

Ryszard Jedliński

## Błąd językowy jako przypadek relewancji negatywnej w dyskursie szkolnym

1. Tekst ten jest pierwszą próbą rozpatrywania problemu uczniowskich błędów językowych z perspektywy teorii relewancji, która jest, jak wiadomo, zakorzeniona w psychologii kognitywnej oraz w koncepcji komunikacji Herberta Paula Grice'a (Grice 1989). Można sądzić, iż zaproponowane przez Dana Sperbera i Deirdre Wilson (Sperber, Wilson 1986; Wilson, Sperber 2003) nowe podejście do komunikacji interpersonalnej pozwala w działaniach edukacyjnych na sprawne w sensie poznawczym i kształcącym wyjaśnianie mechanizmów językowych oraz czynników kontekstowych w czasie analizy i oceny błędów i usterek językowych, które dość często popełniają uczniowie w szkolnych sytuacjach komunikacyjnych. Niektóre sformułowania teorii relewancji dają szansę innego spojrzenia na zjawisko wypowiedzi niefortunnych, czy też niewystarczająco udanych w szkolnej komunikacji językowej.

Wyjdźmy od podstawowego dla naszych rozważań stwierdzenia, iż w teorii relewancji jako *nierelevantne* (nieznaczące) w pewnym kontekście traktuje się trzy rodzaje wypowiedzi:

- 1) niezawierające nowych informacji;
- 2) zawierające nowe informacje, których jednak nie można powiązać z danym kontekstem;
- 3) zawierające informacje sprzeczne z kontekstem, ale zbyt słabe, aby w nim coś zmienić (Sperber, Wilson 1986: 121).

Inaczej mówiąc, wypowiedzi, które dają się ocenić w jeden z trzech podanych sposobów, posiadają „zerową” relewancję w danym kontekście. W rozumieniu autorów owej koncepcji wprowadzenie poziomu zerowego jest uzasadnione możliwością *stopniowania* relewancji jako „pojęcia porównawczego”.

Dan Sperber i Deirdre Wilson uzależniają stopnie relewancji od *wysiłku przetwarzania*. Właśnie wysiłek przetwarzania traktują jako czynnik negatywny, a jego wartość uznają za odwrotnie proporcjonalną do uzyskanej w jego wyniku relewancji.

Twierdzą więc, że wraz ze wzrostem wysiłku zmniejsza się relewancja i na odwrót.

2. Zachowanie nadawcy związane z użyciem błędnej wypowiedzi jest dla odbiorcy zachowaniem *ostensywnym*, tzn. czyni ono widoczną intencję odbiorcy, że chce on coś innego uczynić widocznym. Zachowanie ostensywne w samej swej istocie zawiera gwarancję relewancji (istotności). Bodziec ostensywny musi przykuwać uwagę odbiorcy i kierować ją na to, co nadawca świadomie, a czasami nieświadomie, chce zakomunikować. Bodziec ostensywny może dotyczyć zarówno wartościowania pozytywnego, jak i negatywnego. Błąd i usterka będą traktowane jako antywartość, czyli wartość negatywna.

W dyskursie szkolnym zachowanie odbiorcy (nauczyciela) jest zachowaniem inferencyjnym, gdyż wyciąga on wnioski z zachowania nadawcy, zwracając uwagę na wypowiedzi wskazujące na zaburzenia czy też zakłócenia (przejęzyczenia) ucznia.

Z definicji wynika, że szkolna komunikacja językowa tylko wyjątkowo może być pełna, przede wszystkim zaś może zachodzić tylko do pewnego stopnia. Intencję informacyjną nadawcy należy rozumieć jako jego mimowolną sytuację modyfikowania nie myśli odbiorcy, ale jego otoczenia poznawczego. Efekty poznawcze tejże modyfikacji są przewidywalne tylko częściowo, komunikacją nie rządzi bowiem jasno sprecyzowany algorytm, ale *procedura heurystyczna*. Dlatego też porozumienie się jest często niedoskonałe, gdyż wymaga rekonstrukcji odtwarzania i przetwarzania danych, lub wręcz zablokowane, gdy brakuje możliwości dotarcia do sformułowań poprawnych, adekwatnych do sytuacji mówienia (por. Mioduszevska 2006: 158).

3. Najłatwiej zauważalne są błędy w wypowiedzianiu się, a więc wypowiedzi w znaczącym dyskursie, chociaż, oczywiście, występują też i błędy w rozumieniu. Mogą one być jednak tylko analizowane pośrednio, poprzez wnioskowanie, na podstawie reakcji językowych i pozawerbalnych, które są włączane do procesu oceny sprawności językowej ucznia.

Analiza wypowiedziania się jest jedynym bezpośrednim źródłem na temat kompetencji przejściowej ucznia. Zazwyczaj zakłada się, że zdolność rozumienia przewyższa u uczącego się jego zdolność wypowiedziania się (Corder 1983: 118). Ta kwestia jest trudna do sprawdzenia, ponieważ błędy w rozumieniu często uchodzą naszej uwagi. Rozumienie możemy sprawdzić raczej tylko ogólnikowo, natomiast trudno jest określić dokładnie przyczynę niepowodzenia, przypisując ją na przykład nieadekwatnej znajomości jakiejś cechy syntaktycznej wypowiedzi, która została źle zrozumiana.

W analizie błędów językowych rozróżniamy trzy wzajemnie zależne od siebie etapy: rozpoznanie, opis i objaśnienie.

Wszelkie działania analityczne rozpoczynają się, rzecz jasna, od rozpoznania błędu językowego przez nauczyciela lub kompetentnych uczniów w danej klasie. Samo zaś objaśnienie błędu językowego można uznać za zagadnienie językoznawcze o charakterze inferencyjno-kodowym. Chodzi o stwierdzenie, na czym polega odchy-

lenie w realizowaniu reguł języka ojczystego przy derywowaniu różnorodnych wariantów realizowanych wypowiedzi, a więc jakie reguły uczeń naruszył, użył ich błędnie bądź pominął. Innym sposobem jest analiza błędu językowego w aspekcie psycholingwistycznym, to jest szukanie przyczyn naruszenia lub pominięcia przez uczącego się reguł kompetencji docelowej w edukacji szkolnej (por. Corder 1983: 120).

#### 4. Błąd językowy definiuje się jako:

element tekstu w danym języku niemieszczący się w normie tego języka. Błąd językowy może niekiedy naruszać podstawowe zasady narzucone jej przez system. Jest wówczas oznaką niedostatecznego opanowania języka już to przez cudzoziemca, już to przez osobę niewystarczająco wykształconą (w wypadku pisanej wersji języka narodowego). U rodzimych użytkowników języka błąd powstaje często w wyniku rozszerzonego zastosowania mechanizmów działających w systemie językowym. Pojawia się wtedy zjawisko językowe nieaprobowane przez normę i – z punktu widzenia oceniającego ją z zewnątrz (nieuczestniczącego w akcie komunikacyjnym, do którego zostało wprowadzone) – zbędne. W tym wypadku błąd językowy może być traktowany jako → innowacja nieuzasadniona funkcjonalnie. Błędy językowe powstają również często pod wpływem czynników zewnętrznych, takich jak zmęczenie (czy) zdenerwowanie (Saloni, EJO 1993: 71).

*Przejęzyczenie* w literaturze logopedycznej określa się jako:

- przypadkową, doraźną deformację wyrazu; niezamierzone odstępstwo od normy wymawianiowej, powstałe niezależnie od stopnia opanowania mowy;
- pomyłkę, doraźny błąd, który jest jednym z objawów zniekształceń syntagmatycznych formy wyrazu: związku frazeologicznego, konstrukcji składniowej lub tekstowej.

Błędy językowe (fonetyczne, morfologiczne, słownikowe, frazeologiczne, składniowe) są zjawiskiem powtarzającym się, natomiast przejęzyczenia są doraźne, wyłącznie jednorazowe. Mogą być one korygowane przez nadawcę dzięki posiadanej przez niego wiedzy oraz pod wpływem działania obwodów kontroli mowy, a więc kontroli słuchowej i kinestetycznej (Gałkowski, Jastrzębowska, 2005: 367).

*Słownik języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka (1979: 976) słowo *przejęzyczenie* notuje w następującym znaczeniu: „błąd popełniany przez nieuwagę, polegający na przekręceniu wyrazu albo na niewłaściwym użyciu wyrazu lub związku wyrazowego”.

Nieco węższy zakres owego słowa odnotowuje *Słownik współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja (II 175): „błąd językowy polegający na przekręceniu wyrazu lub na jego niewłaściwym użyciu”.

Przejęzyczenie można więc uznać za przypadkowe, na ogół nieświadome przekręcenie wyrazu lub mimowolne użycie niewłaściwego wyrazu. Oto słownikowe przykłady zwrotów z interesującym nas leksemem: „Nie speszył się przejęzyczeniem i recytował dalej ... Z powodu nieścisłości i przejęzyczeń wynikło sporo nieporozumień”; *przejęzyczyć się*: „Jeśli ktoś się przejęzyczył, to niechcący (mimowolnie, bezrefleksyjnie) przekręcił jakiś wyraz lub użył niewłaściwego wyrazu: «Na dobitkę

przejęzyczyła się głupio, pomyliła jakieś podobne słowa...» To nie było przejęzyczenie [ale świadome, zamierzone przekręcenie (zniekształcenie)]” (ISJP II 304).

Przejęzyczenie (ang. *slip of the tongue*) → *parapraksja* (parapraxis), przejęzyczenie lub pomyłka, zazwyczaj obserwowane w mowie, piśmie, przy niegroźnych wypadkach, lukach pamięci itd. Według Freuda nie były to zwykle niewinne zachowania, ale wynik działania podświadomych życzeń lub konfliktów, które często można wykorzystać do ujawnienia funkcjonowania nieświadomości u normalnego, zdrowego człowieka. Powszechnie odnosi się do pomyłek freudowskich (SP 487).

Zdania wypowiedziane przez młodzież, która uczy się języka obcego lub zapoznaje się z trudną literaturą przedmiotu, mogą odbiegać od normy, mogą być źle zbudowane, niepoprawne lub błędne tylko w tym sensie, że nie dadzą się opisać w kategoriach gramatyki jej języka ojczystego ani też w kategoriach języka obcego jako języka docelowego. Można jednak założyć, że są dobrze zbudowane z punktu widzenia gramatyki „idiolektu przejściowego”, jakim uczący się w tym danym, konkretnym momencie dysponuje (Corder 1983: 116).

Przejęzyczenia lub „lapsusy” w języku ojczystym są obecnie przedmiotem interesujących badań psycholingwistycznych i neurolingwistycznych, które dostarczają ważnych faktów wyjaśniających, jak się wypowiedzi planuje i jak się je realizuje. Skoro częstotliwość przejęzyczeń niewątpliwie zwiększa się w warunkach napięcia (np. stresu lekcyjnego), niezdecydowania i zmęczenia, zakłada się, że podobne przejęzyczenia spotkamy u uczącego się drugiego języka. Odróżnienie takich przejęzyczeń i pomyłek od błędów, wynikających z niedoskonałej kompetencji w języku docelowym, nie zawsze okazuje się łatwe (Corder 1983: 117).

5. Na gruncie psychologii poznawczej wyróżnia się pojęcie pamięci *jawnej* (ang. *memory explicit*), a więc świadomej, obejmującej treści, z których jednostka zdaje sobie sprawę, i przeciwstawia się je pojęciu pamięci *utajonej* (ang. *memory implicit*) – pamięci nieświadomej, obejmującej treści, które nie są uświadomione. Twierdzi się, że pamięć utajoną, dotyczącą uprzednio prezentowanych treści, można rejestrować za pomocą różnych wykonywanych zadań, najczęściej za pomocą tzw. *torowania* albo *poprzedzenia* (ang. *priming*). Torowanie nerwowe (ang. *facilitation neural*) dotyczy obniżenia progu przewodnictwa nerwowego wzdłuż drogi nerwowej. Zjawisko to może występować np. przez sumowanie kilku procesów nerwowych, przez powtarzające się pobudzanie dróg nerwowych lub hamowanie za pomocą włókien hamujących, które zbiegają się na synapsie (SP 763). W psychologii poznawczej rzecz dotyczy wyzwalania określonych wspomnień za pomocą określonych wskaźników, np. leksem „palec” wyzwoli jedno znaczenie słowa „zamek”, a „klucz” – drugie.

Na uwagę zasługuje fakt, iż takie *torowanie* odbywa się poza świadomością; dana osoba może nie przypomnieć sobie lub nawet nie rozpoznać wyrazów, które były uprzednio prezentowane, a mimo to potrafi zareagować tymi wyrazami, gdy są torowane, np. przez trzy pierwsze litery (SP 766).

Przywołać tu można także pojęcie pamięci *restytuującej* (ang. *memory redintegrative*), która polega na przywracaniu pierwotnej informacji na podstawie jedynie

częstkowych wspomnień pierwotnej treści. Człowiek ma zdolność do przypominania sobie przeszłego doświadczenia za pomocą niekompletnego odtwarzania po kawałku, przypominania sobie zdarzeń, okoliczności, otoczenia, w którym miało miejsce to doświadczenie itd. (SP 481).

6. Poszukując wyróżniających cech dyskursu szkolnego w zakresie relewancji negatywnej, pragnę zwrócić uwagę na błędne sformułowanie (przejęzyczenie), które pojawiło się w niefortunnej wypowiedzi uczennicy w klasie maturalnej liceum ogólnokształcącego na lekcji historii. Była ona prowadzona w formie debaty na temat oceny polityki zagranicznej rządu Władysława Sikorskiego na emigracji<sup>1</sup>. Dziewczyna niezbyt fortunnie formułuje następującą myśl: ... w ogóle działalność (W. Sikorskiego) *zakrawała* (por. *zakrojona była*) na bardzo szeroką skalę... (por. była znacząca) *istotne jest to utworzenie federacji... to znaczy... projekt utworzenia federacji polsko-czechosłowackiej, to tak jakby dzisiejsza... coś w rodzaju grupy wyszehradzkiej...* (H IV LO, 15).

W przypadku błędnego użycia frazeologizmu *działalność zakrojona była* (na szeroką skalę) w postaci *działalność zakrawała na szeroką skalę* można mówić o niektórych cechach kompetencji przejściowej ucznia, która dotyczy oceny błędów językowych w gramatyce i semantyce (Corder 1983: 118). Nadawczyni wypowiedzi znalazła się w takiej sytuacji komunikacyjnej, w której zdolność rozumienia przez nią treści przewyższa jej zdolność wypowiadania się. Przywołana uczennica ma przecież na myśli treść frazeologizmu *zakrojona była*. W ujęciu taksonomicznym odnotowuje się następujące, sformułowane zgodnie z normą, wyrażenie: „Jeśli jakieś działania zostały szeroko zakrojone, to zaplanowano je i przygotowano na dużą skalę” (ISJP II 1227). Natomiast uczennica nie potrafi wydobyć z magazynu pamięci krótkotrwałej tego wyrażenia, reaktywując jedynie nagłosową cząstkę *zakr-* oraz wygłosowe morfemy *-l(a)* (z formy czasownika posiłkowego *była*). Prowadzi to do nonsensownego użycia przez nią formy czasownika *zakrawała*. Uniknęłaby błędu, gdyby знаła utarte połączenia frazeologiczne, chociażby następujące: „Jeśli czyjeś działanie, czyjeś słowa lub jakaś sytuacja *zakrawają* na coś, często na coś *negatywnego*, to są do tego podobne i kojarzą się z tym”: „Na ironię *zakrawa*... Ostatnie jego słowa zabrzmiały teatralnie i *zakrawały* na kiepski żart...” (ISJP II 1226).

W antropocentrycznym modelu kształcenia językowego uczeń jest podmiotem własnego procesu uczenia się, a nauczyciel przewodnikiem, który wykorzystując własne kompetencje językowe i komunikacyjne, pomaga swoim podopiecznym w rozwijaniu ekspresji językowej. W szerokim polu oddziaływań językowych nauczyciela na uczniów znajduje się także kwestia korygowania i oceniania ich wypowiedzi ustnych i pisemnych. Ważną rolę w tak rozumianej edukacji odgrywa analiza językowa i ocenianie form niepoprawnych oraz przekształcanie ich na poprawne, które pozwalają na właściwy odbiór treści. Podobne działania o charakterze anali-

<sup>1</sup> Przykład przytoczony przez Grzegorza Ożdżyńskiego w pracy doktorskiej „Leksykalne wykładniki relewancji i modalności wartościującej w dyskursie szkolnym”, napisany pod moim kierunkiem: Wydział Humanistyczny Akademii Pedagogicznej w Krakowie, wydruk komputerowy 2007, cz. I, s. 265.

tyczno-ewaluacyjnym dotyczą użyć dewiacyjnych, w których jest jednak dostrzegalna jakaś norma. Analizowane są też użycia bezsensowne, w których zatarto wskaźniki semantyczne, jakie leżały u podstaw wykonania, jak również użycia wieloznaczne, które mogą implikować zarówno poprawny, jak i niepoprawny odbiór treści.

Owe, wynikające z metodologii lingwistyki edukacyjnej, możliwości oddziaływań językowych nauczyciela na ucznia pozostają w związku z odróżnieniem: 1) praktycznej wiedzy lingwistycznej uzyskanej drogą derywacji z innej wiedzy lingwistycznej, oraz 2) praktycznej wiedzy lingwistycznej zdobytej na drodze empirycznej (Rittel 1994: 239–241, Grucza 1983).

W szkolnej komunikacji językowej opis błędów językowych powinien być prowadzony łącznie z interpretacją uczniowskich procesów poznawczych. Przytoczony przykład błędnego użycia umożliwia rozszerzenie hipotezy Stephena Pita Cordera (1983) w tym sensie, że w ocenie błędów językowych należy także brać pod uwagę poszukiwanie adekwatnego do treści słowa (wykorzystując skojarzenia formalne) i miejsca dla niego w zdaniu i w tekście.

7. Przytoczony przykład przejęzyczenia (w sensie zdeformowania związku frazeologicznego) posłużyć może jako przykład powiązań między kodowym, charakterystycznym dla tradycyjnych ujęć strukturalistycznych, i ostensywnym oraz inferencyjnym trybem komunikowania w pragmatyce leksykalnej. Komunikacja językowa zakłada właśnie w tym miejscu posługiwanie się dwoma odmiennymi sposobami porozumiewania się: modelem kodowym, który polega na wyróżnianiu cech dystyngtywnych, i modelem ostensywno-inferencyjnym – opartym na ujawniającym się w mówieniu wnioskowaniu. Warto przypomnieć, iż ostensywno-inferencyjny model komunikacji, zakładany w teorii relewancji, wywodzi się z koncepcji implikatur H.P. Grice’a (1989). Jednakże D. Sperber i D. Wilson (1986) negują pojęcie wspólnej wiedzy i zasadę kooperacji jako główną zasadę kierującą porozumiewaniem się.

Owe dwa sposoby komunikacji interpersonalnej (kodowy oraz inferencyjny) są, o czym już była mowa, zdecydowanie odmienne. Komunikacja ostensywno-inferencyjna może być realizowana bez posługiwania się modelem kodowym, ale nie odwrotnie. Model kodowy jest zawsze podporządkowany komunikacji ostensywno-inferencyjnej, służy bowiem jedynie do jej uruchomienia, wzmocnienia i przyspieszenia.

Komunikacja w ujęciu teorii relewancji (Wilson, Sperber 2003) polega na zamantestowaniu odbiorcy komunikatu intencji ujawnienia przez nadawcę komunikatu podstawowego. Warto w tym miejscu przypomnieć fragment wypowiedzi uczennicy: *działalność W. Sikorskiego zakrojona była na szeroką skalę* (‘obliczona była na duży zakres oddziaływań’).

W szkole trzeba dostrzegać potrzebę ujawniania i korygowania komunikatu zaburzonego, którego wadliwości nie uświadamia sobie uczniowski nadawca w momencie jego wypowiedzania (por. *działalność zakrawała na szeroki zakres*). Ten komunikat ze względu na jego otoczenie poznawcze może być interpretowany przez nauczyciela oraz innych uczniów obecnych w klasie jako przejęzyczenie (inferencja dla odbiorcy). Rzeczywistą intencją komunikacyjną uczennicy było wyrażenie sensu



‘działalność zakrojona była na szeroką skalę’. Ta licealistka zetknęła się wcześniej, w czasie lektury tekstu, ze związkiem frazeologicznym *zakrojona była*, ale pod wpływem emocji nie potrafiła wydobyć tego zwrotu z magazynu pamięci długotrwałej.

8. Przyjrzyjmy się różnicom semantycznym między słowami *dekodowanie* i *wnioskowanie*. Dekodowanie zaczyna się od sygnału (por. morfem *zacr-*) i kończy się na odkryciu informacji (*message*) związanej z sygnałem przez podstawowy kod, którym jest, oczywiście, język. Porównajmy odniesienia referencjalne do form językowych: *zakroić*, (*zakrojona była*), *zакreślić*, *zakrywać*, *zakrawać na coś*. Natomiast *wnioskowanie* zaczyna się od zbioru przesłanek i reguł, a kończy zbiorem wniosków, które nie są bezpośrednio związane z kodem. Proces ten może stanowić istotną część procesu dekodowania. Warto w tym miejscu porównać założenie: jeżeli mówimy serio o działalności powszechnie znanego i szanowanego męża stanu, ... *która zakrojona była na szeroką skalę...*, to nie może ona, np. *zakrawać* na kpinę czy lekceważenie, nie może być też mało ważna czy nieistotna. W toku wnioskowania ważną rolę odgrywa więc sprawność retoryczna odbiorców komunikatu, którymi mogą być nauczyciel i/lub uczniowie danej klasy.

Jeśli nadawca i odbiorca wypowiedzi stosują identyczne reguły wnioskowania, odnoszące się do tego samego zbioru przesłanek, wówczas identycznie interpretują tę wypowiedź i dochodzą do tego samego wniosku. Te same przesłanki mogą służyć wielostronnej interpretacji i wyprowadzeniu wielu wniosków, ale kontekst przywołanego epizodu dyskursu szkolnego rozstrzyga, że tylko jedną interpretację można uznać za *właściwą* (istotną). Por. „Działalność Sikorskiego zakrojona była na szeroką skalę”. Mimo przejęzyczenia uczennicy – uczestniczki dyskusji, sygnał rzeczywisty intencji – nagłosowe *zacr...* ma charakter kodowy.

9. Biorąc pod uwagę przedstawiony mechanizm wnioskowania, możemy na gruncie pragmatyki językoznawczej, teorii komunikacji i lingwistyki edukacyjnej sformułować następujące pytanie: jak to się dzieje, że interpretując wypowiedź błędnie sformułowaną przez nadawcę (ucznia), odbiorca wyciąga z danej przesłanki [nagłosowe *zacr...* + kontekst epizodu (otoczenie poznawcze)] wniosek zakładany przez nadawcę w postaci *zakrojona była*, a nie *zakrawała na* (jak w przejęzyczeniu uczennicy)?

Jedna z prób rozwiązania tego problemu odwołuje się do tzw. *hipotezy wspólnej wiedzy* (ang. *mutual knowledge hypothesis*, *shared knowledge hypothesis*), stanowiącej kontekst, w którym przetwarzany jest zbiór przesłanek. Na kontekst ten, traktowany jako konstrukt psychologiczny, składa się pewien zbiór założeń o rzeczywistości (ang. *assumption*), automatycznie kształtowany przez uczestników procesu komunikacji.

O podobieństwie zbioru założeń członków jednej społeczności komunikacyjnej ma stanowić wspólny kod językowy i zdolności wnioskowania, a o zróżnicowaniu – szeroko rozumiane odmienne doświadczenia, pochodzące z percepcji, która ma miejsce w sytuacji wymagającej poprawiania wypowiedzi błędnej. W toku przedstawionego wnioskowania należy uwzględnić dwa następujące konteksty:

1) kontekst podstawowy, dotyczący w naszym przypadku reaktywnego korygowania wypowiedzi uczennicy przez nauczyciela;

2) kontekst retoryczny – potraktowanie błędnego sformułowania jako jednorazowego przejęzyczenia, które z wyrozumiałością zostaje przemilczane przez uczestników debaty szkolnej na temat polityki zagranicznej rządu Sikorskiego. Taki sposób interpretacji może mieć jednak istotny wpływ na ocenę zespołu sędziowskiego drużyny przeciwnej, który ocenia sprawności retoryczne dwu rywalizujących zespołów w klasie maturalnej.

Udowodnienie prawdziwości hipotezy o wspólnej wiedzy jako gwarancji komunikacji jest bardzo trudne, jeśli w ogóle możliwe (Artowicz 1997: 53). W naszym przypadku wymaga uwzględnienia dodatkowych kontekstów szkolnej komunikacji, które pozwalają odróżnić przejęzyczenie od błędu językowego, będącego przejawem braków w zakresie kompetencji językowej i komunikacyjnej ucznia.

**10.** Rozpoznanie błędów, przede wszystkim leksykalnych i frazeologicznych, zależy głównie od tego, czy analizujący i oceniający je nauczyciel potrafi właściwie zinterpretować znaczenie, jakie uczeń zamierza przekazać w danym kontekście. O wypowiedziach ucznia można mówić, że są jawnie błędne, gdyż na powierzchni są gramatyczne, ale nie oznaczają tego, co mówiący zamierzał zakomunikować swoim interlokutorom (*działalność zakrawała na...*). Powstaje więc problem: jak dochodzić do tego, co uczący się chciał przekazać nauczycielowi i swoim kolegom w klasie? Jeżeli dialog lekcyjny ma charakter bezpośredni, nauczyciel natychmiast reaguje na błędy językowe, które dostrzegł w wypowiedzi ucznia. Na ogół tak formułuje pytanie, aby uzyskać odpowiedź, co uczeń miał na myśli. Uzyskana w ten sposób wiedza ułatwia pedagogowi wprowadzenie odpowiednich ćwiczeń korekcyjnych, które pozwalają na wyjaśnienie istoty błędu, m.in. poprzez odwołanie się do normy językowej, a następnie wykonywanie ćwiczeń utrwalających formy poprawne.

W przypadku wypowiedzi pisanej (odtworzonej z magnetowidu) próbujemy wywnioskować znaczenie tego, co mówiący zamierzał zakomunikować na podstawie struktury powierzchniowej zdania – tekstu w połączeniu z informacją wynikającą z kontekstu.

Proces rozpoznawania oraz identyfikowania błędu jest w tym ujęciu procesem porównywania zrealizowanych wypowiedzi z ich prawdopodobną lub autorytatywną rekonstrukcją zmierzającą do ustalenia różnic. Wynik stanowi wejście do następnego etapu analizy błędów. Doświadczony nauczyciel wykonuje tę procedurę reinterpretacji niemal automatycznie, chociaż w sposób niepozbawiony trudności, które wynikają z potrzeby podjęcia kilku połączonych ze sobą decyzji, jakiego wyrażenia należy użyć w danym kontekście.

**11.** Termin „zamanifestować” (uczynić widocznym) jest w teorii D. Sperbera i D. Wilson terminem technicznym. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej fakt jest widoczny, czyli zamanifestowany dla nauczyciela w danym czasie, jeśli tenże nauczyciel i przygotowani do dyskusji uczniowie są w stanie w tym czasie stworzyć



mentalną reprezentację tego faktu i uznać tę reprezentację, mimo oczywistej pomyłki (por. *zakrawała* = *zakrojona była*), za prawdziwą. Otoczenie poznawcze danej osoby to zbiór faktów dla niej widocznych. W naszym przypadku dla nauczyciela widoczne jest, że chodzi o przejęzyczenie uczennicy.

Te same fakty mogą być widoczne (zamanifestowane) w otoczeniu poznawczym dwóch lub więcej osób. Wtedy ich otoczenie poznawcze koncentruje się wokół części wspólnej (por. morfem *zagr-* + temat dyskusji ‘działalność W. Sikorskiego’), która zawiera rdzeń, czyli ośrodek, stymulujący proces inferencji.

Fakty mogą być *widoczne do pewnego stopnia*, a nie po prostu widoczne bądź niewidoczne. Uważa się przy tym, iż pojęcie *zamanifestowanie* jest pojęciem słabszym od pojęcia *wiedza wspólna* (Mioduszevska 2006: 157).

Komunikację ostensywno-inferencyjną można opisywać w terminach manifestowania intencji informacyjnej. Jej zasadniczym celem jest ujawnienie intencji komunikacyjnej, co w przypadku owej uczennicy oznacza podanie następującej metainformacji: ‘chcę, żebyś wiedział, że działalność zakrojona była na szeroką skalę’. Nadawca jest zobligowany także do poinformowania odbiorcy o czymś: ‘działalność zakrojona była na szeroką skalę’.

W przywołanej komunikacji istotny jest fakt, iż nadawca wytwarza bodziec ostensywny (częstka *zagr-*), który tak dla odbiorcy, jak i dla nadawcy czyni widocznym intencję nadawcy. Nadawca chce, aby przy pomocy owego bodźca dany komunikat stał się widoczny (nieświadomie czy też podświadomie) dla odbiorcy (Sperber, Wilson 1986: 63).

**12.** Komunikacja w ujęciu inferencyjno-kodowym i kognitywnym D. Sperbera i D. Wilson zakłada przyciągnięcie uwagi osoby, z którą komunikuje się nadawca, a tym samym zakłada, że to, o czym on mówi, jest relewantne. Zainteresowanie tym co istotne może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wydźwięk, może bowiem wyrażać istotność w sposób ułomny, a nawet błędny.

Uwagę odbiorcy przyciąga zarówno to, co jest interesujące, fascynujące czy intrygujące, jak i to, co utrudnia komunikację, a więc błąd, pomyłka, zniekształcenie bądź zakłócenie.

Zainteresuje nas przypadek w szkolnej komunikacji językowej, w której zachowanie nadawcy komunikatu (ucznia) jest zachowaniem ostensywnym jedynie dla odbiorcy – nauczyciela bądź innych uczniów. Zachowanie to ujawnia się w tym, iż nadawca stara się odkryć swoją intencję, w której chce coś innego uczynić widocznym. Zachowanie ostensywne w samej swej istocie uwzględnia gwarancję relewancji (Mioduszevska 2006).

Bodziec ostensywny musi przykuwać uwagę odbiorcy i kierować ją zarówno na to, co nadawca rzeczywiście chce zakomunikować, jak i na to, co jest informacją błędną – czego nie chce zakomunikować i co funkcjonuje na zasadzie relewancji negatywnej.

Z drugiej strony, zachowanie odbiorcy (nauczyciela) jest zachowaniem inferencyjnym, tzn. wyciąga on wnioski z zachowania nadawcy, odpowiednio je selek-

cjonuje oraz interpretuje, a następnie przetwarza w postaci wypowiedzi poprawnej. To jest podstawowa procedura w interpretacji dyskursu szkolnego.

13. Opis błędu jest przede wszystkim procesem porównawczym, przy czym porównujemy oryginalną wypowiedź błędną, która ujawniła się w czasie lekcji, z wypowiedzią zrekonstruowaną poprawnie przez nauczyciela lub kompetentnych uczniów.

Celem badań jest wyjaśnienie błędu w kategoriach językoznawczych (inferencyjno-kodowych) i psychologicznych, tak aby pomóc we właściwej interpretacji przedstawianej kwestii.

Pojedynczy przypadek błędu nie wystarczy do ustalenia, czy w rejestrze ucznia jest to zjawisko regularne (wyznacznik kompetencji przejściowej ucznia), czy po prostu tylko przejęzyczenie, pomyłka lub nietrafny wynik zgadywania. Dopiero gdy nauczyciel zauważy, że ten sam błąd pojawia się regularnie, wówczas może mówić o regułach, którymi uczeń wydaje się kierować, i dopiero wtedy może opisywać błędną wypowiedź jako stan przejściowy jego kompetencji (lub cechy rejestru populacji badanych uczniów).

Tylko błędy występujące systematycznie można brać pod uwagę przy układaniu programów kursów zwykłych i korekcyjnych.

Podczas gdy opisywanie błędu należy głównie do językoznawstwa, to jego objaśnianiem zajmuje się już psycholingwistyka, która stara się rozwiązać problem, dlaczego i jak błędy powstają (Corder 1983: 123, Klemensiewicz 1969).

14. Opisywana przez D. Sperbera i D. Wilson (1986) *zasada wydajności poznawczej* sprawia, że w szkole nie przetwarza się ani informacji oczywistych, ani zupełnie nowych, które nie mają związku z tym, co uczeń już wie. Przetwarza się natomiast tylko takie nowe informacje, które w *istotny sposób* zwracają uwagę uczących się oraz uzupełniają lub pogłębiają ich dotychczasową wiedzę. W ten sposób zintegrowane informacje stare i nowe, które zostały wykorzystane jako przesłanki w procesie wnioskowania, pozwalają na wyprowadzenie nowych wniosków i tworzenie holistycznego systemu wiedzy.

Odrębnej interpretacji wymaga problematyka wypowiedzi błędnych i niefortunnych, rozpatrywanych w kategoriach relewancji negatywnej. W tym przypadku trzeba zwracać uwagę na to co błędne i kierować się podstawową dydaktyczną potrzebą poprawiania błędów i przejęzyczenia przy pomocy odpowiednio dobranych ćwiczeń korekcyjnych, podporządkowanych dyskursowi szkolnemu.

15. Jeśli uważamy język za kod, który można interpretować jako zbiór reguł generowania zdań dobrze zbudowanych pod względem składniowym, fonologicznym i semantycznym, to wykroczenie przeciw kodowi, czyli użycie reguł niewłaściwych lub błędne użycie reguł właściwych, może, chociaż niekoniecznie musi, dać w rezultacie zdania powierzchniowo źle zbudowane. W języku ojczystym wykroczenia przeciw kodowi zazwyczaj się nie zdarzają. Uczniowie natomiast mogą popełniać

błędy w użyciu kodu, przez co rozumie się sytuację, w której mogą oni tworzyć wypowiedzi dobrze zbudowane, ale niefortunne ze względu na sytuację bądź kontekst użycia.

Językoznawstwo strukturalistyczne zajmuje się głównie naturą reguł kodu, to jest relacją między językiem a światem zewnętrznym. Jakkolwiek niepowodzenia w tym zakresie, przynajmniej w sensie ogólnym, nie są trudne do rozpoznania, to jednak dokładne ich opisanie nie jest jeszcze w pełni możliwe, zwłaszcza w odniesieniu do „błędów tekstowych”, gdy na przykład uczeń wybiera struktury, które niewłaściwie odbijają relacje pomiędzy dwoma wypowiedziami w dyskursie. Chodzi o wypowiedź uczennicy powierzchniowo odbiegającą od normy i niewłaściwie użytą: ... *działalność W. Sikorskiego zakrawała na...* (por. była obliczona) *szeroką skalę* (por. zakrawała na kpiny).

Dla porównania przytoczmy przykład zdania powierzchniowo dobrze zbudowanego, ale niewłaściwie użytego: ... *Ksiądz Robak utrzymywał niezwykle żywotny kontakt między emigracją i szlachtą zaściankową* (M II LO, 12). W przywołanej wypowiedzi można mówić jedynie o relewancji ograniczonej, a więc częściowej.

Miejsce pośrednie zajmują konstrukcje powierzchniowo odbiegające od normy, ale właściwie użyte, np. w części „rozchwianej” wypowiedzenia: ... *żywiolowe owacje sprawiono kolegom...* w niezbyt fortunnej wypowiedzi ucznia (M I LO), który oceniał swoich kolegów w roli aktorów uczestniczących w szkolnej inscenizacji *Antygony*.

**16.** Zamiast naturalnej w tym kontekście frazy *żywiolowe owacje zgotowano*, uczeń pierwszej klasy licealnej używa błędnej konstrukcji frazeologicznej, która nosi znamiona kontaminacji składniowej (*żywiolowe owacje sprawiono*). W znaczeniu słownikowym słowo *sprawić* znaczy: 1) ‘być przyczyną czegoś, powodować, wywoływać, czynić coś’: ‘Sprawiać (komuś) kłopot, zawód, zmartwienie, ból, przykrość, radość, niespodziankę’. Por. też: ‘Sprawić komuś lanie, baty, cięgi itp. <zbić kogoś>’ (SJPSz III 303).

Błędną frazeologicznie konstrukcję (*żywiolowe owacje sprawiono*) można traktować jako wskaźnik zbliżania się lub oddalania do stanu sprawności językowej uczniów, sprawności, którą określa się mianem kompetencji docelowej bądź jedynie przybliżonej.

Stosując nowoczesną teorię *amalgamatów* („stopienia”, ang. *blends*), która jest rozwijana w językoznawstwie kognitywnym (Fauconnier, Turner 2001), takie skontaminowane wyznaczniki istotności możemy traktować jako swoiste hybrydy skojarzonych związków frazeologicznych (przestrzeni mentalnych – według teorii amalgamatów).

Przestrzenie mentalne są niewielkimi zespołami konceptualnymi, które powstają w toku myślenia i mówienia. Ich zadaniem jest pomoc w osiągnięciu chwilowego zrozumienia i podjęcia doraźnego działania. Są one wzajemnie powiązane i wraz z rozwojem myśli czy dyskursu podlegają modyfikacjom. W procesie tym struktury dwóch lub kilku przestrzeni wyjściowych tworzą odrębną przestrzeń *amalgamatu*,

który częściowo dziedziczy strukturę przestrzeni wyjściowych, jak również wytwarza swoją własną doraźną strukturę (Fauconnier, Turner 2001: 173–211).

17. Komunikacja jest możliwa, jeśli możliwe jest przedstawianie i przetwarzanie danych, do czego niezbędny jest język. Komunikacja językowa nigdy nie polega tylko na kodowaniu i dekodowaniu. Istnieje rozdźwięk między reprezentacją semantyczną zdań a intencjami komunikacyjnymi nadawcy (Carston 2003; Wilson, Sperber 2003). Ten rozdźwięk zanika nie dzięki procesowi kodowania i dekodowania, lecz dzięki inferencji.

Oczywiste jest, że w komunikacji werbalnej językowe kodowanie i dekodowanie ma miejsce. Spełnia ono jednak wyłącznie pomocniczą rolę w interpretacji przekazu nadawcy. Rezultat dekodowania to dla odbiorcy tylko część potwierdzenia intencji komunikacyjnej nadawcy. W rzeczywistości dekodowanie językowe nie jest wynikiem właściwego procesu rozumienia, ale czymś, co ten proces poprzedza. Tak więc kodowanie i dekodowanie jest podporządkowane procesowi inferencyjnemu (Mioduszevska 2006). Na gruncie lingwistyki edukacyjnej obydwie procesy (kodowanie oraz inferencję) traktujemy komplementarnie.

Procedura interpretacji błędów językowych jako negatywnych bodźców ostensywnych obejmuje:

(a) identyfikację poszczególnych słów i struktur, zarówno błędnych, jak i poprawnych;

(b) odtworzenie i/lub utworzenie pojęć, z którymi słowa te są związane (np. *zakrojona była* >< *zakrawała*);

(c) użycie reguł dedukcyjnych zawartych w opisach logicznych przywołanych w tym tekście pojęć;

(d) przekształcenie tak odtworzonego założenia w formułę zamkniętą, co wymaga pozbycia się wieloznaczności w procesie poszukiwania elementów wiarygodnych;

(e) ustalenie odniesień wyrażen referencyjnych (por. znaczenia leksykalne frazeologizmów: *zakrawała na ... zakrojona była na szeroką skalę*);

(f) wzbogacenie kontekstowego pojęć i/lub wprowadzenia pojęć gwarantujących uzyskanie relewancji (wykorzystanie kontekstów negatywnych i pozytywnych tych wyrażen).

Tak rozwinięta i wzbogacona forma logiczna kieruje naszą uwagę na pojęcie *eksplikatury* wypowiedzi, której proces ustalania opiera się na informacji kontekstowej.

Komunikat nadawcy (jego rzeczywiste intencje) może być *eksplikaturą* wypowiedzi albo też wychodzić poza tę *eksplikaturę* poprzez różne *implikatury* z nią związane. Implikatury te (np. wypowiedziana na lekcji przez nauczyciela następująca uwaga: ‘twoja wypowiedź jest przejęzyczeniem’) zawierają implikacje kontekstowe, które nadawca stara się w sposób widoczny przypisać swojej wypowiedzi i w sposób widoczny próbuje ujawnić je odbiorcy. Siła implikatur może być różna: od bardzo dużej (np. odpowiedź błędna ucznia staje się przedmiotem obszernego wywodu czy

komentarza) do minimalnej (przejęzyczenie ucznia zostaje zbagatelizowane lub potraktowane jako niebyłe) ('nie ma o czym mówić').

18. Zbiór faktów i założeń jawnych, uświadamianych przez jednostkę, osiągniętych za pomocą postrzegania lub wnioskowania, tworzy jej wspólne *otoczenie poznawcze*. Skoro otoczenie poznawcze jednostki jest zbiorem założeń, pojawia się pytanie, które z nich zostanie przyjęte i przetworzone implicytnie bądź eksplicytnie w procesie szkolnego porozumiewania się. Przetwarzanie informacji staje się więc dzięki relewancji bardzo przydatne w szkolnej komunikacji językowej.

Żeby jednak zdefiniować pojęcie *istotności*, trzeba najpierw uświadomić sobie cele poznania, co ma szczególne znaczenie w odniesieniu do dyskursu edukacyjnego.

Cel ogólnodydaktyczny to wzbogacenie wiedzy o świecie, natomiast cel operacyjny to wykonanie jakiegoś zadania poznawczego. Ponieważ zadań takich w praktyce dydaktycznej można wykonać bardzo wiele, to celem doraźnym dyskursu szkolnego jest, zgodnie z zasadą wydajności poznawczej, wniesienie możliwie największego wkładu w osiągnięcie ogólnego celu poznawczego przy najmniejszych kosztach przetwarzania (Sperber, Wilson 1986).

Wiele założeń teorii relewancji z powodzeniem można przetransponować na grunt lingwistyki edukacyjnej i tam je przeformułować, np. w odniesieniu do dyskursu szkolnego. Dotyczy to zwłaszcza wspomnianej zasady *wydajności poznawczej*, która wynika z naturalnej, spontanicznej potrzeby korygowania wypowiedzi błędnej ucznia.

## Bibliografia

- Artowicz E., 1997, *Reprezentacja wiedzy w systemie informacyjno-wyszukiwawczym*, Warszawa.
- Carston R., 2003, *Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication*, Oxford.
- Corder S.P., 1983, *Analiza błędu językowego*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, red. J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies, J. Rusiecki, Warszawa, s. 116–131.
- Fauconnier G., Turner M., 2001, *Tworzenie amalgamatów jako jeden z głównych procesów w gramatyce*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 173–211.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G., 2005, *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. 1–2, Opole.
- Grice H.P., 1989, *Studies in the Way of Words*, Cambridge, MA.
- Gruca F. (red.), 1977, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Gruca F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- Klemensiewicz Z., 1969, *O tzw. przejęzyczeniach. Ze studiów nad językiem i stylem*, Wrocław, s. 29–35.

- Mioduszevska E., 2006, *Teoria relewancji*, [w:], *Metodologie językoznawstwa*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź, s. 155–174.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford; wydanie drugie: Oxford – Cambridge 1995.
- Wilson D., Sperber D., 2003, *Relevance Theory*, [w:] *Handbook of Pragmatics*, red. G. Ward, L. Horn, Oxford.

### Objaśnienia skrótów

- EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław–Warszawa –Kraków 1993
- H IV LO – lekcja historii na temat: *Rząd polski na emigracji w latach 1939–1943* (nagranie – grudzień 1993), przeprowadzona w klasie maturalnej I Liceum Ogólnokształcącego w Krakowie przez mgr Teresę Orłowską
- ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2000
- SP – A.S. Reber, *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002
- SWJPD – *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. I–II, Warszawa 2001
- M II LO – wypowiedzi ucznia drugiej klasy Liceum Ogólnokształcącego
- M I LO – wypowiedzi ucznia pierwszej klasy Liceum Ogólnokształcącego

## A Language Mistake as a Case of Negative Relevance in Classroom Discourse

### Abstract

The paper is an attempt to consider the issue of pupils' language mistakes from the point of view of D. Sperber and D. Wilson's relevance theory. The new approach to interpersonal communication in educational activities allows to explain in a cognitively efficient and educational way linguistic mechanisms and contextual factors involved in an analysis and evaluation of language mistakes and slight flaws that are rather often made by pupils in classroom communication. Some formulations of relevance theory enable another opinion on the phenomenon of inappropriate or not successful enough utterances in classroom communication.

Many assumptions of relevance theory may be efficiently transferred to educational linguistics and made functional within classroom discourse.