

TATIANA SLAMA-CAZACU

# INTRODUCERE ÎN PSIHOLINGVISTICĂ



## PREFAȚĂ

Este cert că azi — din păcate — psiholingvistica este „la modă“.

Apariția, în 1954, a unui volum intitulat „Psycholinguistics“ a constituit un semnal care a făcut să se cristalizeze, cu ajutorul unui nume care părea așteptat de mult, aspirațiile multor cercetători interesați de fenomenul „limbaj“, sub diversele lui aspecte. Publicarea unor lucrări în care nu era vorba nici numai despre psihologia limbajului nici numai despre lingvistică în sensul tradițional coincisese, în 1953, cu efortul autorilor volumului amintit, de a discuta bazele provizorii ale unei discipline, căreia au simțit nevoia să-i dea un nume special.

Interesul manifestat actualmente pe plan internațional pentru psiholingvistică — concretizat în cărți și articole, în conferințe, cursuri sau discuții — poate fi sesizat mai bine, dacă vom observa că pe de-o parte el coincide cu apariția preocupărilor pentru lingvistica aplicată ale unor lingviști proeminenți și cu oficializarea acestui domeniu în organizarea științifică mondială (prin crearea unor asociații locale de lingvistică aplicată — în S.U.A., Franța, Belgia — și prin înființarea, în 1964, a Asociației Internaționale de Lingvistică Aplicată). Iar pe de altă parte, acest interes coincide cu o atenție foarte vădită, manifestată de psihologi, dar și de lingviști, pentru probleme care țin în mare măsură de psihologia limbajului. Amintesc aci că al VI-lea Congres Internațional de Fonetică (1967) a avut ca temă semnalul acustic și perceperea lui, la al XVIII-lea Congres Internațional de Psihologie, din 1966, foarte multe comunicări au fost consacrate limbajului, iar la congres au participat activ un număr mare de lingviști, la al X-lea Congres Internațional de Lingvistică,

din 1967, au luat parte și psihologi, iar o secție a fost consacrată psiholingvisticii, alta limbajului copilului, alta tulburărilor vorbirii, etc. În sfârșit, una dintre cele mai recente clasări ale domeniilor lingvisticii (făcută de editura Mouton pentru revista „Linguistics”) cuprinde, în cadrul „Problemelor generale ale lingvisticii”, alături de fonetică, dialectologie, semantică sau lingvistică generală, domenii ca : psiholingvistica, tulburările de vorbire, limbajul copilului.

Sînt fenomene semnificative, care, alăturate, fac să apară mai clar spiritul unei epoci, tendințele ei.

Desigur că orice „modă” are inconveniente legate de acest fenomen de mimetism colectiv : snobii ei — care se împăunează cu un detaliu vestimentar nefuncțional, numai pentru a se distinge de alții, sau cu un cuvînt, fără a-i înțelege sensul —, naivii sau rutinarii — care folosesc un nou nume, pentru a exprima vechile lor concepte sub o altă etichetă —, și, eufemistic spus, „oamenii practici” — care adoptă un termen ca pe o formulă-descîntec, spre a asigura succesul, indiferent de conținutul prezentat sub ea. Dar pentru alții, lansarea numelui „psiholingvistică” și apoi difuzarea lui — foarte rapidă, mai ales în ultimii trei-patru ani — a fost o fericită coincidență cu cercetări pe care le întreprindeau de multă vreme, pe baza unor principii care nu erau nici strict psihologice, nici simplu lingvistice.

Printre cei din urmă a fost și autorul acestei cărți. Dorința de a face „altceva” decît tradiționala psihologie a limbajului, dar, pe de altă parte, și de a proceda „altfel” decît lingvistica — bîntuită veșnic de nemulțumiri față de „suspecte” fenomene sau interpretări extralingvistice — ne-a dus la elaborarea unor lucrări care — bastarzi dezinvolti — nu se recunoșteau pe deplin în nici una dintre cele două discipline de origine.

Folosirea acestui nou nume nu a coincis însă — poate tocmai pentru că a fost prea repede adoptat, de prea multe persoane — cu o semnificație clară a lui.

Sarcina de a propune propriul mesaj cu privire la psiholingvistică este ușoară și dificilă în același timp, așa cum se întîmplă în orice domeniu destul de nou, unde penuria definițiilor, lipsa preciziei procură cercetătorului bucuriile pe care exploratorul le simte în fața peisajelor noi, în fața pămîntului *incognitae et*

*intactae*, neatînse, bogate — prea bogate —, conținînd în infinitul însuși al orizontului lor dificultățile și euforia începutului.

Ce înseamnă cuvîntul „psiholingvistică”? O definiție sumară și formală îl poate explica drept: combinarea între psihologie și lingvistică. Dar ce sens profund are această „combinare”? Pentru unii, ea devine echivalentă cu o „psihologie lingvistică”, pentru alții cu o „lingvistică psihologică”, pentru mulți cu o psihologie a limbajului, și așa mai departe.

De altfel, definiția propriu-zisă a numelui unei științe nu e completă dacă nu cuprinde și obiectul ei. Care este obiectul psiholingvisticii? Din nou, diverse opinii sau ocolire a întrebării, prin definiri de suprafață. Și care e metodologia ei? Aci, nu mai e vorba atît despre diversitate de opinii, cît despre o tăcere aproape totală.

De aceea se simte necesitatea unor precizări de principiu, căci în aceste condiții orice cercetare particulară devine hazardată, dacă nu se bazează pe o teorie clară. Dezvoltată relativ haotic, reprezentată în știința actuală de multe ori prin lucrări care îi poartă numele fără a se explicita motivul încadrării lor în acest domeniu, fragmentată în multe cercetări de detaliu dar prea puțin ilustrată prin studii cu caracter general, în care să se facă osmoza între teza teoretică și faptele particulare — dar și invers —, psiholingvistica are, în acest moment, nevoie de discuții teoretice care să o ancoreze într-un loc precis printre domeniile conexe și să fixeze cadrele teoretice ale viitoarelor cercetări de detaliu.

Psiholingvistica, despre care se vorbește într-un mod vag și adesea ambiguu, acest „domeniu interdisciplinar”, pe care nu îndrăznesc încă — după cum se vede — să-l numesc o „știință”, are nevoie de o punere la punct în ceea ce privește obiectul ei, locul față de psihologie și de lingvistică, problemele ei particulare și metodologia. Sîntem, de altfel, într-un moment în care problema metodologiei se pune într-un mod foarte acut în multe științe — printre care psihologia și lingvistica ele însele: cu atît mai mult se pune această problemă pentru un domeniu limitrof cum este psiholingvistica. Trebuie ca, în sfîrșit, studiul psiholingvistic să se facă la un nivel de clară conștiință a obiectivelor ei, a specificului ei.

Este mai întâi necesar să se precizeze locul ei în spațiul cultural și în primul rînd față de științele de origine: psihologia pe de-o parte, lingvistica pe de alta. Pentru mulți, psiholingvistica se confundă — voit sau nepremeditat ori, poate, nemeditat — cu psihologia limbajului, alții o identifică de pildă cu lingvistica aplicată. Pentru noi, ea nu se confundă cu nici unul dintre domeniile amintite — și vom preciza, mai târziu, în ce mod o diferențiem.

Psiholingvistica studiază cu mijloace oferite atît de psihologie cît și de lingvistică fenomene de frontieră între cele două științe și care sînt *inevitabile* de vreme ce limbajul este un fenomen uman iar limba este un produs al omului (deci poartă amprenta psihicului uman ca orice produs al omului) și de vreme ce limba servește ca mijloc de comunicare între oameni (deci trece în permanență prin canalul psihicului omenesc sau, mai concret, revine în permanență în gura și în urechile oamenilor și ca atare, pe parcursul relației dintre vorbitor și auditor — devenită „vorbire“, *parole* —, trebuie să sufere implicațiile a tot ceea ce constituie particularitățile psihice ale celor doi parteneri).

Nefiind nici „psihologie a limbajului“ sau „a comunicării“ — care-și păstrează domeniile proprii, despre care vom aminti mai departe —, pe de altă parte acest domeniu nu se identifică nici cu lingvistica (sau cu ce ar trebui să fie o lingvistică pe deplin decisă a nu mai ignora limba realizată concret, în „vorbire“), deși vom întîlni, în analiza obiectului ei, fenomenul „parole“. Pe de altă parte, însă, psiholingvistica trebuie să aibă un obiectiv, în care să intre și posibilitatea de a se da soluții unor probleme — care pot fi denumite „practice“ — ale învățării limbilor, ale tulburărilor de vorbire, ale traducerilor etc.: ea va servi lingvisticii aplicate (care are ca scop numai rezolvarea problemelor practice), fără a se confunda cu ea.

*Cine* poate sau trebuie să desfășoare cercetările de psiholingvistică? Simpla „colaborare“ între lingvistul propriu-zis și psiholog devine dificilă — ca orice colaborare între specialiști bine ancorați în domeniul lor, stereotipizați în tiparele lor metodologice cu cît sînt mai „specializați“, și care vor pași paralel, fără a se întîlni propriu-zis, pentru a realiza cercetările psiholingvistice de care este nevoie. Pe de altă parte, lingvistul fără

o solidă pregătire psihologică (care ar trebui să fie echivalentă, după noi, cu o specializare în acest domeniu) riscă să compromită psiholingvistica — și constituie un obstacol care împiedică adesea să se observe ajutorul pe care îl poate da psihologia științifică modernă —, atunci când încearcă să aplice o psihologie de amatori și vrea să cînte pe vioara psihologică fără a cunoaște sistemul de semne adecvat și cu un arcuș uzat ori chiar improvizat. Psihologul, la rîndul lui, în lipsa unei pregătiri în domeniul lingvisticii, va rămîne la nivelul unei psihologii a limbajului (destul de sărăcăcioasă, chiar ea).

Domeniu interdisciplinar — care va putea aspira să devină o „știință“, în viitor —, psiholingvistica ar trebui să fie profesată de specialiști cu o formație interdisciplinară, și în primul rînd capabili să abordeze fenomenul limbajului cu un spirit adecvat, care să nu fie nici numai lingvistic, nici numai psihologic.

Poate că numele „psiholingvistică“ nu este cel mai potrivit pentru a desemna domeniul și metodologia despre care vom discuta în această carte. Poate că el nu este adecvat nici pentru studiile pe care le întreprind astăzi alți cercetători. Numele acesta evocă prea mult „psihologia lingvistică“, indică de la început un accent pus pe psihologie — ceea ce dăunează înțelegerii interdisciplinare a domeniului pe care-l denumeste. Numele poate fi impropriu: faptul există. Unele nume hibride, care reprezintă astăzi diverse domenii interdisciplinare (uneori ignorate sau persiflate pentru că poartă nume geminate, neadecvate ori evocatoare de existențe amfibii sau pline de rezonanțe semantice neplăcute, prin asocieri cu diverse evenimente din istoria științelor) vor dispărea poate, iar domeniile pe care le reprezentau vor cunoaște schimbări — ca orice știință, în evoluția ei —; dar nu încercarea de înlăturare a lor „din drumul“ celorlalte științe, tradiționale, va servi — chiar dacă ar fi posibilă — mersului înainte al înseși științelor care le-au dat naștere, la început, ca unor excrescențe informe și supărătoare. Am dori, noi înșine, un alt nume pentru domeniul căruia îi consacram această carte. Dar faptul că nu ne place acest nume și că deocamdată nu găsim altul mai „bine inspirat“ decît numele care a cunoscut succesul — și oprobriul, ca orice fapt de succes — nu ne poate face să renunțăm la investigații asupra

acestui nou domeniu. Faptul că un nume nu este „simpatic” — sau chiar că încă nu s-a găsit un nume — n-a împiedicat niciodată existența unui fenomen, a unei ființe sau a unei științe. Auguste Comte nu numea lingvistica, pentru a o încadra în sistemul științelor pe care-l fixase, și totuși lingvistica exista chiar de pe atunci, în orice caz urma să se dezvolte nu mulți ani după aceea, pînă la nivelul vechilor științe, „clasice” în momentul lui Comte.

Cartea de față poartă titlul de „Introducere” în cel mai strict sens: fiind vorba despre o disciplină nouă, ea nu constituie numai o „introducere” cu scop didactic în studiul unui domeniu, ci este destinată și confruntării de opinii între specialiști. Da aci, încercarea de a îmbina două stiluri — care să o facă accesibilă, chiar dacă se face apel la idei sau noțiuni mai puțin notate de obicei în manualele de nivel universitar. Vom face precizări personale în legătură cu obiectul, cu extensia domeniului, cu metodologia psiholingvisticii, dar vom alătura neconținut teoriei fapte din care provine, care o susțin sau a căror înțelegere ea o înlesnește. Din necesitățile logice ale unității și mai ales ale filiației fapte-teorie, faptele vor fi în mare măsură cele culese de noi, fără a ignora, bineînțeles, observațiile și experimentele făcute de alți cercetători.

După introducerea, în care vom discuta despre nașterea psiholingvisticii și locul ei în sistemul actual al științelor, ca domeniu interdisciplinar, ne vom ocupa pe larg de obiectul psiholingvisticii, apoi de metodologia culegerii și interpretării faptelor (vom discuta în primul rînd despre principiile metodologice, iar apoi despre metoda experimentală și vom expune îndeosebi metoda pe care o denumim dinamic-contextuală). Apoi vom prezenta aplicări ale psiholingvisticii în cercetarea din domenii conexe și în practică, precum și un material de fapte culese pe baza metodologiei preconizate și anume: aplicări ale psiholingvisticii în însăși cercetarea din stilistică, din dialectologie etc., cercetări referitoare la raporturile dintre limbă și muncă, cercetări privitoare la învățarea limbii materne de către copii și în general la învățarea limbilor străine — pentru a ajunge la concluzii care pot interesa atât lingvistica generală și cea specială a limbii române, cît și predarea limbilor (pentru care învățarea primei limbi, a celei „materne”, constituie o problemă

## PREFAȚĂ

---

fundamentală); vom pune, de asemenea, problema relațiilor, din perspectiva ontogenetică, dintre gândire și limbaj, studiate și prin mijloacele psiholingvisticii. Metoda experimentală în lingvistică și în psiholingvistică va constitui obiectul ultimei părți a acestei cărți, în care vom expune câteva experimente și rezultatele lor.

După cum se va vedea, cartea de față nu va cuprinde „Concluzii” sau o „Încheiere” propriu-zisă. Nu am scris aci un „tratat de psiholingvistică”, în care ar trebui să fie consemnate toate rezultatele obținute într-o știință: este o introducere și autorul se bazează mai ales pe cercetări ale sale, la care putea face apel, acum, în ilustrarea principiilor teoretice. Autorul le oferă spre meditare, spre discutare sau poate ca sugestii.

Sînt însă multe locuri goale, sînt pagini albe, care trebuie scrise. Le vor scrie alții — le vom scrie noi? Acest detaliu nu are prea mare importanță, decît dacă ne referim la un plan de interes personal sau cel mult la legarea unei cercetări de particularitățile individuale ale unui autor: esențialul, în orice caz, este ca ele să fie scrise în viitor.

*septembrie, 1967,*



**PARTEA ÎNTII**

**ASPECTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE**  
**ALE PSIHOLINGVISTICII**



## Capitolul I

### APARIȚIA PSIHOLINGVISTICII ȘI LOCUL EI ÎN SISTEMUL ACTUAL AL ȘTIINȚELOR

1. Psiholingvistica este o disciplină „de graniță” sau „limitrofă”. Epoca noastră a cunoscut înflorirea abordărilor interdisciplinare — fie că e vorba numai despre domenii, fie că putem vorbi despre discipline, sau chiar despre științe limitrofe. Apariția psiholingvisticii nu e deci un fenomen izolat și de aceea o privire în ceea ce se petrece azi în intimitatea sistemului științelor este nu numai necesară prin posibilitățile de a trage concluzii generale și tipice, dar devine chiar pasionantă, și, se pare, foarte actuală<sup>1</sup>.

1.1. Sistemul științelor este astăzi destul de tulburat de dinamismul contemporan, este destul de zdruncinat de punctele de vedere moderne, de dorința de a respira mai în voie, fără vestimente prea strâmte, în diversele domenii ale științei. Realitatea — și mijloacele mai bune care sînt puse la îndemînă, pentru a o descoperi — obligă toate științele, încetul cu încetul, să-și revizuiască diverse concepte, diverse categorii, să le găsească prea înguste sau prea rigide, să caute instrumente de investiga-

<sup>1</sup> La al XVIII-lea Congres Internațional de Psihologie (Moscova, 1966), Jean Piaget a ținut o conferință cu titlul: „*La psychologie, les relations interdisciplinaires et le „système des sciences”*”, iar la al X-lea Congres Internațional de Lingvistică (București, 1967), Roman Jakobson a ținut de asemenea un raport despre *Linguistics and adjacent sciences*. Capitolul de față cuprinde în parte materialul unor conferințe pe care le-am ținut atît în cadrul Societății Burgunde de Filosofie (la Universitatea din Dijon) cît și în acela al Institutului de fonetică al Universității din Grenoble (aprilie 1966), cu titlul: *La naissance et la place de la psycholinguistique, domaine interdisciplinaire, dans le système actuel des sciences*.

ție mai apropiate, să privească spre noi fenomene, să deschidă porți care duc către domenii ignorate pînă acum.

Realitatea păstrează însă, în imensitatea ei de variații, o minunată unitate : așa-numitele „obiecte” metodologice ale științelor nu sînt decît decupări operate de psihicul uman în continuitatea mereu în mișcare a realității, care este unitară. Obiectele cunoașterii noastre sînt deci unități decupate în unitatea mai mare, a realității. Dar spiritul nostru modern nu se mai mulțumește să fărîmițeze, să fragmenteze cunoașterea, să guste firimituri risipite de cunoștințe : el încearcă să investigheze *mai departe*, legînd ceea ce a fost disparat pentru că nu s-a văzut legătura care totuși exista în realitate. Totul este, acum, ca vechile obiecte să fie privite din unghiuri de vedere noi, care să poată revela mai bine componentele lor, să fie descoperite noi elemente, sau să se dezvăluie fațete încă necunoscute. Științele încep să coopereze. Dar pentru a aprofunda mai bine această realitate și a stăpîni sistemul de cunoștințe modern, specializarea devine necesară ; pe de-o parte, în fiecare știință se petrec aprofundări intradisciplinare, iar pe de altă parte se alege, din două sau mai multe științe, ceea ce poate ajuta la investigarea unui obiect dintr-un punct de vedere inedit. Vechile științe nasc domenii noi : din aceste „încrucișări” între științe se constituie ceea ce se numește azi — cu termeni care vor începe, desigur, să fie din ce în ce mai „la modă”, științele sau domeniile de frontieră (de graniță), sau interdisciplinare, sau limitrofe. Au apărut, astfel, științe sau simple „domenii”, ca : biochimia, farmacopsihologia, sociolingvistica, cosmofiziologia, psiholingvistica. Cu sau fără trăsătură de unire (aceasta depinde de ortografia fiecărei limbi, dar și de vîrsta mai mult sau mai puțin respectabilă a domeniilor respective și care transformă în conștiința noastră unul dintre aceste conglomerate în bloc monolit), deci aceste cuvinte compuse au început prin a ne șoca urechile sau ochii, și sfîrșesc prin a mîngîia plăcut palatul amatorilor, care și le însușesc, sîrguincioși, ca pe orice obiect monden.

1.2. Sistemul antic al științelor era destul de firav : Aristotel clasa în el trei grupe (științe poetice — unde se afla estetica —, practice — din care făcea parte morală —, și teoretice — care înglobau fizica și filosofia). Pentru stoici și epicurieni erau : logica, fizica și etica. Bacon voia să claseze științele după pro-

cesele primare care ar fi specifice fiecăreia dintre categorii: memoria pentru istorie, imaginația pentru poezie, rațiunea pentru filosofie. Din aceste sisteme subțiratică au proliferat științele secolului al XIX-lea (Ampère numărase 128 de științe)<sup>2</sup>, științe pe care Auguste Comte era mîndru că le putuse încadra și clasifica în sistemul — modern pentru acea vreme — adecvat studiului reprezentat de secolul său. După cum se știe, el baza filosofia pe șase științe: matematicile, astronomia, fizica, chimia, biologia, sociologia<sup>3</sup>.

1.8. Mai recunoaștem astăzi acest sistem? Nu este vorba de a opta pentru o clasificare sau pentru alta, de a adera la clasificarea lui A. Comte sau la aceea a lui H. Spencer sau de a găsi una cu totul deosebită. Nu e vorba nici despre controversa în jurul problemei: unde să fie încadrată o știință sau alta. Adevărata problemă este de a se recunoaște dreptul de viață autonomă uneia sau alteia dintre științe și de a se promulga legea existenței prin sine însuși, unui domeniu care se află încă *in statu nascendi*: pentru A. Comte — judecător nedrept și, din acest punct de vedere, slab diagnostician al dezvoltării științelor —, psihologia era un simplu capitol al biologiei, iar studiul limbii era încredințat sociologiei<sup>4</sup>. Ceea ce este mai important, e faptul că noi științe au apărut de la A. Comte încoace, științe pe care nu le cunoștea nici chiar E. Goblot<sup>5</sup>, și iarăși altele pe care, chiar mai aproape de noi, diverși „sistema-

<sup>2</sup> Cf. *La Grande Encyclopédie*, Paris (1885—1901), *Préface, Positivisme, Sociologie, Linguistique, Science*, și: *Enciclopedia Italiana*, Roma, Treccani, 1949, s. v. *Scienza*.

<sup>3</sup> A. Comte, *Cours de philosophie positive*, Paris, Baillièrre, 1869 (și Paris, Delagrave, 1920 — *Extrait, Tableau synoptique du cours*); vezi și critica sistemului lui A. Comte, la H. Spencer (*Classification des sciences*, Paris, Baillièrre, 1881, pp. 1 urm.), care, printre altele, face loc separat psihologiei, printre celelalte „științe concrete”, ca geologia, sociologia ori astronomia (p. 6).

<sup>4</sup> Lingviștii sînt vag și generic denumiți „les érudits” (A. Comte, *op. cit.*, ed. 1869, vol. IV, p. 352), iar cînd enunță ideea unei lucrări despre „cuvintele echivoce”, o clasează ca o lucrare despre „filosofia limbajului” (*ibid.*, p. 351).

<sup>5</sup> E. Goblot, *Essai sur la classification des sciences*, Paris, Alcan, 1898 (la el pare să se schițeze ideea grupărilor interdisciplinare, de pildă prin adoptarea unei denumiri ca: *bio-psycho-sociologie*, p. 293).

tizatori" ai științelor nu le puteau îngloba în sistemele lor, deoarece aceste științe s-au născut abia acum. În sfârșit, ce e de făcut, în sistemul actual al științelor (iar un sistem există, deși e foarte dificil să-l discernem clar astăzi), cu științe noi, greu de încadrat? Ce e de făcut cu cibernetica de pildă: unde să fie situată? A apărut o complexă filiație, s-au născut descendenți numeroși ai venerabilelor științe care erau fizica ori matematica sau chiar ai tinerelor științe care erau pe atunci psihologia pe care o cunoștea A. Comte, ori ai lingvisticii pe care el nici nu îndrăznește să-o numească.

Spiritul uman a înaintat în cunoașterea fenomenelor, le vede mai bine complexitatea, îi repugnă acum să nu aibă decât vederi unilaterale, nu se oprește în fața a ceea ce, fiind privit cu vechile instrumente, pare — și mai ales părea — insondabil. S-a simțit nevoia de a se aborda același fenomen din mai multe puncte de vedere simultan.

Psihologia însăși cunoaște mai multe asemenea atacări interdisciplinare derivate din ea: psihofiziologia, psihofarmacologia, psihopedagogia etc. (J. Piaget, în conferința la al XVIII-lea Congres Internațional de Psihologie, din 1966, s-a ocupat pe larg de aceste diverse relații). Din lingvistică de asemenea au provenit domenii interdisciplinare: lingvistica matematică este unul dintre cele mai recente. S-ar putea spune că psiholingvistica a pornit deodată din ambele surse — dublă proveniență atestată atât de actul ei de naștere cât și de diverse lucrări publicate pînă azi și care merită cu adevărat să fie încadrate în ea.

Fisiunea materiei: ar trebui să se vorbească și despre fisiunea științelor, care, într-o fecundă partenogeneză, creează noile mijloace de investigație, contopește elemente luate din diverse discipline, în sinteze ale căror componente uneori — cum este cazul încă al psiholingvisticii — sînt greu de articulat în unități echilibrate și bine conturate. Nu e vorba întotdeauna despre descoperirea unui nou obiect — care să fi făcut necesară constituirea unei noi științe —, ci despre apariția unor aspecte noi, necunoscute, ale unui obiect existent, care, prin aplicarea metodelor combinate a două științe și a interpretărilor care le sînt proprii, se revelează mai bine, într-o profunzime care ajunge la însăși esența fenomenului. Se simte nevoia de a se „oficializa“, de a denumi în formule terminologice aceste relații între

diversele științe: este cazul psiholingvisticii noastre — nume pe care unii îl găsesc fericit deocamdată, dar care va deveni în curînd insuficient.

Am încercat să dăm un „*flash*” asupra cadrului general al evoluției științelor — sumar schițat —, în care s-a născut psiholingvistica. Care au fost însă împrejurările *specifice*, particulare care au „motivată” apariția ei?

2. Domeniul studiului limbajului este foarte vast. Comunicația — este de altfel termenul mai exact pentru fenomenul înțeles în generalitatea sa cea mai amplă — cuprinde o multiplicitate de aspecte: procesele psihice respective, limba sau „codul”, concretizările sale particulare sau „mesajele”, comunicația ca atare, etc.; toate acestea constituie un fenomen unic, cu mai multe fațete.

2.1. În special de cînd cursul lui F. De Saussure<sup>6</sup> a fixat categoriile *limbaj*, *limbă*, *vorbire* (*langage*, *langue*, *parole*) și a trasat între ele linii de demarcație, a devenit clar că lingvistica studiază *limba*, iar psihologia — *limbajul*. Între aceste limite s-a dezvoltat activitatea, devenită tradițională, a două discipline care nu rareori au ajuns la impasuri, datorate acestor granițe rigide și unei metodologii considerate „adecvată” *obiectelor* respective.

2.2. Totuși, relațiile dintre psihologie și lingvistică sînt destul de vechi. Chiar în secolul al XIX-lea, psihologia limbajului — în care se amesteca atunci mult din ceea ce se numea „filosofia limbajului” — a obligat uneori la incursiuni în lingvistică și unii lingviști s-au interesat de psihologie. Brazda trasată de W. von Humboldt (să amintim ideea lui despre o *energeia* — capacitate a spiritului de a utiliza sunete articulate pentru a se exprima) a dus în a doua jumătate a secolului la lucrările lui Heymann Steinthal, Hermann Paul, Wilhelm Wundt<sup>7</sup>. Au fost

<sup>6</sup> F. De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1922, (ed. II), pp. 25 urm.

<sup>7</sup> H. Steinthal, *Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Prinzipien und ihr Verhältnis zueinander*, Berlin, Dümmler, 1885, H. Paul, *Prinzipien der Sprachgeschichte*, Halle, Niemeyer, 1886, W. Wundt, *Völkerpsychologie*, vol. I, *Die Sprache* (1 și 2), Leipzig, Engelmann, 1900.

chiar încercări de a se intitula unele lucrări : „lingvistică psihologică”, sau „psihologie lingvistică” (J. van Ginneken de pildă)<sup>8</sup>, de inspirație încă destul de neclară, pentru că nici psihologia limbajului — încilcită în teoria ei asociaționistă — nu era deocamdată în posesia unor suficiente fapte experimentale, nici lingvistica nu culesese suficiente date apte s-o facă să înțeleagă acest sistem care este limba. Mai înainte ca generația noastră să fi început să gândească asupra acestor probleme, a existat chiar o colaborare prosperă între lingvistică și psihologie, în anii '30 : în Franța — în special în jurul revistei „Journal de psychologie” — ; în Școala fonologică de la Praga de asemenea — poate și pentru că Roman Jakobson, unul dintre promotorii ei, a căpătat elementele formării de psiholog în anii săi de universitate. În sfârșit, tradiția germană (unde aceeași facultate adăpostea filosofia, psihologia, lingvistica), a dus de asemenea uneori, în aceiași ani dinaintea celui de-al doilea război, la lucrări în care psihologia (dar mai mult încă filosofia) se amestecă cu lingvistica: Ernst Cassirer, E. Husserl, Karl Bühler, J. Stenzel, F. Kainz<sup>9</sup>. Să menționăm de asemenea, în această trecere în revistă care e departe de a fi completă, analizele atât de utile pentru lingvistică, efectuate de Agostino Gemelli<sup>10</sup> — un psiholog — sau poziția specială, ocupată de G. Guillaume și de școala lui — cristalizată în „psihomecanica limbajului”, sezisind trecerea de

<sup>8</sup> J. Van Ginneken, *Principes de psychologie linguistique*, Paris, Rivière, 1907 ; vezi și O. Dittrich, *Die Probleme der Sprachpsychologie und ihre gegenwärtigen Lösungsmöglichkeiten*, Leipzig, Meyer, 1913, *Grundzüge der Sprachpsychologie*, Halle, Niemeyer, 1903.

<sup>9</sup> E. Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen. I: Die Sprache*, Berlin, B. Cassirer, 1923, *Le langage et la construction du monde des objets*, „J. de psychol.”, 1933, nr. 1—4, pp. 18—45, E. Husserl, *Logische Untersuchungen*, ed. 4, Halle, Niemeyer, 1928, K. Bühler, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Fischer, 1934, J. Stenzel, *Philosophie der Sprache*, München-Berlin, 1934, F. Kainz, *Psychologie der Sprache*, 5 vol., Stuttgart, Encke, 1941—1965.

<sup>10</sup> A. Gemelli, G. Pastori, *L'analisi -lettroacustica del linguaggio*, Milano, Vita e pensiero, 1934.

la limbă la vorbire (*discours*)<sup>11</sup>, ori influența exercitată de B. Whorf.<sup>12</sup>

Aceste relații au fost, însă, destul de sporadice, datorate uneori hazardului. Un fapt care a împiedicat mult dezvoltarea fertilă a acestor activități a fost formația — dar și înclinațiile — de obicei unilaterale ale cercetătorilor (fie lingvistică, fie psihologică), și în general insuficienta cunoaștere, de către mulți lingviști, a psihologiei moderne. Rarori au fost cercetători care, în mod deliberat, să se fi specializat în ambele științe cu scopul de a-și consacra cercetările fenomenului limbajului<sup>13</sup>. Noi înșine, de formație amfibie, simțeam necesitatea constituirii unei discipline noi. Nimeni nu este însă un fenomen izolat și de aceea această necesitate a fost, foarte probabil, resimțită și de mulți alți cercetători — chiar de formație unilaterală, lingviști sau psihologi — după al doilea război mondial. Un factor propulsor pentru unii a fost răspândirea — mai întâi în Statele Unite — a lucrărilor celor care efectuaseră cercetări noi asupra mijloacelor de transmitere mecanică a mesajelor, și în sfârșit difuzarea primelor lucrări de teorie a informației.

Deși au existat relații mai vechi între psihologie și lingvistică, deși se poate urmări o linie continuă, la al cărei capăt („capăt” de moment, firește) se află azi psiholingvistica, totuși aceasta din urmă are particularități care o fac să nu se identifice cu vechile încercări de „psihologie lingvistică” și nici cu „psihologia limbajului” în vechea ei formă: atât psihologia cit și lingvistica pe care se bazează azi psiholingvistica sînt departe de cele dinaintea celui de-al doilea război mondial. Astăzi

<sup>11</sup> G. Guillaume, *Langage et science du langage*, Paris-Québec. Nizet-Presses Univ. Laval, 1964, R. Valin, *Petite introduction à la psychomécanique du langage*, Québec, Presses Univ. Laval, 1954, p. 39, G. Moignet, *L'adverbe dans la locution verbale. Etude de psychosystématique française*, ibid, 1961, p. 4.

<sup>12</sup> Ch. Osgood (*Language universals and psycholinguistics*, în J. Greenberg (red.), *Universals of language*, Cambridge-London, M. I. T. Press, [1963, ed. IV, 1966]) consideră că B. Whorf a fost interesat de fapt de psiholingvistică, de „relațiile dintre procesele lingvistice și cele psihologice.

<sup>13</sup> Cînd am redactat — în 1948 — o lucrare ca *Limbaj și context* (continuuînd un scop pe care ni-l propusesem cu cîțiva ani mai înainte, de a reuni psihologia și lingvistica), cunoșteam destul de puțini cercetători cu formație dublă, psihologi și lingviști în același timp.



avem o oarecare distanță în timp, pentru a ne putea da seama că psihologia sau lingvistica — dar probabil și alte științe — au apărut după acest război sub altă înfățișare, care s-a definit mai bine în special în anii '50. Nu întâmplător psiholingvistica, în forma de azi, s-a născut în jurul anului 1950 și poartă în ea ecoul teoriei informației, al lingvisticii structurale, al psihologiei reînnoite — după Gestaltism (dar neuitându-l), după critica behaviorismului, după dezvoltarea psihologiei materialiste, cu baze fiziologic-experimentale (în parte pavloviste) și în permanență atentă la determinismul social —, sau, în sfârșit, beneficiind de eflorescența spiritului interdisciplinar.

2.3. Când secolul nostru își sărbătorea cincantenarul, această idee era „în aer”. În 1951<sup>14</sup>, un seminar la Cornell University, sub egida lui Social Science Research Council, a reunit șase persoane (psihologi și lingviști) care au încercat să clarifice relațiile dintre cele două științe.

Cîțiva dintre acești pionieri — John Carroll, Ch. Osgood și Th. Sebeok —, împreună cu alți trei cercetători și cinci studenți, s-au întîlnit în 1953, într-un nou seminar, la Indiana University, care a dus, în 1954, la volumul *Psycholinguistics, a survey of theory and research problems*, sub redacția lui Ch. Osgood — psiholog — și Th. Sebeok — lingvist —: volumul a fost difuzat pe două căi, epuizîndu-se foarte repede: prin „International Journal of American Linguistics”, pentru lingviști, și prin „Journal of Abnormal and Social Psychology”, pentru psihologi.

Acest volum apărut în 1954 ar putea fi deci considerat ca actul de naștere al unei discipline oficial recunoscută (denumită după numele pus în circulație pentru prima oară, se pare, în 1946, de către N. Pronko de la Indiana University, într-o dare de seamă pur bibliografică publicată în „Psychological bulletin”) <sup>15</sup>. Din acest volum foarte sugestiv și util lipsesc însă atît o introducere cît și o concluzie sintetică, în care să se expună

<sup>14</sup> Ch. Osgood, Th. Sebeok, *Preface*, în Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, Indiana Univ. Baltimore, Waverly Press, 1954; ed. a II-a, 1965, cu: A. R. Diebold jr., *Survey of psycholinguistics research 1954—1964*, și G. Miller, *The psycholinguists*.

<sup>15</sup> N. Pronko, *Language and psycholinguistics: A review*, „Psychol. bull.”, 1946, 43, nr. 8, pp. 189—289.

principiile generale ale psiholingvisticii. Mai multe conferințe sau simpozioane care au avut loc în Statele Unite, pe teme variate, și volumele care conțineau rezultatele lucrărilor, precum și articole diverse demonstrează influența determinantă pe care a avut-o în Statele Unite această primă lucrare din 1954.

Lucrarea dădea — fără a insista — o scurtă definiție „de lucru” a psiholingvisticii, arătând că ea se ocupă direct de procesele de codaj și de decodaj care leagă mesajele de stările comunicatorilor („psycholinguistics deals directly with the processes of encoding and decoding as they relate states of messages to states of communicators”) <sup>16</sup>. Conținutul acestui volum era consacrat în special expunerii a ceea ce autorii considerau că sînt bazele psiholingvisticii: teoria lingvistică după care limba trebuie privită ca un sistem de elemente legate reciproc, apoi „learning theory” (teoria învățării după behavioriști — limba ca sistem de obiceiuri, de deprinderi, care leagă semnul de comportament), și teoria informației, care consideră limba ca un mijloc de a transmite informația (aceste surse sînt indicate în *Psycholinguistics*) <sup>17</sup>. În sfîrșit, o mare parte a volumului conținea sugestii referitoare la problemele pe care psiholingvistica poate să le abordeze, precum și la cercetări experimentale posibile în acest domeniu.

2.4. Există însă multe lucrări de lingvistică, de psihologie a limbajului etc., care sînt intitulate de alții decît autorii lor „psiholingvistică”, sau ai căror autori înșiși folosesc acest titlu, fără să se poată ști foarte bine pentru ce lucrările respective sînt înglobate în acest domeniu. Astfel, Sol Saporta, într-un elan pan-psiholingvistic — care a fost de altfel foarte bine apreciat de către promotorii americani ai acestei discipline —, a publicat, în 1961, o antologie <sup>18</sup>, unde articole foarte interesante și valoroase în ele însele sînt grupate sub acest titlu, de „psiholingvistică”, fără ca, într-o prefață, editorul să arate în numele cărei definiții a acestei discipline le-a integrat în volumul res-

<sup>16</sup> Ch. Osgood (red.). Th. Sebeok, *op. cit.*, p. 4.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. X.

<sup>18</sup> S. Saporta (red.), *Psycholinguistics. A book of readings*, New York, Holt, Rinehart and Winston, [1961]. Vezi, de pildă, și: Sh. Rosenberg (red.), *Directions in psycholinguistics*, New York-London, MacMillan-Collier, [1965].

pectiv sau care au fost criteriile care l-au călăuzit în selecționarea diverselor lucrări; în orice caz, sînt mulți autori, în acest volum, care nu s-au gîndit niciodată „să facă psiholingvistică” sau care nu au scris lucrările lor avînd scopul deliberat de a aplica principii psiholingvistice. În sfîrșit, un volum recent, apărut în 1965<sup>19</sup>, reeditează în mod util volumul *Psycholinguistics* din 1953 al lui Ch. Osgood și Th. Sebeok, avînd, în plus, o instructivă prefață în care ultimul schițează istoricul acestei mișcări intelectuale; în anexe sînt publicate un articol de G. Miller, asupra „psiholingviștilor”, precum și „Survey of psycholinguistics research, 1954—1964”, de A. Richard Diebold jr., în care acesta din urmă expune istoria curentului și publică o bogată bibliografie (axată pe același principiu ca și antologia lui Sol Saporta — antologie pentru care de altfel acest „Survey” constituie o foarte vastă recenzie). După cum remarcă însuși autorul, istoricul și bibliografia nu țin seama decît de psiholingvistica americană (de altfel, ca foarte multe dintre lucrările de psiholingvistică de pînă acum), iar dintre cei cîțiva autori europeni lipsesc tocmai psiholingviștii europeni actuali (volumul francez de psiholingvistică nu figurează, de pildă). Lucrări interesante de psiholingvistică au început să apară cu privire la limbajul copilului<sup>20</sup>.

Curentul cel mai amplu și oficial, constituit în materie de psiholingvistică, este desigur în Statele Unite, dar îi lipsește, încă, un ansamblu de principii teoretice și metodologice, iar bazele schitate în volumul din 1953 nu sînt acceptate de toți (de pildă G. Miller a făcut o critică ascuțită a principiilor mecaniciste ale „learning”-ului privit ca o condiționare behavioristă). Aproape toate lucrările de psiholingvistică — fie cărți sau culegeri monografice, fie articole de trecere în revistă a studiilor din acest domeniu<sup>21</sup> — sînt lipsite de o discuție teoretică mai amplă, care să încadreze cercetările efectuate în jurul

<sup>19</sup> Vezi *supra*, nota 14.

<sup>20</sup> Vezi *infra*, Partea a II-a B.

<sup>21</sup> Vezi și: S. Rosenberg (red.), *Directions in psycholinguistics*, New York-London, Collier-MacMillan, [1965], J. Lyons, R. Wales (red.), *Psycholinguistic papers*, Edinburgh, University Press, [1966], H. Rubenstein, M. Aborn, *Psycholinguistics*, „Annual rev. psychol.”, 1960, pp. 291—321, S. Ervin-Trip, D. Slobin, *Psycholinguistics*, *ibid.*, 1966, 17; pp. 435—474.

unor teme particulare sau să arate principiile psiholingvistice generale pe care sînt axate.

În Statele Unite, psiholingvistica a început prin a se constitui ca un curent — în care concepția proprie a lui Ch. Osgood joacă un rol fundamental —, înainte de a se defini ca un domeniu obiectiv de cercetări. Se vorbește de asemenea, adesea, despre psiholingvistică și se dă această denumire unor diverse lucrări fără să se știe foarte bine în ce constă acest domeniu. Așa cum remarcau J. Berko și R. Brown<sup>22</sup>: numele pentru metodele psiholingvistice de investigare a limbajului copilului „a fost creat înainte ca aceste metode să fi fost inventate”. Se întîmplă de asemenea ca fiecare dintre promotori — printre care sînt personalități marcate, puternice — să-și continue propria sa cale și interesele care-i sînt personale, în domenii specifice (stilistica sau alte domenii pentru Th. Sebeok, „măsurarea semnificației” pentru Ch. Osgood etc.), părăsind scopul central și general de a preciza ce este, în definitiv, psiholingvistica.

2.5. În Europa, se poate spune că semnalul dat de acest titlu lansat în 1953 a fost așteptat pentru a se reîncepe colaborarea, devenită tradițională, între lingvistică și psihologie. În 1962, simposionul anual al Asociației de psihologie științifică de limbă franceză — ținut la Neuchâtel — a fost consacrat inițial „psihologiei limbajului” și s-au publicat lucrările lui în 1963, în volumul „Probleme de psiholingvistică”, prefațat de P. Fraisse<sup>23</sup>. Particularitatea acestei utile și valoroase lucrări colective este că ea a fost scrisă în mare majoritate (și editată exclusiv) de psihologi și că înglobează sub același nume studii care totuși nu au fost efectuate după un plan coordonat sau după principii comune. Totuși, acest prim simposion european, datorat efortului psihologilor de limbă franceză, a avut meritul de a aduce problemele limbajului într-un vast for european, în care discuțiile trebuiau să contribuie la a da sugestii și a se releva punctele obscure. Rămîne regretabil faptul că nici simposionul, nici volumul n-au dus la o expunere de sinteză asupra psiholingvisticii.

<sup>22</sup> J. Berko, R. Brown, *Psycholinguistic research methods*, în P. Mussen (red.), *Handbook of research methods in child development*, New York-London, Wiley, [1960], p. 517.

<sup>23</sup> J. de Ajuriaguerra et al. (red.), *Problèmes de psycholinguistique*, Paris, P.U.F., 1963.

Marele interes pe care-l trezește actualmente psiholingvistica este marcat în diverse țări europene nu numai de lucrări publicate, care încep să poarte însuși numele acestei discipline, dar și de manifestări publice în congrese (vezi *supra*, *Prefața*), de inițiativa de a se ține cursuri<sup>24</sup>, de a se organiza simpozioane (în general, deocamdată numai cu participări locale<sup>25</sup>), de a se crea centre de cercetare sub titlul de „psiholingvistică”.

Astfel, în Italia — unde pînă acum cîțiva ani era un interes destul de scăzut printre psihologi pentru problemele limbajului —, unul dintre cele trei simpozioane organizate în cursul celui de al XV-lea Congres național al psihologilor italieni (în iunie 1965) a fost deschis cu un raport făcut de A. Massucco Costa, intitulat *Pensiero, linguaggio e realtà nella psicolinguistica contemporanea*. O comunicare — introdusă de G. Devoto la Accademia Nazionale dei Lincei, în aprilie 1962, și scrisă de E. De Felice — atrăgea atenția lingviștilor italieni asupra interesului prezentat de cercetările de psihologie și în fond sublinia probleme psiholingvistice<sup>26</sup> (comunicarea era intitulată „Pentru o definiție a sintaxei în aspectele ei psihologice”). Tot în Italia a fost publicat în 1964 un curs universitar, al lui Renzo Titone, intitulat „Psiholingvistica astăzi”<sup>27</sup>. Cartea lui R. Titone este interesantă ca fiind una dintre primele încercări de sistematizare, dar ea nu conține propriu-zis o prezentare a metodologiei psiholingvisticii sau a unor cercetări de psiholingvistică. R. Titone arată că psiholingvistica este utilă în special pentru

<sup>24</sup> De pildă, în cadrul Seminarilor Internaționale de Lingvistică Aplicată (Franța): F. Bresson, *Problèmes de psycholinguistique* (iulie 1965, 1966) și noi înșine, *La psycholinguistique et quelques problèmes de linguistique appliquée* (iulie, 1966). Vezi și: F. François, *Notions de psycholinguistique appliquée à l'enseignement du français, langue étrangère*, Paris, B.E.L.C., [1965], roneotip.

<sup>25</sup> E. De Felice, *Per una definizione della sintassi nei suoi aspetti psicologici*, Roma, Accademia dei Lincei (fasc. 3—4, seria VIII, vol. 17), 1962.

<sup>26</sup> R. Titone, *La psicolinguistica oggi*, Zürich, PAS-Verlag, 1964. Tot în Italia s-a ținut un curs cu această temă, de către G. Flores d'Arcais, la Padova, în 1963—1964 (cf. M. Battacchi, *Introduzione*, în J. B. Carroll, *Psicologia del linguaggio*, Milano, Martello, [1964]).

<sup>27</sup> R. Titone, *op. cit.*, p. 7.

„didactica lingvistică”<sup>28</sup> și de aceea în carte două capitole sînt consacrate acestei aplicări (de altfel, autorul este specialist în didactica limbilor străine). O parte din carte conține un istoric — de fapt, al psihologiei limbajului (sînt expuse și concepțiile unor autori în care personal nu aş recunoaște spiritul a ceea ce trebuie să fie psiholingvistica); este de asemenea expusă concepția psiholingvisticii americane și în special probleme privite mai degrabă dintr-un punct de vedere psihologic.

Putem spune că în România interesul pentru psiholingvistică s-a manifestat înainte ca lucrările care îl reflectă — și despre care vom avea ocazia să amintim mai departe — să se fi intitulat „psiholingvistice”, adică înainte de răspîndirea acestui nume<sup>29</sup>.

Într-un efort binevoitor de a „face psiholingvistică”, sînt însă, în diverse țări, unii psihologi care, ocupîndu-se numai — ori mai ales — de psihologia limbajului, se intitulează totuși „psiholingviști”. Însăși această bunăvoință — care face de altfel, în mare măsură, ca psiholingvistica americană să pară că are o asemenea amploare — este un indiciu al interesului pe care-l tre-

<sup>28</sup> De pildă în U.R.S.S., la Institutul de lingvistică din Moscova (1966), sau în Anglia (unde, la Conferința de psiholingvistică de la Universitatea din Edinburgh, au participat numai specialiști din Anglia și S.U.A., trei dintre cele șase referate fiind prezentate de cercetători din ultima țară — cf. J. Lyons, R. Wales (red.), *Psycholinguistics papers*, Edinburgh, Univ. Press, [1966] — sau în S.U.A. (de pildă, o conferință referitoare la „dezvoltarea limbajului copilului” (F. Smith, G. Miller (red.), *The genesis of language. A psycholinguistic approach*, Cambridge-London, M.I.T. Press, [1966]) etc.

<sup>29</sup> Ne referim, în special, la cartea *Limbaj și context*, care a fost redactată în primii ani din jurul războiului: în 1942 o primă lucrare manuscrisă, în 1948 prima redactare a acestei cărți, iar în 1954 apariția primului articol care exprima concepția noastră psiholingvistică: *Principiul adaptării la context* („St. și cercet. lingv.”, 1954, nr. 1—2, pp. 201—245). Ulterior, au apărut diverse alte lucrări în spirit psiholingvistic; în special în ultimii ani ne-am ocupat de precizarea metodologiei și a problematicii acestei discipline. Între altele, menționăm prezentarea psiholingvisticii pentru lingviștii români și unii lingviști străini romanști — propunînd totodată cîteva principii —, cu ocazia primei Conferințe Naționale de Lingvistică Românească (București, 1964): *La méthodologie psycholinguistique et quelques-unes de ses applications*, „Rev. roum. linguist.”, 1965, nr. 1—3, pp. 309—316 (apărut în extenso în „St. și cercet. lingv.”, 1965, nr. 1, pp. 131—147, și în „Linguistics”, 1966, nr. 24, pp. 51—72).

zește actualmente psiholingvistica și va putea duce în viitor la lucrări foarte utile, cu condiția însă ca această bunăvoință să fie dublată de un efort pentru a preciza principiile, scopurile, sarcinile acestor cercetări care se intitulază „psiholingvistice“.

3. Lipsa unui studiu teoretic în care să fie discutate obiectul, metodologia, principiile (altele decât cele pur psihologice sau lingvistice) ale psiholingvisticii ne-a obligat, în primul rând pentru noi înșine, la o punere la punct metodologică. Vom încerca aci să dăm o expunere sintetică a acestor principii. Trebuie să adăugăm însă că această metodologie — pe care am formulat-o explicit ca o metodologie psiholingvistică destul de recent — a constituit bazele unor cercetări pe care le efectuăm de mai mulți ani.

3.1. Mai întâi, am vrea să fixăm poziția noastră clar *interdisciplinară*. Psiholingvistica franceză — promovată mai ales (a se vedea Simposiul menționat) de psihologi — se consideră o ramură a psihologiei. Acesta este punctul de vedere exprimat de A. Tabouret-Keller, în recenziile făcute la Antologia lui Sol Saporta („Si une psycholinguistique devait se justifier, ce serait par l'étude de l'homme parlant pris dans sa totalité, ce qui reviendrait à en faire une branche de la psychologie“ — „dacă o psiholingvistică ar trebui să se justifice, aceasta ar fi prin studiul omului vorbitor luat în totalitatea sa, ceea ce înseamnă a face din ea o ramură a psihologiei“) <sup>30</sup>. Promovată de către psihologi, ea devine deci o ramură a psihologiei, fără ca totuși în psihologie să fi fost definită clar: uneori este identificată cu psihologia limbajului, alteori se exprimă opinii sceptice cu privire chiar la justificarea existenței ei <sup>31</sup>. Pe de altă parte, nu se vede foarte bine care ar fi raporturile psiholingvisticii cu lingvistica și aportul ei pentru această știință. Același punct de vedere este exprimat de către R. Titone explicit <sup>32</sup> și implicit, prin perspectiva din care tratează problemele în car-

<sup>30</sup> A. Tabouret-Keller, *Compte rendu à: S. Saporta (red.), Psycholinguistics*, „Word“, 1964, nr. 1, p. 96.

<sup>31</sup> M. Coyaud, *Le problème des grammaires du langage enfantin*, C.N.R.S., Section d'automatique docum., 1966, ronco.

<sup>32</sup> R. Titone, *op. cit.*, p. 57.

tea sa. Poziția psiholingvisticii americane, izvorită din efortul comun al unor psihologi și al unor lingviști, nu se discerne foarte clar, dar se pare că lingviști și psihologi contribuie în egală măsură — fără să se poată înțelege însă la ce servește ea, care-i sînt scopurile și de fapt în ce raport se află față de psihologie și față de lingvistică<sup>33</sup>. Observația lui A. R. Diebold jr., că în Statele Unite psiholingvistica a crescut la periferia lingvisticii<sup>34</sup>, nu ne pare justificată de faptele istorice și pe de altă parte s-ar putea vedea în această observație un anumit reproș mascat, care, după noi, n-ar fi justificat decît dacă această disciplină ar fi considerată de către lingviști ca o Cenușăreasă (Să nu uităm însă că biata Cenușăreasă avea în grijă casa ingratei sale familii și că o servea prin munca ei foarte utilă).

Intrucît ne privește, noi considerăm că psiholingvistica nu trebuie să fie socotită ca un curent — în lingvistică sau în psihologie — ci drept o disciplină (sau — pentru cei mai modești — un domeniu sau o abordare interdisciplinară), care se justifică în actualul sistem al științelor și în spiritul noii metodologii a științelor zise limitrofe. Ea trebuie să aibă un obiect care să-i fie propriu, probleme specifice (cel puțin, fațete ale comunicării, care nu sînt accesibile nici psihologiei singure, nici lingvisticii actuale). Ea trebuie să aibă procedee de cercetare luate din psihologie și din lingvistică, și mai ales ea trebuie să aibă mijloace de interpretare care să-i fie proprii. Nu trebuie să se încerce a i se impune metode sau procedee nici numai ale lingvisticii, nici numai ale psihologiei. Aceasta ar provoca falimentul de la început al acestei discipline. După noi, ea nu este o ramură a psihologiei, după cum ea nu este nici o ramură a lingvisticii; totuși, dacă se pune problema *cui prodest*, aș spune că ea ar trebui să servească mai ales lingvisticii (și astfel s-ar vedea clar importanța pe care poate s-o aibă pentru lingvistica aplicată; despre aceste raporturi vom discuta și mai departe, Cap. II și în Part. II). Psihologia își are domeniul ei specific, care este

<sup>33</sup> J.-B. Carroll, de pildă (cf. M. Battacchi, loc. cit., p. X), consideră că psihologia limbajului și psiholingvistica sînt echivalente; pe de altă parte, afirmația lui A. R. Diebold jr. (vezi lucrarea din nota 14, p. 205), că psiholingvistica este psihologie orientată lingvistic și lingvistică orientată psihologic, este un paradox prin care nu se arată de fapt în ce constă acest studiu.

<sup>34</sup> A. R. Diebold jr., *op. cit.*, p. 206.



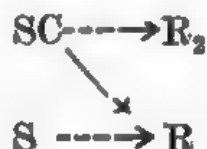
psihologia limbajului — iar psiholingvistica ar trebui să-i servească mai degrabă pentru a lărgi perspective cercetărilor ei, pentru a corija diverse cercetări care pierd din vedere limba ca produs uman, codul constituit și utilizat ca atare, și pentru a utiliza, mai mult decît se face, datele lingvistice. Lingvistica, însă, are nevoie de psiholingvistică nu numai pentru a înțelege și pentru a studia mai bine limba, pentru a aduce o înnoire vitală în metodologia ei, dar și pentru a realiza studiul aceluia fenomen care este prea adesea uitat — „vorbirea“ (*parole*); vom reveni asupra acestei probleme în capitolul următor. Psiholingvistica va avea deci de studiat un întreg domeniu încă destul de puțin cunoscut și va trebui să ajute lingvistica în toate aspectele aplicate care sînt legate de fenomenele de „vorbire“ (*parole*).

3.2. Evident — iar din acest punct de vedere în domeniul nostru interdisciplinar se pot strecura și germeni ai unor diverse curente —, psiholingvistica trebuie să beneficieze — sau, se poate spune, dacă este cazul, să sufere influența nefastă — a psihologiei și a lingvisticii în ceea ce privește teoriile lor. Nu există însă o singură psihologie, după cum nu există o singură lingvistică. E de la sine înțeles, că în psiholingvistică — chiar în cele mai generale principii ale sale — pătrunde cutare sau cutare concepție din cele două științe-mame: raportul între concepție și metodologie este strîns. Teoria lingvistică explicitată în volumul *Psycholinguistics* din 1953 ne pare acceptabilă pentru că ea exprimă în general principii destul de răspîndite ale lingvisticii actuale ca structuralism în forma sa „echilibrată“.<sup>35</sup> Am vrea să adăugăm la aceasta, un principiu lingvistic care ne pare fundamental, dar a cărui importanță a fost neglijată în volumul de care ne ocupăm: studiul *integral* al faptelor de limbă, din punctul de vedere al *emițătorului și al receptorului*.

Teoria — sau teoriile — psihologice expuse în același volum nu ne par să aibă însă aceeași validitate ca teoria lingvistică;

<sup>35</sup> Ulterior, diferiți autori indică alte teorii lingvistice drept bază a psiholingvisticii: de pildă, J. Fodor, J. Jenkins, S. Saporta (*Psycholinguistics and communication theory*, în F. Dance (red.), *Human communication theory*, New York etc., Holt, Rinehart and Winston, [1967], pp. 160 urm.

de altfel, este ușor de înțeles pentru ce nu a putut fi expusă „o singură” doctrină behavioristă, ci diverse teorii care au adus rețușări „behaviorismului”. Această fundamentare nu este însă acceptată de toți psiholingviștii americani, iar recenzia franceză făcută de A. Tabouret-Keller exprimă aceeași atitudine rebarbativă față de această „interpretare behavioristă îngustă” și pentru această „distorsiune anticipată a faptelor”<sup>36</sup>. Inițiatorii psiholingvisticii americane au proclamat în mod explicit (iar Sol Saporta, în *Antologia* sa,<sup>37</sup> repetă această declarație) că fundamentul lor era psihologia behavioristă în diversele ei variante, grupate în jurul a două modele: a) Modelul condiționării clasice, bazat pe întărirea repetată a unei legături între un stimul S și un răspuns R: stimulul necondiționat S este urmat de un răspuns caracteristic R; un alt stimul — acesta condiționat, SC — este inadecvat pentru răspunsul R; totuși, o lungă serie de situații repetate, în care S este întotdeauna precedat de SC, face ca SC să înceapă a provoca același răspuns R:



Și b) modelul învățării instrumentale (sau „prin încercări și greșeli” sau „condiționarea operantă”), care descinde mai direct din E. Thorndike: organismul poate să dea răspunsuri variate, dar răspunsul „corect” este acela care este urmat de „recompensă”, pentru că el este adecvat unei anumite necesități a organismului; după un număr de încercări recompensate, răspunsul „corect” apare cu o mare probabilitate, pentru că a existat o învățare, o *learning* (acest răspuns este deci instrumental, este un mijloc pentru a obține recompensa, iar dacă răspunsul corect nu apare, organismul nu-și găsește recompensa; aici, motivația joacă un rol mai important decât în primul model). În ambele modele — se subliniază acest fapt chiar în *Psycholinguistics*<sup>38</sup> —, „răspunsul corect trebuie să existe în repertoriul de comportamente ale organismului, înainte de condiționare”. Teo-

<sup>36</sup> A. Tabouret-Keller, *op. cit.*, p. 94.

<sup>37</sup> S. Saporta, (red.), *op. cit.*, p. V.

<sup>38</sup> Ch. Osgood, Th. Sebeak (red), *op. cit.*, p. 23.

riile cu privire la „learning” expuse în acest volum (de către J. Jenkins) sînt teoriile behavioriștilor : E. Guthrie, E. Tolman, B. Skinner și C. Hull.

3.3. Punctul nostru de plecare nu este de loc același cu cel pe care l-am expus mai sus. În primul rînd, pentru că aceasta ar însemna că de la început ne-am baza pe o contradicție : psihologia behavioristă, chiar dacă în unele dintre variantele ei nu afirmă (sau nu *mai* afirmă astăzi) în mod explicit că exclude conștiința din studiul fenomenelor psihice, rămîne în esență o concepție mecanicistă (cum admite J. Jenkins însuși, cînd prezintă fundamentarea psihologică a psiholingvisticii)<sup>39</sup>. Această psihologie consideră relația stimul-reacție numai din punctul de vedere al „conduitei manifeste” („overt behavior”)<sup>40</sup>, ea indică necesitatea de a se studia relația dintre un stimul obiectiv verificabil și o reacție obiectiv verificabilă, refuzînd orice intervenție de variabile care s-ar produce „în” organism<sup>41</sup>, și, chiar dacă unele dintre teoriile contemporane admit — spune J. Jenkins — un model în care există un anumit termen între S și R, acești termeni sînt de obicei de natura unui impuls, a unei habitudini, sînt explicați printr-un chimism intern, printr-o activitate neurală care sînt nu atît factori de integrare a stimulului în aceeași unitate cu reacția, ci acestea două rămîn oarecum independente, ca unități incidental legate. Pe de altă parte, modelele și teoriile expuse în mod explicit ca fiind bazele psiholingvisticii vin în contradicție, în același volum, cu teoria lui Ch. Osgood, aplicată în paginile care urmează după această expunere a fundamentelor : o teorie care încearcă să *explice* faptele de limbă, printr-un sistem mediator, un intermediar între recepție și expresie (mesajele codate pleacă de la un sistem central de unde iau naștere și mesajele decodate). Contradicție, în aceeași lucrare, care demonstrează dificultatea bazării în psiholingvistică numai pe teoriile behavioriste. După cum remarcă A. Roback<sup>42</sup> : dacă s-ar urma behaviorismul, psiholingvistica ar fi inexistentă.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>42</sup> A. Roback, *Glossodynamics and the present status of psycholinguistics*, în *Present-day psychology*, New York, Philos. Library, [1955], p. 901.

O asemenea concepție nu poate explica — și nu poate nici chiar sezisa — toată complexitatea omului *loquens* și în același timp capacitatea de adaptare plastică, flexibilă, pe care o presupune limbajul. Să nu uităm că unul dintre postulatele acestei concepții este că toate răspunsurile trebuie să se găsească în organism și trebuie să fie incluse *tale quale* în activitatea de învățare. Dar atunci, ar fi greu să se țină seama și să se explice adaptările adecvate, la contexte noi — în care se găsesc secvențe care n-au fost niciodată învățate —, ar fi greu să se explice capacitatea de productivitate combinatorie care se reflectă în fiecare act de limbaj, combinațiile originale de elemente și capacitatea de a înțelege aceste combinații inedite. (Să reluăm unul dintre argumentele lui G. Miller împotriva acestor teorii mecaniciste<sup>43</sup>. În limba engleză, frazele au în medie 20 de cuvinte; dar pentru a auzi toate frazele de 20 de cuvinte din limba engleză ar trebui să dispună cineva de o sută de milioane de secole — ceea ce face să existe o foarte slabă probabilitate pentru una și aceeași persoană de a fi auzit toate frazele de 20 de cuvinte, cu excepția clișeeilor. Și totuși, interlocutorii englezi înțeleg orice frază care apare ca o nouă combinație de morfeme. Aceasta înseamnă că nu învățăm să înțelegem ceea ce profesorii au articulat o dată, explicând sensul fiecărei fraze. Ceea ce învățăm, conchide G. Miller, nu sînt suite de cuvinte, ci reguli generative. Reguli, adăugăm noi, care înseamnă o adaptare a conduitei la fiecare context particular. Cred că una dintre încercările cele mai pasionante care vor trebui să fie făcute va fi aceea de a arunca o punte solidă între psiholingvistică și lingvistica transformațională sau gramaticile generative. Dar pentru aceasta nu behaviorismul este cel care ar putea să ne ajute cel mai mult).

Fenomenul prin excelență uman care este limbajul — fenomen complex și specific — nu poate să fie asimilat — cum fac behavioriștii după propria lor mărturisire — cu indiferent ce „varietate“ de comportament uman, ca „faptul de a deschide o ușă“ :<sup>44</sup> limbajul este condus de conștiință — fenomen tipic

<sup>43</sup> G. Miller, *The psycholinguists*, vezi supra, nota 14.

<sup>44</sup> S. Saporta (red.), *op. cit.*, p. V.

uman și care n-are de loc caracterul unui *deus ex machina*, dar care ne face să înțelegem tocmai această capacitate de adaptare plastică, voluntară dacă este cazul, intenționată dacă este cazul, și care se mulează după dinamica realității. Limbajul, pentru a fi înțeles în complexitatea sa, trebuie să fie studiat și explicat prin determinismul social și în același timp în raport cu ansamblul dinamic al vieții psihice — în care gândirea joacă un rol foarte important și care implică în același timp activitatea unei baze anatomo-fiziologice capabilă ea însăși de plasticitate funcțională. Psiholingvistica are nevoie de o bază teoretică mai amplă decât o simplă teorie a învățării și în orice caz e necesară o viziune mai completă a învățării umane, ca proces de integrare în care e implicată întreaga persoană umană.

În spiritul acestei concepții, a omului considerat în totalitatea sa și în determinismul său complex, vom încerca să expunem o metodologie care ne pare consecventă cu această concepție.

3.4. Aș vrea să subliniez în același timp că faptul de a studia faptele lingvistice în legătură cu psihologia nu mai înseamnă astăzi — așa cum se temeau unii lingviști, vorbind despre „psihologism” — a se recurge la o explicare a acestor fapte prin individual (de altfel, să nu uităm că și în individual intervine determinismul general — și în primul rând determinismul social). În orice caz, nu este vorba de a ne raporta la psihicul unui anumit individ, ci de a da interpretări prin legile *generale* ale psihicului uman. Aci, își poate găsi o explicare chiar și faptul că există sisteme sau structuri în limbă și care ar fi corespondentele anumitor algoritmi umani. Aspecte care preocupă actualmente lingvistica și care chiar constituie uneori dominantele ei ar putea să găsească o argumentare obiectivă în realitatea psihică, pentru care cercetările sînt mai avansate. Se începe de altfel să se înregistreze încercări pentru a se pune de acord lingvistica matematică sau „transformațională”, și psihologia : V. Yngve, de pildă, a dezvoltat o teorie („depth hypothesis”) bazată pe o lege psihologică a restricțiilor memoriei, stabilită

de psihologul G. Miller<sup>45</sup>. Și N. Chomsky<sup>46</sup> exprimă ideea că organismul uman are capacitatea de a utiliza și de a identifica regularitățile structurale ale limbii.

3.5. Așa dar, concepția *psihologică* pe care înțelegem să bazăm psiholingvistica se deosebește radical de aceea preconizată de unele curente psiholingvistice și în special de behaviorism.

a) În primul rând, concepția noastră are în vedere omul în *totalitatea sa* — adică înzestrat cu *conștiință*, cu *gîndire* (care joacă un rol important în comunicarea umană) — și realizînd în genere, în această totalitate, un echilibru rațional (nu acceptăm deci hipertrofierea, ca regulă generală, a unei anumite laturi: inconștientul sau subconștientul, etc.). b) Vom ține seama de *interrelațiile* dintre procesele psihice și de legătura dintre psihic și *fiziologic* (funcționarea cortexului cerebral, a organelor de articulare, a celor auditive etc.). c) Concepția noastră psihologică are în vedere faptul că nu este posibil să discutăm despre psihicul uman fără a ține seama de *determinismul social*. Omul este ceea ce este, datorită continuei influențe a vieții printre ceilalți oameni și a existenței lui într-un lanț istoric (în acest proces se dezvoltă gîndirea, se învață limba, se petrec adaptările la cerințele comunicării, se preiau cunoștințele transmise prin societate, etc.). d) Avem în vedere pe om ca ființă activă, *dinamică*, el însuși în permanentă schimbare, acționînd asupra sa, asupra naturii, asupra celorlalți oameni. În general, avem în vedere — și aceasta va avea o mare influență asupra orientării psiholingvisticii — psihicul unui om care, departe de a fi static, contemplativ (în sensul de absolută stază, deoarece contemplația umană implică, în mod normal, o dinamică a gîndirii etc.), este în permanentă activitate (activitate a copilului în cursul dezvoltării, activitate profesională a adultului, etc.). Această activitate influențează profund comunicarea. e) În sfîrșit, preconizăm metodologia unei *psihologii științifice*, bazate pe *fapte* iar nu

<sup>45</sup> V. Yngve, *The depth hypothesis*, in R. Jakobson (red.), *Structure of language and its mathematical aspects*, „Proceedings of the XII-th Symposium in applied mathematics”, American Mathematical Society, 1961, pp. 130—138.

<sup>46</sup> N. Chomsky, *Formal properties of grammars*, in R. Duncan Luce, R. R. Bush, E. Galanter (red.), *Handbook of mathematical psychology*, New York-London, Wiley, 1963, vol. II, p. 330.

pe speculații sterile, ajungînd la generalizări pe baza culegerii datelor (în special prin observație și experiment) și beneficiind de toate tehnicile experimentale exacte, de procedee matematice de prelucrare a datelor, etc.

3.6. În ceea ce privește baza teoretică *lingvistică*, opinăm pentru adoptarea concepției *structurale* (care de altfel este o caracteristică generală a lingvisticii moderne, pe deasupra tuturor diferențelor de detaliu, dintre variatele curente), a limbii înțelese ca întreg, ca ansamblu, în care componentele nu sînt independente, ci se leagă prin relații reciproce, în sistem. Aduug că ne referim la un structuralism *contextual-dinamic*: sistematizările nu pot fi considerate ca fixe, etern aceleași, ci legăturile se pot modifica, dinamic, iar pe de altă parte fiecare componentă poate fi considerată ca un sistem, ca un context, pentru o unitate mai restrînsă, care la rîndul ei are rol de sistem, de context, pentru alta mai restrînsă (cuvînt, frază, ansamblu discursiv, etc.).

Cea de-a treia componentă a bazelor teoretice ale psiholingvisticii, menționată de către inițiatorii ei în cartea *Psycholinguistics* (1953), și anume *teoria informației*, nu o considerăm ca un fundament teoretic a parte, ci drept un auxiliar al psiholingvisticii, deoarece este implicată atît în psihologia cît și în lingvistica modernă, deci este inclusă în concepția prezentată mai sus.

3.7. Ce consecințe au pentru psiholingvistică aceste fundamentări teoretice psihologice și lingvistice? Detaliile vor fi discutate pe parcurs. Deocamdată, rezumînd sintetic liniile directoare precizăm că: a) Vom avea în vedere neconținut *încadrările contextuale* și ecoul ansamblului în fiecă detaliu (psihicul uman, personalitatea fiecărui partener, ambianța — situația, mediul etc.). b) Vom înțelege limbajul atît din perspectiva *emiterii* cît și din aceea a *receptării*, precum și a *legăturilor* dintre aceste ipostase ale limbajului. c) Vom considera comunicarea în *dinamica* ei — în legătură cu viața și cu activitatea omului —, studiînd modificările mesajelor în diversele activități. e) Preconizăm o psiholingvistică bazată în egală măsură pe *psihologie* (o psihologie științifică) și pe *lingvistică* (o lingvistică structurală

echilibrată, dinamic-contextuală). f) De asemenea, credem că psiholingvistica trebuie să-și propună și să *servească* la ceva, și în primul rând să servească lingvisticii (teoretice și aplicate).

3. 8. Iar pentru a termina, încă o întrebare, referitoare la problema raportului dintre psiholingvistică pe de-o parte și lingvistică și psihologie pe de altă parte: psiholingvistul trebuie să fie lingvist sau psiholog? Și una și alta, am răspunde, dacă trebuie să se specializeze în psiholingvistică. Această dublă formație ar fi necesară pentru specialiștii în psiholingvistică<sup>47</sup>. Adaug că nu trebuie să aibă cineva o formație sau o înclinare *numai* psihologică sau *numai* lingvistică, ci *ambele* în același timp, pentru a realiza utile cercetări originale independente, de psiholingvistică.

Avem convingerea că drumul viitor al științei duce către specializarea interdisciplinară aprofundată. Așa cum subliniam și în *Prefață*, psiholingvistica va avea numai de suferit de pe urma amatorismului sau a colaborării — factice, trecătoare și supuse hazardului, depinzând de talentul colaboratorilor — între specialiști numai în psihologie sau numai în lingvistică.

Pe de altă parte, însă, este suficient — și, după noi, este chiar util — să continue cineva a fi specialist în semantică, în dialectologie, în lingvistica romanică, în fonetică, și să aplice în domeniile respective aceste principii noi, această metodologie care ajută să se vadă mai clar chiar în propriul domeniu. Credem, pe de altă parte, că este suficientă o formație fie de psiholog fie de lingvist *pentru a înțelege* spiritul psiholingvisticii, utilitatea ei specială spre a rezolva diverse probleme, și utilitatea ei generală spre a reînnoi lingvistica, și în sfârșit — dar mai ales — pentru a colabora cu specialiștii în psiholingvistică, în cercetări care pot beneficia mult de aportul psihologului „pur” sau al lingvistului „pur”, cu condiția să aibă, unul sau celălalt, înțelegerea necesară pentru a aplica principiile psiholingvistice.

<sup>47</sup> A. Tabouret-Keller, *op. cit.*, p. 97.



## Capitolul II

### OBIECTUL PSIHOLINGVISTICII ȘI UNELE PROBLEME ALE EI

1. Pentru definirea psiholingvisticii ca știință — sau ca „domeniu” ori disciplină independentă —, este necesar să se precizeze obiectul (și o dată cu acesta scopul sau obiectivele ei), metodologia (în sensul de ansamblu al procedeelelor de cunoaștere a obiectului), precum și rezultatele sau concluziile la care se ajunge în cunoașterea obiectului și care formează propriu-zis corpul „științei” respective.

*Aceste ce, pentru ce, cum* — ale psiholingvisticii —, ca și *răspunsurile* la întrebările pe care le presupun, le vom discuta în capitolele care urmează.

2. În primul rând este esențial să se precizeze obiectul supus cunoașterii: obiect, în accepția metodologică, de fenomen căruia urmează să i se cunoască trăsăturile esențiale, să se precizeze detaliile existenței sale și, în definitiv, căruia urmează să i se stabilească legile care dirijează existența sa. Aceasta alcătuiește ansamblul de probleme pe care le ridică studiul unui obiect într-un domeniu științific.

Dacă psiholingvistica are un obiect, existența ei ca disciplină autonomă este justificată, ea are dreptul „de a fi”, în ciuda unor atitudini sceptice, sau a tendinței de a o asimila cu o ramură sau alta a psihologiei ori a lingvisticii, sau de a o considera drept „simplu nume” pentru un domeniu fictiv sau drept alt nume — nesatisfăcător, pentru mulți, între care și noi înșine — al psihologiei limbajului, ori al psihologiei lingvistice etc.

Care este obiectul psiholingvisticii? Care sînt problemele pe care ea poate (pe care trebuie) să le studieze?

2.1. Obiectul se găsește de obicei implicat în definițiile științelor. Care este definiția psiholingvisticii? Există câteva — considerate aproape toate, de către autorii lor, ca definiții „provi-zorii” sau „de lucru”.

Vom enunța o primă definiție (cea care de altfel — deși A. R. Diebold jr. o numește „a broad working definition” „o largă definiție de lucru”<sup>1</sup> — este actualmente cea mai răspîndită: ea este de pildă reluată și discutată în cursul lui R. Titone<sup>2</sup>, sau de A. R. Diebold jr., în lucrarea menționată). Definiția despre care vormi este următoarea<sup>3</sup>; psiholingvistica „is concerned in the broadest sense with relations between messages and the characteristics of human individuals who select and interpret them” „ea se ocupă, în sensul cel mai larg (general), cu relațiile dintre mesaje și particularitățile subiecților umani individuali care le aleg și le interpretează”.

Cred că această definiție — care are meritul de a fi indicat trăsătura crucială a psiholingvisticii, aceste raporturi dintre mesaje și interlocutori — deplasează atenția cercetătorului de la ceea ce trebuie să fie obiectul acestei discipline. În primul rînd: ce sînt aceste „particularități ale subiecților” sau chiar — se spune tot acolo — „stările comunicatorilor”? Este vorba despre „stări psihice” în sensul „états d'âme”, sau despre dispoziții? Deoarece același cuvînt — „states” — este utilizat și pentru mesaje (dar în acest caz, expresia „stări ale mesajelor” devine ambiguă sau chiar inadecvată). S-ar putea vorbi, mai degrabă, despre „situații ale mesajelor” și „situații ale interlocutorilor”, sau s-ar putea vorbi despre „relații” în sens larg și chiar fără a se mai adăuga nimic: „relații între mesaje și interlocutori”. Dar, ceva mai mult: oare psiholingvistica trebuie să se ocupe (și s-a ocupat ea, de fapt, în studiile efectuate pînă în prezent) *de relațiile* dintre mesaje și subiecți, oare trebuie ea să arate ceea ce ar avea ca specific aceste relații, oare „subiec-tul” ei sînt *relațiile*, sau ea trebuie să ajute la a se înțelege care

<sup>1</sup> A. R. Diebold jr., *A survey of psycholinguistics research 1954—1964*, în Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, Indiana Univ. Baltimore, Waverly Press, 1965, p. 205.

<sup>2</sup> R. Titone, *La psicolinguistica oggi*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, p. 56.

<sup>3</sup> Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *op. cit.*, p. 4.

sînt particularitățile *mesajelor*, datorate tocmai acestor relații dintre mesaje și interlocutori? Este mai important, cred, să se pună sub lupă mesajele, spre a se arăta schimbările lor în funcție de stările interlocutorului, decît să nu se vorbească decît despre tipul relațiilor dintre acești doi termeni. De altfel, ceea ce se indică drept o parafrază a aceleiași definiții (dată la aceeași pagină din volumul *Psycholinguistics*) arată un alt obiect pentru psiholingvistică: „psycholinguistics deals directly with the processes of encoding and decoding as they relate states of messages to states of communicators” „ea se ocupă în mod direct cu procesul de codare și de decodare, în acele aspecte ale lor, care leagă stările mesajelor cu stările interlocutorilor”) <sup>4</sup>. Obiectul ar fi deci procesele de codare și de decodare (fapt care ar putea duce la o confuzie cu obiectul psihologiei, în ciuda precizărilor pe care le mai aduce definiția) <sup>5</sup>. Însă chiar în același volum — din a doua ediție a lucrării —, A. R. Diebold jr. indică o altă definiție: psiholingvistica este psihologie lingvistic orientată, sau lingvistică psihologic orientată <sup>6</sup>.

Definiția care încheie scurta prefață redactată de Paul Fraise pentru volumul *Problèmes de psycholinguistique* afirmă că: „La psycholinguistique est l'étude des rapports entre nos besoins d'expression et de communication et les moyens que nous offre une langue apprise dès le jeune âge, ou plus tardivement” „psiholingvistica este studiul raporturilor dintre necesitățile noastre de expresie și de comunicare și mijloacele pe care ni le oferă o limbă învățată încă din copilărie, sau mai tîrziu” <sup>7</sup>. Această definiție arată clara înclinație a școlii franceze, în ceea ce pri-

<sup>4</sup> *States*, din text, este tradus de noi drept „stări”, deoarece cuvîntul „situații” (starea în care se află ceva) ar modifica sensul.

<sup>5</sup> Această definiție este adoptată de S. Rosenberg și J. Koplín, *Introduction to psycholinguistics*, în Sh. Rosenberg (red). *Directions in psycholinguistics*, New York-London, MacMillan-Collier, [1965], p. 4; ei afirmă că, deși psiholingvistica nu este un domeniu numai al psihologului, în volumul respectiv se va pune accent numai pe psihologie (*ibid.*, p. 3).

<sup>6</sup> A. R. Diebold jr., *op. cit.*, p. 205. M. Battacchi (*Introduzione*, în J. B. Carroll, *Psicologia del linguaggio*, Milano, Martello, [1961], p. X), care reproduce această definiție, separă mai net psihologia limbajului de psiholingvistică.

<sup>7</sup> P. Fraise, *Préface*, în J. de Ajuriaguerra et al. (red.), *Problèmes de psycholinguistique*, Paris, P.U.F., 1968, p. 5.

vește psiholingvistica, către psihologie și, în același timp, ea presupune cunoscut fenomenul „limbă”, pe care o va folosi subiectul. Dar: ce reprezintă aceste „mijloace oferite de limbă”? Este oare vorba despre o limbă complet *exterioară* individului? Și poate oare să fie vorba despre „mijloace” — exterioare — însușite o dată pentru totdeauna? O discuție mai amplă, făcută de către subtilul și marele psiholog francez, ar fi fost foarte utilă — dar, din păcate, ea lipsește din această atît de scurtă prefață.

R. Titone propune definiția din volumul Ch. Osgood-Th. Sebeok: „relațiile dintre mesaje și caracteristicile subiecților umani care le aleg și le interpretează [...], acele procese, prin mijlocirea cărora intențiile vorbitorilor sînt transformate în semnale proprii ale unui cod acceptat pe plan cultural și prin care, totodată, aceste semnale sînt transformate în interpretările auditorilor” („relazioni tra i messaggi e le caratteristiche dei soggetti umani che li scelgono e li interpretano [...], quei processi mediante i quali le intenzioni dei parlanti sono trasformate in segnali propri di un codice culturalmente accettato e mediante i quali ancora codesti segnali sono trasformati nelle interpretazioni degli uditori”<sup>8</sup>). Psiholingvistica ar trebui să fie „dentro la psicologia” („în psihologie”): din punct de vedere material, psiholingvistica ar fi un studiu lingvistic, iar formal ar fi un studiu psihologic; într-o afirmare mai netă, R. Titone identifică de fapt psiholingvistica cu psihologia limbajului și cu psihologia lingvistică<sup>9</sup>.

George Miller, în articolul său din 1964 asupra „psiholingviștilor” — reprodus în a doua ediție, din 1965, a volumului *Psycholinguistics* editat de Ch. Osgood și Th. Sebeok — nu propune o definiție succintă (el subliniază de altfel că psiholingvistica este un termen descriptiv oarecare și mai scurt decît

<sup>8</sup> R. Titone, *op. cit.*, p. 56.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 37. Totuși, nu se poate spune că materialul de studiu al psiholingvisticii ar fi cel lingvistic, în primul rînd deoarece limba realizată în mesaje, „vorbirea” (*parole*) nu constituie — cel puțin actualmente — materialul lingvisticii sau în orice caz nu este materialul ei de bază, în concepția majorității lingviștilor contemporani.

ar fi necesar)<sup>10</sup>; el declară că în concepția sa „sarcina centrală a acestei noi științe este de a descrie procesele psihologice care au loc când subiecții utilizează fraze” (*sentences*) — adică, precizează el, nu atunci când ne referim la cuvinte. De altfel, articolul său în întregime are ca scop să arate care sînt aceste procese (dar numai din punctul de vedere al receptorului) la diverse nivele: auzirea unei expresii, repetarea ei, acceptarea ei ca o frază pe care receptorul o poate recunoaște, interpretarea ei în termenii sistemului semantic al acestuia, înțelegerea ei prin contextul general și, în sfîrșit, acceptarea ei ca o expresie validă, justă, conformă cu realitatea. Este vorba aci despre o perspectivă *dinspre* psihologie (și restrînsă de altfel numai la receptare), perspectivă foarte interesantă, dar care, și ea, ca program definitoriu ar putea să îndepărteze de adevăratele sarcini ale psiholingvisticii — nu pe George Miller, desigur, ci pe cercetătorul psiholingvistic mijlociu. Este cert că, după cum notează pirandellian doi comentatori recent<sup>11</sup>, psiholingvistica „este un domeniu în căutarea unei definiții” („is a field in search of a definition”), iar punctele de vedere, în această privință, sînt variate și chiar contradictorii. De aceea sîntem obligați să precizăm și punctul nostru de vedere, pentru că, totuși, o delimitare definitorie a domeniului de care ne ocupăm nu este facultativă, ci obligatorie.

2.2. Obiectul psiholingvisticii trebuie căutat în *mesaj*, considerat din punctul de vedere al raportului dintre el și emițător (sau starea acestuia) ori receptor (sau starea acestuia). O definiție mai completă — sau care nu ar evita precizările — ar indica drept obiect al psiholingvisticii *studiul modificărilor apărute în mesaj în cursul actului concret al comunicării, datorită*

<sup>10</sup> G. Miller, *The psycholinguists*, în Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *op. cit.*, p. 294. Concepția lui G. Miller se încadrează de fapt în dicotomia, stabilită în alt loc, cu privire la „teoriile asupra limbii” și „teoriile asupra celor care folosesc limba” (G. Miller, *Language and psychology*, în E. Lenneberg (red.), *New directions in the study of language*, Cambridge Mass., M.I.T. Press, [1964], p. 93).

<sup>11</sup> S. Ervin-Tripp, D. Slobin, *Psycholinguistics*, „Annual rev. psychol.”, 1966, 17, p. 435. Cei doi autori propun și ei o definiție — după noi, prea restrînsă pe de-o parte, iar pe de alta, care nu arată complet — sau nu sugerează — implicațiile ei: ar fi „studiul învățării și folosirii limbii structurate” („study of the acquisition and use of structured language”), *ibid.*

relațiilor care se stabilesc între emițător și receptor, cu tot ceea ce presupun aceștia ca labilitate psihică, influențe reciproce, influențe ale contextului general în care se află etc. Menținerea trilogiei clasice saussuriene — *limbaj, limbă, vorbire (langage, langue, parole)* —, prin ambiguitatea ei și prin delimitările prea rigide care au urmat, a cauzat multe neajunsuri; însă ea a devenit un element tradițional al codului, al metalimbajului lingvis- și de aceea ne vom referi la ea spre a preciza că psihologia studiază limbajul, lingvistica — limba, iar psiholingvistica — vorbirea sau tot ce ține de realizarea concretă a limbii, datorită funcționării ei sau implicațiilor ei cu procesul psihic al limbajului, în cadrul comunicării.

După noi, psiholingvistica trebuie să studieze limba în realizările ei concrete — *vorbirea* deci (*parole*) —, dar și celelalte forme de „mesaje”, în raport cu emițătorii și cu receptorii, precum și cu diferitele situații în care se găsesc aceștia. Scopul, obiectivul central al psiholingvisticii va fi astfel, credem — punându-i ca parte centrală a obiectului ei *vorbirea* (nu simpla ei descriere sistematică — obiect viitor al lingvisticii —, ci urmărirea modificărilor ei „în situații” și explicarea lor) —, mai specific și, în același timp, mai apt să servească lingvistica.

De altfel, considerarea relației mesaj-subiect ne duce către *vorbire* nu numai dacă ne referim la axa timpului și la nivelul de realizare — adică prezentul, actualul, ca atare actualizarea limbii —, ci și dacă ne referim la raportul dintre particular (sau individual) și general; căci nici în acest caz nu întâlnim o coincidență între ceea ce se numește *limbă* și subiectul vorbitor (sau receptor) sau individualul (în schimb *vorbirea* este tocmai fenomenul care cuprinde aceasta, deoarece este realizarea *concretă și particulară* a limbii). Generalul, necesar în orice știință, va fi rezultatul unei generalizări a faptelor individuale, dar în primul stadiu psiholingvistica trebuie să seziseze fapte particulare.

Nu este vorba, desigur, de a da o definiție pragmatică, sau de a fixa un obiect care să aibă în vedere numai acest interes practic — utilitatea pentru lingvistică —, dar la aceasta ne duce dorința de a da un obiect specific acestei discipline. Procesele psihice sînt obiectul propriu al psihologiei, iar psihologia limbajului eșuează dacă ea nu ia în considerare și faptele de

limbă, dacă ea caută să studieze procese *in sine*, iar nu procese care au ca material *fapte concrete* de limbă și care duc la acestea; pe câtă vreme realizarea concretă a limbii, mesajele, *vorbirea* în definitiv — și încă mai puțin idiolectul, vorbirea individuală — nu-și găsesc actualmente locul ca obiect al lingvisticii. Cel mult, s-a preconizat o „lingvistică a vorbirii”<sup>12</sup>, dar nici aceea nu s-a realizat. Este surprinzător faptul că în cartea *Psycholinguistics*, editată de Ch. Osgood și Th. Sebeok, lingvistul Joseph Greenberg a scris, pentru a defini „câmpul lingvisticii” (*the field of linguistics*), că primul obiect al lingvistului este limba vorbită (*spoken language*) și că limba scrisă (se face uneori confuzie între *writing* „scris[ul]” și „*written language*” „limbă scrisă”) este considerată de către lingvist un „sistem secundar”<sup>13</sup>. Dar ce a constituit „materia” studiilor lingvistice în marea lor majoritate — dacă exceptăm anchetele dialectale sau studiul limbilor pentru care nu există încă o formă scrisă, precum și puținele studii asupra limbii vorbite în sistemele pentru care există și forma scrisă —, ce a furnizat faptele analizate de către lingviști, dacă nu limba scrisă? Pe baza *ei* (a limbii „autorilor”) au fost redactate majoritatea dicționarelor, a gramaticilor, a studiilor de lingvistică generală etc.

3. Ajunși aci, de altfel, am face bine să precizăm ce anume studiază psihologia și lingvistica *de obicei* (subliniez, de obicei), adică în metodologia lor devenită clasică?

3.1. *Limbajul* este noțiunea pe care o utilizează de obicei psihologii: un ansamblu complex de procese — rezultat al unei anumite activități psihice profund determinate de viața socială —, care face posibilă învățarea, însușirea — „achiziția” — și utilizarea concretă (și normală: vezi cazurile patologice, de

<sup>12</sup> V. Skalička, *The need for a linguistics of „la parole”* (1948), în J. Vachek (red.), *A Prague School reader in linguistics*, Bloomington, Indiana Univ. Press, 1964, pp. 375—391.

<sup>13</sup> Și J. Katz, P. Postal (*An integrated theory of linguistic descriptions*, Cambridge, Mass, M.I.T., [1964], p. X) afirmă că „în sens larg, lingvistica se ocupă și cu limbajul (*speech*)”, dar că pentru o aprofundare a fenomenului *limbă*, lingviștii și-au îngustat, prin tradiție, domeniul, și se ocupă doar de limbă. În orice caz, structuralismul, în majoritatea curentelor sale, se ocupă exclusiv de limbă (vezi și V. Skalička, *op. cit.*, p. 376).

afazie etc.) a unei *limbi* oarecare și care totodată a făcut posibilă crearea *limbii* ca fenomen general. Studiul psihologiei limbajului — obiect al psihologiei — vizează tehnica limbajului (așa-numitele, în trecut, „mecanisme ale limbajului“), factorii psihici — și bazele lor fiziologice —, condițiile psiho-sociale care contribuie la realizarea vorbirii și la înțelegerea ei. Psihologia limbajului are de studiat deci procesele care intră în joc pentru emiteră și pentru receptare, mecanismele înseși ale învățării, și necesare creării semnelor, elaborării și utilizării unui anumit sistem de semne. Ea se va ocupa și de substratul psihic comun sistemului verbal și celorlalte sisteme de comunicare. În acest caz, psihologia nu se va mai ocupa de mesaje? Da: din punctul de vedere al mecanismelor psihice care, de pildă, ușurează perceperea sau învățarea lor, sau din acela al conținuturilor mesajelor — care se referă la gândire, la concepte, la înțelegere —, sau din acela al depistării proceselor care permit elaborarea regulilor generative, sau din acela al modalităților de influențe reciproce între partenerii comunicării înseși (problema „rețelelor de comunicare“ ca atare) etc. Este vorba și despre studii de graniță, care tocmai din cauza necesității de a se apela când la un domeniu când la altul nu se pot realiza în bune condiții decât când cercetătorul are o formație completă și poate avea întotdeauna la dispoziție cunoștințe atât de psihologie, cât și de lingvistică și de psiholingvistică.

*Limba* este, se spune în mod obișnuit, obiectul lingvisticii. Ea este constituită din sistemul gramatical, lexical și fonematic, precum și (pentru unii lingviști) din câteva auxiliare „extralingvistice“, cu aspectele lor diverse în spațiu și în cursul dezvoltării istorice; ea este etalonul comun folosit de o anumită colectivitate și, în același timp — de vreme ce e opera comună a întregii societăți —, ea este un dat obiectiv și exterior persoanei care și-l însușește sau îl folosește. Limba este o creație, dar în același timp este și materialul limbajului — care nu ar putea funcționa fără ea —; ea este instrumentul, și în același timp rezultatul activității de comunicare. Limbajul, pe de altă parte, nu poate să existe, să se manifeste și să se dezvolte decât prin faptul că se învață și se utilizează o limbă oarecare. Forma cea mai frecventă, dar nu unica, de manifestare a limbajului — constituită dintr-o complexitate de procese, de mecanisme, de



mijloace expresive — este limbajul vorbit, concretizat în *vorbire*, adică realizarea verbală a procesului de comunicare. *Vorbirea* este unul dintre aspectele limbajului — cel mai important —, dar în același timp ea este, în ipostaza ei fundamentală (căci *vorbirea* — în sens de *parole* — este completată și de auxiliare extralingvistice)<sup>14</sup>, forma concretă sub care se manifestă limba. *Vorbirea* este deci actul de utilizare individuală și concretă a limbii, în cadrul procesului complex al limbajului. Cei trei termeni discutați — *limbaj*, *limbă*, *vorbire* (*langage*, *langue*, *parole*) — desemnează în fond trei aspecte, diferite dar strâns legate, ale aceluiași proces unitar și complex.

3.2. Ce s-a făcut, însă, din studiul acestor fenomene în psihologie și în lingvistică, dacă ne referim la ceea ce „se obișnuiește”, la procedeele general răspândite, fie că sînt tradiționale, fie că sînt „moderne”? În psihologie, s-a studiat mai ales limbajul, fără a se face apel la faptele concrete de limbă și, încă mai des, fără ca o formație lingvistică să fi permis să se facă apel și la terminologia lingvisticii. Dar fără apelarea la fapte concrete de limbă și fără constanta sprijinire pe acestea, psihologia limbajului riscă să cadă în speculații factice; chiar și cartea lui Henri Delacroix, „Limbajul și gîndirea” — care a fost la un moment dat o carte „de căpătîi” —, cuprinde sau folosește foarte puțin material lingvistic (deși H. Delacroix afirma că „il n'existe pas une psychologie du langage sans avoir recours à la linguistique” „nu există o psihologie a limbajului fără a se recurge la lingvistică”)<sup>15</sup>. Alți autori reduc limbajul la gîndire, confundă categoriile verbale cu categoriile conceptuale etc.

Aceasta constituie una dintre sursele rezistenței — justificată într-o oarecare măsură — lingviștilor față de introducerea „psihologismului” în lingvistică. Pe de altă parte, însă, au existat lingviști, situați atît în cîmpul lingvisticii tradiționale cît și în acela al lingvisticii structurale, care au preconizat necesitatea de a se considera limba — și de a o studia — ca un fenomen

<sup>14</sup> În limba română, *vorbire* are un sens echivoc, deoarece termenul este echivalent și cu mecanismul de articulare (de fapt, „limbajul vorbit”), neavînd numai sensul pe care l-a căpătat în lingvistică, destul de consecvent după De Saussure, termenul *parole*.

<sup>15</sup> H. Delacroix, *Le langage et la pensée*, Paris, Alcan, 1930, p. 25.

abstract, în afara contingențelor individuale sau sociale (constatarea este adesea valabilă și pentru cazurile când, declarativ, se subliniază necesitatea raportării fenomenului lingvistic la contextul social, istoric etc.). De asemenea, se obișnuiește în genere să se analizeze de predilecție limba cristalizată în formele ei scrise (dicționarele, de exemplu, se bazează aproape exclusiv pe fișe extrase din texte scrise); se obișnuiește, de asemenea, și să se lucreze îndeosebi cu „fragmente” (unele cercetări bazate pe fonetica experimentală tradițională continuă încă să examineze sunetele izolate, gramaticile operează de obicei cu sintagme sau cu fraze desprinse de contextul lor, etc.; chiar în lingvistica structurală se discută mai mult despre raporturile de sistem paradigmatic, decît despre incomodele secvențe sintagmatice și foarte puțin despre contextele mai ample, recurgîndu-se de obicei la „microcontexte”). De la repudierea din „domeniul lingvisticii” a unor aspecte ca intonația — considerată pînă nu de mult și de către destui lingviști ca „fenomen extralingvistic” —, și pînă la afirmația anumitor lingviști structuraliști, că limba este complet independentă de conștiința indivizilor sau că în general ea este o „entitate autonomă”<sup>16</sup>, se manifestă în fond aceeași tendință de a feri *limba* de așa-zisele „impurități” ca particularul, individualul, concretul, de legătura cu contextul în general sau numai cu acela connotativ, cu psihicul chiar, în fond cu tot ceea ce ține mai intim de cel care a produs și care produce limba: *omul*, ființa umană. Este semnificativ faptul că se evită de asemenea, de obicei, în lingvistică, în astfel de cazuri (începînd cu De Saussure și continuînd prin L. Hjelmslev sau alți lingviști), și precizarea următoare: cine trebuie să studieze fenomenele care țin de *vorbire* „parole” (denumite astăzi adesea, după terminologia teoriei informației, *mesaj* sau uneori, în limba franceză, *discours*). Poziția lui F. De Saussure a creat de la început o situație echivocă: ar exista, după el, și „une linguistique de la parole. Mais il ne faudra pas la confondre avec la linguistique proprement dite, celle dont la langue est l'unique objet” „o lingvistică a vorbirii. Dar nu va trebui ca ea să fie confundată cu lingvistica propriu-zisă,

<sup>16</sup> L. Hjelmslev, *Essais linguistiques*, Copenhagen, Nordisk Sprog-og Kultur Forlag, 1959 (studiul respectiv este din 1948), pp. 21—23.

aceea al cărei unic obiect este limbajul”<sup>17</sup>. Precizarea — așa de clară în aparență — a lui L. Hjelmslev<sup>18</sup>, că „c'est la langue et non la parole qui constitue l'objet spécifique de la linguistique structurale” „limba iar nu vorbirea constituie obiectul specific al lingvisticii structurale”, nu indică însă care va fi disciplina care va avea *vorbirea (parole)* ca „objet auquel on vise, l'objet qu'on se propose de dégager” „obiect care este vizat, obiectul a cărui studiere este propusă”<sup>19</sup>.

La rîndul lor mulți ciberneticieni, matematicieni, tehnicieni ai telecomunicațiilor au studiat în mod curent o limbă „fără semnificații”, iar unii au avut chiar tendința să impună lingvisticii moderne o metodologie proprie, care preferă adesea construcții obținute deductiv, uneori distilează limba și elimină tot ce este „semnificație” (B. Mandelbrot, de pildă)<sup>20</sup>, pentru a obține forme „pure”. Trebuie să adaug că această tendință începe astăzi să se atenueze, totuși rămîn anumite dificultăți în înțelegerea deplină, din partea matematicienilor și a ciberneticienilor, a fenomenelor lingvistice ca fenomene ținînd de psihicul uman. Aceste dificultăți provin din formația specifică pentru cercetătorii din domeniile respective și care face să se creeze anumite scheme operatorii, anumite tipare euristice greu de înlăturat, în absența unui învățămînt interdisciplinar — bivalent, sau chiar trivalent etc. — care să permită înțelegerea directă a fenomenelor ce țin de comunicarea umană. Pe de altă parte, încă lipsesc instrumente matematice mai suple decît cele existente, mai dinamice, mai apte să țină seama de faptele mobile ale realității lingvistice și să permită punerea lor în raporturi matematice.

3.3. Fenomenul comunicării apare, din perspectiva fiecăreia dintre aceste discipline, trunchiat, iar cineva care ar vrea să obțină imaginea de ansamblu — către care se tinde totuși cînd se preconizează „colaborarea între științe” — ar înregistra un

<sup>17</sup> F. De Saussure, *Linguistique de la langue et linguistique de la parole*, în *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1965, pp. 38—39.

<sup>18</sup> L. Hjelmslev, *op. cit.*, p. 24.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> B. Mandelbrot, *Structure formelle des textes et communications*, „Word”, 1954, 10, nr. 1, p. 21.

eșec: rezultatul ar fi o imagine informă sau un mozaic compus din bucăți disparate, incongruente.

Desigur că soluția nu este crearea unei discipline noi — să zicem, psiholingvistica —, menită să le înlocuiască întru totul pe celelalte. Este necesar însă ca fiecare dintre aceste științe (sau curente din cadrul acestora) să nu considere că metodologia proprie este cea mai justă și chiar singura utilă pentru studiul fenomenului comunicării (L. Hjelmslev afirma că lingvistica structurală „neagă dreptul” de a se studia limba în alt mod)<sup>21</sup>. Pe de altă parte, ar trebui să se observe că rămân anumite aspecte pe care — cel puțin în faza actuală — nici una dintre aceste științe nu le poate studia în mod adecvat și ferm (fără riscul de a intra în contradicție cu metodologia ei de ansamblu). Deși credem că în momentul de față lingvistica trece printr-un impas — din care nu va putea ieși fără să-și revizuiască metodologia și să-și precizeze *obiectul*, părăsind un anumit schematism și îndepărtînd totodată contradicțiile —, nu negăm necesitatea ca lingvistica — tradițională sau structurală — să studieze *limba* și în afara contingentelor, să-i precizeze așa-zisele ei „legi interne”, să izoleze unele fapte și să le analizeze *in vitro*, și poate chiar să caute „sistemul” unei limbi prin construcții arbitrare și comode (excluzînd, după cum cerea L. Hjelmslev<sup>22</sup>, „faptele care nu servesc la ilustrarea [...] utilității metodei structurale”). Esențial este însă ca lingvistica să nu considere că *numai în aceasta* constă limba. Este de asemenea necesar, probabil, și ca lingvistica matematică sau cibernetică să creeze, în vederea traducerilor automate, „modele” făcînd uneori abstracție de semnificație: pericolul — chiar pentru realizarea traducerilor automate — apare cînd în întreaga metodologie nu se ține seama de semnificație și de context sau cînd, ceva mai mult, creatorii acestor „modele” nu se mărginesc la utilizarea lor pentru diversele scopuri practice de la care s-a pornit, ci încearcă să propună chiar lingvisticii sau „psihologiei comunicării” aceste „modele” drept realitatea definitivă, care urmează să devină obiect de studiu *in se, per se*.

<sup>21</sup> L. Hjelmslev, *op. cit.*, p. 29.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 22.

Faptul că, efectuînd numai studiul limbii abstracte și „independente”, prin metodologia curentă, rămîne în realitate ceva neexplorat, a devenit conștient pentru unii lingviști actuali. S-a indicat și s-a încercat studierea limbii în legătură cu viața socială, cu psihologia și chiar cu contingentele particular-individuale (R. Jakobson, A. Sommerfelt) : prin referirea la context, prin disocierea dintre aspectul emiter și cel de receptare, prin înregistrarea unor fenomene de limbă vorbită (orală etc.). Chiar de către unii lingviști structuraliști se afirmă net nu numai că doar fenomenele de „discours” (acestea fiind „l'emploi de la langue” „folosirea limbii”) „fac parte integrantă din lingvistică”<sup>23</sup>, ci pînă și că aspectele connotative (legate de contextul extralingvistic și de experiența interlocutorilor) „sînt foarte importante”<sup>24</sup>, iar ca urmare trebuie să se țină seama de ele în lingvistică. Aceste principii nu sînt însă unanim acceptate în lingvistică și cei care propun unul sau altul dintre ele nu sînt întru totul consecvenți cu ei înșiși : în primul rînd pentru că, nerealizîndu-se totodată o revizuire generală a lingvisticii, aceste principii intră în contradicție cu metodologia care continuă să fie utilizată, iar pe de altă parte pentru că au dat naștere, pînă acum, la foarte puține aplicări în practica studiului propriu-zis al fenomenelor lingvistice. Efortul acesta bine intenționat și justificat contribuie la accentuarea aspectului hibrid, inform, inconsecvent și contradictoriu al tabloului oferit astăzi de lingvistică.

Deși unii lingviști — observînd raportul intim, și explicativ, dintre limbă și psihologic, atunci cînd se ocupă de depistarea regulilor generative — prezic că „distincția absolută dintre limbă și limbaj” („la distinction absolue entre langue et langage”) va deveni „une hypothèse caduque” („va deveni o ipoteză caducă”)<sup>25</sup> și va dispărea, deocamdată se constată că vor-

<sup>23</sup> B. Pottier, *Syntaxe et style*, în „Actes du VIIIe Congr. Fédér. Int. Langues et littér. modernes — Liège”, Paris, 1961, p. 404.

<sup>24</sup> B. Malmberg, *Structural linguistics and human communication*, Berlin-Göttingen-Heidelberg, Springer, 1963, p. 155.

<sup>25</sup> J. Dubois, *Problèmes de linguistique transformationnelle. Modèles pré-correcteurs d'erreur dans la transformation passive*, „J. de psychol.”, 1966, nr. 1, p. 55.

*birea* nu este obiectul specific și esențial al lingvisticii și că, în orice caz, lingvistica actuală nu este „echipată” pentru a o studia în mod adecvat (vezi și *supra*, pp. 44, 46 urm.).

Pe de altă parte, trebuie să precizăm că, dacă ne pare firesc să se discute despre o psiholingvistică a vorbirii (*parole*), nu ne pare justificată — cel puțin în cadrul concepției noastre — o „psiholingvistică a limbii” (așa cum înclina să creadă G. Francescato, într-o intervenție la al X-lea Congres Internațional de Lingvistică, 1967). Dacă ne menținem la sensul pe care lingvistica modernă îl dă limbii, a se vorbi despre o „psiholingvistică a limbii” ar fi în contradicție cu definiția pe care o dăm psiholingvisticii, deoarece „limba” se află la un nivel de abstractizare, de detașare de fiecare individ concret și de variațiile particulare, din fiecare moment, ale mesajelor lui, pe când psiholingvistica studiază tocmai mesajele concrete, modificările individuale, datorate împrejurărilor particulare<sup>20</sup>.

S-ar putea considera că lingvistica, datorită obiectului ei, limba, tratează despre fenomene aflate la un mai înalt nivel de abstractizare și generalizare. Dar aceasta nu înseamnă că psiholingvistica se menține la fapte particulare. Pe de-o parte, ca în orice știință, și ea trebuie să ajungă la generalizări — pe care le vedem posibile, în mare măsură, prin culegerea unui mare număr de fapte concrete, care să permită apoi un tratament statistic, pentru stabilirea frecvențelor, și apoi să îngăduie generalizările. Pe de altă parte, pornind de la fenomenele particulare de vorbire, este posibil — tocmai pentru că psihicul uman are anumite constante în spațiu și în timp — să se ajungă la „universalii”, comune tuturor fenomenelor de comunicare la nivelul speciei umane.

În stadiul actual cel puțin — pînă în momentul cînd lingvistica își va revizui metodologia ei generală și își va preciza mai bine chiar *obiectul* (limba singură sau și fenomenele de concre-

<sup>20</sup> Un alt aspect, relevat tot de G. Francescato, merită să fie totuși reținut: cînd este vorba despre procesul de învățare a unei limbi, aceasta nu constituie o problemă de „psiholingvistică a limbii”? Am înclina să credem că nu; orice individ înfîlnește în experiența lui numai fapte de vorbire (*parole*); operează generalizări, dar prin aceasta ajunge să-și construiască propriul său „sistem individual”, care este altceva decît limba însăși. În orice caz, însă, aceasta este o problemă care poate da de gîndit.

tizare, iar în acest caz va trebui să se tragă toate consecințele) —, devine necesar ca prin constituirea unei discipline limitrofe (sau poate numai a unei „abordări interdisciplinare“), cu o metodologie specifică, să fie studiate aceste aspecte pe care nici lingvistica — sau curentele respective —, din motivele expuse mai sus, și nici psihologia propriu-zisă — care trebuie să cerceteze în continuare procesul psihic ca atare (constituirea deprinderilor respective, mecanismele vorbirii etc.) — nu le pot studia în mod adecvat și ferm, fără riscul de a intra în contradicție cu metodologia de ansamblu a fiecăreia dintre ele.

4. Vom încerca acum să vedem mai îndeaproape ceea ce trebuie să studieze psiholingvistica și, în același timp, care sînt fenomenele de care ea trebuie să țină seama, care sînt trăsăturile fundamentale ale procesului comunicării în care se regăsesc noțiunile despre care am discutat: *limbaj, limbă, vorbire (langage, langue, parole)* etc.

La acestea este necesar să adăugăm precizarea că limba (care este constituită dintr-un sistem, la rîndul lui alcătuit — ca o complicată construcție arhitectonică — din diverse subsisteme sau structurări) devine, o dată cu învățarea ei de către fiecare persoană, un *sistem lingvistic individual*, care se poate realiza, constituind *realizarea concretă (sau exteriorizată ori obiectivată) a sistemului individual sau actul de vorbire și diversele mesaje din fiecare moment*<sup>27</sup>.

4.1. *Comunicarea* este un fapt social nu numai din punct de vedere genetic (societatea fiind propulsorul apariției acestui fenomen), ci ea este un fapt social și din punctul de vedere al însăși naturii sale, al condițiilor în care ea se desfășoară. Ea are un scop social și suferă influența societății: finalitate socială și determinare socială, din care decurg caracterele distinctive ale acestui fenomen complex.

Orice fapt de limbaj implică o luare de contact reciprocă, implică relații stabilite între cel puțin două persoane, dintre

<sup>27</sup> Aceste concepte corespund oarecum denumirilor „norma individuală” și „habla concreto” din terminologia lui E. Coseriu, *Sistema, norma y habla*, în *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Ed. Gredos, [1962], pp. 96, 101.

care una exprimă un conținut psihic cu intenția de a-l comunica, pe când cealaltă, căreia i se adresează, ia o atitudine de recepție. Limbajul interior, monologul nu sînt decît derivate secundare, în care se găsește virtual, ca act schițat, această atitudine, această particularitate esențială. Relația care se stabilește între aceste două persoane prin limbaj este deci o comunicare, iar schema lui C. Shannon a devenit schema ei clasică (vezi fig. 1).

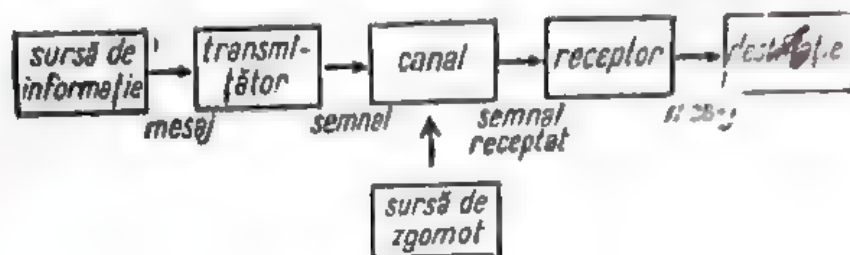


Fig. 1

Limbajul joacă rolul unei „pîrghii sociale“ : ca și pîrghia fizică, destinată să modifice în mod imediat starea unui obiect, limbajul constituie pentru vorbitor un mijloc de acțiune direct, prin semnale, asupra celorlalte persoane. Extremitățile acestei pîrghii sînt emiterea și receptarea (în fig. 1 : partea din stînga și partea din dreapta). Limbajul are deci un *aspect bipolar*, caracteristic, care n-ar trebui să fie *niciodată* pierdut din vedere, cînd se studiază limbajul sau cînd se vorbește despre el. Emiterea cuprinde totalitatea fenomenelor legate de exprimare, pe cînd receptarea este procesul general care duce la înțelegerea a ceea ce se exprimă. Aceste două aspecte sînt corelate, ele se întrepătrund și se influențează reciproc : una dintre persoane se manifestă într-un anumit mod, pentru a comunica partenerilor-receptori un conținut propriu ; ea face deci o acțiune care are un sens atît pentru ea cît și pentru partenerii ei. Cel care „transmite“ are deci o intenție precisă : aceea de a avea efectul scontat asupra celorlalți, adică de a se face înțeles de către aceștia. Chiar dacă persoana-receptoare nu reacționează ca urmare a comunicării, chiar dacă, dintr-o cauză oarecare, ea n-a „recepționat“ conținutul transmis, actul de limbaj se realizează totuși, dacă manifestarea expresivă intenționată a primului partener există (după cum am spus, limbajul interior, monologul



sînt derivate ale acestei atitudini primare și fundamentale a limbajului).

Această intenție fundamentală primară — de a comunica un conținut psihic propriu — poate avea motivații diverse, după necesitățile individuale și după dominantele societății respective. Apărut, la origine, din necesități mai complexe ale vieții sociale, ale muncii în comun, limbajul nu s-a dezvoltat decît ulterior și sub alte impulsuri: abia mai tîrziu a căpătat diverse funcții suplimentare: aceea de „a se exprima“ (funcția expresivă), funcția cognitivă etc.

De vreme ce considerăm deci comunicarea în vederea cooperării sociale ca funcția fundamentală — originară și propulsivă — a limbajului, criteriul pentru a repera faptele de limbaj este a observa toate manifestările care au un scop intenționat și, în subsidiar, ca efect, comunicarea. De aceea socotim drept fapte de limbaj (adică drept manifestări sau comportamente care provoacă o activitate de limbaj) procesul psihic prin care, cu scopul intenționat de a comunica, o persoană face pe alta să ia cunoștință de un anumit conținut psihic, precum și actul prin care o persoană înțelege „mesajul“ celeilalte.

4.2. Să revenim însă la prima schemă (fig. 1) pe care am indicat-o, pentru a spune acum că ea trebuie să fie completată și, în același timp, interpretată în mod adecvat (să nu uităm că a fost propusă de către un mare matematician, care nu avea în vedere specificul psihologiei, al psiholingvisticii și nici chiar al lingvisticii; la origine, schema a reflectat preocupările specialiștilor în telecomunicații, interesați în studierea modalității de a obține o bună transmitere a semnelor prin diverse mijloace tehnice). Aplicarea *tale quale* a acestei scheme lineare și mai ales a concepției care o interpretează poate duce, după părerea noastră, la erori, provenind din faptul că nu se ține seama de modificarea condițiilor, cînd schema este transpusă pe planul uman, al limbajului: căci este vorba despre „limbajul“ propriu-zis, iar nu despre transmiterea mesajelor prin mijloace tehnice, ca de pildă telefonul. Iar pentru a preciza cîtiva termeni: *comunicarea* este fenomenul (activitatea, sau procesul, sau uneori funcția) care constă în a transmite sau a face să circule informații. Ea are un sens destul de larg și o sferă mai amplă decît limbajul: în comunicare pot intra și mijloace mecanice de

transmitere, ea poate să utilizeze ca mijloace limbajul uman, dar și mijloace care sînt proprii de exemplu animalelor (și care nu sînt decît un pseudo-limbaj). Comunicarea poate fi constituită și din semne involuntare, expresii pur emoționale etc. *Limbajul* este un mijloc de comunicare propriu omului; el are o sferă mai redusă decît comunicarea și constituie unul dintre mijloacele ei posibile. Dar trebuie adăugat faptul că el a căpătat, de-a lungul evoluției umanității, și alte funcții (ca funcția cognitivă — de a fixa, de a organiza cunoștințele). Prin comunicare se vehiculează *informații* (un ansamblu de date, dintre care fie o parte fie toate sînt complet necunoscute receptorului mai înainte de comunicare). Este important de subliniat un fapt care este neglijat adesea, și anume că informația sau cantitatea de informație necesară pentru a aduce ceva nou are o valoare relativă, în raport cu fiecare situație particulară, deoarece cantitatea de cunoștințe variază în funcție de receptor. Informația constituie de fapt un conținut, care este vehiculat prin prezentarea lui ca *mesaj*: acesta reprezintă transpunerea *codată* a informației, în forme sensibile, a căror valoare urmează să fie interpretată just de către receptor, în funcție de cunoașterea *codului* (sistemul de forme concrete, a căror valoare semantică diferențiată este cunoscută și utilizată în funcție de contextul general, comun ambilor parteneri). Deși codurile pot fi, virtual, multiple (diverse limbi, diverse sisteme — verbal, gestual, etc.), totuși în fiecare situație nu poate exista decît *un anumit cod*, același pentru emițător și pentru receptor (numai în acest caz poate avea loc fără dificultăți procesul de *decodare*, de înțelegere a mesajului de către receptor).

a) În primul rînd — și, aplicînd mecanic schemele mecanice ale ciberneticii, se uită adesea aceasta —, atît receptorul cît și emițătorul sînt ființe umane care au coordonate de care fiecare partener ține seama (pentru a se exprima, pentru a înțelege): și, mai ales, ei nu au o poziție rigidă și invariabilă în interiorul relației stabilite. Teoria comunicării<sup>29</sup> consideră că „receptorul” poate să observe numai ceea ce vine prin canal, iar nu și ansamblul relației, pe care numai un „observator extern” l-ar

<sup>29</sup> E. Colin Cherry, *On the validity of applying communication*, „Brit. j. of psychol.”, 1957, nr. 3, pp. 176, 186.

putea cunoaște; iar, pe de altă parte, „observatorul extern“ n-ar putea să-și dea seama însă de ipotezele emise de către receptor și, în fond, de semnificația exactă pe care o are un anumit semnal pentru receptor. Asemenea rezerve pierd din vedere faptul că în limbaj considerat ca proces psihic relația dintre emițător și receptor nu este ireversibilă, ca în schema mecanică (unde există cel mult o reversibilitate mecanică). Relația este *bilaterală* (fiecare partener reprezintă, virtual, posibilitatea de a juca și celălalt rol, fapt care influențează profund comunicarea, în primul rând prin realizarea autocontrolului); relația este și *reversibilă*, receptorul-om putând să devină, la rândul său, în ansamblu (iar nu numai prin anumite părți predominante), un emițător. Această atitudine *dublă și alternativă* este fundamentală pentru limbaj. Ea favorizează de altfel empatia, în comunicarea obișnuită sau în artă.

Problema exprimării sau a emiterii, și a înțelegerii sau a receptării poate fi analizată din două puncte de vedere: un prim aspect este raportul dintre persoana care vorbește și cea care ascultă (raportul vorbitor-auditor: A — B în fig. 2); al doilea aspect provine din faptul că aceeași persoană poate, virtual, să se exprime și să înțeleagă ceea ce exprimă în acel moment alta: A poate să fie receptor, iar în momentul următor să fie emițător (reversibilitatea — însușire temporală — derivă din bilateralitatea de esență, a aceleiași persoane, A sau B).

În această calitate, de vreme ce și receptorul A (ca și B) poate să se exprime în mod intenționat, este posibil ca el să fie cunoscut

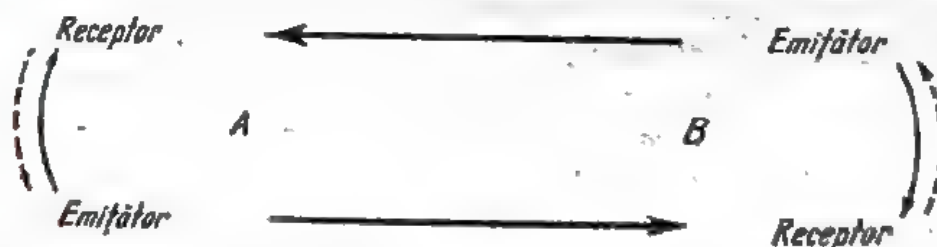


Fig. 2

prin mijloace obiective. Tot din această cauză, receptorul — care virtual este în același timp un emițător — poate nu numai să cunoască semnalul propriu-zis transmis prin canal, ci dispune și de o serie de mijloace adiacente pentru a-l interpreta în mo-

dul cel mai corect posibil și pentru a restabili fondul complet din care a provenit. De asemenea, o dată devenit emițător el nu se exprimă indiferent cum, și întotdeauna în același mod, ci se adaptează la receptorul actual. Exprimarea este precedată de o informare, chiar sumară, cu privire la receptor (vezi săge-

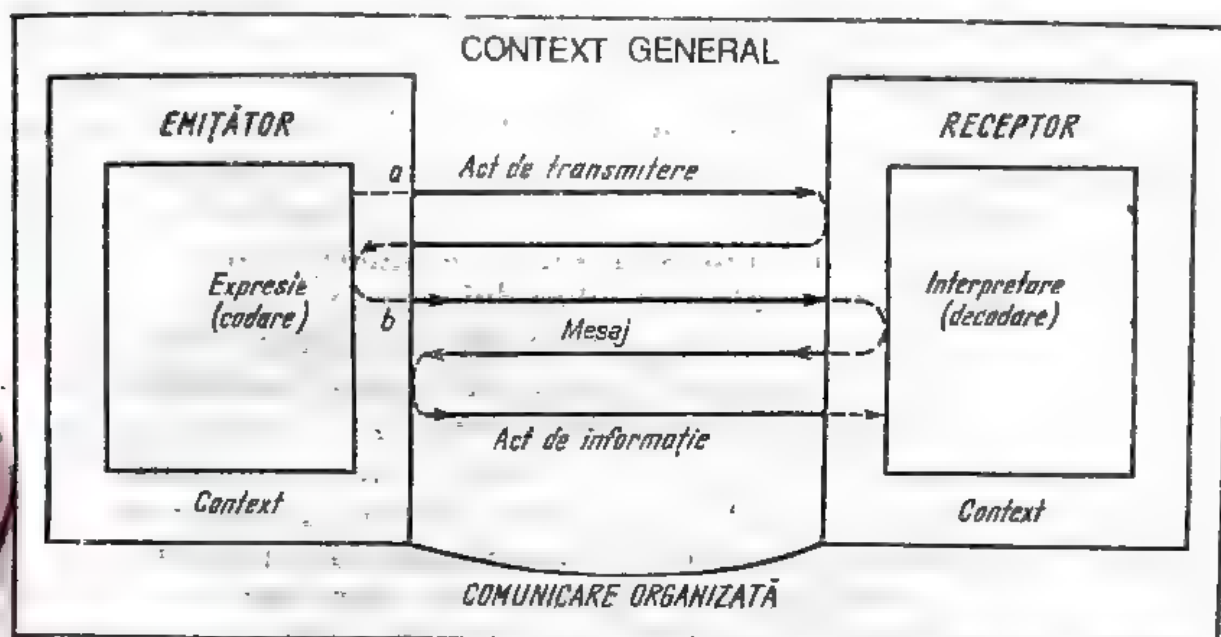


Fig. 3

țile într-un sens și în altul, figurate prin puncte pe schema din fig. 3).

b) Altă particularitate a comunicării umane, care nu este prevăzută (sau luată în considerare) în schema din fig. 1, este faptul că mesajul e receptat ca purtător al unei semnificații, care este la rîndul ei legată de un fapt din realitate și care duce la un act cognitiv, de cunoaștere, sau la o acțiune oarecare. Acest raport dintre mesaj și cunoașterea umană, acest rol jucat de semnificație în comunicarea umană, este un fapt care are importante consecințe pentru psiholingvistică.

c) Ceea ce se neglijează de asemenea cînd se aplică schema din fig. 1, este faptul că *suplețea* adaptării la situație în cazul comunicării umane este infinit mai mare (poate există chiar o mare diferență calitativă), decît cea a fenomenului mecanic.

Oricât de perfecționată ar fi o mașină electronică, „inițiativa” ei, posibilitatea ei de adaptare, capacitatea ei de a înmagazina o „experiență” nu înseamnă nimic în raport cu plasticitatea procesului psihic uman, în raport cu cantitatea de experiență și în același timp cu capacitatea de a o asimila pentru a interveni într-o conduită de inițiativă, calități proprii omului. În actul de comunicare, emițătorul și receptorul se adaptează unul la celălalt, se adaptează la situația generală — la contextul general —, pentru ca (în ceea ce-l privește pe emițător) să se transmită semnificația și pentru ca (în ceea ce-l privește pe receptor) aceasta să fie restabilă, în cursul unei transmisiuni și a unei activități de informare foarte complexe, făcută din tatonări succesive, care duc la momentul ultim al „decodării”.

d) Ipoteza fundamentală a limbajului este o situație de dialog, cu tot ceea ce implică el ca relație bilaterală, reversibilă, etc. Dar în realitatea concretă, unde nu există un singur emițător și un singur receptor, această relație nu este unică și nu are o natură individuală, ci ea se multiplică, se complică din punct de vedere cantitativ și în același timp calitativ: ea are o amplă natură socială. Relația dintre emițător și receptor — surprinsă în cursul analizei efectuate de către un observator extern într-un anumit moment — se găsește integrată, în realitate, într-o multiplicitate de „rețele” (în care poate fi uneori integrat și „observatorul extern”, cu tot ceea ce implică el ca metalimbaj: să ne gândim la profesorul care explică o lecție de gramatică și intră în dialog cu elevii săi, sau la anchetatorul dialectolog care, ca observator extern, ia note în timp ce pune întrebări subiectului, în limba uzuală). Comunicarea este profund influențată de existența unei complexe și vaste relații sociale. În modelele mecanice se vorbește mult despre „rețele” (*network*), încercându-se să se stabilească rețelele optime pentru transmiterea informațiilor. Dar tocmai pentru că nu se ține seama de natura exactă a rețelelor de comunicare umane, se discută mai degrabă despre rețele fixate dinainte (în formă de „furcă”, în formă de „roată”, etc.), ca și cum vorbitorii n-ar fi capabili, în realitate, să modifice orice rețea, să-și aleagă proprii interlocutori, să schimbe orientarea vectorilor în cursul comunicării, etc. Vom relua această discuție când vom trata despre limbaj și muncă.

e) Mai trebuie subliniat și faptul că schema comunicării nu poate fi desprinsă de ambianța propriu-zisă în care se efectuează comunicarea. Ceea ce este în jurul schemei (și care nu joacă rolul simplului „canal” fizic), situația, contextul (fig. 4) în care se găsește partenerii relației, modalitatea activității pe care ei o efectuează în momentul comunicării — sau chiar în alte momente —, în sfârșit complexa contextură istorică și

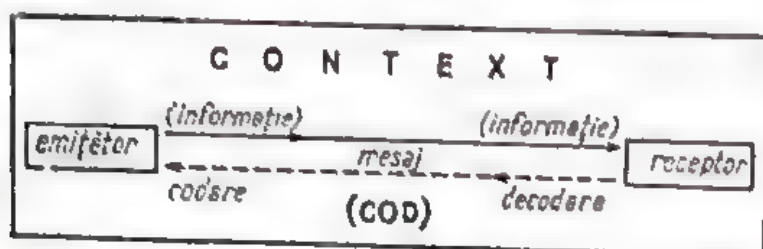


Fig. 4

socială în care este inclusă relația emițător-receptor, influențează profund comunicarea în fiecare dintre momentele ei concrete (dar ea își pune amprenta și pe limba însăși, acționând prin generalizare și asupra constantelor codului, datorită unor mecanisme a căror studiere a fost în mare măsură părăsită, înainte chiar ca ele să fi fost suficient cunoscute).

f) Dacă aceste particularități există, ele sînt datorate caracterului fundamental al comunicării umane, și anume de a fi un act condus — în aspectele sale generale — de către conștiință, de a fi un act caracterizat prin intenționalitate. Dacă este vorba despre comunicarea prin limbaj (iar nu despre comunicarea emoțională, involuntară), omul transmite — în general — ceea ce vrea, cînd vrea, în modul care-i este propriu, și el utilizează materiale verbale pe care, în fond, și le-a însușit printr-o selecție personală.

Limbajul presupune, în forma sa complexă, o *intenție* de comunicare, dar și *posibilitatea* de a realiza această comunicare printr-o tehnică specifică, spre a putea efectua exprimarea și înțelegerea ei. Despre această tehnică vom discuta în capitolul următor.

4.3. Psiholingvistica trebuie să aibă în vedere toate aceste particularități ale actului de comunicare, trebuie să discearnă reflectarea în mesaje a diverselor situații în care se află emi-

țătorii și receptorii (*situația*, în sensul și de stare psihică, de intervenție a gândirii, o motivațiilor, a capacităților de stocaj în memorie, a temperamentului, a concepției generale, a apartenenței receptorilor și emițătorilor la un anumit mediu, etc.).

Problemele pe care le studiază psiholingvistica — pe care ea va trebui să le mai studieze — derivă din obiectivul menționat mai înainte. *Psihologia* studiază organizarea proceselor de emițere și de receptare, de codare și de decodare, precum și raporturile dintre procesele sau fenomenele psihice în general, care contribuie la realizarea limbajului, ca și efectele psihice ale relațiilor dintre indivizi sau dintre grupe sociale<sup>29</sup>.

*Linguistica*, pe de altă parte, are drept câmp de investigație sistemul general al codului, componentele mesajului și organizarea lor paradigmatică în cod, precum și modalitățile de în-lănțuire secvențială, sintagmatică, și în sfârșit dinamica sistemului, evoluția limbii. În consecință, *psiholingvistica* se va ocupa nu de limbă ca atare — cel mult de contactul dintre limbă și individ —, și nici de mecanismele producerii limbajului, ci de modificările mesajelor (și ale receptării) în diverse situații, căutând să stabilească și cauzele lor, în legătură cu procesele psihice, și să ajungă la generalizări. În orice caz, dacă se pune problema definirii obiectului psiholingvisticii prin prisma distincției dintre „competență” și „performanță”<sup>30</sup> (distincție care ne pare, de fapt, bazată pe o decupare artificială a actului *extern* al vorbirii de toate implicațiile interne), aceste concepte trebuie să fie bine precizate.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Dacă diversele procese psihice care sînt implicate în actul de limbaj — ca și învățarea propriu-zisă — ar fi studiate de psiholingvistică (așa cum reiese de pildă din enumerarea problemelor acesteia în: S. Rosenberg, J. Koplín (red.), *Introduction*, în S. Rosenberg (red.), *Directions in psycholinguistics*, New-York—London, Collier-MacMillan, [1965], p. 4), psiholingvistica s-ar confunda cu psihologia.

<sup>30</sup> J. Fodor, M. Garrett, *Some reflections on competence and performance*, în J. Lyons, R. Wales (red.), *Psycholinguistics papers*, Edinburgh, University Press, [1966], pp. 135—154.

<sup>31</sup> Identificarea „competenței” cu „mecanismul”, făcută de J. Fodor și M. Garrett (în *op. cit.*), este criticată de N. Sutherland (*ibid.*, p. 156), în discuția privitoare la referatul celor doi autori. Dar dacă, așa cum afirmă N. Sutherland (*ibid.*, p. 162), lingvistul ar studia „competența”, iar psiholingvistul „mecanismul care dă naștere acestei competențe”, ce mai rămîne să studieze psihologia propriu-zisă?

Problemele pe care le urmărește psiholingvistica sînt puse sub semnul „relațiilor” : a) în primul rînd, relațiile dintre starea psihică a interlocutorilor și mesaj (sau capacitatea de a percepe și de a înțelege mesajul), în actul de comunicare (cu alte cuvinte, psiholingvistica va putea să facă investigații cu privire la relațiile dintre mesaje și stări psihice, cum sînt gîndirea, memoria, afectele etc., cu privire la particularitățile mesajelor în raport cu percepția sau în raport cu o activitate fundamentală cum este munca, sau cu conținutul expresiei, etc.) ; b) relațiile dintre particularitățile secvențiale ale mesajelor și procesele psihice în diversele lor raporturi (influența dinamicii psihice asupra înlănțuirii frazei, etc.) ; c) relațiile dintre grupele sociale și modificarea mesajelor, sau dintre evoluția unui subiect și limbajul său (factori ai învățării limbii materne sau a celei de a doua limbi, relații între limbaj și cultură sau conținutul expresiei, relații între vocabularul fundamental și cunoștințele cîștigate, etc.). Unele dintre aceste probleme sau aspecte ale lor particulare vor forma obiectul unor expuneri mai detaliate în această lucrare.

5. Ce înseamnă, în fond, acest studiu — preconizat, dar nu suficient explicitat, și de autorii primului volum de „Psycholinguistics” — al mesajelor în raport cu interlocutorii ? Este vorba, în definitiv, despre studiul limbii în funcțiune, în fenomenul comunicării, este studiul limbii — spus trivial — în *gura* și în *urechile* oamenilor. Este vorba despre faptele de limbă ca realitate vie, despre mesajele particulare, prin care se realizează virtuțile limbii : este, în fond, *vorbirea (parole)*, despre care spunem mai înainte că a rămas la marginea sau chiar în afara lingvisticii. Ea constituie un aspect fundamental al obiectului psiholingvisticii.

5.1. Trebuie să subliniem însă, că *vorbirea* este numai unul dintre aspectele obiectului psiholingvisticii. În primul rînd, este numai un aspect, deoarece ea reprezintă mesajele, iar psiholingvistica se referă și la *relațiile* dintre faptele de vorbire și *situațiile* în care se găsesc subiecții, adică ea va trebui să explice totodată faptele de *vorbire* (nu numai să le descrie), punîndu-le în legătură cu subiecții (cu sistemul lingvistic individual, etc.). În al doilea rînd : dacă se consideră vorbirea ca realizarea limbii în sensul de sistem de semne verbale, iar dacă se consideră că



în comunicare pot interveni și alte coduri, atunci psiholingvistica va cuprinde în obiectul ei și celelalte forme de mesaje, care aparțin altor *coduri* (sistemul gestual de pildă), studiindu-le însă din aceleași perspective, iar nu numai din aceea a psihologiei limbajului (vezi și *infra*, Partea a II-a A, Cap. IV).

De altfel, probabil că una dintre cauzele pentru care gesticulația de pildă a fost foarte puțin studiată aprofundat, pînă azi, ca mijloc codificat de comunicare<sup>32</sup> stă și în faptul că lingvistica a ignorat-o — ca și pe alte coduri<sup>33</sup> —, ca fiind un fenomen extra-lingvistic, iar psihologia a studiat-o cu mijloacele ei tradiționale sau mai ales ca expresie afectivă, spontană. Pe lîngă studierea descriptivă a acestor coduri, va fi interesant să se urmărească și rolul pe care unele dintre ele îl pot avea chiar în cursul comunicării predominant verbale, deoarece componente ale unor diverse coduri pot suplini elemente ale codului verbal (un gest poate înlocui, în sintaxa frazei, un cuvînt<sup>34</sup>). De asemenea, un aspect relativ nou îl constituie studiul rolului mimicii verbale în perceperea limbajului.

5.2. Deoarece însă *vorbirea* este un aspect esențial al psiholingvisticii, și — ca realizare a unuia dintre coduri, a celui mai important de altfel — poate constitui un caz tipic pentru discuție, ne vom opri mai mult asupra ei.

Care sînt consecințele acestei studieri a *vorbirii* prin psiholingvistică (sau și prin ea, dacă lingvistica va vrea, într-un elan revoluționar, să accepte a atinge acest fenomen considerat „im-

<sup>32</sup> Printre puținele studii, în această direcție, menționăm lucrări de detaliu, în care se descriu sisteme gestuale din diverse țări, ca: G. Meo Zilio, *El lenguaje de los gestos en el Rio de la Plata*, Montevideo, (f. ed.), 1961, S. Kishimoto, *A brief note on the language of gesture*, în „Mem. Osaka Gakugei Univ.“, [1964], A, nr. 13, pp. 62—27; sînt însă necesare studii care să prezinte și aspecte generale, să elaboreze sinteze și care să discute totodată probleme mai puțin cunoscute, ca înlănțuirea gesturilor în secvențe, rolul lor în structura dinamică a mesajului, combinîndu-se cu semnalele verbale, etc.

<sup>33</sup> De pildă, fluieratul: vezi, de exemplu, P. Ostwald, *When people whistle*, „Language and speech“, 1959, 2, part. 3, pp. 137—146.

<sup>34</sup> Am discutat aceste aspecte și în *Comunicarea în procesul muncii*, București, Ed. științifică, 1964, pp. 240—260 unde, pe lîngă o descriere a unor componente de coduri gestuale, am încercat să urmărim și latura funcțională, prin precizarea rolului lor în diverse activități, sau în munca desfășurată în anumite situații.

pur)? Faptul: 1) că lingvistica va obține mai multe date asupra *limbii vorbite* — studii atât de necesare și lingvisticii aplicate; 2) că ea va obține și date asupra *mijloacelor „anexe”*, multă vreme uitate de către lingvistică, cum sînt intonația, gesturile și funcțiile lor ca suplement sau complement al vorbirii, corelatele situaționale, contextul etc.; 3) în sfîrșit, ea va putea beneficia de date privind *dialogul* — aspect aproape uitat de către lingvistică.

Să reluăm punctele 1 și 3. Noi credem că studierea limbii vorbite (orale) — destul de neglijată de către lingviști — ar trebui să formeze obiectul unor cercetări extensive și în același timp aprofundate printr-o interpretare adecvată, iar aceasta nu numai în scopuri practice, ci și pentru a completa cunoașterea teoretică a fenomenelor lingvistice. Dar dacă psiholingvistica își propune studierea limbii vorbite, se atinge prin chiar acest fapt problema realizărilor limbii, se întîlnesc actualizările ei, ceea ce duce la mesaje, la *vorbire (parole)* cu tot ceea ce implică ea (necesitatea de a se ține seama de situație, de relația vorbitor-auditor, de auxiliarele zise extra-lingvistice etc.). Din punctul de vedere al lingvisticii aplicate (pentru necesitățile învățămîntului de exemplu), dacă se predă o limbă în ipostasa ei vorbită, cu caracteristicile ei de limbă vorbită, și dacă este studiată ca atare, ar trebui să se modifice și concepția generală care există asupra limbii ca fenomen „pur”, și să se încerce a se înțelege mai bine *ce este* și celălalt fenomen, cel așa-zis impur, paria. Iar în acest caz, este util — și necesar — să se beneficieze de aportul psiholingvisticii, care nu numai că nu refuză studiul vorbirii, dar își propune chiar s-o integreze în însuși obiectul ei.

5.3. În ceea ce privește consecințele pentru studiul dialogului, dacă psiholingvistica cuprinde în cîmpul ei de viziune atât pe emițător cît și pe receptor și studiază modificările atrase de schimbarea de atitudine (de emitere sau de receptare), precum și influențele reciproce pe care le presupune acest raport, ea trebuie desigur să contribuie la cunoașterea mai aprofundată cu privire la acele aspecte despre care lingvistica nu posedă astăzi decît puține date: adică asupra comunicării ca atare, studiată în dinamica ei reală, sub forma ei dialogată.

Ce este, în fond, dialogul? S-a vorbit așa de puțin despre el, în lingvistică, încît nici nu este definit: în afară de cîteva studii

— ale lui L. Spitzer, W. Beinhauer — asupra mijloacelor conversației în diferite limbi, există destul de puține în domeniul propriu-zis al lingvisticii generale<sup>35</sup>. În psihologie există mai ales mențiuni sau studii de psihologie socială, asupra „conversației“ : sau s-a susținut uneori teza „dialogului fără utilitate directă și imediată“<sup>36</sup>. În ultimii ani, limba orală a început să fie studiată de cîțiva lingviști — în multe cazuri cu scopuri practice —, datorită și apariției tehnicii de înregistrare pe bandă de magnetofon : cu acest prilej au fost înregistrate și dialoguri. În multe cazuri, aceste înregistrări au avut mai ales un scop practic (cele făcute de școala de la St. Cloud, pentru a se stabili vocabularul fundamental necesar predării limbii franceze<sup>37</sup>, sau, de către Ch. Fries, pentru a se construi o gramatică structurală a limbii engleze<sup>38</sup> : expunerea cu privire la metodă — înregistrare de conversații — indică existența dialogului).

În primul rînd, dialogul este semnalat de prezența reală și activă a cel puțin doi parteneri, care au, alternativ, rolul de vorbitor și de auditor și care, prin replicile lor, fac să progreseze cît de puțin și indiferent sub ce formă cantitatea de informație transmisă prin limbaj. Dialogul este bazat, de asemenea, pe faptul că fiecare dintre parteneri se orientează către celălalt, este bazat pe interesul pe care fiecare îl are pentru ceea ce spune celălalt, și în același timp pe adaptarea fiecărui partener la posibilitățile de înțelegere ale celuilalt. Funcția de comunicare poate să se realizeze și numai prin faptul că exprimarea e destinată pentru *altă* persoană — reală sau fictivă — (adică prin simplul fapt de *a se adresa*, situație care poate să ia forma monologului, sau a solilocviului ; pe cînd dialogul presupune *replica*, deci faptul că se acceptă situația de interlocutor, de „auditor activ“, care răspunde sau replică partenerului vorbitor). Această situație creează *relația de dialog*, de „vorbire între“ două sau mai multe persoane, începînd cu forma cea mai simplă, de a se

<sup>35</sup> De exemplu, un vechi articol al lui L. Jakubinski, *O dialogičeskoj reči*, „Russkaja reči“, I, Petrograd, 1923, 96—195, N. Švedova, *K izučeniju ruskoj dialogičeskoj reči*, „Voprosy jazykoznanija“, 1956, nr. 2, pp. 67—83.

<sup>36</sup> G. Tarde, *L'opinion et la foule*, Paris, Alcan, ed. IV, 1922.

<sup>37</sup> A se vedea G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire*, Paris, Didier, [1956].

<sup>38</sup> Ch. Fries, *The structure of English*, New York, Harcourt Brace, [1952].

adresa și de a răspunde, pînă la convorbirea complexă, în grup, între mai mult de doi parteneri. Faptul de a se adresa, pur și simplu, chiar dacă adresarea nu e urmată de replică, trebuie să fie considerat ca un element și chiar ca o premisă — pe plan genetic — a dialogului; simplul fapt de a se adresa, fără să urmeze un răspuns, face parte, virtual și datorită intenției vorbitorului, din situația de dialog. Desigur, însă, dialogul propriu-zis, cu structura sa completă, conține atît elementul „adresare” cît și elementul „răspuns-replică”.

Dialogul presupune și o dozare proporțională a replicilor: dacă una dintre ele depășește o limită maximă de întindere, dialogul poate să se transforme în monolog, cu eventuale interludii dialogate.

Între monolog și dialog există<sup>39</sup> diferențe nu numai din punctul de vedere al conținutului, dar și formai-lingvistice. Faptul caracteristic al dialogului este — așa cum sublinia L. Jakubinski, într-un foarte vechi articol<sup>40</sup> — replica, vorbirea alternată a diversilor parteneri și în același timp înlănțuită în jurul unei teme comune. Din punct de vedere lingvistic, replicile partenerilor pot să fie legate în asemenea grad și pot să depindă reciproc una de alta în așa măsură, încît ele constituie adesea o singură unitate sintactică. Există atît o legătură de conținut cît și una formală, o concatenare logică și naturală între replicile partenerilor dialogului.

Dialogul este deci caracterizat prin: *prezența* activă a celor doi parteneri și deci orientarea către celălalt, prin alternarea de replici — a căror lungime rămîne echilibrată, în așa mod încît să nu degenereze în monolog —, prin *schimbul* (relativ) *de informații* și printr-o *formă lingvistică* specifică — care este de obicei decelabilă —, și în special printr-o înlănțuire sintactic-contextuală între replici.

Desigur că replicile fiecărui partener — „mesajele” sale — vor fi influențate de conținutul (și de forma, totodată) replicilor celuilalt. Relația dintre mesaje și situația vorbitorului este aci, în cazul dialogului, încă mai complexă decît dacă ne raportăm numai la limbaj ca monolog. Mesajul este influențat de sta-

<sup>39</sup> N. Svedova, *op. cit.*, p. 68.

<sup>40</sup> L. Jakubinski, *op. cit.*, p. 139.

rea vorbitorului însuși, și totodată de aceea a partenerului său, căruia îi dă replica. Această situație, de dialog, constituie un câmp specific de studiu — și deosebit de interesant — pentru psiholingvistică.

6. Care sînt, în consecință, ariile de cercetare ale psiholingvisticii? Ea urmează să arate, în primul rînd, în ce constă în general *influența situației de comunicare* asupra mesajelor și să determine aspectele tipice rezultate din această influență. Discutînd despre această influență complexă, nu trebuie omis și rolul jucat de relațiile reciproce dintre emițător și receptor, după cum nu trebuie pierdut din vedere studiul psiholingvistic al modului cum apare mesajul în receptare (influența stării receptorului — cunoștințe, capacități perceptive, oboseală etc. — asupra modului în care se prezintă mesajul la capătul „decodare“ al comunicării).

6.1. Un aspect dintre cele mai importante și mai tipic psiholingvistice — deși încă aproape netratat ca atare — este acela al influenței stării afective, a concepției, a gândirii etc., asupra modului de exprimare a unui scriitor (și, ca revers, asupra modului de receptare, sub raportul expresiei lingvistice, de către cititor). *Stilistica* are enorm de mult de cîștigat din analizele și chiar din experimentele psiholingvistice.

6.2. Raportul dintre „subiectul“ anchetat de dialectologi și limbă, conștiința limbii și influența ei asupra modului de exprimare a „subiectului“ precum și asupra modului în care se reflectă această conștiință în relatările lui — în „metalimbaj“ —, posibilitățile lui de discriminare perceptivă și valoarea care se poate acorda, în consecință, afirmațiilor lui, raportul însuși dintre anchetator și „subiect“, metodele și procedeele de a obține informații valide din partea subiectului sînt cîteva dintre problemele pe care psiholingvistica le poate trata în domeniul *dialectologiei*.

6.3. În ceea ce privește aportul psiholingvisticii la cercetarea din domeniul foneticii și al fonologiei, este suficient să menționăm deocamdată faptul că anumite aspecte, ca studiul intonației sau al pauzelor în vorbire, al distribuției accentelor, ritmului, modificării unor sunete etc. nu pot fi elucidate fără apelul la determinări psihice (ca afectivitatea, temperamentul etc.).

6.4. Tot psiholingvistica va avea de aprofundat problema raportului și a determinărilor reciproce, în conștiința vorbitorului și a receptorului, dintre codul verbal și celelalte coduri — care pot influența exprimarea verbală (suplinind lacune ale ei, înlocuind un element verbal cu unul gestual etc.) sau receptarea ei — și în general interferențele în diasistem.

6.5. Vîrsta — în special din punctul de vedere al evoluției copilărie-maturitate — constituie un determinant însemnat al „stării” vorbitorului sau receptorului și ca atare al mesajului însuși: capacitatea de gîndire, de percepere în general, de discriminare auditivă în vederea controlului propriei emiteri, de articulare etc. variază în funcție de vîrstă și în special cînd se compară adultul cu *copilul*, determinînd modificări în emiterea mesajelor ca și în perceperea (în înțelegerea) lor; „copilăria” nu este însă un moment static și uniform, ci ea se desfășoară într-o dinamică evolutivă, care creează la rîndul ei o transformare a mesajelor în sensul unei „dezvoltări” a lor, pentru atingerea normei caracterizate prin situația de „adult”.

Aspectul pe care urmează să-l studieze psiholingvistica, spre deosebire de psihologia limbajului, nu este mecanismul însuși al învățării formelor lingvistice, nu este modul în care se dezvoltă funcția de comunicare etc., ci particularitățile mesajelor înseși, în raport cu specificul gîndirii, percepției copilului, cu maturarea posibilităților sale de imitare a realizărilor fonematice ale limbii, etc. Aceste date prezintă interes nu numai pentru pedagogia învățării limbilor, ci și pentru lingvistica însăși, pe care o poate ajuta să înțeleagă stadii de geneză a unor forme, să urmărească drumul construirii regulilor generative, să găsească elemente ale „universalilor” — ale formelor tipice din diverse limbi —, să găsească drumul spre explicarea unor fapte greu de înțeles, din limbă, prin compararea lor cu fenomene similare din limbajul copiilor, etc. Prin acest studiu evolutiv, precum și prin analiza — eventual, chiar experimentală — a procedeelelor de structurare dinamică a elementelor, a regulilor generative, psiholingvistica poate contribui la fundamentarea *gramaticilor generative și transformaționale*.

Efectul pe care-l are starea *elevului* (sau în general a persoanei care învață o limbă) asupra mesajului, în cursul învățării unei limbi străine (dar și a propriei limbi: a se vedea de pildă

studiul ortografiei limbii materne în școli) este un aspect de interes teoretic dar și practic. Motivația (interesul, necesități interne, tendințe — care determină într-o anumită măsură o conduită sau alta), dispoziții momentane, afectivitatea, gândirea, particularitățile tipologice ale persoanei (între care, aptitudinile), capacitatea ei perceptivă (grad de acuitate auditivă, etc.) și alte aspecte psihice influențează emiterea și receptarea mesajelor în învățarea limbilor și deci au ecouri asupra formulării metodelor sau a mijloacelor cu care să se predea o limbă. În acest domeniu, psiholingvistica poate contribui și la alcătuirea testelor de cunoștințe lingvistice (care să stabilească nu atât „aptitudinile” intrinsece ale unei persoane pentru a învăța o limbă, ci mai ales progresele înregistrate prin aplicarea unei metode etc.).

6.6. *Stările patologice*, de asemenea, determină modificări în elaborarea și în receptarea mesajelor, pe care psiholingvistica le poate stabili atât pentru caracterizarea diagnostică a diverselor boli, cât și pentru a contribui la urmărirea pas cu pas a ecoului tratamentului asupra comunicării, asupra mesajelor.

6.7. Influența cunoașterii unei limbi asupra modului de exprimare și receptare în altă limbă — deci contactul dintre limbi în conștiința vorbitorilor — poate fi studiat din perspectiva psiholingvistică, atât pentru clarificarea problemei învățării limbilor străine, sau pentru aceea a traducerilor, cât și pentru elucidarea problemelor dificile ale *bilingvismului*. Pe de altă parte, influențele reciproce dintre comunicare și cultură sau modul de viață, obiceiuri, nivel de civilizație, relații interumane în care e implicată o persoană (iar pe plan general ne putem referi la o întreagă colectivitate) creează raporturi interesante între psiholingvistică și *etnografie, folclor, sociologie* etc.

6.8. Influența *activității* umane — sub orice forme — asupra mesajelor este încă foarte puțin studiată, chiar cu procedeele lingvisticii (poate tocmai pentru că a fost încercată aproape exclusiv numai această abordare, relativ inadecvată). Stabilindu-se particularitățile create în mesaje datorită unei anumite activități, se poate îmbogăți pe de o parte domeniul lingvisticii, iar pe de altă parte se vor putea stabili mesajele optimale (cele mai ușor de emis sau de receptat) în anumite situații de muncă, codurile, sistemele de secvențe de exprimare sau de termeni tehnici, distribuția optimă a economiei și a redundanței, mesa-

jele „rezistente“ la distorsiuni (adică acelea care pot fi recepționate corect, chiar în condiții de tulburări în mediul ambiant al comunicării), etc.

6.9. Legată de aceste probleme este și aceea a activității de *traducere*, fie în ipostaza ei umană fie în modelele automate: de ce condiții psihologice este determinată o bună traducere, ce modificări se produc la decodarea mesajului și la recodarea lui, în situații dificile sau din cauza „balansului“ permanent sau al transpunerii — pe care este silit s-o facă traducătorul — dintr-o limbă în alta, iată câteva aspecte psiholingvistice ale acestei probleme.

6.10. După aceste considerații introductive asupra locului psiholingvisticii, precum și asupra obiectului ei și a problemelor pe care ea va trebui să le studieze, vom încerca să analizăm în anumite detalii situația în care se produc influențele asupra mesajului, pentru a se preciza mai bine condițiile care dau naștere obiectului psiholingvisticii și fac necesară o anumită metodologie pentru studierea lui.



## Capitolul III

### EMITEREA, RECEPTAREA ȘI MESAJUL

1. Pentru clarificarea problemei obiectului psiholingvisticii, și în general a metodologiei sale, vom face câteva precizări cu privire la componentele fundamentale care sînt implicate în acest domeniu interdisciplinar.

1.1. Psiholingvistica se interesează de modificările produse în mesaje în cursul comunicării, adică de *relația* care se stabilește între emițător și receptor, într-o anumită situație. Din ce cauză se produc aceste modificări: de ce nu se produce întotdeauna unul și același mesaj, invariabil, de ce apar multiple mesaje, cu forme și valori extrem de variate, ce face să fie selectate, în diversele împrejurări, anumite elemente, să fie dispuse într-un mod anumit, să fie receptate nuanțat, cu o capacitate de adaptare plastică, de care modelul strict mecanic nu e capabil?

Funcția principală a limbajului — comunicarea — se realizează prin finalitatea celor două aspecte ale sale, emitere și receptare. Momentul *emitere*, pe de-o parte, nu reprezintă un efort gratuit de a exprima, ci are un scop precis, acela de a transforma un conținut psihic într-un fapt obiectiv, pentru a-l transmite interlocutorului prin intermediul *mesajului* (cu tot ce cuprinde acesta ca elemente explicite și implicite); *receptarea*, pe de altă parte, se manifestă printr-o atitudine activă, nu numai de interes pentru ceea ce exprimă emițătorul, dar și de efort de înțelegere, care încearcă să pună în valoare ceea ce a fost exteriorizat și ceea ce este implicit. Cei doi parteneri trebuie deci să rezolve problema de a se adapta unul la celălalt, pentru necesitățile comunicării, adică ei trebuie să realizeze un echilibru final,

reprezentat prin acordul și înțelegerea dintre ei, pe baza vehiculării mesajului.

Pentru a fi cu adevărat util comunicării, limbajul trebuie deci să se supună necesităților implicate de o relație socială, aceea care leagă între ei pe emițători și pe receptori. Nu e suficient să se exprime ceva : trebuie și ca expresia să fie eficace, inteligibilă ; de asemenea, nu e suficient ca partenerul să-și îndrepte atenția către ceea ce spune cineva, fără a ține însă seama de o serie de împrejurări, singurele care pot preciza sensul conținutului exprimat. Caracterul bipolar al limbajului cere deci ca expresia să fie inteligibilă pentru cei care recepționează și ca înțelegerea să fie adaptată la modul de a se exprima al persoanei care emite.

1.2. Mijlocul exterior prin care se realizează acordul între vorbitor și auditor este folosirea, pentru construirea mesajului și pentru decodarea lui, a unui instrument comun, adică a limbii cunoscute de către ambii interlocutori. Condiție care nu e totuși suficientă : iar de acest fapt lingvistica nu ține suficient seama. În primul rând, emițătorul și receptorul operează o selecție în sistemul limbii, reelaborează în fiecare moment secvențe inedite, originale în ansamblul lor. Dar ceva mai mult, utilizată în activitatea de limbaj, în momentul exprimării, limba devine un fapt concret care capătă toate nuanțele sau caracteristicile adecvate diverselor împrejurări în care ea este folosită și totodată este completată prin diverse mijloace auxiliare.

Se poate vorbi despre existența unei „tehnică a limbajului“, în care sînt folosite anumite „materiale“ (conținutul psihic care va fi transmis și va forma corpul intim al mesajului) ; aceste materiale trebuie să fie preparate, elaborate, adaptate — și apoi interpretate — prin „diverse procedee“ (care țin de diversele mecanisme sau procese psihice ca percepția, gîndirea, deprinderile etc.), dar și cu ajutorul unor diverse „unelte“ (înglobate în „codul“ care va procura forma exterioară a mesajului).

Momentul prezent al „comunicării“ necesită o serie de antecedente indispensabile realizării ei, printre care existența codului, a sistemului de semne însușit de către subiect ; el necesită, de asemenea, existența unor anumite baze fiziologice normale, care să permită analizarea acestui cod, precum și condițiile psihice generale, care creează „atitudinea de limbaj“. Pentru a realiza

limbajul, trebuie să fi fost învățată o „limbă” — cel puțin una —, care să dea posibilitatea de a se „coda” în mod inteligibil conținuturi psihice, astfel încât acestea să poată fi transmise. În-sușirea și sistematizarea uneltelor lingvistice de către fiecare persoană încep încă din copilărie, dar ele continuă toată viața (vom avea ocazia de a discuta mai pe larg această problemă).

2. În ce constă actul de comunicare prin limbaj? În mai multe momente diferite — care însă se succed atât de repede, încât dau impresia simultaneității.

2.1. Limbajul este un fenomen mai vast decât „momentul” emiterii, dar emiterii, la rândul ei, este mai vastă decât exprimarea propriu-zisă. Emiterii nu este numai aspectul exterior, articularea care produce mesajul ce-i parvine receptorului, ci ea include și toată activitatea interioară prelocutorie, în mare măsură imperceptibilă auditorului, toate fazele care precedă exteriorizarea și în care se realizează organizarea interioară a materialului de exprimat.

Vom discuta aci mai puțin despre *emiterii* ca articulare sau exteriorizare propriu-zisă. Ne pare important de subliniat însă că în actul comunicării orice mișcare articulatorie reprezintă (cu excepția expresiilor emoționale, sau a unor emiterii „parazite” etc., care pot interveni în același moment) o anumită *intenție de semnificare* a emițătorului, codată cu ajutorul unui anumit sistem de semne. Mesajul nu este compus numai din formele materializate (sonore de pildă) care pot fi direct perceptibile pentru receptor, sau din simplele mișcări de articulare pe care emițătorul pare să le producă automat și fără „stații” intermediare. O succesiune de sunete nu constituie un „mesaj”, purtător de informații, pentru un receptor, decât dacă implică o semnificație pentru el, adică poate fi decodat complet. De aceea, credem că o concepție justă despre mesaj și actul de transmitere trebuie să considere că semnificația nu este „adăugată” de receptor, formele materiale care se transmit nu sînt abia ulterior completate semnificativ de acesta: mesajul este astfel construit materialmente, încât el „poartă” cu sine și semnificația, deci receptorul primește și germenii productivi ai sensului. Tocmai de aceea procesul de emiterii este mult mai com-

plex decît o simplă articulare, iar receptarea depășește simpla percepere a unor stimuli oarecare.

Chiar în procesul articulării ca atare, intervine intenția de semnificare, cu tot ce implică aceasta. Problema care se pune pentru emițător nu este de a articula indiferent ce și oricum, ci de a selecta, din sistemul de deprinderi fonematice, componentele necesare pentru construirea unei anumite secvențe semnificative. În acest scop sînt necesare nu numai permanente feedback-uri de natură perceptuală (autoreglări, prin perceperea propriilor mișcări articulatorii și producții sonore), ci și selecții și reglări care țin de procese interioare mult mai complicate, desfășurate la niveluri superioare. Dacă dispunerea opozițională a fonemelor și a sunetelor corespunzătoare, sau chiar a unor anumite secvențe, intră în patrimoniul deprinderilor automatizate ale unui individ — datorită repetării lor cu mare frecvență —, în schimb există în articulare multiple aspecte care nu pot fi complet automatizate, ci necesită în fiecare moment o adaptare flexibilă: construirea lanțului discursiv — cu melodia lui semnificativă, cu distribuția corectă a accentelor, încă de la începutul articulării primelor elemente ale unui segment — implică intervenția elementelor de semnificație, deci a nivelurilor superioare, chiar în articularea fiecărui sunet sau a unor grupe de sunete. Cu atît mai mult intervin însă procese integrative superioare, cînd ne referim la organizarea ca atare a semnelor, la producerea șirurilor de segmente semnificative, la ordonarea lor în conformitate cu reguli generative, etc.

2.2. Se spune că o gîndire clară atrage ușor o expresie adecvată. Dar pentru a gîndi clar, pentru a preciza articulațiile gîndirii, este necesar tocmai limbajul. Practica limbajului ajută organizarea gîndirii, fără care, de altfel, el nu ar putea exista: limbajul pune ordine în gîndire, dar gîndirea, la rîndul ei, face posibilă organizarea necesară limbajului: această reciprocitate se manifestă și în cursul pregătirii pentru exprimare, în faza care va duce la alegerea formelor lexicale și gramaticale celor mai indicate pentru expresie.

Operațiile pregătitoare au loc în tot cursul procesului exprimării și se manifestă adesea în exterior prin opriri, prin ezitări, care nu sînt altceva decît forma concretă a unor răscruci de deliberare mai dificilă, pentru alegerea unei alternative, pen-

tru a discrimina și pentru a selecționa mijloacele expresive. Aceste procese interioare influențează direct cursul vorbirii, nu numai prin introducerea pauzelor care corespund cu momentele de deliberare, ci și prin însăși natura anticipatoare a operațiilor pregătitoare. Operațiile amintite permit un permanent control asupra expresiei, care nu se desfășoară deci ca o improvizație absolut mecanică sau datorată hazardului, ci reprezintă realizarea unui plan, a unei programări interioare. Intenția de comunicare implică faptul de a da un sens expresiei și de a o percepe acordându-i un sens; ea presupune că subiectul este conștient de valoarea expresiei și că poate opera cu semne în vederea unui scop precis. De aceea, caracteristica limbajului nu este numai expresia exterioară, ci și posibilitatea de a da o valoare unui semn, de a-l folosi ca atare. Dacă o persoană nu reușește să se exprime, nu înseamnă că ea nu se găsește în cursul unei activități de limbaj.

2.3. Faptul de limbaj în momentul emiterii este rezultatul a trei faze. Să plecăm, de exemplu, de la perceperea unui munte acoperit de copaci verzi și, în vîrf, de zăpadă. Faza I: acest munte provoacă în vorbitor o anumită stare psihică — de constatare obiectivă, de interes științific, de satisfacție estetică — și el vrea să comunice această stare, s-o transforme în informație pentru partenerul său; el va încerca s-o exprime, recurgînd la o anumită „tehnică”. A II-a fază: materialul care va trebui să fie exprimat (această stare psihică) este prelucrat, elaborat, este adaptat prin intenția de comunicare, care dă un plan general de elaborare a conținutului mesajului. A III-a fază: vorbitorul folosește, pentru a construi expresia, unelte izomorfe, într-o anumită măsură, cu materialul; el alege semnele adecvate și le dispune într-o anumită ordine — dă mesajului forma codificată. Dacă apariția expresiei propriu-zise este necesară pentru ca faptul de limbaj să fie complet, dacă intenția de comunicare este o condiție esențială pentru aceasta, pe de altă parte singură posibilitatea de a găsi unui conținut psihic o formă de expresie *adecvată*, deci singur raportul real și armonia între cele trei faze, poate duce la limbajul propriu-zis.

Să pătrundem ceva mai mult în intimitatea acestor faze și mai ales în a celei de-a III-a. Exprimarea presupune în primul rînd, în faza interioară, prelocutorie, a organizării sale, *anali-*

*zarea* unui ansamblu, a unui „tot”, care este conținutul psihic. Acest continuum sau mai degrabă acest dat global, sincretic, în care componentele sînt simultane și uneori amestecate inextricabil, va trebui să fie descompus, analizat, și apoi va trebui să fie organizat, ordonat pentru a forma expresia cu caracter discontinuu — compusă, adică, din elemente separate —, expresie secvențială în orice caz. O dată realizată analiza materialului interior, prin apelarea și la uneltele limbii (care ajută să se opereze decupări oarecum uniformizate, socialmente inteligibile), va trebui să se realizeze deci sinteza, alegerea *tuturor* componentelor necesare, și gruparea organizată *într-un întreg*, care va forma mesajul.

Gîndirea, surprinsă în limbajul interior, este rapidă, eliptică, ea procedează prin salturi și nu folosește cuvinte pentru toate fazele ei; adesea, analiza are loc dar lipsesc din ea toate mijloacele exterioare pentru a expune conținutul în forme organizate. Expresia, enunțarea exterioară, succesivă, impune *alegerea* materialului de semne cel mai propriu pentru a traduce integral, și în forme inteligibile, conținutul interior.

Fenomenul de alegere a cuvintelor, care pare simplu și elementar, reprezintă în fond un proces complex de oglindire și de exprimare a relațiilor existente în realitate. Fundamentul lui este departe de a fi, așa cum s-ar părea, un simplu act de memorie (de apariție a cuvintelor datorită unei conexiuni mai demult stabilite și fixate). Este vorba în primul rînd despre o activitate intelectuală superioară, de gîndire, care să poată să discearnă noile raporturi, actuale, dintre lucruri, despre o activitate care să poată discrimina deci și noile relații dintre cuvintele menite să aplice semnificațiile la fiecare caz concret. Ca atare, legarea cuvîntului de obiectul pe care trebuie să-l reprezinte într-o anumită situație nu se face pe o cale mecanică și directă — printr-o simplă asociație cuvînt-noțiune —, ci trebuie să se deceleze mai întîi relațiile dintre acel obiect și *toată situația* în care el apare.

Operația de alegere este totodată și o selectare între diverse alternative, deci presupune o fină diferențiere. Cuvintele sînt alese ținîndu-se seama de legăturile lor reciproce în limbă (care reflectă relațiile existente în realitate), de raporturile dintre termenii sinonimi, antonimi, derivați. Totodată, se operează și

diferențieri între nuanțele semnificative și între cuvintele cu sfere înrudite, grupate în jurul aceleiași noțiuni integrative (*culoare* — și *roșu, verde, etc.*); în sfârșit, are loc și alegerea celei mai adecvate nuanțe semnificative (*roz, vișiniu, etc.*). Orice alegere este mai întâi o actualizare a unui nucleu semnificativ; pentru ca apoi să urmeze, în cadrul acestei actualizări, o „creație”: nucleii sînt completați, pentru a se ajunge la semnificația prezentă a semnului.<sup>1</sup>

În limbaj totul nu este a „te exprima”; de vreme ce te exprimi *pentru cineva* și spre a comunica, trebuie ca expresia să fie făcută *inteligibilă*. De aci nevoia de a *organiza expresia*, astfel încît cuvintele, care par uniforme, să devină, prin înlănțuirile lor, apte de a exprima realitatea, cu tot ceea ce conține ea nou în fiecare moment, dar, în același timp, să se păstreze ceea ce este general în aceste cuvinte, ca puncte de reper universal valabile în aceeași limbă.

Operația de alegere a uneltelor lingvistice nu se mărginește deci la reținerea semnelor necesare; ea se caracterizează și printr-o *discriminare* făcută printre aceste semne, acordîndu-li-se roluri diverse, iar de aici, forme și *locuri* specifice, în acord cu funcția pe care o vor avea de îndeplinit. Rolul atribuit în raport cu ansamblul conferă fiecărui semn o funcție — și o formă, și un loc — în raport cu însemnătatea sa în „întreg”.

Sinteza completă este imediat anterioară expresiei propriu-zise, care expune de fapt, în exterior, în mod succesiv, părțile sintezei interioare. Expresia este organizată în interior, adică în faza imediat premergătoare realizării ei concrete, semnele avînd forma și rolul cu care vor apărea în exterior (una dintre probe ne este oferită de colecțiile de „lapsus”-uri — în care un cuvînt de la începutul frazei este contaminat de altul care va apărea mult mai tîrziu; de exemplu, notează Rudolf Merin-

<sup>1</sup> De aceea, dintr-un anumit punct de vedere, B. Pottier (*Les mécanismes supposés par le passage des catégories de langue à la syntaxe du discours, in Méthodes de la grammaire, Tradition et nouveautés, Colloque Int. Liège, 1964, Univ. de Liège, 1966, p. 98*) are dreptate cînd afirmă că în codare se trece de la limbă la mesaj; dar nu se poate considera că „tout ce qui arrive au niveau du discours est déjà conditionné au niveau de la langue”; intervine în codare și o anumită creație, necesitățile de adaptarea la context.

ger<sup>2</sup>, cineva spune, în loc de *Bravo Gretl*: *Bla... bravo Gretl*; sau: *The Battered* — în loc de: *the battle of Waterloo* (începutul este contaminat de ceea ce va urma). Ansamblul expresiv este semnalat de posibilitatea desprinderii unui sens total și conform, pe cât posibil, cu intenția vorbitorului: cu alte cuvinte, este semnalat de existența unei atare modalități de exprimare, care să permită *receptarea ei justă*, adică înțelegerea adecvată.

3. În actul de limbaj, exprimarea nu este nici independentă, nici completă, dacă nu se atinge scopul care este implicat în ea, și anume o receptare corectă, adică înțelegerea sensului expresiei, de către cei care se găsesc la celălalt capăt al relației — adică receptorii.

3.1. Acest al doilea moment al tehnicii limbajului, receptarea, nu este mai puțin complex decât primul și se aseamănă cu el din multe puncte de vedere. Relația este reversibilă, așa cum am mai subliniat, și există între cele două momente raporturi de profundă interdependență. Receptarea constă în a se raporta la modul în care este organizată expresia.

Receptarea este un proces dinamic, *activ și complex*, ea necesită o bogată activitate conștientă, o atenție susținută și chiar un efort — neobservat în general, într-atât s-a banalizat —, pentru a se aduna toate datele necesare înțelegerii unei expresii. Receptorul trebuie să fie atent la toate informațiile pe care le-a putut culege în jurul lui, el trebuie să selecteze mesajul propriu-zis (izolându-l de ceilalți stimuli înconjurători); el trebuie să recurgă și la indicii suplimentare (oferite prin voce, prin gesturi, mimică etc.).

Am subliniat mai înainte că, în concepția pe care o preconizăm, *receptarea* nu este nici ea considerată — cum nu este considerată nici emiterea — ca un proces simplu, ca un act perceptiv oarecare. Ceva mai mult, dacă ne referim numai la momentul perceptiv ca atare, în afara „înțelegerii” sau a „interpretării” propriu-zise, *perceperea* mesajului ca fenomen de comunicare umană (și în special a mesajului verbal) constituie ea însăși un proces complex și *sui generis*.

<sup>2</sup> R. Meringer, *Aus dem Leben der Sprache*, Berlin, Behr, 1906, pp. 91—93.



3. 2. În general, percepția trebuie înțeleasă astăzi altfel decât se obișnuia chiar în psihologie în urmă cu două-trei decenii. Numeroase cercetări efectuate în ultimii 10—15 ani<sup>3</sup>, precum și cercetări proprii efectuate mai recent<sup>4</sup> arată că actul perceptiv este complex, că în el se pot discerne momente de reactivitate, momente de verbalizare interioară, că intervin aprecieri din partea subiectului, judecăți predictive (relative, de pildă, la certitudinea de apariție a unui stimul), valorificări în funcție de preferințe personale, de familiaritatea stimulului, etc. De asemenea, se observă — atât în situații naturale cât și în experiențele de laborator — o mare variabilitate a percepției, în raport cu nenumărați factori care o pot modifica<sup>5</sup>. Stabilindu-se<sup>6</sup> că perceperea oricărui stimul nu depinde numai de natura lui intrinsecă — deci de o întipărire mecanică a acestuia, în activitatea de cunoaștere —, ci de multipli factori, reiese importanța *condițiilor* în care are loc actul perceptiv, ambianța lui contextuală în sens larg. Cu atât mai mult trebuie înțeleasă ca un proces foarte complex perceperea stimulilor verbali (complecși prin însăși natura lor), a căror studiere intensivă, efectuată cu mijloace științifice moderne și diferențiată de cea a stimulilor neverbali este de altfel abia la început (vezi și discuția în articolele menționate mai sus). Cercetări viitoare, extrem de importante pentru lingvistică<sup>7</sup>, vor trebui să arate, utilizând o metodologie psiholingvistică (adică, tocmai, ținând seama de modificările percepției mesajului în raport cu situația receptorului sau a emițătorului), gradul în care diverși factori influențează, la un moment

<sup>3</sup> Vezi T. Slama-Cazacu, M. Voicu, *Privire critică asupra studiului performanței la diferiți stimuli verbali și neverbali în psihologia experimentală contemporană a percepției*, „Revista de psihologie”, 1965, nr. 2, pp. 247—271.

<sup>4</sup> T. Slama-Cazacu, *Cîteva probleme teoretice și metodologice ale studiului factorilor de variabilitate a percepției stimulilor verbali și neverbali, și a eficienței lor*, „Revista de psihologie”, 1965, nr. 2, pp. 273—284; vezi și celelalte articole menționate *infra*, Partea a II-a B, Cap. V, nota 36.

<sup>5</sup> Vezi T. Slama-Cazacu, *op. cit.*

<sup>6</sup> Vezi discuția bibliografică din T. Slama-Cazacu, M. Voicu, *op. cit.*, și din celelalte articole menționate.

<sup>7</sup> Menționăm de pildă că tema celui de-al VI-lea Congres Internațional de Fonetică, Praga, 1967, a avut ca temă „Semnalul acustic și perceperea lui”.

dat, perceperea unui mesaj, precum și modul în care acesta se transformă, în actul perceptiv<sup>8</sup> (traectoria dintre mesajul ca fenomen obiectiv extern și mesajul ca fapt subiectiv, „percept“-ul). Cercetările care se fac în legătură cu „modelele percepției vorbirii“ — și care sînt efectuate în mare măsură pe plan fonetic<sup>9</sup> — nu vor putea duce la rezultate utile și valabile pentru lingvistică, dacă nu vor respecta, în modelare, analogia completă cu actul perceptiv uman; iar în acest scop, metodologia psiholingvistică poate furniza date necesare. Problema „percepției semnalelor acustice verbale“ nu permite nici chiar discutarea cu semn de întrebare a oportunității unei apelări și la perspectiva psihologică (deci o metodologie psiholingvistică), deoarece aceasta este *implicită* în problema însăși, perceperea fiind un act psihologic.

Stimulii acustici verbali sînt implicați deci în situații complexe, care-și pun amprenta asupra percepției lor, ca în orice act perceptiv. Dar, ceva mai mult, ei fiind prin însăși natura lor stimuli deosebit de complecși, perceperea lor are caractere specifice. Complexitatea stimulilor verbali incluși în actul comunicării — adică în situația normală în care ei trebuie să se producă — provine pe de o parte din faptul că nu apar ca unități simple și izolate, ci sub forma unor secvențe în care numai sensul general face să se producă o oarecare discontinuitate — prin distribuirea pauzelor, a accentelor, a melodiei de ansamblu etc.; pe de altă parte, complexitatea lor provine din faptul că, dacă îi comparăm cu stimulii neverbali (care au și ei semnificații, ținînd de sistemul de „asociații“, de cunoștințe ale subiectului), stimulii verbali sînt dublați de semnificații mult mai complicate — fiind de un nivel superior —, dar și mult mai precise, mai fixate (deoarece sînt incluse în cadrul utilizat și prin care se impune legătura asociativă dintre forma sonoră — sau grafică — și semnificație). Receptorul nu percepe deci sunetele corespunzătoare fonemelor izolate din sistemul lingvistic în care are loc codarea, ci grupe sonore organizate ca atare de către emiță-

<sup>8</sup> Vezi, de pildă, J. Greenberg, J. Jenkins, *Studies in the psychological correlates of the sound system of American English*, „Word“, 1964, 20, nr. 2, pp. 157—177.

<sup>9</sup> Vezi și: *XVIIIth International Congress of Psychology* (Moscova 1966). *Symposium 23. Models of speech perception*, Leningrad, 1966.

tor (așadar va trebui să discearnă chiar în momentul percepției diversele indicii „supra-fonemice”, am zice), dar la a căror organizare chiar pe planul percepției va contribui și el însuși (prin legarea lor de cunoștințele pe care le are, prin apelul la corelatele situaționale extra-verbale, etc.).

3.3. Există, în fonetica actuală, o discuție în controversă — printre multe altele — în jurul „teoriei articulatorii” (sau „motorii”) a vorbirii<sup>10</sup>, teorie care pune pe primul plan rolul mișcărilor articulatorii în perceperea semnalelor verbale: vorbirea este percepută prin referire la propriile mișcări articulatorii ale receptorului și printr-un *feed-back* mediator între stimulul acustic și perceperea lui (deci perceperea vorbirii include referirea la capacitatea receptorului de a fi și emițător)<sup>11</sup>. În legătură cu această teorie, se pune în discuție și problema „trăsăturilor distinctive” ale fonemelor: sînt ele univoce, iar sunetele corespund exact unor forme mentale invariabile, sau fonemele se pot realiza în substanțe variabile și complexe<sup>12</sup>? Se opinează azi că „trăsăturile distinctive” nu acționează independent de contextul în care sînt percepute<sup>13</sup>, nu se impun mecanic în sensul de corespondență „unu la unu” (un fonem — o realizare sau o singură trăsătură), ci de „unu la mai multe”; există probabil un model productiv comun, care constituie baza decodării percepției<sup>14</sup>.

Credem că dacă se ia în considerare perspectiva psiholingvistică (și totodată ideea de bază pe care o vom expune în legătură cu contextul — a acordului dintre variabilitate și constanță —, se poate observa mai bine că au importanță deprinderile articulatorii ale receptorului, *feed-back-ul* audio-kinestezic, și structurile mentale relative la anumite trăsături invariante. Dar, în primul rînd, nu poate fi ignorată, pentru explicarea percepției semnalelor verbale, realitatea materială a sunetelor auzite.

<sup>10</sup> Cf., de pildă, discuția în H. Lane, *The motor theory of speech perception. A critical review*, „Psychol. review”, 1965, 72, nr. 4, pp. 275—309; vezi și în: *Models of speech perception*, cit., pp. 81—88, și alte comunicări.

<sup>11</sup> Cf. și G. Fant, *Introducere la: Models of speech perception*, cit., p. 13.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>13</sup> Vezi și L. Bondarko, L. Zinder, *Distinctive features of phonemes and their physical characteristics*, *ibid.*, p. 40.

<sup>14</sup> Cf. și G. Fant, *op. cit.*, p. 18.

Desigur că sunetele au particularitățile lor, variabile în diverse contexte, iar acțiunea lor în momentul percepției nu poate fi omisă; variabilitatea lor este însă raportată la un sistem invariabil de referință, care este dat de formele mentale, pe baza cărora s-au cristalizat „obiceiuri” în însuși sistemul de articulare al receptorului. Cu cât se vine în întâmpinarea momentului perceptiv cu o schemă *compatibilă* (corespunzătoare, iar nu contradictorie obiectului), cât mai completă, cu atât percepția este facilitată, este mai corectă. Ameliorarea articulatorie atrage o ameliorare perceptivă, și invers. (Trebuie să adăugăm că această mișcare progresivă implică atât perceperea sunetelor verbale ale celorlalți, cât și propriocepțiunea — perceperea propriilor mișcări articulatorii). Se observă în mod evident, în dezvoltarea ontogenetică — în cursul evoluției limbajului, în cursul formării sistemului fonematic la copil, etc. —, fenomene care atestă legătura dintre percepție și articulare. De asemenea, se pare că și pe plan filogenetic relația audiere-fonație s-a stabilit în cursul evoluției speciei umane<sup>15</sup>. Trebuie, desigur, să se țină seama de circuitul percepție-articulare-percepție (care de altfel ar putea fi denumit „progresie ciclică”). Conexiunea articulație-percepție, sau invers, este unul dintre aspectele unei legi fundamentale a limbajului. Percepția este, totodată, un proces dinamic, de ajustare graduală, de conștientizare treptată a fenomenelor verbale acustice și proprioceptive. Perceptul nu este rezultatul imediat și realizat de la început corect al unui moment perceptiv care ar putea fi studiat prin imobilizarea lui într-un instantaneu static. Analiza — care va fi ajutată prin investigații psihologice viitoare — poate descoperi în percepție momente care se succedă rapid și în cursul cărora perceptul capătă contur, se precizează, este completat, este chiar modificat. Tocmai de aceea mișcările articulatorii pot avea o influență asupra percepției, considerată ca proces dinamic.

Dar, pe de altă parte, mecanismul percepției nu poate fi identificat complet cu cel al articulării. Ele sînt două procese cu un evident specific<sup>16</sup>, chiar dacă se pot determina reciproc. Tot-

<sup>15</sup> R. Chocholle, *Relations entre audition et langage*, „Rev. g-le des sciences”, 1966, nr. 3—4, pp. 99—101.

<sup>16</sup> H. Lane, *On the necessity of distinguishing between speaking and listening*, comunicare la VI-lea Congr. Int. Fonet., Praga, 1967 (în ms.).

odată, intervine în mare măsură și o interpretare în funcție de noua situație, chiar dacă stimulii percepuți nu coincid nici cu structurile fixate în deprinderile articulării, nici cu cele create de frecvența apariției ca „tipare” (*patterns*) auditive. În percepere se confruntă obiceiurile articulării, reprezentările schematice auditive, „principiile productive” sau modelele mentale — cu datul real ca atare, cu fenomenul perceput și cu ambianța în care se produce. Variația este interpretată cu ajutorul unor scheme care dau constanța, dar și prin intermediul unor ajustări interpretative, al stabilirii relației cu celelalte date ale secvenței verbale, adică al unei adaptări contextuale.

3.4. Dacă trebuie pus astăzi un accent deosebit pe aspecte mai neglijate și anume pe *vorbit* (*parole*) ca fenomen oral (respectiv acustic), nu se poate omite însă aspectul ei grafic (respectiv vizual), care implică probleme specifice. Fără a exagera, ca R. Queneau<sup>17</sup>, care afirma că limba franceză orală și cea scrisă diferă total, ca două limbi deosebite, trebuie totuși să subliniem că sistemul oral și cel scris sînt distincte.

Relația dintre structura mesajelor orale și sistemul de semne care le reprezintă în scris este un aspect care poate fi studiat din punct de vedere fie lingvistic fie psihologic. Dar cauzele care duc la formarea a două sisteme deosebite, variațiile acestei relații, reflexele ei în mesaje, modificarea emiterii și a recepției în urma schimbărilor din relație — în funcție de situația emițătorilor și a receptorilor — sînt aspecte pe care le poate urmări psiholingvistica.

*Exprimarea grafică* este un fenomen complex, destul de puțin abordat pe plan psiholingvistic. Dacă interesează aci mai puțin aspectul strict motor, al construirii literelor printr-un travaliu muscular discriminativ (sub control cortical), există însă laturi care pot intra în jurisdicția psiholingvisticii. Una dintre acestea se referă la raportul dintre grafem și fonem și în special la interpretarea lui și a modificărilor lui în funcție de factori psiho-

<sup>17</sup> R. Queneau, *Entretiens*, Paris, Gallimard, 1962 (apud H. Andries, *Quelques considérations sur l'enseignement du français seconde langue*, în „Études de linguistique appliquée”, 3, Paris, Didier, 1964, p. 157): „le français écrit: est une chose totalement différente du français parlé [...]. Ce sont deux langues différentes, presque aussi différentes que le français et le latin”.

logici. În istoria diverselor limbi se înregistrează de pildă grafii diverse pentru același cuvânt, asupra interpretării cărora există diverse controverse<sup>18</sup>. Intenția noastră nu este de a expune un punct de vedere personal în aceste controverse, ci de a semnală un aspect, chiar din istoria limbii, în a cărei analiză s-ar putea descoperi fațete noi prin interpretarea psiholingvistică<sup>19</sup>; în orice caz, faptele constatate sînt adesea greu de explicat dacă nu se face apel și la perspectiva psiholingvistică.

O altă problemă este aceea a analizei structurii diverselor semne grafice create de om, a punerii în evidență a trăsăturilor specifice — distinctive față de altele și totodată comune tuturor variantelor aceluiași semn —, etapă fundamentală pentru stabilirea programelor mașinilor electronice „de citit” (care să poată „găsi” deci factorul constant, ținînd de cod, al literei S de pildă, în noianul variațiilor grafice individuale). Modelarea pentru realizarea mașinilor electronice nu trebuie să facă abstracție de modelul uman, adică de elementele esențiale care constituie stereotipul motor în legătură cu fiecare literă și care totodată permit receptorului uman să „citească”, deși realizările individuale ale literelor sînt nenumărate.

De altfel, probleme psiholingvistice importante sînt legate de structurarea unei anumite deprinderi pentru fiecare literă și în general de formarea stereotipiei motorii necesare „scrisului” ca atare — prim pas în exprimarea verbală grafică. Tot aci se încadrează și aspectul dificil al stabilirii ortografiilor optime

<sup>18</sup> În texte românești din sec. al XVI-lea, de pildă, sînt grafii duble sau „alternative grafice”, ca — în transcrierea alfabetului latin —: *leă'ge* și *leġe*, *leġe* (Al. Rosetti, *Istoria limbii române*, vol. IV, V, VI, București, Ed. Științifică, 1966, pp. 159 urm.), ceea ce ridică întrebări privitoare la pronunțarea cuvintelor respective; erau ele realmente pronunțate diferit, sau este vorba despre neglijențe, ori sînt rezultate ale neatenției unor copişti, ori sînt stereotipii motorii ale autorilor (cu toate că forma normală de pronunțare în timpul lor era *leġe*, ei continuă uneori să scrie, ca în grafia mai veche, *leă'ge*) etc.?

<sup>19</sup> De pildă, fenomenul care se numește „tradiție ortografică” (Al. Rosetti, *op. cit.*, p. 161) poate fi mai just înțeles dacă este interpretat prin substratul lui, și anume stereotipia motorie a unei anumite grafii, fără ca aceasta din urmă să fie o probă a modului cum pronunță persoana respectivă; există de exemplu persoane care scriu uneori în limba română, după vechea ortografie — datorită unei stereotipii —, *sunt*, deși pronunță *sint*.

din punct de vedere psiholingvistic (aspect destul de neglijat atunci cînd se discută problema modificării unei ortografii, prevalînd în discuțiile controversale fie numai criteriile lingvistice — etimologice etc. —, fie numai criteriile pedagogice — ușurința predării etc.). În orice caz, rareori există preocuparea, cînd se stabilesc diverse norme ortografice, pentru *feed-back*-ul auditiv — vizual-motor; desigur, este mai ușor deprinsă ortografia care permite controlul vizual-motor (al scrierii ca atare) prin deprinderile auditive ale persoanei (cînd imaginea auditivă a cuvîntului pronunțat de persoana respectivă se poate suprapune mai mult sau mai puțin exact peste imaginea vizuală — caz mai rar întîlnit de pildă în ortografia limbii franceze, unde elementele din vorbirea orală nu sînt reprezentate întotdeauna la fel, în scris: *vers, vert, verre* etc.)<sup>20</sup>.

Dar exprimarea grafică implică și aspectul receptării ei, adică al perceperii vizuale a semnalelor verbale: în practică este vorba despre „citire”. La nivelul despre care purtăm deocamdată discuția — adică acela al perceperii propriu-zise —, „citirea” ridică în primul rînd problema descifrării perceptivă a semnalelor grafice. Din acest punct de vedere, psiholingvistica trebuie desigur să recurgă la datele psihologiei percepției — în care însă sînt deocamdată puține date certe, deoarece studiul perceperii stimulilor verbali grafici este încă la început. Experimentele făcute de noi ne-au arătat că stimulii verbali sînt percepuți mai repede (sau, în orice caz, dau naștere unei reacții verbale mai rapide, deci sînt mai eficienți din acest punct de vedere decît stimulii neverbali, în indiferent ce situație, oricît de complexă, deoarece pentru ultimii este necesară și o decodare în sistemul verbal — vezi *infra*, Partea a II-a B, Cap. V).

Cercetările vor trebui să stabilească, între altele, în mod precis, care este quantumul optim pentru perceperea stimulilor ver-

<sup>20</sup> Vezi E. Higginbottom, *A study of the representation of english vowel phonemes in the orthography*, „Language and speech”, 1962, V, pp. 67—117. Cf. și J.-B. Carroll, *A psycholinguistic analysis of reading behavior*, „English teaching forum”, 1966, Vol. D, nr. 1, p. 4; și: E. Gibson, J. Gibson, A. Danielson, H. Osber, M. Hammond, *The role of grapheme — phoneme correspondence in word perception*, „Amer. j. psychol.”, 1962, 75, pp. 554—570.

bali. Formula, devenită clasică, a lui G. Miller — „magicul număr șapte”, adică pot fi percepute bine aproximativ șapte ( $\pm 2$ ) elemente prezentate tahistosopic etc.<sup>21</sup>, este aplicabilă și la stimulii verbali; însă trebuie ca diverse experimente să precizeze rolul jucat de gruparea elementelor, de intervalele dintre unități<sup>22</sup>, de raportul dintre lungimea stimulului și gradul de codificare a lui (de pildă, compararea abrevierilor cu vintele — în experimente pe care le avem în curs —, etc.).

Dar perceperea stimulilor verbali grafici, prezențați în vorbire sub forma de mesaje unitare — iar nu de stimuli izolați și fără sens —, presupune în mod necesar și o decodare verbală în limbaj interior, sau o fază de construire ori de reconstruire orală a mesajului vorbit scris<sup>23</sup>, adică recodarea mesajului scris în forma articulatorie-auditivă. Însă o dificultate pe care o ridică decodarea în această etapă imediat următoare percepției este lipsa de corespondență perfectă dintre semnalele grafice și expresia orală. Din acest punct de vedere, în afara aspectelor legate de ortografia cuvintelor, amintim elementele para-grafemice — ca punctuația, tipărirea cu diverse feluri de litere (cursive, drepte etc.), scrierea cu majuscule, despărțirea în paragrafe, etc. —, care numai în cazul lecturii silențioase („în gând”, pentru sine), pot fi decodate ca semnale: neavînd un corespondent direct în exprimarea orală, cititorul încearcă să le traducă în cursul lecturii cu voce tare în special prin intonație.

În faza subsecventă, recunoașterea ca atare a mesajului scris — care se realizează prin reconstruirea cuvintelor vorbite-orale — este urmată de sevizarea semnificației. Aceste faze se succedă desigur, la adultul normal care are o anumită cultură, foarte rapid, astfel încît perceperea cuvintelor înseamnă de fapt recunoașterea ca formă și conținut semnificativ a unor structuri sau „tipare” verbale.

3. 5. Chiar cînd s-a perceput și s-a „descifrat” propriu-zis un mesaj — oral sau scris —, în fiecare element al lui, nu se poate

<sup>21</sup> G. Miller, *The magical number 7, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information*, „Psychol. review”, 1956, 63, pp. 81—97.

<sup>22</sup> J. Michon, *Temporal structure of letter group and span of perception*, „Quart. j. exp. psychol.”, 1964, 16, part. 3, pp. 232—240.

<sup>23</sup> Cf. și J. Carroll, *op. cit.*, p. 3.



spune că implicit s-a realizat și înțelegerea lui totală. Problemele cele mai specifice și cele mai dificile ale receptării vorbirii apar îndeosebi după ce se depășește stadiul strict perceptual, adică pentru reconstruirea de către receptor a semnificației vizate în actul emiterii.

În momentul receptării (așa cum se întâmplă și în momentul exprimării), semnificațiile necesare sînt *selectate* în funcție de raporturile lor posibile în sistemele lexicale, receptorul bazîndu-se pe o interpretare contextuală (care corespunde cu organizarea contextuală realizată de către emițător). Se ține deci seama de faptul că fiecare cuvînt depinde, în ceea ce privește semnificația sa, de celelalte cuvinte ale contextului actual ; în același timp, se ține seama de semnificațiile virtuale, implicate în microstructura semantică a cuvîntului respectiv, și de raporturile semnificative virtuale cu toate celelalte cuvinte din sistematizările de care ține acest cuvînt și, în fond, de raporturile lui cu celelalte cuvinte.

Receptarea implică o continuă creație — prin însăși încercarea de a re-crea, în jurul unui nucleu, semnificația intenționată de către emițător ; receptarea nu constă în a accepta pasiv o valoare „asociată” în virtutea autorității dicționarului sau a unui raport fix datorat apariției simultane, repetate și mecanice, a semnului și a obiectului. A înțelege semnul prin referirea la situația în care el se găsește înseamnă a surprinde noua valoare, care nu e datorată adăugării unui surplus la cuvînt, ci se datorează faptului că s-a depășit planul lexical și că au fost surprinse relațiile de asemănare, opozițiile, ierarhiile dintre semne ; aceasta mai înseamnă că s-a făcut o raportare la distaxii, adică s-a surprins organizarea expresiei prin depășirea simplei juxtapuneri unidimensionale. Această organizare imprimă o anumită direcție receptării, pentru a face să se înțeleagă semnele ; ea călăuzește către un anumit nucleu, pe care totodată îl îmbogățește. Pentru a înțelege, trebuie să se facă o neîncetată raportare la tot ansamblul, proces care se realizează atît de rapid, încît nici nu ne dăm seama de el. Dat fiind caracterul dinamic al receptării, care e de altfel analog celui al exprimării, succesiunea devine aproape o simultaneitate : în acest mod, în receptare componenta emisă nu dispăre cu totul, iar cea care urmează este aproape concomitentă cu cea prezentă. Acest prezent nu este deci un instantaneu efemer, un punct surprins izolat și care s-ar pierde înainte ca

receptorul să-l fi putut lega de rest și înainte de a fi putut indica direcția pe care trebuie să o urmeze sensul.

*A înțelege*, în activitatea de limbaj, nu înseamnă numai a accepta manifestarea cuiva ca un fapt de limbaj; trebuie și să i se sesizeze adevărata ei valoare: adică să i se surprindă corect organizarea, relațiile explicite și totodată cele implicite. Un semn este întotdeauna emis de *cineva, într-un anumit moment*. Înțelegerea depășește, pentru a atinge un optimum, expresia propriuzisă, pentru că ea se raportează la întreaga personalitate a emițătorului.

Receptarea implică deci, pe lângă perceperea și recunoașterea semnelor (care se bazează pe cunoașterea limbii, pe integrarea în sistemul lingvistic), implică deci și o operație fundamentală, care este *interpretarea* expresiei; aceasta înseamnă a se raporta la modul în care este organizată expresia și, în fond, a o integra într-o largă sistematizare, care este întregul context. Interpretarea constă într-o mișcare de referință pendulară și rapidă — care trece neobservată —, de la perceperea semnului la organizarea totală (vezi *supra*, cap. II, fig. 3), de la sensul care nu se discerne decât în mod vag la început, la nucleii semnificativi. Înțelegerea este un act rapid, prin care cuvintele — cu nucleii lor semnificativi — sînt raportate, ca la un sistem de referință și într-un continuu curent osmotic, la context, pînă cînd se degajează sensul complet.

În concluzie, tehnica limbajului constă dintr-o organizare a exprimării și dintr-o adaptare la aceasta, a receptării — deci dintr-o interpretare. Expresia conține mult mai mult decât prezintă explicit emițătorul: apel la corelate situaționale, la date comune pe care le posedă și receptorul. Expresia reprezintă și face să transpară contextul total, la care auditorul trebuie să se raporteze, pentru a o înțelege corect. În ceea ce privește receptarea, aceasta trebuie să țină seama de expresia respectivă, cu tot ce conține implicit, și de corelatele ei, pentru a ajunge la o interpretare corectă. Legea înțelegerii, în limbaj, este *referința la organizarea contextuală*.

4. Am făcut aluzie în mai multe împrejurări la fenomenul contextual — la care ne vom referi și cînd vom discuta despre „metoda dinamic-contextuală”. De aceea, credem că este necesar

să ne oprim asupra acestui fenomen, căruia îi acordăm un loc central în sistemul nostru — nu numai din punct de vedere teoretic, dar și în aspectele metodologice —, în ceea ce privește perspectiva psiholingvistică, dar și cea lingvistică sau psihologică propriu-zisă. Vom expune, așadar, concepția noastră bazată pe noțiunea de context.

4. 1. Este utilă, credem, în primul rînd, o precizare<sup>24</sup>. Problema contextului și a rolului său — din cauza frecvenței semnărilor a importanței ei de către lingviști din trecut — le pare unora ca foarte cunoscută și ca de mult rezolvată. Dacă însă termenul „context” a apărut adesea în diverse lucrări mai vechi<sup>25</sup>, au fost mai rare studiile consacrate definirii exacte — și în diversele ei implicații — a acestui termen, s-au analizat destul de puțin aspectele multiple ale rolului contextului, și aproape lipsesc încercările de a se trage toate consecințele care rezultă din constatarea importanței lui<sup>26</sup>. Pe de altă parte, preocupările pentru rolul contextului au revenit în ultimii ani, atît în lingvistica generală

<sup>24</sup> Valabilă atît pentru lucrarea de față, cît și pentru cartea noastră anterioară *Limba și context* (București, Edit. Științifică, 1959; și versiunea franceză, *Langage et contexte*, 'S-Gravenhage, Mouton, 1961; prima expunere a fost publicată în articolul *Principiul adaptării la context*, „St. și cercet. lingv.”, 1954, nr. 1—2, pp. 201—245 și *Le principe de l'adaptation au contexte*, „Revue de linguistique”, 1956, nr. 1, pp. 79—118 — și în versiune rusă).

<sup>25</sup> Vezi *Limba și context*, ed. cit., pp. 9—44 și 288—290. Nu vom mai repeta aci bibliografia din cartea citată; vom face numai adausuri privitoare la lucrări recente sau a căror menționare ne pare absolut necesară pentru discuția de față.

<sup>26</sup> Un exemplu, între altele: în discursul său inaugural de academician, în 1938, cruditul filolog Servais Etienne exprima un adevăr pe care îl afirmaseră și mulți alții: „Un mot a plusieurs sens dans un dictionnaire, mais dans un contexte donné il n'en a qu'un” („Un cuvînt are mai multe sensuri într-un dicționar, dar într-un anumit context n-are decît unul singur”) — cf. G. Desonay, *Notice sur Servais Etienne*, Bruxelles, „Annuaire de l'Acad. Royale de langue et de littér. franç.”, 1958, p. 2. Însă, fără a simți contradicția — așa cum s-a întîmplat, în această problemă, în nenumărate alte lucrări —, se afirmă și că: „Lire, c'est obéir au pouvoir significatif des mots” („A citi, înseamnă a asculta de puterea semnificativă a cuvintelor”) (*ibid.*). Dacă însă lectorul este pur și simplu supus „puterii semnificative a cuvintelor”, cum mai acționează contextul? Este una dintre problemele pe care am încercat să le rezolvăm — în primul rînd prin sublinierea existenței ei, pentru ca apoi să analizăm tocmai raportul dintre acțiunea contextului și „forța” cuvîntului.

— Îndeosebi în lingvistica structurală teoretică, unde se acordă contextului un loc mult mai important decît i se dăduse mai înainte —, cît și în domeniul de aplicabilitate practică al traducerilor automate, unde s-a observat că este necesar să se recurgă la acest fenomen esențial pentru problema limbajului<sup>27</sup>. Și s-a constatat, atunci, că nu a servit la nimic ținerea la distanță a acestei probleme, de centrul preocupărilor. În domeniul traducerilor automate s-a crezut multă vreme — aplicîndu-se principiile exclusiviste ale unor anumiți cercetători din domeniul teoriei informației — că pot fi neglijate semnificația pe de o parte, și variabilitatea contextuală pe de altă parte. S-a observat însă, la un moment dat, că traduceri obținute ca o consecință a unor teorii care ignoră semnificația sau contextul erau destul de rudimentare, iar uneori s-a observat chiar că era dificil să se creeze programe judicioase, fără a se ține seama de problemele complexe pe care le ridică luarea în considerare a contextului<sup>28</sup>.

4.2. Am vorbit despre relația bilaterală, esențială pentru comunicare, pentru limbaj — și care reunește pe emițător și pe receptor. Psiholingvistica trebuie să-și pună în primul rînd problema următoare: ce este acest receptor uman, ce este acest emițător uman? Nu este indiferent, pentru mesajele emise și

<sup>27</sup> Ca atare, luarea în considerare a fenomenelor contextuale (pe care noi nu o denumim „teorie”, deoarece este un principiu general și necesar pentru lingvistică), departe de a fi astăzi o poziție depășită sau „distrusă” de polemisti extremiști (vezi L. Antal), este, dimpotrivă, de mare actualitate (între altele, vezi și raportul prezentat de L. Hirschberg, în *Actes du 1-er Colloque Int. Ling. Appliquée, Nancy 1964, Nancy*, [Université de Nancy], 1966, pp. 37—65), iar ignorarea lor este primejdioasă. De aceea, nici nu puteam reprezenta „ultima voce” (cum credea L. Rosiello, *Significato e uso, „Lingua e stile”, 1966, nr. 2, p. 222*), ci reprezentăm o opinie care se afirmă din ce în ce mai puternic azi.

<sup>28</sup> Astfel, la Colocviul Internațional de Lingvistică Aplicată de la Nancy, din 1964, s-a manifestat o destul de insistentă preocupare pentru context: J. Gardin sublinia, în raportul său, că „la méthode contextuelle est en effet la seule qui s'offre à l'esprit pour fonder les règles d'interprétation sémantique dans les cas ambigus” („Metoda contextuală este într-adevăr singura care se oferă minții pentru a fundamenta regulile de interpretare semantică în cazurile ambigue”) (J. Gardin, *L'information sémantique en documentation automatique*, în *Actes du 1-er Colloque Int. Ling. Appliquée*, cit.); J. Dubois, de asemenea, în raportul său despre *Résolution des polysémies dans les textes écrits et structuration de l'énoncé*, *ibid.*, sau L. Hirschberg, etc.

pentru posibilitatea ca ele să fie corect decodate, în ce constau acești emițători și acești receptori, care sînt trăsăturile esențiale ale acestor surse din care provin mesajele și ale acestor puncte de sosire ale mesajelor.

Fiecare partener — atît emițătorul cît și receptorul — este o unitate creată prin joncțiunea a mai multor acțiuni diverse : pe de-o parte *coordonatele interne* (particularitățile *organice*, mijloacele *fiziologice* personale, caracteristicile de organizare *psihică*, datele ținînd de temperament) ; pe de altă parte, *coordonatele externe* (*ambianța social-istorică*, care impune un anumit sistem lingvistic de exemplu, și, în această ambianță, *momentul personal*, care provoacă o schimbare emoțională, o succesiune de percepții etc.). Coordonatele interne sînt modificate și se întrepătrund cu coordonatele externe. Emițători și receptori sînt animați de același interes : acela de a realiza scopul comunicării — a înțelege și a face să se înțeleagă faptul exprimat. Relația nu se stabilește însă direct, ci prin folosirea unui cod constituit din semne cu valoare constantă și generală pentru membrii aceleiași colectivități, dar avînd totodată o valoare variabilă, aptă să exprime dinamica realității. În actul comunicării prin limbaj, ansamblul în funcție de care variază semnificația cuvîntului, ansamblul care determină și atribuie o nuanță specifică oricărei componente a expresiei este, în ultimă analiză, *întregul* sistem de coordonate al situației din acel moment. Acest ansamblu imprimă o organizare specifică tuturor mijloacelor de expresie, astfel încît actul receptiv să se poată realiza în bune condiții. Iată un prim ansamblu pe care trebuie să-l avem în vedere.

4.3. Pe de altă parte, în exprimare (ca și în receptare) se utilizează semne, organizate într-un sistem existent în conștiința fiecărei persoane și caracteristic fiecărui individ („sistemul lingvistic individual“<sup>20</sup> denumit astăzi, uneori, „idiolect“). Noi nu considerăm acest sistem ca fiind provenit din întretăierea „siste-

<sup>20</sup> A. N. Leontiev, A. A. Leontiev, *Cu privire la problema „sistemului lingvistic individual“*, „Rev. psihol.“, 1960, nr. 4, pp. 7—20 (și *Social and individual in language*, „Lang. and speech“, 1959, 2, part. 4, pp. 193—204).

mului" cu „norma“<sup>50</sup>, ci mai curînd ne pare necesară introducerea unei a patra noțiuni (pe lângă limbă sau sistemul limbii, sistemul individual și vorbire), sau mai bine zis disocierea dintre realizarea concretă, de fiecare moment, a sistemului individual și „vorbirea“ propriu-zisă (*parole*) ca fenomen cu caracter de oarecare generalitate. Sistemul individual este bazat pe o selecție, este o organizare selectivă a componentelor sistemului integral al limbii, avînd deci ca fundament sistemul comun de invariante — cu toate posibilitățile lor virtuale —, și este variabilă numai în limitele permise de necesitățile comunicării (care fac ca sistemul individual să nu se poată distanța prea mult de sistemul comun), dar adaugă posibilitatea de variație individuală, particular-concretă (la rîndul ei disciplinată prin încadrarea într-un sistem).

4.4. Dar în limba însăși există o sistematizare, care precede deci nu numai momentul exprimării, ci și pe acela al genezei sistemului individual. Individul găsește în limba pe care o învață încetul cu încetul — printr-un proces de însușire selectivă — o sistematizare care va alcătui baza propriei organizări interioare a sistemului său individual și, în fiecare moment al comunicării, va fi totodată baza organizării actului de limbaj concret, propriu aceluși moment.

Dacă se analizează materialul lingvistic — sunete, cuvinte și fraze — de care se servește limbajul, deci componentele limbii, la care vorbitor și auditor fac apel în momentul comunicării, se observă că aceste diverse componente au o valoare relativă, marea lor variabilitate fiind un fapt recunoscut în lingvistică. Variația componentelor are loc în cadrul și din cauza ansamblurilor în care sînt înglobate aceste componente: fenomenele lingvistice analizate (la care am adăugat și faptele culese prin diverse experimente și pe care le vom prezenta în alt loc), deci observațiile și experimentele permit să se formuleze o „lege — sau cel puțin un principiu — a determinării prin ansamblu“. Analiza ansamblurilor existente în limbă arată că acestea nu au aspectul unor conglomerate formate printr-o simplă juxtapunere adicio-

<sup>50</sup> Cf. A. N. Leontiev, A. A. Leontiev, *Cu privire la...*, cit..., p. 13, în acord și cu noțiunile din concepția lui E. Coseriu, *Sistema, norma y habla*, ed. cit.

nală a anumitor sunete, cuvinte, sintagme, ci sînt grupări caracterizate prin relații reciproce între componente și mai ales printr-o determinare concentrică, exercitată de către ansamblurile din ce în ce mai vaste, asupra grupărilor care joacă față de ele rolul de componente<sup>31</sup>. Profunda motivare a fiecărei părți, datorită corelațiilor ei dar mai ales datorită ansamblurilor în care ea este integrată, creează o logică internă a fenomenului „limbă” în general, care poate fi exemplificată prin fapte particulare culese din diverse „limbi”<sup>32</sup>.

În sistemul general al limbii, există o interdependență între diversele linii de organizare, o strînsă legătură, care se manifestă prin influențe reciproce (sistemul lexical poate să influențeze sistemul fonematic, etc.).

În lingvistica modernă se utilizează diverși termeni, pe care am vrea să-i precizăm pentru discuția noastră: *organizare, sistem, sistematizare, structură, structurare*. Cei mai răspîndiți sînt: termenul *sistem*, de la De Saussure, și termenul *structură*, pus în circulație de către curentele structuraliste (avînd una dintre surse, în mare măsură, în succesele *Gestalttheorie*-ei psihologilor germani). Pentru semnificația sa mai descriptivă și mai explicativă în același timp, dar și deoarece e potrivit pentru denumirea procesului general, îmi pare preferabil uneori termenul de *organizare* a limbii; trebuie însă să avem în vedere faptul că rezultatul acestei organizări este un ansamblu unitar de diverse raporturi: sistemul sau diferitele sisteme ale limbii (fonematic, lexical). *Sistematizarea* implică deci o unitate datorată unor raporturi interne precise și unei anumite persistențe în timp a organizării realizate. *Structura* ar fi un ansamblu organizat, dar parțial, în sensul că este o stabilire de relații între cîteva componente considerate

<sup>31</sup> Recent, J. Vachek (*On the integration of the peripheral elements into the system of language*. „Travaux linguistiques de Prague”. 2. *Les problèmes du centre et de la périphérie du système de la langue*, Prague, Academia, 1966, p. 23), discutînd despre această „integrare” a elementelor în sistem, sublinia și gradul deosebit de integrare, adică de „participare” în relații, a diverselor elemente.

<sup>32</sup> Mai recent, acest fenomen al relației dintre sistem și componente (denumite prin unul dintre aspectele lor: centrul și periferia) este analizat ca un „language universal” („o universală a limbii”), de către P. Daneš (*The relation of centre and periphery as a language universal*, în „Travaux linguistiques de Prague”, cit., pp. 9 urm.).

dintr-un anumit punct de vedere, și care este de fapt oglindirea, într-un moment, a unei părți din *sistemizarea* totală, adică o sistemizare pe un plan particular sau temporal redus.

4.5. Între emițători și receptori există deci semnele conținute în sistemul limbii. Fiecare persoană le-a integrat în propriul ei sistem individual, în cursul vieții sale, în cursul experienței sale personale (vezi și *supra*, p. 90). Și totuși, semnele sînt „aproape” aceleași, țesătura de relații care le leagă în sistemul individual este și ea aproape aceeași. Ce înțeles are acest *aproape*, vom preciza mai departe.

În actul de comunicare se creează o nouă punere în raporturi a semnelor alese, în așa fel încît ele să poată exprima acest moment particular, inedit pînă acum: este un particular în particularul reprezentat prin sistemele individuale. Cum pot servi aceleași semne, pentru a exprima ceea ce are particular fiecare moment de încrucișare a coordonatelor? Există în fiecare cuvînt, așa cum este luat din limbă, un *nucleu semnificativ de bază*, însușit în cadrul experienței sociale, și care imprimă cuvîntului o anumită constanță, împiedicînd totodată folosirea lui arbitrară<sup>23</sup>. În limbaj însă, în mecanismul concret al comunicării, semnificația este individualizată, precizată, completată și chiar modificată — în anumite limite —, pentru a permite astfel cuvîntului să reprezinte realitatea actuală, din momentul vorbirii. O dată cu integrarea semnului în ansamblul concret, dualismul caracteristic al semnului — constanța lui și labilitatea lui — își găsește o rezolvare. Astfel se realizează funcția de comunicare a limbajului, prin echilibrul dintre necesitatea de a exprima conținuturi personale cu ajutorul unor semne cu valoare relativ constantă (dar care conțin multiple potențiale semnificative) și necesitatea receptorului de a înțelege corect acest conținut.

5. *Tehnica limbajului*, despre care am mai vorbit, este adecvată tocmai acestei necesități practice de a se realiza înțelegerea

<sup>23</sup> Ne permitem să subliniem aici, din nou, acest aspect fundamental al concepției noastre, omis de un polemist (I. Antal), care s-a făcut cunoscut mai ales prin modul cum neagă opiniile altora. În concepția noastră, contextul nu este „atotputernic”, cuvîntul avînd un principiu de constanță cristalizat în „nucleul său semnificativ de bază”.



reciprocă și nu poate fi studiată în mod just, dacă nu se ține seama neconținut de relația emiter-receptare. Emițător și receptor se adaptează unul la celălalt ; primul își organizează expresia pentru partenerul său și în funcție de ceea ce cunoaște despre el, despre sistemul de coordonate al acestuia, în vreme ce receptorul va înțelege manifestările emițătorului printr-o activitate specifică de înțelegere — prin „interpretarea” despre care am vorbit de asemenea.

5.1. Actul de limbaj nu este un fragment de viață psihică izolat de celelalte funcții. Orice manifestare de limbaj presupune activitatea întregului organism și a tuturor aspectelor vieții psihice, organizată în *atitudinea de limbaj*, al cărei efect exterior este expresia. Activitatea interioară care precede expresia este la fel de importantă ca și rezultatul ei exterior, în care semnele divid emiteria în fragmente, în funcție de necesitățile succesiunii în timp și în spațiu.

Prin organizarea pe care emițătorul o impune expresiei sale, deci printr-o organizare cu totul de alt fel decât organizarea generală a limbii — pentru că are loc pe un plan complet diferit, cel al momentului concret al comunicării —, prin această organizare creată de către emițător, semnele capătă valorile adecvate situației și izbutesc să reprezinte intenția celui care transmite. *Relațiile* stabilite în acel moment între semne: *opozițiile* (în care sînt incluse și ritmul, opozițiile fonologice și semantice), care prin „ciocnirea” lor contribuie la reliefaarea sensului, diversele mijloace de *ierarhizare* (ca accente, eliminări — prin elipse — a ceea ce ar fi superfluu, poziții diferite, acordate după importanța fiecărei părți în ansamblu) — toate acestea converg către realizarea unei expresii în care există părți cu importanță și aspecte inegale, ale căror semnificații sînt precizate și uneori chiar create de sensul total al ansamblului respectiv.

Semnele sînt alese, am spus, în virtutea unui anumit nucleu convențional constant, care este păstrat pentru a se oferi puncte de reper partenerului ; dar acest nucleu *semnificativ* este îmbogățit prin ansamblul în care sînt folosite cuvintele. Emițătorul recurge și la *auxiliare neverbale*, pentru a-și preciza cît mai bine intenția sa și totodată pentru a o preciza în mod rapid (și, de asemenea, în mod economic) ; gesturi și mimică, manifestări vocale nearticulate, semne create din materiale extracorporale. Dar, mai

ales, emițătorul profită de situația în care se găsește, de ceea ce numim „corelate situaționale” (receptorul știe în ce loc se găsește emițătorul — într-o casă de pildă —, și de aceea își permite să spună „aici”, fără a mai specifica prin altceva situația). Aceasta ne-a făcut ca, atunci când am încercat să precizăm domeniul faptelor de limbaj, să trecem printre ele *toate mijloacele* folosite pentru a comunica în mod *intenționat* și să subliniem faptul că ierarhizarea lor este relativă (dacă, în marea majoritate a cazurilor, în societatea evoluată actuală, forma verbală este cea care are importanța cea mai mare și care este cea mai mult folosită — celelalte forme devenind numai auxiliare indispensabile —, alteori însă, în anumite împrejurări, câte una dintre aceste forme, ca gestul de pildă, poate trece pe primul plan; vom vedea mai bine aceasta, când vom discuta problema relațiilor dintre limbaj și muncă).

5.2. În fiecare expresie este acumulată o bogăție de semne: legăturile interioare care pun un cuvânt în relație cu altele, opozițiile dintre cuvinte, ierarhizările — care dau cuvântului o anumită formă, o anumită intonație, o accentuare specifică în ritmul frazei și prin care se creează o orientare spre un anumit sens —; în sfârșit, adăugarea gesturilor, a mimicii, a corelatelor situaționale, a manifestărilor direct emoționale, încadrate însă în aceeași intenție de comunicare. Toate acestea fac ca expresia să nu aibă aspectul unei simple înlănțuirii în timp, ci să se suprapună în fiecare durată nenumărate notații, care dau expresiei aspectul unui ansamblu *pluri-dimensional*.

5.3. În toată această activitate de organizare a expresiei sale, emițătorul este călăuzit de intenția de *a se adapta la receptor*: el alege semnele din sistemul lingvistic cunoscut de partenerul său, preferă valorile semnificative pe care știe că le cunoaște acesta, utilizează corelate situaționale comune cu el. Neconținut — poate uneori fără să bage de seamă — se folosește de împrejurarea comună, de faptul că ambii fac parte din același moment istoric, din aceeași profesie, sau, dimpotrivă, ține seama de faptul că el și partenerul său se găsesc în colectivități diferite. Am spus că limbajul nu înseamnă numai *exprimare*, așa cum se crede de obicei; dar el nu e nici numai o exprimare independentă de fap-

tul că limbajul reprezintă o „pîrghie“, deci că are un aspect bipolar, partenerii *influențându-se reciproc* (această particularitate fundamentală a fost, în general, multă vreme neglijată).

5.4. *Receptorul*, la rîndul său, se referă, pentru a înțelege expresia partenerului său, la modul ei de organizare. Semnele nu sînt înțelese izolat. Înțelegerea, am văzut, este un act rapid, prin care *semnele*, cu nucleii lor semnificativi, sînt *raportate* la un sistem de referință, la *context* — noțiune pe care o introducem în sfîrșit —, pînă cînd, la un moment dat, apare sensul cîmp, ca o treaptă nouă în activitatea de înțelegere.

De aceea înțelegerea este, în definitiv, o *interpretare* — corespunzînd, la celălalt capăt al „pîrghiei“, *organizării* expresiei. Receptorul se adaptează emiterii, renunță, în mare măsură, la valorile pe care le-ar atribui subiectiv semnelor și încearcă să determine totul în funcție de sistemul de coordonate reprezentat de emițător: acesta este idealul momentului „înțelegere“.

În receptare, semnificația nu este „impersonală“, strict denotativă: receptorul se raportează întotdeauna — sau *încearcă* să o facă, ori este *obligat* la aceasta, pentru a înțelege sensul mesajului — și la conotații, la nuanțele subiective, personale, emoționale<sup>34</sup>.

Receptarea presupune, de cele mai multe ori, o amplificare a datelor oferite de către expresia explicită și o referire la un *context total* (fig. 5).

6. Vom discuta acum ceva mai pe larg despre această noțiune de *context*.

6.1. Într-un anumit sens, se poate spune că toate ansamblurile pe care le-am găsit, în cursul analizei noastre, la diverse niveluri (nivelul general al limbii, nivelul individual, nivelul momentului particular al comunicării), sînt contexte. Este vorba despre ansambluri organizate, și care totodată joacă rolul de sistem de referință pentru componentele din care sînt constituite sau pentru ansamblurile minore care le sînt subordonate.

<sup>34</sup> Vezi și *Limbaj și context*, ed. cit., pp. 270 ș. a.); chiar omul de știință folosește limbajul zilnic, încărcat cu „supratonuri“ de conotații, observa și I. Kapstein (*Expository prose — an analytic approach*, New York, Harcourt, Brace and Co., [1955], p. 112).

Aceste ansambluri permit fiecărui semn să varieze în funcție de orbita particulară în care se găsește integrat acesta, dar să rămână totodată invariabil, pentru că este legat de sistem. Dacă, pe de altă parte, semnul are, virtual, nuclei semnificativi di-

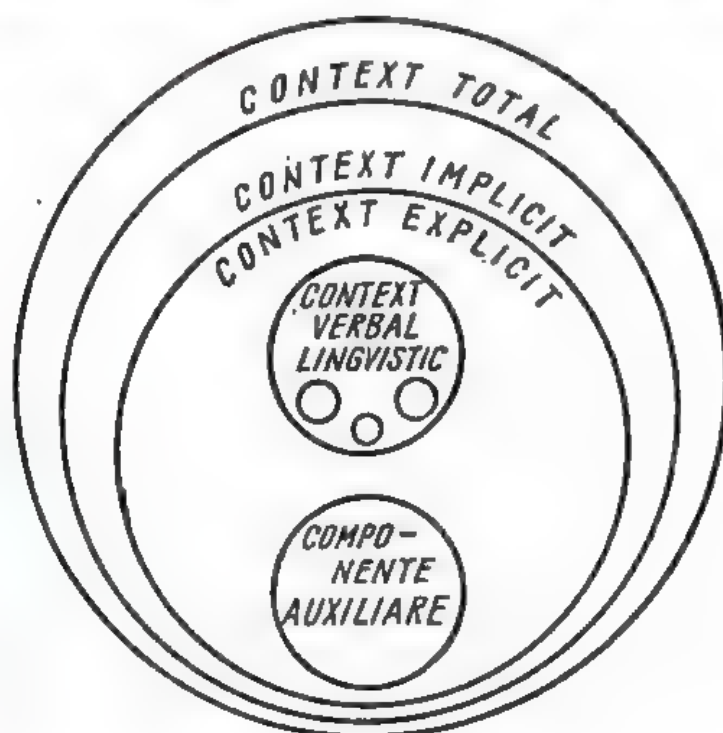


Fig. 5

verși și câteodată chiar contradictorii, în schimb ansamblul prezent, actual, contextul enunțului, al întregului fragment de vorbire — cu posibilitățile lui de a potența, de a nuanța și chiar de a crea uneori —, este cel care delimitează semnificațiile, actualizînd una singură, pe care o completează apoi, conferindu-i o valoare specifică, prin colaborarea tuturor celorlalte componente ale expresiei actuale. Limba, vorbirea (*parole*), limbajul, comunicarea nu ar putea fi concepute fără existența acestor ansambluri care se găsesc la baza funcționării lor.

Ce sînt aceste „ansambluri”, al căror rol este esențial? Sînt organizări specifice în care elementele virtual expresive (semnele) sînt grupate într-un anumit mod, și care totodată implică o stabilire de raporturi — între componente între ele, și între componente și sistem (care joacă și rolul unui sistem de refe-

rință) —, o componentă putînd fi la rîndul ei un sistem subordonat altui sistem mai vast. Noi numim toate aceste ansambluri *contexte*, incluzînd deci în acest din urmă termen și sensul de „sistem de referință”.

Intr-un anumit sens, și sistemul limbii este un context (deoarece în noțiunea obișnuită de context includem caracteristica de a fi un ansamblu organizat și totodată un sistem de referință, și deoarece nu considerăm contextul ca fiind alcătuit numai din înlănțuirea sintagmatică, lineară, ci și din confluențele de axe verticale, paradigmatică). Sistemele individuale ale limbii, cîmpurile lexicale etc. sînt și ele contexte. Totuși, vom păstra aci deocamdată terminologia obișnuită pentru aceste din urmă ansambluri și vom continua să le numim „sisteme”, etc.

Ne vom ocupa deci aci de contexte ca ansambluri care se formează în momentul comunicării. Să pornim de la ceea ce este în general cunoscut și posibil de cunoscut — pentru că este aspectul cel mai supus percepției, ca percepție lingvistică: contextul *lingvistic* (*discursiv* sau *verbal*), constituit din înlănțuirea lineară — sau aparent lineară — a cuvintelor, sau mai bine zis constituit din celelalte părți ale mesajului, care înconjoară un element (din acest punct de vedere, cuvîntul este primul context al fonemului, fraza este primul context al cuvîntului, apoi urmează ansamblul de fraze, apoi „enunțul” sau întregul fragment de vorbire [*discours*]). Trebuie însă să ne depărtăm de noțiunea tradițională, care consideră contextul ca fiind numai șirul linear de cuvinte în enunț. Și, de asemenea, trebuie subliniat că pot fi contexte verbale-orale sau verbale-grafice, sau contexte compuse din imagini, etc. Am vorbit despre coordonatele emițătorilor și ale receptorilor, despre factorii de variabilitate la nivelul semnelor (factori printre care sînt și date nelingvistice). Trebuie, cînd vorbim despre context, să înglobăm în el și toate aceste determinante. Se poate vorbi despre mai multe contexte, care formează mai degrabă niveluri contextuale și care sînt încastrate, înglobate unul în altul. Coexistînd deci cu contextul lingvistic și înglobîndu-l, există contextul alcătuit din întreaga expresie, care conține și gesturi, auxiliare mimice, corelate situaționale, etc.: este contextul *explicit* (compus deci dintr-o componentă verbală — ea însăși destul de ordonată, destul de organizată, pentru a constitui un context — și dintr-o

componentă auxiliară). Auditorul se raportează însă neconținut la contextul mai larg (la care uneori recurge și emițătorul însuși, pentru a se exprima prin elipse sau prin aluzii): contextul *implicit*, care conține tot ceea ce cunoaște receptorul despre emițător (emițător care se găsește într-o anumită situație, la un moment dat). Acest context nu este reprezentat în exterior printr-un anumit semn, dar el marchează fiecare semn, care a fost ales de către emițător și modulat în conformitate cu acest context (ca o variație pe o anumită temă). Acest context implicit este el însuși înglobat într-un context *total*, care poate să nu fie cunoscut decât de către emițător sau de către receptor, și care este echivalent cu întregul sistem de coordonate ale emițătorului, sistem al cărui rezultat a fost expresia. Este o organizare reală, adesea reperată de către receptor, care raportează la ea întreaga expresie. Contextul real al faptului de limbaj este deci o organizare din care numai o parte este explicitată lingvistic; această parte trebuie apoi să fie interpretată de către receptor, prin raportarea ei la ceea ce rămâne implicit și fără care expresia ar fi incorect înțeleasă.

6.2. Ce rol îndeplinește contextul? Anumite experimente — despre care vom mai vorbi în detaliu (*infra*, Partea a III-a, Cap. IV) — ne-au permis să discernem mai multe aspecte ale funcționării lui.

a) În primul rând, contextul impune anumite limite în șirul posibilităților de variații. El determină *alegerea* unui anumit cuvânt (de exemplu, pentru a spune „acolo, în mijlocul codrului”, contextul face să se aleagă cuvântul *mijloc* și semnificația generală a acestuia precum și a unei forme gramaticale: într-un loc și într-o combinație anumită, poate să fie folosit un substantiv, sau un adverb, sau un verb etc.). Dar contextul *precizează* sensul (mai ales pentru substantive, verbe, adjective, uneori adverbe, care sînt în general polisemice); el indică în primul rând direcția pe care trebuie s-o urmeze interlocutorul spre a înțelege, adică „atrage” *una dintre semnificațiile consacrate* și alege, dintre aceste nuanțe, pe aceea care corespunde necesităților momentului (în cazul de față, alegerea unui anumit sens face ca *mijloc* să intre în componența unei locuțiuni prepoziționale, în *mijlocul*). Dintr-un anumit punct de vedere,

se poate spune despre context că este diacritic, el decizînd asupra direcției în care trebuie căutată semnificația unui anumit cuvînt.

b) În al doilea rînd, contextul *individualizează* sensul, alegînd acea notă particulară din generalitatea noțiunii, care se potrivește cu obiectul sau fenomenul particular, implicat în acea situație (în cazul de față, în mijlocul codrului este: „în codrul Vlăsiei”). Contextul contribuie astfel încă mai mult la precizarea sensului. Acest proces se petrece în cazul tuturor cuvintelor, chiar al celor care pot fi considerate mai degrabă monosemice (ca adjectivele numerale sau anumite pronume), și chiar al prepozițiilor și conjuncțiilor, care de altfel, exprimînd doar relații, își capătă determinarea precisă numai într-un context.

c) În sfîrșit, tot contextul *completează* sensul, prin diversele nuanțe create de aplicarea particulară a cuvîntului la un anumit obiect particular situat într-un cadru specific (acolo, în mijlocul codrului, înseamnă o anumită distanță, mai mult sau mai puțin în raport cu mărimea pădurii respective, etc.). Fraza din care face parte cuvîntul, lucrarea întreagă, situația, obiceiurile societății respective, ca și ale emițătorului însuși — *totul* contribuie la nuanțarea fiecărui cuvînt și la conturarea mai precisă a sensului.

d) Ceva mai mult: deseori contextul poate și să *creeze* el însuși o semnificație unui cuvînt, în cazurile cînd contextul este singurul mijloc care face posibilă o înțelegere corectă sau cînd este vorba despre o locuțiune succintă și în genere cînd în exprimare s-a făcut economie de mijloace. Acesta este cazul: α) Cînd enunțul conține o locuțiune rar folosită, a cărei semnificație nu e cunoscută de către receptor, dar pe care el reușește s-o înțeleagă cu ajutorul contextului; β) Sau cînd enunțul conține o locuțiune ori un cuvînt compus necunoscut (expresia *battre froid à quelqu'un* „a fi rece cu cineva”, prezentată izolat, nu a fost înțeleasă de persoane care nu cunoșteau bine limba franceză); într-un context, aceleași persoane au putut să-i precizeze sensul; γ) De asemenea, contextul are un rol creator, cînd e vorba despre un termen căruia vorbitorul i-a transformat complet semnificația (experimente pe care le-am efectuat au permis să se constate cum anumite cuvinte românești căpătau cu totul alt înțeles, în contexte compuse de noi); δ) Intervine un rol creator și cînd contextul trebuie să suplinească lacune ale expresiei, sau ε) cînd expresia este corectată prin context. Astfel, în cursul experimen-

telor noastre am constatat, de pildă, nu numai că texte „mutilate” — care prezentau lacune — erau perfect înțelese, dar contextul poate chiar să „atragă”, să pună în locul lacunar cuvântul care lipsește. De asemenea, am putut constata (este cazul e) că texte care conțineau greșeli au fost corectate, chiar fără ca persoanele de experimentare să-și fi dat seama de greșeală. De pildă, dând unor subiecți cu limba maternă româna, care cunoșteau limba franceză, fraza următoare: *Quand vous connaissez bine ma mère* (cuvântul românesc *bine* înlocuind cuvântul francez „bien”), din 24 de persoane, 22 au citit fraza pronunțând: *bien*, iar nu *bine* (contextul a creat un sens și o direcție de sistem al limbii franceze, care au făcut să fie corectat cuvântul, fără ca subiecții să observe greșeala). Alte experimente le vom prezenta mai târziu.

e) În sfârșit, contextul poate (când amintirea lui devine pentru o persoană zestrea semnificativă, „sarcină semantică” a unui cuvânt) să *transforme* o semnificație sau chiar f) să *orienteze* cuvântul către o semnificație greșită, care eventual pătrunde apoi și în limba comună.

Să adăugăm însă că, deși contextul joacă un rol esențial în tehnica limbajului, el nu este atotputernic în dirijarea exprimării și a înțelegerii. Acțiunea lui este mărginită, în primul rând, de limitele între care pot varia semnificațiile, adică acțiunea lui se oprește în fața acestei bariere diferențiale care-i este impusă de nucleul de bază. În același timp, capacitatea de acțiune a contextului depinde de gradul de organizare a expresiei — textura de cuvinte și de fraze —, și anume de forța cu care se impune această organizare, de valoarea semnificativă a ambianței generale, de cunoștințele comune ale interlocutorilor. Ea depinde și de voința lor de a nu se lăsa călăuziți numai de câteva semnificații univoce, pe care le cunosc mai bine, sau de a nu se vedea decît stereotipul în anumite formule. În acest caz, încercarea de a introduce o semnificație nouă, sau nuanțe noi, se izbește de forța sistematizărilor stereotipizate.

Pe lângă aceste condiții care determină rolul jucat de context — dar în legătură, de fapt, cu modul de organizare a lui —, trebuie menționată *lungimea* contextului și îndeosebi importanța *poziției contextuale a unei componente*. Experimente cu privire la rezolvarea omonimiei — pe care le vom expune în



detaliu mai departe (*infra*, Partea a III-a, Cap. V) — arată că în orice caz lungimea contextului joacă un rol și deci că atunci când se lucrează cu „microcontexte” trebuie operat cu prudență, pentru a se delimita lungimea *necesară* în fiecare situație: deoarece nu se poate fixa *în absolut și în general* o lungime optimală pentru context, ci depinde de receptor (de cunoștințele lui etc.) ca și de gradul de organizare a contextului, pentru ca un context să fie „prea scurt” sau „suficient de lung” ori „redondant ca lungime”. „Lungimea” contextului este nu numai o noțiune relativă, dar și destul de labilă, deoarece în afara contextului verbal sau a celui explicit intervin și adjuvante situaționale, implicite, etc. În afară de aceasta, *locul* în care se află în context fiecare componentă face să varieze importanța lungimii contextului în raport cu fiecare componentă (o componentă situată într-un loc privilegiat nu va avea nevoie de un context „lung”, pentru a fi bine determinată). *Poziția contextuală* este o noțiune cu care se lucrează încă destul de puțin și ea are de asemenea implicații psiholingvistice, fiind corelată cu modul de organizare a contextului de către emițător, cu cunoștințele pe care le are un anumit receptor pînă la un moment anumit din desfășurarea secvenței verbale, etc.

6.3. Toate aceste acțiuni ale contextului, despre care am vorbit, sînt posibile datorită complexității și fineții, în același timp, a tehnicii limbajului, care ar putea fi numită o tehnică „contextuală”, în care intră în joc *principiul adaptării la context*. Când se vor putea formula condițiile exacte și chiar, pînă la un anumit punct, cantificabile (grație unor procedee matematice mai suple decît cele actuale și mai apte să redea o complexitate dinamică) ale acțiunii contextului, acest *principiu* va putea, desigur, să devină una dintre legile psiholingvisticii (și de ce nu chiar ale lingvisticii?): *legea adaptării la context*.

Intenția de comunicare inerentă oricărui fapt de limbaj, atitudinea activă, determinată de situațiile noi care îi dau naștere, nevoia de raportare la modurile de organizare, de proiectare a părților pe sisteme de referință, de legare a explicitului de implicit contribuie la conturarea convingerii că limbajul uman este un fapt calitativ diferit de manifestările exterioare ale animalelor, precum și la delimitarea momentului în care se poate vorbi despre limbajul propriu zis în *evaluția* omenirii sau în

ontogeneză, sugerează calea către explicarea cazurilor patologice, ca *afazia*, și impun o atitudine fermă în lucrările pregătitoare pentru traducerea automată.

Limbajul evoluează către posibilitatea de a crea *organizări* noi și de *interpretare* a unor organizări inedite, adică de sincronizare cu *dinamismul realității*, prin adaptarea la context. Sistem departe de vechiul „mecanism” atribuit realizării limbajului (explicație specifică epocilor mecaniciste sau încremenite în expuneri dogmatice, indiferente la dinamismul realității), când vorbim despre acest mecanism, despre această tehnică subtilă. Este o tehnică bazată pe un principiu de productivitate, pe posibilitatea de a răspunde adecvat la situații, datorită funcțiilor de comutare și de sistematizare proprii unei materii nervoase plastice, nicidecum independente sau rigide față de acțiunea împrejurărilor (și a cărei activitate fiziologică ar putea fi observată în cursul acestor diverse forme de adaptare la context, prin investigații dinamice „pe viu”, prin electroencefalografie, de exemplu, dacă ea va putea să ne dea vreodată — ca tehnică de înregistrare și ca posibilități de interpretare nuanțată — mai mult decât ne dă astăzi).

7. Faptele de limbaj își au rădăcinile în diversele coordonate și în nesfârșitele lor posibilități de cuplare. *Lipsa de imuabilitate și de izolare* a oricărui fapt de limbaj, echilibrul mobil al faptelor de limbaj apar ca o consecință a acestor variații neconținute ale acțiunii și locului de întâlnire a coordonatelor emițătorului, fenomen complicat prin întâlnirea cu sistemul de coordonate al receptorului.

O dată surprinsă complexa dinamică a faptului de limbaj, acesta nu mai poate apărea nici ca un fenomen izolat, nici dominat de apariții cu caracter absolut, nici funcționând ca o creație de sine stătătoare și nici ca mijloc de „a informa” pe partener cu ajutorul unor forme lipsite de labilitate.

*Limbajul real* este : a) un fenomen legat de persoana întreagă și de momentul exterior care o determină ; b) este un proces bazat pe necesitatea de a pune de acord capetele axei sale bipolare — emitere-receptare — printr-o tehnică de organizare contextuală a expresiei și a interpretării ; c) și este, mai presus

de toate, un fenomen legat de realitate, de viață, de societate, și deci un fenomen dinamic.

a) Activitatea de limbaj presupune o tehnică aplicată unui *material interior* — starea psihică — și unuia *exterior* — sistemul de semne al limbii —, pentru a le face apte să comunice adecvat într-un anumit moment. Atitudinea de limbaj este unul dintre aspectele în care se prezintă întreaga persoană la un moment dat și alcătuiește una dintre cele mai complexe manifestări umane și cel mai eficace mijloc pentru activitatea în comun.

b) Când totul este în continuă *mișcare*, când natura și viața care urmează să fie exprimate evoluează neconținut, persoana e obligată totuși să-și bazeze limbajul pe un material de semne care conține în el un principiu de invariabilitate — la rîndul lui, însă, necesar înțelegerii reciproce și oglindind totodată aspectul constant al fenomenelor. Limbajul reușește totuși, sub imboldul necesităților reale de cooperare socială, să pună de acord principiul de *constanță* — indispensabilă pentru a oferi puncte de reazem înțelegerii lui — cu nevoia și obligația de a exprima realitatea dinamică. Maeștrii limbajului nu sînt cei care folosesc cuvinte rare, dar nici cei care aplică formule-clisee, ci cei care, cu cuvintele obișnuite, ale tuturor, știu să-și exprime cît mai complet intențiile, prin toate mijloacele organizării expresive. *Organizarea și interpretarea contextuală* pe care se bazează tehnica limbajului îngăduie coexistența unui minim de fixitate convențională dar și a continuei variații corespunzătoare evoluției realității. Ca atare, limbajul ar putea fi considerat drept o tehnică de comunicare, ce folosește pentru cele două momente ale sale — exprimarea și înțelegerea —, nuclei semnificativi completați, precizați, adaptați cu ajutorul unor procedee de organizare și de interpretare.

c) Limbajul trebuie, în sfîrșit, să fie analizat — prin procedee ce țintesc reperarea lui *in statu nascendi* — în desfășurarea lui ca *proces* iar nu ca fapt static. Însăși apariția epitetului „*contextuală*” în denumirea metodei pe care o vom expune mai tîrziu indică tocmai sublinierea necesității ca limbajul să fie nu numai *studiat* în curgerea sa, în succesiunea momentelor sale, dar și *definit* prin caracteristica sa esențială, de a fi o activitate mulată de însăși *evoluția realității*.

Am încercat deci să considerăm limbajul ca fiind legat nu de un individ abstract, teoretic, ci de *persoana concretă*, ca membră a unei anumite societăți; de aci, nevoia precizării procedeelelor pe care le utilizează tehnica limbajului — fără a fixa limbajul însuși în tipare descriptive — și de a sublinia principiul ei esențial, care e *adaptarea la context* atât din partea emițătorului cât și din cea a receptorului, adică faptul de a se adapta la *împrejurări* și de a se raporta la acestea pentru a înțelege.

Limbajul viu, suplu în virtutea *dinamismului* său, trebuie acceptat cu tot ceea ce repugnă unei psihologii și unei lingvistici dogmatice, speculative, închistate în absolut și în rigid: cu tot ce e relativ, arbitrar, ambiguu și totuși constant, universal și cert în el, avînd conștiința că orice amfibologie se rezolvă în practică prin *referința la context*.

Acestea sînt concluziile la care poate duce încercarea de a studia limbajul în totalitatea aspectelor sale, printr-o metodă preponderent inductivă, a limbajului în care există ca fapt fundamental sistematizări, legături organice între ansambluri și componente, a limbajului ca fenomen dinamic, determinat de persoana situată în cadrul ei social specific.

Limba *există* în afara momentului comunicării, este un fapt obiectiv, însă ea nu capătă o realitate psihologică completă decît numai cînd este folosită într-un fapt de limbaj real, adică o dată devenită „vorbire”. „Nimic nu este în limbă — spunea W. v. Wartburg, transformînd cunoscuta formulă a lui Locke — care să nu fi fost mai înainte în vorbire (*parole*)”<sup>35</sup>. „Limba” și „vorbirea” se completează reciproc pentru psiholog, și chiar pentru lingvist, dar în orice caz pentru psiholingvist — care nu-și poate îngădui să considere pe una în afara celeilalte și mai ales în afara procesului general al „limbajului”.

Diversele consecințe practice ale acestui punct de vedere asupra limbajului pot depăși în unele aspecte și în unele domenii importanța teoretică. Nu ar fi lipsită de folos includerea

<sup>35</sup> „Rien n'est dans la langue qui n'ait point été auparavant dans la parole”: W. v. Wartburg, *Problèmes et méthodes de la linguistique*, Paris, P.U.F., ed. 2, 1963, p. 215.

în pedagogie și în special în metodică predării limbii materne și a limbilor străine, preocuparea mai intensă decât există încă, pentru fenomenele de context (în învățarea limbilor străine, în studiul organizării expresiei, în vederea unei cât mai corecte înțelegeri, sau a indicării modului în care se poate recepta cât mai adecvat un fapt de limbaj etc.). De asemenea, pe lângă celelalte aplicații (ca de pildă în metodologia traducerilor, a corecturilor, în construirea mașinilor electronice, etc.) sau pe lângă aplicațiile în lingvistica generală, se pot întrevedea nenumărate alte aplicații ale acestui principiu, în domeniul cercetărilor de gramatică, de fonetică, de stilistică, de critică literară etc.<sup>36</sup>, aspecte despre care vom discuta în alte capitole.

<sup>36</sup> K. Uitti, de exemplu, a arătat aceasta recent, pentru ultimele două decenii, într-o recenzie amplă la cartea noastră *Langage et contexte (Context in language and literature, „Romance philology”, 1965, 18, nr. 3, 300—316)*.

## Capitolul IV

### METODOLOGIA PSIHOLINGVISTICĂ (CULEGEREA ȘI INTERPRETAREA FAPTELOR) METODA DINAMIC-CONTEXTUALĂ

1. Expunerea noastră asupra metodologiei psiholingvistice a început prin definirea *obiectului* ei. Am văzut că psiholingvistica studiază limba în realizările ei concrete, în mesaje — în fond *vorbirea (parole)* —, în raport cu emițătorii și receptorii, și cu diferitele situații în care se găsesc aceștia.

1. 1. Un *obiect* nu devine însă conținut al unei științe printr-o simplă oglindire mecanică a lui. De fapt, nici nu se poate spune că obiectul este oferit ca atare de realitate, ci el provine dintr-o anumită atitudine adoptată în cunoaștere, dintr-o anumită optică, prin care se diferențiază în realitatea extrem de complexă anumite aspecte și prin care totodată ele sînt legate într-o sinteză unitară. Constituirea cunoștințelor relative la un obiect depinde de metodele prin care este delimitat un anumit aspect din realitate. „Faptele” există independent de cercetător și tendința lui trebuie să fie ca prin metodele folosite să se apropie cît mai mult de ele. Noi nu considerăm că aceste fapte sînt „dincolo de” posibilitatea de observație a omului de știință<sup>1</sup>: printr-o metodologie adecvată, „datele” stabilite pot să se apropie cît mai mult de esența faptului. Instrumentele adoptate — *metodele* (mijloacele fundamentale cu care lucrează o știință pentru a avea controlul permanent asupra obiectului), *procedeele* (amănunțele concrete, sau ajutătoare, ale metodei) și *tehnica* (modul particular de folosire a unei metode), *terminologia* însăși (codul în care e descris obiectul) — joacă deci un

<sup>1</sup> Cum afirmă N. Chomsky, referindu-se la lingvist, în H. Allen (red.), *Readings in applied English linguistics*, New York, Appleton-Century-Crofts, ed. 2, [1964], p. 173.

rol enorm în precizarea faptelor relative la un obiect. Tocmai de aceea este surprinzător că preocupările propriu-zis metodologice sînt rare în psiholingvistică, după cum nu sînt prea obișnuite nici în lingvistică (unde discuția metodologică se face, în special în anumite curente moderne, dar fără o grijă deosebită pentru adecvarea „datelor” cu „faptele” și, stabilind un anumit punct la „suprafața” acestora din urmă, se consacră tot efortul pentru organizarea logică a unor judecăți care par să aibă caracter aprioric).

1.2. Problema care se pune pentru studiul obiectului psiholingvisticii nu e de fapt aceea a creării unei „științe” noi, ci a definirii unei metodologii adecvate, care să realizeze cunoașterea mai adîncită a acestui obiect care are aspecte comune cu obiectul lingvisticii și cu cel al psihologiei. Adoptarea termenului de psiholingvistică nu ne scutește însă de a face precizări metodologice personale: după cum menționam, constituirea unei metodologii clare, definite într-un studiu intenționat, a întîrziat chiar după ce a apărut numele disciplinei.

Care sînt *mijloacele* prin care psiholingvistica trebuie să facă investigațiile ei, care sînt metodele, procedeele și tehnicile ei, precum și, în primul rînd, principiile metodologice care prezidează elaborarea și aplicarea metodelor ei? (De terminologie nu ne vom ocupa deocamdată, deși este un punct important al metodologiei — în parte, discutată *supra*, Cap. III și altele). Metodologia psiholingvisticii trebuie pe de o parte să indice metodele care servesc la *culegerea faptelor legate de situațiile concrete*; iar pe de altă parte, ea trebuie să ajute la *interpretarea acestor fapte, în primul rînd prin însuși modul de a le culege și de a le înregistra*.

1.3. Vom expune mai întîi cîteva principii metodologice generale referitoare la aceste două sarcini metodologice. Trebuie să precizăm că, după părerea noastră, metodologia psiholingvistică este destinată să contribuie pe de o parte la dezvoltarea propriului ei domeniu (psiholingvistica); dar pe de altă parte, ea trebuie să contribuie și la dezvoltarea lingvisticii însăși, prin lumina pe care poate să o arunce asupra anumitor părți ale obiectului lingvisticii, precum și — poate — prin spiritul inovator pe care îl aduce însăși metodologia ei (cu alte cuvinte, ea poate contribui la acumularea faptelor lingvistice prin reînnoi-

rea metodologiei generale a studiului lingvistic). În sfârșit, această metodologie se pune direct în serviciul lingvisticii aplicate, fie prin cercetările care pot prezenta *fapte noi* ale limbii vorbite (oferind deci *materiale*: ea va ajuta astfel la elaborarea materialelor pentru predarea limbilor, pentru pregătirea programelor în traduceri automate, pentru stabilirea particularităților în tulburările limbajului); fie, ea va servi lingvisticii aplicate prin *cercetările* — mai ales experimentale — care pot contribui la *precizarea metodelor de învățare și predare a limbilor, de terapeutică în patologia limbajului, etc.*

2. Să pornim, pentru aceasta, de la lingvistică, pentru a încerca să vedem ceea ce psiholingvistica poate să accepte din metodologia acesteia, ceea ce ea nu poate să accepte și ceea ce îi revine să aducă prin propria sa metodologie (din care o bună parte va fi — cum e și firesc într-un domeniu interdisciplinar — adoptată și din psihologie).

2.1. Este semnificativ faptul că în lingvistică se vorbește destul de rar despre metodologie și mai ales despre *metodele de culegere a faptelor* — cu excepția dialectologiei și a lexicografiei, iar recent, uneori, din necesități practice, în domeniul predării limbilor. Din cauza tendinței lingvisticii de a se ține departe de fenomenele de *vorbire (parole)*, dar și din cauza aplicării unilaterale a metodei deductive. nenumărate aspecte ale limbii sînt încă necunoscute ori n-au fost încă studiate, așa încît, mai înainte de a se fi realizat cunoașterea diverselor fapte lingvistice obiective, mai înainte de a se cunoaște complet *cum este organizată* și chiar *ce este* în fond o limbă ori în general fenomenul „limbă“, în lingvistică s-a trecut la speculații în jurul unei „limbi“ abstracte, sau se operează cu „mostre“ lingvistice, considerate, mai mult sau mai puțin neîndreptățit, „fapte de limbă“ (în fond, aceste așa-zise „fapte de limbă“ constituie preparate anatomice *in vitro*, mumificate după un alt procedeu decît cel neogramatic, dar cu un efect nu mai puțin letal).

S-a început, cu alte cuvinte, să se lucreze din ce în ce mai mult cu o metodă care operează asupra unui material desprins unilateral dintr-o anumită limbă, ipostasiat în forme statice — în care *caracterul de „sistem“* (dar nu „sistemul“ el însuși, care este real în limbă, însă este mult mai complex decît îl poate



ilustra în completa lui realitate o asemenea metodă), acest *caracter* de „sistem” poate fi observat mai ușor : nu pentru că limba a fost astfel surprinsă în esența ei, ci pentru că prin acest procedeu artificial este izolat, destul de comod, un anumit moment dintr-o dinamică a cărei esență totală scapă însă acestei manipulari brutale.

Există în lingvistica actuală curente care proclamă ca unică metodă deducția și nu vor să facă apel la metoda inductivă (a se vedea, de exemplu, afirmațiile binecunoscute ale lui L. Hjelmslev — care respingea inducția<sup>2</sup> și, contrazicându-se, voia o metodă „empirică și deductivă”)<sup>3</sup>. Trebuie să facem însă o paranteză : L. Hjelmslev sublinia<sup>4</sup>, contrazicând principiul său de a nega utilitatea inducției, că lingvistica structurală se bazează exclusiv pe fapte (utilizând deci aceleași vechi fapte, culese prin metodele obișnuite). Să precizăm că, de altfel, chiar în aplicarea metodei inductive pot să apară diferențe — adesea fundamentale : depinde, între altele, de etapa în care se începe utilizarea inducției (inducția poate să însemne, de pildă, ca la P. Garvin<sup>5</sup>, o simplă metodă „de analiză lingvistică”, de clasare a unor anumite elemente ale limbii, având ca rezultat o „descriere inductivă” a acesteia); depinde, de asemenea, de punctul unde cercetătorul știe să facă să se oprească folosirea inducției.

Nu am menționat încă, în acest drum către dezumanizarea limbii, tendințele de formalizare extremă sau de matematizare excesivă — și făcute ca scop în sine (fac această subliniere, pentru că formalizarea și interpretarea din punct de vedere cantitativ sînt foarte necesare în anumite momente sau în anumite domenii). N-am vrea să fim rău înțeleși : aportul matematicii devine astăzi din ce în ce mai necesar în anumite domenii ale lingvisticii aplicate (iar uneori matematicile pot fi utile chiar lingvisticii teoretice, dacă ne gândim la posibilitatea de a obține

<sup>2</sup> L. Hjelmslev, *La structure morphologique* (1939), în *Essais linguistiques*, Copenhagen, Nordisk Sprog-og Kulturforlag, 1959, p. 122.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>4</sup> În articolul său programatic despre : *Linguistique structurale* (1948), în *Essais...*, ed. cit., p. 22.

<sup>5</sup> P. Garvin, *A study of inductive method in syntax*, „Word”, 1962, nr. 1—2, pp. 107 urm.

și date precise — de exemplu, prin mijloace statistice —, care evită observații cu caracter impresionist și certifică, prin garanții cantitative, legitimitatea anumitor generalizări). Pentru traducerile automate, pentru elaborarea dicționarilor cu ajutorul mașinilor automate sau pentru a permite mașinii să recunoască structura frazelor, pentru redactarea „tezaurelor documentare” într-un anumit domeniu, pentru toate acestea exprimarea matematică a anumitor legi lingvistice devine legitimă și necesară. Pe de altă parte, formalizarea devine necesară și pentru a se stabili algoritmi etc. Dar matematizarea nu poate să acopere întregul domeniu al lingvisticii — unde sînt aspecte care se revelează mai bine prin analize calitative —, iar analiza cantitativă nu trebuie considerată decît ca un mijloc, iar nu ca un scop. (De altfel, chiar în domeniile aplicative, în care matematizarea este necesară, rolul interpretării matematice se oprește la un anumit punct, care trebuie depistat cu precizie și respectat). Se adaugă la aceste exagerări faptul că în aplicarea matematicii nu se ține suficient seama de perspectiva umanistică specială, alta decît cea cu care este obișnuit matematicianul, și în care trebuie să se situeze întotdeauna cercetătorul care se referă la fenomenele ce țin de limbaj, de limbă etc.; iar pe de altă parte, se adaugă insuficiența formație matematică a unor lingviști, fapt care îngustează posibilitățile de prelucrare cantitativă, limitînd-o la statistica elementară, incapabilă să urmărească faptele în dinamica lor, în contradicțiile lor, în variabilitatea lor complexă<sup>6</sup>.

În orice caz, există deci curente care renunță să „culeagă” fapte — sau cel puțin să reconstituie mediul, viața din care s-au extras „preparatele”, datele lingvistice, și să le reintroducă în țesutul viu din care au fost smulse. Se operează cu aceste materiale, cu aceste „eșantioane” despre care vorbeam, procurate de dicționare, de gramatici sau chiar numai de bagajul lingvistic personal al cercetătorului respectiv, de propriul idiolect, care adesea este confundat cu un metalimbaj (și viceversa!).

<sup>6</sup> Vezi și H. Spang-Hanssen (*Sentence length and statistical length*, în A. Ellegard, H. Karlgren, H. Spang-Hanssen, *Structures and quanta*, Copenhagen, Munksgaard, [1963], pp. 58—59), care arată că multe cercetări nu au suficiente baze lingvistice și că se trag ușor concluzii incorecte din datele numerice.

Poate tocmai de aceea se vorbește prea puțin în lingvistică despre metoda de culegere a faptelor.

Pe de altă parte, lingvistica este bazată în mare măsură pe ceea ce „gîndesc” sau „sînt” cercetătorii lingviști, ori pe introspecția lor: cu alte cuvinte, dacă ne referim la cele trei persoane care pot fi incluse în actul de comunicare (emițător, receptor, observator extern — dintre care numai primele două sînt de fapt esențiale pentru acest act), se utilizează mult în lingvistică datele obținute introspectiv prin observatorul extern care este lingvistul și se omite adesea ceea ce se petrece *între* emițător și receptor, adică realizarea comunicării prin mesaje.

Lingvistica generativă — sau cea transformațională — a făcut din acest „obicei” o regulă metodologică sau în orice caz i-a dat o justificare explicită. Avînd scopul de a stabili regulile fundamentale care generează diverse structuri ale limbii, curentele respective se apropie de perspectiva psihologică, deoarece subliniază necesitatea de a se arăta care sînt cunoștințele pe a căror bază vorbitorul poate produce și înțelege o expresie, iar ca procedeu de verificare a diverselor date cu care se operează, se propune utilizarea fie a propriei opinii a cercetătorului fie a aceleia a unui „native speaker” (vorbitor care folosește limba maternă).

Premisa de la care se pornește este justă — în măsura în care este înțeleasă în toate implicațiile: orice vorbitor posedă (conștientizat sau nu — aci este unul dintre punctele care nu sînt de obicei luate în considerare) regulile pe baza cărora vorbește sau anumite principii care stau la baza structurii gramaticale<sup>7</sup>. Ceea ce interesează nu este însă realitatea ca atare a comunicării, modul cum utilizează efectiv vorbitorul aceste „cunoștințe relative la producerea și înțelegerea frazelor”<sup>8</sup>. Problema nici nu este de a se ajunge la „faptele” reale de limbă — ci la „date lingvistice”<sup>9</sup>, și ca atare scopul cercetării este limitat.

Conștiința dificultății de a se lucra în acest mod este mărturisită însă uneori, iar adesea se vede că lipsa unor principii

<sup>7</sup> N. Chomsky, *Some methodological remarks on generative grammar*, în H. Allen (red.), *op. cit.*, p. 179.

<sup>8</sup> J. Katz, P. Postal, *An integrated theory of linguistic description*, Cambridge, M.I.T., [1964], p. 166.

<sup>9</sup> N. Chomsky, *op. cit.*, p. 174.

metodologice clare în această privință duc la impas, sau la contradicții cu principiul de a nu se ține seama de faptul real. Astfel, uneori se afirmă necesitatea de a se apela la vorbirea orală, sau la „native speaker”, în loc de texte scrise (deoarece expresiile pot fi repetate, formele pot fi controlate etc.)<sup>10</sup>; sau se menționează că sursa ideală nu e aceea a chestionarului care privează de context, ci a conversației<sup>11</sup>; (deși în alt loc Z. Harris afirmă că nu interesează cum se obțin datele: prin chestionar, texte sau înregistrarea conversației)<sup>12</sup>; sau se afirmă că nu este „ușor” să se extragă date de la vorbitor — dar că ele trebuie să fie utilizate<sup>13</sup>; sau se afirmă că există modele care nu pot fi acceptate pentru că nu concordă nici pe departe cu realitatea, nefiind procedurile reale, folosite de vorbitor, ori nu concordă cu ceea ce ar putea face acesta din urmă: unele sînt de pildă extrem de neeconomice, așa încît pentru o frază de 20 de cuvinte creierul ar trebui să facă operații în cursul unei vieți întregi<sup>14</sup>. Alături de atitudini „psihologizante” există afirmații care contravin principiilor de explicare consecvent psihologică, sau alături de dorința explicită a ignorării substratului real apar critici la adresa neconcordanțelor cu acesta.

În fond, modalitatea științifică a „culegerii faptelor” nu constituie o preocupare, sau cînd apare, atunci ea izvorăște din necesitatea unei justificări ori coincide adesea cu o contradicție sau cu nedumeriri.

Problema validării unor reguli, prin stabilirea generalității lor — pe baza unei frecvențe a cazurilor de aplicare ori a culegerii unui anumit număr de fapte —, nu se pune de obicei sau este chiar exclusă: se acceptă posibilitatea de a se obține mereu alte rezultate, pe baza aceluiași material<sup>15</sup>. Esențial este — declară tot Z. Harris<sup>16</sup> — ca fiecare lingvist să explice ceea ce

<sup>10</sup> Z. Harris, *Structural linguistics*, Chicago-London, Univ. of Chicago Press, [1951, ed. 6 1963], p. 12.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>13</sup> N. Chomsky, *op. cit.*, p. 170.

<sup>14</sup> J. Katz, P. Postal, *op. cit.*, p. 167.

<sup>15</sup> Z. Harris, *op. cit.*, p. 2.

<sup>16</sup> *Ibid.*

a ales el, adică să dea o explicație validă în cadrul sistemului, iar nu în acord cu faptul real.

Cu alte cuvinte, sub această omitere a principiilor de stabilire a datelor și a verificării lor, sub neglijarea voită a normelor științifice ale culegerii faptelor, sub această declarată ignorare a controlului cu realitatea, se poate discerne nu numai o regretabilă comoditate sau plăcerea de a jongla confortabil cu scheme construite, dar și o atitudine egocentrică sau solipsistă în cele din urmă: controlul final se face prin ceea ce opinează lingvistul însuși. Nu mai este necesară culegerea riguroasă a „faptelor” și nici formularea de principii care să permită obținerea unor metode de descoperire. O serie de întrebări pe care le trezesc lucrările de gramatică generative („de unde se știe că este așa?”, „cum s-a constatat aceasta?”, „se verifică științific această regulă?” etc.) își pot găsi răspunsuri prin verificarea experimentală a ipotezelor pe un număr suficient de cazuri, sau prin culegerea pe viu a faptelor și prin stabilirea frecvenței lor. Numai prin această metodă și prin procedeele psiholingvistice de detaliu, gramaticile generative (sau transformaționale) vor căpăta o fundamentare valabilă, o validare științifică, și vor putea elimina contradicțiile inerente unei metodologii care pleacă de la premise psihologice dar care ignoră apoi perspectiva psihologică sau în genere confruntarea științifică permanentă cu realitatea.

Există însă astăzi și destul de mulți lingviști, care continuă, cu sagacitate și răbdare (dar nu întotdeauna situându-se într-o perspectivă larg teoretică), să adune „faptele” încă necunoscute. Din păcate, golurile existente în cunoașterea „limbii” nu pot fi totuși umplute, în ciuda strădaniei lor, din cauza metodei care este preluată din generație în generație de către lingviști și la care se pare că este greu să se renunțe, așa cum te desparti unei ori cu greu de o unealtă veche, cu care te-ai obișnuit, dar care s-a tocit de mult și care nu mai servește cu adevărat. În dialectologie se continuă de obicei culegerea statică, după metoda de mult cristalizată în sloganul „Wörter und Sachen”, fie că se procedează prin chestionare, fie prin convorbire, fie prin simpla observație sau înregistrare de „texte”, după care se ajunge tot la o delimitare de fapte izolate. În lexicografie se preferă textele scrise, iar prelucrarea statistică automată a unor asemenea mate-

riale devine astfel o muncă utilă dar incompletă. Încercările de „reînoire” metodologică apar din cînd în cînd: însă multe vizează în special operațiile de adunare a materialului din textele scrise sau de prelucrare ulterioară a acestuia: cu alte cuvinte, nu se referă atît la culegerea „pe viu” a faptelor, cit la sistematizarea *acelorași* fapte (acelorași, pentru că sînt adunate cu ajutorul vechilor procedee), însă din noi perspective, care le pun mai bine în lumină interrelațiile, structurile dinamice în care se află etc. În acest sens, se poate menționa interesanta aplicare a unor procedee noi de descriere structurală a lexicului, prin vizarea condițiilor sistematice de folosire a cuvintelor, făcută de J. Dubois<sup>17</sup>.

În fonetica experimentală, fie că se folosesc vechile tehnici — palatograme, înscrieri pe kimograf etc. —, fie că se folosesc tehnicile moderne — de la oscilograf sau roentgenograf pînă la sonagraf —, se păstrează adesea același spirit în optica observatorului uman, spirit care se rezumă în fond la o viziune fragmentară: fenomenul înregistrat, analizat, interpretat, discutat — și pe baza căruia se ajunge apoi la concluzii — este *un sunet* (sau sunete izolate, ceea ce este același lucru), sau este cel mult *un cuvînt*, sau, în cazuri mai fericite, este și *o frază*, dar aproape sărăcită de seva țesutului viu din care a fost abstrasă.

De altfel, chiar aparatele actuale sînt încă insuficiente (fapt de care poate nu sînt vinovați numai tehnicienii care nu le-au perfecționat, ci și lingviștii care nu au pretins sistematic aceste perfecționări) pentru înregistrarea fenomenelor vii, de ansamblu, caracteristice comunicării (de pildă, pentru melodia vorbirii, pentru analiza intonației etc.).

Deși există încercări de ieșire din rutina acumulării de fapte izolate și de a se studia limba ca un *fenomen viu*, în realizările *orale* (am menționat înregistrările școlii de la Saint-Cloud, cele făcute de Ch. Fries etc.), se vorbește totuși prea puțin despre o reînoire metodologică (Desigur că facem abstracție aci de opiniile sau declarațiile fugitive, enunțate în convorbiri particu-

<sup>17</sup> Cf. R. L. Wagner, *Lexicologie et morphologie du français, d'après les thèses de M. Jean Dubois*, „J. de psychol.”, 1966, nr. 2, p. 222; sau, tot pe linia stabilirii timpurilor lexicale ori semantice: L. Guilbert, *La formation du vocabulaire de l'aviation*, Paris, Larousse, 1963, p. 9.

lare, între lingviști, sau de modificările de detaliu — ca anumite tehnici sau procedee noi adoptate în lexicografie, etc.). Ceea ce lipsește, în fond, este conștiința necesității unei modificări în *metodologia generală a lingvisticii*.

Se admite că lingvistica trebuie să țină seama și de realizările concrete (B. Malmberg) sau de „discours” (B. Pottier)<sup>18</sup>, iar unii insistă să nu se vorbească despre o limbă „supraindividuală” și cer ca obiectul lingvisticii<sup>19</sup> să devină limba „ca fenomen individual”. Sînt semnificative, de asemenea, diverse încercări de a se ieși din impasul la care duce un anumit mod de aplicare a teoriei informației — adică făcîndu-se „abstracție de persoanele care folosesc semnele”<sup>20</sup> — și se subliniază „the difference between a language as an abstract system and the way real human use the system”<sup>21</sup> („diferența dintre o limbă ca sistem abstract și modul real în care ființele umane folosesc sistemul”). Se refuză, de asemenea „[des] études uniquement formelles [qui] ont montré, par leur échec, que la langue était autre chose qu'un simple mécanisme de combinaison [...]”. La linguistique est, qu'on le veuille ou non, une science humaine” („studii exclusiv formale, [care] au arătat, prin eșecul lor, că limba este altceva decît un simplu mecanism de combinații [...]. Lingvistica este, fie că se vrea, fie că nu se vrea, o știință umană”) <sup>22</sup>.

Să amintim și faptul că la Colocviul internațional de lingvistică aplicată de la Nancy din 1964, raportori ca H. Eggers au subliniat necesitatea de a se cunoaște faptele de limbă reale,

<sup>18</sup> Vezi *supra*, Cap. II, notele 23, 24.

<sup>19</sup> Vezi de pildă Martin Kloster Jensen, *Sur l'objet de la linguistique*, „Ztschr. f. Phonetik u. allgem. Sprachwissensch.,” an. 8, H. 5/6, p. 391; el spune chiar: „Les linguistes semblent avoir tort de vouloir écarter tout ce qui n'est pas commun dans les formes d'expression. Nous croyons qu'on y perdra” („Lingviștii se pare că greșesc cînd vor să îndepărteze tot ceea ce nu este comun în formele de exprimare. Noi credem că se va pierde prin acest fapt”).

<sup>20</sup> R. Wells, *A measure of subjective information*, în R. Jakobson (red.), *Proceedings of the 12th Symposium in applied mathematics* (1960), American Mathem. Soc., 1961, p. 237; vezi și H. Curry, *Some logical aspects of grammatical structure*, *ibid.*, p. 59.

<sup>21</sup> C. Hockett, *Grammar for the hearer*, *ibid.*, p. 236.

<sup>22</sup> B. Pottier, *Sur la nature du cas et de la préposition*, în „Mélanges de linguistique et de littératures romanes — I. Frank”, Saarland, 1957, p. 551.

obținute obiectiv („Des exemples inventés ne nous servent ici à rien”)<sup>23</sup>, sau (ca în raportul (înut de L. Hirschberg) s-au indicat limitele formalizării<sup>24</sup>.

Totuși (iar opiniile citate, care constituie un protest, indică situația de fapt), se numără destul de puține aplicări consecutive ale unor asemenea idei în momentul efectuării ca atare a cercetării lingvistice, iar asemenea afirmații justificate vin în contradicție cu realizarea practică, în care fenomenele concrete, punerea în legătură cu ansamblul, cu gesticulația, fenomenele de vorbire (*parole*), de idiolect etc. sînt prea puțin studiate sau sînt studiate într-un mod nesistematic, fără metode adecvate. Vechea metodologie persistă fie ca un corolar al concepției care consideră limba drept un fenomen „ideal”, abstract, desprins de contingente, fie ca un avatar inconștient, ca un balast de care mulți lingviști nu se pot debarasa — sau nu „văd” pentru ce s-ar debarasa (chiar cei care concep limba ca un fenomen complex și viu).

2.2. Concepție și metodă sînt însă strîns legate și se determină reciproc — întîietatea revenind, bineînțeles, concepției de la care se pornește. Dacă limba este concepută ca un fenomen care are o funcție și o determinare socială, implicit devine necesară o metodă capabilă să surprindă acest fenomen, deci care să dea, pentru studierea lui, o perspectivă dinamică și complexă. Dar acest principiu metodologic, care consideră că esența limbii, funcția ei fundamentală, este de a constitui un mijloc de comunicare, face și ca planurile limbă — vorbire — limbaj (*langue* — *parole* — *langage*) să nu mai apară în realitate — și să nu mai poată fi — net disociate.

Metodologia s-ar completa astfel, prin influența concepției; iar aceasta din urmă se poate amplifica, preciza, concretiza prin aportul metodologiei. Credem că în urma acestei răsturnări de metode și modificări de perspective lingvistica actuală va cîștiga

<sup>23</sup> *Actes du 1-er Colloque International de Linguistique Appliquée* (Nancy, 1964), Nancy, [Université de Nancy], 1966, Rapport de H. Eggers, p. 144.

<sup>24</sup> *Ibid.*, Rapport de L. Hirschberg, p. 60: „l'homme développe des raisonnements permettant un adressage autrement complexe que celui que peuvent donner des démarches uniquement déductives et limitées en nombre”. De asemenea, prof. Favard a subliniat într-o expunere orală, că statistica nu trebuie să fie aplicată ca scop în sine, ci în funcție de eficacitatea ei.



în amploare, în capacitatea de aprofundare, în cunoașterea realității complete ; aceasta va face poate ca, la început, să se piardă ceva din iluzia unei cunoașteri precise a cîtorva *sapte* sau componente de detaliu — obținute prin celelalte metode (cunoaștere denaturată probabil prin artificialul situațiilor) — sau să se piardă ceva din posibilitatea de generalizare mai rapidă și mai lipsită de îndoieli, dar înșelătoare prin chiar acest fapt.

Dacă am făcut această incursiune în metodologia majorității cercetărilor actuale de lingvistică, nu a fost cu intenția de a o critica în ansamblul ei. Nu se poate nega că trebuie ca lingvistica să-și urmeze drumul o dată deschis de însăși evoluția ei, să-și formalizeze obiectul atît cît este necesar ; chiar exagerările vor genera desigur avantaje — cel puțin prin reacțiile trezite. Am făcut aceste constatări — care trebuie luate ca atare, iar nu drept critici —, pentru a arăta *ce* îi incumbă psiholingvisticii să completeze, din ceea ce-i lipsește astăzi lingvisticii : și am subliniat poate șarjînd, caricaturizînd anumite aspecte, tocmai pentru ca pe de-o parte să arătăm exagerările, iar pe de altă parte, pentru ca să apară mai evident trăsăturile care constituie metodologia psiholingvistică. În același timp, trebuie să ne dăm seama că lingvistica aplicată va beneficia și de tendințele de formalizare extremă ale unor anumite cercetări din lingvistica actuală și că ea va beneficia și de eforturile de abstractizare — care sînt absolut necesare —, dar lingvistica are nevoie și *de șapte concrete*, de o interpretare a acestora făcută din puncte de vedere care să permită sevizarea realității, în elementul particular care duce la tipic ; ea are nevoie, de asemenea, de corective aduse de o altă perspectivă, pentru a se opri la timp în fața exagerărilor sterile. Este important să se știe în ce măsură poate fi util un model abstract, *pînă la ce limită* se poate împinge aplicabilitatea acestuia, *cît* se poate matematiza, *unde* se poate aplica și unde nu se poate aplica o formulă statistică, etc.

3. Psiholingvistica va putea deci contribui la înviorarea lingvisticii tradiționale, anchilozată în unele metode de adunare de frunze uscate, moarte — și în orice caz poate da sugestii pentru modificarea metodologiei generale a cercetării lingvistice. Ea poate apăra și de extremismul unor tendințe de dezumanizare a limbii, de influențele nefaste ale unui formalism foarte util

cînd e utilizat acolo unde este necesar, dar care devine foarte primejdios cînd tinde să devină dogmă intransigentă sau care se autobeatifică în metodă „unică”. Psiholingvistica poate contribui, prin metodologia ei, la explicarea a diverse fenomene lingvistice — între altele la aceea a regulilor generative —, și poate da sugestii asupra metodologiei generale a cercetărilor în lexicologie, semantică, dialectologie, fonetică etc. În sfîrșit, metodologia ei poate servi și direct lingvisticii aplicate — prin explicațiile pe care le poate da asupra relației subiect-mesaj — pentru învățarea limbilor, patologia și terapeuica tulburărilor de vorbire, etc.

3.1. Iată de ce o parte a activității psiholingvisticii trebuie să fie consacrată cunoașterii — care va fi utilă și lingvisticii — unei realități în mare măsură ignorate: aceasta înseamnă că o sarcină importantă a psiholingvisticii constă în însăși culegerea faptelor ca realitate vie, ca diverse mesaje particulare, prin care se realizează virtualitățile limbii (pentru a se ajunge ulterior la generalizări și la principii generale).

Trebuie să adăugăm însă că psiholingvistica nu poate să-și propună o înregistrare exhaustivă — de altfel imposibilă — a tuturor faptelor lingvistice, ci ea trebuie să tindă mai ales a extrage, pe baza faptelor culese, anumite principii generale. Psiholingvistica, în accepția pe care i-o dăm, repune *metoda inductivă* în locul care-i este convenit, dar consideră că atît metoda inductivă cît și metoda deductivă sînt egal de utile și trebuie să fie folosite completîndu-se reciproc. Atenția acordată realizărilor concrete ale limbii nu înseamnă însă o ancorare la nivelul particularului: vom discuta mai departe despre faza care urmează după înregistrarea faptelor, și în special despre interpretarea acestora, despre explicarea lor, despre sinteza care va duce la formularea principiilor și legilor psiholingvisticii.

O sarcină importantă a psiholingvisticii — prin care, după cum am spus, ea va servi direct și lingvisticii — constă deci în a culege prin metoda inductivă *faptele de limbă* ca realitate vie, în a înregistra realitatea lingvistică în diferitele *mesaje particulare*, pentru a ajunge apoi la anumite reguli, la legi chiar.

3.2. Dacă psiholingvistica trebuie să stabilească un raport între subiect și mesaj, urmează de aci că ea trebuie să țină seama și deci să cunoască situațiile în care se află interlocutorii. Ea va

trebui să încerce să știe totul sau aproape totul cu privire la aceștia, pentru a explica mesajele (ea va proceda desigur și în sensul invers : plecînd de la mesaje, va da explicații cu privire la interlocutori — consecință interesantă și pentru stilistică).

Prin ce mijloace va putea proceda psiholingvistica, pentru a atinge acest scop ? Printr-o analiză a textului scris și a particularităților celui care l-a scris ?

Desigur ; sau : poate. Dar se va realiza mai multă precizie în analiză, se va realiza o cunoaștere mai directă din partea cercetătorului, și se va putea utiliza experimentul (care este indispensabil în psiholingvistică), dacă studiul se va face „pe viu”, în timpul actului de emiterie sau de receptare a mesajului. Aceasta presupune analiza actului prezent de emiterie sau de receptare — deci folosirea numai pe al doilea plan a textelor anterior scrise. Analiza psiholingvistică poate să se refere și la textele scrise — și, în orice caz, să facă experimente avînd ca obiect exprimarea scrisă —, dar ea va reuși să seziseze mai bine relațiile dintre subiect și mesaj chiar în cursul *actului* de emiterie sau de receptare, și îndeosebi în timpul *comunicării orale*.

Care va fi consecința ? Studiarea limbii în funcțiune — deci *fenomenul complex al comunicării*. Psiholingvistica trebuie să cuprindă în viziunea sa atît pe emițător cît și pe receptor, chiar în împrejurările în care ea observă pe fiecare membru al comunicării în mod separat, și să înregistreze modificările provocate de schimbarea de atitudine (de emiterie sau de receptare), precum și influențele reciproce pe care le presupune acest raport. Dar cînd se observă momentul prezent al comunicării, se întîlnește tocmai *vorbirea (parole)* — și în primul rînd forma ei cea mai frecventă : cea orală. De aceea psiholingvistica va contribui, prin cunoașterea comunicării ca atare, studiată în dinamica ei reală, la cunoașterea formelor ei *orale și dialogate*. În culegerea unor materiale interesante, privitoare la diferitele aspecte ale limbii vorbite-orale, metodele psiholingvistice pot aduce o contribuție foarte utilă și pot chiar înlocui metode încă șovăitoare, întrebuintate adesea în lingvistică pentru studiul unor fenomene ca : intonația, debitul, pauza, tempo-ul, forme de exprimare „parazite”, selectarea preferențială, în exprimarea orală, a anumitor mijloace lexicale, morfologico-sintactice, combinările acestora și înlocuirea lor în frază prin mimică și gesticulație, par-

particularități ale limbajului tehnic, ale bilingvismului etc. Problema fundamentală este de a utiliza metodele adecvate, pentru a înregistra aceste aspecte importante, și în special de a aplica o metodologie adecvată studierii dialogului.

3.3. Psiholingvistica studiază limba *chiar în actul realizării ei dinamice*. Aceasta presupune cercetări asupra realizării limbii în situațiile reale; deci studiul secvențelor desfășurate în timp (și, drept corolar inerent naturii umane, în cursul unei activități oarecare — fizică, intelectuală etc. — și totodată în ansamblurile care constituie expresia ca atare). Chiar în experimentele de laborator în care psiholingvistica va analiza fragmente fixate într-un moment static, ea va ține seama de acest principiu, va opera integrările în sintezele reale și va ajunge la concluzii asupra dinamicii ansamblurilor.

4. Metoda pe care o preconizăm este, prin urmare, o metodă *dinamic-contextuală*. Specifică și obligatorie pentru psiholingvistică, această metodă poate contribui însă — în special prin anumite laturi ale ei — și la modificarea metodologiei generale utilizate în cercetarea lingvistică.

4.1. Datorită însuși obiectului ei — un fenomen care ține de desfășurarea vieții, în mișcare —, psiholingvistica înlocuiește cu o *metodă dinamică*, metoda statică — de înregistrare fragmentară, care ia instantanee fragmentare (am văzut că este necesară o atitudine integratoare, chiar atunci când sîntem obligați să folosim aceste procedee)<sup>25</sup>.

a) Ce înseamnă această primă particularitate a metodei pe care o preconizăm? Devine posibil, prin această metodă, să se urmărească fenomenul comunicării în desfășurarea lui, schimbul alternativ de replici, construirea treptată a frazei, modificările apărute din cauza schimbărilor din situație, sau ale stării partenerilor, etc.

<sup>25</sup> Deși concepția noastră nu derivă din aceea a lui G. Guillaume, menționăm aici observația sa, că trecerea de la limbă la vorbire (*discours*) implică trecerea unui prag, care se află în actul de limbaj și pe care numai o concepție dinamică îl poate identifica (cf. R. Valin, *Petite introduction à la psychomécanique du langage*, Quebec, Presses Univ. Laval, 1954, p. 39).

β) Studiul dinamic înseamnă și urmărirea fenomenelor de limbaj în cursul activităților — iar printre acestea, al activității fundamentale, munca.

Limbajul însuși a apărut și s-a dezvoltat ca un mijloc de comunicare, pentru a permite cooperarea în cursul activității, și este deci nefiresc să fie studiat aproape în permanență separat de însăși rațiunea sa de a fi. Studiul limbajului în situația de activitate cea mai importantă și cea mai specific umană, munca, permite să se observe fapte de limbă care au scăpat adesea lingvisticii. După cum ne-a dovedit o cercetare mai amplă, făcută pentru a releva relația dintre comunicare și muncă (și despre care vom discuta mai pe larg în alt capitol), în cursul muncii se produc modificări nu numai în lexic (în care apar particularitățile de terminologie specifică muncii în general sau cristalizate în vocabularul special al fiecărei profesii), dar și pe plan fonetic, morfologic, sintactic și chiar în ceea ce privește alegerea sistemului de comunicare. Din acest punct de vedere este îndeosebi interesant de studiat rolul *gestului*, care capătă o mare importanță în timpul muncii, fie ca mijloc independent de comunicare, fie — fapt foarte semnificativ pentru lingvistică și care n-a fost aproape de loc studiat — ca o componentă a frazei, în care el înlocuiește componenta verbală, propriu-zis lingvistică.

γ) Metodologia care preconizează studiul fenomenului comunicării în dinamica lui duce, pe alt plan, la creșterea interesului pentru dinamica genetică sau în general *evolutivă* a limbajului: pentru învățarea unei limbi sau pentru modificările apărute în modul de folosire al limbii („modificările lingvistice”) <sup>28</sup>.

Unul dintre domeniile pe care psiholingvistica poate să le studieze într-un mod mai adecvat decât lingvistica sau psihologia separat este *învățarea limbii de către copil*: apariția și dezvoltarea sistemului fonematic în raport cu particularitățile de vârstă ale copilului și cu maturarea posibilităților sale de a imita sistemul fonematic al limbii, ontogeneza asimilării formei și semnificației cuvintelor în funcție de același principiu al

<sup>28</sup> Ceea ce în Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, Indiana Univ., Baltimore, Waverly Press, ed. 2, 1965, pp. 6—7, 126 urm., se numește „psiholingvistica diacronică”.

„ecoului selectiv“ (noțiune psiholingvistică pe care am introdus-o într-o cercetare despre care vom discuta mai târziu), precum și raportul dintre structura gramaticală a limbii și dinamica învățării ei de către copil, etc. — sînt cîteva aspecte ale acestui domeniu, care pot oferi sugestii sau date pentru lingvistica generală și chiar pentru studiul diverselor limbi. Pe de altă parte, domeniul *învățării limbilor străine* — adică al dinamicii asimilării altor limbi decît limba maternă —, care astăzi trezește un interes din ce în ce mai mare și a dus la discuții în jurul diverselor metode preconizate (mai ales al metodelor audio-vizuale), ridică probleme importante pentru care psiholingvistica poate să aducă soluții prin studierea dinamicii proceselor de asimilare a unei limbi.

4.2. Al doilea principiu inclus în metoda dinamic-contextuală indică necesitatea de a se studia diversele aspecte ale comunicării în legătură cu contextul<sup>27</sup>, fie că este vorba despre context ca ambianță generală social-istorică, fie că este vorba despre situația concretă în care se află vorbitorul, sau despre ansamblurile discursive, secvențiale, sintagmatice, în care se găsește integrată fiecare componentă (fără a omite să se lege orice fapt de întreg sistemul limbii, care în concepția noastră constituie de asemenea un context, pentru emițători și receptori). Principiul legăturii cu contextul nu se aplică numai — așa cum se înțelege de obicei — în interpretarea faptelor lingvistice, ci și în însuși modul de a le culege. Faptele trebuie să fie deci înregistrate nu izolat, separate artificial de contextul lor, ci împreună cu întreaga situație reală în care urmează să fie studiate, *notîndu-se așadar întreaga situație* (atît ambianța, cît și situația lingvistică propriu-zisă). Deoarece comunicarea se desfășoară în timp, iar ca atare ansamblurile discursive sînt secvențiale, metoda contextuală, pentru a fi consecventă, implică drept corolar notarea faptelor în dinamica discursivă.

Dintre cele două axe ale sistemului limbii — paradigmatică și sintagmatică —, axa care apare explicit în situația concretă este planul sintagmatic, pe cînd planul paradigmatic este implicit: dacă lingvistica structurală, care distinge aceste două

<sup>27</sup> Despre care se vorbește extrem de puțin în volumul Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics*, cit.

planuri, a studiat de preferință sistemul implicit, paradigmatic, aceasta se datorează probabil și faptului că s-a preconizat destul de mult îndepărtarea de realizările concrete, care se manifestă tocmai ca structuri sintagmatice. Psiholingvistica, așa cum o înțelegem noi, nu neglijează sistemul implicit pe care-l posedă fiecare vorbitor sau receptor și la care aceștia raportează evenimentele prezentate în secvențe, dar ea acordă importanța necesară ansamblurilor concrete, discursive, deci structurilor sintagmatice.

Pe de altă parte, trebuie să remarcăm că, tot din acest punct de vedere, metodologia psiholingvistică diferă într-o anumită măsură și de metodologia, sau chiar de metodele ori de procedeele utilizate de unii lingviști, care au întreprins în ultimii ani studierea limbii vorbite-orale și care nu subliniază tocmai necesitatea de a se nota întreaga situație, cu tot ceea ce implică ea (conduita persoanei și mai ales gesticulația, situația concretă, dialogul, contextul lingvistic propriu-zis), și utilizarea acesteia în interpretare.

Metoda dinamic-contextuală și-ar găsi aplicații utile și direct în lingvistica însăși, în adunarea faptelor de limbă, între altele pentru dialectologie. Înlocuirea metodei tradiționale statice „Wörter und Sachen” sau chiar înlocuirea convorbirii cu subiectul, în situații artificiale, pentru a obține „denumirea obiectului” — metode legate de o veche viziune statică și în același timp de o anumită „comoditate” metodologică —, înlocuirea lor deci prin înregistrarea faptelor în situațiile naturale (mai ales de activitate), în care ele apar, precum și prin notarea întregului context — în sensul psiholingvistic despre care am vorbit —, ar permite obținerea nu numai a unor date noi (care depășesc simplele inventare terminologice), dar chiar a unor date care ar fi poate mai corespunzătoare realității (vom relua mai departe această problemă, când vom prezenta observațiile privitoare la comunicarea în procesul muncii).

Metoda dinamic-contextuală are implicații încă mai specifice psiholingvistice, în necesitatea de a se nota și de a se interpreta faptele de limbă prin raportarea lor la *starea psihică a persoanei* (emitter sau receptor). Rămânând în limitele generalului, ne apropiem desigur aci și de individual, de ceea ce se leagă mai intim de *stil*.

Afectivitatea introduce modificări foarte importante în comunicare, modificări considerate în general ca particularități „stilistice”; dar studiul intonației, de exemplu, și în general studiul particularităților melodice ale limbajului nu poate fi făcut *in vitro* sau în afara situațiilor afectogene, reale, așa cum se obișnuiește în general în fonetică<sup>28</sup>. Pe de altă parte, influența, asupra comunicării, a „motivației” (interese, necesități, tendințe — care determină într-o anumită măsură o conduită sau alta), influența *tipului* temperamental și în general a trăsăturilor specifice unei persoane, precum și a *dispozițiilor momentane* (oboseală, tristețe etc.), toate acestea joacă deci un rol în selectarea mijloacelor de expresie și constituie astfel aspecte pe care psiholingvistica nu numai că nu le poate ignora, dar este singura disciplină care poate să le studieze în specificul lor, într-un mod adecvat.

Ignorarea determinării de către psihic a fenomenelor de comunicare a dus adesea la concluzii care denaturează cunoașterea însăși a limbii. Vom avea un exemplu mai târziu, cînd vom vorbi despre efectuarea statisticii fonemelor unei limbi cu ajutorul „experimentului de predicție”, metodă preconizată de către Cl. Shannon fără a ține seama de faptul că rezultatele acestui experiment *variază* în funcție de starea persoanei supuse experimentului (oboseala, capacitatea personală de a sesiza mai repede sensul, cunoașterea treptată — pe măsură ce proba experimentală înaintează — a sensului textului respectiv, exercițiul etc.) : cu alte cuvinte, nu se poate aplica acest procedeu folosindu-se o metodologie strict matematică în cazul fenomenului uman, în care intervin variabile psihice care au fost neglijate de către creatorul procedurii.

Iată unele dintre problemele în care psiholingvistica ar putea să aducă date interesante din acest punct de vedere (adică din acela al aplicării metodei dinamic-contextuale ca notare a influenței produse de starea psihică a persoanei — afectivitate, motivație etc.) : a) Studiul *selectării* anumitor mijloace de expresie (selectare care nu ține întotdeauna de domeniul stilisticii).

<sup>28</sup> Cu rare excepții, ca de pildă : I. Kaiser, M. Allard Van der Wal. *Quelques réactions phonatoires à divers stimuli*, „Revue de laryngologie”, 1959, nr. 7—8, pp. 582—595.



de pildă, utilizarea, la un moment dat, a unui *sinonim* și nu a altuia — nu numai de către un individ dar și de către întreaga colectivitate (este vorba și de a se stabili cauzele acestei selecții). β) Altă problemă: studierea fenomenelor de ezitare (care nu trebuie să fie omisă când se vorbește de pildă despre *pauză* sau despre *cuvintele-parazite*, etc.); γ) Alte probleme ar fi aceea a stabilirii *cîmpului semantic* la diverși scriitori, în raport cu trăsăturile personalității lor — sau, în diverse profesii, în raport cu particularitățile muncii respective, etc.; ori δ) a interpretării psiholingvistice a fenomenelor legate de *bilinguism* sau în general de „*schimbările lingvistice*” etc. ε) De asemenea, fenomenul binecunoscut al variației *perceperii* unui mesaj în condiții fizice egale — din cauza *stării receptorului uman* (oboseală etc.) — este o problemă psiholingvistică încă nu destul studiată științific și ale cărei implicații lingvistice nu sînt încă suficient luate în considerare (este vorba despre problema influenței receptorului — adică, în fond, și a stării sale psihice — asupra emițătorului și în același timp despre influența perceperii propriului său limbaj asupra modului de exprimare al emițătorului). ζ) În această ordine de idei trebuie adăugată o altă problemă psiholingvistică importantă și foarte actuală: stabilirea *mesajelor optime*, a cuantumului de informație necesar pentru anumite situații (în industrie, în telecomunicații, în reclame etc.), pentru anumite persoane (problemă asupra căreia vom reveni mai tîrziu).

Legătura cu *gîndirea* constituie unul dintre aspectele cele mai importante ale acestei perspective, care ia în considerare limba în raporturile ei cu psihicul (vom reveni și asupra acestui aspect). Legătura cu *gîndirea* nu înseamnă cu orice preț o valorificare, o evaluare (nu este vorba despre „*inteligentă*”, ci despre punerea în legătură a limbii cu procesul de *gîndire*, cu categoriile și cu operațiile ei). Aceasta înseamnă, înainte de toate, să se situeze problema *semnificației* pe primul plan — adică tocmai aspectul pe care unii lingviști sau matematicieni ciberneticieni l-au neglijat ori l-au omis intenționat<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> În urmă cu cîțiva ani, cînd se vorbea încă foarte puțin sau cu scepticism, în lingvistica structurală, despre sistemul semantic și în general despre caracterul de sistem al lexicului, am încercat să analizăm și prin metodo-

Dacă există unii lingviști care afirmă că în studiul semnificației nu trebuie să intre nimic „contingent”, există și alții care, după cum am văzut, consideră conotațiile ca fiind foarte importante. În orice caz psiholingvistica nu poate face abstracție de rolul gândirii în elaborarea semnificațiilor, atât din punctul de vedere al operațiilor intelectuale care contribuie la crearea sau la înțelegerea sistemului noțiunilor (care se găsește și la baza sistemului semnificațiilor), cât și din punctul de vedere al conținutului ca atare al cunoștințelor implicate în semnificații (iar din acest punct de vedere, se poate vorbi despre o legătură între limbă și concepția generală despre viață, pe plan social precum și pe plan individual) <sup>30</sup>.

Deoarece studiului fenomenelor de comunicare în legătură cu gândirea i-am dat deocamdată o mai mare extensiune în special în ceea ce-i privește pe copii, vom expune acest aspect mai pe larg în alt capitol. Înlocuind simplul inventar al formelor lexicale sau gramaticale printr-o permanentă referire la particularitățile gândirii copilului, am stabilit, de pildă, modul de asimilare — într-o continuă dezvoltare — a semnificației cuvintelor. Modul în care anumite forme gramaticale și structura gramaticală în general sînt asimilate în funcție de dezvoltarea gândirii (de pildă, la început copilul utilizează „blocuri sintagmatice”, care nu au valoarea gramaticală pe care o au în limbajului adultului) <sup>31</sup>, în sfîrșit, modul în care se constituie și se transformă „stilul vorbirii copilului”, etc.

5. Am discutat pînă acum mai ales despre principiile metodologice generale, ca necesitatea de a se *culege fapte* — menționînd anumite metode generale ale cunoașterii, care pot fi utilizate de către psiholingvistică (de exemplu, metoda inductivă).

logia psiholingvistică structurarea semnificațiilor dintr-un punct de vedere dinamic (T. Slama-Cazacu, *La structuration dynamique des significations*, în *Mélanges linguistiques*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1957, pp. 113—127).

<sup>30</sup> De pildă, modul de înțelegere — de interpretare — și cunoștințele ca atare reprezintă (după cum am încercat să arătăm în articolele care expun unele cercetări ale noastre) una dintre cauzele fundamentale ale fenomenului etimologiei populare sau al contaminării lingvistice.

<sup>31</sup> Vezi *infra*, Partea a II-a B., Cap. I.

am discutat, de asemenea, despre necesitatea de a se studia fenomenul *complex* al comunicării, al orality, al dialogului, precum și despre necesitatea studierii *dinamice* și *totale* a limbajului, în activitate și în ansamblurile lui (cu ajutorul metodei pe care am numit-o *dinamic-contextuală*), dând câteva exemple care arată ce date *poate* oferi această metodă, ce fenomene *poate* ea să reveleze.

Care sînt însă *procedeele metodice* propriu-zise, metodele în sensul de instrumente de lucru? Psiholingvistica poate să utilizeze metode folosite și de către alte științe — în special de către psihologie și de către lingvistică (păstrîndu-se, pentru anumite aspecte, particularitățile pe care aceste metode le au în psihologie sau în lingvistică, dar pentru alte aspecte făcîndu-se modificări, în funcție de obiectul propriu al psiholingvisticii).

Principalele *procedee metodice* (sau *metodele* în sensul restrîns) de care se poate servi psiholingvistica sînt *observația* și *experimentul*.

5.1. *Observația* — ca și alte metode, cum e chestionarul — este folosită de multă vreme în lingvistică, dar anumite corective se impun în conformitate cu principiile metodologice pe care le-am expus. Afară de înregistrarea *exactă* — care beneficiază astăzi de ajutorul magnetofonului —, psiholingvistica obligă la înregistrarea *completă* a unor contexte suficient de largi. La înregistrările magnetice se adaugă necesitatea protocoalelor scrise (notînd ansamblul situațional, gesticulația, starea persoanei) și eventual a folosirii (mai ales pentru studiul aspectelor afective ale limbii) a înregistrărilor pletismografice, pneumografice etc. Psiholingvistica ar trebui să utilizeze diverse mijloace prin care tehnica modernă adoptată astăzi în psihologie și chiar în fiziologie permite înregistrarea obiectivă și foarte precisă a diverselor aspecte studiate.

5.2. *Metoda experimentală*, despre care vom mai discuta, constituie unul dintre importantele aporturi ale psiholingvisticii la studiul faptelor de limbă. Ne referim aci la experimente care depășesc aspectele fonetice (pentru studiul cărora s-a creat „fonetica experimentală”); ne referim la aplicarea experimentului, *pe scară largă* și în mod organizat, *la toate aspectele limbii*. Trebuie să spunem că la al IX-lea Congres internațional de lingvistică, din 1962, s-a acordat o importanță mai mare decît pînă

atunci metodei experimentale, dar experimentele expuse — ilustrând mai ales bibliografia de limbă engleză — au reflectat preocupări încă destul de specializate<sup>32</sup>. Metoda experimentală — provocarea intenționată a anumitor fenomene și înregistrarea lor în condiții controlate — poate să dezvăluie aspecte noi nu numai ale limbajului, dar și ale limbii. Utilizarea experimentului a permis să fie sezise fenomene mai puțin cunoscute ori să se verifice ipoteze sau observații anterioare. De exemplu, folosirea „experimentului asociativ-verbal” s-a dovedit utilă pentru studierea relațiilor dintre limbă și gândire sau pentru o nouă înțelegere a fenomenului contaminării; experimente asupra „vorbirii inversate” au permis să se adauge un nou argument pentru susținerea tezei independenței și unității diftongilor în limba română<sup>33</sup>; diverse experimente au oferit rezultate care contribuie la cunoașterea rolului contextului<sup>34</sup>, aplicarea „experimentului de predicție” pe baza principiilor psiholingvisticii a permis nu numai să se observe rolul experienței personale a vorbitorului și a receptorului uman în utilizarea limbii, dar acest experiment se dovedește foarte util și pentru studiul selectării sinonimice sau, mai recent, ne-a ajutat să înțelegem rolul poziției contextuale pentru rezolvarea omonimiei<sup>35</sup>. Nenumărate alte aspecte pot fi studiate cu ajutorul metodei experimentale și, fără a le putea expune aci integral, vom enumera câteva: experimentul asociativ-verbal precum și alte experimente pot fi utilizate pentru a se stabili vocabularul fundamental sau cîmpurile lexicale sau probabilitatea de apariție a anumitor cuvinte în funcție de particularitățile persoanei, ale situației etc., în-

<sup>32</sup> Vezi L. Lisker, F. Cooper, A. Liberman, *The uses of experiment in language description*, „Word”, 18, nr. 1—2, pp. 82—107 (*Linguistic essays on the occasion of the 9-th International Congress of Linguists*).

<sup>33</sup> Vezi T. Slama-Cazacu, *Considerații asupra diftongilor, pe baza inversării experimentale (de către vorbitori) a cuvintelor*, în „Fonetica și dialectologie”, vol. I, 1958, pp. 63—73.

<sup>34</sup> Vezi T. Slama-Cazacu, *Limbaj și context*. București, Ed. Științifică, 1959.

<sup>35</sup> T. Slama-Cazacu, *Un modèle expérimental pour la résolution des polysémies dans la chaîne discursive*, în *Actes du 1-er Coll. Internat. Ling. Appliquée*, cit., pp. 100—109, și *Despre studiul omonimiei în lanțul discursiv*, în *Omagiu lui A. Rosetti*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1966, pp. 843—847.

tr-un anumit grup sau în funcție de categoria gramaticală a cuvîntului stimul, etc. Se poate, de asemenea, măsura timpul de reacție pentru a se stabili gradul de cunoaștere sau de stăpînire a anumitor cuvinte etc. ; sau se poate studia, pe cale experimentală, modul de transmitere a informației în funcție de diverse canale (zgomot, tipul „rețelei“ etc.), fapt care contribuie, între altele, la stabilirea mesajelor optimale pentru situațiile respective ; diverse experimente psiholingvistice pot fi utile și pentru încercările de ameliorare a metodelor de predare a limbilor străine, pentru perfecționarea traducerilor automate etc.

6. Metodologia psiholingvistică nu se limitează însă la culegerea faptelor, ci — am menționat acest fapt — implică și *interpretarea* lor ; ea este în primul rînd o metodologie explicativă. Psiholingvistica — așa cum o preconizăm — încearcă să dea și o *explicare* a fenomenelor lingvistice, iar nu numai o simplă descriere a acestora. În orice caz, ea încearcă să dea o interpretare a faptelor : ea încearcă, de exemplu, să interpreteze faptele de structură sau de sistem prin adevărata lor cauzalitate — dînd nu o falsă explicare, prin relațiile intime, în interiorul unui sistem „autonom“ (Nu este vorba aci de a se evita abstracțiunile, ci de a se considera cu luciditate dacă ele au sau nu o legătură cu realitatea, dacă ele constituie o chintesență a acesteia sau nu sînt decît creații pur mentale, fără legătură cu realitatea limbii). Psiholingvistica va putea de asemenea să ajute, între altele, și la mai buna înțelegere și explicare a „factorilor interni“ ai limbii (care sînt în fond, probabil, reflexul unui determinism psihosocial) sau la aceea a regulilor generative etc.

Trebuie adăugat de asemenea că interpretarea materialelor culese nu exclude nicidecum utilizarea procedeelelor noi — statistice sau ținînd de teoria informației — împrumutate atît din lingvistica actuală, cît și din psihologia modernă : contactul cu psihologia nu mai înseamnă astăzi, ca în urmă cu mult timp (cînd lingviștii aveau teamă — o teamă justificată de altfel — de „psihologism“), a renunța la prelucrarea precisă, obiectivă, a rezultatelor.

Interpretarea nu este numai un suplement final, ci ea intervine în momentul însuși cînd se semnalează un fapt, prin ra-

portarea lui la condițiile în care a fost observat<sup>36</sup>. În interpretare se poate aplica aceeași metodă dinamic-contextuală, al cărui prim aspect, de înregistrare a faptelor, este completat astfel prin înțelegerea acestora (Nu vom insista însă asupra aspectului de interpretare, deoarece el reiese din principiile expuse și de altfel am mai discutat și vom mai discuta despre aceasta în alte capitole). Înregistrarea și interpretarea faptelor (iar aci considerăm că se poate realiza o fericită îmbinare a metodei inductive și a celei deductive) formează deci un tot care nu trebuie să fie disociat. Cele două aspecte (intenționat nu le numim „etape”) există unul în funcție de celălalt; de aceea credem că este necesar (și de altfel, este în conformitate cu principiile pe care le-am expus), ca aceeași persoană care culege faptele să facă și interpretarea lor.

<sup>36</sup> G. Guillaume (*Langage et science du langage*, Paris-Québec, Nizet-Presses Univ. Laval, 1964, p. 25) a consemnat lapidar această legătură profundă dintre înregistrarea, sezișarea faptului, și înțelegerea lui: „On explique selon qu'on a su comprendre. On comprend selon qu'on a su observer. Compréhension et explication sont en toute science où elles sont recherchées, tributaires d'une observation qui devra, pour susciter pleinement l'une et l'autre, être fine et complète”.

**PARTEA A DOUA**  
**APLICĂRI ALE PSIHOLINGVISTICII**  
**(ÎN CERCETARE ȘI ÎN PRACTICĂ)**



# A

## PSIHOLINGVISTICA ȘI CERCETAREA DIN DOMENII CONEXE

### Capitolul I

#### CÎTEVA APLICĂRI ALE METODOLOGIEI PSIHOLINGVISTICE (CU SPECIALĂ REFERIRE LA METODA DINAMIC-CONTEXTUALĂ)

1. În capitolul de față vom discuta câteva posibilități de aplicare generală, în unele ramuri ale lingvisticii, a metodei pe care o considerăm centrală în psiholingvistică (dar care are și fațete adecvate investigației lingvistice) și anume metoda dinamic-contextuală. Pentru a discuta mai aprofundat aceste exemplificări, vom consacra patru capitole (secțiunea A) unor aplicări de detaliu: la stilistică, la cercetarea în domeniul dialectologiei și la aceea privitoare la raportul dintre muncă și comunicare.

În celelalte capitole (secțiunea B), pe de-o parte vom expune rezultatele câtorva cercetări cu privire la dezvoltarea limbajului, în care s-a folosit metodologia de investigație și interpretare psiholingvistică — și anume pentru studiul limbajului copilului și al dezvoltării lui, sau pentru cercetarea dinamicii relațiilor dintre gândire și limbaj —, iar pe de altă parte vom discuta despre aspectele psiholingvistice ale învățării limbilor străine.

1.1. *Psiholingvistica aplicată* poate avea un câmp întins de acțiune.

Ea cuprinde în primul rând aspectele la care se referă (sau ar trebui să se refere) și *lingvistica aplicată*, disciplină, la rîndul ei, insuficient definită și avînd o sferă variabilă (mergînd chiar pînă la a fi confundată uneori, în mod exclusiv, cu formalizarea lingvisticii). De aceea, deși obiectivul nostru nu-l constituie în mod direct acest domeniu — la care vom face totuși aluzie adesea —, vom face câteva precizări asupra lui.

Ramură vastă și a cărei necesitate a fost impusă de dezvoltarea actuală a vieții moderne, lingvistica aplicată presupune



interrelații cu alte discipline, folosind pentru domeniul practic (deci utilitar, sau care implică o activitate) al lingvisticii diverse date, nu numai din lingvistică, dar și din pedagogie, medicină, psihologie (și cu atât mai mult vor fi oportune datele psiholingvisticii), cibernetică, etc. Sfera ei se referă la dezvoltarea limbajului, la probleme ale învățării și predării limbilor străine, la patologia limbajului și terapeutica diverselor tulburări, la traduceri de către om și de către „automat“, la raporturile dintre limbaj și activitatea productivă — care ridică probleme de codificare specială, în cadrul limbii propriu-zise sau paralingvistice (de funcționare selectivă a unor coduri tehnice, etc.). Sînt tot atîtea cîmpuri de aplicare, a căror cercetare alcătuiește și sfera psiholingvisticii, ca orice privește manifestarea verbală a omului.

Pe de altă parte, noi înțelegem lingvistica aplicată și ca o aplicare a datelor lingvisticii teoretice și ale altor discipline — și în primul rînd a cercetărilor fundamentale — la însăși cercetarea lingvistică. Sînt ramuri ale lingvisticii care pot fi mai bine înțelese sau studiate, numai dacă se pun în legătură cu psihicul emițătorului (fie că e scriitor, fie simplu vorbitor) sau al receptorului, și dacă se folosesc metode adecvate de cercetare. De aceea psiholingvistica poate servi cercetării lingvistice sau din discipline conexe, atît pe plan teoretic — prin faptul că poate arunca o lumină asupra unor aspecte —, cît și pe planul propriu-zis metodologic. Ea poate, de asemenea, să ofere „modele“ în cercetare — de pildă, pentru simularea proceselor psihice de învățare sau de traducere, etc. Aplicarea unor principii sau a unor procedee psiholingvistice poate servi cercetării în stilistică, poetică și critica literară, în lexicografie, în semantică sau în semiotica generală, în fonetică, în studiile privitoare la gramatică, în dialectologie (ca și în etnografie sau antropologie etc.).

S-ar putea spune că, într-o oarecare măsură, psiholingvistica este una dintre disciplinele care oferă datele a ceea ce se numește „cercetare fundamentală“, pentru domeniul direct aplicativ care este lingvistica aplicată. Totuși, lingvistica aplicată nu trebuie înțeleasă ca o ramură de îngust tehnicism strict aplicativ, de rutină empirică; în orice caz, ea implică o apropiere obiectivă și complexă de realitatea lingvisticii.

1.2. În general, sînt surprinzător de rare preocupările actuale de a se discuta teoretic, într-o perspectivă largă, aspectele metodologice ale cercetării în lingvistică, deși pe de-o parte necesitatea este evidentă, iar pe de altă parte nu lipsesc expuneri parțiale, de procedură intimă, privitoare la o anumită teorie (vezi metodologia lingvisticii generative, de exemplu) sau la o investigație de detaliu (un chestionar de teren — în dialectologie —, modul de redactare a unei lucrări lexicografice, etc.).

De aceea ne vom mărgini să trecem direct la expunerea sintetică a posibilităților de aplicare a psiholingvisticii și vom începe prin a reaminti baza principiului contextual, strîns legat de metodologia noastră psiholingvistică.

2. Perspectiva psiholingvistică permite aprofundarea noțiunii de context — după cum analiza faptelor de context duce la constatarea inevitabilelor aspecte care nu pot fi interpretate fără ajutorul psiholingvisticii. Contextul nu joacă însă un rol numai în *vorbire* (*parole*) sau la nivelul conotațiilor, ci el este implicat și în existența limbii. Determinarea prin context este un principiu general, care presupune sistematizări cu complexe legături ierarhice în limbă și, totodată, impune înlocuirea unei contemplări statice cu o analiză a succesivității, a legării dintre diversele niveluri și momente chiar pe planul limbii. De aceea, dacă vom face diversele aplicări îndeosebi de pe pozițiile psiholingvisticii, ele vor putea avea ecou și în domeniul propriu-zis al *lingvisticii* (presupunînd, bineînțeles, în discuție și celelalte posibilități de coduri sau de sisteme semiotice).

Metodologia psiholingvistică pune în lumină bipolaritatea limbajului, existența comunicării — de care nu se poate face abstracție în nici un caz în psiholingvistică —, dinamica alternanței dintre exprimare și înțelegere — deci a replicilor, deci a dialogului —, particularitățile pe care le are mesajul în cursul comunicării din cauza transmiterii lui către un anumit interlocutor, aflat într-o anumită situație, și totodată importanța fenomenelor de semnificație, de gândire etc. Această perspectivă face necesară crearea unei metode adecvate de studiu — pe care deocamdată am propus-o sub numele de „metodă dinamic-contextuală“ (folosind ca metode generale — dar secundare, pe alt plan — experimentul, observația, convorbirea etc.). Metoda di-

namic-contextuală permite tocmai studiul aspectelor de bipolaritate ale limbajului, ale realizărilor funcției lui de comunicare, în încercările de organizare a expresiei și de interpretare a acesteia, de către receptor.

3. Am subliniat în alt loc că operația de culegere de fapte este în general necesară în lingvistică (în lexicografie sau în fonetică, în dialectologie sau pentru studiile de gramatică, etc.), iar teoria și metoda psiholingvistică, propuse, pot fi utile tuturor acestor domenii. Ne vom ocupa mai îndeaproape, în alte capitole, de aplicările la stilistică, sau la dialectologie, iar discuția în legătură cu predarea limbilor va atinge și probleme legate de posibilitatea acestei perspective speciale în gramatică sau în fonetică ori în analiza lexicală-semantică, precum și probleme ale dezvoltării limbajului etc. Menționez însă că și în ramuri care discută fenomene în aparență depărtate de influențele psihice — și mă voi referi de pildă la istoria limbii — există situații în care apelul la psiholingvistică poate aduce rezolvări inedite: de exemplu, compararea între fapte de limbă în funcție de niveluri diferite de mentalitate, sau interpretarea unor fapte de limbă din texte vechi, prin particularitățile psihice ale diversilor copişti, etc.

3.1. Deoarece învățării limbilor străine îi vom consacra un capitol special, nu vom insista aci asupra acestei probleme. Putem anticipa însă această discuție, afirmând că analiza din perspectivă psiholingvistică a metodelor de învățare și de predare a limbilor poate contribui atât la fundamentarea uneia sau alteia dintre metode, cât și la revizuirea critică a anumitor metode.

Devine din ce în ce mai evidentă necesitatea modificării radicale a perspectivei în *predarea limbilor* (atât a celei materne, cât și a celor străine)<sup>1</sup>, astfel încât să se pună accentul — în mod mai fundamentat teoretic și mai organizat în concretizarea aplicativă a unor principii — pe dezvoltarea limbajului ca instru-

<sup>1</sup>Despre detaliile acestei probleme vom discuta mai departe; vezi Partea a II-a B, Cap. V. Necesitatea apelării la contextul situațional este amintită, ca o poziție „deosebit de fecundă” („particolarmente seconda”), și de E. Arcaini (*Alcuni fondamenti linguistici nell'insegnamento delle lingue*, „Lingua e stile”, 1966, nr. 1, pp. 93, 98), însă în trecere și fără a o susține printr-o fundamentare personală.

ment de comunicare, în aspectul lui complex, bipolar, dinamic, ca fapt real, legat de motivațiile profunde ale nevoii de comunicare. De aci necesitatea tratării lui nu numai ca formă monologată (care implică punerea accentului pe latura expresivității, iar nu atât pe aceea a comunicativității), ci drept un proces care are loc într-o situație reală, și în care sînt implicați oameni, cu contextura lor de interese, de cunoștințe, de obiceiuri lingvistice, cu tot ceea ce face particularitatea fiecăruia și care totodată îl leagă de general, de tipic. Dezvoltarea funcției de comunicare a limbajului și a limbajului-dialog, perspectiva contextuală<sup>2</sup>, modificarea metodelor de predare a limbilor merg mîna în mîna, sînt probleme cu implicații reciproce. Ele duc, în esență, la necesitatea introducerii încă mai intense și în special mai organizate a analizei contextuale în studiul organizării expresiei — în primul rînd în limba maternă —, pentru a fi mai concret înțeleasă de interlocutori, precum și al modului în care se poate recepta cît mai adecvat un mesaj.

Trebuie să subliniem că în general în lingvistică, dar mai ales în pedagogie (unde există îndeosebi preocuparea pentru lecțiile de gramatică), se neglijează aspectul important al dezvoltării limbii materne. În primul rînd, mulți lingviști cunosc încă insuficient modul de învățare a limbii de către copilul mic. De aci, probabil, și unele exagerări și concluzii greșite în discuția dacă predarea celei de-a doua limbi trebuie sau nu să fie asemănătoare modului de învățare a primei limbi de către copilul mic. În orice caz, o idee preconcepțivă, cum este aceea că procesul învățării primei limbi de către copil se realizează la un nivel inconștient, și care încurcă discuția privitoare la metodele de predare în general, este dezisă de diverse fenomene care se observă în limbajul copilului și în general în comportamentul său; cercetări speciale despre aspectele care reflectă o „conștiință a limbii“ la copiii mici ar trebui să înlocuiască vechile expresii — legate de teorii eronate —, ca aceea a „simțului limbii“.

Dacă aplicăm metoda dinamic-contextuală pînă în consecințele ei mai îndepărtate psiholingvistice, trebuie să pornim de la

<sup>2</sup> Cf. și *Limba și context*, București, Edit. Științifică, 1959, p. 316.

necesitatea dezvoltării în limbajul copiilor foarte mici, antepreșcolari, a funcției de comunicare<sup>3</sup>. Accentul pus pe dezvoltarea dialogului la copii înseamnă nu numai efortul de a contribui la stabilirea relațiilor sociale normale de cooperare între aceștia, nici adăugarea numai a condițiilor pentru favorizarea apariției convorbirilor sau a educării atitudinii alternate de emițător și receptor (dificil de creat, prin necesitatea realizării unui just raport între inhibiția voluntară și tendința către exprimare); un aspect important este și formarea deprinderilor lingvistice caracteristice dialogului (și tocmai analiza acestora nu este foarte dezvoltată în lingvistică!)<sup>4</sup>, atât la copiii mai mici cât și mai târziu, în școli. Pe lângă aspectele asupra cărora s-a insistat mai mult pînă azi — ca pronunțare corectă, învățarea unor cuvinte și însușirea unor reguli gramaticale sau, înainte de școală, simpla sancționare a exprimărilor greșite —, este important, în cursul procesului de educare a vorbirii, să se predea organizat formele lexicale necesare dialogului precum și cele morfologice — vocativele de pildă —, sintactice — de înlănțuire contextuală economică etc. —, este necesar să se pună accent pe educarea posibilității de receptare corectă (cît de mult se urmărește, în instituțiile preșcolare sau în școli, acest aspect al comunicării, cît de mult „se învață“ — altfel decît empiric — cum să ascuți pe un partener, cum să faci apel voluntar la mijloacele contextuale, cum să interpretezi un cuvînt pe care l-ai „auzit prost“?).

3.2. De altfel, dezvoltarea vorbirii în procesul comunicării este un aspect care trebuie să preocupe nu numai pedagogia, pentru predarea limbii materne copiilor, ci și disciplinele implicate în problema *ameliorării vorbirii adulților*, în diverse domenii de activitate (la care se adaugă necesitatea generală, pentru viața socială, a desfășurării comunicării în condiții bune). Destul de puține lucrări — în afara manualelor de „rețete“ pentru „reușita socială“ — tratează din punct de vedere științific acest as-

<sup>3</sup> Aspect despre care vom discuta mai departe și căruia i-am consacrat și studiul *Dialogul la copii* (București, Edit. Academiei, R.P.R., 1961); de aceea, nu insistăm aci.

<sup>4</sup> Vezi și *Dialogul la copii*, ed. cit., pp. 6—7, 36 urm.

pect, al îmbunătățirii comunicării ca atare, în limba maternă, la adulți<sup>5</sup>.

3. 3. Pe de altă parte, în *terapeutică* propriu-zisă a vorbirii (mijloacele pentru vindecarea defectelor sau a tulburărilor de limbaj)<sup>6</sup> s-ar putea de asemenea încerca o modificare a metodelor, în sensul insistării asupra raportului emiter-receptare în construirea (și înțelegerea) mesajului<sup>7</sup>.

O direcție nouă și eficientă ar putea să se constituie: neuro-psiholingvistica (al cărei specific ar consta în faptul că neurologul nu ar lucra separat cu psihologi sau cu lingviști, ci cu psiholingviști — sau ar adopta el însuși o perspectivă psiholingvistică).

<sup>5</sup> Afară de cărțile-panaceu pe care le aminteam, există în acest sens fie lucrări de sociologie sau psihologie socială asupra „conversației” — care dau și unele indicații asupra educației comunicării, ca: R. Bach (red.), *Communication. The art of understanding and being understood*, New York, Hastings House, [1963], J. H. Janis, *Writing and communicating in business. A comprehensive guide to effective communication at all levels of industrial activity*, New York—London, MacMillan-Collier, [1964], L. Dexter, D. White (red.), *People, society and mass communications*, London — [New York], Collier-MacMillan, [1964], etc. —; fie lucrări de lingvistică aplicată, destul de utile dar care se adresează unui public mai larg și nu au o fundamentare teoretică originală, sau aprofundată (de ex. E. Abernathy, *Fundamentals of speech*, Dubuque (Iowa), W. Brown, [1959, 1961, 1964]). Sînt însă puține lucrări în care problema comunicării să fie tratată pe planul teoretic al psiholingvisticii, iar aspectele practice să fie rezolvate cu mijloacele unei lingvistici aplicate științifice.

<sup>6</sup> Fie că este vorba despre afazie, fie că e vorba despre tulburări în dezvoltarea limbajului clasate de H. Hécaen, R. Angelergues (*Pathologie du langage*, Paris, Larousse, [1965], p. 17) ca: deficite de integrare a limbajului (surdomutitate etc.), întârzieri ale dezvoltării lui, sau tulburări în realizarea limbajului, ca bîlbîiala. În general, psiholingvistica este încă deficitară din acest punct de vedere, existînd deocamdată prea puține aplicații de detaliu la domeniul patologic (vezi și H. Rubenstein, M. Aborn, *Psycholinguistics*, „Annual rev. psychol.”, 1960, p. 308: „cercetările în domeniul tulburărilor de limbaj au fost cu totul nesatisfăcătoare, din punct de vedere psiholingvistic”).

<sup>7</sup> O schemă utilă de examen, bazat pe asemenea considerare a ansamblului actului comunicării — însă discutat ca un „examen lingvistic”, deci care ar trebui completat și prin perspectiva psiholingvistică — propune mai recent J. Dubois (*Approche d'une neurolinguistique*, „Études de linguistique appliquée”, 3, Paris, Didier, 1964, pp. 6 urm.); în schemă nu sînt prevăzute aspectele propriu-zis psiholingvistice (ca dependența mesajului de situație etc.).

Afazia însăși — dar și alte tulburări ale limbajului în diferite stări patologice, ca schizofrenia etc. — ar putea fi studiate în mod mai adecvat prin luarea în considerare a modificărilor în raport cu sistemul lingvistic pe care pacientul l-a posedat realmente înainte de apariția tulburărilor (iar nu în raport cu „limba” în abstract), și în funcție de situația în care se află pacientul (ambianță, dispoziție, relație de dialog spontan cu partenerul etc.). În acest mod s-ar putea stabili și raportul real dintre „competență” și „performanță”, în funcție de diversele situații.

Limbajul afazicului — exprimarea și capacitatea lui de receptare — ar putea să fie studiat mai eficient (iar ulterior, aceasta să constituie o bază și pentru terapeutică) dacă ar fi urmărită comunicarea propriu-zisă, în condiții naturale (în diferite contexte, în activitatea obișnuită a bolnavului, în *dialogul* — neartificializat de chestionare-tip etc. — cu diverși parteneri, etc.), protocolându-se în fiecare caz absolut tot ceea ce constituie „contextul” comunicării.

3.4. Deocamdată, unele încercări de a stabili legătura între terapeutică limbajului sau psihoterapia în general și psiholingvistică provin în mare măsură din domeniul *psihanalizei*; ca atare, se stabilește o unilaterală — și periculoasă, atâta vreme cât este unilaterală și incorect înțeleasă — asociere între psiholingvistică și psihanaliză<sup>8</sup>.

4. Pe lângă aspectele menționate mai înainte există și alte domenii ale lingvisticii teoretice ori aplicate sau discipline conexe cu lingvistica, în care utilizarea metodologică amintită poate da rezultate utile.

4.1. În primul rând, nu se poate face abstracție, nu numai în *sociologia lingvistică* (domeniu care astăzi se dezvoltă din ce în ce mai mult), dar și în *sociologia* ca disciplină specială, de datele și de metodologia psiholingvisticii. Dacă determinarea socială a comunicării este un fapt fundamental, de care psiholingvistica

<sup>8</sup> De pildă Th. Thau-Thienemann, *Psychotherapy and psycholinguistics*, Proc. 5th Int. Congr. Psychotherapy (Wien, 1961), Partea a II-a, New York-Basel, Karger, 1963, pp. 37—45, sau J. Meerloo, *Unobtrusive communication, Essays in psycholinguistics*, Assen, Van Gorcum, 1964. Vezi și discuția *infra*, Cap. II.

trebuie neapărat să țină seama, pe de altă parte studiul grupurilor umane, al interrelațiilor în grup și între grupuri, al rolului comunicării în colectivitate, etc. nu poate fi complet fără apelarea la rezultatele, la metodele de cercetare și la interpretările pe care le poate oferi psiholingvistica. În special în anchetele sociologice „pe teren” există nenumărate aspecte care pot fi luminate mai bine prin apelarea la perspectiva psiholingvistică. Este un câmp de cercetare nou, care e necesar să fie dezvoltat în viitor.

4.2. Mai puțin semnalată de obicei, legătura dintre *etnografie* sau *etnologie* ori *antropologie* pe de-o parte, și *lingvistică* pe de altă parte<sup>9</sup>, are și ea implicații psiholingvistice (pe lângă acelea, desigur mai pronunțate, sociolingvistice). Într-o lucrare recentă, G. Calame-Griaule expune practicile precum și „teoria” înregistrate la populația africană Dogon, în legătură cu vorbirea, menționând și necesitatea unei analize psihologice a gândirii tribului respectiv<sup>10</sup>. Raporturile interdisciplinare cu psiholingvistica pot fi aprofundate și generalizate pe un plan teoretic, care să dea sugestii în metodologia generală a etnografiei: este important, de pildă, de analizat din punct de vedere psiholingvistic, care este — la o anumită colectivitate studiată etnografic — imixtiunea dintre conduită și limbaj, relația dintre obiceiuri și sistemul lingvistic în funcție de determinante ca motivația sau mentalitatea, capacitatea de justificare conștientă a acestei relații (care în cele din urmă se menține la un grad foarte slab de conștientizare), oglindirea în sistemul lingvistic a unor procedee specifice de gândire, a mentalității în general, sau reflectarea concepției despre vorbire în modul de alcătuire a mesajelor, etc.

Trebuie, de asemenea, stabilită și legătura între psiholingvistică și „*antropologia lingvistică*”<sup>11</sup> sau în general diversele

<sup>9</sup> Vezi, mai recent, documentata lucrare: G. Calame-Griaule, *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogon*, Paris, Gallimard, 1965.

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 11 urm.

<sup>11</sup> H. Hoijer, *Anthropological linguistics*, în *Trends in European and American linguistics 1930—1960*, Utrecht, Antwerp, 1961. Vezi și lucrări ale lui Cl. Lévi-Strauss (de exemplu, în *La vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara*, Paris, Soc. des Américanistes, 1948, pp. 113 urm., discută despre „trăsăturile limbajului” în legătură cu viața socială, precum



domenii care se ocupă de raporturi dintre cultură și limbaj. În sens foarte larg, acest raport poate fi considerat, după cum menționa R. Jakobson<sup>12</sup>, și prin prisma influențelor reciproce dintre interlocutori, deoarece limbajul este parte integrantă a vieții sociale, iar prin aceasta limbajul și cultura se implică mutual.

Aria acestor cercetări interdisciplinare este foarte largă. Într-o cercetare recentă, L. Jakobovits<sup>13</sup> propune, de pildă, elaborarea unui „Atlas mondial al semnificațiilor afective”<sup>14</sup>. Aspectul de la care pornește este însă cu totul special și relativ unilateral — el preconizând cercetări interculturale pentru găsirea „unei forme policulturale” a „diferențialului semantic” al lui Ch. Osgood, în comunități diferite după limbă și cultură.

Stabilirea unei relații de context general între fiecare partener al comunicării și ansamblul cultural din care provine, în care trăiește sau în care se află în momentul comunicării, adică aplicarea metodologiei psiholingvistice și în aspectul ei dinamic-contextual, ar putea fi utilă și în acest domeniu. În orice caz, psiholingvistica comparativă, dezvoltată mai ales în Statele Unite și mai curînd de către antropologi, este un domeniu a cărui aprofundare poate interesa atât lingvistica și antropologia, cît și psiholingvistica însăși.

4. 3. Alte aplicări ale concepției și metodologiei discutate (în de domeniul activității *corectorilor* și a traducătorilor).

Nu vom insista aci asupra primului aspect. Menționăm numai importanța pe care o are faptul că, urmărind un context din care se desprinde în cele din urmă un sens destul de pregnant, corectorul riscă adesea să nu mai seziseze greșelile, deoarece diversele elemente ale textului sînt complinite prin sensul de ansamblu. Experimente ca acela care va fi menționat mai de-

și cu psihologia, logica etc.; vezi și *La pensée sauvage*, Paris, Plon, [1962]: sau studiile mai vechi ale lui F. Boas (ca *Language*, în *Race, language and culture*, New York—London, Collier—MacMillan, [1940, ed. 1966], pp. 199—242.

<sup>12</sup> R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, [1963], pp. 27—29.

<sup>13</sup> L. Jakobovits, *Comparative psycholinguistics in the study of cultures*, „Internat. j. psychol.”, 1966, 1, nr. 1, p. 26.

<sup>14</sup> *Ibid.*, pp. 15—19.

parte (*infra*, Partea a III-a, Cap. IV) — în care de pildă *bine* este citit *bien* —, ca și altele<sup>16</sup>, demonstrează acest fapt, precum și rolul jucat de gradul de organizare a contextului: în modelul nostru experimental, atunci când sensul se degajează mai greu — fiind vorba despre un text cu multe greșeli —, „correctorul” citește mai atent și sesizează un număr mai mare de greșeli decât dacă sensul se desprinde mai ușor deoarece textul cuprinde puține greșeli.

4.4. Problema *traducerilor* a devenit de mare actualitate, pe de-o parte datorită dezvoltării teoriei informației, a ciberneticii și a apariției posibilităților de construire și de ameliorare a mașinilor electronice de tradus; pe de altă parte, datorită frecventelor ocazii de mari reuniuni internaționale, în care sînt necesare „traduceri simultane” (adică în același timp cu expunerea făcută de un vorbitor, diverși traducători transmit textul în diverse limbi).

Traducerea orală făcîndu-se, în acest din urmă caz, aproape simultan cu ascultarea textului de către traducător, apar situații foarte dificile, pe de-o parte legate de particularitățile procesului însuși de traducere, complicat prin necesitatea ca aceasta să fie efectuată foarte rapid; iar pe de altă parte, în legătură cu greutatea de a se realiza concomitent activitatea de ascultare de receptare auditivă, a altui vorbitor, și de emiterie (care presupune însă și ea o auzire — de control — a propriei emiterii). Experimente foarte interesante în legătură cu „vorbirea întîrziată” („delayed speech feed-back”, B. Lee, 1950)<sup>16</sup> arată apariția unui efect de tulburare a emiterii: receptorul nu poate lucra decât cu o cantitate limitată de informație într-un anumit interval de timp, iar dacă una dintre sarcini cere să se recepțieze mai multă informație, cealaltă sarcină simultană are de suferit<sup>17</sup>; mesajul poate fi deci profund tulburat din cauza situației speciale în care se află emițătorul-traducător.

<sup>16</sup> Vezi și *Limba și context*, ed. cit., pp. 328—329.

<sup>18</sup> Cf. D. Broadbent, *Perception and communication*, Oxford—London—New York—Paris, Pergamon, [1964], p. 327.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 31.

Dar traducerea însăși, ca veche problemă a transpunerii unui mesaj dintr-un sistem lingvistic în altul<sup>18</sup>, are aspecte care interesează direct psiholingvistica, în legătură cu existența celor două sisteme în conștiința persoanei și cu necesitatea de a le găsi corespondențele<sup>19</sup>, precum și cu posibilitățile personale (dar și generale, ca „tehnică” a receptării) de înțelegere sau de interpretare a mesajului. Un fapt care se uită de obicei, este că și în cazul traducerii intervin problemele generale ale receptării și emiterii, iar traducătorul, ca orice receptor, are de „interpretat” mesajele<sup>20</sup>.

Experimente vechi — în care modelul experimental se baza pe un principiu greșit, deoarece includea cuvinte sau fraze izolate<sup>21</sup> — nu au putut releva rolul jucat de context în interpretarea necesară traducerii. Diverse experimente făcute de noi mai de mult<sup>22</sup> (și pe care le vom expune, în parte, *infra*, Partea a III-a, Cap. IV) ilustrează și unele aspecte legate de traducere. Cercetări psiholingvistice mai sînt încă necesare însă, pentru a se preciza detalii diferențiale ale modului în care se desfășoară traducerea unui cuvînt absolut izolat sau a unei fraze fără context și traducerea în condițiile cunoașterii contextelor și a existenței unui context bine organizat, ca și detalii asupra

<sup>18</sup> Una dintre întrebările fundamentale fiind dacă se pot găsi corespondente absolute ori echivalențe depline, sau dacă nu se poate ajunge decît la echivalențe cît mai apropiate (către această din urmă ipoteză înclină de pildă E. Nida, *Principles of translation as exemplified by Bible translating*, în R. Browner (red.), *On translation*, Cambridge Mass., Harvard Univ. Press, 1959, p. 19; despre această lipsă de echivalență deplină vezi și R. Jakobson, *On linguistic aspects of translation*, *ibid.*, p. 283).

<sup>19</sup> Experimente recente, făcute de P. Fraisse (*La durée de la traduction — thème et version — de mots isolés*, „Bull. de psychol.”, 1966, 247, XIX, 8—12, pp. 592—602), cu cuvinte izolate, arată de pildă că dacă e vorba despre un cuvînt scris, traducerea se lungeste cînd se traduce din limba maternă în cea străină, dar cînd se dă cuvîntul *oral*, se lungeste timpul de traducere din limba străină în cea maternă; din păcate însă, lipsește o verificare a acestor date interesante, pentru cuvintele integrate în ansambluri contextuale, adică în situația reală a traducerilor.

<sup>20</sup> „Like any receiver of verbal messages, the linguist acts as their interpreter” („Ca orice receptor de mesaje verbale, lingvistul acționează ca interpret al lor”), R. Jakobson, *op. cit.*, pp. 283—284.

<sup>21</sup> De pildă, G. v. Wartensleben, *Beiträge zur Psychologie des Übersetzens*, „Ztschr. f. Psychol.”, 1910, 57, pp. 89 urm.

<sup>22</sup> Vezi și *Limba și context*, ed. cit., pp. 343 urm., 350 urm., ș. a.

imixtiunii propriului sistem de coordonate al traducătorului, ori asupra deprinderilor câștigate de un traducător în cazul înlocuirii învățării mecanice a „tuturor cuvintelor” dicționarului cu procedeul introducerii lor în contexte etc. În orice caz, un fapt este cert — deși practica traducerilor, efectuate în grabă, nu permite să fie întotdeauna sesizat: pentru a se efectua o bună traducere este necesar să se cunoască și să se țină seama de ansamblul coordonatelor expresiei. Numai astfel activitatea de traducere poate evita să devină mecanică sau să însemne o „trădare” a intențiilor autorului, fixându-se precis diversele nuanțe cu adevărat intenționate de acesta (tot așa cum un bun actor sau regizor nu vor putea sesiza sensul real al expresiei dramaturgului — „subtextul” piesei —, fără a ține seama de contextul total al fiecărui cuvânt).

4.5. *Traducerile cu ajutorul mașinilor electronice* au creat însă probleme noi în legătură cu codul optim necesar programării, cu găsirea structurilor fundamentale, care să permită recunoașterea de către mașină a diverselor variante de expresie, cu găsirea mijloacelor de comparare a traducerilor umane și a celor mecanice etc.<sup>23</sup>

Atîta vreme cît în teoria informației în general și în lingvistică s-a desconsiderat importanța semnificației — afirmîndu-se că se poate lucra cu „modele” care să facă abstracție de sens<sup>24</sup> —, s-a remarcat o stagnare în realizarea traducerilor automate sau un eșec în încercarea de a le ameliora. Dacă astăzi practica a demonstrat că această poziție a fost dăunătoare, iar semnificația a recăpătat un loc în preocupările specialiștilor din acest domeniu, există totuși unele atitudini care arată că nu se trag toate consecințele logice, absolut necesare pentru realizarea unui progres real. Printre acestea sînt unele tendințe de formalizare extremă — dincolo de limitele unde modelul mai are analogii cu realitatea — în lingvistica matematică, sau experimentarea cu „limbi reduse”, artificiale, lipsite de nuanțele complexe ale limbilor naturale.

<sup>23</sup> În această ultimă direcție, vezi: J.-B. Carroll, *Quelques mesures subjectives en psycho-linguistique: fréquence de mots, significativité et qualité de traduction*, „Bull. de psychol.”, 1966, 247, XIX, 8—12, pp. 585 urm.

<sup>24</sup> Vezi, de pildă, B. Mandelbrot, *Structure formelle des textes et communication: deux études*, „Word”, 1954, 10, nr. 1, p. 2.

Una dintre problemele cele mai dificile — care a apărut de altfel după o perioadă în care în acest domeniu se acorda o importanță minoră semnificației — este aceea a rezolvării polisemiei cuvintelor<sup>25</sup>. Cum să se poată crea un atare program, încît mașina să poată interpreta exact semnificația adecvată, nu numai a omonimelor, dar și în general a cuvintelor polisemice? Evident că aci apare implicit problema contextului: mașina trebuie să devină capabilă de a face interpretarea prin adaptarea la context. Cît de lungi trebuie să fie contextele alese pentru programare (de aci preocuparea pentru stabilirea „microcontextelor“)? Ce determinante sînt absolut necesare pentru descifrarea semnificației sau constituie o redondanță necesară și care sînt cele complet superflue? De cîtă plasticitate este nevoie și cît dinamism caracterizează procesul adaptării la context (aspect care trebuie să fie precizat mai întîi pe planul uman, pentru a oferi un obiectiv precis și matematicienilor înșiși, care ar urma să găsească procedee adecvate — plastice ele însele — de prelucrare matematică, sau să arate toate posibilitățile unor procedee existente)<sup>26</sup>?

Diversele întrebări pe care le-a pus deodată necesitatea obținerii unor traduceri automate corecte și deci a creării unor programări adecvate au făcut să se observe și noi aspecte pe care lingvistica sau psihologia nu le remarcaseră încă. Se constată, astfel, că în definitiv nu se cunoaște încă bine nici modul în care receptorul uman însuși procedează în traducere<sup>27</sup> sau care sînt particularitățile de construcție a unui mesaj, care-l fac mai ușor de tradus decît pe altul. Pentru a se ameliora tradu-

<sup>25</sup> Considerată, totodată, „problemă primordială“ („question primordiale“): A. Janiotis și H. Josselson, *La polysémie dans la traduction automatique*, în „Traduction automatique et linguistique appliquée“ („Comunicări la Confer. internaț. trad. mec. și analiză lingv. aplicată“, Teddington, 1961), Paris, P.U.F., 1964, p. 168.

<sup>26</sup> De pildă, N. Weaver (*Recent contributions to the mathematical theory of communication*, în C. Shannon și W. Weaver, *The mathematical theory of communication*, Urbana, Univ. of Illinois Press, 1949, p. 117) sublinia că teoria privitoare la procesele Markoff este potrivită pentru „unul dintre cele mai importante dar și mai dificile aspecte ale semnificației și anume influența contextului“.

<sup>27</sup> Vezi și A. Janiotis și H. Josselson (*op. cit.*, p. 158): „nu se știe exact cum este «programat» omul pentru a identifica o semnificație“.

cerile automate trebuie construită o bună modelare a activității umane de traducere; dar această activitate însăși, la rîndul ei, urmează abia de aci încolo să fie mai bine cunoscută. De aceea sînt extrem de necesare diverse experimente psiholingvistice, în care să se pună în raport mesajul și receptorul, analizîndu-se tocmai acest aspect al limbajului mai puțin studiat, care este receptarea (Vom prezenta mai tîrziu — *infra*, Partea a III-a, Cap. V — unul dintre aceste experimente cu un model uman al rezolvării omonimiei, care arată că în interpretare joacă rol nu atît „lungimea” absolută a contextului, cît gradul lui de organizare și locul unde se află situată o anumită componentă, adică *poziția ei contextuală*).

5. Tocmai prin caracterul ei interdisciplinar, psiholingvistica are, deci, multe corelații cu alte domenii și un larg cîmp de aplicare. Pe de altă parte, faza de început în care se află face ca majoritatea drumurilor pe care le-am schițat să fie încă ne-bătătorite, iar unele să fie chiar neumblate.

Vom încerca să facem cîtiva pași pe unele dintre ele.

## Capitolul II

### STILISTICA ȘI PSIHOLINGVISTICA

1. Despre raportul dintre stilistică și psiholingvistică s-a vorbit foarte puțin în psiholingvistica actuală — ori poate chiar de loc —<sup>1</sup>, deși acest domeniu interdisciplinar are profunde implicații în stilistică, poetică, critica literară în general.

1.1. Metoda dinamic-contextuală implică și raportarea faptelor de limbă — sub aspectul lor de concretizare în mesaje — la starea psihică a persoanei care le emite sau le receptează.

Este un nonsens, credem, să se încerce izolarea artificială a mesajului de cel care l-a produs: iar acesta din urmă este, în comunicarea umană, un emițător cu o anumită stare psihică, care constituie tocmai *sursa* mesajului (același raționament se

<sup>1</sup> Aspect nepus în valoare nici chiar în cuprinzătoarea antologie publicată de S. Saporta (*Psycholinguistics. A book of readings*, New York, Holt, Rinehart and Winston, [1961]), în care au fost incluse și studii care sînt departe de a aparține unor psiholingviști sau de a fi fost scrise în spirit psiholingvistic. Cele cîteva studii publicate de psihologii J.-B. Carroll, Ch. Osgood, J. Jenkins, în volumul Th. Sebeok (red.), *Style in language* (Cambridge, Mass., M.I.T. Press, [1960], pp. 281—292, 293—306, 307—329) fie nu arată propriu-zis în ce constau relațiile dintre psihologie și stilistică, fie expun aspecte foarte speciale ori iau stilul într-un sens prea larg psihologic, pentru a servi direct lingvisticii; comunicarea lui Th. Sebeok și V. Zeps, din același volum (p. 236), se referă la utilizarea mașinilor electronice de calculat în cercetarea psiholingvistică. R. Titone (*La psicolinguistica oggi*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. 244—245) expune de fapt psihologia analitică a stilului a lui A. Zancanella. Alte lucrări sînt în afara psiholingvisticii (ca de pildă articolul mai vechi al lui S. Ullmann, *Psychologie et stylistique*, „J. de psychol.“, 1953, nr. 2, pp. 133—156, sau studiile menționate mai departe — în special *infra*, nota 95). Vezi și articolul nostru, *Despre relațiile dintre stilistică și psiholingvistică*, „St. și cercet. lingv.“, 1967, nr. 3, pp. 263—280.

poate face și pentru receptor). Ansamblul afectiv (momentan sau caracteristic unei persoane), motivația care determină o conduită sau alta, tipul temperamental, gândirea, dispoziții momentane (oboseală, suferință, veselie), etc. constituie contextul intern care joacă rol în selectarea mijloacelor de expresie și prin care, în orice caz, sînt filtrate toate influențele externe (începînd cu aceea a codului preluat — limba ca fenomen obiectiv și așa-zis „supraindividual“). De asemenea, este o problemă psiholingvistică (cu implicații contextuale) fenomenul cunoscut, se zice — dar adesea trecut sub tăcere și insuficient studiat în profunzime și în consecințele sale —, al variației perceperii unui mesaj, în condiții fizice egale, datorită stării receptorului uman (care poate fi interlocutorul dintr-o comunicare banală sau lingvistul — care înregistrează un fapt de limbă, izolîndu-l de mediu, delimitîndu-l după mijloacele pe care le posedă ori după concepția sa etc. —, sau cititorul ori criticul literar)<sup>2</sup>.

1.2. După cum am văzut, perspectiva *psiholingvistică* permite aprofundarea noțiunii de context — după cum analiza faptelor de context duce la constatarea inevitabilelor aspecte care nu pot fi interpretate fără ajutorul psiholingvisticii. Determinarea prin context presupune sistematizări cu complexe legături ierarhice în exprimare și descifrarea acestora în actul interpretativ al receptării; totodată, se impune observatorului extern — în cazul de față, criticului literar de pildă — să înlocuiască o contemplare statică printr-o analiză a succesivității, a legăturii dintre diversele niveluri și momente.

Perspectiva psiholingvistică și metoda pe care am preconizat-o ca mijloc de bază — metoda dinamic-contextuală — permite tocmai studiul aspectelor de bipolaritate a limbajului, al

<sup>2</sup> Lingvistul sau criticul literar pot fi considerați și „observatori externi“ ai actului de comunicare. Dar în foarte multe cazuri pentru lingvist și în majoritatea pentru criticul literar, ei sînt de fapt „receptori“.



realizărilor funcției lui de comunicare<sup>3</sup>, în încercările de organizare a expresiei și de interpretare a acesteia, de către receptor.

2. Situația celui de-al doilea termen al relației urmărite aci, adică a *stilisticii*<sup>4</sup> — disciplină cu tradiții, de mult constituită —, este avantajoasă, dintr-un punct de vedere (psiholingvistica, de când a apărut sub numele actual și ca un domeniu declarat interdisciplinar, poate fi socotită astăzi o disciplină tină, încă în curs de definire, cu diverse lacune inerente începutului), dar este și dezavantajoasă, din alte puncte de vedere. Dezavantajele provin de fapt din aceeași cauză ca acelea ale psiholingvisticii — căci deși în general nu este considerată drept o disciplină recent constituită, stilistica de azi se vrea o disciplină „nouă” — : ea derutează<sup>5</sup> prin diversitatea opiniilor — care merg pînă la curente contradictorii —, prin lipsa unei metodologii precise sau chiar a unui consens în definirea obiectului ei, stilul.

<sup>3</sup> Noi considerăm că funcția primordială a limbajului uman al adultului normal este aceea a comunicării. Funcția expresivă (cu derivate ca aceea ludică), cea artistică, sau poetică, cea persuasivă, cea cognitivă (de fixare a cunoștințelor, de jalonare a operațiilor gîndirii etc. sau cea conativă (R. Jakobson, *Linguistics and poetics*, în Th. Sebeok (red.), *Style in language*, ed. cit., p. 355), ori cea metalingvistică etc. sînt totuși subsumate scopului central, care este comunicarea către cineva, într-o formă inteligibilă (vezi și *infra* 2.4 și 4). Desigur însă, că depinde de obiectivul situațional al limbajului, pentru ca una dintre funcțiile secundare să fie amplificată ori chiar să predomine față de celelalte, fapt care justifică diversele „atitudini” ale științei, adică diversele discipline, ca lingvistica, stilistica sau „poetica”, logica etc.

<sup>4</sup> Vom discuta aci în special despre *stilistică* (utilizînd acest termen de preferință față de cel de „poetică”, mai îngust, după noi), dar multe remarci se referă și la critica literară, deși aceasta din urmă cuprinde și aspecte de altă natură — în special cele privitoare la conținut — decît cele asupra cărora concentrăm discuția aci (tocmai pentru a nu se considera că introducem în argumentare probleme ale „conținutului”). Nu facem o identificare între stilistică și critică (A. Schialfani — în prefața la: L. Spitzer, *Critica stilistica e storia del linguaggio*, Bari, Laterza, 1954, p. 3 — face desigur o prea largă generalizare, afirmînd că astăzi nu se mai deosebesc cele două domenii, sau „examenul lingvistic” și „examenul literar”).

<sup>5</sup> De aci, probabil, impresia de dezorientare și mărunisită confuzie pe care o resimțea un cunoscut psiholog (G. Miller, în comentariile făcute la simpozionul despre „stilul în limbă”, în Th. Sebeok (red.), *op. cit.*, p. 386).

2.1. Multitudinea de definiții (adesea reprezentând puncte de vedere complet diferite ori contrare) cu privire la *stil* este caracteristică stilisticii secolului al XX-lea, dar totodată a avut și cel puțin o consecință fericită: aceea de a fi descătușat noțiunea de stil din lanțurile normative ale vechii stilistici retorice.

Noțiunea actuală de „stil” are o configurație mai puțin rigidă și mai depărtată de imaginea vechii stilistici normative — dar totodată mai labilă și mai puțin clară. Conținutul și sfera acestei noțiuni s-au lărgit, ajungându-se — chiar în simpozioane cu caracter interdisciplinar, dar avînd drept centru stilistica — pînă la discutarea stilului ca mod propriu de conduită<sup>6</sup> sau ca „manieră de exprimare a gândirii prin intermediul limbajului”<sup>7</sup>. În orice caz, s-au înglobat în noțiunea de stil și aspectele *orale*<sup>8</sup> și *neliterare* (stilul publicistic, stilul conversației etc.)<sup>9</sup>, acceptîndu-se să nu se mai facă neapărat o *valorificare estetică* sau să se prescrie norme, reguli, atunci cînd este vorba despre stil<sup>10</sup>. O idee care a contribuit mult la zdruncinarea concepției normative asupra stilisticii a fost aceea susținută mai întîi de Ch. Bally

<sup>6</sup> Stilul de viață: J. Jenkins, *Commonality of association as an indicator of more general patterns of verbal behavior*, în Th. Sebeok (red.), *op. cit.*, p. 308.

<sup>7</sup> Perspectivă pe care o putem considera mai degrabă psihologică, și care e socotită de P. Guiraud (*La stylistique*, Paris, P.U.F., 1954, pp. 6, 8) — fapt care ne surprinde — drept „universal acceptată”.

<sup>8</sup> Ch. Bally, *Stylistique et linguistique générale*, în *Le langage et la vie*, Zürich, Niehans, 1935, p. 102.

<sup>9</sup> Vezi și clasificarea făcută de E. Riesel, *Abriss der deutschen Stilistik*, Moskau, Verlag für fremdsprachige Literatur, 1954, p. 10; cf. și: V. Murat (*Despre problemele fundamentale ale stilisticii*, în *Probleme de stilistică*, București, Ed. științifică, 1964, pp. 12 urm., 28), despre „stilurile funcționale ale limbii”. Totuși, pentru mulți conceptul de „stilistică” se limitează la limba literară (vezi, de pildă, B. Terracini, *Analisi stilistica*, Milano, Feltrinelli, [1966], p. 51).

<sup>10</sup> S. Ullmann, *op. cit.*, pp. 135 urm.; și I. Iordan, *Stilistica limbii române*, București, Inst. de lingv. rom., 1944, pp. 12 urm. Vezi și R. Wellek, A. Warren, *Stil und Stilistik*, în *Theorie der Literatur*, [Berlin], Ullstein, 1963, p. 157. J. Cohen (*Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966, pp. 14—17) rezumă un punct de vedere tipic pentru atitudinea modernă: „Éliminer toute perspective normative” („Să se elimine orice perspectivă normativă”), „anormalitatea limbajului postului este ceea ce-i conferă un stil”.

(care considera stilul drept „organizarea limbajului din punctul de vedere al conținutului afectiv”) <sup>11</sup> și apoi din ce în ce mai răspîdită: a expresivității ca predominare a afectivității <sup>12</sup> sau a manifestării întregii personalități a emițătorului <sup>13</sup>. În sfîrșit, conceptul de *selectie* (considerată de obicei ca act intențional, alteori ca act neintențional, și în general ca o capacitate și latitudine personale de manipulare a mijloacelor oferite de limbă), precum și, mai de curînd, accentul pus pe analiza faptelor lingvistice care apar în stil, au contribuit încă mai mult la lărgirea noțiunii <sup>14</sup> și la dificultatea găsirii firelor comune într-un domeniu în care se pare că se lasă frîu liber manifestării personale (atît în ceea ce privește creația literară și deci în obiectul supus cercetării — adică în stil —, cît și în modul de a-l studia).

2.2. Totuși, în capitolul de față ne vom referi la noțiunea de *stil* într-un sens mai restrîns decît ar presupune-o tema discutată (adică raporturile stilisticii cu psiholingvistica), încadrîndu-l în producția artistică și acordîndu-i sensul utilizat de majoritatea curentelor stilistice moderne: ca o componentă a unei lucrări literare <sup>15</sup>, constituind „un caz specific de comunicare lingvistică” <sup>16</sup>, deci de utilizare a limbii într-un mod *sui*

<sup>11</sup> Ch. Bally, *Traité de stylistique française*, Genève—Paris, Georg—Klincksieck, ed. 3, 1951, vol. I, p. 16.

<sup>12</sup> Cf. și L. Spitzer, *L'interpretazione linguistica delle opere letterarie*, în *Critica stilistica e storia del linguaggio*, ed. cit., p. 67.

<sup>13</sup> Probabil că un pas în acest sens l-a făcut însuși Ch. Bally (*Stylistique et linguistique générale*, ed. cit., p. 90), care, luînd în considerare și gîndirea exprimată în stil, menționa totodată că gîndirea exprimată în acesta este aproape întotdeauna afectivă într-o oarecare măsură.

<sup>14</sup> Ca o consecință, noi înșine ne-am considerat îndreptățiți să afirmăm că se poate vorbi despre un „stil al vorbirii copilului”, pe care l-am identificat prin aceste diverse criterii; credem că în orice caz acesta este adesea un termen mai corect decît acela de „limbaj al copilului” (vezi *Aspecte ale stilului vorbirii copilului*, „St. și cercet. lingv.”, 1957, nr. 3, pp. 275—297, și *infra*, B, Cap. II).

<sup>15</sup> Vezi definiția lui P. Delbouille a faptului de stil, ca „element de limbaj considerat în folosirea lui pentru scopuri literare, într-o operă” (cf. S. Ullmann, *Language and style*, Oxford, Blackwell, 1964, p. 126).

<sup>16</sup> M. Riffaterre, *Criteria for style analysis*, „Word”, 1959, 13, nr. 1, p. 174. În alt loc, M. Riffaterre vorbește chiar despre „anomalia secvenței verbale”, ca element al structurii stilistice (*Vers la définition linguistique du style*, „Word”, 1961, 17, nr. 3, p. 321).

*generis*<sup>17</sup> (care implică o selecție personală<sup>18</sup>, de obicei cu caracter „frapant“)<sup>19</sup>. Selecția (genul proxim în această definiție, deoarece este presupusă de orice act de codare) este un clement esențial (care ne va duce tocmai la necesitatea luării în considerare și a perspectivei psiholingvistice) și totodată elementul prin care se ajunge la aspectul diferențial în creația literară: alegerea o face emițătorul-scriitor (iar această sursă a mesajului poetic este o ființă umană, cu un anumit psihic, pe care nu-l putem ignora), în vederea creării unui mesaj *artistic*.

Diferența specifică stă deci în scopul artistic al acestei selecții, precum și în anumite detalii legate de acest scop (ca originalitatea mai mult sau mai puțin frapantă etc.)<sup>20</sup>.

Selecția este presupusă în orice act de codare: vorbirea ca atare (*parole*) implică o alegere printre mijloacele de exprimare și ea implică de asemenea o variabilitate a trăsăturilor codului<sup>21</sup>. Iar stilul nu este un fapt de limbă, așa cum îl consideră unii

<sup>17</sup> Ceea ce este „lingvistic extraordinar“, subliniază H. Hatzfeld (*Questions disputables de la stylistique*, în *Communications et rapports du I-er Congrès Int. de Dialectologie Générale* (Louvain-Bruzelles, 1960), Louvain, 1964, p. 7), este căutat atât de stilistica veche cât și de cea nouă.

<sup>18</sup> Ideea de stil implică faptul că „diversele cuvinte aflate pe o pagină ar fi putut fi aranjate diferit“ (de alt scriitor, care ar fi spus același lucru „în alt fel“); este calitatea definitorie a stilului, după R. Ohmann, *Generative grammars and the concept of literary style*, „Word“, 1964, 20, nr. 3, p. 427.

<sup>19</sup> Și L. Spitzer puna accent pe „elementul frapant“, care arată depărtarea de „stilul zero“ (cf. H. Hatzfeld, *op. cit.*, p. 15). M. Riffaterre (*Criteri...*, ed. cit., p. 159) insistă și el (uneori, vezi *infra*, nota 36) asupra efectului, subliniind că un mecanism specific al stilului este „controlul decodajului“. Și P. Guiraud subliniază „limbajul singularității“ (*Pour une sémiologie de l'expression poétique*, în *Langue et littérature (Actes du VIII-e Congr. Fédér. Int. Langues et Littér. Modernes)*, Univ. de Liège, 1961, pp. 186—187).

<sup>20</sup> Aceste „detalii“ nu pot fi incluse într-o definiție, deoarece sînt variabile în raport cu *credo*-ul artistic, cu estetica dominantă într-o epocă sau într-un curent etc.: poate să intervină drept criteriu aprecierea proprietății termenilor, sau adecvarea lor, sau originalitatea extremă (căci o anumită originalitate este implicită în raportul dintre genul proxim al definiției și diferența specifică, însă depinde de scriitor pentru ca această originalitate să ia diverse forme, să se manifeste în diverse grade) etc.

<sup>21</sup> Neobservarea acestui fapt a constituit ținta uneia dintre criticile adresate de către R. Jakobson unor psihologi care au făcut comunicări la simpozionul „Stilul în limbă“ (în Th. Sebeok (red.), *op. cit.*, p. 330).

stilisticieni în mod destul de inconsecvent, ci este un aspect al vorbirii<sup>22</sup> (*parole* putînd fi orală sau scrisă). Diferența specifică în actul emiterii din comunicarea literară constă în selectarea într-un mod original, *altfel* decît se realizează aceasta în vorbirea obișnuită.

Un concept neglijat adesea — cînd se vorbește aproape numai despre *selecție* — este *combinarea*<sup>23</sup>, care trebuie să fie de asemenea originală, a elementelor selectate (și care nu înseamnă neapărat construcții noi, ci „apropieri” noi de elemente). Căci vorbind numai despre „selectare”, s-ar presupune că activitatea scriitorului nu constă decît în a alege elemente și combinații ale lor, existente în limbă; iar atunci, ar trebui să se precizeze pînă unde se fixează (ca lungime a secvențelor) limita acestor „combinații” găsite ca atare în limbă. Se poate spune cel mult — și numai în acest sens s-ar putea păstra termenul de „selecție” ca aplicîndu-se și la mijloacele de combinare — că scriitorul face o selecție printre mijloacele *virtuale* ale limbii și că *tot* ceea ce se creează în artă, toate faptele stilistice existau mai dinainte în limbă, ca potențial (Dar sîntem absolut siguri că *întodeauna* se petrece aceasta și că unii mari scriitori nu fac să se *introducă* ulterior în limbă secvențe care nu ar fi fost nici chiar virtuale în ea?). Probabil că rolul cel mai mare al selecției se manifestă de obicei în axa paradigmatică, pe cînd axa sintagmatică este aceea unde se concretizează neapărat operația de combinare<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Vezi și G. Devoto, *Studi di stilistica*, Firenze, Le Monnier, 1950, p. 28. Confundarea stilului cu limba poate duce la aplicări eronate ale modelelor transformatoriale sau la „analize inadecvate” ale operei, care separă „limba scriitorului” (expresie improprie, credem), de „stilul” său; vezi, pentru această a doua critică, M. Riffaterre, *Problèmes d'analyse du style littéraire* (Francis Jammes; *Étude de langue et de style*, by Monique Parent), „Romance philology”, 1961, 14, nr. 3, p. 218.

<sup>23</sup> Pe care o subliniază și R. Jakobson (*Linguistique et poétique*, în *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, [1963], pp. 48, 220).

<sup>24</sup> Subliniem că dacă ne referim la limbă și la vorbire (*parole*), selecția se aplică aproape în egală măsură la axa ei paradigmatică și la aceea sintagmatică (se face și o alegere a mijloacelor de înlănțuire). Dar dacă ne referim la *stil*, la o anumită realizare a limbii, se observă că punerea laolaltă a elementelor ridică probleme de originalitate care influențează și asupra selecției propriu-zise, adică a „substituirii”. Dintr-un anumit punct de vedere era justificată critica lui R. Jakobson (în Th. Sebeok (red.), *op. cit.*, p. 330) la adresa lui Ch. Osgood, care susținuse că stilistica se ocupă

relativ nouă (sau de actualizare a potențelor), care poate să influențeze și asupra selectării echivalenței paradigmatică (de pildă, prin combinarea substantivului *miros* cu epitetul *albastru* s-a determinat o alegere originală pentru adjectivele care pot însoți substantivul respectiv). Faptul de stil nu poate fi apreciat prin analiza izolată a unui singur element (deci a unei simple selecții paradigmatică): intervenția personală a scriitorului se observă numai prin notarea combinațiilor, a punerilor laolaltă, a colocărilor — prin care nu înțelegem numai realizarea axei sintagmatică propriu-zise a limbii, în sensul de construcții gramaticale, ci și alăturările a căror noutate poate fi evaluată prin referirea la lexic<sup>25</sup>. Selecția și combinarea sînt mecanismele (sau operațiile) care intervin pentru a se pune un element (și nu altul: deci un anumit element, ales), într-un anumit loc din lanțul discursiv (deci într-o anumită combinație). Stilul implică deci o „construire” specifică în înșiruirea secvențială, o *colocare* originală a elementelor lexicale<sup>26</sup>, în organizările *sui generis* despre care vorbeam și care constituie *contextele stilistice*. Poziția în aceste *texte* (ceea ce am denumit în general *poziția contextuală*)<sup>27</sup> este un criteriu rar folosit în analiza stilistică, deși poate fi foarte util. În cel mai „nud” stil sînt implicate o selecție și o combinație personală, care se manifestă, în acest caz, prin aprecierea a ceea

mai mult de „alegerile structurale decît de cele lexicale”: desigur că pentru stilistică alegerile lexicale, din serii sinonimice, prezintă foarte mare interes; însă aceste selectări nu-și capătă semnificația decît datorită combinațiilor în care se află elementele alese.

<sup>25</sup> De aceea preconizăm, în alt loc (*La structuration dynamique des significations*, în *Mélanges linguistiques*, Bucarest, Ed. Acad. R.P.R., 1957, p. 127), aplicarea, la scriitori, de pildă a experimentului de asociere-verbală continuă (prezentarea unui cuvînt, la care persoana trebuie să răspundă prin toate cuvintele care-i vin în minte în legătură cu el), pentru studierea cîmpului lexical sau semantic (ori stilistic, cf. P. Guiraud, *Le champ stylistique du mot „ombre” et sa genèse chez Paul Valéry*, „Orbis litterarum”, 1962, pp. 12—26).

<sup>26</sup> Vezi și M. A. K. Halliday (*Categories of the theory of grammar*, „Word”, 1961, 17, nr. 3, p. 276), care vorbește despre „asocierile sintagmatică la nivelul lexical”. Și lucrarea noastră, *Limba și context*, București, Ed. științifică, 1959, p. 161.

<sup>27</sup> Ne permitem să trimitem la: *The study of the resolution of homonymy by means of the experiment of prediction*, „Rev. roum. sci. soc.-psychologie”, 1964, nr. 2, p. 240; vezi și *infra*. Partea a III-a, Cap. V.

ce trebuie să fie eliminat și prin combinarea, despuiată de tot ce depășește un anumit grad de redundanță, a componentelor.

Aceste construcții se caracterizează și prin efectul pe care-l produc (și care este de fapt *intenționat* de autor): efectul artistic. Desigur că depinde de criteriile valorificării estetice ale unei epoci, pentru a aprecia aceste efecte (vezi și nota 20). Probabil că pînă și în stilistica așa-zisă nonnormativă actuală există totuși criterii și chiar norme: nu mai sînt normele rigide ale vechii stilistici<sup>28</sup>, poate că sînt alte norme, ale societății actuale<sup>29</sup>, în orice caz poate fi o normă a „aparentei nonexistențe a unei norme”, așa după cum aparentul „non-stil” sau „stil de gradul zero”<sup>30</sup> este totuși un stil: însă valorificarea (și, ca atare, normele) nu pot fi excluse.

2.3. În definirea fenomenului stilistic și al creației literare în general se ține seama de modalitatea *personală* de construire a expresiei: se vorbește despre mesaj *sui generis*, în sensul că este tipic pentru scriitorul respectiv. De aceea, fenomenele stilistice au numai un raport indirect cu lingvistica, dacă aceasta are ca obiect *limba* ca atare. Stilistica se referă de fapt la *realizările* concrete ale limbii — deci la fapte de „vorbitură” (*parole*), sau la „mesaje” —: însă, ceva mai mult, ea se ocupă de realizările *sui generis* ale vorbirii, încercînd să depisteze tocmai particularitățile intime ale acestei specificități. Din acest motiv, credem că este excesiv să se afirme că „literatura depinde de mijlocul ei, limba”<sup>31</sup>. Limba este într-adevăr un mijloc, dar literatura „depinde” de modul cum scriitorul face *selecția*, atît în ceea ce privește materialul ei, cît și în ceea ce privește conținuturile ca atare, temele etc. (Trebuie să facem însă precizarea că prin mesaj înțelegem aci nu conținutul ca atare, care e denumit adesea în critica literară „mesajul” autorului — și care reprezintă de fapt intenția informațională a autorului sau informația ca atare —, ci ansamblul expresiv, cu forma lui lingvistică și cu conținutul informațional, așa cum există în orice act de comunicare).

<sup>28</sup> R. Wellek, A. Warren, *Stil und Stilistik*, ed. cit., 1963, p. 157.

<sup>29</sup> S. Ullmann, *Language and style*, ed. cit., p. 190.

<sup>30</sup> R. Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Gonthier, [1964], p. 75.

<sup>31</sup> R. Hall, jr., *Introductory linguistics*, Philadelphia—New York, Chilton

2.4. Altă precizare necesară este aceea că *orice* creație literară — indiferent de proclamațiile cele mai extremist expresioniste — are un scop comunicativ: acela de a adresa mesajul către un receptor („cititorul”, „publicul” etc.). Există deci și în acest caz componentele oricărei situații de comunicare: *emițătorul* și *receptorul*, iar între ei *mesajul*. Deosebirea, în cazul operei literare, față de comunicarea obișnuită, stă în primul rând în acel „scop artistic”, în faptul că emițătorul construiește cu o „grijă” deosebită mesajul — atât în ceea ce privește informația transmisă, cât și forma lui —, făcându-l să apară ca o structură organizată care poartă, în sinteza care este opera respectivă, amprenta mai puternică, mai evidentă a personalității sale, deoarece a intervenit mai intenționat, mai deliberat și cu o anumită forță de creație originală (vezi „talentul”) activitatea de selectare a elementelor de conținut și a mijloacelor de expresie. Scriitorul folosește, desigur, un mijloc expresiv prin el însuși: limbajul conține în însuși „materialul său”, înzestrat cu valoare simbolică, o forță de reprezentare, concentrată în mijloace economice, ușor de produs, pe care nu o au mijloacele celorlalte arte (din acest punct de vedere, E. Benveniste a găsit o formulă fericită — chiar dacă exagerează oarecum — când spune: „Aucun pouvoir n'égalera jamais celui-là, qui fait tant avec si peu” („Nici o forță nu o va egala niciodată pe aceasta, care realizează așa de mult, cu așa de puțin”)<sup>32</sup>. Totuși, scriitorul depune un efort, pentru a valorifica potențele acestor mijloace, și pentru ca, *exprimându-se* pe sine în ceea ce are mai specific personalitatea sa, să *comunique* altora un mesaj care poartă valori artistice atât în informația ca atare cât și în forma prin care o codează.

Spre deosebire, de asemenea, de comunicarea obișnuită, în opera literară emițătorul comunică într-un îndelungat *monolog* (desigur, fără a se uita că acesta are un caracter evident adresativ, scontînd în cele din urmă un dialog cu lectorul — care însă rămîne „mut”, cel puțin în momentul prezent al emiterii, adică în comunicarea propriu-zisă).

books, [1964], p. 410.

<sup>32</sup> E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, [1966], p. 29.



3. S-ar impune deci ca stilistica, și critica literară în general, să aplice o optică prin care să analizeze cu metode adecvate acest *act de comunicare* — specific dintr-un anumit punct de vedere, dar și tipic din alte puncte de vedere nu mai puțin importante —, adică să seziseze raportul dintre mesaj și creator (să arate ce face *specificul aceluși* mesaj, punându-l în legătură cu *emițătorul*), dar fără a omite să urmărească și *soarta mesajului în transmiterea lui*, punerea lui în raport cu posibilitățile de receptare, adică modul cum poate fi înțeles de receptor — deci și de receptorul care este lingvistul sau stilisticianul ori criticul literar<sup>33</sup>. Căci pentru cititor, lectura unei critici literare este un act de „receptare a unei receptări”: el află cum a receptat opera și alt cititor — care se presupune că are mai multă experiență, mijloace speciale de interpretare etc.

3.1. Diversele curente și polemici din stilistica sau din critica literară actuală provin din atitudinea deosebită față de cele trei elemente ale comunicării literare, iar cel mai adesea dintr-o hipertrofiere a rolului unuia dintre ele. Se subliniază fie aspectele de conținut ale mesajelor (încercându-se degajarea „temelor” de forma propriu-zisă, ca și cum canalul expresiv prin care sînt transmise acestea nu ar constitui fapte „specifice” în stilul creației literare) sau, dimpotrivă, aspectele formale (uitându-se că inventarele de forme nu pot semnifica nimic fără „informația” pe care o vehiculează, și cu care alcătuiesc o unitate specifică). Sau se accentuează hiperbolic rolul emițătorului — fie că se presupune că acesta se impune ca atare, indiferent de posibilitatea de a fi înțeles, fie că se încearcă analiza operei literare numai prin prisma creatorului ei (de aci, interpretarea operei exclusiv prin psihologie și în general stilistica genetică<sup>34</sup>, iar la o extremă, psihologismul)<sup>35</sup>. Sau, dimpotrivă, se scoate în

<sup>33</sup> Cum se exprima odinioară cu vehemență M. Ralea (*Despre critica literară*, în *Scrieri din trecut*, I, București, E.S.P.L.A., [1957], p. 129), luînd apărarea criticilor: „Criticul e și el unul din cititori. Un cititor însă care are obiceiul să-și strige tare impresiile tuturor”.

<sup>34</sup> În general, preocupată de geneza psihologică și social-culturală a operei (cf. J. Mitterand, *La stylistique*, în „Le français dans le monde”, 1966, juillet-août, pp. 13—28).

<sup>35</sup> Psihologismul este numai unul dintre aspectele stilisticii genetice. De pildă, se atribuie modurile de expresie unor tipuri psihologice (H. Morier,

relief rolul receptorului<sup>36</sup> (în speță, criticul literar). Ceva mai mult, acesta din urmă poate — și trebuie, după unii — să aibă o atitudine subiectivă, nu numai de interpretare personală a mesajului, dar chiar de satisfacere a „dorinței” de a se exprima el însuși, pe sine: „Passer de la lecture à la critique, c'est changer de désir, c'est désirer non plus l'oeuvre mais son propre

*La psychologie des styles*, Genève, Georg, 1959) sau unor procese psihice considerate fundamentale (imaginație, afectivitate, rațiune: Dámaso Alonso, *Poesía española, Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid, Gredos, 1950, pp. 311—529); în general, se tinde la stabilirea de tipuri de stil bazate pe aspecte psihologice (vezi și A. Zancanella, *Psicologia analitica dello stile*, Ferrara, Taddei, 1948, cf. R. Titone *op. cit.*, pp. 245 urm.). Alteori, legătura cu psihologia este făcută prin psihanaliză: „psihocritica” lui Ch. P. Mauron (*Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*, Paris, Corti, 1963) — pe care autorul de altfel nu pretinde să o substituie „criticii totale” — este exclusivă relevare a laturii inconștiente din personalitatea scriitorului (vezi pp. 12—13). Subliniem că abordarea problemei stilului și din punctul de vedere al legăturii dintre psihicul autorului și stilul său (cum a făcut de pildă L. Spitzer, *Stilistische Studien*, München, Hueber, [1961], cf. și S. Ullmann, *Language and style*, ed. cit., pp. 122 și urm.) nu trebuie confundată cu psihologismul (explicare unilaterală, dintr-o perspectivă unică extremistă) și nici cu o simplă încercare de a explica un conținut psihologic (cum consideră H. Heckhausen, *Eber psychologische und literarische Analyse poetischer Texte*, „Poetica”, 1967, bd. 11, H. 2, p. 255).

<sup>36</sup> „Prima cunoaștere a operei” este cea „a cititorului”, „opera începe doar în momentul când trezește atenția cititorului” (Dámaso Alonso, *op. cit.*, pp. 31, 34 și: *Saggio di metodi e limiti stilistici*, Bologna, Il mulino, [1965], pp. 14 urm.); vezi și M. Riffaterre (*Vers la définition linguistique du style*, ed. cit.): „Studiul psihologic” centrat asupra autorului, iar nu asupra receptorului, „va fi fără relevanță stilistică” (p. 340) și „Stilistica este partea lingvisticii care studiază perceperea mesajului” (p. 339); cf. și *Criteriu* .. ed. cit., p. 159 și p. 157: reacția este criteriul existenței stimulului; în altă lucrare a aceluiași autor (*Problèmes...*, ed. cit., pp. 226—227) apare o contradicție: analizele care nu se referă la faptul de stil, ci la reacțiile provocate de el și la efect (de natură psihologică), sînt metastilistice; el preconizează aci nu studiul efectelor, ci o descriere stilistică la nivelul „stimulului”, indiferent de reacțiile suscitade. Ne oprim însă la poziția de ansamblu, pentru a sublinia o contradicție în unele direcții ale noii critici sau ale stilisticii structuraliste: pe de-o parte se preconizează studiul cu metode de lingvistică structuralistă a stilului, ca sistem de relații interne (ceea ce ar presupune o strictă referire la textul ca atare), pe de altă parte se pune accent pe rolul fundamental al receptorului, care poate să aibă o atitudine creatoare în legătură cu opera, eventual să găsească noi sensuri, din pluralitatea existentă, etc. (ceea ce ar presupune chiar referirea la un subtext).

language" („A trece de la lectură la critică înseamnă a schimba dorința, a nu mai dori opera, ci propriul tău limbaj")<sup>37</sup>. Concluzie extremistă — trasă din premisa că nu se poate vorbi despre un singur sens al unei opere, ci despre o pluralitate de sensuri posibile — și care este valabilă fie în cazul mesajelor complet neclare, neinteligibile, fie, în mod normal, numai dacă ne referim la „completarea" mesajului, care lasă desigur posibilități de evocare, sugestive<sup>38</sup>.

În sfârșit, altă perspectivă, care marchează de asemenea un curent în stilistica actuală, este aceea a luării în considerare exclusiv a mesajului, fie pentru a se releva unicitatea lui, „extraordinarul" (adică apelându-se în fond la diverse criterii, variabile în raport cu normele unei anumite estetici), fie pentru a i se aplica procedee cantitative (statistice etc.), fie spre a se face analize desprinse de orice contingente, privitoare la relațiile de sistem „intern", la structura formală<sup>39</sup> (îndeosebi în stilistica provenită din unele curente lingvistice structuraliste, mai ales cele care aplică modele ale gramaticilor generative). Această din urmă atitudine se întâlnește de obicei la stilisticieni (de fapt, la lingviști) care vor ca analiza stilului să se identifice cu lingvistica (sau care confundă planurile — stil și limbă —, fără a observa contradicția)<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> R. Barthes, *Critique et vérité*, Paris, Ed. du Seuil, [1966], p. 79.

<sup>38</sup> Acea relativă „ambiguitate", pe care o solicită R. Jakobson ca un „corolar al poeziei" (*Linguistique et poétique*, cit., p. 238). Unii înclină să creadă că această pluralitate de sensuri depășește intenția sau voința autorului, și că „o operă e totdeauna mult mai bogată, decât crede sau vrea creatorul ei" (M. Ralea, *op. cit.*, p. 128).

<sup>39</sup> E. Stankiewicz (*Poetic and non-poetic language in their interrelation*, în *Poetics*, Warszawa—S-Gravenhage, Państwowe Wydaw. Nauk—Mouton, [1961], p. 14): limbajul poetic este mesajul orientat către sine, este o structură autonomă (totuși, el face o concesie: cere ca analiza literară să meargă spre exterior, spre „totalitatea literaturii și a culturii" — p. 28).

<sup>40</sup> Din asemenea atitudine unilaterală, a identificării stilisticii cu lingvistica, provin și explicații ale situației actuale din stilistică — de dispersare a curentelor, de imprecizie a metodelor etc. — prin situația asemănătoare din lingvistică: stilistica se află într-o stare de dezorganizare, afirmă R. Ohmann (*Generative grammars and the concept of literary style*, cit., p. 425), pentru că așa este și lingvistica, de care ea depinde; el are dreptate totuși, când afirmă că este greu să stabilești „folosirea" unui sistem lingvistic, dacă nu se știe bine în ce constă acel sistem (soluția, după R. Ohmann, este ca stilistica să facă analize transformaționale).

3.2. Orice atitudine unilaterală oferă numai o viziune fragmentară și — datorită insuficienței sale — trebuie ca adoptarea ei (dacă totuși este adoptată) să fie însoțită de prudență. Când însă o asemenea atitudine se declară ca *unica* posibilă, derivă de aci un pericol pentru știință și în general pentru cunoaștere.

*Psihologismul* (mai ales înțeles ca analiză unilaterală a operei de artă exclusiv prin psihologia scriitorului) sărăcește stilistica de o serie de aspecte care țin pe de-o parte de relația cu receptorul și pe de altă parte de structura internă a mesajului<sup>41</sup>. Cu atât mai mult el își pierde din utilitate, când analiza psihologică este unilaterală chiar din punctul de vedere al psihologiei sau când este făcută cu ajutorul unor criterii discutabile din punctul de vedere al psihologiei moderne, în genere al psihologiei științifice (vezi de pildă tipologia — expusă cu mijloace subtile și originale ca „expresie artistică” — a lui H. Morier). Introducerea psihologismului — în mod inadecvat, de psihologi care nu cunoșteau bine lingvistica și care totodată reprezentau o psihologie neștiințifică, asociaționistă etc. — în lingvistica mai veche a dus la discreditarea colaborării dintre lingvistică și psihologie, la neîncrederea lingviștilor în sprijinele pe care le pot obține de la psihologie și, în fond, la greșeli sau impasuri de care lingvistica s-ar fi putut feri dacă nu ar fi existat acea neîncredere (am zice, justificată, dacă ne gândim la precarele ajutoare pe care le putea da psihologia respectivă). Oarecum aceeași situație apare în cazul încercărilor de a se apropia lingvistica de psihologie. Vom relua discuția mai departe, deoarece relația stilisticii cu psihologia este mai largă decât se înțelege de obicei și depășește perspectiva strictă a „emiterii”.

De asemenea, analiza stilistică făcută numai din punctul de vedere al *emițătorului* este insuficientă deoarece sînt omiși ceilalți termeni ai triadei comunicării. Pe de altă parte, nu se epuizează faptul stilistic nici numai prin accentuarea rolului *receptorului* (fie că se vorbește strict despre perceperea operei, fie că se relevă „efectele” stilistice, etc.). Opera literară nu există numai

<sup>41</sup> Psihologul este indeptățit să se intereseze de „geneza actului de stilizare”, de „funcționarea mecanismului fundamental al expresivității lingvistice” (R. Titone, *op. cit.*, p. 243), dar cu aceasta nu s-a epuizat faptul stilistic, iar stilistica are dreptul să pretindă mai mult de la psiholingvist sau chiar de la psiholog.

ca fenomen subiectiv, prin „trăirea“ pe care o are fiecare receptor în legătură cu ea. Structura intimă a operei, modul cum a conceput fiecare mesaj scriitorul au o existență obiectivă și ca atare au o valoare care nu poate fi neglijată în stilistică (mai ales că emițătorul a avut în vedere și trăirea receptorului, a făcut o anumită judecată predictivă în legătură cu felul cum va fi decodată — interpretată, înțeleasă — și în fond apreciată opera). Desigur că joacă un mare rol în artă sugestia, că în actul de decodare a mesajului literar se lasă un mai mare loc „interpretării“, decît se întîmplă în comunicarea obișnuită (vezi și nota 38). Dar nu această sugestibilitate, această ambiguitate, sînt singurele trăsături ale stilului (inteligibilitatea este și ea una dintre trăsături, fără ca aceasta să însemne „copie fotografică“ sau înregistrare fidelă a vorbirii *ex cathedra*). Iar pe de altă parte, „sugestia“ este și ea controlată de emițător (sau cel puțin așa se întîmplă, în cazul marilor creatori, stăpîni pe mijloacele lor), este îmbinată cu elemente de inteligibilitate, este canalizată către un anumit efect, scontat de scriitor. Așa-numita „structură deschisă“ este un mijloc stilistic, al cărui efect desăvîrșit este mai greu de realizat, tocmai pentru că spre a da rezultate optime trebuie să fie bine stăpînit, bine manipulat de scriitor.

Faptul că nu este util să se accentueze numai pe unul dintre poliile comunicării (emitere ori receptare) capătă un argument și prin considerarea unei trăsături care este uitată adesea: aceea a reversibilității relației E—R (în speță, emițătorul-scriitor poate fi și receptor, iar în actul creației el se poate transpune în ipostasa de receptare, poate imagina modul cum se produc efectele stilului său etc.; receptorul-cititor poate fi și emițător, chiar dacă ipostasa aceasta nu are întotdeauna o valoare estetică sau valoarea estetică este minimă). Tocmai din această reversibilitate, din această osmoză virtuală între E și R, derivă posibilitatea empatiei<sup>42</sup> — a trăirii simpatetice, în situația altcuiva —, care are un rol enorm în creația și receptarea operei de artă și pe care stilistica actuală o neglijează aproape complet.

<sup>42</sup> Menționăm în treacăt că psihologia contemporană se interesează de acest proces (numit în germană *Einfühlung*), readus în actualitate cu ajutorul investigației științifice.

Nici luarea în considerare, în mod unilateral, exclusiv a mesajului ca fapt stilistic — așa cum se preconizează mult în stilistica actuală, mai ales în cea lingvistică și îndeosebi din direcția transformaționalismului — nu este o poziție justificată. Dacă ne referim la investigațiile exclusiv statistice, am aduce ca unic argument opinia sceptică exprimată de unul dintre cei mai cunoscuți psihologi — specialist în problemele limbajului —, George Miller, care a împins specializarea sa în aplicarea matematicii pînă la a fi creator în domeniul psihologiei matematice: „Acum zece ani, aș fi considerat stilul ca o problemă de statistică. [...] Astăzi simt că este mult mai mult în stil, decît putem capta în plasa statisticianului“ („Ten years ago I would have regarded style as a problem in statistical inference. [...] Today I feel there is vastly more to style than we can catch in the statistician's net“) <sup>43</sup>. Studiarea faptului de stil numai din perspectiva limbii, confundarea stilisticii cu lingvistica este nu numai o perspectivă unilaterală, dar conține greșeala identificării a două fenomene care țin de planuri diferite (vezi *supra*, nota 22). În fiecare cuvînt și în îmbinarea diferitelor cuvinte se reflectă sisteme de valori (care pot fi la rîndul lor elemente ale altor sisteme de semne, cu semnificații profunde și a căror analiză arată structurări psihice ale personalității scriitorului). Subtilele analize ale lui G. Bachelard, de pildă, ilustrează această osmoză dintre cuvinte (ca *șarpe*, *rădăcină*, *labirint* etc.) și substraturi mai profunde, de conținut („Ainsi se manifeste l'existence d'un *doublet* psychique qui réunit, d'une part, l'image visuelle longuement commentée et, d'autre part, une image d'intimité mystérieuse, riche d'une puissance affective“) <sup>44</sup>; aceste substraturi pot fi revelate prin prospecțiuni psihologice („Toute doctrine de l'image se double, en miroir, d'une psychologie de l'imaginant“) <sup>45</sup>.

Considerarea mesajului numai ca relații interne, închise în propria lor structură, duce la o rotire sterilă pe loc și face difi-

<sup>43</sup> G. Miller, *Closing statement (From the viewpoint of psychology)*, în Th. Sebeok (red.), *op. cit.*, p. 393. Opinie exprimată și în alte lucrări (cu privire la alte probleme), după ce a făcut cercetările matematice amintite.

<sup>44</sup> G. Bachelard, *La terre et les rêveries du repos*, Paris, J. Corti, [1948], p. 179.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 9.

cilă găsirea unui criteriu de valorificare estetică. Iar în cazul când se tinde către descoperirea unor structuri elementare, a unor atomi generatori, ce poate adăuga o asemenea investigație, lipsită de alte procedee de analiză care să permită aplicarea justă la stil a modelelor generative și interpretarea acestor transformări?

Mesajul — fie el faptul comun din orice comunicare, fie faptul „extraordinar“, cu valoare stilistică-artistică — este totuși produsul *cuiva* (acesta este un adevăr care nu poate fi negat) și se adresează *cuiva* (adevăr care poate fi dedus din comportarea oricărui scriitor). Faptul stilistic este inclus într-o situație de viață — comunicarea —, cu determinante care nu pot fi omise printr-o desprindere metafizică a lor, de ansamblu. „Critica funcțională“ are perfectă dreptate când dorește să considere stilul nu ca un „document psihologic“; dar adăugînd că vrea să-l studieze ca „o componentă a unei lucrări literare“<sup>46</sup>, nu stabilește de ce acest studiu va trebui să facă abstracție de tot ce-l înconjoară și dacă *este posibil* aceasta. Cei care se opun introducerii psihologiei în stilistică se contrazic adesea, în mod flagrant: deoarece ei înșiși lucrează cu fapte psihice sau utilizează o terminologie psihologică (și este firesc să fie așa, deoarece se referă la fenomene reale, care sînt produse de către psihic). M. Riffaterre, opunîndu-se lui L. Spitzer, propune „separarea netă a procesului psihologic“ de stimul (de faptul stilistic)<sup>47</sup>, dar: cere ca studiul să nu fie „centrat asupra autorului“ ci asupra receptorului<sup>48</sup>, utilizează termeni psihologici ca „percepere“, „reacții față de text“, „stimul“ etc.<sup>49</sup>, vorbește despre raportul semnului

<sup>46</sup> S. Ullmann, *Language and style*, cit., p. 126.

<sup>47</sup> M. Riffaterre, *Criteria...*, cit., p. 163, și *Problèmes...*, cit., p. 226.

<sup>48</sup> M. Riffaterre, *Vers la définition...*, cit., p. 340. Și la E. Buyssens (*Signification et stylistique*, în *Linguistique historique*, Bruxelles-Paris, P. U. Bruxelles-P.U.F., 1965, p. 109) apare această ciudată distincție: considerarea locutorului ar arăta un „punct de vedere psihologic“, iar luarea în seamă a auditorului ar însemna un „punct de vedere sociologic“ (deși se vorbește — p. 110 — despre „travaliul mental“ produs de text — „discours“ — în auditor !).

<sup>49</sup> M. Riffaterre, *Criteria...*, cit., p. 163.

cu „efectul său psihologic“, nu cu „motivarea lui psihologică“<sup>50</sup>, și chiar preconizează folosirea unor „informatori“ care să procure reacții față de text<sup>51</sup> — adică o metodă psihologică, prin care se obțin fapte psihologice. (Prin aceasta nu intenționăm să reducem valoarea metodei preconizate de M. Riffaterre, ci, dimpotrivă, să arătăm că de faptele, de termenii, de interpretările psihologice nu se poate face abstracție și că ele revin chiar în lingvistica sau stilistica structurală).

3.3. *Psiholingvistica* urmează nu numai să dea o explicație cauzală (*de ce* se selectează într-un mod sau altul) — de care stilistica descriptivă poate declara că nu are nevoie —, ci să ajute la stabilirea legăturilor *complexe* dintre mesaj, scriitor și receptor, adică nu numai dintre *cine* selectează, *cine* receptează și *mesaj*, ci dintre toate componentele complexului *de factori* care determină la emițător alegerea elementelor din limbă și combinarea lor în *mesajul specific* și care fac ca un mesaj să fie considerat sau nu un fapt de stil (iar aceasta se petrece numai la polul *recepție* și numai pentru că există un *receptor*).

Psihologicul nu constituie un aspect exterior<sup>52</sup> în fenomenul stilistic, ci este implicit: căci în stilistică nu avem de-a face cu „limba“ ca fenomen exterior individului, ci cu realizarea ei concretă, de către o persoană.

Desigur, însă — iar aci revenim la cele discutate mai înainte, cu privire la deficiențele psihologismului —, nu trebuie nici să se aplice o „psihologie“ personală sau trunchiată<sup>53</sup>, ori cunoș-

<sup>50</sup> M. Riffaterre, *Vers la définition...*, cit., p. 325, Adică, de fapt, legătura de plan psihologic se face cu recepția, dar nu cu emiterea.

<sup>51</sup> M. Riffaterre, *Criteria...*, cit., pp. 162 urm.

<sup>52</sup> Așa cum îl consideră L. Rosiello (*Struttura, uso e funzioni della lingua*, Firenze, Vallecchi, [1965], p. 18), fără a explica totuși de ce, chiar pentru lingvistică, relațiile dintre sistemul lingvistic și mesajul poetic constituie „motivația internă“ iar cele cu psihologia sînt „motivații externe“: *limba este* pentru stil cel puțin tot atît de „externă“ ca și psihicul. În acest caz nu se poate vorbi nici chiar despre o deosebire de „unghi de vedere“, pentru a se declara un fenomen ca „interior“ sau „exterior“ față de punctul de referință: este vorba de a nu se confunda un fenomen (limba) cu altele (vorbirea, stilul).

<sup>53</sup> De pildă, să se înțeleagă analiza psihologică exclusiv drept o încercare de a se ajunge la o tipologie (care nici măcar nu reflectă întregul psihic al emițătorului), prin vechile „facultăți“ (A. Zancanella) sau prin însușiri — subiectiv denumite, ca în cazul lui H. Morier (denumirile date



tințe psihologice neștiințifice, nici să se preconizeze o panpsiho-logizare a stilisticii și nici să se utilizeze analiza psiholingvistică numai pentru a-l releva pe emițător (sau numai pe receptor), deci fragmentar — adică inadecvat, când actul comunicării este un tot.

a) În primul rând, este neapărat necesar să subliniem că nu ne pare util să se facă *numai* o analiză psihologică și nici chiar exclusiv psiholingvistică. Stilul, arta, opera literară (cea artistică în general) constituie structuri care au *diferite aspecte*<sup>54</sup> — printre care nu trebuie neglijat acela psiholingvistic — și care trebuie studiate cu mijloace adecvate<sup>55</sup>. Cunoașterea întregii structuri nu poate fi dată prin analize fragmentare — nici psihologice, nici lingvistice sau de orice altă natură. Dacă însă perspectiva psiholingvistică nu trebuie să fie unică, ea nu poate fi nici repudiată, odată ce se consideră că este necesar, pentru studiul științific al stilului, să se facă o analiză completă și complexă<sup>56</sup>. În al doilea rând, repetăm remarca unor stilisticieni<sup>57</sup>,

de el tipurilor sînt atît de sugestive încît pot constitui prin ele însele fapte stilistice, dar din punctul de vedere al psihologiei științifice sînt cu totul impresioniste: de pildă, tipul „caractères délicats” surprinde stiluri ca „pastel” ori „angélique”, cel „défectueux” cuprinde stiluri ca „pachyderme”, „tarabiscoté”, „code civil” etc. — vezi *op. cit.*, pp. 135 urm., 332 urm.).

<sup>54</sup> Cf. și H. Hatzfeld, *Questions disputables de la stylistique*, cit., p. 9: structura are aspecte *lingvistice* din punctul de vedere al materialului utilizat, *psihologice* din punctul de vedere al motivației, *estetice* din punctul de vedere al formei exterioare a conținutului. Nu sîntem însă de acord cu explicitarea fiecărui aspect și în primul rînd cu a aceluia psihologic, care este mai vast decît motivația (referitoare în special la emitere).

<sup>55</sup> Ch. Osgood (*Some effects of motivation on style of encoding*, în Th. Sebeok [red.], *op. cit.*, p. 295) a încercat să indice diferențele existente între unele dintre aceste metode, ca metoda idiosincratică — descrierea trăsăturilor unice necesare ale unui stil —, sau metoda nomothetică — prin care se descoperă relațiile dintre indicatorii mesajului și variabilele existente în comunicatori (din păcate, însă, autorul nu a dezvoltat ultima idee, iar aplicarea — făcută la scrisori de sinucigași — nu poate fi convingătoare pentru stilisticieni).

<sup>56</sup> Analiză „interdisciplinară” remarcată și de L. Rosiello (*Il messaggio poetico come oggetto d'indagine interdisciplinare*, capitol din *op. cit.*, pp. 11—22), însă din păcate fără a arăta în ce constă și care sînt raporturile reale dintre diversele discipline (studiul fiind făcut de el nu din perspectiva obiectului discutat — stilul —, ci din aceea particulară a autorului articolului, adică în calitate de lingvist).

<sup>57</sup> R. Welck, A. Warren, *op. cit.*, p. 162.

că relația dintre psihic și cuvînt este mai elastică decît se crede. Am adăuga și : mai complexă. Într-adevăr, ea nu se rezumă la stabilirea unei conexiuni simpliste între psihicul unui autor — sau o trăsătură de caracter etc. — și un fapt de stil.

b) În al doilea rînd, noi înțelegem analiza psiholingvistică drept o analiză *cuprinzătoare*, care se referă la toate cele trei componente ale triadei comunicării.

Psiholingvistica poate ajuta să se observe mai bine *specificul mesajului* prin analiza *specificității autorului* ; ea poate contribui la o investigație *adecvată și științifică* (adică opusă impresionismului de psiholog sau de lingvist diletant) a personalității scriitorului, în diverse situații și în *continuu legătură* cu mesajele realizate.

Dar analiza psiholingvistică trebuie să aibă în vedere neconținut și *receptarea*, atît prin referire la scriitor (care a avut în vedere receptarea, a scontat anumite efecte — care urmează să se stabilească în ce măsură s-au realizat), cît și prin directă referire la receptor. Se uită de obicei faptul că același mesaj este interpretat — și valorificat — diferit, după epoci sau după indivizi. Evoluția însăși a stilisticii arată că receptarea se modifică, după cum e călăuzită de principiile unei vechi „poetici” sau după cum este determinată de un curent lingvistic, etc. *Criteriile stilistice* influențează profund receptarea faptului de stil. Pe de altă parte, posibilitățile (chiar cea intelectuală, legată de gîndire) de a înțelege un fapt de stil variază după receptori. Nu se poate analiza și aprecia un fapt de stil fără a se ține seama de punctul de vedere în care se situează receptorul care este însuși criticul sau stilisticianul respectiv. Afară de aceasta, mesajul ca fapt de stil poate fi analizat și din punctul de vedere propriu-zis al „efectelor”, a ceea ce trezește în receptor, a ceea ce izbuteste sau nu să evoce, a ceea ce nu reușește să facă inteligibil. În sfîrșit, analiza psiholingvistică poate contribui la înțelegerea faptului că există *diferite niveluri* în receptarea unei opere : aspectele lingvistice pot fi înțelese sau valorificate în diverse grade (unele rămîn neînțelese — o vreme, sau pentru unii, sau la un anumit moment pentru același receptor —, altele sînt înțelese doar superficial etc.).

c) Acest ultim aspect este de altfel esențial în psiholingvistică. Într-adevăr, ceea ce interesează pentru o analiză aprofundată, care să descopere într-adevăr esența stilului, nu este numai tipul general de care ține scriitorul, sau de pildă particularitățile lui intelectuale, ci modul cum se adaptează la diversele împrejurări. Esențial nu este să se stabilească o imagine statică a ceea ce *este* scriitorul, ci să se urmărească legătura *dinamică* a mesajului, în raport cu diversele situații în care este pus autorul<sup>58</sup>. Ce am înțelege din raportarea operei lui J.-P. Sartre — sau a unui anumit fapt de stil — la „sculptura lui psihologică”, adică la o schemă statică? De pildă, imaginile frecvente care apar în unele romane ale sale, unde intervin fapte de stil în care domină motivul *crabilor*<sup>59</sup>, trebuie raportate nu atât la personalitatea generală a scriitorului, cât la un anumit episod din viața sa, care a avut cîtăva vreme ecou asupra conduitei sale (a cerut unui medic să-i facă o injecție cu mescalină, pentru a avea halucinații).

4. Pornind de la considerarea literaturii ca o varietate de limbaj (în care, după noi, primează chiar nemărturisită funcția de comunicare) și luînd în considerare „triada comunicării”<sup>60</sup> — încadrată într-un proces dinamic în care funcționează ansambluri subordonate care permit interpretarea, degajarea a tot ce este potențial și coexistența unei exprimări sugestive cu o interpretare corectă —, credem că aplicarea în general a analizei psiholingvistice și a metodei *dinamic-contextuale* permite o mai justă repartiție a rolului celor trei elemente<sup>61</sup>, astfel încît să cores-

<sup>58</sup> Ca idee metodologică este interesant procedul lui Ch. P. Mauron (*op. cit.*, p. 35 urm.), al „suprapunerii textelor” aceluiași autor: din păcate însă, acest procedeu, care include urmărirea dinamică a stilului, este aplicat unilateral, la fenomene de „inconștient”.

<sup>59</sup> S. Ullmann (*Language and style*, cit., p. 188) face această apropiere între imaginile respective și episodul din viața lui J.-P. Sartre, revelat de S. de Beauvoir în memoriile sale.

<sup>60</sup> Nu vom extinde aci o analiză — pe care a încercat să o facă mai pe larg K. Uitti, *Context in language and literature*, „Romance philology”, 1965, 18, nr. 3, pp. 300—315, aplicînd la stilistică și la critica literară concepția exprimată în lucrarea noastră *Limbaj și context*, ed. cit.

<sup>61</sup> Cele trei elemente sînt, în sensul cel mai strict, componentele comunicării literare (scriitor, operă și cititor), cele care au o existență concretă

pundă realității (adică să corespundă scopului sau tendinței ori dorinței emițătorului-scriitor, aceluia al receptorului-cititor sau critic, și specificului obiectiv al mesajului — care e aci datul obiectiv, poate greu de cunoscut just, dar către a cărui cunoaștere corectă trebuie să tindă receptorul în general și în orice caz criticul). Totodată, se permite astfel înțelegerea structurii mesajului, prin continue raportări la puncte de referință.

4.1. Deși literatura *se adresează cuiva* (altfel, autorii nu și-ar publica opera!) — deci există o certă funcție de comunicare —, au fost și tendințe de accentuare a expresivității „pure” și așezând „indiferente” față de capacitatea receptorului de a sesiza just mesajul. Hiperbolica dezvoltare a funcției expresive a dus însă la exacerbarea unor tendințe de estetism egocentric și, în cele din urmă, steril, care are ca rezultat un ermetism inestetic.

În fond, scriitorii mari au fost cei care au realizat comunicarea, stabilind o legătură organică între componentele triadei despre care am vorbit, deoarece și-au *organizat* expresia, mesajul, astfel încât să ofere receptorului punctele necesare de reper<sup>62</sup>. Dar pe de altă parte, și lectorul trebuie să poată „participa” interesat în comunicare, să poată încerca satisfacția creației, pe care o dă tocmai actul de interpretare. Un mesaj dezorganizat nu conține „o pluralitate de sensuri” ci, în fond, nu mai conține nici unul; dar un mesaj complet conturat, în care conținutul este exprimat ca într-un manual de botanică, bine definit, cu termenii precizați prin multiple ajutoare contextuale și cu forma sintactică atât de bine ordonată, încât devine model de precepte gramaticale, nu mai lasă loc plăcerii participării iar cititorul modern nu acceptă ca posibilitățile lui de înțelegere să fie sub-

și în care pot fi dissociate, analitic, alte elemente; la aceste componente ne referim aci, iar nu la funcțiile limbajului, sau la calități de detaliu ale fiecăreia dintre componente, ori la alte elemente care pot fi diferențiate în actul comunicării, etc.

<sup>62</sup> J. Tardieu (în *Un mot pour un autre*, Paris, Gallimard, [1951], pp. 52 urm.) imaginează — cu intenții satirice — o comedie în care personajele folosesc un număr mare de cuvinte create sau cu sensuri noi; totuși, organizarea contextuală face ca opera să fie inteligibilă și totodată simbolul să aibă un mare efect stilistic (de pildă — vorbește una dintre doamne —: „Mes trois plus jeunes tourteaux ont eu la citronnade, l'un après l'autre [...] J'ai passé des puits à surveiller leur carbure, à leur donner des pinces et des moussons...”, p. 56).

apreciate de scriitor. Emițătorul-scriitor face mult mai mult apel la *context* decât s-a observat sau, mai bine zis, decât s-a încercat să se arate în detalii. Stilistica ar trebui să ajungă la mai multe analize din care să se poată stabili nu numai raportul (pentru care are nevoie de perspectiva psiholingvistică) dintre particularitățile emițătorului și mesaj sau dintre particularitățile receptorului (în diverse epoci, situații etc.) și înțelegerea mesajului, ci și modul de structurare sau de organizare a mesajului — legat tot de cele trei componente ale comunicării. Adică, al contrastului dintre normele constante și variația pe care și-o îngăduie autorul în limitele contextului, al ierarhizărilor contextuale, al distribuției armonioase dintre procedeele economice și cele redondante — tocmai în raport cu posibilitățile de suplire, de către receptor, prin context —, al echilibrului dintre procedeele sugestive și cele de structură finită etc.

4.2. Ce înțelegem prin context în cadrul *stilisticii*<sup>63</sup>, spre deosebire de stilisticieni ca M. Riffaterre și alții? Este vorba, ca și în comunicarea obișnuită, despre structuri de *diverse niveluri* și totodată cu anumite grade de *organizare*. Sau, privind problema din alt punct de vedere, ne referim la *structura* (organizată) a *operei* și la *legătura dintre componente* (dintre care face parte și opera, la un anumit nivel) și *ansamblu*, contextul general.

a) Contextul de care este necesar să se țină seama în stilistică este deci atât *macro-* cât și *microcontextul* (care poate merge

<sup>63</sup> Este necesară această precizare, deoarece s-a vorbit despre „structură” în stilistică (în sens de „Gestalt”, vezi și H. Hatzfeld, *op. cit.*, p. 16) sau despre contexte (mai ales ca *microcontext*, vezi în special M. Riffaterre, *Stylistic context*, „Word”, 1960, 16, nr. 2, pp. 207—218), dar li s-a dat un alt sens ori s-au ales numai anumite niveluri. M. Riffaterre preferă raportarea exclusivă la microcontext (*op. cit.*, p. 209), deși acceptă că și macrocontextul exercită o influență (*ibid.*). De asemenea, în alt sens se referă la „critica contextuală” (ca echivalentă cu stilistica) E. Vivas (*Contextualism reconsidered*, „J. aesthet. and art. criticism”, 1959, 18, pp. 222—240, cf. H. Hatzfeld, Y. Le Hir, *Essai de bibliographie critique de stylistique française et romane (1955—1960)*, Paris, P.U.F., 1961, p. 28). Deși nu utilizează termenul „context”, L. Spitzer face, după cum afirmă el însuși, o critică structuralistă, punând întrebarea: „intră această parte particulară a poemului în ansamblu, sau nu?” (L. Spitzer, *Sviluppo di un metodo*, „Critica neolatina”, 1960, 20, fasc. 2—3, p. 125); el echivala însă, după cum se vede, acest „ansamblu” numai cu „poemul” în întregul lui.

pină la elementele cele mai apropiate dintr-un fapt de stil, aflate înainte și după elementul analizat).

b) După cum am spus, considerăm necesar să se țină seama în analize de diversele contexte posibile — de la cel mai larg la cel mai restrâns, cu diversele *incluziuni* care sînt implicate în această concepție. Fiecare context superior este determinat de cele subordonate dar și de cele supraordonate și totodată se reflectă în cele aflate la nivelurile inferioare; în cele din urmă, totul se reflectă în microcontext, deci îl determină. Pentru a înțelege mai bine faptul stilistic, este utilă raportarea atît la microcontext cît și la cele superioare (așa cum procedează și receptorul obișnuit, în interpretarea oricărui mesaj).

Celălalt aspect asupra căruia am insistat — și care de asemenea este relativ particular concepției noastre —, al *organizării contextuale*, implică și aceste incluziuni. Ele ar putea explica acel raport de „contrast” al unui element față de celelalte, pe care-l subliniază M. Riffaterre<sup>64</sup>, dar „organizarea” este mult mai cuprinzătoare decît simplul „contrast”. De altfel, contrastul este numai un caz al *relațiilor* care se stabilesc între o componentă și celelalte, între componentă și context, între contexte<sup>65</sup>; efectul nu provine numai din contrast, ci din toate celelalte modalități de relație, menționate de noi, în Partea I, Cap. II, III, și în *Limba și context*.

Organizarea contextuală pe plan stilistic este reperabilă la capătul emiterii (și, desigur, în produsul acesteia, mesajul); dar ea este cea care determină modul cum se face receptarea, deci poate fi identificată sau în orice caz urmărită și prin interpretarea (de către receptor) care se raportează la această organizare și care depinde, de fapt, de ea.

Raportarea la context intervine automat în receptare (și este firesc ca ea să devină o operație conștientizată, intenționată și dirijată de criterii în cazul receptorului-critic sau stilistician). Dar ea intervine și în *emitere*: tocmai acest fenomen, care creează organizarea contextuală, trebuie analizat stilistic.

<sup>64</sup> M. Riffaterre, *Criteria...*, pp. 169 urm. Vezi și *Stylistic context*, cit., p. 210.

<sup>65</sup> Înțelegînd aci și „subtextul” (a cărui studiere de către stilistică o preconiza T. Vianu, în *Atitudinea stilistică*, „Steaua”, 1958, 9, nr. 6, pp. 75—79).

c) Al treilea element caracteristic în aplicarea metodei dinamic-contextuale în stilistică îl constituie analiza prin urmărirea *dinamică* a faptului stilistic. Contextul nu este o structură statică și înseși diversele incluziuni contextuale creează o dinamică în organizarea contextuală. Contextele stilistice nu sînt imuabile, se modifică în permanență (datorită incluziunilor și în cele din urmă datorită modificărilor psihice ale celui care produce mesajul precum și ale celui care le receptează). Dinamica trebuie observată și în microcontext, în înlănțuirea secvențială: combinarea elementelor selectate, colocarea, poziția contextuală sînt aspecte care țin de această dinamică, în care se reflectă de asemenea modificări în situația (în starea) emițătorului.

4.3. Nu putem și nu am intenționat să propunem criterii dogmatice pentru analiza stilistică, prin această punere în relație a stilisticii cu psiholingvistica. Dar o sistematizare a concluziilor noastre este poate necesară.

a) Faptul stilistic este integrat într-un act de comunicare. Nici una dintre componentele triadei comunicării (emițător, receptor, mesaj) nu trebuie neglijată: cele trei componente sînt legate și se determină reciproc; totuși, fiecare are specificul ei, de care este necesar să se țină seama în analiza stilistică.

b) A recurge la mijloace ale analizei psihologice sau psiholingvistice nu este echivalent cu a preconiza psihologismul în stilistică: nu înseamnă a avea o atitudine unilaterală, de analiză exclusiv psihologică, și nici a recurge la aspecte unilaterale, ale unei psihologii depășite. Psiholingvistica poate constitui *unul* dintre mijloacele de a pătrunde mai bine în fenomenul stilistic, folosindu-se datele unei psihologii științifice moderne și urmărindu-se legăturile dintre mesaj și cel care-l produce (ori îl receptează).

c) Aplicarea analizei psiholingvistice nu se referă numai la emițător ci și la receptor. Mesajul este determinat de situația emițătorului (afectivitatea, gândirea, concepția sa, dispoziția momentană etc.) dar și de aceea a receptorului (fiecare receptor poate recepționa în mod diferit, receptarea poate varia din diverse cauze contextuale etc.).

d) Mesajul ca fapt stilistic trebuie considerat drept un întreg, încadrat în contextul său și analizat la rîndul lui ca un context, dintr-o perspectivă dinamică.

e) Vorbind despre context am arătat și în alt loc că noi avem în vedere diferite niveluri: atât macro- cât și microcontexte, incluse unele în altele.

f) Analizând contextul din perspectiva stilisticii, subliniem că îl considerăm ca o organizare, creată cu un anumit scop, intenționat, și având un obiectiv specific — inteligibilitatea (care în literatură ia îndeosebi aspectul inteligibilității sugestive) — și forma lui *sui generis*, originală.

Organizarea constă din relații între diversele contexte, între context și componentă, între diversele componente, care fac să apară specificitatea caracteristică stilului în general și noutatea sau aspectul de insolit — ori de fapt asupra căruia receptorul este silit să se oprească — al fiecărei unități stilistice.

g) Contextul nu este un fenomen impersonal (dacă este vorba despre contextele mai vaste, ele determină persoane, acestea se află integrate în contexte; dacă ne referim la microcontexte, ele sînt opera unei persoane etc.); și nu e nici un fenomen „indiferent” pentru faptul stilistic (a cărui apariție o determină).

h) Contextul nu trebuie considerat nici în stilistică drept o structură statică: în el se petrec continue mișcări (sau mai bine zis este constituit dintr-o mișcare), care trebuie surprinse în analiza stilistică. Organizarea lui este ea însăși o dinamică, în care joacă rol înșiruirea secvențială, poziția contextuală (care în lanțul discursiv grafic — dar și în cel auditiv — constituie atât o dimensiune spațială cât și una temporală).

i) Și în stilistică, contextele pot fi depistate atât la capătul emiterii (unde trebuie analizată structura organizată a mesajului), cât și la cel receptare (interpretarea raportîndu-se la organizările contextuale din mesaj).

j) Există diverse niveluri de emiterie (de creare a unui fapt stilistic, de organizare a unui mesaj), tot așa cum există diverse niveluri de receptare (posibilități diferite de interpretare a faptului stilistic, de înțelegere a lui, de apreciere a valorii lui etc.). Critica literară sau stilistica trebuie să țină seama de acest fapt real — pus în evidență de analiza psiholingvistică —, pentru a



fi ferită de excesele dogmatismului și pentru a înțelege cu suplețe fenomenele de stil.



Criticul literar este desigur, uneori, un bun creator de literatură; atunci, mesajul lui este receptat ca o operă literară, *despre* un alt scriitor. Dar nu trebuie uitat că totuși critica literară științifică trebuie să ajute la sezișarea legăturii dintre procedee și efectele stilistice, sau pornind de la efecte să ajungă la mijloacele prin care au fost obținute<sup>66</sup> — adică, tocmai, la înțelegerea relației dintre emiter și receptare —, să permită cunoașterea particularităților mesajului în legătură cu autorul, să definească trăsăturile specifice ale acestei organizări unice. Să ajungă la surprinderea unui adevăr care are o existență obiectivă, independentă de receptor (iar pentru aceasta, trebuie cunoscut, tocmai, *ce* aduce el în plus față de mesaj ca fapt obiectiv). Chiar dacă receptorul are în general un aport creator, creația se poate menține între limitele unei adaptări contextuale respectând structura mesajului: elementele acestei creații trebuie să fie date de scriitor în operă, iar ele trebuie căutate de receptor tot în operă, interpretarea constând din „referiri” ale elementelor la ansamblurile contextuale — în sensul larg pe care l-am dat acestor termeni.

<sup>66</sup> Deziderat exprimat și de G. Antoine, *Stylistique des formes et stylistique des thèmes*, Université de Bucarest, Cours d'été et colloques scientifiques, Sinaia, 1966, p. 7.

## Capitolul III

# PSIHOLINGVISTICA ȘI APLICAREA METODEI DINAMIC-CONTEXTUALE ÎN DIALECTOLOGIE

1. Dialectologia are numeroase puncte de contact cu psiholingvistica și ne pare curios faptul că totuși pe de-o parte în această ramură a lingvisticii nu s-a discutat aproape de loc despre relațiile ei posibile și necesare cu psihologia ori cu psiholingvistica, iar pe de altă parte psiholingvistica actuală nu s-a preocupat de aceste relații.

1.1. Punctele de contact apar chiar de la o confruntare a obiectelor celor două domenii. Obiectul psiholingvisticii îl constituie limba în realizările ei concrete, mesajele, vorbirea; ea își poate studia obiectul prin analiza actului comunicării, și îl discernе mai bine în cursul comunicării orale, dialogate. Totodată, psiholingvistica, atentă la sistemul lingvistic individual, încearcă să discearnă modul cum se constituie acesta din sistemul limbii, cum se petrec modificări în primul, prin influențe — permanent posibile — ale celui de-al doilea, cum se confruntă reciproc partenerii cu privire la „codurile” pe care le posedă.

Dialectologia ajunge desigur la definirea unor dialecte ca sisteme extraindividuale; dialectul devine în cele din urmă un concept, o abstracțiune, care — deși constituie „o varietate a unei limbi”<sup>1</sup> sau o varietate asociată cu o arie geografică —,

<sup>1</sup> Afirmația că dialectul se confundă cu limba (Z. Harris, *Structural linguistics*, Chicago-London, Univ. of Chicago Press, [1951], p. 9) este totuși forțată; poate fi îndreptățită, numai dacă se ia în considerare caracterul lui de „generalitate” și de relativă abstractizare, sau dacă se vorbește despre „limbă” în accepțiunea de „cod” în general.

prin caracterul ei general depășește particularul fiecărui individ<sup>2</sup>. Este o varietate relativ fixată, sau o unitate abstractă a variabilului<sup>3</sup>.

Desigur, concepția care stă la baza dialectologiei nu numai că are implicații metodologice, dar poate determina întreaga cercetare din acest domeniu. O înțelegere schematică a aplicării structuralismului în dialectologie se pare că duce uneori la denaturarea culegerii datelor. G. Redard atrăgea atenția asupra dificultății de a se distinge imediat, „pe teren”, contrastele pertinente și variantele combinatorii<sup>4</sup>, astfel încât să se realizeze încă din faza înregistrării faptelor generalizarea necesară: de cele mai multe ori, o asemenea generalizare este falacioasă. Pentru a se menține la o cercetare științifică obiectivă, dialectologia trebuie să ia primul contact cu fapte individuale de vorbire (*parole*) și să le consemneze, în cursul anchetei, ca atare, *în formele în care le-a perceput*, fără a face selectări arbitrare. Ulterior, însă, este necesar să ajungă la generalizarea care permite conturarea „dialectului”; tocmai pentru aceasta este deosebit de important modul cum se desfășoară prima etapă, de contact direct cu faptele.

<sup>2</sup> Cf. și R. Robins, *General linguistics. An introductory survey*, [London] Longmans, [1964, ed. 4, 1967], pp. 51, 57. Dialectul nu se confundă cu idiolectul. De aceea, considerăm ca extremist punctul de vedere al lui L. Gauthat de pildă, că dialectologia ar avea „pour but essentiel, de découvrir la part de l'individu dans l'évolution du langage” (cf. W. Doroszewski, *Le structuralisme linguistique et les études de géographie dialectale*, în *Reports for the VIIIth Int. Congr. Ling.* [Oslo 1957], vol. II, Oslo, Oslo Univ. Press, 1957, p. 245). Obiectivul general și final al dialectologiei nu trebuie confundat cu etapele prin care trece cercetarea și în care desigur că individul joacă un rol fundamental.

<sup>3</sup> În cele din urmă se poate ajunge și la dezideratul dialectologiei structurale, de a se lua în considerare „unitățile” structurale, iar nu «variantele» (L. Heilmann, *Per una dialettologia strutturale*, în *Communications et rapports du I-er Congrès Int. de Dialectologie Générale* (Louvain-Bruxelles, 1960), Louvain, 1964, p. 103.

<sup>4</sup> G. Redard, *Le renouvellement des méthodes en linguistique géographique*, în *Proceedings of the 9th Int. Congr. Ling.* (Cambridge, Mass., 1952), [The Hague], Mouton, 1964, p. 255; vezi și L. Heilmann, *I rapporti tra strutturalismo e geografia-linguistica*, în *Gli atlanti linguistici: problemi e risultati* (Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1967 [Bozze di stampa, pp. 6-7]).

După părerea noastră, este greșit — neconform cu normele generalizării științifice, care nu este permis să se realizeze pornind de la unul sau puține „cazuri” sau fapte particulare —, să se facă inferențe privitoare la un dialect pe baza datelor obținute prin investigații asupra unui singur vorbitor. Ridicarea la generalizare nu ne pare fundamentată nici chiar de cunoașterea prin autoanaliză a propriului sistem dialectal, tradusă în metalimbaj de către lingvistul care face studiul respectiv — deși acest procedeu poate invoca metoda preconizată de mulți lingviști care lucrează în domeniul gramaticilor generative sau transformaționale. Dar necesitatea de a ajunge la generalizare nu o exclude pe aceea a contactului inițial cu particularul (Problema este numai a alegerii „numărului de cazuri” cu valabilitate statistică, prin care saltul spre generalizare să fie legitimat).

Pentru a se ajunge la cunoașterea unui dialect, pentru a se stabili trăsăturile sistemului, poate mai mult decât în orice altă ramură a lingvisticii (cu excepția stilisticii) este necesar să se ia contact cu cel puțin câteva sisteme individuale, cu fapte de vorbire, cu fapte orale, cu emițătorul al cărui sistem dialectal individual sau cunoștințe despre sistemul general trebuie surprinse „pe viu”. Sîntem în plină psiholingvistică — și poate, mai mult, în plină psihologie, care impune condițiile elementare ale unei cercetări de această natură.

Dialectologul trebuie să-și culeagă faptele prin contactul direct cu informatorul, care este utilizat atît ca emițător cît și ca receptor (modul cum recepționează el însuși mesajele în dialect ori în limba literară etc.). Se ridică probleme în legătură cu declanșarea vorbirii *reale* (nedenaturate de prezența anchetatorului sau de alți factori) în dialect, de „captare” a formelor cu adevărat folosite și frecvente, sau a celor uitate, mai puțin frecvente, mai puțin „disponibile” pentru subiectul respectiv (și de a stabili că au *această* valoare), probleme de pătrundere în limbajul interior al subiectului — acolo unde se confruntă diversele sisteme pe care le posedă (ori doar „le cunoaște”?) acesta — și cum unul dintre ele se poate transforma uneori în metalimbaj, problema de a se urmări și de a se stabili cum se modifică mesajul, cum se modifică și *relatarea* subiectului despre propria sa vorbire, în funcție de o variație în situație. Dialectologul trebuie să seziseze variabilele și să „controleze” situația,

să izoleze numai variabila dependentă — faptul urmărit, necunoscut —, desprinzînd-o de factorul ambianță, ca un adevărat psiholog care-și amenajează condițiile obligatorii ale experimentului. Pe lîngă obiect, dialectologia se apropie deci de psiholingvistică și prin metodele pe care trebuie să le utilizeze, ca și prin multe probleme pe care le urmărește ori ar trebui să le studieze.

1.2. Dialectologia nu se va confunda desigur niciodată cu psiholingvistica, deși lucrează cu vorbirea (*parole*): ea trebuie să ajungă de fapt la stabilirea structurilor „fără variabilitate internă”, relativ uniforme<sup>5</sup>, și procedează prin adunarea mesajelor, pentru alcătuirea „tezaurelor”, a colecțiilor, a inventarelor în repartiția lor teritorială, cu scopul stabilirii distribuției lor. Ea se va preocupa numai tangențial de ceea ce-l interesează direct în acest cîmp de cercetare pe psiholingvist (modificările mesajului din cauza relației de comunicare, fenomenele de interferență a sistemelor în conștiința vorbitorilor, interpretarea pe care o dau aceștia faptelor de limbă etc.). Există însă aspecte ale teoriei dialectologice și ale cercetării în acest domeniu care au directe implicații psiholingvistice — de care este necesar să se țină seama —, sau în care psiholingvistica poate oferi soluții utile.

2. *Culegerea de fapte* este în general necesară în lingvistică, dar în dialectologie ea constituie condiția de existență a domeniului respectiv. Cercetarea „pe teren”<sup>6</sup>, cunoașterea directă a dialectului, studierea lui ca sistem „în funcțiune”, sondajul continuu al dinamicii lui spațiale și în conștiința vorbitorilor — aspecte esențiale în cercetarea dialectologică — fac necesar contactul cu „purtătorii” dialectului: subiecții vorbitori (sau — ar trebui studiată mai mult și această ipoteză — subiecții auditori).

<sup>5</sup> Cf. J. Chloupek, *Aspects of the dialect and its structure*, „Travaux linguistiques de Prague” (*Les problèmes du centre et de la périphérie du système de la langue*), Praha, Academia, 1966, p. 285.

<sup>6</sup> Cf. și S. Sapon (*Contribución metodológica a la encuesta dialectal*, „Buletin de filologia”, 1961, 20, nr. 1—2 [Actele Congr. IX int. de ling. romanică, Lisabona 1959], p. 69: „la encuesta «en el terreno» es una fuente fundamental de nuestros actuales infermes lingüísticos”).

2.1. În general, totuși, în metodologia dialectologiei<sup>7</sup> se urmează o linie devenită tradițională, în care principiul fundamental îl constituie „chestionarul” (în jurul căruia se poartă majoritatea discuțiilor, tinzând la ameliorarea lui ca atare)<sup>8</sup>, aplicat în condițiile pe care le permite folosirea unei „liste de întrebări”, adică, de obicei, în afara situațiilor *reale*, de comunicare spontană și provocată sau determinată de împrejurări<sup>9</sup>.

Dacă ne referim chiar numai la acest aspect, perspectiva psiholingvistică poate servi pentru ameliorarea metodei obișnuite de culegere a faptelor, adică în aplicarea „chestionarului”. Chiar în cazurile când dialectologia modernă încearcă să înlăture inconvenientele rezultatelor obținute pe baza chestionarelor, prin culegerea de „texte” (alcătuiind „Arhive fonogramice” sau culegeri de texte dialectale — menite să completeze datele „în special în ceea ce privește morfologia, sintaxa, lexicul, topica și, în general, stilul vorbit”)<sup>10</sup>, totuși rămân unele aspecte metodolo-

<sup>7</sup> Cu privire la care, în genere — deși se aduc critici de detaliu sau mai mult ori mai puțin „in petto” —, sînt puține discuții *de principii* (de pildă, asemenea problemă nu a constituit obiectul nici unei comunicări a secției *Dialectologie și geografie lingvistică*, în *Actes du Xe Congrès Internat. de Ling. et Philol. Romanes* (Strasbourg 1962), vol. III, Paris, Klincksieck, 1965).

<sup>8</sup> De pildă: P. Gardette, *Le questionnaire des atlas linguistiques régionaux de France (vers un nouveau questionnaire lexicologique)*, „Bull. Fac. Lettres Strasbourg” [Colloque de dialectol. romane], 1957, 35, nr. 5, pp. 253—260, E. Schüle, *Les enquêtes du Glossaire des patois de la Suisse romande*, *ibid.*, pp. 324 urm., etc. Chiar și în lucrări unde problema metodologică este dezbătută mai pe larg și capătă rezolvări interesante (ca A. Dauzat, J. Séguy, *L'Atlas linguistique de la Gascogne*, „Le français moderne”, 1951, 19, nr. 4, pp. 241—263), nu se trece totuși de „metoda chestionarului”.

<sup>9</sup> Pe lângă alte inconveniente, ca de pildă oboseala subiectului supus la aceste chestionare (cf. și E. Companys, *À propos des questionnaires dialectologiques*, în *Communications et rapports du 1-er Congrès Int. de Dialectologie Générale*, citat, p. 43).

<sup>10</sup> *Texte dialectale din Oltenia* (sub red. B. Caracu), București, Ed. Acad. R.S.R., 1967, p. XVIII. Diverse lucrări utile ridică problema metodei necesare în înregistrările pentru aceste „arhive”: S. Pop (red.), *Institut de phonétique et Archives phonographiques*, VII, Louvain, Commission d'enquête ling., 1956, R. Brunner, *Unsere Heimatsprache auf Grammophon. Ein Besuch im Phonogrammarchiv der Universität Zürich*, Zürich, 1958, E. Zwirner, *Das Lautdenkmal und die Lautbibliothek*, „Muttersprache”, 1959, pp. 326—331, A. Badila-Margarit, «La Voz de la Tierra», *Langues et parlars d'Espagne en disques. Plan et méthodes*, în *Actas [IX Congr*

gice care pe de-o parte încă nu au primit o rezolvare satisfăcătoare (modalitatea însăși a punerii subiectului în situația optimă de comunicare), iar pe de altă parte vor trebui să presupună întotdeauna luarea în considerare a principiilor psiholingvistice.

Mijloacele de a stabili un contact eficace cu subiectul, atitudinea anchetatorului față de acesta, organizarea condițiilor de înregistrare (punerea subiectului într-o situație naturală, și în care totodată el să nu se simtă stînjinit de prezența unor persoane care-l ascultă „critic“, luarea în considerare a „dispoziției“ lui etc.) sînt aspecte metodologice pentru care lingvistul-dialectolog — fie că face anchete pentru „Atlase“, fie că înregistrează „texte“ etc. — nu poate ignora contactul cu psiholingvistica.

Un aspect esențial îl constituie *modalitatea contactului cu subiectul*, calea prin care se realizează mai bine comunicarea cu el și se capătă mai bine informațiile. „Poate că nu s-a ținut

Int. Ling. Romanica]. Lisboa, 1961, pp. 43—49, H.-J. Schädlich, R. Grosse, *Tonbandaufnahme der Deutschen Mundarten in der deutschen Demokratischen Republik*, „Biul. fonograficzny“ (Poznan), V, 1962, pp. 89 urm. etc. G. Redard (*op. cit.*, p. 254) sublinia necesitatea ca, în aplicarea principiului lui Gilliéron — „anchetă directă“ —, să se depășească chestionarul, prin înregistrarea de materiale „spontane“, pentru a se „actualiza vocabularul latent al subiectului și a-l culege în expresia lui liberă“: dar în ce mod anume, în ce situații etc.? În general, discuțiile relative la metode se mențin mai ales la aspectele tehnice sau la conținutul „textelor“, însă nu se subliniază suficient implicațiile psihice ale unor asemenea înregistrări. În importanța punere la punct a lui E. Zwirner (*Le magnétophone au service de la recherche linguistique*, în *Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*, L'éducation en Europe, Strashourg, [Conseil de l'Europe], 1964, pp. 7—52), de pildă, sînt mult discutate probleme de metodă și se precizează necesitatea ca lingvistica să studieze variațiile individuale, însă, deși se subliniază rolul situației, nu se ia în considerare tocmai situația psihică a subiectului (de exemplu — p. 32 —, dacă subiecții „gîndesc“ ceea ce spun, sau doar repetă un text oarecare). Dacă uneori se atrage atenția asupra unor aspecte observate empiric, nu întotdeauna soluțiile propuse sînt justificate din punctul de vedere al psihologiei științifice sau al psiholingvisticii: de pildă, L. Zabrocki (*Buts et tâches de l'enregistrement de la parole humaine*, „Biul. fonograficzny“ (Poznan), III, 1960, pp. 3—14) relevă o serie de factori care pot tulbura înregistrarea — și care sînt de ordin psihologic —, însă propune, între altele, să se utilizeze „persoane obosite“ —, pentru că atunci apare sistemul cel mai automatizat (p. 6), omițîndu-se însă să se releve caracterul factice și chiar pericolul al înregistrărilor efectuate în asemenea împrejurări.

suficient seama, pînă acum, de acest factor moral, care totuși condiționează în mare măsură spontaneitatea și autenticitatea rezultatelor”<sup>11</sup>.

Problema raportului dialectologului-anchetator cu subiectul este în primul rînd de natură psihologică și psiholingvistică; tot de aceeași natură este și procedeu tehnic prin care se realizează acest contact: prin discuție liberă ori ghidată de un punctaj, după o schemă fixă, prin declanșarea unui monolog (în care se forțează obținerea unor forme izolate sau, dimpotrivă, se lasă liberă desfășurarea lui contextuală), sau prin provocarea unor replici ca elemente de dialog cu anchetatorul, prin dialog cu acesta din urmă (așa cum se procedează în metoda „clasică”) sau între membrii colectivității lingvistice respective, prin dialog în condiții artificiale, nefirești, sau în condiții naturale de activitate, de muncă etc.? Fiecare dintre aceste întrebări ar trebui să constituie unul dintre procedeele cercetării dialectologice, fără excluderea celorlalte, deoarece fiecare poate dezvălui *anumite* aspecte din dinamica modificării mesajelor în funcție de situație, care sînt necesare ansamblului teoriei dialectologice și tezaurului care se constituie prin cercetări.

Problema nu poate fi soluționată numai prin stabilirea unui anumit tip de întrebări<sup>12</sup>, sau prin răspunsul la întrebarea dacă este mai util ca în aplicarea chestionarelor să se utilizeze întrebări abstracte ori să se prezinte imagini ale obiectelor de denumit<sup>13</sup>. Din analizele — uneori critice — ale diverselor procedee (de pildă, al acestuia) lipsește de obicei sublinierea sau discutarea aprofundată a aspectului negativ fundamental: provocarea unor răspunsuri în situații artificiale, în cursul unui *monolog* în fața *obiectelor*, în vreme ce limbajul real este numai uneori un

<sup>11</sup> A. Dauzat, J. Séguy, *op. cit.*, p. 244.

<sup>12</sup> Stabilirea unor „standarde obiective” pentru culegerea materialului, de pildă (propusă la „Annual meetings of the Modern Language Association” — New York City 1954 —, cf. P. Lăzărescu, *Remarques sur l'emploi du PLIM dans les enquêtes dialectales*, „Revue roum. de linguist.”, 1966, 11, nr. 1, p. 85), nu rezolvă singură problema ca atare — formulată cu aceeași ocazie —, a necesității de a se „dezvolta o tehnică obiectivă pentru colectarea datelor” (cf. *ibid.*, p. 86).

<sup>13</sup> De exemplu, S. Sapon, *A pictorial linguistic interview manual*, Columbus (Ohio), Ohio State University, 1957. Vezi și aplicarea acestui procedeu și discutarea lui de către P. Lăzărescu, *op. cit.*



răspuns monologat la stimuli vizuali concreți, el reprezentând răspunsuri în dialog, adică la stimuli verbali care sînt replicile interlocutorilor, în actul viu al comunicării.

2.2. Un aspect psiholingvistic important și care nu poate fi neglijat constă în modificarea mesajului în funcție de situație: iar dialectologul-anchetator obține mesaje, fapte de vorbire, de la un subiect pus în anumite situații.

Variația răspunsurilor în funcție de situație a fost remarcată de unii dialectologi (însă fără a se trage suficient consecințele teoretice și metodologice), ca de pildă A. Horning, care sublinia că subiectul nu repetă niciodată în mod identic un cuvînt<sup>14</sup>. În cursul unei cercetări referitoare la relația dintre comunicare și muncă, am constatat în numeroase situații acest fapt. De pildă, înregistrînd pe bandă de magnetofon o exclamație a brigadierului care îl călăuzea pe tractorist printre șirurile de porumb: „Micșorează ecartamentu'!", nu am putut obține nici aceeași intonație și nici aceeași topică, atunci cînd am cerut să se repete acest mesaj<sup>15</sup>.

Faptele sînt denaturate, desigur, dacă situația în care sînt culese este artificială: dacă se desfășoară numai un dialog nefiresc și stînjenit cu anchetatorul, dacă un termen este obținut forțat (prin chestionarul care nu dă posibilitatea să se verifice și frecvența lui în vorbirea persoanei respective, sau valoarea lui funcțională, situațiile în care devine utilizabil etc.), dacă (în cazul chestionarelor cu „imagini" — vezi PLIM) subiectul nu descifrează nici perceptual imaginea unui obiect pentru care se cere denumirea, etc. Corespund oare cu adevărat faptele, astfel consemnate, cu vorbirea dialectală reală și în cele din urmă se poate stabili o schemă a sistemului dialectal, cu grade funcționale bine conturate ierarhic? Desigur că statistica apariției acestorași forme la mai mulți vorbitori poate oferi un argument în susținerea unei anumite scheme, construite pe bazele acestor procedee. Dar ce valoare are această statistică, lipsită de nuanțe, de valori funcționale reale, de indicații exacte asupra semnifi-

<sup>14</sup> Cf. R. Gsell, *Les enquêtes de dialectologie romane d'Adolphe Horning*, „Bull. Fac. Lettres Strasbourg", citat, p. 807.

<sup>15</sup> *Comunicarea în procesul muncii*, București, Edit. științifică, 1964, p. 205; cf. și p. 23.

cației pe care o are fiecare formă în dinamica actuală sau a diverselor situații? Mult mai mult decât în trecut, se simte astăzi în dialectologie necesitatea depășirii metodei de simplu inventar (și acela axat pe proceduri cu valoare incertă), pentru a se aprofunda probleme ca întrepătrunderile și rolul diverselor sisteme în conștiința vorbitorilor, dinamica osmozei dintre formele dialectale și cele ale limbii literare la subiecți de diverse vârste, în *diverse situații*, valoarea unei forme dialectale sau a uneia adoptate din limba literară, etc.

Perspectiva psiholingvistică asupra problemelor dialectologiei nu înseamnă numai a adopta în abordarea lor un punct de vedere *special*, care să permită cunoașterea *anumitor* laturi sau *aprofundarea* lor și din alt unghi. De fapt, în acest caz psiholingvistica arată o cale absolut necesară, un mod de a procedea în cercetarea dialectologică, de care nu se poate face abstracție fără a se denatura faptele studiate. Din moment ce dialectologul se bazează în cercetarea sa pe datele culese direct de la subiecți, din moment ce vine în contact cu fenomenul viu al vorbirii, și în fond cu toate procesele psihice care se petrec în momentul când este cules „materialul” de vorbire dialectală (sau de apreciere subiectivă — a vorbitorului — asupra dialectului), trebuie trase toate consecințele. Adică în abordarea cercetării trebuie să se țină seama de cunoștințe de psihologie, trebuie adoptate măsurile pe care le ia psihologul când face observații asupra unui proces psihic, trebuie, în speță, să se țină seama de toată situația, care poate determina modificări în mesaj — ceea ce duce la psiholingvistică.

Dar vorbirea desigur că este modificată de situația în care este „pus subiectul”, de către dialectologul care „aplică” un chestionar, fiind el însuși mai mult sau mai puțin străin de localitate, mai mult sau mai puțin „desprins” de tema ca atare a comunicării („întrebările” fiind de fapt un etalon, un șablon obiectiv extrinsec liniei unei convorbiri obișnuite), mai mult sau mai puțin abil în a ști să se apropie de partener, să-l înțeleagă, să-l *cunoască* în diversele determinări care ar putea influența ceea ce spune. O schimbare esențială în metodologia obișnuită ar fi, dacă nu înlocuirea „chestionării” (care-și păstrează necesitatea, deoarece oferă un mijloc rapid, etalonat, confortabil prin fixitatea lui și capabil să dea cu ușurință date intabelabile

în inventarele obișnuite), cel puțin completarea și coroborarea rezultatelor ei cu acelea obținute prin procedee mai apropiate de comunicarea normală.

Înregistrarea dialectului *vorbit în situațiile obișnuite* de viață ale comunității respective, înregistrarea terminologiei și a formelor care apar în cursul dialogului familial, a comunicării impuse de activitatea de muncă reală, familiară, obișnuită<sup>16</sup> ar putea contribui la adunarea unui material inedit sau la aprofundarea unor aspecte. De altfel, în cursul vorbirii spontane se pot observa mai ușor și mai corect temele asupra cărora trebuie să insiste cercetarea dialectală și care uneori fie lipsesc<sup>17</sup> din chestionarul prea general (cînd e vorba despre o anumită localitate), fie, dimpotrivă, ocupă un spațiu prea mare (anumite întrebări — cu care se pierde timp — nefiind necesare în localitatea respectivă).

Ceva mai mult, însă : acest procedeu devine și absolut necesar, ca un corectiv al unor procedee artificiale, care riscă să denatureze datele. Este cu neputință să se creeze artificial motivațiile profunde care apar în situațiile din viață și care determină în anumit mod mesajele, selectarea unor termeni și a anumitor forme, care dirijează balansul între diversele sisteme coexistente în conștiința vorbitorului sau auditorului (la rîndul lui, determinat de alte mobile cînd apare în această din urnă ipostasă). O cercetare dialectologică nu poate fi completă, dacă nu pătrunde în intimitatea acestei dinamici : dar aceasta este imposibil să se realizeze prin chestionarul obișnuit și chiar prin convorbirea anchetatorului cu diverșii subiecți. Studiul vorbirii dialectale spontane, în contextele ei firești, este indispensabil ; iar pentru a-l realiza, dialectologul trebuie să procedeze cu precauție, așa cum psihologul se ferește să tulbure desfășurarea naturală a procesului urmărit.

Pe de-o parte, s-ar putea aplica un chestionar bazat pe un principiu radical diferit de cel utilizat de obicei : nu în condi-

<sup>16</sup> Pentru fundamentarea teoretică precum și pentru metoda și rezultatele obținute în acest sens, ne permitem a trimite la : *Comunicarea în procesul muncii*, ed. cit., pp. 285 urm., *Metodologia psiholingvistică și câteva dintre aplicațiile ei*, „St. și cercet. lingv.”, 1965, nr. 1, pp. 131 urm., 139 urm., 141.

<sup>17</sup> Cf. și A. Dauzat, J. Séguy, *op. cit.*, p. 250.

țiile artificiale (care își păstrează această trăsătură, oricâte modificări li s-ar aduce), ci în situații naturale, în cursul activității reale. Metoda „Wörter und Sachen“ s-ar putea înlocui prin metoda „cuvintelor și lucrurilor în cadrul acțiunii“ (înțelegând prin „cuvinte“ nu numai „terminologia“, ci tot ansamblul discursiv — fie și eliptic, completat de gesturi etc. — care apare în cursul activității respective). Prin aceasta, ar apărea încă un corectiv la metodologia obișnuită, și anume studiul mai complet al dialectului, în toată complexitatea structurii lui gramaticale (dificil de surprins, prin chestionarele care fac sondaje în conștiința despre sistem, sau chiar prin înregistrarea de „texte“ în care de obicei un subiect face o expunere narativă).

Pe de altă parte, înregistrările complete, în dinamica activității (sau a vieții de toate zilele), ar putea fi corolarul pe care-l menționam mai înainte ca absolut indispensabil în cercetarea dialectală. Înregistrarea în timpul muncii, de pildă, a întregului ansamblu contextual (nu numai contextul verbal frazeologic<sup>18</sup>, ci și intonația, gesturile, conduita, situația etc., rareori cuprinse în notațiile dialectologice)<sup>19</sup> poate duce la cunoașterea reală a faptelor dialectale, a funcției lor, a valorii lor, a modului cum sînt selectate, a situațiilor care atrag o formă sau alta, a influențelor reciproce dintre vorbitori, a selectării în cadrul diasistemului și a osmozei dintre diversele sisteme (cel dialectal — cu diversele lui niveluri —, cel al limbii literare, eventual încă un grai local, un argou etc.).

În general, înțelegerea mai largă a procedurii *dialogului* ar putea dezvălui aspecte interesante. Este un principiu psiholingvistic fundamental acela care stabilește variația mesajului în funcție de situația partenerilor. Sistemul lingvistic — explicitat

<sup>18</sup> Ceea ce s-a realizat uneori, sub forma notării frazelor de pildă: E. Schüle (*op. cit.*, p. 327), care le menționează ca „la partie la plus originale et la plus vivante du glossaire“.

<sup>19</sup> Chiar înregistrările de „arhive fonogramice“ (efectuate și de către echipele românești, ca și de cele austriace, germane etc.) nu consemnează de obicei gesturile, conduita (chiar dacă se propune, de pildă, să se noteze „situații“ — *Sprechsituation* —: J. Schädlich, R. Grosse, *Die Tonbandaufnahme der deutschen Mundarten...*, citat (Protocolul de înregistrare), etc., și în orice caz situația în care se fac este tot cea artificială, înregistrându-se de pildă narațiuni sau „descrierea unor procese de muncă și a unor unelte“ (punctul 4), într-un local oarecare.

în vorbire, sau rămas implicit în limbajul interior al receptorului — apare cristalizat în ipostaze deosebite, după cum vorbitorul narează un fapt în cursul unui monolog ori dă o replică, în dialogul cu o anumită persoană sau cu alta, sau după cum o persoană este receptor ori emițător, după cum se află într-un grup care discută — și în care pot fi interlocutori cu sisteme lingvistice variate — sau dialoghează cu un singur partener, etc. Utilizarea ca *metodă*, a comparării dialogului între parteneri aparținând aceluiași comunități dialectale cu acela dintre un subiect care vorbește în mod obișnuit un dialect și anchetatorul care poartă discuția în limba literară ori o persoană vorbind un grai ușor deosebit (din altă comună de pildă), sau cu acela dintre persoane aparținând aceleiași generații și cei din generații diferite ar putea da rezultate interesante nu numai pentru psiholingvistică, dar pentru dialectologia însăși.

3. Această *metodă dinamic-contextuală*, care înregistrează faptele de limbă în ansamblul lor contextual și în cursul activității, poate servi ulterior și la *interpretarea faptelor*.

Fără a recurge la diverse date sau la explicații pe care le poate oferi psiholingvistica, ori la anumite principii metodologice pe care le propune aceasta, dialectologia poate deveni o simplă operație de catalogare, care riscă ea însăși să devină înșelătoare, să ascundă formele *realmente* utilizate, etc.

3.1. În interpretarea faptelor culese, precum și în însăși căutarea sau punerea problemelor, dialectologia nu poate face abstracție de legătura dintre conștiința vorbitorilor (sau a receptorilor) și mesaje, sau dintre mesajele spontane, culese în comunicare, și *metalimbaj*. De aci apare posibilitatea de a se studia diverse probleme interesante: aceea a comparării sistemului individual sau colectiv, dintr-o localitate, cu acela utilizat în altă localitate, aceea de a se studia gradul de conștiință a coexistenței sistemului regional cu cel al limbii comune și reflecția ei în metalimbaj, sau influența situației în care se află vorbitorul, asupra selectării unor forme dintr-un sistem sau din altul, aprecierea formelor auzite în altă localitate sau la membrii altei generații din aceeași localitate, sau „uitarea” unor termeni ori forme regionale (în cazul deplasărilor în alte regiuni sau prin integrarea într-un alt mediu de muncă ori într-o acti-

vitare care implică folosirea limbii literare etc.) sau, dimpotrivă, menținerea lor, chiar în cazuri de „transplantare”<sup>20</sup>, sau de a se studia motivele distribuției diferite, în aceeași localitate, a raportului dintre sistemul regional și cel al limbii comune (influența vârstei, a modului particular în care sînt asimilate cunoștințele școlare de către diversele persoane, etc.).

O problemă fundamentală în care interpretarea psiholingvistică este implicată în dialectologie este aceea a raportului dintre ceea ce *exprimă* vorbitorul și ceea ce *știe el* că exprimă el însuși ori ceilalți.

De aceea sînt importante atît *situația* în care se efectuează înregistrarea (și care trebuie să permită declanșarea naturală a vorbirii spontane și a observațiilor în metalimbaj, precum și a posibilității de diferențiere a metalimbajului de vorbirea spontană), cît și alegerea din acest punct de vedere a *subiectului*. Unii dialectologi (ca de pildă A. Dauzat și J. Séguy) exprimă părerea că subiectul cel mai bun ar fi învățătorul sau preotul care cunosc și graiul din localitate<sup>21</sup>. Poate că într-adevăr la asemenea subiecți cunoștințele dialectale se află uneori la un grad mai mare de conștiință, ei pot să se exprime mai ușor în metalimbaj și totodată e posibil ca ei să posede un cîmp lexical mai vast, un vocabular disponibil mai bogat. Dacă un asemenea subiect poate fi considerat „cel mai net” — cum îl caracterizează autorii —, este însă îndoielnic că el este și „cel mai autentic”. Probabil că în vorbirea spontană, nu el va fi „cel mai autentic”, ci mulți dintre cei care sînt inhibați (uneori fără să pară astfel) în fața chestionarului. Desigur însă că problema rămîne dificilă: raportul dintre exprimarea în dialect și posibilitatea de relatare în metalimbaj (eventual, la rîndul lui un metadialect) ridică nu numai greutăți de observare conștientă a vorbirii proprii și a vorbirii celorlalți dar și de capacitate de stăpînire a metalimbajului. Un corolar al acestui aspect îl constituie și con-

<sup>20</sup> S. Pușcariu. (*Considérations sur le système phonétique et phonologique de la langue roumaine*, în *Études de linguistique roumaine*, Cluj—București. Monit. Ofic. — Impr. Națională, 1957, p. 235) relate de pildă cazul copiilor de școală, veniți de la țară la Cluj, care pronunțau cuvintele noi învățate la oraș — ca *geantă* —, după modelul sistemului graiului lor: *jeantă*, după jêr „ger”.

<sup>21</sup> A. Dauzat, J. Séguy, *op. cit.*, p. 249.

ceptia despre limbă, despre vorbire, despre dialect (și care uneori se reflectă în expresii cristalizate), în comunitatea respectivă — aspect care poate fi aprofundat numai cu mijloace de interpretare psiholingvistică (și etnologică — vezi de pildă G. Calame-Griaule, *supra*, Partea a II-a A, Cap. I, nota 9 —, sociologică etc.).

3.2. Perspectiva psiholingvistică poate sugera și urmărirea unor probleme care au constituit foarte puțin obiectul preocupărilor în dialectologie, legate de *dinamica evoluției individuale* a dialectului (considerând însă dezvoltarea individuală tipică într-o comunitate). Pe această cale s-ar ajunge la înglobarea studiului dezvoltării limbajului la copii în planul cercetărilor dialectale: etapele învățării dialectului și a limbii comune, raportul existent la copii între motivație și învățarea limbii comune, formarea comparativă a sistemelor fonematice la copiii care trăiesc într-un mediu cu particularități regionale și la cei care învață de la început sistemul limbii literare, etc. În această *dialectologie ontogenetică* s-ar încadra și alte cercetări privitoare la dinamica pe vârste a dialectului — nu în sensul unor simple inventare ale formelor la diversele generații, ci al depistării condițiilor care determină această dinamică, proporția și valoarea diverselor forme la copiii preșcolari, școlari, tineri (înainte și după armată etc.); adulți (care au diverse ocupații, funcții, care se deplasează ori nu în alte locuri etc. — adică puși în raport cu diversele situații care le modifică experiența de viață) și bătrâni (sedentari sau nu, trăind izolați sau împreună cu reprezentanți ai altor generații etc.).

3.3. Probleme oarecum asemănătoare (pe lângă altele specifice sau în orice caz deosebite) pot fi studiate și în legătură cu *bilingvismul* (sub aspectul coexistenței sau al interferenței unor sisteme, iar nu al învățării lor, de care ne ocupăm în alt loc)<sup>22</sup>.

Din acest punct de vedere, un aspect psiholingvistic interesant este acela al interferențelor — fenomen psiholingvistic — dintre cele două sisteme paralele la același vorbitor (de unde,

<sup>22</sup> Dacă unele aspecte ale bilingvismului sînt comune cu cele studiate de dialectologie, alte aspecte implică raporturi psiholingvistice și cu învățarea limbilor (între altele, în legătură cu vârsta optimă la care poate fi pus copilul în contact simultan cu cele două limbi — în acest sens, vezi și Partea a II-a B, Cap. V).

între altele, fenomene de contaminare<sup>23</sup> sau de integrare în sistemul care se dovedește a fi mai puternic)<sup>24</sup>.

În general, una dintre problemele cele mai interesante în studiul psiholingvistic al bilingvismului nu este — după cum observă și W. Mackey<sup>25</sup> — *cît de bine* cunoaște persoana respectivă fiecare limbă, ci *în ce mod utilizează* cele două sisteme (deci ponderea fiecărui sistem, încrucișările dintre ele, nivelul de conștientizare a unor reguli, sau de automatizare a unor structuri fixate, etc.).

Studierea bilingvismului la copii dovedește rolul jucat de pregnanța egală a ambelor sisteme sau de gradul mai mare de pregnanță al unuia dintre ele în conștiința subiecților. Într-un stadiu în care nici unul dintre aceste sisteme nu este definitiv realizat, se pot petrece ușor contaminări reciproce<sup>26</sup>. J. Sadlo<sup>27</sup> relatează, de pildă, pe baza unei cercetări ample, despre cazul copiilor polonezi din Franța, al căror sistem lingvistic este influențat de cel francez<sup>28</sup>. Cînd însă limbile respective sînt vorbite *în același timp*, în împrejurări asemănătoare și de către persoane cu importanță afectivă identică, unii autori susțin că limbile nu se mai contaminatează, ci sînt învățate în proporție

<sup>23</sup> Am discutat mai pe larg acest aspect : în *Observații și cercetări experimentale cu privire la contaminări*, „St. și cercet. lingv.”, 1956, nr. 3—4, pp. 207—233.

<sup>24</sup> De pildă, românii care trăiesc în unele locuri din Statele Unite românizează deseori cuvinte engleze: *butcherie* („măcelărie”), *grocerie* („băcănie”) etc., cf. H. Mencken, *The American language*, New York, Knopf, ed. 3, 1943, p. 654.

<sup>25</sup> W. Mackey, *The measurement of bilingual behaviour*, „Canad. psychol.”, 1966, 7, nr. 2, p. 76.

<sup>26</sup> De pildă, o fetiță italiană, de doi ani și jumătate, cînd stătea un timp mai îndelungat — cîteva săptămîni, iar timpul trebuia să crească o dată cu înaintarea în vîrstă — într-o familie unde se vorbea numai românește, vorbea apoi limba italiană cu „accent” românesc; pentru ca să se petreacă apoi fenomenul invers, cînd revenea în ambianța italiană.

<sup>27</sup> J. Sadlo, *Influences phonétiques françaises sur le langage des enfants polonais en France*, Paris, Picart, 1935, p. 141.

<sup>28</sup> Cf., de asemenea, cazul copiilor studiați de W. Leopold (*Ein Kind lernt zwei Sprachen*, în „Sprachforum”, 1957, H. 3—4, pp. 249 urm., *Patterning in children's language learning*, „Language learning”, 1953—1954, 6, pp. 12 urm., *Speech development of a bilingual child*, Evanston, Northwestern Univ. Press, 1949, pp. 174 urm., 183, 184), la care predomină cînd o limbă (germana), cînd cealaltă (engleza).



egală, paralel, fără preferințe și modificări. Este cazul copilului lui J. Ronjat de pildă, căruia mama îi vorbea limba germană, iar tatăl limba franceză<sup>29</sup>, sau un caz asemănător, al unui copil român, a cărui mamă îl deprinsese cu limba germană, pe când ceilalți îi vorbeau românește (evident, importanța afectivă mai mare a mamei era contracarată de intervenția a mai multor persoane, între care tatăl, cu care copilul era în contact mai puțin frecvent decât cu mama). În ultimul caz, este interesant de relevant faptul că, înconjurat de persoane diferite, copilul se adresa întodeauna mamei în limba germană, pe când ceilalți le vorbea românește, fără un „accent” străin în vreuna dintre limbi.

3.4. Probleme interesante, cu implicații asemănătoare, pune și studiul *argoului*; între altele, este interesantă investigația asupra stratificării, în conștiința vorbitorului, la diferite niveluri, a diverselor fragmente din sistemul argotic și din cel al limbii comune, sau asupra situațiilor care motivează folosirea unor termeni argotici ori schimbarea stratificării, ori obnubilarea aparentă a anumitor forme, etc. Există însă și aspecte specifice, ca acela al cauzelor psihologice a folosirii de termeni argotici și totodată al mecanismului prin care sînt creați aceștia — aspecte în care perspectiva psiholingvistică este de asemenea absolut necesară.

Despre legătura dintre *etnografie* sau *etnologie* ori *antropologie* pe de-o parte și *lingvistică* pe de altă parte, și implicațiile ei psiholingvistice, am discutat mai înainte (*supra*, Cap. I).

4.1. Observațiile prezentate mai sus nu provin din intenția de a face o critică a tuturor metodelor și procedurilor curente utilizate în dialectologie. Cel mult, unele aspecte au fost subliniate pentru a se pune mai bine în relief anumite lacune și mai ales pentru a pregăti terenul necesar discutării temei relațiilor dintre dialectologie și psiholingvistică.

Esențial este însă ca orice procedeu să fie aplicat corect, bine fundamentat (sau motivat) și cu conștiința că nu este singurul justificat.

4.2. Evident, astăzi este dificil să se facă abstracție, în orice domeniu al științei, de implicațiile lui interdisciplinare. Însă nu

<sup>29</sup> J. Ronjat, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913.

### III. PSIHOLINGVISTICA ȘI DIALECTOLOGIA

a intrat încă suficient în deprinderile metodologice ale cercetărilor în diversele științe, depășirea stadiului declarativ al recunoașterii principiului menționat, pentru a se trece la aplicarea lui în cercetare și mai ales la precizarea locului unde există punctele interdisciplinare și unde pot sau trebuie să fie adoptate punctele de vedere mai complexe pe care le presupun aceste abordări.

În dialectologie s-a remarcat de mult legătura cu geografia, cu sociologia, cu istoria. S-a observat însă mult mai puțin contactul cu psihologia și cu psiholingvistica, și cu atât mai puțin s-a remarcat *necesitatea* acestui contact.

Orice dialectolog care își conduce bine ancheta procedează mai întâi la o inițiere în geografia și istoria regiunii, în particularitățile demografice și sociologice ale comunității respective. Uneori dialectologul — trebuind să opereze cu o nomenclatură specială — devine și un specialist în ornitologie, botanică sau în tehnica prelucrării cînepei etc. Pare însă superfluă o inițiere generală, înaintea oricărei cercetări de dialectologie, în psihologie (în problematica afectelor, a motivației, a gândirii, a mecanismelor limbajului) și chiar în psiholingvistică. Totuși, cercetarea dialectologică este domeniul lingvistic care se apropie, cum menționam, în cea mai mare măsură de cercetarea din psihologie.

Sublinierile făcute de noi cu privire la apropierea din domeniul obiectului sau al metodologiei ori al problematicii nu țin-tesc o psihologizare a cercetării dialectale, adică să impună psihologia și numai psihologia în orice aspect al dialectologiei: ar fi o atitudine la fel de greșită ca și aceea de ignorare completă a relațiilor firești cu psiholingvistica sau de refuz al acceptării faptului „normal” că în orice cercetare unde este vorba despre om și se lucrează cu omul, trebuie să existe, și deci să fie luate în considerare, fenomene psihice. A dori să se facă abstracție de aceasta este ca și cum cineva ar dori să conducă o mașină, făcînd abstracție de motorul ei.

## Capitolul IV

### MUNCA ȘI COMUNICAREA. CÎTEVA PROBLEME ALE PSIHOLINGVISTICII ȘI ALE LINGVISTICII APLICATE

1. Un domeniu despre care nu se discută aproape de loc în psiholingvistică — și în lingvistica aplicată de altfel — este cel referitor la raporturile dintre limbaj și activitatea umană fundamentală : munca.

Domeniul ca atare este foarte vast și poate constitui un câmp de cercetare nu numai pentru psiholingvistică, pentru lingvistica aplicată, pentru psihologie, ci și pentru sociologie, etnologie, cibernetică etc. Pe de altă parte, acest domeniu se referă la raporturile complexe dintre muncă și *comunicare*, aceasta din urmă înțeleasă nu numai ca așa-zisul „limbaj al muncii” sau ca „limbaje tehnice” sau ca „limbi de specialitate”, sau drept ceea ce s-a numit multă vreme „vocabulare profesionale”. Problema este mai vastă : ea cuprinde și particularitățile mesajului, determinate de muncă, de ordin sintactic, morfologic, fonetic (pentru transmiterea mesajelor în condiții de zgomot, la distanță etc.), utilizarea diverselor sisteme de semne, modalitățile diverse de circulație a mesajelor („rețelele”), tot ceea ce este modificat sau modificabil în mesaje, din cauza utilizării lor în timpul și în funcție de scopurile muncii. Totodată, este interesant și să se cunoască — nu numai din interes teoretic — care este rolul comunicării, al utilizării unui anumit cod, în cursul muncii, ce efect pot și trebuie să aibă mesajele din punctul de vedere al eficienței acestei activități umane. Precizez că problema se referă atât la munca fizică, manuală sau la cea efectuată cu ajutorul mașinilor, în scopul producției industriale, cât și la munca intelectuală sau la munca administrativă, la munca tehnică sau la munca artistică. Problemele comunicării se pun de îndată ce această muncă este efectuată în grup sau presupune

existența unei echipe ai cărei membri efectuează o parte a muncii (în acest sens, chiar dacă o persoană lucrează singură, izolată într-o cameră — ca, de pildă, un operator în camera de comandă a unei uzine automatizate —, nu trebuie să se piardă din vedere complexele și implicitele rețele de comunicare în care ea este integrată și care o mențin în raporturi de comunicare cu celelalte persoane, în timpul și pentru munca sa).

1. 1. Am avut ocazia de a studia această problemă pe plan teoretic și, de asemenea, „la locul de muncă”<sup>1</sup>. Cercetările s-au bazat pe observații pe care le-am făcut în anii 1961—1963, în peste 75 de locuri diferite, aparținând unor diverse domenii de muncă — de la pescuitul în echipă la muncile forestiere și agricole, de la munca în mine și în exploatarea petroliere până la munca în diverse fabrici (industria siderurgică sau cea specializată în construcția de mașini-unelte, fabrici de prelucrare a lemnului, uzine chimice etc.), apoi munca în transporturile feroviare, pe șantierele de construcție de locuințe și de lucrări edilitare (instalații de cabluri, de conducte subterane), munca la radiodifuziune, la televiziune, în cinematografie etc. Aceste cercetări le-am continuat ulterior în uzine automatizate, cu scopul aprofundării unor anumite aspecte.

Se poate afirma că o asemenea cercetare este dintre cele mai pasionante. Nu numai că este vorba despre o realitate complexă și relativ nouă pentru lingvist — iar pentru psiholingvist este aproape „neatinșă”, neabordată —, această realitate a ramurilor de activitate în care se afirmă geniul omului creator de unelte, al lui *homo faber*. Dar este și una dintre acele cercetări care permit să se vadă ceva mai mult decât se știe,

<sup>1</sup> Rezultatele au fost consemnate în cartea: *Comunicarea în procesul muncii*, București, Ed. Științifică, 1964, și în câteva articole: *Observații asupra comunicării prin limbaj în procesul muncii*, „Rev. psihol.”, 1962, nr. 2, pp. 183—212 (și în: „Revue sci. soc. — Psychologic”, 1963, nr. 1, pp. 69—89 și „FORFA-Briefe”, 1963, nr. 3, pp. 3—27), *Aspecte lingvistice ale comunicării în procesul muncii*, „St. și cercet. lingv.”, 1962, nr. 2, pp. 227—245 (și în: „Revue roum. linguist.”, 1962, nr. 2, pp. 269—288, și „Linguistics”, 1963, nr. 2, pp. 60—84), *Utilizarea mesajelor verbale în automatizare (Aspecte psiholingvistice)*, „St. și cercet. lingv.”, 1964, nr. 2, pp. 135—145 (și în: „Revue roum. linguist.”, 1964, nr. 2, pp. 119—130), *Semnalaie verbale în tehnica automatizată*, „Rev. psihol.”, 1963, nr. 3, pp. 519—545 (și în: „Revue roum. linguist.”, 1963, nr. 2, pp. 269—288).

„clasic“, despre limbaj, și în general să se descopere — dacă nu adevăruri noi — cel puțin (dar aceasta este foarte mult) noi probleme, pe care le pune realitatea.

1.2. Oricine ar căuta o bibliografie în această direcție ar fi izbit de lipsa unor studii speciale privitoare la raporturile *directe* dintre limbaj și muncă, în procesul însuși al *desfășurării* ei. Există, desigur, pe plan filosofic lucrarea lui Fr. Engels<sup>2</sup> și expuneri ale lui K. Marx și Fr. Engels<sup>3</sup>, care dezvoltă teza raportului genetic dintre limbaj și muncă (geneza comună și interrelațiile dintre aceste două procese). Există, de asemenea, lucrarea referitoare la muncă și ritm<sup>4</sup> a lui K. Bücher, care considera limbajul drept un simplu adjuvant afectiv sau ritmic al muncii, fără a remarca rolul *esențial* al limbajului în cursul muncii. Au existat și expuneri de teze care susțin rolul primordial al egocentrismului, în funcția de comunicare, ceea ce l-a făcut pe P. Janet să considere că limbajul are substratul egocentric de „a comanda“<sup>5</sup> și, înaintea lui, pe G. Tarde să considere că la început a existat un singur individ care ar fi deținut, numai el, „secretul“ vorbirii<sup>6</sup>. L. Noiré<sup>7</sup>, G. Révész<sup>8</sup> au pus în simplă paralelă cele două procese, fapt care nu a permis să se aprofundeze în toată complexitatea ei această relație; iar, pe de altă parte, exagerarea rolului limbajului în activitatea de muncă a împins pe sociologi sau pe lingviști influențați de behaviorism<sup>9</sup> spre afirmații net pragmatiste (limbajul n-ar fi, în același timp, și un mijloc de gândire, ci ar avea numai funcția

<sup>2</sup> Fr. Engels, *Rolul muncii în procesul transformării maimuței în om*, în *Dialectica naturii*, București, Ed. politică, 1959, pp. 153—167.

<sup>3</sup> K. Marx-Fr. Engels, *Ideologia germană*, București, E.S.P.L.P., 1956, p. 27.

<sup>4</sup> K. Bücher, *Arbeit und Rhythmus*, Leipzig, Reinicke, ed. 6, 1924.

<sup>5</sup> P. Janet, *L'intelligence avant le langage*, Paris, Flammarion, [1936], pp. 99, 115, 132—134 etc.

<sup>6</sup> G. Tarde, *L'opinion et la foule*, Paris, Alcan, ed. 4, 1922, p. 92.

<sup>7</sup> Cf. R. A. Budagov, *Introducere în știința limbii*, București, Ed. Științifică, 1961, p. 403.

<sup>8</sup> G. Révész, *Origine et préhistoire du langage*, Paris, Payot, 1950, pp. 99, 222.

<sup>9</sup> L. Bloomfield, B. Malinowski, J. Kantor etc., cf. F. Kainz, *Psychologie der Sprache*, Stuttgart, Enke, vol. III, 1954, pp. 499, 450.

practică de influențare a reacțiilor celorlalți ca și cum aceasta s-ar putea realiza fără comunicarea de idei).

În psihologie au existat mențiuni foarte lapidare: în lucrări moderne (apărute după 1950), privitoare la muncă<sup>10</sup>, această problemă nici nu figurează cel puțin, sau comunicarea în grup este tratată din altă perspectivă (*mass communication* — ca radio, televiziunea —, sau „limbajul afacerilor“ — *business communication* — sînt aspectele care preocupă mult, mai ales pe cercetătorii din domeniul psihologiei sociale din S.U.A.)<sup>11</sup>. Din partea lingvisticii, de asemenea, s-a acordat o slabă atenție relațiilor dintre limbă și muncă, atît sub aspect general<sup>12</sup>, cît și sub acela al cercetărilor de detaliu. S-a acordat atenție mai ales aspectului unilateral al „vocabularelor profesionale“, al inventarelor lexicale; studierea acestui aspect — devenit tradițional — a avut drept rezultat monografiile lingvistice minuțioase și utile<sup>13</sup> sau diverse „teze“<sup>14</sup>. Aceste monografii foarte laborioase sînt bazate însă de obicei pe un punct de vedere unilateral și sînt efectuate în conformitate cu metodologia tradițională, care ia în considerare raporturile formale dintre obiecte sau acțiuni și cuvintele respective, și se preocupă de adunarea

<sup>10</sup> Așa cum sînt marele tratat de psihologie aplicată de sub redacția lui H. Piéron (*Traité de psychologie appliquée*, vol. V. *Le maniement humain*, Paris, P.U.F., 1956, sau cartea lui A. Ombredane și J.-M. Favrege (*L'analyse du travail*, Paris, P.U.F., 1955, pp. 113—197). Alte indicații bibliografice, în: *Observații asupra comunicării prin limbaj în procesul muncii*, cit., și în *Comunicarea în procesul muncii*, ed. cit., pp. 1—14 (vezi supra, nota 1).

<sup>11</sup> J. Janis, *Writing and communication in business*, New York—London, MacMillan—Collier, [1964], L. Dexter, D. White (red.), *People, society and mass communication*, London—New York, Collier—MacMillan, [1964], R. Bach (red.), *Communication*, New York, Hasting House, [1968].

<sup>12</sup> S. Hayakawa, de exemplu, în cartea sa *Language in thought and action* (London, Allen and Unwin, 1952, nici nu-l menționează).

<sup>13</sup> Pentru mențiuni de detaliu rugăm a se vedea: *Comunicarea în procesul muncii*, ed. cit., pp. 15—17.

<sup>14</sup> Mai ales teze franceze, ca de pildă cele citate în „Cahiers de lexicologie“ (Paris, Didier), vol. II, 1960, pp. 152 urm. (Bibliografia): a lui E. Galliot, asupra limbii reclamelor (*Essai sur la langue de la réclame contemporaine*, Paris, Didier, 1955), a lui Papillon, asupra vocabularului mijloacelor de comunicație între 1915 și 1945, a lui Clouet, asupra „limbajului afacerilor“, etc.

unui anumit număr de fapte, fără a stabili și principii de lingvistică generală (cu atât mai puțin de psiholingvistică, prin punerea în raport a mesajului cu particularitățile psihologice ale situației de muncă).

1.3. Mi-am propus deci ca sarcină studierea în mod direct a acestor raporturi dintre muncă și limbaj, făcând investigații „pe viu”, în momentul însuși al muncii, sczsisând limbajul în însuși actul realizării sale dinamice, în cursul acestei activități fundamentale umane care este munca. Am aplicat metoda dinamic-contextuală: vom expune aci una dintre aplicările ei.

Nu ne vom opri prea mult asupra expunerii metodologice, pe care am făcut-o în alte ocazii. Vom menționa numai că am protocolat direct sau prin înregistrare pe bandă de magnetofon portativ sau de minifon diverse mesaje *complete* (fraze, contexte) observate în cursul muncii, în condiții absolut naturale, notînd de asemenea comportamentul. Nu am intervenit decît rar, iar atunci, tocmai pentru a modifica, în scop experimental, o anumită situație și pentru a observa modificările apărute în comunicare; sau am intervenit pentru a cere să se repete o anumită expresie, în afara momentului de activitate în care ea apărase spontan. Tocmai acest procedeu, experimental și permițînd o comparație între modul de exprimare spontan și cel repetat deoarece s-a cerut repetarea, ne-a permis să observăm și variația formelor, a faptelor concrete de limbă, și poate constitui totodată un argument împotriva folosirii exclusive a metodei strict statice și artificiale, a chestionarelor la care se răspunde „după” sau „înainte” de munca propriu-zisă.

Am recurs și la *conversații* (pentru a explica anumiți termeni mai ales *după terminarea* operației la care asistam, sau pentru a cunoaște o terminologie mai veche, etc.), iar uneori și la experimente „naturale”, adică la locul muncii. Un procedeu ajutător a fost și efectuarea unui mare număr de fotografii pentru înregistrarea gesturilor, sau a altor mijloace de comunicare, ori pentru a fixa situația, atitudini etc.

2. Scopul cercetării nu a fost de a stabili vocabularul unei munci anumite sau un vocabular exhaustiv al muncii în general, și nici de a stabili o structură gramaticală fundamentală; totuși, materialele culese prin această metodă ar putea servi și la ela-

borarea unor asemenea inventare, cu atât mai mult cu cât ele conțin, în mare măsură, fapte de limbă română vorbită, înregistrate pentru prima oară. Dar ceea ce am urmărit a fost îndeosebi degajarea, prin această primă investigație, a unor principii generale. Am avut în vedere, pe de-o parte, influența comunicării prin limbaj asupra muncii (limbaj → muncă), iar pe de altă parte influența muncii asupra comunicării prin limbaj, și deci asupra limbii (muncă → limbaj). Primul aspect ține mai ales de domeniul psihologiei (psihologia limbajului, psihologia muncii); celălalt aspect — despre care vom discuta aci mai pe larg — privește psiholingvistica și lingvistica (teoretică și aplicată).

2.1. Voi menționa în treacăt primul aspect. Comunicarea apare, în cursul muncii, atunci când trebuie să existe o transmitere sau o retransmitere de informații, *deoarece*: a) o persoană nu poate percepe la un moment dat o întreagă situație (un caz tipic îl constituie comunicarea necesară pentru dirijarea, pe șantierele de construcții, a macaragiului, care nu poate vedea uneori absolut nimic din locul unde va trebui să depună de pildă un panou prefabricat: fig. 6); b) sau comunicarea apare când o



Fig. 6





*persoană are cunoștințe (suplementare) privitoare la întregul proces al muncii respective sau la aspecte anterioare ori de viitor etc. (de pildă, dispecerii în genere, sau regulatorul de circulație la căile ferate); comunicarea apare și când o persoană are anumite cunoștințe speciale teoretice, tehnice, practice etc. (în oțelării, de pildă, se dă drumul șarjei după ce se comunică din laborator rezultatul analizei probei — de exemplu: „Ai 18 carbon și 26 mangan”); c) de asemenea, apare comunicarea când fiecare membru al unei echipe are câte o cunoștință parțială, pe care altul nu o are, și e deci necesar un schimb de informații; d) comunicarea poate fi generată și de necesitatea unei acțiuni sincrone, ori cu un anumit tempo (fig. 7), sau cu o anumită intensitate, sau când trebuie realizată o mobilizare*

deosebită a atenției, cînd e necesară o stimulare generală etc., provocate prin acțiunea stimulare a unor anumite semnale.

2.2. Ce rol joacă deci limbajul în cursul muncii? a) De a învăța sau de a instrui; b) de a planifica munca, de a-i oferi o schemă anticipatoare; c) de a face o apreciere, o valorificare, sau un control al rezultatului muncii; de a coordona munca (iar aci trebuie să ne gîndim la toate posibilitățile de sincronizare a mișcărilor, a acțiunilor, prin limbaj: de exemplu, în echipele de muncitori forestieri, care lucrează cu „șapina” (vezi fig. 7), există un întreg sistem de semnale, care au rolul de a informa asupra mișcărilor care trebuie făcute, dar și de a stimula sau de a sincroniza mișcările membrilor echipei, anunțînd începutul unei anumite acțiuni și apoi punctînd fiecare mișcare: *Volta! Hoha! hooi, hoo!*

Limbajul-comunicare joacă deci, în procesul muncii, un rol interregulator, de influență reciprocă realizată prin informațiile reciproce și care duc în general la o cooperare (Cazurile de mesaje deformate sau supraabundente, nocive etc. constituie excepții, au o importanță minoră). Datorită valorii informative și, în subsidiar, stimulare a limbajului, se realizează, prin comunicare, o activitate coordonată sau organizată în sens general.

3. Vom discuta acum despre a doua direcție inclusă în relația la care ne referim: *influența muncii asupra comunicării*. Influența muncii se manifestă, pe de o parte, *asupra alegerii unui anumit sistem* de exprimare-receptare (adică asupra alegerii codului însuși, a unui anumit sistem de semne în general), precum și a unei *anumite căi de distribuție*, în comunicare, a unei anumite *direcții de circulație a mesajelor*. Pe de altă parte, influența muncii se manifestă asupra procesului efectiv de codare (sau de decodare), deci asupra realizării emiterii (sau a receptării); adică munca poate determina modificări, care apar în cadrul sistemului ales pentru comunicare, și determină totodată o adaptare a receptorului la acest sistem (este vorba deci întotdeauna despre o *alegere*, despre alegerea unor anumite modalități existente într-un anumit sistem; uneori, bineînțeles, pot avea loc și creații noi, despre care vom discuta mai tîrziu).



a



c



b



d

Fig. 8

3. 1. Procesul muncii implică o *selectare specifică a sistemului* de comunicare. Mijlocul fundamental de comunicare rămâne, în general, limbajul articulat, *vorbit*, sau mai exact o anumită „*limbă*”. Totuși munca impune uneori utilizarea a diverse alte mijloace, fie *mimico-gesticulatorii*, fie a altor mijloace vocale (ca fluieratul sau „*jodl*”), fie a unor diverse semnale acustice produse printr-un mijloc fizic (un clopot, sau bătaia pe un obiect de metal, sau un claxon, o sonerie, o sirenă etc.); fie a unor semnale vizuale (anumite mișcări făcute cu un felinar, cu un fanion; sau semnale grafice figurative, semnale luminoase electrice, etc.).

*Gesticulația*, îndeosebi, a căpătat în procesul muncii o foarte mare dezvoltare, nu numai ca auxiliar al vorbirii, dar adesea

și ca unic sistem utilizat. Gesturile și chiar pantomima au devenit deosebit de nuanțate și de variate<sup>15</sup>, precum și, în marea majoritate, convenționale — cel puțin în locul de muncă respectiv —, iar uneori chiar intenționat codificate (de pildă, pe unele șantiere de construcție, pentru dirijarea macaralei, vezi fotografiile din fig. 8): de la gesturi elementare, pentru atragerea atenției, pînă la indicarea unui obiect sau la chemarea cuiva, la declanșarea unei acțiuni, la determinarea modalității — direcției, intensității — unei acțiuni (de pildă, pentru dirijarea macaralelor), la descrierea unui obiect sau chiar a unei cantități sau calități, și pînă la gesturi care ajung la stilizări abstracte ori chiar la simboluri create *ad hoc* (de exemplu, în muncile petroliere, la Moreni, un sondor face către trolist — care manevrează cablul macaralei — gestul de *balansare a palmei cu degetele răsfirate*, cu sensul „lasă mai domol”; sau, într-o fabrică de plăci aglomerate din Brăila, se face un gest cu *degetul rotit orizontal*, pentru a se indica „momentul pornirii mașinii”; sau, într-o uzină de laminate din București, se rotește degetul cînd o țeavă „trebuie polizată” ori se face un gest cu *palma la gît* pentru „a se tăia capătul unei țevi”, sau, cînd cuptorul e prea „rece”, *se suflă în degete*; la televiziune, pentru ca actorii să se uite unul la altul, regizoarea face un anumit gest cu degetele, etc. (vezi și fotografiile din fig. 9).

Pe lîngă sistemul *gestual*, și celelalte mijloace de comunicare au în genere o valoare de sisteme convenționale — totuși mai puțin ample — și se bazează uneori pe codificări precise (de pildă, sistemul semnalelor de sonerii în mine, sau acela al sirenelor în unele uzine: într-o uzină de laminate se sună o dată pentru chemarea podului rulant, de două ori pentru electrician, etc.).

Trebuie adăugat însă că toate aceste coduri se reduc în ultimă instanță la codul principal care este limba vorbită, deoarece ele sînt interpretate, „traduse” în semnalele limbajului interior: așadar, atît la codare cît și la decodare intervine limbajul vorbit (interior). Nu se poate spune că aceste semnale

<sup>15</sup> Vezi materialul culea și fotografiile din *Comunicarea în procesul muncii*, ed. cit.



6.2

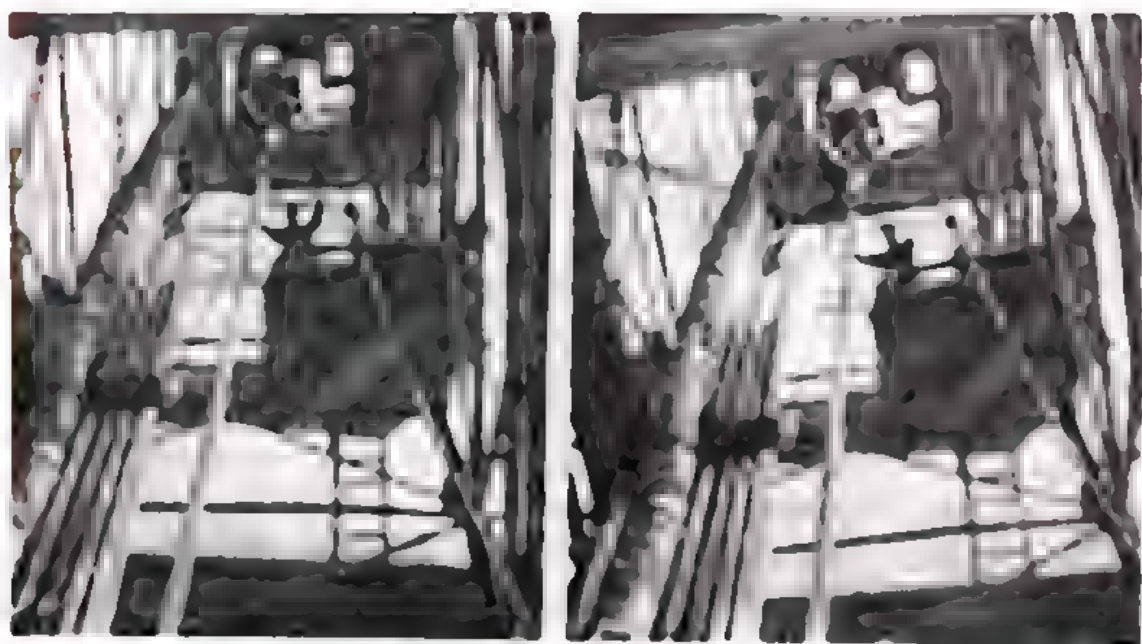


Fig. 9

sînt, *toate*, simple semnale direct condiționate: aproape întotdeauna este vorba despre situații întregi, care, prin introducerea unui anumit detaliu particular, fac necesară intervenția unei „interpretări”.



Fig. 10

3.2. Nu numai alegerea semnalelor constituie însă comunicarea, ci și modul de *distribuție* a mesajelor, „rețelele” în care sînt înglobați emițătorii și receptorii, în timpul comunicării. Rețelele pot avea fie forma *liniară* a unor „fire” care leagă direct doi sau mai mulți parteneri (vezi graficele din fig. 10), fie forma de rețele cu *centre de emisiune* (cu un emițător-receptor „dispecer” sau „retransmițător”; vezi graficele din fig. 11), în care e cuprinsă și forma specială — frecventă în anumite

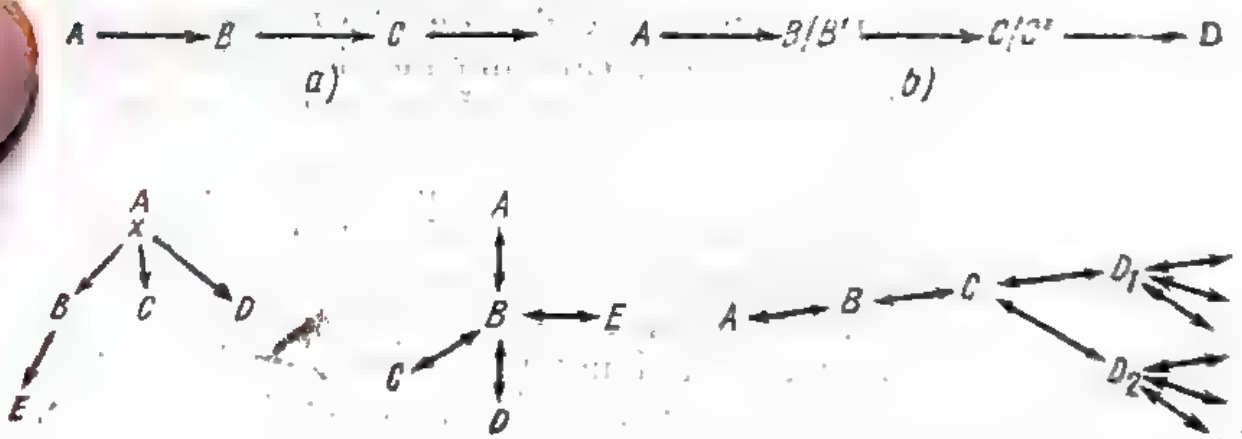


Fig. 11

situații de muncă — de simplu „releu” sau de „retransmitere” (mesajul este distribuit „în lanț”, „din om în om”, „din gură în gură”; vezi graficele 11 a, b). În realitatea practică a muncii, aceste forme se complică foarte mult, intervenind — spre deo-

se bire de ceea ce se întâmplă „în laborator“<sup>16</sup> — diverși factori neprevăzuți, alți noi parteneri, modificări subite în traiectoria unui mesaj, mixturi de rețele „lineare“ cu „dispeccrat“, etc.

3.3. Alegorea, în procesul muncii, atât a diverselor *sisteme de semnale* cât și a *rețelelor de comunicare* nu se face la întâmplare. Ea este determinată în special de condițiile în care se desfășoară munca, de situație, de mediul imediat înconjurător.

Desigur, în toate muncile, limbajul verbal — oral, iar uneori scris — este cel care domină, virtual sau în fapt. Însă în anumite condiții sau în anumite etape ale unei munci el poate fi complet înlocuit sau poate fi numai întărit, prin alte sisteme de semnale. Chiar în cadrul *aceleiași* munci — uneori în *aceeași* fază a ei —, se alege, în funcție de varierea condițiilor de mediu, când un sistem de semnale, când altul: în timpul forajului petrolier, de exemplu, am înregistrat comunicarea prin gesturi, când funcționa un motor care producea un zgomot suplimentar față de cel propriu forajului, și prin limbaj verbal când acest motor a fost oprit. În împrejurări de *zgomot* intens (în cazangerii, de pildă, sau în cursul muncilor agricole mecanizate ori în circulația vagonetelor la suprafața minelor, etc.) sau, dimpotrivă, când este necesar să se păstreze *liniște* (în studioul de televiziune de pildă), ori când partenerii lucrează la o anumită distanță unul de altul, se recurge la gesticulație (vezi și fotografiile din fig. 9). *Distanța* este de asemenea un factor important, care impune de pildă creșterea intensității vorbirii (strigăte) sau face să se recurgă la fluierat, la „jodl“, la gesticulație, la mișcări cu fanioane etc. (vezi și fig. 9 b, semnalizări ale „podarului“, la sonde). Când distanța e foarte mare ori când se complică și cu alți factori — ca proasta vizibilitate, întunericul, zgomotul —, se recurge la semnale luminoase sau acustice mai puternice (sonerii, sirene, claxoane) sau la mijloace de transmitere a limbajului verbal — de la tuburile ori pîlniile acustice, la telefon, la aparatele de emiterere-recepție cu transistori. Complexitatea situațiilor dar și dezvoltarea tehnicii au impus adoptarea unor semnale declanșate electric și

<sup>16</sup> Unde au fost stabilite și studiate experimental anumite „tipuri de rețele“, bazate pe „îngrădiri“ artificiale, uneori pe unilateralitate (vezi de exemplu schemele lui Leavitt, cf. G. Miller, *Language and communication*, New York-Toronto-London, McGraw-Hill, 1951, p. 255). Vezi și bibliografia discutată de noi în *Comunicarea în procesul muncii*, ed. cit., pp. 112, 130.

transmiterea telefonică, iar apoi au dus la dezvoltarea sistemelor de comunicare electronice, prin mașinile însele, în cadrul tehnicii automatizate.

Condițiile mediului, felul în care se desfășoară munca, impun de asemenea alegerea unei anumite rețele, mai mult sau mai puțin complicate. Îndeosebi „releul” este impus de situație: astfel, când distanța pe care se execută munca este foarte mare, e necesar să se facă o retransmitere a mesajului, din om în om (vezi graficul din fig. 11 a; așa se întâmplă de pildă în unele situații din munca petrolieră —, și din același motiv apar, în muncile forestiere, „poștele” — oameni care anunță pericolul, de-a lungul jgheabului pe care sînt aruncați la vale buștenii). De asemenea, se recurge la releu când (vezi graficul din fig. 11 b) între cel care execută acțiunea (D) și cel care comunică (A) sînt anumite obstacole: se recurge atunci la persoane intermediare, care preiau mesajul de la A și-l transmit mai departe (de pildă, comunicarea pentru macaragii la încărcarea materialelor pe vapoare, sau pe șantierele de construcții; vezi fotografia din fig. 6).

4. O dată alese un anumit sistem și o distribuție anumită a comunicării, apar diverse *modificări formale*, datorate modului de desfășurare al procesului muncii.

Un aspect al acestor modificări este de ordin cantitativ (frecvența generală a mesajelor în timpul muncii, debitul verbal, lungimea unei fraze, sau amploarea unui gest, etc.). Frecvența ca atare a comunicării poate varia în funcție de existența unui cod bine precizat și învățat, de cunoașterea activității respective, de instrucțiunile prealabile, dar și de anumite condiții ale mediului sau ale muncii însăși (rapiditatea ritmului unei munci determină comunicări puține și totodată mesaje scurte și economic alcătuite — bazate pe elipse, etc.).

Un alt aspect îl constituie modificările de ordin calitativ: adică — dacă ne referim la limba vorbită — privitoare la vocabular, la particularitățile fonetice și morfologico-sintactice.

Ne vom referi aici la modificările care apar în sistemul vocal de comunicare, și anume la limba vorbită, orală.

Anumite particularități ale „limbajului muncii” provin din faptul că el este un aspect al limbii vorbite — ea însăși



foarte puțin studiată<sup>17</sup> —, în care funcția de comunicare are un scop precis, îndeplinind în genere rolul de a realiza munca în comun (fapt care necesită o circulație eficientă a informațiilor influențate de particularitățile unei activități rapide, etc.).

Observațiile noastre ne permit să afirmăm că activitatea în timpul muncii imprimă vorbirii anumite trăsături specifice, care pot ulterior să dea naștere unor modificări ale sistemului lingvistic. Desigur, unele dintre aceste modificări nu apar numai în procesul muncii, ci și în împrejurări diverse ale vieții zilnice — ale vorbirii dialogate în genere, etc. —, dar numai viitoare studii lingvistice comparative vor putea stabili cu certitudine ceea ce este comun și altor situații. Ar fi desigur interesant și util să se continue asemenea cercetări atât pentru limba română cât și pentru alte limbi. Deocamdată, noi vom semnala unele dintre aceste particularități care ne par mai interesante, mai caracteristice, sau care, uneori, au pătruns ori tind să pătrundă chiar în limba comună, impunându-se prin generalizare în toate împrejurările.

Vom proceda mai întâi prin menționarea unor particularități formale, pe baza sectoarelor limbii (lexical, morfologic-sintactic), iar apoi vom discuta despre câteva particularități de ansamblu.

4.1. *Terminologia* specială constituie o necesitate a procesului muncii, în care oamenii au nevoie — pentru fixarea și diferențierea cunoașterii, precum și pentru precizia comunicării (spre a fi clar diferențiate uneltele, părțile și însușirile lor, ca și acțiunile cu diversele lor componente sau nuanțe) — de fixarea denumirii componentelor realității care sînt înglobate într-o muncă oarecare.

Este cu neputință să apară o unealtă nouă — de la o mică piesă și pînă la un aparat complex — sau o acțiune într-un nou proces tehnologic, fără ca acestea să capete o denumire sau o specificare oarecare.

Munca în fabrici sau în genere activitățile în care se utilizează o tehnică mecanizată ori chiar automatizată au creat ne-

<sup>17</sup> În limba română, aspectele limbii vorbite au fost foarte puțin studiate: printre lucrările de mai mari proporții este cea a acad. I. Iordan, *Stilistica limbii române*, București, Institutul de lingv. română, 1944.

cesitatea unei terminologii și mai bogate, în raport cu diversitatea și cu complexitatea obiectelor și fenomenelor implicate în munca respectivă. Unii termeni denumesc mașini, părți ale lor sau chiar produsele muncii, alții (uneori în expresii) desemnează acțiuni sau particularități ale funcționării unor aparate: *furnal, joardă, rilă, știc* etc. sau „*Dați la burghiu!*“, „*Hai la joardă!*“, „*Vine zgura!*“, „*Adă rila pentru fontă!*“, „*Pune cochila (pentru probă)!*“ etc. (la furnale și oțelării); *calibror, netezitor, perforator* etc. (în uzinele de laminate); *bobină, carcasă, potențiomtru, rotor, stator* etc. (în radiotehnică); „*Încadrează mira în țintă!*“, „*Pilă pe cadre și parabolă!*“, „*Treci pe rastru!*“ etc. (pentru reglarea camerei, la televiziune).

Am vrea să semnalăm aci, pe de-o parte, necesitatea ca lingviștii să se preocupe mai mult de o serie de terminologii încă nestudiate, determinate de muncă, din domenii care depășesc muncile elementare — pescuit, munci forestiere, munci agricole manuale — pentru care s-a manifestat pînă acum interesul aproape în mod exclusiv (de pildă, în limba română nu s-a studiat terminologia muncii în diverse fabrici sau pe șantierele de construcții, terminologia muncii petroliere, a muncii la căile ferate, la televiziune, la radiodifuziune, cinematografie etc.). Pe de altă parte, psiholingvistica urmează să analizeze în profunzime și în detaliile diverselor munci particulare, influența situației de muncă asupra vorbirii, de unde, adesea, asupra limbii.

Despre termenii profesionali care sînt cuprinși în limbajul muncii se spune de obicei că ei constituie un domeniu separat și oarecum periferic al limbii — „vocabularul special“. Noi considerăm că totuși viziunea privitoare la vocabularul special ar trebui modificată întrucîtva. În primul rînd, între fondul lexical esențial și vocabularul special nu se poate trage o linie de demarcație precisă, deoarece între aceste două aspecte ale lexicului limbii se petrece o adevărată osmoză: termeni din vocabularul special pot trece în fondul esențial, iar cuvinte din acesta din urmă constituie — fapt de care se ține mai puțin seama, deoarece ceea ce izbește de obicei sînt termenii propriu-zis „speciali“ — o foarte mare parte a „vocabularului special“, cu semnificațiile modificate și precizate pentru o anumită muncă. Omul nu își schimbă personalitatea după cum se află integrat în situația de muncă sau se află în afara ei: de aceea,

este normal ca el să utilizeze și în cursul muncii cea mai mare parte a bagajului lexical de care se folosește în viața zilnică, tinzând totodată să folosească și în alte împrejurări termenii și semnificațiile care constituie vocabularul special.

Printre termenii mult utilizați în procesul muncii și care nu au reținut suficient atenția lingviștilor sînt *numeralele*, expresiile verbale ale cifrelor (care, după cum vom vedea mai departe, capătă adesea valoare și chiar forme flexionare de substantiv). Munca (fie că e vorba despre pescuit, minerit ori de munca în uzine moderne) impune folosirea lor frecventă și totodată creează forme interesante, mai puțin cunoscute. De asemenea, sînt mult utilizate diverse *interjecții*, care în anumite munci constituie adevărate sisteme<sup>18</sup>. Aceste expresii ocupă un loc important în lexicul folosit în timpul muncii. De la strigătele aproape fără sens, care copiază de fapt expresii emoționale (ca: *Hei!*, *Hoi!*, *Oho!*, *Opa!* etc.) și care există sub diverse forme în toate limbile<sup>19</sup>, la „comenzile” care au căpătat valoare interjecțională, dar care de fapt constituie împrumuturi de cuvinte cu sens din alte limbi (ca *Vira!* *Volta!* etc.). Unele dintre ele pot fi enunțate în șiruri ritmice (la țăpinari de pildă) ori pot intra, ca refrene, în cîntecele referitoare la diverse munci sau care ajută munca.

Un fenomen observat mai puțin este și acela al *diminutivării termenilor tehnici*. Am întîlnit acest fenomen nu numai în munci elementare (de pildă, un țăpinar diminutivează comanda *puluga* — devenită interjecție —, probabil pentru a atenua impresia de efort: „*Saltă păluguța!*” — Reghiu-Focșani), ci l-am întîlnit și în operații legate de o tehnică modernă, cum este aceea a televiziunii (de pildă, un operator de la pupitru se adresează operatorului „camerei numărul trei”, care nu fusese atent, cu o atenuare a muștrării: „*Treișule!*”). Un fapt întîlnit azi în vorbirea curentă, dar care în cursul muncii capătă un interes

<sup>18</sup> Comenzile prin care se anunță efectuarea unor anumite operații în procesul transportului buștenilor alcătuiesc „un adevărat sistem de interjecții-semnale” — observă V. Arvinte, N. A. Ursu, Al. Andriescu, *Terminologia profesională în regiunea viitorului lac de acumulare al Hidrocentralei „U. I. Lenin”, de la Bicaz*, „Anal. științif. Univ. „Al. I. Cuza”, Iași, sect. III, tom V (1959), p. 76.

<sup>19</sup> K. Bücher, *op. cit.*, p. 245.

particular este utilizarea abrevierilor chiar în limbajul oral (de exemplu: „Trafo doi” [= transformatorul de forță], sau „Emdeurile” [= motoarele Diesel, M. D.]).

O problemă importantă a terminologiei profesionale o constituie aceea a *frecvenței* diversilor termeni. Pe lângă faptul că în genere predomină cuvintele care se referă la acțiuni și la obiectele legate de muncă, în procesul concret al muncii se realizează în fiecare situație o ierarhizare, în raport cu importanța termenilor, și o selecție a lor, oglindită în câmpurile lingvistice caracteristice diferitelor profesii.

În fiecare profesiune pot fi stabilite *câmpuri lingvistice* în care apar cu o frecvență mai mare decât în altele anumiți termeni și, datorită legăturilor contextuale, anumite semnificații ale cuvintelor. Îndeosebi în momentele cele mai importante ale unei munci, în operațiile ei specifice și mai ales când e necesară o anumită rapiditate în coordonarea acțiunilor membrilor echipei, sînt selectate cuvintele absolut necesare, termenii „centrali” ai profesiei sau ai etapei respective — care printr-o operație statistică, de însumare a reprezentanților diverselor etape, pot constitui câmpul lingvistic fundamental al profesiei respective. Ceva mai mult, în funcție de situație, dar mai ales în momentele-cheie, anumiți termeni — cei mai importanți pentru momentul respectiv dar uneori și pentru întregul proces, și care nu sînt întotdeauna „termeni speciali” — sînt repetați în mod necesar, ajungîndu-se la o redondanță, la o saturare cognitivă și totodată afectiv-volițională. Concentrarea asupra unei anumite operații sau a unui anumit obiect dă naștere unei insistențe asupra cuvîntului respectiv și, invers, această repetare a cuvîntului aduce, la rîndul ei, o concentrare asupra operației respective.

Un fenomen mai puțin analizat în lingvistică este schimbarea terminologiei în raport cu *evoluția tehnicii*. O dată cu adoptarea unor noi unelte sau aparate, o dată cu apariția unor noi procese tehnologice, a unor noi operații, a unor noi produse — mai ales prin trecerea de la munca elementară sau artizanală la cea din fabrici, mereu mai perfecționate din punct de vedere tehnic —, se creează necesitatea denumirii acestora. Această operație se realizează fie prin adoptarea unor termeni din limbă — uneori din vechea terminologie a profesiei respective.

utilizați prin transfer analogic —, fie prin împrumut sau, alteleori, prin crearea unui termen nou, provenit de fapt din ambele surse. Ar fi interesant ca în lingvistică să pătrundă mai mult preocuparea de a se aborda problema terminologiei, și de a se alcătui inventarele terminologice prin prisma evoluției tehnicii, considerîndu-se procesul în dinamica sa, în cursul înlocuirii sau dispariției treptate a terminologiei vechi — corespunzătoare artizanatului — prin cea nouă, din fabrici sau de pe marile șantiere, definindu-se gradul de utilizare în momentul prezent a unui termen corespunzător tehnicii mai vechi și observîndu-se ce se petrece în cazul trecerii la o treaptă tehnică imediat superioară.

Unul dintre fenomenele cele mai interesante ne pare faptul că termenii mai vechi, referitori la unelte sau la operații care aparțin trecutului, sînt treptat uitați, chiar de către cei care îi utilizau frecvent. În trecerea de la munca artizanală de cizmărie, croitorie, tîmplărie etc., la munca în fabricile de încălțăminte, de confecții, de mobile etc., unii termeni se păstrează ori nu, după cum corespund ori nu noilor unelte sau mașini sau noilor operații (ori cînd pot fi transpuși la acestea prin analogie). Astfel, în unele fabrici de mobilă, chiar tîmplarii mai bătrîni nu mai utilizează vechii termeni care erau specifici pentru munca manuală: de exemplu, un tîmplar ne-a relatat că termenul *mașina de nivelat* a luat locul cuvîntului *abriht* (cf. germ. *Abrichthobel*); iar, deoarece (*mașina de*) *frezat*, cu diferite cuțite, înlocuiește *cheluiala* — operație prin care se execută în lemn, manual, un șanț —, primul termen a devenit mai frecvent, deși uneori se păstrează și vechiul termen *cheluială* (ca și *feder*, *nutuială*, etc.). Într-o fabrică de mobile (Brăila), un meșter care își amintește cu greu majoritatea vechilor termeni — germani de origine (ca: *ștraihmas* < germ. *Streichmass*, înlocuit prin *zgîriac*) —, relatează că doar el mai spune rindelei duble *róban(c)* < germ. *Rauhbank*, și că în orice caz noile unelte au făcut să se înlocuiască termenii mai vechi și să se adopte expresii noi ca: „*frezat uluc*”, *profilat* (în loc de *cheluit*, care aici nu se mai utilizează), etc.

Pe de altă parte, însă, se mai constată un alt fenomen interesant și anume *păstrarea vechilor termeni* (adesea, polisemici), uneori observîndu-se o *transpunere* — prin analogie — a unor

termeni vechi, care desemnează unelte ori operații căzute în desuetudine, pentru a denumi, în noile procese tehnologice, aparate sau piese ținând de tehnica actuală. De pildă, pe șantierele moderne de construcții din beton sau din panouri prefabricate sînt transpuși vechi termeni din arhitectura românească, de obicei din regnul animal (în vechea arhitectură, acești termeni oglindeau mai mult sau mai puțin metaforic aspectul sau rolul funcțional — de pildă de susținere — al unor părți ale casei): *căluș*, *căprior* sînt diverse „fiare din construcția de beton, de diverse lungimi, îndoite în diferite feluri”; *purici* sînt „bucăți mici de oțel-beton puse sub armătură” etc. (București). Petroliștii spun încă *puțul (sondei)*, cu toate că nu mai este vorba, în tehnica actuală, despre vechiul „puț” din trecut; de asemenea, s-au dat mai sus cîteva exemple din terminologia furnaierilor moderne (Hunedoara), unde *lingură*, *oală*, *troacă* etc. denumesc unelte mult evolute față de acelea pe care le-au desemnat la origine.

Intrarea noilor termeni în limbă — ca și, în genere, adaptarea comunicării la procesul muncii — nu se petrece în mod pasiv. Cuvintele împrumutate, chiar dacă intră la început — pe cale „savantă” (științifică), livrescă — păstrînd forma pe care o aveau în limba de origine sau într-o formă devenită internațională, suferă ulterior diverse modificări formale sau semantice. Pe de o parte, ele sînt integrate în sistemul morfologic al limbii sau intră în expresii alături de alte cuvinte ale limbii române (de pildă: „*Trage vira!*” sau „*Dă vira!*”, spun pescarii pe lacul Greaca, la tragerea năvodului<sup>20</sup>). Pe de altă parte, pot apărea diverse fenomene care dovedesc *tendința de inovație* a limbii și, întrucîtva, adaptarea mai bună la condițiile muncii. În acest proces, uneori din termeni străini se derivă forme noi, alteleori termenii sînt transformați pînă la apariția unor cuvinte sau expresii noi, de obicei prin contaminarea termenilor adoptați, cu cei existenți în limbă (din termenul străin *marina!*<sup>21</sup>, țapi-

<sup>20</sup> *Vira!* este cuvînt italian, o comandă pentru a învîrți cabestanul, cf. H. și R. Kahane, A. Tietze, *The Lingua Franca in the Levant*, Urbana, 1958, p. 465.

<sup>21</sup> Interjecție și adverb, prin care țăpînarii sînt anunțați să învîrtească bușteanul pe loc, cu țapina (cf. V. Arvinte, *Terminologia exploatării lemnului și a plutăritului*, Iași, Ed. Acad. R.P.R., 1957, pp. 92, 155).

narii au creat verbul *a marina* și participiul *marinat-ă*: „*Hoo — marinăm lemnul!*“, „*Acum tre[buie] marinată [bucata de lemn]*“ — Rudari-Focșani).

De multe ori, contaminările se petrec nu printr-o simplă îmbinare formală a diverselor cuvinte, ci au la bază o interpretare a conținutului, prin etimologii populare. La Moreni, ni s-a relatat că din germ. *Flaschenzug*, „macara“, sondorii au creat cuvîntul *flașniț*, iar din engl. *Rope-socket*, „piesa în care se bagă cablul“, s-a creat *ruptac*. Uneori, motivul creării anumitor forme sau al modificărilor formale este expresivitatea, deci plăcerea pentru o anumită formă, preferată alteia (de pildă, la televiziune se utilizează frecvent și, după cum relatează un tehnician, cu plăcere — fiind un cuvînt „mai scurt, mai sonor“ decît expresia „curent de fascicul“ —, expresia „*tocluceă*“, din rus. *ток луч* „curent de fascicul“, devenit un cuvînt unic: „*Umblă la tocluceă!*“ sau „*Micșorează tocluceă!*“). În alte cazuri, motivul creației sau al adoptării preferențiale a unui cuvînt poate fi posibilitatea acestuia de a oferi o reflectare mai concretă, care facilitează cunoașterea unui obiect, înțelegerea particularităților sau modului de funcționare a unui aparat, etc.

Neconținut se poate asista deci în procesul muncii la fenomenul de înnoire a limbii, fie prin împrumutul termenilor, fie prin acțiunea tendințelor inovatoare ale limbii, conjugate cu necesitățile muncii.

În genere, utilizarea multor termeni (de tipul *purice*, *zgîriac* etc.) bazați pe procedee metaforice constituie un aspect comun „limbajului muncii“ și limbii vorbite în genere (iar limbii populare în special). De asemenea, „limbajul muncii“ se apropie de limba populară prin introducerea unor particularități lexicale regionale (la pescari de pildă, la țăpinari etc.). Pe de altă parte însă, în „limbajul muncii“ pătrund și foarte mulți termeni cu caracter cult științific, neologic de obicei — în special în domeniile tehnice mai recent dezvoltate (ca televiziunea, radiodifuziunea etc.). O asemenea circulație a termenilor de origine cultă sau cel puțin neologică se observă însă și în profesiile mai vechi (în a căror evoluție se înregistrează munca în comun a lucrătorilor români cu cei de alte naționalități). De aceea, se poate spune că în „limbajul muncii“ se realizează o îmbinare

a două tipuri de comunicare orală: opoziția popular-savant se rezolvă prin circulația ambelor tipuri de termeni și totodată prin integrarea creatoare a termenilor „culți” sau prin dinamica adaptării semantice a elementelor populare sau regionale la necesitățile evoluției tehnicii.

Termenii apar uneori peste tot în același timp — de obicei, răspândiți prin circulare, afișe, broșuri, radio, presă, texte științifice etc. —, generalizarea fiind favorizată și de munca însăși, de repetarea termenilor în cursul ei, de eficiența lor. Tocmai în legătură cu acest fenomen de generalizare, trebuie să menționăm că se petrece și o generalizare în sens negativ; anumite forme greșite, incorecte, se răspîndesc și pot pătrunde chiar în limba comună. Alteori în locul unei generalizări se constată, dimpotrivă, dubluri, termeni nefixați, variați sau ținînd de graiurile regionale etc.<sup>22</sup>

4.2. Deși nu ne vom putea opri asupra acestui aspect, menționăm că în cursul muncii apar și anumite *modificări fonetice*, constînd fie din diverse particularități ale tempoului ori intensității vorbirii, sau ale intonației generale a frazării ori a melodiei vorbirii (intensificarea particularităților ritmice și melodice, intervenția unui ritm special, variația ritmului), fie prin schimbări ale unor elemente fonetice, de multe ori determinate de melodia generală (dispariția sau, dimpotrivă, lungirea ori accentuarea unor anumite sunete). Acestea se datoresc condițiilor generale ale muncii și relațiilor care apar între interlocutori (necesităților de exprimare rapidă sau de insistență asupra unor aspecte, distanței dintre interlocutori — care duce la intensificarea vocii și la un anumit mod de articulare —, efortului depus de vorbitor, emoției sale în legătură cu munca, etc.). Desigur, uneori sînt numai modificări trecătoare, dar se poate și ca unele particularități să se introducă treptat în limbă.

4.3. Vom semnala și cîteva *aspecte morfologico-sintactice* mai interesante, observate în comunicarea din timpul muncii.

O particularitate a „limbajului muncii” o constituie *selectarea preferențială* — deci *frecvența mai mare* — a anumitor cate-

<sup>22</sup> Lingviștii ar putea contribui (cel puțin într-o oarecare măsură sau în unele domenii) pe de-o parte la fixarea, precizarea, unificarea termenilor în toate domeniile, iar pe de altă parte la sesizarea formelor și semnificațiilor incorecte, greșite, spre a se împiedica la timp răspîndirea lor.



gorii sau forme, și anume a acelor care indică *acțiuni*, care dau precizări privitoare la acțiune (verbe, adverbe), sau care reflectă o „atitudine imperativă” ori în general „adresativă” (expresii imperative prin natura lor, vocative, adausul unei valori de imperativ la valoarea de bază a unor substantive, etc.).

Un fenomen care ne pare deosebit de interesant este acela al folosirii anumitor cuvinte (numeroase *substantive*, *adverbe*, *adjective* etc.) pentru exprimarea unei propoziții eliptice (de obicei monoreme)<sup>23</sup> cu sens imperativ. Astfel, în timpul pescuitului cu năvodul pe lac am notat foarte multe situații în care un substantiv ori un adjectiv etc. — pronunțate cu intonație de imperativ — conțineau invitația implicită de a se face o acțiune în legătură cu obiectul reprezentat prin substantiv (sau cu adjectivul cu valoare substantivală); de pildă: „*Clecea!* [= dați drumul la cleci!]”, „*Masa!* [= puneți scîndura — „masa” — între bărci!]”, „*Paru!* [= bagă parul în apă!, sau: scoate parul!]”, „*Pluta! Pluta!*”, ori „*Plutili, plutili!* [= trageți plutele năvodului!]” (lacul Greaca); pe șantiere de construcții: „*Prafuu!* [= aduceți de jos praful hidrofob!]” ori, într-o fabrică de chibrituri: „*Albastre!* [în secția de pastat — în care se pune pasta pe cutii —, cînd apar, la capătul benzii, cutii incorect pastate, se semnaleză astfel defecțiunea, pentru a se opri banda]”. S-au notat și adverbe: de pildă, pe șantiere de construcții: [cătrec macaragii:] „*Joos!*”, „*Suus!*”.

Dacă în exemplele date mai înainte se poate considera că faptele țin mai degrabă de domeniul sintaxei, există altele care reflectă mai clar o modificare morfologică în sensul *transformării valorii gramaticale a unor cuvinte sau al substituirii unei categorii gramaticale prin alta*. Uneori, *verbe* la indicativ prezent dobîndesc valoarea de *imperativ* (într-o oțelărie: „*Nicolae, iei o probă de la cuptor!*”, „*Faci proba numai la ciocan!*”. Alteori, *numerale* (cifre), *adjective* sau chiar simple *inițiale* (sau combinații de inițiale ori de prescurtări ale unor cuvinte) capătă valoare și chiar forme flexionare de *substantive* — ade-

<sup>23</sup> Credem că aceste forme, interpretate de obicei, pe plan sintactic, drept „propoziții imperative eliptice” (*Gramatica limbii române*, vol. II, București, Ed. Acad. R.P.R., 1954, p. 40), ar putea fi considerate, pe plan morfologic, drept modificări ale formelor de bază (substantiv, adjectiv etc.), sub acțiunea intonației.

sea la *vocativ* : (la căile ferate : „*Alo, optule...*” ; la televiziune : „*Dă-mi orchestra, doinle!* [— camera numărul doi]”, „*Fii atent, patrule!*” ; în cinematografie : „*Amîndouă zecemiuri aprindeți!*”. De asemenea, adjective : în mineri, se spune în mod frecvent „*Goale*” sau „*Pline*” (adică vagonete goale sau pline) ; de pildă : „*La puțu' opt, cincizeci goale!*”, „*la plinele!*”.

Se formează uneori substantive flexionate, plecînd de la abrevieri sau simple inițiale (la căile ferate : „*Reccule* [= regula-torul de circulație, R.C.], *de la triaj vine locomotiva...*” ; la televiziune : „*Făceți-vă proba la microfon cu beul!* [= stu-dioul B]” ; în cinematografie : „*Aprindeți și erdeul!* [= reflec-torul RD]”. Fenomenul este interesant în limba română, mai ales din cauza existenței fornei sintetice de declinare (cu encliza articolului).

Adesea apar cazuri interesante, în care aspectul morfologic este extrem de complex, în special prin valorile de conținut (dar și prin formele căpătate de unele cuvinte). Termeni împrumu-țați, care la origine au fost substantive (*paluga*)<sup>24</sup> ori verbe la imperativ (*volta!*)<sup>25</sup>, devin interjecții<sup>26</sup> prin modul în care sînt utilizați, avînd însă uneori forma unor substantive (flexionate, diminutivate, ca de pildă : *păluguța!*) și prezentînd totodată o valoare morfologică mai complexă, prin sensul lor verbal sau adverbial. Afară de asemenea substantive-adverbe-interjecții diminutivate etc., mai pot fi notate de pildă *numerale* — deve-nite substantive — care sînt diminutivate : [la televiziune : regi-zorul, către operatorul camerei numărul trei :] „*Treiuțule!*” (cf. și *supra*).

Poate mai mult decît în alte activități, în cursul muncii sînt înlocuite unele categorii gramaticale prin alte mijloace de co-municare și în special prin *gesturi* sau chiar prin mișcări mai ample. Aceste fenomene, prea puțin studiate de către lingviști, sînt deosebit de importante nu numai pentru înțelegerea „lim-bajului muncii” și pentru interpretarea unor fenomene mențio-nate mai înainte (înlocuiri de categorii gramaticale prin altele),

<sup>24</sup> Cf. V. Arvinte, *op. cit.*, p. 158.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 175.

<sup>26</sup> Astfel sînt considerați termenii menționați, de către V. Arvinte (*loc. cit.*).

dar și prin modificarea viziunii generale privitoare la gramatică. Astfel, adverbe sau verbe pot fi înlocuite prin acțiuni concrete ale vorbitorului (de pildă, la televiziune, un regizor dă explicații operatorilor, în timpul repetiției: „ Camerele vor sta așa: la cor și muzică populară, doi [= camera numărul doi], aici [se duce la locul unde va sta operatorul], și patru aici [se duce în alt loc, arătând astfel unde va sta operatorul]”), sau chiar prin acțiunea receptorului, vorbitorul raportându-se la cunoașterea de către receptor a propriilor lui mișcări (tot la televiziune, regizorul din cabină dă, prin microfon, unele indicații operatorului, iar în timp ce acesta execută anumite operații, îi spune: „Atît! [= să nu miște mai mult camera!]”).

Anumite *particularități sintactice* ale vorbirii în cursul muncii sînt deosebit de semnificative.

În primul rînd, condițiile muncii determină selectarea elementelor strict necesare, astfel încît în majoritatea cazurilor *frazele nu conțin absolut toate elementele sintactice „clasice”*. Există fraze alcătuite numai din două-trei elemente — iar uneori dintr-un singur element —, acestea nefiind întotdeauna categoriile gramaticale considerate cele mai „importante” (substantiv, verb).

Alteori, frazele conțin două elemente diverse — fără ca acestea să fie însă întotdeauna elementele „fundamentale” (un *verb* și o *interjecție*, *pronume* și *verb*, *adverb* și *verb*, *adverb* și *pronume*, *substantiv* și *adverb*, *substantiv* și *numeral*, *adverb* și *interjecție*, *interjecție* și *pronume*, etc.).

Chiar dacă sînt compuse uneori din mai multe elemente, printre care și substantive, frazele sînt de cele mai multe ori incomplete (adesea lipsind verbul, care este înlocuit prin intonația imperativă despre care s-a amintit): „*Hai, cu roaba!* [= vino cu roaba!]” (șantier de construcție), „*Patru pe unu, trei pe doi!* [= camera nr. 4 se transmite pe linia „unu”, iar camera nr. 3 pe linia „doi”] (televiziune).

O consecință a faptului că frazele sînt în genere incomplete este *scurtimea* lor, care pe de o parte e provocată de economia de timp în cursul muncii, dar pe de altă parte se bazează pe fixarea unor termeni, pe existența unor formule consacrate, întărite de experiența comună în munca respectivă. În diversele munci se pot nota anumite *formule* scurte, stereotipe, ca: „*Li-*

ber!" (la căile ferate, pentru pornirea locomotivei), „O mie cinci! [= a plecat din gara X trenul nr. 1005] " (căile ferate); cînd un miner urcă pe suitoarea îngustă, strigă, pentru ca să nu vină altul: „Stai așa!”.

În munca efectuată în condițiile tehnicii moderne, automatizate, abrevierile folosite în limba scrisă joacă un rol important (vom discuta despre aceasta mai departe).

Există însă și fraze scurte, care sînt totuși complete: „Vine zgura!”, „Sună oala!” (furnale). De asemenea, trebuie să adăugăm că adesea, deși frazele au un aspect verbal scurt și chiar eliptic, pe un plan extralingvistic ele pot fi considerate ca mesaje mult mai ample datorită referirii implicite la situație sau gestului ori acțiunii care le completează. Este interesant de notat și faptul că uneori monoremele se completează reciproc, formînd un ansamblu sintactic care constituie mesajul respectiv (pe un șantier de construcții, un macaragiu se adresează celor care montează un panou: „Așa! Ferește! Gata!”).

Altă particularitate sintactică este constituită de *modificările topicii*, din diverse cauze (datorită ritmului, atenției concentrate, în timpul muncii, asupra unui anumit obiectiv, etc.). În cursul muncii țăpinarilor, de pildă, se pot observa modificări ale topicii în funcție de necesitățile ritmice, situarea unui cuvînt într-un anumit loc pentru a corespunde ritmului (de exemplu, e interesant de notat cum se modifică ordinea cuvintelor în același complex frazeologic, în funcție de melodia generală modificată prin introducerea unui nou cuvînt: „Iragem lemnu' pàis la vale!”, dar: „Iragem pàis la vale-o leacă lemnu'!” — notat la Rudari-Focșani). Rapiditatea, necesitatea de muncă, a comunicării, precum și atenția concentrată asupra unui anumit moment, a unui obiect, a unei acțiuni mai importante în timpul muncii fac să apară modificări în topică, prin acordarea unor *poziții privilegiate*, cu scopul punerii în relief sau „avansării” cuvîntului care oglindește aspectul respectiv din realitate.

4.4. Interpretarea materialului cules pune în lumină anumite *particularități de ansamblu* ale expresiei, a căror natură este determinată de specificul acestei activități complexe care este munca.

a) Faptul că munca în comun presupune *acțiuni executate coordonat*, într-un anumit ritm, cu o anumită intensitate, cu o

precizie temporală și spațială, face să apară pe primul plan mijloacele de expresie care stimulează acțiunea și o reglează. Comunicarea se supune deci necesităților de dinamizare a partenerilor în vederea acțiunilor comune și totodată necesității de realizare a cooperării, prin selectarea de preferință a posibilităților dinamogene ale limbii. Aceasta este cauza frecvenței adverbilor, verbelor, interjecțiilor sau formulelor speciale, a imperativelor și a vocativelor, a particularităților sintactice, a scurțării mesajelor și în genere a adecvării lor la timpul muncii, la dificultățile, la etapele ei. Din aceeași cauză se recurge la mijloacele „extralingvistice” de stimulare — ca intonația sau gesticulația, care incită la o acțiune mai rapidă, subliniază succesul unei acțiuni etc. (de altfel, pe lângă adoptarea intenționată a acestor mijloace pentru comunicare, trebuie menționată și apariția lor involuntară, ca reflectare emoțională a reușitei sau a griji în legătură cu o acțiune oarecare, etc.).

b) Pe lângă particularitățile de ansamblu de natură dinamogenă sau în orice caz referitoare direct la acțiune, pot fi desprinse și particularitățile datorate *condițiilor comune* — contextului comun — în care se desfășoară munca colectivă. În aceste condiții, este inclusă în primul rând însăși *relația de dialog* care se stabilește între parteneri și care, la rîndul ei, dă naștere unor anumite trăsături. În procesul muncii apar și fragmente de comunicare cu aspect monologat — „comenzile” tăpînarilor de pildă; în fond, însă, chiar acest monolog este relativ: apare ca formă tranzitorie, necesă, este mult întreținut de replici dialogate și presupune, în orice caz, o replică implicită a partenerului. Munca determină de fapt, ca formă esențială pentru că este necesară, comunicarea bilaterală, *dialogul*.

Dialogul nu poate fi însă înțeles fără observarea *influenței* — sau chiar a determinării — *reciproce* dintre diverșii interlocutori, care este la rîndul ei adînc determinată de muncă. Acest fapt dă o pregnanță specifică acestei forme de comunicare, dialogului, în cursul muncii. Particularitățile sintactice speciale observate în cursul muncii se datoresc în mare măsură situației de dialog care se desfășoară în condițiile rapidității comunicării și în genere ale diverselor necesități ale muncii (astfel, de pildă, replicile incomplete — eliptice — sau completate reciproc de

celălalt partener sînt determinate atît de condițiile muncii cît și de situația de dialog, precum și de situația comună).

c) Pe lîngă particularitățile datorate relațiilor de dialog, apar și alte particularități izvorîte direct din *situația comună* (locul muncii, anumite unelte sau mașini cu care se lucrează, produsele realizate, alte persoane din apropiere, în sfîrșit „*contextul*” în ansamblul său), în care se găsesc interlocutorii. Bazîndu-se pe faptul că există nu numai un fond de cunoștințe comun sau un context verbal comun care este dialogul ca atare, ci și o ambianță concretă cunoscută — de obicei, percepută direct —, vorbitorii fac apel la aceste cunoștințe sau repere din situația concretă, pentru a ușura comunicarea — pe de o parte economisind timp, iar pe de alta înlesnind înțelegerea mai bună a mesajelor.

În cursul muncii sînt frecvent utilizate expresii care fac un apel direct la *context*, prin deictice verbale sau net gestuale. În timpul muncii sînt mult folosite expresiile verbale însoțite de gesturi, către obiecte ori persoane din jur (de exemplu, într-o mină, în camera de abataj, șeful brigăzii dă indicații: „*Uite — aicea* [gest indicator], *îndreptați peretele!*”.

Monoremele, elipsele — fonetice sau morfologico-sintactice —, în genere particularitățile sintactice despre care am discutat mai înainte, își găsesc încă o determinare, în afară de relația dialogată, în această continuă sprijinire și referire la situația comună în care se petrece comunicarea.

Înțelegerea se bazează nu numai pe faptul că prin repetarea aceluiași situații în timpul muncii se creează legături asociative puternice între acțiune și cuvînt — legături care contribuie la eficiența comunicării —, dar se bazează și pe faptul că receptorul consimte și *poate* să interpreteze, prin referirea la context, aceste mesaje eliptice, sau bazate pe mijloace deictice, etc.

Munca determină și anumite particularități ale comunicării, care pot fi considerate că sînt de ordin cantitativ: privitoare la *frecvența* generală a mesajelor în timpul muncii sau privitoare la aspectul cantitativ al unei unități de mesaj (debit verbal, lungimea unei fraze etc.). Dacă necesitățile de economie și de rapiditate specifice dinamicii muncii determină de obicei particularități pe axa „*economiei*” mijloacelor de exprimare (eliziuni fonetice, elipse sintactice etc.), există însă și motive (în primul rînd relative la înlesnirea interpretării mesajului de către recep-

tor) care determină o anumită *redondanță* — un plus de informație —, resimțită ca necesară în funcție de diverse condiții<sup>27</sup> (se comunică mai mult sau mai puțin în funcție de situație, de gradul de învățare a „codului” și de cunoaștere a meseriei, de instrucțiunile prealabile unei operații, de anumite condiții ale mediului sau ale muncii înseși).

5. Observațiile privitoare la *influența exercitată de muncă asupra mesajului verbal* se referă la problema generală a determinării sociale asupra limbii; iar concluziile care se degajă din aceste observații permit un transfer generalizator asupra ansamblului problemei. Rezultatele obținute prin investigațiile psiholingvistice impun, credem, reflectarea asupra unor diverse probleme ale lingvisticii teoretice sau practice și pot contribui la elucidarea și la aprofundarea multor aspecte.

5.1. Am vrea să subliniem din nou importanța studierii de către lingviști — iar aci, ajutorul psiholingvisticii este indispensabil și poate fi hotărâtor — a *limbii vorbite*, iar în cadrul ei, a formelor mai mult sau mai puțin specifice ale „*limbajului muncii*” (acest studiu va permite să se cunoască mai bine alt aspect, destul de neglijat, și anume „*limba vorbită, orală*”). Este necesar să se observe rolul acestui aspect — munca însăși reprezentând ponderea cea mai importantă printre activitățile umane — în schimbările evolutive ale limbii, în generalizarea formelor apărute pe un plan particular, în mecanismul osmozei dintre limba comună și vorbirea caracteristică situației de muncă în general și anumitor profesii în special.

5.2. Alt aspect asupra căruia am vrea să atragem atenția este acela referitor la anumite *domenii de muncă* interesante, care nu au constituit încă un obiect de cercetare pentru cei care fac studii asupra limbii române (munca petrolieră, aceea din oțelării și furnale etc.) sau în general domenii nestudiate în diverse limbi (acela al industriei moderne de pildă). Deosebit de interesante ar fi studiile care să urmărească *evolutiv* terminologia sau ansamblul modului de exprimare al unei profesii, precum

<sup>27</sup> Am discutat mai pe larg această problemă în: *Économie et redondance dans la communication*, în *Cahiers de linguistique théorique et appliquée*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1962, pp. 17—25.

și raportul — deci studierea nu izolată, ci concomitentă, în dinamica ei în conștiința vorbitorilor — dintre terminologia veche, corespunzătoare artizanatului, și cea nouă, din marile întreprinderi care au luat locul „meseriei” respective (de pildă, tâmplăria și fabricile de mobilă, dulgheria și construcția modernă de locuințe etc.), sau din fabricile automatizate.

5.3. Preconizăm deci necesitatea — chiar și în lingvistică, înainte de a se trage concluzii la nivelul — „codului” de a se completa studiul static al faptelor izolate, printr-un studiu complex și dinamic al faptelor concomitente sau situate la diverse grade de conștiință a vorbitorilor. Acest domeniu nu va fi epuizat prin cercetările privitoare la momentul prezent, ci ele vor trebui să se continue în viitor, deoarece munca efectuată în condițiile unei tehnici automatizate ridică probleme noi, despre care vom discuta mai departe.

Este necesar să se țină seama de faptul că relația dintre muncă și limbaj nu are un caracter static și nu apare clar atunci când se adoptă un punct de vedere depărtat de realitatea concretă sau în orice caz o perspectivă artificială: ea devine evidentă în toată complexitatea abia prin contactul direct al cercetătorului cu *situația de muncă* și mai ales cu munca în desfășurarea ei.

De aci decurge necesitatea de a se adopta, pentru discutarea relației dintre limbaj și muncă — în cadrul lingvisticii generale —, nu metoda deductiv-speculativă, ci aceea a observării faptelor concrete, particulare. Și tot de aci decurge — fapt încă mai important — necesitatea de a se adopta, pentru studierea limbajului utilizat în legătură cu munca (deci pentru evidențierea aspectelor din limbă care sînt selectate și potențate în cursul muncii), nu metoda chestionarului aplicat în condiții artificiale, ci în cursul efectuării muncii în colectiv, cu obiectul ei real, nu metoda „cuvinte și lucruri” (*Wörter und Sachen*), ci o metodă a „cuvintelor și lucrurilor în cadrul acțiunii” (înțelegînd prin „cuvinte” nu numai simpla „terminologie”, ci tot ansamblul discursiv — fie și sub aspectul monoremelor — care apare în cursul muncii). În felul acesta, limba nu ar mai apărea trunchiată, studiată unilateral numai prin cuvinte, ci ar fi studiată



și din perspectiva structurii gramaticale ; ea ar apărea reprezentată nu numai prin substantive ci și prin celelalte părți de vorbire, nu numai prin lexic, ci și prin latura fonetică sau morfologico-sintactică, prin particularitățile legate de exprimarea contextuală, dialogată, prin formele ei specific eliptice sau redondante, prin complinirile melodice sau gestuale etc. S-ar putea studia, în acest caz, aspecte interesante ca raportul dialectic dintre economie și redondanță sau aspecte mai puțin evidente ori greu de sesizat în comunicarea din afara muncii. De asemenea, s-ar putea studia astfel — în procesul real al muncii —, mult mai ușor și mai corect, influențele reciproce dintre vorbitori, osmoza dintre particularitățile dialectale ori regionale și limba comună, ori împrumuturile dintre limbi etc.

Noi considerăm că numai înregistrarea *în timpul muncii, a întregului ansamblu contextual* (înțelegând prin acesta atât contextul verbal frazeologic cât și gesturile, conduita și situația din momentul respectiv), precum și *analiza tuturor aspectelor limbii* — lexicale, dar și fonetice, morfologice, sintactice —, la care ar trebui să se adauge o analiză interpretativă a fiecărei forme semnalate — punând-o în legătură cu condițiile concrete ale activității —, pot duce la cunoașterea reală a fenomenelor lingvistice care apar în cursul muncii. Am denumit această metodă, care înregistrează faptele de limbă în ansamblul lor contextual și în cursul activității, o *metodă dinamic-contextuală*.

De altfel, ar fi util probabil pentru studiul *general* al limbii, să se substituie metoda „*Wörter und Sachen*” — prea simplă pentru complexitatea fenomenelor de vorbire și de limbă — cu înregistrarea „cuvintelor și a ansamblurilor contextuale în cadrul acțiunii” precum și cu preocuparea pentru interpretarea diverselor forme.

În sfârșit, lingvistica ar putea suplini o lacună a ei, aducând o *contribuție practică* nu numai în depistarea unor greșeli de limbă care se pot generaliza ușor, dar și — fapt posibil în procesul muncii organizate, dacă se ține seama și de unele principii psiholingvistice — în *fixarea, precizarea, unificarea termenilor* (contribuție utilă în toate domeniile, dar mai ales în acelea care constituie apariții mai recente ori unde s-au intro-

dus de curînd mijloace de tehnică mecanizată ori automatizată).  
Lingvistica „aplicată” ar putea contribui, de asemenea cu ajutorul psiholingvisticii, și la ameliorarea *comunicării*, prin studierea modalităților de stabilire a mesajelor optime în diverse situații de muncă, atît în comunicările orale, interumane, cît și pentru comunicarea dintre om și „mașina automată” în condițiile automatizării.

## Capitolul V

# PSIHOLINGVISTICA ȘI LIMBAJUL TEHNIC ÎN AUTOMATIZARE

1. Considerăm necesar să ne concentrăm atenția și asupra unei ramuri speciale a muncii — cea mai modernă : aceea a muncii efectuate în condițiile tehnicii automatizate, sau în alte situații în care sînt folosite dispozitive automate —, pentru a examina unele aspecte psiholingvistice în acest domeniu.

Activitatea umană în condițiile automatizării pune mai mult decît se crede atît probleme psihologice oît și lingvistice și psiholingvistice, deschizîndu-se astfel încă un domeniu care oferă posibilitatea unor directe aplicabilități practice, dar poate da și sugestii pentru noi cercetări de interes teoretic. Printre aceste probleme, un rol important, dar care nu a fost încă suficient studiat, îl ocupă problema comunicării verbale atît în cadrul unei comunicări interumane, cît și în acela al unei comunicări între om și „automat“.

1.1. O concepție mecanicistă comună, cristalizată și în unele dicționare, ia termenul „*automat*“ *ad litteram*, considerînd — iluzoriu — că omul ar fi complet înlăturat. În faza actuală a automatizării, omul supraveghează tablourile, panourile, pupitrele de comandă și de semnalizare pe care apare dinamica diversilor parametri ai funcționării „mașinilor“ și, în anumite împrejurări, intervine pentru a regla dispozitivele, pentru a le întrerupe sau pentru a da telecomenzi prin care să se remedieze avarii, etc. Progresul automatizării va face să crească posibilitățile de autoreglare ale „automatului“, reducînd poate frecvența intervențiilor omului și, mărind centralizarea mijloacelor de semnalizare și de telecomandă, va micșora numărul de oameni necesari pentru controlul unui „sistem“ ; însă, în ciuda iluziei

unora dintre tehnicieni, omul nu va fi complet exclus nici în viitor<sup>1</sup>.

Permanența omului creează deci necesitatea studierii dintr-un punct de vedere adecvat a problemelor acestei activități — nu numai pentru facilitarea muncii omului, dar chiar pentru a crea condiții favorabile funcționării dispozitivelor tehnice și, totodată, pentru a oferi datele prin care să se realizeze „modelul experimental” cât mai apropiat al mașinilor automate. Acestea sînt deci condițiile în care psihologia, lingvistica aplicată, psiholingvistica găsesc un domeniu nou de cercetare.

1.2. În ambianța automatizată, omul se întâlnește cu mesaje verbale fie în comunicarea interumană (între operatori, între operatori și dispeceri, etc.), fie în aceea dintre om și „automat” (fig. 12).

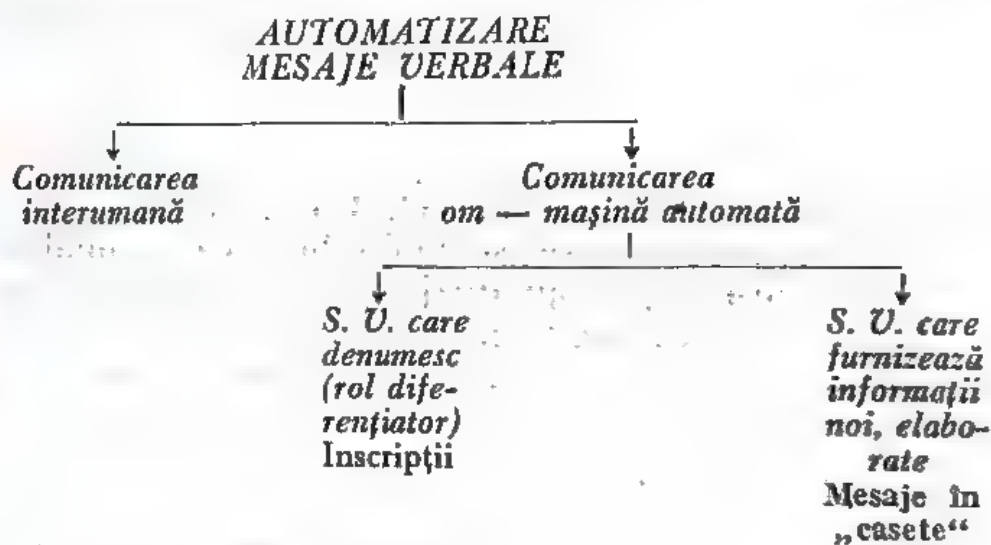


Fig. 12

În ceea ce privește semnalele verbale care fac parte din sistemul „om-automat”, unele servesc la denumirea și, ca atare, la diferențierea numeroaselor becuri, butoane, manete etc. identice, care sînt specifice tablourilor, panourilor sau pupitrelor din camerele de comandă (fig. 13, 14 a și b, și 15) și pe care le

<sup>1</sup> Această afirmație, pe care o făceam și în urmă cu citiva ani (*Utilizarea mesajelor verbale în automatizare. Aspecte psiholingvistice*, „St. și cercet. lingv.”, 1964, nr. 2, p. 135, și în „Revue roumaine de linguistique”, 1964, nr. 2, pp. 119, 130), își menține valabilitatea și astăzi.

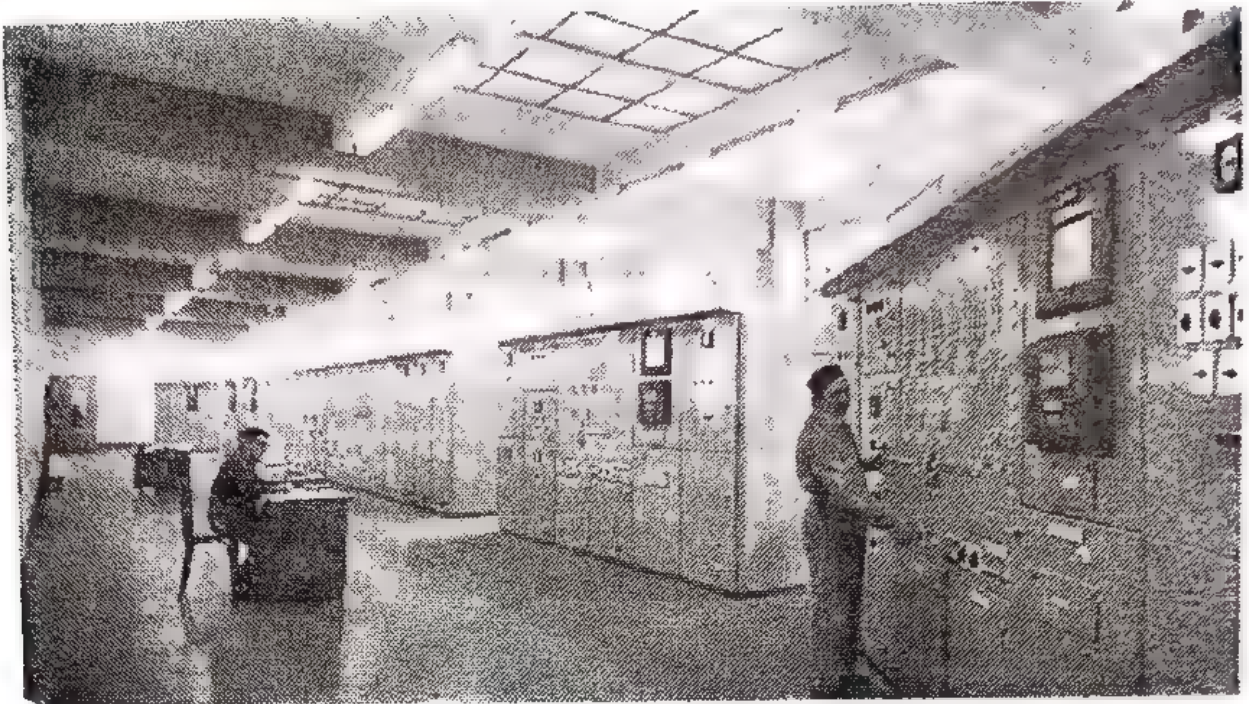
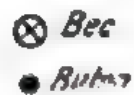
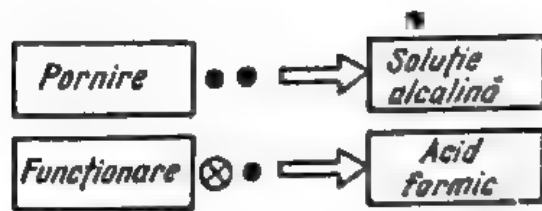
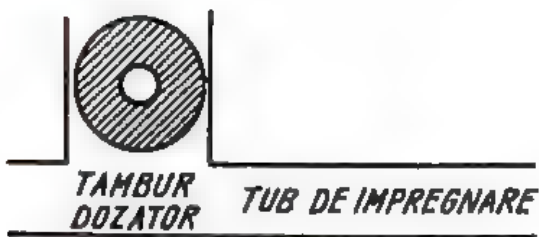
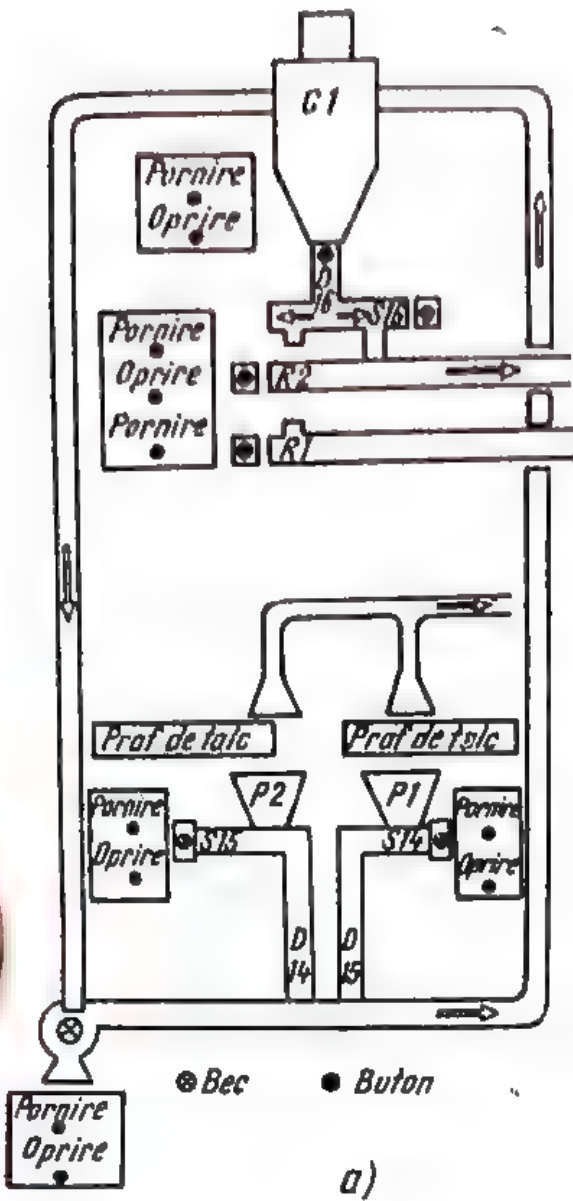


Fig. 13

vom denumi succint, „tablouri“. Complexitatea procesului tehnologic în automatizare și multiplicitatea semnalizărilor prin care omul urmărește sau dirijează de la distanță funcționarea „mașinilor“ fac ca aceste inscripții să fie mult mai necesare în condițiile automatizării decât în condițiile oricărei munci cu mașini. Din aceleași cauze, aceste inscripții își mențin rolul lor important nu numai într-o primă etapă, a învățării semnificației diverselor butoane, becuri etc., dar și ulterior (mai ales în condiții de avarie de pildă, când operatorul trebuie să dea rapid diverse „comenzi“ automatului, fără a face vreo confuzie între sutele de butoane din fața sa).

Alte semnale verbale — prezentate sub forma unor inscripții a căror valoare de „semnal“ se produce numai în momentul iluminării „casetelor“ în care se află — sînt și mai specifice automatizării. Ele sînt mesaje care furnizează o *informație* cu adevărat nouă și în orice caz *elaborată* de către „mașina automată“, prin care aceasta „anunță“ că a apărut o avarie, sau indică locul defecțiunii, eventual măsurile luate de către „automat“ etc. (fig. 1 a și b).



b)

II A. APLICĂRI ALE PSIHOLINGVISTICII

	T. G. 1 Mașina 1	T. G. 2 Mașina 2	T. G. 3 Mașina 3	T. G. 4 Mașina 4	T. G. 5 Mașina 5
Lipsă curent continuu	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Clapeta "PERICOL"	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Protecție diferențială generator	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Protecție maximă generator	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Punere la pământ stator	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Deranjament motor excitație	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Punere la pământ rotor	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Declanșare mașina	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Blocare protecția diferențială	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Bee

a)

Fig. 10 a

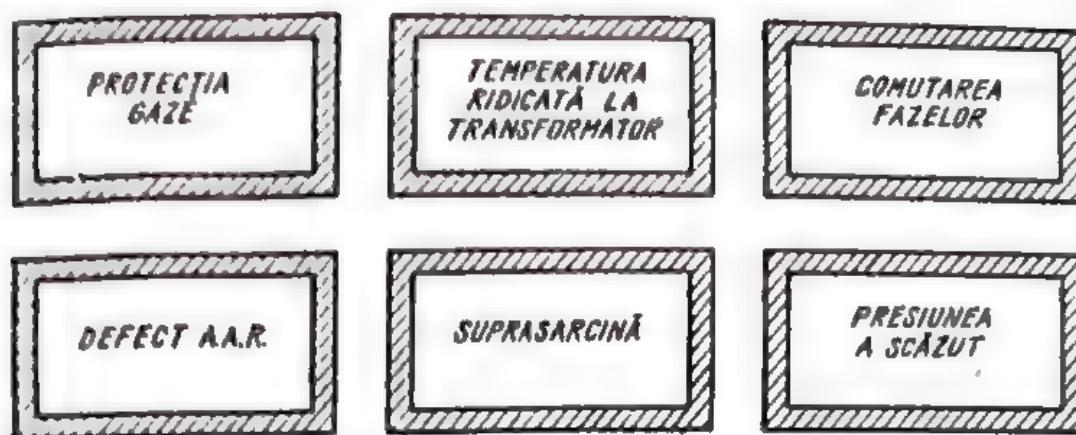


Fig. 16 b

Evident, problemele care apar în legătură cu aceste diverse modalități de prezentare a mesajelor verbale nu sînt în egală măsură specifice automatizării și în parte acesta este un motiv pentru care ele nu sînt în egală măsură de noi pentru lingvistică, pentru psihologie, pentru psiholingvistică.

1.3. Problemele legate de comunicarea interumană (directă sau transmisă prin mijloace de telecomunicare — prin telegraf optic, vezi fig. 17 a — etc.) sînt acelea care se pun în genere în activitatea umană. Trebuie făcută totuși mențiunea că în condițiile automatizării — în care fondul pe care se petrece comunicarea este extrem de complex și în care mesajele trebuie să circule cu un maximum de eficiență, în ceea ce privește timpul de direcționare către receptorul util sau în ceea ce privește înțelegerea mesajelor etc. (de pildă, de la un dispecer care urmărește funcționarea mașinilor pe panou — fig. 17b — la operatorul care poate lua măsuri de prevenire a unei avarii), se pune mai acut pe de o parte problema tehnico-psihologică a organizării „rețelelor” (a modalității de distribuire a mesajelor). Pe de altă parte, se pune problema psiholingvistică a elaborării și eventual a fixării (în situații tipice) a unor mesaje economice și totodată clar inteligibile din punct de vedere auditiv, adică problema „asigurării” acestor mesaje (în genere, sonore) prin procedeul stabilirii fonemelor și grupelor sonore celor mai rezistente la condiții de „zgomot” etc., sau al stabilirii mijloacelor fonetice, lexicale, gramaticale prin care să se creeze pe cale acustică redundanța necesară etc.



II A. APLICĂRI ALE PSIHOLINGVISTICII

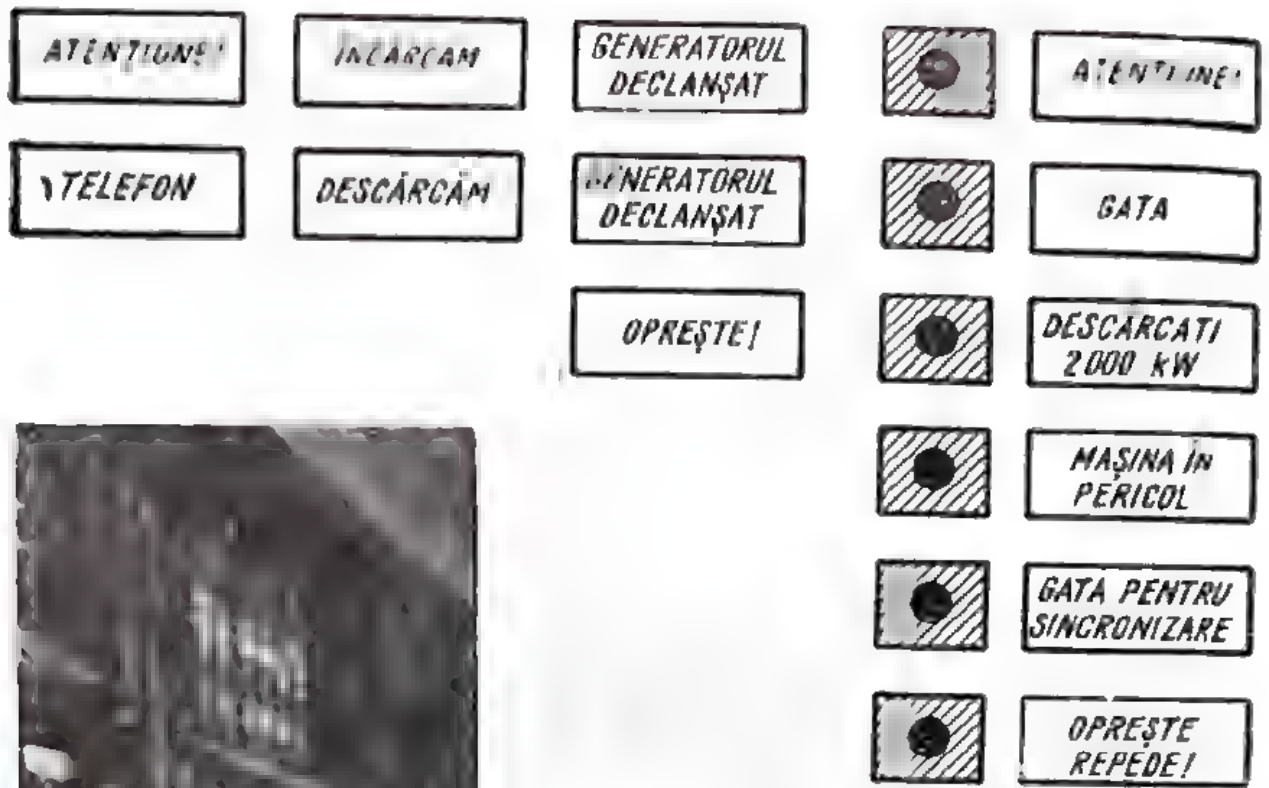


Fig. 17 a

Fig. 17 b

2. Vom insista ceva mai mult asupra *mesajelor verbale* incluse în sistemul „om-automat”, care au un anumit specific față de acelea care circulă în comunicarea interumană.

2.1. În fabricile automatizate, după cum am menționat, operațiile efectuate de către mașini sînt semnalizate prin semne care informează despre starea în care ele se află, în dinamica funcționării lor.

Operatorii umani trebuie deci să controleze și să comande procese industriale, interpretînd sisteme de semne care fie sînt luate din limbă, fie constituie coduri speciale, fie sînt create din semne mixte — unele ținînd de limbă prin formele și semnificația lor, altele aparținînd unui cod special. Problemele care derivă de aci sînt diverse: de la problema redactării mesajelor optime în codul limbii, pînă la aceea a unei formalizări noi, cu simboluri adecvate și cu o sintaxă nouă. O problemă generală și corolară, va fi aceea de a se coordona toate aceste sisteme, pentru ca operatorul să nu se izbească de dificultăți prea mari în trecerea de la un sistem la altul. În unele dintre aceste „limbaje tehnice”, se poate înțelege cu ușurință structura gramaticală — deoarece ea aparține codului „limbă”, pe cînd sensul specific al termenilor este nou —; în altele, termenii pot fi cuvinte luate cu semnificația lor comună, dar noua sintaxă sau morfologia (elipse, abrevieri etc.) le face dificil de recunoscut de către un profan.

Deocamdată, mesajele pe care mașina le poate trimite omului se prezintă numai sub forma grafică (deci sînt receptate numai vizual — prea puține mașini putînd emite semnale „vorbite” orale); ele sînt fixate și programate inițial de către proiectant și pot apărea (dacă ne referim la mesajele din „casete”) simultan în mai multe locuri pe diversele tablouri urmărite de un unic operator, succedîndu-se uneori foarte rapid, în funcție de amplificarea avariei etc. Problema esențială care se pune, în cazul acestor mesaje, este de a fi rapid perceptibile pe cale vizuală, de a da indicații juste și complete, într-o formă economică dar totodată ușor (corect și rapid) de discriminat. Așadar — cel puțin în stadiul tehnic actual, cînd forma emiterii este fixă și intervin numai variabilele receptării —, finalitatea cercetărilor trebuie să aibă în vedere în primul rînd facilitarea receptării. Ca atare, avem de-a face aci cu aspecte psiholingvistice legate

în special de polul receptare — în condiții speciale, care o pot influența.

2.2. În redactarea acestor mesaje (atît în ceea ce privește inscripțiile fixate lîngă butoane etc., cît și în ceea ce privește „casetele luminoase“), tehnicienii nu țin seama în suficientă măsură de un sistem elaborat de principii lingvistice, psihologice și psiholingvistice, iar specialiștii din aceste domenii nu s-au preocupat îndeajuns de aceste probleme (cel puțin, psiholingvistica actuală aproape le ignoră). Aceasta face ca lucrări tehnice — dintre care unele discută totuși despre mijloacele de informare ale „componentei umane“<sup>2</sup> — să nu ridice problema redactării mesajelor verbale sau, atunci cînd o discută, să nu facă nici o mențiune cu privire la aspectele psiholingvistice sau lingvistice<sup>3</sup> ale problemei (chiar atunci cînd se iau în discuție sisteme de prescurtări, prin litere sau combinații de litere etc.)<sup>4</sup>. De asemenea, uneori redactarea mesajelor este lăsată chiar în seama executanților-decoratori ai panourilor (care se conduc mai ales după criterii estetice sau scurtează ori lungesc mesajele în raport cu spațiul pe care îl au, etc.). Rezultatul acestei neglijări principiale a aspectelor lingvistice și psiholingvistice sînt mesaje prost întocmite (în care apar prescurtările variind de la un mesaj la altul și contravenind legilor receptării, elipse artificiale — variabile sau neconforme limbii cunoscute de persoanele care supraveghează tablourile și în genere „automatele“ — termeni a căror semnificație nu poate fi nemijlocit sesizată pentru că ei nu fac parte din limba respectivă, etc.).

O mare influență asupra receptării este exercitată de modul propriu-zis de prezentare a mesajului — forma sa, mărimea, culoarea literelor, lumina și culoarea fondului, etc. Deși acestea

<sup>2</sup> J. Lyman și L. J. Fogel, *The human component*, în E. M. Grabbe, S. Ramo, D. E. Wooldridge (red.), *Handbook of automation, computation and control*, vol. III, *Systems and components*, New York-London, Wiley, 1961, pp. 2.01—2.16.

<sup>3</sup> Acesta este cazul — în ceea ce privește insuficiența punere a problemei pe plan psihologic — al unor lucrări ca de pildă: V. Belevitch, *Langage des machines et langage humain*, Bruxelles, Office de publicité, 1956.

<sup>4</sup> Vezi de exemplu J. Hahn, *Schaltbilder und Symbole*, în J. Hengstenberg, B. Sturm, O. Winkler (herausgegeben von —), *Messen und Regeln in der chemischen Technik*, Berlin-Göttingen-Heidelberg, Springer, 1957, [1960], pp. 1163 urm.

constituie probleme psihologice, ele nu pot fi ignorate de cercetarea lingvistică sau psiholingvistică în acest domeniu.

Dar problema esențială care poate interesa psiholingvistica — și în care, ceva mai mult, ea ar fi chiar obligată să intervină împreună cu lingvistica aplicată — este aceea a *redactării optime* a mesajelor utilizate în acest domeniu (Subliniem că nu este vorba aci pur și simplu despre terminologie, deoarece „mesajul optim“ ridică diverse și complexe probleme — care au și implicații sintactice, morfologice — ; totodată, „mesajul optim“, în aceste condiții, poate să nu fie întotdeauna cel mai conform normelor limbii literare — dacă ne gândim de pildă la diversele prescurtări care trebuie să fie folosite adesea — etc.).

3. În redactarea acestor mesaje joacă un rol important principiul economiei (atît pentru a înlesni o receptare rapidă, cît și pentru ca mesajul să nu ocupe loc prea mult printre celelalte semnale)<sup>5</sup>.

Se pune însă întrebarea : cum să se realizeze această economie ? Unele mesaje au forma de sintagme sau chiar de fraze (de pildă<sup>6</sup> : *Lipsă N<sub>2</sub> Spălare Ptr. dulapul I analiză* — în industria chimică —, sau : *Aparat de corecție pentru fixarea sarcinii pe cazan* — în industria electro-energetică) și ca atare economia se poate realiza în primul rînd prin *elipse* (*Mot. încetarea reacției*, în loc de „[Motorina] pentru...“, sau *Pipa albire*, în loc de „Pipa de albire“, sau *Temperatura joasă abur* — în loc de „a aburului“).

3.1. Elipsele nu pot fi făcute însă la întîmplare, indiferent de normele limbii respective, de principiul păstrării unei constante care să faciliteze crearea unor asociații psihologice între

<sup>5</sup> Fără a se putea desprinde totuși acest aspect de influența pe care o are asupra receptării modul propriu-zis de prezentare a mesajului — forma, mărimea, culoarea literelor, iluminarea și culoarea fondului etc. — și care, deși constituie o problemă psihologică, nu poate fi totuși ignorată.

<sup>6</sup> Toate exemplele sînt luate din datele culese de autor în diverse întreprinderi. Remarcile făcute aci se bazează și pe rezultatele obținute în cursul unor investigații efectuate în anii 1961—1963, în cadrul Institutului de psihologie al Academiei R.S.R. (aspectele propriu-zis psihologice ale cercetării au fost expuse în articolul : *Semnalele verbale în tehnica automatizată*, citat., și în cele menționate în nota 1, *supra* ; alte cercetări, de laborator, sînt în curs).

semnale și reacții), sau de necesitatea redactării inteligibile și neechivoce (Eliminarea unor prepoziții din anumite mesaje, introducând o ambiguitate, poate periclita justa interpretare a sensului; se știe, de exemplu, că în unele situații anumite prepoziții sînt comutabile cu altele — *de* cu *pentru* — fără a se schimba sensul mesajului, pe cînd în alte situații înlocuirea unei prepoziții prin cealaltă duce la modificarea sensului: datorită acestui fapt, un mesaj eliptic, ca *Temperatura ardere* — întîlnit de noi în practică — este ambiguu deoarece poate fi completat fie cu prepoziția *pentru* — avînd sensul de „temperatura care servește la ardere...”, — fie cu prepoziția *de* — care dă ansamblului atît sensul final cît și pe cel de indicare a calității: „temperatura la care arde...”). De asemenea, nu poate servi la ceva „falsa prescurtare”, care constă dintr-o inutilă și nu rareori echivocă juxtapunere elementară de substantive neflexionate, cînd aproape cu același număr de semne s-ar fi putut redacta un mesaj complet și corect (*Înterupere comandă* — în loc de: „Înteruperea comenzii” —, sau *Prelungire încărcare* — în loc de „Prelungirea încărcării”). Psiholingviștii trebuie să arate (iar noi înșine am început cercetări în această direcție, și în cea menționată *infra*, 3, 2) care este pragul limită pentru realizarea economiei prin elipse — deoarece eliminarea excesivă, atingînd rangul ierarhic suprem al componentelor care conțin nucleul fundamental al sensului mesajului, poate împiedica eficiența mesajului. Dar, în același timp, lingviștii sînt cei care pot indica *elipsele cele mai conforme limbii respective* — în raport, de pildă, cu frecvența lor—, sau pot arăta cazurile de comutare care atrag grave modificări de sens etc., contribuind astfel la stabilirea elipselor optime sau chiar a unui sistem general, aplicabil ulterior în fiecare caz particular.

3.2. Un alt mijloc de redactare economică — de data aceasta acționînd asupra unității lexicale, a cuvîntului — îl constituie *prescurtările sau abrevierile*. Acestea se realizează prin selectarea uneia sau a mai multor componente ale unui cuvînt, care va fi astfel reprezentat printr-o literă sau prin mai multe (de exemplu, *temperatura* prin *T*). De fapt, în practică se combină aceste două procedee de realizare a economiei: de pildă, *Def. int. TRAF0* — adică „defect intern la transformatorul de forță” —, sau *Contr. sig. sem. prev.* — adică „controlul siguranțelor la

semnalizarea preventivă" —, sau *Acționat prot. netemp.* — „a acționat protecția netemporizată" —, *EPCo-29* — „electropompa [care servește la transportul] condensatului 29" —, etc. Principiul prescurtării — la care se adaugă și sistemele de simboluri speciale — este larg utilizat în știință și în tehnică, însă în condițiile automatizării necesitatea acestor forme de redactare economică se pune mai acut, deoarece apariția semnalelor verbale pe marile tablouri de semnalizare și comandă ridică probleme speciale, legate de complexitatea diverselor situații, de frecvența aceleiași denumiri și de multiplicitatea denumirilor diverse, etc.

Necesitatea prescurtărilor s-a impus în asemenea măsură tehnicienilor, încît în ultima decadă s-au elaborat diverse sisteme de prescurtări, tinzîndu-se din ce în ce mai mult la o uniformitate a lor, nu numai în cadrul unei întreprinderi ci și al unui domeniu ori al unei țări — propunîndu-se chiar realizarea unor standardizări pe scară internațională. În Germania occidentală, de pildă, s-a adoptat sistemul NAMUR, pentru industria chimică (bazat pe alegerea inițialei: *Analyse* „analiză" fiind reprezentat prin *A*, *Druck* „presiune" prin *P* sau  $\Delta P$ , etc.)<sup>7</sup>. În Statele Unite s-a creat un sistem mai complicat, *ISA* (în care prima literă reprezintă inițiala termenului de bază, iar a doua sau a treia indică funcția instrumentului: de exemplu *Recorder* „înregistrator", deci *R*, sau *Controller* „controlor, reglor", deci *C*, etc. —, astfel încît sensul de „temperatura ventilului reglator" este exprimat prin *TCV*, sensul de „temperatura la ventilul de siguranță" e exprimat prin prescurtarea engleză *TSV*, etc.)<sup>8</sup>. În schimb, sistemul — bazat tot pe limba engleză — al Organizației Internaționale de Standardizare (*ISO*) este mai simplificat, constînd dintr-o literă unică (*a* pentru *Acceleration* sau pentru *Activity*, etc.)<sup>9</sup>.

Este semnificativ însă faptul că pentru stabilirea acestor sisteme tehnicienii nu apelează, în genere, la colaborarea cu lin-

<sup>7</sup> Cf. J. Hahn, *op. cit.*, p. 1163.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 1165—1167.

<sup>9</sup> *American Standard. Letter symbols for chemical engineering (ASA y 10.12.1955)*, American Society of Mechanical Engineers, [1956], pp. 5—6.

gviști<sup>10</sup> și cu psihologi, încercînd să rezolve probleme care au cel puțin contingentă cu psiholingvistica, fără colaborarea specialiștilor în acest domeniu<sup>11</sup>.

O primă întrebare este următoarea: în ce trebuie să constea aceste prescurtări, sau care trebuie să fie principiul productiv, pe baza căruia să se creeze prescurtările necesare în fiecare situație particulară? (Deoarece, în majoritatea cazurilor, în automatizare nu este vorba exclusiv despre prescurtările „clasice” — ca T pentru *Temperatură* etc. —, ci apar neconținut parametri, utilaje, procese etc., care trebuie să figureze, economic denumite, pe tablourile de comandă și de semnalizare). Este oare mai util să se recurgă la o literă sau la mai multe, pentru prescurtarea aceluiași termen, și cum să se creeze „productivitatea” ulterioară (prin adoptarea unei topici fixe și prin ea însăși semnificativă — ca de pildă în sistemul ISA —, ori printr-o ordine „liberă” etc.)? De asemenea, se mai pune întrebarea dacă trebuie să se aleagă între sistemul eliptic și cel al prescurtărilor combinatorii sau dacă trebuie să se mențină ambele sisteme: adică, dacă un mesaj care apare în forma completă ca: *Inregistrează debitul de apă limpezită în amestecătorul din poziția x*, este mai bine să fie redus prin elipse (*Debit apă Poz. 20/II*), sau prin juxtapunerea simplu sumativă a fiecărui cuvînt, reprezentat printr-o formă prescurtată (am întîlnit de pildă mesaje de tipul acesta: *FRiCA* — adică „debit înregistrat indicat, reglat, semnalizat”).

Dar problema mai are și un alt aspect. Desigur, este necesară unificarea, care conferă constanță în codificare (și deci o decodare universal posibilă) și care totodată asigură — în cazul cînd codul este realizat prin munca unui colectiv format din membri proveniți din diferite întreprinderi — mai mari posibilități de generalizare în diverse situații particulare (De pildă, nu poate fi rațională folosirea unor prescurtări locale arbitrare, ca *ch5* — pentru „cheie nr. 5” —, *AM* — „aprovizionarea mo-

<sup>10</sup> Pentru limba română, s-a colaborat cu Institutul de lingvistică al Academiei R.S.R. (C. Maneca), în special în stabilirea *terminologiei standard*.

<sup>11</sup> Astfel, în „Sectional Committee on Lettersymbols”, care a redactat sistemul menționat la nota 9, toți membrii sînt chimiști sau ingineri (cf. *ibid.*, p. 2).

rii" —, sau *Sem. gaze* — adică „semnal gaze“ —, sau *P. la P.6 kv* — „Punere la pământ pe sistemul de 6 kilovolți“ —, sau forme diverse pentru același termen, ca *T, Temp., Temper.* etc. pentru „temperatură“). De asemenea, unificarea poate contribui și la eliminarea formelor polisemantice, care, în condițiile despre care discutăm, pot fi foarte nocive. Cel puțin în cadrul unui anumit domeniu, o prescurtare nu trebuie să aibă mai multe semnificații — așa cum am întâlnit de pildă în sistemul *ISO*: *a* pentru *Acceleration* și *Activity*, *F* pentru *Feed rate* (regim de alimentare) și *Force* etc., *R* pentru *Ratio* (dozaj, raport) și *Resistance*, etc.<sup>12</sup>; dar, după părerea noastră, nu e util să existe polisemantism nici chiar pentru prescurtările folosite în domenii diverse, mai ales dacă aceste domenii sînt destul de apropiate<sup>13</sup>.

Dar pînă unde trebuie să meargă această unificare? Unii tehnicieni exprimă dezideratul stabilirii unor sisteme internaționale<sup>14</sup>. Dacă însă pentru anumiți termeni standardizarea internațională este utilă (mai ales pentru denumirile fundamentale ale unităților de măsură a cantităților, a timpului, a spațiului etc.), în schimb pentru nenumăratele denumiri de obiecte sau de procese utilizate în fiecare domeniu unde s-a introdus automatizarea, standardizarea internațională prezintă inconveniente. În Germania occidentală, de pildă, se utilizează<sup>15</sup> atît sistemul *NAMUR* cît și cel *ISA* sau *ISO*: dar ultimele două sisteme sînt, în marea majoritate a termenilor, neconforme limbii germane, prescurtările corespunzînd termenilor din limba engleză (astfel, pentru *Regelnd* apare prescurtarea *C*, din engl. *Controller*, sau pentru *Anzeigend* e prescurtarea *I*, din engl. *Indicator*, etc.)<sup>16</sup>. Dacă ar fi vorba numai despre apariția unei litere izolate, poate descifrarea mesajelor nu ar prezenta prea mari dificultăți unei persoane care nu cunoaște limba engleză. Dar, după cum men-

<sup>12</sup> *American Standard. Letter symbols for chemical engineering*, citat, pp. 5—11.

<sup>13</sup> De pildă, într-o uzină chimică am întâlnit *R* pentru „redler“, iar în altă uzină chimică aceeași literă reprezenta termenul „reper“.

<sup>14</sup> J. Hahn, *op. cit.*, p. 1163.

<sup>15</sup> Cf. *ibid.*

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 1167.



ționam, nu trebuie să se uite faptul că aceste prescurtări nu servesc numai pentru lectura proiectelor, a desenelor tehnice etc., cu scopul studierii lor, ci și pentru (iar aci ne interesează *acest* aspect) decodarea rapidă, servind la executarea unei anumite manipulări, în condițiile complexe ale muncii în fața tablourilor de semnalizare și de comandă. În aceste condiții, necesitatea unei continue transpuneri a codului prescurtărilor în codul limbii materne poate constitui un motiv de întârziere, de ezitare sau chiar de erori în activitate. Ceva mai mult, procesul traducerii este îngreunat și de faptul că unele dintre aceste sisteme — ca *ISA* — se caracterizează nu numai prin combinarea de litere pentru un anumit obiect sau proces, dar și prin juxtapunerea mai multor prescurtări în șiruri care trebuie să fie totuși descifrate simultan (ele denumind un concept complex dar unitar, ca „debit înregistrat indicat, reglat, semnalizat”, din exemplul dat *supra*, p. 238) și rapid. (Din toate aceste puncte de vedere, indicatoare ca exemplul menționat *supra* — *FRiCA* —, sau *PdlΔ 011 Δp neutralizator final* — corespunzând, în românește, mesajului complet „presiune diferențială indicată alarmă, în poziția 011 de montaj [etc.] —, sau *HLA* — din engl. *High level alarm*, care ar fi tradus în română prin „alarmă la nivel ridicat” — pun dificultăți la decodarea lor în limba română). De aceea, poate că în asemenea situații ar fi mai util să se creeze sisteme de prescurtări unitare, dar valabile pentru fiecare limbă în parte. În orice caz, acestea sînt aspecte pentru care ar trebui să dea soluții lingviștii în colaborare cu psiholingviștii, cu psihologii, pe baza unor investigații speciale.

4. În legătură cu aspectul discutat mai înainte, vom menționa și detaliul următor, care ține de problema generală a *terminologiei* tehnico-științifice, dar care în automatizare se pune de asemenea în mod acut, deoarece acțiunea corectă este legată direct — și iremediabil, fără drept de eroare — de înțelegerea rapidă a semnificației termenului „afișat”. Cînd unele instalații sînt construite în colaborare cu o firmă străină, apare necesitatea traducerii diverșilor termeni care sînt imprimați pe mașini, pe tablouri etc. (deoarece manipularea instalațiilor fără a se cunoaște semnificația diverșilor termeni nu este numai imposibilă principial, pentru perioada învățării acțiunilor respective,

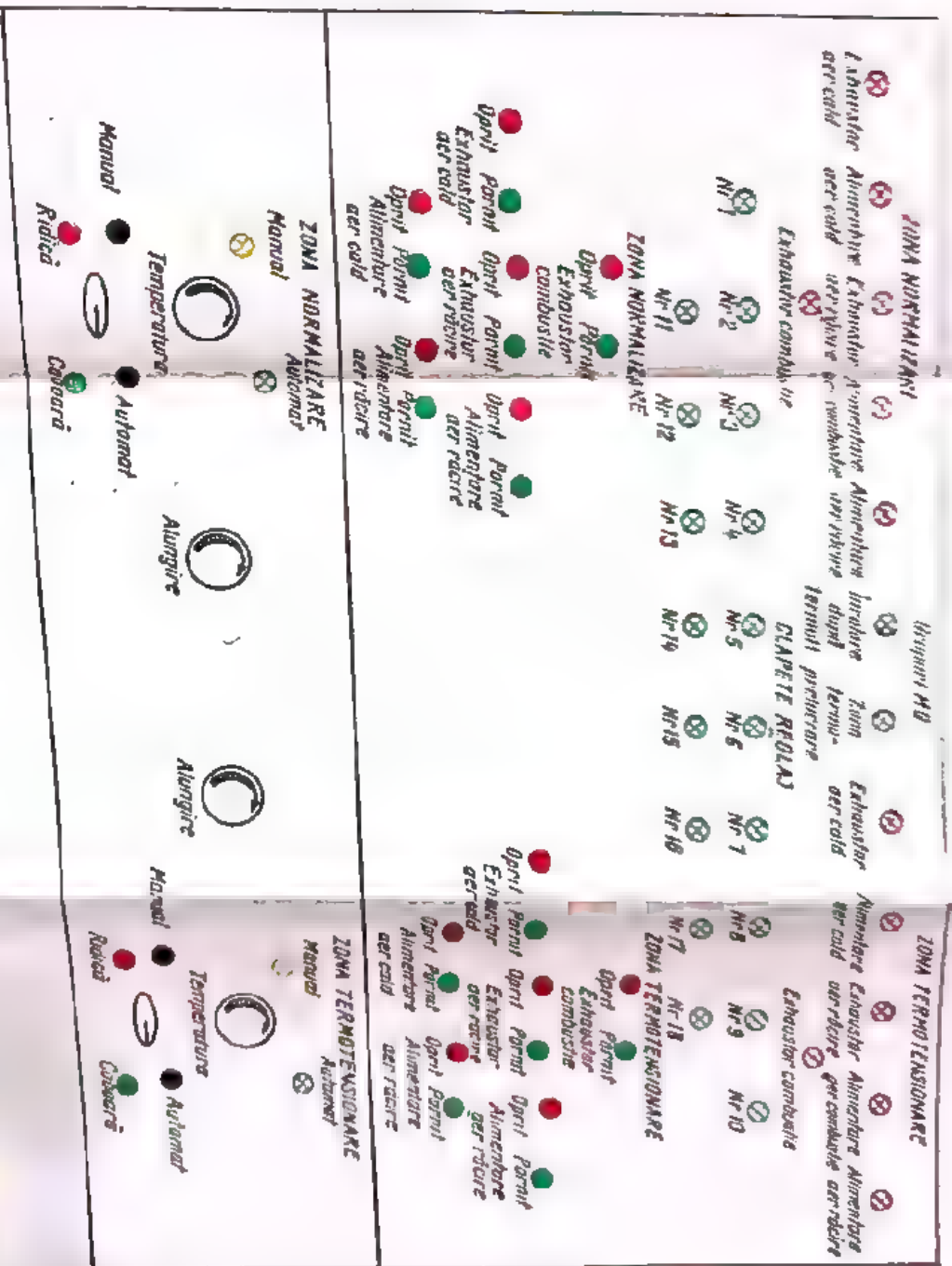
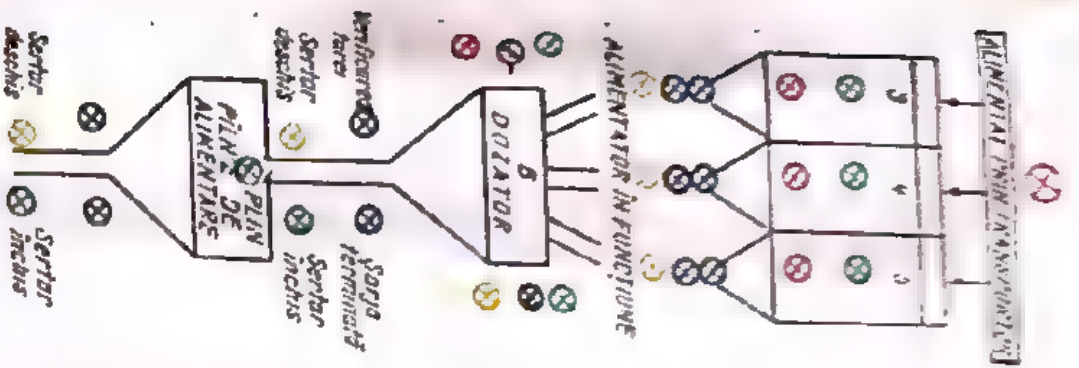


Fig. 14 b  
Schema unui fragment dintr-un tablou

Fig. 15  
Detaliu dintr-un pupier de senarizare și de comandă

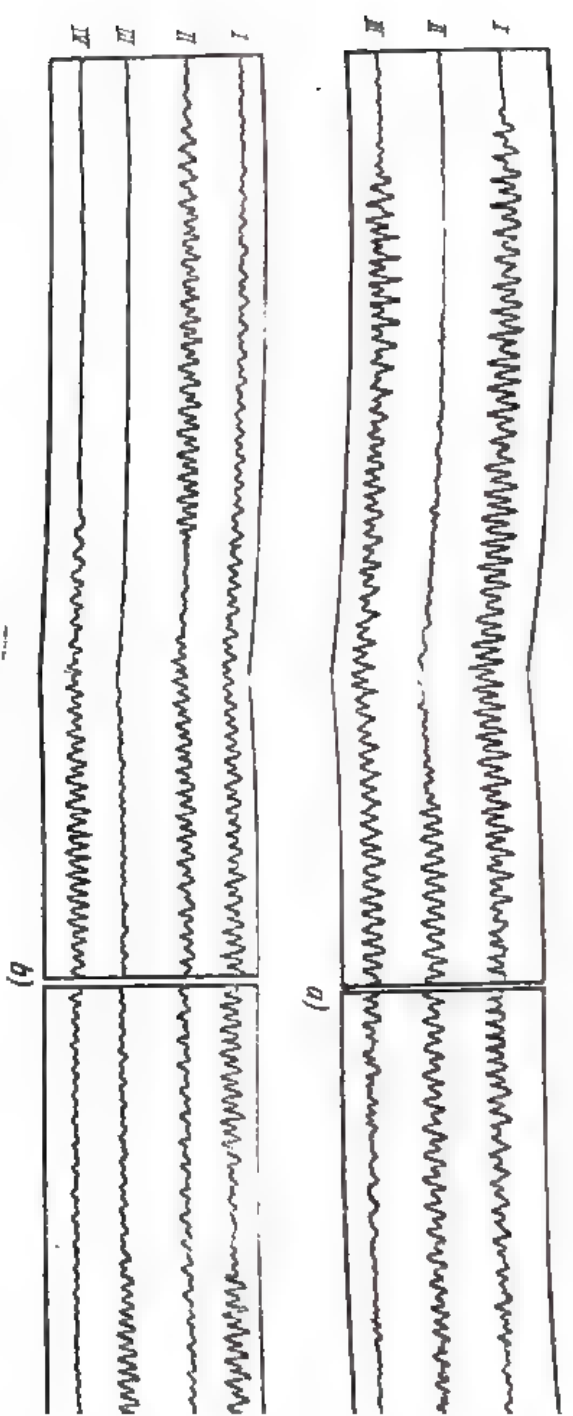


Fig. 19

Inversarea mecanică și inversarea fonică de vorbitor: a) Kinograma cuvintului *aer*, inversat de subiect *rae* (Cu. 13a fier, inversat de subiect *rae* (No., Sa., 10 ani, 10 cl.); b) — înregistrarea normală a cuvintului; II — inversarea mecanică (la Kinogramă), b), inversarea fonetică (cuvintul *fier* în inversarea subiect

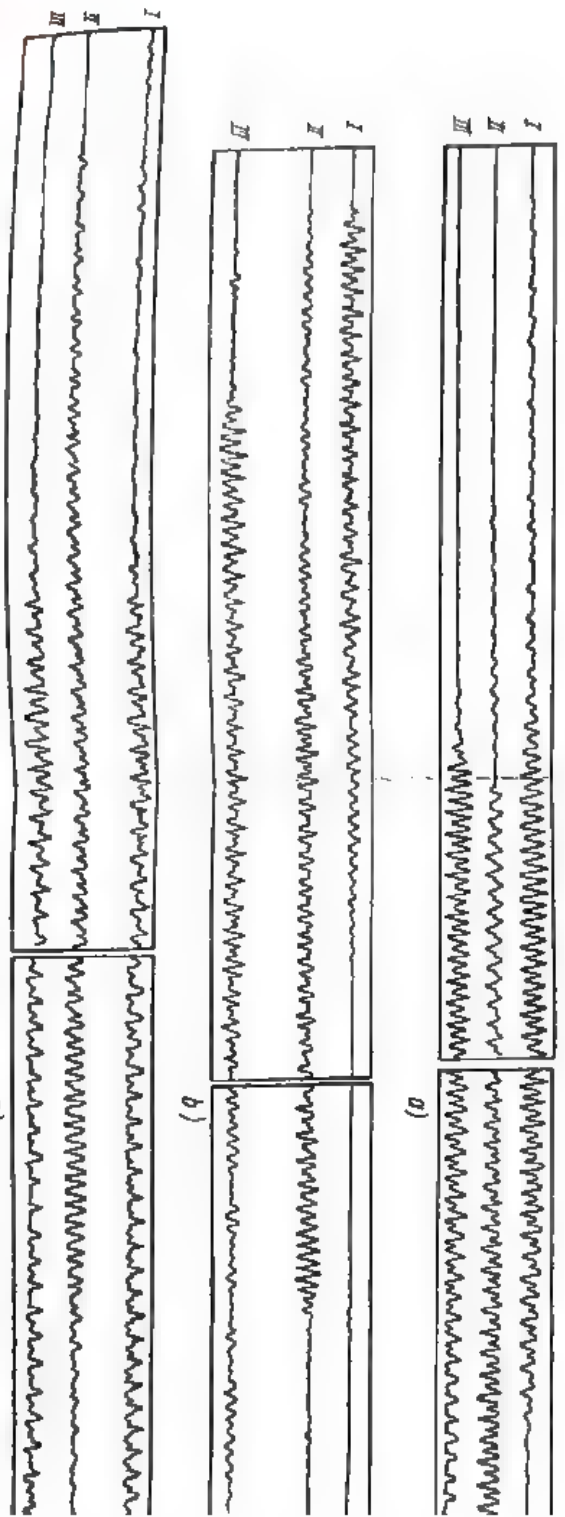


Fig. 30

Inversarea cuvintului cu menținerea diftongului: a) Kinograma cuvintului *fier*, inversat de subiect *rae* (Hu. An., 60 ani, 1 cl.); b) b) — înregistrarea normală a cuvintului; c) Kinograma cuvintului *noar*, inversat de subiect *rae* (Hu. An., 60 ani, 1 cl.); d) — înregistrarea normală a cuvintului



dar este și dăunătoare, ulterior, nepermițând o înțelegere reală a mecanismelor în complexitatea lor)<sup>16</sup>. Dificultatea stă, în aceste cazuri, nu numai în stabilirea terminologiei (care uneori este complet nouă, când e vorba despre introducerea unui utilaj sau a unui proces tehnologic nou), și deci a creării sau adoptării unor termeni<sup>17</sup>. Dificultatea poate sta și în traducerea ca atare a mesajelor, în respectarea sintaxei limbii în care se traduce, în adaptarea prescurtărilor etc. — cu grija de a nu se traduce greșit și chiar de a nu se introduce în limba respectivă forme care contravin normelor, sau calcuri, etc.

O ultimă problemă pe care o semnalăm — și care ne pare cea mai importantă, deoarece se referă la posibilitățile evoluției viitoare a automatizării — este aceea a colaborării tehnicienilor cu psiholingviștii, cu lingviștii și cu psihologii pentru realizarea progresului în modul de semnalizare al aparatelor automate și totodată în modul lor de a recepționa mesajele umane. Din punct de vedere psihologic, pentru motive pe care nu le vom mai expune aci<sup>18</sup>, ar fi mult mai util ca aparatele automate să poată emite (în locul semnalelor grafice — singurele utilizate azi) semnale verbale *sonore*, și în același timp să poată recepționa și reacționa la mesajele verbale *orale* ale emițătorului

<sup>16</sup> Operatorul care, necunoscând semnificația termenilor engl. *high* „înalt” și *low* „scăzut”, se conduce după reperatele concrete constituite din culorile care subliniază cuvintele respective, nu are decât o perspectivă fragmentară a procesului și o conduită elementară; în aceeași situație este acela care supraveghează o mașină semiautomată orientându-se după reperul pozițional stînga-dreapta, dar care crede că ital. *Entrata acqua* „intrarea apei” înseamnă „cilindru de aer”.

<sup>17</sup> Care termen trebuie ales, când este vorba despre unul mai conform limbii române, dar nerăspîndit — ca de pildă *ulei de ceruit* —, iar altul mai frecvent utilizat de tehnicieni și poate mai propriu — ca *winterizat*?

<sup>18</sup> A se vedea: *Semnălele verbale în tehnica automatizată*, „Rev. psihol.”, 1964, nr. 4, pp. 519—545 (și în „Rev. roum. sci. soc. — Psychologie”, 1964, nr. 1, pp. 89—99), iar mai recent, T. Slama-Cazacu, M. Voicu, O. Vișan, *Eficiența comparativă a stimulilor verbali și neverbali, în anumite condiții (incertitudine și timp de reacție verbal)*, „Rev. psihol.”, 1966, nr. 2, pp. 147—169, și: T. Slama-Cazacu, O. Vișan, *Studiul comparativ al percepției stimulilor verbali și neverbali, în condiții complexe, prin timpul de reacție motorie*, *ibid.*, 1967, nr. 4, pp. 395—409, și: T. Slama-Cazacu, *Utilizarea reacției motorii în compararea percepției stimulilor verbali și neverbali, și verbalizarea în percepție*, *ibid.*, pp. 411—418.

uman. Pentru aceasta ar trebui pe de-o parte să se facă noi investigații sau să se aplice chiar unele date cunoscute în lingvistică — de pildă, datele relative la analiza spectrală a sunețelor<sup>19</sup>. Iar pe de altă parte, ar trebui — mai mult încă decât este necesar pentru stadiul tehnic actual — să se stabilească mesaje verbale optime — economice și totodată „asigurate“ prin redondanța necesară<sup>20</sup> —, care să ofere posibilitatea unei emiteri eficace din partea mașinii (ușurînd inteligibilitatea corectă și rapidă) și totodată a unei emiteri facile, corecte, din partea omului. Pentru stabilirea acestor mesaje stereotipe — și în genere pentru stabilirea principiilor de „modelare“ a acestor aparate —, lingviștii ar putea contribui și prin extrapolarea principiilor cunoscute, relative la comunicarea umană și eventual prin completarea ori modificarea lor în funcție de noile condiții apărute în automatizare.

6. Soluțiile la diversele probleme menționate nu pot veni decât prin cercetări minuțioase — în mare parte experimentale — și prin efortul conjugat al unor lingviști, al unor psiholingviști și al unor tehnicieni. Dacă unele probleme, dintre cele care au fost relevate, nu sînt absolut specifice muncii în condițiile automatizării, în schimb însă ele se pun fie în mod mai acut în aceste condiții, fie au implicații particulare, datorate situațiilor speciale care apar din cauza utilizării mașinilor automate.

<sup>19</sup> „Mașina automată“ putînd de pildă să identifice sunetele verbale pe baza trăsăturilor lor spectrale (vezi în acest sens, de exemplu, datele expuse de N. E. Kirillov, L. V. Fatkin, *Ekspierimenty po opoznavaniju avtomatami zvukov reči*, „Voprosy psihologii“, 1962, nr. 3, pp. 45—56).

<sup>20</sup> Cercetări ale noastre, în curs, urmăresc stabilirea lungimii optime a mesajului, în funcție de valoarea semnificativă a mesajului, de familiaritatea cuvintelor, de forța legăturilor asociative dintre o abreviere și cuvîntul respectiv. din limbă, etc.

## DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI PSIHOLINGVISTICA

## Capitolul I

ÎNVĂȚAREA LIMBII DE CĂTRE COPIL.  
PRIMELE ETAPE

1. Am menționat, printre problemele psiholingvisticii diacronice, pe aceea a raportului dintre *evoluția subiectului și limbajul său*. În cadrul acestei probleme, aspectele centrale sînt marcate de factorii învățării limbii materne — de către copil —, și de învățarea unei a doua limbi. Aceste probleme interesează foarte de aproape una dintre ramurile cele mai importante ale lingvisticii aplicate — și anume predarea limbilor (fie că este vorba despre învățarea și perfecționarea primei limbi, fie că este vorba despre a celei de a doua) —, dar interesează și celelalte ramuri sau cîmpuri de cercetare (între altele, problemele teoretice ale lingvisticii etc.)<sup>1</sup>.

1.1. Problema învățării unei limbi este vastă : ea poate alcătui, singură, obiectul unei lucrări de mari proporții. Același lucru se poate afirma despre problema examinării metodelor de pregătire a *materialelor* necesare predării, sau a mijloacelor didactice pentru a le utiliza pe acestea în predare (să menționăm, în trecut, experimentele făcute pentru a stabili vocabularul și gramatica fundamentală — în care psiholingvistica poate aduce contribuția sa —, sau experimentele privitoare la bazele

<sup>1</sup> J. Vendryes sublinia, într-o recenzie (vezi „Bull. Soc. ling. Paris”, 1953, 49, fasc. 2, pp. 25—29) la o lucrare a lui M. Cohen (*Sur l'étude du langage enfantin*, „Enfance”, 1952, nr. 3) — și acesta din urmă mare susținător al importanței studierii limbajului copilului, ca și R. Jakobson, K. Ohnesorg, etc. —, că „studiul limbajului copilului are o importanță capitală pentru lingvistică”. Cea mai deplină recunoaștere oficială recentă a acestei importanțe este desigur faptul că una dintre secțiunile celui de-al X-lea Congres Internațional de Lingvistică (București, 1967) a fost dedicată problemei limbajului copilului.

metodelor audiovizuale etc. — probleme asupra cărora vom reveni).

Vom alege deci deocamdată un anumit aspect din acest ansamblu vast, și ne vom ocupa în special de *învățarea primei limbi*, ceea ce ne duce la *limbajul copilului*, la geneza și la dezvoltarea limbajului (pînă la vîrsta școlară). Această învățare, sau mai curînd acest efort, această tendință de însușire a limbii zise materne, nu ia sfîrșit niciodată în cursul vieții unui individ. Învățăm fără încetare noi cuvinte, semnificații noi, secvențele pe care le formulăm nu sînt aproape niciodată aceleași. Totuși, prima etapă — pînă la vîrsta școlară — este decisivă, ca duce pînă la o relativă stăpînire a limbii, aceea, în orice caz, care este suficientă pentru manipularea limbii scrise și pentru a permite vehicularea cunoștințelor științifice, în școală.

1.2. De această etapă ne vom ocupa, nu numai pentru că ne putem baza pe un material cules de noi înșine timp de mai mulți ani, dar și — sau mai ales — pentru că ea este foarte interesantă atît pentru lingvistică în general, cît și pentru lingvistica aplicată (de această ultimă direcție însă, majoritatea lingviștilor actuali nu se ocupă deocamdată prea mult). Este deosebit de important pentru lingvistică în general de a se cunoaște în mod aprofundat în ce constă drumul parcurs de la primul strigăt al noului-născut, pînă la frazele înlănțuite, organizate, ale copilului de șase sau șapte ani, în efortul său de a minui limba tuturor, pentru a stabili o comunicare eficientă. Iar din punct de vedere practic, este necesar să se știe precis ce aduce cu el copilul, ca „zestre” lingvistică, în momentul cînd ajunge la școală.

Trebuie să se cunoască mai bine liniile generale de evoluție în acest lent proces, care constă în apropierea de limba adultului, aceste linii de aproximare evolutivă a limbii vorbite de către comunitatea lingvistică. Pe de-o parte, această necesitate se impune pentru a se discerne mai bine cum e preluată de către copil limba *vorbită*, într-o fază în care încă nu poate exista o *imixtiune directă* a limbii scrise. Pe de altă parte, trebuie cunoscut bine acest fond cu care pășește copilul în școală — și în definitiv în viața dirijată de educația specifică școlii —, deoa-rece linia dezvoltării anterioare școlii nu trebuie ignorată, ci dimpotrivă, trebuie continuată, în sensul unei amplificări pentru

dezvoltarea limbii în școală. Dacă această linie va indica sau nu și căile de urmat — sau cel puțin dacă va da unele sugestii — în predarea limbilor străine (nu numai copiilor, dar și adulților?), este o problemă pe care o vom discuta mai târziu.

Menționăm mai înainte că această problemă interesează și celelalte ramuri ale lingvisticii aplicate. Reluând o butadă a unui specialist în traducerea automată: pentru a învăța o mașină să vorbească, trebuie să se știe *cum* învață limba copiii mici. Această problemă interesează de asemenea patologia limbajului, deoarece există tulburări care, în anumite aspecte ale lor, arată particularități similare celor ale limbajului copilului; iar pierderea aceasta a unei capacități, această disoluție a limbii, sensul acestui mers înapoi sînt mai ușor de înțeles cînd se cunoaște și drumul invers, orientarea normală către stăpînirea limbii.

1.3. Ne vom ocupa mai întîi de problema (vezi *infra*, 2) apariției și dezvoltării sistemului fonematic al copilului, în raport cu particularitățile sale de vîrstă și cu maturația posibilităților sale de imitare a sistemului fonematic al limbii (fără să ne oprim prea mult asupra acestei probleme a genezei limbajului, îndeosebi din cauză că diversele cercetări — ale noastre sau ale altora — sînt abia la început și nu permit încă o largă generalizare). Vom discuta mai mult despre *ontogeneza structurii gramaticale* (vezi *infra* 3, și cap. II, III) și vom dezvolta o concepție bazată pe principiul „ecoului selectiv” — noțiune psiholingvistică prin excelență, deoarece mecanismul de ecou selectiv face să se înțeleagă pentru ce și cum folosește copilul limba, în funcție de propriile sale posibilități de gândire, de percepție, de afectivitatea sa, de interesele sale, de motivația care îi este proprie. Ne vom concentra deci atenția mai ales asupra unei analize psiholingvistice privitoare la raportul dintre structura gramaticală a limbii și dinamica asimilării acesteia de către copil, pentru a ajunge (vezi cap. II) la cadrul mai larg al dialogului copiilor și a ceea ce putem numi „stilul vorbirii copilului”, domeniu specific psiholingvistic. Deoarece însă scopul lucrării noastre nu este de a expune exhaustiv diversele aspecte ale diverselor probleme discutate, nu vom prezenta un studiu psiholingvistic complet al limbajului copilului. Dar pentru a ilustra una dintre posibilitățile de aprofundare prin analiza psiholingvistică, vom alege un aspect tipic (vezi cap. III) și anume învățarea decli-



nării în funcție de dezvoltarea copilului (punându-l în legătură și cu formele existente în limba populară ori cu forme arhaice sau dialectale). Vom expune apoi cercetări privitoare la dinamica relațiilor dintre gândire și limbaj în ontogeneză (vezi cap. IV) și câteva considerații privitoare la problema învățării limbilor și în special a celor străine (vezi cap. V).

1. 4. Am subliniat mult, mai înainte, unul dintre principiile noastre metodologice fundamentale — acela de a culege direct faptele. În consecință, pentru limbajul copilului, aplicând metodologia despre care am amintit, am încercat să culegem fapte de limbă care să fie pe cât posibil analizate sau analizabile lingvistic, care să fie fidel și în mod complex înregistrate (notând întregul context), și la un mare număr de copii. Materialul a fost cules de către autorul lucrării de față de la aproximativ 600 de copii având ca limbă maternă româna, între 2 și 7 ani (culegerea materialului continuă — de data aceasta cu colaboratori, printre care și lingviști —, de la vârsta de 1 zi la 2 ani). Am lucrat cu toți acești copii individual, obținând pentru înregistrare fie fapte lingvistice spontane, fie fapte provocate experimental, fie povestiri monologate, fie dialoguri între copii sau între copii și adulți. Înregistrările au constituit obiectul unei interpretări care a căutat să stabilească particularitățile fundamentale ale vorbirii copilului în limba română, în cursul dinamicii psihice a diverselor vârste. Totuși, subliniem că nu este vorba aci despre simple inventare de fapte: materialele au fost puse în raport cu situațiile experimentale (în multe cazuri, au fost puse în legătură cu gândirea copilului, cu dinamica psihică etc.)<sup>2</sup>.

2. Primul act al copilului, de viață independentă în mediul extern, este de a respira scoțind un strigăt. Aceasta este moștenirea sa fonică de care dispune când vine pe lume. Ce va face

<sup>2</sup> Aceste materiale și interpretarea lor au format obiectul unei cărți intitulate *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză, de la 3 la 7 ani* (București, Edit. Acad. R.P.R., 1957), completată prin studii ulterioare, pentru vârsta de 2 la 3 ani și pentru alte aspecte (vezi diversele articole citate mai departe, notele 17, 34, și în cap. II, notele 3, 16, cap. IV nota 33), precum și printr-o carte despre *Dialogul la copii* (București, Ed. Acad. R.P.R., 1961).

cu ea, grație societății care-l înconjoară dar, să nu uităm, și datorită efortului său — unui mare efort —, ce va face cu ea, știm destul de bine, pentru că ne auzim toți vorbind. Dar cum ajunge el aci — aceasta ne este încă destul de puțin cunoscut. Poate studiul cel mai dificil, cu privire la limbajul copilului, este nu atât acela de a stabili fazele de început ale dezvoltării, cât mai ales ceea ce conțin ele, precum și principiile de organizare ale acestor emisiuni vocale și ce le dirijează, ce face și cum se face — că orice copil normal ajunge la *sistemul fonematic* al limbii care se vorbește în jur. Ce se petrece pînă în momentul apariției fonemului ca atare, în istoria individului? Care sînt geneza, cronologia, momentele anterioare ale stadiului mai mult sau mai puțin definitiv, reprezentat prin relativa stabilizare a unor sunete anumite, acelea care sînt *tocmai* reflexul concret al fonemelor limbii respective? Care este așadar calea către constituirea sistemului fonematic? Lingvistica de astăzi — continuînd importante studii făcute altă dată de către N. Jakobson, A. Grégoire, K. Ohnesorg, M. Cohen și alți lingviști și psihologi — ar trebui să înscrie în programul ei mai multe cercetări relative la acest capitol important și pasionant, care se ocupă de diversele ipostaze prin care trece un sunet pînă cînd devine reprezentantul fonemului cristalizat, tribulațiile lui pînă cînd copilul izbutește să capteze această formă fonematică aparținînd limbii.

2. 1. S-au stabilit de multă vreme fazele, *grosso modo*, pentru care există mai mult sau mai puțin un consens: sunete produse la întîmplare<sup>3</sup>, strigăte, vocalize (timp de 3—4 luni) — numite uneori în limba germană *Gurren*, printr-o apropiere de sunetele scoase de porumbei; apoi gînguritul, către a 5-a sau a 6-a lună — cînd încep să fie notate și sunete imitate (acestea apărînd însă și înainte) —, apoi, către a 8-a sau a 9-a lună (sau mai devreme), primele dovezi de înțelegere a limbajului, iar mai tîrziu, către sfîrșitul primului an, apariția celor dintîi așa-zise „cuvinte“.

<sup>3</sup> „Random behavior“ le numesc J. Jenkins și Ch. Osgood, in Ch. Osgood și Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics*, Bloomington, Indiana Univ. Press, 1964, p. 129.

2.2. Noi înșine vorbim despre: *sunete biologice* (sunetele inițiale, datorate unui fond biologic general, independent de toate deprinderile comunității lingvistice — sunete care sînt determinate fiziologic, din cauza unei anumite poziții luate de către organele de articulare cînd copilul stă de exemplu în poziție culcată). Acestea sînt „acte fără normă” („actes sans norme”), cum ar fi spus L. Hjelmslev<sup>4</sup>, și care nu corespund unor structuri constituite mental. Prin imitație, copilul ajunge la sunetele care corespund (tot în terminologia și delimitarea stabilite de noi) unor *prefoneme* — care sînt aproximări ale fonemelor limbii, în tendința copilului de a se apropia de aceasta (termenul indică, prin însuși faptul că se raportează la alt plan decît termenul „sunete biologice”, schițarea unei anumite „forme” pe plan mental). După un lung stadiu de ajustări, aceste prefoneme vor deveni *fonemele* propriu-zise, cînd sunetele corespunzătoare vor reprezenta exact fonemele limbii materne și cînd aceste foneme vor fi integrate în sistem, în bagajul lingvistic al copilului. Atunci, cînd se produc diferențierile precise, minuțioase, care dau — la un anumit nivel al subconștientului — controlul perceptiv-auditiv și proprioceptiv-articulator<sup>5</sup> printr-un autoreglaj al articulării, prin perceperea propriilor mișcări articulatorii, adică printr-un *feed-back*, și în același timp prin faptul că sunetele se definesc pe planul mental al „procedeelor”, al „imagineilor sonore”, numai atunci se poate vorbi despre existența fonemului ca atare și atunci pot fi demarcate „trăsăturile distinctive” (*distinctive features*), după termenul lui R. Jakobson. Tribulațiile aparțin altui stadiu, în care materia sonoră este o materie extralingvistică.

Nici sunetele biologice nici prefonemele nu vehiculează o „semnificație” în adevăratul sens al cuvîntului: totuși, nici unele nici celelalte nu sînt indiferente pentru dezvoltarea limbajului, ca exerciții preparatoare, în dinamica apariției și formării sistemului fonematic. Deoarece, dacă aparent copilul renunță, la un moment dat, la tot balastul fonic pe care l-a pro-

<sup>4</sup> L. Hjelmslev, *Langue et parole* (1949), în *Essais linguistiques* („Travaux du Cercle linguistique de Copenhague”, XII), 1959, p. 76.

<sup>5</sup> „Cinemic” le numește M. Kloster-Jensen, *Un pendant à la phonématique* (extras: Universitet i Bergen, 1952, p. 9).

dus timp de câteva luni, dacă — după cum nota R. Jakobson<sup>6</sup> — „bogăția fonetică a gînguriturii cedează locul unei restricții fonologice”, totuși această redundanță inițială îi va servi funcțional pentru etapele următoare, în această luptă extraordinară pe care o duce copilul pentru ca, dintr-un material amorf, să ajungă la stăpînirea limbii (luptă despre care O. Irwin<sup>7</sup> spunea — oarecum exagerînd — că nu este egalată de nici o altă realizare ulterioară a ființei umane).

Așadar, evoluția urmează calea: de la o redundanță primară (fază cu multe sunete biologice) la o eliminare<sup>8</sup> și la o selecție printre sunetele care corespund cu sistemul limbii.

2.3. Trebuie să mai facem aci o precizare. Limba începe să fie asimilată de către copil gradual, pe măsură ce se dezvoltă capacitățile sale perceptiv-auditive, articulatorii și proprioceptive și, totodată, pe măsură ce se dezvoltă o capacitate minimă de abstractizare și de generalizare. Deoarece sistemul fonematic nu se realizează printr-o delimitare articulatorie și acustică mecanică a sunetelor, ci prin faptul că acestea se definesc, cum spuneam, pe planul mental al „procedeelelor”, prin structurarea coordonărilor între componentele motorii (ca urmare a diferențierii articulatorii și apoi a consolidării ei pe baza unor stereotipe funcționale) și în același timp prin structurarea relațiilor dintre controlul auditiv și controlul motor-articulator, care permite circuitul invers. În același timp, sistemul fonematic se organizează în conștiința individuală pe măsură ce relațiile se sistematizează, pe măsură ce opozițiile se delimitează, ajungînd astfel la integrarea noțională a fonemelor într-un sistem.

Nu ne pare necesar — nici posibil, psihologic — să se disocieze net un nivel articulator (care de fapt ar „produce” substanța) și un nivel care ar fi cel al conștiinței, al „însușirii acti-

<sup>6</sup> R. Jakobson, *Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale*, în *Selected writings, I. Philological studies*, S-Gravenhage, Mouton, 1962, p. 318.

<sup>7</sup> O. Irwin, *Phonetical description of speech development in childhood*, L. Kaiser (red.), *Manual of phonetics*, Amsterdam, North Holland Publishing Co., 1957, p. 403.

<sup>8</sup> H. Veltien (*The growth of phonemic and lexical patterns in infant language*, „Language”, 1943, 19, nr. 4, p. 281), a notat la copilul observat un *g* velar și unele spirante palatale surde, care apoi au dispărut.

ve a limbii”<sup>9</sup>. Într-un articol — de altfel foarte interesant și util —, F. Grewel consideră că ar exista o distincție netă între cele două niveluri, deoarece ar fi copii care „știu ce ar trebui să articuleze” („know what they should articulate”), dar nu stăpînesc fonemele pe care vor să le pronunțe („realise the phonemes they wish to utter”) <sup>10</sup>. Metodologic, ar fi necesar să se dovedească faptul că acești copii „știu” cu adevărat „ce ar trebui să articuleze”. Probabil că nici imaginea mentală nu are un contur foarte clar la acești copii și de aceea modul de realizare în substanța sonoră este deficitar. Inexistența substanței sonore denotă și un deficit în asimilarea formei ca sistem fonematic. „Forma” își are sursa într-un ansamblu psihic mai complex decît s-ar crede în mod obișnuit și cînd se face o distincție strictă între formă și substanță. Nu există în om un plan distinct — ca în mecanismul automat al unui sistem — și care ar fi sistemul articulator, separat de planul mental. Primul plan este, începînd cu un anumit stadiu de dezvoltare, net intricat cu celălalt.

2.4. Încă din faza profonematică se manifestă o tensiune imitativă, încă insuficient cunoscută prin cercetări obiective. Înregistrările făcute, și unele analize sonagramice <sup>11</sup>, arată obiectiv încercări de imitație la o vîrstă foarte timpurie. De pildă, înregistrînd emisiuni vocale ale unor copii de 4—6 luni, în timp ce le vorbesc mama sau experimentatorul, am constatat tendința către imitarea sunetelor adresate de adult (vezi mai jos).

2.5. Dar dacă subliniem că „mecanismul” fundamental al însușirii limbii de către copil este imitația, trebuie să adăugăm că despre acest proces se vorbește mult în psihologia dezvoltării copilului, dar se știe destul de puțin în general, și mai ales cînd este vorba despre formarea sistemului fonematic.

Problema acestor *cînd*, *ce* și *cum* ai genezei sistemului fonematic va fi rezolvată prin observarea atentă a procesului imitației — pe care noi o considerăm ca o imitație activă, o *imitație*

<sup>9</sup> F. Grewel, *How do children acquire the use of language*, în „Phonetica”, 1959, 8, pp. 193—194.

<sup>10</sup> F. Grewel, *Ibid.*

<sup>11</sup> Precum și analize făcute de noi, în aprilie 1967, la Institutul de fonetică din Grenoble (cu un oscilograf, un „intensimetru” și un „detector de melodie”, conceput de R. Gsell și colab.).

*selectivă*, copilul neînregistrînd limba brusc, de la primul contact, ci operînd o selecție dinamică: tocmai datorită acestui fapt sistemul fonematic nu este asimilat dintr-o dată, ci asimilarea sa este dinamică, are loc ca o dezvoltare.

Asimilarea limbii nu înseamnă numai un simplu reflex pasiv al actelor adulților: paralel cu imitația, există și complicate procese de percepție, de gîndire etc. În același timp, imitația este un proces selectiv, deoarece, pe de o parte, copilul imită *atît și ce poate* — atît cît îi permite stadiul său de dezvoltare — în fiecare moment. Pe de altă parte, imitația este un proces selectiv pentru că, din ansamblul sonor pe care-l aude în jurul său, copilul trebuie să discearnă și să aleagă ceea ce-l duce către tipic. Deși există părerea<sup>12</sup> că adultul oferă copilului un limbaj simplificat și „special“, problema care se pune este totuși dacă putem considera pe copil complet „surd“ la tot ceea ce vorbesc adulții în prezența sa. În orice caz, copilul trebuie să se descurce relativ singur printre realizările concrete sonore, în complexitatea substanței sonore pe care o aude și din care va trebui să extragă esența care constituie sistemul din limbă.

2.6. Încetul cu încetul, o dată cu selectarea sunetelor, se introduce și conținutul. Limba transformă sunetele în calități opozitive, necesare transmiterii unui sens, necesare comunicării; ea este „un instrument condus și organizat în vederea concepțelor de exprimat“<sup>13</sup>. Pentru a construi mesajul este necesar să existe și codul pe planul mental al individului.

Abia cînd sistemul fonematic imitat al limbii respective începe să capete contur, adică în al doilea an de viață (chiar dacă perfecționarea sa continuă ulterior, pînă către vîrsta de 4 sau 5 ani), abia în acel moment apare, la copil, și limbajul propriu-zis, comunicarea intenționată, cu ajutorul limbii, adică se precizează valoarea semnificativă a mesajului. Trebuie să menționăm însă că nu este suficient să se constate imitarea *cîtorva* dintre sunetele care corespund fonemelor limbii materne, pentru a se conchide că a apărut „limbajul“, ca mijloc de comunicare. Abia cînd întregul sistem fonematic a căptat contur, se poate

<sup>12</sup> Vezi, de exemplu, F. Grewel, *op. cit.*, pp. 195 urm.

<sup>13</sup> „Un instrument régi et agencé en vue des concepts à exprimer“, R. Jakobson, *op. cit.*, p. 827.

vorbi despre adevărate realizări fonematice. Pe de altă parte, tot abia când întregul sistem fonematic al limbii s-a conturat, cel puțin în linii mari, devin posibile combinații cu valori discriminative (chiar dacă ele sînt încă aproximative) și abia atunci pot fi deci introduse valorile semnificative fix asociate acestor combinații. Numai prin corectări graduale — în timp ce se stabilizează forma sonoră și fonemele se organizează în sistem —, se poate introduce deci conținutul necesar comunicării.

2.7. În ceea ce privește detaliile etapelor acestei evoluții, nu ne vom ocupa de cele aci. S-au adunat desigur materiale (nu numeroase, dar există unele valoroase, ca de pildă acela cules de la cei doi copii ai săi, în limba cehă, de către K. Ohnesorg<sup>14</sup>, ori pentru bilingvi de către A. Grégoire sau de către W. Leopold<sup>15</sup>). S-au formulat, de asemenea, teorii, unele foarte importante, ca aceea a lui R. Jakobson (copilul învață să stabilească diversele „trăsături distinctive“ într-o anumită ordine, în cursul dezvoltării sale: de exemplu, primul tip de expresie este caracterizat prin combinarea a două extreme, consoană/vocală, ca *pa*, care duce ulterior la diferențieri ce permit selecția între *pa* și *a*, *pa* și *ap* etc.)<sup>16</sup>.

Totuși, ceea ce rămîne încă de făcut este imens: adică a se culege mai mult material pe un mare număr de copii (iar nu

<sup>14</sup> K. Ohnesorg, *Fonetička studie o dětské řeči*, Praha, Naklad. Filos. fakult., 1948; *Druhá fonetika studie o dětské řeči*, Praha, Statní pedagog. nakl., 1959.

<sup>15</sup> A. Grégoire, *L'apprentissage du langage. Les deux premières années*. Liège-Paris, Droz, 1937. W. Leopold, *Speech development of a bilingual child*, 4 vol., 1939—1949, Evanston, Northwestern Univ. Press, 1949.

<sup>16</sup> R. Jakobson, M. Halle, *Phonemic patterning*, în *Fundamentals of language*, S-Gravenhage, Mouton, 1956, pp. 37 urm. Pentru diverse alte detalii, vezi și studiul lui J.-B. Carroll, *Language development in childhood*, (1960), în S. Saporta (red.), *Psycholinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961, pp. 331 urm., O. Irwin, *Phonetical description...*, cit. 403—425 și *Language and communication*, în P. Mussen (red.), *Handbook of research methods in child development*, New York—London, Wiley, [1960], pp. 487—516. Vezi și capitolul despre limbajul copilului, de D. McCarthy, *Le développement du langage chez l'enfant*, în L. Carmichael (red.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, vol. II, Paris, P.U.F., 1952, pp. 751—916, D. Fry, *The development of the phonological system in normal and the deaf child*, în F. Smith, G. Miller (red.), *The genesis of language. A psycholinguistic approach*, Cambridge-London, M.I.T. Press, [1966], pp. 195—196.

mai ales pe propriii copii, așa cum s-a procedat în general pînă acum în lingvistică), și în mai multe limbi, cu o metodologie care să permită a se face *comparații* și a se formula principii generale.

2.8. Ceea ce este foarte important în aceste cercetări este *metodologia* utilizată<sup>17</sup>. De obicei, lingviștii nu au făcut interpretările necesare, ei s-au mărginit la cazuri particulare și au stabilit mai ales inventare; psihologii, în schimb, nu au făcut în general apel la sisteme riguroase de transcriere fonetică<sup>18</sup>. De aceea, este necesar: a) în primul rînd, să se realizeze multe cercetări, pe un mare număr de copii; b) apoi, să se noteze foarte exact sunetele și să se stabilească un sistem de transcriere adecvat sunetelor copiilor, dar care să poată fi „înțeles” de către ceilalți cercetători, o modalitate de transcriere care să fie transpozabilă — indiferent care ar fi limba asupra căreia se lucrează — într-un cod cu valoare universală; c) să se înregistreze toate condițiile în care se găsește copilul, tot ansamblul contextual, tot ceea ce face el, mișcările lui, ceea ce a auzit un moment înainte de emiterea unui sunet etc.; d) să se observe ceea ce este capabil copilul să înțeleagă, în comparație cu ceea ce este capabil să emită; e) să se noteze mediul lingvistic (ceea ce aude copilul de obicei în jurul său, spre a se compara emisiunile sale vocale nu — sau nu numai — cu limba în general, ci cu idiolectele adulților care sînt în preajma sa; f) să se efectueze experimente — în măsura în care este posibil la o asemenea vîrstă și în măsura în care acest fapt nu a falsificat expresia spontană normală — și să se înregistreze sunetele copi-

<sup>17</sup> Pentru diverse cercetări metodologice, despre care am mai discutat, ne permitem să tragem la: T. Slama-Cazacu, *Quelques remarques théoriques et méthodologiques sur le problème de la forme et de la substance dans la genèse du système phonématique*, „Cahiers de ling. théorique et appliquée”, III, București, Univ. de Bucarest, 1966, pp. 171—179, *Quelques remarques psycholinguistiques sur l'apprentissage de la langue par l'enfant*, „Langage et comportement”, 1965, nr. 1, pp. 181—193, *Sur la formation du système phonématique chez l'enfant*, în *To honor Roman Jakobson*, The Hague-Paris, Mouton, 1967, vol. III, pp. 1857—1865, recenzie la M. Cohen et al., *Études sur le langage de l'enfant* (1962), „St. și cercet. lingv.”, 1963, nr. 2, p. 279.

<sup>18</sup> Vezi, de pildă, Cl. și W. Stern (*Die Kindersprache*, Leipzig, Barth, ed. 4, 1928), și alții.



lului în condiții experimentale ; g) să se facă analize obiective ale sunetelor, cu o aparatură precisă (sonagrame etc.), pentru a deveni posibile comparații cu sunetele adulților sau între cele ale copiilor vorbind alte limbi, cu ajutorul unui sistem obiectiv și unic de „măsurare“.

În ceea ce privește metodologia, se mai pune o întrebare, în aparență de simplă procedură, dar având implicații de conținut, relativ la scopul urmărit: trebuie făcute numai înregistrări ale emisiunilor spontane ale copilului lăsat singur<sup>19</sup>, sau trebuie înregistrate și emisiunile pe care copilul mic le are în prezența adultului și chiar cu intervenția acestuia? A doua metodă — mai puțin utilizată — este necesară mai ales dacă ne gândim că ea ține seama de situația normală, a „comunicării“, și totodată de modul în care de fapt învață copilul limba, adică prin preluarea ei de la adult. Metoda poate da rezultate interesante nu numai pentru observarea modului cum adultul provoacă reacții vocale ale copilului<sup>20</sup>, ci mai ales pentru studiul reflecției în exprimarea copilului a limbii adultului și pentru urmărirea pe viu, dinamic, a posibilităților de imitare ale copilului, a modului cum „se introduce“ limba maternă în limbajul copilului și a ceea ce devine un mesaj al adultului în vorbirea copilului.

Cîteva experimente pe care le-am făcut în acest sens au dat unele rezultate sugestive. Astfel (în cursul unor înregistrări făcute cu A. Roceric-Alexandrescu și I. Mărdărescu), am înregistrat „dialogul“ în germene, între copii de cîteva luni și mama sau experimentatoarea care, stînd aplecate asupra lor le „propuneau“ diverse cuvinte sau secvențe sonore, pe care ei le „preluau“ într-un mod *sui generis*. De pildă, Adi P. (4 luni) imită

<sup>19</sup> Metodă care a dat de pildă rezultate interesante privitoare la lanțurile de stereotipe emise de copil cînd este lăsat singur, în patul său, de obicei înainte de a adormi: vezi R. Hirsch-Weir, *Language in the crib*, 'S-Gravenhage, Mouton, 1962.

<sup>20</sup> Unele cercetări arată că nu atît simpla prezență a adultului și nici provocarea de stimuli fără valoare socială determină o sporire a vocalizărilor copilului mic, cît o prezență activă și o anumită expresivitate (mimică, de pildă) a adultului: vezi, pentru experimente cu copii de 3 luni, P. Weisberg, *Social and nonsocial conditioning of infant vocalisation*, „Child development“, 1963, 34, nr. 2, pp. 377—388.

un clic al experimentatoarei sau imită (sub forma  $\theta g\acute{a}$ ,  $g'i$ ) sunetul  $ng\acute{a}$  repetat de mamă în fața lui. Sau, Valentin C. (5 luni, 17 zile) imită ca  $\theta g\acute{a}$  sunetul emis de experimentatoare:  $gh\acute{a}$ <sup>21</sup>.

2. 9. Probabil că toate sunetele emise de toți copiii de pe glob sînt aceleași: a afirmat aceasta R. Jakobson<sup>22</sup>, au afirmat-o și alți autori<sup>23</sup>, o demonstrează experiențele lui Han Piao Chen<sup>24</sup>, care a găsit că la noii-născuți negri și albi nu există diferențe între sunetele emise inițial. Teza aceasta se opune vechii concepții despre fatalitatea bazei de articulare, prin predispoziții anatomice, a lui J. Van Ginneken<sup>25</sup>. De asemenea, probabil că la început, indiferent din ce comunitate lingvistică provin, copiii mici pot imita orice sunete, dacă se vorbește o anumită limbă în jurul lor<sup>26</sup>. Totuși, trebuie să se probeze această teză, prin fapte obiective, comparabile, efectuîndu-se cercetări comparative, după cum trebuie și să se stabilească anume ce rămîne comun în cursul dezvoltării, ce este particular speciei, pentru toți copiii, și ce este datorat imitației.

Pe de altă parte, se afirmă și că emisiunile vocale ale copilului mic ar cuprinde *toate* sunetele din diverse limbi. Se poate însă afirma că gînguritul ar constitui „un eșantion al tuturor sunetelor vocale din cele mai variate limbi”? M. Cohen răspunde negativ<sup>27</sup>. Numai cercetări speciale, comparative, ar putea demonstra în mod obiectiv (comparînd de pildă anumite sunete anterioare fonemelor, cu adevărate foneme — africatele, de exemplu — din diverse limbi), dacă aceste sunete sînt *exact la fel*, și dacă este posibil, în definitiv, să se identifice toate sunetele emise la început de către copil cu emisiunile

<sup>21</sup> Redăm sunetele într-o transcriere simplificată, iar nu după sistemul special, folosit de noi pentru notarea analitică a sunetelor copiilor.

<sup>22</sup> R. Jakobson, *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, în *Selected writings*, cit., pp. 359—360.

<sup>23</sup> În Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics*, cit., p. 28.

<sup>24</sup> Cf. O. Irwin, *Phonetical description...*, cit., p. 417.

<sup>25</sup> J. Van Ginneken, *La biologie de la base d'articulation*, în „Psychologie du langage”, Paris, Alcan, 1933, pp. 266—320.

<sup>26</sup> E. Buysens, *Development of speech in mankind*, în L. Kaiser (red.), *Manual of phonetics*, cit., pp. 426—456.

<sup>27</sup> M. Cohen, *Quelques éclaircissements préalables à propos de l'acquisition du langage*, în M. Cohen et al., *Études sur le langage enfantin*, Paris, Ed. du Scarabée, 1962, p. 12; vezi și recenzia noastră, citată în nota 17.

sonore reprezentând diversele foneme din diferitele limbi folosite de către adulți. Dacă ne referim chiar numai la planul fonetic, nu putem face abstracție de faptul că organele articulatorii ale copilului au alte proporții decât cele ale adulților și că deci emisiunile vocale trebuie să varieze cel puțin din acest motiv<sup>28</sup>.

2. 10. Aceste aspecte creează de altfel mari dificultăți în calea transcrierii fonetice a sunetelor emise de către copil. Pe lângă analiza fonologică — prin referire la sistemul codului, la clasificarea fonemelor —, studiul formării și evoluției sistemului fonematic trebuie să rezolve și problema descrierii exacte a materiei sonore. Din momentul când prefonemele încep să devină foneme ale limbii respective, transcrierea se poate efectua prin referirea la sistemul obișnuit al limbii respective (dar și în acest caz, aceste sunete încă fragile, cu multiple variante, fac dificilă transcrierea). Cele mai mari dificultăți apar însă când trebuie notate diversele sunete din *afara sistemului fonematic*, care apar la început la copii și care sînt ulterior eliminate. Unele au asemănări cu sunetele corespunzătoare fonemelor din diferite limbi: putem însă să le transcriem, chiar pe acestea, la fel ca pe sunetele adulților, care reprezintă adevărate foneme?

Analize sonagramice comparate devin absolut necesare, spre a se stabili cu totul obiectiv care este raportul dintre diversele emisiuni sonore ale copiilor mici și realizările fonematice aparent identice din diferite limbi. Asemenea analize sînt extrem de dificile<sup>29</sup>, deoarece este greu de găsit criteriile tipice, invariabile, pentru stabilirea unor limite care să permită recunoaș-

<sup>28</sup> Potter și Peterson, cf. J.-B. Carroll, *Language development in childhood* (1960), în S. Saporta (red.), *Psycholinguistics*, cit., p. 335.

<sup>29</sup> Analizele sonagramice de acest fel sînt abia la început (vezi de pildă R. Ringel și D. Kluppel, *Neonatal crying: a normative study*, „Folia phoniatrica”, 1964, 16, nr. 1, pp. 1—9, E. Sedláčková, *Analyse acoustique de la voix du nouveau-né*, „Folia phoniatrica”, 1964, 16, nr. 1, pp. 44—58: cercetări foarte utile, din care lipsesc însă fie posibilitățile de a se urmări evoluția sunetelor sau de a se face studii comparative, fie indicații care să servească la recunoașterea sensului adaptativ biologic al diverselor sunete. Vezi și E. Lenneberg, *Speech as a motor skill with special reference to nonaphasic disorders*, în U. Bellugi, R. Brown (red.), *The acquisition of language*, [Ohio, Antioch Press], Soc. for research in child development, 1964, vol. 29, nr. 2, pp. 115—126.

țerea părților comune, în fluxul continuu al emisiunilor vocale ale copiilor mici

2. 11. Pentru a răspunde la acestea și la diverse alte întrebări, am inițiat și s-a realizat o cercetare în colaborare internațională, la care s-au alăturat pînă acum cercetători români, precum și din : Cehoslovacia (K. Ohnesorg și colab.), Polonia (L. Kaczmarek și colab.), Italia și Olanda (sub conducerea lui G. Francescato), Franța (sub conducerea lui R. Gsell). Este vorba despre o lucrare făcută după un plan comun, o metodologie comună, un sistem comun de transcriere, spre a se stabili nu numai inventare pentru fiecare limbă, dar și paralele între fonemele sau fonemele existente la copii și cele din limbile adulților ; spre a se stabili, de asemenea, care sînt mecanismele și principiile ce determină această fonematogeneză, în funcție de *situația* proprie copilului. Va fi deci, dacă va fi dusă cu bine la capăt de fiecare dintre parteneri, nu numai un studiu de fonetică, dar și o vastă cercetare psiholingvistică.

3. Mai înainte ca sistemul fonematic să se fi realizat, înainte chiar ca el să se fi conturat în liniile sale generale, asistăm la primele încercări de folosire a cuvintelor și la schițarea *structurii gramaticale*.

Nu vom discuta pe larg aci despre apariția cuvintelor și în general despre dezvoltarea vocabularului, aspecte pe care le vom analiza în alte capitole (vezi *infra*, Cap. II, V, și Partea a III-a, Cap. III)<sup>50</sup>.

Manifestările inițiale ale exprimării gramaticale se prezintă sub aspecte informale la prima vedere, care dau impresia unei îngrămădiri rudimentare a acelor mici pietricele care sînt la început cuvintele copilului. Apoi, încetul cu încetul, se ajunge la formele obișnuite ale vorbirii adulților. Acest „încetul cu încetul” exprimă însă prea succint un efort încă insuficient cunoscut în diversele lui detalii și poate chiar în mecanismul lui esențial.

<sup>50</sup> De asemenea, pentru detalii se poate consulta D. Mac Carthy, *op. cit.*; ne-am ocupat de aceste aspecte în cartea *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, ed. cit. (în special cap. I și II — despre semnificația cuvintelor —, cap. IV — despre contaminările între cuvinte).

Bibliografia — lingvistică sau psihologică — în această direcție este destul de bogată. Au apărut în special lucrări de inventar gramatical<sup>31</sup> sau lucrări în care s-a încercat să se dea și interpretări psihologice ori lingvistice<sup>32</sup> sau, mai recent, psiho-

<sup>31</sup> Ca lucrările utile, menționate mai înainte, precum și cele ale Cl și W. Stern, *Die Kindersprache*, Leipzig, Barth, ed. 3, 1922, D. McCarthy, *Language development in the preschool children*, în R. Barker, J. Kounin, H. Wright, *Child behavior and development*, New York—London, McGraw—Hill, 1943, p. 107—129, și lucrările menționate în D. MacCarthy, *Le développement du langage chez l'enfant*, în L. Carmichael (red.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, ed. cit., p. 751—917, A. N. Gvozdev, *Formirovanie u rebenka grammatičeskogo stroja russkogo iazyka*, Moskva, Izd. Akad. Pedag. Nauk, 1949, 2 vol., E. Hurlock, *Child development*, New York—London, McGraw—Hill, 1950, pp. 223 urm., și un vast proiect englez (Nuffield Foundations, 1966, cu date preliminare prezentate în ms de R. Handscombe, R. Hasan etc.) și cel francez (vezi *infra*, cap. V, nota 6).

<sup>32</sup> Ca : O. Bloch, *Les premiers stades du langage de l'enfant*, „J. de psychol.”, 1921, nr. 8—9, pp. 693—713, și *La phrase dans le langage de l'enfant*, *ibid.*, 1924, 1, pp. 18—44, P. Guillaume, *Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant*, *ibid.*, pp. 1—26 și *Le développement des éléments formels dans le langage*, *ibid.*, 1927, nr. 3, pp. 203—230, M. Cohen, *Sur les langages successifs de l'enfant*, în *Mélanges linguistiques offerts à J. Vendryes*, Paris, Champion, 1925, pp. 109—128, L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań, Nauka Pozn. towarz. przyjaciel. nauk, 1953. Și teze, în limba rusă, de : N. Serebrennikova (1953), P. Karimova (1955), M. Popova (1956), etc. Mai recent, cu încercări de a se aplica metode ale lingvisticii structurale sau în special ale modelelor transformaționale : J. Berko, *The child's learning of english morphology*, „Word”, 1958, 14, nr. 2—3, pp. 150—178, M. Braine, *The ontogeny of english phrase structure : The first phase*, „Language”, 1963, 39, pp. 1—13, P. Menyuk, *Syntactic structures in the language of children*, „Child development”, 1963, 34, nr. 2, 407—422, și *Syntactic rules used by children from preschool through first grade*, *ibid.*, 1964, 35, nr. 2, pp. 533—546, W. Miller, S. Ervin, *The development of grammar in child language*, în U. Bellugi, R. Brown (red.), *op. cit.*, pp. 9—34, R. Brown, C. Fraser, *The acquisition of syntax*, *ibid.*, pp. 43—78, R. Brown, C. Fraser, U. Bellugi, *Explorations in grammar evaluation*, *ibid.*, pp. 79—91 ; și un proiect, în parte realizat, de J. Gumperz, S. Ervin-Tripp, D. Slobin și colab., despre *Comparative language development and socialization* (University of California, 1966, în ms.), și D. Slobin, *Early grammatical development in several languages, with special attention to Soviet research* (în ms. ; va apărea în : W. Weksel, T. Bever (red.), *The structure and psychology of language*, New York, Rinehart and Winston, 1967), și *Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood*, „J. of verbal learning and verbal behavior”, 1966, 5, nr. 3, pp. 219—227.

lingvistice<sup>33</sup>. Vom expune aci date bazate pe cercetările proprii, efectuate cu copii vorbind limba română<sup>34</sup>, pe de o parte pentru că putem astfel apela direct la un material concret, cules de noi (care însă, prin *principiile* degajate, ar putea avea o anumită valoare de generalitate), iar pe de altă parte pentru că în aceste cercetări am aplicat metoda preconizată mai înainte, încercînd totodată să interpretăm fapte, care pot fi utile și pentru lingvistică, în raport cu situația vorbitorilor, cu vîrsta copiilor, cu gîndirea lor, cu afectele, motivația etc.).

3.2. O etapă importantă în dezvoltarea limbajului este între 2 și 3 ani: atunci apare expresia bazată pe legături între cuvinte<sup>35</sup>. Înainte de 1;10<sup>36</sup>, se observă destul de rar adevărate legături între cuvinte, relații gramaticale; particularitățile specifice ale limbajului înainte de 2 ani sînt expresia globală, nediferențiată (un singur cuvînt avînd funcția de frază), iar după 1 an și jumătate, juxtapunerea cuvintelor cu forme neflexionate, invariabile, rigide<sup>37</sup>, al căror sens este precizat în mare măsură prin intonație, prin gestul indicator.

<sup>33</sup> Cf. și J. Berko, R. Brown, *Psycholinguistic research method*, în P. Mus- sen (red.), *Handbook of research methods in child development*, New York—London, Wiley, [1960], pp. 517—557. Vezi și: U. Bellugi, R. Brown (red.), *The acquisition of language*, cit., F. Smith, G. Miller (red.), *The genesis of language. A psycholinguistic approach*, Cambridge Mass.—London, M. I. T. Press, [1966].

<sup>34</sup> În: *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, cit., *Aspecte ale relațiilor dintre gîndire și limbaj în însușirea structurii gramaticale de către copilul antepreșcolar (2—3 ani)*, „Rev. psihol.”, 1960, nr. 2, pp. 43—63, *Particularități ale însușirii structurii gramaticale de către copil, între doi și trei ani*, în „Culegere de studii de psihologie”, vol. IV, București, Ed. Acad. R.S.R., 1962, pp. 119—151 (acolo și bibliografie), *Quelques remarques psycholinguistiques sur l'apprentissage de la langue par l'enfant*, cit., pp. 187—193, *Cazurile oblice în evoluția limbajului copilului*, „St. și cercet. lingv.”, 1961, nr. 2, pp. 215—229 (vezi și *infra*, cap. III).

<sup>35</sup> Nu există un consens asupra vîrstei la care apare prima frază: unii autori indică limitele (destul de îndepărtate între ele) de la 15 la 26 luni, alții de la 13 la 27 luni, etc. (cf. D. MacCarthy, *Le développement du langage...*, cit., p. 826).

<sup>36</sup> Vîrsta copilului: prima cifră reprezintă anii, iar a doua lunile.

<sup>37</sup> Exemple de acest tip dă, mai recent și M. Braine, *op. cit.*, pp. 4—5. Cu privire la o etapă anterioară, se pare, vîrstei de 2 ani, M. Braine constată că sînt caracteristice așa-numite „construcții pivot” (*pivotal constructions*), în care la cuvinte „pivot” (care sînt des utilizate, în diverse combinații) se atașează altele, mai puțin frecvente și cu poziții nu atît de fixe:

3.3. Mai ales după 2 ani, situația exprimată la început prin cuvîntul-frază este „decupată” în vederea expresiei, este diferențiată verbal, în elementele ei (obiecte, acțiuni, însușiri caracteristice etc.); totodată între aceste elemente se stabilesc relații, care sînt exprimate prin morfeme. Acest decupaj, această diferențiere prin indici verbali (lingvistici), a datelor situației și a relațiilor lor, anunță începutul exprimării gramaticale<sup>34</sup>.

Limba, care era reprezentată mai înainte prin cîteva elemente rigide și uniforme, începe, către 3 ani, să devină mai flexibilă, mai suplă, să se mlădieze plastic în raport cu specificul situațiilor. Marea achiziție a acestei etape este aceea a declinării și a conjugării, a flexionării în general, precum și a unei relative armonizări a cuvintelor între ele, a unei adaptări formale reciproce a cuvintelor frazei. Între 2 și 3 ani încep să fie utilizate mijloace morfologice și sintactice ale declinării (cu particularități pe care le vom analiza în cap. III), ale conjugării (mai ales indicativul prezent și modul imperativ; cîteva rudimente de trecut și rar conjunctivul). Trebuie deci să observăm că o dată cu declinarea apare și o anumită complexitate în utilizarea verbelor: flexiunea nominală și cea verbală par să evolueze în mod solidar, se pare că există între ele un sincronism. În același timp, se poate observa dezvoltarea folosirii pronomelor și a flexiunii pronominale — fenomen determinat de necesitățile de viață socială ale copilului.

3.4. Printre particularitățile cele mai interesante în dezvoltarea exprimării gramaticale — a exprimării relațiilor deci —, sînt aspectele puse în evidență de analiza frazei.

Cuvîntul-frază era predominant într-o etapă anterioară, însă se regăsesc vestigii ale sale și în etapa de care ne ocupăm, în monoremele completate în mod situativ, prin gesturi, etc. În orice caz, după 1 an și jumătate și către 2 ani copilul *juxtapune* cu-

*want baby, want car, want glasses* etc. (din păcate, interesul studiului lui M. Braine este umbrit de faptul că lingvistul nu indică vîrstele la care notează diversele fapte).

\* P. Menyuk afirmă că aproape toate „structurile de bază folosite de adulți pentru a genera frazele lor există în gramatica copiilor sub 3 ani” (vezi lucrările citate în nota 32, mai ales *Syntactic rules...*, cit., pp. 533—545), fapt care reiese și din observațiile noastre, în alara unui model generativ.

vintele, fără flexionare. Acest tip de exprimare — eliptic pe de-o parte — este caracterizat și prin lipsa unei legături între cuvinte, care să fie marcată formal, deoarece nu sînt modificări morfologice specifice propoziției evolute (de ex., la 1 ; 10 : „Toba colo. Pune colo“ ; sau, la 2 ; 2 : „Bancă, acolo. Ica bolnavă“). Totuși, la 2 ani, alături de aceste tipuri de exprimare pregramaticală, se observă și juxtapuneri de mai multe cuvinte, și cuvinte care prezintă unele modificări morfologice, adesea încadrate într-o topică haotică : de ex., la 2 ; 3 : „Acolo, nani, doa[r]me. Acolo baie. Pe[r]ie a bă[ie]țel. Baia acolo“. Deseori, această propoziție formată printr-o juxtapunere se confundă mai târziu cu *propoziția eliptică*, formă caracteristică vârstei de la 2 la 3 ani (și în care, foarte des, lipsește în exprimare auxiliarul). Aceste elipse sînt datorate unei tendințe către selectarea celor mai economice modalități pentru posibilitățile copilului. Încetul cu încetul, însă, își fac loc adevăratele propoziții și apoi frazele propriu-zise, complete, compuse din cel puțin 2 sau 3 cuvinte, în care flexiunea este certă, mai ales în propozițiile mai lungi. Cu cît se dezvoltă fraza, cu atît se dezvoltă și capacitatea copilului de a se exprima pe baza unei plasticități morfologice.

Trebuie notată și o trăsătură necesară pentru progresul propoziției : o dezvoltare cantitativă — caracteristică pentru posibilitățile de gîndire, de memorie stocată, de atenție mai susținută, la copilul între 2 și 3 ani — : creșterea numărului cuvintelor în propoziție. Există un raport între dezvoltarea cantitativă a propoziției și dezvoltarea complexității morfologice — care, ambele, reflectă un progres al capacității de cunoaștere, deci al gîndirii, și în același timp o îmbogățire a intereselor copilului. Pe la 2 ani și jumătate propoziția conține 2—3 cuvinte (dar la 3 ani și jumătate există fraze complete, de 4 cuvinte ; rezultate care sînt în opoziție cu afirmația făcută de Nice, că frazele complete apar abia după 4 ani)<sup>39</sup>.

În ceea ce privește înlănțuirea logică a elementelor în fraze, evoluția merge de la secvențe complet independente, către parataxă (propozițiile sînt în raport de relativă dependență, care însă adesea nu este marcată în exterior). Expresia paratactică (în care se remarcă și multe pauze între cuvinte) dă vorbirii

<sup>39</sup> Cf. D. MacCarthy, *Le développement du langage...*, cit., p. 821.



copilului mic un aspect de emisiune dislocată, de apropieri dificile (la 2;1: „E foc acolo. U[i]te am văzut, focu[l]. M-am f[r]ipt la mână. M-am f[r]ipt la asta“).

Apariția frazei propriu-zise (formată din cel puțin 2 propoziții legate între ele) este un indiciu al dezvoltării limbajului și totodată al dezvoltării gândirii. Se observă adesea la această vîrstă efortul de a completa o expresie, de a o explicita, de a face mai clară o idee sau o imagine, printr-un *suplement* la expresie. Exprimarea prin monoremă, de exemplu, îi pare insuficientă și copilul caută s-o expliciteze (la 2;9: „Mașina — a plecat mașina!“). În sfîrșit, la această vîrstă apare organizarea hipotactică (cu coordonare sau subordonare); de exemplu: la 2;2: „Andrei s-a dus și a cumpărat o minge“; la 2;11: „Mi s-a rupt dintele și nu mi l-a pus la loc“; la 2;5: „Uite, am găsit și eu un balon, da[r] e de hî[r]tie“. Către 3 ani, copilul se obișnuiește în așa măsură cu utilizarea comodă a conjuncției și, încît o folosește din ce în ce mai frecvent și înlocuiește propozițiile subordonate logic, printr-o secvență paratactică, legată formal prin și — formă caracteristică de altfel limbajului popular și familiar, dar care, în același timp, indică necesitatea de a urma un fir logic, de a da o unitate unor idei sau unor imagini succesive.

3.5. Am remarcat, în cursul acestor cercetări, frecvența expresiilor eliptice și am atribuit-o unei tendințe către economia mijloacelor, unei comodități în căutarea elementelor de expresie. Dar, în același timp, copilul este foarte risipitor cu expresii superflue. El economisește acolo unde nu cunoaște foarte bine și economia se raportează la ceea ce nu cunoaște destul, dar el repetă, uneori pînă la sațietate, expresii-cliseu, secvențe fixate, pe care le-a învățat, pe care le cunoaște bine, care îi plac poate, pe care este încîntat că le poate manipula și care în același timp constituie un excelent exercițiu vocal<sup>40</sup>. Dar *stereotipia* generală constituie un mecanism caracteristic pentru vorbirea copilului la această vîrstă; el repetă aceleași formule și pentru că alături de un conținut ideativ destul de sărac, de o penurie lexicală și de dificultăți gramaticale, alături de motivele afective despre care am vorbit — și la care trebuie adăugată și plă-

<sup>40</sup> Vezi și interesantele înregistrări făcute de R. Hirsch-Weir, *op. cit.*

cerea pentru refrencele ritmice, pentru simetrie, pentru balanșarea simetrică a frazei —, alături de toate acestea, vârșta de care ne ocupăm cunoaște și o anumită inerție, care dă adesea imitației un aspect ecolalic, creează rime în vorbire și în general face să se utilizeze formule stereotipe.

Una dintre formele prin care se manifestă această inerție — la care se adaugă o slabă capacitate de discriminare a expresiilor adulților și de reformulare în sinteze noi — este utilizarea *blocurilor sintagmatice*, a lanșurilor stereotipe de cuvinte. Aceasta este una dintre particularitățile cele mai pregnante ale vorbirii la vârșta despre care discutăm.

În această etapă, alături de forme incorecte de exprimare sau de o anumită stîngăcie se pot remarca fragmente foarte corecte, care au aspectul unor blocuri fixate ca atare. Imitația se manifestă, în latura ei cea mai puțin activă, prin adoptarea, la această vârșta, a anumitor formule gata făcute, care vor funcționa în vorbire drept „clîșee”. Aceste clîșee constituie la început baza vorbirii copilului. Pe de-o parte, sînt propoziții întregi (expresii familiare, uzuale, pe care adultul le repetă adesea adresîndu-se copilului: *Taci! Dă-mi! Ia asta! Pune asta pe masă!* etc.); pe de altă parte, sînt sintagme neanalizate de către copil și care vor funcționa ca blocuri (de ex.: *sub masă, sub șat* etc.). Astfel, un copil de 2; 3 pune gălețica sa sub bancă, dar spune că a pus-o „Aici, supat”, iar altul, de 2; 2, pune păpușă sub bancă și spune că a pus-o „La supat la bancă”. *Supat* constituie un bloc (ca în vorbirea celebrei Zazie a lui R. Queneau), care este utilizat pentru a indica tot ceea ce este sub ceva și care funcționează chiar ca un adverb, în locul prepoziției *sub*, într-o sintagmă incongruentă (și care nu e nici măcar o locuțiune adverbială). Să menționăm și alte exemple, la copii mai mari. Se știe că în povestirea populară „Capra cu trei iezi” mama-capră spune celor trei iezi: „Trei iezi cucuieti, ușa mamei descuieti!”. Unii copii de 5 ani vorbesc despre „Un trei iezi cucuieti mare, un trei iezi cucuieti mic”. Iar altul (3; 11) spune: „Capra cu trei iezi avea șase iezi”. De asemenea, titlul unei povestiri fiind „Punguța cu doi bani”, copilul (de 5; 3) zice: „Punguța cu doi bani era plină cu galbeni”.

Pentru evoluția sintagmei este important de constatat că, după stadiul cuvîntului unic, copilul trece la sintagme adoptate

în bloc, nediferențiate, frazele sale fiind construite din aceste blocuri „prefabricate”. Mai târziu, după o diferențiere corectă, ele vor deveni din nou automatizate, copilul va putea să le utilizeze în mod adecvat, adaptat la fiecare situație, ca pe niște cărămizi dislocabile. Dar între 2 și 3 ani, aceste blocuri constituie baza primelor achiziții gramaticale, exprimarea gramaticală fiind facilitată prin această imitare mecanică a sintagmelor-clîșeu; ele sînt, în această etapă, un factor de dezvoltare a limbajului și în același timp a gândirii, căreia ele îi oferă scheme care o ajută să se sprijine, să se fixeze, să se îmbogățească.

Ar putea da sugestii — sau în orice caz ar putea da de gîndit — pentru lingvistica gramaticilor transformaționale sau generative, aceste embrioane de fraze, reduse la ultima expresie pe de-o parte, iar pe de altă parte elementare și prin aceasta fundamentale, necesare și totodată *primare* genetic.

Sintagmele-clîșeu nu provin dintr-o analiză conștientă și corectă a elementelor limbii; ele provin în primul rînd dintr-o lipsă de discriminare a elementelor verbale. Pe de altă parte, acestor blocuri sintagmatice nu le corespunde nici o discriminare foarte clară de ordin gnoseologic: copilul care spune „La supat, la bancă” nu a diferențiat foarte bine o poziție precisă în spațiu, care să poată fi desemnată prin prepoziția *sub*, oricare ar fi obiectele cărora ea li se aplică. Pentru copil există un loc care poate fi denumit *supat*; în această expresie, singura parte mai clară este obiectul concret *pat*, iar nu prepoziția, care marchează un raport spațial destul de dificil. Aceste sintagme-bloc corespund și (pe planul gândirii) unor concepte rudimentare — poate chiar unor „prenoțiuni” — sau unor pseudoconcepte, pentru care copilul observă în vorbirea adultului învelișul lor formal și îl preia în mod mecanic, global, nediscriminativ. Vrem să subliniem aci că este absolut insuficient să se facă un studiu superficial al limbajului copilului, să nu se recurgă la o analiză funcțională, a rolului, a valorii formelor care apar, și, în același timp, la o analiză a conținutului gândirii, deoarece aceste blocuri ar putea face să se creadă uneori că limbajul este destul de dezvoltat: la această concluzie ar putea duce un studiu strict cantitativ, un inventar sau o statistică. Indicii calitativi demonstrează însă că dacă limbajul pare uneori dezvoltat, aceasta este pentru că sintagmele sau chiar frazele-clîșeu sînt utilizate

în mod mecanic. Iar dacă, dimpotrivă, apar greșeli în exprimare, ele pot fi uneori dovezi că a început să intre în joc un proces de reflectare conștientă asupra limbii.

3.6. Dezvoltarea ulterioară a limbajului va consta dintr-o diferențiere suplă a elementelor sintagmatice, în același timp cu discriminarea, de către copil, a elementelor și a relațiilor din realitate; totodată, aceste sintagme vor contribui la dezvoltarea gândirii.

Nu se poate vorbi însă despre o imitație simplă, chiar la această vîrstă. În limbajul copilului, limba nu se reflectă mecanic<sup>41</sup>, numai prin simplă imitație; copilul mic *selectionează* anumite aspecte (dintr-un anumit punct de vedere, în mai slabă măsură decît copilul mai mare, după 3 ani — la care încep „creațiile”, bazate pe o cunoaștere mai aprofundată a limbii). El utilizează, în mod imitativ, blocurile sintagmatice, dar intervine totodată, operînd o selecție în structura gramaticală a limbii în raport cu necesitățile sale, alegînd ceea ce este mai important afectiv și subiectiv și, în același timp, ceea ce este mai accesibil pentru mijloacele sale de gîndire.

Selectarea se manifestă în etapa de la 2 la 3 ani — prin particularitatea destul de cunoscută, care este predilecția pentru formele cele mai *simple, actuale, prezente*, reflectînd concretul cel mai imediat. Coexistența procesului de imitație — prin care copilul preia mecanic blocuri nediferențiate —, această coexistență cu o relativă creație — în sensul, deocamdată, de „selectare”, de „alegere” a mijloacelor convenabile — arată că asimilarea progresivă a structurii gramaticale nu se realizează în mod pasiv: copilul își impune specificul vârstei sale, el este un ecou — dar un ecou selectiv.

Vorbirea copilului începe să aibă o eficiență de comunicare din ce în ce mai mare: ea este din ce în ce mai clar înțeleasă de către interlocutorii săi, pe măsură ce ne apropiem de vîrsta de 3 ani. Copilul începe chiar să facă eforturi pentru a se autocorija și uneori, chiar, el corijează pe ceilalți. Copilul evoluează deci către punerea în relief a funcției sociale, de comunicare.

<sup>41</sup> W. Kaper (*Kindersprachforschung mit Hilfe des Kindes*, Groningen, Wolters, [1959], pp. 17 ș.a.), de pildă, vorbește despre o atitudine „critică” a copilului față de vorbirea sa și de a celorlalți.

a limbajului. Încetul cu încetul el va învăța să selecționeze ceea ce este complet eficient pentru comunicare, ceea ce este esențial din punctul de vedere al cunoașterii, ceea ce este obiectiv mai important, din punctul de vedere al gândirii, al cunoașterii, al comunicării, iar nu numai din punctul de vedere al afectivității sale, al propriei sale motivații. El se va deprinde treptat să degajeze ceea ce este esențial în modul de construire a mijloacelor necesare comunicării, învățarea gramaticii limbii realizându-se de fapt ca reținere a unor scheme universale de construcție.

După această trecere în revistă a câtorva particularități ale exprimării gramaticale pînă la 3 ani, vom discuta despre progresele ulterioare, de la 3 la 7 ani, și vom conchide printr-o expunere generală asupra stilului vorbirii copilului și asupra dialogului la copii

## Capitolul II

### ÎNVĂȚAREA LIMBII LA VÎRSTA PREȘCOLARĂ. STILUL VORBIRII COPILULUI. DIALOGUL

1.1. Ne-am ocupat de una dintre particularitățile vorbirii copilului mic — blocurile sintagmatische. Această particularitate — datorată unei insuficiente analize, precum și unei dificultăți de a face clare diferențieri perceptivă (și care duce la insuficienta delimitare a cuvintelor) —, se menține și la copiii mai mari (Ne amintim de exemplele „un trei iezi cucuiești mic”, „punga cu doi bani era plină cu galbeni” etc.).

La copiii de peste trei ani sînt însă mai puține blocuri sintagmatische, pentru că analiza a progresat, copilul a efectuat mai multe decupaje, el a avut multe ocazii să audă și să manipuleze vechile „blocuri” în situații diferite. Totuși, activitatea de analiză nu s-a terminat și dificultăți de analiză se manifestă adesea. Ele sînt evidente mai ales în ceea ce privește instrumentele gramaticale (prepoziții, conjuncții, morfeme ca desinențele cazurilor, etc.).

1.2. Faptul că multe dintre aceste instrumente nu au încă o existență independentă în conștiință se reflectă în mod evident în unele experimente pe care le-am efectuat cu copiii. Unul dintre aceste experimente este foarte simplu și ar putea fi repetat în diverse limbi. El arată capacitatea, dar și dificultățile pe care le au copiii preșcolari la diverse vârste, de a delimita diversele cuvinte ale unei propoziții, adică de a-și da seama de individualitatea fiecărui cuvînt, de a putea să-l separe de celelalte.

Am făcut acest experiment<sup>1</sup> în trei instituții preșcolare din București, cu 40 de copii între 3 ani și jumătate și 7 ani (10 copii pentru fiecare an, 5 pentru fiecare jumătate de an, plus copiii folosiți în probe preliminare). Am utilizat 37 de propoziții simple sau dezvoltate, avînd de la 2 pînă la 8 cuvinte, majoritatea fiind propoziții pe care copiii le utilizaseră ei înșiși, cu ocazia altor experimente. Propozițiile erau spuse pe un ton uniform, pentru a nu se sugera prin pauze limitele dintre cuvinte. Li se arăta copiilor cum se pot „număra” cîteva cuvinte izolate, pronunțate unul după altul (*masă, casă, scaun, iarbă, ciorapi* etc.) — ținînd pumnul strîns și ridicînd unul după altul cite un deget pentru fiecare cuvînt. Apoi copiii dădeau ei înșiși exemple, după care se trecea la separarea cuvintelor unei propoziții. Proba nu punea dificultăți pentru copiii preșcolari; în general, ei au conștiința cuvîntului ca unitate gramaticală și pot discerne cantitatea de „unu” sau mai multe cuvinte (de exemplu, în experimentul asociativ-verbal — vezi *infra*, cap. IV —, majoritatea copiilor știu să spună dacă au răspuns prin unul sau mai multe cuvinte; astfel, un copil de 3; 7, care răspunde la cuvîntul *a mîncat* prin *a mîncat toată pîinea*, remarcă el însuși: „A, am spus mai multe [cuvinte]!”). Totuși, această conștiință nu este dezvoltată în egală măsură la toate vîrstele și de asemenea ea nu este egal dezvoltată pentru toate cuvintele.

Ce au arătat aceste experimente? Nu ne putem opri aci asupra tuturor rezultatelor diverse obținute (de exemplu, este interesant faptul că mulți copii, mai ales cei mici, tind să identifice cuvintele cu obiectele despre care se vorbește; astfel, o fetiță de 3; 6 arată trei degete pentru *ghete, ciorapi*, deoarece, spune ea, sînt: „Ghete — și apoi doi ciorapi”, și arată fiecare deget: „Asta-i un ciorap, asta tot un ciorap”. Aceeași atitudine concretă se manifestă și cînd altă fetiță, de 4; 5, spune că sintagma (luată din vorbirea copiilor) *culoare de la minge*

<sup>1</sup> Pentru detalii, vezi *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogene* a. București, Ed. Acad. R.P.R., 1957, pp. 383—391. Un experiment asemănător, pentru limba rusă, a fost efectuat de S. Karpova, *Însușirea conștiinței a structurii limbajului de către copilul de vîrstă preșcolară* (trad. din limba rusă), „Anal. rom.-sov., Pedagogie-psihologie”, 1956, nr. 2, pp. 101—116.

conține cinci cuvinte, pentru că sînt „cinci culori” (adică : nin-gea are cinci culori).

În fond, această atitudine este una dintre cauzele pentru care copiii acordă importanță mai ales substantivelor și verbelor (dar îndeosebi substantivelor). O observație generală în aceste experimente este că copiii tind să formeze conglomerate în care sînt contopite „într-un singur cuvînt” substantivul cu prepoziția, sau cu articolul prepus, cu pronumele etc. În multe cazuri, substantivele care formează o sintagmă cu altă parte de vorbire sînt luate ca un singur cuvînt, copiii călăuzindu-se după unitatea de sens (chiar dacă recunosc fiecare dintre aceste cuvinte, cînd sînt date separat) : astfel procedează de exemplu pentru *coadă de lopată*. Uneori, verbele sînt separate, altele ele formează o unitate cu substantivul. De exemplu : Pune cartea / pe dulap (de la 3 la 5 ani și jumătate), Pune / cartea pe dulap (la 4 ani). Pune / cartea / pe dulap (de la 3 ani și jumătate, dar mai ales după 4 ani și jumătate, pînă la 7 ani — iar acest decupaj se observă în majoritatea cazurilor) ; în sfîrșit, decupajul corect : Pune / cartea / pe / dulap (de la 5 ani și mai ales după 6 ani și jumătate). În general, prepozițiile și conjuncțiile sînt cele mai greu de separat.

Aceste experimente arată succesele dar și greutățile pe care copilul preșcolar le întîmpină cînd trebuie să facă analiza fluxului vorbirii, cînd trebuie să izoleze cuvintele, să delimiteze aceste unități destul de abstracte. Analiza de care este capabil copilul preșcolar — și care se va desăvîrși la copiii de vîrstă școlară, în procesul învățării scrisului și al cititului — arată capacitatea copilului de a-și fixa atenția asupra cuvîntului, ca unitate fonică, lexicală, morfologică. Totodată însă, greșelile, ezitățile, nesiguranța, oscilațiile în operația de decupaj, dificultățile în diferențierea cuvintelor explică în mare măsură „greșelile” gramaticale ale copilului.

1.3. Vorbirea copilului preșcolar, după 3 ani, nu mai este, spuneam, caracterizată prin blocurile sintagmatice utilizate în mod mecanic, așa cum se întîmplă la copilul mai mic. Experimentele pe care le-am expus ne-au arătat care sînt posibilitățile sale de decupare conștientă, care este atitudinea sa față de cuvinte. Dar în general sistemul lingvistic pe care-l utilizează acum copilul a cîștigat în complexitate, în flexibilitate.



Copilul pare să „gîndească”, să reflecteze asupra limbii, pe care vrea s-o utilizeze: una dintre particularitățile cele mai remarcabile (și dintre cele mai remarcate în literatură) o constituie *creațiile de cuvinte*, tendința de a regulariza limba prin analogii. La colecțiile existente, vom adăuga numai câteva mostre din propriile noastre înregistrări<sup>2</sup>. Se spune *iepure* și *iepuroaică*, se mai spune și *iepuroi*, pentru un iepure mare; dar dacă există formele *iepuroaică* și *iepuroi*, de ce nu ar fi și *iepuroic*? (astfel, un copil de 5;7 spune: „Iepuroaica, mama, și *iepuroicu*, tata”). Dacă există substantivul *luptă* și forme ca *poartă-portar* etc., de ce nu ar fi legitim cuvîntul *luptari* („[persoane] care luptă”)? Din *pîine* și *brutărie*, un copil de 5;2 creează *pîinerie*: altul, 4;5, creează din *rîs* și *bucurie*: *rîzie*; sau altul (3;5) spune „Zăpada s-a *molit* (din *moale* și *topit*). Există și multe creații inexplicabile, în care nu se mai pot discerne clar cuvintele de la origine: *nibic* (poate din *chibrit*?), *nicovol* (poate din *covor*?). Creații greu de explicat, uneori chiar de către persoanele din imediata apropiere a copilului, sau chiar cu ajutorul contextului ori prin întrebări puse copilului. Cîteodată, se întîlnesc chiar confesiuni în metalimbaj, din partea copiilor (de altfel, am discutat mai înainte — *supra*, Cap. I — despre conștiința lingvistică, evidentă la copii): „Cînd eram mic — ne relata o „persoană mare”, de 6;9 —, ziceam la pepene *duduș*, și o blană de oaie: *tisa*”; iar alt copil, de 4;9, povestește: „Cînd eram mică, ziceam [urmează cîteva creații]; acum sînt mare și nu mai zic așa. Am cinci ani”.

1.4. În selectarea mijloacelor gramaticale operează deci aceleași tendințe de a alege ceea ce este mai concret, mai apropiat de momentul prezent, ceea ce este mai mult determinat afectiv: iar la copilul preșcolar acțiunea acestor tendințe se desfășoară pe o scară mai largă, deoarece interesele sale sînt mai numeroase, posibilitățile sale de cunoaștere mai mari fac să fie însușite un număr mai mare de mijloace lingvistice. Astfel, aceste tendințe se manifestă în declinări (vom analiza acest aspect într-un capitol special — *infra*, cap. III); de asemenea, ele se

<sup>2</sup> Exemple și discuții mai detaliate, în *Relațiile dintre gîndire și limbaj...* ed. cit., pp. 323—372; și articolul *Observații și cercetări experimentale cu privire la „contaminări”*, „St. și cercet. lingv.” 1956, 7, nr. 3—4, pp. 207—235.

manifestă în selectarea formelor verbale, care oglindesc preferințe pentru simultaneitate. Dificultăți mari întâmpină copilul în ceea ce privește concordanța timpurilor, pe care el nu reușește să o stăpânească în cursul stadiului preșcolar. Concordanța este o problemă de automatizare a relațiilor sintagmatice uzuale, dar este mai ales o problemă de sens, de înțelegere a relațiilor temporale, a succesiunilor cronologice, a raporturilor nuanțate — de exemplu între un trecut mai îndepărtat și unul mai apropiat. Pentru copil, care nu poate să se situeze pe un plan mental cu totul abstract, independent, desprins de momentul prezent — de unde să poată avea perspectiva întregii axe a timpurilor (trecut-prezent-viitor) —, este foarte greu să realizeze sinteza diferitelor momente, pe care o presupune în fond concordanța timpurilor. Greșelile de concordanță (chiar în limba română, unde această problemă nu este așa de dificilă ca în limba franceză, de pildă) apar la copiii preșcolari la toate vîrstele, și chiar cînd concordanța este realizată corect, ea este mai de grabă o concordanță formală decît rezultatul unei discriminări de sens.

1.5. Arhitectonica frazei, mai flexibilă totuși decît la copilul mic, nu este foarte complexă: ea este pe măsura intereselor dintr-un anumit moment. De obicei, propozițiile sînt scurte, mai ales pînă la 5 ani. Mai tîrziu, propozițiile se lungesc, dar frazele însele rămîn relativ scurte și sînt contopite în unități nearticulate una cu alta. Construcția paratactică rămîne un aspect specific, care se aplică acum frazei. După 5 ani, construcțiile cu hipotaxă devin mai frecvente și încep să aibă caracterul de argumentare rațională. În general frazele bine construite, complexe, avînd mai mult decît o subordonată, sînt rare. Raritatea conjuncțiilor coordonatoare sau subordonatoare (disjunctive, concluzive, condiționale, cauzale, finale etc.), care creează sintezele frazeologice, această raritate provoacă un aspect caracteristic, de fărîmițare a ideții. Coordonările simple (mai curînd prin și), rarele relații de subordonare au ca efect fraze scurte. Conjuncțiile și adverbele utilizate ca stereotipe, fluxul (atît al vorbirii cît și al imaginilor) în aparență continuu — datorită aglomerării de conjuncții copulative —, dar în fond discontinuu, toate acestea denotă o viziune fragmentară, care se oprește la fiecare moment prezent, care se elaborează pe măsură ce apar

stimulii și care merge de la particular la particular.

Arhitectonica pluridimensională a limbajului adultului este abia schițată în vorbirea copiilor, care preferă — fiind mai simplă — succesiunea prin fragmente. Ordinea cuvintelor (care în limba română literară nu este foarte fixă) este foarte variată la copii, și reproduce fidel ordinea ideilor lor, suita imaginilor, infiltrațiile afective, care produc deplasări de valori, punerea în relief a elementelor de importanță subiectivă. Există deci, la această vîrstă, certe succese în sistematizarea logică a vorbirii, în exprimarea gramaticală — dar se notează și particularități care mențin o anumită specificitate a modului de exprimare.

2. Dacă aceasta este dezvoltarea, pe etape, a vorbirii copilului, să încercăm acum o sinteză. Se poate spune că există o organizare specifică a vorbirii copilului, în ansamblul ei, se poate spune chiar că există un *stil* al vorbirii copilului, așa cum ne-am propus să-l denumim? Aceasta este una dintre problemele psiholingvistice fundamentale referitoare la limbajul copilului, problemă care presupune raportul direct dintre particularitățile de vîrstă ale copilului și modul său general de exprimare, cristalizat într-o sistematizare lingvistică *sui generis*.

2.1. Am discutat într-un capitol precedent (Partea a II-a A, Cap. II) despre lărgirea conceptului modern de „stil”, care include astăzi și aspecte ale exprimării *orale și neliterare*, care nu mai implică neapărat și o *valorificare estetică* și, în sfîrșit, care indică drept o notă caracteristică a stilului conceptul de „*selectie*” — adică facultatea de alegere a mijloacelor pe care le pune la dispoziție sistemul limbii —, considerîndu-se ca esențială problema variantelor posibile față de norma limbii literare. Aceste trăsături sînt totodată completate prin definirea modernă a stilului dintr-o perspectivă mai de grabă *psihologică* decît estetică-normativă, ca fiind „o manieră de exprimare a gîndirii prin intermediul limbajului” (vezi Partea a II-a A, cap. II, nota 7).

Dacă se înțelege deci prin „stil” selectarea mijloacelor lingvistice de comunicare și de organizare a exprimării într-o manieră specifică, determinată de personalitatea și îndeosebi de modul de gîndire și de afectivitatea vorbitorului sau a unei categorii de vorbitori, este cert că se poate vorbi, în acest sens,

despre un „stil al vorbirii copilului”, începînd cu momentul în care expresia sa începe să aibă o organizare gramaticală<sup>3</sup>.

Modul specific în care se prezintă vorbirea copilului, prelucrarea — prin propria sa gândire și prin amestecul continuu al afectivității — a mijloacelor de exprimare oferite de limbă, alegerea și utilizarea într-o manieră specifică a elementelor lexicale-semantice, morfologico-sintactice, „extralingvistice” (gest al mîinii, mimică, pantomimă), uneori chiar a elementelor fonetice, denotă existența unui stil al vorbirii copilului, cu particularități specifice diferitelor etape de vîrstă și în care-și pot găsi loc și variații stilistice individuale. Variantă a stilului limbajului oral și apropiată, prin diverse trăsături, de stilul vorbirii familiare și al celei populare, vorbirea copilului are, în special pînă către 7 ani, diverse trăsături particulare, provenite în parte din accentuarea unor aspecte stilistice ale vorbirii familiare a adulților, dar și dintr-o prelucrare inovatoare și specifică a mijloacelor oferite de limbă. Aceste particularități se pierd treptat, iar modul de exprimare oglindește din ce în ce mai fidel diversele stiluri ale vorbirii adulților, pe măsură ce, în școală, copilul studiază în mod mai conștient și organizat limba literară.

De cele mai multe ori, stilul vorbirii copilului preșcolar nu implică desigur *intenția* realizării estetice<sup>4</sup>; totuși — mai ales în povestiri —, se pot întîlni nu rareori și efecte artistice „căutate” de micii povestitori, dornici pînă la vanitate să placă „publicului” care îi ascultă și să fie admirați, dar de multe ori antrenati și de propria lor plăcere de a evoca și de a se integra în evenimentele narate. Nu numai că preșcolarul ține seama de auditor — în special de cel adult —, nu numai că i se adresează și că îl interesează reacția acestuia, dar copilul vrea adesea și să placă auditorului, este sensibil la atenția pe care acesta i-o acordă (un adult care „participă” la narațiunea unui copil constituie un stimulent care face să crească verva micului povestitor) și totodată intervine adesea pentru a corecta modul de

<sup>3</sup> Vezi și: *Despre „stilul” vorbirii copilului preșcolar*, „St. și cercet. lingv.”, 1957, nr. 3, pp. 275—297.

<sup>4</sup> În orice caz, nu ne interesează aici atît o analiză stilistică din punctul de vedere al impresiei produse asupra adultului, ci vom căuta să relevăm mai ales expresivitatea vorbirii copilului din punctul de vedere al raportului cu conținutul psihic care o determină și pe care îl oglindește.

povestire al altor copii: toate acestea pledează în defavoarea tezei „egocentrismului” limbajului copilului.

Vorbirea copilului preșcolar conține însă adesea și valori expresive neintenționate, sau mai bine zis selecția mijloacelor de exprimare se realizează și involuntar, în funcție de gândirea și în genere de capacitatea de cunoaștere a copilului, care „alege” de fapt din limbă ceea ce convine posibilităților și totodată necesităților sale. Mai mult chiar decât la adult, gradul de dezvoltare a gândirii copilului — gândire mai concretă și mai mult determinată afectiv, operînd mai ușor cu situațiile prezente sau tinzînd să apropie totul de un plan prezent — intervine la copil ca un determinant puternic al stilului exprimării sale.

Vom mai face și o ultimă precizare, referitoare la termenul de „limbaj al copilului”, care ar părea că se confundă cu acela de „stil al vorbirii” acestuia. Considerăm că se folosește uneori abuziv cuvîntul „limbaj”, cînd expresia „stil al vorbirii copilului” ar fi mai corectă: în cazurile cînd ne referim nu la mecanismele fenomenului psihic de comunicare, ci la *realizarea lui concretă* (iar în cadrul acesteia, în special la unul dintre aspectele limbajului, și anume *exprimarea* — nu și *receptarea*) și totodată la *modul de exprimare particulară*, care constă din selectarea și organizarea *anumitor* mijloace de expresie din sistemul limbii. De asemenea, spre deosebire de studiile referitoare la „limbă” sau la „vorbirea” copilului, studiînd stilul nu vom discuta fapte izolate și nu vom face precizări statistice (de exemplu, referitoare la situația verbelor în conjugare sau la volumul vocabularului la diverse etape de vîrstă, etc.), ci pe de o parte vom urmări organizarea mijloacelor de comunicare în ansamblurile contextuale concrete; iar pe de altă parte, un atare studiu implică *interpretarea* acestui mod de exprimare, punîndu-l în legătură cu modul specific de gândire, de afectivitate, în sfîrșit cu profilul personalității infantile. Stilul vorbirii copilului considerăm că este modul particular de selectare a mijloacelor lingvistice și de organizare a exprimării sale, mod care e determinat de organizarea psihică infantilă și în care se oglindesc conținuturi psihice specifice vârstei.

Vom sublinia cîteva aspecte *specifice, particulare*, de natură lexicală, gramaticală, sau așa-numite auxiliare extralingvistice,

care fac ca limbajul copilului să se realizeze într-un „stil” caracteristic.

Dacă ne oprim însă de preferință la fenomenele zise de „expresivitate”, aceasta nu înseamnă că faptele banale de comunicare nu fac parte și ele din „stilul” copilului. De asemenea, dacă relevăm mai ales fenomenele considerate specifice copilului — sau în genere vorbirii familiare ori populare —, aceasta nu înseamnă că nu e specific vorbirii copilului și amestecul cu forme nu numai ale vorbirii adulte, dar chiar ale limbii literare. Totodată, nu vom pierde din vedere faptul că în cadrul stilului general al vorbirii infantile există variații în funcție de etapele de vîrstă și că nu se pot discerne de obicei deosebiri stilistice individuale, în funcție de „personalitatea” sau în orice caz de tipul diversilor mici vorbitori.

Vom expune anumite aspecte ale stilului copilului, clasîndu-le în categoriile obișnuite: fenomene lexicale, morfologico-sintactice, fonetice și, în sfîrșit, fenomene extralingvistice, bineînțeles ținînd seama de faptul că aceste categorii sînt strîns legate între ele.

2.2. Aspectele stilistice de ordin *lexical* pot fi urmărite sub raportul selecției anumitor cuvinte sau sensuri și sub acela al formei sonore specifice în care apar.

a) Cuvintele preferate de copii în exprimare sînt — ca și în limba română populară<sup>5</sup> — *cuvinte concrete* — mai ales din fondul principal lexical al limbii —, denumind obiecte uzuale sau, în general, fenomene din realitatea înconjurătoare. Termenii abstracți ai limbii sînt utilizați cu atît mai rar cu cît copilul este mai mic (de exemplu, cuvinte ca: *bucurie, cuvînt, durere, ființă, tristețe, veselie, viață* etc. apar rar în vorbirea copilului, iar cuvinte ca: *dorință, frumusețe, gîndire, scop, suferință* etc. nu fac parte din stilul obișnuit al vorbirii copilului). Pentru exprimarea unor realități abstracte, în cazurile cînd copilul își dă seama de existența lor, sau a unor fenomene mai dificil de înțeles, sînt folosite de obicei fie alte cuvinte, fie perifraze, fie cuvinte deformatate sau create *ad hoc* (de pildă: L. 3:5 „După ce se ia soarele [— apune], e rece afară”; aceeași: „Că

<sup>5</sup> Ov. Denușianu, *Vorbirea populară din puncte nouă de vedere*, în *1-ul Congres al filologilor români*, București, (f. ed.), 1926, p. 99.

te-ai tristat, înseamnă că ți-ai făcut de gând" ; V. 6;10 „Cînd mori, cînd închizi ochii și nu mai respiri... toată viața ta nu mai respiri, nu te miști”).

b) O particularitate esențială a aspectelor semantice ale stilului copiilor o constituie alegerea semnificațiilor celor mai concrete ale cuvintelor polisemantice sau în orice caz alegerea accepțiunilor celor mai concrete și chiar individualizante ale oricărui cuvînt. De pildă, cuvîntul *muzică* are mai ales accepțiunea de „muzicuță de cîntat”, *limbă* este folosit aproape întotdeauna în sensul concret, *culoare* are accepțiunea de „creion colorat, acuarele”, în genere „material colorat” : de aceea, copiii „explică”, de pildă : „copilul ține culoarea în mîină” (4 ani), „cu culoarea pictezi” (5 ani), sau „culoarea este care desenează” (5 ani și jumătate), sau „Am o minge mică atîta și are culori mîngea” (5 ani), etc. Cînd folosește totuși cuvinte abstracte, copilul se referă de fapt la aspectele concrete ale fenomenului respectiv : *moarte* are sensul încărcat de reprezentări concrete ale înmormîntării, *gînd* implică localizarea lui la cap, sau concretizarea prin vorbire — deci este pus în legătură cu gura —, sau este asociat cu imaginea concretă a omului care „(se) gîndește” etc. (de exemplu, C.4;0 : „se gîndește omu[l] ...adică stă cu mîna la obraz, și stă așa [gest]...”, Co.5;2 „mori în pămînt”, F.6;4 „[Tristețe înseamnă] cînd ești supărat și stai pe gînduri, așa, și galben față”, R. 6 : 6 „Pace înseamnă ca acum. E frumos afară, copiii se joacă, și cînd e război cade bombe, se dărîmă case, e hărmălaie...”).

c) Deși copilul pare să nu înțeleagă de obicei *metaforele* și le interpretează în sens concret, totuși în vorbirea lui (îndeosebi după 4—5 ani) apar uneori imagini plastice — adevărate comparații și chiar metafore —, provenind desigur mai ales din necesitatea sprijinului concrete în gîndirea sa. Uneori, acest concretism sau determinante puternice afective ori chiar penuria vocabularului — deci necesitatea de a alege termeni din vocabularul pe care îl posedă, spre a exprima realități pentru care nu a învățat cuvîntul adecvat — duc la apariția unor adevărate imagini plastice, care ar putea fi numite „figuri de stil”. De pildă, S.4;8 : „Cărbunele este ca întunericul din pivniță cînd este noapte” sau F.6;4. „Și cînd plouă, norul se face așa, ca o apă limpede, se așterne pe tot cerul”.

d) Altă particularitate de natură semantică — datorată particularităților și necesităților *gîndirii* concrete a copilului, dar și cunoașterii insuficiente a limbii, este *modificarea sensului* anumitor cuvinte, care apar în alăturări neuzitate sau chiar bizare. De pildă : „*Trompeta noastră sună de fanșara*“, zice S.3;5, sau „*Uaca mănincă bețe, ca să facă lapte din bețe [= paie]*“, afirmă C. 3 ; 9. Copilul care spune : „*Eu nu sunt ființă, sunt copil*“ (C. 5;3)<sup>6</sup> atribuie cuvîntului *ființă*<sup>7</sup> un sens vag și peiorativ (după cum arată alte relatări ale lui, ca de exemplu : „*Pasărea nu e ființă, pentru că e cuminte*“). Există și licențe semantice sugestiv evocatoare : de exemplu, A. 3 ; 8 spune : „*Cînd mă fac male adîncă [...] male adîncă, pînă acolo sus*“, confundînd *mare* (apa) cu *mare* (a crește mare), iar atributul *înalt*, cu *adînc*. Uneori aceste licențe semantice modifică în mod plastic coloritul cuvintelor, dîndu-le o originală rezonanță expresiv-evocatoare : de pildă R. (6;6), explicînd ce e *vîntul*, spune că „*Vîntul [...] face crengile să facă vvv [gest] și pomii se clatină, se macină crengile...*“.

e) În sfîrșit, unul dintre cele mai caracteristice aspecte de ordin lexical ale stilului infantil îl constituie anumite *deformări fonetice* ale cuvintelor și, mai ales la copiii de peste 3 ani, *creația de cuvinte noi*, aspecte binecunoscute, despre care am discutat și mai înainte (îndeosebi, referitor la „contaminări“).

2.3. *Particularitățile gramaticale* ale stilului copilului pun în evidență în primul rînd gradul de dezvoltare a proceselor de analiză și de sinteză ale copilului.

a) Un reflex al gîndirii mai mult analitice și foarte puțin pregătită pentru sintezele superioare a copilului preșcolar — reflex și al dezvoltării deficitare a analizei înseși — este, de pildă, apariția în declinare a anumitor forme analitice și totodată bazate pe procedee mai rudimentare, presupunînd o aplicare stereotipă, o lipsă de diferențiere nuanțată (vom discuta pe larg în capitolul următor).

<sup>6</sup> Mulți copii spun, de asemenea : „[mama] nu-i om, e mămică“ (M. 3;9), sau „[eu nu sînt om] nu, eu sunt copil“ (Al. 6;9) etc.

<sup>7</sup> Probabil, sensul este desprins și din sintagme auzite de la adulți, ca de pildă : „Ce ființă (rea) ești !“ etc.



Alt exemplu care ilustrează modul specific al copilului de a alege expresii din limbă fără a face întotdeauna o analiză corectă este constituit de diversele sintagme folosite mecanic, ca un singur „bloc”, și introduse uneori în expresii cu caracter incongruent, dar cu efect adesea izbitor și chiar savuros (de tipul: „Capra cu trei iezi avea șase iezi”, sau „A găsit o punguță cu doi bani și punguța aia cu doi bani era plină cu galbeni, cu lei...”, discutate *supra*, Cap. I).

b) Selecția procedurilor gramaticale se face nu numai în raport cu posibilitățile de analiză și de sinteză ale copilului, ci și în funcție de particularitățile gândirii sale concrete, care dirijează procesul de însușire și modul de folosire a unui anumit material lingvistic. Aceste particularități se manifestă din plin în utilizarea *verbelor* și în genere în redarea *acțiunilor* de către copil.

Dintre toate timpurile, acela preferat și primul exprimat relativ corect de către copil este prezentul, timp care se identifică cu situația concretă, sensibilă, a momentului comunicării și care reprezintă fapte actuale pe plan emotiv. Multă vreme, acest timp predomină în stilul copilului, care caută să aducă toate fenomenele despre care vorbește, pe planul concret al prezentului.

Apropierea de situația concretă actuală a subiectului vorbitor se realizează însă la copil și prin alte mijloace stilistice, care *actualizează* acțiuni trecute. De pildă, când copilul devine capabil să „povestească”, *imperfectul* poate apărea uneori în povestire cu rol stilistic de prezent sau acțiunea este povestită la trecut iar prezentul este intercalat brusc, acțiunea apropiindu-se subiectiv de momentul în care se află naratorul. (De exemplu, în acest sugestiv fragment, colorat și apropiat de auditor și prin intercalarea prezentului, sau prin întrebarea „retorică”: Co. 4:5 „I-a dat [iepurășul] lu cîinele cizmele. Și atuncea el [cîinele] să ducea la casa lui [?] și cînd îl găsește, miroase friptura [...]. Și p-ormă, îngheta de frig cîinele. Și unde să ducea el? Într-o pădure. Și a luat un lemn...”)<sup>8</sup>. Intercalarea prezentului într-o

<sup>8</sup> Vezi și observațiile lui Al. Graur cu privire la folosirea imperfectului de către copii, ca „imitație a limbii poveștilor”, însă cu funcții stilistice deosebite (*Observații asupra întrebuițării timpurilor în românește*, în „Lim-

acțiune povestită la trecut („prezentul istoric“) apare adesea în narațiunile copiilor; sînt izbitoare aceste actualizări, care arată cum vorbitorul apropie din ce în ce acțiunea de momentul în care e situat el, pînă cînd o redă cu totul prin prezent.

Un alt mod de actualizare constă și în *vorbirea directă, dialogul*, care apare adesea fără a mai fi introdus printr-un „verbum dicendi“ („a zis“ sau „a spus“ etc.), sau „stilul indirect liber“ (a spus că...), cu folosirea prezentului.

c) Atît particularitățile *gîndirii concrete și analitice*, cît și *difficultățile de organizare a gîndirii și puternicele determinante afective* se manifestă cu prisosință în modul de *construire a frazei*, în aspectele de sintaxă evoluată — concordanța timpurilor, legarea propozițiilor, topica. În general, particularitățile sintactice ale stilului copilului oglindesc o viziune analitică, care se construiește pas cu pas, din fragmente și pe măsură ce se succed imaginile sau percepțiile: s-ar putea vorbi despre un „stil impresionist“<sup>9</sup> al copiilor, mai de grabă decît despre o construire logică și despre o reconstituire elaborată a evenimentelor.

Predominarea parataxei de-a lungul întregii perioade preșcolare constituie o particularitate sintactică fundamentală a stilului copilului. Propozițiile, la început simple și scurte, se lungesc și devin mai complexe cu vîrsta, însă frazele ca atare rămîn scurte sau mai bine zis se dizolvă în unități prea puțin articulate unele cu altele.

Înlănțuirea catenară a ideății, în scene mai de grabă separate, se exprimă prin sistemul de legături paratactice, de juxtapunere simplă, lineară, în care frazele se găsesc rareori în relații de subordonare și în care coordonarea însăși este mai mult formală, ea indicînd cel mult o vagă progresie cronologică, prin conjuncții sau adverbe folosite stereotip (*și, și pe urmă...*). Aceași mișcare rapidă a reprezentărilor și totodată via participare afectivă — care omite din exprimare ceea ce se află pe un plan

hă și literatură“, București, Soc. de științe istorice și filol., 1955, p. 135). În fragmentul nostru, specificul constă în alternarea diverselor timpuri, cu apropierea de prezent și apoi distanțarea, pe măsură ce povestitorul se depărtează de o reprezentare culminantă focală, în care a trăit un moment actual.

<sup>9</sup> „Impresionismul“ redînd „faptele așa cum le oferă percepția imediată“: cf. M. Cressot, *Le style et ses techniques*, Paris, P.U.F., 1947, p. 7.

emoțional subsidiar — determină și multe *exprimări eliptice* (fraze de tipul diremelor, monoremelor sau chiar al interjecțiilor). Dar pe de altă parte — la copiii mici din motive afective sau din cauza penuriei mijloacelor de expresie, sau din inerție, iar la cei mari îndeosebi din necesitatea de a insista mai ales asupra fenomenului considerat mai important, dar adesea și pentru a exagera hiperbolic —, din aceste cauze deci, apar *repetări* de cuvinte<sup>10</sup>. Uneori, acestea au efect iterativ: de exemplu, (Cr. 5:3) „[Apa din ulcică] „Și ieșea, și ieșea și ieșea, pînă s-a umplut de tot“; sau repetări cu efect cumulativ: (C. 5:5) „[Prăpastia e] mare, mare de tot [...] mare, mai mare decât muntele“.

*Topica* — ordinea cuvintelor în propoziție și a propozițiilor în fraze — creează unele dintre cele mai pregnante particularități ale stilului vorbirii copilului.

În limba română, deși ordinea cuvintelor nu este fixă, totuși există o topică obișnuită, cea mai frecventă în limbă, care corespunde desfășurării logice a gândirii: de la subiect și atribut la predicat și complement<sup>11</sup>, sau de la elementul cunoscut (determinantul), la cel necunoscut (determinatul)<sup>12</sup>. Dacă în vorbirea adulților această ordine este uneori schimbată pentru a se mări expresivitatea, la copii topica apare mult mai des modificată, fie pentru că nu și-au însușit-o pe deplin pe aceea corectă<sup>13</sup>, fie pentru că există determinante mai puternice, care produc dislocări în afara „normelor“ limbii. Această topică modificată reproduce de fapt fidel ordinea ideilor copiilor, în funcție de o gândire insuficient organizată — sau care urmărește imagini în ordinea apariției lor — și care este totodată puternic determinată din punct de vedere afectiv. De aci deplasări de valori, sublinieri prin reluare sau scoateri în evidență prin trecerea pe

<sup>10</sup> Particularitate și a vorbirii populare, cf. Ov. Densusianu, *op. cit.*, p. 100. Vezi, referitor la elipsă și repetare, și I. Iordan, *Stilistica limbii române*, București, Inst. lingv. rom., 1944, pp. 236 și urm. și 275 urm.

<sup>11</sup> *Gramatica limbii române*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1963, vol. II, p. 428.

<sup>12</sup> I. Iordan, *op. cit.*, p. 231.

<sup>13</sup> Totuși, la copii mai mari are mai puțină importanță această cauză, subliniată de O. Bloch (*La phrase dans le langage de l'enfant*, „I. de psychol.“, 1924, I, pp. 41—42), care a studiat îndeosebi limbajul copiilor mici.

primul plan a unor elemente care au o importanță *subiectivă* — dată de vorbitor — mai mare. De pildă, cuvântul considerat mai important apare la începutul propoziției (Is. 4;3 „*Rufe, cînd le spală mama mea, le pune pe sfoară...*”); alteori, cuvântul pe care copilul vrea să-l scoată în relief, să-l sublinieze ori să-l readucă pe primul plan, este așezat, sau chiar reluat, la sfîrșitul propoziției (Cri. 4;0 „*Ea stă în nisip, casa*”, S. 4;9 „*Că-și dă mama pe buze cu din aia roșie — pe buze*”).

Greutatea de a avea și de a exprima o viziune sintetică, a întregului eveniment, cu toate implicațiile sau cu legăturile lui cauzale, greutatea de depășire a momentului prezent, dar și dificultățile generale, de organizare a gîndirii, precum și imixtiunea continuă a afectivității provoacă aspectul adesea digresiv și deslînat, de improvizare șovăielnică, dificilă, laborioasă și întortochiată, al relatărilor sau al povestirilor copiilor. Se întîlnesc desigur, îndeosebi în stilul copiilor mai mari, și realizări sintactice corecte, construcții hipotactice, fraze corecte, complexe și totuși echilibrate, cu incidente bine plasate. Dar noi am subliniat aci particularitățile *specifice* la copii și aspectele *predominante* ale stilului său.

2.4. În domeniul *fonetic*, poate mai mult chiar decît în celelalte, se realizează mai pregnant particularitățile expresiv-afective ale stilului vorbirii copilului.

Un rol deosebit joacă în vorbirea infantilă *ritmul* (în înțelesul succesiunii simetrice a unor sunete sau silabe)<sup>14</sup>, manifestat prin necesitatea de a crea corespondențe între cuvinte, pe baza structurii lor sonore analogice<sup>15</sup> (de pildă, Da. 3;11 repetă mereu, cîntînd: „*Guma guma puma guma, guma puma, cubu și numa...*”, M. 4;10 creează rima „*luna-bluma, luna este bluma*”)

Alt aspect fonetic, *tempo*-ului vorbirii, care se mulează după variațiile afective, dă un colorit viu și adesea dramatic stilului copilului.

<sup>14</sup> Vezi în același sens, I. Iordan, *op. cit.*, p. 97.

<sup>15</sup> Vorbirea populară abundă și ea în asemenea expresii ritmice (I. Iordan, *op. cit.*, pp. 103, 104); vezi în I. Creangă, de exemplu *bot-chilimbot-boțit, se cocea-pălea, mort-copt*, etc.

În funcție și de tip — dar adesea chiar la același copil în diverse momente —, se înregistrează fie un tempo lent — mai ales în momente de inhibiție emoțională —, fie un tempo rapid, precipitat, extrem de dinamic în momentul când copilul, încurajat și de auditor, începe să participe în mod simpatetic, intens și cu plăcere, la scenele relatate.

*Accentele* și în genere fenomenele legate de melodia frazei, de așa-numita „intonație“, sînt izbitoare prin pitorescul și prin forța lor de evocare, prin varietatea inflexiunilor pe care le capătă în stilul copilului, prin nuanțele de sens pe care le introduc adesea. Copiii găsesc în intonație un mijloc de a comenta în permanență faptele și adesea chiar de a organiza frazele — mijloc pe care sintaxa propriu-zisă nu-l are încă. Intonația dovedește o gândire care încearcă să se organizeze — și reușește uneori — prin acest mijloc melodic, care e de fapt cel mai vechi, primul înțeles și însușit de copilul mic, înaintea formelor de limbaj propriu-zis.

2.5. Elementele *extralingvistice* — *mimică, gesturi, pantomimă* — capătă o amploare și o expresivitate cu totul deosebite în stilul copilului preșcolar. În timp ce vorbește, copilul face numeroase *gesturi* — care și suplinesc uneori lipsa mijloacelor verbale de exprimare —, descrie sau subliniază hiperbolic, indică spre obiecte din situație sau are gesturi pur afective, are o *mimică* expresivă, rîde, se întristează, se „sperie“, într-un cuvînt trăiește dramatic și concret situațiile, pînă într-atît încît uneori ajunge chiar la *pantomimă*. De pildă, Co. 3;10 redă prin gesturi fuga unor cerbi, unul după altul, combinînd povestirea cu gesturi, Ga. 5;5 arată cu mîinile în dreapta și în stînga, cum săreau prin cerc leii la circ, L. 6;5 povestește cu gesturi descriptive foarte plastice diversele peripeții în legătură cu „Ulcica fermecată“, arată cum trebuia clătinată oala, cum întindea boierul mîna după ea, etc.

2.6. În *concluzie*, selectarea anumitor forme de exprimare din limba maternă — factor fundamental al „stilului“ — este determinată pe de-o parte de faza în care se găsește copilul în cursul învățării limbii, de insuficiența cunoaștere a acesteia; dar pe de altă parte, ea este determinată de particularitățile de vîrstă ale gândirii și afectivității copilului. Exprimarea discursivă a copilului preșcolar reflectă particularitățile gândirii sale, cu urme

de trăire concretă, în planul concret și prezent, cu posibilități mai degrabă analitice decât sintetice — analiza menținându-se însă adesea deficitară —, cu tendințe de generalizare sumară — care nu are la bază o analiză stringentă —, și cu amestecul continuu al afectivității. Stilul mai degrabă impresionist al copilului se caracterizează nu numai prin alegerea din limbă a mijloacelor de exprimare — latente sau actuale — cele mai concrete, dar și prin amestecul — gradat, în raport cu vârstele respective — de forme corecte ale limbii, alături de formele personale, de creații lexicale, de aspecte morfologice și sintactice particulare — mai analitice, mai concrete, mai puternic determinate afectiv — și de „accesorii” expresive — care joacă însă un rol fundamental la copil — ca intonația, gesturile, mimica.

Utilizarea de preferință a anumitor procedee stilistice ne sugerează o paralelă între stilul vorbirii copilului și acela al vorbirii familiare — pe care o imită direct — și în genere stilul vorbirii populare, care nu e supusă unor norme atât de stricte ca exprimarea literară și care totodată păstrează urme mai arhaice ale limbii.

Acest paralelism se explică nu numai prin imitarea unor particularități de stil ale vorbirii adulților, ci și prin unele *determinante* asemănătoare, și în special prin amestecul puternic al afectivității. Determinantele acestea au însă la copil un specific anumit, în funcție de particularitățile psihice ale vârstei, care imprimă astfel unor procedee de stil asemănătoare cu cele din vorbirea adultă familiară sau populară o intensitate și chiar o coloratură deosebită.

Comparând stilul narațiunilor libere cu cel al *narațiunilor după model* (povestiri repetate la intervale mai mult sau mai puțin mari, după povestiri făcute de adulți), deci comparând stilul spontan cu cel din povestiri imitate, se poate observa mai bine, pe de-o parte, influența limbii literare și în general a stilurilor vorbirii adulților; dar pe de altă parte, devine astfel mai evidentă contribuția copilului preșcolar, precum și tendința lui de a adapta, de a reelabora limba prin propriile sale mijloace de exprimare.

Însă treptat, și mai ales o dată cu studierea conștientă a limbii în școală, modul de exprimare al copilului își pierde din particularitățile sale cele mai specifice „infantile” și în același

timp ceva din puternica expresivitate, se impregnează din ce în ce mai mult cu forme ale limbii literare și se apropie din ce în ce mai mult de vorbirea adulților.

3. Nu putem discuta despre problemele psiholingvistice ale limbajului copilului fără a menționa și examina cel puțin în treacăt unele aspecte ținând de comunicarea propriu-zisă, de *dialog*.

Am expus pînă acum cîteva particularități revelate de analiza exprimării unui emițător-copil, într-un prezumptiv monolog. Acesta este de altfel modul obișnuit, tradițional — și eficace, dintr-un anumit punct de vedere — de a se studia limbajul copilului.

Dar vorbirea este integrată, dacă e considerată în ipostasa ei cea mai obișnuită, într-un dialog<sup>13</sup>.

3.1. Există oare un dialog la copii, sau ei se caracterizează printr-un „limbaj egocentric“? <sup>17</sup> Observațiile, experimentele, înregistrările pe bandă magnetică, pe care le-am efectuat, demonstrează existența unui dialog propriu-zis chiar la 2 ani, îndată ce începe să se organizeze exprimarea cu o structură gramaticală cît de elementară (De altfel — și nu ne putem opri aci asupra acestei probleme —, dialogul este chiar anterior monologului<sup>18</sup>).

<sup>13</sup> În cursul unei cercetări speciale, am încercat să relevăm particularitățile dialogului la copii (vezi: *Dialogul la copii*, București, Ed. Acad. R.P.R. 1961, *Limbajul ca instrument de comunicare între copiii mici (2—3 ani)*, „Rev. psihol.“, 1959, nr. 1, pp. 69—95, *Nekotorye osobennosti dialoga malen'kix detei*, „Vopr. psihol.“, 1961, nr. 2, pp. 97—107; *Le dialogue chez les petits enfants. Sa signification et quelques unes de ses particularités*, „Bull. psychol.“, 1966, 19, 247/8—12, pp. 688—697).

<sup>17</sup> Vezi discutarea problemei și a bibliografiei, în *Dialogul la copii*, ed. cit., pp. 1—15.

<sup>18</sup> Cf. *Comunicarea în procesul muncii*, București, Ed. științifică, 1964, pp. 9 urm., și *Dialogul la copii*, ed. cit., pp. 43 urm. În dezvoltarea ontogenetică, „solilocviile“ — ca exerciții vocale, ca manifestare a plăcerii de a „manipula“ cuvinte etc. (vezi și R. Hirşch-Weir, *Language in the crib*, 'S-Gravenhage, Mouton, 1962) — apar ca adevărate interludii, într-o etapă cînd funcția de comunicare se manifestă din plin, și se mențin la copiii mai mari numai în anumite situații, avînd de cele mai multe ori rolul unei compensări a funcției de comunicare (vezi și *Dialogul la copii*, ed. cit., pp. 25—33).

Există, chiar la copii de 2 ani, conversații între doi sau mai mulți parteneri. Totuși, se poate remarca o evoluție, în cursul căreia se manifestă, pe de o parte, un început de participare a mai multor copii la o discuție, iar pe de altă parte, o stabilitate din ce în ce mai accentuată a grupărilor. Cu cât copiii sînt mai mari, îndeosebi după 4 ani, grupele devin mai stabile și cuprind mai mulți parteneri în același timp.

3.2. Alternanța replicilor este condiția fundamentală a dialogului și îndată ce prezența ei este semnalată, se poate considera că dialogul și-a făcut apariția. Cu cât copiii înaintază în vîrstă, cu atît ei pot susține o conversație cu sens, compusă din secvențe mai lungi de replici; de asemenea, cu cât interesul comun este mai viu, cu atît replicile se concentrează pe aceeași temă.

Orientarea către partener — condiție esențială a comunicării prin dialog este de asemenea remarcată la copii. Există între parteneri o adaptare reciprocă, iar copiii au în general, și manifestă, nevoia de a fi ascultați, ei știind foarte de timpuriu că este necesar să răspundă la solicitările verbale ale celorlalți. De asemenea, există și la copii o adecvare a dialogului la vîrstă, la autoritatea interlocutorului, la categoria din care face parte acesta (astfel, dialogul copilului cu adultul are un caracter mai complex, copiii folosesc de timpuriu — deși cu anumite oscilări — apelative speciale și chiar formule de politețe). Adaptarea la partener se manifestă și prin forma generală a replicilor — care se înlănțuie una de alta, atît din punctul de vedere al sensului cît și din punctul de vedere al sintaxei —, precum și prin efortul în vederea exprimării în mod inteligibil (de pildă, reținînd intensitatea vorbirii), sau prin imitarea partenerului (reflectată prin faptul că unul dintre interlocutori repetă replica celuilalt). Dar la copil, adaptarea la partener are și aspecte specifice, datorate, în primul rînd, afectivității care e dominantă în conduita copilului (întreruperea partenerului, de exemplu, sau deficiențe în „focalizarea” dialogului — adică momente în care domină o preocupare de interes actual, din care cauză fiecare partener vorbește despre altceva).

3.3. O discuție asupra conținutului dialogului duce, în primul rînd, la problema scopului și a temelor acestuia. Scopul dialogu-



lui se caracterizează, și la copii, prin primatul funcției de comunicare. Copilul vrea să facă dintr-un conținut personal de reflecție un bun comun, comunicînd de exemplu celorlalți una dintre dorințele sale sau mirarea în fața a ceea ce se petrece în jurul lui : dialogul reflectă în fond legătura dintre funcția gnoseologică a limbajului și cea de comunicare, sintetizîndu-le în funcția de vehiculare a cunoștințelor.

Dacă la copiii mici dialogul este declanșat mai ales de necesitățile imediate de cunoaștere, la copiii mai mari dialogul corespunde din ce în ce mai mult nevoii de a cunoaște într-un mod mai detaliat, sau chiar corespunde unor anumite tendințe spre abstractizare. Conținutul dialogului variază deci cu vîrsta, cu nivelul intelectual, cu îmbogățirea cunoștințelor. Replicile poartă amprenta gîndirii copilului și în general a particularităților de vîrstă. De aceea conversația între copiii mai mici poate să pară adesea săracă, raportîndu-se numai la cîteva teme care oglindesc o penurie de idei și în același timp oglindesc interesele copilului la această vîrstă. Se remarcă orientarea rapid modificată a secvențelor dialogului și totodată dificultăți în sezișarea sensului replicilor partenerului, oscilații (atît în ceea ce privește grupările dintre parteneri cît și temele discuțiilor) și, totodată, replici repetate pînă la sașietate, lipsa de variație a conținutului și a formei comunicării, absența mijloacelor de argumentare și de susținere a conversației.

Dialogul servește însă din ce în ce mai mult, pe măsură ce copilul înaintează în vîrstă, la cooperare — fie la o cooperare pe planul cunoașterii (comunicarea reciprocă de informații, efortul solidar pentru a învăța ceva de la adult), fie la o cooperare în sensul îngust al cuvîntului, pentru o acțiune comună concretă, pe care dialogul o servește printr-o invitație la acțiune, prin planificarea sau coordonarea ei, etc.

3. 4. Forma generală a dialogului implică și la copii o legătură sintactică între replicile diverșilor parteneri. Dar această caracteristică generală a dialogului, precum și — mai ales — apelul la context (care există și în dialogul adulților) sînt mult mai accentuate la copil.

Pe de-o parte, forma dialogului copiilor cuprinde aspecte care infirmă și ele, în mod cert, teza „egocentrismului” (diversele forme de adresare, procedee de apel către interlocutor — folosirea persoanei a II-a, vocative, imperative, gesturi etc. —, toate acestea dovedesc necesitatea legăturii constante, subliniate și concrete, cu partenerul). De exemplu : D. 3;5 „[în jocul „de-a telefonul”, către M.] Inchide telefonu[l] — și așteaptă-mă pîn-am terminat să-m[i] fac numărul[l]” ; sau : D. 3;5 „[în jocul „de-a doctorul”, către L.] Dă-mi bandajul[l]. — M. 3;7 Stai că desfac eu, că e nod acolo. O desfac eu, că e nod. — D. Pîn-atunci, eu-ți păstrez ăsta. — M. Nu, nu. — D. [conciliant] Lasă, că tu — Vrei să fii tu mama?” În același timp, aceste procedee arată funcția dialogului : de a exprima pe emițător dar și de a servi ca mijloc de acțiune în comun, de a provoca acțiunea partenerului, etc.

Pe de altă parte, aspecte ca bogăția formelor exclamative, tempoul elocuției, dinamica adesea dramatică, negațiile repetate — mai ales la copiii mai mici —, nuanțele de glumă, de ironie, de parodie, sau, dimpotrivă, de nemulțumire, de supărare, risul și plînsul și, în general, gesturile și mimica expresivă etc., toate imprimă dialogului copilului, în mai mare măsură decît se petrece în cel al adulților, un puternic caracter afectiv și totodată dinamic, legat de acțiune. De exemplu : A. 7;2 „[despre magnetofon] Dac-apeși de două ori —. — D. 6;8 — pe un buton. — A. Pă un buton, atunci, cînd să duce jos, sare după aia sus. — D. Zip ! [rîde ușor]. — A. Uite ! Țup !” sau : L. 6;1 „[în jocul „de-a masa”, lui A.] Andu, vino să te spăl... Aoleu — e prea fierbinte apa ! — I. 5 ; 8 Stai că dau la rece ! Stai !”. Profund determinat de afectivitate, acest dialog utilizează deci, pentru *influențarea* partenerului, multe procedee care de asemenea fac apel la afectivitate.

În sfîrșit, la aceste mijloace se adaugă anumite trăsături care subliniază, mai mult decît la adult, relațiile dialogului cu situația actuală și concretă în care se desfășoară (de exemplu : V. 5;5 „[la telefon] Nu te-am auzit, dac-ai pus degetul[l]. — A. 6;2 Unde-am pus ? — V. Ai pus degetul[l] aici. — A. Nu. — V. Aici ! aici, da ! Pîncă [— fiindcă] p-acolo s-aude” ; sau : „[în

jocul „de-a doctorul“, discutându-se despre „bolnav“ și despre punerea termometrului] — A. 7;0 „Nu, nu! — E. 7;1 Știi — știi cum intră —. — D. 7;2 Uite — Aa! — Uite-l băgăm. — A. 7;0 Nu-l mai arde — să-l pansăm!“).

Apelul continuu la context — prin nenumărate elipse, monoreme, deictice și anaforice, gesturi către obiectele prezente în aceeași situație — dovedesc legătura cu planul prezent, precum și conștiința unei relații, a unui *raport cu partenerul*, partener care va putea să *suplească* — pe baza experienței comune — toate aceste semnalizări, incomplete pentru orice auditor care s-ar afla în afara relației respective de dialog.

## Capitolul III

# ÎNVĂȚAREA ȘI UTILIZAREA CAZURILOR OBLICE DE CĂTRE COPIL

1. Ne vom opri asupra unuia dintre aspectele dezvoltării limbajului copilului, pentru a-l cunoaște mai detaliat, ilustrând printr-un exemplu destul de tipic posibilitățile analizei psiholingvistice. Este vorba despre învățarea declinărilor și despre modul cum le utilizează copilul, în funcție de dezvoltarea sa. În cadrul acestui aspect din învățarea structurii gramaticale, ne vom referi la cazurile oblice (genitiv-dativ), care implică anumite dificultăți pentru copilul care învață limba română.

După câte rezultă din examinarea faptelor concrete și a literaturii de specialitate, se pare că genitivul și dativul au în general (în funcție, desigur, de structura specifică a unei limbi) o evoluție asemănătoare, pe planul ontogenetic, în diverse limbi. Totuși, ne vom mărgini la discutarea faptelor din limba română, pe de-o parte pentru că putem utiliza astfel un material cules de noi înșine, iar pe de altă parte deoarece o asemenea cercetare este inedită în această limbă chiar pentru analiza limbajului adult. De altfel, în limba română formele flexiunii nominale la cazurile oblice sînt mai bogate și mai variate (datorită și variantelor din vorbirea populară), permițînd astfel o analiză mai detaliată. Complexitatea acestor forme impune o însușire graduală și mai dificilă a lor, o desfășurare pe etape a învățării, proces în care imitația — cu selectarea de preferință, la început, a formelor populare — se împletește cu o tendință către creație din partea copilului sau mai bine zis cu o prelucrare *sui generis* a limbii, impusă de specificul fiecărui nou nivel de dezvoltare.

În cursul învățării limbii, copilul pare — jucîndu-se, dar construind, în fond, un sistem logic în ultimă analiză, care se modifică, dinamic, pe măsura înaintării în vîrstă —, să demonteze și

să recompună sistemul limbii. El face astfel să apară într-o lumină nouă fapte de limbă cristalizate, creează forme care zdruncină sincronia prin aspectul lor arhaic, înlătură cu dezinvoltură forme consacrate, pentru a prefera forme „proscrise” ca anormale — dar care ne par uneori, când le analizăm, atât de conforme, în mod logic, „regulii” — sau avînd corespondențe în depărtate regiuni, din afara ariei lingvistice căreia îi aparține copilul.

1.1. Însușirea tuturor formelor flexiunii nominale prezintă dificultăți deosebit de mari pentru copii, dar acestea sînt sporite în ceea ce privește „cazurile oblice” (genitiv-dativ). Asimilarea penibilă a cazurilor oblice provine nu numai din dificultățile inerente înțelegerii conținutului lor, a raporturilor logice exprimate prin ele, ci și din însăși complexitatea dar și din inconsecvența regulilor exprimării lor morfologico-sintactice în limba română literară (ceea ce explică în parte greșelile sau variațiile frecvente din vorbirea populară și constituie o cauză, dar pe de altă parte un rezultat, al încetirii cu care s-au impus în evoluția limbii sau al șovăielilor care se observă pe plan diacronic pînă la sancționarea lor în cadrul normei literare). Tocmai pentru că în limba română aceste forme cazuale sînt variate și complexe (față de engleză, de pildă, unde regula formării genitivului în -'s se poate generaliza relativ ușor)<sup>1</sup>, avem posibilitatea să analizăm un material mai bogat și mai semnificativ pentru evoluția limbajului copilului.

1.2. În limba română, pentru substantivele masculine și neutre *nearticulate* sau declinate cu *articol nehotărît*, genitivul și dativul (ca și celelalte cazuri) s-au redus, față de limba latină, la o formă unică pentru singular și la una pentru plural. Femininul are două forme la singular (și două la plural) și anume una pentru genitiv-dativ și alta pentru nominativ-acuzativ (pentru substantivul masculin *om* și substantivul feminin *casă*: genitiv singular [al, a ; ai, ale unui] *om*, [al... unei] *case*; dativ singular [unui] *om*, [unei] *case*). Dificultatea apare, în aceste împrejurări, în special datorită flexiunii — destul de complexe — a articolului nehotărît. În declinarea cu articolul *hotărît*, substantivul

<sup>1</sup> Cf. cercetările lui J. Berko, *The child's learning of English morphology*, „Word”, 1958, nr. 2—3, pp. 166—167.

capătă forme și mai deosebite, după gen, număr și caz, datorită flexiunii articolului hotărît (genitiv singular [al...] *omului*, [al...] *casei*; dativ singular *omului*, *casei*; dativ singular *omului*, *casei*). În sfârșit, declinarea se complică prin derogarea de la reguli a numelor proprii masculine, care spre deosebire de cele feminine, declinate ca substantivele comune feminine (genitiv [al...] *Măriei*) — nu-și schimbă forma dar primesc un articol hotărît prepus (genitiv [al...] *lui* Mihai, dativ *lui* Mihai) <sup>2</sup>.

La aceste modalități de declinare literară se adaugă unele derogări sau mai ales variante ori „surogate”, existente în vorbirea populară, familiară, regională, și dintre care unele perpetuează vechi forme ale limbii din trecut. Vom menționa aci, în primul rând (ca fiind construcțiile cele mai curente și deci cele pe care copilul le poate auzi în orice caz în jurul lui) <sup>3</sup>, preferința în vorbirea populară și familiară pentru construcțiile prepoziționale, care înlocuiesc, de pildă, dativul propriu-zis: *dau nutreț la vite*, *spune la omul ăsta* <sup>4</sup>, *arăta la toată lumea* (Ispirescu) <sup>5</sup>; cf. și proverbul *Corb la corb nu scoate ochii*. De asemenea, în vorbirea familiară și populară foarte des se formează genitiv-dativul cu articolul hotărît *lu[i]* înaintea substantivului, fie că faptul acesta este considerat normal (*Măriea lui moș Andrei*, *i-am spus lui Irinel*, *(a) lui tată-meu* etc.), sau drept o greșală (înaintea unor nume proprii feminine — de exemplu *a*

<sup>2</sup> Cf. și *Gramatica limbii române*, București, Ed. Acad. R.P.R., vol. I, 1963, pp. 75—77, 148—149, 154, 83—90.

<sup>3</sup> Despre variante mai puțin răspândite — de pildă regionalisme — sau despre unele arhaisme, pe care copiii urmăriți nu le putuseră auzi în jur, vom aminti mai departe, în note.

<sup>4</sup> I. Iordan, *Limba română contemporană*, București, Ed. Ministerului Învățămîntului, 1956, p. 513, 646. *La* este aci un sinonim al vechiului *a*, care continua pe lat. *ad*, devenit semn al dativului în toate limbile române (cf. I. Iordan, *op. cit.*, p. 646); vezi și, în limba română veche, forme de dativ cu *a*: (sec. XVI) *dădu (el) a lucrători* (dădu el lucrătorilor), *nimea nu poate a doi domni lucra* (nimeni nu poate lucra la doi domni), cf. Al. Rosetti, *Limba română în secolele al XIII-lea al XVI-lea*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1956, p. 129, 155.

<sup>5</sup> Kr. Sandfeld, H. Olsen, *Syntaxe roumaine*, Paris, Droz, vol. I, 1936, pp. 70, 71.

lu[i] *Maria* — ori chiar a unor substantive comune, referitoare mai ales la ființe: *pălăria lu[i] tata, dă-i lu[i] omul acela, etc.*)<sup>6</sup>.

2. Care dintre aceste forme apar mai întâi în vorbirea copilului, care sînt formele predilecte utilizate de el și în genere cum se exprimă funcția genitiv-dativului în evoluția ontogenetică?

Observațiile noastre au fost culese direct sau pe calea experimentului, în cursul unor cercetări care urmăreau în genere dezvoltarea limbajului copilului. Materialul din care extragem datele privitoare la exprimarea cazurilor oblice a fost cules din vorbirea a peste 200 de copii din diverse instituții preșcolare din București (între care 102 copii în vîrstă de la 2 la 3 ani și peste 100 de copii de la 3 la 7 ani).

Din punct de vedere tehnic, am recurs mai ales la înregistrarea integrală, pe bandă de magnetofon, a vorbirii spontane sau provocate în situații experimentale (Spre a se urmări exprimarea copiilor în legătură cu cazurile, copiii erau puși în diferite situații concrete — de pildă, de joc cu păpușa —, în care trebuiau să utilizeze spontan, între altele, diverse substantive flexionate sau în care erau obligați, pentru a răspunde la întrebări — ca „al cui este șorțul?” [—Al păpușii]<sup>7</sup> — să recurgă la o modalitate de exprimare prin construcții cuprinzînd cazurile oblice sau prin construcții care au valoare asemănătoare cu a acestora).

3. În ceea ce privește utilizarea cazurilor oblice propriu-zise sau a diverselor construcții prepoziționale cu valoare de genitiv și de dativ, se poate urmări — de altfel ca și în exprimarea cazului acuzativ — o evoluție clară.

<sup>6</sup> Cf. și I. Iordan, *op. cit.*, pp. 333, 334, și *Gramatica limbii române*, ed. cit., pp. 100, 104—105.

<sup>7</sup> În cazul unor copii mai mari, este desigur interesant de aplicat și metoda ilustrațiilor și a chestionarului cu cuvinte fără sens, „create”, utilizată de J. Berko (*op. cit.*, pp. 153 urm.). După efectuarea cercetării expuse aici, am făcut verificări experimentale și cu această metodă (adăugînd și desene decupate), obținînd rezultate care nu se opun datelor culese mai înainte. Însă datorită situației artificiale au apărut și rezultate care ar fi putut falsifica concluziile dacă celelalte probe ar fi lipsit; de aceea, metoda contactului direct cu obiectele reale, în cursul unui joc, ni se pare totuși mai potrivită, mai ales pentru copiii mai mici, decît aceea a unui chestionar arid, fie și însoțit de ilustrații, într-o situație relativ artificială.

O primă etapă — în special înainte de 2 ani și puțin după această vîrstă — este cea în care cuvintele sînt pur și simplu juxtapuse (*coada calu* [= coada calului] la 2;2, *fac mîncea[r]e pisica* [= fac mîncare pisicii], la 2;5. Se trece apoi la faza în care apar diverse construcții „analitice”<sup>8</sup>, între care variate construcții prepoziționale (*picioru lu mama, dădea la un copil*), care se perpetuează, în multiple variante, pînă tîrziu spre 7 ani. Faza a treia, de cristalizare a formelor „sintetice”<sup>9</sup>, începe de fapt în jurul vîrstei de 6—7 ani (după excepționale apariții înainte de 3 ani și după o sporadică utilizare, începînd de la 4—5 ani). Formele analitice „consacrate” continuă însă și mai tîrziu să fie cele preferate în vorbirea curentă, pînă cînd intervine studiul intenționat al limbii și corectarea sistematică a vorbirii în școală.

Faza juxtapunerii se caracterizează de fapt prin alăturarea de cuvinte neflexionate<sup>10</sup>. Folosirea unor asemenea construcții — elementare, „grosolane”, nediferențiate<sup>11</sup> — este compensată, pentru a nu stînjiți prea mult necesitățile comunicării, de adăugarea unor auxiliare mimico-pantomimice și mai ales de respectarea

<sup>8</sup> Recurgînd la articolul hotărît proclitic, la prepoziții, pentru exprimarea raporturilor gramaticale; cf. și I. Iordan, *Limba română contemporană*, ed. cit., p. 513, J. Marouzeau, *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris, Geuthner, 1951, s.v.

<sup>9</sup> Prin modificarea formei cuvîntului (desinențe flexionare); *ibid.*

<sup>10</sup> Fenomen foarte răspîndit — sau poate chiar, după cite se pare, general — și în evoluția ontogenetică a altor limbi (cf. O. Decroly, apud W. Leopold, *Speech development of a bilingual child*, Evanston, Northwestern Univ. Press, vol. III, 1949, p. 77). Despre acest prim stadiu „amorț” vorbește și W. Leopold, dînd exemple observate la copilul său: la 1;8 *mama shoe* [= mama's shoe] „pantoful mamei”; 1;8 *baby dress* [= baby's dress] „rochia, îmbrăcămîntea copilului” (*op. cit.*, p. 83, cf. și p. 2); asemenea forme sînt semnalate de W. Leopold înainte de 2 ani. (În genere, în limba engleză formele corecte de posesiv sînt însușite pe deplin în cursul preșcolarității, cf. cercetările lui J. Berko, *op. cit.*, pp. 166—167.) Construcții asemănătoare apar și în franceză, în jurul aceleiași vîrste: de exemplu la 2;0 *pate bébé* [= boîte de bébé] (A. Grégoire, cf. H. Kahane, R. Kahane, S. Saporita, *The development of verbal categories in child language*, „Internat. journal of American linguistics”, 1958, nr. 4, p. 25).

<sup>11</sup> Menționăm că la această vîrstă este vorba propriu-zis de o lipsă a formelor flexionale, iar nu de o asigurare sau o cădere a finalelor, ca de pildă în unele variante regionale ale genitiv-dativului românesc: (Mold.) *umeri obrazulu* [= umerii obrazului], (Trans.) *limba clopotulu* (ALR. I, I, h. 24, ALR. II, I, h. 181).



unei anumite topici. Utilizarea unei topici „semnificative” reprezintă un pas înainte spre diferențierea și exprimarea cazurilor: de pildă *coada calu* [=coada calului]<sup>12</sup> este totuși o expresie evoluată față de *calu coada*, care are un sens echivoc, deoarece cele două cuvinte par complet izolate (sensul este: „uite calul — uite coada”, sau „calul și coada”, sau „coada calului”, etc.<sup>13</sup>).

Faza cea mai bogată în variante și totodată cea mai specifică vorbirii copilului, în special de la 3 la 7 ani, este cea de-a doua, în care apar și predomină formele analitice care uneori calchiază construcțiile auzite în jur, alteleori conțin modificări ale lor sau reprezintă chiar creații de expresii noi prin contaminări.

Printre particularitățile cele mai izbitoare referitoare la genitiv-dativ este utilizarea articolului (*a*)*lui* (aproape întotdeauna în forma *lu*) înaintea substantivului. Copilul utilizează foarte frecvent genitivul cu (*a*)*lui* și în situații în care asemenea construcții nu sînt conforme normei gramaticale literare: *bunica lu un băiat* [= a unui băiat], *farfuria lu boieroaica* [= a boieroaicii] 6;4. Uneori, copiii mai mici, sub 3 ani, elimină pe *a* în situații care-l cer (*e lu Daniela* [= este a Danielei] 2;7, ori, ca răspuns la întrebarea „a cui este...?”: *Lu păpușica* [= a lu păpușica, a păpușicii] 2;4, *a[s]ta lu cățelu* [= asta a lu cățelu, a cățelului] 2;7; și în declinarea pronominală, de pildă: *mîna este lu aia* [= a lu aia, a aceleia]); sau, dimpotrivă, ei folosesc pe *a*, dar fără *lu[i]*: *aia a Co[r]nel* [= aia a lui Cornel] 2;6<sup>13</sup>. Tot la copii mici, uneori *lu[i]* apare ca *u*: *coada u cu[r]canu* 2;7.

O construcție frecventă — un „surogat” — pentru exprimarea funcției genitivului este aceea în care apare un substantiv în acuzativ cu prepoziția *la* (toată expresia avînd însă valoare genitivală): *gura la Dorel* [= gura lui Dorel] 2;2, sau — la întrebarea „a cui este?” — *la un copil* [= a unui copil] 2;7<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> În paranteze drepte: formele corecte, complete sau literare.

<sup>13</sup> Fenomen care apare și în dialectul aromân: [fičor] *al amiră* „[feciorul] împăratului”, [moașa] *al darac* „[moașa] dracului”, *al frate* (cf. și Th. Capidan, *Aromânii. Dialectul aromân*, București, Imprimeria națională, 1932, p. 386). Pe de altă parte, în limba română veche apar forme asemănătoare, dar în care *a* este prepoziție: (sec. XVI) *trestie a cărtulariu* [= cărturarului], *veselie a toate săpturile* [= a tuturor săpturilor] cf. Al. Rosetti, *op. cit.*, p. 129.

<sup>14</sup> Formă destul de frecventă, atestată de ALR, în graiuri regionale (fără a avea totuși valoarea genitivală atît de clară și de certă ca în vorbirea co-

Apar uneori, la copiii mici, construcții cu *a*, în care nu este cu totul clar dacă acesta provine din elidarea lui *l* din prep. *la* sau provine din forma de articol declinat *a lui*: într-o exprimare ca *a Dolu păpusa ala. A mea!* 2;4, poate fi vorba despre *a* din *a lui*, prin analogie cu declinarea pronumelui *a mea*; deci: *a lui Doru* [e] *păpușa aia*, iar nu: *la Doru...*); pe cînd în [r]ochița *a mămica*, 2;5, poate să fie vorba și despre faptul că nu e pronunțat *l* din *la* [= rochița la mămica] (vezi și dativul *a Gabi nu cumpără* [= la Gabi nu cumpără] 2;6, sau răspunsurile paralele la întrebarea: „a cui e...?”: *a păpușica* și *la păpușica* 2;4, 2;7).

În ceea ce privește exprimarea valorii de dativ, se poate observa de asemenea utilizarea de predilecție a articolului hotărît în poziție proclitică: *face mîncă*[r]*e lu păpușică* [= face mîncare păpușicii] 2;6; apare și aci, la copiii mici, elidarea lui *l* (*u cățelu*, *u păpușa* 2;7). Totodată, în locul flexionării specifice dativului, se utilizează forma de acuzativ precedat de prepoziția *la*, cu valoare de dativ (avînd funcția de complement indirect): *dă și la Sanda* [= dă-i și Sandei] 2;5, *dădea la un copil* [= dădea unui copil] 5;7, *mama a spus la tramvai să oprească* [= a spus tramvaiului]; la copiii mici, uneori *l* nu apare: *a păpușica*, *a lupu* 2;4, 2;7.

Foarte caracteristică și frecventă la copiii mai mari este folosirea articolului prepus, fără ca substantivul însuși să mai fie articulat. În aceste situații, în loc ca articolul zero să creeze o absență de actualizare gramaticală, dimpotrivă, substantivul pare scos în relief, pare să fie individualizat, devenit „notoriu”, ca un nume propriu. De pildă, la dativ: *îi da să mînce lu cățel* [= cățelului; nelit. lu cățelu[1]] 4;9, [vulpea] *i-a adus lui elefant un cadou* [= elefantului; nelit. lu[i] elefantu[1]] 5;6, *i-a spus ursoaica lu ursuleț* [= ursulețului; nelit. lu[i] ursulețu[1]] 6;7, *să ducă lu vrăjitoare* [= vrăjitoarei; nelit. lu[i] vrăjitoa-

piilor): (Mold.) *umerile la obraz* [= umerii obrazului] ALR, I, h. 24, *gleznele la picior, ouăle la picior* [= gleznelc, ouăle picioarelor] ALR II, I, h. 76, *limba la clopot*, ALR II, I, h. 181. Sau dialectal (meglenoromâni): *capu la lamnă* [= capul balaurului] (Th. Capidan, *Meglenoromâni*, vol. I, București, Cultura națională, 1925, p. 148). Și în franceza populară există forme asemănătoare, în care prep. *à* înlocuiește pe *de*: *la femme à Eugène* [= la femme d'Eugène] (H. Bauche, *Le langage populaire*, Paris, Payot, 1928, p. 83).

rea] 6;9. Iar la genitiv : *roata lu mașină* [= mașinii ; nelit. lu[i] mașina] 3;3, *mama lu vulpe* [= vulpii ; nelit. lu[i] vulpea] 5;0, *casa lu vrăjitor* [= vrăjitorului] 6;9, etc.<sup>15</sup>.

Îndeosebi după trei ani, mai apar și alte variante cu valoare de genitiv-dativ. Dacă forma de acuzativ cu prepoziția *la*, pentru genitiv, aproape dispare după 3 ani, în schimb flexiunea caracteristică genitivului este înlocuită uneori prin acuzativul cu diverse alte prepoziții (ca : *de, de la, despre*) avînd valoare de genitiv : *e mîna despre nene* [= mîna lui nenea] 3;5, *ochii e de om* [copilul continuă :] — *ochii e de la om* 3;10 ; *s-a dus... pe parte-ailaltă de lemn* [= a lemnului, a punții] 6;7<sup>16</sup>.

De asemenea, în cursul achiziției formelor sintetice, se petrec unele confuzii : de pildă, sînt utilizate forme flexionare caracteristice nominativului (*ca s-audă cîntecele păsărelele* {spune o fetiță de 4;11, iar sora ei, de 6;7, o corectează : „păsărelelor!” și atunci ea revine : *cîntecul păsărelelor*}; sau : *muncitori le pare bine* 6;5; s-ar putea însă interpreta asemenea construcții și drept a reminiscență a juxtapunerii ; vezi și pp. 293 și 320).

<sup>15</sup> În dacoromână, în vorbirea populară, se obișnuiește o construcție ca : *lu[i] omu[l] acela* [ăla], *lu[i] vulpea aia*, dar niciodată *lu[i] vulpe*. În dialecte însă sînt atestate asemenea forme : istroromân *a lu frate* [= al lui fratele, al fratelui] etc. (cf. S. Pușcariu, *Studii istroromâne*, București, Cultura națională, 1926, p. 149) ; aromân *ali feată, ali ursă, ali lupoană, ali primuveară* (cf. Th. Capidan, *Aromânii*, ed. cit., pp. 386, 395) ; meglenoromân *numea lui feată* [= numele lu[i] fata, numele fetei], vezi și mai sus, nota 13 : *moașa al darac* etc.

<sup>16</sup> Deși valoarea ar părea echivocă, împrejurarea în care au fost culese aceste exprimări ne face să le atribuim sens genitival ; totodată, pledează pentru aceasta foarte larga răspîndire, atestată și de ALR, a substituirii (de asemenea ambiguë uneori) a genitivului prin construcția prepozițională cu *de(la)* : (Banat) *fluieronu dă la pișor* [= fluierul piciorului] ALR I, I, h. 58, (Banat) *albușu dă la ochi*. ALR I, I, h. 18 ; compară și cu diverse variante regionale ale formei *fluier de picior* (în Dobrogea, de pildă, înregistrîndu-se paralel *fluieru dă chior* și *fluieru chiorului*. ALR I, I, h. 58 ; de asemenea, forme regionale în dacoromână, ca : *limba de clopot* [= limba clopotului] ALR II, I, h. 181, *albu di ochi*. [= albul ochiului] ALR I, I, h. 18 etc. ; și, în dialectele din sudul Dunării : arom. *albiași di ocl'u* [= albeața ochiului, globul ochiului] ALR, I, I, h. 18, *pulpa di țor* [= piciorului], cf. Th. Capidan, *Aromânii*, ed. cit., p. 386 ; vezi și în limba română veche : (sec. XVI) *casa de domnul* [= casa domnului], *pren mijloc de casa me* [= în mijlocul casei mele], Al. Rosetti, *op. cit.*, p. 129.

Întrebuințarea „greșită” (neconformă regulilor limbii literare) a formei de genitiv-dativ a articolului (a) *lui* în poziție proclitică este corelată și cu o anumită nesiguranță în folosirea articolului în poziție postpusă, în forme diverse, care apar mai ales după 3 ani (de pildă, articolul poate apărea simultan în ambele poziții : [mama] *a lu iepurașilor* [= a iepurașilor] 3;9, [e sărbătoarea] *a lu muncitorilor* [= a muncitorilor], contaminări sintactice : *a lu muncitori + muncitorilor* 3;11) ; adesea, apar ezitări sau diverse variante : de exemplu, un copil de 6;0 : „Băiețelu-a luat sabia... *lu bunic... lu bunicului* [e neclar dacă spune *bunicu(l)* lui sau *bunicului*] (— Sabia cui ?) *Lu bunică... lu bunicu lor*” [se observă evitarea dificultății prin folosirea determinantului la plural]. Această aglomerare este specifică etapei de nesiguranță și totodată de început al utilizării vagi a formelor sintactice.

În sfârșit, printre alte variante ale formării genitiv-dativului menționăm și : *un prieten de-al tata lui* [de-al tatălui lui] 4;7, *tata a fetei* [= tatăl fetei] 4;7, *pușorii găinii și cocoșii* [= găinii și cocoșului ; formă analogică și oarecum o simetrie ; copilul, de 5;5, se corectează apoi : *a lu găina și cocoșii*] etc.

Exprimarea corect literară a cazurilor genitiv și dativ se întâlnește, după cum am spus, rar, iar atunci mai ales la copiii mari și în special în povestiri pe care copiii le-au auzit mai întâi spuse sau citite de adulți, ori în formule-clișeu sau în titluri (care sînt de fapt sintagme automatizate). De pildă : *S-a dus copilu-acasă și a spus mamei* (copil de 3;9), *Năzdrăvia* [= Năzdrăvănia] *vulpiei* (titlul unei povești, copil de 4;7), *mămica Scușitei roșii* (5;5), *Pățania vulpoiului* (6;7), titlul unei povești. Uneori însă, copiii (chiar unii mai mari) încearcă să evite asemenea forme cînd întîmpină dificultăți pentru exprimarea lor : de exemplu, un copil de 3;10, în loc să spună „sînt ochii omului”, încearcă un „ocol” astfel : „*Că ochii e de om* (— Cum adică, „de om” ?) *Ochii sînt de la om*”.

În faza predominării formelor analitice, valoarea de genitiv-dativ este exprimată deci prin construcții cu articolul *a*, *a lu*, *lu*, cu prepozițiile *la* sau *de*, *de la* etc. (pentru genitiv), sau cu *lu*, *la* (pentru dativ), uneori cu nearticularea substantivului (deve-

nit „notoriu“) sau cu diverse aglomerări morfologice ori cu confuzii între formele cazuale.

4. Așadar, se poate constata în privința modului de exprimare a cazurilor genitiv-dativ de către copii, o dificultate deosebită în însușirea formelor literare și în genere o evoluție îndelungată, care cuprinde mai întâi trecerea de la o exprimare prin juxtapunerea neflexionată a cuvintelor, la selectarea formelor analitice ale limbii auzite în jur sau chiar la apariția spontană a unor forme asemănătoare cu unele variante arhaice, dialectale sau îndepărtat regionale.

De ce alege copilul, sau de ce creează, tocmai asemenea mijloace de expresie? Complexitatea și varietatea formelor existente în limba auzită de copil în jurul său nu explică întrutotul apariția mai târzie a formelor literare sau selectarea variantelor frecvente în limba populară și familiară, ori crearea unor forme având anumite particularități. Cauza selectării sau a creării anumitor forme trebuie căutată atît în conținutul complex pe care îl exprimă cazurile respective, cît și în faptul că formele înseși ale declinării literare sintetice sînt mai dificile, îndeosebi în limba română.

Categoria gramaticală a cazului reflectă relații dintre obiecte sau dintre obiecte și acțiuni. Această categorie este una dintre cele mai abstracte — este poate chiar cea mai abstractă categorie gramaticală<sup>17</sup> —, iar în cadrul ei, genitiv-dativul îndeosebi presupun atît atingerea unui anumit nivel de abstractizare, cît și o nuanțată diferențiere, care să permită sevizarea adevăratelor raporturi pe care le reflectă aceste cazuri în limba evoluată. Genitivul, de pildă, reflectă relații de posesie sau de apartenență (pe lîngă raporturile, încă mai abstracte, ale genitivului obiectiv sau subiectiv — de exemplu *exploatarea omului*)<sup>18</sup>. Pentru exprimarea corectă și atingînd un înalt nivel de abstrac-

<sup>17</sup> I. Jordan, *Limba română contemporană*, ed. cit., p. 242.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 294. Desigur, se pot discerne, prin analiză, multiple alte funcții ale construcțiilor cu valoare genitivală (vezi M. Grigorescu, *Atributul substantival în limba română*, „Șt. și cercet. lingv.“, 1954, nr. 1—2, pp. 99 urm.), însă acestea sînt pe de-o parte accidentale sau de importanță secundară, iar pe de altă parte se reduc aproape toate la funcțiunile fundamentale (vezi *ibid.*, p. 110).

tizare, a cazului genitiv de pildă, trebuie deci să se cristalizeze noțiunea acestui caz (adică noțiunea referitoare la o relație anumită) deosebindu-se de celelalte cazuri; totodată, în cadrul acestei noțiuni trebuie să se definească precis diversele nuanțe de relații și în același timp relația ca atare trebuie să fie concepută la un înalt nivel de abstractizare. De asemenea, trebuie să se realizeze clar deosebirea de conținut — și de aci de formă — dintre membrii relației, adică dintre o categorie căreia i se atribuie posesia și una care aparține celeilalte. Pînă să se ajungă însă la acest concept, se poate trece prin diverse trepte de abstractizare a unor relații și de generalizare verbală a lor.

La un nivel cu totul inferior, relația exprimată în limbajul evoluat prin cazul genitiv poate fi simțită nu ca noțiunea abstractă a apartenenței, ci drept un simplu raport concret de contiguitate, ca o pură alăturare spațială (vezi exprimarea prin juxtapunere, de tipul *coada calu*), sau cel mult ca apartenență brută ori ca dependență concretă („ține de...”) sau, în sfîrșit, ca asociere permanentă a unui obiect cu altul, cu care apare mereu alături ori în a cărui structură este întîlnit adesea (vezi de pildă acuzativul cu valoare de genitiv *gura la Dorel*); legătura cu situația particulară, individuală, concretă, este evidentă aproape întotdeauna în aceste expresii.

Raportul *genitival* evoluează deci, pînă a ajunge la relația definitivă abstractă, de la contiguitatea concretă la o apartenență vagă. Tot așa, în ceea ce privește raportul „*dativ*”: acesta nu are la început sensul clar al legăturii oarecum abstracte, cu sens dinamic, a celor două momente ale destinării acțiunii (de la  $x$  la  $y$ ), ci fie momentele apar contopite (dativul confundîndu-se cu genitivul) ori apar complet izolate — alăturate paralel —, fie acțiunea pare să se petreacă pe un plan foarte concret, relația stabilindu-se parcă printr-un mijloc material de legătură, fapt care se reflectă în modul de exprimare<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Faptul că este vorba despre un stadiu inițial în evoluția noțiunii de caz, că — pe planul gîndirii — izolarea funcțiilor se face cu greutate, că nu există conștiința clară a adevăratelor raporturi, iar pe planul activ dar și pasiv al limbii nu este încă definitivat sistemul formelor de exprimare, este dovedit și de dificultatea mai mare întîmpinată de copii, în experimentele

De aci, pe de o parte, evoluția exprimării mai întâi prin simplă juxtapunere neflexionată — care constituie un indiciu al unei foarte vagi sezișări a raportului causal la un nivel oarecare de abstractizare (și anume, de pildă, ca o simplă contiguitate concretă); tot prin stadiul în care se află gândirea se explică și oscilațiile și variațiile în exprimare, în cea de-a doua fază, când începe procesul de formare a noțiunii respective de caz. Probabil că modul de exprimare este șovăielnic, oscilînd între diverse forme<sup>20</sup>, atîta vreme cît conceptele respective nu s-au cristalizat definitiv, la un înalt nivel abstract, diferențiindu-se între ele clar și apoi generalizîndu-se în noțiunea integratoare — „de gen” — a cazului în genere.

Totodată, nivelul inferior de abstractizare se manifestă, în general, și prin alegerea unor forme prin ele însele mai rudimentare de exprimare. Dintre diversele posibilități de exprimare, copilul selectează mai întâi formele cele mai simple. Juxtapunerea fără flexionare — acest mod de exprimare difuză, aproape nediferențiată morfologic — reflectă din punctul de vedere al conținutului stadiul de gândire legată de concret, de faptul individual, particular, în care abia se schițează premisele viitoarelor noțiuni; iar din punctul de vedere al formei, prezintă avantajul eliminării — pînă la limita extremă, de unde funcția de comunicare nu se mai realizează — a oricărui adaos, dificil, la forma

noastre, de a răspunde repede și corect la întrebările ce necesitau *răspunsul* prin folosirea cazurilor oblice, decît de a utiliza cazul respectiv în vorbirea spontană.

<sup>20</sup> Noi nu credem că la o vîrstă fragedă copilul ar avea de pildă clară ideea apartenenței și că i-ar lipsi numai unele forme concrete de exprimare a ei (W. Leopold, *op. cit.*, p. 83). Între limbaj și gândire este o strînsă legătură, iar lipsa unei forme reflectă un anumit stadiu de dezvoltare a gândirii însăși, în care nu s-au clarificat relațiile respective. Pe de altă parte, se poate întîmpla ca o formă evoluată să apară în vorbirea copiilor ca simplu automatism, ca simplă sintagmă mecanic însușită: conținutul de gândire abstractă pe care îl cuprinde acea formă la adult lipsește, fără ca acest fapt să denote o discrepanță între limbajul (aparent evoluat) al copilului și gândirea lui (aflată la un stadiu inferior). Limbajul însuși, în care există asemenea forme „mecanice”, este de fapt neevoluat și corespunde perfect nivelului real de dezvoltare a gândirii (vezi și: T. Slama-Cazacu, *Aspecte ale relațiilor dintre gândire și limbaj în însușirea structurii gramaticale de către copilul antepreșcolar (2—3 ani)*. „Revista de psihologie”, 1960, nr. 2, pp. 57 urm.).

„neutră“ a cuvîntului (înțelegerea este posibilă, în mare măsură, tocmai pentru că este vorba despre un fapt particular, iar raportarea la situația prezentă explicitează relația).

În faza următoare, copilul reține din limba auzită în jur — sau dintre latențele ei — formele de asemenea mai simple, corespunzătoare stadiului de formare incipientă a conceptelor cauzale (totodată, sistemul acestor forme este și cel mai întâlnit în vorbirea din jurul său). Aceste forme, mai facile, sînt cele analitice, „desfășurate“. Într-adevăr, existența unui cuvînt de legătură între cei doi membri ai relației permite ca raportul să nu se stabilească atît de direct (prin legătura nemijlocită cu obiectul)<sup>21</sup> ca în cazul exprimării sintetice. În construcția analitică relația devine astfel mai clară, mai explicită, mai apropiată de relația concretă și ca atare mai ușor de înțeles. S-a remarcat că prepoziția *îndeosebi* — care are și un înțeles lexical, spre deosebire de simpla desinență — dă exprimării un caracter mai concret, mai expresiv, prin intermediul carecum „material“ al particulei<sup>22</sup>. Probabil că și articolul *prepus*, sub forma [a...]

<sup>21</sup> În construcția sintetică sezișarea se petrece direct (respectiv, indirect), dacă ne referim la obiect; dar dacă ne referim la *relația* ca atare, sezișarea se face indirect (prin apelul la trăsăturile obiectului), pe cînd în construcțiile prepoziționale relația e sezișată direct, prin însăși exprimarea ei formală (vezi și R. Jakobson, *Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre* în „Travaux du Cercle linguistique de Prague“, 1936, 6, p. 246).

<sup>22</sup> I. Iordan, *Limba română contemporană*, ed. cit., pp. 513, 646; cf. și *Introducere în lingvistica romanică*, București, Tipografia și litografia învățămîntului, 1957, p. 337, *L'emploi du datif en roumain actuel*, „Bull. ling.“, 1939, 7, p. 62; A. Meillet a remarcat de asemenea, în slavă (*Le slave commun*, Paris, Champion, 1934, p. 461), utilizarea prepozițiilor în construcții cu sens concret și absența lor acolo unde este vorba despre un sens abstract. Vezi și F. Sommer, *Vergleichende Syntax der Schulsprachen*, Leipzig—Berlin, Teubner, 1921, p. 11; prepozițiile, care au fost la început adverbe independente, facilitează prin însăși semnificația lor, mai curînd decît forma causală propriu-zisă, înțelegerea construcției prepoziționale (și G. Tarde afirmase mai de mult — în *L'opinion et la foule*, Paris, Alcan, ed. 4, 1922, p. 293 — că analitismul e un mijloc mai clar de exprimare; însă el adăuga și aprecierea subiectivă, care e greu de susținut prin argumente logice, că acest mijloc este totodată „lipsit de farmec“, de „eleganță“). L. Hjelmlev era de părere că în cursul dezvoltării limbilor prepozițiile devin mereu mai abstracte (*La catégorie des cas*, København, Levin, Munksgaard, 1937, I, p. 77); însă pentru vorbitorii (cum sînt copiii) la care construcțiile cu prepoziții nu au devenit automatisme, aceste construcții își mențin probabil valoarea lor concretă.



lu[i] joacă în limba română același rol, mai ales că se poate asimila, prin analogie formală, cu sistemul de construcție prepozițională. Totodată, aceste construcții au avantajul că lasă substantivul nemodificat, pe când formele declinării sintetice sînt mai variate, mai complexe. Trebuie să remarcăm însă că în unele limbi, în care construcțiile cu prepoziții — care în genere nu constituie sistemul obligatoriu de declinare — implică tocmai o diferențiere foarte complexă semantică, se poate ca aceste construcții să se dezvolte după cele sintetice (de pildă, A. N. Gvozdev remarcă faptul că, în limba rusă, copilul observat de el omitea, pînă către 2 ani și jumătate, prepozițiile, pe când mijloacele sintetice erau folosite)<sup>23</sup>. Într-o limbă ca franceza, dimpotrivă, construcțiile cu anumite prepoziții (*de, à*) fiind mai puține, obligatorii și aproape stereotipe, ele pot deveni de timpuriu automatisme, fiind învățate ca sintagme-clisee.

Această fază intermediară, din dezvoltarea cazurilor oblice la copil în limba română, între exprimarea — prin juxtapunere — a unor relații concrete, și exprimarea — prin forme sintetice — a unor conținuturi care vor atinge în curînd gradul superior de abstractizare, este, cum am văzut, destul de lungă și plină de oscilații, care dovedesc că sistemul încă nu s-a încheșat și care dau naștere multiplelor variații pe tema formei analitice. În cursul învățării limbii române de către copil, faza în care exprimarea sintetică începe să predomine și, generalizîndu-se, să tindă a exclude celelalte variante, coincide cu perioada de maturizare treptată a noțiunii de caz, care se va desăvîrși în procesul de învățămînt.

Analiza însușirii de către copil a formelor de exprimare cu funcție de genitiv-dativ scoate în evidență un aspect particular al legii generale de dezvoltare a gîndirii și limbajului copilului: de la concret către abstract, de la juxtapunere la construcții bazate pe declinare, iar în cadrul acesteia din urmă, de la formele cele mai simple ale limbii respective, către formele cele mai complexe, de la forme neanalizate, către o mai clară diferențiere, care duce totodată și la formarea conceptelor. De asemenea, această analiză oferă încă un argument pentru teza

<sup>23</sup> A. N. Gvozdev, *Formirovanie u rebenka grammatičeskogo stroja russkogo jazyka*, Moskova, IAPN, 1940, p. 85.

că limbajul și gândirea evoluează paralel și în interrelație, că atîta vreme cît nu este însușită o noțiune, nu există nici forma de exprimare verbală evoluată și definitivă a ei, cristalizarea formei venind o dată cu sezișarea la nivel abstract a relațiilor presupuse de către cazuri. Analiza faptelor petrecute în cursul achiziționării de către copil a limbii române arată că firul evolutiv trece în această limbă de la formele analitice la cele sintetice — mai dificile și presupunînd un mai înalt grad de abstractizare.

5. Problema exprimării de către copil a cazurilor oblice în limba română ne oferă una dintre posibilitățile de a ilustra importanța analizării limbajului copilului, atît pentru lingvistica generală, cît și pentru studiul unei limbi oarecare. Interesul provine pe de o parte din faptul că în definitiv limba folosită de copil constituie un aspect al limbii comune sau mai bine zis o desfășurare dinamică pe etape, o evoluție graduală către integrarea în limba comună — fenomen care nu poate fi ignorat de lingvistica generală și de aceea specială a fiecărei limbi. Pe de altă parte, analiza limbajului infantil dezvăluie interesante afinități ale copilului față de anumite forme ale limbii: față de acelea ale vorbirii populare sau familiare. Am putea spune chiar — fără să admitem teza asimilării copilului cu „popoarele primitive“ (teză împotriva căreia pledează atît considerații istorico-sociale cît și psihologice, privitoare la diferența fundamentală, provenită din particularitățile de vîrstă) —, că studiul modului de exprimare al copilului ne permite pînă la un punct verificarea pe viu, prin analogie, a unor anumite ipoteze referitoare la evoluția limbii; sau că, în anumite cazuri, sugerează soluții ori adaugă unele argumente — care desigur trebuie propuse cu toată prudența acolo unde faptele de gramatică istorică pun în cel mai bun caz doar întrebări. Chiar dacă rezolvările nu pot fi definitive sau chiar dacă pot părea lacunare lingvistului care repudiază ipotezele, perspectiva genetică e totuși pe nedrept atît de mult ocolită de lingviști. În orice caz, independent de faptul că se fac sau nu apropieri și cu planul genetic general, confruntările cu ontogeneza sînt cel puțin interesante, dacă nu de-a dreptul rodnice.

Acest fir, pe care l-am urmărit în dezvoltarea limbajului copilului — dar care am văzut că trece și prin istoria limbii române, aducând și astăzi ecouri ale unor stadii mai vechi prin unele forme populare, regionale sau dialectale —, este oare valabil și pentru evoluția altor limbi? Se pot constata într-adevăr și în alte limbi, pe de-o parte anumite paralelisme între forme frecvente în vorbirea copilului și forme rămase în limbajul popular sau regional; iar pe de altă parte, se constată paralelisme între dezvoltarea limbajului copilului și evoluția unor limbi în anumite perioade ale dezvoltării mentalității populațiilor respective și mai ales în perioadele slăbirii conștiinței lingvistice la populații cu nivel inferior de cultură. Acesta este cazul, de pildă, al perioadei în care limba latină a început să fie utilizată de către populațiile autohtone din diversele regiuni ocupate de romani.

Greșelile care apar de pildă în latina târzie vorbită de populația autohtonă din Galia dovedesc dificultatea întâmpinată de această populație în redarea subtililor distincții cazuale din limba latină<sup>24</sup>. Disoluția autorității statale și o dată cu aceasta dispariția rolului ei normalizator în limbă, scăderea conștiinței lingvistice și a nivelului mentalității au făcut să se destrame conceptul clar de caz diferențiat, au provocat diversele greșeli și variante, iar apoi au dus la înlocuirea treptată a formelor sintetice de genitiv-dativ, prin formele analitice existente, mai ușor de minuit<sup>25</sup>. În limba română literară aceste forme au fost înlocuite treptat cu forme sintetice care au devenit mai frecvente, pe când formele analitice au supraviețuit, după cum se vede, mai ales în limba populară și regională, precum și în dialecte îndepărtate în spațiu, ca *vestigii* ale unei faze arhaice. Urme

<sup>24</sup> Cf. F. Brunot, Ch. Bruneau, *Précis de grammaire historique de la langue française*, Paris, Masson, 1937, p. 262.

<sup>25</sup> Vezi și I. Iordan, *Limba română contemporană*, ed. cit., pp. 338, 513, și W. Havers, *Handbuch der erklärenden Syntax*, Heidelberg, C. Winter, 1931, p. 198. În limba română veche au dominat formele analitice pe care le-am menționat și în cursul studierii limbajului copilului; la acestea se mai adaugă însă și alte forme de procliză a articolului, ca de pildă *ei case* [= casei] (I. Iordan, *op. cit.*, p. 300), și *Ana* [= Anei] (*Gramatica limbii române*, București, Ed. Acad. R.P.R., vol. I, 1954, p. 172: formă utilizată și azi, regional, în Munții Apuseni).

ale unor asemenea stadii vechi, care coincid cu fapte din limba-  
jul copilului ca acelea discutate mai sus, se găsesc și în alte  
limbi, în limbajul popular <sup>27</sup>.

Desigur, nu poate fi vorba, pornind de la aceste considerații,  
despre o ierarhizare, bazată pe nejustificate judecăți de valoare,  
a limbilor actuale sau a unui stadiu din evoluția lor. Nu putem  
afirma că toate limbile evoluează de la formele analitice la  
acelea sintetice, care ar reprezenta întotdeauna un nivel superior  
de abstractizare <sup>28</sup>, dar este necesar să negăm totodată și teza  
afirmării peremptorii a unei evoluții universale de la sinteză la  
analiză <sup>29</sup> (mers care de altfel nu este întotdeauna acela urmat în  
mod firesc de gândirea umană).

Este cert că există un progres în evoluția limbii și că este o  
legătură între cristalizarea și unificarea în sistem a unor anu-  
mite forme literare și dezvoltarea conștiinței lingvistice, deci și  
a gândirii în genere (de unde urmează amplificarea procesului

<sup>27</sup> Sînt mai ales forme de juxtapunere a unor cuvinte neflexionate (care  
nu trebuie confundate însă cu expresii moderne, alcătuite printr-o prescur-  
tare, printr-o elipsă — ca de pildă *timbre-poste* cf. F. Brunot, C. Bruneau,  
*op. cit.*, p. 270), de exemplu, în franceza veche: *le fils Hugon* [= *le fils*  
*de Hugon*], *le cor Rollant* [= *le cor de Roland*], în „*La Chanson de Ro-*  
*land*”; s-au păstrat urme și azi, în expresii ca: *fête-Dieu*, *Hotel-Dieu* etc.  
(cf. F. Brunot, Ch. Bruneau, *op. cit.*, pp. 269—270, și H. Buche, *op. cit.*,  
p. 87). Faptul că în germana de azi se spune, de pildă, *ein Glas Wasser*,  
pe cînd în *Mittelhochdeutsch* se spunea *ein Glas Wassers* (O. Behagel, *Die*  
*Deutsche Sprache*, Halle, Niemeyer, 1953, p. 243) nu denotă că s-ar fi pro-  
dus un regres sau că în germană o anumită juxtapunere este compatibilă cu  
un stadiu mai evoluat; este desigur vorba despre construcții cliptice, la care  
s-a ajuns după ce s-a trecut prin forme mai complexe, mai evolute, de  
exprimare. „*Die Flexion ein Luxus vollentwickelter Sprachen ist*”: W. Leo-  
pold, *Das Sprechenlernen der Kinder*, „*Sprachforum*”, 1956, H. 2, p. 124  
(cf. și *Patternings in children's language learning*, „*Language learning*”,  
1953—1954, p. 10).

<sup>28</sup> Așa cum preconizase de ex. Schleicher (vezi O. Jespersen, *Progress in*  
*language*, London—New York, 1894, pp. 13, 112 urm.).

<sup>29</sup> O. Jespersen, *op. cit.*, p. 127; la fel și H. Jacquier, *Noțiunea de*  
*„limbă analitică” și problema valorii tipurilor de limbi*, „*Bul. Univ. „V.*  
*Babeș-Bolyai Cluj*”, seria št. sociale, 1936, I, nr. 1—2, p. 266; vezi și  
critica din Al. Graur, *Studii de lingvistică generală*, București, Ed. Acad.  
R.P.R., 1960, p. 439, și L. Wald, *Aspecte ale progresului în evoluția cate-*  
*goriilor gramaticale*, în *Probleme de lingvistică generală*, I, București, Ed.  
Acad. R.P.R., 1959, p. 99.

de abstractizare și generalizare care duc la crearea și consolidarea noțiunii categoriei gramaticale respective). Oscilațiile și variantele (atunci când acestea din urmă nu sînt propriu-zis creații stilistice literare) sînt caracteristice pentru limbajul familiar, popular și arhaic. Totodată, în geneza limbajului, construcțiile prin juxtapunere neflexionată trebuie să fi reprezentat un stadiu foarte vechi, spre deosebire de construcțiile cu flexiuni; iar formele analitice probabil că reprezintă în unele limbi, față de construcțiile sintetice, urma unui stadiu mai vechi<sup>30</sup> (ori indicînd revenirea la mijloace de gîndire mai concretă), sau o caracteristică a limbajului popular<sup>31</sup>. Valabilitatea acestei ipoteze nu ar putea fi verificată în orice caz prin aplicarea ei oricînd, oricum și fără nuanțe. Trebuie să ne referim, pentru aceasta, la momentele semnificative pentru geneza unei limbi, iar nu la indiferent ce moment din evoluția ei ulterioară. De pildă, momentul apariției limbilor romanice a constituit inițial, în privința declinării, o „decădere” a latinei clasice, prin trecerea la latina tîrzie, iar apoi la vechile limbi romanice unde preferința pentru construcțiile analitice a însemnat la început un relativ regres, după stadiul de sinteză și de diferențiere la care ajunsese latina; dar ulterior, limbile au evoluat în funcție de condițiile speciale istorice, de influența altor limbi și pe baza propriilor legi de dezvoltare a întregului sistem lingvistic.

Astfel, franceza a păstrat formele analitice<sup>32</sup>, pe cînd în română, unde a apărut prin influența limbilor slave și posibilita-

<sup>30</sup> Cf. și W. Havers, *op. cit.*, p. 130.

<sup>31</sup> În funcție, repetăm, de particularitățile limbii respective și de stadiul de evoluție în care se află: în momentul actual, în engleză, copilul nu folosește, ca fiind mai simple, unele forme analitice de exprimare a posesiei, care par calcări după limba franceză; în experimentele lui J. Berko (*op. cit.*, p. 174), nici un copil nu a spus, de pildă, *the hat of the niz* [niz este cuvînt creat].

<sup>32</sup> Și alte limbi din vestul Europei preferă construcțiile cu prepoziții, care se pare chiar că se înmulțesc (J. Wackernagel, *Vorlesungen über Syntax*, Basel, Birkhäuser, 1924, vol. II, p. 216; vezi și F. Sommer, *op. cit.*, p. 17: în germană, engleză, franceză, apar mereu mai multe „Ersatzmittel”); în definitiv, însă, sublinia R. Jakobson (*op. cit.*, p. 245), așa-zisa trecere de la construcția flexionară la cea analitică e de fapt o trecere de la existența simultană a unui sistem flexionar și a unui analitic, la predominarea celui de-al doilea.

tea menținerii formelor sintetice, s-a deschis drum selectării și extinderii, în limba literară, mai ales a formelor sintetice.

Situația existentă în limba română, de exemplu, și dezvoltarea limbajului copilului în această limbă, în care formele evoluatelor sînt toamai cele sintetice, infirmă deci teza potrivit căreia toate limbile ar tinde ca spre un stadiu superior, către formele analitice. Pe de altă parte, proliferarea, în unele limbi din restul Europei, a construcțiilor prepoziționale poate constitui și ea, în acele limbi, un progres: conștiința lingvistică a vorbitorilor respectivi folosește ca un avantaj faptul că prepozițiile oferă o nuanțare mai bună a cazurilor, în acele limbi, și totodată un mijloc de exprimare mai comodă prin unitatea paradigmei<sup>33</sup>. Aceasta nu infirmă însă teza noastră că, într-un anumit moment din evoluția acelor limbi (de pildă, din evoluția limbii franceze) sau în anumite alte limbi — ca româna —, predominarea construcțiilor prin prepoziții, și în genere a formelor analitice, a caracterizat, pe plan genetic, stadiul în care nu era încă (sau se pierduse) conștiința lingvistică clară a cazului respectiv; stadiu în care neexistînd noțiunea abstractă a cazului și valoarea formelor sintetice nefiind diferențiată din cauza legăturii lor mai puțin evidente cu planul concret, gîndirea recurgea la reperele mai concrete ale prepozițiilor și în genere ale formelor în care legătura dintre obiecte sau dintre obiecte și acțiuni apărea mai explicită.

Pentru a aprecia progresul unei limbi, pentru a evalua stadiul în care se află, trebuie să ținem seama, așa cum procedăm și în evaluarea formelor din limbajul copilului, nu atît de forma ca atare a unor construcții cît de *conținutul lor*, de valoarea lor din punctul de vedere al gîndirii pe care o reflectă, precum și de cristalizarea diverselor forme în sisteme unitare, bazate pe noțiunile gramaticale abstracte, la care se ajunge numai în momentul cînd există o conștiință lingvistică dezvoltată.

<sup>33</sup> Cf. și W. Havers, *op. cit.*, p. 198.

## Capitolul IV

### RELAȚIILE DINTRE GÎNDIRE ȘI LIMBAJ. DINAMICA DEZVOLTĂRII ACESTOR RELAȚII LA COPIL

1. Ne pare util să introducem aci discuția despre o problemă care se poate spune că este una dintre problemele fundamentale, problemele-cheie, pentru psiholingvistică — dar care și pentru psihologie constituie unul dintre cele mai importante aspecte<sup>1</sup> —, o problemă în cadrul căreia sînt alăturate un fenomen care face parte din domeniul psihologiei (gîndirea) și un altul — limbajul —, a cărui componentă importantă — limba — alcătuiește însuși obiectul lingvisticii. De altfel, este una dintre acele probleme care pot ajuta să se înțeleagă (și este ceea ce i s-a întîmplat autorului însuși) nu numai *ce* poate să fie psiholingvistica, dar și cît este ea de necesară, ca abordare a limbajului (pentru a ajuta pe psiholog) și ca abordare a limbii (pentru a-l ajuta pe lingvist).

Poate că în expunerea de față vom înclina mai mult balanța prezentării de partea psihologiei : o vom face intenționat, pentru a arăta anumite mecanisme psihice care ne ajută să înțelegem mai bine aceste relații, și vom utiliza un limbaj psihologic care prin el însuși oferă uneori o explicație.

1. 1. Vom începe prin a ne pune o întrebare : există relații între gîndire și limbaj ? Dacă se pune însă această întrebare în modul brutal în care am formulat-o, riscăm să nu obținem decît ceea ce am meritat : un răspuns elementar, și care nu ne va permite să sezisăm realitatea complexă care se ascunde în această relație. Întrebarea merită un tratament mai nuanțat :

<sup>1</sup> Și „una dintre cele mai complexe probleme” — cum afirma și un mare specialist, L. S. Vygostki, *Thought and language* (trad. engl. a ed. ruse din 1934), Cambridge, Mass., M. I. T. Press, [1962], p. XIX.

deoarece se poate vorbi despre relații pozitive — facilitatoare — sau negative între fenomene, despre relații imuabile sau care se modifică, despre relații care fac ca fenomenele puse în relație să se identifice sau care permit ca fiecare dintre fenomene să-și mențină un specific sau chiar să facă această specificitate mai pregnantă, tocmai datorită raportului în care ele se află. Dacă există, deci, o relație între gândire și limbaj, trebuie să precizăm în ce constă, și dacă este imuabilă sau cunoaște o anumită dinamică.

1. 2. Nu vom expune aci pe larg opinia, cu privire la această problemă, a diverșilor psihologi — și cu atât mai puțin aceea a filosofilor sau a lingviștilor. În anumite epoci, la anumite intervale de timp, relația dintre gândire și limbaj a pasionat pe cercetători — fie că a avut denigratori, fie că a avut fervenți susținători: printre cei care i-au consacrat volume ori au marcat „momente” în bibliografia ei se numără, începînd cu al doilea deceniu al secolului nostru, J. Piaget, L. Vîgotski, H. Delacroix, școala de psihologie și de lingvistică sovietică după 1950, B. Whorf, simposionul condus de G. Révész, etc.<sup>2</sup>.

În istoria acestei probleme, se poate nota, pe de o parte, afirmarea unui raport de identitate (logicienii antichității, W. von Humboldt, Max Müller; W. Wundt, E. Cassirer, L. Weisgerber<sup>3</sup>, sau behavioriști de tip Watson — care vorbește despre

<sup>2</sup> *Études sur la logique de l'enfant. Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1923; L. S. Vygotski, *Мысленіе і речі*, în *Izbrannye psixologičeskie izsledovanija*, Moskva, Izd. Akad. Pedag. Nauk, 1956 (și trad. engl., *supra* nota 1); H. Delacroix, *Le langage et la pensée*, Paris, Alcan, 1924; G. Révész (red.), *Thinking and speaking. A symposium*, Amsterdam, North Holland publishing Co., 1954; B. Whorf, *Language, thought and reality*, New York—London, Press of M.I.T.—Wiley—Chapman, 1956. Pentru alte lucrări, a se vedea bibliografia în *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1957.

<sup>3</sup> W. Humboldt, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues u. ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, în *Die Sprachphilosophischen Werke von —*, hgg. und erklärt von Dr. H. Steinthal, Berlin, 1888, și; G. de Humboldt, *De l'origine des formes grammaticales et de leur influence sur le développement des idées*, Paris, 1839, p. 47, Max Müller, *The science of thought*, London, Longmans, 1887, pp. 3, 77—126, 550 etc., W. Wundt, *Völkerpsychologie*, vol. I, *Die Sprache* (Partea a II-a), Leipzig, Engelmann, 1900, pp. 405—419, E. Cassirer, *Philoso-*



„gîndire subvocală“ — *subvocal thinking*)<sup>4</sup>. Un întreg curent a fost promovat în Statele Unite pornind de la opera lui Benjamin Whorf — care a susținut că diferențele lingvistice sînt cauza pentru care percepem într-un anumit mod natura și pentru care diferențiem „munți“, „văi“ etc. ; tot din cauza determinismului lingvistic, am organiza într-un anumit mod cunoștințele noastre în diverse concepte<sup>5</sup>. Relativismul lingvistic și B. Whorf au întâmpinat critici: se neagă faptul că funcțiile mentale ale unui grup ar fi dependente de structura și de conținutul limbii pe care o vorbește grupul — pentru că, după cum spune A. Diebold<sup>6</sup>, nu s-a argumentat niciodată în mod decisiv această direcție unilaterală în relațiile dintre gîndire și limbaj.

Pe de altă parte, s-a susținut un dualism — o existență paralelă (Ch. Serrus)<sup>7</sup> sau separată a fiecăruia dintre cele două procese — sau chiar o discrepanță (de exemplu, adepții „gîndirii fără imagini“ — ca Willwoll, sau Woodworth<sup>8</sup> sau James)<sup>9</sup>. Mai recent, Joseph Church<sup>10</sup>, criticînd poziția lui B. Whorf, cădea în cealaltă extremă, considerînd nu numai că structura limbajului nu determină structura gîndirii, dar și că gîndirea recurge la procese care nu pot fi în întregime verbalizate (să

*phie der symbolischen Formen*, vol. I, *Die Sprache*, Berlin B. Cassirer, 1923, L. Weisgerber, *Das Problem der inneren Sprachform u. seine Bedeutung für die deutsche Sprache*, „Germ.-rom. Mon.“, 1926, H. 7/8, pp. 249 urm.

<sup>4</sup> Pentru ansamblul concepției behavioriste în această direcție, vezi A. Tilquin, *Le behaviorisme*, Paris, Vrin, 1950, pp. 190 urm.

<sup>5</sup> De exemplu, B. Du Toit consideră că la populația africană Bantu nu s-a dezvoltat posibilitatea de a percepe adîncimea în imaginile picturale, deoarece limba respectivă — în care se operează clasificări speciale — „nu a oferit ocazii pentru a se dezvolta acest aspect al cunoașterii“ (B. Du Toit, *Pictorial depth perception and linguistic relativity*, „Psychologia Africana“, 1966, 11, nr. 2, p. 61).

<sup>6</sup> A. Diebold jr., *A survey of psycholinguistics research 1954—1964*, în Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics*, Indiana Univ. Baltimore, Waverly Press, ed. 2, 1965, pp. 259—260.

<sup>7</sup> Ch. Serrus, *Le parallélisme logico-grammatical*, Paris, Alcan, 1933.

<sup>8</sup> Astfel îi consideră F. Kainz, *Psychologie der Sprache*, Stuttgart, Enke, vol. I, 1941, pp. 143 urm.

<sup>9</sup> Cf. P. Oléron, *Le rôle du langage dans le développement mental*, „Enfance“, 1952, nr. 2, p. 122, P. Guillaume, *La pensée sans le langage*, în *Manuel de psychologie*, Paris, 1948, pp. 234 urm.

<sup>10</sup> J. Church, *Language and the discovery of reality*, 1961, cf. Ph. Malricu, (recenzie), „J. de psychol.“, 1964, nr. 3, p. 339.

notăm, în trecut, o inadvertență: autorul spunea că gîndirea ascultă de sentimente — opunînd-o astfel limbajului, ca și cînd acesta ar fi cu totul în afara sentimentelor). În sfîrșit, experimente efectuate de către medici (expuse în 1917 într-o revistă medicală<sup>11</sup> și reluate în *Tratatul de psihologie* al lui N. Munn — care este larg răspîndit printre psihologi) au trezit unele îndoieli la cititori mai neavizați sau la studioși mai puțin fermi, în ceea ce privește raporturile dintre gîndire și limbaj (deși N. Munn a expus aceste experimente sub titlul: „Is thinking necessarily motor?” („Oare gîndirea este neapărat un proces motor?”). Medicii amintiți (Smith, Brown, Toman, Goodman) au făcut experimentul următor: ei au utilizat substanța d-tubocurarină, care paraliza mușchii fără a afecta sistemul nervos central. Subiectul vorbea atîta timp cît putea, apoi, mușchii fiindu-i paralizați, nu mai reușea să articuleze, pe cînd electroencefalograma arăta că medicamentul nu avea un efect central. După patru ore i se dădea alt medicament, care permitea subiectului să revină la starea normală. Din cele ce relatează subiectul la sfîrșitul acestui experiment, rezultă că el era conștient și gîndea, chiar cînd era complet paralizat. S-a tras concluzia că putem gîndi și fără ajutorul activității verbale.

Această concluzie derivă dintr-o concepție behavioristă, care identifică activitatea verbală, limbajul, numai cu articularea periferică. Să lăsăm deoparte faptul că într-un asemenea experiment este dificil (și niciodată sigur) să se probeze că subiectul într-adevăr a rezolvat problemele într-un moment în care nu mai putea să verbalizeze; este foarte posibil ca problema să fi fost în curs de rezolvare, chiar în timpul cînd subiectul mai putea vorbi. În al doilea rînd, ce știm despre activitatea verbală interioară, despre limbajul interior al acestui subiect care afirmă că a putut gîndi în timp ce era paralizat? (și de altfel, cum știa el că gîndea, dacă nu pentru că avea la dispoziția sa reperele verbale?). Este vorba, în primul rînd, de a ști ce se înțelege prin limbaj: este el numai această activitate periferică articulatoare — cea, de altfel, pe care behavioriștilor watsonieni le plăcea s-o considere drept limbaj — și care ar fi deci

<sup>11</sup> În „*Anesthesiology*”, cf. N. Munn, *Psychology*, London etc., Harrap, ed. 4, [1961], p. 400.

pasibilă de această trecătoare paralizie? Limbajul este o activitate mai complexă, centrală, a cărei expresie articulată constituie numai unul dintre aspectele sale.

Atât teoriile „dualismului”, cât și cele ale identității, destul de des, au dus la concepții sceptice, agnostice, care pledează pentru o discordanță extremă între cele două procese: s-a susținut chiar, că ar fi așa-zise „obstacole” puse de către limbaj în calea gândirii (Burkhart de exemplu)<sup>12</sup> și s-a ajuns chiar la ignorarea sau la completa negare a rolului gândirii în limbaj. S-a ajuns la un limbaj înțeles ca structură pur formală (porbind de la R. Carnap<sup>13</sup>, L. Bloomfield<sup>14</sup> și pînă la ciberneticieni ca B. Mandelbrot<sup>15</sup>). Problema relațiilor dintre gândire și limbaj a fost chiar declarată o „pseudoproblemă”, sau o problemă care nu poate fi rezolvată<sup>16</sup>.

Ca o opoziție la asemenea tendințe, au existat cercetători (iar printre ei unii destul de importanți) care au încercat să găsească o cale de mijloc, opinînd pentru soluții intermediare. Aceasta au încercat H. Delacroix, F. Kainz, A. Gemelli, J. Vendryes<sup>17</sup>, G. Révész (care, în intervenția la simpozionul despre care am mai amintit, din 1954<sup>18</sup>, ajunge la teoria — intitulată paradoxal și în mod echivoc „teoria dualistă a unității” — după care gândirea și limbajul ar fi două procese distincte, dar complet dependente unul de celălalt). Trebuie adăugat și L. Vigotski<sup>19</sup>,

<sup>12</sup> Cf. F. Kainz, *op. cit.*, vol. I, p. 146.

<sup>13</sup> R. Carnap, *Logische Syntax der Sprache*, Wien, Springer, 1934.

<sup>14</sup> L. Bloomfield, *Language*, New York, Holt, 1946, pp. 32, 33.

<sup>15</sup> B. Mandelbrot, *Structure formelle des textes et communications*, „Word”, 1954, nr. 1, pp. 1 urm.

<sup>16</sup> G. Miller și E. Lenneberg, într-o recenzie la volumul: G. Révész (red.), *Thinking and speaking 1954*, în „Amer. j. psychol.”, 1955, nr. 4, p. 694, spun neau că limbajul și gândirea sînt așa de vag și în mod divers definite, încît a arăta relațiile dintre ele ar fi ca și cum s-ar încerca să se lege fumul de ceață, într-un nor de fum de fabrică (*smog*).

<sup>17</sup> H. Delacroix, *op. cit.*, pp. 107, 361, F. Kainz, *op. cit.*, I, pp. 146 urm., A. Gemelli, G. Zunini, *Introduzione alla psicologia*, Milano, „Vita e pensiero”, 1954, pp. 307, 312, J. Vendryes, *Le langage et la vie mentale*, „Conf. Inst. ling. Paris”, 1954, pp. 7 urm.

<sup>18</sup> Cf. și recenzia menționată *supra*, în nota 16, p. 697, și recenzia lui R. Francis, „J. de psychol.”, 1955, nr. 2, pp. 304—305.

<sup>19</sup> L. Vygotski, *Myșlenie i reči*, cit., pp. 382, 383, care începe să fie apreciat în Statele Unite, după traducerea cărții sale în limba engleză, apărută în 1962, cu o introducere de J. Bruner (vezi *supra*, nota 1).

care arăta că aceste două procese sînt într-o relație de reciprocitate: cuvîntul fără idee este mort și gîndirea nerealizată în cuvînte este o umbră. Urmărind experimental această problemă, L. Vîgotski a ajuns la concluzia că gîndirea și limbajul se află într-o „unitate dinamică complexă”, și că relațiile dintre ele apar în cursul dezvoltării și se dezvoltă fără încetare (Totuși, utilizînd tehnici experimentale artificiale și unilaterale — așa cum le-a considerat el însuși mai tîrziu<sup>20</sup> —, n-a putut să observe anumite detalii specifice ale dezvoltării acestor relații și a considerat că apariția acestor relații este o achiziție tîrzie în dezvoltarea copilului)<sup>21</sup>.

În ceea ce privește relațiile dintre gîndire și limbaj la copil, opiniile pot fi de asemenea încadrate în concepții opuse. O concepție extremistă poate fi sintetizată în titlul dat unui articol apărut în anii '20, de către A. Collin: „La pensée évolue sans être servie par le langage” („Gîndirea evoluează fără a fi servită de către limbaj”)<sup>22</sup>. Totuși, teza care susține legătura dintre gîndire și limbaj în cursul dezvoltării copilului a găsit destui adepți, atît printre lingviști (de pildă Ch. Bally)<sup>23</sup>, cît și printre psihologi (de pildă E. Cramaussel<sup>24</sup> sublinia că progresul limbajului face să progreseze gîndirea; dar el afirma, în același timp, că există o gîndire conceptuală la copil, anterioară limbajului). A. Rey<sup>25</sup>, de asemenea, studiînd inteligența practică „anterioară limbajului”, ajungea totuși la concluzia că dezvoltarea reală a copilului nu se realizează decît cînd apare limbajul. H. Wallon a susținut și el că limbajul este instrumentul

<sup>20</sup> Cf. A. N. Leontiev și A. R. Luria, *Introducere la: L. Vygotski, Myšlenie i reč*, cit., p. 499.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 498.

<sup>22</sup> Cf. recenzia lui H[enri] P[iéron], la: A. Collin, *La pensée évolue sans être servie par le langage. Les entendants muets, 1921*, în „Année psychol.”, 1922, 23, pp. 312—313.

<sup>23</sup> Ch. Bally, *Le langage et la vie*, Zürich, Romano-Helvetica, [1935], p. 206.

<sup>24</sup> E. Cramaussel, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*, Paris, Alcan, 1909, pp. 108—109, 123, 185.

<sup>25</sup> A. Rey, *L'intelligence pratique chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1934, pp. 225—226.

și sprijinul indispensabil pentru progresul gândirii<sup>26</sup>, iar Dorothy McCarthy a menționat, de asemenea, importanța limbajului în dezvoltarea gândirii copilului<sup>27</sup>.

Totuși, aceste idei n-au fost, de obicei, destul de susținute prin argumentări experimentale suficiente, în cercetări mai ample. Există, în literatura privitoare la copii, fie studii relative la limbaj, fie relative la gândire, fiecare dintre cele două procese fiind tratat separat. Sau există lucrări despre „limbajul și gândirea la copil”, în care nu se pune accentul pe studiul relației dintre cele două procese, ci mai ales pe unul dintre ele. De exemplu, J. Piaget<sup>28</sup> a studiat în mod aprofundat gândirea, pe când limbajul a fost considerat numai ca un mijloc de a studia gândirea pe care o exprimă. De asemenea, studiul lui L. Vîgotski — deși el cerea „o înțelegere clară a relațiilor interfuncționale”<sup>29</sup> — are destul de puține aspecte, în care în analiză să se fi utilizat și date lingvistice. Chiar H. Delacroix, când a studiat limbajul copilului<sup>30</sup>, nu l-a pus în raport cu gândirea acestuia, ci mai degrabă cu întreaga viață psihică. M. Cohen<sup>31</sup> recomanda chiar studiul absolut separat al dezvoltării limbajului, de cel al gândirii, oricare ar fi — spunea el — dependența dintre aceste două procese.

1.8. Am expus diversele opinii care pot fi încadrate sintetic în liniile „pro” și „contra” privitoare la relațiile dintre gândire și limbaj. Istoria acestei probleme este într-adevăr pasionantă (dar și mai pasionant este studiul realității, căreia, de asemenea, va trebui să i se dea cuvântul, mai târziu, în expunerea noastră, vorbind despre ceea ce ne-a dezvăluit ea, în cursul experimentelor efectuate).

Faptul că n-au mai apărut în ultimii 5—6 ani lucrări vaste consacrate acestei probleme ar putea face să se creadă că se traversează un moment de acalmie în acest domeniu. Anumite ma-

<sup>26</sup> H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1947, p. 178.

<sup>27</sup> D. McCarthy, *Le développement du langage chez l'enfant*, în L. Carmichael (red.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1952, vol. II, pp. 754, 867.

<sup>28</sup> J. Piaget, *op. cit.*

<sup>29</sup> L. Vygotski, *Thought and language*, cit., p. 1.

<sup>30</sup> H. Delacroix, *L'enfant et le langage*, Paris, Alcan, 1934.

<sup>31</sup> M. Cohen, *Sur les langages successifs de l'enfant*, în „Mélanges linguistiques J. Vendryes”, Paris, Champion, 1925, p. 112.

nifestări indică însă că interesul pentru problema menționată n-a dispărut, și chiar, ceva mai mult, că ar putea începe un nou moment al „biografiei” acestei probleme<sup>32</sup>. Această „renaștere” ar fi utilă, pentru că problema este crucială pentru psihologie, așa cum este și pentru lingvistică — și tocmai de aceea este pasionantă.

Pe de altă parte, meditația asupra relațiilor dintre gândire și limbaj devine foarte actuală, iar soluționarea acestei probleme este impusă mai mult decât oricînd de practică, într-un moment în care anumite tentative de aplicare excesiv formală a teoriei informației, prin „ruperea” limbii de gândire, de semnificație, de conținut, au avut un rezultat contrar — scoțînd în relief tocmai importanța aspectelor de interpretare, de context, de gândire în definitiv. S-a încercat, de pildă, ignorarea aspectelor de gândire în diversele soluții propuse pentru problema traducerilor automate — recurgîndu-se la o formalizare extremă —, sau la „excluderea” semnificației cînd s-au făcut experimente cu coduri create, etc.: dar realitatea, care nu permite asemenea izolări factive decât pînă la un anumit moment, se dovedește o incomodă parteneră în aceste încercări, astfel încît lingvistica aplicată (despre psihologia limbajului nu mai vorbim, pentru că ea ar trebui să aibă prin definiție această poziție) începe să refuze această „dezumanizare” a limbii, iar „semnificația”, care părăsise să cadă în desuetudine, începe să recîștige teren. În acest cadru general al actualității, vom expune unele cercetări pe care le-am făcut în urmă cu cîțiva ani, cu privire la relațiile dintre gândire și limbaj la copil<sup>33</sup>. Ocupîndu-ne în prezent mai ales de problemele

<sup>32</sup> Unul dintre cele trei simpozioane ale celui de-al XV-lea Congres național al psihologilor italieni (Torino 1965), simposion consacrat gândirii și limbajului, poate fi considerat, printre altele, ca un semn indicator. Pe de altă parte, în diverse simpozioane ale celui de-al XVIII-lea Congres Internațional de Psihologie (Moscow 1966), această problemă a devenit uncori punct central al discuției (ca în simpozioanele consacrate „Formării conceptelor și acțiunilor mentale”, „Limbajului și dezvoltării psihice a copilului”, „Dezvoltării psihice a deficienților sensoriali”, etc.

<sup>33</sup> Vezi lucrarea citată (*supra*, nota 2), *Relațiile...* Cercetările au fost completate și prin alte studii — unele pe plan lingvistic, altele relative la copii mai mici, sau urmărind alte aspecte: *Aspecte ale stilului copilului*, „St. și cercet. lingv.”, 1957, nr. 3, pp. 275—297, *Observații și cercetări experimentale cu privire la contaminări*, *ibid.*, 1956, nr. 3—4, pp. 207—233, *Particu-*

psihologiei limbajului la adult și de acelea ale lingvisticii aplicate ne dăm seama că experiența câștigată prin studiul relației gândire-limbaj la copil are o aplicabilitate de principiu în problematica actuală la care ne refeream mai înainte. Vom expune deci o cercetare și concluziile ei, care pot avea ecou în prezent și care pot fi extrapolate la alte domenii (ca traducerea automată, patologia limbajului, învățarea limbilor etc.).

Trebuie să precizăm că încadrăm relațiile dintre gândire și limbaj într-o perspectivă dinamică și că nu le considerăm ca relații imuabile, fixate o dată pentru totdeauna. Iar momentul în care această relație ne arată mai bine dinamica ei, în care ea ne permite să observăm tulburătoarea mișcare osmotică a structurilor puse în relație este acela al copilăriei. De aceea, vom discuta despre raportul dintre gândire și limbaj în legătură cu problematica limbajului copilului.

2. Ipoteza pe care am avut-o când am început cercetarea la care ne referim o arată însăși tema, cu titlul ei: *există* o relație, cu o specificitate în ontogeneză, cu o anumită dinamică — legată de dezvoltare —; în cadrul acestei relații, gândirea și limbajul nu se confundă, dar sînt intim legate chiar în momentele lor contradictorii. Am încercat să „atacăm” această problemă prin cercetări făcute cu copii între 3 și 7 ani (ulterior coborînd și sub 3 ani) — etape decisive în dezvoltare —, folosind, pe lângă observații, metoda experimentală<sup>34</sup>.

2.1. Trebuie să subliniem că problemele metodologice ne par deosebit de importante în etapa actuală a psihologiei și a lingvisticii (despre psiholingvistică nu mai este necesar să amintim); de aceea și în cursul acestui capitol ne vom referi de multe ori la metodologie. În strategia cercetării relației dintre gândire și limbaj la copii credem că trebuie să nu se treacă prea ușor peste

*larități ale însușirii structurii gramaticale de către copil, între 2 și 3 ani, în „Culegere de studii de psihologie”, București, Ed. Acad. R.P.R., 1962, pp. 119—252 (vezi și „Rev. psihol.”, 1960, nr. 2, pp. 43—65), The oblique cases in the evolution of child language, în „Revue de linguist.”, 1962, nr. 1, pp. 71—90, Dialogul la copii, București, Ed. Acad. R.P.R., 1961.*

<sup>34</sup> Cercetările au fost făcute cu peste 600 de copii, în special din instituții preșcolare din București, între anii 1953—1957 și continuate ulterior, pînă în 1961.

această problemă, adoptîndu-se metode sau procedee exclusiv în formele lor rutinare. Forma metodologică pe care am adoptat-o pentru experimente încerca să nu artificializeze situațiile, să nu realizeze un „model” prea abstract — dar nici să nu se rezume în definitiv la o simplă observație sistematică ori la un experiment așa-zis „natural” ori la un experiment pedagogic. Pentru aceasta, au fost concepute scheme experimentale care să poată fi făcute în situațiile naturale din grădinițe, însă în condiții suficient de controlabile (și anume, într-o cameră în care copiii veneau ca pentru joc : un joc care se încerca să fie plăcut, cu experimentatoarea). Un principiu pe care ținem să-l subliniem aci a fost situarea rezultatelor într-un context larg — lucrîndu-se individual cu fiecare copil, confruntînd răspunsul cu motivația indicată chiar de subiect, coroborînd multiple experimente și nenumărate variante.

2.2. Acesta era „modul de atacare” pe plan metodologic al relației gîndire-limbaj (vom reveni mai departe asupra procedeeilor propriu-zise). Dar se punea încă o întrebare : „de unde” să fie atacată? Ținînd seama de faptul că aspectele problemei sînt nenumărate, posibilitățile strategice de atacare a ei sînt multiple. Am ales cîteva, încercînd să fie cuprinse de la aspectele aparent elementare — din punct de vedere formal (cum sînt simplele oscilații dintre cuvinte) —, pînă la aspectele complicate (ale structurii gramaticale și chiar stilistice), sau trecînd de la perspectiva „din partea gîndirii” (urmărind formarea unor noțiuni), la perspectiva „din partea limbii” (urmărind contaminările verbale) sau la dubla și complexa perspectivă a evoluției semnificației cuvintelor, pentru ca ulterior să ajungem la discernerea relațiilor gîndire-limbaj în cursul dialogului (în care variabila limbaj apare într-o postură mai dificil de studiat).

3. *Experimentul asociativ-verbal*<sup>35</sup> poate să fie un instrument minunat pentru studiul relației gîndire-limbaj, dar poate și să ducă la rezultate sărace, schematice, ne semnificative. Acest

<sup>35</sup> Care constă în a propune un cuvînt la care subiectul trebuie să răspundă prin altul : dînd un răspuns oarecare (asociere liberă) sau în anumită relație cu cuvîntul propus (asociere dirijată) (Vezi și mai departe, Partea a III-a, Cap. III, 2.).



din urmă rezultat l-au avut în special asemenea experimente (vezi Kent-Rosanoff, Woodrow-Lowell)<sup>36</sup> aplicate standard, fără ca răspunsul să fie legat de contextul general al copilului respectiv. Cu anumite modificări metodologice, acest experiment poate fi însă foarte util<sup>37</sup>.

Am încercat să „întinerim“ această bătrână recuzită a arsenalului psihologiei, nu numai prin aplicarea experimentului asociativ-verbal la copii foarte mici, ci și prin faptul că, aplicându-l individual, separat fiecărui copil (ceea ce ne-a permis, de altfel, să obținem răspunsuri corecte chiar de la 3 ani)<sup>36</sup>, am putut integra orice răspuns în motivația lui contextuală. Fiecare asociație a fost confruntată cu relatarea copilului, cu explicarea dată de copilul respectiv, și în orice caz am coroborat rezultatele acestui experiment cu acelea ale tuturor celorlalte experimente. I se cerea copilului să răspundă cu primul cuvânt venit în minte, care are legătură cu cuvântul auzit. Esențial era să fie înțeles sistemul implicat de darea răspunsului. Am folosit un cuvânt care are sens concret, dar care poate avea, mai ales în anumite expresii, și semnificația abstractă presupusă de experiment: *legătură*. Chiar copiii mici cunoșteau cuvântul (pentru că, de pildă, și cordonul șorțulețului se leagă), iar transferul la abstract îl găseam în genere realizat la 3 ani, astfel încât în cursul experimentului sau în discuțiile cu copiii, „în legătură cu“, „cuvânt cu legătură“ deveniseră ușor un leit-motiv facilitator.

Ce se realiza prin acest experiment? Posibilitatea de a se cuprinde într-un instantaneu un proces de gândire, ilustrat prin

<sup>36</sup> Kent-Rosanoff, *Free association test*, în A. I. Rosanoff, *Manual of psychiatry*, New York, 1927, pp. 546—621, H. Woodrow, F. Lowell, *Children's association frequency tables*, „Psychol. monogr.“, 1916, 22, nr. 97, I. Rosanoff, A. Rosanoff, *A study of association in children*, „Psychol. review“, 1913, 20, pp. 43—90 etc.

<sup>37</sup> Nu cunoaștem teza — nepublicată — a lui A. Morf, despre asocierile de cuvinte la copii, pe care o menționează B. Inhelder și B. Matalon, *The study of problem solving and thinking*, în P. Mussen (red.), *Handbook of research methods in child development*, New York—London, Wiley, [1967], p. 439 (ca o completare la datele expuse de autorii menționați, subliniem că experimentul asociativ-verbal a fost utilizat de noi pentru ceea ce se consideră că s-a încercat foarte rar: pentru „investigarea mecanismului gândirii copilului“). Vezi și *infra*, Partea a III-a, Cap. III, nota 9.

<sup>38</sup> Ulterior, am făcut sondaje și sub această vîrstă: la 2;3 de pildă.

simplică conectare a unui cuvînt cu altul. În răspuns se reflectă faptul că o *relație* oarecare a fost sau nu stabilită ori sesizată (dacă relația era automatizată sau nu, acesta este alt aspect — care nu modifică concluziile). Pe de altă parte, este aci și un fapt de limbaj, și anume este un reflex al acestor baze ale exprimării, care o fac posibilă, care o pregătesc, care dau materialul pentru enunț. Nu este vorba despre o simplă asociere stimul-răspuns, ci despre o parte dintr-un foarte vast sistem, care e sistemul lexical individual (reflex, și el, cu ajustări, al sistemului lexical general al limbii). Acest studiu al legăturilor asociative arată, prin fragmente, relațiile intime în care se găsesc cuvintele în repertoriul vorbitorului. Bineînțeles, nu poate fi vorba de a ne opri aci și de a considera că în aceasta și numai în aceasta constă limbajul (atitudine adecvată psihologiei asociaționiste). Dar cînd se ține seama de faptul că aceste asocieri între cuvinte fac parte dintr-o schemă generală și organizată, dintr-un mare sistem, dacă se are în vedere procesul de comunicare, despre care am vorbit și în care aceste fragmente nu constituie decît una dintre componente, atunci nu mai există vreun risc, ci pot fi obținute rezultate interesante pentru studiul relației dintre gîndire și limbaj.

Rezultatele ne-au arătat o dezvoltare în funcție de nivelurile de vîrstă, în sensul creșterii nu numai al numărului de asociații corecte, dar și al asociației care implică o mai mare putere de analiză, o evoluție de la asocieri care reflectă juxtapuneri sau relații de contiguitate (exprimate lingvistic prin raporturi sintagmatice), către o creștere a asocierilor prin legături mai abstracte, de „sistem“ (exprimate prin raporturi paradigmatic) <sup>39</sup>. De asemenea, se observă evoluția către asociații care subliniază notele esențiale, către asociații mai complexe și cu

<sup>39</sup> Menționăm că experimentele noastre ne-au arătat că la copiii mici predomină relațiile sintagmatice, iar nu cele paradigmatic, cum rezultă din experimente făcute de G. Noizet și C. Pichevin (*Organisation paradigmatic et organisation syntagmatic du discours; une approche comparative*, „Année psychol.“, 1966, 66, nr. 1, pp. 91—110) că este cazul copiilor de vîrstă școlară (la care poate aceste asocieri sînt și un efect al unor deprinderi create de temele școlare, ca învățarea conjugării, a declinării etc.). Relațiile sintagmatice exprimă adesea stabilirea de raporturi de contiguitate, de juxtapunere, de conexiuni realizate în situația concretă.

caracter abstract. De pildă, la cuvîntul *moarte* copiii de 3—4 ani au dat diverse răspunsuri cu caracter foarte concret și neesențial („porc“, „ai murit“, uneori ecolalii sau răspunsul „nu știu ce e asta“); la 5 ani au apărut precizări concrete mai specifice: „pămînt“, „duce la groapă“ etc.; la 6—7 ani însă, apar și sînt frecvente răspunsuri cu caracter abstract (ca „viață“, „viu“). Desigur, copilul a căpătat cunoștințe noi, vocabularul s-a îmbogățit: dar ce înseamnă aceasta? Cu cît între cuvinte se creează mai multe legături și cu cît aceste legături se structurează, se organizează, cu atît procesele gîndirii se desfășoară mai ușor, mai corect și permit copilului să exprime — și, circular, să sezezeze — esența fenomenelor.

Dar nu putem omite un fapt important pentru problema dinamicii raporturilor dintre gîndire și limbaj. Din punct de vedere formal, se poate constata că asociațiile verbale ale copiilor după 5—6 ani nu diferă foarte mult de acelea întîlnite la adulți. Dar — și tocmai aci metodologia este importantă — relațiile verbale conexe experimentului, precum și celelalte probe făcute cu copiii pentru studiul special al semnificației cuvintelor au arătat că sensul acestor asociații, conținutul lor este adesea foarte diferit de cel prezentat de asociațiile adultului. Cu cît copiii sînt mai mici, se reflectă urmele unei gîndiri mai aproape de concret. De pildă, în relațiile verbale de opoziție sînt incluse conținuturi care au natura unor juxtapuneri temporale sau de succesiune: la *ud*, un copil răspunde — ca și un adult — *uscat*, dar numai relatarea ulterioară arată ce valoare are acest răspuns („cînd speli rufe... le întinzi și apoi ele se usucă“); sau la *veveriță* răspunde *lup*, nu pentru că ambele țin de conceptul generic „animale“, ci — spune copilul — „pentru că sînt la un loc“, în pădure). Așadar, gîndirea copilului, cu caracteristicile specifice vârstei, intervine în mod activ și conferă asociațiilor o notă particulară.

3.2. S-a putut remarca, în fenomenul menționat, un decalaj — subliniez că este aparent — între un limbaj care pare destul de dezvoltat (formal, asociațiile sînt asemănătoare celor ale adultului) și o gîndire rămasă la alt stadiu. Același fenomen a apărut și cînd s-a studiat *semnificația cuvintelor* la copii, studiu pentru care am folosit diverse probe: denumire de obiecte, definiții, explicarea unor cuvinte integrate în contexte care le

modificau semnificația obișnuită, crearea unor semnificații într-o activitate practică etc. Valoarea semnificativă *reală* a cuvîntului este adesea alta la copil decît la adult. Dar ceva mai mult, ea este alta la diverse vârste<sup>40</sup>; rezultatele cercetărilor ne permit să susținem teza labilității semnificației, deci să vorbim despre o *dezvoltare* a semnificației, în a cărei dirijare educația poate juca un mare rol.

Semnificația este o categorie elastică, dinamică, mobilă, pe care copilul nu ajunge să o stăpînească decît progresiv. În perspectiva genetică, se observă o mare variație de sensuri, pînă în momentul cînd se va realiza — la adult — un oarecare echilibru, adică fiecare semnificație va avea un contur relativ clar. Variațiile înregistrate se datoresc însușirii semnificațiilor prin mijloacele de înțelegere și de selectare pe care le are gîndirea copilului; dar se explică și prin necesitatea pe care o are copilul de a acumula, fie și treptat, o vastă experiență verbală, o enormă rețea de asocieri. În defintiv, semnificația cuvîntului reprezintă un sistem, care presupune formarea a numeroase asocieri cu alte cuvinte<sup>41</sup> (sistem care provine în mare măsură din legăturile sintagmatice cîștigate în cursul comunicării, al folosirii practice a limbii).

3.3. Experimentele de asociație verbală ca și celelalte procedee experimentale au mai arătat un aspect al relației gîndire-limbaj la copii. În cursul învățării limbii, copilul o interpretează. S-ar putea spune că dintr-un anumit punct de vedere copilul „stăpînește” limba mai mult decît adultul: deocamdată nefiind atît de fixată și neavînd în asemenea grad ca la adult caracterul coercitiv al faptului social care trebuie preluat ca atare, la copil limba devine un obiect asupra căruia „se poate”

<sup>40</sup> Cercetări mai recente, efectuate cu copii școlari și pe alte baze (poate cam insuficiente pentru a putea cuprinde complexitatea semnificației noțiunilor copilului) încearcă măsurarea semnificației prin „diferențialul semantic” al lui Ch. Osgood și ajung tot la concluzia modificării semnificației cu vârsta (H. Maltz, *Ontogenetic change in the meaning of concepts as measured by the semantic differential*, „Child developm.”, 1963, nr. 3, pp. 667—674).

<sup>41</sup> Vezi și: *Cîteva observații privitoare la sistemul asociativ-lexical*, „Rev. psihol.”, 1957, nr. 4, pp. 47—61, și *La structuration dynamique des significations*, în „Mélanges linguistiques”, Bucarest, Ed. Acad. R.P.R., 1957, pp. 118—129.

intervenii nu numai prin selecția operată în raport cu mijloacele gândirii sale, dar și prin „interpretarea” cuvintelor. De aci creațiile de cuvinte, de aci formele analogice, de aci în genere fenomenul contaminării între diversele cuvinte<sup>42</sup>. De aceea un copil de 4 ; 11, auzind cuvântul *cronometru*, exclamă : Ah ! *milometru* — asta-i *kilometru* !” (interpretează *cronometru* prin *milometru*, *kilometru*) ; sau o fetiță de 5 ; 2, explicându-ne ce înseamnă *compas* : „Faci un *pas* și încă un *pas*” ; iar pentru un copil de 6 ; 7, *luna* este un fel de *plantă* (interpretând cuvântul *planetă*, auzit o dată, prin alt cuvânt, destul de slab cunoscut de el, *plantă*). Este eronată părerea că diversele „creații” de cuvinte, forme „analogice” etc. se datoresc numai unor asocieri formale, sonore, între cuvinte : analiza nenumăratelor fapte înregistrate ne-a permis să conchidem că trebuie să vedem aci o situație, în cadrul relațiilor dintre gândire și limbaj, în care prima intervine și „lucrează” asupra instrumentului fundamental al celui de-al doilea — limba.

3.4. Un aspect al relației gândire-limbaj care a fost mult explorat în literatura psihologică este *formarea conceptelor*. Am ales un detaliu al acestei probleme vaste, concentrând asupra lui foarte multe probe experimentale : geneza și dezvoltarea unor noțiuni de gen (*animal*, *pasăre*, *legume*, *plantă*, *îmbrăcăminte* etc.), care creează legături între diversele concepte ce constituie elementele fiecăruia dintre aceste subsisteme<sup>43</sup>.

Această problemă implică în mod necesar relațiile dintre gândire și limbaj, prin însuși specificul acestor noțiuni, care reprezintă un înalt grad de generalizare, dar și de abstractizare, o capacitate de sinteză dar și de analiză, care să poată realiza clasările noționale superioare, după ce s-a sesizat și extras esențialul din obiecte și din fenomene. Am presupus că în crearea și perfecționarea acestui sistem extrem de complex al noțiunilor limbajul este absolut necesar, deoarece oferă mijloacele obiective și concrete de exprimare, dar și de grupare, precum și de delimitare, mai mult sau mai puțin riguroasă.

<sup>42</sup> Vezi un material mai bogat în cartea menționată *supra*, în nota 2, și în : *Observații și cercetări experimentale cu privire la contaminări*, cit.

<sup>43</sup> Nici un concept nu se formează izolat, ci e legat într-un sistem de operații clasificatoare — notează mai recent și B. Inhelder și B. Matalon (*op. cit.*, p. 442).

Ar trebui însă mai întâi să precizăm care e semnificația anumitor conduite ale adultului, în care s-ar părea că unii termeni integratori sînt folosiți nu ca reprezentanți ai unor noțiuni superioare, ci drept simple „etichete”, drept expediente facile, care nu reflectă un conținut creat de operații intelectuale situate la un înalt nivel de abstractizare și de generalizare. Este banal de remarcat că atunci cînd un adult nu cunoaște numele unei flori sau al unui animal oarecare, el îl numește „floare” sau „animal”. Apelarea la o denumire foarte generală, cînd denumirea precisă este dificilă, a fost constatată și în cursul unor cercetări experimentale<sup>44</sup>, în care subiectul se „refugiază” în „răspunsuri generice”. Oare aceste „expediente” dovedesc însă că folosirea termenului integrator, în aceste cazuri, este reflexul unei noțiuni „sărace” în ea însăși, bazată pe cunoașterea unui mic număr de exemplare particulare, și că deci termenul integrator n-ar fi întotdeauna indicele unor operații intelectuale superioare, că existența lui la un subiect nu ar arăta legături cu o gîndire abstractă?

Credem că problema ar trebui să fie formulată altfel: trebuie examinat ce anume acoperă termenul integrator *la adult*, în asemenea împrejurări, și, de asemenea, trebuie stabilit dacă atare răspunsuri, datorite unei penurii lexicale, nu sînt cumva bazate, în realitate, pe operații integratoare și pe un fond de abstracțiuni. Căci termenul „animal”, la adult, e folosit — chiar în cazuri de tipul celui citat mai sus — în cadrul unui cu totul alt sistem de conduite decît cele existente la copil cînd acesta utilizează cuvîntul „tata” în mod global, sincretic, fără o generalizare corectă, pentru toți bărbații pe care-i vede în jurul lui: acest cuvînt are rădăcini destul de puternice în lungi eforturi de abstractizare și de generalizare, care au dus la construirea unei scheme „facile” și simple în aparență, dar eficace — deoarece e conformă realității —, în care intră în joc cîteva criterii purificate de detalii dar ținînd de însăși esența „clasei”. Acest fapt dă posibilitatea de a se acționa prompt, corect, cu ajutorul

<sup>44</sup> R. Ducharme, P. Fraisse, *Étude génétique de la mémorisation de mots et d'images*, „Canad. j. psychol.”, 1965, 19, nr. 3, p. 254, P. Fraisse, L. Lanati, J. Régner, M. Watti, *Le temps de réaction verbale. II. Réponses spécifiques et catégorielles*, „Année psychol.”, 1965, 63, nr. 1, pp. 31—32.

unor mijloace expeditiv — dar care au fost câștigate grație unui efort intelectual și care au garanția unei generalizări „corecte”. Dacă sistemul care funcționează la adult nu este niciodată încheiat, totuși el este bazat pe numeroase confruntări cu realitatea și pe cunoștințe căpătate în cursul educației, care introduce și criteriile de clasare științifice.

Postulatul nostru a fost deci pe de-o parte că utilizarea noțiunilor de gen este indiciu al unor operații de abstractizare și de generalizare; iar pe de altă parte, că faptul de a constata la copii utilizarea corectă — în conduite unde să poată fi controlată această folosire corectă — a anumitor termeni integratori, precum și a unor criterii reflectând trăsături esențiale care permit generalizarea „corectă”, indică funcționarea acestor noțiuni de ordin superior sau a germenilor lor.

Pentru studierea acestui aspect, pe lângă probe ca definiții, desenare, clasare, asociere verbală prin integrator etc.<sup>45</sup>, am încercat și să creăm un procedeu experimental care să înlocuiască artificialele procedee folosite în studiul genezei noțiunilor (Hull, Smoke, Heidbreder etc.). A fost provocată o activitate practică, având aspectul unui joc, în cursul căruia copilul nu putea ajunge să rezolve problema pusă, decât dacă folosea concepte integratoare superioare (*animal, pasăre* etc.). În acest joc — al „dulăpiorului cu poze” —, copilul nu poate găsi o jucărie ascunsă în unul dintre compartimentele unui mic dulap, decât dacă deschide compartimentele marcate prin una dintre imaginile reprezentând *specii* ale unui gen (*câine, cal, pisică, girafă* etc. — pentru genul *animal*)<sup>46</sup>. Ulterior, copilul trebuia să-și justifice conduita, explicând pentru ce a deschis la un anumit compartiment.

În special în această activitate practică, în care interesul copi-

<sup>45</sup> Ne-au interesat atât probe verbale cât și probe de activitate, aparent „neverbale”; verbalizarea — chiar dacă este interioară sau este provocată numai ulterior — e inerentă oricărei probe și la o atentă analiză poate arăta nu numai „folosirea diferită a limbajului la diferite vârste” (A. Goldman, M. Levine, *A developmental study of object sorting*, „Child development”, 1968, 34, nr. 3, p. 685), ci însuși rolul lui în formarea și utilizarea conceptelor.

<sup>46</sup> Experimentele noastre au fost prezentate în limba engleză în: B. Inhelder, B. Matalon, *op. cit.*, pp. 442 urm.

lului era intens solicitat, am putut constata performanțe pozitive, care denotă folosirea unor concepte superioare, chiar de la 3 ani. Dar această remarcă trebuie completată. În primul rînd, nu pentru toate conceptele s-au obținut performanțe bune (deschiderea compartimentului corect, după prima sau a doua încercare în care jucăria fusese găsită la una dintre imaginile-specie). Apoi, frecvența răspunsurilor bune crește cu vîrsta, iar numărul de încercări ratate scade treptat.

Ce legătură are acest experiment, în care e vorba despre concepte, cu limbajul? Să observăm, mai întîi, că deși unii copii mici pot avea performanțe bune, deci folosesc în comportament unele criterii conceptuale, ei nu reușesc să justifice întotdeauna logic conduita lor sau invocă unele criterii care implică reținerea unor note concrete, accidentale, variabile (de exemplu, pentru *păsări*: „pentru că se taie”, la 4;6). Absența din relatare (din explicarea dată de către copil) a integratorilor verbali (adică „animal”, „plantă” etc.) coincide cu performanțe oscilante, cu justificări nesigure. Îndată însă ce sînt invocați drept criterii integratorii verbali („pentru că e tot *animal*”), performanțele devin corecte în mod constant. Iar acest rezultat, general la adulți, se întîlnește frecvent la copiii mai mari — în special după 5—6 ani — sau, la copiii mici, atunci cînd le este sugerat criteriul (deci se dă suportul verbal), cînd se fac exerciții prealabile sau se învață în mod organizat, prin verbalizare corectă, anumite noțiuni. Astfel, o fetiță de 3 ani, cu care s-a lucrat și pentru experimentul asociativ verbal, după ce a reușit să ajungă o dată la criteriul de comportare „animal”, răspunde că a găsit jucăria la *crocodil* — pentru că „se potrivește [cu el] animal”, iar în proba următoare *alege*, între *capră* și *șarpe* expuse simultan, pe cel din urmă pentru că e un „*animal* care mușcă”. Desigur, mai trebuie remarcat un fapt: chiar atunci cînd copiii folosesc integratorii verbali, cînd reușesc să aibă conduite corecte bazate pe concepte, totuși notele cuprinse în acestea (în fond, în semnificația cuvîntului „animal”, „pasăre” etc.) sînt destul de variabile la diverse vîrste, noțiunile au un contur instabil, semnificația conotativă se modifică treptat. Dar în același timp coexistă certa generalizare bazată pe abstractizare.



Trebuie să mai relatăm un fapt: am încercat să formăm o noțiune — *plantă* — în cursul unor lecții experimentale speciale, făcute după indicațiile noastre, cu copii de la 3 la 7 ani. După aceea, probele experimentale — între altele, aceea a „dulapului” — au dovedit nu numai achiziționarea corectă a noțiunii, dar și folosirea integratorului verbal ca justificare a performanțelor, devenite foarte bune chiar la vârste mici. Este un fapt care are o semnificație teoretică, pentru problema relațiilor dintre gândire și limbaj: suportul verbal este cert un factor important pentru formarea conceptelor, pentru utilizarea lor sistematică în conduită (în orice caz, e un factor indispensabil pentru dezvoltarea lor). Dar faptul are și o semnificație practică: noțiunile — chiar fundamentele de gen ale sistemului conceptual — pot și trebuie să fie elaborate printr-o educație verbală foarte de timpuriu, cu ajutorul suporturilor lor verbale; pe de altă parte, desigur, cuvântul ca atare nu este suficient atâta vreme cât semnificația cu ceea ce cuprinde ea ca sarcină noțională nu e precisă și completă.

3.5. Dacă am insistat uneori mai mult asupra intervenției limbajului în gândirea copilului, am vrea să ne oprim acum la rolul gândirii în limbaj ca exprimare discursivă. Cum se reflectă relațiile dintre gândire și limbaj în folosirea activă a limbii, în cursul *exprimării discursive*? Afară de experimentele menționate, în cursul cărora s-a notat și tot ceea ce exprima verbal copilul, am înregistrat povestiri libere făcute de copii. Am încercat să facem deci o analiză a *structurii gramaticale* și a *stilului vorbirii copilului* (pe care am continuat-o ulterior și pentru vârsta de 2 la 3 ani), nu ca scop în sine (pentru inventarierea formelor gramaticale, pentru a stabili momentul apariției modului conjunctiv etc.)<sup>47</sup>, ci din punctul de vedere al relațiilor dintre gândire și limbaj. Nu ne putem opri mai mult asupra

<sup>47</sup> Una dintre metodele mai recent utilizate pentru studiul învățării morfologiei de către copil — aceea a lui J. Berko (*The child's learning of english morphology*, „World”, 1958, 14, nr. 2—3, pp. 150—178) este interesantă și poate aduce date noi, când va fi aplicată și la diverse alte limbi; însă pentru studiul relațiilor dintre gândire și limbaj este insuficientă, în primul rând pentru că i se dă copilului să opereze cu un material *fără sens* și ca atare lipsește situația naturală, în care se petrec și importante influențe ale semnificațiilor cuvintelor.

acestui aspect, care ar trebui ilustrat prin multe exemple. Ne-am permite numai să semnalăm faptul că prin această metodă de analiză a exprimării copilului, fenomenele lingvistice își găsesc o motivație, fenomenele verbale fiind explicate prin prisma particularităților gîndirii. De ce copiii care vorbesc limba română utilizează — cum s-a văzut — pentru cazurile oblice (genitiv-dativ) nu atît declinarea sintetică (*ochii vulpii*), cît formele de declinare analitică (*ochii (a) lu vulpe*), selecționînd deci, dintre cele două forme auzite în jurul lor, tocmai forma mai arhaică, rămasă încă frecventă mai ales în limbajul popular? Este semnificativă și din punctul de vedere al relațiilor dintre gîndire și limbaj, selectarea unui procedeu analitic mai rudimentar, pe care copilul îl aplică apoi și în situațiile în care limba actuală nu-l mai permite (dar care, fapt interesant, a rămas, ca „forme arhaice”, în unele dialecte române din sudul Dunării).

Am văzut că se întîlnesc mai întîi (către 2 ani), blocuri sintagmatice care denotă preluarea relativ mecanică a unor structuri stereotipe, neanalizate. Ulterior, cînd încep să se formeze frazele, construcțiile reflectă o viziune fragmentară, analitică, se notează o elocuție adesea discontinuă și uneori haotică — prezentînd particularitățile unei gîndiri care se organizează cu efort —, expresii care arată o dificultate în discriminarea elementelor complexe ale realității și mai ales o dificultate în realizarea sintezei mentale a diverselor planuri temporale (și chiar spațiale, la copiii mai mici). Vorbirea copilului reflectă deci particularitățile gîndirii sale, care denotă o viață mentală desfășurată mai degrabă pe planul concretului, al prezentului, manifestînd tendințe către o generalizare sumară — care nu se bazează pe o analiză — și presupunînd intervenția continuă a afectivității. Ceea ce își însușește copilul dintr-o limbă sînt mijloacele — latente sau actuale — cele mai concrete.

Învățarea structurii gramaticale a limbii implică o permanentă intervenție a gîndirii, care selectează anumite forme și introduce anumite modificări. Din această „interacțiune” între gîndire și limbaj apar formele de exprimare discursivă la copilul preșcolar, forme care se manifestă în „stilul” caracteristic despre care am discutat mai înainte. Acesta reflectă o selectare a mijloacelor de expresie ale limbii materne în funcție de posibilitățile oferite de gîndirea copilului, după nevoile de a ex-

prima conținuturi specifice care poartă amprenta afectivității și a unei gândiri care înaintează către abstract, făcând mereu reveniri către concret.

3.6. Raportul dintre gândire și limbaj mai trebuia examinat și dintr-o altă perspectivă, care este aceea a dinamicii dialogului și care a fost poate cea mai vitregită în literatura psihologică. Limbajul în forma sa firească este mai ales un dialog. Structura gramaticală, vocabularul, contextul verbal au particularități speciale când sînt analizate în cursul înlănțuirii replicilor în dialog. Noi am studiat dialogul la copii într-o monografie avînd alt obiectiv decît acela de a urmări raportul dintre limbaj și gândire; dar inevitabil am întîlnit și această problemă. Gîndirea se dezvoltă prin funcționarea acestui „limbaj socializat” (numit astfel de J. Piaget)<sup>48</sup>, se dezvoltă grație lui și totodată contribuie la dezvoltarea acestuia. Am putut remarca astfel că pe măsură ce se dezvoltă gîndirea copilului, pe măsură ce el devine capabil de a urmări un fir în discuție, dialogul între copii capătă alt aspect, din punct de vedere formal lingvistic (al înlănțuirii sintactice de pildă, al formelor de adresare, etc.), dar și din punctul de vedere al structurii lui generale (al numărului de replici asupra unei teme, al repetării imitative a replicilor partenerilor etc.). Această problemă ar putea să formeze însă singură obiectul unei expuneri separate și de aceea ne vom opri aci, pentru a prezenta cîteva concluzii de sinteză asupra dinamicii relațiilor dintre gîndire și limbaj la copil.

4. Cercetările efectuate, experimentele, observațiile și materialul care a rezultat din acestea ne permit să dăm concluziilor noastre nu caracterul unor speculații, ci al unor certitudini la care ne obligă faptele reale.

4.1. Limbajul și gîndirea se dezvoltă în strînsă legătură — dar relațiile dintre aceste două procese prezintă *particularități specifice vârstei*. Aceasta înseamnă, pe de-o parte, că limbajul are anumite caracteristici datorită nivelului gîndirii, iar specificitatea acesteia din urmă la copil se datorește și stadiului atins de limbaj; pe de altă parte, relațiile dintre cele două procese includ adesea contradicții și poate chiar un decalaj (care e totuși, une-

<sup>48</sup> J. Piaget, *op. cit.*

ori, aparent). Relațiile dintre gîndire și limbaj nu trebuie considerate deci — în special la copil — ca un fenomen static: numai considerarea lor dinamică ne poate face să le înțelegem în realitatea lor, în unitatea lor contradictorie în unele momente. Astfel, în cadrul acestei dinamici, gîndirea și limbajul se potențează reciproc, deși uneori pot să apară și decalaje între ele, sau efecte inhibitoare ale unuia asupra celuilalt.

4.2. *Limbajul ajută gîndirea* atît prin conținut, cît și ca mecanism funcțional. Limba nu este un vraf amorf de cuvinte izolate, ci un imens sistem dinamic în continuă dezvoltare, în care un cuvînt depinde de altele, nu numai din punct de vedere formal, ci și prin legăturile pe care le presupune semnificația oricărui cuvînt. Copilul nu învață limba ca și cum ar lipi una de alta etichete izolate, ci ca pe un ansamblu, care devine din ce în ce mai sistematic, în care se țes relații de sens între cuvinte și în care fiecă cuvînt presupune, la rîndul său, o textură de sensuri, de legături cu alte cuvinte — fie datorite relațiilor sintagmatice, contextual verbale, din lanțul discursiv, fie datorite relațiilor cu cuvinte din același microsistem (cu cuvinte derivate, cu sinonime, cu cuvinte reprezentînd noțiuni coordonate, etc.).

Pe măsură ce legăturile dintre cuvinte se automatizează, pe măsură ce „cîmpurile lingvistice“ se sistematizează, se îmbogățesc și se consolidează, în aceeași măsură procesele de gîndire se desfășoară mai ușor, mai corect și permit subiectului să sezeze esența fenomenelor: gîndirea verbală își găsește linia sa de dezvoltare în dinamica automatizării și amplificării productive a conexiunilor verbale. Ea se dezvoltă și trece la formele cenceptuale *în cursul* — și foarte probabil *grație* — acestei dinamici de automatizare și de amplificare a relațiilor verbale. Automatizarea categoriilor lexicale și sintagmatice favorizează activitatea gîndirii, oferă sprijinul pentru depășirea treptată a formelor de gîndire concretă, oferă mijloace directe pentru stabilirea relațiilor corecte între fenomene sau obiecte, oferă cadrele și sprijinele pentru funcționarea gîndirii logice, oferă uneltele absolut necesare pentru procesele de abstractizare și de generalizare. De asemenea, posibilitatea de analiză a cauzalității din propria gîndire — adică gîndirea critică și capacitatea de reversibilitate a gîndirii — se dezvoltă pe măsură ce se

dezvoltă limbajul, care permite fixarea și reapariția unor conținuturi identice, facilitează diferențierea între diversele aspecte ale realității, etc.

Să nu uităm și faptul că limba îi oferă copilului — prin însușirea graduală, în continuă evoluție, a sistemului ei de semnificații — conexiuni gata elaborate, comune și altor oameni, relații stabilite în practica socială, în împrejurările aceluiași necesități și cristalizate în raporturile lexicale. Într-o foarte mare măsură, introducerea socialului în gândire se realizează prin limbaj și deci se datorează acestuia; iar gândirea, nu numai în conținuturile ei, dar și în mecanismele ei care constituie forme achiziționate, este legată de câștigarea experienței socializate.

4.3. Ce aspect ia gândirea fără limbaj? Este dificil de făcut o afirmație cu garanții științifice, bazată pe o completă absență a limbajului. Deoarece pe de-o parte situațiile de activitate „pură” sau așa-zisele „probe neverbale” implică totuși o verbalizare interioară și în orice caz se efectuează pe un fond de verbalizare anterioară. Iar pe de altă parte, în lumina teoriei informației, limbajul verbal — limba „propriu-zisă” — nu este singurul cod existent: deci, dacă se aduce argumentul surdomuților, la care se notează operații de gândire deși „nu vorbesc”, nu trebuie să uităm că există și la aceștia un cod, care joacă rolul de vehiculator al experienței sociale, care ajută la formarea unor noțiuni, la fixarea lor.

De altfel, chiar diverși specialiști care afirmă că unele operații intelectuale există și la surdomuți (nedemutizați) fac rezerva că dezvoltarea acestor structuri operatorii este mai lentă la ei<sup>49</sup>. Cert este, așadar, că limbajul ajută gândirea, contribuie la dezvoltarea ei mai rapidă.

Două cercetări recente, care dovedesc — sau care duc la aceasta — una o atitudine mai mult sau mai puțin sceptică, alta o atitudine numai interogativă, ar putea fi invocate drept contra-argumente la concluziile pe care le-am prezentat aci.

<sup>49</sup> Cf. și: J. Piaget și B. Inhelder, *Les opérations intellectuelles et leur développement*, în P. Fraisse și J. Piaget (red.), *Traité de psychologie expérimentale*, vol. VII, *L'intelligence*, Paris, P.U.F., 1963, p. 151.

H. Furth, pe de-o parte<sup>50</sup>, pornind de la remarcă, destul de justă pînă la un punct, că „stăpînirea limbii nu poate fi un factor intrinsec sau determinant al gîndirii logice”<sup>51</sup>, consideră că poate ajunge la concluzia existenței unei gîndiri în care limbajul în general n-ar fi necesar și pentru a cărei dezvoltare limbajul n-ar juca „un rol determinant”<sup>52</sup>. Totuși, experimentele (în care materialele înseși — deși proba era socotită drept una „dintre problemele neverbale”<sup>53</sup> — implicau utilizarea sistemului verbal sau de tip verbal) au fost efectuate cu surdo-muți care se găseau la diverse grade de demutizare, care posedau „cîteva elemente ale limbii engleze”<sup>54</sup> și care beneficiau, de asemenea, de sprijinul sistemului de semne gestual. Depinde de ceea ce se numește „limbaj”, de nivelurile de utilizare sau de stăpînire a unei „limbi” (sau a unui cod) oarecare, de particularitățile probei experimentale însăși (ceea ce folosește ea, ce pune în mișcare, ce cere, ce revelează ea), de nivelul de reglare implicat<sup>55</sup>, de faptul că se ține sau nu seama de folosirea limbajului anterior probei în ea însăși — pentru a se ajunge la concluzii contradictorii, care au la unul dintre capete un complet scepticism.

Pe de altă parte, H. Sinclair-De Zwart, într-o cercetare avînd de asemenea ca scop să observe care ar fi efectul deprinderii (*apprentissage*) unui limbaj de nivel operator asupra elaborării noțiunilor de conservare<sup>56</sup>, a conchis că „deprinderea formelor superioare ale limbajului” n-a permis să se depășească

<sup>50</sup> H. Furth, *Langage et pensée opératoire*, „Bull. psychol.”, 1966, 19, 247 / 8—12, pp. 673—676; cf. și: *Development of thinking in the deaf: implication for the relation of thinking and language*, în *XVIIIth Int. Congr. Psychol., Abstracts, III*, Moscow, 1966, pp. 204—205, și: *Thinking without language. Psychological interpretation of deafness*, New York, Free Press, 1966.

<sup>51</sup> H. Furth, *Langage et pensée opératoire*, cit., p. 674.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 676.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 675.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 674.

<sup>55</sup> Cf. și P. Oléron, *Langage et développement mental*, „Bull. psychol.”, 1966, 19, 251 / 21—22, p. 1346.

<sup>56</sup> Cf. B. Inhelder, *Développement et apprentissage*, în: *Psychologie de la formation du concept et des activités mentales*, în *XVIIIth Int. Congr. Psychol., Sympos. 24*, Moscova, 1966, p. 33.

dificultățile inerente gândirii preoperatorii<sup>67</sup>. Am vrea să remarcăm în primul rând că, din nou, este necesar să se țină seama de natura sarcinii implicate în experiment, de dificultatea — aci — a unei sarcini în care se poate prevedea că găsirea soluției nu poate fi ajutată numai prin însușirea unor termeni izolați, ca „mai mult, mai puțin, tot atît, etc.“. Pe de altă parte, nu știm cum și în ce constă această „deprindere a limbajului“, relativ forțată: ce fel de exerciții se făcuseră cu copiii, ce învățaseră ei (cuvinte izolate, fraze, structuri formale etc.), cît de mult se insistase pe faptul de a face să se însușească, în același timp cu structura cuvintelor, legătura lor cu conduitele pe care cuvintele le-ar putea dirija, semnificația lor ca un conținut noțional în relațiile lui cu tot sistemul de modalități de cantificare etc. (nu trebuie poate să uităm că în realitate, în cursul evoluției copilului, deprinderea limbajului și în genere dezvoltarea sa se realizează în același timp cu dezvoltarea gândirii, prin efecte de reciprocitate care, o dată omise în modelul experimental al uceniciei verbale, pot duce la concluzii care nu reflectă întreaga realitate).

Propriile noastre concluzii sînt că limbajul — mai ales cînd este dezvoltat în mod normal și sistematic — joacă în experimentele noastre un rol reglator, facilitează anumite operații de gândire, fie ca sprijin utilizabil în *momentul însuși* al răspunsului adaptativ, fie ca fond formator anterior, preexistent momentului conduitei (moment în care rolul său poate fi destul de șters în aparență).

4.4. Dar aspectul celălalt al acestei relații: *intervenția gândirii în dezvoltarea limbajului*? Învățarea limbii se bazează în mare măsură pe „imitație“ — ceea ce nu înseamnă desigur că la primul contact al copilului cu limba sa maternă, aceasta se „imprimă“ complet și corect. Copilul este un *ecou selectiv*: el nu reține — și probabil chiar nu înregistrează — decît în parte nenumăratele fraze, cuvinte, foneme, pronunțate în prezența sa. Copilul își însușește limba în *mod activ*, el operează o *selecție între mijloacele* de expresie și nu învață în primul rînd decît ceea ce îi este *necesar* — deci util — dar, totodată, ceea ce este

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 35; și H. Sinclair-De Zwart, *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod, 1967.

mai *facil*, ceea ce este adecvat gîndirii sale. Perioada preșcolară oferă, în decursul a 4—5 ani, un tablou spectaculos al luptei pentru stăpînirea mijloacelor de analiză a realității și de sinteză a componentelor cunoscute în cursul acestui proces de analiză-sinteză.

Sînt selectate și devin instrumente ale limbajului activ, cuvintele care exprimă acele aspecte pe care copilul și le-a însușit gnoseologic. În mod firesc, cunoscînd mai întîi aspectele concrete, legate direct de motivații vitale, de mobile particular afective, cuvintele selecționate pe baza unei ierarhii gnoseologice specifice țin, în mai mare măsură, de domeniile concrete ale lexicului limbii și, ceea ce e încă mai important, implică, în conținutul lor semnificativ, selecționarea sensurilor mai concrete, adesea nespecifice, sau reflectă chiar confuzii semantice. De aci aparentul decalaj despre care am mai vorbit: într-un limbaj care din punct de vedere formal poate avea uneori o structură nu prea deosebită de aceea a limbajului adultului, nu este cuprins totuși — pe planul semnificațiilor — întregul conținut de gîndire al adultului. Limbajul, a cărui structură formală (cuvinte ca atare, sau chiar legături sintagmatice) poate fi însușită relativ ușor de către copil prin „învățare”, pare deci uneori să o ia înaintea gîndirii, ale cărei procese se dezvoltă mai lent și care imprimă semnificațiilor note specifice. Dar, în același timp, dezvoltarea insuficientă a gîndirii antrenează apariția unor particularități specifice și în ceea ce privește limbajul — dacă-l privim dintr-o perspectivă generală. În fond, limbajul copilului este pe măsura gîndirii sale, care introduce în structura expresiilor verbale conținuturi modificate față de cele ale adultului. De aceea spuneam că decalajul este în majoritatea cazurilor aparent și în orice caz nu poate fi vorba despre o generală discrepanță între gîndire și limbaj.

Învățarea limbii materne de către copilul preșcolar are alt caracter decît învățarea unei limbi străine de către adult, pentru că gîndirea copilului are caracteristici specifice. Dar și imperfecția gîndirii se explică în mare măsură prin faptul că limbajul este insuficient dezvoltat: nu este vorba despre o tautologie, ci despre recunoașterea unei reciprocități, a unei profunde osmoze bilaterale.



În stadiul preșcolar, raporturile dintre limbaj și gândire oferă un tablou tipic de relații dinamice și uneori contradictorii, în care progresele se obțin corelativ cu nenumărate reveniri la trepte anterioare și în care cuceriri din domeniul abstractului coexistă cu multiple urme ale unui concretism primar.

4.5. Nu intră în obiectivul nostru să facem incursiuni în domeniul pedagogiei. Totuși, trebuie să semnalăm o concluzie care decurge direct din faptul că gândirea se dezvoltă în cursul automatizării și amplificării formelor de limbaj și din faptul că limbajul se modifică progresiv, pe măsură ce se dezvoltă gândirea.

Principiul care stă la baza relațiilor dintre limbaj și gândire are drept consecință — după cum am spus — faptul că copilul nu poate asimila, spre a stăpîni, decît ceea ce corespunde gradului de dezvoltare a gândirii sale. Nu trebuie să înșele deci o aparentă dezvoltare a limbajului, o însușire de cuvinte al căror sens apare, la o atentă analiză, cu totul diferit de acela din limbă. Dar, pe de altă parte, gândirea se dezvoltă gradual, în funcție de limbaj (dezvoltare a gândirii care antrenează, la rîndul ei, o asimilare mai amplă și mai corectă a limbii însăși).

O dată automatizate — dar, să o subliniem, *în forma și substanța lor corectă* —, legăturile verbale permit gândirii să se miște mai ușor într-un sistem ierarhic de valori gnoseologice bine definite și stabilite. În consecință, o intervenție făcută la timp, susținută și judicioasă din partea educatorilor, avînd ca obiectiv dezvoltarea limbajului, poate provoca o dezvoltare mai intensă și mai precoce a gândirii. Iar o intervenție *judicioasă* — repet — asupra gândirii înseamnă implicit o intervenție asupra limbajului. Progresele obținute experimental, pe care le-am înregistrat cu privire de pildă la formarea unor noțiuni de gen, ne fac să credem că copilul este mai precoce decît este considerat în general, că există la copii capacități ignorate sau în orice caz nefolosite; dezvoltarea acestora ar ușura procesul educativ însuși, prin îndepărtarea unui balast greoi, de forme verbale memorate inutil sau care pot deveni chiar piedici în dezvoltarea gândirii, prin conținutul lor greșit.

Dar ceea ce are o importanță esențială este concepția care prezidează aplicarea diverselor metode de educație și prezența continuă preocupării de a dezvolta *în același timp* limbajul și gândirea, preocuparea de a nu considera limbajul ca o expresie

#### IV. RELAȚIILE DINTRE GÎNDIRE ȘI LIMBAJ

---

exterioră, superficială, eventual simplu sonoră, de a nu dezvolta numai aspectul „vorbire”, și de a înțelege, pe de altă parte, gîndirea, numai ca un mod de a rezolva probleme. Oricare ar fi metoda adoptată sau domeniul despre care este vorba (în educarea limbajului copilului, în predarea limbii materne sau a limbilor străine etc.), este indispensabil să se considere că fiecare dintre aceste procese se dezvoltă grație celuilalt și o dată cu acesta, și de a ține seama neconținut de relațiile strînse dintre gîndire și limbaj la om în general, ca și de particularitățile pe care le au aceste raporturi la copil.

## Capitolul V

### CÎTEVA PROBLEME PSIHOLINGVISTICE ALE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI (LIMBA MATERNĂ) IN ȘCOALĂ ȘI ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR STRĂINE

1. Evoluția învățării limbii pînă la etapa școlară constituie de fapt ceea ce se numește „limbajul copilului”, particularitățile specifice vârstei. Ulterior, în școală, o dată cu intervenția intensă a procesului de învățămînt, dar și cu participarea mai largă la viața socială a mediului adult, „stilul vorbirii copilului” dispare, copilul adoptă din ce în ce mai mult limba literară pe de-o parte, iar pe de alta cunoaște prin căi diverse (prin contactul și cu alte persoane decît cele din ambianța familială) modalitatea de exprimare comună colectivității în care trăiește (forme regionale utilizate și de alte persoane decît părinții, terminologie profesională legată de ocupațiile majore ale societății în care se află, etc.).

1.1. Ca atare, pentru a cunoaște „limbajul copilului” trebuie să ne raportăm la vârsta anterioară școlarității. Studiul psiholingvistic al limbajului copilului pînă la vârsta școlară arată cum este învățată limba vorbită de către copil (ce selectează el, ce imită, ce adaugă etc.), adică de un subiect determinat pe de-o parte de particularitățile vârstei, iar pe de alta de faptul că învață o limbă *vorbită*, fără influența directă a limbii scrise (subliniem că fără influența ei directă, deoarece chiar în limba orală folosită de adulții care se adresează copilului există în general — în proporții variabile în funcție și de mediu — reflexe ale limbii scrise). Pe de altă parte, acest studiu oferă un mijloc natural de a se observa cum se învață o limbă (bineînțeles, în condițiile unor particularități specifice de vîrstă) exclusiv prin mijloace *auditive*.

Extensiunea mai mare pe care am dat-o analizei psiholingvistice a dezvoltării limbajului pînă la vârsta școlarității se

datorează deci în primul rînd acestui interes general — nu de minimă importanță pentru lingvistică, după cum nu e nici pentru psihologie — față de aspecte care vor dispărea ulterior și care constituie de fapt „limbajul copilului”, adică particularități specifice introduse în mesaje, datorită condițiilor de vîrstă și de viață ale copilului pînă către șapte ani. Insistența noastră se justifică însă și prin intenția de a atrage atenția asupra unor etape și aspecte mai puțin cunoscute<sup>1</sup>, a căror explorare psiholingvistică detaliată ar putea fi utilă *teoriei generale și speciale* — a diverselor domenii — a lingvisticii și a psihologiei. Între altele, este vorba și despre aspecte care pot interesa gramaticile generative, prin depistarea propozițiilor de bază, apte să genereze diversele modalități complexe de exprimare gramaticală<sup>2</sup>; studiul limbajului copilului poate dezvălui fapte interesante din acest punct de vedere.

1.2. La acest interes mai degrabă teoretic se adaugă și motive practice, care ar trebui să îndemne *lingvistica aplicată* să-și îndrepte cercetările, în mai mare măsură decît se obișnuiește, către această importantă etapă evolutivă.

Nu vom mai aduce în discuție aci importanța acestui studiu pentru domeniul patologiei și terapeticii limbajului sau pentru acela al ciberneticii în general. Ne vom referi numai la procesul de învățare și dezvoltare a limbii (sau a „limbilor” — adică a celei de-a doua, a treia etc. limbi).

În școală se pune problema (care ar trebui să se pună și mai tîrziu, în mod organizat, chiar în învățămîntul superior sau în pregătirea pentru diverse profesii) a *dezvoltării* limbii materne, în sensul perfecționării posibilităților de exprimare (și de receptare), al apropierii sistematice cît mai exacte a vorbirii „elevului” de normele limbii literare și în general al exprimării corecte și chiar artistice (precum și al capacității de receptare a formelor mai subtile, mai „alese” etc. de exprimare). Dar pen-

<sup>1</sup> Un specialist ca J.-B. Carroll (*Psicologia del linguaggio*, Milano, A. Martello, [1966], p. 51 — ediție italiană a lucrării *Language and thought*, 1964) nu ezită chiar să afirme că „modul în care copilul învață gramatica limbii sale [materne] este încă puțin cunoscut”.

<sup>2</sup> Cf., pentru reducerea (de fapt, nu pe baze experimentale sau prin observarea limbajului copilului) la „frază elementară”, Z. Harris, *Analysis of sentence structure*, 'S Gravenhage, Mouton, 1962, p. 10.

tru realizarea acestui scop — la care poate contribui în mare măsură psiholingvistica —, este deosebit de important (din păcate, însă, în procesul de învățămînt se neglijează această cerință) să se știe foarte bine *cu ce vine* copilul în școală (în ceea ce privește fiecare individ în parte precum și în ceea ce privește categoria generală, de „copil“) <sup>3</sup>, care este „zestrea“ lui actuală de emițător și de receptor, dar și în ce a constatat evoluția prin care s-a ajuns la momentul școlarității <sup>4</sup>.

Cum putem începe predarea unei limbi străine, fără a ști în definitiv în ce mod se învață limba maternă, sau în ce mod a reușit să și-o însușească fiecare elev, în ce grad o stăpînește, ce bagaj de cunoștințe lingvistice posedă în ceea ce se numește „metalimbaj“ (în cazul de față, a vorbi într-un cod obiectiv — al gramaticii de pildă — despre limbă ori despre propria vorbire; „merge este verb“ constituie un mesaj în metalimbaj)? Pe de altă parte, studiul limbajului copilului este necesar pentru a se stabili momentul cînd se poate începe învățarea limbilor străine; iar cînd se preconizează inițierea în studiul unei limbi străine la o vîrstă destul de timpurie, cunoașterea particularităților de limbaj ale copiilor chiar mai mici de 7 ani devine indispensabilă în problematica predării limbilor.

Dar cît de mult se cunoaște deocamdată cu privire la limbajul copiilor preșcolari, atît din punctul de vedere al inventarelor propriu-zise cît și, mai ales, din acela al particularităților de manipulare specifică a limbii (adică aspectele psiholingvistice)? Testele existente pot da indicii destul de vagi deocam-

<sup>3</sup> Nu trebuie neglijate nici deprinderile lingvistice ale copilului preșcolar legate de conviețuirea într-o arie cu anumite particularități regionale sau dialectale: predarea limbii materne în școala elementară trebuie să se facă nuanțat, pentru a facilita învățarea limbii literare. În unele țări (de pildă în S.U.A., cf. H. Kurath, *Area linguistics and the teacher of English* (1961), în H. Allen (red.), *Readings in applied english linguistics*, New York, Appleton-Century-Crofts, ed. II, 1964, p. 205), acest aspect — care în general impune o bună cunoaștere a particularităților regionale — este esențial în predarea limbii.

<sup>4</sup> B. Underwood și R. Schulz (*Meaningfulness and verbal learning*, Chicago-Philadelphia-New York, Lippincott, ed. 2, [1960], p. 4) subliniază, și pe planul psihologiei experimentale, că putem înțelege un proces de învățare într-un anumit moment prezent, numai cînd cunoaștem deprinderile cu care vine subiectul în momentul experimentului.

dată și în orice caz nu pot fi utile atîta vreme cît lipsesc cercetările exhaustive asupra limbajului copiilor preșcolari în diverse limbi. Anchetele făcute cu scopuri practice, pentru a se stabili — în vederea predării în școală a limbii materne și a limbilor străine — vocabularul și structura gramaticală fundamentală utilizate de către copil, aceste anchete care astăzi sînt efectuate în multe țări<sup>5</sup> ar trebui să includă și stadiile anterioare învățămîntului școlar<sup>6</sup>. La stabilirea inventarelor strict lingvistice, ar trebui să se adauge însă și indispensabilele analize psiholingvistice, care să permită interpretarea adecvată a unor date cantitative sau strict descriptive ori enumerative.

1.3. Educația nu poate interveni cu succes dacă este aplicată ca o „mască”, indiferent dacă se mulează ori nu pe corpul viu de care nu se ține seama; linia dezvoltării nu poate fi întreruptă forțat, ea trebuie să se desfășoare cu o continuitate asigurată de luarea în considerație a particularităților vârstei copilului. Iar printre aceste particularități — se uită adesea, deși se recunoaște principiul în general — sînt și cele privitoare la deprinderile lingvistice (sau, mai corect spus — adică mai complet — referitoare la copil ca partener în comunicare).

S-a observat, de pildă, că acel așa-zis „simț al limbii” — care se manifestă la copilul preșcolar și care-l face să învețe de fapt limba fără ajutorul vreunor reguli abstracte predate din afară — se pierde în etapa școlarității, cînd limba este prezentată sub forma regulilor abstracte. Se observă, de asemenea, că dispare și tendința de a „regulariza” limba — după criterii logice de fapt, dar altele decît principiile preluate din limbile din care derivă sau care au făcut ca limba comunității să evo-

<sup>5</sup> De pildă, în Anglia: R. Hasan, *The language of ten-year-old children* (*Child language survey*), Leeds, Nuffield Found., [1966], (Rep. and occ. papers no 15), vezi și R. J. Handscombe, *The first thousand clauses. A preliminary analysis, ibid.* (no. 11).

<sup>6</sup> Una dintre țările în care recent a fost programată o asemenea anchetă este Franța: cf. J. Boons, M. Coyaud, C. Pichevin, *Avant-projet de recherche coopérative sur programme: L'acquisition du langage par les enfants de 20 mois à 4 ans environ: grammaire et sémantique*, juin 1966 (roncotyp). Intenția autorilor este însă de a „distinge net” lingvistica și psihologia în această cercetare (p. 4, cf. și: M. Coyaud, *Le problème des grammaires du langage enfantin*, [Paris], C.N.R.S., Sect. Autom. Docum., 1966 (roncotyp). p. 4).

lueze în direcții contradictorii. Acel așa-zis „simț al limbii“ este, după noi, dovada unei însușiri conștiente a limbii, a unei reflectări asupra ei, a intervenției gândirii — uneori prin operații de abstractizare și în orice caz de generalizare bazată pe analiză, adică nu a unui sincretism — în procesul de preluare a sistemului fonematic, lexical, gramatical, utilizat de adulții din jur. Copiii care spun (și am întâlnit mulți) : *sunteam, sunteai...* (pornind de la *sunt* și conjugând după modelul de pildă al lui *mergeam, mergeai...*) nu greșesc logic (ei nu au de unde să cunoască limba latină și evoluția istorică a limbii române), ci dimpotrivă, dovedesc o justă orientare în desprinderea unor reguli gramaticale. După cum înregistrarea la un copil de 5;2 a cuvântului *pîinerie* (de la *pîine*, după modelul *brutărie*) ne face să ne mirăm că în limba română nu s-a răspândit acest cuvânt, sau utilizarea formei *s-a molit* [zăpada] face să apară întrebarea dacă un verb ca *a se moli* (de la [a deveni] *moale* și, probabil, *s-a topit*) nu este mai firesc decât *a se înmuia*. Conștiința limbii se dovedește destul de puternică la copil și este probabil un factor important în învățarea ei — factor aproape ignorat în general și de care nu se ține seama nici în cursul educației preșcolare (cînd, treptat, este „dezvățat“ de a mai încerca să gîndească asupra limbii) și nici mai tîrziu. În școală, deprinderile lingvistice cu care vine copilul, obiceiurile care i-au mai rămas de a „gîndi“ asupra limbii, modul lui personal de a-și construi mesajele sînt tulburate brusc de reguli pe care trebuie să le învețe mai mult sau mai puțin mecanic și care se suprapun brutal peste stereotipii mai de mult fixate.

Este bine să se lase frîu liber tendințelor copilului de a „regulariza“ limba? Poate că nu. Dar tendința lui de a „gîndi“ asupra limbii ar putea fi folosită în scopul educației, ar putea fi canalizată în cursul învățării (sau al reînvățării) sistematice a limbii în școală, prin reexaminarea analitică a unor deprinderi existente, prin analizarea lor conștientă (în loc să fie pur și simplu ignorate și înlăturate coercitiv) și punerea lor în paralelă cu formele prescrise de normă.

Pe de altă parte, începerea bruscă a „perfecționării“ vorbirii și a studiului relativ abstract al limbii abia în școală ne pare un principiu la fel de greșit ca și „a face apologia simțului limbii“, fără a cunoaște suficient în ce constă. Ignorarea faptu-

lui că și înainte de a veni la școală copilul „reflectează” asupra limbii este tot atât de primejdioasă ca și introducerea bruscă a regulilor abstracte și bazarea învățămîntului limbii materne numai pe acestea. Formarea stereotipiilor greșite ar trebui prevenită încă din timpul preșcolarității — însă găsindu-se metode mai adecvate decît simpla corectare sau cel mult argumentarea prin autoritatea clișeeelor „nu e bine”, „nu e frumos” sau „nu se zice așa”; iar predarea plictisitoare și mecanică — ambele sînt legate, pentru că tot ce nu este grefat organic pe o motivație profundă devine plictisitor — a limbii printr-un șir de precepte coercitive ar putea fi înlocuită prin procedee mai puțin scolastice în sensul medieval pe care l-a căpătat termenul.

O dezvoltare armonioasă a limbajului înseamnă o continuare a liniei dezvoltării<sup>7</sup>, fără ca aceasta să se reducă la o înclinare în fața autodezvoltării, după cum nu este util să se considere educația ca unic factor de care trebuie să se țină seama. Atenția acordată unei dezvoltări *în acord* cu întreaga evoluție — cea anterioară școlii și cea actuală — face să se observe principiul psiholingvistic că modul de exprimare și de înțelegere se transformă prin transformarea întregii personalități. Așa cum personalitatea copilului nu se modifică brusc o dată cu primul pas făcut pe poarta școlii, tot așa nici limbajul său nu poate fi forțat să se schimbe dintr-o dată; dar pe de altă parte, intervenția educației școlare în dezvoltarea întregii personalități a copilului școlar poate produce modificări în limbajul său (cu alte cuvinte, trebuie ca procesul de predare a limbii materne să meargă mîna în mîna cu educarea gîndirii, a afectivității, a posibilităților perceptive etc., care contribuie toate la procesul de emiterere-receptare). În procesul educării limbii materne trebuie acordată deci atenție dezvoltării întregii personalități și să se țină seama de ansamblul acestei dezvoltări.

<sup>7</sup> Din acest punct de vedere, J. Hems (*Learning the language. „Philosophy and phenomenological research”, 1966, 26, nr. 4, pp. 561—577*) exprimă o opinie pe care-o considerăm interesantă, adaptată însă la predarea limbilor străine (din păcate, unele exagerări și afirmații nesustinite de argumente clare — de pildă, aceea că la copil vorbirea este, dacă nu inconștientă, ci „unselfconscious” „fără conștiință de sine”, cf., p. 574 — știrbesc utilitatea practică a acestui studiu).



Copilul la vârsta școlară (și la aceea preșcolară) are posibilități de abstractizare (care pot fi desigur dezvoltate, în sensul arătat mai sus): esențial este ca el să fie pus în situații care să-i arate necesitatea unui anumit mod de exprimare, *funcția* ei, eventual chiar utilitatea ei pragmatică. Un factor important — neluat suficient în seamă în predarea limbii materne — este deci și crearea unei *motivații*, care poate contribui mult la asimilarea regulilor (dacă învățămîntul nu se poate dispensa totuși de acest mijloc relativ comod).

1.4. În sfîrșit, în acest proces de învățămînt relativ la limba maternă (care ar trebui să devină însă un proces de „perfecționare a comunicării” în general), este necesar să se includă și o serie de aspecte care sînt omise de obicei — fie parțial, fie total. Comunicarea reală nu constă numai din emiteri și nici numai din emiteri-monolog: cît loc ocupă în școală lecțiile speciale (cu metode *adecvate*), pentru dezvoltarea capacității de receptare corectă, nuanțată, ca și pentru dezvoltarea *dialogului* (a formelor lui, a înlănțuirii sintactice specifice a replicilor, a modalității de dozare în timp a acestora, etc.)? Copiii ar trebui să fie puși în situații naturale de comunicare dialogată, în care să facă analize „pe viu”, în care să învețe modul de exprimare *adecvată la situații* și adaptată la partener, precum și de receptare prin interpretarea contextuală, să deprindă regulile dialogului — printre care, aceea a respectării temei introduse în discuție, a orientării către parteneri, a distribuției liniilor de discuție, a inhibării răspunsului pînă în momentul cînd este realmente permisă intervenția, a necesității de a răspunde, etc. Formarea deprinderii de exprimare adecvată trebuie să pornească de la principiul *conștient* al necesității *selectării* mijloacelor de expresie în conformitate cu situația (la joc, în clasă, în „compoziții” scrise, etc.), după cum receptarea corectă trebuie dezvoltată, prin introducerea de asemenea conștientă a principiului interpretării contextuale (aspecte despre care am discutat mai pe larg în Partea I, cap. III și celelalte). În sfîrșit, procesul educativ ar trebui să nu se rezume la dezvoltarea cunoștințelor și a deprinderilor lingvistice propriu-zise ci să se refere și la aceea

a gesticulației și a mimicii, ținându-se seama de rolul pe care îl au în comunicarea reală aceste sisteme auxiliare, care nu pot fi neglijate sau pur și simplu „interzise”, deoarece în orice caz revin în comunicare, dar fără a mai fi trecute prin filtrul educației.

Pentru aceasta, însă, este necesar mai întâi a se face încă analize psiholingvistice (și lingvistice) aprofundate asupra diverselor aspecte menționate, nu numai pentru a se găsi mijloacele de predare, dar și pentru a se ști *ce* anume trebuie predat (ca material prelucrat pentru învățămînt).

Un aspect cu privire la care psiholingvistica are încă multe de spus este acela al însușirii *limbii scrise*. De fapt, cu acest aspect majoritatea copiilor se întîlnesc numai o dată cu intrarea în școală. Chiar dacă în timpul preșcolărității copilul descoperă principiul corespondenței fonem-grafem, abia în școală începe cunoașterea propriu-zisă a formei de exprimare scrisă, cu normele ei ortografice, cu sistemul specific (și mult mai coercitiv) al sintaxei, al morfologiei, al „compoziției” în genere și chiar al lexicului (care impune o selectare *sui generis* a termenilor). Atitudinea copilului față de aceste aspecte, capacitatea lui de a și le însuși, criteriile selective care dirijează și la această vîrstă învățarea limbii (sub noul ei aspect), apariția preocupărilor de a face o selecție printre mijloacele limbii spre a realiza un „stil” artistic (aspect asupra căruia ar trebui să se insiste mai mult în școală, spre a deveni un proces conștient încă de timpuriu) constituie cîteva dintre problemele pe care studiul psiholingvistic le poate analiza adecvat, și poate oferi date noi atît lingvisticii sau psihologiei teoretice, cît și pedagogiei predării limbii materne. Bineînțeles, aceste probleme sînt legate și de aceea a descifrării codului scris, adică a *citirii*, problemă care depășește mult — cel puțin sub aspectul ei psiholingvistic — pe aceea a simplelor relații dintre răspunsurile la semnalele orale și la cele scrise<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Al căror studiu și l-a propus Ch. Fries (*Linguistics and reading*, New York etc., Holt, Rinehart and Winston, [1962, 1963], p. 114) într-o lucrare

2. Dacă ne vom referi acum la procesul învățării celei de-a doua limbi — sau a limbilor străine în general —, trebuie să observăm în primul rând că lingvistica aplicată (iar de aci, viciul s-a introdus și în metodică actuală) are o atitudine greșită atunci când tratează această învățare ca pe un proces uniform, „tipic” sau general, indiferent de vârsta „elevilor”, de scopul învățării și de situație în sens larg (incluzînd și motivația etc.).

Nu mai este nevoie să insistăm asupra principiului psiholingvistic care impune luarea în considerare a acestor factori și care ajută la aprecierea diverselor aspecte ale problemei sau a metodelor actuale, „moderne”.

După cum se afirma într-un număr recent al revistei „Education”, profesorii de limbi trebuie să fie convinși că pentru stăpînirea metodelor sînt „esențiale” cunoștințele de psihologie și de lingvistică: „Competence is achieved by a firm grasp of the basic disciplines rather than a proliferation of courses on methods” („Competența se desăvîrșește prin stăpînirea fermă a disciplinelor de bază, mai curînd decît prin proliferarea cursurilor despre metode”).

2. 1. Una dintre întrebările care se pun, de pildă, este dacă „a doua limbă” trebuie să fie sau nu învățată după modelul învățării primei limbi<sup>9</sup>, de către copil. Este bine, desigur, ca răspunsul să fie dat nuanțat. Depinde, în primul rând, de vârsta la care se predă limba străină: în cazul unor adolescenți, sau cu atît mai mult al unor adulți, este inutil și chiar ridicul să se încerce imitarea condițiilor în care învață limba maternă copi-

foarte utilă de altfel. Diversele aspecte care rămîn încă de studiat probabil că nu vor putea fi rezolvate nici numai „în termeni behavioristici”, cum propune J.-B. Carroll (*A psycholinguistic analysis of reading behavior*, „English teaching forum”, 1966, vol. D. nr. 1, p. 7).

<sup>9</sup> Învățare denumită de E. Hall (apud J.-B. Carroll, *La psicologia del linguaggio*, ed. cit., p. 64): învățare „informală”, în opoziție cu cea „formală” (călăuzită de eforturi deliberate, din partea celui care învață) și cea „tehnică” (ghidată de aplicarea unor reguli).

<sup>10</sup> E. Betts, *Linguistics and reading*, „Education”, 1966, 86, nr. 8, p. 453 (număr consacrat „Psihologiei și lingvisticii”).

lul mic. Însă chiar când a doua limbă este predată unor copii în primele clase de școală, situația este cu totul alta decât atunci când copilul învață prima limbă, limba sa maternă.

Trebuie să se țină seama, așadar, de o realitate evidentă, care este ignorată totuși uneori: din multiple puncte de vedere, învățarea celei de-a doua limbi nu seamănă cu procesul însușirii primei limbi de către copilul mic. Să nu uităm, în primul rând, că învățarea limbii străine se face pe fondul unor deprinderi lingvistice existente la persoana respectivă, pe fondul unui cod anterior însușit, care funcționează de mai multă sau de mai puțină vreme. Pe de altă parte, metodiștii care încearcă să identifice procesul învățării limbilor străine cu acela prin care învață limba maternă copilul mic pierd complet din vedere rolul pe care-l au, în învățarea codului și în funcționarea lui în comunicare, particularitățile de vîrstă ale persoanei, cu tot ce implică acestea ca însușiri intelectuale, posibilități perceptive, cunoștințe generale cu privire la univers, etc. În mare măsură, unele metode subapreciază oarecum pe elev, atunci când acesta este un adult<sup>11</sup> și chiar un copil de vîrstă școlară. Gîndirea și cunoștințele unui elev cu oarecare maturitate îl vor împiedica de pildă să formeze fraze care reprezintă un nonsens sau absurdități (ca *Apa înoată de pește*) și ca atare este inutil să se insiste în mod exagerat, în predarea unei limbi străine, asupra anumitor structuri „incompatibile” (care nu pot fi derivate prin transformări, etc.). Un factor important este însă și faptul că adultul (sau chiar copilul care a început să primească lecții de gramatică în școală și în general a pășit către învățarea scolastică a limbii) poate utiliza un metalimbaj (spre a vorbi despre limba pe care o învață), adică se sprijină pe un cod, pe o terminologie lingvistică prin care-și fixează noile deprinderi, prin care înțelege faptele lingvistice din limba străină, prin care i se pot transmite cunoștințele în mod economic, etc.

<sup>11</sup> Există poate cazuri — ale unor adulți complet lipsiți de cultură, cărora trebuie să li se predea o limbă străină — când este necesar să nu se bazeze învățămîntul pe cunoștințe anterioare de un anumit nivel (vezi de pildă M. Haas, *The linguist as a teacher of languages*, „Language”, 1943, 19, nr. 8, pp. 203—208). Totuși, credem că nici în acest caz nu se justifică utilizarea unor procedee mecanice, de repetare sau de simplă imitare a unui vorbitor în limba maternă.

Este cert că nici chiar modul empiric și nesistematic — fără „reguli gramaticale“, ci numai prin simpla conversație (dar bazându-se pe cunoștințele lingvistice oferite de limba sa maternă, pe gândirea sa evoluată, etc.) —, în care învață limba respectivă adultul care se află într-o țară străină, nu este identic cu cel în care deprinde copilul limba maternă. Iar pe de altă parte, în cazul predării limbilor străine copiilor din școala elementară, procesul nu decurge întocmai cu cel al însușirii limbii materne, deoarece există, de asemenea, cele trei aspecte menționate mai înainte: adică prezența unui cod de bază — limba maternă —, particularitățile unei vârste mai mari și posibilitatea (chiar dacă e abia în curs de formare) a metalimbajului. Pe de altă parte, însă, cunoașterea modului în care se învață prima limbă (ce deprinderi lingvistice are copilul, cum se petrece evoluția limbajului, etc.) este utilă, în primul rând pentru cazul când se predă a doua limbă unor copii mai mici, iar în al doilea rând chiar pentru unele sugestii care pot ameliora procesul general de predare a limbilor străine (analiza acestor prime etape poate duce la găsirea unor principii algoritmice, a unor structuri elementare și a unor reguli de transformare, pe care copilul mic le folosește spontan și care pot servi la crearea unor exerciții utile în învățarea limbilor).

2.2. Analiza psiholingvistică a procesului de învățare a primei limbi este utilă și pentru a se răspunde la întrebarea dacă predarea limbilor străine trebuie să înceapă de timpuriu și anume la ce vârstă. Sînt autori care consideră că limbile străine trebuie predate cît mai de timpuriu și în orice caz încă din primii ani de școală, spre a se profita de „perioada fertilă de achiziție“<sup>12</sup>. Ritmul accelerat în care copilul mic învață lexicul limbii (îndeosebi după 1 an și jumătate și cu o masivă creștere între 2 ani și jumătate și 3 ani) poate constitui un argument că este util să se profite de perioada mării plasticități în ceea ce privește însu-

<sup>12</sup> W. Lambert, *Some observations on first-language acquisition and second-language learning*, Cours d'été et Colloques scientifiques (Sinaia), Université de Bucarest, 1966; și R. Titone (*Studies in the psychology of second language learning*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, p. 61) conchide că este preferabil să se înceapă învățarea limbii străine între 4 și 8 ani.

șirea codului verbal. După M. Smith (1926), de pildă, cantitatea de cuvinte<sup>13</sup> la diverse vârste este următoarea :

Vârsta		Număr de cuvinte	Citate
Ani	luni		
1	0	3	2
1	6	22	19
1	9	118	96
2	0	272	154
2	6	446	174
3	0	896	450
3	6	1 222	326
4	0	1 640	318
4	6	1 870	330
5	0	2 072	202
5	6	2 289	217
6	0	2 562	273

Fig. 18

Există însă autori care consideră că este o greșală a se preda a doua limbă atîta vreme cît nu sînt stabilizate deprinderile lingvistice ale limbii materne și în special că bilingvismul timpuriu este pernicios. Desigur că atît încercarea de a se preda de timpuriu a doua limbă, cît și atitudinea sceptică pot duce fie la rezultate negative, fie dimpotrivă la rezultate pozitive, în funcție de metodele utilizate și dacă în procesul de învățămînt se adoptă măsuri de precauție<sup>14</sup>. Este însă necesar să subliniem, că premise psihologice și fiziologice pentru a se obține rezultate pozitive prin predarea foarte de timpuriu a limbilor străine și în general prin favorizarea bilingvismului la copiii foarte mici

<sup>13</sup> Apud D. McCarthy, *Le développement du langage chez l'enfant*, în L. Carmichael (red.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, vol. II, Paris, P.I.F., 1952, p. 805.

<sup>14</sup> Într-o discuție privitoare la învățarea precoce a limbilor străine, Féraud (*L'apprentissage précoce des langues étrangères à l'école primaire*, „Bull. Soc. Française de pédagogie”, 1966, nr. 157, pp. 17—25), de pildă, sublinia că motivația este indispensabilă în învățarea limbilor străine, în cazul predării lor în cursul elementar (vezi și Herbinière-Lebert, *L'apprentissage précoce des langues étrangères à l'école maternelle*, *ibid.*, pp. 3—17).

există<sup>15</sup> și ele pot fi exploatate, dacă se ține seama de modul normal în care învață copilul prima limbă (adică, dacă se adecvează procedeele de predare la vârsta copilului, dacă un copil preșcolar nu este forțat să învețe reguli abstracte, dacă nu se încearcă instalarea în cea de-a doua limbă a unor cunoștințe lingvistice mult avansate față de cele pe care copilul respectiv le are în limba maternă, dacă se respectă — când este vorba despre bilingvism — principiul ca fiecare dintre cele două limbi să fie învățată în situații determinate, adică „o limbă — o persoană“<sup>16</sup> (în cazul contrar putînd să apară dificultăți, etc., vezi și *supra*, partea a II-a A, cap. III, 3.3.).

Ceva mai mult, s-a afirmat nu numai că, din punct de vedere fiziologic, vârsta optimă pentru învățarea limbilor este în copilărie, pînă la 10 ani<sup>17</sup>, dar și că învățarea unei a doua limbi în copilărie facilitează apoi învățarea altor limbi — nu atît datorită transferului, cît deoarece există astfel un fond mai bogat de elemente sonore (prin care se face, am zice, un „antrenament“) și în general de cunoștințe lingvistice<sup>18</sup>.

În general, bilingvismul este un aspect deosebit de interesant — pentru modul cum pot fi învățate concomitent două coduri, pentru felul în care ele pot coexista, pentru transferurile și inter-

<sup>15</sup> Cf. de pildă W. Penfield și L. Roberts, *Langage et mécanismes cérébraux*, Paris, P.U.F., 1963, pp. 258 urm., A. Tabouret-Keller, *Urais et faux problèmes du bilinguisme*, în M. Cohen et al., *Études sur le langage de l'enfant*, Paris, Ed. du Scarabée, 1962, pp. 171, 181, urm. 187 urm., și *L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue*, în J. de Ajuriaguerra et al. (red.), *Problèmes de psycholinguistique*, ed. cit. pp. 206, 218.

<sup>16</sup> Vezi de pildă J. Ronjat, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1918; despre un caz observat și de noi, relatăm în *Limbaj și context*, București, Edit. științifică, 1959, pp. 165—166.

<sup>17</sup> W. Penfield, L. Roberts, *op. cit.*, p. 275, vezi și U. Weinreich, *op. cit.*, p. 73. Este totuși exagerat să se afirme că, deoarece după această vîrstă n-ar mai exista baze fiziologice atît de favorabile (W. Penfield, L. Roberts, *loc. cit.*), nu s-ar mai putea învăța perfect limbile străine. Nenumărate exemple ne dovedesc că învățarea se poate realiza cu succes chiar după vîrsta de 20 de ani (cu excepția, poate, a realizărilor fonetice).

<sup>18</sup> W. Penfield, L. Roberts, *op. cit.*, p. 260, și U. Weinreich, *op. cit.*, p. 73.

ferențele care se petrec<sup>19</sup> —, încă insuficient studiat psiholingvistic<sup>20</sup>, iar cercetările psiholingvistice experimentale în această direcție ar putea aduce rezultate utile atât din punct de vedere teoretic cât și pentru procesul predării limbilor străine.

3. Nu stă în intenția noastră de a examina în detaliu, din perspectiva psiholingvisticii, toate metodele utilizate astăzi în predarea limbilor (acesta este un studiu pe care-l vom întreprinde mai aprofundat în viitor, în mare parte pe baze experimentale). Vom discuta numai unele aspecte, și vom sublinia laturi care ar trebui supuse în viitor cercetării, examinând totodată din punctul de vedere al concepției pe care am expus-o — și îndeosebi al metodei dinamic-contextuale — câteva principii ale acestor diverse metode.

După cum subliniam, noi nu putem pretinde, aci, nici să trecem în revistă metodele actuale de predare a limbilor, și care se eșalonează de la urmele vechii metode „liste de cuvinte — gramatică — traducere“, pînă la metodele structuraliste (unele, bazate pe însușirea progresivă dar artificială — prin repetarea lor monologată, pînă la sațietate — a unor expresii, „pattern drills“) și la „metodele dialogate“, care folosesc mijloacele audiovizuale și preconizează învățarea limbii vorbite uzuale, pe baza unor dialoguri firești — însă greu de organizat progresiv

<sup>19</sup> Unele experimente interesante (W. Lambert, *Developmental aspects of second-language acquisition*, „J. social psychol.“, 1956, 43, pp. 83—89, 90—98, W. Lambert, J. Havelka, C. Crosby, *The influence of language acquisition contexts on bilingualism*, „J. abnorm. and soc. psychol.“, 1953, 56, pp. 239—244, W. Lambert, J. Havelka, R. Gardner, *Linguistic manifestations of bilingualism*, „Amer. j. psychol.“, 1959, 72, pp. 77—82) sînt sugestive (îndeosebi ne referim la aplicarea experimentului asociativ-verbal), însă ele ar trebui continuate și amplificate.

<sup>20</sup> Vezi și concluzia lui R. Titone (care se extinde la întreaga problemă a învățării celei de-a doua limbi, iar nu numai la bilingvism): „Concluzia generală este că cercetările au reușit, destul de des, mai degrabă să delimiteze mai bine problemele, decît să le rezolve definitiv“ (*Studies in the psychology of second language learning*, ed. cit. p. 38). Unele experimente propuse de U. Weinreich (op. cit. pp. 72, 75, 76) sînt interesante din acest punct de vedere: de pildă, pentru a se stabili efectele expunerii copiilor la a doua limbă, la diferite vîrste, sau pentru a se arăta mecanismele comutării codului, sau pentru a se arăta în ce măsură limba dominantă la o persoană servește ca sursă de interferențe în vorbirea sa.



pe baze structurale<sup>21</sup>; și de asemenea nu putem nici să propunem în detalii o metodă bazată pe concepția pe care am expus-o. Subliniem însă faptul că orice metodă de predare a limbilor trebuie să fie fundamentată teoretic, să fie justificată de o motivare a ei prin argumente atât lingvistice, cât și psihologice sau psiholingvistice, sau pedagogice, cât și pragmatice (în legătură cu scopul pentru care se învață o anumită limbă). Metodele cu baze strict empirice — despre care se spune, pentru a le sprijini, că „dau rezultate” — se dovedesc adesea rutinare, sînt aplicate de obicei mecanic și chiar dacă creatorii lor au obținut rezultate bune — datorită probabil și unor însușiri didactice personale —, în cele din urmă duc la exagerări, la ridicul sau la pierderi de timp inutile. (Desigur că rareori se poate invoca un caz cînd cineva a murit pentru că nu a învățat ușor și corect o limbă străină, dar acesta nu este un motiv pentru a se încerca atât de prompt diverse metode, fără discernămînt și fără milă pentru timpul pierdut și pentru energia cheltuită de ambele părți: de către profesori și de către elevi)<sup>22</sup>.

3.1. Rezolvarea problemei metodelor de învățare și de predare a limbilor depinde în mare măsură și de răspunsul care se dă la întrebarea: în ce constă *învățarea*?<sup>23</sup>.

Acest aspect constituie de altfel unul dintre cei trei factori de bază ai teoriei psiholingvistice americane, cel puțin așa cum a fost ea concepută inițial, la simposionul din 1953. Dar putem

<sup>21</sup> Se încearcă și diverse combinații între aceste metode: de pildă, între metode ținînd de gramaticile generative și acelea care preconizează predarea explicită a regulilor (Al. Isacenko, *La combinaison de la théorie linguistique à l'enseignement des langues*, Univ. de Bucarest, Cours d'été et colloques scientifiques (Sinaia 1966).

<sup>22</sup> Profesorul de la Sorbona J. Fourquet (*L'analyse structurale de la phrase allemande, Analyse linguistique et enseignement des langues*, „Langage et comportement”, 1965, nr. 1, p. 60) atrage de pildă atenția că s-au înregistrat 80% eșecuri în învățarea limbilor străine, datorită metodelor greșite (vezi și V. Artemov, *Psixologija obučenija inostrannym jazykam*, Moskva, [Inst. inostr. jazyk. Moskva], 1966).

<sup>23</sup> Deși aceste probleme (*învățarea limbilor și predarea lor*) nu se confundă și trebuie precizată, în discuție, separarea lor (M.A.K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens, *The linguistic sciences and language teaching*, London, Longmans, [1964], p. 185).

fi satisfăcuți actualmente cu modelul behaviorist<sup>24</sup>, al simplei legături S-R (fie și cu adausul unui „mediator“)? Nici chiar în cazul copiilor mici, nu vedem posibilă aplicarea modelului teoriei *learning*-ului și de aceea nici nu credem că predarea limbilor trebuie să se realizeze la aceștia pe baza unei simple învățări „mecanice“<sup>25</sup>.

De aceea, considerăm că bazele psihologice ale învățării limbilor (și ale învățării limbii materne) nu pot fi identificate cu acelea ale învățării în general, și cu atât mai puțin poate o teorie unilaterală, mecanicistă în esență, ca „teoria învățării“ (*learning theory*) să explice complexitatea acestui proces. Explicarea corectă a procesului învățării limbii, în amploarea lui, ține atât de teoria psihologică și de cercetările din acest domeniu, cât și de studiul lingvistic, deoarece în acest proces sînt atât implicații psihice personale — relative nu numai la „învățare“ ca atare, ci și la gîndire etc. —, cât și implicații relative la starea limbii într-un anumit moment și la dezvoltarea lingvisticii. În orice caz, un fapt care nu trebuie uitat este că în învățarea limbilor se realizează nu numai formări de obiceiuri lingvistice, ci și modificări de structură mentală, adaptări la modul de gîndire<sup>26</sup>, de „decupare“ a realității, reflectat în limba străină care se învață, etc. De aceea psiholingvistica joacă un rol de primă necesitate în problematica învățării limbilor.

Învățarea nu înseamnă înmagazinarea întregului stoc dintr-o dată. În învățarea limbii materne, copilul selectează cuvintele, iar pentru a realiza construcțiile „gramaticale“ el nu învață toate frazele posibile, ci reguli de construire, pe baza cărora va

<sup>24</sup> Cu care nu mai sînt de acord nici mulți psihologi sau lingviști americani (vezi de pildă G. Miller, *Psychology, The science of mental life*, New York — Evanston, Harper and Row, [1962], pp. 193, 212, și mai ales articolul citat, din Ch. Osgood și Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics*, ed. 1963, pp. 298 urm.; și J. Katz, P. Postal, *An integrated theory of linguistic descriptions*, Cambridge Mass., M.I.T., [1964], p. 172).

<sup>25</sup> Așa cum preconizează, pentru copiii preșcolari (4—8 ani), R. Titone (*Studies in the psychology of second language learning*, ed. cit., p. 62) sau W. Rivers (*The psychologist and the foreign language teacher*, Chicago-London, Univ. of Chicago Press, [1964], pp. 19 etc.), care consideră învățarea limbilor străine drept un „proces mecanic de formare de obiceiuri“.

<sup>26</sup> Cf. și B. Belyaev, *The psychology of teaching foreign languages*, Oxford etc., Pergamon Press, [1963], pp. 36—67.

ajunge și la construirea unor secvențe pe care nu le-a perceput niciodată (vezi și *supra*, Partea I, cap. I, 3.3.)<sup>27</sup>.

Schema S-R este în orice moment integrată (deci psihologia, psiholingvistica, lingvistica trebuie să țină seama de această integrabilitate) într-un ansamblu complex, care este contextul personal, cel situativ, ambianța generală, etc. — despre care am discutat pe larg în capitolele anterioare. În realitate, nici un stimul (cunoscutul „S” din modelul behaviorist) nu este o abstracțiune, ci se manifestă concret și apare într-o anumită situație concretă; iar orice „R” este reacția unei anumite persoane, cu tot ce implică ea ca particularități și ca încadrare într-o situație. De aci, din acest principiu — cu importante aplicări psihologice — al considerării relației S-R în funcție de persoană și de contextul ei, derivă o serie de consecințe. În primul rând, legătura S-R nu este mecanică, învățarea depinde de procese complicate, de structurarea ansamblului activității psihice, de procese de gândire, de grupări categoriale, etc.

Dacă ne-am referi numai la un aspect al învățării — și anume la acela al memorării cuvintelor —, experimente mai recente pun din ce în ce mai mult în evidență faptul că această memorare nu se face pe calea simplă, presupusă de schemele behavioriste. Pe de-o parte, în ultimii 15 ani s-a pus mare accent pe rolul familiarității cuvintelor (iar în cadrul ei, pe acela al disponibilității acestora), atât în perceperea cuvintelor, cât și în memorare. Cu cât un cuvânt este mai frecvent în limbă și totodată mai mult folosit de individ, el are șanse și de a fi mai rapid, mai corect perceput. Ca atare, probabil că și cuvintele străine *legate* de cuvintele mai familiare, mai disponibile, din limba maternă au șanse să fie mai rapid însușite.

<sup>27</sup> Vezi și R. Brown, C. Fraser (*The acquisition of syntax*, în U. Bellugi, R. Brown (red.), *The acquisition of language*, [Ohio, The Antioch Press], Soc. for research in child developm., 1966, p. 44): „To be effective in a second language, it is necessary to be able to „construct” sentences” („Pentru a avea eficiență în folosirea celei de-a doua limbi, este necesar să poți „construi” fraze”). R. Politzer (*Some reflections on transfer of training in foreign language learning*, „IRAL” [Int. rev. appl. ling. in lang. teaching], 1965, III/3, pp. 171, 175 urm.) propune ca elevul să fie învățat că „transformarea” este nu un mod de a produce mai multe fraze, ci o metodă de a genera noi fraze, din altele care-i sînt familiare.

Pe de altă parte, s-a constatat încă mai de mult<sup>28</sup>, că dacă se prezintă la întimplare subiecților, pentru memorare, cuvinte ținând de patru familii semantice (animale, profesii, prenume, legume), ei tind să regrupeze răspunsurile pe *familii*, iar nu la întimplare sau în ordinea în care li s-au prezentat cuvintele. Alte experimente au arătat că învățarea este în funcție de gradul de determinare contextuală și că ea este facilitată nu de calitatea în sine de a fi un „text cu sens”, ci de faptul că există anumite legături interne în contextul respectiv, care sînt familiare subiectului (deoarece le-a mai întîlnit în experiența sa)<sup>29</sup>. Mai recent, diverse experimente au permis o aprofundare a acestor date. Pe de-o parte, s-a arătat prin măsurători obiective (cu un aparat matematic destul de suplu, spre a permite urmărirea dinamicii învățării) modul cum se produce structurarea pe categorii în procesul de învățare, stabilindu-se progresiv ordinea în care se fixează elementele învățate<sup>30</sup>. Pe de altă parte, s-au adus precizări privitoare la modul cum se petrec aceste grupări pe contexte: dacă în lista prezentată experimental sînt cuprinse în întregime cuvintele dintr-o anumită categorie (de pildă: *primăvară, iarnă, vară, toamnă*), aceste cuvinte, din categoriile exhaustive, sînt reținute mai bine, în memoria imediată<sup>31</sup>, adică,

<sup>28</sup> W. Bousfield, *The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates*, „J. gener. psychol.” 1953, 49, pp. 229—240 (cf. S. Ehrlich, *op. cit.* [infra, nota 30], pp. 124, 146).

<sup>29</sup> G. Miller, J. Selfridge, *Verbal context and the recall of meaningful material* (1953), reproducus în S. Saporta (red.), *Psycholinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, [1961], pp. 204—205, și: G. Oléron, *Les mécanismes dans l'activité sélective de la mémoire en fonction du temps d'acquisition*, în *XVIIIth Int. Congr. of Psychol., Abstracts II. General problems of psychology*, Moscova, 1966, p. 236 (cu cit cuvintele se pot grupa mai ușor, cu atît ele se învață mai ușor).

<sup>30</sup> S. Ehrlich, *Le rôle de la structuration dans l'apprentissage verbal*, „Psychol. française”, 1965, nr. 2, pp. 119—146.

<sup>31</sup> G. Oléron, *Exhaustivité sémantique et efficacité de l'évocation verbale en fonction du temps d'acquisition* (Comunicare la Sesiunea anuală a Asoc. franceze de psihologie, mai 1966); vezi și: *Sélectivité mnémonique et habitudes verbales élémentaires*, „Année psychol.”, 1965, 65, nr. 1, pp. 77—97; indiferent de contextul general al listei prezentate, cuvintele se ordonează pe categorii („selectivitate categorială”), iar existența categoriilor semantice în care pot fi grupate cuvintele favorizează apariția acestor legături, care intră în mecanismul memoriei. Și: P. Oléron, H. Nanpon, *Recherches sur la répétition orale de mots présentés auditivement*, „Année psychol.”, 1964.

de fapt, sînt învățate „mai ușor”<sup>32</sup>. Folosirea în predare a „cîmpurilor lexicale”, alcătuirea manualelor pe baza epuizării sau în orice caz a aprofundării terminologice a unor arii (ca de pildă speciile unei anumite noțiuni de gen) sau a cuvintelor reprezentînd obiecte grupate simultan în același context situațional (tot ce se referă la „călătoria cu trenul”) are și baze obiective, dovedite prin experimente (Vom expune mai departe și alte experimente, care demonstrează existența în conștiința vorbitorilor a structurilor lexicale și rolul lor; vezi Partea a III-a, cap. III, IV). Să nu uităm, în definitiv, așa cum sublinia și B. Underwood, că prezentăm unitățile verbale unor organisme care posedă o rețea de asociații între cuvinte, și ca atare orice cuvînt nou poate fi legat de această rețea<sup>33</sup>.

Tinînd seama de asemenea rezultate, metodele de învățare a limbilor ar trebui să se bazeze pe procesele relevate de experimente, să contribuie la a aduce la un grad optim de conștientizare și chiar de intenționalitate aceste procedee ale învățării ca fenomen psihic spontan.

În sfîrșit, faptul că s-a dovedit rolul mare pe care-l joacă la copii, în învățare, imaginile vizuale, pentru ca apoi acestea să devină din ce în ce mai palide și să nu mai servească drept suport, ar trebui să indice necesitatea unei aplicări nuanțate a metodelor audio-vizuale (imaginile nemaifiind, la un moment dat, atît de necesare cum sînt într-un anumit stadiu al dezvoltării). Esențial este, însă, a se stabili *precis* la ce vîrstă anume sprijinute vizuale în învățarea limbilor sînt încă foarte utile, și la ce vîrstă ele nu mai servesc procesul de memorare sau sînt redundante<sup>34</sup>.

nr. 2, pp. 397—410: cuvintele prezentate într-un context de cuvinte care țin de aceeași categorie sînt repetate (deci reținute, în memoria imediată) cu un timp de reacție mai scurt.

<sup>32</sup> Vezi și N. Slamecka (*Acquisition and retention of connected discourse as a function of contextual constraint*, „J. exp. psychol.”, 1964, 68, nr. 4, p. 333): constringerea contextuală exercită o influență puternică în special asupra învățării frazei (mai mult decît asupra „reținerii” propriu-zise).

<sup>33</sup> B. Underwood, *Experimental psychology*, New York, Appleton — Century — Crofts, ed. II, 1966, p. 474.

<sup>34</sup> Desigur că „mijloacele vizuale” au o utilitate în învățare. Totul este însă să nu se facă un abuz cu utilizarea lor și să nu se facă generalizări pripite, atîta vreme cît, în aceeași privință, este „încă mare ignoranța

Există însă și alte cercetări experimentale care pot servi la revizuirea metodelor ce folosesc sprijine vizuale. Se vorbește mult despre metodele audio-vizuale, care pun un accent deosebit — mai ales în primele etape ale învățării — pe asocierea imaginilor cu sunetele (respectiv, cu cuvintele de învățat, din limba străină), în cursul procesului de predare. Care ar fi fundamentarea psihologică a acestei metode?

Trebuie să observăm mai întâi că ar fi incorect să se interpreteze că imaginile în ele însele ar fi mai eficiente și să se formuleze în mod incomplet (și de aceea eronat) principiul că auxiliarele vizuale neverbale pot fi mai eficace. Accentul nu trebuie pus pe imagini, deci pe stimulii neverbali în ei înșiși, ci pe asocierea dintre stimuli neverbali (imagini) și stimuli verbali (cuvinte).

Într-adevăr, diverse experimente (referitoare la compararea dintre stimulii verbali și cei neverbali în asocierea verbală sau în memorare ori în învățare<sup>35</sup>, sau, mai recent, în ceea ce privește percepția<sup>36</sup>, arată că stimulii verbali sînt mai eficienți din

noastră actuală", cum sublinia G. Mialaret (*Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, Paris, P.U.F., [1964], p. 39).

<sup>35</sup> T. Karwoski, F. Gramlich, P. Arnott, *Psychological studies in semantics: I. Free association reaction to words, drawings, and objects*, „J. social psychol.", 1944, 20, pp. 244—246 (Timpul de reacție asociativă este mai mare la imagini sau la obiecte. În cazul acestora din urmă, este necesar un simbol intermediar, secundar, care mediază între stimulul dat și răspunsul verbal), W. Runquist, V. Hutt, *Verbal concept learning in high school students. with pictorial and verbal representation stimuli*, „J. educ. psychol.", 1961, 52, nr. 2, p. 109, R. Ducharme, P. Fraisse, *Étude génétique de la mémorisation de mots et d'images*, „Canad. j. psychol.", 1965, 19, nr. 3, pp. 253—261.

<sup>36</sup> P. Fraisse, *Relation entre le seuil de reconnaissance perceptive et le temps de réaction verbale*, „Psychol. française", 1964, 9, nr. 2, pp. 77—85, T. Slama-Cazacu, M. Voicu, *Privire critică asupra studiului performanței la diferiți stimuli verbali și neverbali, în psihologia experimentată a percepției* „Rev. psihol.", 1965, nr. 2, pp. 273—284; T. Slama-Cazacu, O. Vișan, M. Voicu, *Eficiența comparativă a stimulilor verbali și neverbali în anumite condiții incertitudine și timp de reacție verbală*, *ibid.*, 1966, nr. 2, pp. 147—169), T. Slama-Cazacu, *Utilizarea reacției motorii în compararea percepției stimulilor verbali și neverbali, și verbalizarea în percepție*, *ibid.*, 1967, nr. 4, pp. 411—418, T. Slama-Cazacu, O. Vișan, *Studiul comparativ al percepției stimulilor verbali și neverbali în condiții complexe, prin timpul de reacție motorie*, *ibid.*, pp. 395—409 (pentru completarea bibliografiei, pe care nu o cităm aci, rugăm a se vedea lucrările noastre de mai sus).

anumite punct de vedere: descifrarea (deci citirea) unui cuvânt se face într-un timp mai scurt decât perceperea (și denumirea) desenului reprezentând acel cuvânt, sau timpul de reacție motor este mai scurt la cuvinte decât la imagini ori la obiecte. Experimentele pe care le-am făcut cu o aparatură complexă și în situații mai dificile (vezi *infra*, Partea a III-a, Cap. I) confirmă rezultate obținute și de P. Fraisse cu tahistoscopul obișnuit și în condiții relativ simple pentru subiect: perceperea unui stimul neverbal (desenul unei flori) atrage o reacție (fie verbală, fie motorie) mai lentă din partea subiectului, decât stimulul verbal corespunzător (cuvântul scris „floare”). Timpul de reacție este mult mai mare pentru stimulii neverbali (cu diferențe statistic semnificative, prin testul Student), în orice condiții de prezentare a stimulilor (fie în ordine, fie la întâmplare). Ceea ce are mai mare importanță este natura stimulilor (verbali sau neverbali), iar nu condiția de prezentare a lor — în ordine sau la întâmplare, adică existând o certitudine sau o incertitudine cu privire la apariția lor. Ceva mai mult, o analiză a diferențelor statistice ne-a arătat că prezentarea stimulilor verbali, chiar când se sumează efectele condițiilor de ordine cu cele „la întâmplare”, este preferabilă (dă un timp de reacție mai mic) față de prezentarea unor stimuli verbali *alternativ cu cei neverbali*, fie și numai în condiții optime (adică de ordine). Explicația acestor rezultate se bazează numai într-o oarecare măsură pe „principiul compatibilității” dintre stimul și răspuns: reacția verbală este compatibilă cu timpul verbal, deci această compatibilitate determină un răspuns mai scurt; între cuvântul scris și răspunsul verbal (citirea lui) există o legătură veche și puternică, pe când între imagine și răspunsul verbal legătura nu are aceeași forță de „compatibilitate”. Dar această explicație, dată de majoritatea cercetătorilor, trebuie completată, deoarece ea nu mai poate explica rezultatele (care indică de asemenea eficiența mai mare a cuvintelor), când nu se mai utilizează reacția verbală (citire sau denumire), ci o reacție motorie (apăsarea diferențială pe un buton sau pe altul, la stimulii verbali și la cei neverbali). Aceste experimente, pe care le-am făcut exact cu aceiași stimuli și în aceleași condiții, arată că există o altă cauză (sau încă o cauză) care creează o situație „privilegiată” cuvintelor (față de desenele obiectelor corespunzătoare). Pentru a se realiza complet perceperea unui

obiect, pentru a-l identifica drept *acel* obiect, deci pentru a-l încadra într-o anumită categorie din realitate, trebuie să existe în procesul perceptiv al omului adult normal — la care s-au format anumite deprinderi în activitatea de cunoaștere — și o fază, foarte rapidă de obicei (și de aceea ca trece neobservată, în cazul folosirii limbii materne), în care se petrece o denumire interioară a obiectului (sau a imaginii), o decodare a acestuia în codul verbal. Această verbalizare rapidă, instantanee, pe planul interior care precede reacția motorie, creează o oarecare întârziere în cazul percepției stimulilor neverbali: decodarea lor nu este oferită chiar în obiectul percepției — ca în cazul stimulilor verbali —, ci trebuie căutată în repertoriul, în „stocul” persoanei respective. Decodarea pentru cuvinte se face mai ușor și deci mai rapid, deoarece se realizează nemijlocit, pe când pentru imagini descifrarea implică o căutare în codul lingvistic posedat de subiect<sup>37</sup>.

Aceste experimente nu constituie un argument împotriva utilității metodelor audio-vizuale. În primul rând, invocarea lor a avut scopul de a preciza că accentul de greutate nu trebuie să cadă, nici chiar în primele etape ale învățării limbilor, pe imagini ca atare, ci pe formarea legăturilor dintre imagini și cuvinte, fără a se omite importanța pe care o are verbalizarea interioară (rămâne de văzut dacă deprinderile lingvistice din limba maternă pot fi în asemenea măsură înlăturate, încât verbalizarea interioară să fie inhibată sau să nu se mai facă pe baza limbii materne). În al doilea rând, asemenea experimente ar putea da de gândit, cu privire la rolul și importanța pe care o au aspectele *verbale* (ca stimuli sau ca reacții) în învățare, precum și la rolul obiceiurilor de limbă maternă.

Nu de minimă importanță sînt și cercetările care dovedesc rolul contextului auditiv în articulare (datorită *feed-back*-ului cu rol reglator), sau cele care arată că simpla repetare nu aduce, prin ea însăși, un spor în memorare<sup>38</sup>, sau că repetarea poate duce la stereotipii rigide, izolate, care se manifestă în conduita ulterioară ca simple fragmente neproductive (în învățarea limbilor, un exemplu îl constituie memorarea mecanică a conjugării

<sup>37</sup> T. Slama-Cazacu, *Utilizarea reacției motorii...*, citat.

<sup>38</sup> Cf. și S. Ehrlich, *op. cit.*, p. 121.



unui verb). De asemenea sînt interesante experiențele recente, care arată că în cazul traducerii unui cuvînt din limba străină în cea maternă durata traducerii este mai mare decît în cazul invers (din limba maternă în cea străină), cînd cuvîntul e dat oral; cînd se traduce din limba maternă în cea străină, timpul se lungeste cînd cuvîntul e scris<sup>39</sup>.

Numeroase alte exemple ar arăta rolul pe care-l pot juca, în precizarea metodelor de învățare a limbilor, recente rezultate ale psihologiei experimentale, iar pe de altă parte necesitatea ca aceste rezultate să fie interpretate și utilizate cu ajutorul psiholingvisticii sau, ceva mai mult, ca aceasta să reia diverse experimente, cu scheme experimentale care să fie exact concepute ca modele psiholingvistice.

3.2. Alt aspect în care e implicată perspectiva psiholingvistică — și care e neglijat uneori — este acela al *scopului* pe care-l are elevul — sau care se tinde uneori a fi impus acestuia — în învățarea unei limbi străine.

În ce scop se învață o limbă? La ce va trebui ea să-i servească persoanei care o învață și care e „motivația” profundă a învățării acelei limbi, la individul respectiv? Finalitatea învățării trebuie în special să fie avută în vedere, în discuția privitoare la precizarea metodelor și a detaliilor acestora. Se urmărește învățarea unei limbi în primul rînd pentru a o înțelege, sau pentru a se exprima cineva în acea limbă? Și: pentru a se exprima în scris, sau oral? (vezi, cu privire la acest aspect, experimentele citate mai sus, ale lui P. Fraisse, nota 39). De asemenea, se pune întrebarea dacă persoana respectivă va avea nevoie de întregul vocabular al limbii pe care o studiază sau numai de o mică parte (și care anume?). În acest din urmă caz, trebuie făcută o judicioasă selecție a lexicului care va fi predat<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> P. Fraisse, *La durée de la traduction — thème et version — de mots isolés*, „Bull. de psychol.”, 1966, 247 XIX 8—12, pp. 593—602; și *supra*, Partea a II-a A. Cap. I, nota 20; vezi și experimente în care s-a demonstrat că grupul cărui i s-a predat o limbă, astfel încît exprimarea orală să precedă învățarea pe cale auditivă, a obținut rezultate mai bune (cf. L. Macc, *Sequence of vocal response-differentiation training and auditory stimulus-discrimination in beginning French*, „J. of educ. psychol.”, 1966, 57, nr. 2, pp. 102, 108).

<sup>40</sup> Vezi și V. A. Artemov (*Problemele fundamentale ale psihologiei actuale a învățării limbilor străine*, „Rev. psihol.”, 1967, nr. 1, p. 110), care propune alcătuirea unui „microsistem”.

Pe de altă parte, dacă va trebui în primul rînd — și cît mai repede — ca persoana să se poată exprima *oral* în limba respectivă, metoda va trebui să fie adaptată mai întîi acestui scop: aci se dovedește utilitatea metodelor „auditive” (sau „audio-linguale”). O remarcă justă este, din acest punct de vedere, aceea referitoare la receptarea auditivă a anumitor limbi (engleza, franceza), care sînt învățate într-un anumit mod „în clasă” (unde profesorul pronunță altfel decît s-ar exprima în viața de toate zilele), așa încît elevul nu poate înțelege apoi vorbirea *reală*<sup>41</sup>. Dar dacă nu se presupune că persoana va avea de purtat dialoguri în limba respectivă, iar interesul principal este ca ea să poată citi corect texte în acea limbă, nu mai este la fel de util ca metoda *inițială* să fie „audio-linguală”, decît dacă se argumentează psihologic că se memorează mai ușor atunci cînd se pronunță *corect*, cu toate precauțiile pe care le are în vedere „laboratorul de limbi” (fapt care este însă legat și de tipul „elevului” respectiv). Căci, pe de altă parte, încă nu s-a demonstrat obiectiv superioritatea absolută a unei metode sau a alteia și în genere lipsesc mijloace peremptorii de testare a rezultatelor. Experimente efectuate de către G. Scherer la Universitatea Colorado au demonstrat de pildă că în predarea comparativă a limbii germane, la două grupe de elevi, cu metoda „audio-linguală” și cu metoda veche „citire-traducere-explicare” s-au obținut exact aceleași rezultate la ambele grupe<sup>42</sup>.

Aceasta nu înseamnă însă că o limbă trebuie să fie învățată unilateral, ci dimpotrivă: numai *controlul complet*, prin diversele căi (între care și cea auditivă și proprioceptivă, precum și, totodată, cea a limbajului interior), poate duce la stăpînirea de-

<sup>41</sup> Cf. și R. Sittler, *Teaching aural comprehension*, „English teaching forum”, 1965, vol. C., nr. 6, p. 5.

<sup>42</sup> G. Scherer, M. Wertheimer, *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*, New York, McGraw Hill, apud W. Lambert, *Some observations on first-language acquisition and second-language learning* (supra, nota 12). La aceleași concluzii a ajuns, de pildă, și H. Dunkel (*Second-language learning*, Boston, 1948, cf. R. Titone, *Le lingue estere. Metodologia didattica*, Zürich, PAS-Verlag, 1966, p. 194), care a constatat că vocabularul era învățat la fel, fie că se utiliza prezentarea vizuală, fie că se utiliza aceea auditivă ori cea audiovizuală (unele deosebiri, însă neconcludente, au apărut numai cu privire la învățarea mai bună a gramaticii prin stimuli vizuali).

plină a unei deprinderi. Accentul pus pe importanța limbii orale nu trebuie să însemne o ignorare a importanței limbii scrise — în special într-o colectivitate ajunsă la un nivel de mare cultură (care își impune structurile ei și în obiceiurile legate de comunicarea orală). Necesitatea de a se dezvolta deprinderile în legătură cu limba orală nu trebuie să ducă la bazarea numai pe conversație în predarea limbilor (dar cu atât mai puțin trebuie să ducă la utilizarea artificială a unor dialoguri nereale, sau desprinse numai din texte scrise). Pe de altă parte, însă, trebuie să se aibă în vedere și interesele vieții practice — care pot impune însușirea rapidă a unei limbi într-un timp foarte scurt în anumit scop — ; dar și în acest domeniu exagerările nu pot fi decât nocive. O repetare pînă la sațietate a acelorași expresii — ca în unele metode mult preconizate în ultimii ani — creează deprinderi mecanice, plictisește, face să se progreseze greu și totodată duce la obsesii ridicule de sunete fără înțeles (deoarece poate avea ca efect pierderea treptată a sensului : experimente în care se repetă de zeci de ori un cuvînt arată că el nu mai funcționează ca ansamblu semnificativ de sunete<sup>43</sup> — aceleași cuvinte, repetate, nu mai aduc informație, fiind absolut redondante —, că partea lui finală se contopește cu partea inițială, formînd conglomerate sonore fără sens). Dar nici metoda veche a „textului tradus“ sau a „carnetului de cuvinte“ nu poate fi considerată ca ducînd la stăpînirea unei limbi : neglijarea specificului comunicării, a aspectelor de exprimare comunicativă, a importanței receptării auditive este împotriva a tot ce se știe că formează specificul limbajului.

O bună metodă trebuie să fie deci adecvată scopului inițial<sup>44</sup>, trebuie neapărat să țină seama și de „motivația“ cu care elevul abordează studiul limbii (și în care intră nu numai dorința sa de a învăța limba din motive utilitare, dar și încurajarea pro-

<sup>43</sup> Cf. și *Limbaj și context*, ed. cit., p. 247 ; cf. și S. Messer, L. Jakobovits, R. Kanungo, W. Lambert, *Semantic satiation of words and numbers*, „Brit. j. psychol.“, 1964, 55, nr. 2, p. 162.

<sup>44</sup> Acest deziderat : „scopuri diferite cer metode cu totul diferite“ („different aims require entirely different methods“, H. Palmer, *The principles of language-study*, London, Oxford, p. 26) este proclamat adesea în lingvistica aplicată actuală, dar nu se observă reflectarea lui în manuale sau realizarea lui în practica predării.

vocată de o sarcină nu prea grea<sup>45</sup>, sau plăcerea pe care o găsește în cursul lecțiilor — și provenind din interesul pentru un text care prezintă o realitate nouă, dintr-o altă țară, sau din faptul că elevul observă reale progrese în însușirea limbii, etc.). Motivația procură o autojustificare pentru învățarea unei limbi, ea fiind raportul psihologic care se stabilește între învățarea limbii și toate determinantele interne acestei învățări; ea justifică, pentru individul respectiv, efortul necesar în învățare<sup>46</sup>.

Însă ulterior, după ce s-au depășit primele faze și mai ales la adulți, trebuie să se încerce și depășirea dificultăților sau a „idiosincraziilor“, iar pe de altă parte, să se încerce îmbinarea diverselor mijloace, care să ducă pe toate căile la stăpânirea completă a limbii, ținând adică seama de dezvoltarea atât a aspectului emiter (orală și grafică) cât și a celui receptare (auditivă și vizuală).

Se consideră uneori că problema stabilirii în mod obiectiv și cât mai precis a cunoștințelor lingvistice ale „elevului“ (necesară nu numai pentru practica școlară, a valorificării activității din școală, ci mai ales pentru a permite stabilirea progreselor făcute de diversele persoane, sau a eficienței unei metode, etc.) s-ar putea rezolva prin crearea de teste. Chiar dacă se va reuși însă să se alcătuiască asemenea teste încât ele să exprime cu adevărat numai capacitatea de învățare a limbilor sau să izoleze numai progresul în însușirea unui anumit cod, totuși se va menține deficiența esențială a acestor probe standardizate și care evaluează în mod standard: greutatea de a le aplica în mod nuanțat, în raport cu situația în care se află fiecare persoană.

În primul rând, și în aplicarea acestor teste apare din nou necesitatea de a se ține seama de vârsta „elevilor“, de scopul ur-

<sup>45</sup> Unitățile optime într-o anumită temă nu sînt optime în egală măsură pentru toți elevii: ușurința sau greutatea de a pronunța un cuvînt influențează citirea lui, o anumită semnificație influențează modul cum e reținut un cuvînt, etc. (E. Gibson, C. Bishop, W. Schiff, J. Smith, *Comparison of meaningfulness and pronunciability, as grouping principles in the perception and retention of verbal material*, „J. exp. psychol.“, 1964, 67, nr. 2, pp. 173—182).

<sup>46</sup> Cf. și Ch. Bouton, *Le rôle psychologique et pédagogique de la motivation dans l'acquisition du français comme langue étrangère chez des sujets adultes*, „Etudes de ling. appliquée“, I. Paris, Didier, [f. a.], p. 85.

mărit în învățarea limbii, de specificul sistemului lingvistic învățat etc. Validitatea standardizării devine aproape un miraj, deoarece intervin multiple variabile care nu au fost incluse în standardul stabilit inițial (sau trebuie create teste în număr extrem de mare, care să fie adecvate pentru diversele condiții, ori trebuie făcute operații de „adaptare” a probelor, a scărilor de evaluare etc.). Probabil că la copiii mai mari (deci cu atât mai mult la adulți) joacă un rol important nu atât aptitudinile, cât alți factori, ca motivația. Se pune, de asemenea, întrebarea — chiar de către cei care aplică teste — dacă testele de cunoștințe, aplicate unor copii școlari, sînt adaptate scopului și dacă pot cu adevărat să seziseze aspecte ale reușitei școlare, greu de prins în probe standard<sup>47</sup>. „În locul unei concluzii pesimiste, lăsate de constatarea (adesea falacioasă) a unei *inaptitudini pentru limbi*, ar fi mai util ca eforturile să se îndrepte către punerea la punct a metodelor de predare pedagogice”<sup>48</sup>.

Dacă se acceptă însă folosirea testelor numai ca o indicație vagă, iar rezultatele lor nu sînt mecanic folosite ca niște îndrumare perfecte, aceste probe pot deveni instrumente ajutătoare<sup>49</sup>, în special cînd vor fi bazate mai mult pe principii psiholingvistice<sup>50</sup>.

3.3. Metoda trebuie totodată să fie și adecvată *vîrstelor*, predarea limbilor trebuie bazată pe principiul psiholingvistic al adecvării la situația vorbitorului, deci al diferențierii pe diverse niveluri de vîrstă, chiar dacă principiile fundamentale vor fi unice.

Am discutat mai înainte acest aspect, din punctul de vedere al bazelor lui psihologice (al deosebirilor dintre copilul care în-

<sup>47</sup> F. Bacher, *Quelques données récentes sur les aptitudes verbales*, „Bull. de psychol.”, 1966, 247, XIX, 8—12, p. 649.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 652.

<sup>49</sup> De pildă, testele pot fi foarte utile cînd sînt folosite drept probe pentru a se stabili obiectiv detalii ca finețea de percepere auditiv-verbală a diferitelor persoane (necesară pentru discriminări fonematice etc.): vezi de exemplu J. C. Lafon, *Le test phonétique et la mesure de l'audition*, Eindhoven, Ed. Centrex, 1964, p. 216.

<sup>50</sup> Unele încercări sînt menționate de F. François (*Notions de psycholinguistique appliquées à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, B.E.L., [1965], roncotip, pp. 72—73); vezi și: E. Evans, *The measurement of psycholinguistic abilities in children*, în XVIII-th Int. Congr. of

vață limba maternă și persoana care învață a doua limbă — pe fondul stăpînirii unui cod anterior, al unor anumite particularități de vîrstă, etc.). În consecință, unele procedee de bază al metodelor actuale — între altele ale celor audio-vizuale — ar trebui să fie revizuite, în raport cu principiul luării în considerare a particularităților de cronologie a învățării diverselor sisteme lingvistice și în genere a particularităților de vîrstă.

Legarea directă a cuvîntului de imagine — procedeu utilizat în metodele audio-vizuale —, justificată la elevii-copii, pînă la o anumită vîrstă, poate constitui, în anumite forme de aplicare la adulți, nu numai o transpunere inutilă într-un stadiu pueril, dar poate fi și o piedică uneori, pentru că majoritatea adulților normali utilizează mai rar imaginile în conduita lor, și în orice caz cînd se percepe o imagine (vezi experimentele menționate *supra*, pp. 355 urm.), corespondentul ei verbal apare implicit (și desigur că primul care va apărea, involuntar, va fi cuvîntul din limba maternă). În învățarea unei limbi nu se poate face abstracție de o verbalizare implicită, care are loc în limba maternă la început, adică tocmai în faza cînd se prezintă imaginea.

Menționam, de asemenea, procedeul repetării îndelungate, cu voce tare, a unor expresii, care dau unei clase de adulți un aspect penibil și care sînt totodată inutile adesea. O serie de procedee care pot fi eficiente în predarea limbilor pînă la o anumită vîrstă pot duce la situații ridicole, fără ca acestea să fie compensate cel puțin de rezultate majore (de pildă, metoda „răspunsului fizic“, adică a traducerii cuvîntului de către elevi, prin postura întregului corp, pune pe un adult în situații ridicole, iar în fond nu are ca rezultat decît învățarea unor verbe ca „a sări“ etc.)<sup>51</sup>.

Aspectul atît de important al „motivației“ este legat și de scopul pentru care se învață limba (și care creează la „elev“ un fond de afectivitate, de interese etc. în legătură cu conștiința *Psychol. Abstracts III, Problems of mental development and social psychology, Moscova, 1966, p. 118.*

<sup>51</sup> Vezi articolul — cu ilustrațiile destul de probante pentru ridiculul posturilor —: J. Asher, *The strategy of the total physical response: an application to learning Russian*, „English teaching forum“, 1966, vol. D, nr. 5, pp. 3—5.

necesității acestei învățări), cât și cu vârsta<sup>52</sup> (care imprimă trebuințe, interese specifice). Totuși, credem că nici rolul motivației (mai ales când este înțeleasă ca atitudine determinantă afectivă) nu trebuie exagerat: de exemplu, succesul învățării unei limbi străine nu depinde numai — sau în special — de „atitudinea față de celălalt grup”<sup>53</sup> (a cărui limbă se învață).

Probabil că ar fi o soluție bună în momentul actual îmbinarea — pe care o preconizează și D. Girard<sup>54</sup> — între metoda dialogată (însă corectată, în special prin accentul pus pe rolul contextului, al situației etc., și din care s-ar exclude exagerările unor procedee audio-vizuale) și metodele provenite din lingvistica structurală (a înaintării treptate în stăpânirea diverselor structuri). Asemenea metodă ar trebui să capete însă<sup>55</sup> și justificarea pe care o poate aduce experimentarea psiholingvistică. Nu este absolut obligatoriu ca asemenea metodă să primească un nume, mai înainte de a fi experimentată și definitiv elaborată. Dar principiile care i-ar sta la bază nu sînt deosebite de cele enunțate când am discutat despre metoda noastră generală, „dinamic-contextuală”. Aplicarea acestei metode ar însemna,

<sup>52</sup> O specialistă a predării limbii franceze ca „limbă străină” (în Flandra) întreabă: „Situațiile în fața cărora anumite texte sau manuale plasează pe elevi nu sînt oare adesea total străine de preocupările adolescentului?” („Les situations devant lesquelles certains textes ou manuels placent l'élève ne sont elles pas souvent elles-mêmes totalement étrangères aux préoccupations de l'adolescent?”): H. Andries, *Quelques considérations sur l'enseignement du français seconde langue*, „Études de linguistique appliquée”, 3, Paris, Didier, 1964, p. 155.

<sup>53</sup> De pildă, „teoria psihologică a învățării limbilor străine”, susținută de W. E. Lambert și colab. (*Evaluational reactions to spoken languages*, „J. abn. soc. psychol.”, 1960, 60, nr. 1, p. 44, *Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second-language*, ibid. 1963, 66, nr. 4, p. 358) și: R. Gardner, W. E. Lambert, *Motivational variables in second-language acquisition*, „Canad. j. psychol.”, 1959, 13, nr. 4, p. 267. Ceva mai mult, există și părerea (după noi, extremistă) că orice limbă străină este judecată în raport cu propria limbă, cu alte cuvinte că o atitudine „linguocentrică” ne-ar împiedica să abordăm altfel o limbă străină, decît „prin comparație și contrast cu propria limbă” (T. Taoneff, *Linguocentricity*, „Linguistics”, 1966, nr. 24, p. 76).

<sup>54</sup> D. Girard, *Pour ou contre le dialogue?*, „Le français dans le monde”, janvier-fevrier, 1966, 88, pp. 12—17.

<sup>55</sup> Așa cum propune și D. Girard, *op. cit.*, p. 17.

între altele, și a se ține seama de situația în care se află fiecare persoană care studiază o limbă, de contextul ei personal<sup>56</sup>.

3.4. Un factor psiholingvistic în învățarea limbilor — despre care nu se vorbește mult din acest punct de vedere — este și profesorul însuși, ca element al comunicării, care poate determina modificări în mesaje. Nu trebuie uitat faptul că procesul comunicării nu este, în cursul învățării limbilor străine — cum ar fi în predarea altor deprinderi —, un simplu adaus, sau un mijloc de exercitare a metodei de predare, ci este însăși esența activității care constituie obiectul învățării. Primul partener al comunicării realizate prin intermediul limbii străine respective este profesorul: el este primul partener al cărui mesaje sunt decodate de elev și el e primul receptor. Rolul lui nu este numai de a mijloci învățarea, ci și de a constitui un emițător-model și un receptor care prin atitudinea lui duce la autocorectare, care nu acceptă mesajele greșite, etc.

3.5. În sfârșit, un aspect care nu trebuie neglijat în discutarea metodelor de învățare a limbilor este alegerea și în definitiv *elaborarea materialului însuși*, care urmează să fie predat. „Limba” nu este predată desigur la întâmplare și diversele manuale nu fac decât să selecteze aspectele limbii, în acord cu metoda adoptată. Dar această operație este una dintre cele mai delicate și este cert că ea nu poate fi rezolvată cu succes numai de către lingvist, nici numai de metodistul ca atare (care ar avea formație de pedagog). Întreaga lingvistică actuală este frământată de problema sistematizărilor, de căutarea legăturilor structurale la niveluri care s-au dovedit mai dificile din acest punct de vedere — ca lexicul —, de depistarea „regulilor generative” și a structurilor primare, de stabilirea „universaliilor”, a trăsăturilor esențiale ale tuturor limbilor, etc. Poate că nu întâmplător aceste căutări coincid cu o anumită derută în domeniul metodelor de învățare a limbilor. Căci dacă se consideră că nu există

<sup>56</sup> „Contextualizarea” este unul dintre principiile pe care le susține — alături de dezvoltarea metodei orale, etc. — și P. Strevens (*Recherche linguistique et enseignement des langues*, în *Tendances nouvelles en matière de recherches linguistiques, L'éducation en Europe*, Strasbourg, [Conseil de l'Europe], 1964), însă mai ales înțeles ca „punerea limbilor în raport cu situațiile reale” (p. 109) sau „armonizarea conținutului lingvistic al lecțiilor, cu limbajul efectiv utilizat în contexte particulare” (*ibid.*).



încă descrieri lingvistice satisfăcătoare, dacă nu s-au găsit încă principiile reale de sistematizare a limbilor, devine cu atât mai greu să se găsească modalitățile optime de structurare a materialului lingvistic de predat. Este însă absolut necesară — sublinia J. K. Halliday — o teorie valabilă atât pentru gândirea științifică a epocii noastre, cât și pentru aplicarea practică, în predarea limbilor <sup>57</sup>.

Pe de altă parte, se pune și problema psiholingvistică a modelului în care se vor întâlni în conștiința „elevului” vechiul său sistem lingvistic (limba maternă) și cel care este în curs de învățare: trebuie folosite anumite deprinderi vechi, trebuie evitate interferențele nocive <sup>58</sup>. Pentru aceasta însă, lingvistica însăși trebuie să rezolve probleme dificile ca aceea a tipologiei, a „universalilor”, a stabilirii structurilor comune sau asemănătoare, în general a comparării dintre limbi. Lingvistica „contrastivă” — care analizează relațiile (dar nu neapărat „conflictele”) dintre două structuri lingvistice <sup>59</sup> — este totuși un domeniu de care se pot ocupa lingviștii, iar nu metodiștii predării limbilor străine.

Metoda dinamic-contextuală nu este desigur un panaceu, dar probabil că lărgirea perspectivelor actuale, prin colectarea la dimensiuni statistice a faptelor de limbă *reală* (adică *realizată*) și în special în forma orală, cu precauțiile notării ansamblurilor contextuale, a *modificărilor* vorbirii în cursul comunicării între cei doi parametri, iar apoi clasarea acestor fapte și prin criterii contextuale (care ar permite crearea de structuri nu monologate, cum sînt cele obișnuite pînă acum, ci dialogate — înlănțuiri de replici fuzionate sintactic și îmbinate cu situația —) ar putea duce la ameliorarea metodelor de predare a limbilor, prin fur-

<sup>57</sup> J. K. Halliday, *Linguistique générale et linguistique appliquée*, Paris, Didier, [1962], 1, p. 42.

<sup>58</sup> Uneori este necesar să se „învețe să se ignore”, să se uite deprinderi lingvistice vechi, atunci cînd se învață o limbă străină (Ch. Fries, *The structure of English*, New York — Burlingame, Harcourt, Brace and World, [1952], p. 280.

<sup>59</sup> Cum o definește G. Moulton (*Linguistics*, în J. Thorpe (red.), *The aims and methods of scholarship in modern languages and literature*, New York, Modern language of America, [1963], p. 20).

nizarea unui material mai apropiat de ceea ce este comunicarea ca atare. Pe acest drum și-ar putea găsi locul și procedeele transformationale, în cadrul creării unor algoritmi complecși și *supli* de învățare. Din aceste diverse căutări și în general din însăși practica predării, în care se observă fapte și fenomene noi, va putea profita probabil și însăși teoria lingvistică<sup>60</sup>.

a) Un aspect asupra căruia ar trebui să se insiste mai mult în predarea limbilor și în primul rând în clasarea materialului necesar predării, este acela al *importanței contextului*.

Dacă la copii exprimarea presupune adesea contextul și îndeosebi situația — expresia propriu-zis verbală fiind în mare măsură eliptică —, în receptare copiii mai mici dovedesc că nu știu să facă apel în mod eficient la context, îndeosebi pentru înțelegerea unor termeni necunoscuți<sup>61</sup>. Cu atât mai mult ar trebui să se insiste în educație asupra acestui aspect. Dar în special în cursul predării limbii materne în școli sau pentru ameliorarea comunicării, ori în terapeutică limbajului (iar această remarcă o credem valabilă și pentru *studiul limbilor străine*) ar trebui să se insiste mai mult asupra importanței contextului, pentru înțelegerea fenomenelor gramaticale și lexicale, pentru folosirea corectă în comunicare a caracterului polisemantic al cuvintelor și a dependenței semnificației lor de context, pentru formarea priceperii de a exprima corect această semnificație etc.<sup>62</sup>, pentru construirea justă a liniei melodice în vorbire, pentru articularea în funcție de sens, pentru înlănțuirea semnificativă a replicilor, etc. Probleme ale analizei sintactice a propozițiilor și a frazelor — care nu sînt niciodată determinate prin ele însele —, acordul, coordonarea, subordonarea, elipsa, bazate pe o legare a părților și pe o subsumare a fiecărei părți la ansamblu, trebuie să fie discutate și lămurite în legătură cu contextul. Manualele de gramatică trebuie să discute dependența de context a diverse categorii gramaticale, ca de pildă a pronumelor, a unor adverbe, verbe etc., lipsite cu desăvîrșire de determinare

<sup>60</sup> G. Bourquin, intervenție la Colocviul „Metode în învățarea limbilor”, la Cursurile de vară și colocviile științifice, Sinaia, 1966

<sup>61</sup> Cf. cercetările noastre precum și: M.-M. Braun-Lamesch, *Le rôle du contexte dans la compréhension du langage chez l'enfant*, „Psychol. française”, 1962, nr. 8, pp. 180—189.

<sup>62</sup> Cf. și J. B. Itelson, *Lehshologičeskaja rabota v piatys-sedmyx klassax*.

prin ele însele. De asemenea, în problemele de vocabular e necesar să se contureze același principiu al adaptării la context și să se sublinieze nevoia ca orice cuvânt să fie bine specificat prin celelalte și prin întregul context, pentru ca expresia să fie înțeleasă just. În învățarea limbilor străine (dar și în cursul dezvoltării limbii materne la copiii preșcolari), ar trebui să se țină seama de importanța faptului de a se varia contextele, pentru a nu fi fixate cuvintele numai într-un singur context și pentru a se realiza o fixare mai ușoară și mai temeinică a cuvintelor.

În ceea ce privește sintaxa, de pildă, trebuie să observăm în primul rând că însăși definiția propozițiilor „principale” ar fi corect să fie modificată, dacă se ține seama de rolul contextului, deoarece obligația de a subsuma neconținut, din pricina constatării continuei dependențe de ansambluri, face ca numai într-o gramatică abstractă și metafizică, „propozițiile principale” să aibă „sens în ele însele”: în realitate, din punct de vedere psihologic cel puțin, frazele sînt, toate, „propoziții secundare”.

Diverse alte fenomene de detaliu, din gramatică, ar trebui să fie supuse unui studiu aprofundat, din punctul de vedere al adaptării la context. Să menționăm, în primul rând, însuși principiul care îngăduie folosirea *pronumelor* și care se bazează tot pe putința de a raporta totul la un context. „I-am spus *eu* *lui* *ce-l* așteaptă!”: *eu* nu ar spune nimic în limbajul concret și nici *lui*, fără referirea la context, la celelalte cuvinte (în special la acelea anterioare) cu care este legat. În practica vorbirii, pronumele sînt precizate de context; dacă lipsește această legătură cu celelalte cuvinte din text, ori dacă ea nu este precis exprimată de vorbitor, sau dacă ascultătorul nu știe să o stabilească în mod concret, sensul real, din acea împrejurare, al pronumelui este neclar și poate duce la echivoc.

Numai prin observarea valorii contextului pot fi înțelese just și formele care exprimă în diferite limbi *direcția mișcării*: aceasta este redată uneori nu numai prin adverbe (*aci — acolo*, fr. *ici — là*, germ. *dorthin — daher*, rus. *туда — туда*, engl. *here — there*), al căror sens e desemnat prin apropierea de vorbitor,

„Inostr. jaz. v škole”, 1952, nr. 5, p. 60; și A. Korneeva, *Urok na temu „Slovo v kontekste i mnogoznačinnost slova”*, „Russkii iazyk v škole”, 1953, nr. 3, pp. 46—49 etc.

ci și prin verbe, care au un caracter „pronominal”. Semnificația verbului rus *выходитъ* „a ieși”, de pildă, nu e deplină fără momentul pronominal — fără acel element al sensului, care poate fi redat aproximativ prin sintagma „dintr-un loc oarecare”, „Prefixul *вы* are aci sens, tocmai pentru că avem în vedere un anumit loc, din care pornește mișcarea ; iar în mod concret, acest loc e determinat prin situația frazei (în special prin context)”<sup>63</sup>. De exemplu : în răspunsul *Он вышел* („El a ieșit”), la întrebarea „*Н.Н. здесь ?*” (N. N. e aici ?”), se subînțelege : „din cameră, din încăperea în care ne aflăm”. Dacă intervine însă o altă desemnare a locului, mai precisă și mai completă, acest moment pronominal al verbului slăbește și dispare. Este foarte important, așadar, pentru notarea momentului pronominal, să se țină seama de cazurile în care s-a făcut apel la context pentru înțelegerea verbului respectiv.

Diferitele mijloace sintactice de a reda afirmația sau negația pot fi de asemenea puse în lumină și interpretate corect prin referirea la principiul adaptării la context „— Ai dus scrisoarea ? — Am dus-o”, „— Duci cartea ? — Că altă treabă n-am !”, „— A venit ? — Nici gând” etc., arată posibilitatea de afirmare și de negare prin alte mijloace decât acelea strict lexicale (prin cuvintele *da, nu, ba* etc.) și anume, pe baza apelării la context.

Cu cât o limbă este mai săracă din punct de vedere morfologic, cu atât mai mare este dependența cuvintelor ei de context, observa L. A. Bulahovski<sup>64</sup>. Dacă în limba groenlandeză, de pildă, limbă bogată din punct de vedere morfologic, înțelesul cuvintelor poate fi stabilit mai lesne fără context, în schimb într-o limbă ca germana nu se poate face abstracție de apelarea la context. Limba română este și ea, credem, o limbă în care contextul joacă un rol însemnat, însă prea puțin sau aproape de loc studiat.

În limba română, de pildă, sînt nenumărate împrejurări în care ambiguitatea sensului se datorește atât unei exprimări incorecte — în care legăturile contextuale nu sînt cu grijă indicate —

<sup>63</sup> A. I. Smirnicki, *Ob osobennostiax oboznačenija napravlenija dviženija v otdelnyx jazykax*, „Inostr. jas. v škole”, 1953, nr. 2, p. 7.

<sup>64</sup> L. A. Bulaxovski, *Uvedenie v jazykoznanie*, Moskva, Učpedgiz, 1953, II, p. 30 ; și în franceză : S. Ullmann, *Précis de sémantique française*, Berne, Francke, 1952, pp. 208 urm.

cît și unei neîndemînări a cititorului sau a ascultătorului, nedeprins cu urmărirea atentă a înțelesului, peste punți azvîrlite uneori cu trei-patru fraze în urmă. În limba română, uneori se face de pildă confuzie între genitivul subiectiv și cel obiectiv, apărînd îndoicli asupra înțelesului: *Spaima turcilor* poate însemna și „spaima pe care o inspiră turcii cuiva”, dar și „spaima pe care o încearcă turcii”; iar *grija mamei* înseamnă atît „grija pe care cineva o poartă mamei”, cît și „grija pe care o poartă mama față de cineva”. În asemenea împrejurări, sensul enunțării nu poate fi determinat corect, decît prin raportarea ei la context.

Un alt exemplu, tot din domeniul limbii române, ilustrează importanța contextului pentru a se zisa just *valoarea temporală* exactă a unor *forme verbale* dintr-o frază receptată pe calea limbajului scris. Se știe că în limba română accentul de intensitate poate avea valoare fonologică, deosebind, de pildă, persoana a 3-a sg., a indicativului prezent, de forma corespunzătoare a perfectului simplu: *'cîntă* față de *cîntă*. Pentru a putea accentua corect, deci pentru a se fixa timpul unor asemenea verbe, formele respective trebuie raportate la sensul întregii fraze și la toate verbele cuprinse în ea („concordanța timpurilor” este în fond și ea o problemă de adaptare contextuală). De exemplu: „Leana crăpă ușa. Hagiul se *uită* speriat, și văzînd cotoiul strecurîndu-se pe ușă se resti...” (Delavrancea, *Hagi-Tudose*); sau: „Pe la miezul nopții i se păru că în odaia Hagiului se tîrăște cineva d-a bușile. *Ascultă. Auzi* [în text, timpul e marcat și prin accentul pus pe *i*] deslușit un sunet de bani” (*ibid.*) Pentru a înțelege just valoarea temporală a verbului și a se contura deci corect sensul unor astfel de fraze, e însă necesar, de cele mai multe ori, ca forma verbală în dubiu să fie raportată la întregul text, la frazele anterioare și la cele următoare, care uneori constituie singura posibilitate de orientare asupra intenției autorului. De pildă: „Deșteptîndu-se la ora fixată, cînd oamenii dorm, el se *uită* pe fereastră să vadă dacă X a venit”. Ca să putem sezisa valoarea temporală a formei *uită* (și a o accentua corect în lectură), e necesar să ne raportăm la întregul context: „El își puse ceasul să sune la 3. Deșteptîndu-se la ora fixată, cînd oamenii dorm, el se *uită* pe fereastră să vadă dacă X a venit. Văzîndu-l jos, se îmbracă repede și...”. For-

mele verbale *puse* și se *îmbracă*, precum și sensul ansamblului lingvistic, constituie indicii asupra timpului verbului în dubiu, *se uită*. Trebuie menționat, ceva mai mult, că referirea numai la o parte a contextului (mai ales a aceluia anterior) nu e întotdeauna suficientă, ci e nevoie de raportarea la întregul context (și la acela următor). În exemplul de mai jos, deoarece frazele care precedă pe *preumblă* orientează asupra unei valori temporale trecute, verbul e accentuat, într-o lectură care nu îmbrățișează întregul context următor, *pre'umblă*: „Mihai, fără a pierde vreme, căuta a se folosi de acest neînsemnat ajutor și de reîmbărbătarea oștilor sale, ca să smulgă biruința de la vrăjmași. El își *preumblă* privirea pe cîmpul bătăliei, vede mișcările Turcilor, și după dînosele își pregătește pe ale sale“ (N. Bălcescu, *Istoria Românilor sub Mihai Vodă Viteazul*).

Nesocotirea importanței contextului de către autorii gramaticilor duce nu numai la neînțelegerea multor fenomene gramaticale de către cititorii manualelor respective, ci și la greșeli în încercările de a „explica“ unele construcții despre care gramaticile nu subliniază că sînt precizate, în situațiile concrete ale vorbirii, prin context. (De pildă, în legătură cu construcții ca „*Ti-am vîndut casa*“, în practica școlară se menționează uneori că este necesar ca ele să fie completate prin încă un pronume, spre a fi just înțelese: de exemplu *Ti-am vîndut casa ta* [eu, vorbitor, am vîndut cuiva casa ta, a auditorului]. Această tendință de a impune construcții artificiale, pe care vorbitorii nu le întrebunțează de obicei, se datorește numai faptului că nu se observă ceea ce se petrece în situațiile practice de comunicare, în care auditorul știe foarte bine despre care casă este vorba și dacă i-a fost vîndută lui sau altcuiva; asemenea construcții fac apel la context și sînt foarte bine înțelese prin raportarea la acesta).

Noi ne-am mărginit aci să dăm numai cîteva exemple. Din păcate, analizele lingvistice prin referire la context sînt încă insuficiente în lingvistica modernă, iar unele curente (ca gramaticile generative) le ignoră complet, în special sub aspectul — foarte important pentru învățarea limbilor străine — al legăturii cu contextul situațional.

Gramatica reprezintă mijlocul bazat în cea mai mare măsură pe gîndirea abstractă, mijlocul cel mai statornic și mai valabil

totodată — prin cristalizarea și verificarea lui în secole de practică a comunicării — de adaptare la context, de înțelegere a cuvintelor prin raportarea la legăturile lor cu celelalte cuvinte și cu întreaga împrejurare. Se poate afirma că adaptarea la context constituie de fapt însăși baza gramaticii, care cuprinde regulile de punere în relații a cuvintelor, deci de încadrare a lor în ansambluri și de modificare în raport cu celelalte. Când însă nu se cunosc sau nu se respectă regulile unei corecte puneri în relații a cuvintelor, apar confuzii.

b) Dar problema învățării limbilor și în special a celor străine nu se rezolvă numai prin introducerea analizelor contextuale și prin gruparea materialului în funcție de această necesitate. În legătură cu materialul necesar predării limbilor se mai ridică o problemă cu implicații psiholingvistice: din ansamblul limbii care urmează să fie învățată, ce anume să se selecteze pentru a fi predat, ca fiind elementele absolute necesare, sau ce să se treacă pe al doilea plan ca importanță? Desigur că și pentru examinarea acestui aspect trebuie să se aibă în vedere scopul pentru care se învață limba respectivă, vârsta sau gradul de cultură al persoanelor cărora li s-a predă, etc.: adică, în general, contextul în care are loc procesul învățării acelei limbi. În găsirea procedurilor de adunare a materialului lexical sau gramatical și de aplicare a unor procedee trebuie să intervină și o perspectivă psiholingvistică justă. Unul dintre procedeele la care s-a recurs mai recent (și care e, în esență, psiholingvistic) este acela al selectării materialului lexical printr-o variantă a experimentului asociativ-verbal. Grupul care a lucrat la elaborarea metodelor de predare a „francezei elementare”<sup>65</sup> a folosit acest procedeu, util în el însuși, pentru a stabili care sînt cuvintele cele mai frecvente pentru anumite categorii de situații, deci care ar urma să fie primele predate: s-a cerut unor elevi, între 9—12 ani, să scrie primele douăzeci de cuvinte care le vin în minte în legătură cu diverse cuvinte propuse de către profesori<sup>66</sup>. Cuvintele cele mai frecvente obținute în acest mod au constituit apoi lexicul „fundamental” pentru diverse „centre de

<sup>65</sup> G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire*, Paris, Didier, 1956.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 152.

interes" sau diverse categorii de noțiuni, ori de situații, etc. : pentru *mobilier, mijloace de transport*, etc. O interpretare psiholingvistică a acestui experiment și o verificare a lui din această perspectivă relevă însă deosebirea dintre rezultate în funcție de vârsta subiecților, de situația în care se cer răspunsurile (în mediul școlar, într-o sală de teatru, într-un restaurant sau într-o bibliotecă etc.) și de alți factori. Dacă se alcătuiește, pe baza acestui experiment așa cum l-am descris, o listă de cuvinte „fundamentale” pentru copii, se menține oare aceeași ierarhie de frecvență și ca atare mai este lista valabilă — deci utilă în întreprindere — pentru adulți (iar în cadrul lor, pentru diversele profesii)? Adulților ar urma să li se predea ca „vocabular de primă necesitate” cuvinte frecvente, importante pentru elevi (în mediul lor școlar), dar care nu-și păstrează același grad ierarhic de utilitate în cadrul preocupărilor sau al activității adulților? Această problemă, semnalată aci pentru că ilustrează aspecte psiholingvistice ale metodelor de predare a limbilor, va fi reluată în alt capitol, într-o discuție mai amplă.

4. Desigur că problemele psiholingvistice ale învățării și predării limbilor străine sînt mai numeroase și mai complexe decît cele menționate aci: desigur, de asemenea, că și cele cîteva probleme discutate aci urmează să capete rezolvări mai multumitoare, prin cercetările viitoare. Noi nu am intenționat, în nici un caz, să propunem aci „rețete” pentru predare și ar fi greșit dacă s-ar crede că *aceasta* trebuie să ofere psiholingvistica.

Ceea ce credem că este esențial e lărgirea perspectivei în care se poartă discuțiile privitoare la învățarea limbilor, în care se fac cercetările relative la metode, în care-și desfășoară activitatea profesorii de limbi străine. O dată cu aceasta, este necesar să se înțeleagă „elevul” nu în abstracțiunea termenului de „elev”, ci în semnificația lui de ființă vie, trăind în anumite situații de viață, purtător al unor determinări diverse, care necesită o adecvare nuanțată a metodelor, o abordare în spirit psiholingvistic, de către profesor, a „orei de învățare a unei limbi străine”.



## PARTEA A TREIA

# METODA EXPERIMENTALĂ ÎN PSIHOLINGVISTICĂ (CÎTEVA EXPERIMENTE ȘI REZULTATELE LOR)



## Capitolul I

# METODA EXPERIMENTALĂ ÎN LINGVISTICĂ ȘI ÎN PSIHOLINGVISTICĂ

1. Deoarece acordăm o importanță deosebită folosirii metodei experimentale în psiholingvistică și insistăm pentru o mai intensă introducere a ei în lingvistică, vom consacra câteva capitole discutării acestui aspect, precizînd unele principii metodologice și expunînd monografic câteva experimente.

2. Vom relua mai întîi problema metodologică a experimentului, pe care am discutat-o în unul dintre capitolele inițiale.

2.1. După cum am mai subliniat, sîntem convinși că lingvistica are absolută nevoie să aplice — mai mult decît o face — metoda experimentală<sup>1</sup>. Adesea se utilizează, ca mijloc de cercetare în lingvistică, simpla introspecție a lingvistului, „impresia” sa, aprecierea sa subiectivă (iar aceasta, de cele mai multe ori, este îndreptată asupra unor cazuri unice, despre care nu se poate spune cu certitudine obiectivă ce valoare au ca fenomen tipic pentru o colectivitate, dacă au ori nu o frecvență semnificativă, etc.). Pe de altă parte, cînd se utilizează metode statistice, acestea se aplică de cele mai multe ori unor date culese prin simplă observație, ori așa cum apar, întîmplător, într-un text ori — mai rar — în comunicarea zilnică. În lingvistică, folosirea experimentului ca mijloc de investigație a rămas, încă, un deziderat.

<sup>1</sup> Printre puținele studii referitoare la acest aspect este comunicarea prezentată la cel de-al IX-lea Congres Internațional de Lingvistică, de către L. Lisker, F. Cooper, A. Libermann (*The uses of experiment in language description*, „Word”, 1962, 18, nr. 1—2, pp. 82—107). Dar autorii se referă la destul de puține aspecte ale limbii (ei se opresc mai ales la planul fonologic).

Cu atît mai necesar este experimentul în psiholingvistică, în care se pot studia mai bine raporturile dintre mesaj și starea interlocutorilor, provocîndu-se vorbitorului sau auditorului — în condiții controlate și pe cît posibil măsurabile sau înregistrabile în mod obiectiv, prin modificări ale situației —, schimbări care să determine variații ale emiterii *mesajului* sau ale recepției lui. Aceste variații vor constitui, în asemenea experimente, necunoscuta cercetării, variabila dependentă. Sau, în experimente făcute în sens invers, se provoacă modificări în mesaje ori în condițiile situației, spre a se studia schimbările pe care le determină acestea în persoana respectivă, în *receptor* (variabila dependentă va fi, în asemenea experimente, starea derivată a receptorului).

Psiholingvistica va cîștiga prin utilizarea metodologiei experimentale psihologice, mai ales pentru că experimentul are în psihologie o lungă tradiție (mult mai lungă decît în lingvistică), iar în acest moment metoda experimentală cunoaște în psihologie o mare dezvoltare, utilizează aparate care beneficiază de progresele tehnicii moderne și poate formula planuri experimentale destul de complicate, dar ale căror rezultate sînt cantificabile, datorită metodelor statistice, analizei varianței etc.

Nu este necesar, credem, să intrăm în detaliile metodei experimentale în psihologie. Expuneri utile pot fi găsite în tratatele de psihologie experimentală<sup>2</sup>. Vom adăuga numai că, pentru necesitățile psiholingvisticii, trebuie să se înregistreze — poate cu și mai multă grijă decît în psihologie — reacțiile *verbale* ale subiectului, atît cu ajutorul magnetofonului, cît și prin foarte complete protocoale scrise (conținînd, acolo unde este nevoie, transcrieri în sistemul fonetic). Trebuie, de asemenea, să se țină seama de împrejurările speciale în care se manifestă limbajul: notarea întregului comportament al subiectului, a gesturilor sale, a mimicii etc. devine absolut indispensabilă în diverse experimente. Totodată, trebuie ca (în funcție de obiectul și de scopul experimentului) rezultatele să nu fie falsificate de o situație

<sup>2</sup> Menționăm aci, deoarece reprezintă o punere la punct mai recentă, din partea școlii psihologice de limbă franceză, expunerea lui P. Fraisse, *La méthode expérimentale*, în P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Traité de psychologie expérimentale, I. Histoire et méthode*, Paris, P.U.F., 1963, pp. 71—120.

prea artificială. În studiul limbajului — acest fenomen dirijat de conștiință —, faptul că subiectul știe că este observat de către experimentator poate provoca reacții intenționat modificate, subiectul poate utiliza un cuvânt numai pentru că acesta a fost motivat de situația ca atare a experimentului. De asemenea, crearea unor modele experimentale prea îndepărtate de situațiile din realitate, funcționând la un prea înalt nivel de abstracțizare sau făcând apel la stimuli prea artificiali poate dăuna cercetării. În ambianța normală a comunicării pot interveni factori secundari care modifică emiterea sau receptarea: acest fapt nu trebuie uitat când se creează modele prea artificiale. Experimentele asupra limbajului necesită o anumită abilitate din partea experimentatorului, atât pentru a imagina schemele experimentale (schema după care se desfășoară experimentul), cât și pentru a aplica anumite procedee tehnice sau pentru a supraveghea, pentru a controla însuși mersul experimentului, iar apoi, pentru a interpreta rezultatele.

Trebuie, în sfârșit, să se țină seama de anumite particularități psihologice ale percepției, ale gândirii etc. Percepția, de exemplu — factor psihic important în receptarea limbajului —, nu este un proces simplu: ea este influențată de mulți factori de variabilitate (într-o cercetare asupra factorilor de variabilitate a percepției stimulilor verbali, am stabilit<sup>3</sup> peste 25 de factori, fiecare cu subclase de determinanți: natura stimulului — litere, silabe, cuvinte etc. —, dimensiunile lui, complexitatea lui, modurile de combinare a stimulilor, distribuția lor — ordine succesivă sau simultană a stimulilor, continuitate sau discontinuitate, repetare sau nu, etc.; apoi modul de prezentare — litere în relief, cuvinte scrise în negru sau în alb, cuvinte pronunțate cu o anumită intonație; mediul — lumină, fond, factori disturbatori etc.; organizarea stimulilor verbali în unități de sens sau nu, gradul valorii lor semnificative<sup>4</sup>; codul; factorii motivaționali — atitudine de așteptare din partea subiectului, interese,

<sup>3</sup> T. Slama-Cazacu, *Citeva probleme teoretice și metodologice ale studierii factorilor de variabilitate a percepției stimulilor verbali și neverbali, și a eficienței lor*, „Rev. psihol.”, 1965, nr. 2, pp. 273—284.

<sup>4</sup> În cazul stimulilor verbali, „semnificativitatea” (*meaningfulness*). cf. și B. Underwood, R. Schulz, *Meaningfulness and verbal learning*, Chicago-Philadelphia-New York, Lippincott, [1960].

afectivitate etc. ; familiaritatea stimulilor — gradul de cunoaştere a cuvintelor, frecvenţa folosirii lor, etc. ; particularităţi individuale — posibilitatea de concentrare a atenţiei, nivelul de sensibilitate a aparatelor receptoare, etc. ; starea persoanei — starea momentană a sănătăţii, oboseală, starea determinată de momentul zilei ; acţiunea unor diverse substanţe — alcool, cafea, anumite medicamente ; particularităţi de metodă în cercetarea percepţiei ; vârsta subiecţilor ; modalitatea instrucţiunii date de experimentator, etc.). Desigur că dacă — în experimentele psiholingvistice dar şi în cele lingvistice — nu se ţine seama de toţi aceşti factori (care pot pătrunde — fără voia experimentatorului — în cel mai impermeabil laborator, deoarece ţin de labilitatea psihofiziologică a subiectului, şi care influenţează şi chiar determină cu strictete perceperea limbajului), rezultatele pot fi grav falsificate. Totuşi, nu se cunosc multe relatări de experimente de fonetică experimentală de pildă, în care să se facă referiri la această multiplicitate de factori şi să se ţină seama de ei. Cercetările ar trebui nu numai să aibă în vedere aceşti factori, dar şi să arate în ce măsură ei influenţează perceperea auditivă a mesajului.

2.2. În ceea ce priveşte schemele experimentale şi procedeele tehnice, ele depind de obiectul, de tema cercetării, şi — de asemenea — de ingeniozitatea experimentatorului, în a reuşi să declanşeze tocmai ceea ce vrea să studieze, în a pune în relief obiectul cercetării sale şi în a obţine date relevante. Nu este vorba aci despre reţete care să fie învăţate, ci despre aplicarea riguroasă, consecventă, a anumitor principii (acestea trebuind, într-adevăr, să fie însuşite), precum şi despre cunoştinţe oferite de practica experimentării, despre o anumită îndemânare şi de asemenea — după cum spuneam mai sus — despre ingeniozitate.

Pe de-o parte, aparatele ar trebui să simuleze cât mai bine condiţiile *complexe* ale realităţii, înregistrând totodată foarte precis reacţiile. Pe de altă parte, tot din punctul de vedere al tehnicii, se pune problema utilizării unor indicatori reactivi, obiectivi, cât mai fideli pentru fenomenul studiat. Nici un observator extern nu poate cunoaşte modul în care un subiect a perceput un anumit stimul verbal, altfel decât printr-o *reacţie* a acestuia : fie prin faptul că subiectul repetă cuvântul respectiv

sau declară că a auzit cuvântul emis, fie prin faptul că are o reacție derivată (de exemplu, un reflex vegetativ, care este interpretat de către experimentator ca oglindind percepția respectivă). Lărgirea sferei indicatorilor obiectivi — chiar derivați (de pildă, timpul de reacție motorie consecutiv percepției unui cuvânt) — și înregistrarea lor cât mai exactă poate duce la aprofundarea unor aspecte abordate experimental de către psiholingvistică.

De asemenea, experimentele (ca în general toată cercetarea psiholingvistică) trebuie să urmărească efectuarea unui studiu *dinamic* al emiterii sau al receptării, în primul rând în ansamblurile reale, în comunicare (precizându-se de pildă variația percepției în funcție de diversele ansambluri, de poziția contextuală, de lungimea mesajului etc., sau influența, în perceperea vorbirii, a altor stimuli concomitenți — ca mimica, gesticulația etc.). La acestea se adaugă studiul emiterii sau al receptării înseși ca fenomene dinamice (procese de ajustare graduală la condițiile comunicării și la partener, dinamica conștientizării faptelor verbale acustice și proprioceptive, etc.), precum și studiul genetic-evolutiv, în funcție de linia dezvoltării ontogenetice (de pildă, raportul dinamic dintre învățarea la nivelul articulărilor și perceperea sunetelor emise de cei din jur).

3. În ceea ce privește procedeele tehnice propriu-zise, diverse aparate — fundamentale sau special create — ale psihologiei și ale lingvisticii sînt foarte utile.

3.1. Să menționăm, mai întîi, mijloacele de *prezentare* a stimulilor verbali: *tahistoscopul* în primul rînd — de la cele mai simple, mecanice, de tip Netchajeff-Zimmermann, la tahistoscoapele electronice, care permit să se expună un stimul în durate riguros măsurabile și care au o inerție intrinsecă minimă.

Tahistoscopul a fost și este una dintre uneltele de bază ale psihologiei; însă el prezintă stimulii în succesiune simplă, unul după celălalt, pe același ecran, și de fapt *un* stimul într-un interval de timp (chiar în tahistoscoapele cu mai multe canale, principiul rămîne același). Dar în situațiile de viață reale sîntem înconjurați de o multitudine de stimuli și fiecărei persoane îi revine sarcina de a-i selecta pentru actul perceptiv, de a se orienta către un punct sau către altul, în care au apărut simul-

tan diverși stimuli. Uneori este necesar (și va fi din ce în ce mai necesar și mai posibil, îndeosebi când atât psihologia experimentală cât și procedeele statistice de prelucrare vor progresa) să se facă experimente cu variabile multiple și în care, mai ales, modelul experimental să țină seama de faptul că în realitatea percepției limbajului se întîlnesc adesea situații foarte complexe. Pornind de la o asemenea necesitate, am încercat să construim un aparat electronic complex, în care declanșarea stimulilor (care se poate face la distanță și cu posibilitățile de reglare a timpului de expunere caracteristice tahistoscopului), ca și înregistrarea reacțiilor subiectului sînt automatizate, programate. Aparatul dă posibilitatea ca mai mulți stimuli să apară simultan și în diverse poziții spațiale<sup>5</sup>. Stimulii pot să apară pe un ecran divizat în 24 de casete: fiecare stimul — cuvînt, frază etc. — apare cînd se iluminează una dintre casete, fie în mod simultan fie succesiv, fie în succesiune ordonată — în casetele 1, 2, 3 etc. —, fie la întîmplare — casetele 3, 10, 7 etc. Reacțiile verbale pot fi înregistrate pe bandă de magnetofon, iar reacțiile motorii pe un kimograf; timpul de reacție al subiectului (timpul care se scurge între apariția unui stimul și momentul cînd subiectul începe de pildă să-l citească) este înregistrat pînă la miimi de secundă, de un cronoscop electronic. Despre experimentele efectuate cu această aparatură (care poate fi utilizată în diverse cercetări psiholingvistice — de pildă, pentru studiul procesului de învățare a limbilor străine) am relatat mai înainte (*supra*, Partea a II-a B, Cap. V). Adăugăm însă că aparatura — și, de fapt, schema experimentală pe care o implică — pot servi și pentru alte cercetări psiholingvistice, ca de pildă acelea din domeniul tehnicii automatizate — unde operatorii umani întîlnesc nu numai semnale *neverbale*, dar și semnale *verbale*, care în unele situații pot fi mult mai eficiente, etc.

<sup>5</sup> Despre această aparatură am dat cîteva indicații într-o scurtă notă: T. Slama-Cazacu, R. Venculescu, *Aparat pentru studiul complex al percepției și timpului de reacție*, „Rev. psihol.”, 1966, nr. 1, pp. 103—106; primele experimente efectuate cu această aparatură au fost expuse în lucrările menționate în alt loc (vezi *supra*, Partea a II-a B, Cap. V, nota 36). Aparatul cu posibilități de manipulare la distanță și cu funcționare automată a fost proiectat ulterior, după indicațiile noastre.

Alte aparate pentru prezentarea stimulilor pot fi considerate *magnetofoanele* — simple ori transformate, de pildă pentru a da în același timp doi sau trei stimuli, pe piste diferite, sau pentru a produce un „efect de întârziere”<sup>6</sup> (propria voce a vorbitorului îi parvine acestuia cu o anumită întârziere). Există, de asemenea — sau se pot construi diverse variante mai mult sau mai puțin complexe — instalații foarte utile pentru studierea comunicării în grup a mai multor interlocutori, și în care se pune problema de a se crea diversele rețele de circulație a mesajelor.

3.2. Printre instrumentele fundamentale trebuie incluse aparate pentru înregistrarea și măsurarea reacțiilor și îndeosebi un aparat de care aproape nu se face uz în lingvistică, *cronoscopul* (mai ales electronic) pentru înregistrarea timpului de reacție sau pentru alte măsurători legate de timp (de pildă, pauza, în emisiunea sonoră). Pentru înregistrarea și analiza reacțiilor verbale, psiholingvistica are la dispoziție nu numai mijloacele psihologiei și ale fiziologiei experimentale (*kimograf*, diverse *poligraf*\*, *foto-* și *cinematografie*), dar și (mai ales) mijloacele perfecționate ale acusticii și ale lingvisticii: *oscilografe*, *spectrografe* (*sonografe*), etc.

3.3. În sfârșit, să adăugăm la această trecere în revistă — care nu intenționăm să fie decât sugestivă, iar nu exhaustivă — tehnici luate din psihologie și din psihofiziologie, care pot fi utile pentru punerea în evidență a unor modificări asupra cărora subiectul nu poate interveni în mod intenționat și care dau deci posibilitatea să se observe modificările profunde care au loc la nivelul vegetativ, în starea emițătorului sau a receptorului. Aceste tehnici trebuie totuși să fie considerate numai ca auxiliare, iar rezultatele lor trebuie să fie întotdeauna coroborate cu acelea obținute prin tehnici mai specifice pentru înregistrarea reacțiilor verbale. Printre aceste tehnici menționăm *electroencefalografia* (EEG), *electrodermografia* (EDG), *electromiografia* (EMG), *pletismografia* etc. Amintesc aci, de pildă, frumoasele

\* Acest efect *feed-back* prin întârziere (Lee 1950) a dat loc, în ultimii ani, la experimente interesante, ca de pildă cele făcute de D. Broadbent (*Perception and communication*, Oxford etc. Pergamon, [1958]), care pot să aibă, între altele, și consecințe practice, de exemplu pentru problema traducerilor simultane.



experimente făcute de către A. R. Luria și O. Vinogradova<sup>7</sup>, în care aceștia au demonstrat existența unor legături profunde, automatizate, la subiecți, între cuvintele unei serii sinonimice, prin faptul că apar sau nu anumite modificări vasomotorii, la prezentarea cuvintelor sinonime ale unui cuvânt supus condiționării: de pildă, dacă s-a creat un răspuns condiționat pentru cuvântul *vioară*, constînd dintr-o anumită reacție de vasoconstricție, înregistrată pe pletismograf, atunci sinonime sau cuvinte care aparțin aceluiași cîmp semantic (ca: *ghitară, contrabas, mandolină* etc.) provoacă aceeași reacție, pe cînd cuvinte „neutre” sau cuvinte care au o structură fonică analogă nu o provoacă (de pildă, în loc de *mandolină*: *mandarină*). Experimente de pletismografie pe care le-am efectuat noi înșine ne-au arătat modificări în cursul unor activități intelectuale, ca descifrarea unui text, sau reacții vasoconstrictive diferențiate pentru cuvintele concrete sau pentru cuvintele *abstracte*<sup>8</sup>, etc.

4. Nu este neapărat necesar ca un experiment să se bazeze numai pe parametri cantitativi. Forțarea cu orice preț a modului de producere a fenomenului, pentru a-l încadra în indici cifrici, poate dăuna atît apariției și desfășurării lui *normale*, cît și rezultatelor obținute în acest mod. Dar, pe de altă parte, psiholingvistica are nevoie și de date exacte, astfel încît trebuie totuși să se facă apel, de cîte ori este posibil — fără a artificializa situațiile și creîndu-se modele experimentale adecvate —, la indici cantitativi. Pe această cale, se va putea ajunge la fundarea generalizărilor teoretice pe date obiective sau pe o evaluare cu garanții de precizie a frecvenței faptelor concrete.

Pentru aceasta, desigur că psiholingvistica ar avea nevoie — ca de altfel toate științele privitoare la om — de instrumente

<sup>7</sup> A. R. Luria, O. S. Vinogradova, *An objective investigation of the dynamics of semantic system*, „Brit. j. psychol.”, 1959, nr. 2, pp. 89—106; O. S. Vinogradova, N. A. Heissler, *Uyavlenie funktsionalnyx sistem slovesnyx svyazi pri registracii sosudistyx reakcii*, „Vopr. psixol.”, 1959, nr. 2, pp. 101—117.

<sup>8</sup> P. Popescu-Neveanu, T. Slama-Cazacu, *Studiul reacțiilor vasomotorii în unele faze ale interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare. I. Particularitățile reacțiilor vasomotorii în asociațiile verbale de diferite tipuri*, „Rev. fiziol. norm. și patol.”, 1956, nr. 2, pp. 261—272.

matematice mai suple, care să poată cuprinde acțiunea mai multor variabile și să surprindă exact dinamica fenomenelor.

5. Vom trece, în capitolele următoare, la prezentarea câtorva experimente psiholingvistice. Ne vom referi la experimente efectuate de noi, pentru a ilustra concret unele aspecte ale metodologiei și ale principiilor teoretice expuse în cursul acestei lucrări.

Vom prezenta mai întâi un experiment la *nivelul fonetic și fonematic*, cu privire la modul *cum se reflectă diftongii* în conștiința vorbitorilor de limbă română, experiment care va arăta independența sau unitatea diftongilor în conștiința acestor vorbitori.

În capitolul următor vom expune diverse experimente referitoare mai ales la *sistemele lexicale*: experimente care permit să se pună în evidență *structurările dinamice ale semnificațiilor*, iar apoi *experimente asociativ-verbale* care demonstrează pe de o parte relațiile dintre gândire și limbaj (și care ne-au permis totodată să analizăm de exemplu mecanismul contaminărilor dintre cuvinte), iar care, pe de altă parte, sînt utile pentru stabilirea vocabularului fundamental necesar predării unei limbi, sau pentru analiza cîmpurilor lexicale sau semantice la diverse persoane (mai ales la scriitori), în raport cu trăsăturile personalității lor, sau, în diverse profesii, în raport cu particularitățile muncii respective.

Vom prezenta apoi diverse experimente care permit să se stabilească și să se analizeze *rolul contextului*. În sfîrșit, vom discuta despre o tehnică experimentală introdusă mai ales de către teoria informației, și anume de C. Shannon — *experimentul de predicție* —, pentru statistica fonemelor, dar pe care noi am aplicat-o și am interpretat-o în mod diferit de C. Shannon, adică pe baza principiilor psiholingvistice, care arată *rolul experienței personale în utilizarea limbii*. Mai recent, utilizînd această tehnică pentru a studia *rezolvarea omonimiei*, am stabilit funcția pe care o are în acest proces poziția contextuală.

## Capitolul II

# INVERSAREA EXPERIMENTALĂ A CUVINTELOR

1.1. Una dintre problemele psiholingvistice semnalate de primul simposion de psiholingvistică este aceea a raportului dintre „unitățile lingvistice” stabilite de către lingviști și „unitățile psihologice” în care subiectul își divide șirul vorbirii<sup>1</sup>.

1.2. Propunerea de a se preciza în ce constă acest raport — prin care se poate stabili încă o punte între lingvistică și psihologie — ne-a părut interesantă în special pentru aspectul ei metodologic, și anume prin propunerea de a se utiliza în acest scop procedeul inversării cuvintelor, efectuată în condiții experimentale, de către subiecții înșiși.

1.3. Ipoteza — exprimată și în simposionul menționat — a fost că unitățile psiholingvistice în care își divide subiectul propria vorbire pot fi determinate analizându-se locurile unde subiecții fac „greșeli” în inversare (de exemplu, în engleză, *mate* [meit] — [teim]...) <sup>2</sup>, adică locurile unde inversarea făcută de ei nu coincide cu inversarea corectă a fonemelor, rezultatele „nesunând” la fel, dacă forma astfel obținută ar fi din nou inversată.

Am încercat să aplicăm acest procedeu, în mod sistematic, folosind un număr relativ mare de cuvinte și de subiecți<sup>3</sup>. Considerăm că rezultatele obținute pot fi interesante nu numai pentru limba română, ci, prin interpretarea fenomenelor observate, prin

<sup>1</sup> Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics*, Bloomington, Indiana University Press, [ed. 2, 1965], p. 65.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> În lucrarea menționată, metoda inversării era doar propusă, era destul de vag menționată și de fapt se emiteau numai câteva ipoteze cu privire la modul în care ar fi reacționat subiecții.

principiile care pot fi stabilite, aceste rezultate prezintă și un interes general, atât pe plan teoretic cât și pe plan aplicativ.

1.4. Ipoteza noastră, dând extindere acestui experiment, precum și ipotezei propuse în simposionul amintit, a fost nu numai că vom putea observa astfel care sînt unitățile în care vorbitorul divide vorbirea. Am considerat că vom putea obține date privitoare la reacția vorbitorilor față de diftongi — a căror studiere constituia o preocupare centrală a foneticii românești<sup>4</sup> — și, în același timp, că vom putea trage și o concluzie de ordin metodologic: demonstrarea necesității de a nu se proceda în cursul cercetărilor de fonetică numai prin înregistrarea unor fenomene acceptate ca un dat fizic, ci de a se ține seama de faptul că sunetele vorbirii fac parte dintr-un fenomen uman complex, ale cărui coordonate fiziologice și psihice nu pot fi neglijate.

2. Experimentele au fost făcute (între 1955 și 1957) cu 32 de persoane (dintre care 27 de adulți și 5 copii între 6½ și 14 ani), cu diverse grade de cultură. Persoanele — toate cu limba maternă română — proveneau din diverse regiuni; vorbirea lor nu prezenta însă particularități fonetice dialectale.

Am folosit o listă inițială de 33 de cuvinte (cu 11 persoane) și apoi de 42 de cuvinte (cu 21 de persoane), între care figurau cuvinte de 3—6 sunete; printre cuvintele date au fost unele cu diftongi (urcători și coborîtori) și cu diverse grupuri consonantice (ca *sc*, *rt* etc.).

Instrucțiunea dată persoanelor de experimentare era de a „inversa” (sau de a „spune pe dos”) cuvintele pe care le vor auzi; se dădeau 3 exemple prealabile: *sac-cas*, *nas-san*, *dop-pod*. Nu se dădea nici o altă explicație și în orice caz nu se arătau cuvintele scrise. În unele cazuri, în experimente critice, după cîteva inversări se cerea persoanei să facă abstracție de imaginea grafică a cuvîntului sau, dimpotrivă, să caute să-și imagineze cuvîntul scris și apoi să-l inverseze. O parte dintre experimente au fost făcute fără a se cere persoanelor să repete și cuvîntul normal, înainte de a-l inversa (unele persoane îl repetau totuși spontan, cel puțin în șoaptă).

<sup>4</sup> Vezi *infra*, notele 11, 12.

Pe protocoalele scrise s-a notat și timpul de reacție (măsurat cu un cronometru manual), adică intervalul dintre pronunțarea cuvântului de către experimentator și răspunsul subiectului; s-a notat de asemenea și comportarea generală a persoanelor și mai ales relatarea verbală finală (se cerea persoanelor să explice în ce mod au procedat în cursul inversării, dacă au avut imagini grafice ale cuvintelor, care cuvinte li s-au părut mai dificile, dacă au făcut greșeli, etc.).

Cîteva dintre cuvintele înregistrate pe bandă de magnetofon au fost ulterior transpuse pe kimograf (neavînd atunci un sonograf) și anume: s-a transpus cuvîntul dat (de exemplu *deal*), apoi inversarea lui făcută de către subiect (de exemplu *lead*) și inversarea lui mecanică (înregistrîndu-se kimografic cuvîntul inversat prin declanșarea în sens invers a benzii de magnetofon).

3. Nu ne vom opri asupra tuturor rezultatelor obținute în aceste experimente de inversare a cuvintelor, ci vom reține în special două aspecte: problema comparării dintre inversarea mecanică și aceea făcută de subiecți, și problema inversării diftongilor; observațiile privitoare la celelalte probleme (ca inversarea grupelor de consoane, considerațiile generale privitoare la unitățile psihologice ale vorbirii etc.) nu vor fi menționate aici.

Observația generală, care se desprinde din examinarea rezultatelor acestor experimente, este că nu întotdeauna și nu toate persoanele inversează corect, izolînd fiecare sunet în acord cu imaginea grafică a cuvîntului respectiv și deci cu unitățile sonore „lingvistice“.

3.1. Există, în primul rînd, o destul de mare diferență între traseul kimografic al cuvintelor inversate mecanic și cel al cuvintelor inversate de către subiecți. Presupunem că marea deosebire dintre aspectul căpătat de un cuvînt inversat pe cale mecanică și aspectul kimografic al aceluiași cuvînt, cînd este pronunțat „invers“ de către un subiect, apare nu numai din pricina particularităților emisiunii directe a sunetelor sau a caracteristicilor fizice ale sunetelor inversate mecanice (vezi planșa cu fig. 19—20). De obicei, persoanele tind să respecte, în inversare, sistemul fonematic al limbii, eliminînd sunetele care ar intra în dezacord cu acest sistem (și care la inversarea mecanică, „fizică“.

desigur că apar) și respectînd chiar grupe de sunete ale cuvîntului normal (*sc, rs* etc.), de ex. *țgaso* — *scaet*.

3.2. Acest din urmă caz ne pare deosebit de interesant — și cu el ne apropiem de problema inversării diftongilor —, deoarece introduce o aparentă comportare contradictorie. De multe ori, reprezentarea cuvîntului dat ar părea că nu se păstrează, deoarece în inversare se adaugă, se elimină ori se modifică diverse sunete. Deși această problemă nu a fost urmărită de noi în mod special, totuși un sondaj în rezultatele experimentelor ne permite să formulăm ipoteza, că atunci cînd prin inversarea, chiar necorectă, a unui cuvînt A s-ar obține un cuvînt B existent în limbă și bine cunoscut, sunetele se modifică și inversarea se face pronunțîndu-se cuvîntul existent B, iar nu schema „corectă” dar uneori inexistentă în limbă, a cuvîntului A corect inversat.

Ceva mai mult, în cursul inversării se observă uneori tendința de a se modifica toată schema cuvîntului, pentru a se ajunge la cuvinte existente în limbă; de exemplu: *leao* — *acel* (Zm. Ia., 20 de ani, studentă), *ceai* — *aice* (Gr. I., 21 de ani, student), *piată* — *țeapă* (Ne. Va., 55 de ani, 7 cl.), *chin* — *nici* (Un. Ma. 17 ani, 7 cl.) *chiul* — *luk'* (Du. Ca. 19 ani, studii medii). Totuși, în alte cazuri se observă o persistență — care produce perturbări în inversare — a imaginii cuvîntului dat, astfel încît grupe întregi de sunete sau silabe nu mai sînt inversate, ci sînt pronunțate în bloc, ori dimpotrivă, se simte nevoia să fie reluate: rezultatul inversării este un complex cu aspect sonor foarte asemănător cu cuvîntul dat (de exemplu: *fier-rieif*, la Ba. Sa. 21 de ani, studentă).

În cazurile cînd inversarea „corectă” ar da naștere unei forme incompatibile cu sistemul fonematic al limbii, apare tendința de a se respecta acest sistem, de a se intra, prin asocieri, pe orbita unor cuvinte existente în limbă, și cunoscute de către subiect, și de aceea se produc devieri de la schema cuvîntului dat. Însă tot din cauza respectării formelor sonore existente în limbă, a pregnanței unor imagini mai vechi și deci mai automatizate, anumite grupuri din cuvîntul dat sînt mai rezistente la inversare, rămîn neschimbate și reconstruiesc schema primului cuvînt, chiar dacă rezultatul este o unitate care nu există în limbă (*fier* — *rie[i]f*).

4. Comportarea în cursul inversării cuvintelor care conțin *diftongi* constituie încă un argument în favoarea acestei ipoteze și impune, ceva mai mult, o serie de constatări care ni s-a părut că nu pot fi trecute cu vederea.

4.1. Diftongii sînt tratați în cursul inversării ca un singur sunet, ca o unitate, și se mențin de multe ori neschimbați: de exemplu *deal* — *lead*<sup>5</sup>. Faptul că diftongul se menține, în aceste cazuri, neschimbat, a putut fi constatat nu numai prin proba auditivă, dar și printr-o probă obiectivă, de înregistrare grafică la kimograf; de exemplu în *coif* și *foie* etc. se observă un grafic asemănător, cu excepția, bineînțeles, a momentelor de articulare a consoanelor (vezi planșa cu fig. 20 b)<sup>6</sup>.

Persoanele inversează diftongii ca „un bloc” sonor, fie că este vorba despre cuvinte lungi fie despre cuvinte scurte, fără ca lungimea cuvîntului să intervină ca un factor de care trebuie să ținem seama. Acest fapt a fost controlat în experimente critice, în care s-a urmărit cazul cel mai simplu, al cuvintelor formate din consoană + diftong + consoană (cazul *deal*) — deci al cuvintelor care nu pun alte dificultăți în plus față de cuvintele inversate 100% „corect” (*lot* — *tol*, *nas* — *san*, etc.). Cuvinte mai lungi, dar care nu conțin diftongi (sau unele grupe de consoane) sînt ușor și corect inversate (de exemplu *vama* — *amav*, *masa* — *asam*), pe cînd cuvintele mai scurte, cu același număr de „litere” dar cu diftongi, creează dificultăți și duc la inversări prin menținerea diftongului (de ex. *oînă* — *ănoi*).

4.2. Nu am constatat vreo deosebire importantă între comportarea față de diftongii urcători și cei coborîtori (de exemplu, *coif* e inversat *foic* în 50% din cazuri, iar *mîel* e inversat *liem* tot în 50%; procentajul e luat numai la persoanele cu studii superioare și medii; vezi mai jos, la 4.2.5). De asemenea, nu am constatat deosebiri importante în comportarea la perechile de diftongi coborîtor-urcător<sup>7</sup>, de tipul *oi-io*, *ai-ia* (de exem-

<sup>5</sup> O observație asemănătoare s-a făcut și pentru limba engleză: *mate* (pronunțat *meit*) este inversat *teim*, cf. Ch. Osgood, Th. Sebeok (red.), *Psycholinguistics...*, ed. cit., p. 65.

<sup>6</sup> Menționăm că atunci cînd persoanele inversează sunetele care compun diftongul, totuși aspectul grafic este deosebit de cel al cuvîntului inversat mecanic (de ex. *fier-ref*) (vezi fig. 19 b).

<sup>7</sup> Vezi *Gramatica limbii române*, vol. I, Acad. R.P.R., ed. 1, 1954, pp. 60, 61.

plu, oină și fuior, naiba și piață, etc.). Există însă deosebiri — unele foarte mari, la aceleași persoane — în comportarea față de diverși diftongi în afara categoriilor coborâtori-urcători, în funcție de ansamblurile în care sînt incluși sau de rezultatul pe care l-ar da la inversare, sau de situația persoanelor (adică de exercițiu sau de antrenament — care facilitează analiza și crează o stare de atenție —, de tipul persoanei, de procedeul folosit pentru inversare), sau, în sfîrșit, de importanța sau frecvența anumitor diftongi, ca *ea* sau *oa* care „rezistă” mai mult la inversare, deoarece sînt mai automatizați și pe de altă parte, dacă sunetele componente ar fi inversate ar apărea grupe de sunete neconforme cu sistemul sonor al limbii române.

4.2.1. Sînt diftongi care par să aibă o importanță mai mare în limba română și ca atare rezistă mai mult la inversare (de pildă diftongi cu *ea*, *oa* (*ua*); cauza acestei rezistențe ar putea fi faptul că este vorba mai ales despre așa-numiții „diftongi cu valoare monofonematică”<sup>8</sup>, ale căror sunete de fapt nu pot fi disociate; o altă ipoteză care ar putea fi verificată și prin metoda inversării este că acești diftongi sînt și cei mai frecvenți în limba română, deci întrunesc condițiile unei mai mari automatizări. De fapt, cei mai rezistenți sînt diftongii care la inversarea sunetelor componente ar da un rezultat incongruent față de sistemul sonor al limbii române: de exemplu *beat* — *taeb*, *deal* — *laed*, *dvar* (*dvar*) — *raod*, *vval*, (*vual*) — *laov* (am constatat 54% procentaje de inversări prin menținerea diftongului inițial la cuvîntul *vval*, 43% la *dvar*, 33% la *beat* <sup>9</sup>).

4.2.2. Există însă deosebiri în inversarea aceluiași diftongi, în funcție de cuvintele în care sînt integrați. De pildă, același diftong, *oi*, dă — în condiții aproape egale — 50% inversări „incorecte” (*foic*) la cuvîntul *coif* și numai 13% (*boir*) la cuvîntul *roib*. Faptul se explică prin incongruența la care dă totuși naștere inversarea *boir* față de *foio*, datorită probabil carac-

<sup>8</sup> Cf. *Gramatica limbii române*, ed. cit. pp. 63—65; subliniem însă faptul că în rezultatele obținute este vorba numai de o diferență de grad, iar nu de o deosebire fundamentală (deși într-o proporție ceva mai mică, ceilalți diftongi se mențin și ei în inversare; de pildă *oi* în *coif* inversat *foic*, sau *oînă-ănoî* etc.).

<sup>9</sup> Procentaje la persoane cu cultură superioară și medie.



terului consoanei finale și rarității, în limba română, a secvenței *oir* în finale.

De asemenea, același diftong se păstrează sau nu la inversarea cuvântului, iar diverșii diftongi trezesc la inversare deosebiri accidentale în comportare, în funcție de *antrenamentul* persoanei (de exemplu, cuvântul nr. 6 — *mîel* — este inversat *liem* în 50% din cazuri, iar cuvintele nr. 21 — *fîer* — și apoi nr. 24 — *pîer* — sînt inversate *rîef* și *rîep* în numai 23%, respectiv 7% cazuri), ca și de diverși factori, pe care îi vom menționa mai jos.

4.2.3. Antrenamentul joacă un rol apreciabil în aceste experimente nu numai datorită exercițiului ca atare și facilității analizei cuvintelor, dar și datorită faptului că apare o stare de încordare și de atenție mai susținută, față de posibilitățile de greșeli care încep să fie observate. Automatismele sînt, din această cauză, preîntîmpinate și înlocuite printr-o conduită mai atentă, prin procedee mai analitice. Astfel se explică scăderea — la persoanele cu un anumit nivel de cultură — a procentajului inversărilor „greșite” (desigur, cu unele excepții datorate intervenției altor factori, ca de exemplu oboseala ori apariția unei stereotipii în comportare, sau datorită chiar naturii unor cuvinte, ca în cazul cuvîntului *oînă*, care, deși a fost dat printre ultimele, a provocat totuși un foarte mare număr de inversări prin menținerea diftongului, adică 80%):

4.2.4. Unul dintre factorii cei mai importanți în inversare îl constituie *procedeele* prin care persoanele fac inversiunea. Nu ne interesează aci faptul — deși am ținut seama de el în interpretarea rezultatelor — că unele persoane silabisesc cuvîntul în inversare sau că pronunță fiecare literă separat (de exemplu pronunță fiecare literă cu timbrul velar redat prin vocala *i*: *risc* — *cîsiir*, Ca. Ma. 60 de ani, 4 cl.). Nu ne vom opri nici asupra comparării între cazurile cînd operația de inversare se petrece rapid sau cînd, dimpotrivă, timpul de reacție este foarte mare. Vom analiza cauzele mai adînci pentru care apare o modalitate sau alta de inversare: adică faptul că o persoană se călăuzește sau nu după *imaginea grafică* a cuvîntului în cursul inversării. În genere, persoanele care fac apel la imaginea grafică — și la care de obicei timpul de reacție este mai lung — (care relatează apoi că vedeau cuvintele „ca scrise pe tablă” — Ba. Ma. 21 de ani, studentă —, sau că „pe pînză îmi apare

cuvîntul" — Sa. Aa. 20 de ani, studentă) inversează diftongii mai „corect“, adică ținînd seama de adevărata succesiune a sunetelor. Persoanele care nu se călăuzesc după o imagine grafic-vizuală sau grafic-motrică — și care inversează cuvintele numai pe baza imaginilor sonore — dau procentele cele mai mari de inversare prin menținerea diftongilor de diverse tipuri. Această constatare a fost verificată prin experimente de control și prin analiza performanțelor date de persoane care recurgeau la ambele procedee. De pildă, Vo. I., 21 de ani, student, care afirmă că „încercam să le scriu *pe unele*“, are o comportare într-adevăr foarte neomogenă, inversînd de pildă *deal — lead* dar *beat — taeb*; sau *fîer—rief*, dar *pîer—reip*, etc. În cursu experimentelor am constatat, de asemenea, că atunci cînd ceream persoanelor să nu se mai conducă după imagini grafice, ele începeau să mențină diftongii în cursul inversării cuvintelor sau, dimpotrivă, să continue a inversa sunetele componente ale diftongilor în cazurile cînd totuși nu reușeau să facă abstracție de imaginea cuvîntului scris (de exemplu, Fl. Ma. 27 de ani, asistentă, relatează: „Cînd am vrut [să inversez] repede [...], am inversat automat. Cînd am inversat încet, am urmărit imaginea scrisă“). Dimpotrivă, cînd am cerut unor persoane (de obicei cu studii de 4-7 clase) care mențineau diftongii, să încerce „să vadă cuvîntul ca și cum ar fi scris“, ele au realizat inversări „corecte“; de exemplu Cu. Da., 34 de ani, 4 cl., inversează acum: *ceară — <sup>a</sup>raeo*, iar Vl. Ma., 60 de ani, 7 cl., inversează acum: *naiba — abian*, deși alteori menține totuși diftongii (vezi mai jos).

Acest fapt a servit atît ca un control al posibilităților persoanelor de a analiza totuși cuvintele, cît și ca un mijloc de disociere a existenței unei conștiințe a sunetelor cuvîntului, de automatismele care totuși par să mascheze această conștiință.

4.2.5. Inversarea după imaginea grafică a cuvîntului este desigur mai facilă, iar persoanele recurg la ea fie îndată ce apar dificultăți, fie în funcție de *tipul* căruia îi aparțin (unele persoane renunță foarte greu la imaginea vizuală), fie, mai ales, în funcție de *gradul de cultură*. Au fost persoane — cu cultură de 4 clase — care cereau insistent să li se dea un creion, ca să scrie cuvintele, și care nu puteau deci să aibă cu ușurință „reprezentarea“ spontană a cuvîntului scris. Ceva mai mult, cînd

am cerut unor persoane cu studii inferioare (4 clase) să-și imagineze cuvântul „ca scris”, apăreau totuși diverse tipuri de greșeli (de exemplu *naiba* — *abina*, Cu. Da., 34 de ani, 4 cl.) sau mențineri ale diftongilor (de exemplu *dgal* — *lgad*, Vl. Ma., 60 de ani, 7 cl.; *pijan* — *naijan*, Mo. Ja., 29 de ani 5, cl.).

Gradul de cultură intervine ca un factor foarte important în modul de inversare a cuvintelor, atât prin procentul mai mic sau mai mare de cazuri în care apar imagini vizuale spontane (relațiile acestor persoane dovedesc de obicei absența unor asemenea imagini), cât și prin posibilitățile de analiză ca atare a cuvântului. Când la o persoană nu este corectă însăși imaginea grafică a cuvântului, desigur că și inversiunea va suferi din această cauză, fără să putem discerne clar rolul altor factori (de exemplu, Mo. Ja., 29 de ani, 5 cl.: *naiba-aijai*, *dgal-laeld*; de aceea nu am ținut seama, în exemplele de procentaje, decât de statistica făcută la persoane cu un nivel mai înalt de cultură). Ceva mai mult: la persoane cu nivel de cultură foarte scăzut sau la copii în faza incipientă a învățării scrisului, experimentul de inversare se realizează foarte greu. Persoanele nu numai că disociază cu mare greutate sunetele pe care au avut rareori ocazia să le izoleze în mod conștient, dar uneori nici nu înțeleg instrucțiunea și exemplele care par atât de clare și care dădeau rezultate la toate celelalte persoane. Considerăm deosebit de semnificativă reacția copilului de 6 ani și 5 luni (care nu avea absolut nici o cunoștință de scriere și de citire): acesta a înțeles, treptat, ce i se cerea (de pildă, încerca să inverseze *nas*: „ss... și a”), iar în încercările lui de disociere a sunetelor, izola regulat diftongii ca pe unități independente (de exemplu la *beat* — pronunțat de el *biat* —: „ia-ti”, *voal* — pronunțat de el *vual*: „ug-l”, *mîel*: *i* — și *p-ormă iel*“).

Totuși, o constatare se impune din examinarea performanțelor tuturor acestor persoane cu un nivel cultural mai redus: majoritatea greșelilor în inversarea cuvintelor constau în menținerea ca atare a diftongilor, iar menținerea diftongilor se constată chiar în cazurile când persoana poate inversa destul de corect restul cuvântului. Procentajul general arată o creștere a inversării prin menținerea diftongilor, în funcție de nivelul mai redus de cultură (caz în care imaginea grafică a cuvântului lipsește).

4.2.6. Pe de altă parte, trebuie să adăugăm un alt factor, cel al *automatismelor*. Operația de inversare a cuvintelor implică posibilitatea unei analize, prin care să se delimiteze sunetele; iar această analiză se realizează desigur pe un plan conștient. Inversarea corectă a unui cuvânt presupune așadar existența unei conștiințe a unităților sonore în care poate fi divizat acest cuvânt. Dar, pe de altă parte, o inversare cu menținerea ca atare a diftongilor (*deal — lead*) nu denotă o lipsă a conștiinței diverselor sunete care pot fi izolate în cuvânt: ea se poate datora unor automatisme mai puternice, care predomină în momentul inversării. Astfel se explică menținerea ca atare a diftongilor în inversarea cuvintelor, la persoane care totuși se dovedește că au conștiința fiecărui sunet (care pot de pildă să inverseze „corect” când li se cere să aibă imaginea grafică a cuvântului sau, ceva mai mult, care se corectează singure, spontan, după ce au inversat cuvântul în mod „greșit”).

Problema care se pune deci aci nu este numai cea a *conștiinței* unităților sonore, dar și a *automatizării* — mai ales pe plan motric, articulador — a unor anumite grupe sonore. Asemenea reacții automatizate pot înlocui adesea, în anumite condiții — mai ales în absența imaginii grafice a cuvintelor, fie în funcție de tipul persoanei, fie pentru a se câștiga timp, fie la persoane cu un grad de cultură mai scăzut —, o conduită conștientă în toate detaliile și ca atare mai lentă.

5.1. În *concluzie*, aceste experimente, în care am cerut vorbitorilor să inverseze diverse cuvinte, au arătat că în inversare sunetele nu sînt dissociate așa cum ar fi prezentate de o analiză pur mecanică a lor, ci inversarea este determinată de diverși factori (ca structura cuvintelor respective, evitarea unor incongruențe sonore în funcție de specificul sistemului sonor al limbii, stereotipiile articuladorii ale vorbitorilor într-o anumită limbă).

5.2. Spre deosebire de inversarea mecanică, în inversarea făcută de vorbitori se păstrează ca atare unele grupe de sunete din cuvîntul normal. De obicei (după cum imaginea grafică a cuvîntului este prezentă sau absentă, în funcție în special de tip și de gradul de cultură), diftongii nu sînt dissociati „corect” după aspectul lor grafic, ci par să funcționeze ca o unitate, ca și cum ar fi un singur sunet. Cu alte cuvinte, din punctul de vedere al

vorbitorului, toți diftongii — cu mici diferențe de grad — joacă rolul unor unități fonologic delimitate; vorbitorii fac analiza fonetică a acestor unități numai în anumite condiții (cînd au imaginea vizuală a cuvîntului) și în funcție de anumiți factori cu rol de antecedente (ca gradul de automatizare a diftongilor respectivi, cultura persoanelor, etc.).

Cînd în operația de inversare a diftongilor intră în concurență automatisme motorii (care corespund în mare măsură unor stereotipii sonore specifice sistemului limbii respective) cu posibilitatea apariției unor incongruențe sonore, au șanse mai mari să precumpănească imaginile automatizate, chiar dacă acestea dau o inversare „greșită” (tip *deal-lead*).

5.3. Unitățile psihologice ale vorbirii sînt variabile în funcție de capacitatea de analiză a diferiților vorbitori, capacitate determinată de vîrsta și de gradul de cultură. În orice caz, imaginea grafică a cuvintelor cunoscute joacă un rol deosebit de important în analiza sonoră chiar a unui cuvînt nou și în întărirea conștiinței delimitării diverselor sunete. Totuși, nu trebuie să se confunde absența conștiinței unităților sonore ale vorbirii sau incompleta ei dezvoltare, cu mascarea ei temporară, datorită predominării, în anumite condiții, a unor imagini automatizate, care pot duce la anumite „greșeli” (inversări incompatibile cu imaginea grafică a cuvîntului).

Dar, fiind vorba de anumite structuri fonologice, reacția vorbitorilor ar putea să se deosebească și în funcție de sistemul limbii respective. Dacă în limba engleză, de pildă, se pare că diftongii se mențin (vezi *supra*, nota 1), în limba rusă s-ar putea ca vorbitorii să disocieze sunetele, în consoana muiată și vocală (de exemplu дядя). Această ipoteză logică ar putea fi verificată și experimental<sup>10</sup>.

Faptul că subiecții inversează (și de fapt divid) cuvintele într-un anumit mod trebuie să fie pus în raport nu numai cu anumite automatisme de pronunțare, ci, în unele cazuri (la subiecții care — în funcție de tipul lor, de vîrstă, de educație — nu analizează cuvintele prin referire la imaginile grafice), trebuie să fie pus în raport chiar cu un anumit mod de a percepe cuvintele, de a diferenția părțile componente.

<sup>10</sup> Sugestia ne-a fost dată de acad. E. Petrovici.

Iar dacă ne referim la legătura necesară dintre articulare și percepere (legătură care este, de fapt, bilaterală, deoarece modul de a articula influențează asupra percepției sunetelor și, invers, modul de a percepe sunetele determină un anumit mod de a articula), atunci se impune o concluzie importantă, derivată din observația — aparent ne semnificativă — privitoare la modul în care subiecții inversează sunetele. Un anumit mod (fie că-l considerăm „corect”, fie că-l considerăm „incorect”) de a percepe și de a diferenția sunetele cuvintelor determină și anumite deprinderi de articulare, nu numai la subiecții care fac ei înșiși o analiză a sunetelor, ci și la cei care „îi imită”, care adoptă direct anumite deprinderi articulatorii. De aceea, un anumit mod de a percepe cuvintele care conțin diftongi duce de fapt și la articularea corespunzătoare (în care sunetele diftongilor sînt fuzionați într-o unitate sonoră). Desigur că un asemenea mod de articulare va determina și o percepere „în bloc” a sunetelor diftongului și deci va contribui la consolidarea acestor unități sonore.

5.4. Rolul pe care aceste grupări auditive și motorii (articulatorii) automatizate îl joacă în inversarea experimentală a cuvintelor conținînd diftongi este atît de mare, chiar la persoanele cu o conștiință lingvistică mai puternică, încît credem că nu poate fi trecut cu vederea atunci cînd se discută în fonetică problema diftongilor.

Studierea diftongilor și printr-o investigație psiholingvistică duce la constatarea că diftongul în genere funcționează de fapt ca un singur sunet, ca o structură sonoră unitară și destul de bine fixată ca atare în cuvintele din care face parte. Aceasta ar explica persistența stereotipiilor articulatorii referitoare în special la diftongi, în operația de inversare a cuvintelor. Considerăm că acest fapt ar putea constitui un argument în sprijinul tezei independenței și unității diftongilor românești<sup>11</sup>, care sînt conside-

<sup>11</sup> Vezi cercetările experimentale ale Centrului de fonetică și cercetări dialectale al Academiei R. S. România, din București; cf și Al. Rosetti. *Concluzii fonologice la expunerea asupra diftongului ca „St. și cercet. lingv.”*, 1955, nr. 1—2, pp. 25 urm. Subliniem observația că „ușoara palatalizare a consoanelor, urmate de o vocală prepalatală, nu e sesizată de vorbitori” (sublinierea noastră — T.S.-C.); Al. Rosetti, *Considerații asupra sistemului fonologic al limbii române*, *ibid.*, 1957, nr. 1, p. 44.

rați uneori ca fiind de fapt un sunet precedat de palatalizarea consoanei anterioare <sup>12</sup>.

Dacă însă la vorbitori se automatizează diftongii ca atare și în inversarea cuvintelor ei sînt menținuți de multe ori neschimbați, aceasta înseamnă că în orice caz cele două sunete (de exemplu *ea* din *bea*) sînt mult mai legate între ele, decît este legat primul element vocalic al diftongului de consoana precedentă. Automatizării diftongului ca atare îi corespund anumite legături nervoase — și disocierile corolare —, cărora trebuie să le corespundă, la rîndul lor, o bază obiectivă și în limba învățată de vorbitori.

<sup>12</sup> Vezi E. Petrovici, *Contribuții la studiul fonemelor limbii române*, *ibid.*, 1955, nr. 1—2, pp. 29 urm., *Sistemul fonematic al limbii române*, *ibid.*, 1957, nr. 1—2, pp. 9, 11.

## Capitolul III

### EXPERIMENTE ASUPRA SISTEMELOR LEXICALE

1. Problema structurărilor lexicale constituie unul dintre aspectele cele mai dificile ale lingvisticii actuale. Fără îndoială, cunoaşterea, în acest domeniu, nu se poate limita la descrierea sistemelor lexicale, ci ea trebuie să includă şi o pătrundere în înseşi mecanismele sistematizărilor, în principiile structurării.

Unul dintre mijloacele pe care psiholingvistica le poate avea pentru investigaţia în această direcţie este experimentul. Vom expune aci numai unele dintre experimentele efectuate de noi, care pun în evidenţă raporturile dintre cuvinte (mai ales dintre semnificaţiile lor) şi care creează structurări dinamice (structurile relevate nu au caracterul rigid, fix, imuabil, pe care *Gestalttheorie* îl atribuia configuraţiilor: legăturile pot să se desfacă, un anumit cuvânt poate să aparţină unor structuri diferite).

2. Vom prezenta pe de-o parte experimente de asociere verbală, care demonstrează relaţiile dintre limbaj şi gândire (analizând mai ales mecanismul contaminărilor dintre cuvinte şi explicînd, pe această cale, cîteva contaminări existente în limba română). Pe de altă parte, vom expune şi alte experimente de asociere verbală sau de prezentare tahistosopică în anumite condiţii, care permit o analiză a cîmpurilor lexicale (între altele, putînd contribui la stabilirea vocabularelor fundamentale, pentru predarea unei limbi).

2.1. În conştiinţa emiţătorului sau a receptorului cuvintele sînt legate între ele prin relaţii diverse, care formează astfel sisteme lexicale de naturi diferite, avînd grade diferite de forţă relaţională şi o stabilitate diferită. Aceste sistematizări pot fi



revelate, între altele, prin experimentul asociativ-verbal și prin aceasta va trebui să ne oprim la planul psihologiei limbajului sau cel mult la acela al psiholingvisticii, deoarece ele se reflectă și în idiolect. Dar aceste sisteme corespund unor sisteme relaționale pe planul limbii: se începe a se recunoaște existența lor, precum și studierea lor. Ele provin din acea activitate de sistematizare individuală care este comună, în esența ei, tuturor oamenilor și al cărei rezultat s-a generalizat; totodată, ele determină formarea sistemelor individuale, în cursul învățării limbii. Aceste experimente pot deci să arunce o lumină — dacă sînt interpretate în mod prudent — asupra sistemelor lexicale ale limbii. În sfîrșit, putem trece și la alt nivel: sistematizările lexicale (individuale sau lingvistice) au o cauzalitate în realitatea însăși, în care omul percepe — sau sezisează prin gîndire — anumite relații (pe care le exprimă și prin înlănțuirile sintagmatice, sursă a unora dintre sistematizările lexicale). Există un izomorfism între diversele planuri: realitate și limbă, sau între planul individual, al idiolectului, și planul sistemelor din limbă; relațiile dintre cuvinte, în primul rînd, și în al doilea rînd acest izomorfism constituie baza experimentului asociativ verbal.

Acest experiment permite deci în același timp studiul gîndirii la unul dintre nivelurile sale (capacitatea de a pune în relații, sau mai degrabă de a sezisa relațiile), precum și studiul sistemelor lexicale individuale (în interrelațiile lor cu gîndirea) și totodată, datorită izomorfismului, studiul sistemelor lexicale ale limbii.

În aspectul său cel mai simplu acest experiment constă în prezentarea unui cuvînt subiectului, cerîndu-i-se acestuia să răspundă cu primul cuvînt care-i vine în minte (se adaugă, dacă e necesar, că răspunsul trebuie să fie într-o relație oarecare cu stimulul). Acesta este experimentul de asociere *liberă simplă*, pe cînd în asocierea *liberă continuă* subiectul trebuie să răspundă la cuvîntul stimul prin cît mai multe cuvinte posibile (uneori, într-un timp determinat). Asocierea *dirijată* ori *contro-*

*lată*<sup>1</sup> constă în a da fie un singur răspuns (forma simplă), fie mai multe cuvinte (forma continuă), acest răspuns fiind însă dirijat de o instrucțiune anumită: i se cere subiectului să răspundă de pildă printr-un cuvânt reprezentând o noțiune subordonată sau printr-un sinonim, sau prin integratorul verbal — noțiunea generică —, etc. Există și diverse alte variații pe această temă. De pildă, în experimentele efectuate de noi, am cerut subiecților să spună dacă între termenii unei perechi de cuvinte (prezentându-se, desigur, o serie de asemenea perechi) există sau nu o relație, sau să spună ce imagini le evocă un anumit cuvânt, ori să aleagă o imagine sau să răspundă printr-un cuvânt la o imagine sau la acțiuni mimate<sup>2</sup>. Pe lângă răspuns, se consideră ca indicator al modalității de asociație la subiectul respectiv timpul de reacție (timpul scurs între momentul când stimulul este pronunțat și momentul când subiectul dă răspunsul). K. Marbe a arătat că timpul de reacție este determinat de o lege: cu cât asociația este mai pregnantă, cu atât timpul de reacție este mai scurt<sup>3</sup>. Pot fi studiate și natura răspunsului (adjectiv, verb etc.) raporturile logice în care se află răspunsul față de stimul (relație de coordonare, de subordonare etc.)<sup>4</sup>, etc.

Galton este primul care, în 1879—1880, a menționat acest experiment, spunând că el arată „bazele gândirii omenești, anatomia ei mentală”<sup>5</sup>. Mult utilizat în laboratoarele lui W. Wundt, apoi introdus, prin Cattell și Bryant, în America, acest procedeu experimental a cunoscut o adevărată modă. S-a încercat să se culeagă un material foarte bogat, care a fost supus unei elaborări statistice, pentru a se stabili „tabele de frecvență”, fără ca

<sup>1</sup> F. Jodelet (*L'association verbale*, în P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Traité de psychologie expérimentale*, vol. VIII, Paris, P.U.F., 1965, p. 98) o numește asociere „restrinsă” (*restreinte*).

<sup>2</sup> Descrierea tehnicilor poate fi găsită în cartea noastră *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză (3—7 ani)*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1957, pp. 16—19 urm.

<sup>3</sup> Cf. G. Saling, *Assoziative Massenversuche*, „Zeitschr. f. Psychol.”, 1908, vol. 49, p. 239.

<sup>4</sup> O clasificare, pentru încadrarea răspunsurilor copiilor, am dat în *Relațiile dintre gândire și limbaj...*, ed. cit., pp. 56—59.

<sup>5</sup> Cf. R. Woodworth, *Psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F., 1949, vol. I, p. 465.

totuși să se acorde o prea mare importanță faptelor (afară, poate, de cazul când s-a urmărit să se servească teoria introspecției, sau să se dea o bază testelor). Ori, în sfârșit, s-au subliniat determinantele afective ale acestui experiment, utilizându-l în psihiatrie, mai ales în scopuri psihanalitice, sau în diagnoza judiciară.

Acest procedeu a căzut într-o relativă dizgrație pînă către anii 1950<sup>6</sup>. Noi considerăm că revirimentul experimentului asociativ-verbal ar putea fi pus în legătură cu dezvoltarea psiholingvisticii. Dacă F. Jodelet afirmă<sup>7</sup> că acest „al treilea stadiu” este marcat prin tendința de a pune în legătură răspunsurile individuale cu structura generală a legăturilor asociative verbale, deci de a se găsi o semnificație mai generală pentru aceste răspunsuri, noi adăugăm că aceasta este o dovadă că se caută o valoare ce depășește cadrul psihologiei limbajului<sup>8</sup>.

2.2. Experimentul asociativ verbal poate fi utilizat deci pentru studiul *raporturilor dintre gîndire și limbaj*<sup>9</sup>. Am expus mai sus (*supra*, Partea a II-a B, Cap. IV) aceste experimente, aplicate la copii, și rezultatele lor (experimentele au fost efectuate între

<sup>6</sup> F. Jodelet (*op. cit.*, p. 94) afirmă că această atitudine coincide și cu utilizarea experimentului asociativ verbal de către psihanaliză și de către behaviorism (acesta din urmă folosea procedeul respectiv, în cadrul teoriei stimul-răspuns, „cu speranța de a putea reduce ansamblul faptelor de limbaj la aceste legături”).

<sup>7</sup> F. Jodelet, *op. cit.*, p. 95.

<sup>8</sup> Cuvîntul „psiholingvistică” nu apare totuși (deși autorul a colaborat și la cartea: J. de Ajuriaguerra et al. (red.), *Problèmes de psycholinguistique*, Paris, P.U.F., 1963), în laboriosul studiu al lui F. Jodelet (vezi *supra*), care se bazează pe o mare parte din literatura americană recentă a problemei (incompletă însă, în ceea ce privește literatura europeană actuală).

<sup>9</sup> Este just că acest experiment „aproape” n-a fost aplicat în acest scop: B. Inhelder, B. Matalon, *The study of problem solving and thinking*, în P. Mussen (red.), *Handbook of research methods in child development*, New York-London, 1960, p. 439 — lucrare din care lipsește informarea cu privire la experimentele noastre: după cum lipsește și dintr-o carte mai recentă (D. R. Entwisle, *Word associations of young children*, Baltimore, John Hopkins Press, [1966], pp. 1, 2 urm.), unde se afirmă că nu s-a făcut pînă acum studiul legăturilor dintre asociațiile verbale și concepte, sau că nu au fost studiate asociațiile verbale ale copiilor de vîrsta de la care începe cercetarea citată (4 ani), sau că numai după 1960 s-a început includerea printre stimuli și a altor cuvinte decît substantivele și adjectivele, etc.

1959 și 1957, pentru studierea acestor raporturi la copii, și s-au efectuat cu 100 de copii între 2½ și 7 ani, precum și cu un grup de control de 11 adulți, utilizându-se o listă de 207 cuvinte-stimuli — nu numai substantive, ci și adjective, verbe, pronume, adverbe etc. —, în diverse variante; varianta centrală, de asociere liberă simplă, a obținut din partea copiilor 8 500 de asociații valabile, și 2 000 de asociații din partea adulților).

În ceea ce privește cercetările la adult, vom menționa mai ales experimente care se referă la mecanismul *contaminărilor verbale*.

Am pornit de la constatarea că majoritatea cuvintelor formate prin contaminări provin din cuvinte destul de rare în limbă sau din cuvinte puțin frecvente într-un anumit grup (adică tocmai în grupul unde au apărut contaminările), sau din cuvinte puțin cunoscute de către anumiți subiecți (neologisme, termeni tehnici etc). Ipoteza noastră a fost că geneza acestor cuvinte născute din contaminări era pe de-o parte o slabă cunoaștere a unui sector lexical și, pe de altă parte, tendința subiecților de a interpreta, de a „gîndi asupra limbii“, asociind un cuvînt necunoscut sau puțin cunoscut cu unul sau două cuvinte cunoscute cu care are o anumită asemănare fonică, și atribuind primului cuvînt un sens asemănător acestor cuvinte din urmă, uneori chiar modificîndu-se forma primului cuvînt (care este perceput cu o slabă discriminare a tuturor sunetelor), pentru a o apropia de formele mai cunoscute, mai automatizate, pentru că sînt mai frecvente în deprinderile articulării și acustice ale subiectului.

Am prezentat unui grup de 11 persoane, avînd grade diferite de cultură, 21 de cuvinte, printre care erau 15 cuvinte frecvente, și alte 6 cuvinte, dintre care 2 erau mai puțin frecvente sau care observasem că se pretaseră la contaminări (*condiment*, *pigmeu*), precum și 4 cuvinte necunoscute (deoarece erau „cuvinte“ create de copii, tocmai prin contaminare, dar care aparțineau, ca atare, posibilităților limbii române). De pildă, am încercat să stabilim dacă „cuvinte“ ca: *căpurere* — din *cap* și *durere* —, *frigurie* — din *frig* și *bucurie* etc., — *nicovol* — din *covor* și ? —, *risteț* — din *tristețe*, *trist* și ? —, formate de către copii prin contaminare (pentru că ei nu cunoșteau cuvintele originare sau le cunoșteau prea puțin) puteau provoca un mecanism în sens invers, adică dacă adultul de cultură mijlocie — care putea presupune că aceste cuvinte există în limbă, deși îi erau necunos-

cute — le asocia imediat cu cuvinte cunoscute și anume tocmai cu acele cuvinte din care proveneau. Ipoteza noastră a fost confirmată de către experimente: au fost persoane care au refuzat să facă asocieri cu unele dintre aceste cuvinte dar au fost și unele persoane care au făcut asocieri. *Condiment* a fost asociat fie cu *aliment*, *mîncare*, *muștar* — de către persoanele care cunoșteau cuvîntul —, fie cu *european* (pentru că persoana îl lua drept *continent*), fie cu *anatomie* (fiind luat drept *ligament*). *Pigmeu* a fost asociat — de către persoanele care cunoșteau termenul — cu *mic* sau cu *gigant*, pe cînd de către alte persoane a fost asociat fie cu *pasăre* și *pui*, fie cu *piele*, *pigment* (4 persoane). Nu vom insista aci<sup>10</sup> asupra răspunsurilor date la celelalte „cuvinte”; vom menționa numai că majoritatea răspunsurilor pentru *căpurere* aveau în vedere, la majoritatea persoanelor, cuvîntul *cap*, iar 2 persoane s-au gîndit la fructe sau la o specie de flori mici (asociind acest „cuvînt” cu cuvintele asemănătoare, existente în limbă, care desemnează anumite flori sau fructe); *risteș* a evocat cuvîntul *trist* sau alte cuvinte existente în limbă, *nicovol* a evocat la toate persoanele cuvîntul *nicovală*, iar la *frigurie* s-au dat răspunsurile: *iarnă*, *toamnă* (3 persoane), *cald*, *friguros*, *frig*, *figurativ* (cuvîntul a fost luat drept *figurant*), *frigăruie* (2 persoane). Justificările date de subiecți sînt interesante și de altfel ele constituie o parte destul de importantă în toate experimentele noastre în care am aplicat procedeul asociativ-verbal, în a cărui metodologie noi am introdus în mod regulat justificările și am insistat asupra acestor explicații date de către subiect (chiar de către copiii cei mai mici) la fiecare dintre răspunsurile sale.

Aceste experimente pot explica multe dintre cuvintele bazate pe contaminări și care există nu numai în limba română dar și în alte limbi<sup>11</sup>. E vorba mai ales despre creații apărute pe mar-

<sup>10</sup> Vezi articolul nostru: *Observații și cercetări experimentale cu privire la „contaminări”*, „St. și cercet. lingv.”, 1956, nr. 3—6, pp. 207—233.

<sup>11</sup> Printre acestea înglobăm, deoarece au la bază același mecanism, și așa-zisele „etimologii populare”, „analogii”, „paronime” (nume utilizat de către A. Dauzat, *L'attraction paronymique en français*, „J. psychol.”, 1948, nr. 4, p. 478), ca de pildă: *cîrțiță* + *hîrciog* = *cîrciog* (S. Pușcariu, *Contaminations*, în *Études de linguistique roumaine*, Cluj-București, Monit. Ofic. —

ginea termenilor tehnici sau în climate lingvistice propice<sup>12</sup>: în arii dialectale mai depărtate de centrul comunității lingvistice — acolo unde în conștiința lingvistică se încrucișează influențele altor sisteme, etc.<sup>13</sup>.

3. Alte experimente au avut în vedere propriu-zis *sistemele lexicale* (și semantice). Vom discuta mai întâi această problemă prezentînd experimente referitoare la perceperea unor cuvinte sau a unor fraze succesive, pentru a depista indiciile care demonstrează existența unor anumite relații. Apoi vom trece din nou la experimentul asociativ-verbal, pentru a discuta despre aplicațiile sale posibile dar și despre factorii de care trebuie să se țină seama atunci cînd este utilizat și mai ales despre importanța factorilor contextuali, atît în sensul larg cît și în sensul restrîns al cuvîntului.

3.1. Se știe că un cuvînt nu are o singură semnificație: poli-semantismul cuvintelor este un fapt în general recunoscut. Ceea ce se numește de obicei „semnificația” unui cuvînt nu este unică, ea constituie un ansamblu, o structură de semnificații: în jurul unui nucleu semantic comun și relativ stabil sînt dispuse semnificații variate, sau, cel puțin, nuanțe semnificative<sup>14</sup>.

Pe lîngă organizarea internă a semnificațiilor — pe care am numit-o „microstructura” semantică și pentru care unitatea este reprezentată de către cuvîntul însuși —, există și „macrostructuri”, bazate pe organizări în care diversele cuvinte se leagă între ele și constituie simple părți față de ansamblurile cărora le aparțin. Aceste structurări se realizează (fie în limbă, fie în sistemul individual, fie în momentul prediscursiv) pe două axe

Impr. Națională, 1987, p. 480), *nepoțică* + *purcică* = *nepurcică*, *elastic* + *lung* = *lungastric*, etc.

<sup>12</sup> Astfel se exprimă K. Jaberg, *Aspects géographiques du langage*, Paris, Droz, 1936, pp. 70, 74.

<sup>13</sup> K. Jaberg (*op. cit.*, p. 72) citează pentru Elveția exemple ca: *fazzoletto* + *sufală il nas* = *sufalét*, sau chiar: *fazzoletto* — fr. *nez* + germ. *Netz*: *fazzenezli*.

<sup>14</sup> Cf. și *Limbaj și context*, București, Edit. științifică, 1959, pp. 174 urm., și *Cîteva observații privitoare la sistemul asociativ-lexical*, „Rev. psihol.”, 1957, nr. 4, pp. 47—60, și *La „structuration” dynamique des significations*, în *Mélanges linguistiques* (Oslo, 1957), București, Ed. Acad. R.P.R., 1957, pp. 116 urm.

— paradigmatică și sintagmatică — și pe căi diverse, toate marcate însă de apropierea de natură semantică, adică de acelea care se referă la „conținutul“ cuvintelor (nu credem că există structurări pur formale în limbă decât de pildă în ceea ce privește cuvintele omofone, sau când se stabilesc relații artificiale, fortuite — cum sînt categoriile citate de De Saussure: *clément* — *justement*<sup>15</sup>; asemenea asocieri formale, sonore apar mai ales în cazurile patologice și la copiii mici).

3.2. Există structurări: 1) bazate pe asemănări sonore (destul de puțin frecvente la adulții normali); 2) provocate de posibilitatea unor secvențe sintagmatice (*stau în picioare, — jos, — culcat* etc.); 3) datorate unor variații morfologice pe o temă comună care este un semantem cunoscut, căruia i se adaugă diverse afixe, ca: *blanc — blancheur — blanchir...*, *alb — albeață — albicios...*; 4) în sfîrșit, există structurări și mai apropiate prin semnificațiile lor, iar uneori numai prin semnificații: sinonimele, antonimele, cuvintele unui sistem unitar bine fixat (ca termenii de rudenie, zilele săptămîinii, numeralele etc.). Menționăm că în experimentele asociative răspunsurile sînt date de preferință în cadrul unui asemenea sistem: A. Thumb și K. Marbe<sup>16</sup> au demonstrat că asociațiile cele mai frecvente la *Vater* „tată“ se fac cu *Mutter* „mamă“, sau la *gestern* „ieri“ răspunsul cel mai frecvent este *heute* „azi“. S-a demonstrat, de asemenea, că opozițiile între semnificații contrare constituie și ele un factor de structurare evidentă: Ross Stagner și T. Karwoski<sup>17</sup> arată că dicotomia fundamentală — deoarece este cea mai frecventă — ar fi *good-bad* „bine-rău“, cu frecvența de 87%. Un alt caz de structurare bazată numai pe sens (și care este menționată mai puțin în lingvistică) este integrarea într-o noțiune de gen comună (în experimentul asociativ verbal, multe răspunsuri denotă că reacțiile se raportează la genul comun, mai ales cînd cuvîntul supraordonat este foarte frecvent; de

<sup>15</sup> F. De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1922, p. 175.

<sup>16</sup> A. Thumb, K. Marbe, *Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung*, Leipzig, Engelmann, 1901, p. 18.

<sup>17</sup> Ross Stagner, T. Karwoski, *Psychology*, New York etc., McGraw-Hill, 1952, p. 404.

pildă : *conopidă-legumă, vultur-pasăre*, etc. Se ajunge astfel, în ultimă instanță, la vastele structurări de semnificații corespunzătoare sistemului general al noțiunilor.

Există și structurări între cuvinte aparent disparate, și care pot fi puse în evidență tot prin experimente de asociere ; *cap* dă de pildă răspunsurile : *păr sau corp, creier, picior, ureche, ochi, gură, om, mână* etc. Experimente de asociere continuă arată că apar lanțuri de cuvinte care revin de predilecție la multe persoane și pe care le putem deci considera ca o oglindire a structurilor generale în care sînt implicate diversele cuvinte. De exemplu, în jurul cuvîntului *muzică* se grupează răspunsuri ca : *muzicant, orchestră, partitură, concert, auditor, pian, vioară, harpă, acordeon, contrabas, arcuș, dansator* etc. ; sau, în legătură cu *minge*, răspunsuri ca : *rotund, moale, dezumflată, roșie, a sări, cauciuc, celuloid, fotbal, tenis, teren, plasă, paletă, portar* etc. Aceste structurări provin, în majoritate, din lanțurile secvențiale pe care persoana le-a întîlnit în cursul vieții sale, sînt sistematizări datorate ansamblurilor sintagmatice care au putut grupa diferitele cuvinte din limbă. Nu este însă vorba aci numai despre relații conotative ori despre experiența personală a indivizilor : aceste structurări reflectă relațiile existente pe planul comunicării și care sînt de asemenea existente, virtual, în limbă precum și în realitatea concretă. Structurările de această natură, datorate unei contiguități contextuale, suferă o dublă întărire asociativă : situațiile empirice comune și apropierea combinatorii, în fraze, care exprimă aceste situații. În fond, este unul dintre factorii determinanți ai „cîmpurilor semantice“.

În sfîrșit, există și structurări cu totul personale, accidentale, datorate apariției anumitor cuvinte într-o situație particulară pe care un individ a trăit-o o dată sau de mai multe ori. Astfel, un copil de 3 ani ne-a răspuns la cuvîntul *tată* prin *struguri*. În aparență, nu există nici o legătură de sens între cele două cuvinte. Dar din punct de vedere personal există o relație, pe care numai justificarea dată de către acest copil ne-o revelează și nu ne permite să includem răspunsul printre reacțiile arbitrare sau „greșite“ : *Tata cumpără struguri*, spune el. Probabil că numai la acest nivel se poate aplica epitetul de „conotativ“. Semnificația conotativă a unui cuvînt conține toate răspunsurile



— chiar aprecierile de valoare — pe care subiectul poate să le asocieze unui cuvînt<sup>18</sup>. Asociațiile personale nu pot fi ignorate, în nici un caz, de către psiholingvistică (de altfel, există chiar lingviști care consideră că și conotațiile sînt importante și pentru lingvistică).

Toate aceste diverse relații structurale despre care am discutat se formează treptat, începînd din copilărie, ele se amplifică și se modifică neîncetat. Astfel se elaborează, la fiecare persoană, un amplu sistem de asociații între cuvinte, sistem care apoi ia amploare, se transformă, evoluează, pe baza legăturilor dintre diversele subsisteme (realizate și datorită faptului că fiecare cuvînt poate face parte din mai multe subsisteme sau faptului că mai multe subsisteme se integrează, ca sens, într-un cuvînt care reprezintă o noțiune mai generală, etc.).

3.3. Vom prezenta și un alt experiment care demonstrează, de asemenea, existența structurărilor, prin faptul că sînt mai ușor de recunoscut cuvintele între care există dinainte relații de sens. Iar această facilitate se reflectă în timpul de reacție necesar pentru a le percepe și citi, și care este mai scurt în aceste cazuri.

În cursul unui experiment, efectuat în 1956, cu 16 persoane avînd studii universitare<sup>19</sup>, am expus succesiv la tahistoscop cuvinte între care presupuneam că existau relații de sens (de exemplu *ceas-minut*, sau *mamă-tată*) și cuvinte între care nu vedeam nici o legătură directă (*ceas-molton*, sau *mamă-tavă*).

Utilizînd, pentru măsurarea timpului de reacție, un cronoscop electric pus în legătură cu tahistoscopul și care putea indica miimi de secundă, am constatat că *durata citirii cuvîntului B, care urma după un cuvînt A, cu care B era legat prin sens, era simțitor mai mică*, la toate persoanele, decît în cazul unui cuvînt B' care nu se afla într-o legătură de sens cu cuvîntul A' anterior.

<sup>18</sup> Aci poate fi situat și cîmpul de cercetare al „măsurării semnificației”, de care se ocupă școala lui Ch. Osgood (Ch. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum, *The measurement of meaning*, Urbana, Univ. of Illinois Press, 1957), și pe care F. Jodelet (*op. cit.*, p. 124) o numește „impresie semantică”.

<sup>19</sup> Relatat în: *Limba și context*, ed. cit. pp. 179—180, și *La „structuration” dynamique des significations*, loc. cit.

De pildă, citirea cuvîntului *minut*, prezentat după *ceas*, a dat, în medie, timpul de reacție 0,640", pe cînd pentru citirea cuvîntului *molton*, urmînd tot după *ceas*, au trebuit 1,178"; la fel, după *casă*, cuvîntul *fereastră* a fost citit în 0,594", pe cînd cuvîntul *buzunar* în 0,667"; după *mamă*, s-a citit cuvîntul *tată* în 0,589", pe cînd cuvîntul *tavă* în 0,713", iar *cotă* în 0,908"; de asemenea, cînd cuvîntul *tată* a urmat după *lampă*, el a fost citit în 0,670".

În aceeași situație se află și cuvintele sinonime (*potecă*, după *cărare*, a fost citit în 0,589", pe cînd *poliță*, după *cărare*, a fost citit în 0,930", iar *pătură* în 0,706"; sau *deștept*, după *inteligent*, a fost citit în 0,552", pe cînd *galbenă*, urmînd după *inteligent*, a fost citit în 1,024"); ori derivatele (de exemplu, după *casă*, cuvîntul *căsuță* a fost citit în 0,550").

Cînd s-au creat anumite legături contextuale între unele cuvinte (de exemplu subiecții au învățat pe dinafară, înainte de experiment, contextele: *lampă* — *zid* — *babă*, sau: *Cumpăr un aparat de televiziune*), stimulii verbali care urmau după cuvinte cu care se creaseră ori se consolidaseră legături prin învățare au fost citați foarte ușor. De exemplu, cuvîntul foarte lung *televiziune*, urmînd după *aparat*, a fost citit în 0,633", pe cînd cuvîntul *vertebrat*, urmînd tot după *aparat*, a fost citit în 0,894".

Am putut constata, însă, încă un fapt interesant, care dovedește labilitatea structurilor și plasticitatea lor în raport cu împrejurările. Legăturile contextuale formate *ad hoc*, prin învățare intenționată și mai recentă, s-au dovedit mai puternice decît acelea existente în experiența lingvistică anterioară a persoanelor (deși cuvîntul *perdea* e mai firesc să fie asociat cu cuvîntul *spală* decît este cuvîntul *colivie*, totuși acesta din urmă a fost citit într-un timp mai scurt, 0,576", atunci cînd urma după cuvîntul *spală* — față de 0,893", pentru *perdea* —, deoarece fusese legat contextual de *spală*, înainte de experiment, prin învățarea sintagmei *Mama spală colivia*).

Totodată, am putut constata că după aproximativ o jumătate de oră, singurele cuvinte despre care persoanele își aminteau că fuseseră expuse erau acelea între care existau legături de sens (*ca mamă* — *tată*, *ac* — *ață*, *casă* — *fereastră*, etc.); nicidecum nu au fost reținute cuvinte ca *molton* (care fusese expus după *ceas*) sau *buzunar* (expus după *casă*) etc.

4. Alte experimente pot de asemenea să demonstreze existența sistematizărilor lexicale și a structurării lor dinamice, fie în idiolect fie în limbă. Vom menționa că experimente asociativ-verbale pot (iar noi am început încercări în acest sens) să ajute la analiza câmpurilor lexicale, semantice sau stilistice<sup>20</sup> la scriitori, în raport cu trăsăturile personalității lor. De asemenea, acest procedeu poate ajuta pentru a se înțelege mai bine sistematizările care se creează în limbajul profesional, depistându-se asociațiile formate la persoane care lucrează într-o anumită profesie. Același experiment își găsește aplicații în metodologia predării și învățării limbilor, deoarece poate fi aplicat fie pentru a se întocmi vocabularele de bază, fie pentru a se stabili — în lingvistica teoretică dar și în aceea aplicată, pentru profesorii de limbi — acele câmpuri lexicale și semantice care trebuie predate elevilor.

4.1. Dar în efectuarea acestui experiment trebuie să se țină seama de anumite condiții, care pot să influențeze mult rezultatele sau chiar să le falsifice, dacă nu sînt luate în considerare.

În primul rînd, aplicațiile „standard”, în masă<sup>21</sup>, care au fost efectuate pentru a se obține rezultate statistice, pot fi utile pentru a se stabili frecvența unor anumite răspunsuri într-o colectivitate, dar ele pot, de asemenea, să fie destul de falacioase, pot masca anumite date foarte importante, printre care împrejurările particulare care au atras un anumit răspuns sau altul. Statisticile sînt goale de sens atîta vreme cît nu sînt puse în relație cu împrejurările în care au fost stabilite. Vîrsta subiecților, gradul lor de cultură, situația lor personală, în momentul experimentului — boală, oboseală etc. —, motivațiile lor pot provoca un răspuns, pe cînd în altă împrejurare ele ar fi provocat alt răspuns. Aceste condiții, precum și alți factori, sînt pierdute din vedere cînd se efectuează acest experiment într-un grup mai mare, cînd răspunsurile nu sînt puse în legătură cu împrejurările contextuale generale sau personale, cînd, în sfîr-

<sup>20</sup> Exemple tipice sînt experimente ca acelea făcute de Kent și Rosanoff (vezi A. J. Rosanoff, *Manual of psychiatry*, New York, 1927, pp. 552—600).

<sup>21</sup> Pentru ultimul termen, cf. P. Guiraud, *Le champ stylistique du mot „ombre“ et sa genèse chez Paul Valéry*, „Orbis litterarum“, 1962, pp. 12—26.

șit, nu se cere (condiție obligatorie după noi) justificarea răspunsurilor.

Dintre acești factori, unul dintre cei mai importanți este contextul — și poate există chiar o singură categorie, factorii contextuali, dacă ne referim la definiția pe care o dăm noi contextului și care permite să se integreze întreaga situație, toate detaliile coordonatelor personale ale subiecților.

Vom expune un experiment, care a fost poate printre primele în care s-a avut în vedere contextul în experimentul asociativ verbal<sup>22</sup>. Acest experiment a fost efectuat în 3 serii, la intervale de un an și de doi ani (mai 1947, februarie 1948, mai 1950), apoi a fost repetat mai recent. Experimentul a fost făcut în situații diferite, pentru a se observa dacă răspunsurile erau altele, în funcție de schimbarea situației generale. Era un experiment de asociere simplă, dar dirijată; persoanele — în majoritate studenți — trebuiau să răspundă cu primul cuvânt care se găsea în raport de asemănare cu *pîine* sau de opoziție cu alt cuvânt inductor, *plouă*.

Într-o primă serie de experimente era vorba despre o situație specială, și anume despre o epocă de mare secetă, care crea serioase dificultăți de alimentație și determina, de asemenea, o preocupare generală pentru condițiile atmosferice, importante într-o țară care pe atunci era mai ales agricolă.

În acea epocă de secetă pîinea precum și multe produse făcute cu făină lipsind, se mânca mai ales *mălai* și *mămăligă*. În această situație, 50% dintre subiecți au răspuns la *pîine* cu *mămăligă* și *mălai*; ceilalți (deci răspunsuri izolate) au răspuns prin *grâu*, *cozonac*, *turtă*, *pastă*, iar la *plouă* 50% au dat răspunsul *secetă*, aproximativ 25% *soare*, iar ceilalți: *zăpadă* și *țimț frumos*. Așadar, situația de „secetă” a determinat un mare procentaj de răspunsuri prin cuvinte care intrau în cortegiul ei: *mămăligă*, *mălai*; sau ca opus la *plouă*, însuși cuvântul *secetă*. S-ar putea spune că este firesc să se obțină răspunsul *secetă* ca opus la *plouă* sau, drept cuvânt în raport de similitudine cu *pîine*: *mămăligă*. Dacă s-ar fi făcut o statistică în acel moment — dar

<sup>22</sup> Rezultatele acestui experiment — pe care îl numeam atunci „inductor” — au fost expuse în detaliu în *Limbaj și context*, ed. cit., pp. 354 urm.

fără ca răspunsurile să fi fost puse în legătură cu situația —, s-ar fi conchis în mod absolut că răspunsurile cele mai frecvente la *piine* sînt *mămăligă* etc.

Repetînd însă experimentul după un an și apoi după doi ani, cînd condițiile climatice și alimentare erau altele, de data aceasta nu s-a mai răspuns la *piine* prin *mămăligă* (un singur răspuns, dintre 48 de subiecți), nici prin *mălai* (de asemenea un singur răspuns). Majoritatea subiecților a răspuns prin *hrană, masă, mîncare, cuțit, făină, etc.* Celelalte răspunsuri erau variate: *cozonac, bună, bogăție, mîncînc, mîncare, unt, apă, mîne, brînză, carne, firimituri, etc.* Răspunsurile erau motivate fie prin situația comună pentru toți (ora mesei, abundența pîinii, etc.), fie prin situații personale (obișnuința de a mîncă pîine cu brînză sau cu carne, preferința pentru cozonac, etc.); sau răspunsurile erau motivate chiar de către situațiile momentane (un subiect mîncase dimineața pîine cu unt, altul tocmai aruncase firimituri de pîine de pe pupitrul său etc.). Cuvîntul *ploaie*, în a doua serie (cînd era o iarnă senină), abrase răspunsurile: *uscat, senin, soare, cald*, și un singur răspuns *secetă*.

De asemenea, în timpul unei epidemii de poliomielită, toți subiecții au răspuns, în cursul experimentelor noastre, la *paralizie*, prin *infantilă*. În sfîrșit, alte experimente, făcute în 1949 (de I. Stanciu, după indicațiile noastre), comparativ, cu copii trăind la țară și cu alții trăind în mediul urban, au provocat răspunsuri variate pentru același cuvînt (cu sens echivoc, deoarece era vorba despre omonime); răspunsurile indicau selectarea unei anumite semnificații, în funcție de contexte. Cuvintele erau: *coș, coadă, corn, obor*. Un copil de 8½ ani, trăind la țară, face asociațiile următoare: *coș-mere, coadă-prună, corn-pom, obor-vaci*. Pe cînd în răspunsurile unui copil citadin, de aceeași vîrstă, se reflectă experiența sa de viață urbană: *coș-horn, coadă-rînd, corn-prăjitură, obor-piață* [se referă la numele unei piețe din București].

Situația în care se găsește persoana imprimă deci o orientare care atrage o reacție specifică și ca atare nu poate fi ignorată foarte importanta influență a factorilor contextuali. În toate aceste experimente intervin acești factori, care cuprind atît situațiile externe cît și variabilele personale.

4.2. Am menționat mai înainte utilitatea experimentului asociativ verbal (în anumite dintre variantele sale) pentru stabilirea vocabularului fundamental necesar predării unei limbi. Astfel s-au utilizat, pentru întocmirea vocabularului fundamental al limbii franceze, variante ale acestui experiment, care au constat de pildă în a se cere unor elevi de 9—12 ani<sup>23</sup> să scrie primele 20 de cuvinte care le veneau în minte, în asociere cu diverse cuvinte propuse de către profesor (care înlocuia pe experimentatori). În acest caz însă este important să se expliciteze clar și să se aibă în permanență în vedere scopul urmărit: *cui* i se va preda vocabularul respectiv? Nu este suficient să existe o metodologie diferențială după care să se predea o limbă unor copii, unor studenți în filologie, sau unor adulți tehnicieni — care au nevoie de limba respectivă pentru comunicarea elementară în cadrul profesiei lor. Trebuie și să se utilizeze materiale diferențiate după grupurile care vor avea nevoie de ele. Nu se poate spune că există aceleași centre de interes pentru copiii școlari și pentru adulți, nici că un tehnician electronist utilizează, în profesia sa, același câmp lexical sau semantic ca un specialist în chimie. Este deci necesar să se stabilească vocabulare diferențiate; în orice caz, nu se poate considera că un vocabular fundamental stabilit prin cercetări făcute cu copii de 9—12 ani în cursul unor experimente efectuate în contextul situațional al școlii, este exact acela de care ar avea nevoie adulții — care, ceva mai mult, s-ar găsi în alte contexte situaționale. G. Gougenheim critica anumite dicționare de frecvențe, deoarece în ele se renunță la cuvinte care au o frecvență joasă (ca *lettre*, *timbre* etc.)<sup>24</sup>, dar care sînt primele emise, atunci cînd se actualizează o anumită situație: de exemplu, ca răspuns la *poste* se dau cuvintele *lettre* și *timbre*<sup>25</sup>. Totuși critica făcută de G. Gougenheim dicționarelor de frecvențe — deoarece nu țin seama de noțiunea de „disponibilitate”<sup>26</sup> — și în general rezultatele ba-

<sup>23</sup> G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire*, Paris, Didier, 1956, p. 152.

<sup>24</sup> G. Gougenheim, *La statistique du vocabulaire et son application dans l'enseignement des langues*, „Revue de l'enseignement supér.”, 1959, nr. 1, p. 141.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>26</sup> *Ibid.*

zate pe această noțiune de „disponibilitate“ s-ar putea aplica și la însăși ancheta care a fost efectuată la elevi, pentru a se obține un vocabular de bază. Deoarece acest „vocabular disponibil“ nu este — nici el — unic, absolut, valabil pentru toți și pentru toate situațiile: el este variabil — și dacă s-a obținut o anumită sistematizare prin aceste anchete, determinată de vârsta respectivă și de situație (mediul școlii, în care un anumit mobilier, prezența profesorilor etc., constituie un context specific), s-ar obține alți indici de „disponibilitate“ dacă s-ar face alte experimente, cu subiecți de altă vârstă, în alt context situațional.

Aceste experimente, foarte utile pentru lingvistica aplicată, trebuie să fie efectuate ținându-se seama de principiile psiholingvisticii și de factorii pe care i-am menționat. Trebuie ca, în primul rând, să fie foarte prezent *scopul* pentru care se face experimentul și se culeg materialele, iar în cazul când este vorba despre un vocabular pentru predarea limbilor, să se țină seama de persoanele cărora li se adresează. Factorii contextuali, cu tot ceea ce implică ei (vârstă, situație, cunoștințele personale, motivații etc.) nu pot fi neglijați. În sfârșit, trebuie coroborate aceste rezultate cu cele obținute și prin alte procedee, deoarece pericolul unilateralității este unul dintre cele mai periculoase, pentru un experimentator în general și pentru lingvistica aplicată în special.

## Capitolul IV

### EXPERIMENTE ASUPRA ROLULUI CONTEXTULUI

1. Am discutat de multe ori, în această carte, despre rolul contextului, atât în expunerile teoretice cât și în prezentarea unor experimente (ca acela asociativ-verbal). Ne vom opri însă acum la câteva experimente centrate monografic în jurul contextului, experimente care ne permit să analizăm rolul acestuia, prin conduita emițătorului și a receptorului, puși în prezența unor fenomene care necesită adoptarea unei atitudini de adaptare contextuală.

Este vorba despre experimente mai vechi, efectuate începând din 1946, la care au participat peste 110 persoane și ale căror rezultate au fost utilizate și integrate îndeosebi în cartea „Limba și context”. După efectuarea acestor experimente, au apărut și alte relatări despre cercetări experimentale privitoare la context<sup>1</sup>, iar noi înșine am reluat, pe plan experimental, unele aspecte, pentru a preciza de pildă rolul contextului în modificarea timpului de reacție relativ la perceperea unor cuvinte (vezi și *supra*, Cap. III) sau rolul lungimii contextului (privită sub aspectul „poziției contextuale” a unei componente) în rezolvarea omonimiei (vezi *infra*, Cap. V) etc. Prezentăm însă aci, grupate, experimentele noastre mai vechi, renunțând la prea multe adause bibliografice sau la alte comentarii decât cele provocate direct de comportamentul subiecților în timpul efectuării experimentelor. În forma lor voit simplificată, fără un aparat cantitativ — care poate implica uneori riscul de a umbri aspectele de con-

<sup>1</sup> Unele vor fi menționate mai departe, însă scopul acestui capitol nu este de a da o bibliografie a experimentelor de acest tip, apărute în ultimii 20 de ani.



duită, evidente mai ales în momentul observației propriu-zise —, aceste experimente, în care subiectul era pus în situații cât mai naturale, au, credem, avantajul de a înfățișa prin sondaje rapide atitudinile spontane de care are nevoie psiholingvistica și care nu ar trebui să fie pierdute din vedere când se fac experimentele (utile, dar care n-ar trebui să domine, pînă la a exclude procedurile care necesită nu atît precizia mecanică și implacabil standardizată a aparaturii, cît efort de observație din partea cercetătorului) cu aparatură complexă, în cabine impermeabile, cu înregistrări de parametri cantitativi, cu stimuli care uneori reprezintă coduri artificiale, etc. Experimentele prezentate aci au urmărit în mod intenționat, în primul rînd, analiza *calitativă* a comportamentului subiectului în fața contextului. Totodată, efectuate toate în același timp, pentru a se urmări o problemă determinată, ele au o anumită suită logică în demonstrarea funcției contextului. Unele dintre experimente au un anumit caracter de originalitate pentru momentul respectiv, iar cîteva își păstrează ineditul, deoarece n-au fost repetate de alți cercetători.

2. Am văzut că există ansambluri contextuale la toate nivelurile limbii (cu atît mai mult ele apar la nivelul realizărilor în mesaje) și că există diverse tipuri de contexte, în raport cu complexitatea lor.

Dintr-un anumit punct de vedere, primul context pentru fonem și la nivelul fonematic este, în limbă, sistemul fonematic, iar în actul concret al vorbirii, acesta este constituit de secvența celorlalte sunete care constituie fondul sonor pe care se detașează un sunet în actul emiterii (și al receptării). Cînd se încadrează un grup de sunete care formează un grup fonematic într-o anumită limbă (A), printre grupe aparținînd unei limbi (B) (chiar dacă este vorba despre succesiuni fără sens, dar conforme codului respectiv), atunci primul grup își pierde calitățile sale fonematice pe care le are în limba (A), și este integrat în cea de-a doua.

Subiecți cu limba maternă româna, care cunoșteau (dar nu foarte bine) limbile franceză și germană, au trebuit să citească tare (la prima lectură) șiruri de monosilabe, care nu formau un text cu sens.

De exemplu :

- a) mais — frais — cais — cou — bou — vous — toi
- b) vous — nous — soi — toi — tu — lui — elle — moi — pas
- c) cars — cirs — viel — vilz — gilz — ganz
- d) veal — veam — veau — cois — vois.

În seriile a) și b), pe lângă cuvintele care apăreau fără echi-voc ca fiind franceze (*mais* „dar“, *frais* „rece“, *vous* „voi“ etc.) sau românești (acestea din urmă erau *cais* și *bou*), erau și cuvinte care puteau fi luate fie drept cuvinte franceze, fie drept cuvinte românești (*tu*, *moi*, *pas*); în c) erau două cuvinte germane (*viel* „mult“, *ganz* „întreg, tot“), iar în d) erau, printre forme create, două cuvinte franceze (*veau* „vițel“, *vois* „vezi“).

În ceea ce privește seria a), dintre 13 persoane 9 au citit *bou* /bu/, iar 4 au citit *cais* /ke/ ca și cum erau cuvinte franceze; în b) toate persoanele au citit *pas*, *moi* și *tu* ca și când erau cuvinte franceze: /pa/, /mwa/, /ty/ (o singură persoană a pronunțat *tu* ca în limba română: /tu/); în c), dacă *viel* a fost citit ca în limba germană: /fil/, celelalte cuvinte, care urmau după el, au fost de asemenea citite ca în germană; când o persoană a citit *ganz* ca în limba română /ganz/, i s-a prezentat propoziția: *Er isi ganz: allein*, și atunci *ganz* a fost articulat corect, în germană: /gants/. De asemenea, în ceea ce privește un ansamblu în care era cuvântul *head* (în limba engleză, „cap“): acest cuvânt, pronunțat ca în română: /he'ad/ în ansamblul neorganizat, a fost pronunțat ca în limba engleză: /hed/, în fraza *Every head has two eyes*; în d) toate persoanele au citit *veau* ca în limba română: /veau/, iar nu ca în franceză: /vo/ (seria nu indica la început apartenența la niciunul dintre codurile cunoscute), iar *cois* (deci după *veau*) a fost citit ca și cum ar fi fost un cuvânt francez /kwa/.

Este vorba deci despre un ansamblu care are o organizare bazată pe valori fonologice și care imprimă o direcție de articulare uniformă tuturor părților lui. Când se poate vorbi despre un asemenea ansamblu, organizat dar neavând un sens lingvistic? Aceasta depinde de diverși factori: de frecvența formelor fonologice ale aceluiași cod, de apariția lor în anumite poziții

și mai ales în poziții inițiale (de exemplu, c) nu este bine organizat din acest punct de vedere), de importanța acestor forme — valoarea lor semnificativă etc.

3. Experimente analoge s-au făcut și la nivelul lexical, întrebarea inițială fiind: un cuvânt din limbă își păstrează întotdeauna valoarea sa de componentă a codului cunoscut? Când un cuvânt, care are semnificație în limba maternă sau într-o frază, este integrat într-un ansamblu format dintr-o secvență de grupe sonore ne semnificative, formele semnificative își pierd valoarea lor semantică din limbă. Într-o secvență de 68 de monosilabe (ca: *cic — mic — vic — dic* [...] *pod* [...] *cip — vin...*), în care erau 31 de cuvinte semnificative, niciuna dintre cele 14 persoane n-a recunoscut toate aceste cuvinte semnificative (în medie, au fost recunoscute numai 16 cuvinte). În alte ansambluri asemănătoare, n-au putut fi identificate decât în slabă proporție propozițiile care erau integrate în acele ansambluri. Așadar, înglobate în ansambluri dezorganizate, constituite din forme ne semnificative, mai mult de 50% dintre cuvintele care aveau o semnificație n-au mai fost identificate ca aparținând codului cunoscut. Este tendința, imprimată de context (organizat în mod paradoxal pe baza lipsei de sens), de a asimila toate formele printre forme ne semnificative.

4. Dar când ansamblul are un sens și nu numai un sens sau o valoare la nivelul fonematic, ci un sens la nivelul semantic-lexical într-un cod oarecare, atunci un cuvânt care aparține altui cod este de asemenea integrat ca în experimentul din 2.? (deci când organizarea nu se mai sprijină doar pe factori fonologici, ci ea este creată mai ales de către semnificații lexicale).

4.1. Am prezentat subiecților, pentru ca ei să le citească tare, fragmente de texte în limba română, în care erau două cuvinte franceze, unul către început iar celălalt către sfârșit, și texte în limba franceză, în care era un cuvânt românesc<sup>2</sup>. Dăm, ca exemplu, un fragment (modificat prin introducerea cuvântului românesc *micul*) din *Climats* (A. Maurois): „Tout cela était faux; car

<sup>2</sup> Pentru a nu transcrie aici toate aceste texte, ne permitem să trimitem la: *Limba și context*, București, Ed. științifică, 1959, p. 326.

*micul* Jacques était bien élevé, charmant...". Rezultatele au fost următoarele: în textele românești, cuvintele franceze (*mot* „cuvînt”, de exemplu) au fost citite ca în limba română: /mot/; în textele franceze, cuvintele românești au fost citite ca și cum ar fi fost în franceză (*micul*, de exemplu: /mi'kɥl/).

În textul românesc 72% dintre persoane au avut tendința să citească *facilement* — plasat aproape de începutul textului — ca în franceză: /fasil'mã/; dar *mot* — care este către sfîrșitul textului — a fost citit ca în franceză: /mo/, de către 63% dintre persoane. În textele franceze, toate cele 15 persoane au citit *vraji* ca în franceză: /vra'ʒi/, iar unele persoane au spus chiar că nu l-au recunoscut ca fiind un cuvînt românesc destul de frecvent<sup>3</sup>. În al doilea text, *micul* a fost citit ca și cum ar fi fost în limba franceză: /mi'kɥl/, de către 80% dintre persoane. În ceea ce privește ultimul text francez: Quand vous connaissez *bine* ma mère. în care era inclus cuvîntul românesc *bine*, acesta a fost „refăcut” în *bien* (cuvîntul francez cu același sens și citit ca în franceză: /bjɛ̃/), de către 92% dintre persoane, care au declarat chiar că nu și-au dat seama de faptul că în text era scris *bine*.

4.2. În alt experiment, am creat modelul corectării probelor de tipar<sup>4</sup>: persoanele trebuiau să citească texte românești care conțineau greșeli (litere care lipseau, inversări de litere etc.). Un grup de persoane trebuia să citească textele cu voce tare, încercînd să sesizeze sensul (persoanele știau că vor trebui să expună apoi ideea cuprinsă în fragment); alt grup de subiecți primea instrucțiunea de a sublinia greșelile, dar în cursul unei lecturi în care trebuiau să încerce să înțeleagă sensul; în sfîrșit în al treilea grup persoanele trebuiau numai să corecteze textul, fără să li se fi recomandat să sesizeze sensul. Rezultatele au fost următoarele: persoanele din primul grup au citit cu voce tare, încercînd să urmărească sensul, și au corectat în cursul lecturii toate

<sup>3</sup> Faptul că era scris fără semnul diacritic (*vraji* în loc de *vrăji*) nu ar fi avut o mare importanță într-un text românesc, bine organizat (vezi mai departe cazul *bine*, refăcut în *bien* în textul francez etc., sau proba „corectură de text” cu sesizarea sensului).

<sup>4</sup> Mai târziu, experimente asemănătoare au fost făcute și de către A. Chapuis (1954), G. Miller și E. Friedman (1957), cf. F. Bresson, *Langage et communication*, în P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Traité de psychologie expérimentale*, vol. VIII, Paris, P.U.F., 1965, p. 48.

greșelile; la al doilea grup însă, cu persoanele care trebuiau să sublinieze greșelile, 40% dintre greșeli au rămas necorectate; la al treilea grup, aproximativ 35% dintre greșeli n-au fost corectate.

5. Alt tip de experimente încerca să pună în lumină impresia pe care o fac asupra subiecților fraze „mutilate”. K. Bühler relatează că Charlotte Bühler a făcut experimentul următor: se prezentau șiruri de cuvinte care puteau forma o frază și se cerea să se reconstituie fraza (însă spre deosebire de experimentele noastre, despre care vom vorbi mai jos, cuvintele germane nu erau prezentate în formele lor flexionate și de altfel nu se dădeau toate cuvintele frazei; subiectul trebuia să se gândească un anumit timp, înainte de a stabili relațiile dintre aceste cuvinte, sensul neputând fi sesizat de la prima vedere).

Am modificat acest experiment, dând *toate* cuvintele și lăsându-le formele flexionale pe care le aveau în fraza propriu-zisă; dar cuvintele erau „risipite”, prezentate într-o ordine arbitrară și separate prin liniuțe (de exemplu: *zăpadă — ghiocei — străpungînd-o — sub — de — ies—*). Scopul era de a urmări reacția subiecților și în special de a observa dacă și în această topică modificată mesajul își păstrează calitatea sa esențială — și anume un sens de ansamblu —, prin simplul fapt că sînt date grupate — deși într-o ordine arbitrară — anumite cuvinte, care au fost alese tocmai pentru a exprima acest sens. Faptul interesant nu este constatarea că toate persoanele au putut să reconstituie frazele, ci timpul foarte scurt care le-a fost necesar pentru aceasta și mai ales relațiile lor cu privire la modul în care au făcut reconstituirea: dintr-o singură privire — care cuprinde toate cuvintele deodată, dar și trecînd ca „pe deasupra” fiecărui cuvînt în parte, ca și cum sensul se contura printr-o suprapunere peste secvența lineară.

6. Am discutat mai înainte (*supra*, Cap. III) despre structura internă a semnificațiilor fiecărui cuvînt, despre „microstructura” semantică. Elementele structurii semnificative a unui cuvînt se găsesc, pentru subiectul vorbitor sau pentru auditor, în stare virtuală, pînă în momentul cînd una dintre ele se actualizează prin apariția ei într-un context, în momentul comu-

nicării. Această actualizare se realizează prin selectarea unei anumite valori semnificative și prin concretizarea ei funcțională, creată prin însuși faptul combinării cuvintului cu alte cuvinte, care scot în relief o anumită semnificație.

Vom examina câteva experimente, care pun în lumină, în primul rând, provizia (reală sau numai în stare virtuală, ca principiu productiv) de relații sintagmatice, existentă la subiecți.

6.1. Mai întâi vor prezenta câteva experimente în care am utilizat fraze cu lacune<sup>5</sup>. Am utilizat acest procedeu — așa cum subliniam mai sus — pentru a analiza comportamentul subiecților puși în fața unor asemenea mesaje și pentru a stabili ce procedee adoptau spre a completa lacuna. Pe lângă aceste obiective generale, urmăream și anumite detalii, particulare pentru fiecare grup de experimente.

a) Astfel, într-o primă grupă vream să aflăm dacă un text, din care lipseau unul sau mai multe cuvinte, păstra totuși un sens și dacă permitea chiar să se indice care erau cuvintele absente (de exemplu: — — — în *finul din pod*, Ion, de teamă să — — — se trădeze prin — — — zgomot, — — — de mic,

<sup>5</sup> Probă veche în psihologie, utilizată de către Ebbinghaus sub numele de „Kombinationsmethode“, pentru determinarea oboselii la elevi (cf. Ed. Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris, Flammarion, 1933, p. 11); frazele cu lacune care trebuiau completate prin cuvântul adecvat au fost utilizate și ca exercițiu școlar, de exemplu de către Ch. Bally, *Le langage et la vie*, Zürich, Niehans, [1935], p. 223, iar procedeu este astăzi „la modă“ în manualele de limbi străine (mai de mult, E. Thorndike a aplicat procedeu pentru determinarea existenței unor „routine patterns“, a unor puncte de reper fixe în frază, vezi *The psychology of semantics*, „Amer. j. psychol.“, 1946, nr. 4, p. 617); mai recent, s-a arătat prin acest mijloc rolul contextului în micșorarea pragului de percepere a unui cuvânt (J. Morton, *The effects of context on the visual duration threshold for words*, „Brit. j. psychol.“, 1964 55, nr. 2, pp. 165—180) sau rolul lungimii contextelor, al „constringerii contextuale“, etc. (G. Miller, J. Selfridge, *Verbal context and the recall of meaningful material*, „Amer. j. psychol.“, 1953, 63, pp. 170—185, H. Sharp, *Effect of contextual constraints upon recall of verbal passages*, „Amer. j. psychol.“, 1953, 61, pp. 568—572, L. Postman, P. Adams, *Studies in incidental learning VII. The effect of contextual determination*, „J. exper. psychol.“, 1960, 59, pp. 153—164, J. Průcha *Contextual constraints of semantic lexical units*, în „Prague studies in mathematical linguistics“, 1, 1966, pp. 93—103). Experimentele pe care le expun se deosebesc de aceste cercetări prin scopul lor și prin detaliile despre care discutăm în text.

*își ținu — — — pînă — — — că se înăbușe*). În general, toate persoanele completau textul de la prima lectură, după o rapidă privire asupra întregii fraze. Subiecții au indicat aproape toți aceleași dificultăți cu privire la anumite cuvinte de înlocuit (de exemplu, primul cuvînt — *ascuns* — era greu de ghicit). Cînd fraza era scurtă și puteau fi percepute aproape în același timp începutul și sfîrșitul ei, lacuna era completată de la prima citire; frazele mai lungi erau citite în general pe fragmente, aplicîndu-se modelul utilizat pentru frazele scurte. Dar cînd se întîmpina o dificultate (ca în cazul cuvîntului *ascuns* — greu de ghicit de la început —, se citea fraza în întregime și apoi, în cadrul sensului de ansamblu, se încerca să se găsească cuvîntul cel mai adecvat). În concluzie, lipsa cuvintelor n-a împiedicat degajarea unui sens și fiecare cuvînt absent era ca „atras” de către ansamblul realizat.

b) Într-o a doua probă, încercam să observ dacă toate cuvintele unei fraze aveau o importanță egală pentru realizarea sensului total. Totodată, vream să stabilesc o eventuală ierarhizare (deoarece probele precedente indicaseră că anumite cuvinte erau mai ușor de suplinit decît altele). Dădeam unor grupe diferite aceleași fraze, în care erau însă lacune în locuri diferite (de exemplu: *Are — herculeană. / Are o forță — ; sau : — azi la teatru ? / Mergi azi la — ?*). În fiecare variantă era o frază cu un cuvînt mai ușor de suplinit, pe cînd în celelalte fraze nu numai că nu se făceau corect suplînirile, dar răspunsurile erau și variabile, în funcție de diversele persoane. Nu trebuie să ne referim la clasificări gramaticale pentru a explica aceste rezultate: au fost cazuri cînd subiectul gramatical era mai ușor de suplinit, alte cazuri cînd predicatul sau complementul erau în această situație. Nu putem nici chiar conchide că poziția, locul în care se găsește lacuna este cel care determină dificultatea în completarea ei: o lacună inițială, în cazul lipsei cuvîntului *Mergi*, este mai ușor de completat (pentru că există o constrîngere contextuală care indică o singură posibilitate) decît lacuna finală — care implică o multitudine pe posibilități (*teatru*, dar și *cinematograf, restaurant, bar, serviciu, curs* etc.). Au fost cuvinte (tocmai cele care sînt mai ușor de suplinit, pentru că nu există decît o singură probabilitate de înlocuire) care puteau lipsi, fără ca

sensul ansamblului să sufere cu ceva (de aceea, proba aceasta poate servi și pentru experimente asupra redondanței); au fost însă alte cuvinte care s-au dovedit absolut necesare (*teatru*, de exemplu), iar absența lor făcea ca mesajul să nu poată aduce tocmai informația cea mai necesară. S-ar părea că sensul de ansamblu se concentrează în aceste cuvinte-cheie. Când lipsesc corelatele situaționale, când nu există alte posibilități de referire la contextul total, atunci prezența cuvântului-cheie este absolut necesară pentru a se realiza organizarea contextului verbal. Gradul de organizare a acestui context este indicat tocmai printr-o ierarhizare a părților și prin prezența necesară în expresie a componentei celei mai importante. Structurile sintagmatice sînt ansambluri organizate, în care există componente care conțin „cheia” sensului.

6.2. Pentru a împinge mai departe investigația privitoare la aceste cuvinte-cheie, am creat alte procedee experimentale, pe care le vom denumi „răspuns concentrat în cuvîntul cel mai important” și „clasificarea cuvintelor după importanța lor”.

a) Am prezentat propoziții interogative (de exemplu: *Ești pentru sau contra sportului?*; *Venus era frumoasă sau urîtă?*) și am cerut subiecților să încerce să dea răspunsul printr-un singur cuvînt, ca și cum s-ar fi găsit într-o situație care le-ar fi cerut să facă economie de timp în comunicare. Persoanele au considerat, în unanimitate, că se poate înlocui o frază printr-un cuvînt (chiar dacă acesta era un „accesoriu” — o prepoziție, etc.). Ne interesa mai ales modul în care se ajungea la această ierarhizare a cuvintelor, care implica din partea subiecților acceptarea ca interesul să fie concentrat asupra unor părți aparent secundare sau în general considerate de importanță secundară. Odată depășită prima reacție — care era de inhibiție în fața unui răspuns concentrat într-un cuvînt în aparență „secundar” —, și anume cînd subiecții înțelegeau că puteau să se refere la propozițiile date ca și cum era vorba despre o situație de limbaj „familiar”, atunci ei nu mai aveau îndoieli asupra importanței primordiale a unui așa-zis cuvînt „accesoriu”.

b) Altă probă consta în clasificarea cuvintelor unei anumite fraze, după ordinea importanței lor. Fraza era prezentată în două variante, fiecare altui grup de subiecți: *Ai ascultat ieri concertul dirijat de Enescu?* și: *Ai ascultat ieri concertul diri-*



*jat de Lavin?* în care *Lavin* era un nume necunoscut, creat. Clasificările au fost diferite, după cum fraza cuprindea sau nu numele lui *Enescu*. În cazul când în frază se găsea cuvântul *Enescu*, primul loc era ocupat de numele lui, la 75% dintre persoane; apoi urmau: *concertul, dirijat, ascultat, ieri, de, ai*. În al doilea caz cuvântul cel mai important devenea: *concertul*, la 81% dintre persoane; apoi: *ascultat, Lavin, dirijat, ai, ieri, de*. Deci într-o aceeași frază, în care din punct de vedere gramatical nu se schimba nimic, ierarhia se modifica. Datele situaționale, neexprimate, joacă un rol incontestabil, rol menționat de altfel de către subiecți în relatările lor, ca justificare a conduitei. Am spus și în alt loc că în aceste experimente psiholingvistice se pierde mult dacă se fac experimente în masă, standard, fără a se ține seama de reacțiile individuale și de justificările pe care le pot da subiecții. Astfel, în acest experiment, era interesant de notat că mulți subiecți ne puneau întrebări, încercând să stabilească situația în care se găseau persoanele între care circula mesajul: dacă ele cunoșteau numele *Lavin*, dacă persoanele aveau o bună educație muzicală, etc. Importanța unui cuvânt într-un ansamblu, în cadrul realizării lingvistice concrete, în comunicare, nu este aceeași în orice ansamblu, ci depinde de situația globală, neexprimată, iar aceasta este variabilă. Cuvântul nu vine cu o valoare proprie lui: importanța lui în frază este dată de întregul sistem de coordonate al persoanelor care iau parte la comunicare și care creează de asemenea conotații; însăși semnificația sa este completată de contextul personal în care ea este integrată.

7. Tocmai acest rol al contextului am încercat să-l analizăm și mai îndeaproape în altă serie de experimente.

7.1. În primul rând ne vom referi la rolul *selectiv* al contextului situațional, rol care constă în a determina alegerea uneia sau a alteia dintre semnificațiile sau nuanțele semnificative ale unui cuvânt. Un cuvânt evocă același sens întotdeauna, la toate persoanele, sau evocă mai întâi sensul cel mai răspândit, cel mai general, cel pe care lexicograful îl pun pe primul loc în dicționare, pentru a trece apoi la sensurile secundare? Am cerut să fie definite anumite cuvinte (*particulă, energie, forță, a integra*), fără să dau nici o indicație asupra sensului care trebuia ales

pentru fiecare dintre ele; aceste definiții au fost cerute unor grupe diferite de persoane, *în situații diferite*: studenți de la psihologie — în biblioteca aparținând catedrei de psihologie —, studenți de la fizică — într-o sală de curs a facultății lor —, studenți de la limba română — într-o sală din facultatea lor; de asemenea, s-au pus întrebări unor studenți de la fizică, de către asistenții lor. Semnificațiile indicate erau diferite, după grupe: pentru *particulă* studenții de la fizică se refereau la semnificația pe care o are acest cuvânt în fizică, studenții de la filologie dovedeau că selectează accepțiunea utilizată în gramatică, studenții de la psihologie se gîndeau fie la un sens gramatical, fie la un sens filosofic, fie la un sens comun („parte mai mică, părticică”).

7.2. O serie de experimente au demonstrat alt rol al contextului (de data aceasta este vorba despre contexte lingvistice): de a modifica semnificația unui cuvînt sau de a crea un sens unui cuvînt necunoscut.

a) Pentru a observa *modificarea semnificației* unor cuvinte cunoscute, am integrat cuvinte care nu sînt frecvente în limba română — pe care subiecții le cunoșteau, dar nu le utilizau ori le utilizau foarte rar —, în texte românești care le modificau semnificația (cea pe care subiecții o indicaseră cînd li se prezentaseră cuvinte izolate). Astfel, *plasturi* — indicat mai întîi ca avînd semnificația farmaceutic-medicală — căpăta în text semnificația de „monedă, bani” (în textul: „Jderul cel mititel scurmă cu degetul arătător al mînei stîngi în chimir, scoase trei plasturi și-i trecu în ghiocul babei, rîzînd la ea și așteptîndu-și soarta” — M. Sadoveanu, *Ucenicia lui Ionuț*). *Bolțuri* — care are semnificația de „șuruburi” — a luat sensul contextual de „butuci, bușteni” (în textul: „La intrarea mea, vestibulul era luminat numai de flacăra cîtorva bolțuri ce ardeau voios în largul cămin” — Matei Caragiale, *Craii de Curtea-Veche*). *A hăcui* („a tăia în bucățele”) devine „a înghiți” (în textul: Păsări-Lăți-Lungilă hăcuia pasărea cu pene cu tot dintr-o singură înghițitură, întregă, fără s-o mai mestece” — după Ion Creangă, *Harap-Alb*). Persoanele se lăsau „atrase” de către context și acceptau destul de ușor aceste noi semnificații.

b) Pentru a ilustra *crearea* unei semnificații de către context, am utilizat fie cuvinte create, fie cuvinte necunoscute subiec-

ților, dar existente în limba română sau în cea franceză. În ceea ce privește limba franceză, am utilizat cuvinte luate mai ales din Flaubert sau arhaisme (uneori doar formale) din Rabelais.

a) *Cuvintele create* (dar despre care subiecții nu știau că nu existau în limba română sau franceză) erau: pentru limba română, *vlajnic*, *palici*, etc., iar pentru cea franceză: *philorier*, *colymbe*, *galynthe*, *savine*, *symrhôde*. Subiecții nu puteau indica semnificația, când „cuvintele” erau prezentate izolat. Odată introduse în texte, aceste „cuvinte” căpătau semnificații, și anume semnificațiile pe care intenționasem să li le imprim: *vlajnic* avea semnificația de „blînd, blajin”, *palici* de „bani”, *philorier* „pom (cu frunze mari)”, *colymbe* „vas oriental pentru mirodenii”, *galynthe*, *savine*, *symrhôde* „piatră prețioasă”. Iată două exemple de asemenea texte (din *Salammbô*, de G. Flaubert, modificate): „Les lueurs vacillantes du pétrole qui brûlait dans des vases de porphyre effrayèrent, au haut des philoriers en fleurs, les singes consacrés à la lune...” ; și : „Salammbô monta sur la terrasse de son palais, soutenue par une esclave qui portait dans un colymbe de fer des charbons enflammés...” ; „Toutes sortes de scintillements jaillissaient des plats incrustés de galyntes vertes et de rouges savines”. Trebuie oare să ne gîndim la influența unui raționament „etimologic” : *symrhôdes* era înțeles prin analogie cu *émeraudes*? Am schimbat acest cuvînt, în același text, cu *savines*, iar rezultatul a fost același. Am făcut și un experiment critic: am pus în locul „cuvîntului” *philorier* „cuvîntul” *symrhôdes* și vice versa: acum *philorier* însemna „piatră prețioasă”, iar *symrhôde* era luat drept „plantă”.

Așadar, contextul este acela care imprimă această semnificație unor grupe de sunete inexistente în limbă — sau cel puțin în codurile cunoscute de subiect —, transformîndu-le ca funcție în adevărate cuvinte.

β) În celelalte experimente, care arată această creare a unei semnificații de către context, am folosit *cuvinte necunoscute* de către subiecți (printre cuvintele luate din *Salammbô* erau de pildă: *cratères* „vas cu toartă”, *canthares* „cupe”, *s'ébouler* „a se năruși”, *loirs* „hîrciogi”, *chamelles* „cămile”, *buffles* „bivoli”, *garum* „saramură (de pește)”, etc.; sau, din Rabelais: *parpailons* (papillons) „fluturi”, *veoir* (voir) „a vedea”, etc.). Subiecții trebuiau să le explice mai întîi cînd le vedeau izolate, iar apoi

— după ce se stabilea că nu puteau să le atribuie nici o semnificație — li se prezentau texte în care erau încorporate aceste cuvinte, pentru care reușeau acum să indice foarte ușor semnificația. De exemplu: „Les pains saupoudrés d'anis alternaient avec les gros fromages plus lourds que des disques et les cratères pleins de vin et les canthares pleins d'eau [...] Gigots de chamolles et de buffles, hérissons au garum, cigales frites et loirs confits“. Singurul cuvânt care a provocat ezitări a fost *loirs* (care este o specie de ciuperci), din cauza cuvântului *confits* (care pentru vorbitorii de limbă română a căpătat mai ales sensul de „conservat în zahăr“, datorită expresiei *fruits confits*).

8. Totuși: are contextul o forță nelimitată? Poate el să atribuie orice semnificație, oricărui cuvânt și în orice situație?

Există două condiții care restrâng acțiunea contextului: una este gradul de organizare a contextului — locul unde este plasat cuvântul necunoscut de exemplu, rolul acestuia în ansamblu. În această condiție intră și necesitatea ca într-un context să nu fie prea multe cuvinte necunoscute. De exemplu, citind romanul *Touchez pas au grisbi*, de A. Simonin, mi-a fost foarte greu să sezisez sensul unor fragmente ca: „On s'est remis à *jacter*, en sourdine. Léo — le Flamand, [urmează nume] ont repris leur *rami*. Moi, je tournais un peu le dos aux *rapers* et j'essayais de *rambiner* Josy qui voulait à toute force téléphoner à son *Jules*. Lola, sa *pote*, elle était d'avis qu'elle le fasse. Pour *morfler* une bonne inculpation de complicité, je voyais rien de plus garanti, à mon sens. Puisque de toute manière le petit Frédo était *repasé* à l'avance, ça vallait réellement pas la peine de se *mouiller*“. Cauza stă în faptul că în fiecare paragraf există mai multe cuvinte argotice (de exemplu, în aceste 9 rînduri din carte sînt 8 cuvinte, unul sau două la fiecare propoziție), nu toate frecvente, iar aceste fraze — conținînd un mare număr de elemente necunoscute, deci prost organizate din punct de vedere informațional — se succed una după alta, fără a lăsa nici un răgaz unui cititor care știe destul de bine limba franceză dar nu cunoaște argouri. Un asemenea cititor nu are deci posibilitatea de a sezisa cel puțin un sens de ansamblu uneori, sens care să poată ajuta la interpretarea acestor fraze ambigue.

A doua condiție rezidă în însuși cuvîntul. Un ansamblu este format din componente, iar dacă una dintre particularitățile lor (sau reflexul acestei particularități în conștiința subiectului) se opune ferm acțiunii contextului în alt sens, în acest caz forța contextului este contracarată.

Există o limită de rezistență a cuvintelor (deci un grad de coercițiune a limbii), care rezidă în nucleul lor semnificativ fundamental. Acesta imprimă cuvîntului o anumită constanță și împiedică folosirea lui arbitrară. Cu cît cuvîntul este mai frecvent utilizat de către subiect, cu cît el este considerat de către subiect ca fiindu-i foarte bine cunoscut, în toate accepțiunile lui posibile, cu atît nucleul semnificativ este mai coercitiv, se impune în context și nu permite decît cu greu o schimbare a valorii semnificative.

Acest fapt ne-a fost dovedit de alte experimente. Un „cuvînt” ca *palici* — creat, deci fără nici o forță coercitivă implicată în sine — primea cu ușurință în context semnificația pe care noi i-o imprimasem; de asemenea, cuvinte nu prea frecvente (ca *plasture*, *bolțuri*, etc.). Dar am căutat să împingem mai departe această încercare, prezentînd cuvinte care, pe de o parte, erau mai uzuale și frecvent folosite cu o anumită semnificație, și care, pe de altă parte, se opuneau net, prin semnificațiile lor inițiale, ansamblului care tindea să impună alt sens. Ce s-a petrecut, în această situație? Am văzut că *plasturi* („adeziv care servește la fixarea pansamentelor”) a fost luat, într-un anumit context, drept „bani, monede”. Am încercat să înlocuim acest cuvînt prin *butoaie* (cuvînt foarte uzual), în aceeași text, care nu justifica prin nici o modificare specială această încercare de a se transforma net semnificația uzuală a cuvîntului *butoaie*. Iată din nou textul: „Luă punga din chimir, scoase trei butoaie și, ținîndu-le cu vîrful degetelor, le împinse lui Ionuț”. De data aceasta subiecții au rezistat: nimeni n-a acceptat ușor, nu atît sensul forțat al cuvîntului *butoaie*, cît discrepanța dintre semnificația lui uzuală — care sugerează un volum considerabil — și sensul frazei. Încercarea de a face să se accepte cuvîntul *pui* (de asemenea frecvent — cu sensul de „animal mic” —, chiar mai mult decît *butoaie*) a întîlnit o rezistență mai mică (subiecții își exprimau mirarea de a constata dezacordul dintre sensul impus de către text și semnificația obișnuită, totuși nu mai era o discrepanță

atît de mare între volumul sugerat de butoaie și sensul ansamblului). În sfîrșit, am prezentat aceeași frază cu o lacună — lăsînd liber locul pentru suportul semnificației „bani” — și am cerut subiecților să completeze lacuna prin unul dintre următoarele cuvinte: *butoaie*, *pui* și *delci* (ultimul fiind un „cuvînt creat”). Toți subiecții (studenți de la limba română) au ales cuvîntul creat *delci*. Ei au motivat, în general, această alegere prin faptul că *delci* era singurul cuvînt a cărui semnificație nu era cunoscută dinainte și că putea deci să aibă semnificația indicată de către context, pe cînd celelalte cuvinte aveau o semnificație care se impunea, în virtutea experienței lor trecute, și care era diferită de sensul cerut de frază.

9. Așadar, dacă noi înșine atribuim o mare importanță contextului, subliniem totodată că nu trebuie nici să fie fetișizat, să fie considerat drept unica forță coercitivă, drept un mecanism inexorabil, avînd o structură complet exterioară subiectului. Trebuie, pe de o parte, cînd se vorbește despre acțiunea contextului, să se țină seama de sistemele obișnuite ale limbii (iar noi atribuim o mare importanță acestor nucleii semnificativi fundamentali — bază a oricărei comunicări, deoarece ei constituie mijlocul codificat al acesteia, codul). Iar pe de altă parte, trebuie să se țină seama de deprinderile subiectului (în care se reflectă sistematizările limbii, posibilitățile înlănțuirilor sintagmice), care intervin ca o opoziție, de îndată ce o expresie este contrară principiilor care alcătuiesc baza sistemelor lor individuale și care permit variații în limitele probabilității, ale posibilității productive.

Tocmai de aceea, adaptarea contextuală constituie un fenomen tipic psiholingvistic și poate fi studiat în mod adecvat prin abordarea lui din perspectiva psiholingvistică.

## Capitolul V

### EXPERIMENTUL DE PREDICȚIE:

- 1) STATISTICA FONEMELOR
- 2) REZOLVAREA OMONIMIEI ÎNTR-UN TEXT

1. Vom consacra acest ultim capitol unui procedeu special, care a devenit cunoscut sub numele de „experimentul de predicție”. Pe de-o parte vom discuta despre aplicarea lui chiar în utilizarea sa devenită „clasică”, și anume pentru statistica fonemelor dintr-o limbă, iar pe de altă parte vom prezenta o variantă pe care am creat-o ca model experimental pentru studiul rezolvării de către subiect a omonimiei într-un text.

*Experimentul de predicție* este un procedeu care s-ar putea spune că are mult „farmec”. Totuși, după ce a fost pus în circulație de C. Shannon, a fost destul de puțin utilizat. L-am folosit fie pentru a repeta experimentul lui C. Shannon — însă corectându-l pe baza principiilor psiholingvistice și arătând rolul pe care-l joacă în rezultatele obținute experiența personală a subiectului —, fie pentru studiul rezolvării de către subiect a omonimiei — ceea ce ne-a permis să precizăm rolul sau funcția poziției contextuale —, fie pentru studiul altor probleme, de care nu ne vom ocupa aci.

#### 1. 1. În ce constă acest procedeu ?

În 1951, Claude Shannon a expus „o nouă metodă pentru calcularea entropiei” (a cantității de informație corespunzătoare fiecărei litere) dintr-o limbă. Această metodă, preciza C. Shannon, „exploatează faptul că orice vorbitor al unei limbi posedă o enormă cunoaștere a statisticilor limbii” și constă (în forma devenită „clasică” prin C. Shannon) din „prezicerea literei

următoare, cînd textul precedent e cunoscut"<sup>1</sup>. Se alege un scurt fragment, nefamiliar persoanei de experimentare, și i se cere acesteia să ghicească prima literă din fragment. Dacă ghicește corect, i se spune că a fost bine și i se cere să ghicească litera următoare; dacă a greșit, i se spune care era litera corectă și i se cere de asemenea să ghicească litera următoare. În exemplele date de C. Shannon, literele „prezise” corect sînt în proporție de 69% (desigur, această statistică s-a făcut global, pe întregul text).

1.2. Baza „experimentului de predicție” este interesantă. Într-adevăr, organizarea limbii poate fi studiată experimental prin reacția vorbitorilor, deoarece, în definitiv, limba există și în conștiința fiecăruia dintre vorbitorii care o folosesc. De aceea, cu cît este mai frecventă în limbă o anumită secvență, cu atît trebuie să-i corespundă legături nervoase mai bătătorite și ca atare predicția însăși să fie înlesnită.

Ceea ce se neglijează însă<sup>2</sup>, atunci cînd se interpretează rezultatele experimentelor de predicție, este faptul că fiecare sunet poate intra în combinații diverse, a căror valoare este variabilă în funcție de *condițiile de ansamblu*. În realitate, fiecare secvență de sunete face parte dintr-un cuvînt și, prin acesta, dintr-o frază, dintr-un context. C. Shannon preciza că prin metoda sa s-ar stabili cît de bine poate fi prezisă litera următoare a unui text, cînd sînt cunoscute  $n$  litere precedente. Așadar, predicția se modifică în funcție de cunoașterea unor  $n$  (număr — adăugăm noi — mereu variabil) litere precedente<sup>3</sup>. Noi ne-am propus (am efectuat experimentul precum și prelucrarea rezul-

<sup>1</sup> C. E. Shannon, *Prediction and entropy of printed English*, „The Bell. syst. techn. j.”, 1951, 30, nr. 1, pp. 50 urm. Vezi și I. Constantinescu, S. Condrea, E. Nicolau, *Teoria informației*, București, Ed. tehnică, 1958, pp. 142 urm.

<sup>2</sup> O. S. Ahmanova (*O psixolingvistike*, Moskva, Izd. Mosk. Univ., 1957, pp. 48, 49) sublinia că de fapt cauzele alegerii fonemelor sînt insuficient analizate.

<sup>3</sup> C. Shannon — și de obicei cercetătorii care se ocupă cu problemele mașinilor de tradus — folosesc cuvîntul „literă”; noi vom utiliza aci atît termenul „literă”, cît și „fonem”, atîta timp cît problema rămîne aceeași pentru ambele fenomene.



tatelor cu Alexandra Roceric-Alexandrescu)<sup>4</sup> să repetăm acest experiment și să urmărim modul de modificare a predicțiilor, care am presupus că urmează o progresie regulată (cu cât acest  $n$  este mai mare, cu atât capacitatea de predicție crește), și, mai ales, să desprindem legătura dintre predicția literei și conturarea unui sens al frazei și, treptat, al întregului context.

1.3. Într-un experiment preliminar, făcut cu două persoane, am utilizat un text din *Dumbrava minunată*, de M. Sadoveanu (cerînd subiecților să ghicească „pas cu pas” cuvintele în ordinea secvenței lor). Urmărind curba frecvenței predicției pentru litera *e*, rezultatele sînt următoarele: la începutul textului, litera *e* este indicată corect în proporție de 78%, pe cînd la mijlocul textului procentajul este de 85%, iar spre sfîrșit este de 87%.

1.4. Experimentul propriu-zis a fost făcut cu 10 persoane între 20 și 40 de ani, de diverse profesii (patru fiind studenți): toate persoanele aveau limba maternă româna (3 persoane fiind specialiști în studiul acestei limbi). Am folosit un text din Em. Gîrleanu (prima parte a povestirii *Meșterul de oglinzi*). Cele 37 de rînduri dactilografiate au fost împărțite în 3 părți egale, relativ omogene și în ceea ce privește frecvența literei *e*, pe care am urmărit-o în statistica ulterioară, a predicției. În protocoalele scrise au fost notate atît diverse observații ale comportării persoanelor de experimentare cît și relatările lor, precum și diversele cuvinte (pe care le aveau în vedere cînd propuneau o literă) sau, uneori, întregi sintagme ori fraze-cliseu „ghicite” dintr-o dată (ca formulele obișnuite în basmele românești: *Peste nouă mări și nouă țări. Trei zile și trei nopți*) etc.

Cu privire la rezultate — pe care le expunem și într-un tablou de procentaje obținute la fiecare persoană —, se poate face următoarea constatare de sinteză: predicția corectă înregistrează — la toate persoanele — o creștere evidentă și progresivă, pe măsură ce se trece de la prima parte a textului la a doua, iar de la aceasta la a treia. Rezultatul global pentru toate persoa-

<sup>4</sup> T. Slama-Cazacu, Alexandra Roceric, *Statistica fonemelor și valoarea „experimentului de predicție”*, „Fonetica și dialectologie”, vol. II, București, Ed. Acad. R.P.R., 1960, pp. 69—70.

V. EXPERIMENTUL DE PREDICȚIE (1)

Predicția literară în cele trei fragmente ale textului	Personele de experimentare										Pro- centaj global
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
I	58,8%	54 %	60,2%	63,5%	55 %	60,2%	63,5%	84,1%	68,2%	58,8%	62,6%
II	85,5%	74,1%	72,5%	79 %	93,5%	71 %	85,5%	85,5%	82,2%	85,5%	81,4%
III	94,0%	94 %	98,0%	97 %	92,5%	94 %	92,5%	94 %	90,8%	97 %	94,4%

Fig. 21

nele poate fi rezumat în următoarele date cantitative: în prima parte a textului 62,6% predicții corecte, în a doua parte 81,4%, iar în a treia 94,4%.

Rezultatele experimentului arată, așadar, că pe măsură ce sensul general al întregului context devine mai cunoscut, cu atât predicția se realizează mai ușor; deși, în mod normal, intervine și o anumită oboseală către sfârșitul experimentului — care durează în medie 1½ — 3 ore —, totuși frecvența predicției crește absolut la toate persoanele în a doua și apoi în a treia parte a textului.

1.5. Trebuie să remarcăm, în primul rând, că metoda propusă de C. Shannon pentru calcularea entropiei și utilizată de unii cercetători pentru stabilirea frecvenței fonemelor unei limbi include, dacă ne referim la aceste scopuri, un viciu fundamental: bazându-se pe reacția persoanelor de experimentare, rezultatele sînt variabile în funcție de diverse condiții, care fac imposibilă stabilirea unei statistici absolute. Aspectul psihologic al acestei metode nu a fost subliniat și nici cel puțin luat în considerație de C. Shannon — și după cîte știm, nici de alți cercetători<sup>5</sup> —, deși metoda însăși se bazează pe „psihologie”, iar fenomenele puse în evidență țin de planul concret al vorbirii (iar nu al limbii).

<sup>5</sup> După încheierea cercetării și după redactarea primului studiu (vezi supra, nota 4) am luat cunoștință de cercetarea lui P. Oléron, *Pour une étude psychologique de la redondance*, „J. de psychol.”, 1958, nr. 3, pp. 323 urm., care a avut însă ca scop studiul redondanței.

În orice caz, metoda nu poate fi aptă pentru a se stabili astfel frecvența fonemelor (sau a literelor) unei limbi, deoarece predicția este influențată pe de-o parte de gradul cunoașterii textului, iar pe de altă parte de diferite alte condiții, ca exercițiul și oboseala<sup>6</sup>. La începutul experimentului, când textul este complet necunoscut, predicția este influențată de lipsa exercițiului în această probă. Când însă — după una sau două fraze — persoana începe să se familiarizeze cu proba ca atare, intervine, treptat, conturarea unui sens contextual general, care influențează *din ce în ce mai mult* capacitatea de predicție. În schimb, cu cât sensul devine mai cunoscut — deci către sfârșitul experimentului —, intervine relativa oboseală a persoanei de experimentare. Dacă în predicție ar juca rol numai frecvența ca atare a fonemelor, numai „cunoașterea statisticii” lor, ghicirea literelor ar trebui să depindă de rangul absolut al fiecărui fonem, iar nu de momentul în care îi vine rîndul să fie „ghicit”, și în primul rînd de situația lui față de momentul când s-a conturat un sens.

Pe de altă parte, dacă experimentul s-ar face luîndu-se diferite fraze izolate, la întîmplare, din diverse texte, fie nu s-ar exclude conturarea unui sens spre sfârșitul frazei, fie am avea de-a face cu o ghicire complet mecanică (mai mult „la întîmplare” și mai puțin în funcție de posibilitățile combinatorii ale fiecărui fonem în limba română), în care nu ar interveni fenomenele normale ale funcționării limbii.

Dacă experimentele de predicție pot ilustra în parte organizarea sunetelor unei limbi (prin posibilitatea de a se nota reflexul ei în conștiința vorbitorilor), în același timp ele arată și limitele unei comportări care s-ar baza pe statistica pură: deoarece experimentele de predicție aplicate la fonem dau performanțe slabe ale subiectului, pînă în momentul când începe să se contureze ansamblul semnificativ.

Așadar, în forma preconizată de C. Shannon, experimentul de predicție nu poate fi utilizat pentru stabilirea frecvenței fonemelor unei limbi, și în general entropia limbii, deoarece reacția vorbitorilor, deci predicția (și ca atare concluziile asupra sta-

<sup>6</sup> Ca și de „pregătirea și de inteligența celui care efectuează experiența” (I. Constantinescu, S. Condrea, E. Nicolau, *op. cit.*, p. 143).

tisticii fonemelor în limbă) nu se mențin constante în cursul experimentului, ci implică o modificare regulată, progresivă.

În ceea ce privește scopul experimentului, așa cum a fost expus de C. Shannon, de asemenea considerăm că el nu poate fi complet atins prin experimentul de predicție. C. Shannon definea metoda sa prin capacitatea de a prezice o literă a unui text când sînt cunoscute  $n$  litere precedente. Însuși C. Shannon a observat că „pe măsură ce experimentul progresează”, subiectul îl „folosește la prezicerea literelor următoare”<sup>7</sup>. „Predicția se ameliorează, cu cît crește cunoașterea trecutului”<sup>8</sup>, nota în treacăt C. Shannon: aceasta înseamnă, tocmai, dependența reacției de sensul general, de semnificația cuvintelor, de care ciberneticienii — și însuși C. Shannon — în genere făceau abstracție pe atunci, în mod mărturisit<sup>9</sup> (atitudine care astăzi s-a modificat în mare măsură). Deși a făcut aceste observații — fugare —, totuși C. Shannon nu a ținut seama, în interpretarea generală a metodei, de faptul că în acest experiment nu intervine numai o cunoaștere *mecanică* a unui  $n$  număr de litere, ci un *sens de ansamblu*, care adesea duce fie la o „ghicire” a unor cuvinte întregi sau a unor sintagme, ori la declanșarea unor automatisme de tip fraze-clîșee (ca *A fost odată...* etc.), fie duce la o completare a textului prin sinonime (pe care apoi persoana, căreia i se spune că a greșit și i se cere să procedeze „treptat”, ghicind literă cu literă — le înlocuiește cu cuvîntul *corect* dar *pronunțat dintr-o dată*, global, deci renunță să ghicească literă cu literă, de vreme ce a ghicit *întregul cuvînt*). Adesea nu este vorba, în acest experiment, despre o prezicere de „litere”, ci de „cuvinte”; iar pe de altă parte, predicția se bazează, mai ales pe măsură ce se conturează un sens, nu pe acele  $n$  litere precedînd litera care urmează să fie ghicită, ci pe un *sens general*, în care nici nu mai joacă rol *literele* ca atare (unele persoane

<sup>7</sup> C. E. Shannon, *op. cit.*, p. 55.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>9</sup> Vezi de exemplu: C. E. Shannon, *A mathematical theory of communication*, „Bell syst. techn. j.”, 1948, 27, nr. 3, p. 379, cf. și W. Weaver, *Recent contributions to the mathematical theory of communication*, în C. Shannon, W. Weaver, *The mathematical theory of communication*. Urbana, Univ. Illinois Press., 1949, pp. 99—100, B. Mandelbrot, *Structures formelles des textes et communication: deux études*, „Word”, 1954, 10, nr. 1, p. 2.

reconstituiau sensul unei fraze anterioare, prin alte cuvinte decât cele date în text, iar pe baza acestui sens ghiceau literele următoare: iar alte persoane „ghiceau” literele unui nou cuvânt, deși uitaseră cuvântul precedent — deci nu se mai bazau pe numărul real de litere —, pe care îl înlocuiau cu sensul unei întregi expresii sau printr-un sinonim).

În orice caz, examinarea atentă a datelor experimentului de predicție duce la concluzia că neglijarea fenomenului „semnificație”, care a fost o vreme ignorată sau exclusă metodologic din teoria și din cercetările ciberneticii și chiar ale unor curente lingvistice, denaturează interpretarea rezultatelor oricărei cercetări.

În concluzie, considerăm că experimentul de predicție nu poate fi utilizat în nici un caz pentru stabilirea frecvenței fonemelor unei limbi, iar în calcularea entropiei (referitoare la litere sau chiar la cuvinte) trebuie să se țină neapărat seama de diversele condiții care introduc importante modificări progresive.

Totuși, experimentul de predicție poate fi folosit — și ne propunem să facem aceasta — pentru investigații preliminare referitoare la unele fenomene lingvistice (dar avînd de fapt baze psiholingvistice), ca de pildă preferința, într-o limbă, pentru anumite poziții în topica frazei sau pentru stabilirea preferinței pentru anumite cuvinte sau a celor mai frecvente cuvinte dintr-o serie sinonimică etc.

2. De aceea, vom expune rezultatele unei variante a experimentului de predicție, și anume aceea utilizată de noi pentru studierea modului în care subiectul rezolvă *omonimia* într-un text.

De data aceasta, subiectul nu mai trebuia să ghicească litera, ci cuvinte, a căror predicție, unul după altul, ducea la reconstituirea unei fraze.

Am ajuns la acest experiment<sup>10</sup>, căutînd să creez un model experimental care să reconstituie analogic situația receptorului

<sup>10</sup> Experimentul și întreaga problematică au fost expuse la I-ul Colocviu Internațional de Lingvistică Aplicată (Nancy, 1964); vezi și: *The study of the resolution of homonymy by means of the experiment of prediction*. „Rev. roum. sci. soc.-Psychologie”, 1964, nr. 2, pp. 225—241, și în *Omagiul lui Al. Rosetti*, București, Ed. Acad. R.S.R., 1966, pp. 843—847.

aflat în prezența unor texte cuprinzând cuvinte din categorii omonimice.

Experimentul a fost provocat de necesitatea rezolvării unei probleme teoretice — și anume aceea a receptării cuvintelor omonime — și practice — relativă la traducerea automate.

2.1. Problema esențială care se pune pentru traducerea automată este ca, deocamdată cel puțin, să se simuleze activitatea locutorilor umani. Iar unul dintre aspectele care ridică dificultăți enorme pentru simulare este rezolvarea polisemiilor, unul dintre acele aspecte care dovedesc extrema plasticitate a intelectului uman, puterea lui de adaptare, adecvată pînă la nuanțe. Căci alegerea uneia sau a alteia dintre semnificațiile posibile, virtuale ale unei expresii polisemice necesită posibilitatea de a interpreta orice componentă a limbii (dată izolat sau în frază) în funcție de tot sistemul limbii sau de ceea ce se află în jurul acelei componente în lanțul vorbirii — fie că este vorba despre un context exprimat în formă lingvistică, fie că este vorba despre un context implicit, neexprimat — și care adesea determină selecția comutativă a uneia dintre semnificații.

2.2. Dar s-a ținut oare seama suficient, în planul lingvisticii — teoretice sau aplicate —, de *modul în care receptorul uman rezolvă polisemiile*? Și, de fapt, *se cunoaște oare suficient acest proces*?

Înainte de a se trece la o extrapolare asupra mașinii automate, mai trebuie să se arunce lumini asupra unor unghiuri încă obscure ale actului uman, de receptare a mesajului verbal. De aceea considerăm necesar să se abordeze și dintr-o perspectivă psiholingvistică problema discutată. În acest scop am încercat modelarea în condiții experimentale a procesului uman de rezolvare a unor cazuri extreme de polisemie (omonimii), în lanțul discursiv, adică în aspectul considerat „ingrat”, al polisemiei sintagmatice.

2.3. Polisemia (deci o expresie care are mai multe semnificații posibile), ca și cazul extrem, al omonimiei (cuvinte sau expresii deosebite, care au aceeași formă grafică — omografie — sau sonoră — omofonie —, dar semnificații complet deosebite), pot apărea fie pe axa paradigmatică (subst. *cer* poate fi omonim cu verbul *a cere*, pe o anumită parte a paradigmei — a conjugării — acestuia din urmă), fie pe axa sintagmatică, a lan-

țului verbal sintagmatic ori enunțiativ, în realizarea limbii prin expresia lineară a mesajului (în comunicare, cuvintele omonime *par* „firele care cresc pe piele” și *par* „copac” sînt integrate în fraze, care le pot determina semnificația: „*Părul* său din grădină...”, „*Părul* său era blond...”). După cum menționam mai înainte, cel de-al doilea caz este mai puțin studiat și ridică dificultățile cele mai mari<sup>11</sup> nu numai pentru traduceri automate dar și pentru lingvistica teoretică.

Omonimia nu mai poate fi pusă astăzi în discuție exclusiv pe baza unor fapte izolate extrase din „limbă”, ci trebuie luată în considerare și pe planul „vorbirii”, în care, de fapt, funcționează cuvîntul, se realizează ceea ce este virtual, iar omonimia își capătă rezolvarea, prin acțiunea funcției de comunicare a limbajului. În orice caz, deci, nu numai pentru necesitățile traducerii automate, dar și pentru lingvistica teoretică se pune problema tratării diferențiate a omonimiei și mai ales devine interesantă — și deoarece a fost mai puțin abordată — problema omonimiei în planul realizării sintagmatice a limbii.

De aceea, devine din ce în ce mai evident faptul că problemele mult discutate în lingvistica tradițională — ca de pildă controversa dacă omonimele sînt aspecte ale aceleiași unități lexicale, considerate ca „un cuvînt polisemic”, sau sînt unități lexicale distincte — constituie numai o parte a unei problematice mult mai vaste. (De altfel, această problemă, de pildă, se pune mai ales pe un plan metalingvistic, care se situează în afara comunicării propriu-zise, din unghiul „observatorului extern” care ar fi un lingvist; chiar în cadrul unor asemenea discuții a devenit însă necesar să se observe că omonimia „este o noțiune relativă”, variind în funcție de experiența vorbitorului<sup>12</sup> sau de perspectiva diacronică ori de cea sincronică<sup>13</sup>).

<sup>11</sup> Vezi și raportul lui J. Dubois (*Résolution des polysémies dans les textes écrits et structuration de l'énoncé*) și în genere discuțiile, în *Actes du 1er Colloque Int. de Ling. Appliquée — Nancy 1964*, Nancy, [Université de Nancy], 1966.

<sup>12</sup> M. Avram, *Mijloace morfologice de diferențiere lexicală în limba română*, „St. și cercet. lingv.”, 1958, nr. 3, pp. 315 urm.

<sup>13</sup> Cf. Ch. Müller, *Polysémie et homonymie dans l'élaboration du lexique contemporain*, „Etudes de linguistique appliquée”, Paris, Didier, [1962], I, p. 54.

În planul comunicării ca atare, în realizările contextuale, problema fundamentală este aceea a rezolvării practice a omonimiei, a mecanismului de selectare a semnificațiilor în dinamica vorbirii : astfel a apărut necesitatea de a se considera nu numai omonimul „în sine” ci omonimul cu cuvintele din jurul său, în actualitatea lanțului discursiv. Așadar, discuția despre rezolvarea omonimiei trebuie purtată nu numai în cadrul strict al seriei omonimice din limbă — al „cuvîntului, cu semnificațiile sale” posibile —, ci și în complexul sintagmatic din momentul exprimării, care actualizează și *impune* una dintre semnificații.

Pe de altă parte, a devenit necesar să se observe diferențiat actul comunicării, să se releve ceea ce este caracteristic pentru fiecare dintre cei doi poli ai comunicării — emitere și recepție. S-a remarcat, astfel, că „pentru vorbitor omonimia nu există”, deoarece el știe dinainte la care sens al cuvîntului se va referi în momentul exprimării, pe cînd pentru partenerul său apar ambiguități, legate de probabilitățile condiționate ale contextului<sup>14</sup>.

Modul de discutare a omonimiei se modifică prin însăși metodologia abordării ei. Noi vom încerca să analizăm aci nu atît „codul”, „limba” în abstract, ci mai mult realizarea ei în vorbire, „mesajele” în care sînt incluse cuvinte care figurează ca omonime în „cod”. Vom încerca, de asemenea, să urmărim modul cum se rezolvă omonimia din unghiul de vedere al receptorului, fără să considerăm însă că acest fenomen apare numai la capătul „decodare” al comunicării. Cele două aspecte — emitere și recepție — nu pot fi separate, fără a se ține seama de implicațiile lor reciproce : în realitatea comunicării ele se determină unul pe celălalt. Desigur, în momentul în care începe emiteria, vorbitorul a selectat una dintre semnificațiile formei polivalente ; însă se pune întrebarea dacă prin acest fapt omonimia încetează de a mai fi „o problemă” pentru locutor, cu alte cuvinte dacă ea nu este și un fenomen de codare (*encoding*), ci constituie numai un fenomen de decodare. Dacă presupunem că receptorul rezolvă omonimia datorită unei anumite organizări

<sup>14</sup> R. Jakobson, *Linguistics and communication theory*, in *Proceedings of symposia in applied mathematics*, vol. XII (*Structure of language and its mathematical aspects*). American Mathematical Society, 1961, p. 249.



(specifice) a mesajului, va trebui să admitem că această organizare e datorată unei acțiuni de selectare, de ierarhizare etc. — mai mult sau mai puțin intenționată, în vederea facilitării procesului de comunicare — făcută de emițător, deoarece acesta, bazat pe propria sa experiență de comunicare, nu ignoră faptul că omonimia creează obstacole în realizarea funcției de comunicare. Am supus analizei și verificării prima parte a acestei afirmații (aceea referitoare la receptor), pe care o vom considera drept ipoteză; cea de-a doua parte (privitoare la vorbitor) decurge, după cum menționam, în mod logic, dar ea va putea fi verificată ulterior, inductiv, prin studiul statistic al modalităților concrete de exprimare în cazul folosirii omonimelor.

2.4. Cum înțelege receptorul un mesaj conținând un cuvânt care în sistemul limbii intră într-o serie omonimică? Cum se petrece acțiunea contextului, despre care se știe, destul de vag, că rezolvă omonimia<sup>15</sup>? Vom dezvolta deocamdată ipoteza pe care am supus-o verificării în cercetarea noastră.

Contextul verbal sau lingvistic — care ocupă un loc important în discutarea omonimiei — este un ansamblu în care relațiile dintre componente sînt exprimate fie prin indici propriuzis formal (gramatical-morfologic) fie în mod combinatoriu<sup>16</sup>. Cea de-a doua posibilitate se realizează sau pe cale lexicală (prin înglobarea în același mesaj a unor elemente de vocabular — fie că e vorba despre asocieri obligatorii fixe, cum e cazul locuțiunilor, fie că e vorba despre „afinități semantice“, manifestate prin simpla concomitență iar nu neapărat prin juxtapunere imediată) sau pe calea sintactică de combinare a construcțiilor sintagmatice (pentru ilustrare, dăm în fig. 22 o schemă a naturii relațiilor și a modului exprimării lor). Acest din urmă

<sup>15</sup> Într-o lucrare a noastră mai veche (*Principiul adaptării la context*, „St. și cercet. lingv.“, 1954, nr. 1—2, pp. 207 urm.), am discutat despre rolul contextului în rezolvarea omonimiei; am reluat problema, pentru o discu-tare prin prizma diferențierii dintre receptor și emițător, precum și pentru aprofundarea modului de acțiune a contextului.

<sup>16</sup> Pe lângă acestea, există — îndeosebi în exprimarea orală — și referiri la componente neexprimate (sau „nedecelabile“, după expresia lui B. Pottier, *Introduction à l'étude de la philologie hispanique*, II, Paris, Ed. hispano-americanas, 1960, p. 149) pe plan verbal; componente situaționale, gestuale etc. —, pe care nu le vom avea în vedere aci.

mod de relaționare se manifestă și prin inserția componentelor, în interiorul enunțului, în diverse locuri (poziții) mai mult sau mai puțin variabile și deci mai mult sau mai puțin previzibile.

Formal	Combinatoriu		Sintactic
	Lexical		
Broasca sări... Broaștele săliră...	asocieri obligatorii	afinități asociative semantice	(Combinarea construcțiilor sintagmatice)
Broasca reparată... Lăcătușul repară broaștele...	Broasea răsă... Lăcătușul repară broaștele...	a. Broasea — orăcăie, sare, verde, mal, lac, ballă...  b. Broasea — cheie, ușă, clanță, lăcătuș, repară, marca Yale...	— Broasea orăcăia pe ma- lul lacului.  → Lăcătușul a ve- nit să repare broasea.

Fig. 22

Locul sau poziția nu intră însă, când ne referim la exprimarea verbală, în categoria pur și simplu a spațiului, ci el are și implicații temporale, succesivitatea implicând aici ambele categorii. Este vorba, de fapt, despre fenomenul — banal în aparență, dar care are importante consecințe — asupra căruia atrăgea atenția mai de mult A. Rosetti: „De deux mots, l'un doit précéder l'autre. Il résulte de là que le langage comme la pensée, est en fonction du temps”<sup>17</sup> (subliniat de noi. T.S.-C.). De aceea, când ne referim la ansamblurile din planul expresiei verbale nu trebuie să facem abstracție de faptul că acestea constituie *secvențe verbale*, lanțuri enunțiative, în care se delimitează elemente emise și receptate succesiv (deci în timp). Caracterul temporal al emiterii are consecințe importante îndeosebi asupra receptării

<sup>17</sup> A. Rosetti, *Le mot, Esquisse d'une théorie générale*, Copenhague—București, Munksgaard — Inst. de lingv. rom., 1947, p. 10.

enunțului oral, dar nici receptarea enunțului scris nu se derogă complet de la regulile percepției succesive.

Tocmai succesivitatea elementelor informaționale în lanțul temporal al mesajului este însă mai puțin luată în considerare când se discută omonimia și de aceea asupra ei am vrea să insistăm aci. Se spune în genere că succesiunea nu este întotdeauna în limbă o „trăsătură structurală”<sup>18</sup> (care să modifice sensul). Problema locului în enunț trebuie analizată însă nu numai prin prisma topicii sau în orice caz nu numai prin exemplele clasice ale gramaticii tradiționale, ci trebuie pusă și ca problemă de *poziție contextuală* (despre care vom discuta mai departe), în care joacă rol stocajul informațional în anumite „locuri” din context, iar cantitatea de informație adusă de o componentă variază datorită locului ei în context, datorită „momentului” în care e emisă (după sau înainte de precizarea unui sens de ansamblu, etc.).

Într-adevăr: este oare indiferent faptul că un cuvânt dintr-o serie de omonime<sup>19</sup> este situat la începutul, la mijlocul, la sfârșitul enunțului? În limba română, subst. *broască* poate avea doi „semnificații” (*signifiés*): „încuietoare la ușă” și „animal”; în fraza *Broasca a sărit în lac, orăcâind*, sensul lui *broască* nu poate fi selectat de la început (ci după receptarea sintagmelor *a sărit* sau chiar *în lac*); pe când în fraza *A sărit în lac broasca, orăcâind*, presupunem că sensul corect al cuvântului *broasca* poate fi selectat chiar în momentul receptării acestui cuvânt; iar în *A sărit în lac, orăcâind, broasca*, se poate spune că nici nu mai este nevoie de o selectare sau precizare a sensului „omonimului”, ci însuși cuvântul este obligatoriu atras de ansamblu, al cărui sens s-a conturat chiar înainte de apariția ultimului component.

Pentru a urmări, prin mijloace mai obiective decât simpla introspecție de lingvist, dinamica rezolvării omonimiei în funcție de locul ocupat în enunț de cuvântul respectiv, am recurs la

<sup>18</sup> J. K. Halliday, *Linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, „Études de linguistique appliquée”, 1, Paris, Didier, 1962, p. 13.

<sup>19</sup> Deși aceasta ar fi expresia corectă (cuvânt dintr-o serie sau categorie omonimică), vom folosi totuși, în restul textului, expresia economică „omonimul”.

lier școlar“ și „instituție de credit etc.“), *broască* („animal“ și „încuietoare de metal la ușă“), *capră* („animal“, „scaunul trăsurii“, „suport pentru tăiat lemne“), *ochi* (organ al vederii“ și „nod format în tricotaj“), *pană* („parte a penajului păsării“ și „ic“), *păr* („firele care cresc pe piele“ și „pom“). Au fost create cu aceste cuvinte 13 fraze de bază și peste 20 de variante (desigur, în limba română), în care același cuvânt din serii omonimice era pus în diverse poziții contextuale (de exemplu: *Vizitiul stătea pe capră*, *Pe capră stătea vizitiul*), iar uneori în contexte presupuse echivoce; au mai fost folosite și 3 fraze fără omonime, care serveau în special ca etalon pentru posibilitățile de predicție ale persoanei.

Experimentul începea prin următoarea instrucțiune, dată persoanelor de experimentare: „Am pe această hîrtie diferite fraze, pe care dvs. nu le vedeți, dar veți reuși să le cunoașteți. Va trebui să ajungeți la reconstituirea întregii fraze, ghicind treptat, fiecare cuvânt unul după altul. De fiecare dată cînd veți propune un cuvînt, vă voi spune dacă ați ghicit sau nu (în cazul cînd nu ați ghicit, vă voi spune cu care este cuvîntul corect). De exemplu, să presupunem că fraza de ghicit ar fi: *Trenul merge repede*. Dvs. veți propune un prim cuvînt (fiind vorba despre începutul frazei, va fi greu să ghiciți corect); de pildă, veți propune cuvîntul *casă*, iar eu vă voi spune că nu acesta era cuvîntul just, ci *trenul*; vă veți gândi ce ar putea urma după acest cuvînt într-o frază și veți spune de pildă *merge*, eu vă voi confirma că a fost bine; veți propune, mai departe, un cuvînt care considerați că poate constitui urmarea a ceea ce cunoașteți pînă acum (*Trenul merge*) și veți alege de pildă, dintre diversele posibilități (*către*, *repede*, *încet*, *pe* [linie], etc.), cuvîntul *către*, iar eu vă voi spune că nu ați ghicit ci cuvîntul era *repede*

ner, 1951, s.v.), adică ne-am situat în unghiul de vedere pe care îl pot avea interlocutorii obișnuiți, care nu-și pun probleme de istorie a limbii. Au fost deci folosite și omonime „propriu-zise“ (ca *păr* < lat. *pilus* și < lat. *pirus*) dar și cuvinte cu etimon comun, ale cărui sensuri s-au depărtat foarte mult — chiar dacă unii le discută ca pe niște cuvinte polisemice (În fond, chiar atunci cînd se pune problema distincției între omonimie și polisemie, se constată că ea e foarte greu de rezolvat: vezi de exemplu P. Diaconescu, *Omonimia și polisemia*, în „Probleme de lingvistică generală“, București, Ed. Acad. R.P.R., 1950, pp. 141, 145, 150.)

s.a.m.d.". Urma un scurt experiment de probă, iar apoi erau supuse experimentării frazele cu omonime.

Fiecare persoană avea de ghicit între 6 și 12 fraze, astfel încât pentru fiecare omonim s-au obținut rezultate de la minimum 25 de persoane, iar pentru cele mai multe variante exista

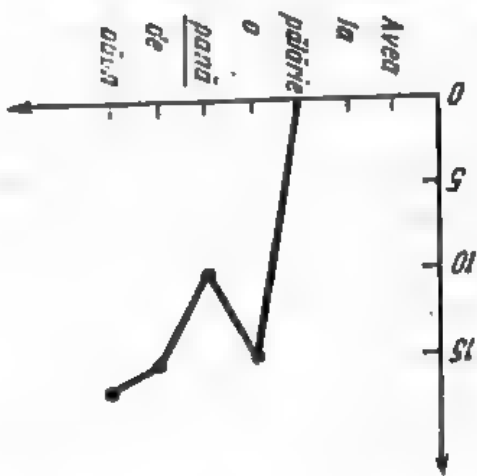


Fig. 23

rezultate de la minimum 10 persoane. Experiențele s-au desfășurat în același loc pentru toate cele 50 de persoane și numai dimineața.

Rezultatele au fost prelucrate de noi prin înscrierea pe o abs-cisă a cuvintelor frazei, iar pe ordonată a numărului de răspunsuri corecte (de „ghiciri”), așa cum se vede în fig. 23, obținându-se astfel o curbă (dinamică) a predicției, în funcție de locul în care se află situat cuvântul omonim (maximale sau apropierea de maximă arătând predicția corectă).

2.7. Graficele care sintetizează rezultatele arată în primul rând existența unor legături interne în enunț, care creează grupuri semnificative de maxime și de minime — fapt observat și de L. Sprung, care consideră că aceste minime determină maximele sau că membrii slab determinați acționează puternic asupra celor următori<sup>22</sup>. Spre deosebire de L. Sprung însă, credem că exper-

<sup>22</sup> L. Sprung, *Zur Psychologie des Gedächtnisses, I. Über einige Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kontexteigenschaften und Reproduktionsergebnissen*

rimentul trebuie analizat prin numărul de ghiciri corecte la fiecare cuvânt, iar nu prin greșeli, și că grație acestei diferențieri metodologice se poate observa mai bine că nu poate fi vorba despre o *determinare* a predicției corecte, de către fazele de „greșire”. Se observă de fapt că se realizează grupări de ghicire corectă, pe segmente, în care se ajunge la maxime datorită unei stocări de informație care obligă la ameliorarea predicției. Stocajul se epuizează la sfârșitul segmentului, unde se produce o minimă, pînă la adunarea unei noi „provizii” de informație. Nu minima care reprezintă cuvîntul *pană* determină creșterea enormă a ghicirilor în a doua parte a enunțului în *Avea o pană de păun la pălărie*, ci determinarea *ulterioară* a sensului cuvîntului omonim precum și precizarea prin prepoziția *la* duc la cele 100% predicții pentru *pălărie*.

În al doilea rînd — dar în legătură cu cele spuse mai sus —, se observă că „omonimele” nu sînt ghicite decît în anumite poziții; iar sensul lor nu se precizează imediat, *chiar dacă* fac parte din sintagme care ar părea că trebuie să le determine imediat. De exemplu, în *Avea o pană de păun la pălărie*, nu numai că nu se înregistrează nici o ghicire pentru *pană*, pe cînd în *Avea la pălărie o pană de păun* (vezi fig. 23) 10 persoane din 15 dau răspunsul corect, dar în prima frază *păun* este ghicit numai de 7 persoane, pe cînd în a doua, de 15 persoane (adică numai simpla posedare, în prima frază, a configurației sintagmatice *pană de-* nu a fost suficientă pentru precizarea sensului omonimului). Ceea ce ar putea fi considerat „microcontextul” nu este suficient pentru a determina o ghicire, ci aceasta depinde de locul unde este plasat microcontextul. În asemenea cazuri, nu se poate spune că pentru rezolvarea ambiguității este mai eficient cuvîntul care urmează după cuvîntul ambiguu, decît cel care

*in sinnvollen sprachlichen Texten*. „Zeitschrift für Psychologie”, 1964, H. 1—2, pp. 40—41, 44—45 (la L. Sprung înregistrarea s-a făcut invers, prin notarea greșelilor, așa încît maximele indică greșelile). L. Sprung a făcut experimentele respective cu alt scop (studierea memoriei), a prelucrat materialul în alt mod, iar interpretarea sa se deosebește de aceea pe care o propunem aci.

precede<sup>23</sup>; depinde cât stocaj de informație s-a realizat înainte de omonim (vezi și *infra*, p. 453). Trebuie deci să se stabilească și care sînt posibilitățile de apariție concomitentă, dar și care e ordinea lor cea mai eficientă pentru înțelegere. Analiza lanțului prin acest experiment, care provoacă un mers progresiv strict *linear*, pune în lumină fapte ale comunicării (mai ales orale) care ne scapă atunci cînd discutăm omonimia prezentînd exemple de sintagme luate în bloc (ca: *pană de păun*) și în care se realizează sensul fără dificultăți, deoarece percepția vizuală permite o receptare simultană a celor două cuvinte.

2. 8. Vom încerca să analizăm această concluzie a rezultatelor. Ce presupune de fapt introducerea unui omonim într-un enunț? Alegerea neapărată — impusă de funcția de comunicare — a *unuia singur* dintre două sau mai multe sensuri posibile, dintre care unele pot fi în genere considerate ca echiprobabile la început.

Avea o pană  $\begin{cases} \nearrow & \text{de scris} \\ \rightarrow & \text{de (la) motor} \\ \searrow & \text{de păun etc.} \end{cases}$

În legătură cu aceasta menționăm că direcția inițială de selectare a uneia dintre semnificațiile omonimului, către care ar fi înclinate diversele persoane, nu mai interesează în aceste experimente prea mult, deoarece faptul fundamental care era urmărit apare destul de evident: indiferent care ar fi răspunsul preferențial inițial, o anumită organizare contextuală imprimă ulterior direcționarea către semnificația justă. Totuși am stabilit pentru cîteva omonime și direcția de selectare a semnificației înainte de precizarea omonimului prin celelalte cuvinte (redăm rezultatul sondajului respectiv numai pentru o oarecare orientare, deoarece o cercetare urmărind să stabilească frecvența unui răspuns sau a altuia — denotînd semnificația privilegiată, la diverse persoane — nu ar avea un caracter de mare noutate, putîndu-se realiza de fapt prin clasicul experiment asociativ-verbal).

<sup>23</sup> Vezi A. Koutsoudas, *Defining linear context to resolve lexical ambiguity*. „Language and speech”, 1959, 2, part. 4, pp. 211—236.

### III. METODA EXPERIMENTALA IN PSIHOLINGVISTICA

Inceputul frazei:	Aree o pană...		Pute o pană...			Pe capră...			Din ochi ti...	
	„parte a penajului“	„defecțiune de automobil“	„parte a penajului“	„te“	di-verse	„scăunul trăsurii“	„animal“	„suport pentru tălă lemne“	* „organ al vederii“	„nod format în tricotate“ și alte sensuri
Nu-mărul de persoane care au ales semnificația respectivă (în %)	66%	44%	36%	8%	56%	40%	30%	30%	80%	20%

\* Înainte de a se da și determinantul ti, au fost numai 46% selecții certe ale acestui sens.

Fig. 24

Dacă în context nu poate figura pentru *broască* decât ori sensul (1) „animal“ ori (2) cel de „încuietoare“, și socotind situația în *abstract*, în limbă — ambele avînd o probabilitate egală —, atunci folosirea concretă a unuia dintre ele trebuie să dea o cantitate de informație ușor de prevăzut. Dar în realitatea vorbirii, faptele nu se petrec atît de simplu, deoarece posibilitatea variază în funcție de valoarea informațională a contextului (fără a mai vorbi și despre toate celelalte variabile — individuale, etc.). Cu cît te aștepti mai mult la un cuvînt, cu atît acest cuvînt va fi mai puțin informativ, iar cu cît rămîn mai multe alternative, cu atît realizarea unciă va aduce mai multă informație. Dacă contextul (realizat prin frază) va arăta *dinainte* că sensul pentru *broască* va fi *neapărat* (1) — sau mai bine zis dacă acest cuvînt e *neapărat* impus, cu sensul precis (1) —, atunci informa-



ția dată de cuvîntul *broască* va fi în *abstract* nulă, pentru că receptorul știe dinainte că va urma cuvîntul respectiv. În contextul (A) *Lacrimi mari îi curgeau din ochi*, spre deosebire de (B) *Din ochi îi curgeau lacrimi mari*, contextul precedent a și determinat apariția cuvîntului *ochi*, pe cînd în (B) chiar selecția sensului acestui cuvînt este aleatorie, pentru că probabilitățile sînt multiple (iar aceasta este situația nu numai pentru omonime, ci și pentru foarte multe cuvinte care se află în poziția apropiată de începutul contextului). Pe măsură ce se definește sensul general, se determină și alegerea uneia dintre posibilități.

Locul în care este introdus omonimul creează între componentele enunțului raporturi diverse de determinare, dacă le judecăm din perspectiva omonimului.

Din experimentele noastre rezultă că poziția contextuală favorabilă (către sfîrșitul contextului, sau mai bine zis acolo unde s-a produs un mare stocaj de informație) joacă un mare rol în rezolvarea omonimiei, creindu-se relații de solidaritate în care un element îl presupune pe celălalt și invers. Se poate spune deci că pentru precizia comunicării este preferabil ca omonimul să aducă o informație cît mai mică și să fie *el determinat* de context, în loc ca el să determine sensul ansamblului.

Se observă adică și din aceste experimente ceea ce menționam mai înainte, și anume că nu e vorba numai despre simpla topică, despre succesiunea gramaticală sau sintagmatică, ci despre *cantitatea de elemente informaționale care precedă* (sau despre *valoarea lor informațională*), despre stocajul de informație produs și despre locul unde s-a produs (înainte sau după receptarea unui omonim). Există fraze în care omonimia se rezolvă în mod „economic”, fără să fie necesare multe determinări, dar sînt altele în care rezolvarea nu se poate face decît după ce au apărut înaintea omonimului diverse cuvinte sau după ce au fost cerute de receptor informații suplimentare. În genere, redondanța joacă rol pentru rezolvarea omonimiei, dar depinde de *locul* în care apare ea, față de omonim, pentru ca să putem vorbi despre un context bine organizat, eficient din punctul de vedere al funcției de comunicare.

2.9. S-ar putea spune că în definitiv rezolvarea omonimiei depinde de poziția omonimului față de *sfîrșitul* enunțului, ceea

ce ar fi just, dar incomplet. În primul rând, poate fi vorba uneori despre contexte echivoce, insuficient organizate, care nu conturează un sens clar pînă la sfîrșitul enunțului sau care necesită prelungirea acestuia. Probabil că intervin și alți factori, care țin de *organizarea* propriu-zisă a *contextului* respectiv (de faptul că permite mari stocaje de informație în jurul omonimului sau spre sfîrșit, etc.), și în care joacă rol introducerea omonimului în anumite segmente sintagmatice sau legarea lui de determinanți puternici — adică factori de „microcontext”<sup>24</sup>.

Dacă stabilim pentru *broască* următoarele posibilități combinatorii, privitoare numai la afinitățile semantice (fără să mai menționăm în tablou și asocierile obligatorii etc.) :

	Animal	Incuistitoare
BROASCA	sare orăcăie verde mal lac fel de mîncare etc.	ușă cheie a se potrivi a repara lăcătuș etc.
	se strică se rupe	

Fig. 25

se pare că avem șanse să construim cu ele contexte favorabile, mai ales dacă receptorul (om sau mașină) va „înmagazina” în memoria sa schema-program (din care s-a arătat mai sus numai o parte și în care au fost utilizate unele răspunsuri din experimentul de predicție ; de altfel, acest experiment, pe lîngă alte metode, ar putea servi și pentru stabilirea microcontextelor). Pe lîngă acestea joacă desigur un rol important și asocierile obligatorii, impuse de segmente sintagmatice fixe (de exemplu : *pană de lemn, pană de pălărie*), în care apariția unei prepoziții, de pildă, deter-

<sup>24</sup> Expresie, între alții, a lui B. Pottier, *Les travaux lexicologiques préparatoires à la traduction automatique*, „Cahiers de lexicologie”, 3, Paris, Didier-Larousse, [1962], pp. 203 urm.

mină imediat o ameliorare în predicția cuvîntului următor, deci se conturează sensul omonimului.

Totuși, stabilirea afinităților semantice, a microtextelor, a „fragmentelor mici”, sau stabilirea de pildă a „parametrului contextual”<sup>25</sup> nu sînt suficiente pentru rezolvarea omonimiei: după cum arătam, joacă rol și ordinea tuturor celorlalte cuvinte din *întregul context*. Într-o limbă care nu impune o ordine fixă, pot apărea lângă omonim sau înainte de el cuvinte variate, care să modifice însăși posibilitatea de predicție a microcontextelor: este vorba deci despre *locul în care se va afla omonimul cu segmentul său sintagmatic, față de ansamblul contextual*.

2.10. Dacă ne referim la raportul dintre axa „lanțului” enunțiativ (care ar ține de „structură”) și axa selecției (care ar ține de „sistem”)<sup>26</sup>, sau dintre relațiile sintagmatice și cele paradigmatică, se poate observa că întretăierea lor în diverse poziții nu e indiferentă pentru definirea sensului omonimului și în genere pentru predicție. În cazul următor :

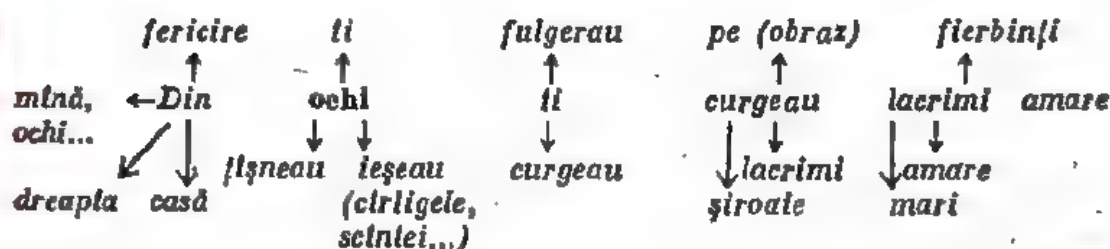


Fig. 26

sînt foarte multe posibilități în locul unde se află omonimul; pe cînd în cazul din fig. 27 :



Fig. 27

<sup>25</sup> Y. Gentilhomme et R. Tabory, *Le problème des vraies polysémies et la méthode du paramètre contextuel*, „La traduction automatique”, 1960, nr. 1, pp. 12—14.

<sup>26</sup> M. A. K. Halliday, *Class in relation to the axes of chain and choice in language*, „Linguistics”, 1968, nr. 2, p. 7.

selectia s-a produs înainte de apariția lui, iar în locul unde e situat nu există decît o singură posibilitate de direcție semantică, strict determinată, și foarte puține posibilități chiar în cadrul acesteia.

Selectarea verigii paradigmatică prin relații sintagmatice se face prin continue *întretăieri* între cele două axe, ceea ce implică de asemenea noțiunea de *loc* în care se află fiecare componentă a enunțului. Ar fi deci legitim să se vorbească și despre *relațiile pozitionale* din enunț, care au rol (uneori) și care sînt definite prin cantitatea de informație adunată într-o componentă sau un grup și în funcție de care crește probabilitatea<sup>27</sup>, deci scade valoarea de informație a componentei care urmează.

2.11. S-ar putea pune, desigur, întrebarea, dacă în ceea ce privește receptarea mai joacă rol, în comunicarea reală, succesiunea componentelor, deoarece se știe că sensul de ansamblu se degajă și prin suprapuneri, prin salturi, prin legări la distanță, prin reveniri înapoi sau chiar prin perceperii aproape simultane (în cazul receptării limbajului scris). Comunicarea umană are corectivul pluridimensionalității<sup>28</sup>, al posibilității de recepționare simultană a unor elemente supraetajate (indici morfologici, melodici, situaționali, gestuali etc.); în orice caz, însă, linearitatea există permanent<sup>29</sup>, ea este o trăsătură de esență a vorbirii: concomitența este limitată de dimensiunile unui interval, ea depinde, în fond, de lungimea posibilă a unei „cuprinderi simultane”, și ca atare succesiunea elementelor și existența „lanțului verbal” nu pot fi negate sau ignorate.

2.12. Concluziile cercetării noastre ne obligă să menționăm și un aspect care constituie un argument decurgînd logic din experimente în controversa: este omonimia o problemă și de emiterie sau este numai o problemă de receptare? Datele noastre

<sup>27</sup> Cantificarea pe care M. A. K. Halliday (*Categories of the theory of grammar*, „Word”, 1961, 17, nr. 3, p. 276) a încercat să o schițeze cu privire la „colocații” („asocierea sintagmatică la nivelul lexical”) — și anume probabilitatea ca a, b, c..., ș.a. să apară la n distanță de un element lexical — ar trebui poate completată și prin luarea în considerare a cantității (variabile, în funcție de enunț) de informație adunate pînă în „locul” respectiv.

<sup>28</sup> Am discutat mai pe larg această problemă în *Limba și context*, ed. cit., pp. 263 etc.

<sup>29</sup> Vezi și A. Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin, ed. 6, 1966, p. 21.

permit să spunem că problema rezolvării omonimiei se pune încă din momentul emiterii: receptarea corectă a omonimelor depinde de modul cum e organizată emiterea, deci cu cât mesajul va fi mai bine organizat din punctul de vedere al locului în care apare omonimul, cu atât receptarea va fi mai facilă. Își organizează locutorul în mod intenționat expresia în vederea acestui scop, sau în orice caz există în realitatea vorbirii, cu o mare frecvență, expresii organizate în acest sens? Un răspuns la această întrebare ar trebui să fie dat prin efectuarea unor statistici bazate pe înregistrări de convorbiri, privitoare la contexte luate din limba vorbită-orală, spre a se observa *locul* unde sînt inserate în mod mai frecvent omonimele.

Secvența verbală actuală impune un „control” al fiecărui cuvînt prin celelalte, care-i delimitează sfera de folosire, și ca atare este preferabil ca omonimul să fie inclus, cu segmentul său sintagmatic, în pozițiile care pot exercita un „control” maxim și care pot face să se elimine diversele posibilități din lanțul paradigmatic. Chiar în limbile cu topica fixă, sînt posibile unele derogări și în orice caz e necesar să se țină seama de rolul poziției în context, asigurîndu-se omonimului poziția optimală. Cu atât mai mult e necesară această fixare, cînd cuvîntul sau sensul respectiv sînt mai rar folosite, deci nu au mari șanse de apariție în conștiința receptorului. (Este ceea ce s-a petrecut în experimentul nostru cu *pană* în sens de „ic”, care avea o valoare informațională mare, sau cu sintagma mai puțin obișnuită *puse [o pană] în lemn*). În aceste cazuri, este bine ca omonimul să fie înconjurat de multe determinări și să se afle în poziții favorabile.

Pentru o receptare optimală trebuie create deci contexte în care omonimul, care ridică dificultăți, să poarte, într-o poziție anumită, o cantitate foarte mică de informație. În genere, această poziție este echivalentă cu sfîrșitul contextului, însă trebuie să se aibă în vedere necesitatea de a se lucra cu un context semnificativ și bine organizat, în care să existe o proporție de redundanță, dar aceasta să fie bine „plasată”, în locul cel mai potrivit față de omonim, adică *înaintea* lui.

Desigur că problema se complică atunci cînd o transpunem în practica traducerilor automate, deoarece textele sînt găsite ca atare, iar omonimele nu sînt întotdeauna situate în poziție opti-

mă. Totuși, credem că o meditare asupra experimentelor prezentate — și care au urmărit numai să arate un aspect al modului uman de rezolvare a polisemiei, iar nu să dea soluții directe pentru practica traducerilor automate — ar putea fi utilă chiar pentru această practică. În primul rând, apare clar că dificultatea rezolvării omonimiei — și a polisemiei în genere — crește în funcție de *poziția contextuală* și ca atare propunerile de programare care au în vedere microcontexte ar trebui să țină seama și de locul în care vor fi găsite acestea de către mașină.

În orice caz însă, receptarea „au ralenti“, care e presupusă în cazul experimentului de predicție, luminează probleme care dispar când se observă introspectiv receptarea reală. Se pot urmări astfel linearitatea enunțului, distribuția sa temporală — prin secvențe privilegiate, datorate antecedentelor — și în care „locul în enunț“ implică și particularități de informație de ordin cantitativ, conceptul de „timp“ alăturându-se celui de „cantitate“.

Se observă astfel — prin mersul progresiv, lipsit de posibilitatea „privirii peste verigi“ a receptării orale — detalii care pot avea interes pentru lingvistica generală sau pentru lingvistica aplicată, care trebuie să rezolve problemele traducerii auto-

## ÎN LOC DE CONCLUZII

Lucrarea de față este o „introducere“ : dacă-i respectăm natura, nu poate — nu trebuie — să aibă încheiere.

Sfârșitul ei înseamnă intrarea într-un domeniu. Abia după ce acesta va fi parcurs, străbătut de căi clare, parcelat și delimitat, vor putea să se întrevadă concluzii.

Drumul străbătut pînă azi de-a lungul îmbinării dintre psihologie și lingvistică nu este prea scurt, este destul de bogat în evenimente, în nume mai mult sau mai puțin ilustre ale istoriei celor două științe.

De la etapa vechii psihologii a limbajului, în care au făcut generoase incursiuni lingviști cunoscuți (unii, de-a dreptul fermeceți de explorarea în domeniul conex) sau din care unii psihologi — ceva mai puțini — au încercat să privească și spre lingvistică, și pînă la psiholingvistica de azi, este calea spre conștiința că un domeniu *există*, de sine-stătător, care trebuie investigat cu mijloace mai ferme, mai complexe, mai specifice.

Dacă în trecut mai ales lingviștii erau cei care întindeau o mîină către psihologi, astăzi psihologii încep din ce în ce mai mult să se inițieze în lingvistică și să devină conștienți că nu se pot ocupa cu eficacitate de psihologia limbajului — și astfel încît lingvistica să le poată accepta ori utiliza rezultatele — fără a cunoaște problemele, terminologia, sistemul de cunoștințe și chiar metodologia lingvisticii.

Pe de altă parte, niciodată nu s-a văzut atît de clar necesitatea constituirii unei „lingvistici aplicate“. Iar aceasta nu poate face abstracție de psihologie : de la domeniul învățării limbilor străine la traducerile automate (Să nu uităm că însăși ciber-

netica se alimentează din psihologie, cel puțin pentru a putea realiza și utiliza just modelarea psihicului uman ; este una dintre căile care-i duc — și-i vor duce din ce în ce mai mult — pe lingviști către psihologie, sau către psiholingvistică).

Dar mergînd pe căi paralele, psihologia limbajului și lingvistica nu vor ajunge niciodată să cunoască obiectul care se află între cele două căi : psiholingvistica devine o necesitate.

Cînd psihologii vor înțelege mai bine că psiholingvistica nu se confundă cu psihologia limbajului și cînd lingviștii își vor da seama că psiholingvistica nu înseamnă simpla „aplicare“ a psihologiei (și încă a vechii psihologii, cunoscute de mulți din anii de studii '20—'40) în lingvistică sau introducerea unui punct de vedere „psihologizant“, neștiințific, care să denatureze cercetarea propriu-zis lingvistică, atunci psiholingvistica va izbuti să se generalizeze ca o disciplină devenită „clasică“ și necontestată. Atunci, ea va putea și servi cu adevărat, atît lingvisticii — teoretice sau aplicate —, cît și domeniilor în care se aplică psihologia, sau teoriei psihologiei înseși.

Atunci se va cunoaște mai clar ce este fenomenul căruia îi spunem, banal, „comunicare“, în ce constă „vorbirea“ — ca realizare concretă a „limbii“ —, atunci se vor preciza mai bine bazele gramaticilor generative și necesitățile imperioase ale structurilor lingvistice — care se va observa că provin din motivații profunde și specifice ale psihicului uman —, și în general se va lumina mai bine tot ceea ce astăzi lingvistica încearcă să explice — sau ceea ce încearcă să convingă că *nu* trebuie explicat.

Aceasta se va realiza prin efortul colectiv al generațiilor succesive. De aceea, cartea de față este numai o intrare, este numai una dintre intrări.



## BIBLIOGRAFIE

Bibliografiile psiholingvisticii variază foarte mult, deocamdată, ca extindere: lucrările referitoare strict la domeniul respectiv fiind prea puține, aceste bibliografii cuprind de obicei lucrări care ies din cadrul psiholingvisticii; pe de altă parte, nu toate lucrările actuale care poartă în titlu termenul „psiholingvistică” se încadrează, după noi, în acest domeniu. De aceea nu dăm aici o „bibliografie a psiholingvisticii”, ci lista lucrărilor utilizate pentru documentare și la care s-au făcut, în cea mai mare parte, referiri în text (lista depășește, desigur, cu mult bibliografia domeniului care formează obiectul cărții).

- 1 E. Abernathy, *Fundamentals of speech*, Dubuque (Iowa), W. Brown. [1959, 1961, 1964].
- 2 *Actes du I-er Colloque International de Linguistique Appliquée (Nancy 1964)*, Nancy [Université de Nancy], 1966.
3. *Actes du X-e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes — Strasbourg 1962*, vol. III, Paris, Klincksieck, 1965.
- 4 O. S. Axmanova, *O psixolingvistike*, Moskva, Izd. Mosk. Univ., 1957.
- 5 J. De Ajuariaguerra et al (red.), *Problèmes de psycholinguistique*, Paris, P.U.F., 1963.
- 6 H. Allen (réd.), *Readings in applied English linguistics*, New York, Appleton — Century — Crofts, ed. 2, [1964].
- 7 Dámaso Alonso, *Poesia española, Ensayo de metodos y límites estilísticos*, Madrid, Gredos, 1950.
- 8 E. Amado-Lévy-Valensi, *La communication*, „Bull. de psychol.”, 1960, 1961 (diferite numere).
- 9 *American Standard. Letter symbols for chemical engineering* (ASA, y. 10, 12—1955) American Society of mechanical engineers, [1956].
- 10 H. Andrics, *Quelques considérations sur l'enseignement du français seconde langue*, „Études de linguistique appliquée”, Paris, Didier, 1964, 3, 141—163.
- 11 M. Anisfeld, S. Munoz, W. Lambert, *The structure and dynamics of the ethnic attitudes of Jewish adolescents*, „J. abn. soc. psychol.”, 1963, 66, nr. 1, 31—36.

## BIBLIOGRAFIE

---

- 551 Rullon Wells, *A measure of subjective information*, in R. Jakobson (red.) *Proc. XIIIth sympos. applied mathem.*, American Mathematical Society, 1961, 237—244.
- 552 C. Wimer, W. Lambert, *The differential effects of word and object stimuli on the learning of paired associates*, „J. exper. psychol.“, 1959, 57, nr. 1, 31—36.
- 553 B. Whorf, *Language, thought and reality*, New York-London, M.I.T. Press-Wiley-Chapman, 1956.
- 554 H. Woodrow, F. Lowell, *Children's association frequency tables*, „Psychol. monogr.“, 1916, 22 (97).
- 555 R. Woodworth, *Psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F., vol. I, 1949.
- 556 W. Wundt, *Völkerpsychologie*, vol. I. *Die Sprache* (part. II), Leipzig, Engelmann, 1900.
- 557 V. Yngve, *The depth hypothesis*, in R. Jakobson (red.), *Structure of language and its mathematical aspects*, *Proc. XIIIth sympos. applied mathem.*, American Mathematical Society, 1961, 130—138.
- 558 L. Zabrocki, *Buły et tâches de l'enregistrement de la parole humaine*, „Biul. fonograficzny“ (Poznan), 1960, 3, 3—14.
- 559 E. Zwirner, *Das Lautdenkmal und die Lautbibliothek*, „Muttersprache“, 1959, 326—331.
- 560 E. Zwirner, *Le magnétophone au service de la recherche linguistique*, in „Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique“ (L'éducation en Europe), Strasbourg. Conseil de l'Europe, 1964, 7—52.

# INTRODUCTION À LA PSYCHOLINGUISTIQUE

## RÉSUMÉ<sup>1</sup>

Le développement actuel de la psycholinguistique est concrétisé surtout dans des recherches à caractère particulier, dont certaines sont groupées dans des recueils collectifs. Les ouvrages de synthèse et consacrés à une mise au point théorique, des fondements de ce domaine interdisciplinaire, sont assez rares. On sent la nécessité (et cela constitue l'une des motivations de ce livre) de discuter plus amplement l'objet, le but, la méthodologie, les problèmes de la psycholinguistique, ainsi que de préciser la spécificité de ce domaine, par rapport à la linguistique et à la psychologie.

Ce sont surtout ces aspects qui forment l'objet des quatre chapitres de la 1-ère partie de ce livre (*Aspects théoriques et méthodologiques de la psycholinguistique*): I. *Apparition de la psycholinguistique et sa place dans le système actuel des sciences*; II. *Objet de la psycholinguistique et quelques uns de ses problèmes*; III. *L'émission, la réception et le message*; IV. *La méthodologie psycholinguistique (Le rassemblement des faits et leur interprétation). La méthode dynamique-contextuelle.*

L'auteur de ce livre considère que la psycholinguistique devrait trouver sa place bien définie dans le système actuel des sciences, en tant que domaine interdisciplinaire, qui se distingue de la linguistique, mais ne se confond pas avec la psychologie du langage. Son objet réside dans l'étude du message et de ses modifications, provoquées par les situations où se trouvent les partenaires et par les relations qui s'établissent entre l'émetteur et le récepteur. La psycholinguistique peut être d'une très grande utilité pour la linguistique appliquée, mais aussi pour la recherche à l'intérieur

<sup>1</sup> Le résumé présent ne constitue qu'un guide très sommaire, pour le lecteur étranger, afin de lui donner la possibilité de connaître, en grandes lignes, le contenu de ce livre. Il suit de près la table des matières; aucun des problèmes énoncés ne pourra y être exposé plus amplement.

même de la linguistique et de certaines de ses branches ou de domaines connexes.

La plan du livre suit une ligne qui va de la discussion générale, des principes, vers des concrétisations ou des applications de plus en plus concrètes ou particulières. Pourtant, si la discussion théorique occupe la place centrale dans la I-ère partie, elle n'est point absente des autres chapitres. D'autre part, ici comme dans le reste du livre, l'auteur fait toujours appel aux faits d'où cette théorie provient, ou qui la soutiennent ou qui aident à l'expliciter. Tenant compte des nécessités logiques de l'unité et surtout de la filiation entre les faits et la théorie, les faits auxquels on a recours sont surtout ceux qui ont été recueillis par l'auteur même, sans ignorer, pourtant, les observations et les expérimentations effectuées par d'autres chercheurs.

Dans la II-ème partie, une première section (A) vise à discerner les relations qui peuvent exister entre *la psycholinguistique et la recherche dans divers domaines connexes* et à montrer l'apport de la psycholinguistique pour certains d'entre eux. Le chapitre I-er suggère *quelques applications de la méthodologie psycholinguistique* (et plus spécialement de ce que l'auteur appelle „la méthode dynamique-contextuelle“) dans divers domaines (entre autres, la pathologie et la thérapeutique du langage, la sociologie, l'éthnographie, la traduction par les êtres humains ou par les machines, etc.). Les chapitres suivants analysent de façon plus détaillée certaines de ces applications des principes exposés par l'auteur dans la I-ère partie : en *stylistique* (chapitre II), en *dialectologie* (chapitre III), dans l'étude — qui concerne aussi la linguistique appliquée — des relations entre *la communication et le travail*, avec le cas spécial du *langage technique dans les entreprises automatisées*.

La section B est consacrée à l'analyse de l'application de la théorie et de la méthodologie psycholinguistiques pour *l'étude du développement du langage*. L'auteur présente surtout ses recherches personnelles, effectuées sur la base des principes psycholinguistiques qu'elle a exposés, mais des références sont faites aussi aux études réalisées par d'autres chercheurs. Les chapitres I et II discutent de ce point de vue *l'apprentissage de la langue par l'enfant*, depuis les premières étapes jusqu'à sept ans (la discussion est centrée, entre autres, sur les problèmes *du style du parler infantin et du dialogue*). L'auteur choisit aussi un aspect spécial — *l'apprentissage et l'utilisation des cas obliques par l'enfant* —, pour le discuter de façon plus détaillée, dans le III-ème chapitre. *Les relations entre la pensée et le langage* — thème d'importance centrale pour la psycholinguistique — et *la dynamique du développement de ces rapports chez l'enfant* constituent

## RÉSUMÉ

---

l'objet du IV-ème chapitre. Le dernier chapitre (V-ème) de cette section est dédié aux problèmes psycholinguistiques du développement du langage (en langue maternelle) à l'école et de l'apprentissage des langues étrangères.

La III-ème partie présente des exemples encore plus concrets, de l'application des principes psycholinguistiques dans la recherche concernant certains thèmes particuliers, où on a utilisé la méthode expérimentale. L'auteur y expose quelques expérimentations qu'elle a effectuées et leurs résultats. Le I-er chapitre a le rôle d'une introduction générale à cette présentation, et vise à souligner l'importance de la *méthode expérimentale en linguistique et en psycholinguistique*. Dans les chapitres II, III, IV et V sont exposés : *l'inversion expérimentale des mots, des expérimentations sur les systèmes lexicaux et sur le rôle du contexte, ainsi que l'expérience de prédiction appliquée à la statistique des phonèmes et à la résolution de l'homonymie*.

Si on prend *ad litteram* le titre du livre, cette „Introduction“ ne peut pas avoir de „Conclusion“ : celle-ci ne pourra être écrite que beaucoup plus tard, à l'époque de la maturité de ce domaine encore au début de son hypostase actuelle, à laquelle on a donné un nom — „psycholinguistique“ — avant de l'avoir définie assez clairement.

## TABLA DE MATERII

Prefață . . . . .	5
-------------------	---

### PARTEA ÎNȚII

#### ASPECTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE PSIHOLINGVISTICII

##### Capitolul I

Apariția psiholingvisticii și locul ei în sistemul actual al științelor. . . . .	15
--	----

##### Capitolul II

Obiectul psiholingvisticii și unele probleme ale ei . . . . .	38
---	----

##### Capitolul III

Emiterea, receptarea și mesajul . . . . .	70
---	----

##### Capitolul IV

Metodologia psiholingvistică (Culegerea și interpretarea faptelor). Metoda dinamic-contextuală . . . . .	107
--	-----

### PARTEA A DOUA

#### APLICĂRI ALE PSIHOLINGVISTICII (ÎN CERCETARE ȘI ÎN PRACTICĂ)

##### A. PSIHOLINGVISTICA ȘI CERCETAREA DIN DOMENII CONEXE

##### Capitolul I

Cîteva aplicări ale metodologiei psiholingvistice (cu specială referire la metoda dinamic-contextuală) . . . . .	135
--	-----

<b>Capitolul II</b>	
<u>Stilistica și psiholingvistica</u> . . . . .	150
<b>Capitolul III</b>	
Psiholingvistica și aplicarea metodei dinamic-contextuale în dialectologie	177
<b>Capitolul IV</b>	
Munca și comunicarea. Cîteva probleme ale psiholingvisticii și ale lingvisticii aplicate . . . . .	194
<b>Capitolul V</b>	
Psiholingvistica și limbajul tehnic în automatizare . . . . .	226
<b>B. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI PSIHOLINGVISTICA</b>	
<b>Capitolul I</b>	
Învățarea limbii de către copil. Primele etape . . . . .	243
<b>Capitolul II</b>	
Învățarea limbii la vîrsta preșcolară. Stilul vorbirii copilului. Dialogul	267
<b>Capitolul III</b>	
Învățarea și utilizarea cazurilor oblice de către copil . . . . .	289
<b>Capitolul IV</b>	
Relațiile dintre gîndire și limbaj. Dinamica dezvoltării acestor relații la copil . . . . .	308
<b>Capitolul V</b>	
<u>Cîteva probleme psiholingvistice ale dezvoltării limbajului</u> (limba maternă) în școală și ale învățării limbilor străine . . . . .	336

**PARTEA A TREIA  
METODA EXPERIMENTALĂ ÎN PSIHOLINGVISTICĂ  
(CÎTEVA EXPERIMENTE ȘI REZULTATELE LOR)**

<b>Capitolul I</b>	
<u>Metoda experimentală</u> în lingvistică și în psiholingvistică . . . . .	377
<b>Capitolul II</b>	
Inversarea experimentală a cuvintelor . . . . .	386

TABLA DE MATERII

---

**Capitolul III**

Experimente asupra sistemelor lexicale . . . . . 399

**Capitolul IV**

Experimente asupra rolului contextului . . . . . 415

**Capitolul V**

Experimentul de predicție: 1. Statistica fonemelor. 2. Rezolvarea  
omonimiei într-un text . . . . . 430

*In loc de concluzii* . . . . . 455

*Bibliografie* . . . . . 457

*Résumé* . . . . . 485





**Lei 21**