

Jan Ożdżyński

Niektóre możliwości teorii relewancji w opisie dyskursu szkolnego

1. Pojęcie *relewancji* na charakter interdyscyplinarny. W logice i filozofii *relewancja* stanowi jedną z najważniejszych kategorii poznawczych.

W logice zagadnienie relewancji łączy się z teoriami i systemami opisującymi relację wynikania jednych zdań z innych oraz orzekania o ich prawdziwości w reprezentacjach pozajęzykowych.

Zasady eksplikacji semantycznej przyjęte w teorii indukcji i prawdopodobieństwa Rudolfa Carnapa (1891–1970) nawiązują (na gruncie logicznego empiryzmu) do teorii prawdopodobieństwa sceptyka Karneadesa z Cyreny (ok. 213–129 p.n.e.), na którą powoływał się w latach czterdziestych amerykański filozof Albert Schutz, próbujący określić zasady organizacji wiedzy potocznej w umyśle człowieka (Hołówka 1986: 135). Rozważania A. Schutza (1964, 1970) pozostają z kolei pod wpływem tradycji fenomenologicznej.

W filozofii *relewancja* uważana jest za podstawową zasadę organizacji wiedzy odwzorowanej w języku naturalnym oraz na poziomie mentalnym. Trudno jest przy tym wskazać wyraźną granicę między interpretacjami logicznymi i filozoficznymi, trudny do rozstrzygnięcia jest bowiem problem relacji między logiką i filozofią (por. Artowicz 1997).

2. Do wzbogacenia sfery interpretacji relewancji jako naczelnej zasady organizacji wiedzy człowieka i procesów komunikacji międzyludzkiej przyczyniły się badania psychologiczne oraz rozwój pragmatyki w językoznawstwie, stawiającej jako problem podstawowy ustalenie warunków *efektywnej* (skutecznej) komunikacji.

Problem ten ma wymiar teoretyczny i aplikacyjny w inteligentnych systemach faktograficznych (przetwarzania informacji), albowiem o efektywności funkcjonowania tych systemów decyduje sposób odwzorowania cech obiektów pozajęzykowych oraz reguły użycia tych odwzorowań w procesach inferencyjnych (opartych

na wnioskowaniu) systemów, umożliwiających treściową transformację informacji dostarczających użytkownikowi odpowiedzi *relevantnej* [istotnej, adekwatnej, właściwej] i *użytecznej* [przydatnej, potrzebnej] z punktu widzenia jego indywidualnych potrzeb.

Intuicyjne rozumienie relewancji w języku potocznym, zastosowane w odniesieniu do systemów informacyjno-wyszukiwawczych, oznacza przyjęcie kryteriów „zdroworozsądkowych” do wartościowania efektów przetwarzania informacji. Oznacza to przyjęcie rozwiązań uniwersalnych w prezentacji wiedzy w systemie – umożliwiające wyszukiwanie informacji *relevantnej*, tj. satysfakcjonującej (prowadzącej do zaakceptowania wartości poznawczej) (por. Artowicz 1997: 23).

3. Uważany za twórcę szkoły socjologii życia codziennego (socjologii fenomenologicznej, etnometodologii) wspomniany amerykański filozof Albert Schutz (1964, 1970) wychodzi z założenia, iż naszą codzienną wizję rzeczywistości tworzy wiedza pochodząca z percepcji i doświadczania świata zewnętrznego (zbiór wiedzy podręcznej – ang. *stock of knowledge at hand*) oraz wiedza socjokulturowa przekazywana przez tradycję; są one zorganizowane w hierarchiczne sfery relewancji poprzez funkcję naszych zainteresowań, określających pewien styl kognitywny, archetyp doświadczenia. Każda ze sfer w projekcji rzeczywistości jest zdeterminowana zasadą właśnie relewancji (wyobrażeń o tym, co istotne). Sfery te tworzą w sumie heterogeniczny system różnych relewancji w zakresie percepcji i zachowań społecznych człowieka.

Związki metodologiczne prac A. Schutza z fenomenologią przejawiają się w poszukiwaniu *jednostek sensu* ('tego, co istotne') [ang. *sense unities*], przy czym za konieczne uważa się tu także określenie sposobu tworzenia owych jednostek w społecznej interakcji i komunikacji:

[...] to, co fenomenologowie nazywają wglądem w istotę, można też nazwać uważnym „wzywaniem się [wnikaniem] w znaczenie wyrazów” (Ajdukiewicz 1985: 71).

Owo „poszukiwanie jednostek sensu można interpretować jako próbę ustalania elementarnych cech semantycznych odwzorowujących cechy dystynktywne obiektów rzeczywistości. Ma to swoje konsekwencje w postaci precyzyjnych analiz semantycznych na gruncie pragmatyki leksykalnej (Wilson 2007; Carston, Powell 2007; Internet).

4. Przyjmując zasadę typowości jako podstawę strukturalizacji wiedzy, Albert Schutz sformułował koncepcję trzech wzajemnie powiązanych systemów relewancji: relewancji *przedmiotowej*, relewancji *interpretacyjnej* oraz relewancji *motywacyjnej*.

Relewancja *przedmiotowa* [tematyczna] (ang. *topical relevance*) dotyczy wiedzy pochodzącej z percepcji świata zewnętrznego i pozwala wyróżnić to co nieznanne (lub problematyczne) w nieustrukturalizowanym polu wiedzy posiadanej; istnieje praktycznie nieskończona liczba relewancji przedmiotowych (przedmiotów określanych

jako ważne i istotne) ze względu na możliwość organizowania reprezentacji poznawczych świata według różnych cech obiektów (ang. *theme*), różnych ich konfiguracji oraz hierarchizacji cech, zróżnicowanych konfiguracji tematów i subtematów; relewancję związaną z hierarchizacją reprezentacji poznawczych nazywa relewancją *wewnętrzną* (ang. *intrinsic topical relevance*).

Relewancja *interpretacyjna* określa kwalifikowanie i ocenę postrzeganych obiektów w kontekście rzeczywistości, a więc ich interpretację semantyczną i lokalizację tej interpretacji w określonym polu semantycznym (wartościowania tego co istotne).

Relewancja *motywacyjna* określa istotne cechy sposobu postępowania (działania) ustalone w wyniku pewnej decyzji interpretacyjnej, która może mieć charakter wymuszony (refleksyjny) lub spontaniczny.

5. Dynamizm systemów relewancji powoduje, że wiedza pozyskiwana ze świata zewnętrznego w procesach interakcji społecznej nie jest homogeniczna (jednorodna) ani w pełni zintegrowana. Jej elementy nie muszą być spójne. O jej strukturalizacji decyduje bowiem:

- stopień *wiarygodności* (ang. *plausibility*) – od przekonania o pewności, poprzez jej modyfikację, po postawę indyferentną (obojętności, braku zainteresowania (?));
- zróżnicowane czasowo i przestrzennie procesy zdobywania nowych doświadczeń;
- procesy inferencyjne, które można opisać w kategoriach logiki (wnioskowania);
- sposób odwzorowania procesów interakcji społecznej w poszczególnych systemach relewancji (Schutz 1970: 90); przy czym w odwzorowaniu tym znaczenie podstawowe przypisuje się kategoriom *wiarygodności* i *podobieństwa* (analogii).

Struktura znaczeniowa wiedzy posiadanej przez użytkowników języka (uwarunkowanej kontekstowo) „wyznacza zakres wszelkich możliwych problemów relewantnych interpretacyjnie dla rozpatrywanego przedmiotu (ang. *the topic in hand*); zakres ten staje się relewantny motywacyjnie do tego, aby rzeczywiście dotąd stan naszej wiedzy traktować jako niejasny i problematyczny, wymagający aktualizacji i organizacji” (Schutz 1970: 157). Tak więc, w świetle wywodów Schutza, zasada różnych relewancji (wymuszonych i spontanicznych) określa organizację zbioru wiedzy człowieka, a zakres wiedzy poszukiwanej stanowi projekcję struktury semantycznej tego zbioru.

6. Punktem wyjścia w teorii relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson (1986, 1995), reprezentującej kognitywny nurt badań w językoznawstwie, jest rozróżnienie dwu sposobów opisu komunikacji, *adekwatnych* dla różnych form przekazu informacji, np. werbalnej, ostensywnej (postrzeżeniowej, percepcyjnej) itp.:

- a) ujęcia *semiotycznego* (semiologicznego), reprezentowanego przez wszystkie teorie od Arystotelesa po Ferdinanda de Saussure’a (1916), Charlesa Sandersa Peirce’a (1965) i Clauda Elwooda Schannona (1951), zgodnie z którym proces ro-

zumienia i komunikowania wypowiedzi polega na kodowaniu i dekodowaniu (znaczenia) sygnału językowego;

b) ujęcia *inferencyjnego*, zgodnie z którym rozumienie i komunikowanie odbywa się poprzez interpretację wypowiedzi w kontekście.

Interpretacja wypowiedzi stanowi w tym ujęciu interakcję między strukturą językową, informacją pozajęzykową oraz strukturami informacji mentalnej, tworzącymi zasadniczy kontekst wypowiedzenia (wypowiedzi i ich konfiguracji w dyskursie).

Interakcja ta możliwa jest dzięki procesom *wnioskowania*, wypełniającym lukę między (zakodowaną) reprezentacją *semantyczną* i *mentalną* wypowiedzenia (por. Artowicz 1997: 52).

7. Na gruncie interferencyjnej teorii komunikacji językowej akcentuje się wagę rozumienia i interpretacji komunikatów przez użytkowników języka naturalnego. Istotne wydaje się tu odróżnienie wiedzy naukowej (encyklopedycznej) i wiedzy potocznej (zdroworoządkowej), stanowiącej „zbiór powierzchownych, fragmentarycznych i niezgodzonych ze sobą uogólnień, które zaspakajają wprawdzie w jakimś stopniu potrzebę rozumienia i panowania nad rzeczywistością, ale nie tworzą całości o wyraźnie zarysowanych, *kluczowych* ideach” (Hołówka 1986: 53).

Wiedza naukowa (wewnętrznie zorganizowana i wyspecjalizowana wiedza encyklopedyczna) ma na celu poznawanie (opis i wyjaśnianie) rzeczywistości oraz jej przemiany w skali całego społeczeństwa. W interpretacji tej wiedzy stosuje się jednoznacznie określone jednostki (terminy i operatory); niezależnie od kontekstu ich użycia. Tworzy się język specjalistyczny, w sposób maksymalnie oczyszczony z wieloznaczności. Dąży się w nim do niesprzeczności propozycji w zbiorze reprezentacyjnym. Wiedza naukowa wyraźnie oddziela warstwę ontologiczną od aksjologicznej (cecha mniej wyrazista w obrębie metodologii nauk humanistycznych, zwłaszcza pedagogicznych).

Jako punkt wyjścia do rozważań przyjmijmy definicję nazwy – pojęcia PRACA w znaczeniu specjalistycznym (dydaktycznym) *praca w grupach* (praca grupowa) – z *Nowego słownika pedagogicznego* Wincentego Okonia (2001):

Praca grupowa – forma organizacji pracy uczniów (studentów) na lekcjach lub zajęciach pozalekcyjnych, polegająca na wspólnym wykonywaniu zadań przez stałe grupy, liczące zazwyczaj po 3–5 uczniów; członkowie takiej grupy – organizowanej samorzutnie, choć pod opieką nauczyciela – pełnią zwykle jakieś funkcje, np. grupowego, sprawozdawcy czy sekretarza.

Praca grupowa jest obok → pracy *jednostkowej* → pracy *zbiorowej* – *stale stosowaną* formą *nowoczesnego kształcenia*; sprzyja osiągnięciu dobrych wyników nauczania, *gra również ważną rolę* [por. *jest istotna*] w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży.

Rozróżnia się pracę grupową *jednolitą*, która polega na wykonywaniu przez wszystkie grupy w klasie tych samych zadań, a następnie na konfrontowaniu ich wyników, oraz pracę grupową *zróżnicowaną*, polegającą na wykonywaniu przez poszczególne grupy odrębnych zadań, składających się jednak na pewną całość merytoryczną i logiczną; po wykonaniu tych zadań grupy prezentują wobec całej klasy uzyskane rezultaty. Obie formy

umożliwiają osiąganie *wysokich efektów w opanowaniu wiedzy i sprawności*, jednakże w kształtowaniu społecznej struktury klasy szkolnej *szczególnie korzystne efekty* przynosi druga [zróżnicowana] forma pracy (NSP 311).

8. Wiedza potoczna stosuje jednostki wieloznaczne lub o znaczeniu rozmytym i zależnym od kontekstu użycia. Korzysta z języka naturalnego. Dopuszcza *logiczne sprzeczności* wewnątrz zbioru reprezentacyjnego. Ma charakter mieszany: ontologiczno-aksjologiczny (z przewagą aksjologii). Ma na celu stworzenie bazy kognitywnej *niezbędnej i wystarczającej* do działania w skali jednostki (Awdiejew 1992: 22).

Jednym z dowodów doniosłej roli inferencji opartej na wiedzy potocznej mogą być wyniki analizy spójności semantycznej między replikami dialogu języka mówionego, kiedy rozmówcy dość często przeskakują całe ciągi inferencyjne i pomimo zastosowania przesłanek o dość słabej sile, osiągają wystarczająco wysoki poziom wzajemnego rozumienia, np. w następującym epizodzie szkolnego dyskursu (w szóstej klasie szkoły podstawowej):

Nauczyciel [ironizuje żartobliwie:] ... *moi państwo*, [por. *kochani moi*] *kończymy... jeszcze ostatnie... kropki, przecinki...* [choć to może paradoksalnie zabrzmie:] ... *praca grupowa w pojedynkę... tak?*... [por. każdy pisze samodzielnie];

Marcin [potwierdza, komentuje uszczypliwie, wyraża niezadowolenie, kwestionuje, zgłasza zastrzeżenie:] ... *no właśnie, dokładnie...* [adekwatnie tak jak pani mówi:] ... *jeden robi, drugi odpisuje!*... [por. nie wykazuje samodzielności w redagowaniu tekstu];

N. [przyznaje rację, próbuje wybrnąć z zaistniałej sytuacji, próbuje złagodzić krytyczną wymowę wypowiedzi ucznia:] ... *yyy... i [właśnie] odpowiedziałeś na bardzo ważne pytanie... na czym polega praca w grupie, czasem (?)...*

M. [rozgoryczony, zniechęcony „odwracaniem kota ogonem”, z intonacją zawodu w głosie, potwierdza swoje zastrzeżenia:] ... *jeden pisze, drugi odpisuje...* [por. żargonowe: *zrzyna* ‘odpisuje’]; [implikat ‘to niesprawiedliwe’];

N. [potwierdza z przykrością, przyznaje rację i kończy dyskusję:] ... [niestety] *czasem tak bywa, że jeden właśnie pisze, a drugi odpisuje...* [uspokaja:] ... *dobrze* [już dobrze, nie ma się o co spierać] ... *już? ... cicho!* (VI d, 94).

Przytoczony epizod szkolnego dyskursu rejestruje fazę dynamicznego napięcia związanego z sytuacją użycia potocznego paradoksu (*praca grupowa w pojedynkę*):

Paradoks to (1) sytuacja pozornie niemożliwa, w której współistnieją dwie całkiem różne lub wręcz wykluczające się cechy albo fakty; (2) zdanie lub konstrukcja myślowa, które wydają się jednocześnie prawdziwe i fałszywe na skutek nieściśłości lub zawartego w nich błędu (ISJP II 19); w *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja znajdujemy objaśnienie leksemu *paradoks* 1. ‘sformułowanie, zdanie zaskakujące swą treścią, wydające się w pierwszej chwili [że jest] nieprawdziwe, bezsensowne, oparte na zestawieniu ze sobą dwóch członów z pozoru wykluczających się treściowo’; ‘sprzeczność między przesłankami (czasem tylko pozorną), a tym, co jest ogólnie uznawane za prawdę’ [...] 2. logiczne: ‘rozumowanie pozornie prawdziwe, które jednak z powodu występującego w nim błędu logicznego prowadzi do wniosków sprzecznych ze sobą’ (SWJPD II 15).

9. Wskaźnik istotności (*odpowiedziałeś na bardzo ważne pytanie*) pojawia się w kontekście nauczycielskiej wymijającej (unikowej) odpowiedzi, której intencję niezłe oddaje potoczne porzekadło *odwracać (odwrócić) kota ogonem*: „3) Jeśli odwróciliśmy pytanie, sytuację, kierunek rozumowania itp., to przedstawiliśmy je w inny sposób, z przeciwnego punktu widzenia (ISJP I 1134) [...] 5) Mówimy, że ktoś odwraca, wywraca lub wykręca kota ogonem, jeśli przedstawia jakąś sprawę fałszywie [przewrotnie], zwykle na odwrót. Wyrażenie potoczne: «Znów zaczynała odwracać kota ogonem, winiąc męża za własne błędy»” (ISJP I 1143).

Opisowa (eksplicytna, ale nieperformatywna) postać komentarza metajęzykowego (w formie czasu przeszłego – „w pejzażu świadomości”) skierowanego pod adresem ucznia (*odpowiedziałeś*) kieruje naszą uwagę na moc illokucyjną *odpowiedzi* (performatywne: ‘odpowiadam’) – reakcji na inicjację słowną interlokutora: „1) odpowiedź na czyjeś pytanie, prośbę lub zarzut [jak w naszym przypadku] to coś, co mówimy (lub piszemy), odpowiadając na nie” (ISJP I 1120).

Przytoczone przykłady wymian dialogowych nadają sens rozróżnieniu odpowiedzi reaktywnych na pytania, w tym pytanie ukryte ucznia [por. *to tak ma wyglądać praca zespołowa w grupach zainteresowań?*]. „Reakcją” nazywa się wszelka forma zachowania werbalnego lub niewerbalnego, wywołanego zachowaniem poprzedzającym [wypowiedzią ironiczną nauczycielki], w postaci: 1) odpowiedzi właściwej, czyli przynoszącej wymaganą w inicjacjach informację; 2) reakcji komentującej interwencję lokutora (Kerbrat-Orecchioni 1990: 206).

Odpowiedź nauczycielki kryje niektóre cechy *riposty* albo *repliki* w znaczeniu węższym ‘ciętej, trafnej i szybkiej odpowiedzi na zarzuty’ (SJPSz III 47).

W sytuacji kiedy replika (riposta) współwystępuje z odpowiedzią, która komentuje w jakiś sposób reakcję – inicjację ucznia, pomocne może się okazać spostrzeżenie, iż każda asercja ma włączone w pewien sposób implicytne pytanie: *prawda, co ty na to?*, choć reakcja na asercję nie jest tak silnie wymagana jak np. przy pytaniu, które wymaga odpowiedzi (Kerbrat-Orecchioni 1990: 202).

Każda odpowiedź ma sens w interakcji o tyle, o ile może być potraktowana jako odpowiedź na pytanie postawione implicytnie lub eksplicytnie w jakimś momencie interakcji.

Zwracamy uwagę na znaczenie przysłowka (modulantu) *czasem* – w segmencie nauczycielskiej repliki (wyjaśnienia), który traktować można jako implicytny (nie-wyrażony wprost) wskaźnik relewancji (istotności) i faktualizacji wypowiedzi: *czasem (czasami)* ‘co jakiś czas, niekiedy – raczej rzadko’; ‘nieraz, od czasu do czasu’ (SWJPD I, 140); (7) słowa *czasem* lub *czasami* używamy, aby powiedzieć, że coś odbywa się przy pewnych okazjach lub w pewnych okolicznościach, a nie przez cały czas, bądź że odbywa się w pewnych tylko przypadkach, a nie w każdym przypadku: „To się czasami zdarza” [...] 8.2. w zaprzeczonych pytaniach, aby wyrazić jakąś wątpliwość, a jednocześnie nie urazić słuchacza: „Czy to nie jakaś bujda czasem, przyjacielu?” (ISJP I 217).

10. Zastrzeżenia ucznia dotyczą niespektowania maksymy *relewancji*: ‘nie! ... to, co pani mówi, nie oddaje istoty sprawy’, i maksymy sposobu: „Unikaj niejasnych sformułowań”; „Unikaj wieloznaczności” (Grice 1980: 98–99), por. konotacje negatywne związane z użyciem czasownika *odpisywać*: potocznie o uczniach: ‘przepisywać, spisywać, ściągać, odwalać, pospolite: zrzywać’ (SS Broniarek 417).

Uczeń uważa, że wypowiedź nauczycielki jest niewystarczająca, ponawia więc implicytne (niewyrażone wprost) pytanie, które implikuje formułę ‘nie odpowiedziałam pani na moje zastrzeżenie’, ‘ciągle nie otrzymałem odpowiedzi zadowolającej na moje pytanie’ (por. Kita 1998: 66–78).

Zdaniem Geoffreya Leecha (1983), najważniejszym elementem konwersacji jest aktywne poszukiwanie *najtrafniejszych*, tj. najbardziej zrozumiałych sposobów wyrażania swoich intencji, i aktywne rozpoznawanie intencji zawartych w wypowiedziach rozmówców, z równoczesnym śledzeniem wymogów sytuacji.

W poprawnie przebiegającej konwersacji rozmówcy winni uwzględnić dwa rodzaje zasad – zasady organizacji tekstu i zasady organizacji kontaktu interpersonalnego.

Wśród zasad interpersonalnych zwracamy uwagę na reguły, które mogą się okazać pomocne w interpretacji przytoczonego tekstu:

- reguła *uprzejmości* wymaga, by znaczenie wypowiedzi było możliwe do zaakceptowania przez partnera i podawane było w sposób niewywołujący nieprzyjemnych stanów uczuciowych (zasada nieprzestrzegana przez ucznia);

- reguła *zgodności* wymaga wyrażenia aprobaty dla stanowiska partnera, zgody na zawarte w jego wypowiedziach opinie zawsze wtedy, kiedy tylko jest to możliwe; odmowa (sprzeciw, oznaki niezadowolienia) jest łamaniem zasady i wymaga usprawiedliwienia;

- reguła *współdziałania* wymaga wyrażenia dobrej woli kontynuacji i poszukiwania najwłaściwszych sposobów organizacji swego wkładu w konwersację (podobnie jak maksyma kooperacji Herberta Paula Grice’a);

- reguła *ironii* wymaga, by żarty, kpiny i inne zachowania określane jako „niekonwencjonalne” były realizowane w sposób czytelny, jasny, umożliwiający ich właściwą interpretację;

- reguła *Polyanny* wymaga, by unikać – jeśli to możliwe – podejmowania tematów przykrych (kłopotliwych) dla rozmówcy, które mogą spowodować złe skojarzenia.

Przytoczona sekwencja szkolnej utarczki słownej, taktownie i skutecznie załagodzonej przez nauczycielkę, rejestruje fazę „spięcia” związaną z nieprzestrzeganiem reguły uprzejmości (przez ucznia) i reguły ironii (przez nauczycielkę), a także swoisty mechanizm „zachowania (ratowania) twarzy” przez nauczycielkę, która konsekwentnie dąży do koordynacji działań dyskursywnych i unikowego łagodzenia zaistniałej sytuacji konfliktowej.

Badania Garry’ego Pike’a i Alana Sillarsa (Pike, Sillars 1985) wykazały, że najbardziej destrukcyjną formą zachowań w sytuacjach konfliktowych jest stosowanie tzw. aktów „odcinania się” i oskarżania partnera, z równoczesnym uniewinnianiem samego siebie, natomiast akty unikowe okazały się bardzo skutecznym sposobem

łagodzenia sytuacji. Można więc rekomendować unikanie tematów drażliwych i negowanie wagi konfliktu jako sposobu trwałego zmniejszania napięcia, nie tylko w życiu małżeńskim (Nęcki 2000: 79).

Wśród aktów unikowych (minimalizacji otwartej wymiany zdań na temat sprawy wywołującej konflikt) wymienia się m.in.: a) rozważania semantyczne (wypowiedzi na temat znaczenia słów lub adekwatności określeń [w kategoriach *ważny* – *nieważny*], które zastępują rozmowę o konkretach związanych ze sporną kwestią; c) żartowanie (wypowiedzi humorystyczne, niezłośliwe), które zmniejszają (bagatelizują) wagę problemu; d) brak kontynuacji (wypowiedzi, które ukierunkowują dalszą rozmowę na tematy niezwiązane z potencjalnym konfliktem) (Pike, Sillars 1985: 310).

11. Uczniowskie zaprzeczenie definicji pracy grupowej rejestruje fazę konfliktu wartości i stanu mentalnego określanego jako *dysonans poznawczy*. Z aksjologicznego punktu widzenia przytoczony przykład ilustruje przypadek „spięcia aksjologicznego” w rozumieniu Tomasza P. Krzeszowskiego (Krzeszowski 1997), tzn. taki przypadek, kiedy komunikowane oceny pracy grupowej (przez nauczyciela i ucznia) zajmują miejsce w różnych biegunach skali PLUS–MINUS. Wartość nadawcy (nauczyciela), rozumiana jako chęć spowodowania konsekwencji korzystnych dla adresata (ucznia), lokuje się w przedziale pozytywnym bieguna skali (plus–minus), a wartość adresata (ucznia), rozumiana jako ocena tych konsekwencji, lokuje się na negatywnym biegunie tej skali wartościowania.

Dysonans poznawczy (ang. *cognitive dissonance*) to główne pojęcie teorii stworzonej w latach pięćdziesiątych przez psychologa społecznego Leona Festingera (Festinger 1957).

Przewodnią myślą teorii *dysonansu poznawczego* jest założenie, że ludzie odczuwają potrzebę wewnętrznej harmonii między swymi przekonaniem. Zakłócenie tej harmonii wywołuje stan przykrego napięcia, skłaniający jednostkę do działań mających na celu przywrócenie bądź przynajmniej złagodzenie stopnia rozbieżności między własnymi przekonaniem.

Natężenie dysonansu zależy od tego, jak *ważne* [istotne] są dla danej osoby poglądy wchodzące w konflikt, jak bardzo tej osobie *zależy na tym, by były one prawdziwe* [autentyczne].

Najważniejsze są te, które odnoszą się do jej obrazu własnej osoby jako kogoś *racjonalnie* myślącego i *przyzwoitego*, a także poglądy wyrażające *postawy*, zwłaszcza poglądy światopoglądowe. Dysonans jest tym silniejszy, im lepiej uzasadnione są wszystkie wchodzące w konflikt poglądy (STSZA 121).

Jednym ze sposobów redukcji napięcia wywołanego dysonansem poznawczym [ucznia] jest: (a) przyjęcie jakichś dodatkowych założeń, w świetle których sprzeczność między poglądami staje się pozorna lub niewielka; (b) taka reinterpretacja znaczenia poszczególnych poglądów, by sprzeczność stała się pozorna i nieistotna; (c) pochope uznanie rozbieżności opinii jako czegoś nieistotnego („ty wiesz

swoje, ja wiem swoje i niech tak zostanie”), tę ostatnią strategię konwersacyjną stosuje nauczycielka (STSzA 122, 124).

12. Natura związku między przesłankami a konkluzją argumentu często nie da się odzwierciedlić w klarownym wnioskowaniu, w którym po prostu przechodzi się od uznania przesłanek do uznania konkluzji.

W typowym przypadku odbiorca ma trudności z ustaleniem *wiarygodności* przesłanek oraz stopnia, w jakim wspierają one konkluzję – (por. ‘praca w grupach jest czymś pożytecznym i pożądanym’).

W proces oceny argumentu włączona jest konfrontacja jego treści (również konkluzji) z pozostałą wiedzą, przekonaniem, wyznawanymi wartościami i postawami odbiorcy.

Dokonuje się to w trakcie skomplikowanego i w znacznej części nieświadomego procesu, często pozostającego pod silnym wpływem rozmaitych mechanizmów psychologicznych związanych ze specyficznym sposobem przeżywania treści argumentacyjnych (np. *perswazja*, *dysonans poznawczy* czy inne mechanizmy kształtowania przekonań, których oddziaływanie szczególnie często prowadzi do zniekształcenia prawidłowego obrazu rzeczywistości, takich jak emocje – błąd dostępności polegający na formułowaniu wniosków na podstawie danych niepełnych, narzucających się w danej chwili, robiących wrażenie (STSzA 254–260).

13. Jeśli przyjmiemy założenie, że w procesie inferencji (wnioskowania) mówiący [w naszym przypadku – uczeń] wykorzystuje przede wszystkim treści wiedzy potocznej oraz utożsamiamy opisane przez Dana Sperbera i Deirdre Wilson (Sperber, Wilson 1986) źródła informacji z wewnętrznymi pokładami tej wiedzy, to cały obszar wiedzy potocznej można podzielić na trzy podstawowe części (i odpowiadające im takty, segmenty i sekwencje tekstu mówionego):

a) na wiedzę *ogólną*, która zawierałaby powszechne, typowe dla danej grupy społecznej (środowiskowe) przekonania i sądy nieulegające kasacji w pamięci trwałej i przyjmujące kwantyfikator K (*każdy (nauczyciel) wie, że...* ‘praca w grupach jest uznaną i zalecaną [wartościową] metodą dydaktyczną), por. informację słownikową: „Praca grupowa [...] jest stale stosowaną formą nowoczesnego kształcenia...” (NSP 311);

b) na wiedzę *personalną*, która zawiera informację dyskursywną dotyczącą mikroświata mówiącego (piszącego), ulegającą kasacji w pamięci trwałej i przyjmującą kwantyfikator Q (*przynajmniej jeden z interlokutorów [nauczyciel, uczeń] wie, że...* ‘praca w grupach ma też swoje mankamenty związane ze złą organizacją [niejednorodnym obciążeniem obowiązkami w obrębie grupy]’);

c) na wiedzę *indeksalną*, która zawiera informację uzyskaną z wrażeń zmysłowych interlokutorów w momencie konwersacji i przyjmuje kwantyfikator I (*przynajmniej jeden z interlokutorów [uczeń] obserwuje [i czuje], że ...* „jeden robi [rzeczywiście pracuje], [a] drugi, odpisuje” [nie wykazuje aktywności w działaniu] – implikat: ‘to jest niesprawiedliwe’ (por. Awdiejew 1992: 22–27).

14. Takt reaktywny wypowiedzi (zastrzeżeń, protestu) ucznia traktować można w kategoriach *zachowania ujawniającego*, dzięki któremu staje się (pojawia się) intencja, aby coś uczynić jawnym. Zachowanie ujawniające (ang. *ostensive behaviour*) jest świadectwem ludzkich myśli i dlatego zawiera cichą gwarancję istotności – uczeń automatycznie zwraca uwagę na to, co ma dla niego znaczenie (co jest istotne).

Zachowanie ujawniające wnosi gwarancję istotności i ten fakt, zwany zasadą istotności, czyni jawną intencję, która kryje się za tym zachowaniem (Sperber, Wilson 1986).

Z kolei – „zasada *wydajności poznawczej*” sprawia, że nie przetwarzamy ani informacji znanych, ani zupełnie nowych, które nie mają związku z tym, co już wiemy, lecz nowe informacje uzupełniające [w naszym przypadku komplikujące interpretację pojęcia pracy grupowej] lub pogłębiające dotychczasową wiedzę. Połączone informacje stare i nowe, zastosowane razem jako przesłanki w procesie wnioskowania, pozwalają na wyprowadzenie nowego wniosku. Taki zwielokrotniony wpływ na kontekst, czyli na zbiór założeń, jest warunkiem koniecznym istotności (por. Lenartowicz 1991: 214–215).

15. Cały obszar wiedzy ogólnej ma charakter mieszany i składa się ze zbioru propozycji $p_1, p_2 \dots p_n$, przedstawiających różnorodne powszechnie znane i weryfikowalne definicje i fakty typu: ‘praca jest wartością’; ‘praca powinna być wykonywana rzetelnie, sumiennie, uczciwie, dokładnie i odpowiedzialnie’; ‘praca ma / powinna mieć sens, gdyż wykonawca pracy musi wiedzieć co, jak i w jakim celu robi, często także mieć chęć to zrobić’ (Mazurkiewicz-Brzozowska 1993: 135); oraz niesprawdzalne, lecz typowe dla danej wspólnoty kulturowej przekonania ($b_1, b_2 \dots b_n$) i normy ($n_1, n_2 \dots n_n$) typu: ‘praca grupowa jest formą nowoczesnego kształcenia’, ‘sprzyja osiągnięciu dobrych wyników nauczania’; ‘gra również ważną rolę w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży’ (NSP 311).

Przekonania są stosowane w inferencji na równi z propozycjami, jednakże ich wiarygodność jest ustalana nie za pomocą funkcji prawda–fałsz, lecz za pomocą czynnika, który można nazwać *siłą przekonania* (F_b). Im większa ilość członków danej wspólnoty kulturowej podziela dane przekonanie, tym większa jest jego siła w skali interpersonalnej.

W praktyce niesprawdzalność przekonań powoduje, że wypowiedzenie: „Nieprawda, że praca grupowa spełnia ważną rolę w procesie socjalizacji”, ma charakter anomalii [odstępstwa od normy], w tym sensie, że nie chodzi tu o prawdziwość twierdzenia ‘praca w grupach sprzyja socjalizacji’, lecz o bezpodstawność lub słabą siłę przekonania tego stwierdzenia, co daje powód do unieważnienia całego procesu interferencji przeprowadzonego na podstawie tego właśnie przekonania.

16. W odróżnieniu od wewnętrznie zorganizowanej wiedzy naukowej (encyklopedycznej) propozycje i przekonania ogólnej wiedzy potocznej nie tworzą spójnej reprezentacji, mają charakter fragmentaryczny i dopuszczają zarówno pseudonaukowe definicje typu: „Nie istnieją zielone kwiaty” czy „Wieloryb to duża ryba”, jak

i wewnętrznie sprzeczne przekonania typu: „Praca w grupach często zamienia się w pracę jednego ucznia (w pojedynkę)”.

Jednakże fragmentaryczność, pseudonaukowość i sprzeczność wewnątrz reprezentacji ogólnej wiedzy potocznej mają charakter operacyjny.

Jeśli przyjmiemy, że celem wiedzy potocznej jest stworzenie bazy kognitywnej do skutecznej działalności jednostki w skali zawężonej do jej mikroświata, to zrozumiałby się stąd ograniczony charakter tej wiedzy, która występuje jako „elastyczna redukcja” wyobrażeń o świecie w sytuacjach, kiedy zbyt pełna reprezentacja wiedzy byłaby niewygodna do przeprowadzenia szybkiej inferencji. W związku z tym Aleksy Awdiejew formułuje definicję, która może się wydać paradoksalna (Awdiejew 1992: 23):

(D₁) „Gęstość i obszar informacji w reprezentacji wiedzy potocznej muszą ulegać ograniczeniu w zależności od potrzeb inferencji”.

17. Z drugiej strony sprzeczności występujące w reprezentacji wiedzy potocznej też mają charakter operacyjny, zależny od typu sytuacji inferencyjnej (S_n), czyli zbioru wybranych propozycji i przekonań potrzebnych do wykonania „kroku inferencyjnego”. Można to udowodnić, dodając do każdego sformułowanego przekonania formułę „nie zawsze i nie wszędzie”, np. „Praca w grupach jest metodycznie efektywna, ale nie zawsze i nie wszędzie”.

Przekonanie, iż „Praca w grupach jest bardziej efektywna niż praca indywidualna (jednostkowa) ucznia” (NSP 311) jest aktualne w większości sytuacji inferencyjnych S_n oprócz niewielkiego zbioru sytuacji S_x, w których traci ono swą siłę (nie może być zastosowane). Chodzi o sytuacje, w których mogą one być zakwestionowane (tak jak w naszym przykładzie).

Rozwijając teorię efektu kontekstowego (ang. *contextual effect*) (Sperber, Wilson 1986: 109), można stwierdzić, że informacja w zbiorze przesłanek S_n (p₁, p₂ ... p_n : b₁, b₂ ... b_n), potrzebnych dla skutecznej inferencji, musi być wybrana przez mówiącego w taki sposób, żeby spowodować największe zmiany kontekstowe przy najmniejszym wysiłku inferencyjnym (Awdiejew 1992: 23).

18. Jednostki informacyjne przedstawione na poziomie personalnym wiedzy potocznej odgrywają rolę przesłanek *partykularnych*, czyli takich, które w procesie inferencji, występując razem z przesłankami ogólnymi, pozwalają na uzyskanie nowych informacji w mikroświecie jednostek mówiących (Awdiejew 1992: 24).

Reprezentacja wiedzy na poziomie personalnym zawiera zbiór propozycji przedstawiających różnorodne definicje i fakty znane jedynie w mikroświecie interlokutorów i tylko dla nich mające siłę przesłanek typu: ‘Uczniowie pracują ławkami (parami)’, oraz zbiór indywidualnych ocen (e₁, e₂ ... e_n) i norm, które podobnie do przekonań na poziomie ogólnym są logicznie niesprawdzalne i występują z różną siłą w zależności od nastawienia mówiącego, np.: ‘To jest niesprawiedliwe (to nie jest w porządku), że jeden uczeń pisze, a drugi (tylko) odpisuje’. Dzieje się to w sytuacji, kiedy:

‘Uczeń X jest aktywny (pisze, formułuje swoje opinie na przedstawiony temat)’;

‘Uczeń Y nie wykazuje aktywności (jedynie odpisuje) (wykorzystuje sformułowania kolegi z ławki)’.

19. Na poziomie indeksalnym mamy do czynienia z propozycjami, które przedstawiają informacje zgodne z obserwacjami interlokutorów w procesie konwersacji, np.:

N. [choć to paradoksalnie zabrzmia:] ... *praca grupowa w pojedynkę ... tak?...*

U. ... [to znaczy:] jeden robi, drugi odpisuje!...,

oraz z natychmiastowymi ocenami obserwowanych obiektów, osób, stanów rzeczy:

N. ... [odpowiada wymijająco:] ... *odpowiedziałeś na bardzo ważne pytanie...*

U. [pozostaje przy swojej racji:] ... *jeden pisze, drugi odpisuje...*

Sam proces inferencji w procesie rozumienia i interpretacji wypowiedzi języka naturalnego na podstawie wiedzy potocznej jest procesem ukrytym i trudnym do zbadania.

Najbardziej typowe reguły inferencji dotyczą dedukcji. Jest to jednak szczególny rodzaj wnioskowania, w którym celem nadrzędnym nie jest przestrzeganie zasad logiki, lecz przede wszystkim osiągnięcie jak największego *efektu kontekstowego* (Sperber, Wilson 1986: 69). Takim właśnie efektem jest uzyskanie różnego typu *implikatur*, czyli sensów probabilistycznych, niewynikających z przesłanek na zasadzie „formalnej dedukcji logicznej”, lecz na zasadzie „nieformalnej, racjonalnej strategii rozwiązywania problemów” (Leech 1983: 30–31), por. sens wypowiedzi uczniowskiej: ‘to się ma nijak (to nie ma nic wspólnego) z założeniami metodycznymi pracy grupowej’.

Probabilistyczny, czyli nieformalny charakter inferencji naturalnej jest wynikiem nie tyle nieprzestrzegania odpowiednich reguł dedukcji, ile użycia w zbiorze przesłanek propozycji i przekonania o różnym stopniu siły i *wiarygodności*.

20. Różnica między ujęciem encyklopedycznym oceny pracy grupowej (jednoznacznie pozytywnej) i pojedynczym stanowiskiem nauczycielki co do rozumienia efektywności tej metody dydaktycznej – dotyczy stopnia założenia o wartości standardowej (konwencjonalnej) w przypadku informacji encyklopedycznej i ambiwalentnej oceny nauczycielki (wymuszonej reakcją negatywną ucznia); por. inferencję:

‘Nauczyciel osiąga dobre wyniki, jeśli stosuje metodę pracy grupowej’

(: bardzo mocne założenie).

‘*Czasem* (niekiedy) osiąga się dobre wyniki, jeśli stosuje się metody pracy grupowej’

(: słabe założenie) nie wyklucza sądu:

‘Niekiedy zdarza się tak, że aktywność uczestniczących w pracy grupowej jest niewielka albo żadna’.

Niespełnienie obowiązkowego warunku prawdziwości przesłanek powoduje dyskwalifikację logiczną całego wnioskowania. Wartość wniosku zawierającego

wskaźnik faktualizacji wypowiedzi w postaci przysłówka (modulantu) *czasem (niekiedy)* jest zależna od stopnia zainteresowania interlokutora (ang. *desirability*) co do spełnienia faktu przedstawionego we wniosku.

21. Inferencja naturalna ma często charakter życzeniowy [po stronie nauczyciela], a więc przyjęcie przez interlokutora wnioskowania danego typu zależy nie tyle od prawidłowości przeprowadzenia wywodu logicznego, ile od chęci, niechęci [po stronie ucznia] lub innego typu usytuowania (ustosunkowania się) do treści uzyskanej w wyniku tego wnioskowania.

W praktyce interlokutorzy często rozumieją ten sam komunikat inaczej w zależności od wyboru i zastosowania różnych przesłanek oraz w zależności od różnego nastawienia w stosunku do przedstawionej w komunikacie treści.

Jeśli mamy wypowiedzenia: „Często z pomocą metody pracy grupowej osiąga się dobre (pozytywne) rezultaty” – to dalsze skuteczne postępowanie inferencyjne może zależeć od:

- a) stosunku interlokutora (nauczyciela) do faktu przedstawionego przez ucznia (wadliwego funkcjonowania metody);
- b) wyboru na mocy tego stosunku odpowiednich przesłanek, umożliwiających osiągnięcie pożądanego wniosku;
- c) przeprowadzenia wywodu zgodnie z regułami dedukcji.

Najmniej narażony na deformację jest etap trzeci (c) tego procesu (w związku z wyborem przez nauczycielkę strategii łagodzenia negatywnej wymowy faktu zaobserwowanego przez ucznia (tastyka: *‘masz rację, ale... ja wiem swoje’*)).

22. Podsumowując tę część rozważań, możemy powiedzieć, że komunikowanie szkolne jest nie tylko sprawą kodu, lecz również (co istotne) inferencji (wnioskowania).

Wychodząc z założenia, że sam proces dekodowania, czyli wydobywania informacji zawartej w komunikacie, jest niewystarczający do pełnego zrozumienia komunikatów, na gruncie inferencyjnej teorii komunikacji językowej wymienia się cztery źródła, z których potencjalny użytkownik języka może czerpać informację uzupełniającą:

- a) wiedzę ogólną (encyklopedyczną);
- b) informację dyskursywną, czyli zawartą w dyskursie, np. w dyskursie szkolnym, pedagogicznym, dydaktycznym itp.;
- c) informację indeksalną, czyli obiekty i fakty obserwowane bezpośrednio przez rozmówców w trakcie konwersacji;
- d) inferencję, czyli swoisty mechanizm wnioskowania pozwalający na uzyskanie nowej, niezawartej w komunikacie informacji przez wykorzystanie wybranego wcześniej zbioru przesłanek, który jest fragmentem odpowiednio zorganizowanego obszaru wiedzy, stanowiącego bazę kognitywną całego procesu wnioskowania, bez której proces ten byłby niemożliwy (Awdiejew 1992: 22–27).

23. Twórcy teorii relewancji (istotności), która jest szerzej pojętą teorią komunikacji opartą na wiedzy i wnioskowaniu – próbują całościowo ująć mechanizm komunikacji, odwołując się do wiedzy rozmówców traktowanej jako pewne założenia płynące ze wspólnego *otoczenia poznawczego* rozmówców.

W ujęciu nawiązującym do realiów komunikacji szkolnej możemy powiedzieć, że nadawca [nauczyciel] pragnie przekazać odbiorcy [uczniowi] pewną informację na określony temat. Celem komunikacji jest w tym ujęciu powiększenie wiedzy odbiorcy w tym zakresie.

Wywołuje on w odbiorcy *aktualizację* jego stanu poznawczego w danej dziedzinie i wysyła *istotny (ważny) bodziec (sygnał)* niezbędny do wypracowania poszukiwanej informacji. Dotarcie do informacji opiera się na przekazie podanym *wprost*, a także na *wnioskach płynących* z tego przekazu i z danego przez nadawcę bodźca inferencyjnego, sygnału przekazującego naddaną informację (może to być mimika, ton głosu itp.), czy wreszcie na *środku ściśle językowe*, np. w postaci eksplicytnych oraz implicytnych wykładników relewancji, por. eksplicytne: *odpowiedziałeś na bardzo ważne pytanie*, we wspomnianym epizodzie szkolnego dyskursu.

24. W praktyce *inferencji naturalnej* postępowanie obejmuje jednocześnie kilka możliwych kierunków inferencji przez wybór najbardziej odpowiednich punktów widzenia, w postaci:

- 1) zaspokojenia potrzeb motywacyjnych interlokutora (interlokutorów);
- 2) wyboru najmocniejszych przesłanek;
- 3) użycia najbardziej oszczędnej formuły inferencji.

Mówiący balansuje (balansują) przy tym między wymogami postępowania logicznego, które zakładają maksymalną obiektywizację wyводу, a dążeniem za wszelką cenę do osiągnięcia określonego celu. Z kolei poszczególne kroki inferencyjne są tylko drobnymi częściami dużego obszaru rozumienia i interpretacji całego dyskursu.

Realizacja każdego dyskursu (także dyskursu szkolnego) jest podporządkowana różnym nadrzędnym celom pragmatycznym, lub, inaczej mówiąc, zakłada różne strategie pragmatyczne, które z kolei mają zasadniczy wpływ na jakość rozumienia i integracji poszczególnych [taktów i segmentów] wypowiedzi użytych w danym dyskursie (Awdziejew 1992: 26).

25. Według D. Sperbera i D. Wilson, zdolność człowieka do spontanicznej dedukcji decyduje o ekonomii przetwarzania informacji, dokładności wniosków wyciąganych z przesłanek oraz o precyzji odwzorowania rzeczywistości na poziomie mentalnym.

Spontaniczne wnioskowanie dedukcyjne, uwzględniające semantyczne własności założeń, możliwe jest dzięki ich strukturze, dotychczas charakteryzowanej ogólnie ze względu na funkcje w odwzorowaniu rzeczywistości.

Przyjmuje się, że elementarną jednostką założenia jako formuły zdaniowej jest pojęcie (*concept*), traktowane jako pewien konstrukt psychologiczny (por. PRACA, *praca grupowa, praca indywidualna uczniów, praca jednostkowa uczniów*, NSP 311).

Koncept ten wyróżniany jest za pomocą etykiety słownej (ang. *label*), pełniącej równocześnie dwie różne, choć komplementarne funkcje: adresu w pamięci oraz hasła (ang. *heading*), pod którym przechowywane są założenia zawierające dane pojęcie (por. Artowicz 1997: 57).

26. Na odwzorowanie rzeczywistości w strukturach mentalnych, nazywanych środowiskiem (otoczeniem) poznawczym (ang. *cognitive environment*, *shared cognitive environment*) składają się informacje pochodzące z różnych źródeł:

- z procesów komunikacji werbalnej;
- z komunikacji ostensywnej (sposotrzeniowej) oraz z percepcji – zindywidualizowanych w stopniu znacznie wyższym, niż się przypuszcza (por. implikat: ‘obserwuję, zauważam, że to ma niewiele wspólnego z ideą pracy grupowej – aktywizującej do myślenia’).

Złożoność i zindywidualizowanie struktur informacji mentalnej spowodowane są: złożonością środowiska poznawczego, zróżnicowaniem możliwości poznawczych użytkownika języka (percepcyjnych, inferencyjnych, językowych, pamięciowych oraz posiadaną wiedzę teoretyczną).

Proces komunikacji między nadawcą i odbiorcą informacji, a zwłaszcza interpretacja wypowiedzi, możliwe są w zakresie wyznaczonym przez skrzyżowanie odwzorowań mentalnych nadawcy [nauczyciela] i odbiorcy [ucznia] informacji (por. Artowicz 1997: 53).

27. W świetle przedstawionego modelu przetwarzania informacji mentalnej *relewancja* jest komparatywną i *stopniowalną* cechą informacji, określaną jako relacja między założeniem w kontekście, w którym jest przetwarzana, przy uwzględnieniu biologicznego wysiłku organizmu:

(1) Założenie jest relewantne w kontekście w tym zakresie, że jego efekty kontekstowe dla tego kontekstu są duże;

(2) Założenie jest relewantne w tym zakresie, że wysiłek wymagany do przetworzenia w tym kontekście jest mały.

Informacja jest nierelewantna wówczas, gdy nie powoduje efektów kontekstowych, a więc nie dochodzi do jakościowej i ilościowej transformacji informacji, co ma miejsce wówczas, gdy:

a) nowa informacja (założenie) nie jest powiązana semantycznie z informacją tworzącą kontekst;

b) założenie jest już obecne w kontekście, nie zmienia się jego siła, np. nauczyciel stwierdza: „Praca w grupach aktywizuje uczniów”, gdy wszyscy uczniowie zaangażowani są w rozwiązanie problemu;

c) założenie jest niespójne z kontekstem, np.: „Jeden pisze, drugi odpisuje”, gdy zaangażowany w pracę jest tylko jeden uczeń.

Prowadzi to do wniosku, że relewancję założeń można ocenić tylko w kontekście (Artowicz 1997: 62).

W literaturze poświęconej ustnej komunikacji werbalnej uważa się, że kontekst niezbędny do zrozumienia wypowiedzi bądź jest dany, a wyrażone eksplicytnie (na

powierzchni) założenie jest łącznikiem między kontekstem obecnym w umyśle odbiorcy na początku rozmowy; bądź jest określony przez poprzednie takty i segmenty wypowiedzi traktowane jako składniki dyskursu.

Autorzy prezentowanej teorii relewancji prezentują pogląd, że nie jest możliwe arbitralne określenie, który z podzbiorów założeń może się stać kontekstem przetwarzania, ponieważ w naturze kontekstu nie ma niczego takiego, co wykluczałoby możliwość tworzenia nowego kontekstu lub jego zmiany w trakcie procesu rozumienia (interpretacji) wypowiedzi (Sperber, Wilson 1986: 138–140).

Na kształt kontekstu dla każdego elementu nowej informacji może wpłynąć wiele różnych zbiorów z różnych ośrodków (pamięci długotrwałej, średniofalowej, doraźnej percepcji itp.), co pozwala sądzić, że nie da się określić arbitralnego kontekstu przetwarzania informacji przez człowieka, a klasę potencjalnych kontekstów ogranicza organizacja długofalowej pamięci encyklopedycznej (różnej u nauczyciela i ucznia).

28. Przetwarzanie informacji konceptualnej nie ogranicza się w świetle teorii relewancji do prostego wychwycenia założenia zawartego w wypowiedzeniu nadawcy informacji i przeprowadzenia dedukcji na podstawie informacji encyklopedycznej. Istotne znaczenie mają także implikacje syntetyczne, których derywacja angażuje dwa zbiory założeń (nauczyciela i ucznia) – służących jako kontekst oraz informacje przetwarzane w danym kontekście, co można wykorzystać w psychologicznym wyjaśnieniu różnicy między informacją „będącą w centrum uwagi” oraz informacją „pozostającą w tle”.

29. Tak więc, w ujęciu teorii D. Sperbera i D. Wilson relewancja stanowi nie-reprezentowalną właściwość procesów mentalnych (ang. *non-representation dimension*), a jeśli nawet stanowi reprezentację poznawczą to przyjmuje ona postać osądów porównawczych lub z grubsza porównywalnych [stopniowalnych] w rodzaju: ‘nierelwantny’, ‘bardzo relewantny’, ‘mało relewantny’, nie zaś ocen kwantytatywnych, i jest silnie uzależniona od wiedzy encyklopedycznej i językowej użytkownika języka (por. Artowicz 1997: 65).

Z badań nad procesami przetwarzania informacji przez człowieka, w tym nad organizacją informacji konceptualnej, przekonująco przedstawionych w teorii D. Sperbera i D. Wilson, wynika, że o relewancji informacji decyduje nie tylko sposób strukturalizacji wiedzy statycznie odwzorowującej rzeczywistość, lecz także, w stopniu co najmniej równym, reguły jej logicznej transformacji, której podstawę stanowi relacja wynikania (implikacji). Relacja ta jest przedmiotem badań współczesnej logiki formalnej.

30. Podstawową zasadą określającą sposób odwzorowania wiedzy w systemie jest zasada relewancji, interpretowana różnie w informacji naukowej oraz w dyscyplinach, których przedmiotem są procesy poznania i reprezentacji wiedzy: w filozofii, logice, językoznawstwie, teorii komunikacji oraz ostatnio w sztucznej inteligencji.

Analiza propozycji uniwersalnych, przedmiotowych definicji relewancji wykazuje ich nieadekwatność i nieostrość. Porównanie rozważań w tym zakresie w filozofii (A. Schutza), inspirowanych poglądami sceptyka Karneadesa, w logice oraz

w teorii komunikacji Sperbera i Wilson pozwala stwierdzić zbieżność wniosków o istnieniu różnych sfer interpretacji znaczenia tego terminu: sfery *przedmiotowej* [tego co ważne i istotne], sfery *interpretacyjnej* [wartościowanie i oceny w kategoriach istotności] i *operacyjnej* [możliwości zastosowań wiedzy o tym co istotne]. Skłania to do rozumienia relewancji jako intensjonalnych własności obiektów odzworowanych w języku za pomocą sieci relacji semantycznych (paradygmatycznych i syntagmatycznych). Wykładnikami relewantnych cech obiektów językowych są relacje hierarchii zakresowej wyrażen oraz część relacji skojarzeniowych, ustalanych na podstawie możliwości współwystępowania tych wyrażen w tekście.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1985, *O znaczeniu wyrażen*, [w:] *idem, Język i poznanie*, Warszawa.
- Artowicz E., 1997, *Reprezentacja wiedzy w systemie informacyjno-wyszukiawczym. Zagadnienia relewancji*, Warszawa.
- Arystoteles, 1990, *Dziela wszystkie*, t. I: *Kategorie. Hermeneutyka. Analityki pierwsze. Analityki wtóre. Topiki. O dowodach sofistycznych*, tłum. K. Leśniak, Warszawa.
- Awdiejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, *Język a Kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992, s. 21–27.
- Carnap R., 1962, *Logical Foundation of Probability*, Chicago, s. 613.
- Carston R., Powell G., 2007, *Relevance Theory – New Directions and Developments*, Internet, s. 1–25, e-mail: robyn@ling.ucl.ac.uk.
- Festinger L., 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford.
- Grice H.P., 1975, *Logic an Conversation*, *Syntax and Semantics*, t. 3: *Speech Acts*, red. P. Cole, J. Morgan, New York.
- Hołówka T., 1986, *Myslenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1980, *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*, Paris.
- Krzyszowski T.P., 1997, *Angels and Devils in Hell. Elements of Axiology in Semantics*, Warszawa.
- Leech G.N., 1983, *Principles of Pragmatics*, London.
- Lenartowicz B., 1991, *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*, [w:] *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*, red. J. Pelc, Wrocław 1991, s. 197–218.
- Mazurkiewicz-Brzozowska M., 1993, *PRACA. Wybrane warianty znaczenia słowa we współczesnej polszczyźnie i ich struktura kognitywna*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, t. I, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 133–146.
- Nęcki Z., 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Peirce C.S., 1960, *Collected Papers*, Cambridge, MA.
- Pike G., Sillars A., *Reciprocity of Marital Communication*, „*Journal of Social and Personal Relationships*” 1985, nr 2, s. 303–324.
- Saussure de F., 1916, 1961, *Cours de linguistique générale*, Geneve; przekł. pol.: *Kurs językoznawstwa współczesnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa.

- Shannon C.H., 1948, *A Mathematical Theory of Communication*, New York.
Schutz A., 1964, *Collected Papers*, t. 2, The Hague, s. 73.
Schutz A., 1970, *Reflections on the Problem of Relevance*, New Haven.
Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
Wilson D., 2007, *Relevance and Lexical Pragmatics* (Internet, s. 343–360).

Objaśnienia skrótów

- ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2000
NSP – W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001
SS Broniarek – W. Broniarek, *Gdy Ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, Brwinów 2005
SWJPD – *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. 1–2, Warszawa 2001
STSzA – K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001
VI d – lekcja języka polskiego w szóstej klasie Szkoły Podstawowej w Tarnowcu, woj. małopolskie (nagranie 23 października 2001 roku)

Some Abilities of Relevance Theory in Describing Classroom Discourse

Abstract

An analysis of universal, objective definitions of relevance shows their inadequacy and fuzziness. Comparison of referring to relevance considerations in philosophy of common knowledge (A. Schutz), in a theory of cognitive discordance (L. Festinger) in logics, and in Sperber and Wilson's theory of communication enables to find convergent conclusions about different spheres of interpretation of the term meaning: an objective sphere (of what is important and essential), an interpretative sphere (evaluation and appreciation in terms of essentiality), and an operational one (possibilities of using knowledge about what is essential).

Particular bars, segments, and sequences (episodes) of classroom discourse may be considered in terms of ostensive behaviour that shows the intention to manifest something. Ostensive behaviour includes silent warrant of essentiality: language users automatically pay attention to what has the meaning for them, i.e. what is important or essential.