

Mirostław Michalik

Zastosowanie teorii relewancji komunikacyjnej w badaniach dyskursu szkolnego (w normie i w zaburzeniach)

1. Przedmiotem opracowania jest dążenie do unaocznienia możliwości wykorzystania *teorii relewancji* (adekwatności, słuszności) Dana Sperbera i Deirdre Wilson (1986) do analiz aktywności językowej uczniów w tzw. normie rozwojowej oraz uczniów z zaburzeniami psychofizycznych sprawności percepcyjnych i realizacyjnych¹. Przedsięwzięte próby mają charakter badań pilotażowych, których zadaniem jest wykazanie użyteczności przywołanej teorii do badań kompetencji komunikacyjnej specyficznych użytkowników języka – uczniów szkoły masowej oraz ich rówieśników kształcących się w szkole specjalnej. Wybór dwóch grup badawczych stwarza okazję do dokonania analizy porównawczej wyników badań, dzięki której możliwe stanie się dostrzeżenie podobieństw i różnic w kształcie kompetencji komunikacyjnej badanych. Kompetencję komunikacyjną rozumiem tutaj za Teodozją Rittel w kategoriach zdolności „używania przez człowieka wszystkich dostępnych mu jako członkowi danej wspólnoty społeczno-kulturowej systemów semiotycznych, a więc zdolności spostrzegania i kategoryzowania sytuacji społecznej oraz dostosowywania do niej sposobów mówienia” (Rittel 1994: 110).

Tego typu empiryczna analiza, wykorzystująca instrumentarium kluczowej dla nas teorii, nie była do tej pory stosowana w badaniach szkolnego dyskursu zaburzonego. „Wydaje się jednak – pisze Maciej Kawka – że ze względu na jej interdyscyplinarny charakter (psycholingwistyczny i językoznawczy) dobrze może służyć badaniom języka mówionego i różnego rodzaju dyskursów (...)” (Kawka 1999: 165). Niewątpliwie rodzajem dyskursu jest dyskurs szkolny, organizujący procesy komunikacyjne zarówno w szkole masowej, jak i w szkole specjalnej, obejmujący, jak

¹ O sprawnościach percepcyjnych i realizacyjnych oraz ich znaczeniu w akwizycji języka i kształtowaniu kompetencji lingwistycznej jego użytkowników pisał Stanisław Grabias (1996, 2001). Z kolei kompetencja lingwistyczna to wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa (por. Rittel 1994: 27–34).

podkreśla Anna Duszak: „całość danego aktu komunikacji, a więc zarówno określoną werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określoną sytuację użycia oraz jej uczestników” (Duszak 1998: 19). Tym samym przeświadczenie autora *Dyskursu szkolnego* stało się jednym z czynników inicjujących „badania konkretnego materiału językowego” (Kawka 1999: 165).

2. Twórcy teorii relewancji, będącej częścią szerszej teorii inferencji² (Sperber, Wilson 1986), wychodzą z założenia, „że sam proces dekodowania – jak streszcza Aleksy Awdiejew – czyli wydobycia informacji zawartej w komunikacie, jest niewystarczający do pełnego zrozumienia komunikatu” (Awdiejew 1992: 21). Niewystarczający, lecz konieczny, gdyż korzystanie z kodu (języka³) jest wstępnym warunkiem interpretacji i rozumienia wypowiedzi. Tym samym – według D. Sperbera i D. Wilson – „główna funkcja języka etnicznego (...) polega na dostarczaniu partnerom interakcji językowo standaryzowanych «prefabrykatów» pojęciowych, umożliwiających im (re)prezentowanie rzeczywistości pozajęzykowej oraz wyprowadzanie sensów niekomunikowanych wprost” (za: Korzyk 1999: 20). Ten tzw. kodowy model komunikacyjny jest uzupełniany modelem ostensywno-inferencyjnym, uwzględniającym nie tylko językowe zachowania interlokutorów w danych sytuacjach komunikacyjnych, ale także ich pozostałą aktywność semiotyczną, przyjmującą postać wnioskowania, rozumienia i interpretacji (Korzyk 1999: 19). Ujęcie to zwraca uwagę na zagadnienie współpracy interpretacyjno-inferencyjnej, której istotą jest tzw. *manifestowanie* – ostensywne zdawanie sprawy przez podmiot mówiący ze swoich zamiarów komunikacyjnych. Czytelność tych znaków staje się dla potencjalnych partnerów interakcji widoczna i umożliwiająca wyciąganie wniosków interpretujących sens wypowiedzi zgodnie z *zasadami relewancji komunikacyjnej* (por. Korzyk 1999: 19). Tym samym „na mocy inferencyjnej teorii języka – jak podkreśla A. Awdiejew – tekst jest tylko bodźcem do interpretacji, sam zaś nie stanowi kompletnego sensu” (Awdiejew 1999: 147).

Model ostensywno-inferencyjny komunikacji (ze szczególnym podkreśleniem zagadnienia ostensywności) implikuje kilka warunków: po pierwsze, *bodźce ostensywne* muszą przyciągać uwagę odbiorców i skupiać ją na intencjach nadawców; po drugie, ten typ aktywności językowej nie może przebiegać poniżej charakterystycznego dla danych osób progu uwagi, gdyż wymaga budowania reprezentacji pojęciowych i aktywizowania procesów myślowych, po trzecie, *bodziec ostensywny* musi skupiać uwagę odbiorców na intencjach nadawcy; po czwarte wreszcie, bodziec ów powinien ujawnić intencję nadawcy komunikatu (Sperber, Wilson 1986: 153–154).

² Inferencyjna teoria komunikacji językowej podkreśla ograniczony charakter kodowego modelu komunikacji werbalnej i znacznie poszerza informacyjną bazę rozumienia i interpretacji komunikatów przez użytkowników języka naturalnego (za: Awdiejew 1992: 21).

³ Przyjmuję tutaj wprowadzoną do językoznawstwa przez Ferdinanda de Saussure’a opozycję pojęć *langue* (język jako system) – *parole* (mówienie; zastosowanie systemu w konkretnych wypowiedziach). Chodzi tu o odróżnienie języka jako zjawiska społecznego i abstrakcyjnego oraz mówienia jako zjawiska jednostkowego i konkretnego (Heinz 1978: 240).

Suma przedstawionych warunków może zaowocować konkluzją przywołaną przez Krzysztofa Korzyka: „Przyciągnięcie przez nadawcę uwagi partnerów interakcji możliwe jest dzięki milczącemu respektowaniu przez wszystkich zainteresowanych założenia, że pewne zachowania mają znaczenie komunikacyjne oraz że to, co się za ich pomocą (bądź przy ich współdziale) komunikuje, jest z pewnego punktu widzenia i w pewnym kontekście istotne (relewantne – w rozumieniu koncepcji Sperbera i Wilson) (...)” (Korzyk 1999: 19); por. także (Sperber, Wilson 1986: 118–171).

Z kolei A. Awdiejew, zakładając, że sam proces dekodowania, czyli pełnego odkrywania informacji zawartej w komunikacie, jest niewystarczający do pełnego jego zrozumienia, przywołuje cztery źródła, z których rozmówca może czerpać informacje uzupełniające. Są to: 1) wiedza ogólna (zwana przez niego encyklopedyczną); 2) informacja dyskursywna, zawarta w dyskursie (dyskursach) poprzedzającym analizowany komunikat; 3) informacja indeksalna, czyli objekty i fakty obserwowane przez rozmówców w czasie rozmowy; 4) informacja wydobyta w procesie inferencji (Awdiejew 1992: 21). Według teorii inferencji – zwrócił na to uwagę M. Kawka – niektóre wypowiedzi mają właściwość implikowania innych wypowiedzi (Kawka 1999: 163). Tym samym inferencja (jako drugi z aspektów współtworzących komunikacyjny model ostensywno-inferencyjny) jest swoistym mechanizmem wnioskowania pozwalającym na uzyskanie nowej, niezawartej w komunikacie informacji poprzez wykorzystywanie wcześniej wybranego zbioru przesłanek. Z kolei ów zbiór przesłanek jest częścią zorganizowanego obszaru wiedzy stanowiącego bazę kognitywną procesu wnioskowania (Awdiejew 1992: 21). Samą bazę kognitywną rozumieć można za Ronaldem W. Langackerem jako „strukturę kognitywną, w której profilowany jest desygnat struktury semantycznej; jest to tło dla desygnatu, figury. Na bazę składa się zazwyczaj jedna lub więcej domen, które wspólnie tworzą matrycę struktury semantycznej” (Langacker 1995: 163)⁴.

3. Modele komunikacji: kodowy oraz ostensywno-inferencyjny zostały wykorzystane do stworzenia teorii trafności lub słuszności, zwanej *teorią relewancji*. Twórcy tej teorii twierdzą, iż ludzie posiadają pewne intuicje relewancji, dzięki którym mogą odróżniać informację relewantną od nirelewantnej lub nawet informację bardziej relewantną od mniej relewantnej. Owe „pewne intuicje” są jednak związane z potocznym, a przez to niewystarczającym rozumieniem kluczowego dla nas pojęcia (Sperber, Wilson 1986: 118–119). Relewancję należy postrzegać jako funkcję efektu kontekstowego wywoływanego przez dany komunikat oraz przetwarzanego wysiłku kognitywnego (por. Sperber, Wilson 1986: 132).

Tym samym posiadanie jakiegoś efektu kontekstowego w pewnym kontekście jest pierwszym koniecznym warunkiem relewancji. Maciej Kawka podkreśla, że

⁴ Należy podkreślić, iż R.W. Langacker *desygnat struktury semantycznej* definiuje jako „część struktury bazy wyróżnioną w procesie profilowania” (Langacker 1995: 164), *profilowanie* to z kolei według niego „koncentrowanie się i «podświetlanie» pewnego elementu w obrębie bazy tak, że ów element uzyskuje szczególnie stopień wyróżnienia” (Langacker 1995: 167), domena kognitywna zaś to „dowolny spójny obszar konceptualizacji, względem którego charakteryzowane (definiowane) są struktury semantyczne, obejmujące pojęcia, rodzaje doświadczenia, a także system wiedzy” (Langacker 1995: 164).

„efekty kontekstualne są produktami przetworzenia wypowiedzi, zinterpretowanej w stosunku do pewnego szczególnego kontekstu” (Kawka 1999: 164)⁵. Innymi słowy, aby twierdzenie było relewantne w jakimś kontekście, musi ono w pewien sposób wiązać się z tym kontekstem. Jeżeli jednak twierdzenie dostarcza nowych informacji, lecz są to informacje niedające się powiązać z jakimikolwiek informacjami istniejącymi w danym kontekście lub twierdzenie jest już obecne w kontekście i na jego siłę nie ma wpływu informacja podana jako nowa, lub wreszcie twierdzenie jest sprzeczne z kontekstem i zbyt słabe, aby w nim coś zmienić, wtedy twierdzenie takie traci efekty kontekstowe i staje się nierelwantne w danym kontekście (Sperber, Wilson 1986: 118–123). Należy dodać, iż relewancja jest wartością stopniową – twierdzenie w danym kontekście może być mniej lub bardziej trafne – a, jak podkreśla Urszula Żydek-Bednarczuk, „z analizy kontekstu wypowiedzi możemy dopiero wnioskować o znaczeniu tekstu” (Żydek-Bednarczuk 2005: 238)⁶.

Efekty kontekstowe jakiegoś twierdzenia w danym kontekście to nie jedyny czynnik, który powinien być brany pod uwagę w ocenie stopnia jego relewancji. Uzyskanie efektu kontekstowego, będące skutkiem procesów myślowych, wymaga określonego trudu. Trud ten jest określany przez twórców teorii relewancji mianem *wysiłku przetwarzania*⁷. Należy podkreślić, iż wysiłek przetwarzania jest wartością negatywną – przy uzyskaniu takiego samego efektu kontekstowego przez dane twierdzenie, im występuje większy wysiłek związany z przetworzeniem informacji, tym niższy stopień relewancji takiego twierdzenia. Można powiedzieć, iż ocena relewancji jest wypadkową dwóch odwrotnie proporcjonalnych w stosunku do siebie wartości. Tym samym chodzi o równowagę pomiędzy tymi wartościami (Sperber, Wilson 1986: 123–132). Sama wielkość wysiłku przetwarzania uzależniona jest od natury przetwarzanego bodźca, od długości i struktury semantycznej wypowiedzi oraz od warunków określających dostęp leksykalny, a przetwarzanie zachodzi dzięki dwóm rodzajom zjawisk mentalnych: procesom związanym z wyobrażeniami i procesom związanym z obliczeniami inferencyjnymi (por. Kawka 1999: 164)⁸.

⁵ M. Kawka, omawiając i interpretując teorię relewancji D. Sperbera i D. Wilson, używa na określenie terminu „efekt kontekstowy” sformułowania „efekt kontekstualny”, obok zaś terminu „wysiłek przetwarzania” posługuje się wymiennie dwoma terminami: „wysiłek kognitywny” oraz „koszt przetwarzania” (Kawka 1999: 164).

⁶ Kontekst za J.R. Firthem traktuję jako system abstrakcyjnych kategorii, na których treść składają się: 1) relewantne właściwości uczestników aktu mowy, 2) relewantne elementy rzeczywistości, 3) relewantne elementy języka (za: Heinz 1978: 314). Z kolei kontekst sytuacyjny jest rozumiany jako przeniesienie cech istotnych z sytuacji zewnętrznej do treści wypowiedzi (za: Warchala 2003: 90; Żydek-Bednarczuk 2005: 235). Urszula Żydek-Bednarczuk traktuje kontekst jako wyznacznik tekstowości: „stanowi on swoiste otoczenie tekstowe, które ma w sobie zakodowane relewantne cechy sytuacji bądź wynika z samej kompozycji i układu tekstu” (Żydek-Bednarczuk 2005: 235–236).

⁷ Por. przypis nr 5.

⁸ Wyobrażenie rozumiem za *Uniwersalnym słownikiem języka polskiego* jako: „wywołany w świadomości obraz przedmiotu, osoby lub sytuacji, opierający się na uprzednio poczynionych spostrzeżeniach i fantazji” (Dubisz 2003, t. IV: 640).

Relację zdeterminowania relewancji jakiegoś twierdzenia przez omówione odwrotnie proporcjonalnie wartości można zatem zapisać następująco:

$$\frac{\text{efekt kontekstowy}}{\text{wysiłek przetwarzania}} = \text{relewancja}$$

Rozwijając w przedstawionym wzorze, zgodnie z poczynionymi założeniami, „licznik” i „mianownik”, uzyskamy:

$$\frac{\text{twierdzenie nieobecne wcześniej w kontekście, dające się z nim powiązać, dostarczające nowych informacji}}{\text{wyobrażenia + inferencja}} = \text{relewancja}$$

Przywołując raz jeszcze założenie A. Awdiejewa, iż „w procesie inferencji mówiący wykorzystują przede wszystkim treści WP (wiedzy potocznej – przyp. M.M.), (...) cały obszar wiedzy potocznej można będzie podzielić na trzy podstawowe części: na *wiedzę ogólną*, która zawierałaby powszechne, typowe dla danej grupy społecznej przekonania i sądy nieulegające kasacji w pamięci trwałej i przyjmujące kwantyfikator K (każdy wie, że...); na *wiedzę personalną*, która zawiera informację dyskursywną dotyczącą mikroświata (...) mówiących, ulegającą kasacji w pamięci trwałej i przyjmującą kwantyfikator Q (przynajmniej jeden z interlokutorów wie, że...); oraz na *wiedzę indeksalną*, która zawiera informację uzyskaną z wrażeń zmysłowych interlokutorów w momencie konwersacji i przyjmuje kwantyfikator I (przynajmniej jeden z interlokutorów obserwuje, że...)” (Awdiejew 1992: 22), uzyskamy następujący „wzór na relewancję”:

$$\frac{\text{twierdzenie nieobecne wcześniej w kontekście, dające się z nim powiązać, dostarczające nowych informacji}}{\text{wyobrażenia+wiedza (ogólna [K]+personalna [Q]+indeksalna [I])}} = \text{relewancja}$$

Należy zaznaczyć, iż kluczowym składnikiem „mianownika” tego „wzoru na relewancję” jest wiedza potoczna stanowiąca główną treść procesu inferencji (Awdiejew 1992: 22). Ta „potoczna wizja świata – jak podkreśla Ewa Masłowska – właściwa dla określonego kręgu kulturowego ukształtowała się na podstawie elementarnej wiedzy praktycznej, opartej na doświadczeniu – wiedzy przekazywanej wraz z mową z pokolenia na pokolenie w formie utartych opinii, przeświadczeń, społecznie zaakceptowanych norm” (Masłowska 1992: 203); por. także (Anusiewicz 1992). Wiedza potoczna jest często utożsamiana z tzw. zdroworozsądkowym oglądem rzeczywistości. „Zdrowy rozsądek” jest, zdaniem Teresy Hołównki, „bezrefleksyjnie zaaprobowanym zbiorem przeświadczeń, dla których nie sposób znaleźć wspólnego

mianownika; które nie tworzą żadnego «światopoglądu» nawet w najsłabszym sensie tego terminu; są po prostu chaotycznym rejestrem różnorodnych spostrzeżeń, idei i zasad” (Hołówka 1986: 136). Wymieniony zbiór przeświadczeń posiada oczywiście swoje językowe wyznaczniki – por. np. (Bartmiński 1991; Buttler 1977, 1978).

4. Celem przeprowadzonych badań dyskursu szkolnego (w normie i zaburzeniach) pod kątem analizy kompetencji komunikacyjnej jego uczestników z wykorzystaniem teorii relewancji była chęć odpowiedzi na kilka pytań:

1. Czy młodzież szkolna dostrzega relewancję twierdzeń w obserwowanych przez siebie wypowiedziach?

2. Czy uczniowie potrafią wyciągać wnioski kontekstowe z usłyszanych twierdzeń?

3. Jaki wpływ na umiejętność dostrzegania zamierzonej relewancji w twierdzeniach ma wysiłek przetwarzania usłyszanych twierdzeń?

4. Czy istnieją różnice w dostrzeganiu relewancji twierdzeń, czyli wyciąganiu wniosków kontekstowych, mimo określonego wysiłku przetwarzania, w niezaburzonym i zaburzonym dyskursie szkolnym?

Sformułowane zamierzenia badawcze w pewnym wymiarze wydają się w opozycji do niezwyfikowanej w praktyce teorii relewancji. Jej autorzy piszą bowiem wprost: „relewancja, która jest funkcją efektu i wysiłku, jest także właściwością niereprezentacyjną. Oznacza to, że jest właściwością, która nie musi być reprezentowana, a tym bardziej mierzona, aby zaistnieć” (Sperber, Wilson 1986: 132). Co do niereprezentacyjności relewancji, nie powinno być w tej kwestii większych zastrzeżeń, gdyż rzeczywiście istnieje ona niezależnie od tego, czy człowiek jest w stanie świadomie ją ocenić, czy też takich umiejętności o charakterze metalingwistycznym nie posiada (por. Sperber, Wilson 1986: 130–131). Gdy z kolei staramy się rzetelnie odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, wówczas postulat dającej się zmierzyć empirii, weryfikującej użyteczność teorii w badaniach dyskursu, staje się koniecznością. Jest to możliwe dzięki temu, iż odpowiednio ukierunkowany badany umysł potrafi oceniać własne wysiłki i zdawać z nich sprawę badającemu. Bez takiego przeświadczenia wiara w możliwość wykorzystania rozbudowanej teorii w praktycznych badaniach lingwistycznych byłaby bezpodstawna.

Punktem wyjścia umożliwiającym określenie zakresu projektowanych badań była tzw. klasyfikacyjna definicja relewancji dla jednostki. Oto ona:

Twierdzenie jest relewantne dla jednostki w danym czasie wtedy i tylko wtedy, gdy jest ono relewantne w jednym lub w większej ilości kontekstów dostępnych dla jednostki w tym czasie (Sperber, Wilson 1986: 144).

Treść przytoczonej definicji umożliwia dokonanie oceny skuteczności badanych w zakresie dostrzegania relewancji twierdzeń w danym kontekście. Z kolei za sprawą interpretacji teorii relewancji dokonanej przez cytowanych już A. Awdiejewa (1992, 1999), M. Kawkę (1999) oraz K. Korzyka (1999), dającej się w uproszczeniu sprowadzić do zaproponowanego „wzoru na relewancję”, możliwe stało się sprecy-

zowanie treści i „głębokości” poczynionych badań. Reasumując: badani uczniowie, obserwując daną sytuację, szukają relewancji w mogących pojawić się tam wypowiedziach i zdają sprawę z tego, dlaczego ta, a nie inna wypowiedź jest, według nich, istotna. Pierwszy aspekt badania ma zdać sprawę z umiejętności szukania efektów kontekstowych przez uczniów, drugi – pokazać, jak uczniowie podejmują wysiłek przetwarzania dzięki głównie inferencji i jej częściom składowym.

Badania uczniów zostały przeprowadzone w lutym 2006 roku w Zespole Szkół nr 4 w Jastrzębiu Zdroju (szkolny dyskurs niezaburzony) oraz w Zespole Szkół Specjalnych nr 10 im. Księdza Profesora Józefa Tischnera także w Jastrzębiu Zdroju (szkolny dyskurs zaburzony). Ogółem badaniom kompetencji komunikacyjnej z wykorzystaniem teorii relewancji poddałem 7 uczniów szkoły masowej oraz 7 uczniów szkoły specjalnej. Uczniowie szkoły masowej nie wykazywali żadnych deficytów w zakresie psychofizycznych umiejętności determinujących rozwój kompetencji lingwistycznej⁹, z kolei uczniowie szkoły specjalnej byli upośledzeni intelektualnie w stopniu lekkim – wszyscy logopedycznie zostali zdiagnozowani jako osoby dotknięte oligofazją¹⁰. Podczas badania wybrani uczniowie obserwowali sytuację pochodzącą ze znanego im kontekstu szkolnego utrwaloną na cyfrowej jakości zdjęciu. Fotografia przedstawiała dwie nauczycielki z placówki oświatowej, do której uczęszczają badane osoby, rozmawiające na korytarzu szkolnym podczas przerwy międzylekcyjnej. Zarówno utrwalone osoby, jak i miejsce były uczniom znane. Sytuacja z fotografii prawdopodobnie była wielokrotnie w sposób mniej lub bardziej świadomy widziana przez badanych, tym bardziej że wybrani zostali uczniowie nauczani przez osoby ze zdjęcia przynajmniej przez pół roku. Do ust jednej z nauczycielek na zdjęciu została doklejona tzw. chmurka z tekstem, sprawiająca wrażenie autentycznej wypowiedzi tej osoby, do ust drugiej nauczycielki przyklejono pustą „chmurkę”, którą uczniowie powinni wypełnić najtrafniejszym – według nich – tekstem z zaproponowanych przez badającego. Fotografie (narzędzia diagnostyczne) zamieszczam w aneksie, ich zaś schematyczne wyobrażenie przedstawiam poniżej.

Wypowiedź pierwszej z nauczycielek jest, zgodnie z teorią dialogu jako tekstu, inicjacją¹¹, zaś potencjalna odpowiedź drugiej nauczycielki to reakcja¹². Tym samym otrzymujemy tzw. wymianę niewypełnioną, składającą się z narzuconej przez badającego inicjacji oraz z reakcji, wybieranej przez badanych, której celem jest wyrów-

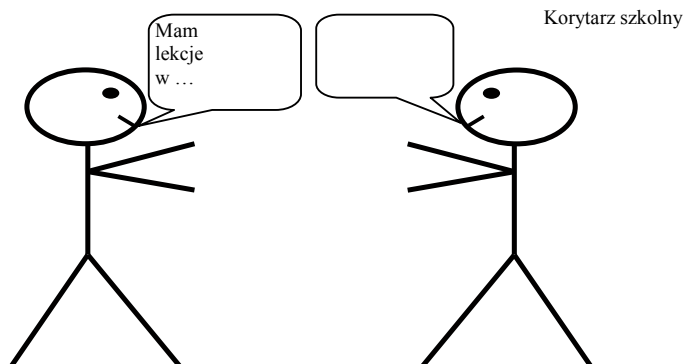
⁹ Kompetencja lingwistyczna to „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa” (por. Rittel 1994: 4, 27).

¹⁰ Oligofazja to „upośledzenie lub całkowity brak, lub też opóźniony rozwój mowy związany z upośledzeniem umysłowym (...) zaburzenie rozwoju mowy wewnątrzpochodne – endogenne” (Surowaniec 1999: 330).

¹¹ Inicjacja rozpoczyna wymianę i może przyjmować formę pytania, prośby, rozkazu, polecenia. Jej funkcją jest tworzenie wymiany poprzez otwarcie asymetrii wiedzy oraz wprowadzenie nowego tematu (por. Warchala 1991: 45, 63).

¹² Reakcja jest elementem przewidywalnym i oczekiwanym w dialogu. Ponadto jest ściśle uzależniona od kontekstu poprzedzającego – od inicjacji ją poprzedzającej, tym samym nie może pojawić się samodzielnie i musi wykazywać związki z tym kontekstem (Warchala 1991: 87).

nanie stanu asymetrii wiedzy (Warchała 1991: 42–53). W wymianie tej świadomie zrezygnowano z użycia elementu nieobligatoryjnego – cody (potwierdzenia).



Ta część badania ma odpowiedzieć na pytania: 1. Czy młodzież szkolna dostrzeżga relewancję twierdzeń w obserwowanych przez siebie wypowiedziach? 2. Czy uczniowie potrafią wyciągać wnioski kontekstowe z usłyszanych twierdzeń?

Dodatkowo podczas badania mierzony był czas dopasowywania odpowiedniej repliki, najbardziej adekwatnej w opinii uczniów, oraz nagrywane komentarze uczniów, które – dzięki pytaniom badającego – mają zdawać sprawę z wysiłku przetwarzania wyciągających wnioski kontekstowe. Analiza utrwalonych komentarzy oddawać ma istotę zachodzącego procesu inferencji, który, obok wyobrażeń, determinuje wielkość wysiłku przetwarzania. Stąd konieczność wyodrębnienia i sklasyfikowania komentarzy uczniowskich pod kątem występujących w nich odwołań do wiedzy ogólnej, personalnej i indeksalnej, bez których proces inferencji nie zachodziłby na poziomie mogącym gwarantować dostrzeżenie relewancji obserwowanych twierdzeń (por. Awdziejew 1992: 22). Z kolei ta część eksperymentu diagnostycznego ma odpowiedzieć na pytanie: Jaki wpływ na umiejętność dostrzeżania zamierzonej relewancji w twierdzeniach ma wysiłek przetwarzania usłyszanych twierdzeń? Przeprowadzenie analogicznych eksperymentów w szkole specjalnej wśród uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim powinno pozwolić na udzielenie odpowiedzi na ostatnie z postawionych pytań: Czy istnieją różnice w dostrzeżaniu relewancji twierdzeń, czyli wyciąganiu wniosków kontekstowych, mimo określonego wysiłku przetwarzania, w niezaburzonym i zaburzonym dyskursie szkolnym?

Dobierając narzucony kontekst językowy – inicjację wypowiedzianą przez nauczycielkę rozpoczynającą dialog, użyłem takiego zdania, które z dużą dozą prawdopodobieństwa mogłoby zostać wypowiedziane w tym miejscu (fragment korytarza szkolnego obok sali lekcyjnej) przez tę osobę (jedną z nauczycielek). W przypadku szkoły specjalnej jest to zdanie: „Mam lekcje w «12»”; w przypadku szkoły masowej – „Mam lekcje w «22»”. Obie sale lekcyjne istnieją w wymienionych szkołach i badani uczniowie mają w nich lekcje. Z kolei do uzupełnienia przedstawionej sytuacji przez badanych uczniów w normie intelektualnej i upośledzonych użyto po dwie takie same reakcje

z czterech rodzajów replik wyróżnionych przez D. Sperbera i D. Wilson (1986: 118–121). Dobór i charakterystykę użytych w szkole masowej i specjalnej replik, z punktu widzenia teorii relewancji, zawiera tabela 1.

Charakterystyka reakcji z punktu widzenia teorii relewancji	Zaproponowane reakcje
Twierdzenie relewantne, dzięki któremu można osiągnąć efekt kontekstowy	1. <i>Ja w „20” (szkoła masowa) / Ja w „6” (szkoła specjalna)</i> 2. <i>Jeszcze nie skończyłaś?</i>
Twierdzenie jest już obecne w kontekście – nie pojawia się nowa informacja	1. <i>Stoisz przede mną.</i> 2. <i>Mówisz, gdzie masz lekcje.</i>
Twierdzenie dostarcza nowych informacji, ale nie da się ich powiązać z informacją istniejącą w kontekście	1. <i>Dzisiaj jest słoneczny dzień.</i> 2. <i>1 września wybuchła wojna.</i>
Twierdzenie sprzeczne z kontekstem i zbyt słabe, by coś w nim zmienić	1. <i>Mocno śpisz.</i> 2. <i>Jeźdź na nartach.</i>

Tabela 1. Charakterystyka i przykłady użytych reakcji

Opracował i przystosował do badania: M. Michalik (za: D. Sperber i D. Wilson)

Omówione badanie było przeprowadzane podczas indywidualnego kontaktu z uczniem trwającego ok. 10 minut. Zarówno uczniowie w normie, jak i upośledzeni samodzielnie odczytywali treść twierdzeń¹³, z których mieli wybrać najbardziej – według nich – trafną odpowiedź. Badani zostali poinformowani, iż więcej niż jedna odpowiedź może być prawidłowa. Ponadto badani byli zachęceni do werbalnego skomentowania swoich wyborów. Wypowiedzi uczniów zostały za ich zgodą nagrane.

5. Wyniki badań wykorzystujących teorię relewancji komunikacyjnej w szkole masowej przedstawiają się następująco:

1. Z przebadanych uczniów 57,1 procenta wybierało tylko sformułowania relewantne, dzięki którym możliwe stało się osiągnięcie efektu kontekstowego w danej, narzuconej im sytuacji badawczej. Trafność ich wyborów osiągnęła 100 procent.

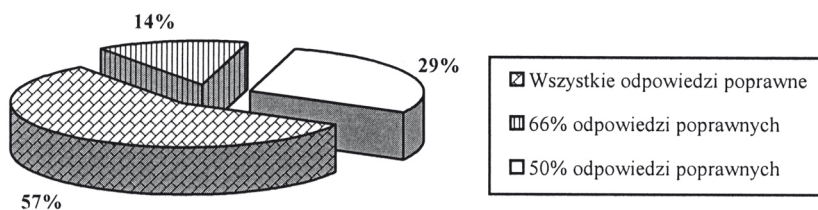
2. Jeden uczeń (14,3 procenta) udzielił dwóch odpowiedzi poprawnych i jednej niepoprawnej – użył twierdzenia obecnego w kontekście, niewnoszącego nowej informacji. Trafność jego wyborów sytuuje się zatem na poziomie 66 procent.

3. 28,6 procent przebadanych użyło jednego twierdzenia relewantnego w danej sytuacji oraz jednego niewnoszącego nowej informacji. Tym samym trafność ich wyborów wynosi 50 procent. Opisane wyniki ilustruje wykres 1.

4. Ze sformułowań nirelewantnych w badanej grupie występuje tylko jedno twierdzenie już obecne w kontekście, niewnoszące nowej informacji: „Mówisz, gdzie masz lekcje”.

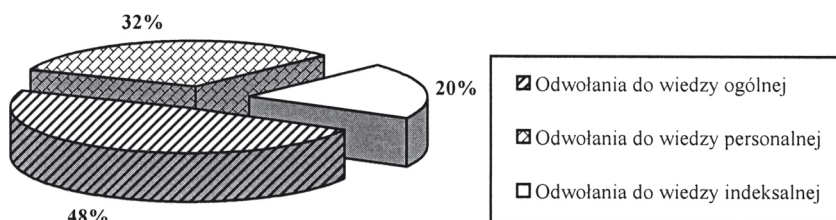
¹³ Do eksperymentu zostali wybrani uczniowie upośledzeni, którzy potrafią w miarę sprawnie samodzielnie odczytywać subkod pisany języka.

5. Czas wykonywania zadania przez ucznia szkoły masowej, pośrednio świadczący o wysiłku przetwarzania informacji kontekstowej, wyniósł przeciętnie 38,4 sekundy.



Wykres 1. Preferencje w zakresie dostrzegania relewancji semantycznej wśród uczniów szkoły masowej

6. Jeżeli chodzi o odwołania do rodzajów wiedzy determinujących kształt zachodzącego procesu inferencji i określających wysiłek przetwarzania zachodzący podczas dostrzegania relewancji twierdzeń, badani uczniowie najczęściej odwołują się do wiedzy ogólnej, czyli do typowych, powszechnych przekonań. Na przykład, uzasadniając swoje wybory, Filip¹⁴ (16 lat) mówi: „W szkole nie wolno spać”; Patryk zaś (16 lat) zakłada, iż „jeżeli ktoś mówi, nie może spać”. Tego typu odwołań do wiedzy ogólnej było 48 procent z wszystkich utrwalonych komentarzy uczniowskich. Z kolei powoływanie się na wiedzę personalną, czyli informację dyskursywną dotyczącą mikroświata badanych, zostało odnotowane w 32 procentach komentarzy, np. Tomasz (16 lat) sądzi: „pani M... nie mówiłaby o wojnie, bo nie uczy historii”; z kolei Aleksander (17 lat) twierdzi: „to jest niemożliwe w tym miejscu”. Najmniej – 20 procent – w utrwalonych komentarzach uczniowskich było odwołań do wiedzy indeksalnej, czyli informacji uzyskiwanych z wrażeń zmysłowych przynajmniej jednego z interlokutorów, np. Piotr (17 lat) zauważa: „pani M... jest zdziwiona”. Preferencje uczniów w zakresie odwołań do poszczególnych rodzajów wiedzy determinujących kształt procesu inferencji ilustruje wykres 2.



Wykres 2. Preferencje w zakresie odwołań do poszczególnych rodzajów wiedzy determinujących proces inferencji wśród uczniów szkoły masowej

¹⁴ Imiona uczniów w obydwu grupach badawczych zostały zmienione.

Reasumując: młodzież szkoły masowej dostrzega relewancję twierdzeń w obserwowanych przez siebie sytuacjach komunikacyjnych. 57 procent badanych wykonało zadanie bezbłędnie; pozostali przynajmniej raz użyli repliki relewantnej w danym kontekście, jeden badany – oprócz dwóch twierdzeń relewantnych – użył repliki niewnoszącej nowej informacji. Jeżeli chodzi o używanie sformułowań nirelewantnych, pojawiły się tylko twierdzenia już obecne w kontekście, niewnoszące nowej informacji. Przeciętny czas wykonywania zadania pośrednio pozwalający oceniać wysiłek przetwarzania, wynosił 38,4 sekundy. Z kolei w zakresie powoływania się na poszczególne rodzaje wiedzy determinujące zachodzący proces inferencji podczas dostrzegania relewancji twierdzeń uczniowie preferują odwołania do wiedzy ogólnej, czyli do typowych, powszechnych przekonań.

6. Wyniki analiz wykorzystujących teorię relewancji komunikacyjnej w ocenie osiągania efektów kontekstowych i wymiaru wysiłku przetwarzania wśród uczniów upośledzonych intelektualnie w stopniu lekkim wyglądają następująco:

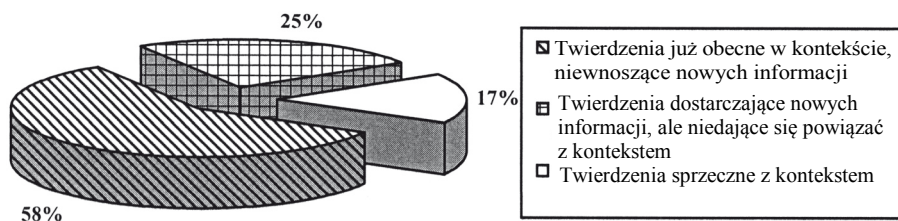
1. Z przebadanych uczniów zaledwie jeden (14,3 procenta) wybierał tylko sformułowania relewantne, dzięki którym możliwe stało się osiągnięcie efektu kontekstowego w danej, narzuconej mu sytuacji badawczej. Skuteczność jego wyborów osiągnęła w związku z tym 100 procent.

2. Również jedna uczennica (14,3 procenta) udzieliła dwóch odpowiedzi poprawnych i jednej niepoprawnej – użyła twierdzenia obecnego w kontekście, niewnoszącego nowej informacji. Trafność jej wyborów sytuuje się zatem na poziomie 66 procent.

3. 28,6 procent przebadanych użyło jednego twierdzenia relewantnego w danej sytuacji oraz jednego niewnoszącego nowej informacji. Tym samym trafność ich wyborów wynosi 50 procent.

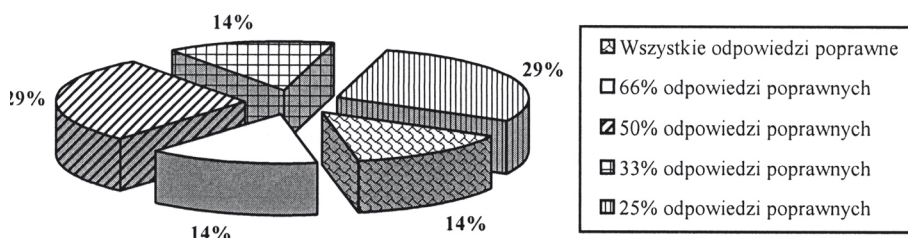
4. Jeden uczeń (14,3 procenta), decydując się na wybór trzech replik z zaproponowanego zbioru, użył tylko jednej relewantnej w danym kontekście. Skuteczność jego wyborów wynosi zatem 33 procent.

5. Dwie uczennice (28,6 procenta) tylko w 25 procentach poprawnie określały twierdzenia relewantne w danym kontekście. Przedstawione wyniki, zaokrąglone do pełnych wartości, ilustruje wykres 3.



Wykres 3. Preferencje w zakresie dostrzegania relewancji semantycznej wśród uczniów szkoły specjalnej

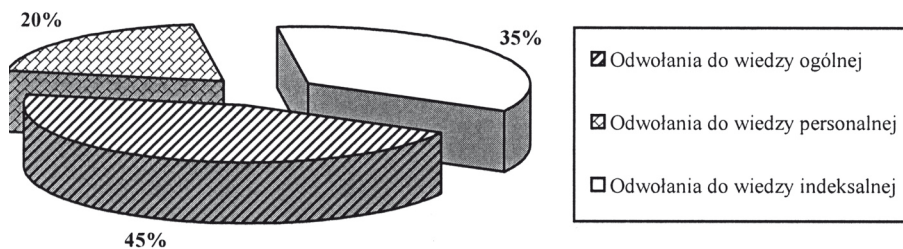
6. Ze sformułowań nirelewantnych w badanej grupie dominują twierdzenia już obecne w kontekście, niewnoszące nowej informacji (58,3 procenta). Oto one: „Mówisz, gdzie masz lekcje” oraz „Stoisz przede mną”. Na drugim miejscu (25 procent) sytuują się twierdzenia dostarczające nowych informacji, ale niedające się powiązać z informacją istniejącą w kontekście: „Dzisiaj jest słoneczny dzień” oraz „1 września wybuchła wojna”. Po jednym razie (16,6 procenta) pojawiły się repliki sprzeczne z kontekstem: „Mocno śpisz” oraz „Jeżdżę na nartach”. Przedstawione dane ilustruje wykres 4.



Wykres 4. Używanie nirelewantnych twierdzeń przez uczniów szkoły specjalnej

7. Czas wykonywania zadania przez upośledzonego w stopniu lekkim ucznia szkoły specjalnej, pośrednio świadczący o wysiłku przetwarzania informacji kontekstowej, wynosił przeciętnie 127 sekund.

8. W zakresie odwołań do rodzajów wiedzy determinujących kształt zachodzącego procesu inferencji i określających wysiłek przetwarzania zachodzący podczas dostrzegania relewancji twierdzeń badani uczniowie upośledzeni w stopniu lekkim najczęściej wykorzystują wiedzę ogólną, czyli powszechnie, typowe poglądy. Przykładowo Joasia (16 lat) mówi: „bo jak się rozmawia, to się nie śpi”, Łukasz zaś (17 lat) konstatuje: „W szkole nie wolno jeździć na nartach”, oraz chwilę później: „bo jak się ma lekcje, nie można spać”. Tego typu odwołań było 45 procent. Na drugim miejscu w tej grupie badawczej znajduje się przywoływanie wiedzy indeksalnej, czyli informacji otrzymywanych dzięki wrażeniom zmysłowym będącym udziałem przynajmniej jednego z interlokutorów. Na przykład Tomek (17 lat) zauważa: „bo tak naprawdę to nie jest słoneczny dzień”. Z kolei Magda (16 lat) twierdzi, że „na zdjęciu nie ma słonecznego dnia”. Takie odwołania stanowiły 35 procent z wszystkich werbalnych prób uzasadniania swych wyborów przez uczniów upośledzonych. Najrzadziej (20 procent) wychowankowie szkoły specjalnej wykorzystywali wiedzę personalną, czyli informacje dyskursywne dotyczące mikroświata badanych. Przykładowo Aneta (15 lat) przypomina sobie, iż „pani A... w szkole nie jeździ na nartach i nie śpi”. Preferencje uczniów w zakresie odwołań do poszczególnych rodzajów wiedzy określających wymiar procesu inferencji ilustruje wykres 5.



Wykres 5. Preferencje w zakresie odwołań do poszczególnych rodzajów wiedzy determinujących proces inferencji wśród uczniów szkoły specjalnej

Reasumując: młodzież szkoły specjalnej ma trudności w dostrzeganiu relewancji twierdzeń w obserwowanych przez siebie sytuacjach komunikacyjnych. Zaledwie jeden uczeń (14,3 procenta) wybierał tylko sformułowania relewantne, dzięki którym możliwe stało się osiągnięcie efektu kontekstowego w danej, narzuconej mu sytuacji badawczej. Z kolei trafność wyborów ponad 70 procent badanych sytuuje się na poziomie od 50 do 25 procent twierdzeń relewantnych w narzuconym kontekście odpowiedzi. Jeżeli chodzi o używanie sformułowań nirelewantnych, dominują twierdzenia już obecne w kontekście, niewnoszące nowej informacji (58,3 procenta). Na drugim miejscu (25 procent) sytuują się twierdzenia dostarczające nowych informacji, ale niedające się powiązać z informacją istniejącą w kontekście; po jednym razie (16,6 procenta) pojawiły się repliki sprzeczne z kontekstem. Przeciętny czas wykonywania zadania, pośrednio pozwalający oceniać wysiłek przetwarzania, wynosił 127 sekund. Z kolei w zakresie powoływania się na poszczególne rodzaje wiedzy determinujące zachodzący proces inferencji podczas dostrzegania relewancji twierdzeń uczniowie preferują odwołania do wiedzy ogólnej, czyli typowych, powszechnych przekonań. Na drugim miejscu znalazły się odwołania do wiedzy indeksalnej (informacji otrzymywanych dzięki wrażeniom zmysłowym będącym udziałem przynajmniej jednego z interlokutorów).

7. Porównując wyniki uzyskane w dwóch grupach badawczych, nasuwają się następujące spostrzeżenia:

1. Uczęszczający do szkoły specjalnej mają, w porównaniu z ich rówieśnikami ze szkoły masowej, duże trudności w dostrzeganiu relewancji twierdzeń mogących pojawić się w znanych im kontekstach sytuacyjnych. Tylko jeden uczeń (14,3 procenta) zawsze wybierał sformułowania relewantne, dzięki którym możliwe stało się osiągnięcie efektu kontekstowego w danej, narzuconej mu sytuacji badawczej. W szkole masowej odsetek badanych niepopelniających w ogóle błędów podczas odszukiwania twierdzeń relewantnych wynosił 57,1 procenta. Wynika z tego, że młodzież szkoły specjalnej nie potrafi dostrzegać istotnych elementów aktu mowy, przez co wyciąganie wniosków kontekstowych z obserwowanych twierdzeń jest dla nich umiejętnością zbyt trudną.

2. Uczniowie upośledzeni w stopniu lekkim prawie czterokrotnie dłużej wykonywali zadania testowe w porównaniu do ich rówieśników ze szkoły masowej. Tym samym wysiłek przetwarzania informacji, pośrednio uzależniony od zmiennej czasowej, w przypadku uczniów szkoły specjalnej był zdecydowanie większy. Jego wielkość miała negatywny wpływ na umiejętność znajdowania replik istotnych w danej sytuacji komunikacyjnej.

Eksperyment wykorzystujący teorię relewancji komunikacyjnej D. Sperbera i D. Wilson (1986) do badania wycinka dyskursu szkolnego udowodnił bardzo niski poziom przyswojenia kompetencji komunikacyjnej, będącej składową kompetencji lingwistycznej, przez uczniów upośledzonych intelektualnie w stopniu lekkim. Prawie całkowity brak umiejętności dostrzegania istotnych elementów językowych w konkretnych, narzuconych aktach mowy decyduje m.in. o tym, iż badani uczniowie szkoły specjalnej nie potrafią spostrzegać i kategoryzować sytuacji społecznej oraz dostosowywać do niej sposobów mówienia (Rittel 1994: 110). Przeprowadzone badania potwierdzają tylko wcześniej poczynione przeze mnie spostrzeżenia (Michalik 2006) sprowadzające się do wniosku, iż poziom przyswojenia kompetencji lingwistycznej z wiedzą semantyczną jako elementem kluczowym oraz z kompetencją komunikacyjną jako składnikiem współtworzącym jest niski, odpowiadający lingwoedukacyjnemu poziomowi kompetencji przejściowej (Rittel 1994: 31).

Bibliografia

- Anusiewicz J., 1992, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, Język a Kultura, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 9–20.
- Awdziejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, Języka a Kultura, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–27.
- Awdziejew A., 1999, *Leksykon w gramatyce komunikacyjnej*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. *idem*, Warszawa–Kraków, s. 131–160.
- Bartmiński J., 1991, *Styl potoczny jako centrum systemu stylowego języka*, „Poradnik Językowy”, z. 1–2, s. 10–23.
- Buttler D., 1977, *Polskie słownictwo potoczne. Cechy fonetyczne i fleksyjne leksemów*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 89–98.
- Buttler D., 1978, *Polskie słownictwo potoczne. Frazeologia*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 7–19.
- Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Grabias S., 1996, *Typologie zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*, „Logopedia”, nr 23, 79, s. 79–90.
- Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. *idem*, Lublin, s. 11–43.
- Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.

- Hołówka T., 1986, *Myslenie potoczne. Heterogenicznosc zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Korzyk K., 1999, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Warszawa–Kraków, s. 9–32.
- Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin.
- Masłowska E., 1992, *Myslenie potoczne w semantyce*, *Języka a Kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 203–208.
- Michalik M., 2006, *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford; tłum. pol. S. Śniatkowski.
- Surowaniec J., 1999, *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej*, Kraków.
- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Warchala J., 2003, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.

Aneks

1. Narzędzie diagnostyczne stosowane w szkole masowej



Szkolny korytarz w Zespole Szkół nr 4 w Jastrzębiu Zdroju. Stoją od lewej: mgr Agnieszka Michalik, mgr Agnieszka Maruszewska

2. Narzędzie diagnostyczne stosowane w szkole specjalnej



Szkolny korytarz w Zespole Szkół Specjalnych nr 10 w Jastrzębiu Zdroju. Stoją od lewej: mgr Katarzyna Kula, mgr Anna Osiały-Czajkowska

An Application of Relevance Theory in a Study of Classroom Discourse (in Normal and Disordered Communication)

Abstract

An experiment using D. Sperber and D. Wilson's relevance theory for studying a part of classroom discourse showed a very low level of acquiring communicational competence as a component of linguistic competence by slightly mentally handicapped pupils.

As a result of a nearly complete lack of the ability to notice important linguistic elements in particular imposed speech acts inquired handicapped pupils are not able to perceive and categorize social situations, nor to adjust styles of speech to them.

The level of acquiring linguistic competence including both semantic knowledge as a crucial element and communicational competence as a co-creative element is low, corresponding with the linguoeducational level of transient competence.