



56

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica II

56

**Annales
Academiae
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Logopaedica II

**Relewancja i redundancja
w dyskursie edukacyjnym**

**pod redakcją
Jana Ożdżyńskiego
Teodozji Rittel**

**Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2008**

Recenzenci

prof. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna
dr hab. Józef Porayski-Pomsta prof. UW

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2008

projekt graficzny Jadwiga Burek

ISSN 1896-1215

Redakcja/Dział Promocji
Wydawnictwo Naukowe AP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (012) 662-63-83, tel. 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoap.pl>

druk i oprawa
Zespół Poligraficzny AP, zam. 43/08

Wprowadzenie

1. Celem tego opracowania jest próba spojrzenia na zagadnienie *relewancji* i *redundancji* w dyskursie szkolnym, przedszkolnym i logopedycznym z punktu widzenia lingwistyczno-edukacyjnego. Dwuwymiarowość zjawiska relewancji (wyrażania tego co istotne) w lingwistyce edukacyjnej ujawnia się we współzależności i komplementarności składnika lingwistycznego i edukacyjnego. Z jednej strony jest to interpretacja relewancji i redundancji z punktu widzenia nauki o języku, z drugiej – nauka języka, pozwalająca na *eksperyment z językiem*.

Uwzględniając tę dwuwymiarowość, koncentrujemy się na konkretnych tekstach, funkcjonujących w ramach dyskursu edukacyjnego. Ujęcie takie, uwzględniając podstawowe założenia metodologiczne lingwistyki edukacyjnej, zawiera także szereg propozycji rozwijanych na gruncie lingwistyki kognitywnej (zwłaszcza kształtowania języka wartości) oraz pragmatyki językoznawczej (w wersji nawiązującej do tzw. gramatyki komunikacyjnej).

Lingwistyka edukacyjna to jedna z dziedzin językoznawstwa ogólnego i stosowanego, zajmująca się m.in. badaniem języka nauczyciela (stymulacja językowa) i ucznia (odbiór proponowanych treści) – od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych, poprzez rozwój kompetencji w klasach starszych, aż po rekonstrukcję kompetencji (w wersji logopedycznej). Dyscyplina ta proponuje sposoby diagnozowania poziomów rozwoju języka. Zajmuje się m.in. *wyuczalnością* języka, skupia uwagę na rozwiązywaniu tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych.

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia problematyki relewancji stała się tu tyleż atrakcyjna i płodna metodologicznie (na gruncie pragmatyki kognitywnej i psycholingwistycznej), co „niedookreślona”, czy nie w pełni określona językoznawczo – *teoria relewancji (istotności, słuszności, trafności, adekwatności)* – sformułowana w pracy francuskiego antropologa Dana Sperbera i angielskiej lingwistki Deirdre Wilson (*Relevance. Communication and Cognition*, Blackwell 1986, wydanie drugie: Oxford – Cambridge 1995).

2. Prezentowany zbiór studiów poświęcony relewancji i redundancji w dyskursie edukacyjnym jest kontynuacją wcześniejszych badań nad językowym obrazem świata dzieci i młodzieży, sprawnościami językowymi, wartościowaniem, kontekstami kulturowymi, pragmatycznymi, kognitywnymi szkolnych wypowiedzi, rozpatrywanymi na gruncie lingwistyki edukacyjnej – dyscypliny akcentującej związek między językiem, mówieniem a edukacją.

Autorzy rozpraw i artykułów zamieszczonych w tym tomie to w większości uczestnicy konwersatorium „Lingwistyka edukacyjna i pragmatyka językowa”, prowadzonego przez prof. Teodozję Rittel i prof. Jana Ożdżyńskiego w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie (w roku akademickim 2006/2007).

Kolejny tom *Annales (Studia Logopaedica II)* jest kontynuacją serii wydawniczej *Studia Logopaedyczne* (t. 1–6, 1984–2002), redagowanej pod patronatem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk.

3. Sam termin *relewancja* w podstawowym znaczeniu kojarzy się z fonologią; nawiązuje bowiem, jak wiadomo, do jednej z zasad językoznawstwa strukturalistycznego, postulującej odróżnienie w opisie języka elementów i cech istotnych, tzn. cech pełniących określone funkcje w komunikacji językowej, od elementów i cech nieistotnych dla komunikatywnej funkcji języka.

W tym opracowaniu interesuje nas szczególnie uwikłanie pojęcia relewancji (genetycznie strukturalistycznego) w konteksty kognitywne i pragmatyczne nabywania języka, przetwarzania i przybliżania informacji przez dzieci i młodzież w procesach nauczania oraz wychowania, jak również postępowania logopedycznego.

4. Na przeciwnym biegunie tradycyjnych rozważań strukturalistycznych znalazła się teoria relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson (1986, 1995), która zawiera model komunikacji (przede wszystkim językowej) nazwany modelem *ostensywno-inferencyjnym*, wywodzącym się z teorii konwersacji Herberta Paula Grice (1989), ale wykraczający daleko poza jej ramy zarówno zasięgiem, jak i aparatem pojęciowym. Model ten osadzony jest w psychologii kognitywnej, z której czerpie zasadnicze idee i do której wprowadza elementy własne. Koncepcja ta ze względu na założenia podstawowe – mentalizm i modularność umysłu (Fodor 1983), jak i ze względu na swą konstrukcję nie wyklucza komplementarności w stosunku do gramatyk generatywnej Noama Chomsky’ego (por. Ewa Mioduszevska, artykuł wprowadzający do naszego tomu).

Teoria ta, pozwalająca na opis i tłumaczenie zachowań językowych w różnych typach dyskursu – w tym dyskursu szkolnego (dydaktycznego), czy szerzej: edukacyjnego – jest istotna dla:

- a) językoznawstwa – poprzez zaproponowanie własnej pragmatyki;
- b) teorii komunikacji i semiotyki – poprzez propozycję własnego modelu komunikacji:
 - *ostensywnej*, która polega na ujawnieniu odbiorcy komunikatu intencji zamierzanej przez nadawcę komunikatu podstawowego;
 - *inferencyjnej*, tzn. polegającej na wyciąganiu wniosków z zachowania językowego nadawcy i odbiorcy;
- c) psychologii poznawczej – w tym ujęciu poznanie ma na celu poszerzenie wiedzy o świecie osoby (użytkownika języka); żeby ten cel osiągnąć, uczestnicy konwersacji starają się o maksymalnie sprawne *przetwarzanie* informacji, tzn.

o osiągnięcie maksymalnie dużego efektu poznawczego przy minimalnym wysiłku włożonym w przetwarzanie danych;

d) filozofii języka – poprzez swoją wizję języka, która zakłada, że istnieje zasadniczy rozdział między reprezentacją semantyczną zdań (wypowiedzi) a intencjami komunikacyjnymi nadawcy (Carston 2003); ten rozdział zanika nie dzięki procesowi kodowania i dekodowania, lecz dzięki inferencji (swoistej formie wnioskowania);

e) literaturoznawstwa i krytyki literackiej poprzez zaproponowanie narzędzi do ich uprawiania (zwłaszcza analiza znaczeń niedosłownych);

f) teorii i praktyki tłumaczenia – omawianych m.in. w pracach Ernsta Augusta Gutta (1991), por. Mioduszevska 2006.

5. W odniesieniu do lingwistyki edukacyjnej zainteresuje nas szczególnie rozwijana na gruncie teorii relewancji propozycja (koncepcja) istnienia trzech sposobów rozumienia *bodźców ostensywnych* oraz trzech poziomów rozumienia pojęć, związanych ze zdolnością do metareprezentacji, które znajdują potwierdzenie w psychologii rozwojowej dziecka (Bloom 2000) i w badaniach uszkodzeń zdolności metareprezentacji u dorosłych (Happe 1993).

Chodzi zwłaszcza o interpretację postawy dziecięcego i młodzieżowego użytkownika języka, którą określić można jako:

a) „naiwną” [np. dziecka] – odbiorca przyjmuje pierwszą (często bezkrytycznie) relewantną interpretację bodźca ostensywnego i przypisuje ją nadawcy;

b) ostrożny optymizm – odbiorca [np. krytyczny uczeń] znajduje relewantną interpretację bodźca ostensywnego i sprawdza, czy mogłaby to być interpretacja założona przez nadawcę (por. przykłady uczniowskich wypowiedzi w artykule J. Ożdżyńskiego zamieszczone w tym tomie);

c) pełne rozumienie – odbiorca znajduje relewantną interpretację bodźca ostensywnego; sprawdza, czy mogłaby to być interpretacja założona przez nadawcę i czy nadawca mógł i chciał przyjąć, że odbiorca tę właśnie interpretację zaakceptuje, i dopiero wtedy mu ją przypisuje (przypisze).

Istnienie takich trzech poziomów rozumienia wypowiedzi pozwala na przykład odróżnić dyskurs kłamliwy (zniekształcony, błędny) od manipulacyjnego (z dydaktycznym podtekstem socjotechnicznego zabiegu), czy bezpośredni (dosłownego rozumienia wypowiedzi), por. przykłady wypowiedzi dzieci i młodzieży w artykułach Teodozji Rittel i Iwony Bińczyckiej-Kończ, przykłady krytycznych (polemicznych) wypowiedzi ucznia w artykule Jana Ożdżyńskiego, czy wreszcie interpretację błędów językowych w artykule Ryszarda Jedlińskiego.

6. Ujęcie pragmalingwistyczne (*behawioralne*) zauważyć można w konstruowaniu kluczowego dla interesującej nas problematyki pojęcia *zachowania informacyjnego*.

Chodzi o działanie użytkownika języka w przestrzeni edukacyjnej, którego celem pośrednim jest pozyskanie informacji *niezbędnej* do tego, aby mógł osiągnąć

cel nadrzędny. Innymi słowy, zachowanie informacyjne to zachowanie użytkownika, który znalazł się w sytuacji wymagającej zasilenia informacją, aby móc się zbliżyć do stanu dla niego *korzystnego* bądź *pożądanego*, czyli do zasadniczego celu informacyjnego.

7. Redundancja to nadmiar informacji w komunikacji sformułowanej w danym kodzie. Informacja może tu być rozumiana w sensie ścisłym, definiowanym na gruncie teorii informacji, jak i w sensie potocznym. W pierwszym przypadku redundancja [nadmiarowość] definiuje się wzorem algebraicznym jako pojęcie pochodne w stosunku do *entropii* [wskaźnika rozrzutu informacji]; sposób definiowania nawiązujący do tej samej intuicji nie jest jednak ustalony i bywa podawany różnie w rozmaitych źródłach. Redukcja kodu wpływa na zwiększenie długości komunikatu i ułatwia jednak jego odbiór, pozwala bowiem uzupełnić jego fragmenty zniekształcone [błędne] lub niedokładnie zdekodowane (por. Saloni, EJO: 443).

Zjawisko redundancji w praktyce szkolnej może odnosić się zarówno do nadmiaru potrzebnego, pożądanego (por. łac. *repetitio est mater studiorum*), jak i do nadmiaru zbędnego, szkodliwego i użytego niecelowo.

W interpretacji pozytywnej redundancja kodu wprawdzie wpływa na zwiększenie długości komunikatu, ułatwia jednak jego odbiór; w metodzie heurystycznej często sprzyja wydobywaniu właściwego sensu z niepełnego komunikatu, przeciwdziała zniekształceniom wynikłym z szumu informacyjnego (wynikłego z niewiedzy lub błędnego myślenia ucznia).

Redundancję można interpretować jako tę ilość informacji, którą dysponuje odbiorca przed odebraniem tekstu jako ciągu kolejnych sygnałów literowych (fonemowych), dzięki której potrafi on zrekonstruować poprawnie tekst zdeformowany w kanale informacyjnym wskutek szumu informacyjnego (Lyons 1984: 47).

8. W teorii komunikacji wskazuje się na redundancję jako sposób poprawy komunikacji i rozumie się ją jako powtarzanie (celowe) treści komunikatu lub przedstawienie treści w innej formie (postaci). Jednym z najważniejszych elementów skutecznej komunikacji jest zaistnienie sprzężenia zwrotnego między nadawcą i odbiorcą, a także zaangażowanie interlokutorów w proces komunikacji. Komunikacja jest skuteczna jedynie wtedy, gdy wywołuje pożądane reakcje odbiorcy. Jest więc mieszanką informacji i koncentracji uwagi.

Nie wszyscy jednak badacze widzą w redundancji przejaw celowego działania językowego. Często jest ona oceniana jako błąd, usterka językowa, jako odstępstwo od norm stylistycznych, niepożądana rozwlekłość, tautologia lub pleonazm polegający na wyrażeniu tego samego sensu za pomocą elementów jednego lub wielu środków językowych.

W trakcie kształtowania osobowości ucznia zmierzamy do struktury wiedzy opartej na instrukcjach i algorytmach (formułach, wzorach, schematach), na heurystyce (odkrywaniu) i myśleniu konwergencyjnym (opartym na zbieżnościach i podobieństwach cech) powiązanych z dywergencjami (dostrzeganiem różnic).

Sugestywne wydaje się tu metaforyczne porównanie *przyswajania* i *przetwarzania* wiedzy do stanu lub zachowania się GĄBKII nasyconej (lub nienasyconej) wodą:

Sucha gąbka to stan absolutnie pozbawiony redundancji [...] Gdy wprowadzimy w jej strukturę trochę wilgoci, wprowadzamy redundancję, co natychmiast czyni gąbkę „otwartą na rzeczywistość”, ale tylko do pewnego stopnia [*stan relewancji?*]. Jeżeli elementów redundantnych będzie zbyt wiele, to możliwości „percepcji” gąbki się kończą, nadmiar [wody] jest wydalony aż do osiągnięcia stanu zbilansowania potrzeb (Krzywka 2005: 50).

Ów stan zrównoważenia (elastycznego zbilansowania potrzeb) znajduje się w centrum pola leksykalno-semantycznego *relewancji*.

W przestrzeni semantycznej wyrażania istotności (znaczenia) *relewancja* sytuuje się w strefie przejściowej między maksymalną nadmiarowością a zupełnym brakiem (lub niedoborem) tego co istotne; zajmuje więc pozycję zbliżoną do „złotego środka” – niezbędności, konieczności, tego, co gwarantuje informację wystarczającą do zrozumienia intencji wypowiedzi i osiągnięcia celu informacyjnego (por. artykuły Iwony Bińczyckiej-Kołacz i Grzegorza Ożdżyńskiego w tym tomie).

Jeśli uznamy, iż powstanie redundancji nie zawsze jest przypadkowe czy wynikające z niekompetencji nadawcy, wówczas zjawisko nadmiarowości (zrównoważonej redundancji) możemy włączyć do obszaru badań pragmatyki językoznawczej (kompetencji retorycznej nauczyciela i ucznia), a określenie różnorakich stopni redundancji i relewancji, ujawniających się w dyskursie ze względu na realizację rozmaitych celów komunikacyjnych, możemy traktować jako kluczowe zagadnienie analizy dyskursu edukacyjnego.

Jan Ożdżyński
Teodozja Rittel

Literatura

- Bloom P., 2000, *How Children Learn the Meanings of Words*, Cambridge, MA.
 Carston R., 2003, *Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication*, Oxford.
 Fodor J., 1983, *The Modularity of Mind*, Cambridge, MA.
 Grice H.P., 1989, *Studies in the Way of Words*, Cambridge MA.
 Gutt E.-A., 1991, *Translation and Relevance. Cognition an Context*, Oxford.
 Happe F., 1993, *Communicative Competence and Theory of Mind in Autism. A Test for Relevance Theory*, „Cognition”, nr 48.
 Krzywka A., 2005, *Informacja – wiedza – mądrość*, „Edukacja i Dialog”, nr 2 (165).

- Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. 1, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Mioduszevska E., 2006, *Teoria relewancji*, [w:] *Metodologie językoznawstwa*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź, s. 155–174.
- Saloni, EJO 1993, [hasło:] *Redundancja*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 143.
- Sperber D., Wilson D., 1986/1995, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.

I. RELEWANCJA I REDUNDANCJA W UJĘCIU STRUKTURALISTYCZNYM I PRAGMALINGWISTYCZNYM

Ewa Mioduszevska

Relewancja w językoznawstwie

Termin *relewancja* / *relewantny* pochodzi z języka łacińskiego: *relevare* to „podnieść, ulżyć”; *relevans* / *relevantis* – „podpierający” (Kopaliński 2003: 429). Definicje słownikowe sprowadzają pojęcia tego terminu do rozumienia potocznego:

– *relewantny* (językoznawstwo) – ‘cechy, opozycje istotne dla funkcji komunikacyjnej języka’ (Szymczak 1978: III 42);

– *relewancja* (psychologia, socjologia, językoznawstwo) – ‘związek, zwłaszcza logiczny, z rzeczą, o którą chodzi’. *Relewantny* – ‘pozostający w (logicznym) związku z, odnoszący się do, stosujący się do, dostarczający dowodu słuszności albo niesłuszności sprawy, istotny dla’ (Kopaliński 2003: 429).

W badaniach naukowych pojęcie relewancji jest znaczące (i to już od starożytności, a w czasach współczesnych od lat czterdziestych XX wieku), a często podstawowe w filozofii (problemy epistemologii), socjologii (zasada organizacji wiedzy potocznej), logice (definicja implikacji ścisłej / semantycznej i konstrukcja systemów logicznych z nią związanych) i informacji naukowej (zasady organizacji informacyjnych systemów wyszukiwawczych). Doskonały przegląd zastosowań i prób definicji relewancji w tych dziedzinach można znaleźć w drugim rozdziale książki Elżbiety Artowicz (1997). Celem niniejszego wstępu jest jednak przedstawienie rozumienia pojęcia relewancji w językoznawstwie, a ściślej w językoznawczej teorii relewancji.

Językoznawcza teoria relewancji w wersji książkowej pojawiła się w roku 1986. Wtedy to właśnie Dan Sperber i Deirdre Wilson wydali *Relevance. Communication and Cognition* [*Relewancja. Komunikacja i poznanie. Wszystkie tłumaczenia EM*]¹. Jej założenia poznawcze i językoznawcze sytuują ją w nurcie szeroko rozumianego

¹ W latach 1986–1994 *Relevance* miała cztery wznowienia, a w roku 1995 ukazało się jej drugie wydanie, także kilkakrotnie wznawiane.

językoznawstwa kognitywnego i pragmatyki językoznawczej. Kognitywne umocowanie teorii relewancji wynika z założeń poznawczych przyjętych i rozbudowanych przez autorów, a związek z pragmatyką językoznawczą wynika z faktu, że teoria relewancji daje podstawę takiej pragmatyki, rozwijanej tak przez jej twórców (Wilson 2004, 2004a), jak i przez innych teoretyków relewancji (Carston 2003, Blakemore 1987, 2002).

Założenia poznawcze teorii relewancji to przede wszystkim przyjęcie hipotezy o modularności umysłu (Fodor 1983, 2000; Sperber 2003; Sperber, Wilson 2002; Wilson, Sperber 2003) i o zdolności umysłu do metareprezentacji (Sperber 2000, 2000a; Wilson 2000; Noh 2000).

Według pierwszego z tych założeń, istnieją w umyśle moduły wyspecjalizowane w poszczególnych zadaniach. Tak jak Noam Chomsky, Sperber i Wilson zakładają istnienie peryferyjnego (tzn. przetwarzającego dane zmysłowe na reprezentacje mentalne) modułu dekodowania wyrażen językowych, działającego automatycznie i poza naszą świadomością, który przekształca sygnały dźwiękowe wypowiedzi w reprezentacje mentalne, co jest warunkiem wstępnym procesu rozumienia.

Sam proces rozumienia angażuje centralne, tzn. mające dostęp do wszystkich reprezentacji mentalnych, moduły teorii umysłu, rozumienia i wnioskowania. Wszystkie te trzy moduły zakładają ludzką zdolność do metareprezentacji.

Według teorii umysłu (Sperber *et al.* 1995; Sperber, Wilson 2002; Wilson, Sperber 2003; Carruthers, Smith 1996), potrafimy przypisywać innym stany i intencje, dzięki czemu możemy przewidywać i tłumaczyć ich zachowanie. Wedle Sperbera i Wilson, w ramach modułu teorii umysłu rozwinął się wyspecjalizowany podmoduł interpretacji zachowań komunikacyjnych. Taki, mający charakter inferencyjny, moduł rozumienia bodźców ostensywnych² działa według dwóch procedur (Wilson, Sperber 2003: 32): zasady komunikacyjnej relewancji, według której każdy bodziec ostensywny niesie ze sobą założenie swojej optymalnej relewancji³, oraz procedury interpretacji bodźców ostensywnych: (a) w dochodzeniu do efektów poznawczych kieruj się zasadą najmniejszego wysiłku; weryfikuj hipotezy interpretacyjne (np. przy usuwaniu wieloznaczności czy przypisywaniu odniesień) w kolejności ich dostępności; (b) zakończ interpretację w chwili osiągnięcia relewancji. Te dwie procedury tworzą wyspecjalizowany inferencyjny system rozumienia, pozwalający na automatyczny wybór interpretacji bodźca ostensywnego.

Obok istnienia modułu rozumienia zachowań komunikacyjnych, Sperber i Wilson zakładają istnienie odrębnego modułu odpowiedzialnego za zdolność wnioskowania. Moduł ten uaktywnia się, gdy reprezentacje mają logiczne cechy formalne pozwalające na zastosowanie eliminacyjnych reguł dedukcyjnych. Reprezentacje takie to formy logiczne założeń tworzących znaczenie językowe wypowiedzi. Założenia

² Zachowanie jest ostensywne, jeśli czyni ono widocznym intencję nadawcy, że chce on coś innego uczynić widocznym.

³ Techniczna definicja relewancji podana jest w artykule D. Wilson i D. Sperbera (2003: 8). W tym miejscu możemy termin 'optymalna relewancja' rozumieć zgodnie z użyciem potocznym.

składają się z pojęć mających opisy logiczne w pamięci ludzkiej. Taki dedukcyjny moduł wnioskowania przeprowadza inferencje wtedy, gdy pojawiają się odpowiednie reprezentacje.

Aby moduły teorii umysłu, rozumienia bodźców ostensywnych czy wnioskowania mogły funkcjonować, muszą wykorzystywać zdolność umysłu ludzkiego do metareprezentacji. Taką zdolność można uznać za wyspecjalizowaną strukturę modułu teorii umysłu (Sperber 2000, Wilson 2000, Noh 2000). Polega ona na umiejętności ludzi do reprezentowania innych reprezentacji: „Metareprezentacja to reprezentowanie reprezentacji: reprezentacja wyższego rzędu zawierająca reprezentację niższego rzędu” (Wilson 2000: 127). Reprezentacje niższego rzędu mogą być mentalne (myśli), publiczne (wypowiedzi) bądź abstrakcyjne (wyrażenia językowe). Ich źródło może być znane bądź nie. Reprezentacje i ich metareprezentacje „mogą być analizowane przy pomocy pojęcia reprezentacji przez podobieństwo” (Wilson 2000: 141). Podobieństwo to występowanie tych samych cech (językowych, logicznych, pojęciowych, stylistycznych i innych) w reprezentacji i metareprezentacji. Różne typy metareprezentacji to na przykład⁴:

- (1) Metareprezentacja myśli z podaniem ich źródła:

Maria powiedziała mi, że źle pracuję.

- (2) Metareprezentacja wypowiedzi z podaniem jej źródła:

Maria powiedziała: „Źle pracujesz”.

- (3) Metareprezentacja wyrażenia językowego:

„Zamknij się” jest niegrzeczne.

Przypisywanie interpretacji wypowiedzi mówiącemu może wymagać od słuchacza metareprezentacji czwartego stopnia: „mówca chce, żeby słuchacz wierzył, że mówca chce, żeby słuchacz wierzył” (Wilson 2000: 139).

Założenie modularności umysłu z modułami dekodowania, teorii umysłu, rozumienia, wnioskowania i zdolnością metareprezentacji to podstawa poznawcza (kognitywna) teorii relewancji.

Teoria relewancji interpretowana jako językoznawcza teoria znaczenia zakłada z jednej strony rozróżnienie między opisem semantycznym i pragmatycznym, a z drugiej pewną jednolitość procesów występujących tak na jednym, jak i na drugim poziomie. Opis semantyczny dzieli się na dwie części: pierwsza to opis sensu wyrażań językowych obecnych w formie logicznej wypowiedzi. Taki opis to zadanie semantyki językoznawczej. Druga część to opis znaczenia eksplikatury (= rozwinięcia formy logicznej) wypowiedzi dokonywany w ramach semantyki prawdo-funkcjonalnej. Znaczenie mówiącego, natomiast, to przedmiot opisu pragmatycznego.

⁴ Oparte na przykładach z prac Noh (2000) i Wilson (2000).

Pragmatyka ma wypełnić lukę między znaczeniem językowym a intencjami mówiącego.

W ujęciu teorii relewancji, słysząc zdanie:

(4) *Zjadłem śniadanie,*

automatycznie i nieświadomie dekodujemy jego formę logiczną:

(4a) *Ja (= mówiący) zjadłem śniadanie (przed momentem mówienia).*

Jest to reprezentacja semantyczna wypowiedzianego zdania przypisana mu przez gramatykę. Taka forma logiczna jest interpretowana przez semantykę językoznawczą. Forma logiczna podlega pragmatycznemu (inferencyjnemu, kontekstowemu) rozwinięciu. Polega ono na: (a) przypisaniu odniesień wyrażeniom referencyjnym; (b) usunięciu wieloznaczności i pozbyciu się mglistości; (c) przypisaniu wartości kategoriom pustym; oraz (d) wzbogaceniu formy logicznej. Rozwinięta forma logiczna to eksplikatura wypowiedzi:

(4b) *(Dziś rano) ja (= mówiący Jan Kowalski) zjadłem (właśnie) (domowe) śniadanie.*

Jak widać, inferencyjne, kontekstowe procesy pragmatyczne są częścią rozumienia także ‘dosłownego’ znaczenia wypowiedzi, tzn. jego eksplikatury. Przedstawienie znaczenia eksplikatury to zadanie semantyki prawdo-funkcjonalnej. Ponieważ taka semantyka operuje na formach logicznych dopiero po ich pragmatycznym rozwinięciu, bardziej uprawnione byłoby raczej mówienie o prawdo-funkcjonalnej pragmatyce (Carston 1999, Recanati 2002) niż semantyce.

Implikatura wypowiedzi to wynik wnioskowania, w którym przesłankami są eksplikatura teje wypowiedzi i założenia kontekstowe. Na przykład:

(5) A. *Idziemy?*

B. *Zjadłem śniadanie.*

(5a) *Ja (= mówiący Jan Kowalski) zjadłem (właśnie) śniadanie* (B: eksplikatura).

(5b) *Jeśli się zje śniadanie, to się nie jest głodnym.*

Jeśli się nie jest głodnym, to można iść (A, B: przesłanki kontekstowe).

(5c) *B nie jest głodny.*

B. *może iść* (A: inferencje).

(5d) *Idziemy* (A, B: implikatura).

Relewancyjna procedura rozumienia wypowiedzi działa w ten sam sposób na poziomie tego, co powiedziane, to jest eksplikatury, i tego, co implikowane, to jest znaczenia mówiącego przekazanego w formie implikatur. Sam proces rozumienia

można podzielić na kilka etapów (Wilson, Sperber 2003: 16): (a) konstrukcja odpowiedniej hipotezy na temat tego, co powiedziane w wypowiedzi (to znaczy jej eksplikatury) poprzez dekodowanie, usunięcie wieloznaczności, przypisanie odniesień i wzbogacenie pragmatyczne; (b) konstrukcja hipotezy na temat implikowanych przesłanek kontekstowych; (c) konstrukcja hipotezy na temat założonych przez mówiącego implikowanych wniosków, czyli implikatur. Etapy (a)–(c) nie tworzą sekwencji chronologicznej, ponieważ rozumienie jest procesem ciągłym i wnioskowania dotyczące eksplikatury i implikatury przebiegają równolegle. Proces ten motywowany jest poszukiwaniem interpretacji wypowiedzi, która potwierdzałaby jej relewancję.

Jak widać, opis znaczenia w ujęciu teorii relewancji zakłada opis znaczenia elementów formy logicznej wypowiedzi (semantyka językoznawcza), opis znaczenia eksplikatury wypowiedzi (semantyka prawdo-funkcjonalna) i opis znaczenia implikatur w ramach pragmatyki, która jest także niezbędna do opisu procesów wzbogacania formy logicznej wypowiedzi przy konstruowaniu jej eksplikatury.

Czym jest więc teoria relewancji, której założenia poznawcze i językoznawcze zostały właśnie w olbrzymim skrócie i pewnym uproszczeniu przedstawione?

Teoria relewancji to model komunikacji, przede wszystkim językowej, nazwany modelem ostensywno-inferencyjnym. Wywodzi się on z teorii rozmowy Herberta Paula Grice'a (1989), lecz wykracza daleko poza jej ramy. Jest osadzony w psychologii kognitywnej, do której wnosi elementy własne. Pragmatyka językoznawcza zaproponowana w ramach teorii relewancji pozwala na opis i tłumaczenie zachowań językowych w różnych typach dyskursu – od codziennej rozmowy, poprzez język reklamy czy rozpraw sądowych, do literatury pięknej. Pragmatyka ta, zakładająca mentalizm i modularność umysłu, może być komplementarna w stosunku do gramatyki generatywnej Noama Chomsky'ego.

Zaproponowane podejście do komunikacji ludzkiej jest nowe. Jest ono oparte na ogólnej teorii poznania. Według Sperbera i Wilson, poznanie ma na celu poszerzenie wiedzy danej osoby o świecie. Maksymalnie efektywne poszerzenie wiedzy o świecie zakłada takie przetwarzanie informacji, w którym osiąga się jak największe efekty poznawcze kosztem minimalnego wysiłku włożonego w proces komunikacji.

Komunikacja zakłada, że to, co komunikujemy, jest istotne (relewantne). Istotą teorii relewancji jest właśnie to założenie, nazwane zasadą relewancji. Według niej, przystępując do interpretacji skierowanej do nas wypowiedzi, zakładamy, że będzie ona dla nas istotna / relewantna, a samej interpretacji dokonujemy, poszukując tej właśnie relewancji. Takie założenie pozwala wytłumaczyć, czym jest komunikacja i w jaki sposób znaczenie językowe i czynniki kontekstowe współdziałają w procesie interpretacji wypowiedzi.

Zasada relewancji w komunikacji ostensywno-inferencyjnej została sformułowana w sposób następujący:

I. Zasada poznawcza relewancji: celem poznania jest osiągnięcie maksymalnie dużej relewancji (Wilson, Sperber 2003: 9);

II. Zasada komunikacyjna relewancji: każdy bodziec ostensywny niesie ze sobą założenie swojej optymalnej relewancji (Wilson, Sperber 2003: 9);

III. Definicja optymalnej relewancji: bodziec ostensywny jest optymalnie relewantny dla odbiorcy, jeśli (a) jest on wystarczająco relewantny, żeby być wart interpretowania przez odbiorcę; (b) jest on najbardziej relewantnym bodźcem ostensywnym spośród tych, które nadawca mógł wybrać do zmanifestowania swojej intencji informacyjnej, biorąc pod uwagę jego możliwości i preferencje (Wilson, Sperber 2003: 10);

IV. Relewancja bodźca ostensywnego dla odbiorcy: (a) relewancja bodźca ostensywnego dla odbiorcy jest tym większa, im większe są pozytywne efekty poznawcze wynikające dla odbiorcy z interpretacji tego bodźca; (b) relewancja bodźca ostensywnego dla odbiorcy jest tym mniejsza, im większy jest wysiłek poznawczy włożony przez odbiorcę w interpretację tego bodźca (Wilson, Sperber 2003: 5).

W procesie rozumienia najpierw przyjmujemy, że założenie jest relewantne (inaczej nie staralibyśmy się go zrozumieć), a dopiero potem staramy się dobrać kontekst potwierdzający naszą wiarę w relewancję wypowiedzi. W procesie rozumienia relewancja jest elementem stałym, a kontekst zmienną.

Jak przy takich założeniach przebiega komunikacja ostensywno-inferencyjna według Sperbera i Wilson? W ujęciu teorii relewancji polega ona na zmanifestowaniu⁵ odbiorcy komunikatu intencji zmanifestowania przez nadawcę komunikatu podstawowego. Intencja zmanifestowania komunikatu podstawowego to intencja komunikacyjna, a 'zawartość' tego komunikatu to intencja informacyjna. „Nadawca produkuje bodziec, który tak dla odbiorcy, jak i dla nadawcy czyni widocznym intencję nadawcy, aby przy pomocy owego bodźca uczynić widocznym dla odbiorcy dany komunikat {I}” (Sperber, Wilson 1986: 63).

Zachowanie nadawcy jest zachowaniem ostensywnym, tzn. czyni ono widocznym intencję nadawcy, że chce on coś innego uczynić widocznym. Zachowanie ostensywne w samej swej istocie zawiera gwarancję relewancji. Bodziec ostensywny musi przykuwać uwagę odbiorcy i kierować ją na to, co nadawca chce zakomunikować. Zachowanie odbiorcy to zachowanie inferencyjne, tzn. wyciąga on wnioski z zachowania nadawcy. Wyciągając te wnioski, odbiorca opiera się na wybranych przez siebie (choć potencjalnie częściowo zdeterminowanych przez kontekst) przesłankach. Wybór ten nie jest procesem demonstralnym, a więc nie można go przedstawić w postaci algorytmu bądź procedury logicznej. Natomiast od momentu wybrania przesłanek samo wnioskowanie ma charakter logiczny. Polega ono na tworzeniu form logicznych, będących podstawą założeń, za pomocą dedukcji. Założenia to struktury pojęć mających trojaki opis w pamięci ludzkiej: (a) logiczny, w formie logicznych reguł eliminacyjnych; (b) encyklopedyczny, w formie skryptów, scenariuszy, ram, siatek pojęć; (c) leksykalny, zawierający informacje o odpowiedniku

⁵ Termin 'zmanifestować' (uczynić widocznym) jest terminem technicznym teorii. Fakt jest widoczny dla osoby w danym czasie, jeśli ta osoba jest w stanie stworzyć mentalną reprezentację tego faktu i uznać ją za prawdziwą. Otoczenie poznawcze danej osoby to zbiór faktów dla niej widocznych.

językowym pojęcia. Przykładowo, pojęcie *kino* w swoim opisie logicznym może zawierać reguły takie jak: ‘jeśli x jest kinem, to x jest miejscem’, ‘jeśli x jest kinem, to x służy do oglądania filmów’ etc. W swoim opisie encyklopedycznym *kino* może zawierać następujące scenariusze: *widzowie – bilety – ekran – projekcja filmu*, opis typowej wizyty w kinie, odniesienia do różnych typów kina itp. Opis leksykalny odnosi pojęcie do rzeczownika *kino*.

Treść założenia zależy od logicznego opisu pojęć wchodzących w jego skład. Kontekst wypowiedzi zawierającej założenie częściowo zależy od opisów encyklopedycznych pojęć w nim zawartych. Wnioskowanie, dla którego założenie stanowi przesłankę, odbywa się w zgodzie z eliminacyjnymi regułami dedukcyjnymi. Reguły te dzielą się na dwa typy: (a) reguły analityczne operujące na jednej przesłance, np. z założenia: *Maria poszła do kina i Janek poszedł do kina*, można wywnioskować: *Maria poszła do kina*; (b) reguły syntetyczne operujące na więcej niż jednej przesłance, np. z założeń: *Jeśli Maria poszła do kina, to Janek poszedł do kina* i *Maria poszła do kina*, można wywnioskować: *Janek poszedł do kina*.

Implikacje analityczne (semantyczne) są konieczne do zrozumienia założenia, ponieważ określają jego znaczenie. Implikacje syntetyczne są podstawą implikatur. Ważnym typem implikacji syntetycznych są implikacje kontekstowe, w których jedna z przesłanek to założenie nowe, właśnie wprowadzone do kontekstu, a pozostałe są założeniami znanymi wcześniej. Założenia wprowadzone do naszego otoczenia poznawczego jako nowa informacja mogą wpływać na moc założeń starych, przechowywanych w pamięci. Te stare założenia mogą być wzmacniane, osłabiane lub wręcz odrzucane. Założenia tak nowe, jak i stare mogą być przesłankami dla implikatur. Zmiana mocy założenia czy powstanie implikatury to efekty poznawcze nowej wypowiedzi.

Znając już w zarysie założenia metodologiczne, tak kognitywne, jak i językoznawcze, teorii relewancji, jak również relewancyjne rozumienie procesu komunikacji, możemy postawić pytanie, jak teoretycy relewancji opisują język i jego rolę w komunikacji.

Język, czyli kod łączący reprezentację fonetyczną zdań z ich interpretacją semantyczną, nie jest niezbędnym narzędziem komunikacji. Ta ostatnia posługuje się dwoma odmiennymi sposobami porozumiewania się: modelem kodowym i modelem ostensywno-inferencyjnym. Ten drugi może być podstawą komunikacji bez udziału sposobu kodowego, ale nie odwrotnie. Zawsze istnieje rozdzźwięk między reprezentacją semantyczną zdań a intencjami komunikacyjnymi nadawcy (Carston 2003; Wilson, Sperber 2003). Ten rozdzźwięk znika dzięki wnioskowaniu. Kodowanie, ostatecznie podporządkowane procesowi inferencyjnemu, spełnia jedynie rolę pomocniczą w interpretacji przekazu nadawcy. Dlatego też język jest niezbędny nie do komunikacji, lecz do celów poznawczych. Z drugiej jednak strony, osiąganie tych celów poznawczych jest niezbędne, jeśli komunikacja ma być możliwa.

Słyszac wypowiedziane w rodzimym języku naturalnym zdanie, odbiorca automatycznie tłumaczy je na jego formę logiczną, co jest warunkiem wstępnym pro-

cesu rozumienia. Odtwarzanie intencji mówiącego obejmuje identyfikację poszczególnych słów i struktur, odtworzenie i/lub utworzenie pojęć, z którymi słowa te są związane, użycie reguł dedukcyjnych zawartych w opisach logicznych tych pojęć, przekształcenie tak utworzonego założenia w formułę zamkniętą (co wymaga pozbycia się wieloznaczności, ustalenia odniesień wyrażen referencyjnych, wzbogacenia kontekstowego pojęć i/lub wprowadzenia pojęć gwarantujących uzyskanie relewancji). Cały proces ustalania eksplikatury motywowany jest chęcią potwierdzenia relewancji wypowiedzi mówcy poprzez znalezienie odpowiedniego kontekstu.

O znaczeniu i popularności teorii relewancji świadczą powstające lawinowo prace naukowe, których przegląd można znaleźć w uzupełnianej na bieżąco bibliografii internetowej (<http://www.ua.es/dpto/dfing/>), liczba wystąpień teoretyków relewancji na konferencjach naukowych, jak również organizowanie konferencji poświęconych wyłącznie bądź w dużej mierze teorii relewancji. Zainteresowanie tą teorią wydaje się wykraczać poza kręgi naukowe, ze względu na to, że dotyczy ona komunikacji językowej i natury poznania, a więc czegoś, czego uczestnikami jesteśmy my wszyscy. Świadczą o tym także liczne tłumaczenia *Relevance* (francuskie 1989, rosyjskie 1989, japońskie 1993, koreańskie 1993, włoskie 1993, hiszpańskie 1994 i inne).

Teoria relewancji przeżywa obecnie okres szybkiego i szerokiego rozwoju, przede wszystkim za sprawą jej autorów. Rozwój ten dotyczy w głównej mierze jej założeń poznawczych, a w ich zakresie rozumienia modularności umysłu. Ponieważ zagadnienie to jest jednym z podstawowych problemów psychologii poznawczej, wysunięcie przez Wilson i Sperbera tezy, że pragmatyka w istocie jest podmodułem Teorii Umysłu, a Rozumienie i Wnioskowanie, choć należą do centralnych procesów mentalnych w rozumieniu Fodora (Fodor 1983), mogą być traktowane jako odrębne moduły, wymaga szerokiego i mocnego uzasadnienia. Stąd liczne prace autorów relewancji na ten temat: Sperber, Wilson (2002); Sperber (2003); Wilson, Sperber (1986); Noveck, Sperber (2004); Wilson (2004).

W obszarze dyskusji nad modularnością umysłu mieści się także pytanie o usytuowanie w nim ludzkiej zdolności do metareprezentacji. Tutaj prace Sperbera (2000, 2000a) oraz Wilson (2000) są bardzo znaczące.

Następnym problemem, który nurtuje autorów teorii relewancji, jest pytanie o jej (i innych teorii kognitywnych) falsyfikowalność i weryfikowalność (Sperber, Wilson 2003; Noveck, Sperber 2004). Sperber i Wilson twierdzą, że ich teoria jest weryfikowalna poprzez eksperymenty psychologiczne.

Dwa następne zagadnienia łączące się z poznawczymi założeniami teorii relewancji to problem reprezentacji wiedzy, rozróżnienia wiedzy deklaratywnej (reprezentacyjnej) i proceduralnej oraz sposobów jej przedstawiania w umyśle (Blakemore 1987, 2002), a także pytanie o typ procesowania: czy znajdowanie eksplikatury i implikatury to procesy sekwencyjne, następujące jeden po drugim, czy też mamy do czynienia z procesowaniem jednoczesnym (Wilson, Sperber 2003; Carston 2003).

Próby odpowiedzi na te pytania doprowadziły autorów między innymi do postulowania istnienia trzech sposobów rozumienia bodźców ostensywnych (por. Sperber 1994; Wilson, Sperber 2003: 34–35): (a) naiwny optymizm – odbiorca przyjmuje pierwszą relewantną interpretację bodźca ostensywnego i przypisuje ją nadawcy; (b) ostrożny optymizm – odbiorca znajduje relewantną interpretację bodźca ostensywnego i sprawdza, czy mogłaby to być interpretacja założona przez nadawcę przed przypisaniem mu jej; (c) pełne rozumienie – odbiorca znajduje relewantną interpretację bodźca ostensywnego, sprawdza, czy mogłaby to być interpretacja założona przez nadawcę i czy nadawca mógł i chciał przyjąć, że odbiorca tę właśnie interpretację zaakceptuje, i dopiero wtedy mu ją przypisuje. Istnienie takich trzech poziomów rozumienia, związanych ze zdolnością do metareprezentacji na różnych poziomach, znajduje potwierdzenie w psychologii rozwojowej dziecka (Bloom 2000, Gernsbacher 1995) i w badaniach uszkodzeń zdolności metareprezentacji u dorosłych (Leslie 1991, Happe 1993). Pozwala ono rozróżnić dyskurs kłamliwy od manipulacyjnego czy bezpośredniego.

Na poziomie językoznawczym dalej trwa dyskusja nad znalezieniem ściślejszych kryteriów rozróżnienia eksplikatury od implikatury (Stanley 2000, Carston 2003, Recanati 2002), z czym wiąże się postulat tworzenia pojęć *ad hoc* i rozwój przez Wilson (2004a) pragmatyki leksykalnej.

Postulowanie tworzenia pojęć *ad hoc* powoduje pytania typu: kto za to tworzenie odpowiada – nadawca, odbiorca czy obydwójce? (Mioduszewska 2004). Dlaczego implikatury nie mogą być częścią eksplikatury, skoro możliwe jest tak dalekie odejście od znaczenia dosłownego wypowiedzi, i czy to znaczenie dosłowne można do tego stopnia ignorować? Próba odpowiedzi na te pytania prowadzi do dalszych wątpliwości, tym razem związanych z rozróżnieniem między semantyką językoznawczą a prawdo-funkcjonalną (Mioduszewska 2002): jaka jest natura tej pierwszej i w jaki sposób można ustalić warunki prawdziwości eksplikatury, która powstaje między innymi w wyniku pragmatycznego wzbogacenia, a więc wprowadzone elementy są odwoływalne ze względu na swą pragmatyczną naturę. Postawić można jeszcze wiele innych pytań, na które odpowiedź na pewno będzie można w przyszłości znaleźć. Teoria relewancji, już teraz mająca olbrzymią wartość opisową i wyjaśniającą, rozwija się bardzo dynamicznie, a rozwój ten dotyczy zagadnień kluczowych dla wyjaśnienia naszej zdolności rozumienia i porozumienia.

Teoria relewancji, którą można postawić w jednym szeregu z teoriami Johna Austina (1962) i Johna Searle'a (1993 i inne) czy Grice'a (1989), jest ważna dla: (a) teorii komunikacji i semiotyki – poprzez zaproponowanie własnego modelu komunikacji; (b) psychologii poznawczej – jako że teoria relewancji jest teorią kognitywną; (c) filozofii języka – poprzez swoją wizję języka; (d) literaturoznawstwa i krytyki literackiej – poprzez zaproponowanie narzędzi do ich uprawiania, tzn. analizy figur retorycznych, mowy niedosłownej, ironii, sarkazmu; (e) teorii i praktyki tłumaczenia – poprzez prace Ernsta Augusta Gutta (1991) i innych; (f) językoznawstwa teore-

tycznego – poprzez zaproponowanie własnej pragmatyki; (g) językoznawstwa stosowanego i lingwistyki edukacyjnej, czego dowodem jest niniejszy tom.

Bibliografia⁶

- Artowicz E., 1997, *Reprezentacja wiedzy w systemie informacyjno-wyszukiwawczym*, Warszawa.
- Austin J., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford.
- Blakemore D., 1987, *Semantic Constraints on Relevance*, Oxford.
- Blakemore D., 2002, *Meaning and Relevance. The Semantics and Pragmatics of Discourse Connectives*, Cambridge.
- Bloom P., 2000, *How Children Learn the Meanings of Words*, Cambridge, MA.
- Carston R., 1999, *The Semantics / Pragmatics Distinction. A View from Relevance Theory*, [w:] *The Semantics / Pragmatics Interface from Different Points of View*, red. K. Turner, Oxford.
- Carruthers P., Smith P. (red.), 1996, *Theories of Theories of Mind*, Cambridge.
- Carston R., 2003, *Thoughts and Utterances. The Pragmatics of Explicit Communication*, Oxford.
- Fodor J., 1983, *The Modularity of Mind*, Cambridge, MA.
- Fodor J., 2000, *The Mind Doesn't Work that Way*, Cambridge, MA.
- Gernsbacher M., 1995, *Handbook of Psycholinguistics*, New York.
- Gigerenzer G. et al., 1999, *Simple Heuristics that Make Us Smart*, Oxford.
- Grice H.P., 1989, *Studies in the Way of Words*, Cambridge, MA.
- Gutt E.A., 1991, *Translation and Relevance. Cognition and Context*, Oxford.
- Happe F., 1993, *Communicative Competence and Theory of Mind in Autism. A Test for Relevance Theory*, „Cognition”, nr 48.
- Kopaliński W., 2003, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa.
- Leslie A., 1991, *The Theory of Mind Impairment in Autism. Evidence for a Modular Mechanism of Development?* [w:] *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mind-Reading*, red. A. Whiten, Oxford.
- Mioduszewska E., 2002, *Linguistic Semantics and Truth-Conditional Semantics in the Theory of Relevance*, „PASE Papers in Language Study”, Gdańsk.
- Mioduszewska E., 2004, *On the Limits of Free Enrichment: A Voice in the Discussion*, [w:] *Perspectives on Language*, red. H. Kardela et al., Lublin.
- Mioduszewska E., 2006, *Teoria relewancji*, [w:] *Metodologie językoznawstwa*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź, s. 155–174.
- Noh E.J., 2000, *Metarepresentation. A Relevance-Theory Approach*, Amsterdam.
- Noveck I., Sperber D., 2004, *Introduction*, [w:] *Experimental Pragmatics*, red. I. Noveck, D. Sperber, Hampshire.
- Recanati F., 2002, *Unarticulated Constituents*, „Linguistics and Philosophy”.
- Searle J., 1993, *Expression and Meaning*, Cambridge.

⁶ Ze względu na korzystanie z wielu pozycji bibliograficznych w ich wersji internetowej, nie podano stron, na których znajdują się artykuły w drukach zwartych.

- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978.
- Sperber D., 1994, *Understanding Verbal Understanding*, [w:] *What Is Intelligence?*, red. J. Khalfad, Cambridge.
- Sperber D., 2000, *Metarepresentation in an Evolutionary Perspective*, [w:] *Metarepresentations. An Interdisciplinary Perspective*, red. D. Sperber, New York.
- Sperber D. (red.), 2000a, *Metarepresentations. An Interdisciplinary Perspective*, New York.
- Sperber D., 2003, *In Defense of Massive Modularity*, [w:] *Language, Brain and Cognitive Development*, red. E. Dupoux, Cambridge, MA.
- Sperber D. et al., 1995, *Relevance Theory Explains the Selection Task*, „Cognition”, nr 57.
- Sperber D., Wilson D., 1986, 1995, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Sperber D., Wilson D., 2002, *Pragmatics, Modularity and Mind-Reading*, „Mind and Language”, nr 17.
- Stanley J., 2000, *Context and Logical Form*, „Linguistics and Philosophy”, nr 23.
- Wilson D., 2000, *Metarepresentation in Linguistic Communication*, [w:] *Metarepresentations. An Interdisciplinary Perspective*, red. D. Sperber, Oxford.
- Wilson D., 2004, *New Directions for Research on Pragmatics and Modularity*, Internet.
- Wilson D., 2004a, *Lexical Pragmatics*, Internet.
- Wilson D., Sperber D., 1986, *Pragmatics and Modularity*, „Chicago Linguistic Society”, nr 22.
- Wilson D., Sperber D., 1992, *On Verbal Irony*, „Lingua”, nr 87.
- Wilson D., Sperber D., 2003, *Relevance Theory*, [w:] *Handbook of Pragmatics*, red. G. Ward, L. Horn, Oxford.

Relevance in Linguistics

Abstract

Relevance theory that may be compared with Austin's (1962) and Searle's (1993) or Grice's (1989) conceptions is important for a) communication theory and semiotics because it proposes its own (ostensive-inferential) model of communication, b) cognitive psychology because relevance theory is a cognitive one, c) philosophy of language due to its vision of language, d) theory of literature and literary criticism because it proposes some tools for them, i.e. analyses of figures of speech, indirect speech, irony (sarcasm), e) theory and practice of translation – see Gutt's (1991) and others' works, f) general linguistics because relevance theory proposes its own cognitive pragmatics referring to the hypothesis of modularity of the mind (Fodor 1983) and metarepresentational ability of the mind (Wilson 2000), g) applied linguistics and educational linguistics due to the rule of optimum relevance as well as cognitive efficiency in information processing involved in educational discourse.

Dan Sperber, Deirdre Wilson

Relewancja. Komunikacja i poznanie¹

1. Warunki relewancji (s. 118–123)

W poprzednim rozdziale wprowadziliśmy pojęcie *efektu* (skutku) *kontekstowego* i omówiliśmy różne rodzaje takich efektów: implikacje kontekstowe, zaprzeczenia i wzmocnienia. Pojęcie efektu kontekstowego ma zasadnicze znaczenie dla opisu procesu rozumienia. W toku dyskursu słuchacz odtwarza lub tworzy, a następnie przetwarza pewną ilość założeń. Stanowią one stopniowo zmieniające się tło dla przetwarzania nowych informacji. Interpretacja wypowiedzi wymaga więcej niż tylko rozpoznania założenia wyrażonego eksplicytnie: w sposób zasadniczy wymaga ona wypracowania wniosków dotyczących dodania danego założenia do zbioru założeń, które zostały już przetworzone. Innymi słowy, wymaga to dostrzeżenia efektów kontekstowych dla danego założenia w kontekście określonym, przynajmniej częściowo, przez wcześniejsze akty rozumienia.

W każdym punkcie dyskursu słuchacz ma na uwadze różny zbiór założeń, których mógł nigdy przedtem razem nie przetwarzać i, być może, nie będzie ich nigdy ponownie przetwarzał. Dzięki wypracowaniu syntetycznych wniosków z takiego zbioru założeń może on uzyskać nowe informacje, które mogą zostać utracone na zawsze, kiedy ten szczególny zbiór rozpadnie się, a tworzące go założenia zostaną albo zapomniane, albo umieszczone w oddzielnych miejscach w encyklopedycznej pamięci słuchacza.

Nie dzieje się jednak tak, że dane założenia pojawiają się wspólnie jedynie raz w umyśle słuchacza. Występują one także razem w pewnej kolejności i są przypuszczalnie w takiej kolejności przetwarzane, tak że każde nowe założenie jest przetwarzane w kontekście zbioru założeń, z których wiele zostało dopiero co przetworzonych. Pojęcie efektu kontekstowego pomaga opisać dwie zasadnicze cechy rozumienia wypowiedzi: rozumienie wymaga połączonego przetwarzania zbioru założeń,

¹ Prezentowany poniżej artykuł stanowi 3. rozdział pracy D. Sperbera i D. Wilson pt. *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986, s. 118–171.

w którym to zbiorze pewne założenia wyróżniają się jako nowo ukazane informacje przetwarzane w kontekście informacji, jakie zostały uprzednio przetworzone.

Pojęcie efektu kontekstowego jest zasadnicze dla charakterystyki relewancji. Chcemy dowieść, że posiadanie efektów kontekstowych jest koniecznym warunkiem relewancji i, co równie istotne, im większe efekty kontekstowe, tym większa relewancja.

Przed przystąpieniem do tego zadania pragniemy wyjaśnić, co zamierzamy, a czego nie zamierzamy zrobić. Nie usiłujemy zdefiniować potocznego angielskiego słowa „relevance”. „Relevance” jest terminem rozmytym, używanym różnie przez różnych ludzi lub przez te same osoby w różnych sytuacjach. Nie można go przetłumaczyć na każdy język. Nie ma powodu sądzić, że poprawna pod względem semantycznym analiza angielskiego słowa „relevance” scharakteryzowałaby także pojęcie z zakresu nauk psychologicznych.

Niemniej jednak szczerze wierzymy, że naukom psychologicznym potrzebne jest pojęcie, które byłoby blisko potocznego rozumienia relewancji; innymi słowy, wierzymy, że istnieje ważna psychologiczna właściwość – właściwość procesów umysłowych – którą w pewnej mierze przybliża potoczne rozumienie relewancji, a którą w związku z tym stosownie jest nazywać także relewancją, używając tego terminu już teraz w znaczeniu specjalistycznym.

To, co usiłujemy zrobić, to opisać tę właściwość, to znaczy zdefiniować *relewancję* jako przydatną koncepcję teoretyczną.

Twierdzimy, że ludzie posiadają pewne intuicje relewancji: potrafią oni w logiczny sposób odróżniać informację relewantną od nirelewantnej lub, w niektórych przypadkach, informację bardziej relewantną od mniej relewantnej. Trudno jednakże wykazać czy udowodnić istnienie takich intuicji. Fakt istnienia potocznego pojęcia relewancji z jego rozmytym i zróżnicowanym znaczeniem jest raczej utrudnieniem niż pomocą. Ponadto intuicje dotyczące relewancji są uzależnione od kontekstów i nie ma sposobu dokładnego kontrolowania, jaki kontekst pojawi się u kogoś w umyśle w danej chwili. Proponowanie, aby ludzie ograniczali się do ściśle określonych, sztucznie skonstruowanych kontekstów w tak dużym stopniu sprzeciwia się naturalnym procedurom tworzenia kontekstu, że uzyskane intuicje posiadają wątpliwą wartość.

Pomimo tych trudności mamy zamiar odwołać się do intuicji dotyczących relewancji. Powinniśmy najpierw wyjaśnić, że kiedy uznajemy jakieś twierdzenie za intuicyjnie relewantne, a inne nie, oczekujemy jedynie, że czytelnik dostrzeże pewną różnicę; pomijamy tu kwestię, czy do opisu tej różnicy używa się zazwyczaj słowa „relewancja”. Po drugie, uznajemy takie intuicyjne oceny relewancji za sugestywne i warte zwrócenia uwagi, ale nie uważamy ich za ostateczne. Mogą one stanowić punkt wyjścia, ale nie można ich traktować jako jedyne i ostateczne kryterium. Wartość naszego teoretycznego pojmowania relewancji będzie w rezultacie zależeć od wartości modeli psychologicznych, które to ujęcie wykorzystają, a w szczególności od oceny teorii rozumienia wypowiedzi słownej, jaką nasze ujęcie pozwala

nam sformułować. Intuicje dotyczące relewancji nie są jedynie rodzajami intuicji związanymi z rozumieniem.

Jeśli wziąć pewien szczególny zbiór twierdzeń $\{C\}$ i dodać do niego arbitralnie wybrane twierdzenie P , trudno oczekiwać, że P będzie w ogóle relewantne w kontekście $\{C\}$ albo że będzie miało w tym kontekście jakikolwiek kontekstowy skutek. Przyjmijmy, na przykład, że $\{C\}$ jest zbiorem twierdzeń, jakie pojawiają się w umyśle przy czytaniu tego zdania. Przypuśćmy, że mielibyśmy teraz powiedzieć:

(1) 5 maja 1881 był słonecznym dniem w Kabulu.

Nie należy oczekiwać, że twierdzenie wyrażone eksplicytnie w zdaniu (1) ma jakikolwiek efekt kontekstowy w $\{C\}$ albo że jest (w jakimkolwiek sensie) relewantne w $\{C\}$. Jest intuicyjnie oczywiste, że twierdzenie wyrażone w (1) nie jest relewantne w $\{C\}$. Możemy to wyjaśnić, wykazując, że (1) nie ma efektu kontekstowego w $\{C\}$: nie istnieje w tym kontekście żadne twierdzenie, z którym można by połączyć (1), aby uzyskać implikacje kontekstowe; zdanie (1) nie ma również wpływu na siłę jakiegokolwiek twierdzenia istniejącego już w tym kontekście. Dzieje się tak, ponieważ (1) jest zupełnie niepowiązane z kontekstem, o którym mowa.

Istnieją inne sytuacje, w których jakieś twierdzenie może stracić efekty kontekstowe. Przypuśćmy, że mielibyśmy teraz powiedzieć:

(2) Czytasz teraz książkę.

Twierdzenie wyrażone eksplicytnie w zdaniu (2) będzie najprawdopodobniej nierelewantne w kontekście jakichkolwiek twierdzeń, które pojawiły się w umyśle bezpośrednio przed przeczytaniem tego zdania; to także można wytłumaczyć, wskazując, że nie ma ono żadnego efektu kontekstowego w danym kontekście. Czytelnik był już przypuszczalnie świadomy faktu, że czyta książkę, więc wszelkie implikacje, jakie (2) mogłoby mieć w tym kontekście, zostałyby już uwzględnione. Co więcej, czytelnik prawdopodobnie uważa to twierdzenie za pewne, więc jego siła nie mogłaby wzrosnąć.

Weźmy trzeci przykład, który z jeszcze innych powodów ukazuje brak relewancji, i przypuśćmy, że mielibyśmy teraz powiedzieć:

(3) Mocno śpisz.

Twierdzenie wyrażone eksplicytnie w zdaniu (3) jest niezgodne z pewną ilością niewzruszonych twierdzeń, jakie aktualnie pojawiają się w umyśle czytelnika. Jest on przypuszczalnie świadomy nie tylko faktu, że teraz czyta książkę, ale także faktu, że jest to czynność niemożliwa do pogodzenia z mocnym snem. Ponieważ bez względu na to, w jakimkolwiek stopniu czytelnik nam ufa, to w tej kwestii bardziej ufałby sobie, a sprzeczność, będąca rezultatem dodania twierdzenia wyrażonego w (3) do aktualnego kontekstu, prowadziłaby do wyeliminowania (3), tak jak zostało to opisane w poprzednim rozdziale. Innymi słowy, (3) nie miałoby efektu kontekstowego w obecnym kontekście i dlatego jest intuicyjnie odbierane jako nierelewantne.

Mamy zatem trzy rodzaje przypadków, w których jakieś twierdzenie może stracić efekty kontekstowe i stać się nierelevantnym w pewnym kontekście. W pierwszym z nich, zilustrowanym przez zdanie (1), twierdzenie może dostarczyć nowych informacji, ale nie będą to informacje dające się powiązać z jakimikolwiek informacjami istniejącymi w danym kontekście. W drugim przypadku, zilustrowanym przez zdanie (2), twierdzenie jest już obecne w kontekście i na jego siłę nie ma wpływu informacja podana jako nowa; informacja taka jest zatem całkowicie pozbawiona informatywności i *a fortiori* nierelevantna. W trzecim z przypadków, zilustrowanym przez zdanie (3), twierdzenie jest sprzeczne z kontekstem i zbyt słabe, aby w nim coś zmienić, dlatego przetwarzanie tego twierdzenia pozostawia nienaruszony kontekst.

Należy podkreślić, że we wszystkich podanych przykładach jedynie twierdzenie wyrażone eksplicitnie w wypowiedzi traci efekty kontekstowe i staje się nierelevantne: to, że ktoś zdecydował się wyrazić jakieś nierelevantne twierdzenie, może być samo w sobie wysoce relevantne. Może to być na przykład sposób, aby zmanifestować pragnienie zmiany tematu, i to pragnienie może być relevantne. Albo też, aby odnieść się do naszego przykładu, wyrażamy nierelevantne twierdzenia (1)–(3), spodziewając się poczynić relevantne uwagi. Relevancję można osiągnąć, wyrażając nierelevantne twierdzenia w takim zakresie, w jakim tego rodzaju zachowanie ekspresywne jest samo w sobie relevantne.

Na podstawie podanych przykładów zamierzamy wnioskować, że twierdzenie, które nie posiada żadnego efektu kontekstowego w danym kontekście, jest nierelevantne w tym kontekście. Inaczej mówiąc, posiadanie jakiegoś efektu kontekstowego w pewnym kontekście jest warunkiem koniecznym relevancji.

Kolejnym pytaniem wydaje się być to, czy posiadanie efektów kontekstowych mogłoby być nie tylko koniecznym, ale także wystarczającym warunkiem relevancji. Istnieją pewne dowody na to, że tak właśnie jest. Dla przykładu rozważmy następującą (autentyczną) wymianę zdań:

- (4) *Sprzedawca flag*: Czy kupiłby Pan flagę celem wsparcia Królewskiego Narodowego Instytutu Łodzi Ratunkowych?
Przechodzień: Nie, dziękuję, zawsze spędzam wakacje u swojej siostry w Birmingham.

Aby dostrzec relevancję odpowiedzi przechodnia, słuchacz musi potrafić wspomóc się przesłankami podanymi w punkcie (5) i wysnuć coś na kształt wniosku kontekstowego ujętego w punkcie (6):

- (5) (a) Birmingham leży w głębi łądu.
 (b) Królewski Narodowy Instytut Łodzi Ratunkowych jest organizacją charytatywną.
 (c) Kupno flagi jest jednym ze sposobów wsparcia tej organizacji.
 (d) Ktoś, kto spędza wakacje w głębi łądu, nie ma potrzeby korzystania z usług, jakie świadczy Królewski Narodowy Instytut Łodzi Ratunkowych.
 (e) Nie można oczekiwać od kogoś, kto nie ma potrzeby korzystania z usług tej organizacji charytatywnej, że ją wspomóż.

- (6) Nie można oczekiwać od tego przechodnia, że wspomże Królewski Narodowy Instytut Łodzi Ratunkowych.

To, co jest ciekawe w związku z odpowiedzią przechodnia, to bardzo ścisły związek, jaki istnieje pomiędzy dostrzeganiem jej relewancji (czy, ściślej, relewancji, jaką nadawca zamierzał jej nadać), a umiejętnością wyciągnięcia z niej pewnych wniosków kontekstowych. Wydaje się jasne, że ktoś, kto nie potrafi wspomóc się kontekstem przedstawionym w punkcie (5) i wysnuć czegoś na kształt wniosku kontekstowego ujętego w punkcie (6), nie będzie potrafił dostrzec zamierzonej relewancji podanej odpowiedzi i na odwrót: ktokolwiek dostrzeże taką implikację, zgodzi się, że taka odpowiedź jest relewantna w odpowiednim kontekście. Uświadamianie sobie pewnego efektu kontekstowego dla danego twierdzenia wydaje się wystarczające dla rozstrzygnięcia, czy jest ono relewantne.

Mogłoby zatem być kuszące zaproponowanie następującej definicji:

(7) *Relewancja*

Twierdzenie jest relewantne w jakimś kontekście, jeśli posiada pewien efekt (skutek) kontekstowy w tym kontekście.

Ta definicja odpowiada intuicji, że aby twierdzenie było relewantne w jakimś kontekście, musi ono w pewien sposób wiązać się z tym kontekstem. Podana definicja wyjaśnia taką intuicję przez określenie charakteru wymaganego powiązania. Na przykład przewiduje ona, że odpowiedź przechodnia podana w punkcie (4) jest relewantna w kontekście (5a–e), ponieważ wiąże się ona z tym kontekstem, aby dać wniosek kontekstowy (6). Oczywiście, w rzeczywistości (6) mogłoby z kolei zostać przetworzone w kontekście, w którym miałyby ono dalsze wnioski kontekstowe i inne kontekstowe efekty, na przykład wzmocnienie lub osłabienie różnych twierdzeń słuchacza i przez to utwierdzenie relewancji tej odpowiedzi w szerszym kontekście.

Mimo że definicja (7) jest zgodna z pewnymi intuicyjnymi ocenami relewancji, moglibyśmy przypuszczać, że istnieją także inne, które się jej sprzeciwiają, a w szczególności temu, że posiadanie jakiegokolwiek, choćby najmniejszego, efektu kontekstowego jest wystarczającym warunkiem relewancji. Intuicje dotyczące właściwego użycia „relewancji” przypominają intuicje dotyczące właściwego użycia, powiedzmy, „elastyczności”: im trudniej jest zgiąć jakiś przedmiot, tym mniej chętnie nazywamy go elastycznym, nawet jeśli wiedzielibyśmy, że przedmiot, który w ogóle może być zgięty, jest, technicznie rzecz ujmując, elastyczny. W taki sam sposób funkcjonują intuicje dotyczące „relewancji”: im słabsze są efekty kontekstowe jakiegoś twierdzenia, tym mniej chętnie nazywamy je relewantnym.

Przypuśćmy, na przykład, że mielibyśmy teraz poinformować czytelnika:

- (8) Wiele czasu zajęło nam napisanie tej książki.

Na pierwszy rzut oka twierdzenie wyrażone w zdaniu (8) wydaje się nirelewantne w kontekście myśli, jakie pojawiają się, kiedy czytelnik śledzi nasz tok ro-

zumowania dotyczącego pojęcia relevancji. Czytelnik nie oczekuje w tym miejscu rozważań, że napisanie tej książki zajęło nam dużo czasu.

Wyrażamy jednak nadzieję, że podzieli on naszą intuicję, iż zdanie (8) nie jest tak *całkowicie* nierelevantne, jak (1)–(3) (jeśli nawet tak nie jest, można przyjąć, że nic zasadniczego od tego nie zależy, i po prostu pominąć resztę tego podrozdziału). Można to odnieść do faktu, że (8), w odróżnieniu od (1)–(3), posiada pewien efekt kontekstowy w dostępnym czytelnikowi kontekście. Czytelnik mógł na przykład już wcześniej spodziewać się, że napisanie tej książki zajęło nam dużo czasu. W takim przypadku wzmacniamy niezależnie zarówno to jego podejrzenie, jak i każdy wniosek, który mógł już zostać z tego wyciągnięty. Może to również być rodzajem nowej informacji dla czytelnika, w którym to przypadku dałoby się ją zestawić z jakąkolwiek opinią sformułowaną uprzednio przez czytelnika na temat tej książki wraz z wnioskami kontekstowymi: jeśli, powiedzmy, ta książka nie podoba się czytelnikowi, mógłby to być wniosek, że straciliśmy wiele czasu. Pewien efekt kontekstowy, pewna relevancja.

Istnieją jednak powody bardziej skłaniające nas do tego, aby spróbować wykroczyć poza definicję (7), aniżeli dyskusyjne intuicje dotyczące relevancji lub nierelevancji zdania (8). Intuicje dotyczące relevancji, jakie przede wszystkim należy wytłumaczyć, to intuicje dotyczące nie samej obecności lub braku relevancji, ale stopni relevancji. I tym się teraz zajmujemy.

2. Stopnie relevancji: efekt a wysitek (s. 123–132)

Zaproponowana przez nas wcześniej definicja relevancji jest niewystarczająca przynajmniej z dwóch powodów: po pierwsze, ponieważ relevancja jest kwestią stopnia, a nie powiedzieliśmy nic na temat tego, w jaki sposób określa się stopnie relevancji; po drugie, ponieważ zdefiniowaliśmy relevancję jako relację pomiędzy jakimś twierdzeniem a kontekstem, ale nie powiedzieliśmy nic na temat określania kontekstu. Zdefiniowaliśmy zatem dotychczas w prosty sposób pewną formalną właściwość, pozostawiając bez opisu jej odniesienie do rzeczywistości psychologicznej.

Rozważmy najpierw zagadnienie stopni relevancji. Na zupełnie podstawowym poziomie chcemy porównać pojęcie relevancji z takimi pojęciami jak *produktywność* czy *wydajność*, które w jakiejś formie wymagają analizy nakładów i zysków. Dowolna firma z produkcją o najmniejszej nawet wartości jest w jakimś stopniu produktywna, podobnie jak ustaliliśmy, że dowolne twierdzenie z jakimikolwiek, nawet ograniczonymi, efektami kontekstowymi jest w jakimś stopniu relevantne. Tam jednak, gdzie produkcja jest bardzo niewielka, pojawia się już na wstępie niechęć do nazywania takiej firmy produktywną w ogóle, nawet jeśli jest oczywiste, że

w porównaniu z zakładem mającym rzeczywiście zerową produkcję firma taka jest w jakimś stopniu produktywna: analogia w odniesieniu do relewancji jest jasna.

Produkcja firmy, na przykład wartość wyprodukowanych dóbr, nie jest jedynym czynnikiem, jaki należy wziąć pod uwagę przy ocenie jej produktywności. Wyobraźmy sobie dwie firmy, które osiągają taką samą produkcję, ale na podstawie różnych nakładów, na przykład różnych kosztów produkcji: ta z niższymi kosztami produkcji byłaby uważana za bardziej produktywną. Koszty produkcji są drugim z czynników, jakie bierze się pod uwagę przy ocenie produktywności. Jest to czynnik negatywny: jeśli pozostałe elementy są równorzędne, im wyższe koszty produkcji, tym niższa produktywność.

Podobne uwagi mają zastosowanie w ocenie relewancji. Efekty kontekstowe jakiegoś twierdzenia w danym kontekście nie są jedynym czynnikiem, jaki bierze się pod uwagę w ocenie stopnia jego relewancji. Efekty kontekstowe są wynikiem procesów myślowych. Procesy myślowe, podobnie jak wszystkie procesy biologiczne, wymagają pewnego wysiłku, pewnego wydatkowania energii. Wysiłek przetwarzania towarzyszący uzyskiwaniu efektów kontekstowych jest drugim z czynników, jakie należy wziąć pod uwagę w ocenie stopnia relewancji. Wysiłek przetwarzania jest czynnikiem negatywnym: przy założeniu równorzędności pozostałych elementów, im wyższy wysiłek związany z przetwarzaniem, tym niższa relewancja.

W poprzednim rozdziale rozważaliśmy definicję relewancji wyrażoną w terminach warunków koniecznych i wystarczających. Oznacza to, że *relewancja* została zdefiniowana jako pojęcie klasyfikacyjne. Zasugerowaliśmy również, że taka definicja, chociaż nie niepoprawna, pomija fakt, iż *relewancja* jest także, i co ważniejsze, pojęciem porównawczym.

Pojęcia porównawcze najlepiej byłoby zdefiniować w terminach odnoszących się do czegoś, co można byłoby nazwać warunkami „stopnia”. Rozważmy na przykład używane w potocznym języku pojęcie *elastyczny*. Po pierwsze, jakiś przedmiot nie jest po prostu elastyczny, jest taki w większym czy mniejszym stopniu; inaczej mówiąc, *elastyczność* nie jest jedynie pojęciem klasyfikacyjnym, ale także porównawczym. Po drugie, stopnie elastyczności zależą od (przynajmniej) dwóch logicznie niezależnych czynników, które odzwierciedla następująca definicja:

(9) *Elastyczność*

Warunek stopnia 1: przedmiot jest elastyczny w takim stopniu, w jakim z łatwością daje się zginać.

Warunek stopnia 2: przedmiot jest elastyczny w takim stopniu, w jakim kształt, dający się uzyskać po zgięciu go, jest odmienny od kształtu początkowego.

Jeżeli jakiś przedmiot w ogóle można zgiąć, wówczas warunki 1 i 2 są w pewnym stopniu spełnione, i na odwrót. Dlatego te dwa warunki stopnia logicznie implikują warunek konieczny i wystarczający: przedmiot jest elastyczny wtedy i tylko wtedy, kiedy może być zgięty. Ponieważ ten warunek konieczny i wystarczający jest implikowany przez definicję (9), nie musi być wyrażany niezależnie.

Definicja (9) czyni porównania możliwymi jedynie w pewnych przypadkach: zakładając, że pozostałe elementy są równorzędne, jeśli przedmiot A łatwiej daje się zginać niż przedmiot B, to jest on bardziej elastyczny; lub, przy założeniu równorzędności pozostałych elementów, jeśli przedmiot A może być zgięty bardziej niż przedmiot B, to jest on bardziej elastyczny. Ale jeżeli po zgięciu A nie uzyskamy wyraźnie innego kształtu i nie można go już bardziej zgiąć, a B daje się zginać jedynie z trudnością, ale można go zgiąć bardziej, definicja (9) nie pozwala dokonać osądu porównawczego; i to wydaje się odzwierciedlać ograniczenia użycia potocznego. Nawiasem mówiąc, jeśli chcielibyśmy podać dobry odpowiednik logicznego hasła odpowiadającego potocznemu pojęciu elastyczności, przeformułowałibyśmy warunki stopnia podane w definicji (9) do postaci reguł inferencji, co można by uczynić na kilka różnych sposobów. Ale powodem, dla którego rozważamy stopnie elastyczności, nie jest rzucenie światła na potoczne pojęcia porównawcze; chodzi o zilustrowanie postaci, jaką mogłoby przybrać *teoretyczne* pojęcie porównawcze.

Staramy się ukazać teoretyczne pojęcie relewancji, dające się wykorzystać w badaniu komunikacji i kognicji. Spodziewamy się, że takie teoretyczne ujęcie pomoże przewidywać ludzkie intuicje, ale niekoniecznie użycie przez ludzi słowa „relewancja” lub podobnych słów funkcjonujących w języku potocznym. Możemy ulepszyć definicję relewancji (7), dodając do niej wymiar warunków stopni w rodzaju tych, jakie uprzednio zilustrowaliśmy:

(10) *Relewancja*

Warunek stopnia 1: twierdzenie jest relewantne w kontekście w takim stopniu, w jakim posiada ono znaczące efekty (skutki) kontekstowe w tym kontekście.

Warunek stopnia 2: twierdzenie jest relewantne w kontekście w takim stopniu, w jakim wysiłek wymagany do przetworzenia go w tym kontekście jest niewielki.

Ta definicja implikuje konieczny i wystarczający warunek definicji (7), która w związku z tym nie musi być formułowana niezależnie.

Ocena relewancji, podobnie jak ocena produktywności, jest kwestią równowagi pomiędzy zyskami a poniesionymi nakładami: w naszym przypadku chodzi o równowagę pomiędzy efektami kontekstowymi a wysiłkiem przetwarzania. Definicja relewancji (10), podobnie jak definicja elastyczności (9), wyjaśnia możliwość dokonywania porównań jedynie w pewnych przypadkach: przy założeniu równorzędności pozostałych elementów, twierdzenie z bardziej znaczącymi efektami kontekstowymi jest bardziej relewantne; a także, przy założeniu równorzędności pozostałych czynników, twierdzenie wymagające mniejszego wysiłku przetwarzania jest bardziej relewantne.

Zilustrujemy teraz porównawczy aspekt relewancji kilkoma wymyślonymi przykładami; wymyślonymi w szczególności w tym znaczeniu, że konteksty, jakie zastosujemy, będą o wiele bardziej ograniczone i bardziej arbitralne niż konteksty stosowane w rzeczywistym procesie rozumienia. Czytelnicy powinni spróbować powstrzymać się przed naturalną tendencją wykorzystywania o wiele bardziej bogatych i bardziej stosownych kontekstów, tendencją, którą dokładniej omówimy później.

Rozważmy kontekst składający się z twierdzeń (11a–c):

- (11) (a) Ludzie, którzy zamierzają się pobrać, powinni poradzić się lekarza w sprawie ryzyka wystąpienia chorób dziedzicznych u ich dzieci.
- (b) Dwoje ludzi, z których każde cierpi na talasemię (rodzaj hemoglobinopatii, jednej z genetycznych chorób krwi – przyp. tłum.), powinno się ostrzec przed posiadaniem dzieci.
- (c) Susan cierpi na talasemię.

Rozważmy efekty, jakie twierdzenia (12) i (13), oba z założenia równie silne, powodowałyby w tym kontekście:

- (12) Susan, cierpiąca na talasemię, zamierza poślubić Billa.
- (13) Bill, cierpiący na talasemię, zamierza ożenić się z Susan.

Zarówno (12), jak i (13) posiadają pewne efekty kontekstowe w kontekście (11) i dlatego są relewantne zgodnie z definicją (10). W szczególności, zarówno (12), jak i (13) dostarczają implikacji kontekstowej (14):

- (14) Susan i Bill powinni poradzić się lekarza w sprawie ryzyka wystąpienia chorób dziedzicznych u ich dzieci.

Koresponduje to z pierwszą intuicją, zgodnie z którą oba twierdzenia są relewantne w tym kontekście.

Pojawia się jednak kolejna intuicja, że w tym kontekście (12) jest bardziej relewantne niż (13). Możemy tego dowieść na podstawie definicji (10). W tym kontekście (13) posiada implikację kontekstową, której brak (12):

- (15) Powinno się ostrzec Susan i Billa przed posiadaniem dzieci.

Ale co z wysiłkiem przetwarzania? (12) i (13) mają taką samą strukturę pojęciową i dlatego stosują się do nich takie same reguły dedukcyjne, jakie są obecne w procesie dedukcji. Z założenia są one także przetwarzane w tym samym kontekście. Czy wolno nam zatem twierdzić, że wymagają one takiego samego wysiłku przetwarzania? Tak, ale jedynie po wyjaśnieniu pewnej kwestii.

Konieczność zapisania i przetworzenia implikacji kontekstowej (15) wymaga pewnego wysiłku przetwarzania. Wysiłek ten musi być włożony w przetwarzanie twierdzenia (13), które implikuje (15), ale nie wymaga go przetwarzanie zdania (12), które takiej implikacji nie dostarcza. Jednakże nie da się uniknąć wysiłku przetwarzania, jeśli jakiegokolwiek efekt kontekstowy ma być osiągnięty. Jeżeli zyski związane z uzyskaniem efektu kontekstowego nie byłyby nigdy wystarczające, aby zrównoważyć nakłady poświęcone wysiłkowi przetwarzania koniecznemu, by uzyskać efekt kontekstowy, wówczas nigdy nie byłoby możliwe osiągnięcie dodatniego stopnia relewancji. Myślenie nie byłoby warte wysiłku.

Z wyjątkiem stanu zupełnego wyczerpania ludzie uważają myślenie za warte wysiłku. Dlatego możemy wysnuć wniosek o charakterze empirycznym, że wysiłek

przetwarzania związany jedynie z zapisaniem implikacji kontekstowej lub zwiększeniem czy zmniejszeniem siły jakiegoś twierdzenia nie jest wystarczający, aby zrównoważyć nakłady poniesione tym samym na relewancję. Co więcej, ponieważ wysiłek przetwarzania jest zawsze proporcjonalny w stosunku do efektów, jakie pozwala uzyskać, można by go w całości pominąć przy ocenie relewancji. Prawdopodobnie umysł sam się martwi, jak uniknąć wysiłku przetwarzania. My także rozważymy jedynie taki wysiłek przetwarzania, którego *rezultatem* jest efekt kontekstowy, a pominiemy wysiłek przetwarzania, który *wynika* z faktu uzyskania efektu kontekstowego.

Po takim wyjaśnieniu możemy teraz powiedzieć, iż (12) i (13) wymagają dokładnie takiego samego wysiłku kontekstowego, kiedy są przetwarzane w tym samym kontekście. Co więcej, ponieważ (13) posiada bardziej znaczący efekt kontekstowy niż (12) w kontekście (11a–c), nasza definicja przewiduje, że twierdzenie to będzie bardziej relewantne, i to założenie jest intuicyjnie poprawne.

Aby zilustrować, w jaki sposób wysiłek przetwarzania wpływa na relewancję względną, porównajmy (13) i (16):

(13) Bill, który cierpi na talasemię, zamierza poślubić Susan.

(16) Bill, który cierpi na talasemię, zamierza poślubić Susan, a 1967 był wspianiałym rokiem dla win francuskich.

Kiedy (13) i (16) są przetwarzane w kontekście (11a–c), mają dokładnie takie same efekty kontekstowe: dodatkowa informacja dostarczona w twierdzeniu (16) jest zupełnie niezwiązana z kontekstem i nie posiada żadnego efektu kontekstowego. Ta dodatkowa informacja wymaga jednak pewnego dodatkowego wysiłku przetwarzania: twierdzenie (16) wprowadza więcej materiału pojęciowego, a wskutek tego więcej zasad dedukcyjnych i procedur dopasowania. Zgodnie z naszą definicją relewancji, twierdzenie (16) powinno być zatem mniej relewantne niż (13), które pozwala uzyskać takie same efekty kontekstowe przy mniejszym wysiłku przetwarzania. To założenie jest także intuicyjnie prawidłowe.

Omówione dotychczas przykłady wymagają tylko jednego rodzaju efektu kontekstowego: implikacji kontekstowej. Pokażmy teraz przykłady, w których uzyskuje się równocześnie różnorodne efekty kontekstowe. Rozważmy kontekst (17a–g), w którym siłę każdego twierdzenia ukazano z prawej strony:

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------|
| (17) (a) Peter jest bogatszy niż Sam. | [<i>pewne</i>] |
| (b) Sam jest bogatszy niż Bill. | [<i>pewne</i>] |
| (c) Bill jest bogatszy niż Jim. | [<i>pewne</i>] |
| (d) Jim jest bogatszy niż Charles. | [<i>pewne</i>] |
| (e) Sam jest bogatszy niż Sue. | [<i>silne</i>] |
| (f) Sue jest bogatsza niż Jim. | [<i>bardzo słabe</i>] |
| (g) Sue jest bogatsza niż Charles. | [<i>silne</i>] |

Przypuśćmy, że słuchacz, w umyśle którego pojawia się kontekst (17a–g), traktuje wszystkie wypowiedzi nadawcy jako *pewne*. Przypuśćmy, że nadawca ma stwierdzić albo (18), albo (19):

(18) Sue jest bogatsza niż Jim.

(19) Sue jest bogatsza niż Peter.

Intuicyjnie rzecz ujmując, twierdzenie (19) jest bardziej relewantne i jest jedynym, które nadawca zdecydował się wyrazić, przy założeniu równoważności pozostałych elementów.

Daje się to łatwo wyjaśnić w terminach naszej definicji relewancji. Twierdzenie (18) ma tylko dwa efekty kontekstowe w kontekście (17a–g): po pierwsze, wzmacnia ono siłę (17f) z *bardzo słabego* do *pewnego*, ponieważ jest identyczne pod względem treściowym z (17f) i samo w sobie jest *pewne*; po drugie, wzmacnia ono siłę (17g) z *silnego* do *pewnego*, ponieważ (17g) jest w sposób syntetyczny implikowane przez (17d) i (17f), które teraz są *pewne*.

Twierdzenie (19) ma pięć efektów kontekstowych. Implikuje ono kontekstualnie (20) i (21):

(20) Sue jest bogatsza niż Sam.

[*pewne*]

(21) Sue jest bogatsza niż Bill.

[*pewne*]

Twierdzenie (20) sprzeciwia się twierdzeniu (17e), a ponieważ (20) jest mocniejsze (*pewne* w przeciwieństwie do *silne*), (17e) zostaje usunięte z pamięci w procesie dedukcji, co odpowiada trzeciemu efektowi kontekstowemu. Twierdzenie (19) także wzmacnia siłę (17f) i (17g) do *pewnych*, co jest czwartym i piątym efektem kontekstowym. Ostatnie dwa efekty są identyczne z jedynymi dwoma, które powoduje (18).

Ponieważ (19) powoduje bardziej znaczące efekty kontekstowe niż (18) i ponieważ oba twierdzenia wymagają dokładnie takiego samego wysiłku przetwarzania (pomijając, jak wspomnieliśmy, dodatkowy wysiłek potrzebny do uzyskania samych efektów kontekstowych), wówczas zgodnie z naszą definicją (19) powinno być bardziej relewantne niż (18), co jest intuicyjnie prawidłowe.

Przypuśćmy teraz, że słuchacz traktuje twierdzenia (18) i (19) zaledwie jako *słabe*. Nasza definicja zakłada, że w takim przypadku (18) byłoby bardziej relewantne niż (19), odwracając uprzednio ukazane uporządkowanie. Przekonanie słuchacza, który bardzo słabo wierzył, że Sue jest bogatsza od Jima, zostałoby w sposób marginalnie niezależny wzmocnione z *bardzo słabego* do *słabego* w wyniku twierdzenia (18). W ten sposób twierdzenie (18) osiągnęłoby niewielki stopień relewancji. Z drugiej strony, jeśli nadawca wyraża twierdzenie (19), słuchacz nie uwierzyłby w nie, ponieważ sprzeciwia się ono jego mocnemu przeświadczeniu, iż Sam jest bogatszy od Sue. Twierdzenie (19) zostałoby wówczas usunięte i nie osiągnęłoby w ogóle żadnej relewancji. Odpowiada to intuicji, zgodnie z którą przesadne i niemożliwe do zaakceptowania twierdzenie jest nirelewantne, podczas gdy umiarko-

wane, dające się zaakceptować twierdzenie może osiągnąć pewną relewancję przynajmniej w wyniku potwierdzenia czyichś własnych twierdzeń. Zauważmy jednak, że fakt pojawienia się przesadnej wypowiedzi może sam w sobie być relewantny, co rodzi intuicję pojawienia się przykładów trudniejszych do opracowania. Na przykład, słuchacz mógłby nie uwierzyć twierdzeniu (19), a mimo to rozumować, że nadawca miał jakieś podstawy uwierzyć, że Sue jest bogata; mógłby on wówczas potraktować to jako niezależne wzmocnienie jego własnych twierdzeń (17f) i (17g). Dla takiego możliwego sposobu rozumowania kontekst (17a–g) musiałby zostać wzbogacony, a w każdym przypadku relewancja byłaby możliwa do osiągnięcia na podstawie nie twierdzenia (19), ale (22):

(22) Nadawca wierzy, że (19).

Zakładając w dalszym ciągu, że słuchacz akceptuje twierdzenie nadawcy jedynie jako *slabe*, rozważmy (23):

(23) Sue jest bogatsza niż Peter albo jest bogatsza niż Jim.

Twierdzenie (23) miałoby dokładnie taki sam efekt kontekstowy jak (18), tj. wzmocniłoby (17f) z *bardzo słabego* do *slabego*.

Uzyskanie tego efektu wiązałoby się jednak z większym wysiłkiem przetwarzania: potrzebna byłaby seria kroków dedukcyjnych, aby odrzucić pierwszy ze składników alternatywy (23), który jest identyczny z twierdzeniem (19), i zaakceptować jako *slaby* drugi składnik, identyczny z twierdzeniem (18). Po tym wstępnym wysiłku przetwarzanie (23) byłoby takie samo jak (18). Dlatego nasza definicja relewancji zakłada, że (23) powinno być mniej relewantne niż (18), i to założenie wydaje się znowu intuicyjnie poprawne.

Definicja relewancji (10) nie pozwala porównywać żadnych przypadkowych par twierdzeń w jakimkolwiek arbitralnym kontekście. Wyobraźmy sobie na przykład obszerny i zasadniczo różny kontekst, obejmujący, powiedzmy, dzisiejsze poranne wydanie „Timesa” oraz dwa twierdzenia, z których każde ma konkretny, ale zupełnie różny efekt kontekstowy w tym kontekście. Jaką procedurę można byłoby zastosować, aby porównać uzyskane efekty kontekstowe?

Albo rozważmy (24) i (25):

(24) Twój ogród będzie orgią kolorów na wiosnę, jeśli zasadzisz te piękne cebulki.

(25) Twierdzi się często, że woda chlorowana jest mniej przyjemna do pływania niż woda morska.

Jaką procedurę można byłoby zastosować w celu porównania wysiłku potrzebnego do przetworzenia tych dwóch twierdzeń albo w oderwaniu od jakiegokolwiek kontekstu, albo w jakimkolwiek wybranym kontekście? Bardziej ogólnie, czy takie procedury oceny efektów kontekstowych, wysiłku przetwarzania i relewancji mogłyby być w pełni określone?

Istnieje inny sposób postawienia zasadniczo tego samego pytania: czy możliwe byłoby zdefiniowanie *relewancji* nie jako pojęcia porównawczego, ale wymiennego? Nasza odpowiedź brzmi: tak, byłoby to możliwe. Można sobie także wyobrazić, że takie wymierne pojęcie relewancji zainteresowałoby logików. Nie byłoby to jednak pojęcie, które mogłoby zostać rozwinięte przez psychologów.

Na poziomie abstrakcji pojęcie relewancji stosuje się nie tyle do istot ludzkich, ile do narzędzi przetwarzania informacji, które nie są wykorzystywane jedynie do osiągnięcia określonego celu przy określonych nakładach. Można na przykład chcieć scharakteryzować relewancję dla pewnego abstrakcyjnego automatu. Przypuśćmy, że nasz automat zdolny jest do osiągnięcia tylko jednego efektu kontekstowego, mianowicie implikacji kontekstowych. Wówczas efekty kontekstowe uzyskane w wyniku dodania jakiegoś twierdzenia do pewnego kontekstu mogłyby być mierzone przez policzenie implikacji kontekstowych. Efekty kontekstowe dotyczące zmian wartości potwierdzania także mogłyby być mierzone, o ile takie wartości również byłyby wymierne, czyli należałyby do rodzaju określonego przez logików.

Przypuśćmy dalej, że wszystkie operacje naszego automatu można analizować jako kombinacje jednakowo prostych elementarnych operacji; w tym przypadku wysiłek przetwarzania potrzebny w określonym zadaniu, na przykład w osiągnięciu pewnych efektów kontekstowych, można by mierzyć przez policzenie wykonanych elementarnych operacji.

Albo też, jeśli automat działałby na zasadzie programu komputerowego, wysiłek przetwarzania można by mierzyć, podając czas potrzebny do uzyskania określonych efektów.

Pozostawałoby wówczas jedynie zdecydować, pryncypialnie czy arbitralnie, w jaki sposób mierzyć efekty kontekstowe w stosunku do wysiłku przetwarzania, a relewancja dla tego automatu zostałaby wymiennie zdefiniowana.

Sprawy wyglądają inaczej, kiedy chodzi o ocenę efektów kontekstowych używanych w ludzkim umyśle, a także o potrzebny do tego wysiłek przetwarzania. Od strony efektów kontekstowych twierdzimy, że stosowane są tutaj niewymierne wartości potwierdzania. Jeśli tak, to w takim razie efektów tych nie można byłoby mierzyć. Od strony wysiłku przetwarzania perspektywy wymiernej oceny nie są lepsze. Nie wiemy, na przykład, do jakiej postaci procesy myślowe redukują kompleks elementarnych operacji. Wiemy, że czas trwania procesów myślowych nie jest adekwatnym wskaźnikiem nakładów poniesionych przez organizm w celu ich przeprowadzenia: w takim samym czasie wysiłek potrzebny do dużego skupienia umysłowego jest większy niż wysiłek towarzyszący swobodnemu rozmarzeniu.

Problemy związane z mierzeniem efektów kontekstowych i wysiłku przetwarzania nie są, oczywiście, w żaden sposób specyficzne dla teorii relewancji czy dla pragmatyki. Mają one znaczenie dla psychologii w ogóle. Ale w teorii relewancji przybierają bardziej specyficzną postać. W teorii relewancji problem polega nie tyle na zewnętrznej ocenie efektów kontekstowych i wysiłku przetwarzania, ile na opisie, w jaki sposób umysł wewnętrznie ocenia własne osiągnięcia i wysiłki, a w rezultacie podąża za tymi wysiłkami lub rozprasza je w różnych kierunkach.

Oto jeden z możliwych kierunków spekulacji: efekty kontekstowe i wysiłek umysłowy, podobnie jak ruchy ciała i wysiłek mięśni, muszą powodować pewne symptomatyczne fizyczno-chemiczne zmiany. Moglibyśmy stwierdzić, że umysł ocenia własne wysiłki i ich skutki, monitorując tego typu zmiany. Chociaż nie możemy nic powiedzieć na temat zjawisk neurofizycznych czy neurochemicznych, powyższe zdanie nie jest pustym twierdzeniem. Kontrastuje ono z innym możliwym do pomyślenia poglądem, zgodnie z którym efekty kontekstowe byłyby oceniane przez rzeczywiste liczenie implikacji kontekstowych, a wysiłek przetwarzania – przez rzeczywiste liczenie kroków inferencyjnych. Jest wiele powodów, aby odrzucić taki pogląd: liczenie każdego kroku oznacza dodawanie jednej operacji do każdego kroku, co w znaczący sposób zwiększyłoby wysiłek towarzyszący wszystkim procesom umysłowym. Prowadziłoby to w rezultacie do paradoksu, ponieważ można założyć, że ocena wysiłku służyć ma raczej jego zredukowaniu. Ponadto, jeśli ocena efektów kontekstowych i wysiłku przetwarzania byłaby rezultatem takich obliczeń, ludzie powinni potrafić w absolutny sposób rozstrzygać o wartości i porównywać efekty kontekstowe oraz wysiłek przetwarzania towarzyszące każdej parze działań umysłowych, jakkolwiek niepowiązanych ze sobą; nie wydaje się jednak, aby takie oczekiwanie mogło się pojawić.

Efekty kontekstowe i wysiłek przetwarzania należą do niereprezentacyjnych wymiarów procesów umysłowych. Istnieją one niezależnie od tego, czy człowiek jest, czy nie jest w stanie świadomie je ocenić, czy są one, czy też nie są reprezentowane pojęciowo. Twierdzimy, że w przypadku kiedy są one reprezentowane, przybiera to postać sądów porównawczych. Są to sądy intuicyjne; ich źródłem jest monitorowanie parametrów fizyczno-chemicznych.

Ludzie dysponują nie tylko retrospektywnymi intuicjami dotyczącymi efektów już uzyskanych i włożonych wcześniej wysiłków, ale także intuicjami perspektywnymi. Oznacza to, że ludzie posiadają intuicje dotyczące wysiłku, jakiego wymagałoby jakieś zadanie, oraz efektów, jakie mogłyby zostać osiągnięte (podobnie jak posiadają intuicję dotyczącą wysiłku potrzebnego do określonych ruchów ciała i możliwych skutków tego typu działań). Intuicje perspektywiczne muszą opierać się nie na monitorowaniu parametrów fizykochemicznych, ale na czynnikach, jakie systematycznie modyfikują wartości tych parametrów.

Dosyć łatwo jest określić różnorodne czynniki, które czyniłyby możliwym przewidywanie, jakie informacje przyniosłyby największe efekty kontekstowe. Na przykład, przy założeniu równorzędności pozostałych elementów, mocniejsze twierdzenia dają w konsekwencji większe efekty kontekstowe. Podobnie, różnorodne czynniki mogą umożliwiać przewidywanie, w jaki sposób będzie można porównać wysiłek przetwarzania potrzebny, aby wykonać określoną parę zadań. Na przykład przetworzenie większej ilości informacji w tym samym kontekście, czy też takiej samej ilości informacji w szerszym kontekście, wymaga większego wysiłku. Ludzie mogą wykorzystywać takie możliwości porównawcze w celu maksymalizowania relewancji informacji, jakie przetwarzają.

W jaki sposób te dwa czynniki decydują o ocenie równowagi relewancji: jakie efekty są warte jakich wysiłków? W systemie czysto formalnym byłaby to raczej kwestia uwarunkowania niż odkrywania. W programie komputerowym używanym dla osiągania zysków ekonomicznych wysiłek i efekt mogłyby być szacowane, powiedzmy, w dolarach i centach. W przypadku procesów psychologicznych problem ten nie poddaje się jakimkolwiek uogólnionemu rozwiązaniu, ale dzięki temu przy dokładniejszym zbadaniu nie potrzebuje on zupełnie rozwiązania *ogólnego*.

Wydaje się całkiem nieprawdopodobne, że znaczenie zależności efektu i wysiłku pozostaje w równowadze w różnym otoczeniu i wśród różnych osób. Na przykład zmiany w zakresie pobudzenia uwagi mogą zmieniać czyjąś chęć podjęcia pewnego wysiłku przetwarzania: w pewnych sytuacjach nadzieja osiągnięcia danego poziomu efektu kontekstowego będzie wystarczająca, a w innych nie. Dalej, niektórzy ludzie są w ogóle bardziej pobudzeni i wszystko, co tylko jest relewantne, będzie dla nich bardziej relewantne niż dla ludzi o uwadze przytępionej. Nadawcy, którzy nie są świadomi dyspozycyjności swoich słuchaczy w tym zakresie, ryzykują wymaganie od nich zbyt wielkiego wysiłku lub dostarczania im niewielu efektów.

Efekty i wysiłki umysłowe mają cechy niereprezentacyjnych procesów myślowych. 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. Kiedy jest reprezentowana, dzieje się to w kategoriach sądów porównawczych i prostych sądów absolutnych (w rodzaju „nierelewantny”, „słabo relewantny”, „bardzo relewantny”), a nie w kategoriach wyrafinowanych sądów absolutnych, na przykład wymiernych.

Ponieważ interesuje nas relewancja jako cecha psychologiczna, nie mamy powodu tworzyć ilościowej definicji relewancji, musimy natomiast uzupełnić naszą definicję porównawczą o wymiar empiryczny, rozważając zagadnienie odnajdywania i osiągania relewancji w procesach myślowych, w szczególności w procesach rozumienia wypowiedzi słownych. Pierwszym naszym zadaniem jest przejście od czysto formalnej charakterystyki kontekstu do charakterystyki bardziej empirycznej, a także rozważenie konsekwencji takiego przejścia.

3. Czy kontekst jest dany, czy wybrany? (s. 132–137)

Zasugerowaliśmy, że kontekst wykorzystywany w przetwarzaniu nowych twierdzeń jest zasadniczo podzbiorem już istniejących twierdzeń użytkownika, z którymi nowe twierdzenia łączą się, aby dostarczyć zróżnicowanych efektów kontekstowych. Zaproponowaliśmy także dwa kryteria pozwalające ocenić relewancję różnych twierdzeń w danym kontekście. Nadal jednak musimy się zmierzyć z poważnym problemem określenia samego kontekstu: w jaki sposób wybierane są pewne szczególne podzbiory twierdzeń jednostki. Dla ułatwienia prezentacji, omówimy ten problem

w odniesieniu do pewnego szczególnego przypadku: dotyczył on będzie przetwarzania przez słuchacza twierdzenia wyrażonego eksplicytnie przez nadawcę. W podrozdziale 6. uogólnimy rozważane przez nas twierdzenia pojawiające się w wyniku różnego rodzaju bodźców.

W tym podrozdziale przyjrzymy się różnym ujęciom, które przyznają, że w danym momencie użytkownik języka ma do dyspozycji tylko jeden kontekst, oraz postaramy się wykazać, że ujęcia takie nie sprawdzają się dokładnie z powodu tego podstawowego założenia. W kolejnym podrozdziale zaproponujemy ujęcie alternatywne.

W licznych opracowaniach eksplicytnie bądź implicytnie twierdzi się, że kontekst potrzebny do zrozumienia danej wypowiedzi nie jest sprawą wyboru; w danym punkcie wymiany słownej kontekst jest postrzegany jako szczegółowo określony, jako dany. Ponadto stwierdza się ogólnie, że określenie kontekstu wyprzedza proces rozumienia. Twierdzenie wyrażone eksplicytnie w wypowiedzi uznaje się za łączące się z kontekstem obecnym w umyśle słuchacza już na początku tworzenia wypowiedzi. Najprostszą wersją takiego poglądu jest hipoteza, zgodnie z którą kontekstem dla zrozumienia danej wypowiedzi jest zbiór twierdzeń wyrażonych eksplicytnie we wcześniejszych wypowiedziach składających się na ten sam dialog czy dyskurs. Ta pierwsza hipoteza wydaje się być zrodzona z obserwacji następującej wymiany:

- (26) (a) *Peter*: Jestem zmęczony.
(b) *Mary*: Jeśli jesteś zmęczony, ja przygotuję posiłek.

Łatwo wyobrazić sobie sytuację, w której odpowiedź Mary byłaby intuicyjnie relewantna. W dyskursywnym kontekście składającym się z twierdzenia wyrażonego przez Petera, twierdzenie wyrażone przez Mary implikowałoby kontekstualnie (27), a fakt, że jest ono relewantne, zostałby w konsekwencji wyjaśniony:

- (27) *Mary* przygotowuje posiłek.

Rozważmy jednak inną wersję tego dialogu:

- (28) (a) *Peter*: Jestem zmęczony.
(b) *Mary*: Przygotuję posiłek.

Intuicyjnie rzecz biorąc, istnieje niewielka różnica pomiędzy odpowiedzią Mary w dialogu (26) a jej odpowiedzią w (28): obie odpowiedzi są relewantne mniej więcej w ten sam sposób. Jeśli jednak kontekstem dla zrozumienia jest twierdzenie wyrażone eksplicytnie przez Piotra, musimy całkiem odmiennie potraktować dwie odpowiedzi Mary: (28b) w odróżnieniu od (26b) nie posiada jakiegokolwiek efektu kontekstowego w takim kontekście i dlatego w ogóle nie powinna być relewantna.

Rozważmy z kolei jako drugą hipotezę twierdzenie, że kontekst potrzebny do zrozumienia obejmuje nie tylko twierdzenia wyrażone eksplicytnie we wcześniejszych wypowiedziach w tym dyskursie, ale także wszystkie implikatury tych wypowiedzi. Uzasadnione będzie twierdzenie, że w sytuacji, w której uwaga Petera była relewantna, implikowałaby ona coś w rodzaju (29):

(29) Peter chciałby, żeby Mary przygotowała posiłek.

Przy uwzględnieniu twierdzenia (29) jako części kontekstu zarówno (26b), jak i (28b) implikują kontekstualnie (30):

(30) Mary robi to, co chciałby Peter.

Oba twierdzenia będą relewantne w tym kontekście, relewantne w podobny sposób. Mimo że (26b) ma dwie implikacje kontekstualne, podczas gdy (28b) tylko jedną, jest to pochodna faktu, iż (26b) posiada bardziej złożoną postać logiczną od (28b) i wymaga więcej przetwarzania. Fakt, że dwie odpowiedzi są intuicyjnie podobne pod względem relewancji, mógłby zostać w ten sposób bezpośrednio wyjaśniony.

Rozważmy jednak trzecią z wersji tego dialogu:

(31) (a) *Peter*: Jestem zmęczony.

(b) *Mary*: Deser gotowy. Przygotuję danie główne.

Żadna z dotychczas rozważanych hipotez nie potrafi wyjaśnić faktu, że odpowiedź Mary (31b) jest w przybliżeniu tak samo relewantna jak jej odpowiedzi w dwóch wcześniejszych wersjach dialogu. (31b) nie posiada efektu kontekstowego ani w kontekście obejmującym twierdzenia wyrażone eksplicitnie we wcześniejszej części dyskursu, ani w kontekście twierdzeń uprzednio wyrażonych i implikowanych. Aby rozważyć relewancję (31b), kontekst wykorzystany przez słuchacza musiałby zawierać przesłankę w rodzaju (32):

(32) Posiłek składa się przynajmniej z dania głównego i deseru.

Po dodaniu do kontekstu przesłanki (32) z odpowiedzi (31b) można wydobyć implikację kontekstową (33):

(33) Mary przygotowuje posiłek.

A następnie z (33) i (29) (*Peter chciałby, żeby Mary przygotowała posiłek*) można wydobyć implikację kontekstową (30) (*Mary robi to, co chce Peter*), podobnie jak było to możliwe w bardziej ograniczonym kontekście z (26b) lub (28b).

W sposób oczywisty można stwierdzić, że takie kontekstualne założenie jak (32) zostałyby wykorzystane w przetwarzaniu odpowiedzi Mary (31b). Jest to jednak niespójne z hipotezą, zgodnie z którą kontekst dla zrozumienia wypowiedzi jest zbiorem twierdzeń wyrażonych lub implikowanych przez wcześniejsze wypowiedzi. Z uwagi Petera, że jest zmęczony, nie wynika, iż posiłek składa się przynajmniej z dania głównego i deseru. Twierdzenie (32) musi być w szczególny sposób wydobyte z encyklopedycznego hasła dotyczącego pojęcia posiłku.

Moglibyśmy z kolei rozważyć, jako trzecią hipotezę, opinię, że kontekst dla zrozumienia wypowiedzi składa się nie tylko z twierdzeń wyrażonych lub implikowanych przez wcześniejsze wypowiedzi, ale także z encyklopedycznych haseł doty-

czących pojęć użytych w tych twierdzeniach. Jeśli, na przykład, ze wstępnej uwagi Petera wynika, że chciałby on, aby Mary przygotowała posiłek, wówczas encyklopedyczne hasło dotyczące pojęcia posiłku, a szczególnie twierdzenie (32) (*Posiłek składa się z dania głównego i deseru*), jest automatycznie dodawane do kontekstu, w którym odpowiedź Mary będzie interpretowana. Dzięki tej trzeciej hipotezie uzasadniona zostaje relewancja wypowiedzi (31b).

Rozważmy jednak czwartą wersję dialogu:

(34) (a) *Peter*: Jestem zmęczony.

(b) *Mary*: Deser gotowy. Przygotuję *osso bucco* (potrawa kuchni włoskiej: duszony udziec cielęcy – przyp. tłum.).

Intuicyjnie wyczuwa się niewielką różnicę pomiędzy relewancją czwartej odpowiedzi Mary (34b) a jej trzecią odpowiedzią (31b). Oczywistym sposobem rozważenia tej różnicy jest stwierdzenie, że kontekst interpretacyjny dla odpowiedzi (34b) zawiera twierdzenie takie jak (35):

(35) *Oso bucco* jest daniem głównym.

Twierdzenie (35) dodane do kontekstu powoduje, że twierdzenie wyrażone eksplicytnie w trzeciej odpowiedzi Mary (31b) („Deser gotowy. Przygotuję danie główne”) jest implikowane kontekstualnie przez jej czwartą odpowiedź (34b), która tłumaczy podobieństwo relewancji odpowiedzi (31b) i (34b).

Jednakże twierdzenie (35) należy do encyklopedycznego hasła dotyczącego *osso bucco*. Pojęcie *osso bucco* nie pojawia się ani w wyrażonych, ani w implikowanych twierdzeniach Petera; zostaje ono po raz pierwszy wprowadzone przez odpowiedź Mary. Nie jest to zgodne z hipotezą, zgodnie z którą kontekst dla zrozumienia wypowiedzi obejmuje twierdzenia wyrażone lub implikowane przez wcześniejsze wypowiedzi wraz z hasłami encyklopedycznymi dotyczącymi pojęć użytych w tych twierdzeniach.

W tej sytuacji można by się pokusić o sformułowanie czwartej hipotezy odpowiedzi dla czwartej wersji dialogu: kontekst dla zrozumienia wypowiedzi składa się z twierdzeń wyrażonych i implikowanych przez wcześniejsze wypowiedzi plus hasła encyklopedyczne dotyczące wszelkich pojęć użytych w tych twierdzeniach, plus hasła encyklopedyczne dotyczące wszelkich pojęć użytych w nowej wypowiedzi. Zauważmy, że zgodnie z tą hipotezą kontekst, chociaż szczegółowo określony, nie jest jednak ustalony przed procesem rozumienia. Zamiast tego z czwartej hipotezy wynika, że jeden ze wstępnych etapów rozumienia polega na identyfikacji pojęć użytych w nowej wypowiedzi i dodaniu dotyczących ich haseł encyklopedycznych do kontekstu. Nie jest to jednak wciąż kwestia wyboru kontekstu.

Zgodnie z czwartą hipotezą twierdzenie (35) staje się częścią kontekstu, w którym interpretowana jest odpowiedź Mary (34b), i w ten sposób zostaje uzasadniona relewancja jej odpowiedzi.

Rozważmy jednak piątą wersję dialogu:

(36) (a) *Peter*: Jestem zmęczony.

(b) *Mary*: Deser gotowy. Przygotuję specjalność restauracji „Capri”.

Aby ustalić relewancję odpowiedzi Mary (36b), słuchacz musiałby najpierw sięgnąć do encyklopedycznego hasła dotyczącego restauracji „Capri” i zorientować się, że jej specjalnością jest *osso bucco*, a następnie odwołać się do hasła dotyczącego *osso bucco*, aby dowiedzieć się, że *osso bucco* jest daniem głównym, co odpowiadałoby twierdzeniu (35). Jednakże pojęcie *osso bucco* nie występuje ani w odpowiedzi Mary, ani w twierdzeniach wyrażonych czy implikowanych przez wstępną uwagę Petera. Tak więc, zgodnie z naszą czwartą hipotezą, twierdzenie (35) nie jest częścią kontekstu dla interpretacji (36b). Mogłoby to nas prowadzić, jeśli nadal zachowalibyśmy wytrwałość, do sformułowania piątej hipotezy: kontekst dla zrozumienia wypowiedzi składa się z twierdzeń wyrażonych i implikowanych przez wcześniejsze wypowiedzi plus hasła encyklopedyczne dotyczące wszelkich pojęć użytych zarówno w tych twierdzeniach, jak i w samej wypowiedzi, plus hasła encyklopedyczne dotyczące wszelkich pojęć użytych w twierdzeniach zawartych w hasłach encyklopedycznych dodanych uprzednio do kontekstu. Za pomocą naszej czwartej hipotezy dodaliśmy do kontekstu jedną warstwę hasel encyklopedycznych. Za pomocą piątej hipotezy zostały dodane dwie warstwy.

Niedostatki takiego sposobu rozumowania stają się rażące. Za pomocą dwóch ostatnich hipotez stwierdziliśmy, że kontekst jest automatycznie wypełniany przez ogromną ilość informacji encyklopedycznych, z których większość – a niekiedy wszystkie – nie wzmacnia efektów kontekstowych poddawanej przetwarzaniu nowej informacji. Ponieważ każde rozszerzenie kontekstu oznacza zwiększenie wysiłku przetwarzania, taka metoda kształtowania kontekstu prowadziłaby do ogólnej utraty relewancji. Wyobraźmy sobie, na przykład, następujący dialog:

- (37) (a) *Peter*: Gdzie mieszka John?
 (b) *Mary*: Mieszka obok restauracji „Capri”.

Gdyby nasza czwarta hipoteza była prawidłowa, kontekst, w którym Peter interpretowałby odpowiedź Mary, powinien zawierać informację, że specjalnością restauracji „Capri” jest *osso bucco*. Gdyby była słuszna nasza piąta hipoteza, kontekst ten powinien także zawierać informację, że *osso bucco* jest daniem głównym. Tego typu informacje byłyby nieprzydatne – czy wręcz rozpraszałyby uwagę – w zrozumieniu, gdzie mieszka John.

Poza tym dosyć łatwo znaleźć przykłady wskazujące na to, że dwie warstwy informacji encyklopedycznych mogą okazać się niewystarczające. Przypuśćmy, że w odpowiedzi na uwagę Petera, iż jest on zmęczony, Mary mówi:

- (38) Deser gotowy. Przygotuję specjalność tej restauracji, obok której mieszka John.

Najpierw hasło encyklopedyczne dotyczące Johna (i informacji, że mieszka on obok restauracji „Capri”) zostałoby dodane do kontekstu, co pociągnęłoby za sobą dodanie hasła dotyczącego restauracji „Capri” (wraz z informacją, że jej specjalnością jest *osso bucco*). Słuchacz nadal potrzebowałby jednak informacji, że *osso bucco* jest daniem głównym i że tej informacji należy szukać w treści hasła dotyczącego

osso bucco. Aby dowieść, że hasło dotyczące *osso bucco* jest częścią szczegółowo określonego kontekstu, trzy warstwy informacji encyklopedycznych musiałyby zostać automatycznie dodane. Inne przykłady dowiodłyby, że coraz więcej warstw informacji encyklopedycznych mogłoby być potrzebnych. Wkrótce ukazałby się kontekst składający się z całości wiedzy encyklopedycznej. Jeśli kontekst zawierałby całość wiedzy encyklopedycznej słuchacza, każda właściwie nowa informacja, jaką nadawca mógłby wyrazić, byłaby relewantna, ponieważ w rzeczywistości każda nowa informacja miałaby jakieś efekty kontekstowe w tak obszernym kontekście. Z drugiej strony z uwagi na rozmiary takiego kontekstu byłby potrzebny ogromny wysiłek przetwarzania, pomijając już kwestię potrzebnego czasu. Ponieważ relewancja słabnie wraz ze wzrostem wymaganego wysiłku, oznaczałoby to, że jeśli jakkolwiek nowa informacja łatwo osiągałaby relewancję, żadna informacja nie osiągnęłaby nigdy więcej niż minimum relewancji. Ponadto przypomnienia nigdy nie byłyby relewantne, ponieważ w takim ujęciu stałyby się jedynie powtórzeniem informacji włączonej już do kontekstu. W oczywisty sposób nie warto iść tym tropem rozumowania.

Dotychczas akceptowaliśmy szeroko rozpowszechniony pogląd, że kontekst, w jakim ma być interpretowane dane twierdzenie, jest w szczegółowy sposób określony. Postrzegaliśmy kontekst jako tworzony albo przed rozpoczęciem procesu rozumienia, albo jako wstępny etap tego procesu. Jak próbowaliśmy to wykazać, twierdzenie, iż kontekst jest szczegółowo określony, prowadzi do absurdów. Jednak w naturze kontekstu czy procesu rozumienia nie ma niczego, co wykluczałoby możliwość otwarcia na zmiany w kształtowaniu kontekstu lub zrewidowania przebiegu procesu rozumienia na dowolnym jego etapie. W kolejnym podrozdziale zbadamy głębiej tę możliwość.

4. Wybór kontekstów (s. 137–142)

W poprzednim podrozdziale omówiliśmy bardziej ogólnie kontekst dla rozumienia. Zajmijmy się teraz bardziej szczegółowo tym zagadnieniem i spróbujmy uzupełnić pojęcie kontekstu, wprowadzone w rozdziale 2., o pewne treści natury psychologicznej. Zbiór twierdzeń istniejący w pamięci ośrodka dedukcji na początku procesu dedukcyjnego może zostać podzielony na dwa odpowiednie podzbiory, a każdy z nich staje się kontekstem, w którym drugi z podzbiorów jest przetwarzany. Na tym etapie jest to zabieg czysto formalny. Umożliwia on wyodrębnienie tych syntetycznych implikacji, których derywacja skutecznie wykorzystuje oba podzbiory twierdzeń i opisuje je jako implikacje kontekstowe jednego z podzbiorów twierdzeń w kontekście drugiego z nich. Można to następnie wykorzystać do pokazania bardziej psychologicznie znaczącej odrębności informacji – zazwyczaj nowej – z pierwszego planu uwagi w stosunku do informacji, jaką bierze się pod uwagę, ale która

pozostaje na dalszym planie uwagi i zwykle jest już znana: odrębność taka daje się w typowy sposób zastosować do zwykłego procesu inferencji.

Twierdzimy, że zasadniczym krokiem w przetwarzaniu nowej informacji, szczególnie informacji przekazywanej werbalnie, jest połączenie jej z odpowiednio wybranym zbiorem twierdzeń drugiego planu – tworzącym kontekst – w pamięci ośrodka dedukcji. Dla każdej porcji nowych informacji wiele różnych zbiorów twierdzeń z różnych źródeł (takich jak pamięć długotrwała, pamięć operacyjna, percepcja) może zostać wybranych jako kontekst. Nie można jednak powiedzieć, że jakikolwiek arbitralnie ustalony podzbiór całego zbioru twierdzeń dostępnego dla jednostki mógłby stać się kontekstem. Organizacja pamięci encyklopedycznej jednostki wraz z pojmowanymi działaniami umysłowymi ogranicza klasę potencjalnych kontekstów, z których może być utworzony aktualny kontekst w danym czasie. Panuje, na przykład, ogólna zgoda co do tego, że informacje encyklopedyczne w pamięci długotrwałej są zorganizowane w swego rodzaju porcje. Takie porcje nazywa się w literaturze przedmiotu „schematami”, „ramami”, „scenariuszami” i „prototypami”. Hasła encyklopedyczne, o jakich wspominaliśmy, są także porcjami o pewnych rozmiarach, które mogą być składane w większe porcje i same zawierać w sobie mniejsze porcje. Wydaje się rozsądnym twierdzić, że najmniejszymi jednostkami, jakie można przenosić z pamięci encyklopedycznej do pamięci ośrodka dedukcji, są raczej porcje niż pojedyncze twierdzenia. Może, na przykład, nie być możliwe zapamiętanie i dodanie do kontekstu informacji, że specjalnością restauracji „Capri” jest *osso bucco*, bez równoczesnego pamiętania i dodania innych informacji, które tej restauracji dotyczą, powiedzmy, że serwowanym w niej czerwonym winem jest „Valpolicella”.

Ponadto nie wszystkie porcje informacji encyklopedycznej są w takim samym stopniu dostępne w danym czasie. Nie mamy dokładnej i dobrze ugruntowanej teorii pozyskiwania informacji pojęciowej, ale różne wiarygodne twierdzenia przychodzą nam na myśl. Może być tak, na przykład, że hasło encyklopedyczne dotyczące jakiegoś pojęcia staje się dostępne jedynie wówczas, kiedy pojęcie pojawia się w twierdzeniu, które zostało uprzednio wykorzystane. Nie byłoby, na przykład, możliwe przypomnienie sobie, że specjalnością restauracji „Capri” jest *osso bucco*, jeśli wcześniej ktoś nie pomyślałby o tej restauracji (lub o *osso bucco*). Będą zatem przypadki, kiedy ta informacja będzie dostępna w wyniku pojedynczego kroku; przypadki, kiedy będzie ona osiągalna w kilku krokach, z których każdy będzie rozszerzeniem kontekstu; wreszcie przypadki, kiedy ilość wymaganych kroków czyni tę informację w praktyce niedostępną.

Rozważmy sytuację, w której ktoś przystępuje do przetworzenia pewnej nowej informacji. W umyśle tej osoby wciąż są obecne twierdzenia dopiero co przetworzone. Ludzie nie przystępują do przetwarzania nowych informacji z „czystym umysłem”; dysponują oni swego rodzaju magazynem pamięci krótkotrwałej (lub wieloma magazynami bądź ośrodkami funkcjonalnie ekwiwalentnymi w stosunku do magazynów pamięci krótkotrwałej), którego zawartość nigdy nie jest zupełnie usuwana, przynajmniej nie u osoby będącej w stanie czuwania.

Nie wystarczy jednak wskazać, że informacja może być przenoszona z jednego procesu myślowego do innego; warto byłoby ustalić, które informacje są przechowywane w magazynie pamięci krótkotrwałej, które są przenoszone do pamięci encyklopedycznej, a które po prostu usuwane. W tej kwestii nie posiadamy ani formalnych argumentów, ani dowodów empirycznych wskazujących na jakiś szczególny zbiór hipotez. Tym niemniej, przez wzgląd na konkretność i eksplicytność, poczynimy pewne sugestie dotyczące w szczególności pamięci ośrodka dedukcji, które są spójne zarówno z niewielkim zakresem tego, co udało się zrozumieć, jak i z teorią, którą próbujemy rozwinąć.

Na początku każdego procesu dedukcyjnego pamięć ośrodka dedukcji zawiera wstępny zbiór twierdzeń, tzn. zbiór założeń. Następnie derywowane są wszystkie nietrywialne implikacje możliwe do uzyskania z tego zbioru założeń i działają wszystkie wzmocnienia, jakie mogą mieć miejsce. Pod koniec tego procesu, jeśli nie wystąpiły żadne sprzeczności, pamięć ośrodka dedukcji zawiera wszystkie, w możliwy sposób wzmocnione, początkowe założenia oraz wszystkie nowo wyciągnięte wnioski. Co się dzieje teraz z tymi twierdzeniami? Założymy, że wszystkie nowo utworzone syntetyczne implikacje, wszystkie założenia podległe zasadzie syntetycznej oraz wszystkie założenia, które zostały wzmocnione, pozostają w pamięci ośrodka dedukcyjnego; inne twierdzenia, nieaktywne w pamięci ośrodka dedukcji pod koniec procesu dedukcyjnego – tj. założenia, które nie miały wpływu na dedukcję i nie były przez dedukcję uaktywnione – są usuwane z pamięci tego ośrodka. Nie można jednak powiedzieć, że nie są przechowywane przez jakiś czas w jakimś innym magazynie pamięci krótkotrwałej.

Istnieje powód, by myśleć, iż pamięć ośrodka dedukcji nie jest jedynym dostępnym magazynem pamięci krótkotrwałej. Rozważmy sytuację, że ktoś dzieli swoją uwagę między dwa zadania: powiedzmy, oglądanie telewizji i omawianie spraw rodzinnych w tym samym czasie. Kiedy tak się dzieje, wydaje się, że taka osoba może przełączać się z jednego na drugi z dwóch całkiem różnych kontekstów. Zdecydowanie sugeruje to istnienie pewnej krótkoterminowej pamięci koncepcyjnej, różnej od tej związanej z ośrodkiem dedukcji, w której przechowywany jest kontekst czasowo nieużywany. Założymy, że twierdzenia usunięte z pamięci ośrodka dedukcji są przez jakiś czas przechowywane w takim magazynie pamięci krótkotrwałej dla celów ogólnych.

Twierdzenia odłożone do pamięci ośrodka dedukcji z błyskawicznie zachodzącego procesu dedukcji tworzą z kolei błyskawicznie dostępny kontekst, w którym następna nowa informacja może zostać dedukcyjnie przetworzona.

Dokładniej, słuchacza, który właśnie zinterpretował jedną wypowiedź i zaczyna interpretować następną, charakteryzuje następująca dystrybucja informacji. Ma on w pamięci swojego ośrodka dedukcji zbiór twierdzeń wspomagających jego interpretację poprzedniej wypowiedzi (w tym założenia, które zostały efektywnie wykorzystane w osiągnięciu tej interpretacji). Inne twierdzenia, które były w pamięci jego ośrodka dedukcji, ale nie odegrały żadnej roli w interpretacji poprzedniej wypowiedzi, zostają teraz przeniesione do jego ogólnego magazynu pamięci krót-

kotrwalej. Także w tym magazynie słuchacz posiada interpretacje kilku wcześniejszych wypowiedzi (jak również inne informacje i myśli, które mogły go zajmować w bliskiej przeszłości). Jest możliwe, że część interpretacji zarówno poprzedniej, jak i wcześniejszych wypowiedzi zostaje skopiowana do pamięci encyklopedycznej. Twierdzenia przeniesione do pamięci ośrodka dedukcji, tj. interpretacja poprzedniej wypowiedzi, tworzą błyskawicznie dostępny kontekst, w którym może być przetwarzana następna wypowiedź.

Chcemy jednak twierdzić, że ten błyskawicznie dostępny kontekst jest jedynie początkowym kontekstem, który można rozszerzać w różnych kierunkach.

Rozszerzeń tego kontekstu można dokonywać drogą „cofania się w czasie” i dodawania do niego twierdzeń wykorzystywanych lub derywowanych we wcześniejszych procesach dedukcyjnych. Dobrze introspektywnie i eksperymentalnie potwierdzony fakt, iż takie twierdzenia są łatwo dostępne, jest kolejnym powodem pozwalającym myśleć o przechowywaniu ich przez pewien czas w ogólnym magazynie pamięci krótkotrwałej.

W przypadku rozumienia wypowiedzi słownych słuchacz musi prawdopodobnie włączyć do kontekstu nie tylko interpretację bezpośrednio poprzedzającą wypowiedzi, ale także interpretacje, jakie wcześniej wystąpiły w dialogu. Rozważmy jeszcze jedną wersję rozmowy Petera i Mary:

- (39) *Mary*: Dzisiaj wieczorem chciałabym zjeść *osso bucco*. Jestem wygłodniała.
 Miałam wspaniały dzień w sądzie. A jak tobie minął dzień?
Peter: Niezbyt dobrze. Zbyt wielu pacjentów i zepsuła się klimatyzacja. Jestem zmęczony.
Mary: Przykro mi to słyszeć. W porządku. Przygotuję to sama.

Aby zrozumieć konkluzję Mary, że przygotowuje „to” sama, Peter potrzebuje informacji zawartej w uwadze wstępnej, mówiącej o chęci zjedzenia przez Mary *osso bucco*. Jednakże jego interpretacja tej wstępnej uwagi zostanie w międzyczasie przeniesiona z pamięci tego ośrodka dedukcji do jego ogólnej pamięci krótkoterminowej, jeśli nasze wcześniejsze hipotezy są poprawne. Dlatego ta interpretacja musi zostać przeniesiona z powrotem do pamięci ośrodka dedukcji, rozszerzając w ten sposób błyskawicznie dostępny kontekst (który składa się z tego, co pozostało w pamięci ośrodka dedukcji Petera po zinterpretowaniu przedostatniej uwagi Mary, że jest jej przykro słyszeć, iż miał on zły dzień).

Drugim sposobem rozszerzenia tego kontekstu jest dodanie do niego haseł encyklopedycznych (czy może mniejszych porcji encyklopedycznych informacji wybranych z tych haseł) dotyczących pojęć obecnych już albo w tym kontekście, albo w twierdzeniu, które aktualnie jest przetwarzane. Pokazaliśmy potrzebę takich rozszerzeń na podstawie podanych wcześniej przykładów (31)–(38). Pokazaliśmy także, iż twierdzenie, że takie rozszerzenia encyklopedyczne są automatycznie tworzone dla każdego pojęcia i w każdym przypadku, prowadzi do absurdu; wykorzystaliśmy to jako argument przeciwko pogładowi, iż kontekst jest określony w sposób jedyny w swoim rodzaju. Z drugiej strony, skoro przez określenie kontekstu rozumie się

kwestię wyboru i część samego procesu interpretacji, wydaje się słusznym twierdzić, że takie rozszerzenia mają miejsce, kiedy okazują się potrzebne – i tylko wtedy.

Trzecim sposobem rozszerzenia kontekstu jest dodanie do niego informacji dotyczących bezpośrednio obserwowanego otoczenia. Ludzie stale monitorują otoczenie fizyczne podczas wykonywania zadań umysłowych, które mogą być częściowo lub całkowicie niezwiązane z tym otoczeniem. Gdzie są przechowywane informacje uzyskane w wyniku monitoringu poniżej progu uwagi? I znowu, tego nie wiemy, ale możemy spekulować: wszystkie te informacje są przez bardzo krótki czas przechowywane w wyspecjalizowanych magazynach krótkoterminowej pamięci percepcyjnej, z których pewne informacje mogą być przenoszone do ogólnej pojęciowej pamięci krótkoterminowej oraz do pamięci ośrodka dedukcji. W szczególności dzieje się tak, kiedy interpretacja jakiejś wypowiedzi skłania słuchacza do wykorzystania pewnych informacji z otoczenia i dodania ich do kontekstu. Przypuśćmy, na przykład, że Mary, trzymając porcję cielęciny, mówi do Petera:

(40) Jeśli jesteś zmęczony, ja to ugotuję.

Peter będzie musiał dodać do kontekstu jakiś opis przedmiotu, który trzyma Mary. Taka właśnie forma wypowiedzi Mary dostarcza bodźca, aby tak postąpić: tak jak zaimki anaforyczne, takie jak „to” w wypowiedzi (39), sugerują cofnięcie się w dyskursie, zaimki deiktyczne, takie jak „to” w wypowiedzi (40), sugerują dodanie do kontekstu informacji uzyskanej z otoczenia.

Dotychczas czyniliśmy sugestie, że wybór kontekstu dla procesu inferencji w ogóle, a dla procesu rozumienia w szczególności, jest w danym czasie częściowo zdeterminowany zawartością pamięci ośrodka dedukcji, zawartością magazynu pamięci krótkoterminowej dla celów ogólnych, zawartością magazynów pamięci encyklopedycznej oraz informacjami, które mogą być uzyskane bezpośrednio z otoczenia fizycznego. Czynniki te determinują nie pojedynczy kontekst, ale całą gamę możliwych kontekstów. Co determinuje wybór szczególnego kontekstu z całej tej gamy? Nasza odpowiedź brzmi: wybór szczególnego kontekstu jest zdeterminowany poszukiwaniem relewancji.

W wielu opracowaniach z zakresu pragmatyki twierdzi się, że zdarzenia mają miejsce w następującym porządku: najpierw określany jest kontekst, jako następny zachodzi proces interpretacji, wreszcie następuje ocena relewancji. Innymi słowy, relewancję postrzega się jako zmienną, którą można oszacować w zależności od funkcji określonego wcześniej kontekstu. Jednak z psychologicznego punktu widzenia jest to wysoce niewiarygodny model rozumienia. Ludzie nie zajmują się jedynie oceną relewancji nowych informacji. Starają się oni w możliwie najbardziej produktywny sposób przetwarzać informacje; oznacza to, iż próbują uzyskać z każdej nowej porcji informacji możliwie największy efekt kontekstowy przy możliwie najmniejszym wysiłku przetwarzania. Ocena relewancji nie jest celem procesu rozumienia, a jedynie środkiem do celu, którym jest maksymalizacja relewancji każdej przetwarzanej informacji.

Jeśli to prawda, sugeruje to zupełne odwrócenie porządku zdarzeń w procesie rozumienia. Nie jest tak, że najpierw określany jest kontekst, a następnie oceniana jest relewancja. Przeciwnie, ludzie mają nadzieję, że aktualnie przetwarzane twierdzenie jest relewantne (w innym razie w ogóle nie podejmowaliby trudu przetwarzania) i próbują wybrać kontekst pozwalający zweryfikować tę nadzieję: kontekst, który zmaksymalizuje relewancję. Szczególnie w rozumieniu wypowiedzi słownych relewancję traktuje się jako daną, a kontekst – jako zmienny. W tym podrozdziale omówiliśmy, w jaki sposób określa się domenę tej zmiennej.

Taka zmiana perspektywy każe postawić oczywiste pytanie: zdefiniowaliśmy relewancję jako relację między danym twierdzeniem a danym kontekstem. Ale kiedy kontekst nie jest dany, co – jak teraz twierdzimy – dotyczy ludzkiego rozumienia, jak zdefiniować relewancję jakiegoś twierdzenia? Odpowiadając na to pytanie, wykorzystamy naszą formalną definicję *relewancji w kontekście* jako podstawę dla psychologicznie bardziej stosownej charakterystyki *relewancji dla jednostki*.

5. Relewancja dla jednostki (s. 142–151)

Pod koniec każdego procesu dedukcyjnego jednostka ma do swojej dyspozycji szczególny zbiór dostępnych kontekstów. Zbiór ten jest częściowo uporządkowany: każdy kontekst (poza kontekstem początkowym) zawiera jeden lub więcej węższych kontekstów, a także (poza najszerszymi kontekstami) każdy kontekst zawarty jest w jednym lub wielu szerszych kontekstach. Dlatego zbiór dostępnych kontekstów jest częściowo uporządkowany przez relacje inkluzyjne. Tego typu relacje formalne mają swój psychologiczny odpowiednik: porządek inkluzji odpowiada porządkowi dostępności. Początkowy, najwęższy kontekst jest dany bezpośrednio; konteksty, które zawierają tylko kontekst początkowy jako element podrzędny, mogą być dostępne w wyniku jednego kroku i dlatego są najłatwiej dostępne; konteksty, które zawierają kontekst początkowy i jednostopniowe rozszerzenie jako elementy podrzędne, mogą być dostępne w dwóch krokach i dlatego są kontekstami następnymi pod względem dostępności itd. Zwróćmy uwagę na zasadniczą dla teorii relewancji kwestię: tak jak przetwarzanie porcji informacji w kontekście wymaga pewnego wysiłku, podobnie dostęp do kontekstu wymaga wysiłku. Im trudniej dostępny kontekst, tym większy wysiłek konieczny w dotarciu do niego i odwrotnie.

Rozważmy jakieś nowe twierdzenie *A*. Może ono być relewantne w pewnych, we wszystkich lub w żadnym z kontekstów dostępnych dla jednostki w danym czasie w zależności od tego, czy niektóre lub wszystkie konteksty zawierają lub implikują, czy też żaden z tych kontekstów nie zawiera i nie implikuje reprezentacji zdania *A*, a także w zależności od relatywnej siły wcześniejszych i nowych reprezentacji. Można rozróżnić sześć sytuacji (podana lista nie wyczerpuje wszystkich, ale jest wystarczająco reprezentatywna dla naszych obecnych celów):

- (41) (a) *A* zawiera się już lub jest implikowane przez początkowy kontekst z maksymalną siłą. Nowa reprezentacja twierdzenia *A* jest wówczas nierелеwantna

zarówno w tym kontekście, jak i we wszystkich innych dostępnych kontekstach, ponieważ wszystkie te konteksty zawierają kontekst początkowy. W takiej sytuacji nie istnieje kwestia poszukiwania relewancji poza kontekstem początkowym, ponieważ poszukiwanie to będzie nieproduktywne.

- (b) *A* nie zawiera się lub nie jest implikowane przez żaden z dostępnych kontekstów; jednak *A* nie posiada również żadnych efektów kontekstowych w żadnym z tych kontekstów. Wówczas podobnie *A* jest nierelwantne we wszystkich dostępnych kontekstach i nie istnieje kwestia rozszerzenia początkowego kontekstu w poszukiwaniu relewancji.
- (c) *A* zawiera się lub jest implikowane zarówno przez kontekst początkowy, jak i wszystkie dostępne konteksty z siłą mniejszą od maksymalnej. Wówczas niezależne wzmocnienie *A* przez nowe reprezentacje zapewni jego relewancję we wszystkich dostępnych kontekstach. W tej sytuacji rozszerzenie kontekstu będzie uzasadnione o tyle, o ile *A* będzie miało większy efekt kontekstowy w rozszerzonym kontekście w porównaniu z kontekstem początkowym i o ile korzyści w zakresie efektu kontekstowego nie przeważą większy wysiłek potrzebny do przetworzenia *A* w rozszerzonym kontekście.
- (d) *A* nie zawiera się i nie jest implikowane w żadnym z dostępnych kontekstów, a posiada pewne implikacje kontekstowe w kontekście początkowym. Wówczas *A* jest relewantne we wszystkich dostępnych kontekstach, w których ma ono takie implikacje kontekstowe. Podobnie tutaj rozszerzenie kontekstu będzie uzasadnione, o ile dostarczy większych efektów kontekstowych, a wzrostu w zakresie efektów kontekstowych nie przeważą wzrost w zakresie wymaganego wysiłku przetwarzania.
- (e) *A* nie zawiera się i nie jest implikowane przez żaden z kontekstów; nie ma ono żadnego efektu kontekstowego w kontekście początkowym, ale posiada pewien efekt kontekstowy w rozszerzeniach kontekstu początkowego. Wówczas *A* jest relewantne w niektórych z dostępnych kontekstów. W tej sytuacji nie uzyska się żadnej relewancji, jeśli nie rozszerzy się kontekstu. Rozszerzenia powinny stosować się do wzoru przedstawionego w punktach (c) i (d).
- (f) *A* nie zawiera się i nie jest implikowane przez początkowy kontekst, ale zawiera się (z maksymalną siłą) w niektórych z szerszych dostępnych kontekstów; *A* posiada efekty kontekstowe w niektórych z tych kontekstów, w których się zawiera (które mogą, ale nie muszą zawierać w sobie kontekst początkowy). Wówczas *A* jest relewantne w niektórych z dostępnych kontekstów, a jego relewancja będzie miała charakter przypomnienia. Przypomnienie jest relewantne jedynie w kontekstach niezawierających informacji, o których mowa: jego funkcją jest udostępnienie tych informacji przy mniejszych kosztach przetwarzania od tych, jakie byłyby potrzebne, aby uzyskać te informacje w drodze sukcesywnych rozszerzeń kontekstu.

Intuicyjnie rzecz ujmując, jak to pokrótce zilustrujemy, jakieś twierdzenie jest relewantne dla jednostki w sytuacjach (41c), (41d), (41e) i (41f). W sytuacjach (41c) i (41d) jego relewancja ujawnia się natychmiast; różnica między tymi dwiema sytuacjami polega na tym, że w sytuacji (41c) relewancję osiąga się przez kontekstualne wzmocnienie, a w sytuacji (41d) przez implikację kontekstową. Aby uzyskać relewancję w sytuacji (41e), wymagane jest rozszerzenie kontekstu i w konsekwen-

cji pewien wysiłek, chociaż normalnie ten wysiłek nie jest świadomie odczuwany, a relewancja ujawnia się natychmiast lub prawie natychmiast.

W sytuacji (41f) relewancja bierze się z przypomnienia i znowu natychmiast się ujawnia.

Możemy teraz przedstawić klasyfikacyjną definicję *relewancji dla jednostki*:

(42) *Relewancja dla jednostki* (klasyfikacyjna)

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 tej jednostki w tym czasie.

Jednakże z powodów omówionych w podrozdziale 2. mniej interesują nas klasyfikacyjne niż porównawcze definicje relewancji. Podobnie jak to uczyniliśmy dla relewancji w kontekście, szcharakteryzujemy teraz porównawcze pojęcie relewancji dla jednostki w kategoriach efektu i wysiłku. To, co musi się wziąć pod uwagę, jeżeli chodzi o wysiłek, to nie tylko wysiłek potrzebny do przetwarzania jakiegoś twierdzenia w danym kontekście, ale także wysiłek potrzebny do udostępnienia tego kontekstu. Dla każdego z kontekstów dostępnych dla jednostki tak uzyskany efekt i potrzebny wysiłek, a w związku z tym także osiągnięta relewancja będą zróżnicowane. W rzeczywistości ten sam kontekst może zostać udostępniony na różne sposoby, różnym wysiłkiem i stąd zróżnicowana wartość relewancji. Moglibyśmy zatem podjąć próbę szcharakteryzowania relewancji jakiegoś twierdzenia dla jednostki w kategoriach zbioru wartości relewancji, odrębnych dla każdego możliwego sposobu przetwarzania tego twierdzenia, tj. odrębnych dla każdego możliwego kontekstu i metody udostępniania tego kontekstu.

Wynik takiej niewygodnej procedury byłby jednak ze względów psychologicznych niezbyt interesujący. Twierdzimy, że jednostka automatycznie dąży do uzyskania maksymalnej relewancji i że to oszacowanie maksymalnej relewancji wpływa na jej zachowanie poznawcze. Osiąganie maksymalnej relewancji wymaga wybrania najlepszego z możliwych kontekstów, aby przetworzyć w nim jakieś twierdzenie: oznacza to, iż ma być udostępniony kontekst zapewniający najlepszą z możliwych równowagę pomiędzy wysiłkiem a efektem. Kiedy zostaje osiągnięta taka równowaga, możemy stwierdzić, że twierdzenie zostało *optymalnie przetworzone*. Kiedy będziemy mówić o relewancji jakiegoś twierdzenia dla jednostki, będziemy mieli na myśli relewancję osiągniętą w wyniku optymalnego przetwarzania. Zdefiniujmy teraz:

(43) *Relewancja dla jednostki* (porównawcza)

Warunek stopnia 1: twierdzenie jest relewantne dla jednostki w takim stopniu, w jakim pozwala ono osiągnąć znaczące efekty kontekstowe przy optymalnym przetwarzaniu.

Warunek stopnia 2: twierdzenie jest relewantne dla jednostki w takim stopniu, w jakim niewielki jest wysiłek potrzebny do jego optymalnego przetworzenia.

Podobnie jak w przypadku definicji (10) (definicja porównawcza relewancji w kontekście), również ta definicja relewancji dla jednostki nie umożliwia porównań we wszystkich przypadkach. Weźmy dwa niezależne twierdzenia, każde relewancjne dla różnych jednostek w różnym czasie: czy twierdzenie *A1* jest bardziej relewancjne dla Billa w czasie *t1* niż twierdzenie *A2* dla Joan w czasie *t2* ? Nasza definicja nie umożliwia w normalnych warunkach odpowiedzi na takie pytanie, a ponadto z psychologicznego punktu widzenia trudno byłoby uzasadnić, dlaczego powinna dać taką odpowiedź. Jedynymi porównaniami relewancji, jakie odgrywają rolę psychologiczną, są te, które służą maksymalizowaniu relewancji: relewancji dla siebie lub, z punktu widzenia nadawcy, relewancji dla odbiorców. Zilustrujmy tę definicję relewancji dla jednostki przykładem w pewien sposób mniej fragmentarycznym niż przytoczone poprzednio (choć nadal nie będzie on bliższy złożoności przetwarzania rzeczywistych informacji). Przypuśćmy, że dotychczas miała miejsce następująca wymiana zdań:

(44) *Mary*: Dziś wieczorem chciałabym zjeść *osso bucco*.

Peter: Miałem ciężki dzień. Jestem zmęczony.

Po zinterpretowaniu ostatniej uwagi Petera założmy, że *Mary* ma w pamięci swojego ośrodka dedukcyjnego kontekst inicjalny złożony z trzech twierdzeń (45a–c), które są silne, ale nie pewne:

(45) *Kontekst inicjalny*

(a) *Peter* jest zmęczony.

(b) Jeśli *Peter* jest zmęczony, chciałby, żeby to *Mary* przygotowała obiad.

(c) *Peter* chciałby, aby *Mary* przygotowała obiad.

(45a) jest twierdzeniem wyrażonym w ostatniej wypowiedzi wymagającej przetworzenia; (45b) jest założeniem, które łączy się z (45a), aby dostarczyć implikacji kontekstowej (45c). Pozostałe twierdzenia, jakie *Mary* mogła mieć w pamięci swojego ośrodka dedukcyjnego, kiedy zaczynała interpretować ostatnią uwagę Petera, nie dostarczyły efektów kontekstowych i dlatego zostały usunięte na końcu procesu dedukcyjnego. Można założyć, że w rzeczywistości zbiór twierdzeń pozostałych w pamięci ośrodka dedukcyjnego *Mary* po zinterpretowaniu przez nią ostatniej uwagi Petera byłby o wiele większy.

Mary może rozszerzyć ten kontekst inicjalny, dodając do niego różne porcje informacji, w szczególności:

Porcja 1. Informacje encyklopedyczne (tu: z zakresu ogólnej wiedzy o świecie – przyp. tłum.) dotyczące Petera, łącznie z twierdzeniem: *Peter jest chirurgiem*.

Porcja 2. Informacje encyklopedyczne dotyczące *Mary*.

Porcja 3. Informacje encyklopedyczne dotyczące przygotowywania obiadu, łącznie ze scenariuszem sprawdzania, co znajduje się w lodówce, i twierdzeniem: *Obiad składa się przynajmniej z dania głównego i deseru*.

Porcja 4. Informacje dotyczące monitorowanego na bieżąco otoczenia fizycznego.

Porcja 5. Twierdzenia przetworzone na wcześniejszych etapach rozmowy, m.in.: *Mary chciałaby zjeść osso bucco.*

Porcje 1–5 są dostępne w wyniku jednego kroku w stosunku do kontekstu inicjalnego. Każde z tych potencjalnych rozszerzeń udostępnia z kolei dalsze rozszerzenia. Na przykład informacja, że Peter jest chirurgiem, udostępnia porcję 6:

Porcja 6. Informacja encyklopedyczna na temat chirurgii.

Scenariusz zaglądania do lodówki zawarty w porcji 3 udostępnia porcję 7:

Porcja 7. To, co Mary pamięta, że jest w lodówce, łącznie z twierdzeniem: *W lodówce jest mus czekoladowy.*

Pojęcie *osso bucco* występujące w porcji 5 udostępnia porcję 8:

Porcja 8. Informacje encyklopedyczne dotyczące *osso bucco* łącznie z dwoma twierdzeniami: *Osso bucco jest daniem głównym* i *Osso bucco jest daniem z cielęciny.*

Porcje 6, 7 i 8 są dostępne jedynie w wyniku dwustopniowego rozszerzenia kontekstu inicjalnego (45). Umożliwiają one z kolei dostęp do kolejnych porcji informacji. Na przykład porcja 9 jest dostępna pod warunkiem, że pojęcie *bypassów wieńcowych* pojawi się w porcji 6 (zawierającej informacje o chirurgii):

Porcja 9. Informacje encyklopedyczne dotyczące *bypassów wieńcowych* łącznie z twierdzeniem: *Wykonywanie bypassów wieńcowych jest wyczerpujące.*

Podobnie porcja 10 zostaje udostępniona dzięki pojęciu *musu czekoladowego* zawartemu w porcji 7:

Porcja 10. Informacje encyklopedyczne dotyczące *musu czekoladowego*, m.in. twierdzenie: *Mus czekoladowy jest deserem.*

Oczywiście, dalsze poziomy rozszerzenia i wiele innych rozszerzeń na każdym poziomie jest możliwych, ale zatrzymamy się tutaj, aby rozważyć, jaki wpływ różne kontynuacje dialogu pomiędzy Peterem a Mary mogłyby mieć na wybór kontekstu.

Przypadek A. Załóżmy najpierw, że Peter kończy wypowiedź po stwierdzeniu: „Jestem zmęczony”. Mary mogłaby wówczas pomyśleć to, co jest dla niej relewantne w kontekście (45). Mogłaby na przykład zdecydować, że sama zrobi obiad, co kontekstualnie implikuje, że robi ona to, czego życzyłby sobie Peter. Taka implikacja kontekstowa czyni jej decyzję relewantną nie tylko dla niej, ale także dla Petera, a zatem mogłaby ona zdecydować, żeby go o tym poinformować, i powiedziałaaby:

(46) *Mary*: Jeśli jesteś zmęczony, ja przygotuję obiad.

Mary może także rozszerzyć kontekst, włączając porcję informacji 3 (informacja o przygotowaniu obiadu) i porcję 5 (w szczególności informacja, że lubi ona *osso bucco*). Może ona wówczas uzyskać o wiele więcej efektów kontekstowych, będących wynikiem jej decyzji, w postaci bardziej szczegółowych decyzji odnośnie do tego, co ugotować, na przykład *osso bucco*, i jakie podjąć praktyczne działania, na przykład otwarcie lodówki itd.

Ten przypadek ma implikacje dla roli relewancji w procesach myślowych w ogóle, a nie tylko dla interpretacji wypowiedzi. Każdy proces myślowy pozostawia umysł w stanie określonym przez inicjalnie dany kontekst wraz z możliwymi rozszerzeniami. Jeśli nie mylimy się, twierdząc, że sekwencja ludzkich myśli jest ukierunkowana przez poszukiwanie maksymalnej relewancji, to umysł powinien wyszukiwać z jakiegokolwiek dostępnego źródła, włączając w to jego własne wewnętrzne zasoby, te informacje, które mają największą relewancję w kontekście inicjalnym, to znaczy te, które mają największe efekty kontekstowe i wymagają najmniejszego wysiłku przetwarzania. Takich informacji należy poszukiwać w dostępnych rozszerzeniach kontekstu, zarówno w pamięci encyklopedycznej, w magazynie pamięci krótkoterminowej, jak i w kontekście sytuacyjnym. Dlatego teoria relewancji dostarcza hipotez dotyczących sposobu, w jaki myśli następują po sobie, oraz sytuacji, w jakich jednostka odwołuje się raczej do kontekstu sytuacyjnego niż do swoich własnych wewnętrznych zasobów dla uzyskania istotnej informacji.

Przypadek B. Załóżmy, że dialog (powtórzony dla wygody z nowym rozwinięciem zaznaczonym kursywą) przebiega jak w przykładzie (47):

(47) *Mary*: Dziś wieczorem chciałabym zjeść *osso bucco*.

Peter: Miałem męczący dzień. Jestem zmęczony. *Chciałbym, żebyś ty przygotowała obiad.*

Ostatnia uwaga Petera („Chciałbym, żebyś ty przygotowała obiad”) uzyskuje relewancję w kontekście inicjalnym (45a–c) przez wzmocnienie implikacji kontekstowej (45c), jaką Mary wysnuwa z jego poprzedniej uwagi („Jestem zmęczony”). Od tej chwili myślenie Mary powinno przebiegać tak, jak przebiegałoby ono, gdyby Peter poprzestał na stwierdzeniu „Jestem zmęczony”, tj. zgodnie z porządkiem rozważanym w Przypadku A. Chociaż uzyskana relewancja powinna być większa, ponieważ całe wnioskowanie oparte na założeniu (45c) (*Peter chciałby, żeby Mary przygotowała obiad*) zostanie wzmocnione. Jest to zatem ilustracja sytuacji (41c): relewancję można uzyskać we wszystkich dostępnych kontekstach przez wzmocnienie istniejącego twierdzenia.

Przypadek C. Załóżmy, że dialog przebiega jak w przykładzie (48):

(48) *Mary*: Dziś wieczorem chciałabym zjeść *osso bucco*.

Peter: Miałem męczący dzień. Jestem zmęczony. *Jeżeli oboje jesteśmy zmęczeni, chciałbym, żebyśmy poszli do restauracji „Capri”, zamiast przygotowywać obiad.*

Ostatnia uwaga Petera posiada implikację kontekstową w kontekście (45a–c); kontekstualnie implikuje ona (49):

(49) Jeżeli Mary jest zmęczona, Peter chciałby, żeby poszli do restauracji „Capri”.

Ostatnia uwaga Petera uzyskuje relewancję we wszystkich dostępnych kontekstach z uwagi na tę implikację kontekstową. Dlatego jest to ilustracja sytuacji (41d). W tym samym czasie jego uwaga osiąga relewancję we wszystkich dostępnych kontekstach również w inny sposób: sprzeciwiając się i dlatego eliminując twierdzenie (45b) (*Jeżeli Peter jest zmęczony, chciałby, żeby Mary przygotowała obiad*) oraz (45c) (*Peter chciałby, żeby Mary przygotowała obiad*).

Uwaga Petera czyni także dostępną dodatkową porcję informacji:

Porcja 11. Informacje encyklopedyczne o restauracji „Capri”, w tym twierdzenie: *Specjalnością restauracji „Capri” jest osso bucco.*

Teraz staje się jasnym, że możliwe rozszerzenia kontekstu zmniejszyłyby całościową relewancję: nie byłoby na przykład żadnego zysku w zakresie efektów kontekstowych w wyniku dodania porcji informacji 6 (informacje dotyczące chirurgii), a dodatkowy wysiłek przetwarzania prowadziłby do utraty relewancji. Jednak inne rozszerzenia wzmocniłyby relewancję. Załóżmy na przykład, że porcja informacji 2 zawiera twierdzenie (50):

(50) Mary jest zmęczona.

Dodanie twierdzenia (50) do kontekstu sprawia, że ostatnia uwaga Petera implikuje kontekstualnie twierdzenie (51):

(51) Peter chciałby, żeby poszli do restauracji „Capri”.

Dodanie porcji informacji 5, a w szczególności informację, że Mary chciałaby zjeść *osso bucco*, oraz porcji informacji 11 (informacje na temat restauracji „Capri”) dostarcza kolejnej implikacji kontekstowej:

(52) Peter chciałby, żeby poszli do restauracji, której specjalnością jest to, co Mary chciałaby zjeść.

Prowadzi to z kolei do wielu następnych implikacji kontekstowych i wzmocnień w kontekstach zawierających informacje dotyczące Mary i Petera (a także *osso bucco*).

Przypadek D. Załóżmy, że dialog przebiega jak w przykładzie (53):

(53) *Mary:* Dziś wieczorem chciałabym zjeść *osso bucco*.

Peter: Miałem męczący dzień. Jestem zmęczony. *Dopiero co wykonałem bypassy wieńcowe.*

Ostatnia uwaga Petera nie jest relewantna w kontekście inicjalnym (45a–c). Jest jednak relewantna w kontekście rozszerzonym o porcję informacji 9 (informacje na temat bypassów wieńcowych, w tym twierdzenie, że wykonanie bypassów wieńcowych jest wyczerpujące). To rozszerzenie, które jest dostępne w wyniku trzech kroków od kontekstu inicjalnego, stało się teraz dostępne w wyniku jednego kroku dzięki obecności pojęcia bypassów wieńcowych w wypowiedzi Petera. W tak rozszerzonym kontekście stwierdzenie, że Peter dopiero co wykonał bypassy wieńcowe, wzmacnia kontekstualnie twierdzenie (45a) (*Peter jest zmęczony*) i przez to zyskuje relewancję. Jest to zatem ilustracja sytuacji (41e).

Przypadek E. Załóżmy, że dialog przebiega jak w przykładzie (54):

(54) *Mary*: Dziś wieczorem chciałabym zjeść *osso bucco*.

Peter: Miałem męczący dzień. Jestem zmęczony. *Chciałbym, żebyś dziś wieczorem przygotowała obiad, a przy okazji, w lodówce jest deser: mus czekoladowy.*

Pierwsza część ostatniej uwagi Petera („Chciałbym, żebyś dziś wieczorem przygotowała obiad”) jest relewantna zgodnie z opisem Przypadku B. Powinna ona prowadzić do dodania do kontekstu porcji informacji 3 (a w szczególności stwierdzenia, że obiad składa się przynajmniej z dania głównego i deseru), tak jak zostało to opisane w odniesieniu do Przypadku A. To jednostopniowe rozszerzenie udostępnia porcję informacji 7 (zawierającą informację, że mus czekoladowy jest w lodówce) w wyniku kolejnego kroku, co w trzecim posunięciu udostępnia porcję informacji 10 (zawierającą informację, że mus czekoladowy jest deserem).

Z twierdzeń, jakie byłyby dostępne w pamięci ośrodku dedukcyjnego Mary, gdyby dokonała ona takiego trójstopniowego rozszerzenia kontekstu inicjalnego (45a–c), Mary mogłaby wywnioskować, że wszystko, co musi zrobić, aby przygotować obiad, to przyrządzić danie główne. Druga część ostatniej uwagi Petera („W lodówce jest deser: mus czekoladowy”) umożliwia taką konkluzję bez konieczności rozszerzenia przez Mary kontekstu poza dodaniem porcji informacji 3. Udostępnia ona także porcję informacji 10 (informacja dotycząca musu czekoladowego) w wyniku jednego kroku, bez konieczności dotarcia do niej z wykorzystaniem porcji 7 (zawartość lodówki).

Przypadek E ilustruje sytuację (41f), ukazując, w jaki sposób przypomnienie może być relewantne: wysiłek potrzebny do odszukania w pamięci istotnych informacji może być większy niż wysiłek potrzebny do uzyskania takich samych informacji w wyniku interpretacji wypowiedzi. W tej sytuacji przypomnienie jest relewantne: efekt kontekstowy, jaki ono powoduje, mógłby być uzyskany w inny sposób, ale wolniej i przy większych kosztach przetwarzania. Z drugiej strony, kiedy przypomnienie pojawia się po tym, jak kontekst został rozszerzony, aby przekazać dokładnie taką informację, na jakiej nadawca chce skupić uwagę odbiorcy, to wówczas dodatkowy wysiłek potrzebny do przetworzenia wypowiedzi, która nie przynosi żadnych nowych efektów kontekstowych, jest bezużyteczny, a rezultatem jest raczej redundancja niż relewancja.

Pięć omówionych powyżej przypadków ukazuje, w jaki sposób raczej abstrakcyjne pojęcie relewancji w kontekście umożliwia stworzenie bardziej psychologicznie znaczącego pojęcia relewancji dla jednostki. Ukazują one także decydującą rolę struktury pamięci encyklopedycznej w poszukiwaniu relewancji. W rzeczywistości związek między pamięcią a relewancją jest tak ścisły, że teoria relewancji może rzucać nowe światło na strukturę samej pamięci. Na przykład sposób, w jaki informacje są porcjowane, może zasadniczo ułatwić bądź utrudnić poszukiwanie relewancji; jest całkiem możliwe, że formy porcjowania, które stanowią raczej ułatwienie niż utrudnienie, są dominujące. I na odwrót: poszukiwanie relewancji może prowadzić do szybszego budowania i wzbogacania pewnych form porcji informacji. W tym podrozdziale scharakteryzowaliśmy i zilustrowaliśmy pojęcie relewancji dla jednostki. Uczyniliśmy to, próbując przybliżyć psychologicznie adekwatne pojęcie relewancji z zamiarem wykorzystania go w opisie i wyjaśnienia rozumienia wypowiedzi słownej oraz innych procesów kognitywnych. Dotychczas traktowaliśmy relewancję jako własność twierdzeń. W szczególności zrównaliśmy relewancję wypowiedzi z relewancją twierdzenia wyrażonego eksplicitnie. Jednakże słuchacze nie odnoszą się jedynie do twierdzenia wyrażonego w wypowiedzi. Ogólniej rzecz ujmując, słuchacze nie odnoszą się do twierdzeń w oderwaniu od sytuacji. W każdym przypadku mamy do czynienia ze złożonym procesem poznawczym wymagającym wysiłku umysłowego.

I na odwrót, nadawca nie może przekazać odbiorcom bezpośrednio jakiegoś twierdzenia. Może jedynie przekazać jakiś bodziec z nadzieją, że percepcja tego bodźca przez odbiorców doprowadzi do modyfikacji ich sytuacji poznawczej i uruchomi pewne procesy poznawcze. Dla odbiorców bodziec jest początkowo tylko jednym spośród innych zjawisk, tj. tylko jedną z dających się percypować cech otoczenia fizycznego. Zostaje on zidentyfikowany jako bodziec jedynie wówczas, kiedy rozpoznaje się go jako zjawisko przygotowane w celu osiągnięcia efektów poznawczych.

Na jakie zjawiska człowiek zwraca uwagę? Jak zabiera się on do przetwarzania informacji, które te zjawiska ujawniają? Twierdzimy, że człowiek dąży do zwracania uwagi na zjawiska istotne i przetwarza je w taki sposób, by uzyskać maksymalną relewancję. Aby to jednak uzasadnić, musimy scharakteryzować relewancję nie tylko jako własność twierdzeń w umyśle, ale także jako właściwość zjawiska (bodźca, na przykład wypowiedzi) w określonej sytuacji, które prowadzi do konstruowania twierdzeń. Uczynimy to w kolejnym podrozdziale.

6. Relewancja zjawiska i bodźca (s. 151-155)

Sytuacja poznawcza jednostki jest zbiorem wszystkich faktów, jakie są jej dostępne. Jakies zjawisko wpływa na sytuację poznawczą, ukazując czy wyróżniając

pewne fakty. W rezultacie człowiek odzwierciedla te fakty umysłowo w postaci wyraźnych lub bardziej wyrazistych twierdzeń, a być może korzysta z nich, aby tworzyć kolejne twierdzenia, które nie korespondują z rzeczywistymi faktami, ale mimo to także uobecniają się.

Jakieś zjawisko może powodować uobecnianie się dużej ilości twierdzeń. Nie można jednak powiedzieć, że człowiek będzie w rzeczywistości budował którekolwiek z nich, pozostawiając pozostałe. Dom ma swoje specyficzne zapachy; człowiek nie zwraca na nie uwagi i w ogóle nie tworzy żadnych twierdzeń na ich temat. Załóżmy teraz, że daje się wyróżnić zapach gazu. Człowiek prawdopodobnie utworzy twierdzenia (55) i (56):

(55) Wyczuwalny jest gaz.

(56) Gdzieś w budynku gaz się ulatnia.

Z mniejszym prawdopodobieństwem utworzy on twierdzenie (57), nawet jeżeli ono także się pojawi:

(57) Gazownia nie strajkuje.

Dlaczego człowiek tworzy pewne twierdzenia, a innych nie? Po pierwsze, nie można uniknąć tworzenia pewnych twierdzeń w danej sytuacji poznawczej. Weźmy percepcję słuchową. Zdolność percepcji słuchowej obejmuje ogromną liczbę różnych dźwięków, z których niewiele osiąga poziom uwagi, tj. prowadzi do budowania i manipulowania reprezentacjami umysłowymi z udziałem centralnych procesów myślowych. Mechanizm percepcji słuchowej działa na zasadzie filtra, przetwarzając i odfiltrowując większość informacji akustycznych na poziomie poniżej progu uwagi. Zjawiska przetwarzane na poziomie poniżej progu uwagi mogą docierać do świadomości jednostki, ale jedynie wówczas, gdy centralne procesy myślowe odwołają się do mechanizmów percepcyjnych w celu uzyskania informacji na ich temat.

Pewne zjawiska akustyczne uprzedzają jednak automatycznie uwagę, automatycznie wytwarzając twierdzenia i inferencje na poziomie pojęciowym. Mechanizmy percepcyjne funkcjonują w taki sposób, aby umożliwić pewnym rodzajom zjawisk przebicie się do centralnych procesów myślowych. Niektóre z tych uprzywilejowanych rodzajów zjawisk są prawdopodobnie wstępnie określone, na przykład automatyczne zwracanie uwagi na każdy nagły głośny dźwięk zawdzięczamy przetrwaniu gatunku i, przypuszczalnie, naturalnej selekcji.

Inne rodzaje zjawisk uprzedzają uwagę jako rezultat pewnych form uczenia się. Płacz określonego dziecka, nawet jeśli ledwo słyszalny, uprzedza uwagę rodziców. Zapach gazu uprzedza uwagę użytkowników gazu. Skoro człowiek wyczuje gaz, nie potrafi działać poza utworzeniem twierdzenia (55), twierdzenia, że taki zapach jest wyczuwalny. Automatyczne odfiltrowywanie pewnych zjawisk i automatyczne uprzedzanie uwagi przez inne z tych zjawisk można postrzegać jako narzędzie heurystyczne mające na celu maksymalizację efektywności poznawczej: ogólnie rzecz biorąc, istnieją zjawiska najmniej prawdopodobnie relewantne, które zostały

odfiltrowane, i z największym prawdopodobieństwem relewantne, które uprzedzają uwagę. Innymi słowy, mechanizmy percepcyjne – i samo uwytatnienie percepcyjne – są zorientowane na relewancję.

Twierdzenie (56), twierdzenie, że gdzieś w budynku ulatnia się gaz, jest implikacją kontekstową twierdzenia (55) w kontekście zawierającym powszechnie znaną informację encyklopedyczną dotyczącą korzystania z gazu w gospodarstwie domowym. Chcemy zasugerować, że twierdzenie (56) zostaje utworzone jako próba zmaksymalizowania relewancji twierdzenia (55); rzeczywiście jest ono szczególnie użyteczne pod tym względem, ponieważ umożliwia łatwy dostęp do wielu innych efektów kontekstowych. Ściślej mówiąc, ponieważ przetwarzanie twierdzenia (55) podporządkowane jest poszukiwaniu relewancji, nie jest prawdopodobne, aby zostało utworzone twierdzenie (57): wysiłek przetwarzania potrzebny, aby je utworzyć, jest większy niż wysiłek potrzebny do utworzenia twierdzenia (56), a poza tym nie prowadzi ono do tak satysfakcjonujących efektów kontekstowych, jakie są osiągalne przy mniejszych kosztach przetwarzania.

Jakieś zjawisko może być mniej czy bardziej efektywnie przetwarzane w zależności od tego, które – jeśli którekolwiek – z twierdzeń, jakie ono przywołuje, są rzeczywiście tworzone. Niektóre zjawiska najlepiej jest odfiltrować na poziomie percepcji. Innym korzystniej jest nadać reprezentację konceptualną i przetworzyć je w bogatym kontekście encyklopedycznym. Dlatego pojęcie relewancji można rozszerzyć o zjawiska w prosty sposób:

(58) *Relewancja zjawiska* (klasyfikacyjna)

Jakieś zjawisko jest relewantne dla jednostki wtedy i tylko wtedy, gdy jedno lub więcej twierdzeń, jakie ono przywołuje, jest dla tej jednostki relewantnych.

Podobnie prosta jest definicja porównawcza. Jak zwykle szcharakteryzujemy porównawcze pojęcie relewancji w kategoriach efektu i wysiłku. Po stronie wysiłku musimy tutaj wziąć pod uwagę nie tylko wysiłek potrzebny do udostępnienia kontekstu i przetworzenia twierdzenia w tym kontekście, ale także wysiłek potrzebny, aby utworzyć to twierdzenie. Budowanie i przetwarzanie różnych twierdzeń spowoduje różne efekty i wymagać będzie pewnych wysiłków, co przełoży się na różne stopnie relewancji. Z powodów omówionych w poprzednim podrozdziale szcharakteryzujemy relewancję jakiegoś zjawiska dla jednostki jako relewancję osiąganą w procesie optymalnego przetwarzania.

Zdefiniujmy teraz:

(59) *Relewancja zjawiska* (porównawcza)

Warunek stopnia 1: jakieś zjawisko jest relewantne dla jednostki w takim stopniu, w jakim osiąga się znaczące efekty kontekstowe przy optymalnym przetwarzaniu.

Warunek stopnia 2: jakieś zjawisko jest relewantne dla jednostki w takim stopniu, w jakim niewielki jest wysiłek potrzebny do jego optymalnego przetworzenia.

Bodziec jest zjawiskiem zaprojektowanym w celu osiągnięcia efektów kognitywnych. Dlatego relewancja bodźca jest taka sama jak relewancja każdego innego

zjawiska, a definicje (58) i (59) dają się bezpośrednio zastosować. Stwierdziłszy, że przetwarzanie zjawisk w ogóle, a wskutek tego bodźców w szczególności, służy zmaksymalizowaniu relewancji. Dlatego też ktoś, kto chce osiągnąć określony efekt poznawczy, musi podjąć próbę stworzenia bodźca, który – optymalnie przetworzony – osiągnie dokładnie zamierzony efekt. Efekt ten może zostać osiągnięty albo na poziomie uwagi, albo na poziomie poniżej progu uwagi. Kiedy dziecko chce, aby rodzicom było przykro z jego powodu, najlepszym postępowaniem mogłoby być zapłakanie w ostentacyjnie szczery sposób: uwaga rodziców zostanie uprzedzona, a najbardziej relewantnym twierdzeniem będzie to, że dziecko jest zmartwione. Z drugiej strony przypuśćmy, że Peter chciałby, aby męski zapach jego wody po goleniu podniecał Mary, ale obawia się, że ona to zbagatelizuje, jeśli odgadnie jego intencje; najlepszym postępowaniem byłoby oszczędne używanie tej wody, ponieważ silny zapach mógłby przyciągnąć jej uwagę i uczynić jego intencję zbyt oczywistą.

Interesują nas tutaj bodźce używane w celu osiągnięcia raczej subtelniejszych efektów poznawczych: bodźce służące do uczynienia intencji informacyjnej wzajemnie (tu: dla nadawcy i odbiorcy – przyp. tłum.) oczywistą.

Bodźce ostensywne, jak je nazwiemy, muszą spełniać dwa warunki: po pierwsze, muszą przyciągać uwagę odbiorców, a po drugie, muszą ją skupiać na intencjach nadawców.

Komunikacja ostensywno-inferencyjna nie może przebiegać poniżej progu uwagi; wymaga ona z konieczności budowania reprezentacji pojęciowych i mobilizacji procesów myślowych. Dlatego też większość bodźców używanych w komunikacji ostensywnej to bodźce uprzedzające uwagę: w typowy sposób korzystają one z niespodziewanych głośnych dźwięków takich jak okrzyki czy dźwięk dzwonka do drzwi, wyrazistych bodźców wzrokowych jak machanie ręką, błyskające światła czy jaskrawe plakaty, wreszcie żywiołowego oddziaływania dotykiem jak szturchanie czy uściski. Co najważniejsze, wypowiedzi słowne w języku ojczystym automatycznie przykuwają uwagę: jeśli dają się wyodrębnić słuchowo, jest niemal niemożliwe odfiltrowanie ich jako dźwięków tła. Jedynie gdy można się spodziewać, że odbiorcy zwrócą uwagę na bodziec ostensywny jako taki, jak to czynią nasi czytelnicy, bodziec w postaci drobnych ciemnych znaczków na białym papierze może słabo przyciągać uwagę.

Drugim z warunków, jakie musi spełniać bodziec ostensywny, jest skupienie uwagi odbiorców na intencjach nadawcy. Oznacza to, iż twierdzenie, że bodziec jest ostensywny, musi być zarówno wystarczająco oczywiste, jak i wystarczająco relewantne, aby prowadzić do optymalnego przetwarzania. Ten warunek najogólniej dotyczy bodźców, które zarówno uprzedzają uwagę, jak i są nierelewantne, jeśli nie są traktowane jako bodźce ostensywne. W oczywisty sposób jest to prawdziwe w odniesieniu do zakodowanych sygnałów używanych w komunikacji ostensywnej, w szczególności do wypowiedzi językowych, które jeśli nie są traktowane jako bodźce ostensywne, same są nierelewantnymi dźwiękami czy znakami na papierze. Jest to prawdziwe także w stosunku do niekodowych bodźców ostensywnych.

Niekodowy bodziec ostensywny może być zwykłym poruszeniem ciała bez większego znaczenia, uczynionym ze sztuczną – i przyciągającą uwagę – sztywnością: kiedy na przykład Peter uchyla się ostentacyjnie, aby Mary mogła zobaczyć nadchodzącego Williama. To może być działanie naśladowcze: Mary może na przykład naśladować jazdę samochodem, aby zakomunikować Peterowi, że chce opuścić przyjęcie. Większość z tego, co ukazują takie zachowania, ma niewielką lub żadną relewancję. Ktoś wykonał jakiś całkiem zwyczajny ruch ciała i co z tego? Jedyne *relewantnymi* twierdzeniami, jakie uobecnią się w wyniku takiego zachowania, będą twierdzenia dotyczące intencji informacyjnej jednostki.

Najlepsze bodźce ostensywne są zupełnie nierelewantne, jeśli nie są traktowane jako ostensywne. Rozważmy przypadek, w którym wysoce relewantny bodziec został właściwie – lub niewłaściwie – użyty ostensywnie: powiedzmy, że ktoś, w stosunku do kogo mamy przekonanie, że ma sparaliżowane ręce, naśladuje jazdę samochodem. Fakt, że osoba ta potrafi poruszać rękoma, byłby o tyle bardziej relewantny od wszystkiego, co mogłaby ona chcieć zakomunikować, iż jej intencja informacyjna mogłaby zostać niezauważona. Weźmy też przykład ze sfery polityki: akty terroryzmu obliczone na upublicznienie jakiejś przyczyny powodują tak wiele ważnych implikacji nieistotnych z punktu widzenia intencji informacyjnej terrorystów, że są one o wiele lepsze w przyciąganiu uwagi opinii publicznej niż w dostarczaniu zamierzonej informacji.

Nie wystarcza jednak, aby bodziec ostensywny przyciągał uwagę i skupiał ją na intencjach nadawcy. Musi on także *ujawnić* intencje nadawcy. Jak może to zrobić? Twierdzimy, że decydujące jest tutaj, aby bodziec szedł w parze z tym, co można by nazwać gwarancją relewancji. Ogólnie rzecz biorąc, nie ma gwarancji, że jakieś zjawisko okaże się relewantnym. Niektóre zjawiska w ogóle nie są relewantne i dlatego nie są warte przetwarzania na poziomie pojęciowym; inne mogą być wysoce relewantne i mogą inicjować cały szereg myśli. Może w ogóle nie istnieć *a priori* żadne oczekiwanie relewancji wobec zjawisk.

W szczególnym przypadku dotyczącym bodźców ostensywnych sytuacja jest zupełnie inna. Tworząc wypowiedź, mówiący prosi słuchacza o uwagę. Prosząc o uwagę, sugeruje, iż tworzona wypowiedź jest wystarczająco relewantna, aby była warta uwagi. Stosuje się to nie tylko do mowy, ale do wszystkich form ostensywnej komunikacji. Bodźce ostensywne pobudzają określone oczekiwania relewancji, relewancji osiągalnej, skoro tylko zostanie rozpoznana intencja informacyjna nadawcy. W następnym podrozdziale rozwiniemy tę myśl i sformalizujemy ją jako *zasadę relewancji*. Następnie, w ostatnim podrozdziale, pokażemy, w jaki sposób zasada relewancji tłumaczy komunikację ostensywno-inferencyjną.

7. Zasada relewancji (s. 155-163)

Rozdział 1. zakończyliśmy następującą definicją komunikacji ostensywno-inferencyjnej:

- (60) Nadawca tworzy bodziec, który zarówno nadawcy, jak i odbiorcom manifestuje, że nadawca zamierza za pomocą tego bodźca przekazać lub wyraźniej ukazać odbiorcom zbiór twierdzeń $\{I\}$.

Jak wspomnieliśmy, definicja ta nie wyjaśnia zasady działania ostensji: w jaki sposób bodziec ostensywny powoduje ujawnienie się intencji informacyjnej nadawcy. Sugerowaliśmy, że odpowiedź na to pytanie ma być poszukiwana w ramach zasady relewancji, ale taka zasada nie byłaby dobrym wyjaśnieniem do czasu eksplicytnego scharakteryzowania samego pojęcia relewancji. Po dokonaniu takiej charakterystyki możemy teraz wrócić do zasady relewancji.

Aby być skutecznym, akt ostensywnej komunikacji musi przyciągać uwagę odbiorców. W tym sensie akt ostensji jest prośbą o uwagę. Ktoś proszący kogoś o zachowanie się w pewien sposób, fizycznie lub poznawczo, sugeruje, że ma powody sądzić, iż zarówno w jego, jak i w interesie tej drugiej osoby będzie spełnienie prośby. Taka sugestia może być bezpodstawna lub uczyniona w złej wierze, ale nie może być całkowicie pominięta. Jeśli jakaś prośba w ogóle się pojawia, proszący musiał przypuszczać, że osoba, którą o coś prosi, znajdzie motywację, aby tę prośbę spełnić. Nawet szantażysta musi sprawić, aby jego ofercie bardziej opłacalna wydawała się raczej współpraca niż odmowa; podobnie kiedy tonący woła o pomoc, jego jedyną szansą jest uznanie przez przypadkową osobę za moralnie bardziej pożądane, choć pod względem fizycznym niedogodne, udzielenie pomocy.

Mniej dramatycznie: gospodarz zachęcający gości do jedzenia automatycznie sugeruje, że oferowane potrawy są jadalne i naprawdę warte skosztowania. Tak jak częstowanie kogoś wymaga zwykle uczestnictwa odbiorcy w postaci odpowiedniego zachowania fizycznego, komunikacja ostensywna wymaga uczestnictwa odbiorcy w formie odpowiedniego zachowania poznawczego, w szczególności skupienia uwagi. Jeśli Mary prosi Petera o uwagę, wskazując jakiś element krajobrazu lub trzymając coś, co chce mu pokazać, czy też rozmawiając z nim, upoważnia go to do stwierdzenia, że bodziec przyciągający jego uwagę jest dla niego relewantny, albo przynajmniej Mary ma powody sądzić, że tak jest; jeśli ona daje mu coś do przemyślenia, musi wierzyć, że on uzna to za dobrą strawę dla myśli.

Istnieje zatem substancjalna różnica pomiędzy sferą (dosł. ramą – przyp. tłum.) umysłu, w której do jednostki dociera skierowany do niej bodziec ostensywny, a sferą umysłu, w której odbierane są inne zjawiska.

Zajmując się innymi zjawiskami, człowiek może mieć nadzieję uzyskania relewancji; jeśli nie byłoby żadnych gwarancji spełnienia takiej nadziei, nie byłoby sensu w ogóle się nimi zajmować. Jednakże to, czy takie nadzieje okażą się uzasadnione, zależy od różnorodnych czynników, z których większość nie podlega kontroli jednostki i których istnienia jednostka może sobie nawet nie uświadamiać. Tym, co czyni te nadzieje uzasadnionymi, jest posiadanie przez ludzi pewnych zdolności heurystycznych, niektórych wrodzonych, innych rozwiniętych w wyniku doświadczeń wyspecjalizowanych w wybieraniu zjawisk relewantnych. Nawet jeśli tak jest, nadzieje związane z relewancją okazują się czasami nieuzasadnione, a jeśli są uza-

sadnione, to w większym lub mniejszym stopniu; nie można oczekiwać jakiegoś stałego i satysfakcjonującego poziomu relewancji.

Z bodźcem ostensywnym odbiorca może jednak nie tylko wiązać nadzieje, ale także całkiem sprecyzowane oczekiwania. Oczywiście jest, że akt komunikacji ostensywnej nie może być skuteczny, jeśli odbiorcy nie zwrócą uwagi na bodziec ostensywny. Oczywiście jest, że ludzie zwrócą uwagę na jakieś zjawisko jedynie wtedy, gdy wyda im się ono relewantne. Oczywiście jest wreszcie, że w zamierzeniu nadawcy wytworzony przez niego bodziec ostensywny ma się wydać relewantnym dla odbiorców, tj. nadawca zamierza uczynić oczywistym dla odbiorców, że bodziec jest relewantny. Dodając do tego zestawienia element wzajemności, przypuśćmy, że jest nie tylko oczywistym, ale wzajemnie oczywistym dla nadawcy i odbiorców, że tworzony jest bodziec ostensywny. Wówczas jest nie tylko oczywistym, ale wzajemnie oczywistym, że nadawca musi zamierzyć, aby bodziec wydawał się odbiorcom relewantny. Z naszej definicji komunikacji ostensywno-inferencyjnej wynika, że sprowadza się to do stwierdzenia, iż nadawca ostensywny z konieczności komunikuje, iż bodziec, jakiego używa, jest relewantny dla odbiorców. Innymi słowy, akt komunikacji ostensywnej automatycznie komunikuje *założenie relewancji*.

Jaka jest dokładna zawartość tego założenia relewancji komunikowanego w akcie komunikacji ostensywnej? Jak powiedzieliśmy, to, co jest komunikowane, zgodne jest z najlepszą wiedzą nadawcy, bodziec ostensywny jest wystarczająco relewantny, aby być wartym uwagi odbiorców. Żadna słabsza gwarancja nie wystarczy. Ale założenie relewancji jest bardziej specyficzne. Relewancja bodźca jest określona przez dwa czynniki: wysiłek potrzebny, aby go optymalnie przetworzyć, oraz efekty poznawcze, jakie osiąga to optymalne przetwarzanie. Chcemy twierdzić, że założenie relewancji jest różne po stronie efektu i po stronie wysiłku. Po stronie efektu zakłada się, że poziom osiągalnych efektów nie jest nigdy niższy niż taki, jaki jest potrzebny, aby uczynić bodziec wartym przetwarzania; po stronie wysiłku zakłada się, że poziom wymaganego wysiłku nigdy nie jest większy od tego, jaki pozwala osiągnąć określone efekty.

Nadawca zamierza zakomunikować zbiór twierdzeń $\{I\}$. Oczywiście leży to w interesie odbiorcy, że zbiór $\{I\}$ powinien zawierać najbardziej relewantne informacje dostępne nadawcy. Jednak w tym przypadku interesy nadawcy i odbiorcy nie muszą być zbieżne. Nadawca może chcieć zachować dla siebie najbardziej relewantne informacje; może mieć powody, aby komunikować mniej istotne informacje. Po prostu nadawca chce zakomunikować nie jakiś arbitralny zbiór twierdzeń, lecz określony zbiór twierdzeń $\{I\}$, co do którego może on mieć powody, aby go przekazać. Wiadomo jednak, że potrzebuje on uwagi odbiorcy, nie może zatem nie zakomunikować, że $\{I\}$ jest wystarczająco relewantny, aby uczynić bodziec, z którego można wywnioskować, jakoby $\{I\}$ było warte przetwarzania. Po stronie efektu założenie takie jest dostateczne.

Dla spełnienia intencji komunikacyjnej nadawca musi wybrać jeden z szerokiego spektrum różnych bodźców, z których wszystkie mogłyby uczynić jego określoną intencję informacyjną wzajemnie oczywistą. Twierdzimy, że eliminuje on bodźce,

które z jego strony wymagałyby zbyt wiele wysiłku (na przykład rysowania mapy w sytuacji, gdy wystarczające są słowne wskazówki), albo które uważa za niewłaściwe (na przykład z powodu reguł kulturowych zakazujących użycia pewnych słów). W większości przypadków pozostawia to wciąż szeroki zakres możliwych bodźców. W interesie odbiorcy leży, żeby nadawca wybrał najbardziej relevantny bodziec z tego zakresu, tj. ten, który będzie wymagał najmniejszego wysiłku przetwarzania. W tym miejscu zbiegają się interesy nadawcy i odbiorcy. Jeśli nadawca nie stara się jedynie markować komunikacji, w jego interesie leży, aby zostać zrozumianym, i dlatego w możliwy sposób ułatwić odbiorcy zrozumienie go. Odbiorca, który ma wątpliwości, czy nadawca wybrał najbardziej relevantny bodziec zgodny z jego intencją komunikacyjną i informacyjną – powiedzmy, słuchacz, który ma przekonanie, że ktoś zwraca się do niego w sposób wyszukany i niepotrzebnie niejasno – może wątpić, czy chodzi o prawdziwą komunikację, i w uzasadniony sposób odmówić podjęcia wymaganego wysiłku przetwarzania. Wszystko to jest wzajemnie oczywiste; jest to wzajemnie oczywiste, ponieważ nadawca zamierza, aby było oczywistym dla odbiorcy, że wybrał on najbardziej relevantny bodziec zdolny zrealizować jego intencje. Po stronie wysiłku założenie takie jest wówczas więcej niż wystarczające.

Poziom relevantności, co do którego poczynimy założenie, że istnieje, uwzględnia interesy zarówno nadawcy, jak i odbiorców. Nazwijmy go poziomem *optymalnej relevantności*. Możemy teraz sformułować założenie dotyczące optymalnej relevantności komunikowanej w każdym akcie komunikacji ostensywnej:

(61) *Założenie dotyczące optymalnej relevantności*

- (a) Zbiór twierdzeń $\{I\}$, który nadawca zamierza przekazać odbiorcy, jest wystarczająco relevantny, żeby odbiorcy opłacało się przetwarzać bodziec ostensywny.
- (b) Bodziec ostensywny, jaki nadawca mógł wybrać, aby zakomunikować $\{I\}$, jest najbardziej relevantny.

A oto zasada relevantności:

(62) *Zasada relevantności*

Każdy akt komunikacji ostensywnej komunikuje założenie dotyczące jego własnej relevantności optymalnej.

Skomentujmy teraz zasadę relevantności, stawiając pewną ilość szczegółowych pytań i odpowiadając na nie.

Czy zasada relevantności daje się zastosować do wszystkich form komunikacji?

Nie, stosuje się ona tylko do komunikacji ostensywnej, a nie do komunikacji w prostych systemach kodowych. Na przykład od obsługującego telegraf pracownika, który ma przekazać wiadomość poprzez jej zakodowanie, oczekuje się dokładnego zakodowania; nie oczekuje się od niego tworzenia szczególnie relevantnych bodźców.

Dla kogo, jak się zakłada, ma być relewantny bodziec, kiedy brak określonych odbiorców?

Odbiorcami aktu komunikacji ostensywnej są jednostki, których sytuację poznawczą próbuje zmodyfikować nadawca. Mogą oni być konkretnymi jednostkami, jak gdy Mary zwraca się do Petera, albo mogą to być jednostki dające się w określony sposób scharakteryzować, jak w sytuacji, kiedy adresujemy ten akapit do wszystkich jednostek, które przeczytały tę książkę do tego miejsca i uznały ją dla siebie za relewantną. W komunikacji radiowej lub telewizyjnej bodziec może być nawet adresowany do każdego, kto uzna go za relewantny. Nadawca komunikuje wtedy swoje założenie dotyczące relewancji każdemu, kto ma ochotę je podjąć.

Jak niezawodne jest założenie relewancji?

Jak wszyscy wiemy, świat jest pełen nudziarzy. Zasada relewancji nie mówi, że nadawcy z konieczności tworzą optymalnie relewantne bodźce; mówi ona, iż w sposób konieczny nadawcy zamierzają skłonić odbiorców, aby ci uwierzyli, że tak jest. Nawet nudziarze w oczywisty sposób mają zamiar spowodować, aby odbiorcy uwierzyli, że warto ich słuchać.

Założenie relewancji komunikowane w wypowiedzi nie musi być przyjęte jako prawdziwe. Nadawcy może się nie udać uzyskanie relewancji; odbiorca może wątpić w zdolność nadawcy do tworzenia relewancji. Z założenia relewancji wynika jednak bardziej wiarygodne założenie, że próbowano osiągnąć relewancję, jeśli nie została ona osiągnięta. Nadawcy, któremu nie udało się pokazać odbiorcom, że jest optymalnie relewantny, może mimo to udać się przekonanie ich, że stara się być optymalnie relewantnym. Komunikacja ostensywna musi jednak być postrzegana jako komunikująca więcej niż jedynie założenie o podejmowaniu prób relewancji. Odbiorca może być skłonny uwierzyć, że nadawca bardzo się starał, aby być relewantnym, ale jeśli przy tym ma przekonanie, że zupełnie mu się to nie powiodło, nie będzie na niego zwracał uwagi. Jakkolwiek zatem nadawca może być pełen wątpliwości w stosunku do siebie samego, musi mieć zamiar uczynienia dla odbiorcy oczywistym, że tworzony przez nadawcę bodziec ostensywny *jest* wystarczająco relewantny.

Czy twierdzenie, że wszyscy nadawcy ostensywni przynajmniej PRÓBUJĄ być optymalnie relewantnymi?

Nie wynika to z zasady relewancji. Zgodnie z zasadą nadawca mógłby komunikować swoje założenie relewancji w złej wierze, tak jak może w złej wierze komunikować jakiegokolwiek twierdzenie. Ogólnie rzecz biorąc, jest jednak prawdą, że nadawcy ostensywni próbują być optymalnie relewantni. Odbiorcy rozczarowani co do swoich oczekiwań relewancji rzadko dopuszczają wytłumaczenie, że nadawca w rzeczywistości nie stara się być optymalnie relewantnym. Byłoby to równoznaczne ze stwierdzeniem, iż postrzegany przez nich nadawca w rzeczywistości nie zwraca się do nich albo prawdopodobnie w ogóle nic nie komunikuje. Tę rzadko spotykaną sytuację ilustruje przypadek obstrukcji.

Obstrukcyoniści wygłaszają do zgromadzenia długie mowy jedynie w celu opóźnienia obrad. Wszystkie zwyczajne cechy komunikacji słownej są obecne, a nawet wyraźnie widoczne, z wyjątkiem jednej: brak starań o optymalną relewancję. Nawet gdyby próbowali, obstrukcyoniści nie mogliby mieć nadziei, że pozostaną relewantnymi przez wiele godzin czy nawet dni, w czasie których może trwać obstrukcja, i dlatego nie podtrzymują oni uwagi odbiorców, a nawet nie starają się tego robić. Czy obstrukcyoniści komunikują coś, choćby w sposób niedoskonały, czy przynajmniej markują komunikację? Przynajmniej dla bezpośrednich odbiorców jest jasne, że tylko pozory komunikacji mają miejsce i że w rzeczywistości w ogóle nikt się do nich nie zwraca. Przypomina to uświadomienie sobie, że gospodarz proponuje nam coś, czego jadalnici nawet nie pofatygował się sprawdzić. Jest to równoznaczne z odkryciem, iż udaje on jedynie, że stara się kogoś poczęstować.

Kiedy nie udaje się osiągnąć satysfakcjonującego poziomu relewancji, bardziej prawdopodobnym staje się twierdzenie, że nadawca starał się być optymalnie relewantny, ale bez powodzenia. Nadawcy podejmują ryzyko i niekiedy ponoszą porażkę, natomiast odbiorcy spodziewają się, że takie niepowodzenia mogą się zdarzać.

Gdyby na przykład Mary wiedziała, że Peter kupuje wszystkie książki Iris Murdoch, i zobaczyłaby najnowszą z nich na wystawie miejscowej księgarni, byłoby uzasadnionym, gdyby powiedziała do Petera.

(63) W księgarni jest nowa książka Iris Murdoch.

Mogłoby się okazać, że Peter posiada już tę informację, a w takim przypadku wypowiedź (63) będzie w rzeczywistości dla niego nierelwantna. Wciąż jednak byłaby ona bardzo odpowiednia, a założenie relewancji zostałoby zakomunikowane w dobrej wierze, ponieważ Mary przynajmniej starała się być optymalnie relewantna. Poza tym ryzyko, jakie podjęła, miało swoje uzasadnienie: było ono warte podjęcia ze względu na nadzieję, w przypadku powodzenia, osiągnięcia wysokiego stopnia relewancji w stosunku do Petera.

To, jak wiele wysiłku może oczekiwać odbiorca, że nadawca włoży, starając się być relewantnym, różni się w zależności od sytuacji, od nadawcy, a także od relacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Oczekuje się, że wykładowcy będą się bardzo starać, aby być relewantnymi; studentom pozwala się, a niekiedy nawet zachęca, aby wypowiadali się bez skrępowania z obawy, że będą nierelwantni. W rozmowie ze służą pan może mówić, co tylko chce, i przynajmniej zakładać, że będzie to wystarczająco relewantne; od służi zwracającego się do pana oczekuje się, iż będzie on miał całkowitą pewność co do relewancji tego, co chce powiedzieć.

Na ile relewantne jest coś „wystarczająco relewantne, aby było warte uwagi odbiorcy”?

Stwierdziliśmy, że narzędzia poznawcze jednostki są optymalnie wydajne, kiedy dostarczają największych efektów poznawczych. Mogłoby się zatem wydawać, iż aby być wartym uwagi jednostki, bodziec musi być bardziej relewantny niż wszystkie

inne zjawiska zewnętrzne czy wewnętrzne reprezentacje, jakie ta jednostka mogłaby w danym czasie przetwarzać. Jednakże nie uwzględnia się tutaj czynnika czasu.

Niektóre zjawiska i reprezentacje pozostają relewantne i dostępne przez długi czas; inne są zarówno dostępne, jak i relewantne tylko przez chwilę. Niekiedy bardziej wydajne – tzn. sprzyjające większej całościowej relewancji w dłuższym przebiegu procesu – jest zwrócenie uwagi na mniej relewantny bodziec, którego efekty poznawcze mogłyby być na zawsze utracone, jeśli nie zostanie on natychmiast przetworzony, a pomijanie bardziej relewantnych informacji, które można przetworzyć później. Tak na przykład w zgodzie z zasadą relewancji byłoby przerwanie komuś czytania fascynującej książki, aby zadać umiarkowanie relewantne, ale natarczywe pytanie lub przyciągnąć jego uwagę ku umiarkowanie ciekawemu zdarzeniu z otaczającej rzeczywistości.

Podobnie, niektóre bodźce mają niewielką rzeczywistą relewancję, ale zastosowane w odpowiednim czasie wzmacniają relewancję podrzędnych bodźców, powodując, że osiąga się wyższy stopień całościowej relewancji raczej z ich pomocą niż bez nich. Jest to najogólniej prawdziwe w odniesieniu do pierwszego zdania powieści. Chociaż samo w sobie posiada ono ograniczoną relewancję, pomaga stworzyć kontekst, w którym następne zdania będą bardziej relewantne. Dlatego jest ono wystarczająco relewantne, aby być wartym uwagi czytelnika.

Zatem to, co zalicza się do wystarczającej relewancji, różni się w zależności od sposobu, w jaki dostępna jest informacja lub w jaki może ona się stać dostępna dla odbiorcy w pewnym czasie. Różni się to także w zależności od stopnia gotowości intelektualnej odbiorcy.

Wyobraźmy sobie grupę osób rozmawiających po pracy w kawiarni lub w pubie, po prostu swobodna rozmowa między przyjaciółmi. Powinna tu wystarczać odrobina relewancji: nikt nie będzie miał ochoty podejmować dużego wysiłku przetwarzania ani oczekiwał większych efektów kontekstowych. Z tego powodu nikt nie włoży dużego wysiłku w tworzenie bodźców, które byłyby warte obszernego przetwarzania. Dla kontrastu rozważmy, czego można się spodziewać na seminarium. Oczekuje się tu od każdego stanu gotowości, gotowości podjęcia sporego wysiłku intelektualnego związanego z tworzeniem i przetwarzaniem informacji. W tych warunkach informacja wystarczająco relewantna, aby była warta uwagi odbiorcy, jest w rzeczywistości całkiem relewantna. Nie ma większego sensu spodziewać się w określonych warunkach poziomu relewancji osiąganego zwykle w zupełnie innych warunkach, a rozsądny odbiorca dostosuje odpowiednio swoje oczekiwania.

Te różnorodne czynniki, o których wspomnieliśmy, są zwykłymi cechami codziennych doświadczeń nas wszystkich. Nie wymaga to wiele obserwacji czy wyobraźni ze strony nadawcy, aby ocenić minimalny wymagany poziom relewancji. Bardziej szczegółowe rozważania mogą w tym pomóc. W różnych sytuacjach społecznych oczekiwany poziom relewancji zdefiniowany jest kulturowo. W toku rozmowy ten poziom można dostosowywać, podnosząc lub obniżając go o stopień w danym czasie. Odbiorca może dać do zrozumienia, na przykład zadając pytanie, jaki jest minimalny oczekiwany przez niego poziom relewancji. Nawet w takiej sy-

tuacji mogą pojawić się błędy. Jednak, jak wykażemy, wystarczające jest zakomunikowanie założenia relewancji – i tak jest zawsze. Nie musi ono być przyjęte jako prawdziwe, aby spełnić swoją najważniejszą rolę: określenie interpretacji bodźca ostensywnego.

Jakie są różnice pomiędzy teorią relewancji a ujęciem Grice'a?

Różnic jest wiele. Jedną z nich jest to, że zasada relewancji ma charakter o wiele bardziej eksplicytny niż zasada współpracy i maksymy Grice'a. Inna polega na tym, że Grice zakłada, iż komunikacja wymaga wyższego poziomu współpracy niż określony w naszych założeniach.

Według nas jedynym wspólnym celem rzeczywistego nadawcy i pełnych dobrej woli odbiorców jest skuteczna komunikacja, tzn. rozpoznanie przez odbiorców intencji informacyjnej nadawcy. Grice zakłada, że komunikacja musi posiadać „wspólny cel lub zbiór celów, albo przynajmniej wzajemnie akceptowany kierunek” (H.P. Grice, *Logic and Conversation*, [w:] *Syntax and Semantics 3: Speech Act*, red. P. Cole, J. Morgan, New York 1975, s. 41–58) oprócz celu w postaci osiągnięcia skutecznej komunikacji. Nie chcemy zaprzeczać, że bardzo często jest to prawda, w szczególności w odniesieniu do rozmowy. W wymianie zdań, na seminarium czy w książce, może równie dobrze być wspólnie zaimplementowany cel lub kierunek. Nie wynika to jednak z zasady relewancji i nie jest automatycznie dostarczane wraz z każdym bodźcem ostensywnym. Wiedza dotycząca wspólnego celu, kiedy istnieje, jest jednym z wielu czynników kontekstowych i tylko jako taka może odgrywać pewną rolę w procesie rozumienia. A zatem osiąganie optymalnej relewancji mniej wymaga, niż stosuje się do maksym Grice'a. W szczególności możliwe jest bycie optymalnie relewantnym, nie będąc „tak informatywnym, jak to jest wymagane” przez aktualny cel wymiany (pierwsza maksyma ilości Grice'a), na przykład zachowując w tajemnicy coś, czego poznanie byłoby dla odbiorców relewantne. Wydaje nam się, że jest to sprawą wspólnego doświadczenia, iż poziom współpracy opisany przez Grice'a nie jest w automatyczny sposób oczekiwany od nadawców. Osoby, które nie przekazują nam wszystkich informacji, jakie chcielibyśmy, żeby nam przekazały, i nie odpowiadają na nasze pytania tak dobrze, jak mogłyby odpowiadać, są bez wątpienia winne, ale nie łamania zasad komunikacji.

Istnieje bardziej radykalna różnica między ujęciem Grice'a a teorią relewancji. Zasada i maksymy Grice'a to normy, które nadawcy i odbiorcy muszą poznać, aby się odpowiednio komunikować. Nadawcy generalnie przestrzegają tych norm, ale mogą także łamać je dla uzyskania określonych efektów; z kolei odbiorcy posługują się wiedzą na temat tych norm w interpretacji zachowań komunikacyjnych.

Zasada relewancji, na zasadzie kontrastu, stanowi uogólnienie dotyczące komunikacji ostensywno-inferencyjnej. Nadawcy i odbiorcy nie muszą wiedzieć więcej o zasadzie relewancji, aby się porozumiewać, niż wiedzą o zasadach genetyki, aby płodzić dzieci.

Nadawcy nie „stosują się” do zasady relewancji i nie mogliby jej złamać, nawet gdyby chcieli. Zasada relewancji ma zastosowanie bez wyjątku: każdy akt komu-

nikacji ostensywnej przekazuje założenie relewancji. Nie jest to zasada ogólna, ale fakt, że określone założenie relewancji zostało zakomunikowane przez i w odniesieniu do określonego aktu komunikacji, fakt, z którego korzystają odbiorcy w procesie rozumowania inferencyjnego.

Jednakże najistotniejsza różnica pomiędzy ujęciem Grice'a a naszym dotyczy wyjaśnienia komunikacji. Charakterystyka komunikacji w ujęciu Grice'a opiera się na rozróżnieniu pomiędzy tym, co wyrażone eksplicytnie, a tym, co implikowane. Nie podano żadnego wytłumaczenia komunikacji eksplicytniej; w zasadzie założono zastosowanie w odniesieniu do modelu kodowego, z kodem pojmowanym jako zbiór konwencji. Implikatury wyjaśniono jako twierdzenia, że odbiorcy muszą zachować ideę, zgodnie z którą nadawca musi przestrzegać maksym albo przynajmniej zasady współpracy. Zasada relewancji ma w zamierzeniu tłumaczyć komunikację ostensywną całościowo, zarówno aspekt eksplicytny, jak i implicytny. W następnym podrozdziale pokażemy, w jaki sposób to czyni.

8. Jak teoria relewancji tłumaczy komunikację ostensywno-inferencyjną (s. 163-171)

Nadawca, który tworzy bodziec ostensywny, stara się zrealizować dwie intencje: pierwszą, intencję informacyjną, aby przekazać odbiorcom zbiór twierdzeń $\{I\}$, oraz drugą, intencję komunikacyjną, która intencję informacyjną czyni wzajemnie oczywistą. Nie jest trudno dostrzec, w jaki sposób zrealizowanie intencji komunikacyjnej prowadzi do zrealizowania intencji informacyjnej: realizacja, która w zamierzeniu godnego zaufania nadawcy ma przekonać odbiorcę, żeby w coś uwierzył, jest doskonałym powodem, aby jej zaufać. Dość dobrze tłumaczy to, dla czego ludzie podejmują komunikację ostensywną. Nie wyjaśnia to jednak zasady funkcjonowania komunikacji ostensywnej: w jaki sposób realizowana jest sama intencja komunikacyjna.

Nie jest jasne, w jaki sposób stworzenie bodźca może uczynić intencję informacyjną nadawcy wzajemnie oczywistą i tym samym prowadzić do zrealizowania intencji komunikacyjnej. Jak widzieliśmy, w odniesieniu do innych form zachowań intencjonalnych dowód istnienia leżących u ich podstaw intencji uzyskuje się w drodze obserwacji skutków takiego zachowania. W odniesieniu do komunikacji ostensywnej zamierzony efekt komunikacyjny polega na rozpoznaniu intencji informacyjnej. Jednakże zamierzony efekt informacyjny nie pojawia się powszechnie i dlatego nie może być powszechnie obserwowany, zanim nie zostanie rozpoznana intencja informacyjna leżąca u jego podstaw. W tym przypadku intencja informacyjna nie może zostać wywnioskowana drogą obserwacji jej niezależnie uzyskanych efektów. Powstaje pytanie, w jaki sposób w ogóle można ją wywnioskować.

Potrzebne są kolejne kroki inferencyjne, jeśli intencja informacyjna ma się stać wzajemnie oczywistą. Bodziec musi spowodować pojawienie się we wspólnej sy-

tuacji poznawczej nadawcy i odbiorców innych twierdzeń, z których zostanie wywnioskowana intencja informacyjna. Po pierwsze musi być oczywiste, że bodziec jest ostensywny. W podrozdziale 6. pokazaliśmy, jak można to osiągnąć: tworząc wyraźnie intencjonalny bodziec, który z jednej strony przyciąga uwagę, a z drugiej pozostaje nerelevantny, jeśli nie zostanie uznany za dowód intencji nadawcy. Skoro tylko ostensywny charakter bodźca stanie się wzajemnie oczywisty, będzie także wzajemnie oczywistym, że nadawca ma intencję informacyjną, tzn. że zamierza przekazać odbiorcy pewien zbiór twierdzeń $\{I\}$. Problem identyfikacji intencji informacyjnej nadawcy sprowadza się wówczas do problemu identyfikacji tego właśnie zbioru twierdzeń $\{I\}$.

Tym, co czyni zasada relevancji, jest identyfikacja jednego z elementów zbioru $\{I\}$, mianowicie założenie relevancji. Założenie relevancji nie jest jedynie elementem ze zbioru $\{I\}$, jest to element dotyczący całego zbioru $\{I\}$. W rezultacie zawartość zbioru $\{I\}$ może go potwierdzić lub odrzucić. Możliwości potwierdzenia lub odrzucenia są różne dla różnych, (61a) i (61b), części założenia relevancji, które dla większego komfortu tutaj powtórzymy:

(61) *Założenie optymalnej relevancji*

- (a) Zbiór twierdzeń $\{I\}$, jaki nadawca zamierza przekazać odbiorcy, jest wystarczająco relevantny, jeśli warto, aby odbiorca poświęcił czas na przetworzenie bodźca ostensywnego.
- (b) Bodziec ostensywny, jakiego nadawca mógł użyć w celu zakomunikowania zbioru $\{I\}$, jest najbardziej relevantny.

Dla odbiorcy każde twierdzenie dotyczące zawartości zbioru $\{I\}$ albo potwierdza (61a) – zbiór $\{I\}$ jest wystarczająco relevantny – albo też przeczy temu. Mogą istnieć przypadki pośrednie, zbiory twierdzeń na marginesie relevancji wystarczającej. Nie mogą jednak istnieć przypadki, dla których dowód jest niewystarczający, zbiór twierdzeń, których relevancji odbiorca nie potrafi ocenić: przetwarzając zbiór $\{I\}$, odbiorca automatycznie odkrywa, na ile jest on relevantny. W odniesieniu do drugiej części założenia relevancji, (61b), nie da się przeprowadzić tak wyraźnego podziału. Przy danym twierdzeniu dotyczącym zawartości zbioru $\{I\}$ może się okazać, że nadawca mógł użyć bardziej relevantnego bodźca, a to będzie przeczyło twierdzeniu (61b). Twierdzenie (61b) może jednak nie zostać ani potwierdzone, ani odrzucone, i ostatecznie, w zwykłych warunkach, odbiorca nie wie dokładnie, jaką skalę bodźców ma do swojej dyspozycji nadawca, a w konsekwencji nie może być pewien, czy użył on najbardziej relevantnego z nich, aby zakomunikować $\{I\}$. Zatem założenie relevancji potraktowane całościowo powinno zostać albo wyraźnie odrzucone (w przypadku, gdy odrzuca się (61a) lub (61b)), albo przynajmniej potwierdzone, ale niezweryfikowane (w przypadku, gdy (61a) jest potwierdzone, a (61b) nie jest odrzucone).

Dla niektórych twierdzeń w zbiorze $\{I\}$ dowody, jakie nadawca daje odbiorcy, nie są bezpośrednie: jedynym powodem zaakceptowania ich przez odbiorcę jest wzajemnie oczywista intencja nadawcy, że odbiorca powinien tak postąpić. Dla in-

nych twierdzeń w zbiorze $\{I\}$ nadawca dostarcza także dowodów bezpośrednich, jak w przypadku, gdy Peter ostensywnie uchyla się, aby pozwolić Mary zobaczyć, kto nadchodzi. Status założenia relewancji zmienia się w zależności od pojmowania samego procesu. Na początku procesu rozumienia inicjalny dowód potwierdzający założenie relewancji jest całkowicie pośredni; jest całkowicie zależny od gwarancji nadawcy, że jego bodziec jest dla odbiorcy optymalnie relewantny. Jednak przetwarzając bodziec, odbiorca uzyskuje naturalnie bezpośredni dowód za lub przeciw optymalnej relewancji założenia, a przed zakończeniem procesu rozumienia dowód bezpośredni zastąpi inicjalny dowód pośredni. Zamierzając przekazać założenie relewancji, nadawca musi zdawać sobie sprawę, że nie uniknie dostarczenia bezpośredniego i rozstrzygającego dowodu za lub przeciw. Jest to decydujący krok w kierunku identyfikacji jego pełnej intencji informacyjnej – zbioru twierdzeń $\{I\}$.

Próbując zidentyfikować intencję informacyjną, odbiorca musi założyć, że nadawca komunikuje się w sposób racjonalny, tj. ma powody sądzić, iż bodziec, jaki wytwarza, spowoduje zamierzone efekty. Stosuje się to nie tylko do identyfikacji intencji informacyjnych, ale do inferencyjnej identyfikacji intencji w ogóle. Intencje rozpoznaje się, próbując na podstawie założenia, że wykonawca czynności jest racjonalny, znaleźć racjonalną interpretację jego działań. Nie oznacza to, że ludzie w ogóle, a nadawcy w szczególności, zawsze dostosowują narzędzia do celów w sposób w pełni racjonalny. Chodzi o to, że kiedy tego nie robią, nie jest możliwe wywnioskowanie intencji z samych ich zachowań. W przypadku zachowania komunikacyjnego wiąże się to z irracjonalnością, ponieważ skuteczność komunikacji zależy od umiejętności odbiorcy w zakresie wnioskowania na temat intencji nadawcy.

Racjonalny nadawca, który zamierza przekazać odbiorcy założenie relewancji, musi oczekiwać przetworzenia bodźca, aby to założenie potwierdzić. Inaczej mówiąc, musi on oczekiwać, że zawartość zbioru $\{I\}$ potwierdzi (61a) i nie odrzuci (61b). Aby rozpoznać intencję informacyjną nadawcy, odbiorca musi ustalić, dla jakiego zbioru $\{I\}$ nadawca miał powody sądzić, że zbiór ten potwierdzi założenie relewancji. Twierdzimy, że jest to wszystko, co musi on zrobić.

Zatem zadaniem odbiorcy jest stworzenie możliwych hipotez interpretacyjnych dotyczących zawartości zbioru $\{I\}$ i wybranie z nich tej właściwej. W różnych sytuacjach i w różnych sferach poznania zadanie tworzenia i wyboru hipotezy może być wykonywane na różne sposoby. W niektórych przypadkach najlepiej je wykonać, zestawiając wszystkie możliwe hipotezy, porównując je i wybierając najlepszą. W innych sytuacjach lepiej jest odszukać hipotezę inicjalną i sprawdzić, czy spełnia ona pewne kryterium, i jeśli tak, to poprzestać na tym, a w przeciwnym razie powtórzyć ten proces, poszukując drugiej hipotezy itd. Aby to zobrazować, przypuśćmy, że Peter nie wie dokładnie, gdzie zostawił swoje okulary przeciwsłoneczne, ale wie, że są one gdzieś w domu. W jednym przypadku jest on poza domem i musi zatelegrafować do Mary, gdzie ma ona szukać tych okularów. Powinien wówczas stworzyć w umyśle listę wszystkich miejsc, w których mógł je zostawić, uporządkować je zgodnie z zasadą prawdopodobieństwa i wskazać Mary najbardziej prawdopodobne miejsce. W innym przypadku Peter jest w domu. Bierze pod uwagę pierwszą hi-

potężę, jaka przysłała mu do głowy, i sprawdza ją; jeśli znajduje okulary, przerywa poszukiwania, w przeciwnym razie będzie szukał w innym miejscu itd.

Te dwie strategie, zestawianie i porządkowanie hipotez oraz wyszukiwanie i sprawdzanie kolejnych hipotez, dostosowane są do różnego rodzaju zadań. Pierwsza strategia jest niedostosowana do zadań, w których byłoby niemożliwe lub niedogodne zestawienie wszystkich możliwych hipotez. Na przykład, jeśli zadanie polega na odszukaniu ucznia, który nie jest ani najwyższy, ani najniższy w szkole, byłoby zbędnym wysiłkiem ustawienie wszystkich uczniów według wzrostu. Druga strategia nie ma zastosowania do zadań, w których brak rozstrzygającego kryterium, jakie można by zastosować do osobnych hipotez. Nie byłoby na przykład możliwe zorientowanie się, który z uczniów jest najwyższy w szkole, bez wzięcia pod uwagę wszystkich uczniów.

Dla innych jeszcze zadań ani strategia zestawienia i uporządkowania, ani strategia sprawdzania krok po kroku nie są same w sobie odpowiednie. Poszukiwanie prawdziwej teorii naukowej nie może opierać się na sprawdzaniu wszystkich możliwych teorii, ponieważ nie wiemy, jakie one są; nie można również zastosować jakiegось kryterium, które pozwoliłoby określić, czy jakaś osobna teoria jest prawdziwa. Strategia odkrycia naukowego jest o wiele bardziej złożona i posługuje się zarówno porównaniami, jak i osobnym sprawdzaniem; jej rezultaty, zasadniczo, nigdy nie są ostateczne. Jak wykazaliśmy, proces rozumienia nie jest pod tym względem podobny do odkrycia naukowego, ponieważ niemal natychmiast daje on końcowe wyniki, co wskazuje, że musi tu być wykorzystywana raczej jakaś prosta strategia.

Czy zrozumienie można by osiągnąć w wyniku zestawienia i uporządkowania wszystkich możliwych hipotez dotyczących intencji informacyjnej nadawcy? Taki pomysł mógłby przyciągnąć uwagę, gdyby proces rozumienia pojmować jako prostą kwestię dekodowania sygnału do postaci małych zbiorów możliwych informacji, a następnie wybierania z nich niektórych informacji. Taką wersję musimy jednak odrzucić, ponieważ nie da się policzyć ani możliwych interpretacji symbolicznych zakodowanych informacji, ani ich możliwych implikatur. Twierdzimy, że ma to miejsce nawet w przypadku niedwuznacznych sygnałów kodowych używanych jako bodźce. Ponadto, nawet gdyby było możliwe zestawienie wszystkich możliwych interpretacji jakiegось informacji kodowej, byłoby to wciąż kompletnie niedogodne. Jak widzieliśmy, jednym z czynników, które powodują, że jedna interpretacja jest bardziej relewantna od innych, jest ten, który wymaga mniejszego wysiłku przetwarzania. Gdyby jedynym sposobem odnajdywania właściwej interpretacji było zestawianie i porządkowanie wszystkich możliwych interpretacji, wówczas wszystkie możliwe interpretacje wymagałyby takiego samego wysiłku, mianowicie wysiłku potrzebnego do ich stworzenia i porównania. Trudno byłoby uznać jakikolwiek bodziec ostensywny za warty tak absurdalnie wielkiego wysiłku.

Czy zatem osiągnięcie zrozumienia byłoby możliwe przez stworzenie hipotezy inicjalnej, jej sprawdzenie i przejście do następnej, jeśli ta pierwsza nie jest odpowiednia? Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że i w tym przypadku odpowiedź brzmi nie. Powiedzmy, że jakaś interpretacja jest *zgodna z zasadą relewancji* wtedy

i tylko wtedy, gdy jakiś racjonalny nadawca może oczekiwać, że będzie ona optymalnie relewantna dla odbiorcy. Załóżmy teraz, że odbiorca sprawdza jakąś interpretację i uznaje ją za zgodną z zasadą relewancji. Jak mogłoby się zdarzyć to, że miałby słuszność, wybierając taką interpretację? Z pewnością istnieje wiele innych możliwych interpretacji, które również mogłyby być zgodne z zasadą relewancji. Ponieważ zgodność z zasadą relewancji jest jedynym sprawdzianem, jaki mamy, zastosowanie jej w strategii sprawdzania krok po kroku nigdy nie dostarczy pożądanego rezultatu.

Ten argument jest błędny. Pomija on fakt, iż porządek, w jakim sprawdzane są hipotezy, ma wpływ na ich relewancję. W rezultacie zasada relewancji w ogóle nie daje podstaw do wyboru więcej niż jednej interpretacji dla pojedynczego bodźca ostensywnego. Pokażemy, że interpretacja, której wybór opiera się na zasadzie relewancji, jest zarazem pierwszą sprawdzaną i zgodną z zasadą relewancji interpretacją. Rozważmy najpierw, w jaki sposób odbiorca, który ma świadomość, że ktoś stworzył jakiś bodziec ostensywny i w konsekwencji zakomunikował założenie relewancji, może tworzyć hipotezy dotyczące intencji informacyjnej nadawcy. Po pierwsze, wiarygodność niektórych hipotez może już być oczywista w określonej sytuacji. Rozważmy wypowiedź (64):

(64) *Peter* (do *Mary*): Czy chcesz kawę?

Wypowiadając zdanie (64), *Peter* komunikuje, że chce odpowiedzi na swoje pytanie i że nic innego nie byłoby dla niego w tej sytuacji wystarczająco relewantne. Jest wówczas wiarygodne, że intencją informacyjną w następnej wypowiedzi *Mary* będzie zakomunikowanie odpowiedzi na pytanie *Petera*.

Bodziec używany przez nadawcę jest sam w sobie źródłem hipotez interpretacyjnych. Opis niekodowego bodźca ostensywnego (na przykład: *Mary zachwycę się jakąś wonią* czy *Mary udaje jazdę samochodem*) umożliwia natychmiastowy dostęp do haseł encyklopedycznych składających się na pewne pojęcia i do schematów twierdzeń, jakie one zawierają. Bodziec kodowy umożliwia natychmiastowy dostęp do ściśle określonych zbiorów pojęć: sam kod określa, które pojęcia zostają aktywowane, a ponadto łączy je w logiczną formę, którą można wykorzystać bezpośrednio jako schemat twierdzenia. Kontekst dostarcza sposobów uzupełnienia tych schematów do postaci pełnych hipotez.

Kiedy zostaje ustalony inicjalny zbiór hipotez, odbiorca może go uzupełnić o stwierdzenie, że zbiór $\{I\}$ zawiera dalsze twierdzenia dające się kontekstowo wywnioskować z tych już ustalonych. Ponadto rozszerzenie kontekstu może sprawić, że zupełnie odmienne hipotezy staną się dostępne. Istotne jest, że w danej sytuacji poznawczej, w danym kontekście inicjalnym i przy danym bodźcu niektóre hipotezy są łatwiej dostępne niż inne, a to oznacza, że wymagają one mniejszego wysiłku przetwarzania. Rozważmy teraz wykonalność strategii sprawdzania krok po kroku. Odbiorca, który korzysta z tej strategii i który chce zmaksymalizować efektywność poznawczą, będzie sprawdzał hipotezy pod względem ich dostępności. Załóżmy, że

sprawdza on hipotezę, która jest zgodna z zasadą relewancji. Czy powinien na tym poprzestać, czy też sprawdzać następną hipotezę na podstawie założenia, że może ona być również zgodna z zasadą relewancji? Łatwo wykazać, że powinien na tym poprzestać. Załóżmy, że kontynuuje on sprawdzanie i uznaje, że kolejna hipoteza jest zgodna z pierwszą częścią założenia relewancji: zakładany zbiór twierdzeń $\{I\}$ jest wystarczająco relewantny. W tej sytuacji druga część założenia relewancji jest prawie stale odrzucana. Jeśli to w ogóle byłoby możliwe, odbiorca powinien wykorzystać bodziec, który uchroniłby odbiorcę przed wysiłkiem najpierw ustalenia dwóch hipotez zawierających zasadę relewancji, a następnie wybierania spośród nich.

Rozważmy na przykład następującą wypowiedź:

(65) George ma dużego kota.

W zwykłych warunkach pierwsza interpretacja wypowiedzi (65), jaka pojawi się u słuchacza, będzie dotyczyła dużego kota *domowego*. Jeśli wydawałoby się możliwym, że nadawca mógł oczekiwać takiej interpretacji, aby być optymalnie relewantnym w stosunku do słuchacza, słuchacz powinien na tym poprzestać. Załóżmy, że postępuje inaczej i podejrzewa, iż nadawca mógł oczekiwać innych interpretacji, aby również być optymalnie relewantnym, i kontynuuje poszukiwanie tych interpretacji. Słowo „kot” nie jest jednoznaczne: może się ono odnosić albo do kota domowego, albo do jakiegokolwiek zwierzęcia z gatunku *Felis*. Dlatego słuchacz tworzy hipotezę, że wypowiedź (65) mogła w zamierzeniu informować, iż George ma tygrysa, lwa, jaguara itp. Może taka informacja byłaby nawet bardziej relewantna niż fakt, że George posiada dużego kota domowego, potwierdzając tym samym pierwszą część założenia relewancji. Tym niemniej druga część tego założenia zostałaby automatycznie zanegowana. W oczywisty sposób bardziej relewantnym bodźcem byłaby wypowiedź w rodzaju (66) lub, jeśli nadawca nie posiada koniecznej informacji, wypowiedź (67) lub (68):

(66) George ma tygrysa.

(67) George ma tygrysa albo lwa, nie jestem pewien, którego z nich.

(68) George ma jakieś zwierzę z rodziny kotów.

Takie bodźce zaoszczędziłyby odbiorcy dotarcia do i sprawdzenia interpretacji „kot domowy”, a następnie dotarcia do interpretacji „rodzina kotowatych” i porównania tych dwóch interpretacji. Wskutek tego odbiorca nie musiałby się kłopotać: pierwsza interpretacja zgodna z zasadą relewancji byłaby najlepszą hipotezą. Wszystkie inne interpretacje w oczywisty sposób przeczyłyby drugiej części założenia relewancji.

Jeśli nadawca ma nieograniczoną sferę bodźców, z której może wybierać, z drugiej części założenia relewancji wynika, że ze wszystkich interpretacji bodźca, które potwierdzają to założenie, pierwsza interpretacja, jaka się pojawia u odbiorcy, jest tą, którą nadawca zamierzał przekazać. Ale co w sytuacji, gdy nadawca ma do wyboru ograniczony zakres bodźców, czyli kiedy zamierzał przekazać coś innego

niż pierwszą optymalnie relewantną interpretację, jaka pojawi się u odbiorcy, a nie miał do swojej dyspozycji więcej odpowiednich bodźców? W tym przypadku albo, jak uprzednio, przekazywana jest pierwsza interpretacja zgodna z zasadą relewancji, albo w ogóle nic nie zostaje przekazane.

Wyobraźmy sobie na przykład zakutego w kajdany więźnia z nakazem milczenia. Wszystko, co może zrobić, zanim zostanie odprowadzony, to uśmiechnąć się do przyjaciela. Jak przyjaciel ten może ustalić, czy ów więzień chciał przekazać coś innego, niż tylko pożegnać się, na co wskazuje pierwsza możliwa do przyjęcia interpretacja, jaką odbiorca dopuścił? A jeśli tak, to co ów więzień zamierzał przekazać? Na pierwszy rzut oka nie da się nic na ten temat powiedzieć. Założmy jednak, że wszystkie interpretacje, o których odbiorca może pomyśleć, zawierają pożegnanie jako element podrzędny: odbiorca może być wówczas przeświadczony, że przynajmniej to zakomunikował nadawca. Rozumując dalej, odbiorca powinien dostrzec, że sam więzień powinien mieć świadomość braku możliwości przypisywania mu jakiegś pełniejszej intencji informacyjnej, a zatem nawet jeśli równie dobrze chciałby on więcej zakomunikować, nie był w sytuacji, aby to w sposób racjonalny zamierzać. Ostatecznie zatem przekazał pożegnanie.

A co, jeśli dwie zasadniczo różne interpretacje wydają się równocześnie przychodzić na myśl odbiorcy i obie są zgodne z zasadą relewancji? W tym przypadku odbiorca nie będzie mógł zdecydować, jaka była intencja informacyjna, i komunikacja będzie nieskuteczna. Jest to jeden z kilku przypadków, kiedy niejednoznaczność jest świadomie postrzegana w czasie trwania samego procesu rozumienia.

A co, jeśli nadawca myli się co do swojego założenia relewancji? Uczyni to zadanie odbiorcy wymagającym nieco większego wysiłku i nieco bardziej narażonym na niepowodzenie, ale nie będzie to zadanie zasadniczo odmienne, a już na pewno nie niewykonalne. Aby być zgodną z zasadą relewancji, interpretacja w rzeczywistości nie musi być optymalnie relewantna dla odbiorcy; musi przynajmniej wydawać się taka nadawcy. I na odwrót, może się zdarzyć, że pierwsza optymalnie relewantna interpretacja będzie relewantna w sposób, jakiego nadawca nie był w stanie przewidzieć; nie jest wówczas zgodna z zasadą relewancji. W każdym przypadku zadaniem odbiorcy jest znaleźć interpretację zgodną z zasadą relewancji, tj. interpretację, co do której nadawca mógł w oczywisty sposób oczekiwać, że będzie ona optymalnie relewantna. Oczywiście, zadanie to jest ułatwione, ale nie zasadniczo różne, gdy odbiorca ma zaufanie do nadawcy i dlatego może zakładać, że zamierzona interpretacja jest rzeczywiście tą pierwszą optymalnie relewantną, jaką dopuścił.

Co się dzieje, gdy używa się niedwuznacznego sygnału kodowego? Czy nadal można się posługiwać kryterium zgodności z zasadą relewancji? Tak. A oto, tytułem ilustracji, anegdota polityczna. W epoce stalinowskiej spierało się dwóch przyjaciół na Zachodzie. Paul zdecydował się na emigrację do Rosji, którą postrzegał jako kraj sprawiedliwości i wolności. Pojechałby tam i napisał potem do Henry'ego, aby pozwolić mu poznać wspaniałą prawdę. Henry próbował odradzić mu wyjazd: twierdził, że w Rosji panuje ucisk i bieda, brakuje różnych dóbr, a listy Paula i tak zostałyby ocenzurowane. Ponieważ Paul był niewzruszony, Henry przekonał

go przynajmniej do przyjęcia następującej konwencji: jeśli Paul napisze, używając czarnego atramentu, Henry będzie wiedział, że napisał szczerze. Jeśli użyje atramentu czerwonego, Henry zrozumie, że Paul nie mógł napisać prawdy. Sześć miesięcy po wyjeździe Paula Henry otrzymał następujący list napisany czarnym atramentem: „Drogi Henry, jest to kraj sprawiedliwości i wolności. Jest to raj dla ludzi pracy. W sklepach można znaleźć wszystko, czego się potrzebuje, z wyjątkiem jedynie czerwonego atramentu...”.

Rzecz w tym, że kiedy ludzie posługują się w komunikacji jakimś kodem, komunikowanym twierdzeniem, jakie staje się oczywiste dla odbiorcy, jest przekazywana intencja nadawcy, aby tę konwencję przekazać. Nie ma sposobu, aby kod czy konwencja zobowiązywały nadawcę w takim stopniu, że niemożliwe byłoby, aby nie miał on intencji, jaką reprezentuje użyty przez niego sygnał. Sygnał kodowy, nawet jeśli jest niedwuznaczny, jest tylko fragmentem dowodu dotyczącego intencji nadawcy i musi być użyty inferencyjnie i w jakimś kontekście. Hipoteza, jaką zakłada sygnał, musi wciąż być sprawdzana pod względem zgodności z zasadą relewancji, a jeśli nie spełnia tego kryterium, musi zostać odrzucona.

W przeciwieństwie do pierwszych wskazówek zasada relewancji nie umożliwia stosowania strategii sprawdzania krok po kroku w procesie rozumienia. Daje ona podstawy wyboru pierwszej dostępnej interpretacji zgodnej z tą zasadą, jeśli istnieje jedna taka interpretacja, w przeciwnym razie nie daje interpretacji w ogóle. Innymi słowy, teoria relewancji tłumaczy, dzięki czemu możliwa jest komunikacja ostensywna i dlatego może ona być nieskuteczna.

Oczywiście, jest wiele pytań bez odpowiedzi. Na przykład: w jaki dokładnie sposób wypełniane są schematy twierdzeń? Co dokładnie determinuje porządek dostępności hipotez? Nie są to jednak pytania właściwe dla teorii relewancji: odnoszą się one do całej psychologii poznania. Ponieważ teoria relewancji jest między innymi próbą uzasadnienia modeli komunikacji ludzkiej w uporządkowany sposób w ramach psychologii poznawczej, nie może jedynie korzystać z intuicji tej dyscypliny wiedzy, ale musi z nią dzielić także jej słabości. Próbowaliśmy pokazać, że relacja nie jest jednostronna i że teoria relewancji ma swój wkład w psychologii poznawczej. Inne pytania bez odpowiedzi mają więcej wspólnego z badaniami właściwej komunikacji, w szczególności komunikacji słownej. Jakie są różnice i relacje pomiędzy tym, co jest komunikowane eksplicitnie, a tym, co implicytnie? Jak forma językowa wpływa na interpretację? Jak określone są interpretacje przenośne? Jak rozpoznaje się moc illokucyjną? Te problemy omówimy w następnym rozdziale.

Thum. Sławomir Śniatkowski

Stefan J. Rittel

Relewancja i redundancja w komunikacji. Relacje metodologiczne

Określenie statusu relewancji i redundancji oraz kontekstu ich zastosowania wymaga w pierwszej kolejności ustalenia znaczeń prymarnych wskazanych terminów oraz ich interpretacji. Definiuje je językoznawstwo ogólne, gdyż są to określenia o znaczeniu profesjonalnym.

W związku z tym **relewancja** to:

Jedna z zasad językoznawstwa strukturalistycznego, postulująca wyodrębnianie w opisie języka elementów i cech istotnych, tzn. cech pełniących określone funkcje w komunikacji językowej, od elementów i cech nieistotnych dla komunikatywnej funkcji języka (...). ang. *relevant* 'istotny, trafny', ze łączyć. *relevans*¹.

Kategorię tę należy więc wykorzystywać dwojako: tj. jako zasadę, którą w wąskim sensie wskazuje sama definicja, a szerzej – w każdym z zakresów (płaszczyzn) języka, jaki wyznacza potrzeba badań lingwistycznych. Wyodrębnianie cech istotnych i nieistotnych można traktować z punktu widzenia komunikatywnej funkcji języka, która to funkcja jest dla rozwoju języka zasadnicza i określa jego podstawową rolę jako środka porozumiewania się (komunikacji) ludzi, zgodnie ze znaczeniem łac. *communicatio* 'wymiana, łączność, rozmowa'².

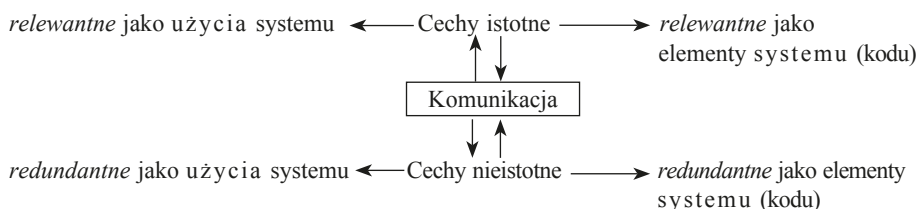
Przytoczona definicja relewancji służy tu jako podstawa interpretacji elementów i cech w dwóch zakresach: w zakresie występowania w niej kryterium oddzielenia cech istotnych i nieistotnych z punktu widzenia pełnienia przez nie funkcji w komunikacji oraz w zakresie ich roli w komunikatywności i niekomunikatywności tekstu (wypowiedzi). Te zaś, na podstawie definicji komunikacji w węższym znaczeniu, czyli jako porozumiewanie się ludzi, można ujmować w przedziale: porozumiewanie się – nieporozumiewanie się. Jest to rodzaj sytuacji komunikacyjnej,

¹ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 452.

² *Ibidem*, s. 278.

w której wprowadzie istnieje przekaz informacji (sens), ale z różnych powodów nie następuje porozumienie, gdyż komunikacja nie spełnia warunków. W tym sensie porozumienie się metodologicznie taktujemy jako pojęcie przydatne dla budowania modelu charakterystyk relewancji z punktu widzenia komunikacji³. Przyjmując te uwarunkowania, można zaproponować graficzne ujęcie tej części cech definicyjnych relewancji, tak jak na ilustracji 1, z ich odniesieniem do komunikacji⁴:

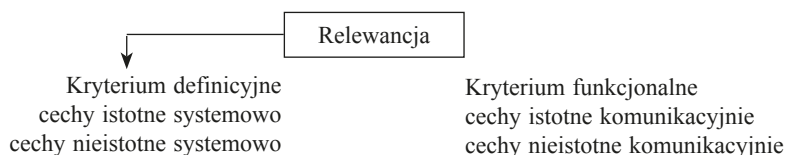
II. 1



Oprac. S.J. Rittel

Z punktu widzenia funkcji języka w komunikacji językowej oddzielenie cech relewantnych istotnych od nieistotnych jest związane z rozumieniem komunikatywnej funkcji języka stanowiącej jego cechę definicyjną, która oznacza, że jest ona konstytutywnym warunkiem porozumienia, tj. umożliwia wprowadzenie do modelu uzupełnienia, ukazującego nakładanie się na siebie podziałów cech relewancji, tj. z punktu widzenia charakterystyk definicyjnych (systemowych) i z punktu widzenia komunikatywnej funkcji języka (użycia systemu). Z definicji komunikacji wynika bowiem, że pewne elementy i cechy mogą być z punktu widzenia relewancji nie istotne, ale są one istotne z punktu widzenia funkcji komunikatywnej, czyli problemu rozważanego jako: komunikatywność – niekomunikatywność – wypowiedzi (użycia systemu). Powstaje w związku z tym sytuacja interpretacyjna, którą można przedstawić jako układ współzależności cech, por. ilustracja 2:

II. 2



Oprac. S.J. Rittel

³ Por. też R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990, s. 135: komunikacja (ang. *communication*) – czynność wyrażania i przekazywania poznania przez jednostkę wyposażoną w zmysły.

⁴ Użycie maksym Grice'a w: konwersacji (współpraca) w przekazaniu wiedzy (ilości), w tekstach naukowych (jakości), w tekstach dydaktycznych (związku) i jasności wyrażania (sposobu). Jest to porozumienie przy minimum niepotrzebnego wysiłku i zakłóceń, por. R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp...*, op. cit., s. 166–167.

Przyjęcie tego założenia jest zgodne z ujęciem komunikacji językowej przez Romana Jakobsona⁵, z którego wynika, że w każdym wypadku użycia mowy wszystkie funkcje współwystępują, nigdy nie będąc w „równowadze”, ich zaś specjalizacja komunikacyjna jest zależna od orientacji kierunkowej poszczególnych komponentów, zbudowanego przez niego modelu komunikacji. Wynika stąd bowiem, że funkcja komunikacji językowej, jako pojęcie syntetyczne w relacji do Jakobsonowskiego modelu komunikacji, jest podstawą dla przyjęcia tezy o reinterpretacji definicyjnego stwierdzenia cech istotnych i nieistotnych z punktu widzenia systemu, ale istotnych z punktu widzenia jego użycia, a mianowicie wskazanej w tejże definicji komunikatywnej funkcji języka.

Przyjmując taką interpretację cech relewancji w komunikacji, możemy wprowadzić kolejne rozróżnienie, tj. komunikacyjności i komunikatywności. W językoznawstwie ogólnym komunikatywna⁶ funkcja języka to podstawowa rola języka, który służy do porozumiewania się. Przyjmując taki stan rzeczy jako cel komunikacji, podjąć można próbę ustalenia środków służących realizacji tego zadania, ocenianych tu z punktu widzenia relewancji.

Przyjmujemy w związku z tym, że założone w definicji relewancji pojęcie „komunikatywności”⁷ implikuje pojęcie „niekomunikatywności” obecne w komunikacji, co łączy się z odróżnieniem w komunikacji cech istotnych od nieistotnych. „Niekomunikatywność” może bowiem być, paradoksalnie, cechą samego komunikatu, wypadkową pewnych sytuacji komunikacyjnych (np. orientacja na nadawcę, a nie na odbiorcę, czy też orientacja na kod, a nie na komunikat itd.). Jednakże wyłączając takie przypadki, za podstawę rozumowania przyjmujemy kryteria tekstowości Roberta Alaina de Beaugrande’a i Wolfganga Ulricha Dresslera⁸, gdyż wyróżnione przez tych autorów kryteria komunikatywności tekstu umożliwiają także wprowadzenie charakterystyk „niekomunikatywności”⁹. Zestawienie tych charakterystyk, obejmujących kryteria tekstowości, ich ocenę z punktu widzenia „komunikatywności” oraz z punktu widzenia „niekomunikatywności” wraz z uwzględnieniem stanowiska, w którym dyskurs to: szczególny rodzaj tekstu, pozwala na następującą interpretację, zilustrowaną w tabeli 1.

Zaprezentowana tabela porównawcza znaczeń „komunikatywności” / „niekomunikatywności” sygnalizuje związek z opozycją relewancja : redundancja, co rodzi potrzebę zdefiniowania pojęcia **redundancja**. Również i w tym przypadku, analogicznie jak przy definiowaniu relewancji, podstawą interpretacji jest określenie redundancji przyjmowane przez językoznawstwo ogólne, gdzie definiuje się ją następująco:

⁵ R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki” 1960, nr 2.

⁶ *Encyklopedia językoznawstwa...*, op. cit., s. 278.

⁷ Komunikatywność oznacza głównie zrozumiałość, stylu przejawiającą się w danych tekstach. Zależy ona od zdolności percepcyjnych odbiorcy, por. W. Pisarek, *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław 1978, s. 406.

⁸ R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp...*, op. cit., s. 20–32.

⁹ S.J. Rittel, *Tekst, dyskurs, kontekst – ujęcie systemowe*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002, s. 71–85.

Nadmiar informacji w komunikacie sformułowanym w danym kodzie. Informacja może tu być rozumiana zarówno w sensie ścisłym, definiowanym na gruncie teorii informacji, jak i w sensie potocznym. W wypadku pierwszym redundancję definiuje się wzorem algebraicznym jako pojęcie pochodne w stosunku do entropii; sposób definiowania nawiązujący do tej samej intuicji nie jest jednak ustalony i bywa podawany różnie w różnych źródłach. Redundancja kodu wpływa na zwiększenie długości komunikatu, ułatwia jednak jego odbiór, pozwala bowiem uzupełnić jego fragmenty zniekształcone lub niedokładnie zdekodowane (...). Łac. *redundantia* ‘nadmiar’¹⁰.

Kryteria R.A. de Beaugrande’a i W.U. Dresslera	Interpretacja S.J. Rittela	
	„komunikatywność”	„niekomunikatywność”
1. spójność: sposób łączenia wyrazów w strukturze powierzchniowej	1. spełnienie warunku całościowości	1. niezgodność komunikatu z regułami gramatyki i semantyki w płaszczyźnie powierzchniowej i w strukturze głębokiej
2. koherencja: sposób realizowania związków przyczynowości, umożliwiania itp.	2. zgodność z normą językową i logiką komunikatu	2. naruszanie zgodności z normami formalnymi języka
3. intencjonalność: zamiar zbudowania spójnego i koherentnego tekstu w określonym celu	3. adekwatność między celem komunikatu a spełnieniem warunku spójności tekstu	3. odbiór komunikatu całkowicie odbiegający od zamiaru autora
4. akceptabilność: nastawienie komunikacji na adresata	4. komunikat zgodny z oczekiwaniami odbiorcy	4. odrzucenie przez odbiorcę komunikatu
5. informatywność: stopień nowości komunikatu dla odbiorcy	5. komunikat zgodny z wiedzą odbiorcy	5. komunikat, w którym <i>novum</i> dominuje nad <i>datum</i>
6. sytuacyjność: stopień dostosowania komunikatu do potrzeb	6. zgodność komunikatu z sytuacją komunikacyjną	6. komunikat niewłaściwy w danym miejscu, czasie, formie z punktu widzenia norm komunikacji społecznej
7. intertekstowość: stopień dostosowania komunikatu do uprzedniej wiedzy odbiorcy	7. zgodność z kompetencją językowo-kulturową odbiorcy	7. komunikat niedostosowany do wiedzy / niewiedzy odbiorcy

Tabela 1. Kryteria tekstowości jako podstawa interpretacji „komunikatywności” i „niekomunikatywności”

Oprac. S.J. Rittel

Przyjmując to określenie redundancji, z możliwością interpretowania jej w związku z relewancją, wprowadzamy formułę, zgodnie z którą wzajemne przyporządkowanie relewancji i redundancji da się wyrazić następują-

¹⁰ *Encyklopedia językoznawstwa...*, op. cit., s. 443.

co: Relewanca w komunikacji jest charakteryzowana przy pomocy kryterium oddzielenia treści istotnych od nieistotnych, które są oceniane z punktu widzenia formy komunikatu (język werbalny i niewerbalny, wykonanie komunikatu i jego treść). W tym wypadku pojęcie kompetencji komunikacyjnej byłoby rozumiane jako zdolność nadawcy do sformułowania komunikatu zgodnie z istotą rzeczy (maksymalna zgodność sądu i rzeczywistości), a jego werbalizacji w zgodzie z wymogami gramatyki i semantyki. Przy takim założeniu pojęcie nadmiar staje się względne, gdyż z uwagi na kompetencje językowe tak nadawcy, jak i odbiorcy powstaje możliwość oceny redundancji w przedziale: nadmiar informacji uzasadniony i nadmiar informacji nieuzasadniony z równoczesnym odniesieniem do kompetencji językowej nadawcy i odbiorcy, por. ilustracja 3.

Układ ten można określić następująco:

II. 3

Uczestnicy komunikacji	Nadmiar informacji	
	Uzasadniony	Nieuzasadniony
Pozycja nadawcy	+	–
Pozycja odbiorcy	–	+

Oprac. S.J. Rittel

Z punktu widzenia charakterystyki komunikacji społecznej możliwe są tu następujące sposoby podejścia do redundancji:

1. redundancja uzasadniona z pozycji nadawcy i odbiorcy (wspólnota kodu);
2. redundancja nieuzasadniona z punktu widzenia nadawcy, ale uzasadniona z pozycji odbiorcy (błąd w ocenie kompetencji odbiorcy);
3. redundancja uzasadniona z punktu widzenia nadawcy, ale nieuzasadniona z punktu widzenia odbiorcy (niedostosowanie komunikatu do zbiorowego odbiorcy);
4. ewentualność zgodnej oceny nadmiaru informacji jednocześnie z pozycji nadawcy i odbiorcy (stan komunikacji wymagany niezależnie od nadawcy i od odbiorcy – wymogi instytucjonalne).

Analiza redundancji w przedstawionym tu zakresie oraz uprzednio ukazana charakterystyka relewancji wymagają ustalenia jednolitego kryterium współwystępowania, gdyż każde z tych pojęć jest definiowane na odmiennej podstawie: relewancja przynosi odróżnialność cech istotnych i nieistotnych, redundancja zaś nie ustala jednoznacznego przyporządkowania nadmiaru materiału werbalnego do tego rozróżnienia. Nie mówi się wprost, że cechy nieistotne to elementy redundantne.

Formalnie można w tym wypadku zastosować interpretację, w której podział według kryterium: istotne – nieistotne, i podział oceniony jako nadmiar informacji: adekwatność informacji, zakłada w tej drugiej parze parametr miary, pozwalający wyznaczyć stopień relewancji tekstu względem komunikatu. Obie opozycje nie są symetryczne. Jednakże z uwagi na współwystępowanie charakterystyk wewnętrzny językowych (relewancja) i zewnątrzjęzykowych (redundancja), wzajemne relacje

obu pojęć można próbować określić jako sytuację problemową. W tym zakresie może być ona opisana w sposób następujący:

Z wykorzystywanej tu koncepcji R.A. de Beaugrande'a – W.U. Dresslera wynika, że każdy tekst jest relewantny w sensie zastosowanych w niej charakterystyk, w związku z czym, na podstawie niezbywalnej w każdym akcie komunikacji komunikatywnej funkcji języka, można przyjmować, że zawiera on oba strukturalne komponenty, tj. relewancję i redundancję. W tej sytuacji kryteria tekstowości można interpretować także z punktu widzenia treści ujmowanej w takim wymiarze.

Dla potrzeb metodologicznych rozdzielamy analizę relewancji tekstu i redundancji tekstu. Jest to uzasadnione także ich samodzielnością definicyjną w *Encyklopedii*, gdzie mamy odrębne hasła. Określenia „relewancja” i „redundancja” są w związku z tym stosowane przez nas w znaczeniu szerszym, niż to przyjmują przytoczone definicje, a jednocześnie zgodnie z nimi, z uwagi na odnoszenie tych terminów do wspólnego dla nich pojęcia „komunikacja”.

1. Kryterium tekstowości: spójność

„Spójność tekstu. Jeden z podstawowych problemów lingwistyki tekstu. Tekst określa się jako na ogół spójny, gdy stanowi swego rodzaju całość, semantycznie odnoszącą się do określonej, dającej się potocznie wyodrębnić jako jednolita sfera rzeczywistości pozajęzykowej”¹¹. Kryterium to oceniane z punktu widzenia relewancji umożliwia wyróżnienie istoty spójności jako całości i adekwatności do odpowiedniego wymiaru rzeczywistości. Istnienie sfery językowej i pozajęzykowej jako relacji izomorficznych wobec siebie zostało przez nas sformułowane odrębnie¹². Ponieważ z definicji każdego systemu wynika, że jest to całość zupełna, spójna i niesprzeczna, można przyjąć, że istota relewancji wyraża się w tym, iż wobec całej rzeczywistości wyrażonej językowo warunek ten jest spełniony wtedy, gdy oznacza zrealizowanie cech definicyjnych języka. Jedyną bowiem bezwzględnie konieczną cechą wyrażen (znaków) jako elementów systemu, która jest ich cechą definicyjną, jest sens¹³. Jest to relewancja na poziomie zasad formalnych.

2. Kryterium tekstowości: koherencja

Spójność syntaktyczna (koherencja). Łac. *cohaerentia* ‘spoistość, łączność’ to: „Właściwość wszelkiej skończonej wypowiedzi wielozdaniowej lub, inaczej, tekstu

¹¹ *Ibidem*, s. 505.

¹² S.J. Rittel, *Wyodrębnianie i nabywanie procedur całościowych (myślenie – język – rzeczywistość)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 463–473.

¹³ *Encyklopedia językoznawstwa...*, op. cit., s. 166.

wielozdaniowego stanowiącego treściową całość”¹⁴. Właściwości te są syntetycznie ujmowane jako jedność tematyczna. Jak informuje dalej cytowana definicja spójności syntaktycznej: „Jedność tematyczna jest terminem ścisłym: zasada się na tym, że każde kolejne zdanie musi zawierać jakąś minimalną choćby informację, która była już zawarta w jednym z poprzednich zdań”¹⁵. Poprzestając na tym fragmencie określania koherencji w językoznawstwie ogólnym, uzupełniamy je pojęciem koherencji z lingwistyki tekstu, która przyjmuje, że koherencja jest „ciągłością sensów”. Tę ciągłość sensów przyjmuje się jako fundament koherencji¹⁶. Łącząc oba ujęcia, uzyskujemy algorytmiczne pojęcie koherencji, które można zinterpretować następująco: jeżeli tekst jest „ciągłością sensów”, to zasada ta służy celowi, który zgodnie z kryterium spójności jest językowym obrazem świata opisanego. Ponieważ jest to proces dynamiczny, to „ciągłość sensów” wyraża relewancję tematyczną jako występowanie logicznego wynikania całości z „technologicznego” następowania „sensów cząstkowych” w taki sposób, aby jako efekt synergetyczny powstawał sens całości.

3. Kryterium tekstowości: intencjonalność

Według R.A. de Beaugrande’a i W.U. Dresslera określana jest jako nastawienie autora tekstu, aby konfiguracja, którą tworzy, była spójnym i koherentnym tekstem¹⁷. Autor w tym ujęciu może spełnić wskazany wymóg przede wszystkim w przypadku pełnej kontroli tekstu (raczej pisanego niż mówionego) oraz raczej w sytuacji monologicznej niż dialogowej (polilogowej), gdyż wówczas sytuacja komunikacyjna może być kształtowana przez interlokutora (interlokutorów) niemuszącego mieć zamiaru identycznego z autorem definiowanym tu jako ten, który tworzy tekst w określonym celu (np. jak przekazanie wiedzy). Oceniając intencjonalność autora z punktu widzenia relewancji, należałoby przyjąć, że jest nią stopień, w jakim udaje mu się zrealizować swój zamiar, także w drodze autokorekty w sytuacji dysfunkcyjnej wobec jego zamiaru.

4. Kryterium tekstowości: akceptabilność

Akceptabilność w lingwistyce tekstu jest ujmowana jako postawa odbiorcy tekstu w komunikacji, oznaczająca, że odbiorca jest nastawiony na taką konfigurację

¹⁴ *Ibidem*, s. 503–504; zob. *Koherencja* w haśle: *Spójność syntaktyczna*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 503.

¹⁶ *Ibidem*, s. 273, i R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 119.

¹⁷ R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 25.

języka, która jako „spójny i koherentny tekst ma dla odbiorcy jakieś znaczenie”¹⁸. Przymus ten jest warunkiem komunikacji, wynikającym z definicji języka jako tworó społecznego, wspólnego wszystkim członkom społeczności językowej. W związku z tym istnieje potrzeba zdefiniowania komunikacji nie tylko jako formy przekazywania informacji, lecz także jako czynności, która zakłada konieczność odbioru. Przymus odbioru tekstu jako „spójnego i koherentnego” można zinterpretować jako konsekwencję wynikającą z istoty definicji człowieka (*homo socialis*), dla którego potrzeby komunikacji są warunkiem istnienia. Odbiór tekstu (zarówno mówionego, jak i pisanego, z uwzględnieniem warunków akceptabilności) jest r e l e w a n t n y wówczas, gdy jest zgodny z z a m i a r e m j e g o n a d a w c y (nie odbiorcy) i służy mu jako sposób porozumienia się z odbiorcą, który nie tylko z powodów formalnych (kompetencja odbiorcza), lecz i metodycznych akceptuje tekst, będący dla niego także normalnym i sensownym.

5. Kryterium tekstowości: informatywność

I n f o r m a t y w n o ść jest przez R.A. de Beaugrande’a i W.U. Dresslera¹⁹ rozumiana jako stopień, w którym tekst jest nowy lub oczekiwany dla odbiorcy. W tym wypadku autor tekstu winien określać intuicyjną (lub empirycznie ustaloną) proporcję między *datum* i *novum*, tj. określać proporcję między własną kompetencją i zamiarem, jakiemu ma służyć tekst, a przewidywaną kompetencją odbiorczą. Jeśli budowanie przez autora tekstu jest algorytmem skierowanym na o d b i o r c ę (tekst spójny, koherentny, z określoną intencjonalnością), to należy także założyć, że i u odbiorcy następuje budowanie algorytmu o d t w a r z a j ą c e g o, czyli stopniowo odbierającego informację tekstową – docelową – w takim kierunku, aby pełna jej treść (pełny ciąg sensów) stał się dla niego w pełni zrozumiały, a więc by stanowił *datum*. Ujmując te właściwości w sensie r e l e w a n t n y m, należałoby zatem przyjąć, że ma to miejsce wtedy, gdy spójność tekstu (izomorfizm rzeczywistości i językowego obrazu świata) wyraża zgodność zamiaru nadawcy i oczekiwań odbiorcy w zakresie informatywności komunikatu.

6. Kryterium tekstowości: sytuacyjność

Kryterium to w ujęciu lingwistyki tekstu²⁰ oznacza, że tekst jest (ma być) adekwatny odpowiedni (ang. *relevant*) do sytuacji komunikacyjnej, w której występuje tekst, czyli w której jest prezentowany. Jeśli przyjąć, że taki jest zamiar autora

¹⁸ *Ibidem*, s. 26.

¹⁹ *Ibidem*, s. 28.

²⁰ *Ibidem*, s. 29.

tekstu, oznacza to, że z jego punktu widzenia konieczne są do spełnienia nie tylko poprzednie kryteria tekstowości, lecz, oprócz orientacji na odbiorcę, także zwrócenie uwagi na wykorzystanie sytuacji komunikacyjnej dla swoich celów (np. przekonanie odbiorcy co do swoich zamiarów), zewnętrznych w stosunku do tego pojęcia, a w sensie węższym chodzi o zbudowanie spójnego i koherentnego tekstu. Jeśli natomiast przyjmiemy, że sytuacja komunikacyjna jest rozumiana jako rodzaj dyskursu, wówczas relewancję można by widzieć jako rodzaj celu doraźnego autora tekstu. Jest to diagnozowanie dokonywane przy pomocy tekstu, uznanego za właściwy i dla pewnych celów zbudowany, oraz wykorzystywanie tej diagnozy do kreowania zachowań językowych odbiorcy.

7. Kryterium tekstowości: intertekstowość

Definiowanie intertekstowości w gramatyce tekstu²¹, jako zależności między produkcją i odbiorem danego tekstu a uprzednią wiedzą uczestników komunikacji o typach tekstów, prowadzi do celowości wiązania tego kryterium z zamiarem autora tekstu i możliwościami odbioru adresata. Określenie „teksty poznane wcześniej”, łączone z definicją językoznawczą tekstu jako obiektu konkretnego służącego do „przekazywania informacji na bazie abstrakcyjnego języka zarówno w mowie, jak i na piśmie”²², można interpretować w powiązaniu z kryterium i n f o r m a t y w n o ś c i, gdyż istota problemu jest i tutaj związana z ustalaniem proporcji między tekstami znanymi nadawcy i domniemywanymi u odbiorcy. Także istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy odwoływanie się do intertekstów służy spójności i koherencji tekstu i innym kryteriom, m.in. ciągłości sensów. Stąd też określenie r e l e w a n c j i w tym zakresie byłoby oparte na segmentacji tekstu, gdzie argumentacja (zakłada się, że tekst jest budowany celowo) przy pomocy intertekstów i bez ich udziału byłaby oparta na kontekstach k u l t u r o w y c h, które z kolei w ramach socjalizacji prymarnej i wtórnej (także ciągłej) winny być nabywane i rozróżniane przez odbiorcę.

Proponowane charakterystyki r e l e w a n c j i, ustalone na podstawie kryteriów tekstowości, umożliwiają wykorzystanie tej samej podstawy do projektowania opisu r e d u n d a n c j i. Dla uzyskania porównywalności metodologicznej konfrontacja porównawcza k o m u n i k a t y w n o ś c i / n i e k o m u n i k a t y w n o ś c i, przeprowadzona na podstawie gramatyki tekstu, prezentowana jest jako opis tych pojęć w formie zbiorczej, por. tabela 2:

²¹ *Ibidem*, s. 30.

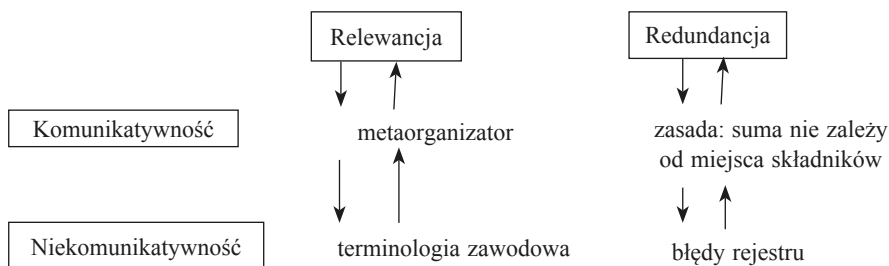
²² *Encyklopedia językoznawstwa...*, op. cit., s. 175.

Kryteria tekstowości	Relevancja	Redundancja
1. spójność	tekst zgodny z regułami języka i systemem językowym	nieadekwatność opisu językowego (językowego obrazu świata) z obiektywną rzeczywistością
2. koherencja	jedność tematyczna, ciąg sensów	formalne i rzeczywiste błędy, braki, niekompetencja nadawcy
3. intencjonalność	zbudowanie tekstu zgodnie z wymogami spójności i koherencji w określonym celu (orientacja na komunikat i na odbiorcę)	ukrywanie zamiaru przed odbiorcą, nadużywalność języka, metaforyzacja, wieloznaczność, orientacja na nadawcę
4. akceptabilność	odbiór tekstu przez adresata na podstawie zgodności semantycznej tekstu nadanego i odbieranego	rozszerzenie tekstu poza potrzeby odbiorcy, orientacja na sam tekst
5. informatywność	optymalna z punktu widzenia spójności i koherencji tekstu, zamiaru nadawcy i zakładanej recepcji rzeczy znanych i nieznanych	nadinformatywność (nadmiar) rzeczy nowych w tekście, poza możliwości odbioru przez adresata
6. sytuacyjność	celowe dostosowanie tekstu do wymogów sytuacji komunikacyjnej, zgodnych z jej charakterem	świadoma dezorientacja odbiorcy, orientacja na kanał przekazu
7. intertekstowość	funkcjonalne wykorzystanie funkcji tekstowej języka dla uzyskania akceptabilności u odbiorcy	dezorientacja odbiorcy co do przeznaczenia i odniesienia do poprzedniej wiedzy

Tabela 2

Oprac. S.J. Rittel

Przedstawione charakterystyki są propozycją metodologiczną, umożliwiającą charakterystykę relevancji i redundancji w dwóch wymiarach: analitycznym i syntetycznym. Wymiar analityczny uzyskuje się, gdy połączy się ze sobą charakterystyki z obu par pojęć: komunikatywności i niekomunikatywności z relevancją i redundancją, analizowanych przy pomocy tego samego układu (odniesienia), w tym wypadku kryterium tekstowości. Przykładem ilustratywnym może być kryterium spójności, które dla par pojęć: komunikatywność – niekomunikatywność, przyporządkowanych do pary pojęć: relevancja – redundancja, pozwala otrzymać następujące, przykładowe, charakterystyki, por. ilustracja 4:



Oprac. S.J. Rittel

Podobne zestawy charakterystyk szczegółowych można otrzymać w przedziale pozostałych kryteriów tekstowości, łącząc np. reguły Grice'a z wymogami definicyjnymi systemu językowego czy z funkcjami mowy w ujęciu Jakobsona. Oznacza to, że w zależności od przyjętych założeń można wyróżniać swoistą typologię relewancji – redundancji. Relewancja i redundancja są zatem oceniane w zależności od: przyjętej podstawy, od typologii tekstów, dyskursów, sytuacji komunikacyjnych, typologii aktów mowy itd., a także zjawisk, struktur i procesów językowych, tj. tych jednostek, w których językoznawstwo wprowadza stosowanie relewancji (oddzielanie cech zespolonych, a więc w innym zakresie połączonych z kryterium komunikatywności / niekomunikatywności oraz z nadmiarem materiału informacyjno-semantycznego). W związku z tym, na równi ze szczegółowymi atrybucjami układu *relewancja : redundancja* w ujęciu językoznawczym można także zaproponować ujęcie *synetyczne*, zbudowane na podstawie wskazanych wcześniej cech. W formie tabelarycznej ogólna formuła związku między nimi może mieć postać jak w tabeli 3:

Relacje relewancja redundancja	Relacje komunikatywność niekomunikatywność	
Relewancja cons Redundancja cons	Komunikatywność Niekomunikatywność	= cons
Relewancja cons Redundancja +	Komunikatywność Niekomunikatywność	> cons i/lub rośnie
Relewancja cons Redundancja –	Komunikatywność Niekomunikatywność	≤ 1 cons i/lub maleje
Relewancja + Redundancja cons	Komunikatywność Niekomunikatywność	<1> maleje lub cons
Relewancja – Redundancja cons	Komunikatywność Niekomunikatywność	rośnie i/lub maleje

Relevancja +	Komunikatywność	maleje lub rośnie
Redundancja –	Niekomunikatywność	
Relevancja –	Komunikatywność	cons, maleje, rośnie
Redundancja +	Niekomunikatywność	

Tabela 3

Oprac. S.J. Rittel

Zaprezentowane charakterystyki wskazują na potrzebę weryfikacji modeli metodologicznych, ponieważ wyróżnione warianty obejmują szerszy zakres, niż wynikałoby to z prymarnego znaczenia *rele w a n c j i* jako wyodrębniania cech istotnych i rozumienia *re d u n d a n c j i* jako czynnika zbędnego w komunikacji językowej (nieistotnego komunikacyjnie). Redundancja tekstu może bowiem w określonej sytuacji komunikacyjnej (np. tekst dydaktyczny) być warunkiem *a k c e p t a b i l n o ś c i* relewancji przez odbiorcę, pozorny zaś nadmiar substancji werbalnej (i niewerbalnej) może być warunkiem osiągania komunikatywności (odbioru tekstu), a także możliwy jest przypadek, gdy wzrost relewancji nie tylko nie oznacza wzrostu komunikatywności, lecz jej zmniejszenie (np. zagadnienia terminologiczne). Ustalenie związków między wyodrębnionymi pojęciami jest oparte na logicznie możliwych zachowaniach mówiących. Natomiast poza przedstawionymi tu rozważaniami pozostają m.in. zagadnienia dotyczące ustalania przyczyn i typowania sytuacji, które mogłyby odpowiadać wyróżnionym wariantom relacji takich jak: czynniki motywacyjne, reguły wykorzystania języka, wartościowanie, strategie komunikacyjne, uwarunkowania tekstowo-dyskursywne. Wprowadzenie do opisu którychkolwiek z wymienionych składników mogłoby zostać dokonane przez podejście rozszerzające, wykorzystujące także „czynności niewerbalne”. Opis taki nie jest jednak obligatoryjny.

Relevance and Redundancy in Communication. Methodological Relations

Abstract

The methodological conception presented in the paper enables to characterize relevance in two approaches: analytical and synthetic ones.

The analytical approach consists in joining characteristics of communicativeness and non-communicativeness considered from the point of view of textuality.

In educational discourse redundancy of a text may be a condition of the receiver's acceptability while an apparent excess of verbal (and non-verbal) substance may be a condition of getting communicativeness (receiving of a text); another case is also possible when relevance growth does not mean communicativeness growth and even its decrease (e.g. by saturation a text with specialized terminology).

Grzegorz Ożdżyński

Relewancja i redundancja w ujęciu strukturalistycznym i pragmatyngwistycznym

1. Pojęcie *relewancji* (ang. *relevant* ‘istotny, trafny’, ze średniowiecznej łaciny *relevans*) dotyczy jednej z zasad językoznawstwa strukturalistycznego, postulującej wyodrębnienie w opisie języka elementów i cech *istotnych*, tzn. cech pełniących określone funkcje w komunikacji językowej, w odróżnieniu od elementów i cech nieistotnych dla komunikatywnej funkcji języka. Do relewantnych w tym ujęciu należą fonologiczne cechy dystynktywne, natomiast do nirelewantnych należą cechy, które składają się na różnice między wariantami pozycyjnymi czy fakultatywnymi w obrębie głoski będącej realizacją (manifestacją) jakiegoś fonemu (por. Polański, EJO 1993: 452).

Pojęcie relewancji rozpatruje się w obrębie komunikatywnej funkcji języka, która służy przede wszystkim do porozumiewania się (komunikacji) za pomocą środków językowych.

W *Słowniku encyklopedycznym terminologii języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych* pod redakcją Bożeny Bojar (1993) *relewancja* (*relewantność*) definiowana jest jako „termin rodzajowy [genus proximum] dla terminów *relewancja techniczna*, *relewancja semantyczna*, *relewancja pragmatyczna*, *relewancja logiczna* – nazywających relację, której argumenty umieszczone są rozmaicie: 1) w sferze relacji [ściśle] językowych, a więc zachodzących między zbiorami informacyjnymi systemu informacyjno-wyszukiwawczego i tekstami języka informacyjno-wyszukiwawczego: a) w planie wyrażania (*relewancja techniczna*) i/lub b) w planie treści (*relewancja semantyczna*, *relewancja logiczna*); 2) w sferze relacji między zbiorami informacyjnymi systemu informacyjno-wyszukiwawczego i elementami jego otoczenia [poznawczego], np. *potrzebą* informacyjną użytkownika, jego wiedzę oraz celami działania (*relewancja pragmatyczna*), STIW: 130.

W tym ujęciu *relewancja* traktowana jest jako jedna z miar przy ocenie *efektywności* systemu informacyjno-wyszukiwawczego, przede wszystkim przy wyznacza-

niu współczynnika *dokładności* wyszukiwania informacji i współczynnika *kompletności* wyszukiwania informacji, przy czym współczynniki te mogą mieć różną wartość w zależności od tego, kto dokonuje *oceny* relewancji wyszukanej przez system informacji. Ocena użytkownika jest zazwyczaj subiektywna i często nie uwzględnia błędów w sformułowaniu zapytania informacyjnego, tzn. ewentualnej niezgodności treści zapytania z intencją nadawcy.

Zainteresuje nas szczególnie uwikłanie pojęcia *relewancji* (genetycznie strukturalistycznego) w konteksty kognitywne i pragmatyczne przetwarzania informacji, które uwzględnia w swojej strukturze terminologicznej pojęcie *relewancji pragmatycznej*:

Relevancja pragmatyczna (pertynencja, pertinentność, relewancja praktyczna, relewancja sytuacyjna) – relacja zachodząca między zbiorem informacji wyszukanych przez system informacyjno-wyszukiawczy w wyniku zastosowania *instrukcji* wyszukiwawczej i użytkownikiem informacji, a zwłaszcza jego *potrzebą* informacyjną. Relacja ta wyznacza *stopień użyteczności* informacji relewantnej technicznie i/lub semantycznie ze względu na *zainteresowania* użytkownika.

Mogą one dotyczyć obiektów reprezentowanych w zbiorach informacji systemu informacyjno-wyszukiawczego (*relewancja przedmiotowa*), zasad kwalifikowania obiektów (*relewancja interpretacyjna*) bądź sposobów postępowania ze względu na określony cel (*relewancja operacyjna, relewancja motywacyjna*) (STIW: 131).

Zindywidualizowanie wiedzy jednostkowej użytkowników i ich zainteresowań jest przyczyną rozbieżności oceny relewancji *technicznej* i/lub relewancji *semantycznej* oraz relewancji *pragmatycznej*. Użytkownik informacji nie zawsze w momencie formułowania zapytania informacyjnego w pełni uświadamia sobie swoje potrzeby, nie zawsze też potrafi je zwerbalizować, dlatego też zapytanie informacyjne nie zawsze odwzorowuje *istotę* tych potrzeb. Użytkownicy, nie dostrzegając *nieaktualności* błędów czy *niekompletności* swoich zapytań, skłonni są oceniać udzieloną im odpowiedź nie z punktu widzenia relewancji [odpowiedniości, adekwatności] do zapytania informacyjnego, lecz właśnie przez pryzmat potrzeb, i na tej podstawie dokonują oceny sprawności systemu (por. STIW: 131).

Samo określenie (termin?) *potrzeba* informacyjna, który kieruje uwagę językoznawcy na modalność wypowiedzi użytkownika języka, występuje często w znaczeniu nieostrym; najczęściej interpretowany jest jako uświadamiany (lub nie) stan *informacji mentalnej* (wiedzy) *użytkownika informacji* odwzorowany, nie zawsze precyzyjnie, w zapytaniu informacyjnym. Stan ten jest zwykle zdeterminowany przez cechy sytuacji użytkownika (tła pragmatycznego jego wypowiedzi) i w tym sensie jest pośrednią miarą oceny *efektywności* systemu informacyjno-wyszukiawczego. Większość do tej pory wprowadzanych kodów dotyczących *potrzeb* użytkowników informacji była faktycznie badaniem *potrzeb informacyjnych* lub samych systemów informacyjno-wyszukiawczych:

Jako miarę zaspokajania potrzeb przyjmowano oceny, np.: a) wiedzy użytkowników o systemach i usługach informacyjnych, z jakich mogliby korzystać; b) wielkości pod-

zbioru populacji użytkowników *pozytywnie* oceniających dany system lub jego elementy; c) zakresu, w jakim respondenci korzystają z różnych typów usług, źródeł i zbiorów informacji. Zakładano bowiem wprost proporcjonalny związek między zakresem i zróżnicowaniem usług informacyjnych a zaspokojeniem potrzeb użytkowników, co nie zawsze jest zgodne z prawdą (por. STIW: 118).

Informacje pragmatyczne (behawioralne) zauważyć można w konstruowaniu kluczowego dla interesującej nas problematyki pojęcia „zachowania informacyjnego”:

Zachowanie informacyjne to „działanie użytkownika informacji, którego celem pośrednim jest pozyskanie informacji niezbędnej [podkreślenie moje – G.O.] do tego, by użytkownik mógł osiągnąć cel nadrzędny. Inaczej mówiąc, zachowanie informacyjne to zachowanie użytkownika, który znalazł się w sytuacji wymagającej zasilenia informacją, aby móc się zbliżyć do stanu dla niego korzystnego czy pożądanego [G.O.], czyli do celu”. Wśród czynników kształtujących zachowania użytkowników informacji za *najważniejsze* uznaje się: cechy osobnicze użytkownika, doświadczenie społeczne, wymagania, jakie stawia otoczenie, role, jakie pełni w grupach społecznych, *postawy* wobec przedmiotu, w tym *wagę* [‘ważność’, ‘znaczenie’], jaką użytkownik nadaje zaspokojeniu potrzeby informacyjnej; przewidywane konsekwencje działania w warunkach niepełnej informacji itd. (por. STIW: 173).

2. *Redundancja* (łac. *redundantia* ‘nadmiar’) to „nadmiar informacji w komunikacji sformułowany w danym kodzie. Informacja może tu być rozumiana zarówno w sensie ścisłym, definiowanym na gruncie teorii informacji, jak i w sensie potocznym. W wypadku pierwszym redundancja [nadmiarowość] definiuje się wzorem algebraicznym jako pojęcie pochodne w stosunku do *entropii*; sposób definiowania nawiązujący do tej samej intuicji nie jest jednak ustalony i bywa podawany różnie w rozmaitych źródłach. Redundancja kodu wpływa na zwiększenie długości komunikatu, ułatwia jednak jego odbiór, pozwala bowiem uzupełnić jego fragmenty zniekształcone lub niedokładnie zdekodowane (Saloni, EJO: 443).

Pojęcie entropii zostało wprowadzone jako podstawowe do teorii stworzonej przez Clauda Elwooda Shannona, amerykańskiego matematyka (ur. 1916), na oznaczenie średniej ilości informacji przypadającej na symbol ze zbioru symboli stosowanych w sposób ustalony do przekazywania informacji kodu (Saloni, EJO: 134).

W ujęciu psychologicznym interesująco wygląda „przełożenie” zjawiska *entropii* na język modalności: „entropia (ang. *entropy*), formalnie: matematyczna miara dezorganizacji lub «pomieszania» systemu (...); w psychologii: 1. w teorii poznawczej utożsamiana jest zwykle z *niepewnością*; tzn. im większa jest niepewność co do wyniku danej sytuacji, tym większa będzie informacja w niej zawarta i tym większa będzie miara entropii” (A.S. Reber, *Słownik psychologii*: 195; dalej: SP).

Ze stanowiska zarówno komunikacji, jak i informacji znaczenie podstawowe ma tu zabezpieczenie *efektywności* (= dokładności, pojemności i szybkości) oraz

mierzenie ilości przekazywanych informacji; znaczenie zasadnicze ma tu właściwa identyfikacja sygnałów, czyli jednostek przekazu. W związku z tym „ilość cech dystryktywnych tych jednostek z reguły wykracza daleko poza teoretycznie konieczne minimum; są to cechy *redundantne* – nadmiarowe (zawierające maximum wydajności), których rola polega na neutralizowaniu przeszkód natury obiektywnej i subiektywnej w realizacji przekazu. Z drugiej strony zasada przewidywalności oparta na rachunku prawdopodobieństwa pozwala tak nadawcy, jak i odbiorcy na nieuwzględnianie wszystkich elementów przekazu (minimum wysiłku), lecz ograniczenie się do ich części przez uwzględnienie kontekstu i konsytuacji” (Heinz 1978: 362).

Na gruncie teorii informacji *redundancja* (nadmiarowość) określana jest jako „cecha komunikatu polegająca na tym, że zawiera on więcej elementów, niż to jest niezbędne do odwzorowania w nim danej informacji; redundancja zapobiega stracie informacji w wypadku niezrealizowania przez nadawcę komunikatu wszystkich *cech relevantnych* sygnału lub nieodebrania ich przez odbiorcę komunikatu, co może być spowodowane uszkodzeniem części sygnału w procesie przekazywania komunikatu” (STIW: 124).

W przestrzeni semantycznej wyrażania *istotności* (*znaczności*) relevancja sytuuje się w strefie przejściowej między maksymalną redundancją i zupełnym brakiem (lub niedoborem) istotności (relevancji); zajmuje, więc pozycję zbliżoną do „złotego środka” (niezbędności, konieczności, tego, co gwarantuje informację *wystarczającą* do zrozumienia intencji wypowiedzi) i nic ponadto (?), por. potoczne: „nie za dużo, nie za mało”, „tyle, ile potrzeba” (i nic więcej), tyle, ile jest niezbędne, ile jest konieczne dla osiągnięcia celu informacyjnego.

Każdy dobry (efektywny) język wyszukiwawczy powinien więc mieć redundancję przewidzianą w systemie języka, co polega na tym, że: „1) wyrażenia różnią się więcej niż jedną cechą; 2) ta sama informacja otrzymuje w tekście kilka wykładników językowych, co zapewniają odpowiednie reguły gramatyki”.

Redundancja w językach naturalnych występuje na wszystkich poziomach struktury języka, na których występują wyrażenia złożone, i wynosi około 50 procent, który to wskaźnik należy uznać za optymalny dla wszystkich języków, także języków sztucznych: „Redundancja w językach deskryptorowych oraz w językach haseł przedmiotowych wynika z redundancji języka naturalnego, na którym dany język jest oparty, i jest to wyłącznie redundancja pierwszego rodzaju” (por. STIW: 124).

3. *Wyrażenie relevantne* definiowane jest w *Słowniku* B. Bojar w znaczeniu zbliżonym (synonimicznym) do „słowa znaczącego” – jako „wyrażenie języka naturalnego mające *wartość* [znaczenie] wyszukiwawczą w danym systemie informacyjno-wyszukiwawczym” (STIW: 172).

Dla porównania przytoczmy definicję antonimicznego określenia (terminu złożonego): „Wyrażenie nirelevantne (słowo *nieznaczące*) – wyrażenie języka naturalnego o *małej wartości* wyszukiwawczej w danym systemie informacyjno-wyszukiwawczym; termin słowo *nieznaczące* jest niepoprawny, sugeruje bowiem istnienie w języku naturalnym wyrażen niemających żadnego znaczenia, co nie jest zgodne

z prawdą; w niektórych językach informacyjno-wyszukiwawczych o notacji paranaturalnej, przeznaczonych do indeksowania swobodnego i nieposiadających słownika, podaje się listy takich wyrażań lub tylko określa ich kategorie syntaktyczne, np. przyimki, zaimki, spójniki lub kategorię semantyczną, np. nazwy dziedzin wiedzy” (STIW: 172).

Wyrażnie strukturalistyczny charakter ma definicja cechy *dystynktywnej* (wyróżniającej) wymienianej obok cechy *relewantnej* (istotnej) – we wspomnianym *Słowniku* B. Bojar:

Cecha *dystynktywna* – cecha przeciwstawiająca się w danym zbiorze elementów innej cesze, a więc będąca członem jakiejś *opozycji*. Za dystynktywne uznaje się te cechy, z którymi związana jest jakaś funkcja, np. w języku [informacyjno-wyszukiwawczym] cechy *sygnału*, które biorą udział w kodowaniu informacji, czyli na przykład takie, które służą do rozróżnienia znaczenia, np. *bal* : *pal*, *koza* : *kosa*, *góra* : *kura*, *dom* : *tom*. Dystynktywne [wyróżniające] w języku haseł przedmiotowych jest miejsce elementarnych jednostek leksykalnych tego języka w hasłach przedmiotowych, gdyż jest ono *wkładnikiem językowym* kategorii syntaktycznej, a co za tym idzie i znaczenia zdania (w języku deskryptorowym), np. *Historia* – *Filozofia* (= *filozofia historii*), *Filozofia* – *Historia* (= *historia filozofii*) (STIW: 27).

W strukturalistycznym rozumieniu interpretowane jest rozróżnianie cechy *relewantnej* jako cechy *istotnej* [‘wyróżniającej’]: „cecha dystynktywna obiektu (procesu lub zjawiska), która stanowi element zbioru cech wystarczających do rozwiązania określonego zadania, np. relewantna w zbiorze ludzi ze względu na możliwość bycia studentem jest cecha posiadania świadectwa dojrzałości” (STIW: 27).

Podobnie (w duchu strukturalistycznym) interpretowane są we wspomnianym słowniku „cechy formalne dokumentu – rozumiane jako cechy relewantne dokumentu umożliwiające jego *identyfikację* (odróżnienie od innych dokumentów); niezwiązane z jego treścią; zazwyczaj są nimi: nazwy adresów lub współautorów, tytuł, rok publikacji, miejsce publikacji, nazwa instytucji (wydawcy), tytuł serii lub wydawnictwa zbiorowego, określenie formy wydawniczej i piśmienniczej, informacja o formie zewnętrznej” (STIW: 28).

4. Pragmatyka językoznawcza w szerokim znaczeniu obejmuje takie aspekty użycia języka jak: komunikowanie, rozumienie, motywacje psychologiczne mówiących, społeczne i psychologiczne uwarunkowania komunikacji itd.

W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku identyfikowano ją często z teorią aktów mowy (pragmalingwistyka). Na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zalicza się do pragmatyki językowej także problematykę dotyczącą użycia języka w zakresie reguł (zasad) konwersacji i argumentacji dyskursu, skuteczności komunikacji, sposobów tworzenia znaczeń, sytuacji komunikowania się, identyfikacji uczestników tego procesu, tzw. wiedzę o świecie użytkowników języka itp.

Istnieje wiele koncepcji pragmatyki językoznawczej i wiele wynikających z nich definicji. W większości z nich przyjmuje się, że pragmatyka bada użycie ję-

zyka (ang. *language usage*). Oznacza to uprzywilejowaną rolę funkcji wypowiedzi w stosunku do jej formy. Definicje bardziej szczegółowe mówią na ogół o związku z kontekstem (Lenartowicz 1991: 197).

Oto kilka przykładów najczęściej stosowanych definicji:

1) pragmatyka językoznawcza (pragmalingwistyka) bada język z perspektywy funkcjonalnej, tzn. próbuje wyjaśnić różne aspekty struktur językowych poprzez odniesienie do uwarunkowań pozajęzykowych; zmierza do ustalenia składników tła pragmatycznego wypowiedzi (Suszko 1965);

2) pragmatyka bada reguły, które wyjaśniłyby, dlaczego pewne zdania są nieprawidłowe, a inne gwarantują powodzenie aktu komunikacji; pragmatyka bada zdolność użytkowników języka do łączenia zdań z kontekstami, w których byłyby poprawne;

3) pragmatyka zajmuje się wyłącznie zasadami używania języka (*performance*), nie ma zatem nic wspólnego z opisem struktur językowych; w myśl tej definicji gramatyka zajmuje się przypisywaniem znaczenia formom językowym niezależnie od kontekstu, natomiast pragmatyka zajmuje się dalszą interpretacją tych form w jakimś [np. edukacyjnym] kontekście;

4) teorie pragmatyczne nie zajmują się wyjaśnianiem struktur językowych, lecz wyjaśnianiem rozumowania mówiących i słuchaczy, które tworzy związek użytego egzemplarza zdania (ang. *sentence token*) z sądem (ang. *proposition*); w tym sensie teoria pragmatyczna jest częścią wykonania;

5) pragmatyka bada te związki między językiem a kontekstem, które są zgramatyzowane (zakodowane w strukturze języka – zwłaszcza deiksa) i zleksykalizowane (utrwalone w leksyce i frazeologii);

6) pragmatyka bada te wszystkie aspekty znaczenia, których nie obejmuje semantyka.

Problem definicji pragmalingwistyki można rozwiązać, stosując definicję ekstensjonalną, tj. wyliczając zagadnienia, którymi powinna się zająć pragmatyka. Najczęściej przyjmuje się (za: Levinson 1983), iż pragmatyka bada zjawiska deiksy (osoby, czasu, miejsca, deiksy socjalnej), implikatury, presupozycje, akty mowy i różnorakie aspekty struktury dyskursu. Akcentuje się tu także wagę badań nad referencją (odniesieniem wypowiedzi do rzeczywistości), modalnością oraz językiem uczuć i wartości (por. Paduczewa 1992, Puzynina 1992, Ligara 1997, Nowakowska-Kempna 1995).

5. Zasygnalizowane tu tylko pojęcia i zagadnienia pragmatyczne dotyczące pragmatyki językoznawczej wiążą się ściśle z kategorią *rozmowy* (dialogu), w ich analizie dominuje tradycja filozoficzna. Teorie *konwersacji* natomiast znacznie częściej opierają się na badaniach empirycznych, zwłaszcza nurt zwany analizą konwersacji (ang. *conversation analysis*): w obszernym materiale językowym, który stanowią autentyczne rozmowy (najczęściej rozmowy telefoniczne), bada się zasady i konsekwencje wyboru określonych „par przylegających” wypowiedzi.

Drugi nurt, zwany analizą dyskursu (ang. *discourse analysis*), osadzony jest w tradycji językoznawczej i stosuje te same techniki badawcze: tworząc zbiory jednostek (kategorii) mówienia i formułując reguły funkcjonowania dyskursu na podstawie ograniczonej liczby tekstów.

Główne zagadnienia, jakie są analizowane w ramach problematyki konwersacji (i szerzej: dyskursu), można sformułować w postaci następujących pytań:

- 1) jakie są zasady, normy regulujące zachowania konwersacyjne (dyskursywne)?
- 2) jak powstają interpretacje wypowiedzi (jako składników konwersacji i dyskursu): implikatury, inferencje i wywołane nimi perlokucje?
- 3) jakie są główne etapy każdej *konwersacji* (tworzenia i przetwarzania dyskursu) i jak wygląda ich wewnętrzna organizacja?
- 4) jak wygląda zróżnicowanie stylów konwersacyjnych i rejestrów stylowych dyskursu uwarunkowanych społecznie, demograficznie i psychologicznie?
- 5) od jakich głównych czynników zależy jakość konwersacji (dyskursu), ich płynny przebieg i porozumienie się rozmówców, lub – przeciwnie – kryzys, nieporozumienie i dyskurs nieudany (por. Nęcki 2000: 125, van Dijk 2003)?

6. Jedną z najbardziej znanych i najczęściej cytowanych wśród ogólnych zasad konwersacji jest koncepcja Herberta Paula Grice'a (1967), nazywana teorią implikatur. Zakłada ona, że podstawowym zjawiskiem w wymianie konwersacyjnej jest tworzenie niekonwencjonalnych znaczeń wypowiedzi, które bazują na wiedzy pozajęzykowej rozmówców i bieżącym kontekście konwersacyjnym.

Podstawowe zasady konwersacji ujmuje H.P. Grice w postaci następujących zasad (reguł, maksym):

1) reguła *współpracy* (kooperacji), która stanowi nadrzędną zasadę konwersacji; zakłada ona, iż wkład w konwersację powinien być taki, jaki jest potrzebny w poszczególnych stadiach konwersacji, stosowny do przyjętego celu lub kierunku rozwoju (przebiegu) rozmowy;

2) zasada *jakości*: wkład (udział) w przebieg (właściwe funkcjonowanie) konwersacji powinien być prawdziwy, czyli: a) nie mów tego, co uważasz za nieprawdziwe (dąż do tego, by mówić prawdę); b) nie mów tego, na co nie masz dostatecznych dowodów;

3) zasada *ilości*: a) przekaz tyle informacji, ile potrzeba do osiągnięcia celu rozmowy (uczyni swoją wypowiedź na tyle informatywną, na ile jest to potrzebne do realizacji aktualnego celu komunikacyjnego); b) nie bądź bardziej szczegółowy, niż to jest wymagane (nie czyni swej wypowiedzi bardziej informatywną, niż to jest potrzebne);

4) zasada (maksyma) *istotności* (ang. *the maxim of relevance*): wkład w konwersację powinien być dostosowany do jej przedmiotu, powinien być związany z tematem rozmowy; tu wymienia się też maksymę *odpowiedzialności* (za wypowiedziane słowa), która zobowiązuje uczestników do tego, by mówili rzeczy zgodne z aktualnym przebiegiem rozmowy; równocześnie wymaga się od odbiorcy, by aktywnie

szukał interpretacji wypowiedzi zgodnej z intencją nadawcy tak długo, aż znajdzie „łączność” [„kontakt poznawczy”] z aktualnym kursem konwersacji;

5) maksyma *sposobu*: bądź zrozumiałą, a w szczególności: a) unikaj niejasności; b) unikaj dwuznaczności; c) mów zwięźle; d) mów w sposób uporządkowany; maksyma ta zobowiązuje uczestników sytuacji konwersacyjnej do troski o to, by być zrozumiałym i taktownym wobec partnera, a zwłaszcza: unikać należy wypowiedzi mogących zranić (urazić) rozmówcę, unikać wypowiedzi wieloznacznych, bez przeciągania tematów, mówić w sposób uporządkowany, treściwy, systematyczny (Grice 1967, por. Nęcki 2000: 128–129).

Właściwy sposób podejmowania roli konwersacyjnej mówiącego (uczestniczącego w rozmowie) polega na tym, by mówić szczerze, na temat, jasno i dostarczał odpowiedniej (wystarczającej) ilości informacji (nie za dużo, nie za mało w stosunku do wymagań sytuacji konwersacyjnej).

Użytkownicy języka często nie stosują się do tych reguł, ale tylko pozornie. Nawet jeśli wypowiedź wydaje się zaprzeczać regułom Grice’a, to należy przypuszczać, że uczestnik konwersacji podporządkowuje się przynajmniej zasadzie współpracy i dostrzega powiązania między swoją wypowiedzią a całością rozmowy. Wnioski, które wyciągamy z wypowiedzi rozmówcy, to właśnie *implikatury*. Zasady Grice’a generują wnioski poza zawartością semantyczną zdań; wnioski te wypływają ze stosowania reguł lub ich (z)lekceważenia, np.:

– zasada *istotności*: „Zamknij okno!” (implikatura: ‘chcę, żebyś zamknął okno teraz, nie jutro’);

– wnioski wynikające z lekceważenia reguł – w wypowiedzi ironicznej:

A. *U was tu zawsze tak wesoło?!*

B. *A gdy Titanic tonął, to też orkiestra grała!*

(Implikatura: ‘może nas spotkać taki sam koniec!’) [przykład Levinsona (1983), tłumaczyła B. Lenartowicz 1991: 203].

Wychodząc z założenia, że konwersacja jest zjawiskiem lingwistyczno-społecznym (a nie tylko językowym), Geoffrey Neil Leech (1983) rozbudował i uszczegółowił klasyfikację Grice’a. Koncepcję pragmatyki Leecha określa teza, że porozumiewanie się to rozwiązywanie problemów. Takie rozumienie komunikacji warunkuje retoryczne podejście do pragmatyki, w którym osoba mówiąca próbuje osiągnąć swój cel (spowodować określony skutek w świadomości odbiorcy w obrębie ograniczeń narzuconych przez zasady „dobrego zachowania komunikacyjnego”). Zasady konwersacyjne, zwane w tym ujęciu retorycznymi, dzielą się na *interpersonalne* i *tekstowe* (organizacji tekstu).

Zasady organizacji tekstu obejmują między innymi reguły: poprawności gramatycznej i zrozumiałości, dopasowania wypowiedzi do kontekstu lingwistycznego (spójność tematyczna), ekonomiczności w konwersacji (by wypowiedź była jasna i zwięzła); ekspresyjności (by odbiorca wiedział, jaki jest stosunek nadawcy do mówionego tekstu).

Zasady interpersonalne (organizacji kontaktu interpersonalnego) obejmują między innymi takie maksymy (reguły) jak: *uprzejmości* (*taktu, wspaniałomyślności*),

aprobaty, skromności, zgody, sympatii, właściwej interpretacji *ironii*, żartu; także reguły atrakcyjności treści (zainteresowania); zasadę Pollyanny (*Pollyanna Principle*) polegającą na unikaniu tematów przykrych (Grice 1967).

Każda wypowiedź ma określoną siłę pragmatyczną – złożoną z siły illokucyjnej i siły retorycznej (znaczenie, jakie wypowiedź zawiera ze względu na stosowanie się do zasad *retorycznych*).

Poszczególne zasady (reguły, maksymy) mają (implikują, warunkują) swoje wykładniki leksykalne, np. w postaci przysłówków: [mów:] *jasno, przejrzystie, klarownie (zwięźle), w sposób zrozumiały, treściwy, na temat, poprawnie, sensownie* – omawiane w części szczegółowej (materiałowej) mojej pracy (Ożdżyński 2007).

7. Z nowszych prac poświęconych pragmatyce językoznawczej na uwagę zasługuje przede wszystkim najbardziej reprezentatywna teoria (propozycja) inspirowana prostą ideą efektywności – w postaci *Relevance* Dana Sperbera i Deirdre Wilson (1986).

Wśród słów kluczowych wyróżniających tę teorię kognitywną i pragmatyczną wymienia się między innymi takie nazwy pojęć jak: *istotność, przetwarzanie informacji, zasada wydajności poznawczej, zachowanie ujawniające (ostensywne)*; zwraca uwagę także rozróżnienie *jawnego faktu* i *bodźca ujawniającego*, a zwłaszcza kognitywna interpretacja *kontekstu (efektu kontekstualnego)* i *otoczenia poznawczego wypowiedzi* (Lenartowicz 1991: 213–215).

Autorzy tej oryginalnej koncepcji wychodzą z założenia, że umysł ludzki jest mechanizmem skierowanym ku trafności (słuszności, adekwatności); nie ma aktywności w porozumiewaniu się, która nie zawierałaby co najmniej presumpcji (domniemania) lub nawet gwarancji trafności.

Presumpcja zachodzi (ma miejsce) wtedy, gdy hipoteza, którą nadawca komunikuje, jest wystarczająco *trafna*, aby warto było interlokutorowi (rozmówcy) przetworzyć dany bodziec ostensywny (ujawniający) w komunikacji.

Podstawową jest tu zasada *istotności*, którą formułuje się następująco: „Każdy ostensywny akt komunikacji zawiera domniemanie swojej własnej, optymalnej trafności” (Sperber, Wilson 1986: 23).

Zasada ta zakłada, że każda wypowiedź, która zasługuje na uwagę rozmówcy i daje podstawę do interpretacji, powinna być (musi być) nośnikiem gwarancji trafności.

Teoria istotności (relewancji) D. Sperbera i D. Wilson ujmuje relewancję jako właściwość psychologiczną, jako cechę procesów umysłowych, której teoretyczne ujęcie stanowić może podstawę dla zbudowania pewnych modeli kognitywnych rozumienia wypowiedzi.

Podstawą teorii relewancji (istotności, trafności, adekwatności, słuszności) jest twierdzenie, że porozumiewanie polega na stworzeniu pewnego bodźca, którego celem jest poinformowanie słuchaczy o czymś (intencja informacyjna) oraz o intencji informacyjnej mówiącego (intencja komunikatywna).

W języku potocznym angielskie słowo *relevance* jest terminem rozmytym, używanym różnie przez różnych użytkowników języka lub przez te same osoby w różnych sytuacjach; rysuje się jednak potrzeba uściślenia tego terminu: „Niemniej jednak szczerze wierzymy, że naukom psychologicznym potrzebne jest pojęcie, które byłoby blisko potocznego rozumienia relewancji; innymi słowy wierzymy, że istnieje ważna psychologiczna właściwość – właściwość procesów umysłowych – która w pewnej mierze przybliży potoczne rozumienie relewancji, a którą w związku z tym stosownie jest nazywać także relewancją, używając tego terminu już teraz w znaczeniu specjalistycznym. To, co usiłujemy zrobić, to opisać tę właściwość, to znaczy definiować relewancję jako przydatną koncepcję teoretyczną” (Sperber, Wilson 1986, tłumaczenie polskie: Śniatkowski 2005: 1).

W *Słowniku angielsko-polskim* Jana Stanisławskiego (1964) znajdujemy między innymi potoczne objaśnienie: ang. *relevant, relevancy* [to the matter in hand] 1. ‘związek z omawianą sprawą (omawianym tematem)’; 2. ‘stosowność (trafność) uwagi [na temat] itd.; dla porównania – nazwa pojęcia *istotności* w *Słowniku psychologii* Arthura S. Rebera (2002) – *istotność* (ang. *significance*) ‘ważność, znaczenie, cecha posiadania ważności lub znaczenia’ – z odesłaniem do *istotności statystycznej* (ang. *statistical significance*), ‘stopień, do jakiego pojawienie się uzyskanego wyniku było wystarczająco nieprawdopodobne przy założeniu, że działałyby tylko czynniki losowe, a zatem stopień, do jakiego wynik ten można przypisać systematycznym oddziaływaniom’ (SP: 281).

Relewancja jest to „kategoria ukształtowana zarówno w wyniku kategoryzacji (jako wyrażenie potoczne), jak i w wyniku klasyfikacji (jako kategoria ekspercka) – jako kategoria semantyczna zdefiniowana specjalistycznie (przez określenie warunków koniecznych i wystarczających w postaci efektów kontekstowych)”, Śniatkowski 2006: 10.

Relewancja (trafność, istotność, adekwatność) jest definiowana jako pojęcie komparatywne (porównawcze) uwarunkowane dwoma zasadniczymi czynnikami – wysiłkiem kognitywnym (koszt przetwarzania) oraz *efektem kontekstualnym*, które prowadzą do właściwej interpretacji znaczenia wypowiedzi.

Istotą tej koncepcji jest uzależnienie relewancji od specyficznie rozumianego kontekstu, który decyduje o pojawieniu się (lub nie) efektu (skutku) kontekstowego jakiejś wypowiedzi (por. Śniatkowski 2006: 9).

Relewancja w tym ujęciu (kognitywnym) to:

- 1) cecha procesów umysłowych (w tym poznawczych);
- 2) miara wysiłku przetwarzania, która w zestawieniu z uzyskanymi efektami kontekstowymi jest stopniowalna [podkr. moje – G.O]. W tym znaczeniu jest kategorią diagnostyczną na gruncie lingwistyki edukacyjnej.

Kontekst jest tu rozumiany jako zmienny stan umysłu przetwarzającego informację; przetwarzanie optymalne polega na znalezieniu równowagi pomiędzy wysiłkiem przetwarzania a efektem uzyskanym w określonym kontekście, przy czym każdy akt komunikacji zawiera w sobie informację o własnej optymalnej relewancji (Śniatkowski 2006).

8. Siła istotności (por. moc illokucyjna aktu wartościującego w kategoriach istotności) zależy od stosunku kosztu wysiłku koniecznego do przetworzenia informacji – do zysku w postaci wpływu na kontekst. Teza, iż rozmówcy automatycznie dążą do osiągnięcia najwyższej istotności – zmniejszania kosztów (wysiłków), a zwiększania zysku (zmian kontekstowych) – powoduje inne niż dotąd podejście do reguł funkcjonowania kontekstu.

W pragmatyce na ogół zakłada się, że kontekst jest dany, i w określonym kontekście ocenia się stopień istotności wypowiedzi. W ujęciu D. Sperbera i D. Wilson z reguły wybieramy taki kontekst, który potęguje efekt istotności: *Istotność jest więc dana, kontekst natomiast jest zmienną*. Ma to dla nas swoje konsekwencje metodologiczne w postaci zmiany hierarchii analizowanych taktów, segmentów i sekwencji wypowiedzi, zawierających eksplicytne oraz implicytne wykładniki (wskaźniki istotności), które następnie lokalizujemy w różnorodnych konfiguracjach tekstowych (illokucyjnych oraz deiktycznych) szkolnego dyskursu.

Wybór kontekstu to rozszerzenie tzw. kontekstu początkowego o informacje i założenia pochodzące z trzech źródeł: z pamięci encyklopedycznej, z magazynu pamięci krótkotrwałej oraz z *otoczenia poznawczego*.

Istotą koncepcji D. Sperbera i D. Wilson jest uzależnienie relewancji od specyficznie rozumianego *kontekstu*, który decyduje o pojawieniu się (lub nie) efektu (skutku) kontekstowego jakiejś wypowiedzi. Wypowiedź wywołuje pewne efekty kontekstowe, jeśli daje się powiązać z tym kontekstem i dodaje nową informację pozwalającą *przetworzyć* dany kontekst.

Kontekst jest tu rozumiany jako pewien stan umysłu *przetwarzającego* informację. Kontekst – co bardzo istotne – nie jest dany jako ściśle określony, ale zmienia się za każdym razem, gdy wypowiedź, jaka pojawia się w tym kontekście, posiada (powoduje) jakieś skutki kontekstowe. Kontekst ma tu zatem charakter *procesualny*.

Dan Sperber i Deirdre Wilson zakładają, iż posiadanie *efektów kontekstowych* jest warunkiem koniecznym i wystarczającym relewancji wypowiedzi. Zauważmy, iż kategoria relewancji zostaje w ten sposób (jako „pojęcie klasyfikacyjne”) określona zgodnie z kryteriami definicji klasycznej (arystotelesowskiej), por. Śniatkowski 2006: 9.

9. Poszczególne takty, segmenty i sekwencje wypowiedzi pojawiające się w dyskursie szkolnym (omawiane w mojej pracy) rozpatrywać można w kategoriach zachowań *ujawniających* (ang. *intensive behaviour*), dzięki którym widoczna staje się intencja, aby coś uczynić jawnym (wydobyć na powierzchnię).

Zachowanie ujawniające jest świadectwem ludzkich myśli (hierarchizowania pojęć, wnioskowania i akcentowania wagi informacji) i dlatego zawiera cichą gwarancję istotności: użytkownicy języka automatycznie zwracają uwagę na to, co ma dla nich znaczenie (co jest *ważne* lub *istotne*), por. Lenartowicz 1991: 214).

Kluczowy dla mechanizmów funkcjonowania dyskursu szkolnego termin *przetwarzania informacji* (ang. *information processing*) dotyczy w psychologii poznawczej procesu przetwarzania informacji przez człowieka; *informacja* [w zn. 2] ozna-

cza tu jakąkolwiek wiadomość, która jest przyjmowana, przetwarzana i rozumiana: – „wszystko, co pojawia się na «wejściu», każda myśl, obraz, fakt jest informacją”; „z kolei *przetwarzać* znaczy, w istocie, posuwać się w kierunku jakiegoś celu w kolejnych etapach, stadiach lub sekwencjach działań, oba te elementy [informacja + przekształcenie] razem tworzą pojęcie, które oznacza organizowanie, interpreto-owanie i odpowiadanie na nadchodzącą stymulację (tj. inferencję); zatem jeśli ktoś mówi o przetwarzaniu informacji, ma na myśli fakt, że jakiegoś rodzaju wiadomość podlega obróbce poznawczej”.

„Na ogół modele przetwarzania informacji przedstawiały ten proces jako ciąg operacji charakteryzujących kolejne etapy lub kroki, np. wejście, kodowanie, przechwycenie, wydobywanie, dekodowanie, wyjście, i były schematycznie obrazowane w postaci schematu blokowego” (SP: 267–268).

Dan Sperber i Deirdre Wilson przyjmują, że *optymalne przetwarzanie* polega na znalezieniu równowagi pomiędzy wysiłkiem przetwarzania a efektem uzyskanym w określonym kontekście, któremu odpowiada ukazanie lub wyróżnienie pewnych faktów mających wpływ na sytuację poznawczą jednostki.

Zdaniem twórców zasady relewancji, każdy akt komunikacji zawiera w sobie informację o własnej optymalnej relewancji, tzn. obiecuje (gwarantuje) uzyskanie *znaczących* efektów kontekstowych przy możliwie najmniejszym wysiłku przetwarzania (Sperber, Wilson 1986: 158).

Wysiłek kognitywny związany z inferencją (wnioskowaniem) jest przede wszystkim uwarunkowany przez naturę przetwarzanego bodźca, długość wypowiedzi, strukturę syntaktyczną, warunki określające dostęp leksykalny (np. tekst podręcznika przed oczami ucznia).

Zasada optymalnego przetwarzania posiada swoje zmienne w postaci między innymi sytuacji komunikacyjnej, roli nadawcy czy relacji między nadawcą i odbiorcą (wykładowca – student, nauczyciel – uczeń, wykład akademicki – spotkanie towarzyskie itp.).

Można zatem mówić nie tylko o *maksymalnej* relewancji, ale także o relewancji *wystarczającej*, np. w odniesieniu do stopnia gotowości intelektualnej odbiorcy.

Należy podkreślić, iż w odróżnieniu od innych form komunikacji (np. niewerbalnych) wypowiedź słowna „umożliwia natychmiastowy dostęp do ściśle określonych zbiorów pojęć”, aktywizując pewne pojęcia i łącząc je w logiczną całość, co samo w sobie już może stanowić łatwo dostępną, a przez to optymalnie relewantną hipotezę interpretacyjną (por. Śniatkowski 2006: 10).

10. Wiele założeń teorii relewancji z powodzeniem przetransponować można i przeformułować na gruncie lingwistyki edukacyjnej, np. w odniesieniu do dyskursu szkolnego. Dotyczy to zwłaszcza pojęcia tzw. *wydajności poznawczej*. Skoro otoczenie poznawcze jednostki jest zbiorem założeń, powstaje wówczas pytanie, które z nich zostają przyjęte i przetworzone w procesie porozumiewania się. Dotyczy to także komunikacji związanej z nauczaniem i wychowaniem.

To zasada „wydajności poznawczej” sprawia, że nie przetwarzamy ani informacji znanych, ani zupełnie nowych, które nie mają związku z tym, co już wiemy, ale

koncentrujemy się na informacjach, które w istotny sposób uzupełniają i pogłębiają dotychczasową wiedzę (por. Lenartowicz 1991: 214).

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*, rozpatrywanej także w aspekcie edukacyjnych (dydaktycznych) oddziaływań. Cel poznawczy jednostki w każdym momencie mówienia jest więc zawsze podporządkowany celowi nadrzędnemu – osiągnięciu największej istotności przetwarzanej informacji.

Kontekst w teorii relewancji określony został jako zmienny stan umysłu przetwarzającego informacje.

Na kontekst rozumienia wypowiedzi składają się zarówno wybrane z pamięci porcje informacji, jak i informacje pochodzące z fizycznego otoczenia aktu komunikacji.

Odzyskiwanie z pamięci potrzebnych danych jest zróżnicowane pod względem wysiłku uzależnionego od stopnia dostępności tych danych. Inspirujące zwłaszcza na gruncie dydaktyk szczegółowych, jest tu pojęcie *przetwarzania* informacji.

Przetwarzanie informacji polega na stopniowym rozszerzeniu kontekstu, co jest zdeterminowane: 1) zawartością ośrodka dedukcji; 2) zawartością magazynu pamięci krótkotrwałej; 3) zawartością magazynu pamięci encyklopedycznej; oraz 4) informacjami pochodzącymi z otoczenia fizycznego (Sperber, Wilson 1986: 141).

Wybór określonego kontekstu jest z kolei uwarunkowany poszukiwaniem maksymalnej relewancji każdej *przetwarzanej* informacji, przy uwzględnieniu jednak wysiłku związanego z udostępnieniem kontekstu (Śniatkowski 2006: 10).

Dynamicznie ujmowany *kontekst* pozwala w aspekcie kognitywnym postrzegać kategorie semantyczne jako wielopoziomowe struktury, w których dostępność czy możliwość przywoływania określonych cech semantycznych zdeterminowana jest osiąganiem równowagi między efektem *uwydatnienia pewnej cechy* (por. *ważny, istotny, kluczowy, ciekawy, interesujący, pasjonujący*) a wysiłkiem niezbędnym do jej uwydatnienia.

Analogicznie, przywołanie cechy „zdolność latania” wiąże się – jak można zakładać – z minimalnym wysiłkiem w przypadku kategorii PTAK, ale z wysiłkiem o wiele większym w odniesieniu do kategorii RYBA.

Określona prototypowo struktura kategorii semantycznych jest z kolei wynikiem procesu jej nabywania i kształcenia, który oparty jest na zasadzie relewancji, a więc na założeniu, że poszczególne elementy (cechy semantyczne) budują daną kategorię zgodnie z optymalną relewancją.

Można zatem sądzić, że w centrum kategorii, jako najłatwiej dostępne, gromadzą się cechy najbardziej prototypowe, które są najmniej obiecujące poznawczo w wyniku ich udostępnienia (Śniatkowski 2006: 10).

11. Główne tezy koncepcji D. Sperbera i D. Wilson można podsumować następująco:

1) każdy akt komunikacji ostensywnej (ujawniającej) przekazuje tzw. domniemanie optymalnej istotności, co znaczy, że:

a) zbiór założeń, które informator ma zamiar ujawnić słuchaczom, jest wystarczająco istotny, aby słuchaczom opłacało się przetworzyć bodziec ujawniający;

b) zjawisko, które ma wywołać skutki poznawcze, jest bodźcem; bodźce ujawniające powinny (muszą) przyciągnąć uwagę, skoncentrować ją na intencjach informatora i ujawnić te intencje;

c) *bodziec ujawniający* jest bodźcem najbardziej istotnym spośród wszystkich, które informator mógł wybrać w celu zakomunikowania zbioru założeń; z tego wynika, że jeżeli istnieje wybór bodźców, to spośród wszystkich interpretacji wybranego bodźca pierwsza, która się nasuwa słuchaczom, jest zamierzona przez informatora;

2) zachowanie ujawniające wnosi gwarancję istotności i ten fakt, zwany *zasadą istotności*, czyni jawną intencję, która kryje się za tym zachowaniem; zamiast „wspólnego celu” rozmówców występuje tu pojęcie *intencji* informatora i rozpoznania ich przez słuchaczy (por. Lenartowicz 1991: 215).

Pojęcie *intencji* osoby mówiącej i rozpoznania tej intencji przez słuchaczy wprowadził już H.P. Grice (1957).

Zamiast często stosowanego pojęcia *wspólnej wiedzy*, D. Sperber i D. Wilson wprowadzają pojęcie *jawnego faktu*. *Fakt* (ang. *fact*) to twierdzenie, które jest, jak ujął to znany antropolog i eseista Stephen Jay Gould, „potwierdzone w tak wysokim stopniu, iż odmowa wyrażenia prowizorycznej akceptacji byłaby nietaktem” (SP: 203). Fakt *jawny* (ujawniony) dla jednostki w określonym czasie powinien być prawdziwy.

Zbiór faktów i założeń jawnych dla danej jednostki – osiągalnych za pomocą postrzegania lub wnioskowania – tworzy jej *otoczenie poznawcze* (ang. *cognitive environment*). Całkowite otoczenie poznawcze jest funkcją środowiska fizycznego i zdolności poznawczych jednostki.

12. Teoria istotności D. Sperbera i D. Wilson sprowadza się do kilku podstawowych założeń, które mogą mieć swoje konsekwencje lingwoedukacyjne:

a) komunikowanie się jest nie tylko sprawą kodu, ale także (i przede wszystkim) *inferencji* (swoistego wnioskowania); samodzielnie może istnieć wyłącznie komunikacja inferencyjna;

b) w przetwarzaniu informacji komunikowanych w wypowiedzi uczestniczą procesy związane z uruchomieniem wyobraźni (odpowiedzialne za tworzenie *wyobrażeń*);

c) interpretacja pragmatyczna wypowiedzi dotyczy dwóch aspektów formy zdaniowej wypowiedzi: implicytnej (domyślnej) oraz eksplicytnej (wyrażonej wprost na powierzchni), por. Kawka 1999: 164.

W związku z tym warto przytoczyć krytyczne uwagi dotyczące braku językoznawczego „dookreślenia” interesującej nas koncepcji:

Zaproponowany przez Dana Sperbera i Deirdre Wilson (1986) model inferencyjny komunikacji degraduje znajomość kodu jako najistotniejszego, stanowiącego punkt wyjścia wszelkich dalszych uwarunkowań, czynnika komunikacji. Dla autorów modelu inferencyjno-kodowego ważny jest fakt możliwości porozumiewania się ludzi, nieopartego na żadnych stałych konwencjach. Dowodzą oni, iż najistotniejsze jest wnioskowanie oparte na tym, co nazywają *mutual assumptions*, a co oznacza *wspólne założenia, przekonania*, przy czym to nadawca komunikatu przyjmuje, że są one dla nich wspólne: Otóż przy takim spojrzeniu na komunikację i teksty ważne jest zdawanie sobie sprawy z „encyklopedycznych” konotacji wartościujących takich jak *ojczyzna, naukowy, lekarz, polski, narodowy, wspólny* i in. [por. ważny, istotny, kluczowy]. Na konotacjach opiera się w dużym stopniu działanie tekstów perswazyjnych.

Bardzo często nasze codzienne dialogi nie byłyby też zrozumiałe bez wspólnego złoza konotacji (Puzynina 1992: 121–122).

W tonacji wyraźnie akceptującej wypowiadają się językoznawcy zwolennicy metod wypracowanych przez gramatykę komunikacyjną:

Do wymienionych wcześniej postulatów [konwersacyjnych H.P. Grice’a] można dodać *zasadę ekonomii konwersacyjnej*. Zasada ta wynika ze sformułowanego przez D. Sperbera i D. Wilson (1986) postulatu *efektu kontekstowego*. Jego istota polega na założeniu, że nasz rozmówca (interlokutor) ma taką samą (lub podobną) moc inferencji (wnioskowania konwersacyjnego), czyli zdolność rozumienia, jaką mamy my sami. Dlatego musimy wybierać takie formy interakcji werbalnej, za pomocą których osiągniemy największy efekt zmiany kontekstu rozumienia przy najmniejszej wydajności werbalnej. Inaczej mówiąc, musimy w sposób optymalny wykorzystywać możliwości wnioskowania partnera, tak aby z jednej strony nie narażać go na niezrozumienie przy zbyt małej informacyjności przekazu, a z drugiej strony nie nudzić go przekazywaniem informacji, która już jest w jego dyspozycji lub którą może osiągnąć, włączając dostępny sobie mechanizm inferencji (por. Awdiejew 2004: 71).

Ta ostatnia zasada (ekonomii konwersacyjnej) dotyczy nie tylko niezbyt jasnych wskazówek, związanych z organizacją przekazu powierzchniowego (por. *mów rzeczowo, krótko, zwięźle, na temat* itd.), lecz włącza cały dostępny dla analizy lingwistycznej ukryty mechanizm *przetwarzania* informacji, przedstawiony w inferencyjnej teorii komunikowania.

Można również sformułować ogólną dla wszystkich strategii konwersacyjnych zasadę *spójności tematycznej*. Zasada ta jest rozwinięciem maksymy H.P. Grice’a i określa granice działań werbalnych pod względem treści propozycyjalnych występujących w aktach mowy (por. postulat relewancji: uczyni swoją wypowiedź odpowiednią do tematu).

Naruszenie tej zasady powoduje odejście od celu komunikacyjnego danej strategii. Zakładamy, że uczestnicy konwersacji sami określają granice merytoryczne dziedziny tematycznej, traktowanej jako zamknięty obszar, którego naruszenie zmienia rzeczowość danej strategii; por. postulat sposobu mówienia: unikaj niejasności, mów oszczędnie (zwięźle, treściwie), mów w określonym porządku (Grice 1975: 45–46).

W tym przypadku interlokutor (nauczyciel) reaguje na metapoziomie konwersacji repliką typu: *Mówisz nie na temat*, i proponuje powrót do właściwego obszaru treści.

Jeśli nadawca uważa, że dana strategia informacyjna, aksjologiczna, behawioralna czy metadyskursywna wymaga poszerzenia tematycznego, powinien to zasygnalizować rozmówcy i uzyskać jego aprobatę (por. Awdiejew 2004: 71).

13. Najważniejszą cechą wspólną implikatur konwersacyjnych H.P. Grice'a (1967) i teorii relewancji D. Sperbera i D. Wilson (1986) jest stwierdzenie, że wypowiedź językowa zawiera znacznie więcej składników niż tylko znaczenia dosłowne.

Istnieje jednak sporo różnic, które sprawiają, że teoria relewancji D. Sperbera i D. Wilson jest bardziej konsekwentna i jednolita. Zamiast „wspólnego celu” [wspólnej wiedzy] rozmówców pojawia się tu pojęcie intencji informatora i kwestia formy jej rozpoznawania przez słuchaczy.

Do zasad (maksym) H.P. Grice'a można się stosować lub nie stosować, zasada istotności jest regułą obowiązującą – nie można jej nie przestrzegać (por. Lenartowicz 1991: 215). Teoria relewancji opisuje mechanizmy komunikacji inferencyjnej jednolicie, nie stosując odrębnych reguł dla informacji przekazywanych *explicite* (jasno, wyraźnie, na powierzchni) oraz *implicite* (domyślnie, pośrednio).

Zadaniem pragmatyki jest wyjaśnienie, w jaki sposób słuchacze potrafią zidentyfikować zbiór założeń, które informator chce ujawnić. W ramach teorii istotności można wyjaśnić każde użycie języka nie jako odstępstwo od reguł czy konwencji, lecz jako użycie zgodne z zasadą istotności. Forma wypowiedzi, będąc interpretacją myśli mówiącego, może być interpretacją myśli przypisanej lub myśli pożądanego albo opisem stanu faktycznego lub stanu pożądanego. Wypowiedź, będąc interpretacyjnym wyrażeniem myśli mówiącego, jest całkiem dosłowna, jeśli ma tę samą formę co ta myśl; mniej dosłowna, jeśli jej forma ma niektóre cechy formy myśli, jaką interpretuje. Przykładem tej drugiej możliwości są metafory. Przytoczone wcześniej przykłady wypowiedzi ironicznych, które nie respektują zasady relewancji, zakładają interpretację drugiego stopnia (wypowiedzi „echa”), których celem jest ośmieszenie powtarzanej opinii. Między ironią a innymi „wypowiedziami echa” (np. ludowymi mądrościami czy przysłowiami) nie ma wyraźnej granicy, nie ma też wyraźnej granicy między metaforami potocznymi a wypowiedziami dosłownymi – w obu wypadkach istnieje raczej continuum niż reguły i odstępstwa od nich (por. Rittel, Ożdżyński 2006).

14. Na gruncie lingwistyki tekstu pojęcie *relewancji* (istotności) koresponduje z podstawowymi kategoriami tekstowości, które określa się jako *koherencja* (ang. *coherence*, niem. *Kohärenz*), *sytuacyjność* (ang. *situationality*) oraz *informacyjność* (ang. *informativity*).

Koherencja dotyczy sposobów, w jakie składniki świata tekstu (konfiguracje pojęć i relacji, które leżą u podstaw tekstu powierzchniowego) są wzajemnie *dostępne* i *istotne*.

Koherencja jest często mylona lub utożsamiana ze *spójnością* tekstu (ang. *cohesion*), ale konieczne jest rozróżnienie między spójnością powierzchni a *spójnością treści* leżącej u jej podstaw (por. Widdowson 1973, Coulthard 1977) oraz analogiczne rozróżnienie między *składnią tekstu* (niem. *Textsyntax*) i *semantyką tekstu* (niem. *Textsemantik*) u Dresslera (1972), por. de Beaugrande, Dressler 1990: 15–32.

W angielskim przykładzie napisu na znaku drogowym: SLOW, CHILDREN AT PLAY [Wolno ('zwolnij'). Bawiące się dzieci], użytkownicy języka znajdą tyle relacji (połączeń), ile trzeba, aby dany tekst był zrozumiały.

Tak więc w informacji na znaku drogowym ostrzeżenie WOLNO ma więcej sensu dla kierowców jako określenie wielkości (natężenia) ruchu, a nie jako cecha dzieci czy też zabawy. Relacje to połączenia (ang. *links*) między pojęciami, które występują razem w świecie tekstu.

Inne ważne kryterium tekstowości określa się mianem *sytuacyjności*: dotyczy ono czynników, które sprawiają, że tekst jest *odpowiedni* [stosowny] (ang. *relevant*) do sytuacji, w jakiej występuje.

W naszym przykładzie (znaku drogowego) znak jest umieszczony w miejscu, w którym pewna klasa odbiorców (kierowcy) może oczekiwać instrukcji zachowania na drodze (por. *Zwolnij!*). Bardziej uzasadnione jest więc mówienie, że napis SLOW dotyczy zmysłowych czy fizycznych zdolności dzieci. Tekst ten nie jest przeznaczony dla pieszych, ponieważ ich szybkość nikomu nie zagraża. W ten sposób sens i użycie tekstu są wyznaczone przez sytuację.

W taki sposób sytuacyjność wpływa w istotny sposób na spójność tekstu, por. w przykładzie tekstu tematycznie związanego z opisywaną sytuacją: „(...) *Kierowcy powinni poruszać się wolno, ponieważ bawiące się w pobliżu dzieci mogą wybiec na ulicę. Pojazdy zatrzymują się szybciej, jeśli poruszają się wolno*” – tekst spójny, ale nadmiarowy, por. adekwatny do sytuacji: UWAGA! + piktogram bawiącego się dziecka.

W przytoczonym przykładzie sytuacyjność jest elementem tak silnym, że minimalna wersja komunikatu drogowego [por. Uwaga!] jest bardziej stosowna (oczywista, niezbędna) w konwencji regulacji ruchu drogowego (por. de Beaugrande, Dressler 1990: 30).

Stosowność (ang. *appropriateness*) tekstu to zgodność między sytuacją a sposobami przestrzegania kryteriów tekstowości. Wśród zasad regulujących, jakie kontrolują, a nie definiują, komunikację tekstową, wymienia się także *wydajność* tekstu, która zależy od jego użycia w komunikacji przy najmniejszym wysiłku uczestników, oraz *skuteczność* (*efektywność*) tekstu, która zależy od wrażenia (efektu), jakie dany tekst wywarł na słuchacza, oraz od tego, czy tekst stwarza *korzystne* warunki do osiągnięcia celu poznawczego (de Beaugrande, Dressler 1990: 32).

Kluczowe dla problematyki relewancji kryterium *informatywności* dotyczy stopnia, do jakiego wystąpienie danego tekstu jest *oczekiwane*, *znane* lub *niepewne* (Shannon 1951, Grimes 1975, de Beaugrande 1980).

Przetworzenie (ang. *processing*) wysoce informatywnych komunikatów wymaga więcej wysiłku niż przetworzenie ich mniej informatywnych odpowiedników,

ale jest to odpowiednio bardziej interesujące. Zalecana jest tu ostrożność, aby nie przeciążyć przetwarzania w stopniu zagrażającym komunikacji. Koherencja tekstu wymaga powtórzenia lub pewnej rekonstrukcji znanego materiału.

Każdy tekst jest przynajmniej w pewnym stopniu informatywny; niezależnie od tego, jak dalece forma i treść są przewidywalne, zawsze wystąpią jakieś zmienne, których nie da się całkowicie przewidzieć. Szczególnie mała informatywność może również zakłócić komunikację, prowadząc do nudy i zniechęcenia, a nawet do odrzucenia (braku akceptacji) tekstu.

Jako ilustrację tych zjawisk Wolfgang Ulrich Dressler i Robert Alain de Beaugrande (1990) przytaczają pierwsze zdanie z podręcznika oceanografii, który zaczyna się od słów: (...) *Morze to woda* (...).

Stwierdzony tu fakt jest tak dobrze każdemu znany, że powtarzanie go wydaje się bezcelowe. Ten odcinek tekstu jest całkowicie spójny i koherentny i niewątpliwie w zamiarze autora akceptabilny (do przyjęcia). Jest to jednak tekst marginalny ze względu na to, że jest nieinformatywny (budzi „niedosyt” informacji). Dopiero po uzupełnieniu tekst ten nabiera innego charakteru:

(...) Morze to woda tylko w **tym sensie**, że woda jest substancją **dominującą**. W **rzeczywistości** jest to roztwór gazów i soli zawierający w dodatku ogromne ilości żywych organizmów...

Stwierdzenie oczywistego faktu (*morze to woda*) funkcjonuje jako punkt wyjścia do stwierdzenia bardziej informatywnego. Wyrażenie w *rzeczywistości* [por. ‘tak naprawdę’] sygnalizuje, że dobrze znana relacja *woda* = ‘substancja’ nie jest zupełnie ścisła. Następująca dalej korekta powszechnego poglądu jest mniej spodziewana, dlatego informatywność całego tekstu zostaje podwyższona (ang. *upgraded*, niem. *aufgewertet*). Traktować to można zarówno jako cechę stylu popularnonaukowego, jak też równie dobrze jako wyróżnik dyskursu szkolnego, ukierunkowanego na przybliżanie (objaśnianie) pojęć, i to zarówno w aspekcie filogenetycznym, jak i ontogenetycznym (rozwoju mowy dziecka), por. analogiczne przykłady dziecięcych definicji (konceptualizacji) w rodzaju: *Deszcz to woda* – w artykule Wandy Łaty zamieszczonym w tomie: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 101.

Za informacyjne centrum wypowiedzi można uznać te informacje, które „wyróżniają się” na tle innych treści (por. przymiotnik *dominujący* (*woda jest substancją dominującą*), oraz modulant w *rzeczywistości* (‘tak naprawdę’) w przytoczonym przykładzie. Nierównomierne *wypuklenie* różnych elementów językowych jest warunkiem niezbędnym właściwego odbioru oraz interpretacji tekstu (van Dijk 2001: 80).

Kiedy mówimy o środkach, jakie stosuje osoba mówiąca, by *zaakcentować* (*wypuklić*) wybrane treści, wówczas używamy terminu *remat* (ang. *focus* ‘zogniskowanie uwagi’): „Podczas gdy tematyczna organizacja wypowiedzi wiąże się z tym, jak nadawca [por. nauczyciel] informuje odbiorcę [ucznia], które elementy są *ważniejsze* (*bardziej istotne, bardziej interesujące*) – to *rematyzacja* odnosi się

do tego, jak nadawca informuje odbiorcę, czego powinien się dowiedzieć o tych ważniejszych elementach” (van Dijk 2001: 81).

Przez wyeksponowanie jednego wyrazu taktu, segmentu czy sekwencji tekstowej nauczyciel skłania odbiorcę (ucznia) do przemyślenia (zastanowienia się), dlaczego dana informacja jest *ważniejsza*, co prowadzi do zestawienia danej wypowiedzi z innymi możliwymi sytuacjami. Mówi się wówczas, że w takich odmiennych sytuacjach uwypuklone treści są obdarzone właśnie funkcją *kontrastywną* (wyróżniającą, dystynktywną, relewantną).

Dyskurs w tym sensie można rozpatrywać przez pryzmat takich mentalnych procesów poznawczych jak: *skoncentrowanie uwagi*, przeprowadzanie wnioskowań i argumentacji, identyfikowanie nawiązań anaforycznych i kataforycznych, odkrywanie spójności tekstu czy – nas szczególnie interesujących – *wyróżników wagi* (*znaczenia*) poszczególnych segmentów szkolnych wypowiedzi.

15. Na jedno z poleceń zamieszczonych w ankiecie opracowanej przez Ryszarda Jedlińskiego (2000) [„*Uzasadnij, dlaczego każdy z wybranych autoritetów uważasz za ważny dla siebie*”] uczennica ósmej klasy Szkoły Podstawowej nr 97 w Krakowie odpowiedziała (na piśmie) następująco:

Wybrałam nauczycieli jako swój autorytet, gdyż powinno się brać z nich przykład, tzn. powinniśmy posiadać chęć do nauki, tak jak oni (bo przecież musieli się tego wszystkiego nauczyć, żeby teraz uczyć nas), ponieważ jest to bardzo ważne.

Wychowawca klasy [jest dla mnie autorytetem], gdy [gdyż] jest fajny, potrafi pomóc, doradzić, można mu zaufać, można pogadać z nim – jak z najlepszym przyjacielem, jest po prostu ekstra (np. Pani Anna Wielgosz, nauczycielka chemii, fizyki, matematyki ze szkoły nr 97 w Krakowie).

Jeżeli przyjmiemy założenie, że w procesie inferencji (wnioskowania) mówiący [w naszym przypadku wypełniająca ankietę uczennica] wykorzystuje przede wszystkim treści wiedzy potocznej, oraz utożsamiamy opisane przez D. Sperbera i D. 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 tekstowe):

a) na wiedzę ogólną, która zawierałaby powszechne, typowe dla danej grupy społecznej (środowiskowej) przekonania i sądy nieulegające kasacji w pamięci trwałej i przyjmujące kwantyfikator K (każdy wie, że...), np. ‘nauczyciel to ten, który uczy (naucza), powinniśmy z nauczyciela brać przykład’;

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 wie, że... autorytetem dla [uczenicy wypełniającej ankietę] jest pani Anna Wielgosz, nauczycielka ze szkoły nr 97 w Krakowie);

c) na wiedzę indeksalną, która zawiera informację uzyskaną z wrażeń zmysłowych interlokutorów w momencie (przyjaznej) konwersacji i przyjmuje kwan-

tyfikator I (przynajmniej jeden z interlokutorów obserwuje (i czuje), że ‘wychowawca klasy jest fajny [...] można pogadać z nim – jak z najlepszym przyjacielem’) (por. Awdiejew 1992). Pierwszą część wypowiedzi uczennicy (zakończoną stwierdzeniem – uzasadnieniem ... *ponieważ jest to bardzo ważne*) traktować można w kategoriach *zachowania ujawniającego*, dzięki któremu widoczna się staje intencja, aby coś uczynić jawnym. Zachowanie ujawniające (ang. *ostensive behaviour*) jest świadectwem ludzkich myśli i dlatego zawiera cichą gwarancję istotności: uczniowie automatycznie zwracają uwagę na to, co ma dla nich znaczenie (*jest istotne*).

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

Teza, iż użytkownicy języka automatycznie dążą do osiągnięcia najwyższej istotności – zmniejszenia kosztów (wysiłku), a zwiększenia zysku (zmian kontekstowych) – powoduje inne niż dotąd podejście do kontekstu. W pragmatyce na ogół zakłada się, że kontekst jest dany i w określonym kontekście ocenia się stopień istotności wypowiedzi. Według D. Sperbera i D. Wilson – wybieramy taki kontekst, który spotęguje efekt istotności. Istotność jest więc dana, kontekst natomiast jest zmienną.

Wybór kontekstu to rozszerzenie tzw. *kontekstu początkowego* o informacje i założenia pochodzące z trzech źródeł: z pamięci encyklopedycznej, z magazynu pamięci krótkotrwałej oraz z otoczenia.

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 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 (Lenartowicz 1991: 214–215).

Zadaniem pragmatyki jest wyjaśnienie, w jaki sposób słuchacze potrafią zidentyfikować zbiór założeń, które informator chce ujawnić. W ramach teorii relewancji można wyjaśnić każde użycie języka nie jako odstępstwo od reguł czy konwencji, lecz jako zgodne z zasadą istotności.

Komunikowanie szkolne jest nie tylko sprawą kodu, ale również inferencji (wnioskowania).

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

a) wiedzę ogólną (encyklopedyczną);

b) informację dyskursywną, czyli zawartą w dyskursie, np. w dyskursie szkolnym, językoznawczym, literaturoznawczym, historycznym itd.;

c) informację indeksalną, czyli obiekty i fakty obserwowane bezpośrednio przez interlokutorów 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 stanowiącej bazę kognitywną całego procesu wnioskowania, bez której proces ten byłby niemożliwy (Awdiejew 1992: 21–27).

16. 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 lub eksplicytnie) w procesie szkolnego porozumiewania się. Przetwarzanie informacji staje się opłacalne dzięki relewancji (istotności).

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

Cel ogólny to wzbogacenie wiedzy o świecie; cel doraźny to wykonanie jakiegoś zadania poznawczego. Ponieważ zadań takich w praktyce dydaktycznej można wykonać bardzo wiele (zmysły dostarczają więcej informacji niż można przetworzyć), to celem doraźnym dyskursu szkolnego jest wniesienie możliwie największego wkładu w osiągnięcie ogólnego celu poznawczego przy najmniejszych kosztach przetwarzania (zasada „wydajności poznawczej”).

Niektóre sformułowania teorii relewancji pozwalają inaczej spojrzeć na zjawisko wypowiedzi niefortunnej (mało fortunnej, częściowo udanej).

W teorii relewancji jako nirelewantne w pewnym kontekście traktuje się trzy rodzaje wypowiedzi:

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

Można inaczej powiedzieć, że wypowiedzi dające się ocenić w jeden z trzech podanych sposobów posiadałyby „zerową” relewancję w danym kontekście. Wprowadzenie poziomu zerowego uzasadnione jest – zakładaną przez autorów tej koncepcji – możliwością *stopniowania* relewancji jako „pojęcia porównawczego”, por. pojęcie stopnia sproblematyzowania wypowiedzi, wyraziste zwłaszcza w analizie (interpretacji) tekstów literackich w szkole.

Stopnie relewancji Sperbera i Wilson uzależniają od wysiłku *przetwarzania*. *Wysiłek przetwarzania* traktowany jest jako czynnik negatywny, a jego wartość jest odwrotnie proporcjonalna do uzyskanej w jego wyniku relewancji (im większy wysiłek, tym mniejsza relewancja i na odwrót).

17. Relevancja i redundancja w rozwoju językowym dziecka powinna być ujmowana możliwie szeroko i wielopłaszczyznowo (z uwzględnieniem kontekstów edukacyjnych, np. naruszenia zasady ilości w postaci niepotrzebnych powtórzeń w konwersacji, które pozostają w pozornej sprzeczności z retoryczną (i metodyczną) maksymą *repetitio est mater studiorum* 'powtarzanie jest matką wiedzy'.

Zjawisko redundancji może odnosić się zarówno do nadmiaru potrzebnego, pożądanego, jak i do nadmiaru zbędnego, szkodliwego, użytego niecelowo (Małocha-Krupa 2001: 115).

Redundancja (łac. *redundantia* 'powódź, nadmiar i zbytek') to nadmiarowość w stosunku do tego, co *konieczne* i niezbędne. Rozumiana jest jako nadmiar informacji w komunikacie sformułowanym w danym kodzie. Termin ten pojawia się w teorii informacji, która jest spokrewniona ze statystyką i teorią prawdopodobieństwa, a także z cybernetyką, zajmującą się badaniem sygnałów, zwłaszcza sygnałów *mających wpływ na kontrolę* (Malmberg 1969: 308) i definiowanych jako miara stopnia ograniczenia *niepewności* co do realizacji danego sygnału.

Teoria informacji wprowadza także inne bardzo ważne dla lingwistyki pojęcie **entropii** na oznaczenie miary ilości informacji (Jurkowski 1965: 11, por. EJO 1999: 144–145).

Pragmalingwistyka formułuje zasady *optymalnego* korzystania przez nadawcę z systemu językowego w czasie aktu komunikacji (Bobrowski 1999: 49).

Chino Biscontin-Brescia (2005) łączy zjawisko pożądaney retorycznie redundancji z korzystną dla optymalnej (efektywnej) komunikacji powtarzalnością środków językowych.

Redundancję możemy rozumieć jako świadome (celowe) podwojenie (zdublowanie) informacji komunikatu lub jako kilkakrotne, ale nieidentyczne odwzorowanie tych samych informacji w wiadomościach, aby stały się pewniejsze w odbiorze i bardziej zrozumiałe (jako gwarantujące niezawodność systemu).

Nadmiarowość bywa też stosowana w retoryce do podkreślenia (uwypuklenia) znaczeń poszczególnych wyrazów i ważnych segmentów wypowiedzi. Nadmiarowość informacji w połączeniu jednak z zasadą minimalizacji wyboru traktuje się jako naturalną właściwość języka mówionego (por. Bartmiński 1974).

Obecność elementów „naddanych” pełni ważną funkcję w procesie porozumiewania się, zwłaszcza w etykiecie językowej. Im więcej wypowiedź ma elementów redundantnych, tym większa szansa, że przekaz zostanie odebrany i *należyście* zrozumiany (Ivić 1975: 27).

Redundancję można definiować też jako „tę ilość informacji, jaką posiada odbiorca przed odebraniem tekstu jako ciągu kolejnych sygnałów literowych (fonemowych), dzięki której potrafi on zrekonstruować poprawnie tekst, zdeformowany w kanale wskutek „szumu” informacyjnego (Sambor 1972).

Redundancja zarówno w języku, jak i w każdym systemie komunikacyjnym przeciwdziała zniekształconym skutkom szumu (Lyons 1984: 47). Im większy jest stopień redundancji, tym mniejsza liczba pomyłek. Redundancja w tym ujęciu to zdolność wydobywania sensu z niepełnego komunikatu.

Jednym z najważniejszych elementów skutecznej komunikacji jest sprzężenie zwrotne, czyli odpowiedź odbiorcy, a także zaangażowanie w proces komunikacji. Komunikacja jest skuteczna jedynie wtedy, gdy wywołuje reakcję odbiorcy. Jest więc mieszanką informacji i koncentracji uwagi. W komunikacji szkolnej oznacza to konieczność docierania do odbiorców (uczniów) na różne sposoby, wielokrotnie, w sposób powtarzalny (Chybicki 2005). Zatem redundancję można rozumieć jako duplikację (reduplikację) elementów mających na celu podniesienie stopnia niezawodności systemu (por. Bińczycka 2006: 83–88).

W trakcie kształtowania osobowości człowieka zmierzamy do struktury wiedzy opartej na instrukcjach i algorytmach (formułach, wzorach, schematach), na heurystyce (odkrywaniu) i myśleniu konwergencyjnym (opartym na zbieżnościach i podobieństwach cech) powiązanych z dywergencjami (dostrzeganiem różnic). Proporcje wymienionych składników były i są różnorodne, natomiast element redundancji (powtarzalności informacji) w kształtowaniu i odbiorze pojęć jest (bywa) pomijany.

Sugestywne wydaje się tu metaforyczne porównanie przyswajania wiedzy do stanu lub zachowania się gąbki nasyconej (lub nienasąconej) wodą:

Sucha gąbka to stan absolutnie pozbawiony redundancji. „Osobowość” naszej gąbki jest wręcz instrukcyjna, nie ma w niej żadnych elementów luźno powiązanych z jej strukturą, jest wręcz impregnowana na podjęcie dyskursu z otoczeniem. Gdy wprowadzimy w jej strukturę trochę wilgoci, wprowadzamy redundancję, co natychmiast czyni gąbkę „otwartą na rzeczywistość”, ale tylko do pewnego stopnia [stan relewancji?]. Jeżeli elementów redundantnych będzie zbyt wiele, to możliwości „percepcyjne” gąbki się kończą, nadmiar [wody] jest wydalany aż do osiągnięcia *stanu zbilansowania potrzeb*.

Przy czym *woda* to informacja, *redundancja* to wiedza, a *stan zrównoważenia* to *mądrość* (Krzywka 2005: 50; por. Bińczycka 2006: 84). Ów stan zrównoważenia (zbilansowania potrzeb) znajduje się w centrum pola leksykalno-semantycznego *relewanacji*.

Jeżeli uznamy, iż powstanie redundancji nie zawsze jest przypadkowe czy wynikające z niekompetencji nadawcy, wówczas zjawisko nadmiarowości (zrównoważonej nadmiarowości) możemy włączyć do obszaru badań pragmatyki językoznawczej, a określenie różnorodnych stopni redundancji i relewancji ujawniających się w dyskursie ze względu na realizację rozmaitych celów komunikacyjnych możemy traktować jako kluczowe zagadnienie analizy dyskursu szkolnego (dydaktycznego).

Bibliografia

- Awdiejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, Język a Kultura, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–27.
 Awdiejew A., 2004, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków.

- Bartmiński J., 1974, *O pewnej różnicy między językiem pisanym a mówionym (zasada minimalizacji wyboru)*, „Prace Filologiczne”, t. XXV, Warszawa, s. 225–232.
- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Beaugrande R.A. de (red.), 1980, *European Approaches to the Study of Text and Discourse*, „Discourse Process”, nr 4.
- Bińczycka I., 2006, *Prawidłowości tworzenia i odbioru metafor w języku uczniów. Ujęcie lingwistyczno-edukacyjne*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Teodozji Rittel, Wydział Humanistyczny Akademii Pedagogicznej w Krakowie (wydruk komputerowy).
- Biscontin-Brescia C., 2005, *Cechy dobrego mówcy* (VI), tłum. M.K. Kubiak, „Miesięcznik Homiletyczny”, nr 3, maj–czerwiec.
- Bobrowski I., 1998, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków.
- Bojar B. (red.), 1993, *Słownik encyklopedyczny terminologii języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych*, Warszawa.
- Coulthard M., 1977, *An Introduction to Discourse Analysis*, London.
- Dijk T.A. van, 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Warszawa.
- Dressler W., 1972, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen.
- Grice H.P., 1967, *Logic and Conversation*, Syntax and Semantics, t. 3: *Speech Acts*, red. P. Cole, J.L. Morgan, New York 1975, s. 41–58.
- Grimes J., 1975, *The Thread of Discourse*, Haag.
- Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Ivić M., 1975, *Kierunki w lingwistyce*, tłum. K. Feleszko, A. Wierzbicka, Wrocław.
- Jedliński R., 2000, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków.
- Jurkowski M., 1965, *Teoria informacji a lingwistyka*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 1–44.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Krzywka A., 2005, *Informacja – wiedza – mądrość*, „Edukacja i Dialog”, nr 2 (165).
- Lenartowicz B., 1991, *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*, [w:] *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*, red. J. Pelc, Wrocław, s. 197–217.
- Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. 1, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Malmberg B., 1969, *Nowe drogi w językoznawstwie*, tłum. A. Szulc, Warszawa.
- Małocha-Krupa A., 2001, *Redundancja niejedno ma imię*, [w:] *Kształcenie językowe*, t. 2, red. K. Bakula, J. Miodek, Acta Universitatis Wratislaviensis nr 2336, Wrocław, s. 115–129.
- Nęcki Z., 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Nowakowska-Kempna I., 1995, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Warszawa.
- Ozdzyński G., 2007, *Leksykalne wykładniki relewancji i modalności wartościującej w dyskursie szkolnym*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Ryszarda Jedlińskiego, Wydział Humanistyczny Akademii Pedagogicznej w Krakowie (wydruk komputerowy).
- Paduczewa E.W., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości (referencyjne aspekty znaczenia zaimków)*, tłum. Z. Kozłowska, Warszawa.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Reber A.S., 2002, *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa.
- Rittel T., Ozdzyński J. (red.), 2006, *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 31. Studia Logopaedica I, Kraków.

- Sambor J., 1972, *Słowa i liczby – zagadnienia językoznawstwa statystycznego*, Wrocław–Kraków.
- Shannon C., 1951, *Prediction and Entrophy of Printed English*, „Bell System Technical Journal”, nr 30, s. 50–64.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford (tłumaczenie polskie: S. Śniatkowski, Kraków 2005).
- Śniatkowski S., 2006, *Relewancja i redundancja w nabywaniu kategorii semantycznych z zakresu nauk o języku*. Poszerzona wersja referatu wygłoszonego na posiedzeniu Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN 20 marca 2006 roku w Akademii Pedagogicznej w Krakowie (wydruk komputerowy), s. 1–17.
- Widdowson H., 1973, *An Applied Linguistic Approach to Discourse Analysis. Dissertation*, Edinburgh.

Objaśnienia skrótów

- EJO *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993.
- SP A.S. Reber, *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska *et al.*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002.
- STIW *Słownik encyklopedyczny terminologii języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych*, red. B. Bojar, Warszawa 1993.

Relevance and Redundancy in Structural and Pragmalinguistic Approaches

Abstract

The author of the paper is particularly interested in an originally structural notion of relevance involved in cognitive and pragmatic contexts of information processing and having in its terminological structure a notion of pragmatic relevance.

Pragmatic relevance (pertinence, practical relevance, situational relevance) is a relation appearing between a set of information looked up by a looking up informational system as a result of using a looking up instruction and a user of information, especially his/her informational need. The relation fixes the grade of usefulness of a technically and/or semantically relevant piece of information because of a user's interest.

Considered as the most important among factors creating behaviour of information users are personal features of a user, social experience, requirements of the environment, roles played in social groups, attitudes towards an object including the weight ('importance', 'essentiality', 'meaning') of fulfilling an informational need by a user, supposed consequences of an action under the circumstances of incomplete information, etc.

II. RELEWANCJA I REDUNDANCJA W LINGWISTYCE EDUKACYJNEJ

Teodozja Rittel

**Relewancja i redundancja
w lingwistyce edukacyjnej
(diagnozowanie języka dziecka
w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym)**

Opis języka

Pytania teoretyczno-problemowe

Rozważane tu zagadnienia obejmują następujące kwestie / pytania (szczegółowe):

- [1] Czy można stworzyć jedną semantykę (znaczenie) relewancji i redundancji dla różnych płaszczyzn języka?
- [2] Jakie są implikacje definicji teoretycznych pojęcia (terminu) *relewancja* i *redundancja* dla edukacyjnej teorii języka?
- [3] Jak jest ich (definicji) zastosowanie w praktyce interpretacyjnej (diagnozowaniu) języka?
- [4] Czy inwariantne reguły gramatyki, wyprowadzone z badań nad językiem, odwzorowują gramatyki bezkontekstowe – z opisem racjonalnych modeli zdań (zdanie systemowe), czy także gramatyki kontekstowe – z opisem reguł użycia języka (zdanie tekstowe)?
- [5] Czy zasada zwiększonego stopnia gramatyczności odpowiada relewancji, a zasada zmniejszonego stopnia gramatyczności – redundancji?
- [6] Czy kolejność przypadków, *system inherent hierarchy*, w nabywaniu języka przez dzieci jedno- i dwujęzyczne jest relewantna?
- [7] Czy próba uporządkowania możliwych treści leksemu (polisemia słowa) w nabywaniu języka ma charakter relewantny?
- [8] Czy różne typy definicji używane przez dzieci i uczniów można uporządkować według ściśle językowych czynników jako *implicative order*?
- [9] Czy relewancja i redundancja w dialogu, dyskursie oraz relewancja i redundancja w tekście mają swoje odrębne wykładniki (parametry) formalne?
- [10] Czy można mówić o radykalnej i „rzekomej” relewancji i redundancji?
- [11] Jaki rodzaj (zasada) relewancji jest wystarczający (por. zasadę obligatoryjności) dla wyjaśnienia interakcji między znaczeniem językowym a składnikami

kontekstu pozajęzykowego w procesie interpretacji wypowiedzi nauczyciel – uczeń?

- [12] Czy można mówić o kontekstowym poszukiwaniu relewancji przez odbiorców w kontekście z metaforą, ironią i innymi aspektami stylistycznymi tekstu?
- [13] Czy metaforyczność języka w kontekście edukacyjnym łączy się z relewancją, czy z redundancją? (np. nabywanie struktury pojęciowej – definicje metaforyczne, sposoby wyrażania i interpretacji metafor)?
- [14] Jaki model teoretyczny (strukturalny, kognitywny, lingwoedukacyjny) opisu relewancji i redundancji należy przyjąć w diagnozowaniu języka dziecka i ucznia?

Próba odpowiedzi na postawione pytania problemowe

Pytanie pierwsze, o jednorodną semantykę relewancji i redundancji dla różnych płaszczyzn języka, można by odnieść do Husserlowskiego ujęcia „czystej gramatyki”, wyprowadzonej z faktów i zjawisk inwariantnych, wyabstrahowanych z wielorakich realizacji językowych¹. Mamy wtedy językoznawstwo *logiczne*, w którym bada się to, co wspólne jednostkom danej klasy, czyli *inwarianty*. Obok tego istnieje językoznawstwo *humanistyczne*, w ujęciu Adama Heinza², w którym przed nawias analizy językowej wysunięto języki jednostkowe, a ich wyznacznikiem jest zjawisko *wariancji* (wariancja jednostek w obrębie klasy). Pierwsze (logiczne) mówi o „istotowości” w ogóle i zakresie (klasie), drugie zaś (humanistyczne) o tym, co różni i charakteryzuje wyrażane treści. Pierwsza *inwariancja* – relewancja to język jako taki, ujęty w ścisłe reguły, ale nie w pełni adekwatne, gdyż generowane przez gramatyki *bezkontekstowe*³. Druga *wariancja* – redundancja to język zróżnicowany, którego wyrazem jest właśnie wariancja jednostek w obrębie klasy, a wyabstrahowane reguły są adekwatne dla gramatyk *kontekstowych*, ale niewystarczająco ścisłe.

Stąd lingwistyka w ogóle, a lingwistyka edukacyjna w szczególności, oscyluje między Scyllą relewancji a Charybdą redundancji. Natomiast gramatyka tekstu poetyckiego głosi wprost, iż teza o „swoistej koniecznej redundancji tekstu spójnego

¹ E. Husserl, *Logische Untersuchungen*, Tübingen 1900–1901, porusza problematykę ogólnojęzykoznawczą i postuluje wyodrębnienie nowej „uniwersalnej” gramatyki; por. też A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978, s. 226 i 247.

² A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa...*, *op. cit.*, s. 464–471, pisze o humanistycznym nurcie w językoznawstwie o orientacji pragmatycznej w stosunku do formalno-logicznego opisu języka.

³ Gramatyka bezkontekstowa oznacza, że reguły takie można stosować niezależnie od kontekstu. Por. P. Mecner, *Elementy gramatyki umysłu*, Kraków 2005, s. 104.

pozostała chyba niewzruszona”⁴. Konieczna redundancja jest też „istotna” z punktu widzenia optymalizacji relewancji w dyskursie edukacyjnym.

Relevancja i redundancja w płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej

Relevancję fonologiczną charakteryzuje się poprzez istnienie fonologicznie relewantnych właściwości fonetycznych zwanych cechami relewantnymi, do których należy np. zębowość: *s, z, c, ʒ*, dźwiękowość: *š, ž, č*, i środkowojęzykowość: *ś, ź, ć*. Owe cechy relewantne wskazują na różnice funkcjonalne między trzema szeregi i mają wpływ na zróżnicowanie treściowe komunikatu. W komunikacji językowej dzieci i uczniów mogą one ulec zmianom fonetycznym.

Redundancja fonologiczna natomiast oznacza istnienie fonologicznie nierелеwantnych właściwości fonetycznych, będących cechami redundantnymi, takimi jak: bezdźwięczność i dźwięczność („ch”/„h”) oraz dźwiękowość „t” czy tylnojęzykowość „ŋ”. Cechy te charakteryzują warianty pozycyjne lub fakultatywne kodu, ale nie mają wpływu na zróżnicowanie treściowe wypowiedzi. W komunikacji językowej dzieci i uczniów charakteryzują one mówiącego, a w lingwistyce edukacyjnej służą odróżnianiu normy wyrażania i uzusu.

Relevancja i redundancja w płaszczyźnie fleksyjnej

Elementy relewantne i redundantne (w sposób konieczny) przejawiają się i w systemie, i w tekście, np. w czasowniku jako czas teraźniejszy, czas przyszły, czas przeszły, formy strony biernej, formy osobowe i formy nieosobowe, tryb przypuszczający, tryb rozkazujący z obligatoryjną relewancją kodu w zakresie kategorii osoby i form bezosobowych⁵.

Także dublety fleksyjne czasu przeszłego trybu przypuszczającego typu: *pis-a-l-a-by*, *pis-a-l-y-by-šmy* (dla rodzaju rzeczowego) i *pis-a-l-i by-šmy* (dla rodzaju męskoosobowego), są redundantne w sposób konieczny, co stanowi problem dla wyuczalności języka. Mówiący (uczeń, dziecko) musi użyć odpowiedniej formy gramatycznej, aby swoją wypowiedź uczynić poprawną pod względem kategorii rodzaju. Tego typu cechy kodu z dubletami różnicującymi znaczenie gramatyczne mogą być nazwane „**redundancją systemową**” – obligatoryjną. Posiadają one bo-

⁴ M.R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław 1978, s. 257, pisze też o nierелеwantności szyku z punktu widzenia opisu formalno-składniowego oraz jego „istotności” relewancji ze względu na podział zdania na *datum* i *novum*, por. też I.I. Kowtunowej, *Sowremiennyj russkij jazyk. Poriadok słow i aktualnoje czenienie predłożenia*, Moskwa 1976 – analiza stylistycznego charakteru tekstu, zob. V. Mathesius, *O tak zwanym aktualnim členěni vietněm*, [w:] *Čeština a obecný jazykospyt*, Praha 1947, s. 234–242.

⁵ Por. zasadę kodowania słowoform i składników w: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994, s. 186–193. Tamże przykład zakodowania czasownika z podręcznika i języka ucznia. Por. też *Składniki czasownika uporządkowane szeregowo: czas, rodzaj, tryb, osoba*, P. Mecner, *Elementy gramatyki...*, op. cit., s. 97–100.

wiem cechy językowych elementów, „istotnych” w komunikacji językowej⁶, powodujących różnicowanie rodzaju w liczbie mnogiej.

Natomiast funkcjonowanie dubletów funkcyjnych typu: czas przyszły z dawnym imiesłowem *będę robił* i czas przyszły z bezokolicznikiem *będę robić* oraz tryb przypuszczający z końcówką nieruchomą *byłbym* i tryb przypuszczający z końcówką ruchomą *bobym był*, czy też czas przeszły z końcówką nieruchomą *byłem* i z końcówką ruchomą *bom był*, a także z końcówką ruchomą i partykułą *-że: tamżem był*, i nieruchomą: *byłżem tam*⁷, wskazuje na istnienie „nadwyżek”, czyli redundancji systemowej w inwentarzu jednostek lingwistycznych kodu, toteż wymienione warianty stylistyczne form czasownikowych mogą być stosowane zamiennie w komunikacji językowej, i to bez szkody dla treści komunikatu. Ale ponieważ i w systemie, i w tekście przejawiają się one jako funkcjonowanie wariantów językowych, proponujemy określić je jako „**redundancję paradygmatyczną**”⁸ – fakultatywną. Jest ona wykorzystywana jako „redundancja nadawcy”, który językowe środki „nadmiaru” może stosować rozmyślnie, np. jako norma uświadamiana w dyskursie edukacyjnym nauczyciel – uczeń, lub automatycznie, jako przypadkowa redundancja nadawcy, obejmująca użycia wariantowe – idiolektałne bez wyraźnego celu komunikacyjnego, ale charakteryzujące język nadawcy.

Podobnie rzecz się ma z relewancją i redundancją kodu w zakresie rzeczownika, zwłaszcza kategorii przypadku, w której występuje wielość „jednostek lingwistycznych” na poziomie wykładników formalnych przypadku, por. np. serię odrębnych form (końcówek równoległych) wiążących się ze znaczeniem dopełniacza lp. *-a*, *-u*, celownika lp. *-u*, *-owi*, mianownika lm. *-y*, *-owie*, itp. Obligatoryjna jest tu rola opozycji działających wewnątrz odrębnych form oraz funkcji jednoczących te formy i wiążących je z odpowiednimi znaczeniami⁹.

W nabywaniu języka przyznaje się pierwszeństwo *z n a c z e n i a*, nie zaś *f o r m y*. W kształceniu języka przyznaje się natomiast pierwszeństwo formie i jej opisowi. Dziecko z kompetencją przejściową stosuje tu „relewancję paradygmatyczną” – uogólnioną, a jako kierunek – relewancję „nowogramatyczną”, stosując rygorystycznie analogię typu: *kurczątk-ów*, bo *indyków*, *kot-owi*, bo *misi-owi* i w *ciale*, bo

⁶ Por. [hasło:] *Relewancja*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993, s. 452, i tamże [hasło:] *Redundancja*, s. 443.

⁷ O czasie przeszłym, przyszłym i trybie przypuszczającym por. moje opracowania: *Szyk członów w obronie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław 1975; także *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985; *Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy” 1987, z. 8, s. 623–633; i *Polskie futurum niedokonane na tle słowiańskim*, „Slavia Occidentalis” 1975, nr 32, s. 73–83.

⁸ Redundancję paradygmatyczną jako zjawisko nadwyżek w samym „inwentarzu” jednostek lingwistycznych wprowadza D. Buttlerowa, *Źródła „redundancji” leksykalnej*, Prace Filologiczne, t. XXI; A. Małocha-Krupa, *Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka*, Wrocław 2003, s. 22–25. Jest to redundancja kodu.

⁹ K.A. Sroka, *Kategorie gramatyczne w aspektach: teoretycznym i porównawczym*, Sprawozdania Gdańskiego Towarzystwa Naukowego 1983, nr 9, s. 57–67, *idem*, *Pojęcie kategorii gramatycznej*, Zjazd Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Kielce, 5–6 czerwca 1998 (materiał pomocniczy).

ciao, tej ostatniej nie towarzyszy zmiana fonetyczna tematu. Z takich form podwójnych (dubletów) tylko jedna z punktu widzenia systemu *langue* jest relewantna, podczas gdy druga jest redundantna. Pierwsza jest uznana za zgodną z normą fleksyjną języka, której naruszenie, już na poziomie kompetencji przybliżonej (podstawowej) ucznia¹⁰, jest oceniane jako błąd. Druga jako model semantyczny analogiczny jest zasadą relewantną, czyli „istotną” dla nabywania języka.

Sądzę, że gdyby nie działania szkoły i książki, to tego rodzaju „nowogramatyczne” uporządkowanie fleksji przez dzieci poszłoby znacznie dalej, ponieważ każdy gramatycznie niewykształcony człowiek będzie bezwiednie dążył do używania w sposób podobny form jednakowo brzmiących¹¹. Podobnie rzecz się ma i z fleksją. W przypadku „nadmiaru” form, czyli jednostek lingwistycznych lub reguł ich użycia, mówiący staje przed wyborem określonej reguły, a dla nadania odpowiedniej formy wypowiedzi potrzebuje on i więcej wiedzy, i czasu. Tak więc alternacje występujące w tematach fleksyjnych i oboczność końcówek powodują zwiększenie reguł nadawczych, które dla odbiorcy są elementem redundantnym, ułatwiającym komunikację z powodu gramatyki słuchacza właśnie¹², w której redundancja jest oczekiwana i oznacza to, co przewidywalne.

W nabywaniu kategorii przypadku przez dziecko jedno- i dwujęzyczne, obowiązuje „relevancja implikatywna”. Chodzi w niej o to, że generalnie przypadki są nabywane w określonej kolejności: NAGILDV, jako porządek *primarny*, i NGILDV, jako porządek *sekundarny*. Uniwersalne (ogólne) i ściśle językowe (obligatoryjne) czynniki w bilingwalnym i monolingwalnym nabywaniu kategorii przypadku pokazują, iż *relevant is also the fact that this case implicative order is corroborated by the hierarchy of the 'substitutional power' of particular cases, i.e. by their capacity to appear as substitutes of other cases*¹³. W Polsce potwierdzają to badania nad nabywaniem przypadków przez

¹⁰ Poziom kompetencji: przejściowy, przybliżony, docelowy rozważam w pracy: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*, op. cit., s. 48–49.

¹¹ Korzystam tu z pewnych rozważań Mikołaja Kruszewskiego, ucznia Jana Baudouina de Courtenaya, natomiast porządkowanie systemów na podstawie podobieństwa, por. w: M. Kruszewski, *Wybór pism*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 47–133.

¹² O gramatyce słuchacza i dla słuchacza pisze Charles Hockett, który w swojej teorii przedstawił nie tylko osiem założeń teoretycznych, ale także ważność nie jedynie sprawności nadawania komunikatu, lecz również sprawności jego odbierania, w: C. Hockett, *Grammar for the Hearer*, 1961. O zagadnieniach tych por. też: T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawność języka*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 1997, s. 11–21.

¹³ R. Laskowski, *The Category of Case in Idiolects of Polish Children in Sweden*, „Wiener Slavistischer Almanach” 1990, s. 257–274, cytat ze s. 269; *idem*, *O języku polskich dzieci w Szwecji*, Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej 1992, nr 4, s. 111–120; oraz *idem*, *Przyswajanie przypadku w niesłowiańskim otoczeniu językowym*, Studia z Językoznawstwa Słowiańskiego, nr 14, red. F. Sławski, H. Mieczkowska, Kraków 1995, s. 104. Laskowski zauważa przy tym, że w idiosystemie dziecka do momentu zakończenia tego procesu współwystępują w zmieniających się proporcjach błędne realizacje poszczególnych przypadków.

dzieci przedszkolne Marcelgo Olmy¹⁴ i wczesnoszkolne Jolanty Machowskiej-Gąsior¹⁵. Przy czym „relewancja implikatywna” odniesiona do wyuczalności przypadków jest odwrotnością tego porządku. Porządek nabywania przypadków od lewej do prawej wskazuje na zmniejszającą się zdolność wyuczalności poszczególnych przypadków i przez dzieci polskie w Szwecji, i przez dzieci przedszkolne oraz wczesnoszkolne w Polsce.

Natomiast jako „nieobligatoryjną redundancję” kodu w kategorii przypadku można przyjąć, jak się wydaje, niezróżnicowane warianty stylistyczne (oboczność) końcówek, np. dopełniacza lp. typu *budynek-a / budynek-u*, *karabin-a / karabin-u*, biernika lp. *papieros / papieros-a*, a w mianowniku lm. *abstrakty i abstrakta*, dopełniacza lm. *witraży i witrażów*, *palaczy i palaczów* itp. Również dublety rodzajowe typu: *rodzynek* czy *rodzynka*, *podkoszulek* czy *podkoszulka*, są przejawem „redundancji nieobligatoryjnej”, czyli redundancji *r z e c z y w i s t e j*.

W lingwistyce edukacyjnej natomiast i dublety końcówek przypadkowych, i dublety rodzajowe są przykładem braku sprawności samego *s y s t e m u langue*, co się przejawia w chwiejności postaci alternatywnych niektórych form fleksyjnych, tak jak np. imiesłowu biernego typu: *pleceni, plecione, zawiedzeni, zawiedzione, kładzeni*, a nawet *kładzone* (kluski). Tu mechanizm współczesnego języka polskiego, zdaniem Marii Honowskiej¹⁶, nie jest idealnie sprawny. Mówiący staje przed wyborem rozgałęzienia reguł, co dla mówiącego, nie zaś dla słuchacza, jest niewątpliwym utrudnieniem i co nie ułatwi wyuczalności języka w tym zakresie.

Relewancja i redundancja w płaszczyźnie składniowej

Relewancja gwarantuje istnienie związku *z r z ą d u*, redundancja związku *z g o d y*. Pierwszy, oparty na stosunku podrzędności, zawiera składnik rządzący i rządzony. Drugi jest oparty na połączeniach składniowych o akomodacji morfologicznej przystosowań wzajemnych obu elementów konstrukcji.

Dla wypowiedzi opisowych, *a p r o b u j ą c y c h*, w języku dzieci przedszkolnych¹⁷ i uczniów klas początkowych¹⁸, charakterystyczna jest w tym przypadku

¹⁴ M. Olma, „Prawidłowości procesu akwizycji gramatycznej kategorii przypadku w języku dzieci przedszkolnych”, praca napisana pod moim kierunkiem, niepublikowana. Wypowiedzi dzieci (w wieku 3, 4, 5 i 6 lat) obejmowały około 1000 słów. Tworzą one ciąg przypadków: NAGILDV. Badania prowadzono od marca do maja 1996 w przedszkolach w Krakowie i w Kozach.

¹⁵ Por. też J. Machowska, *Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny*, Kraków 2006, s. 56–82. Autorka informuje, że „wszystkie pola semantyczne posiadają identyczną hierarchię przypadków”, co przedstawia symbolicznie jako ciąg z kolejnością NAGLIDV. W porównaniu z badaniem języka dziecka przedszkolnego jest tu nieco zmieniona hierarchia (miejsce locativu i instrumentalu).

¹⁶ M. Honowska, *Problemy historii fleksji słowiańskiej na tle najnowszych ujęć synchronicznych*, Wrocław 1975, s. 16–20.

¹⁷ M. Olma, „Prawidłowości procesu akwizycji”..., *op. cit.*, s. 91 – aneks „Wypowiedzi dziecka – zapis fonetyczny”, natomiast w naszych rozważaniach stosujemy zapis uproszczony (półfonetyczny).

¹⁸ Badania języka dziecka z klas początkowych dotyczące rzeczownika prowadziła doktorantka J. Machowska, *Nabywanie kategorii przypadku...*, *op. cit.*, stąd pochodzą cytowane przeze mnie przykłady.

struktura morfosyntaktyczna: S (subiekt) + P (predykat) + O (obiekt) z mocną rekcją biernikową. Przy czym w lingwistyce edukacyjnej zwracamy uwagę na to, że dla nabywania składni największe znaczenie ma *czasownik*¹⁹, który konotuje określone schematy składniowe, np. w wypowiedziach pięcioletków z Przemyśla²⁰, definiujących znaczenie gramatyczne czasownika, wystąpiły tu następujące schematy składniowe:

– z reakcją pojedynczą mocną: *bić, kochać, pisać, czytać, jeść* KOGO, CO? – z biernikiem;

– z reakcją pojedynczą słabą: *bać się* KOGO, CZEGO? – z dopełniaczem, *ufać, przyglądać się* KOMU, CZEMU? – z celownikiem, *rzędzić, gardzić, jeść, latać* KIM, CZYM – z narzędnikiem, *mieszkać* (w) KIM, (w) CZYM – z miejscownikiem;

– z rekcją wieloraką (słabą i mocną): *dać* KOMUŚ COŚ – z celownikiem i biernikiem *bawić się, połączyć* (w) CO, (z) CZYM? – z biernikiem i narzędnikiem.

W języku dzieci przedszkolnych, badanych przez M. Olmę²¹, są tu zarówno przykłady czasownika z reakcją biernikową – *p o j e d y n c z ą*, np.:

- (1) *bo jom bolało gajdło* (Ola, 3 lata)
- (2) *przebjole się za pajaca* (Ola, 3 lata),

jak i wielokrotną – z biernikiem i narzędnikiem, np.:

- (3) *mam tapete z żałońkami* (Ola, 3 lata),

z miejscownikiem i biernikiem, np.:

- (4) *na głowie mjałam ćapkę* (Ola, 3 lata)
- (5) *mama w sklepie w Lybniku sprzedaje blańzoletki* (Ola, 3 lata)
- (6) *m a m w domu samochody* (Damian, 3 lata).

W wypowiedziach dzieci przedszkolnych (od 3 do 6 lat) występują zarówno struktury składniowe bezprzyimkowe, jak i połączenia z przyimkiem. W rekcji biernikowej wystąpiły następujące struktury składniowe:

- (7) *ćtelolatek bił przeblany za smoka* (Ola, 3 lata) – *przebrać się za* (V +za) – fraza postpozycyjna przyimkowa
- (8) *b o l i mnie chyba zęb* (Mateusz, 3 lata) – ze znamionami redundancji alternacyjnej, tematycznej systemowej, struktura bezprzyimkowa
- (9) *samochód uderzył w szafę* (Mateusz, 3 lata) – *uderzyć w* (V+w) – fraza postpozycyjna przyimkowa, ze znamionami relevancji semantycznej miejsca

¹⁹ T. Rittel, *Morfosyntaktyczna interpretacja szyku i osoby gramatycznej czasownika*, „Slavia Occidentalis” 1985, nr 42, s. 42–89.

²⁰ Badania dotyczą materiału zebranego przez doktorantkę A. Bembenek-Huk, *Czasownik w dyskursie dziecięcym. Pozycje relewantne i redundantne. Definiowanie znaczeń czasownika* (w druku).

²¹ M. Olma, „Prawidłowości procesu akwizycji”..., aneks „Wypowiedzi dziecka – zapis fonetyczny”, *op. cit.*; przebadane zostały w ujęciu procesualnym dzieci trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolletnie. W moim opracowaniu wydobywam z tego materiału zasady ogólne, dotyczące akwizycji języka, a nie tylko kategorii przypadku.

- (10) Jaś wychodzi na *drzewo* (Tomek, 4 lata) – wychodzić na (V+na) – fraza postpozycyjna przyimkowa – ze znamionami relewancji kierunkowej
- (11) my rysujemy *autko* (dz., 5 lat) – S+V+O – z redundancją podmiotu *my*
- (12) wilk przebrał się za *mame* (Paweł, 6 lat) – przebrać się za (V+za) – fraza postpozycyjna przyimkowa ze znamionami relewancji sytuacyjnej
- (13) konik polny zaniósł jom znowu na *miejsce* (Paweł, 6 lat) – zanieść na (V+na) – fraza postpozycyjna – ze znamionami relewancji kierunkowej
- (14) buduje koń (5 lat), a ja konia (dz., 5 lat) – S_0+V+O – ze znamionami redundancji systemowej – końcówek biernika lp. rzeczowników żywotnych i nieżywotnych.

Natomiast obligatoryjna rekcja dopełniaczowa relewantna, nazwana przez nas również mocną, występuje u badanych przez M. Olmę dzieci przedszkolnych w zdaniach zaprzeczonych, w wypowiedziach deprecjonujących oraz przy czasownikach, w których składnikiem współrzędającym jest przyrostek w rodzaju:

- (15) tutaj nie ma chytów ‘uchwytów’ (Mateusz, 3 lata)
- (16) a ja ani jednego łabędzia nie widziałem (Tomek, 4 lata) – z redundancją podmiotu
- (17) ale nie ma jednej części (dz., 5 lat) i części chyba nie starczyło (dz., 5 lat) – z dopełniaczem parametrycznym *część*
- (18) bo je się klockodylów i śmoków (Ola, 3 lata) – ze znamionami redundancji systemowej końcówek dopełniacza lm., przypadku, w którym kształt wyznaczników jest w systemie różny fonologicznie
- (19) tu brakuje pióra (dz., 5 lat) – *brakować* występuje obligatoryjnie z dopełniaczem
- (20) chyba sie psze w łóce aż do sufitu (Mateusz, 3 lata) – ze znamionami redundancji semantycznej (do sufitu) i gramatycznej (przewrócić się *aż do*)
- (21) a *my* za pięć dni idziemy do Magdonalda (dz., 5 lat) – z redundancją podmiotu
- (22) Calineczka poszła do dobrej wróżki (Paweł, 6 lat) – ze znamionami relewancji kierunkowej
- (23) O, mama kurczontkuf! (M.O.: kogo mama?) – kurczontkuf! (Tomek, 4 lata) – ze znamionami redundancji systemowej końcówek dopełniacza lm.

W opisie składniowym zwraca też uwagę siła (moc) pewnych typów realizacji obecnych w systemie języka dziecka i ucznia. Z jednej strony wyraża to obligatoryjna – relewantna frekwencja form przypadkowych, przypadków gramatycznych uporządkowanych w obu systemach (dziecko, uczeń) jako: NAG i NGA, a z drugiej – redundantna, ale dość regularna możliwość substytucji form wołacza przez mianownik i mianownika przez wołacz, co z kolei oznacza „grę” wołacza z mianownikiem, a mianownika z wołaczem²². Przy czym wołacz mianownikowy może być deprecjonujący i oznaczać brak dystansu, np. w wypowiedziach dzieci przedszkolnych badanych przez M. Olmę mamy przykłady:

²² Por. T. Łysakowski, *Formy rzeczownika, czyli gra wołacza z mianownikiem*, [w:] *Wpływy osoby. Gramatyka i perswazja*, Warszawa 2005, s. 52–53 i 74–80.

- (24) K a ś k a, bo wiesz, co mi się stało? (dz., 3 lata)
- (25) M i l e k, ciocia kupiła mnie długopis (dz., 3 lata)
- (26) M a t e u s z, a w moim, patrz, ile się zmieści (dz., 3 lata)
- (27) G r z e s i e k, przestań się tak zachowywać! (dz., 4 lata)
- (28) R o b e r t, ułóżysz to? (dz., 5 lat)
- (29) A n i a, musisz iść do domu (dz., 5 lat).

Natomiast m i a n o w n i k w o ł a c z o w y może mieć znaczenie s p i e s z c z a - j ą c e, por. np. również z badań M. Olmy:

- (30) J a s i u wziął siekierę (dz., 4 lata)
- (31) T o m c i u Paluch wy dostał się (dz., 6 lat).

Użycie wołacza w jego funkcji podstawowej – relewantnej, ulega zawężeniu, np. dzieci trzyletnie w podsystemach przypadków nieprzyimkowych i przyimkowych użyły go trzy razy, dzieci czteroletnie – dwa razy, pięcioletnie zaś nie użyły go w ogóle, a dopiero u sześciolatków pojawił się pięciokrotnie, i to w podsystemie przypadków nieprzyimkowych²³, por. rzadkie użycia wołaczowe:

- (32) i d e, i d e m a m u s i u, cześć! (dz., 5 lat)
- (33) p o w i e d z i a ł: w i l k u, ja wiem (dz., 6 lat)
- (34) o n p o w i e d z i a ł: t a t o, jak dobrze być znowu na powietrzu (dz., 6 lat).

Ponadto, jako wołacz apelujący, fatyczny o znamionach redundatywnych występuje tu także:

- (35) e j, e j, która jest godzina? (dz., 4 lata)
- (36) h o p, h o p, nie dawajcie mi siana! (dz., 6 lata).

Relewancja i redundancja w płaszczyźnie s e m a n t y c z n e j

Badamy tu czwartą, pograniczną płaszczyznę językową – m o r f o s e m a n t y c z n ą. Zwracamy przy tym uwagę na znaczenie czasowników i konotowanych przez nie rzeczowników, odnosząc nasze rozważania do nurtu semantyczno-składniowego, gdzie mówi się o implikacji semantycznej i wymaganiach semantycznych jako głębokich relacjach predykatowo-argumentowych, dla których forma ma znaczenie drugorzędne²⁴.

²³ Por. M. Olma, „Zestawienie porównawcze – ilościowe przypadków reprezentujących podsystem przyimkowy i nieprzyimkowy”, [w:] „Prawidłowości procesu akwizycji”..., *op. cit.*, s. 84.

²⁴ Por. A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa 1996, s. 174, i *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, red. Z. Topolińska, Warszawa 1984, a zwłaszcza D. Buttler, *Źródła „redundancji” leksykalnej*, *Prace Filologiczne*, t. XXI, 1971, s. 249 i nast., i A. Markowski, J. Puzynina, *Kultura języka*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 59, dla których redundancja jest potrzebna w słowniku, frazeologii i składni, a ograniczanie synonimiczności, jako wyrażen redundantnych, jest niesłuszne.

W materiale językowym dzieci pięcioletnich z Przemyśla²⁵ dotyczącym czasownika wystąpiły przykłady „redundancji” leksykalnej w czasownikach bezprzedrostkowych, które łączy wspólne dla danego czasownika znaczenie kategorialne. Przy definiowaniu synonimicznym czasowników wystąpiły tu następujące określenia dublujące znaczenie dla:

dawać: *podawać, podzielić się z kim czym*

iść: *chodzić*

jechać: *podróżować, kierować kim czym*

lubić: *bardziej kochać niż samego siebie*

kupować: *robić zakupy*

latać: *fruć*

leżeć: *odpoczywać, położyć się*

mówić: *gadać, wyrażać się*

cieszyć się: *być wesołym*.

Tego typu „redundancja” leksykalna w języku dziecka i ucznia, świadczy o dodawaniu znaczeń obserwowanych w procesualnym opisie języka. Mechanizmy językowe są tu oparte na siłach upodabniających, tkwiących w przekształceniu, kodowaniu synonimicznym i przekładzie, a razem z siłami różnicującymi tworzących moce dyskretnie języka, z których korzystają dzieci²⁶, por. przykład definiowania antonimicznego z wypowiedzi dziecka przedszkolnego²⁷:

(37) Sukienki są długie, a spódnice są takie... (jakie?) – jak pan będzie miał żonę, to zobaczy pan, jak się ubiera pana żona mini (dz., 5 lat).

Tutaj też wypadnie zapewne umieścić konwersy, w których relacje semantyczne np. w czasownikach *sprzedać* i *kupować* w porównaniu z identycznymi cechami w synonimii są odwrócone. Nazwy te opisują tę samą rzeczywistość. Objasnia się to tym, że w przypadku *kupna* i *sprzedaży* mamy dwóch równorzędnych wykonawców czynności, tak więc opis sytuacji można zaczynać budować w stosunku do każdego z nich. Jest to przypadek równoprawności semantycznej²⁸, por. przykład czasownika *kupować*, użytego w definicji realnoznaczeniowej przez dziecko pięcioletnie z Przemyśla, jako konwers *dawać* i *otrzymywać*, np.:

(38) kupować: *coś się bierze* ‘zakupy’ i *coś się daje* ‘pieniądze’ (dz., 5 lat).

Takie użycie języka, w którym znaczenia pojęć są kodowane i dekodowane przy pomocy sił upodabniających (synonimia) i różnicujących (antonimia i konwersy),

²⁵ Badanie czasownika w przedszkolach prowadzi pod moim kierunkiem doktorantka A. Bemberek-Huk, *Czasownik w dyskursie dziecięcym...*, op. cit., s. 6.

²⁶ O siłach upodabniających i siłach różnicujących (odpychających) piszę w: *Metodologia lingwistki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, *Moc wewnętrzna kompetencji – dyskretna*, s. 57–65 oraz *Wewnętrzna logika języka w działaniu*, s. 76–80.

²⁷ M. Olma, „Prawidłowości procesu akwizycji”..., aneks „Wypowiedzi dziecka”..., op. cit., s. 90 i nast.

²⁸ Por. *Pojęcie konwersji leksykalnej*, [w:] J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska, A. Markowski, Wrocław 2000, s. 241–265.

jest relewantne dla pierwszego (nabywanie języka) i drugiego (kształcenie języka) stopnia kompetencji językowej dziecka i ucznia. Wskazują one na rozumienie podstawowych relacji semantycznych w akwizycji języka, co w naszym ujęciu procesualnego podejścia do języka oznacza, że w lingwistyce edukacyjnej rozpatruje się myślowe modele możliwości, a nie same wypowiedzi dzieci i uczniów, przez co opis zbliża się i do generatywizmu, i do kognitywizmu.

W semantyce wypowiedzi dziecięcych – przedszkolnych, i uczniowskich – wczesnoszkolnych, przejawia się też „relewancja ogólna” (uniwersalna), która dotyczy czynników językowych odpowiedzialnych za hierarchię nabywania przypadków w porządku zwiększającej się (od prawej do lewej) i zmniejszającej się (od lewej do prawej) wyuczalności języka: NAGILD. Specyficzna językowa złożoność percepcji poszczególnych użyć prototypowych (zgodnych z normą ogólną) i nieprototypowych (zgodnych z normą wiekową) ma podłoże kognitywne. Możemy to zilustrować przy pomocy użycia czasownika *przewrócić się na* z wypowiedzi dzieci trzyletnich (Damiana i Mateusza)²⁹. Czasownik *przewracać się* – *przewrócić się* w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja³⁰ jest definiowany jako: „tracąc równowagę, wywracać się, upaść na bok lub spodem do góry”. Natomiast związany z czasownikiem przyimek „na” towarzyszy temu czasownikowi i wymaga każdorazowo połączenia rzeczownika (lub innego wyrażenia jego funkcji) w bierniku lub miejscowniku, oznaczając w ten sposób ruch ku powierzchni, ku górnemu punktowi czegoś, albo ruch na jakąś płaszczyznę³¹.

W wypowiedziach chłopców trzyletnich badanych przez M. Olmę, Damiana i Mateusza, połączenie czasownika *przewrócić się na kogo co*, wystąpiło 38 razy. Przyimek „na” łączy się tu z różnymi rzeczownikami w bierniku (ale jeszcze nie w miejscowniku) i dość dowolnie wskazuje kierunek lub miejsce ruchu oraz obiekt, na który cel ruchu jest skierowany, por. wybrane przykłady ruchu konceptualizowanego przez trzylatka, jako:

– ruch na płaszczyznę w dół: *na podłogę, na tapczan, na młotkę, na śrubkę, na pilniczek, na gwoźdź, na klocek, na wiaderko, na pistolet*, a także *na fale i na wodę*;

– ruch ku górnemu punktowi czegoś: *na półkę* (z komentarzem kolegi, że półka jest zawyssa ‘za wysoka’), *na lampę, na komin, na dach, na górę*, a także: *na auto, na ciężarówkę, na rajdówkę, na samochód i na szkołę*;

– ruch metaforyczny z rozszerzeniem semantycznym i gramatycznym: *na dym, na wilki, na Kaczkę Dziwaczkę, na jaszczurkę, na bociana*, a także: *na zęby, na siatki* (z komentarzem: ale cię nie uniosą) i w ogóle *na wszystko*; oraz z rozszerzeniem gramatycznym „przewrócić się aż do sufitu”.

²⁹ Przykłady wypowiedzi Damiana i Mateusza, por. M. Olma, „Prawidłowości procesu akwizycji”..., aneks „Wypowiedzi dziecka”..., *op. cit.*, s. 90 i nast.

³⁰ *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2000, t. II, s. 192.

³¹ *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2000, s. 466.

Jak widać, znaczenie czasownika *przewrócić się* z przyimkiem *na* w języku dziecka trzyletniego nie zawsze precyzuje informacyjne znaczenie czasownika, o jaki kierunek i cel ruchu tu chodzi. Takie użycie czasownika *przewrócić się na*, z biernikiem jako przypadkiem mocnym, nienacechowanym, i z brakiem miejscownika jako przypadku konkretnego nacechowanego i peryferyjnego jest dla akwizycji języka relewantne. Natomiast swoista semantyka połączeń biernikowych rzeczownikowych z tym czasownikiem jest tu przejawem „redundancji konceptualnej”, którą nazywam „próbowaniem” języka, wyrażającym się m.in. w retardacjach, zdaniach niedokończonych i obiektach uogólnionych, por. np.: inne wypowiedzi tego samego dziecka:

(39) a może ja się przewrócę *na*, *na...* ciężarówkę; *-na*, *na...* niebo; *na*, *na...* Kaczkę Dziwaczkę; a może się przewrócę *na y*, *y...* siatki (dz., 3 lata)

(40) a może ja się *też...* (dz., 3 lata)

(41) a może się przewrócę *na wszystko!* (dz., 3 lata).

W cytowanych przykładach dziecko ujmuje swoje doświadczenie z językiem w omawianej tu domenie przestrzennej nie tylko poprzez układ własnego ciała, tak jak to ma miejsce w metaforze orientacyjnej George’a Lakoffa i Marka Johnsona³², lecz wyznacza je podłoże kognitywne, przejawiające się w swoistej twórczości językowej, w której kierunek i cel *przewracania się na* są dla trzylatka dość dowolne. W egzemplifikacjach tych istotny jest przedmiot (obiekt), na który podmiot (subiekt) może się przewrócić.

W języku uczniów klas początkowych, o czym pisze wyczerpująco J. Machowska³³, znaczenia te są obligatoryjne i rozszerzone na synonimiczne użycia czasowników: *upadać na*, *padać na*, *przewalać się na*, co widać w następujących wypowiedziach:

(42) Staruszka *upa* dła *na dywan* (Patrycja, III klasa, SP Stróż)

(43) Księżniczka *pa* dła *na ziemię* (Patrycja, III klasa, SP Stróż)

(44) i *prze* wa li ł wszystko *na księgę* (Kasia, III klasa, SP nr 1, Tokarnia).

W użyciach tych znaczenie przyimka *na* oraz użycia czasowników *paść*, *upaść*, *przewalić* powodują rzeczywiste doprecyzowanie odcienia znaczeniowego czasowników w zakresie ukierunkowania ruchu.

Na koniec w płaszczyźnie morfosemantycznej rozważmy jeszcze elementy naturalne w języku, czyli wyrazy i wyrażenia dźwiękonaśladowcze. Są one użyte jako jednostki leksykalne, utworzone dla odzwierciedlenia dźwięków pozajęzykowych, występujących w przyrodzie.

³² G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 36–45 (metafory orientacyjne).

³³ J. Machowska, *Nabywanie kategorii przypadku...*, op. cit., s. 126–147, podaje semantycznie predykcję dla *padania*, *upadania* i *przewalania* jako: X pada (upada) przewala coś na Y. I dodaje, że istotny jest tu nie podmiot doświadczający, lecz kierunek, w jakim ów podmiot zmierza.

W języku dziecka, na poziomie kompetencji przejściowej, są one wyrazem jego konkretnego języka. Stopień włączenia ich do systemu językowego jest różny dla dziecka, ucznia i człowieka dorosłego³⁴. W akwizycji języka zajmują one miejsce szczególne, gdyż ich kształt foniczny pozostaje w stosunku naśladownictwa do tych fragmentów rzeczywistości, do których te elementy się odnoszą. Wyrazy naśladowające głosy zwierząt są w językoznawstwie oceniane właśnie jako naturalne elementy w języku³⁵.

W badanym przez M. Olmę materiale językowym dotyczącym dzieci przedszkolnych w wieku od 3 do 6 lat wyrazy dźwiękonaśladowcze wystąpiły ś l a d o w o, tylko u trzyletniej Oli, jako naśladowanie *kota*:

(45) taki śnulek z kuleckom i *kić, kić, kić, kić* (Ola, 3 lata),

oraz u czteroletniego *Tomka* w procesach nominacyjnych dotyczących *kaczki*:

(46) M.O.: A jak się nazywa takie zwierzę, które mówi *kwa, kwa*? – odp.: *kwa, kwa*?
Gąska! (albo?) – odp.: kurczątko (albo?) – odp.: kurczak, kaczka (a więc, czyja to jest mama?) – odp.: tych *kwak*.

Dla dziecka czteroletniego nominatywność osiągalna przy pomocy wyrazów dźwiękonaśladowczych jest naturalna i relewantna, tak jak naturalne są same wyrażające ją elementy dźwiękonaśladowcze w języku, z tym że jeśli przy rzeczowniku *kwak*, który nie ma tu jeszcze znamion fleksyjnych określonej części mowy, tak jak ma je *kukulka* czy *ćwirek*, pojawi się nominacja zdeterminowana leksykalnie (dziecko zna już nazwę *kaczka*) i mająca swoje podstawy semantyczne, to mechanizm dźwiękonaśladowczy w tym języku ma wtedy „naturę redundatywną” (łac. *redundantia* ‘nadmiar’), a wyraz autosemantyczny, czyli rzeczownik nazywający *kaczkę* – *kaczką*, jest nazwą określonej klasy ptactwa domowego, relewantną dla znaczenia tego desygnatu.

Relewancja i redundancja w modelach semantycznych

Relewancja i redundancja, jako pojęcia wprowadzone tu do teorii lingwistyki edukacyjnej i opisu językoznawczego – morfosemantyki *r z e c z o w n i k a i c z a s o w n i k a*, pozwalają w wypowiedziach dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych wyodrębnić modele gramatyki charakterystyczne dla „ciągu rozwojowego” nabywania języka i dla wyuczalności – kształcenia języka. Przedstawimy je kolejno według złożoności semantycznej i formalnej:

³⁴ Por. moje rozważania na temat: *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy” 1987, nr 7, s. 516–523; tamże uwagi o morfologii niefleksyjnej i morfosyntaktyce.

³⁵ *Naturalne elementy w języku*, oprac. K. Polański, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1978, s. 204.

1. model semantyczny, holofrastyczny³⁶, relewantny dla „ciągu rozwojowego” z nierozczłonkowaną gramatycznie wypowiedzią, por. np.:

(47) (M.O. co to jest?) Odp.: *migdakochom* (co?) Odp.: *migdakochom* (Ola, 3 lata);

2. model semantyczny, dźwiękonaśladowczy³⁷, relewantny dla „ciągu rozwojowego” – z wyrażeniami onomatopeicznymi, wyrażonymi niefleksyjnie i fleksyjnie, por. np.:

(48) (M.O.: jak się bawić tymi ogonkami?) Odp.: *ta xiś, xiś* one lobiom // *ta sie naxuśta*, one cały dzień tag lobiom *kić* – tak, tak, takie zawawki mam i *kić, kić, kić* (Ola, 3 lata);

3. model semantyczny, niewerbalny³⁸, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, współtworzący definiowanie werbalne znaczeń czasownika, por. np. z badań Anny Bembenek:

(49) m ó w i ć: *ruszać buziq*, o tak... ‘szerokie otwarcie ust’ (dz., 5 lat)

i ś ć: *ruszać nogami*, *dawać jedną nogę do przodu*, *drugą do tyłu*, *jedna noga do przodu*, *druga do tyłu*, o właśnie tak... ‘następuje pokaz’ (dz., 5 lat)

m a ł o w a ć: *robić takie baziu*, *baziu* ‘dziecko wykonuje kredką ruch malowania w powietrzu’ (dz., 5 lata);

4. model semantyczny, neosemantyczny³⁹, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, charakterystyczny dla nabywania języka, por. np. z badań M. Olmy:

(50) (...) *i to ro s s y ł a m u brzuch* ‘wilkowi’, *wyciongła dzieci* (Paweł, 6 lat);

5. model reduplikacyjny⁴⁰, z powtarzającymi się redundantnymi elementami tekstu, znaczącymi dla „ciągu rozwojowego”, charakterystyczny dla wyrażenia czasu i kontaktu fatycznego, por. np. z badań M. Olmy:

³⁶ J. Lyons, *Semantyka*, t. 1, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 92 – termin „mowa holofrastyczna”; M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki*, Kraków 1980, s. 3 – przykłady autorki zebrane w Przedszkolu nr 80 w Krakowie w okresie od stycznia do czerwca 1973 roku.

³⁷ T. Rittel, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy” 1987, nr 7, s. 516–523, i W. Łata, „Deszcz” i „burza” w słowniku umysłowym dziecka przedszkolnego, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 97–127.

³⁸ M. Nowakowska, *Komunikacja werbalna i niewerbalna jako język wielowymiarowy*, „Studia Semiotyczne” 1979, nr IX, s. 181–196; J. Sobczak, *Zachowania niewerbalne w procesie komunikacji uczeń-nauczyciel*, [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci i młodzieży w młodszych wiekach szkolnym*, red. D. Skulicz, B. Żurkowski, Kraków 1987, s. 111–126; S. Śniatkowski, *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków 2002.

³⁹ D. Wesołowska, *Neosemantyzmy współczesnego języka polskiego*, Kraków 1978, i M. Chmura-Klekotowa, *O funkcji poznawczej języka w ontogenezie*, „Poradnik Językowy” 1972, nr 8, s. 458–565.

⁴⁰ R. Jakobson, [w:] T. Hawkes, *Strukturalizm i semantyka*, Warszawa 1988, s. 96–111; J. Bartmiński, *Swoiste formy orzeczeń w języku ustnym*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Wrocław 1978, s. 159–175.

(51) tutaj, tutaj, *tu* brakuje, brakuje części... (dz., 5 lat)

pać, pać (5 lat); *acha*, wiem, wiem (5 lat); *i odpłynęła*, płynęła, płynęła, aż do pani (6 lat); *zawolał*: tato, tato (6 lat);

6. model semantyczny, zacieśniający lub rozszerzający znaczenie, bez ograniczeń selekcyjnych⁴¹, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, charakterystyczny dla nabywania rozróżnień gramatycznych i semantycznych, por. np. z badań M. Olmy:

(52) (P.: do czego służy lusterko?) Odp.: *do podglądania się* (Ola, 3 lata)

(53) (P.: i na co jeszcze?) Odp.: *a może się przewróce na wszystko* (Mateusz, 3 lata);

7. model semantyczny, analogiczny⁴², z relewancją charakterystyczną dla „ciągu rozwojowego” dziecka z kompetencją przejściową, por. np. z badań M. Olmy:

(54) (Ola, 3 lata) ... *boje się kłokodyłów* (M.O.: I czego jeszcze?) Odp.: *śmoków* (Ola, 3 lata)

(55) (P.: kogo to mama?) Odp.: *kulczaków* (Tomek, 4 lata);

8. model semantyczny, synonimiczny⁴³, z relewancją charakterystyczną dla „ciągu rozwojowego” – z opisem znaczeń rzeczownika, por. np. z badań M. Olmy:

(56) (P.: Olu, co się robi, jak człowiek umrze?) Odp.: *ceba do takiej księżki i zakopać ‘tu synonim trumny’* (Ola, 3 lata);

9. model semantyczny, antonimiczny i konwersowy⁴⁴, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, wyrażany metaforycznie, por. np. z badań M. Olmy:

(57) ... *nie mama nasza ma głos jak miód ‘słodki’, a ty (wilku) masz a ty masz a ty masz głos jak kamień ‘szorstki, twardy’* (Tomek, 4 lata)

⁴¹ J. Lyons, *Wyniki badań nad opanowaniem języka*, [w:] *Semantyka*, op. cit., s. 258–259; R. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 30–117.

⁴² J. Baudouin de Courtenay, *Kilka przypadków działania analogii w deklinacji polskiej. Szkice językoznawcze*, Warszawa 1904, s. 178–180; *idem*, *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, wybór i oprac. M. Chmura-Klekotowa, Warszawa 1974.

⁴³ G. Grodziński, *Językoznawcy i logicy o synonimach i synonimii*, Wrocław 1985; J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław 2000.

⁴⁴ J.D. Apresjan, *Konwersy leksykalne*, [w:] *idem*, *Semantyka leksykalna...*, op. cit., s. 241–265, i *Antonimy leksykalne*, *ibidem*, s. 266–292; R. Starz, *Ograniczenia przeciwstawności przymiotnikowej (na materiale słownictwa i wypracowań uczniów szkół podstawowych)*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków 2002, s. 359–375; *idem*, *Nabywanie kategorii semantycznych – wyrazy przeciwstawne w charakterystyce postaci*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s. 37–43.

- (58) (P.: co to jest kupować?) Odp.: *coś się b i e r z e* (zakupy) i *coś się daje* (pieniąжки)
– z badań A. Bembenek (dz., 5 lat, Przemyśl);

10. model semantyczny, m e t a f o r y c z n y⁴⁵, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, jako „podpowiedziany” przez bajki i baśnie, por. np. z badań M. Olmy:

- (59) *on jest p t a k i e m* / ten Marcelli... taka bajka była (Damian, 5 lat) i termity wychodzą z w i ę z i e n i a ... (dz., 5 lat);

11. model semantyczny, wartościujący, n i e e u f e m i s t y c z n y⁴⁶, bez filtra mowy wewnętrznej, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, jako swoista gramatyka „grzeczności”, por. np. z badań M. Olmy:

- (60) (...) *ale dziatka nogi ś m i e l d z o m* (Ola, 3 lata)
(61) (...) *w domu bende jadła naleśniki, bo mama zawsze robi to po pracy* (dz., 5 lat)
(62) *dziadek dał mi auto, bo jest zepsute* (Tomek, 4 lata)
(63) (...) *a jaę zaczynałem s tatom i z mamom jeść drugie danie, to akurat pszyszły moja kuzynka z mamom i tatom, szybko zjedliśmy (...)* *no i ona była u nas / o d o d drugiej do do dziesiątej* (Paweł, 6 lat) (M.O.: tak długo?);

12. model k o r e k c y j n y⁴⁷, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, działający głównie u dzieci starszych, por. np. dwie wypowiedzi z badań M. Olmy:

- (64) (M.O.: jak się nazywa pan jeżdżący na motorze?) Odp.: *i t o n o s z* (M.O.: może *l i s t o n o s z*? tak?) (brak odpowiedzi dziecka)
(65) ... *uderzajcie rencami / renkami* (autopoprawki dziecka) w ziemię (Paweł, 6 lat);

13. model semantyczny, m e t a j ę z y k o w y⁴⁸, relewantny dla „ciągu rozwojowego”, charakterystyczny dla definiowania znaczeń gramatycznych, por. np. z badań dzieci pięcioletnich A. Bembenek:

- (66) (P.: co to jest czytać?) Odp.: ... *że się mówi jaki to w y r a z* (dz., 5 lat)

⁴⁵ T. Rittel, *Metafora i metaforyzacja w języku siedmio- ośmio- i dziesięciolatków*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 185–200, eadem, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, op. cit., s. 15–37.

⁴⁶ T. Rittel, „Unikanie” (avoidance), tabu i eufemizmy a osoba gramatyczna, [w:] *Dialektologia, onomastyka, stylistyka*, red. M. Zarębina, Kraków 1984, s. 131–145.

⁴⁷ T. Rittel, *Uczący jako „programista” własnego procesu uczenia się. Opis zmiennych wymiennalnych*, [w:] T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, op. cit., s. 70–75; W. Cienkowski, *Sprawność językowa, błąd językowy, usterki, zakłócenia*, Socjolingwistyka 1, Katowice 1977.

⁴⁸ R. Jakobson, *Metajęzyk jako problem językoznawcy*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka*, red. M.R. Mayenowa, Warszawa 1989, t. 1, s. 382–392; M. Kawka, *Metateksty w tekście narracyjnym na przykładzie literatury dla dzieci*, Kraków 1990.

14. model semantyczny, t e m p o r a l n y⁴⁹, leksykalny z relewancją charakterystyczną dla „ciągu rozwojowego”, por. np. z badań M. Olmy:

(67) (P.: byłeś u lekarza?) Odp.: przedwczoraj *byłem u lekarza i pojutrze*
(P.: i co powiedział?) Odp.: ... *że mam nic nie robić* (Tomek, 4 lata);

15. model semantyczny, l o k a l i z a c y j n y, metonimiczny⁵⁰, z relewancją charakterystyczną dla „kształcenia językowego”, por. np. z badań J. Machowskiej:

(68) *ktoś leci na stację* (Marcin, II klasa, SP nr 34, Kraków)
(69) *Pewnego dnia na zamek przyjechał królewicz* (Monika, II klasa, SP Mogilany);

16. Model semantyczny, p a r a m e t r y c z n y⁵¹, z relewancją charakterystyczną dla „kształcenia języka”, por. np. z badań J. Machowskiej:

(70) *i ma część ci człowieka* (Judyta, III klasa, SP nr 7, Bochnia)
(71) (...) *postanowiliśmy część miodu schować* (Agnieszka, II klasa, SP nr 1, Tarnów);

17. model semantyczny m o ż l i w o ś c i o w y⁵², z relewancją charakterystyczną dla „kształcenia języka”, por. np. z badań J. Machowskiej:

(72) *Ja chciałabym jechać na Mazury z mamą i tatą* (Staś, II klasa, SP nr 25, Kraków);

18. model semantyczny m o d a l n y⁵³, charakterystyczny przede wszystkim dla „kształcenia języka”, por. np. z badań doktorantki Teodozji Maliszewskiej:

⁴⁹ Z. Zaron, *Ze studiów nad składnią i semantyką czasownika*, Warszawa 1980; L.A. Janda, *Koncepcja przypadku i czasu w językach słowiańskich*, tłum. M. Majewska, Kraków 2004; R. Grzesiak, *Semantyka i składnia czasowników percepcji zmysłowej*, Wrocław 1983.

⁵⁰ M. Grochowski, *Eksplikacje znaczeń czasowników ruchu*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1973, s. 189–199; R. Rodak, *Metonimia w specyfikacji przestrzennej*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Warszawa–Kraków 1999, s. 161–173; T. Żeberek, *Kilka uwag o metaforycznym użyciu przymków*, [w:] *Problemy gramatycznego opisu języków słowiańskich*, red. Z. Czapiga, Rzeszów 2002, s. 167–173; *Czas i przestrzeń w języku*, red. R. Laskowski, Katowice 1986.

⁵¹ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne*, Toruń 1994, i J. Machowska, *Dopełniacz obrazem wybranych elementów parametryzacji świata*, [w:] *Nabywanie kategorii przypadku*, op. cit., s. 83–121.

⁵² A. Wierzbicka, *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969, s. 93, czasownik *chcieć* w trybie przypuszczającym nazywa semem woli pozytywnej. Przynależy on do gramatyki jednostek elementarnych razem z: *wiedzieć*, *myśleć*, *chcieć*, *czuć*, *widzieć* i *słyszeć*.

⁵³ B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003; T. Maliszewska, *Wartościowanie z pomocą predykatywu modalnego powinien na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 31. Studia Logopaedica I*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków 2006, s. 131–154.

(73) (P.: Jak powinnam to zaznaczyć?) Odp.: *P o w i n n a p a n i p o s t a w i ć d w a w y k r z y k - n i k i* (IV klasa, SP, Kraków);

19. model semantyczny *b i l i n g w a l n y*⁵⁴, charakterystyczny i dla „ciągu rozwojowego”, i dla „kształcenia języka”, por. np. z badań M. Olmy:

(74) (P.: Co oglądałeś w telewizji?) Odp.: *N o , r ó ż n e b a j k i n a v i d e o , j a n a v i d e o m a m w i ę c z e j b a j e k p o a n g i e l s k u n i ż p o p o l s k u* (Paweł, 6 lat);

20. model semantyczny tematyczny⁵⁵, z relewancją charakterystyczną dla dyskursu przedszkolnego – nabywania języka, por. np. słownictwo tematyczne oparte na bliskości – *rodzina i stopnie pokrewieństwa*, użyte zgodnie ze znaczeniem utrwalonym w słowniku językowym na poziomie *langue* – w badaniach M. Olmy, por. np.:

(75) *ciocia tu nie siedzi, tak mama mi pomalowała z tatam, no ja bendę żonom, a ty będziesz mężem, i bendę miała dziecko takie małe, ale dziatka nogi śmiedzom* (Ola, 3 lata)

(76) *mamusia – zawsze mamusia, tata zafszę kupuje, chodzę z dziatkiem do sklepu, tatuś musi pomalować balkon* (Damian, Mateusz, 3 lata)

(77) *no nie, ciocia Józia z wujkiem, tyle samo co dziadek a babcia, jedziemy do wujka Staszka, tata mi jom kupił, znaczy nie, dziadek z babciem; mama – koza poszła na zakupy; mama wybiegła, tata wybiegł, małe dzieciorzko wybiegło, mówił mi wujek Andrzej* (Tomek, 4 lata).

Charakterystyka rodzajów modeli semantycznych, w połączeniu z ich opisem lingwistycznym i ilustracją użyć tekstowych derywowanych z dyskursu przedszkolnego i wczesnoszkolnego, może być uporządkowana w następującym zestawieniu, por. niżej:

Modele semantyczne	Opis językoznawczy	Użycia tekstowe
gramatyki bezkontekstowe		gramatyki kontekstowe
1. holofrastyyczny	J. Lyons 1984 M. Zarębina 1980	zdanie nr 47
2. dźwiękonaśladowczy	T. Rittel 1987 W. Łata 1995	zdanie 48
3. niewerbalny	M. Nowakowska 1979 I. Sobczak 1987 S. Śniatkowski 2002	zdanie 49

⁵⁴ L. Ćurović, *The Case Systems in the Language of Diaspora Children*, Lund 1983, s. 24–25 (odbitka); R. Laskowski, *O języku polskich dzieci w Szwecji*, Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej 1992, nr 4, s. 11–119; *idem*, *The Category of Case in Idiolects of Polish Children in Sweden*, „Wiener Slavistischer Almanach” 1990, s. 257–274.

⁵⁵ W. Miodunka, *Teoria pól językowych*, Warszawa – Kraków 1980, Z. Cygał-Krupa, *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego*, Kraków 1990; G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków 1997, s. 11–19; G. Habrajska, *Profilowanie pojęcia domu przez dzieci i młodzież łódzką*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin 1997, s. 121–133.

4. neosemantyczny	D. Wesołowska 1978 M. Chmura-Klekotowa 1972	zdanie 50
5. reduplikacyjny	R. Jakobson 1988 J. Bartmiński 1978	zdanie 51
6. selekcyjny	J. Lyons 1984 R. Langacker 2003	zdanie 52 i 53
7. analogiczny	J. Baudouin de Courtenay 1904 M. Chmura-Klekotowa 1974	zdanie 54 i 55
8. synonimiczny	G. Grodziński 1985 J.D. Apresjan 2000	zdanie 56
9. antonimiczny i konwersowy	J.D. Apresjan 2000 R. Starz 2000	zdanie 57 i 58
10. metaforyczny	G. Lakoff, M. Johnson 1988 T. Rittel 1985, 2000	zdanie 59
11. nieeufemistyczny	T. Rittel 1984	zdanie 60, 61, 62, 63
12. autokorekcyjny	W. Cienkowski 1977 T. Rittel 1994	zdanie 64 i 65
13. metajęzykowy	R. Jakobson 1989 M. Kawka 1990	zdanie 66
14. temporalny	Z. Zaron 1980 R. Grzesiak 1983 J.A. Janda 2004	zdanie 67
15. lokalizacyjny, metonimiczny	M. Grochowski 1973 T. Żeberek 1986 R. Rodak 1999	zdanie 68 i 69
16. parametryczny	A. Bednarek 1994 J. Machowska 2005	zdanie 70 i 71
17. możliwościowy	A. Wierzbicka 1969	zdanie 72
18. modalny	B. Guzik 2003 T. Maliszewska 2005	zdanie 73
19. bilingwalny	I. Đurovič 1983 R. Laskowski 1990 i 1992	zdanie 74
20. tematyczny	W. Miodunka 1980 Z. Cygal-Krupa 1990 G.W. Shugar 1997 G. Habrajska 1997	zdanie 75, 76, 77

Tabela 1. Morfosemantyka wypowiedzi. Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny

Oprac. T. Rittel

Gramatyka racjonalnych modeli sematycznych (od 1 do 20) oraz jej opis w ramach gramatyk beztekstowych i kontekstowych – a zwłaszcza wypełnianie przez twórcze użycie żywej mowy dziecka i ucznia – pozwalają zauważyć, że:

– modele racjonalnej gramatyki są językowe⁵⁶, ogólne, relewantne dla opisu języka w ogóle, w tym także dla nabywania i kształcenia języka;

– wypełnianie modeli ma natomiast podłoże kognitywne⁵⁷, uzualne, jednostkowe, redundantne co do treści, a co do formy dynamiczne, zależne od sprawności języka.

Pozwala to, jak sądzę, łączyć aspekt opisowo-teoretyczny strukturalny (modele gramatyki racjonalnej, świadomość językowa) z aspektem opisowo-teoretycznym kognitywnym, proponowanym jako językowy obraz świata w edukacji językowej.

Konkluzja

Jako model teoretyczny opisu należy przyjąć zatem: strukturalny, kognitywny i łączący obydwa – lingwoedukacyjny. Natomiast jako zasadę uwzględniać równe stosowanie wszystkich płaszczyzn języka przy opisie oraz ich łączenie przy wyjściu w stronę płaszczyzny wyżej zorganizowanej, tj. od fonologii do morfologii, od morfologii do składni i od składni do semantyki, tworząc w ten sposób ujęcia morfologiczne, morfosyntaktyczne i morfosemantyczne. Jest to założenie nie tak częste w opisie języka w nabywaniu i kształceniu (akwizycji języka). Zwykle przedmiotem opisu są wybrane płaszczyzny językowe, co nie ma pełnej wartości informacyjnej, gdyż pewne zjawiska na poszczególnych płaszczyznach są realizowane różnie, inna też jest ich „istota”.

Taki stan rzeczy wymaga łączenia opisów statycznych z gramatyk bezkontekstowych, zawierających użycia normatywne, z opisami dynamicznymi – z gramatyk kontekstowych, zawierających użycia uzualne, dopuszczalne na poziomie kompetencji przejściowej, przybliżonej i docelowej. Stawia to lingwistykę edukacyjną (w zakresie prezentowanej tu edukacyjnej teorii języka) w pozycji łączącej oba systemy opisu: logiczny (racjonalny) i kognitywny (wyznaczony językowym obrazem świata). Lingwistyka edukacyjna, jako gałąź lingwistyki stosowanej, znajduje się także w jakiejś relewantnej językowej relacji, pozwalając na derywowanie charakterystycznych reguł akwizycji języka, odpowiednio zhierarchizowanych jako system (modele od 1 do 20).

Lingwistyka edukacyjna, jako edukacyjna teoria języka, proponuje w rozważanym tu zakresie „relewancję systemową” i „relewancję użycia” oraz „redundancję

⁵⁶ E. Kozłowska, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich*, „Poradnik Językowy” 1992, z. 9–10, i S. Karolak, *Syntaktyczne a semantyczne funkcje przypadków*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1975, z. 33, s. 85–93.

⁵⁷ M. Bowerman, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 254–313.

systemową” i „redundancję użycia”, a także „relewancję społeczną”⁵⁸ i „redundancję społecznych zachowań”. Relewancja systemowa, w tym ujęciu, to skategoryzowane w gramatykach i słownikach normy językowe, a relewancja użycia – to wydobyte z tekstów dziecięcych i uczniowskich użycia akceptowalne (wiek przedszkolny) i użycia możliwe (wiek wczesnoszkolny). Redundancja systemowa to wszelkie możliwe „nadmiary” jednostek formalnych i treściowych, które mogą być wzajemnie wymienialne, redundancja użycia – to wykorzystywanie jednostek systemowych redundantnych w sposób celowy (uczeń) lub, jak w przypadku dzieci przedszkolnych, zabawowy, albo też po prostu przypadkowy.

Relewancja społeczna zachowań językowych dotyczy relacji nauczyciel – uczeń i wyraża się w tym, że w komunikacji społecznej szkolnej ważniejszy jest ten pierwszy, a redundancja polegałaby tu na przemienności ról mówiącego i słuchającego. Natomiast w dyskursie przedszkolnym, w odróżnieniu od gramatyki dla słuchacza w szkole, dominuje z reguły gramatyka słuchacza. W obu wypadkach liczy się skuteczność w nabywaniu kompetencji językowej.

Analiza relewancji i redundancji, dokonana z pozycji lingwistyki edukacyjnej, włącza ten mechanizm diagnozowania języka⁵⁹ w przestrzeń edukacyjnej teorii języka.

Relevance and Redundancy in Educational Linguistics (Diagnosing Language of Children at the Preschool and Early School Age)

Abstract

Educational linguistics as an educational theory of language proposes – for the scope considered in the paper – distinguishing between ‘systemic relevance and redundancy’ and ‘relevance and redundancy of use’ as well as between ‘social relevance’ (Lyons) and ‘relevance of social behaviour’.

In this approach systemic relevance means linguistic rules categorized in grammar books and dictionaries while “relevancy of use” refers to taken from children’s and pupils’ utterances acceptable (at the preschool age) and possible (at the early school age) uses.

Systemic redundancy refers to all possible “excess” of formal and content units that may be exchanged; redundancy of use refers to using systemically redundant units on purpose (a pupil), for amusement (preschool children) or simply accidentally.

Social relevance of verbal behaviour refers to the relation ‘a teacher – a pupil’ and in school communication means that the former is more important and redundancy consists in

⁵⁸ Określenie „relewantna językowo relacja społeczna” przyjmuję za: J. Lyons, *Wstęp do językoznawstwa*, tłum. K. Bogacki, Warszawa 1975, s. 306.

⁵⁹ Wzajemne relacje między edukacyjną teorią języka i lingwistyczną teorią języka por.: T. Rittel, *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów 2001, s. 51–65.

turn-taking of the speaker and the receiver. In preschool discourse as opposed to a grammar for the hearer taking into account a pupil as a hearer in school a grammar of the hearer (a child) is usually predominant. In both cases efficiency of acquiring linguistic competence is important.

The analysis of relevance and redundancy conducted from educational linguistic point of view includes this mechanism of diagnosing language in the sphere of educational theory of language.

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 *relewantnej* [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 *relewantnej*, 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 rzeczywisty 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 (zdroworozsądkowej), stanowiącej „zbiór powierzchownych, fragmentarycznych i niezgodnionych ze sobą uogólnień, które zaspakają 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* – *stałe 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 *róznicowaną*, 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 zabrzmieć:] ... *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 wypowiedź 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 współlistnieją 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 nieźle 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, winić 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: zrzucać’ (SS Broniarek 417).

Uczeń uważa, że wypowiedź nauczycielki jest niewystarczająca, ponawia więc implicytne (niewyrażone wprost) pytanie, które implikuje formułę ‘nie odpowiedziała pani na moje zastrzeżenie’, ‘ciągle nie otrzymałem odpowiedzi zadowalającej 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 niezadowolenia) 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 niewinnianiem 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 przekonaniami. Zakłócenie tej harmonii wywołuje stan przykrego napięcia, skłaniający jednostkę do działań mających na celu przywrócenie bądź przynajmniej złagodzenie stopnia rozbieżności między własnymi przekonaniami.

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) pochopne 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 wielokrotny 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 zrozumiały się staje 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 ($p_1, p_2 \dots p_n : b_1, b_2 \dots b_n$), 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 ($e_1, e_2 \dots e_n$) i norm, które podobnie do przekonań na poziomie ogólnym są logicznie niesprawdzaalne 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 (jedyne 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 zabrzmiało:] ... *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 szczególnie 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 przekonań 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 wyводу 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 wyводу 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 (takyka: *‘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 (Awdziejew 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. eksplicytnie: *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 (Awdiejew 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 (sposprzeżeniowej) 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 nirelewantna 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: ‘nierелеwantny’, ‘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 odwzorowanych 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, *Dzieła 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.
- Hołowka T., 1986, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1980, *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*, Paris.
- Krzeszowski 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.

Barbara Guzik

Kontekstowe poszukiwanie relewancji w dyskursie lekcyjnym (na przykładzie obrazu *Mona Lisa*)

W edukacji szczególną rolę pełni dyskurs lekcyjny, którego celem jest zarówno przekazywanie wiedzy, jak też jej nabywanie¹. Tego rodzaju dyskurs jest zatem procesem², w jakim udział biorą nauczyciel i uczniowie oraz różne teksty kultury. Basil Bernstein uważa nawet dyskurs pedagogiczny za wyodrębnioną formę komunikowania, w której dokonuje się zróżnicowana transmisja i zróżnicowane przyswajanie wiedzy³.

Warto też podkreślić, że lekcja stanowi swoisty akt nauczania i uczenia się (trwający w określonym czasie; z reguły 45 minut), będąc jednocześnie sekwencją interakcyjną, w której uczestniczy zespół uczących się i nauczyciel, związani wzajemnym przekazywaniem i odbiorem informacji⁴. Takie rozumienie lekcji zbliżone jest do interakcyjnego modelu dyskursu Teuna Adrianusa van Dijka i Waltera Kintscha. W tym dyskursie szczególne miejsce zajmuje kontekst, co podkreślają zarówno Anna Duszak, jak i Jerzy Bartmiński⁵.

W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja kontekstem nazywa się „tekst otaczający daną część”; przy czym podkreśla się wpływ kontekstu na znaczenie, jak też fakt, iż „znaczenie słowa zależne jest od kontekstu”⁶. Natomiast w nauce o literaturze kontekst to „zespół odniesień literackich lub poza-

¹ T. Rittel, *Model komunikacyjny*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 136–160.

² J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 9–15.

³ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

⁴ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996, s. 83.

⁵ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 248; J. Bartmiński, *Kontekst założony, historyczny czy kreowany*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin 2001, s. 110.

⁶ *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1998, t. I, s. 407.

literackich niezbędnych do zrozumienia dzieła, np. kierunki estetyczne, biografia autora, inne dzieła, całokształt tradycji literackiej”⁷. W edukacji polonistycznej idea kształcenia kontekstowego pojawiła się w 1985 roku. W programach nauczania literatury w liceum czytamy, iż należy kształcić umiejętność ustalania kontekstów dzieł literackich z kulturą epoki, stosunkami społecznymi i biografią autorów. Z kolei w podręczniku dla I klasy liceum pod redakcją Bożeny Chrzastowskiej po raz pierwszy znalazły się obok antologii dzieł kanonicznych inne teksty literackie, filozoficzne określane jako konteksty interpretacyjne⁸ (Chrzastowska 1987). W kolejnych latach coraz więcej podręczników wykorzystywało różnorodne konteksty. Uważano bowiem, iż dzięki kontekstom można będzie, jak pisze Stanisław Bortnowski, „mądrzej, szerzej i wnikliwiej interpretować utwory zamieszczone w kanonie” oraz „łączyć różne zjawiska i świat wyjaśniać przez analogię”⁹.

Wynika z tego zatem, że w praktyce edukacyjnej rolę kontekstów była i jest raczej wartość informacyjna. Dostarczone przez kontekst informacje w różny sposób służą kontaktowi z dziełem literackim. Umożliwiają lub pogłębiają interpretacje dzieła, tworzą sytuacje problemowe, pomagają je rozwiązać.

Ale zdaniem Teodozji Rittel kontekst kulturowy w dyskursie edukacyjnym ma również przynosić odpowiedź na pytanie: „w jaki sposób *fakty językowo-kulturowe* wpływają na myślenie i działanie jednostek i społeczności”¹⁰. Temu zagadnieniu poświęcona była konferencja dotycząca roli kontekstów kulturowych w dyskursie edukacyjnym zorganizowana przez Katedrę Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej w Instytucie Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie w 2000 roku¹¹.

Warto jednak podkreślić, że w tym samym czasie Jerzy Bartmiński oraz Elżbieta Tabakowska zwrócili uwagę na daleko idące rozszerzanie się pojęcia kontekstu. Według Bartmińskiego kontekstualność i intertekstowość, mimo że stanowią kanon współczesnej hermeneutyki i były od dawna podstawą niektórych szkół i kierunków badawczych, to jednak „zatracają walor analitycznej operacyjności i stają się „pojęciowymi wytrychami”¹². Tabakowska uważa też, że należałoby sformułować teoretyczne zasady, które by ograniczały zakres kontekstu i takie próby dostrzega w obrębie badań dotyczących pragmatyki językowej, a zwłaszcza w teorii relewancji Sperbera i Wilson¹³.

⁷ *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1993, s. 118.

⁸ M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J.T. Pokrzywniak, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły średniej*, Warszawa 1988.

⁹ S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991, s. 19–20.

¹⁰ T. Rittel, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002, s. 37–49.

¹¹ *Konteksty kulturowe...*, *op. cit.*

¹² J. Bartmiński, *Kontekst założony...*, *op. cit.*, s. 109.

¹³ E. Tabakowska, *Nowe myślenie paradygmatyczne w językoznawstwie: znaczenie jest kontekstem*, [w:] *Konteksty kulturowe...*, *op. cit.*, s. 45.

W pełnej wersji teoria relewancji została przedstawiona w 1986 roku w książce *Relevance. Communication and Cognition* („Relewancja. Komunikacja i poznanie”). Teoria ta stanowi swoisty model komunikacji, który pozwala na opis i tłumaczenie zachowań językowych w różnych typach dyskursu. Celem komunikacji międzyludzkiej, według Sperbera i Wilson, jest przede wszystkim realizacja zadań poznawczych, a w tym osiągnięcie relewancji (istotności), czyli maksymalnego efektu poznawczego, inaczej mówiąc – efektu kontekstowego przy minimalnym wysiłku włożonym w przetwarzanie danych. Według autorów mogą to być różne rodzaje efektów kontekstowych, m.in. implikacje kontekstowe, zaprzeczenia, wzmocnienia. Relewancja zatem to czynnik, który odgrywa znaczącą rolę w nabywaniu wiedzy o świecie przez daną osobę w procesie komunikacji oraz służy wyjaśnianiu wzajemnych zależności między znaczeniem językowym a efektem kontekstowym w rozumieniu i interpretacji wypowiedzi. Należy przy tym zaznaczyć, że efekt kontekstowy jest jednak koniecznym warunkiem relewancji, i co równie ważne, im większe efekty kontekstowe, tym większa relewancja¹⁴.

Mimo że teoria relewancji koncentruje się na rozumieniu informacji słownej, to Tabakowska zwraca uwagę, iż czyni to bardziej z perspektywy słuchacza, podczas gdy Ronald W. Langackera interesuje bardziej proces konceptualizacji, a zatem perspektywa mówiącego. Jednak, co najważniejsze, R.W. Langacker wprowadza pojęcie aktualnej przestrzeni dyskursu, przestrzeni umysłowej wspólnej dla mówiącego i słuchacza na danym etapie kształtowania dyskursu (o czym przypomina E. Tabakowska). Uwzględniając obydwa stanowiska, Tabakowska formułuje interesujący wniosek, mogący mieć, moim zdaniem, ważne znaczenie w kreowaniu i rozumieniu roli dyskursu lekcyjnego: „Zjawiska, które wypełniają aktualną przestrzeń dyskursu, są bezpośrednio dostępne jego uczestnikom, a ich zasób zmienia się wraz z rozwojem dyskursu przez dodawanie do niego nowych elementów i «usuwanie ze świadomości» innych elementów”¹⁵. Specyfiką bowiem dyskursu lekcyjnego jest realizacja zarówno celów ogólnych, tzn. poszerzanie wiedzy o świecie oraz zdobywanie i rozwijanie określonych umiejętności, jak też celów szczegółowych – doraźnych, czyli wykonanie określonego zadania. Trzeba też mieć świadomość, że dyskurs lekcyjny ma układ dwupoziomowy: wertykalny i horyzontalny. Wertykalny pełni nauczyciel, występuje on bowiem w roli operatora, który jest odpowiedzialny za realizację celów i musi wcześniej przygotować i przewidzieć, oczywiście w ogólnym zarysie, przebieg i charakter dyskursu oraz w trakcie lekcji czuwać nad jego przebiegiem. Drugi układ stanowią współuczestnicy dyskursu, tzn. zespół uczniowski oraz zaplanowane teksty. Uczestnicy tego procesu, tzn. nauczyciel i uczniowie, mają, w krótkim z reguły czasie, osiągnąć konkretne efekty, tzn. wykonać jakieś zadanie poznawcze.

¹⁴ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986, s. 118–171 (przekł. pol. S. Śniatkowski); E. Mioduszevska, *Teoria relewancji*, [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2006, s. 155–295.

¹⁵ E. Tabakowska, *Nowe myślenie...*, op. cit., s. 45.

Jak wiadomo, do realizacji zadań poznawczych niezbędny jest język, a teoria relewancji, zdaniem Sperbera i Wilson, pozwala na opis i tłumaczenie zachowań językowych w różnych typach dyskursu i tym samym pomaga w interpretacji przez osiągnięcie maksymalnej relewancji oraz ułatwianie wnioskowania¹⁶.

Tego typu działania odgrywają szczególną rolę w dyskursie lekcyjnym dotyczącym analizy i interpretacji tekstów literackich, zwłaszcza w powiązaniu z różnorodnymi kontekstami kulturowymi.

Oczywiście nie istnieje idealny wzorzec dydaktycznego wykorzystywania kontekstów, jest to raczej wynik metodycznej twórczości nauczyciela, chociaż w zasadzie spotyka się dwa podstawowe schematy zastosowania kontekstu na lekcji w postaci:

kontekst → tekst

tekst → kontekst → tekst

W procesie edukacyjnym ważną rolę odgrywają uczniowie; liczy się ich wiedza i doświadczenie, ale też wymaga się od nich twórczej pracy w poszukiwaniu sensów, często niewypowiedzianych wprost.

Spróbujmy zatem na konkretnym przykładzie, tzn. dwugodzinnej lekcji języka polskiego w liceum, prześledzić sposoby uzyskiwania relewancji¹⁷. Celem lekcji było ukazanie różnorodnych odniesień twórców współczesnej epoki do najslawniejszego obrazu w paryskim Luwrze, jakim jest *Mona Lisa* Leonarda da Vinci. O tym obrazie czytamy w serii „Wielcy Malarze”:

Któż nie zna *Giocondy* – arcydzieła Leonarda da Vinci, najslawniejszego chyba obrazu w całej historii malarstwa. Twarz Giocondy należy do pamięci zbiorowej, jest znana dośłownie na całym świecie, była kopiowana, fotografowana, karykaturowana i powielana tysiące razy. A mimo to zachowała swą tajemnicę, swój nieprzenikniony sekret, który odkrywa cały ten obraz niczym gęsta mgła jesienny pejzaż¹⁸.

Przygotowanie uczniów do lekcji polegało na wcześniejszym zapoznaniu się z epoką renesansu i, co najważniejsze, na opracowaniu pisemnego opisu obrazu. Wybrane przez nauczycielkę konceptualizacje uczniowskie stały się kontekstem i punktem wyjścia do prowadzonego przez dwie godziny dyskursu, którego celem stało się poszukiwanie cech relewantnych w różnych tekstach kultury, formułowanie szczegółowych wniosków i końcowych uogólnień. Przedmiotem analizy i interpretacji był wiersz Zbigniewa Herberta *Mona Liza*¹⁹ oraz trzy reprodukcje: *ready-made* z Giocondą Marcela Duchampa (1919), fotomontaż Romana Cieślewicza *Mona Tse-tung* (1977) oraz *Zakaczona „Mona Liza”* (1990).

¹⁶ E. Mioduszevska, *Teoria relewancji...*, op. cit.

¹⁷ Lekcja została przygotowana i przeprowadzona przez mgr Wandę Miętę w I klasie IX LO w Krakowie w 2005 roku.

¹⁸ *Leonardo da Vinci, Wielcy Malarze. Ich życie, inspiracje i dzieło*, nr 37, Warszawa 2002, s. 18.

¹⁹ Gioconda jest nazywana różnie: w teoretycznych opracowaniach jako „Mona Lisa”, u Herberta i uczniów „Mona Liza” – zapis ten jest zatem w artykule zróżnicowany.

Szczególną rolę w nawiązaniu odegrały teksty uczniowskie, bo mimo że dotyczyły tego samego tematu, tzn. opisu obrazu *Mona Lisa*, to jednak były efektem indywidualnych doświadczeń i odczuć. Niektórym, wybranym już przez nauczycielkę, opisom poświęcono więcej czasu. Słuchając uważnie czytanych przez kolegów opisów obrazu, pozostali uczniowie mieli za zadanie wyłowić z nich najważniejsze intencje informacyjne, które ich autorzy chcieli zmanifestować odbiorcom. Okazało się, że to ukierunkowane polecenie zostało wykonane w sposób zadowalający i uczniowie wyróżnili następujące cechy relewantne z czytanych prac:

Mona Lisa

- 1) prawdziwe arcydzieło, głęboko zakorzenione w świadomości kulturowej odbiorców
- 2) wspaniały symbol kobiecości – przez 10 minut nie mogłem mówić
- 3) w pewnym sensie portret samego Leonarda; jej spojrzenie to spojrzenie człowieka, który wyprzedzał swoją epokę
- 4) inspiracja nie tylko malarzy, ale i poetów, pisarzy i piosenkarzy
- 5) symbol całej sztuki renesansowej; malarz chciał podkreślić piękno ciała kobiety
- 6) zespolenie kobiety z krajobrazem; opis drogi do Luwru, a w tym obraz Mona Lizy
- 7) w pierwszej chwili nie dostrzegam w niej nic szczególnego; nie kryje też w sobie żadnej tajemnicy.

Uzyskane efekty kontekstowe z konceptualizacji uczniowskich miały, poza jednym wyjątkiem, wyraźnie pozytywne nacechowanie aksjologiczne. Posłużyły one w dalszym dyskursie do celów porównawczych w zderzeniu zwłaszcza z wierszem Z. Herberta *Mona Lisa*, o którym Teresa Dobrzyńska pisze, iż „wymaga od czytelnika kompetencji kulturowej i umiejętności lektury intertekstualnej. Bowiem kompozycja utworu jest oparta na konfrontacji bolesnego doświadczenia wędrowni do wymarzonego celu z martwym światem sztuki”²⁰.

Po wysłuchaniu wiersza już we wstępnych refleksjach uczniowskich pojawiły się znaczące pierwsze „sygnały kontekstualizacyjne”, jak je nazywa John Gumperz, dotyczące emocji podmiotu lirycznego, takich jak: *rozczarowanie* i *nieprzeparta chęć zobaczenia arcydzieła*, oraz konkretnych elementów sytuacyjnych: *droga, portret, twórca obrazu, krajobraz, inni ludzie*.

Dla egemplifikacji warto tu przytoczyć dosłowne wypowiedzi uczniowskie:

– rozczarowanie:

- 8) podmiot liryczny spodziewa się czegoś wspaniałego, a widzi zwykłą kobietę: „tłusta i niezbyt ładna Włoszka”
- 9) tu chór uczniowski: „rozczarowanie!”
- 10) jakby między nim a obrazem nic nie było (pustka)

– chęć zobaczenia arcydzieła:

- 11) chciałby zobaczyć arcydzieło

²⁰ T. Dobrzyńska, *Wiersz i aksjologia. Konotacje wartościujące formy wierszowej w „Mona Lizie” Zbigniewa Herberta*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003, s. 177–191.

12) chciałby zobaczyć obraz

– droga:

13) zmęczony drogą

14) jest ukazana jako ciężka, kojarzy się z wojną

15) wydaje mi się, że podmiot liryczny w pewnym momencie jakby żałuje tej drogi

16) najpierw cieszy się, że doszedł, a potem ją opisuje

17) droga opisana podobnie jak ta widziana przez nas na obrazie – twórca obrazu:

18) podmiot liryczny dostrzega pracę Leonarda: „pracowicie uśmiechnięta” – portret Mony Lisy:

19) później dostrzega piękno tej kobiety

20) docenia pewne elementy obrazu

21) dostrzega jej piękno, uśmiech

22) ten portret jest dla niego jakby symbolem, nazywa go „Jeruzalem w ramach”

– krajobraz – towarzyszący poecie podczas podróży przypomina krajobraz z portretu

– inni ludzie – ktoś chciał z nim pojechać, ale umarł w czasie wojny.

Z wypowiedzi uczniowskich wynikało, że licealiści potrafili już wiele powiedzieć o tekście, a wymienione wskaźniki stanowiły relewantne cechy, mogące być wstępem do implikacji kontekstowych, ponieważ uczniowie mówili najczęściej o dwóch elementach, tzn. o rozczerowaniu podmiotu arcydziełem oraz o przebytej drodze.

Z kolei nauczycielka skierowała ich uwagę na takie problemy jak sytuacja podmiotu lirycznego i opis obrazu. W trakcie szczegółowej analizy i interpretacji literacko-językoznawczej przygotowywanej w grupach, a następnie omawianej wspólnie, zwracano uwagę na zachowanie językowe podmiotu oraz na elementy językowo-kulturowe związane z obrazem. Tego rodzaju wyznaczniki pozwoliły ustalić zakres i treść omawianych problemów, a co najważniejsze – wyłowić cechy relewantne i określić ich charakter, tzn. które z nich pełnią rolę pierwszoplanową, czyli otrzymują status „figury”²¹, a które są drugoplanowym tłem.

I tak w odniesieniu do podmiotu lirycznego ową funkcję figury pełnił wielokrotnie powtarzany czasownik w 1. osobie czasu teraźniejszego „jestem” – który zdaniem uczniów oznaczał:

23) dumę, że dotarł, mimo zwątpienia

24) radość, że przeżył

25) radość istnienia,

oraz „jestem sam”, bo:

26) inni nie przeżyli wojny

27) jest mi smutno

28) jestem samotny przygnębiony.

²¹ E. Tabakowska, „*Natężenie świadomości*”. *O związkach poezji z gramatyką*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego...*, op. cit., s. 180.

Tak więc pierwszy wniosek sformułowany przez uczniów brzmiał: *Podmiot liryczny to człowiek, który przeżył wojnę.*

Czym zatem był obraz dla podmiotu? – było to następne pytanie:

♦ w czasie wojny, zdaniem uczniów:

- 29) symbolem wielkiej sztuki oraz twórczej pracy człowieka w przeciwieństwie do wojny, która jest dziełem niszczenia
- 30) czymś świętym, jak Jeruzalem dla chrześcijan
- 31) celem pielgrzymek
- 32) marzeniem
- 33) nabiera cech *sacrum*.

Te wypowiedzi były podstawą do sformułowania kolejnego wniosku: *Jego marzeniem w czasie wojny była wycieczka do Paryża i zobaczenie obrazu Mona Lisa.*

♦ po wojnie:

- 34) wędrówkę odbywa sam, tylko on przeżył; podróż traktuje jako misję, spełnienie obowiązku wobec zmarłych
- 35) realizuje tę podróż w ich imieniu.

Tymczasem spotkanie z obrazem wywołuje rozczarowanie, powodowane przez:

♦ sytuację odbioru:

- 36) tłum obcych ludzi przeszkadza mu: „stoję w gęstej pokrzywie wycieczki”

♦ sam obraz:

- 37) w obrazie dostrzega wady
- 38) wszystkie elementy obrazu podkreślają, iż jest to martwa postać „od mięsa życia oderwana”

♦ własne reakcje podmiotu:

- 39) pustka
- 40) po wojnie nie umie dostrzegać piękna
- 41) między nim, żywym człowiekiem, a martwym obrazem jest przepaść:

między czarnymi jej palcami
a pierwszym drzewem mego życia
miecz leży
wytopiona przepaść.

Miecz, zdaniem uczniów, to symbol wojny, a bagaż doświadczeń z czasów wojny nie pozwolił podmiotowi docenić piękna.

Jaki był zatem cel wędrówki?

Uczniowie właściwie nie mieli problemu z odpowiedzią na to pytanie, gdyż sam tok rozumowania sugerował odpowiedź. To nie obraz był tu najważniejszy, stwierdzili, tylko sam człowiek, który manifestował swoją radość z powodu ocalenia, radość z życia, co podkreślał wielokrotnym powtarzaniem słowa „jestem”.

Pojawiło się z kolei następne pytanie: jak inni twórcy patrzyli na obraz Giocondy? Przedmiotem rozważań, celem porównania, stały się trzy obrazy będące transformacją Mony Lisy.

Marcel Duchamp, malarz budzący w swoim czasie powszechne zgorszenie, w 1919 roku na pocztówce z reprodukcją słynnego obrazu Leonarda da Vinci domalował Monie Lisie wąsy i brodę. Był to gest obrazoburczy, ale równocześnie uznano, że powstało nowe dzieło sztuki.

Z kolei fotomontaż Romana Cieślewicza *Mona Tse-tung* zbudowany jest z dwóch różnych i dysharmonicznych elementów. Mona Lisa ubrana jest w mundur chiński z czerwoną gwiazdą na czapce. Fotomontaż ten stanowił protest autora przeciwko rewolucji kulturalnej w Chinach.

Wreszcie Zakaczona „*Mona Liza*” jest dziełem niemieckiej grupy artystycznej Inter Duck („Inter kaczką”), powstałej w 1982 roku. Celem tej grupy, pracującej zbiorowo, jest „zakaczenie świata”, czyli zderzanie światowych arcydzieł z komiksowym światem Kaczora Donalda. Według nich ma to być sposób na popularyzację artystycznego dorobku ludzkości oraz okazja do dobrej zabawy.

Wszystkie transformacje wzbudziły zainteresowanie uczniów, ale najczęściej wypowiadali się na temat fotomontażu R. Cieślewicza. Warto tu odwołać się do ich sformułowań, zwłaszcza że charakteryzują się znaczną wnikliwością oraz dobrą znajomością portretu Giocondy:

- 42) niemożliwa jest interpretacja obrazu Cieślewicza bez odwołania się do portretu Giocondy
- 43) już sam tytuł obrazu sugeruje, że możemy się spodziewać nawiązania do portretu Mony Lizy
- 44) patrząc na twarz żołnierza błyskawicznie uświadamiamy sobie, że to kopia twarzy słynnej Mony Lizy wkomponowanej w ramy munduru
- 45) po mistrzowsku autor przemycił owal twarzy Giocondy, ale twarz jest bardziej smukła
- 46) czapka z czerwoną gwiazdą symbolizuje totalitaryzm, bezwzględność, zacieranie się granicy między indywidualnością a zbiorowością
- 47) Cieślewicz złamał pewną konwencję w sztuce, ale zrobił to z dobrym wyczuciem smaku
- 48) dokonał [autor] przetworzenia sztuki wysokiej, nie tracąc jej wartości i piękna
- 49) ten obraz to równie cenne dzieło sztuki jak Mona Liza.

W końcu uczniowie uznali ten fotomontaż za przestrożę przed komunizmem, który niszczy indywidualność człowieka.

Prowadzony dyskurs i wykorzystane konteksty uświadomiły uczniom i utrwaliły w nich przekonanie, iż podstawą rozumienia różnych nawiązań i reinterpretacji jest dobra znajomość oryginału. Poza tym uczniowie stwierdzili, że prezentowani twórcy w różny sposób podejmowali dialog z obrazem Leonarda da Vinci; niektórzy, zwłaszcza malarze, szokowali swoimi pomysłami, wiersz Herberta natomiast ukazywał reakcję człowieka, który uniknął śmierci.

Jakie zatem konkluzje wynikają z tak prowadzonego dyskursu, celem którego było wylawianie relewantnych cech z różnych rodzajów kontekstów?

Na uwagę zasługuje przede wszystkim właściwy dobór różnorodnych tekstów kultury, równocześnie pełniących dla siebie funkcje kontekstów i tym samym zachęcających, a nawet zmuszających do działań porównawczych. Poza tym punkt wyjścia stanowiły teksty uczniowskie, które odegrały podwójną rolę, tzn. ujawniały wiedzę i opinię podmiotu doświadczającego oraz były swoistymi bodźcami ostensywnymi²², gdyż budziły zainteresowanie. Podobną funkcję bodźców pełniły w dalszej części dyskursu obrazy. Uzyskane efekty kontekstowe z prac uczniowskich posłużyły następnie do konfrontacji z innymi tekstami kultury. Należy tu podkreślić, że każdy kontekst wprowadzał nowe lub podobne informacje, których celem było kwestionowanie lub wzmacnianie poprzednich przesłanek. Poza tym, co jest interesujące, wyeksponowane cechy relewantne pełniły różne funkcje; nie tylko były podstawą do implikacji kontekstowych i końcowych, ale w międzyczasie ułatwiały analizę i interpretację, także porównawczą, a w wierszu pomogły dostrzec stopniowanie relewancji, które ujawniło się wielokrotnym użyciem czasownika „jestem”.

Z tak prowadzonego dyskursu, w którym nauczyciel docenia istotę poznawczej roli komunikacji, w rozumieniu teorii relewancji, wynika, że można w sposób świadomy chronić uczniów przed „szumem” i natłokiem informacji typowej dla współczesnej cywilizacji i jednocześnie usprawniać jakość nauczania, a co równie ważne – zachęcać uczniów do większej aktywności poprzez pełnienie przez nich różnych ról; nie tylko odbiorców, ale i twórców kontekstów mających równorzędne znaczenie w dyskursie lekcyjnym.

Bibliografia

- Bartmiński J., 2001, *Kontekst założony, historyczny czy kreowany*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin, s. 109–123.
- Bortnowski S., 1991, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 2003, *Wiersz i aksjologia. Konotacje wartościujące formy wierszowej w „Mona Lizie” Zbigniewa Herberta*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 177–191.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002.
- Mioduszewska E., 2006, *Teoria relewancji*, [w:] *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź, s. 155–295.
- Rittel T., 2002, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 37–49.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, tłum. S. Śniatkowski.

²² E. Mioduszewska, *Teoria relewancji...*, op. cit., s. 159.

- Tabakowska E., 2001, „Napięcie świadomości”. *O związkach poezji z gramatyką*, [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, red. A. Pajdzińska, R. Tokarski, Lublin, s. 177–189.
- Tabakowska E., 2002, *Nowe myślenie paradygmatyczne w językoznawstwie: znaczenie jest kontekstem*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 37–49.

Contextual Searching for Relevance in Classroom Discourse (with an Example of the Portrait of Mona Lisa)

Abstract

By means of an example of a particular lesson the author of the paper visualizes how relevance theory may improve leading classroom discourse, especially in separating contextual effects that make the basis for conclusions and generalizations.

The subject of the classroom discourse was Z. Herbert's poem *Mona Liza* discussed in the background of other contexts like pupils' compositions (descriptions of the portrait of Mona Lisa), as well as pictures of other painters referring in different ways to *Gioconda* (M. Duchamp, R. Cieślewicz, Inter Duck). The discourse in which the teacher appreciated the cognitive role of communication in terms of relevance theory results not only in making a search for relevant features easy but, what seems interesting, in getting graduation of relevance by pupils, which was essential for Z. Herbert's poem *Mona Liza*.

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 *nierелеwantne* (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 tego 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. Mioduszewska 2006: 158).

3. Najłatwiej zauważalne są błędy w wypowiadaniu 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 wypowiadania się jest jedynym bezpośrednim źródłem na temat kompetencji przejściowej ucznia. Zazwyczaj zakłada się, że zdolność rozumienia przewyższa u uczącego się jego zdolność wypowiadania 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 spieszył 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

cząstkowych 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 emigracji¹. 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 *zagr-* 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-

¹ 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 zamianowaniu 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 wypowiadania (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 *zagr-*) 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*), *zakończyć*, *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 rzeczowy intencji – nagłosowe *zagr...* 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 *zagr...* + 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 (odtwarzanej 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* (Mioduszewska 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 (Mioduszewska 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 powierzchwnie 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 kpinę).

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 conceptualnymi, 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 jej 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.

- Mioduszewska 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.

Stawomir Śniatkowski

Relewancja i redundancja w nabywaniu kategorii semantycznych z zakresu nauki o języku*

Kategoria i kategoryzacja należą do podstawowych pojęć służących opisowi zjawisk językowych w językoznawstwie kognitywnym, któremu początek dało spotkanie teorii generatywnej (w wersji Charlesa Fillmore'a i George'a Lakoffa) z psychologiczną koncepcją kategoryzacji Eleanor Rosch, odwołującą się z kolei do filozoficznej idei stereotypu Hilary'ego Putnama¹. Pojęcia te mają jednak w refleksji nad językiem długą, sięgającą starożytności tradycję, która sprawia, że – przy szerokim zastosowaniu – ich rozumienie nie jest jednoznaczne nawet w samym językoznawstwie, nawiązującym często w tym zakresie także do filozofii i logiki. Znajduje to odzwierciedlenie m.in. w definiowaniu kategorii językowych. Podejmując próbę scharakteryzowania kategorii osoby, Teodozja Rittel odwołuje się do siedmiu, dających się wyróżnić w literaturze przedmiotu, typów definicji².

Pojęcie **kategorii** wywodzi się od Arystotelesa, który wykorzystał termin prawniczy (gr. *kategoria* – skarga, oskarżenie, akt oskarżenia) w połączeniu z potocznym rozumieniem czasownika *kategorein* (*wypowiadać, wyjaśniać, twierdzić*) dla oznaczenia orzecznika, orzeczenia i sposobu orzekania. Arystoteles wyróżnił dzieląc sposobów orzekania o rzeczach w zależności od sposobów ich istnienia (m.in. substancja, jakość, ilość, miejsce). Określa się je mianem kategorii ontologicznych.

* Artykuł jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego na posiedzeniu Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN, które odbyło się 20 marca 2006 roku w Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

¹ Por. R. Grzegorzczkova, *Teoretyczne i metodologiczne problemy semantyki w perspektywie tzw. kognitywnej teorii języka*, Polono-Slavica Varsoviensia. Studia Semantyczne, red. R. Grzegorzczkova, Z. Zaron, Warszawa 1993, s. 9–22.

² Autorka wyróżnia definicje formalno-strukturalne, strukturalno-semantyczne, semantyczne, funkcjonalne, kompozycyjne, strukturalne i pragmatyczne; por. T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985, s. 34–46.

W ujęciu Arystotelesa kategorie są wynikiem klasyfikacji wszystkich rzeczy, są najwyższymi klasami tworzącymi *summa genera*, klasami o największej ekstensji³.

W słownikach językoznawczych sam termin „kategoria” można znaleźć tylko u Aleksandra Szulca, który – zwracając uwagę na jego interdyscyplinarne zastosowanie – nadaje mu znaczenie klasy elementów posiadających wspólną cechę, będących podstawą jakiejś klasyfikacji⁴.

Definiując **kategorię językową**, Kazimierz Polański zauważa, iż najogólniejsze znaczenie tego terminu odsyła do zbioru elementów pełniących tę samą funkcję w systemie językowym⁵.

Można zatem wnioskować, że wspólna cecha klasy elementów, o której mowa w przytoczonej definicji kategorii, staje się w odniesieniu do języka tożsamością funkcji pełnionej przez elementy danej klasy w systemie języka. *Słownik terminologii językoznawczej* rozróżnia cztery funkcje i cztery kategorie językowe. Do podstawowych zalicza się funkcję fonologiczną i morfologiczną, przy czym w obrębie funkcji morfologicznej wyróżnia się funkcję znaczeniową (pojęciową) i formalną (składniową). Po uwzględnieniu aspektu jednostkowego lub kategorialnego (gramatycznego) uzyskuje się ostatecznie trzy funkcje morfologiczne: znaczeniową jednostkową (leksykalną), znaczeniową kategorialną (semantyczną) oraz formalną kategorialną (syntaktyczną). W tym ujęciu odróżnia się zatem funkcję znaczeniową, związaną w pewien sposób z pojęciem, od funkcji semantycznej, którą rezerwuje się dla morfemów kategorialnych (gramatycznych). Z kolei do kategorii językowych *Słownik* zalicza kategorie fonologiczne, gramatyczne i leksykalne, przy czym te ostatnie odróżnia się od kategorii semantycznych. W ujęciu *Słownika* kategoria leksykalna to klasa pojęciowa wyrazów traktowanych jako jednostki słownikowe, podczas gdy **kategorii semantycznej** odpowiadają morfemy gramatyczne o funkcji znaczeniowej (np. nomina agentis, deminutiva). Zarówno kategoria leksykalna, jak i semantyczna są w tym ujęciu kategoriami znaczeniowymi⁶.

Nieco inną klasyfikację funkcji i kategorii językowych znaleźć można w nowszej *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego*⁷. Wymienia się w niej tylko trzy odrębne funkcje, ale pięć kategorii. Kazimierz Polański pisze o funkcji fonologicznej, semantycznej i składniowej (syntaktycznej), przy czym zaznacza, że **funkcja semantyczna** może przysługiwać zarówno morfemom leksykalnym, jak i morfemom gramatycznym, a także innym środkom formalnym składającym się na strukturę zdania (intonacja, szyk morfemów). Ponieważ w kontekście funkcji semantycznej autor rozważa

³ Por. K. Leśniak, *Wstęp do: Arystoteles, Kategorie i Hermeneutyka z dodaniem Isagogi Porfiriusza*, Warszawa 1975, s. IX–XXII; A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978, s. 39; *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, red. A. Podsiad, Z. Więckowski, Warszawa 1983, s. 178.

⁴ Por. A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa 1984, s. 109; *idem*, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1994, s. 104–105.

⁵ Por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1993, s. 261.

⁶ Por. Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1970, s. 193–194 i 284–285.

⁷ Por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, *op. cit.*, s. 261–268.

problemy znaczenia, można sądzić, iż jej synonimem jest funkcja znaczeniowa, która w tym ujęciu nie została wyodrębniona jako osobna funkcja. Warto podkreślić, iż – zdaniem Kazimierza Polańskiego – funkcja semantyczna wiąże formę językową z pojęciem i przypisana jest każdemu morfemowi leksykalnemu, chociaż mogą ją pełnić także morfemy gramatyczne czy np. intonacja⁸. Roman Laskowski uznaje morfem leksykalny za wykładnik znaczenia niekategorialnego (nominatywnego, referencyjnego)⁹, kategorialnymi (w odróżnieniu od jednostkowych, leksykalnych) wykładnikami funkcji semantycznej są, w ocenie K. Polańskiego, jedynie morfemy gramatyczne, np. morfemy czasu, liczby rzeczownika i in.

W *Encyklopedii* rozróżnia się pięć kategorii językowych: fonologiczne, gramatyczne, leksykalne, syntaktyczne i semantyczne. Kategorii leksykalnej odpowiada klasa wyrazów o wspólnych cechach znaczeniowych, natomiast **kategorii semantycznej** – klasa wyrazów mających w swej strukturze formalnej morfemy z funkcją semantyczną. W tym ujęciu do kategorii semantycznej należą zatem wyrazy, a nie morfemy gramatyczne, które stanowią jedynie składnik większej struktury. Stanisław Karolak zwraca przy tym uwagę, że takie rozumienie kategorii semantycznej jest jednym z wielu ujęć¹⁰. W gramatyce tradycyjnej kategoriom semantycznym odpowiadały klasy wyrazów nazywane częściami mowy (w odróżnieniu od części zdania, czyli kategorii syntaktycznych). U Arystotelesa części mowy (nomen, verbum, copula), wyróżnione na podstawie kryteriów znaczeniowych, były odzwierciedleniem kategorii ontologicznych¹¹. W teorii pól semantycznych kategorie semantyczne to klasy pojęciowe wyrazów, natomiast w analizie składnikowej jest to odpowiednik składnika semantycznego, wspólnej cechy semantycznej grupy wyrazów¹².

Termin „**kategoria semantyczna**” pojawił się najpierw w logice filozoficznej. Mimo pewnych inspiracji dostrzeganych już u Arystotelesa (w klasyfikacji orzeczników) jego wprowadzenie przypisuje się Edmundowi Husserlowi, który w swoich *Badaniach logicznych* zaproponował ustalenie dla potrzeb czystej logiki pojęć pierwotnych, czyli kategorii znaczeniowych (niem. *Bedeutungskategorien*), traktowanych jako punkt wyjścia dla ustalenia jednoznacznych (idealnych) znaczeń słów¹³. W logice współczesnej za kategorie semantyczne uważa się grupy wyrażen językowych pełniących podobną rolę syntaktyczną. O przynależności wyrażen do tej samej kategorii decyduje ich wymienialność zachowująca ład semantyczny. Kategorie logiczne odpowiadają w pewnym sensie kategoriom gramatycznym, a ich ilość i rodzaje wyznacza struktura języka, do którego się odnoszą. Za kategorie podstawowe

⁸ Por. *ibidem*, s. 164–165.

⁹ Por. *ibidem*, s. 343.

¹⁰ Por. *ibidem*, s. 262–263.

¹¹ Por. A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa...*, *op. cit.*, s. 39.

¹² Por. J. Lyons, *Wstęp do językoznawstwa*, tłum. K. Bogacki, Warszawa 1976, s. 515.

¹³ Por. E. Husserl, *Badania logiczne*, t. I: *Prolegomena do czystej logiki*, tłum. J. Sidorek, Toruń 1996, s. 243–245; K. Świąciecka, *Husserl*, Warszawa 1993, s. 11–15; *Mala encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław 1988, s. 80–81.

uważa się zdania i nazwy, a pozostałe to kategorie funktorów tworzących wyrażenia złożone¹⁴. Zdaniem S. Karolaka kategoria syntaktyczna odpowiada kategorii semantycznej w szerszym rozumieniu tego terminu w logice. W węższym sensie kategoria semantyczna oznacza kategorię przedmiotów (denotacji) odpowiednich wyrażen¹⁵. Z kolei Noam Chomsky zwrócił uwagę, iż w językach naturalnych wyrażenia z tej samej kategorii syntaktycznej mogą należeć do różnych kategorii semantycznych. Taka sytuacja ma miejsce wówczas, gdy zastąpienie jakiegoś wyrażenia innym pozostawia wypowiedź spójną (sensowną) syntaktycznie, ale nie semantycznie. Pojęcie „sensowności semantycznej” nie zostało jednak dostatecznie sprecyzowane. W tym kontekście ważna jest także uwaga Jerzego Pelca, że w językach naturalnych nie istnieją „czyste” kategorie semantyczne, ponieważ przynależność do kategorii jest stopniowalna (np. wyrażenia mogą mieć w jakimś stopniu cechy deskrypcji i w jakimś stopniu cechy imion własnych), a ponadto do określonej kategorii można zaliczyć tylko wyrażenie przez kogoś użyte, ponieważ od sposobu użycia zależy, czy wyrażenie jest imieniem własnym, czy deskrypcją, nazwą ogólną czy jednostkową.

Należy pamiętać, że w odniesieniu do języków naturalnych logiczna koncepcja kategorii semantycznych jest swego rodzaju idealizacją, a jej zastosowanie do opisu tych języków wymaga uwzględnienia różnych zastrzeżeń¹⁶.

Przytoczone wyżej ujęcia, zarówno logiczno-filozoficzne, jak i językoznawcze, w charakterystyce kategorii nie odwołują się do procesu kategoryzacji. Tymczasem w badaniach dotyczących nabywania kategorii semantycznych w rozwoju i kształceniu języka (lingwistyka edukacyjna), a także ich wykorzystania w usprawnianiu komunikacji językowej (logopedia), zagadnienie to należy uznać za jedno z najistotniejszych. Właściwe lingwistycie edukacyjnej ujęcie procesualne¹⁷ może bowiem pomóc wyjaśnić, jakie elementy – w zależności od przyjętej koncepcji opisu semantycznego – składają się na daną kategorię bądź należą do jej centrum, a jakie sytuują się poza daną kategorią bądź funkcjonują jako peryferyjne.

Według *Słownika języka polskiego* „**kategoryzacja**” oznacza zarówno podział, jak i ujmowanie czegoś w jakieś kategorie¹⁸. Do pierwszego z podanych znaczeń odwołuje się John Lyons, pisząc o kategoryzowaniu przez język rzeczywistości pozajęzykowej (ściślej: pewnego pozajęzykowego uniwersum przez zbiór leksemów funkcjonujących w określonym polu semantycznym)¹⁹. Procesowi odwrotnemu, tj. ujmowaniu w kategorii, odpowiadałoby tutaj zjawisko leksykalizacji, czyli przydzielania znaczeń określonym leksemom²⁰. W semantyce strukturalnej (ściślej: w teorii

¹⁴ Por. *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, op. cit., s. 178–179.

¹⁵ Por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, op. cit., s. 262–263.

¹⁶ Por. *Mała encyklopedia logiki*, op. cit., s. 80–81.

¹⁷ Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 9.

¹⁸ Por. *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1978, s. 901.

¹⁹ Por. J. Lyons, *Semantyka*, t. I, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 231.

²⁰ Por. *ibidem*, s. 229.

pól semantycznych) kategoryzacja jest zatem właściwością języka porządkującego rzeczywistość, czy też jej pojęciowe odzwierciedlenie w umyśle.

Zdaniem Jadwigi Sambor porządkowanie rzeczywistości, mające swoje odbicie w hierarchicznej strukturze słownictwa, przebiega dwukierunkowo: drogą zwiększania ekstensji (zakresu znaczeniowego) lub intensji (treściowego bogactwa) pojęć²¹. Należy przy tym zaznaczyć, że za podstawę takiego uporządkowania autorka przyjmuje zasadę **klasyfikacji**, której ilustracją może być klasyczna definicja arystotelesowska, składająca się z *genus proximum* i *differentia specifica*. Zhierarchizowanej strukturze pojęć w umyśle odpowiada zhierarchizowana struktura słownictwa w poszczególnych językach.

W tym kontekście pojawia się pytanie, czy klasyfikację można uznać za synonim kategoryzacji. Definicja w *Słowniku języka polskiego* daje podstawę do takiego wnioskowania: „klasyfikacja” to systematyczny podział przedmiotów i zjawisk na klasy, ale także „zaklasyfikowanie danego zjawiska lub przedmiotu do odpowiedniego działu, grupy itp.”²². W słownikach specjalistycznych pojawiają się jednak pewne rozróżnienia tych terminów. W *Słowniku psychologii* pod redakcją Jerzego Siuty „kategoryzacja” oznacza zaliczenie określonego przedmiotu do odpowiedniej kategorii (klasy, typu, rodzaju)²³, podczas gdy „klasyfikacja” jest zabiegiem poznawczym polegającym na podziale badanego zakresu przedmiotów na określone klasy (typy, rodzaje). Podobne rozumienie „klasyfikacji” znaleźć można w *Małym słowniku terminów i pojęć filozoficznych*, gdzie oznacza ona podział logiczny, czyli operację myślną na jakimś zbiorze, będącym zazwyczaj zakresem jakiejś nazwy, przy czym w ujęciu teoriopoznawczym myślenie jest s w i a d o m ą czynnością intelektualną²⁴. Podejście psychologiczne wiąże myślenie z przetwarzaniem informacji i odróżnia, pozostające z nim w ścisłym związku, spostrzeganie i pamięć²⁵. Do osiągnięć psychologii poznawczej, stawiającej w centrum zainteresowania m.in. zjawiska rozumowania, pamięci i języka²⁶, odwołuje się językoznawstwo kognitywne²⁷, dla którego kategoryzacja jest problemem fundamentalnym. George Lakoff uznaje ją za „podstawowy sposób, w jaki nadajemy sens doświadczeniu”²⁸, a Georges Kleiber stwierdza, że zarówno kategoryzacja, jak i kategorie to często n i e u s w i a d a m i a n e elemen-

²¹ Por. J. Sambor, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych (na materiale definicji leksykalnych)*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1983, z. XL, s. 151–165.

²² *Słownik języka polskiego*, op. cit., s. 926.

²³ Por. *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005, s. 121–122; podobnie „kategoryzację” definiuje *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985: „[jest to] przyporządkowywanie określonych elementów przedmiotowych (zjawisk, sytuacji, przedmiotów) do określonych słów jako nosicieli kategorii pojęciowych; kategoryzacja odgrywa organizującą rolę w procesach poznawczych” (s. 122).

²⁴ Por. *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, op. cit., s. 180, 229 i 275.

²⁵ Por. *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, s. 352.

²⁶ Por. *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk 2005, s. 518.

²⁷ Por. R. Grzegorzczkova, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001, s. 81.

²⁸ Cyt. za: G. Kleiber, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków 2003, s. 13.

ty organizacji doświadczenia, ale kategorie są zarazem głównym przedmiotem myślenia²⁹. W ujęciu kognitywnym proces kategoryzacji nie dotyczy jednak reguł klasyfikowania, ale tworzenia prototypów, wokół których zorganizowane są kategorie. Kleiber zaznacza, iż z językoznawczego punktu widzenia pojęcie prototypu odnosi się do znaczenia leksykalnego, a językowym ekwiwalentem kategorii (lub pojęcia) jest wyraz lub nazwa. „Wyraz, albo dokładniej mówiąc morfem, wskazuje na kategorię (albo pojęcie), a pytanie o elementy, w odniesieniu do których może on być użyty, równa się postawieniu pytania o elementy należące do kategorii, którą on reprezentuje. Widziana pod tym kątem kategoryzacja staje się kwestią czysto semantyczną, kwestią ‘wyrazu’”³⁰.

Zakładając określone różnice bliskość semantyczną terminów „klasyfikacja” i „kategoryzacja” można również traktować jako synonimie dystynktywną³¹. W takim ujęciu oba terminy będą synonimami (a ściślej: plezjonimami) kognitywnymi (w dawniejszej terminologii: ideograficznymi). Decydującą o zgodności konceptualnej tego typu synonimów jest obecność cech prototypowych³²: w przypadku analizowanych terminów za taką cechę należy uznać „porządkowanie danych (wiedzy o rzeczywistości)”.

W świetle dotychczasowych ustaleń można jednak także dokonać rozróżnienia zarówno klasyfikacji i kategoryzacji, jak i pojęcia kategorii semantycznej w koncepcjach strukturalistycznych i kognitywistycznych. **Klasyfikację** zdefiniujemy zatem jako (bliższy ujęciom filozoficzno-logicznym) zabieg formalny, polegający bądź na podziale jakiegoś uniwersum na klasy (kategorie) podrzędne, bądź też na zaliczaniu klas podrzędnych do nadrzędnych w oparciu o określone kryteria. Natomiast pod pojęciem **kategoryzacji** rozumiemy (podobnie do ujęć psychologicznych) naturalny proces formowania się określonych kategorii (klas) w wyniku gromadzenia cech (właściwości) dających się zaliczyć (przypisać) do danej kategorii.

Różnicę między tak pojmowanymi klasyfikacją i kategoryzacją można zilustrować strukturalną metaforą³³ cukierniczą: klasyfikacja polegałaby na podziale uniwersum *słodczy* (w znaczeniu wyrobów cukierniczych) na podzbiory *ciast*, *czekolad*, *cukierków* itd., względnie na zaliczaniu takich podzbiorów do nadrzędnej klasy *słodczy*. Kategoryzacja przypominałaby z kolei formowanie waty cukrowej (kategorii) z kryształków cukru (elementów znaczeniowych, jakie dopuszcza się w procesie kształtowania określonej kategorii) wokół patyczka (jądra danej kategorii, któremu odpowiadają cechy lub okazy prototypowe), np. kategoria PTAK formuje się wokół

²⁹ Por. *ibidem*.

³⁰ *Ibidem*, s. 17.

³¹ Por. A. Nagórko, M. Łaziński, H. Burchardt, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków 2004, s. XXIV.

³² Por. *ibidem*, s. XXVII.

³³ Zdaniem George’a Lakoffa i Marka Johnsona „metafory strukturalne mają u swego podłoża systematyczne korelacje w obrębie naszego doświadczenia” i pozwalają nam konceptualizować pojęcia „w terminach tego, co łatwiej nam zrozumieć”: G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 86-87.

cech prototypowych takich jak „mieć pióra” czy „potrafić latać” i/lub wokół prototypowych okazów typu *wróbel*, *orzeł*³⁴, do których w procesie poznawczym dołączane są inne cechy i okazy, niekiedy nawet mogące nie spełniać wszystkich warunków prototypowości (np. okazy typu *kura* czy *struś* nie posiadają cech „potrafić latać”). Należy przy tym pamiętać, że podstawową zasadą systematyczności metafor jest uwypuklanie pewnych aspektów pojęcia przy równoczesnym ukrywaniu innych³⁵: ujmowanie kategoryzacji jako formowania waty cukrowej skupia się na procesie tworzenia kategorii (stopniowe gromadzenie się cech lub okazów wokół centrum) i możliwości jej uchwycenia dzięki cechom (okazom) prototypowym (metaforyczny patyczek), pomija jednak fakt dostępności do poszczególnych elementów kategorii (elementy bliżej centrum są łatwiej dostępne niż peryferyjne, natomiast spożywanie waty cukrowej zaczynamy z reguły od porcji najbardziej oddalonych od patyczka).

Odpowiednio w ujęciu strukturalnym **kategorię semantyczną** należałoby traktować jako utworzony w wyniku *klasyfikacji* zbiór form językowych (morfemów, wyrazów i in.) pełniących taką samą funkcję semantyczną, tj. odsyłających do określonego pojęcia. W aspekcie kognitywnym kategorię semantyczną można by uznać za powstały w wyniku *kategoryzacji* zbiór form językowych zorganizowanych wokół określonego prototypu.

W kontekście zaproponowanych rozróżnień kategoryzacja jawi się jako proces pierwotny, sięgający do – często nieuświadamianych – doświadczeń pozajęzykowych, natomiast klasyfikacja staje się możliwa na określonym etapie rozwoju umysłowego, pozwalającym dokonywać operacji na – wstępnie już ukształtowanych – zbiorach-kategoriach.

Nabywanie kategorii semantycznych trzeba by w konsekwencji postrzegać jako wzajemnie się przenikające procesy budowania odrębnych kategorii (kategoryzacja) i porządkowania pojęciowo ujmowanej rzeczywistości na zasadzie świadomych podziałów w obrębie większej całości lub tworzenia klas nadrzędnych wobec różnych kategorii (klasyfikacja).

Chodziłoby zatem – zwłaszcza w perspektywie lingwoedukacyjnej – nie o przeciwstawianie sobie³⁶, ale raczej wzajemne uzupełnianie się kategorii naturalnych (potocznych) i logicznych (eksperymentalnych)³⁷. Odnosi się to przede wszystkim do słownictwa specjalistycznego i potocznego, ale dającego się zdefiniować specjalistycznie (np. „złoto”, „woda”)³⁸.

Analizując kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej, Renata Grzegorzczkova i Bogdan Szymanek podkreślają, że „poznawczy (kognitywny) charakter języka ujawnia się najpełniej w słownictwie, które w sposób właściwy każ-

³⁴ Por. G. Kleiber, *Semantyka prototypu...*, op. cit., s. 51–55.

³⁵ Por. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, op. cit., s. 32–35.

³⁶ Por. R. Grzegorzczkova, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, op. cit., s. 83.

³⁷ Por. J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, tłum. A. Skucińska, Kraków 2001, s. 108.

³⁸ Por. *ibidem*, s. 109.

demu językowi klasyfikuje świat”³⁹. Podobnie Antoni Furdal⁴⁰ wskazuje wyraz jako najmniejszy znak językowy spełniający funkcję poznawczą, który jest jednocześnie swego rodzaju kulminacją procesu poznawczego, przebiegającego od doznań zmysłowych przez spostrzeżenia i wyobrażenia aż po uformowanie pojęć, którym utrwalenie zapewniają przypisane im znaki językowe.

W analizie procesu nabywania kategorii semantycznych chcemy odwołać się najpierw do ustaleń psychologii rozwojowej i poznawczej, uwzględniających wczesne etapy spontanicznego rozwoju języka i rezultaty wstępnych działań edukacyjnych najbliższego otoczenia (środowisko rodzinne) i instytucji przedszkolnych. Pozwoli to scharakteryzować pożądany stan początkowy, jaki można zakładać przed podjęciem systematycznego kształcenia języka w przebiegu edukacji szkolnej, stanowiącego główny przedmiot zainteresowań lingwistyki edukacyjnej⁴¹. W konsekwencji możliwa będzie także diagnoza stanu języka na poszczególnych etapach kształcenia, ukazująca rozwój podstawowej dla szkoły kompetencji lingwistycznej, obejmującej kompetencję przejściową, przybliżoną i docelową⁴².

Badania nad językiem stanowią w psychologii rozwojowej jeden z aspektów charakterystyki rozwoju poznawczego, którym w sposób systematyczny zajmowali się kolejno m.in. Jean Piaget, Jerome Seymour Bruner, a ostatnio badacze analizujący procesy przetwarzania informacji⁴³. Ponieważ – zgodnie z przyjętym założeniem – kategorie semantyczne odpowiadać mają określonym pojęciom, nabywanie kategorii uznać należy za związane bezpośrednio z kształtowaniem się pojęć w umyśle, które dokonuje się na zasadzie grupowania cech wspólnych dla klas przedmiotów lub zdarzeń. Zdaniem Piageta tworzenie i użycie pojęć podlega zmianom wraz z rozwojem myślenia, na które składają się zmienne struktury poznawcze (schematy i operacje) oraz niezmiennie funkcje (asymilacja i akomodacja). Do chwili podjęcia nauki szkolnej dziecko przechodzi w poznaniu rzeczywistości przez stadium sensoryczno-motoryczne (0–2 lat) i przedoperacyjne (2–7 lat), przy czym rozwój mowy wiąże się z rozwojem myślenia symbolicznego. Okres wczesnoszkolny pokrywa się w przybliżeniu ze stadium operacji konkretnych, którego ważną właściwością jest pojawienie się umiejętności k l a s y f i k o w a n i a, tj. logicznego grupowania przedmiotów na podstawie ich cech wspólnych. Około jedenastego roku życia pojawia się – zdaniem Piageta – stadium operacji formalnych, w którym nabywana jest zdolność myślenia abstrakcyjnego. Mimo licznych późniejszych modyfikacji koncepcja Piageta pozostaje nadal podstawą wielu współczesnych badań i hipotez dotyczących rozwoju intelektualnego.

³⁹ R. Grzegorzczkova, B. Szymanek, *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 459.

⁴⁰ Por. A. Furdal, *Językoznawstwo otwarte*, Wrocław 1990, s. 80–85.

⁴¹ Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, op. cit., s. 7–11.

⁴² Por. *ibidem*, s. 27–28.

⁴³ Por. A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczniński, M. Olejnik, Warszawa 1995, s. 36–56.

Jerome Bruner⁴⁴ charakteryzuje rozwój poznawczy w kategoriach sposobu wewnętrznej reprezentacji świata. Najbardziej pierwotny jest – w ujęciu tego autora – oparty na czynnościach motorycznych sposób enaktywny. Tworzeniu obrazów umysłowych odpowiada reprezentacja ikoniczna, natomiast myślenie abstrakcyjne umożliwia, ściśle związany z językiem, symboliczny sposób reprezentowania rzeczywistości, przy czym istotna jest tu wzajemna zależność: reprezentacja symboliczna umożliwia rozwój języka, który z kolei pozwala udoskonalić procesy myślowe.

W ramach badań nad przetwarzaniem informacji uwzględnia się procesy interpretowania, przechowywania i odzyskiwania z pamięci pewnych danych. Aspekt rozwojowy tych badań ukazać ma m.in. zmieniające się z wiekiem zdolności równoczesnego zajmowania się kilkoma jednostkami informacji, korzystania z pamięci operacyjnej czy możliwości wykonywania określonych zadań⁴⁵.

Z kręgu psychologii poznawczej wyrasta skoncentrowana na procesach przetwarzania informacji teoria relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson⁴⁶. Uwzględnienie zagadnień z zakresu pragmatyki językowej (m.in. intencji nadawcy i rozpoznawania ich przez odbiorcę czy też funkcji fizycznego otoczenia aktu mowy) sprawia, że teorię relewancji zalicza się do orientacji pragmatycznej⁴⁷. Sperber i Wilson wielokrotnie jednak zwracają uwagę zarówno na psychologiczny charakter swojej koncepcji, jak i na jej ścisły związek z zagadnieniami ludzkiego poznania⁴⁸. Przydatność teorii relewancji dla wyjaśnienia procesu nabywania kategorii semantycznych zamierzamy ocenić w dalszej części referatu.

Ustalenia psychologii rozwojowej i poznawczej potwierdzają możliwość procesualnego ujmowania kategoryzacji i klasyfikacji – zjawisk ściśle związanych z przyswajaniem kategorii semantycznych. Znajduje to swoje odbicie także w opracowaniach o charakterze psycholingwistycznym.

Analizując rozwój znaczenia słów w ontogenezie, Aleksander R. Łuria odwołuje się do koncepcji Lwa S. Wygotskiego z lat trzydziestych XX wieku. Wygotski twierdził, że w rozwoju mowy zmienia się zarówno funkcja referencyjna, jak i znaczenie słów, przy czym znaczenie należy tu rozumieć jako „funkcję wydzielania poszczególnych cech przedmiotu, uogólniania ich i włączania przedmiotu do znanego systemu kategorii”⁴⁹. Rozwój znaczenia słowa zależy od struktury znaczeniowej i przebiega w oparciu o – leżący u podstaw tej struktury – system procesów psychologicznych. Stąd, sformułowane przez Wygotskiego, twierdzenie o znaczeniowym i systemowym rozwoju sensu słów. Wraz z rozwojem poznawczym dziecka zmienia

⁴⁴ Por. *ibidem*, s. 55.

⁴⁵ Por. *ibidem*, s. 55–56.

⁴⁶ Por. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986.

⁴⁷ Por. m.in. B. Lenartowicz, *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*, Prace z Pragmatyki, Semantyki i Metodologii Semiotyki, Wrocław 1991, s. 197–217; R. Kalisz, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk 1993, s. 81–88, a także prezentowany tom Studiów Logopedycznych.

⁴⁸ Por. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance*, *op. cit.*, s. VII.

⁴⁹ A.R. Łuria, *Język i сознание*, Moskwa 1998, s. 53.

się znaczenie przyswajanych przez dziecko słów, co odzwierciedla strukturę poznania. Luria podkreśla, że chociaż opanowanie referencyjnej funkcji słów dokonuje się stopniowo w ciągu dwóch pierwszych lat życia dziecka i zostaje zakończone w wieku 3–4 lat, to jednak rozwój znaczenia trwa nieprzerwanie i dotyczy także okresu nauki szkolnej i studiów. Proces ten polegać ma z jednej strony na zachowaniu stałego odniesienia przedmiotowego przy równoczesnym wzbogacaniu struktury sensów. W stadium pojęć konkretnych zasadniczą rolę w budowaniu znaczeń odgrywają związki konkretno-sytuacyjne, przedmiotowo-zdarzeniowe, natomiast w stadium pojęć abstrakcyjnych: hierarchicznie zorganizowane związki werbalno-logiczne⁵⁰.

Podsumowując badania i koncepcje psychologiczne i psycholingwistyczne można stwierdzić, iż rozpoczynając naukę szkolną, dziecko wkracza w konkretno-operacyjne stadium rozwoju poznawczego, w którym pojawia się m.in. umiejętność logicznego grupowania przedmiotów, czyli klasyfikacji. Zdolności abstrakcyjnego, logiczno-werbalnego rozumowania – pozwalającego m.in. na hierarchizację pojęć – można oczekiwać dopiero w starszych klasach szkoły podstawowej (od około jedenastego roku życia).

Co zatem w świetle dotychczasowych ustaleń należy uznać za relewantne bądź redundantne w nabywaniu kategorii semantycznych? I jak określić rolę relewancji i redundancji w tym procesie?

Za podstawowy problem współczesnej semantyki R. Grzegorzczkova uważa ustalenie relacji między znaczeniem wyrażań a wiedzą o świecie⁵¹. W zależności od kategorii semantycznej możliwe są trzy typy relacji: tzw. sztywna desygnacja w odniesieniu do słownictwa ściśle specjalistycznego (np. „fonem” czy „kwant”), sztywna desygnacja uzupełniona o znaczenia prototypowe dla wyrazów potocznych dających się zdefiniować także specjalistycznie (np. „sól”, „światło”) oraz, związane z prototypem, uogólnione odniesienie do zjawisk niedefiniowanych specjalistycznie (np. „filizanka”, „zazdrość”)⁵².

W przypadku – określonej przez Hilary’ego Putnama i Saula Kripkego – sztywnej desygnacji świadomość użytkowników języka skupia się na ekstensji danej nazwy, która odsyła wprost do określanych przez nią denotatów⁵³. Na znaczenie większości nazw gatunkowych i substancjalnych składa się oprócz wiedzy specjalistycznej także informacja o cechach prototypowych, wynikająca z doświadczeń własnych lub społecznych⁵⁴. Natomiast znaczenie wyrażań nieposiadających definicji specjalistycznych formuje się wyłącznie w wyniku kategoryzacji przez prototyp⁵⁵. Można przyjąć, że słownictwo ściśle specjalistyczne obejmuje kategorie semantyczne powstałe w wyniku klasyfikacji zgodnej z Arystotelesowską zasadą warunków koniecznych

⁵⁰ Por. *ibidem*, s. 65–66.

⁵¹ Por. R. Grzegorzczkova, *Teoretyczne i metodologiczne problemy semantyki...*, *op. cit.*, s. 15.

⁵² Por. *ibidem*, s. 15–16.

⁵³ Por. *ibidem*, s. 15.

⁵⁴ Por. *ibidem*, s. 16.

⁵⁵ Por. J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku...*, *op. cit.*, s. 103.

i wystarczających (WKW). Relewantne byłyby w tym ujęciu cechy semantyczne spełniające te warunki. Pozostaje pytanie, czy w tak rozumianej kategorii obecne byłyby cechy, które można by uznać za redundantne (raczej nie?).

Relewancję cech semantycznych, składających się na kategorie, którym odpowiadają wyrażenia potoczne dające się zdefiniować specjalistycznie, należałoby uzależnić od kontekstu. W wypowiedzi naukowej istotne byłyby te i tylko te cechy, które spełniałyby zasadę WKW. W wypowiedzi potocznej w świadomości mówiących dominowałyby cechy prototypowe, których relewancja byłaby stopniowalna. Z kolei niedefiniowane specjalistycznie wyrażenia potoczne odpowiadają kategoriom semantycznym, na które składają się jedynie, stopniowalne pod względem relewancji, cechy prototypowe.

Należy przy tym podkreślić, iż cechy semantyczne składające się na kategorie nie odnoszą się do obiektywnych (fizycznych) właściwości przedmiotów czy zjawisk, ale odzwierciedlają psychologiczne mechanizmy percepcji i konceptualizacji⁵⁶. Zdaniem Manfreda Bierwischa (podaję za Idą Kurcz⁵⁷) człowiek nie uczy się kategorii semantycznych, a jedynie przyswaja ich kombinacje właściwe konkretnym pojęciom. W procesie kształtowania kategorii semantycznych Anna Wierzbicka skłonna jest nawet pomijać wspólne wszystkim ludziom mechanizmy percepcji i ograniczyć się do zróżnicowanych kulturowo konceptualizacji. „Język odbija to, co dzieje się w umyśle, a nie to, co dzieje się w mózgu; nasz umysł zaś jest po części kształtowany przez konkretną kulturę” – stwierdza Wierzbicka⁵⁸, nie wykluczając jednak zupełnie pewnych zależności biologicznych. Byłby to raczej prymat umysłu nad biologią czy kultury nad naturą, co w odniesieniu do procesu kategoryzacji przekładałoby się na dominację konceptualizacji nad percepcją rzeczywistości. Relewancję obu tych zjawisk w nabywaniu kategorii semantycznych można zatem również uznać za stopniowalną.

Stopniowalność oraz uzależnienie relewancji od kontekstu to podstawowe kryteria opisujące – wspomnianą wcześniej – zasadę relewancji Sperbera i Wilson⁵⁹. Warto sprawdzić, na ile zasada stworzona z myślą o wyjaśnianiu mechanizmów komunikacji interpersonalnej, ale także procesów poznawczych okaże się przydatna w opisie zjawisk towarzyszących nabywaniu kategorii semantycznych.

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na wcześniej już sygnalizowany fakt, iż Sperber i Wilson postrzegają relewancję jako właściwość psychologiczną, jako cechę procesów umysłowych, której teoretyczne ujęcie stanowić może podstawę dla zbudowania pewnych modeli psychologicznych. W szczególności ma to być teoria rozumienia wypowiedzi słownej. Istotą tej koncepcji jest uzależnienie relewancji od specyficznego rozumianego kontekstu, który decyduje o pojawieniu się (lub nie) efektu (skutku) kontekstowego jakiegóż wypowiedzi. Wypowiedź posiada pewne efekty kon-

⁵⁶ Por. I. Kurcz, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa 1976, s. 201.

⁵⁷ Por. *ibidem*, s. 202.

⁵⁸ Por. A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999, s. 411.

⁵⁹ Por. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance...*, *op. cit.*, s. 118–171.

tekstowe, a zatem i pewną relewancję w jakimś kontekście, jeśli daje się powiązać z tym kontekstem i dodaje nową informację pozwalającą przetworzyć dany kontekst. Kontekst jest tu rozumiany jako pewien stan umysłu przetwarzającego informacje. Kontekst – co bardzo istotne – nie jest dany jako ściśle określony, ale zmienia się za każdym razem, gdy wypowiedź, jaka pojawia się w tym kontekście, posiada jakieś skutki kontekstowe. Kontekst ma tu zatem charakter procesualny. Sperber i Wilson zakładają, iż posiadanie efektów kontekstowych jest warunkiem koniecznym i wystarczającym relewancji wypowiedzi. Zauważmy, że kategoria relewancji zostaje w ten sposób (jako „pojęcie klasyfikacyjne”) określona zgodnie z kryteriami definicji arystotelesowskiej.

W teorii relewancji jako nierelwantne w pewnym kontekście traktuje się trzy rodzaje wypowiedzi: 1) zawierające nowe informacje, których jednak nie da się powiązać z danym kontekstem, 2) niezawierające nowych informacji oraz 3) zawierające informacje sprzeczne z kontekstem, a jednocześnie zbyt słabe, aby w nim coś zmienić⁶⁰. Można inaczej stwierdzić, że wypowiedzi dające się ocenić w jeden z trzech podanych sposobów posiadałyby zerową relewancję w danym kontekście. Wprowadzenie poziomu zerowego uzasadnione jest – zakładaną przez autorów tej koncepcji – możliwością stopniowania relewancji jako „pojęcia porównawczego”. Stopnie relewancji Sperber i Wilson uzależniają od wysiłku przetwarzania związanego z procesami myślowymi, które prowadzą do uzyskania efektów kontekstowych. Wysiłek przetwarzania traktowany jest jako czynnik negatywny, a jego wartość jest odwrotnie proporcjonalna do uzyskanej w jego wyniku relewancji (im większy wysiłek, tym mniejsza relewancja i na odwrót). Zarówno efekty kontekstowe, jak i wysiłek przetwarzania mogą być – w ocenie Sperbera i Wilson – niezależne od świadomości użytkowników języka, chociaż możliwe do pojęciowego uchwycenia na zasadzie sądów porównawczych (np. coś jest słabo relewantne, bardzo relewantne itp.). Możliwa jest przy tym nie tylko retrospektywna ocena poniesionych wysiłków i uzyskanych efektów, ale także wykorzystanie intuicji perspektywicznych.

Wracając do zagadnienia kontekstu, należy przypomnieć, że został on określony jako zmienny stan umysłu przetwarzającego informacje. W wyniku szczegółowych analiz Sperber i Wilson dochodzą do wniosku, iż na kontekst dla rozumienia wypowiedzi składają się zarówno wybrane z pamięci porcje informacji, jak i informacje pochodzące z fizycznego otoczenia aktu komunikacji. Odzyskiwanie z pamięci potrzebnych danych jest zróżnicowane pod względem wysiłku uzależnionego od stopnia dostępności tych danych. Przetwarzanie informacji polega na stopniowym rozszerzaniu kontekstu, co jest zdeterminowane: 1) zawartością ośrodka dedukcji, 2) zawartością magazynu pamięci krótkotrwałej, 3) zawartością magazynu pamięci encyklopedycznej oraz 4) informacjami pochodzącymi z otoczenia fizycznego⁶¹. Wybór określonego kontekstu jest z kolei uzależniony poszukiwaniem maksymalnej relewancji każdej przetwarzanej informacji, przy uwzględnieniu jednak wysił-

⁶⁰ Por. *ibidem*, s. 121.

⁶¹ Por. *ibidem*, s. 141.

ku związanego z udostępnianiem kontekstu. Sperber i Wilson zakładają, że optymalne przetwarzanie polega na znalezieniu równowagi pomiędzy wysiłkiem przetwarzania a efektem uzyskanym w określonym kontekście, któremu odpowiada ukazanie lub wyróżnienie pewnych faktów mających wpływ na sytuację poznawczą jednostki. Zdaniem twórców zasady relewancji każdy akt komunikacji zawiera w sobie informację o własnej optymalnej relewancji, tzn. obiecuje uzyskanie znaczących efektów kontekstowych przy możliwie najmniejszym wysiłku przetwarzania⁶². Zasada ta posiada swoje zmienne w postaci m.in. sytuacji komunikacyjnej, roli nadawcy czy relacji między nadawcą a odbiorcą (wykładowca – student, wykład akademicki – spotkanie towarzyskie). Można zatem mówić nie tylko o maksymalnej relewancji, ale także o relewancji wystarczającej, np. w odniesieniu do stopnia gotowości intelektualnej odbiorcy. Należy podkreślić, iż w odróżnieniu od innych form komunikacji (np. niewerbalnych) wypowiedź słowna „umożliwia natychmiastowy dostęp do ściśle określonych zbiorów pojęć”, aktywizując pewne pojęcia i łącząc je w logiczną całość, co samo w sobie może już stanowić łatwo dostępną, a przez to optymalnie relewantną, hipotezę interpretacyjną.

Podsumowując propozycję Sperbera i Wilson, warto najpierw zwrócić uwagę, że relewancja w tym ujęciu jest jako kategoria semantyczna zdefiniowana specjalistycznie (przez określenie warunków koniecznych i wystarczających w postaci efektów kontekstowych), ale występuje także w użyciu potocznym (wraz z odpowiednikami synonimicznymi typu „istotność” czy „ważność”). Zgodnie z przyjętymi w moim referacie założeniami jest to zatem kategoria ukształtowana zarówno w wyniku kategoryzacji (jako wyrażenie potoczne), jak i w wyniku klasyfikacji (jako kategoria ekspercka).

Dynamicznie ujmowany kontekst pozwala w aspekcie kognitywnym postrzegać kategorie semantyczne jako wielopoziomowe struktury, w których dostępność czy możliwość przywołania określonych cech semantycznych zdeterminowana jest osiągnięciem równowagi między efektem uwydatnienia pewnej cechy a wysiłkiem niezbędnym do jej uwydatnienia. Na przykład przywołanie cechy „zdolność latania” wiąże się – jak można zakładać – z minimalnym wysiłkiem w przypadku kategorii PTAK, ale z wysiłkiem o wiele większym w odniesieniu do kategorii RYBA.

Określona prototypowo struktura kategorii semantycznych jest z kolei wynikiem procesu jej nabywania i kształcenia, który oparty jest na zasadzie relewancji, a więc na założeniu, że poszczególne elementy (cechy semantyczne) budują daną kategorię zgodnie z optymalną relewancją. Stąd – można sądzić – w centrum kategorii, jako najłatwiej dostępne, gromadzą się cechy najbardziej prototypowe, które zarazem są najmniej obiecujące poznawczo w wyniku ich udostępnienia. Georges Kleiber przytacza wyniki badań, z których wynika, iż elementy prototypowe są przyswajane szybciej i w pierwszej kolejności oraz że prototypy służą za poznawczy punkt odniesienia i wymieniane są na pierwszym miejscu jako elementy danej kategorii⁶³.

⁶² Por. *ibidem*, s. 158.

⁶³ Por. G. Kleiber, *Semantyka prototypu...*, *op. cit.*, s. 57.

Dotarcie do elementów peryferyjnych wymaga większego wysiłku przetwarzania, który jednak może zostać zrównoważony przez rangę efektu poznawczego. Można wreszcie wyobrazić sobie cechy semantyczne o zerowej relewancji, które będą zupełnie nieistotne dla pewnych kategorii, np. cecha „kolor” ma zerową relewancję dla kategorii UCZCIWOŚĆ (dla uproszczenia pomijamy tutaj – stanowiącą w językoznawstwie osobny problem – kwestię znaczeń przenośnych: „robić coś w białych rękawiczkach” czy „szara strefa”).

Ustalając na podstawie badań diagnostycznych strukturę semantyczną określonych kategorii oraz mając świadomość dynamiki procesu ich nabywania, można prognozować, ale także ingerować w ukształtowanie kategorii (np. wydając cechę „indywidualna potrzeba” kosztem cechy „równość” w kategorii SPRAWIEDLIWOŚĆ). Należy przy tym pamiętać, że dostrzeganie procesualnego charakteru kategorii semantycznych nie wyklucza ich stabilności w systemie języka, jaką zapewniają werbalne odpowiedniki pojęć wskazujące przede wszystkim społecznie utrwalone centra kategorii. Zdaniem E. Rosch⁶⁴, zapewniające stabilność kategorii centrum czy prototyp posiada największą redundancję, ponieważ maksymalizuje informację o skupiskach atrybutów danej kategorii, aby osiągnąć maksymalny stopień ich przewidywalności.

Dotychczasowe rozważania miały na celu zarysowanie teoretycznych podstaw prowadzonych przeze mnie badań, zmierzających do ustalenia struktury semantycznej wybranych kategorii oraz metod diagnozowania procesu ich kształcenia w toku nauki szkolnej, co – jak zakładałam – pozwoli scharakteryzować zjawiska językowe, komunikacyjne i kulturowe składające się na rozwój świadomości językowej.

W swoim artykule chciałbym przedstawić wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych w grupie 42 (52)⁶⁵ uczniów klas III szkoły podstawowej⁶⁶. Badania przeprowadzono pod koniec roku szkolnego (w maju), można je zatem traktować jako podsumowanie wczesnoszkolnego etapu edukacji, a zarazem diagnozę stanu początkowego (wyjściowego) w stosunku do dalszego kształcenia w starszych klasach szkoły podstawowej. Zgodnie z omówionymi wcześniej ustaleniami o charakterze psycholingwistycznym wybrany moment przeprowadzenia badań pokrywa się w rozwoju poznawczym uczniów z zamknięciem stadium operacji konkretnych, umożliwiających klasyfikację na zasadzie logicznego grupowania przedmiotów. Można zakładać, że konsekwencją tego typu procesów myślowych będzie określone uporządkowanie elementów (cech, składników, subkategorii) w naturalny sposób formujących poszczególne kategorie semantyczne. Prowadzone przeze mnie badania miałyby na celu wskazanie w obrębie określonych kategorii ustalone na wczesnym etapie edukacji elementy (cechy) relewantne i redundantne (centralne i peryferyjne). Tak określona wewnętrzna struktura kategorii może z kolei stanowić punkt wyjścia

⁶⁴ Podaję za: G. Kleiber, *Semantyka prototypu...*, op. cit., s. 76.

⁶⁵ Podane liczby odpowiadają ilości uczniów obecnych w czasie I i II etapu badań.

⁶⁶ Ze względu na ochronę danych osobowych imiona i nazwiska uczniów zastąpiono numerami wypowiedzi pisemnych, na które powołuję się, przytaczając przykłady w tekście.

dla oceny możliwości odbiorczych uczniów, ale także dla właściwego zaplanowania dalszych działań edukacyjnych mających na celu pożądane (np. ze względu na realizację programu nauczania) ukształtowanie struktury kategorii.

Eksperyckie kategorie semantyczne z zakresu **nauki o języku** jako przedmiot badań wybrano z kilku powodów. Przede wszystkim wiele kategorii funkcjonujących w tym zakresie (np. język, mowa, zdanie) spełnia warunki określone zarówno dla wyrazów potocznych, jak i dla słownictwa specjalistycznego. Kształtują się one zatem początkowo w procesie kategoryzacji, a następnie (głównie w toku nauki szkolnej) podlegają klasyfikacji w oparciu o określone kryteria. Analiza procesu nabywania tego rodzaju kategorii powinna więc ukazać współzależność funkcjonowania obu mechanizmów poznawczych mających swoje odzwierciedlenie w języku. Z kolei dotarcie do wewnętrznej struktury semantycznej kategorii związanych z komunikacją językową może pełniej ujawnić nie tylko charakter świadomości językowej badanych użytkowników języka, ale także stan ich świadomości **metajęzykowej**, co należałoby potraktować jako cenną wskazówkę dotyczącą sposobów opisu języka w edukacji szkolnej. Można wreszcie wskazać na abstrakcyjny charakter kategorii związanych z wiedzą o języku, który pozwala spodziewać się obecności w strukturze tych kategorii elementów metaforycznych, stanowiących specyficzne – doceniane przez językoznawstwo kognitywne – odzwierciedlenie w języku procesów poznawczych.

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w dwóch etapach. Celem pierwszego z nich było uzyskanie jak najpełniejszego spektrum kategorii związanych z ludzkim porozumiewaniem się. Aby zachęcić uczniów do pisemnego wypowiedziania się na ten temat, odwołano się do sfery wyobraźni i zaproponowano fikcyjną sytuację kontaktu z obcą cywilizacją, której przedstawiciele pragną uzyskać informacje na temat sposobu komunikowania się ludzi (etap I). Dla ustalenia wewnętrznej struktury wybranych kategorii semantycznych w drugim etapie badań, przy zachowaniu tej samej fikcyjnej sytuacji, poproszono uczniów o wyjaśnienie pięciu podstawowych pojęć związanych z komunikacją werbalną (*język, mowa, pismo, słowo, zdanie*).

W wyniku analizy wypowiedzi uzyskanych w pierwszym etapie badań udało się wyodrębnić siedem nadrzędnych kategorii, do których odwoływali się uczniowie klas trzecich, opisując proces porozumiewania się ludzi: JĘZYK, MOWA, PISMO, PISANIE, CZYTANIE, ZACHOWANIE i KOMUNIKACJA NIEWERBALNA.

Z przytoczonych kategorii najczęściej wymienianą z nazwy była kategoria JĘZYK (18 wskazań). Znacznie rzadziej nazywano kategorie MOWY (10) i PISMA (jako wytworu czynności – 4). Kategorie semantyczne odsyłające do czynności pisanie i czytania zostały wskazane za pomocą czasowników, natomiast o kształtowaniu się kategorii ZACHOWANIE i KOMUNIKACJA NIEWERBALNA można wnioskować jedynie na podstawie przywołanych przez uczniów subkategorii (ZABAWA, KRZYK «ZACHOWANIE; GESTY / RUCHY / FIGURY, MUZYKA» KOMUNIKACJA NIEWERBALNA).

Ze względu na ilość wskazań subkategorie prototypowe dla kategorii JĘZYK to: JĘZYK MIGOWY (17 WSKAZAŃ) i JĘZYK POLSKI / MÓWIENIE PO POLSKU

(16). Znacznie mniej uczniów nazwało kategorię JĘZYK OBCY (6), ale zdecydowana większość wskazała JĘZYK ANGIELSKI jako jej subkategorię prototypową (20 przy 9 wskazaniach subkategorii JĘZYK NIEMIECKI i 6 – subkategorii JĘZYK FRANCUSKI). Na peryferiach kategorii język obcy znalazły się zarówno języki najbliższych sąsiadów Polski: JĘZYK CZESKI (3), JĘZYK SŁOWACKI (2), JĘZYK ROSYJSKI (1), jak i języki „egzotyczne”: JĘZYK JAPOŃSKI (2) czy JĘZYK CHIŃSKI (1). Ze względów społeczno-kulturowych na uwagę zasługuje pojawienie się w obrębie kategorii JĘZYK OBCY subkategorii JĘZYK ŁACIŃSKI (3), JĘZYK EGIPSKI (1) czy JĘZYK CYGAŃSKI (1). Do wskazanych przez uczniów subkategorii należących do kategorii JĘZYK zaliczyć można ponadto m.in.: KRAJ (w którym używa się danego języka), UŻYTKOWNIK JĘZYKA (tutaj z kolei pojawiają się subkategorie OBCOKRAJOWIEC, INWALIDA / UPOŚLEDZONY, NIEWIDOMY, NIEMOWA i in.), JĘZYK SPECJALNY (z subkategoriami SZYFR, ALFABET MORSE’A), JEDNOSTKA JĘZYKA (subkategorie: ZNAK / SŁOWO / WYRAZ, CZĘŚĆ MOWY, ZDANIE), a także subkategorie UCZENIE SIĘ JĘZYKA (z dalszymi subkategoriami: POWTARZANIE, KURS JĘZYKOWY, SŁOWNIK) oraz TECHNICZNE ŚRODKI / NARZĘDZIA KOMUNIKACJI (z subkategoriami: KOMPUTER, TELEFON).

Skoncentrowany bezpośrednio na wybranych kategoriach semantycznych II etap badań umożliwił wniknięcie w wewnętrzną strukturę tych kategorii.

W przypadku kategorii JĘZYK znacząca część uczniów (16) zwróciła uwagę na jej polisemiczny charakter: leksem nazywający tę kategorię odsyła do dwóch różnych pojęć: języka jako organu anatomicznego (30 wskazań) i jako środka / narzędzia porozumiewania się (41 wskazań). Należy podkreślić, że prawie wszyscy uczniowie, którzy wskazali dwa znaczenia leksemu *język* (24), odwoływali się najpierw do pojęcia „organ anatomiczny” (21).

Odnosząc się do kategorii JĘZYK w znaczeniu „środek / narzędzie porozumiewania się”, wielu uczniów (21) wskazywało na subkategorię oznaczającą jakiś konkretny język (JĘZYK POLSKI, JĘZYK ANGIELSKI i in.), co odzwierciedla, wymagające przykładów / okazów, myślenie konkretno-obrazowe. Na tym etapie rozwoju poznawczego kategorią poziomu podstawowego byłby zatem określony język naturalny, poziomowi nadrzędnemu odpowiadałby język jako środek / narzędzie porozumiewania się, a do kategorii podrzędnych należałoby zaliczyć np. kategorię GWARA. Przytoczone w artykule wyniki analiz nie dają ze zrozumiałych względów pełnego opisu struktury wybranej kategorii semantycznej (JĘZYK) – pokazują jednak metodę postępowania diagnostycznego zmierzającą do uchwycenia możliwie wielu składników kategorii oraz określenia stopnia ich polaryzacji na skali centrum–peryferie, co w konsekwencji może pomóc określić stopień relewancji poszczególnych składników i związany z tym wysiłek, poznawczy i edukacyjny, składający się na proces tworzenia (kształtowania) świadomości metajęzykowej uczniów.

Bibliografia

- Birch A., Malim T., 1995, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993.
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993.
- Furdal A., 1990, *Językoznawstwo otwarte*, Wrocław.
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1970, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1993, *Teoretyczne i metodologiczne problemy semantyki w perspektywie tzw. kognitywnej teorii języka*, Polono-Slavica Varsoviensia. Studia Semantyczne, red. R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron, Warszawa, s. 9–22.
- Grzegorzczkowska R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Husserl E., 1996, *Badania logiczne*, t. I: *Prolegomena do czystej logiki*, tłum. J. Sidorek, Toruń.
- Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.
- Kleiber G., 2003, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków.
- Kurcz I., 1976, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa.
- Lenartowicz B., 1991, *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*, *Prace z Pragmatyki, Semantyki i Metodologii Semiotyki*, Wrocław, s. 197–217.
- Leśniak K., 1975, *Wstęp do: Arystoteles, Kategorie i Hermeneutika z dodaniem Isagogi Porfiriusza*, Warszawa, s. IX–XXII.
- Lyons J., 1976, *Wstęp do językoznawstwa*, tłum. K. Bogacki, Warszawa.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. I, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Łuria A.R., 1998, *Język i сознание*, Moskwa.
- Mała encyklopedia logiki*, Wrocław 1988.
- Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, red. A. Podsiad, Z. Więckowski, Warszawa 1983.
- Nagórko A., Łaziński M., Burchardt H., 2004, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków.
- Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk 2005.
- Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Sambor J., 1983, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych (na materiale definicji leksykalnych)*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. XL, s. 151–165.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1978.
- Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985.
- Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa.

- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Święcicka K., 1993, *Husserl*, Warszawa.
- Taylor J.R., 2001, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, tłum. A. Skucińska, Kraków.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.

Relevance and Redundancy in Acquisition of Semantic Categories from the Sphere of Linguistics

Abstract

The paper deals with roles that relevance and redundancy play in the process of acquisition lexical items from the sphere of linguistics. Referring to notions like category, linguistic category, semantic category and semantic function as well as processes of categorization and classification the author makes an attempt to state what elements should be acknowledged as relevant and what ones as redundant in acquisition knowledge of language. It should be emphasized that categorization and classification are understood here as different processes leading either to building particular categories by gathering adequate features (categorization) or to creating hierarchic structure of a lexicon (classification). In acquisition of semantic categories both processes mentioned above play important roles but categorization is acknowledged as primary compared with operations of classifying that appear only in the early school period of cognitive development.

Hitherto existing settlements from the sphere of cognitive psychology and semantics allow to state that relevance of semantic features creating categories depends on a context (scientific or colloquial utterances) and is graduated (conditioned by personal or social experiences). Because both a context and gradation belong to basic criteria defining the principle of relevance (Sperber and Wilson), the author makes an attempt to apply the principle to a description of the acquisition of semantic categories.

An analysis of pupils' (the third form of primary school) opinions on human communication allowed to separate both main categories and prototypical subcategories referring to each of them. On the basis of the gathered material it was also possible to observe the inner structure of particular categories (basic, superordinate, and subordinate levels). Based on the principle of relevance method of diagnostic procedure appeared to be useful in evaluating levels of relevance of particular elements creating semantic categories. The levels of relevance reflect cognitive and educational efforts concomitant with the acquisition of metalinguistic knowledge.

Marceli Olma

Problematyka redundancji i relewancji w idiolekcie dziecka w wieku przedszkolnym

1. Z historii badań nad rozwojem mowy dziecka

Od wielu już lat badacze reprezentujący różne dyscypliny humanistyczne (głównie psychologię, socjologię i językoznawstwo) poszukują odpowiedzi na pytania, wedle jakich praw przebiega proces przyswajania podstaw systemu językowego, jaki jest porządek opanowywania przez dziecko poszczególnych jego podsystemów i kategorii gramatycznych. Prowadzone dziś na całym świecie badania nad mową dzieci wyrosły, jak wiadomo, na gruncie dziewiętnastowiecznej teorii ewolucji Karola Darwina oraz filozofii Herbartowskiej, zostały wsparte Piagetowską teorią rozwoju poznania, korzystają z Bernsteinowskiej koncepcji kodów i sięgają do metod nowo powstałych kierunków w lingwistyce (zwłaszcza gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomskiego i teorii aktów mowy Johna Austina).

Należące do prekursorskich, wieloletnie obserwacje rozwoju językowego polskich dzieci prowadzone przez Jana Baudouina de Courtenaya podjęli po wojnie skupieni wokół Stefana Szumana w ośrodku krakowskim jego współpracownicy i uczniowie. Podobne zamiary przyświecają od dawna badaczom z Warszawy i Lublina. Na podstawie licznych prac, których autorami byli najczęściej psychologowie i językoznawcy wypełniający nierzadko tzw. dzienniczki mowy własnych dzieci / wnuków¹; wiadomo dziś sporo na temat reguł akwizycji podsystemu fonetycznego, morfologicznego² i składniowego³ w ontogenezie. Nieco inna perspektywa oglądu przyświeca publikacjom koncentrującym się na aspekcie pragmatycznym wypowiedzi dziecięcych, gdzie do rangi nader istotnych składników aktu komunikacji urastają czynniki proksemiczne i parajęzykowe⁴.

¹ M.in. prace P. Smoczyńskiego, M. Zarębiny i L. Kaczmarka.

² Zwłaszcza publikacje M. Chmury-Kłeketowej, M. Smoczyńskiej i E. Kozłowskiej.

³ Mam na myśli szczególnie prace M. Bokus.

⁴ Taka właśnie perspektywa badawcza pojawia się w publikacjach B. Bonieckiej (np. *Akty działania a akty mowy na materiałach wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1992; *Formy wyrażające motywację zachowania*, Lublin 1992).

Niniejszy artykuł wpisuje się właśnie w ów nurt badań nad językiem najmłodszych użytkowników polszczyzny, którzy, pomimo wyraźnych niedostatków w zakresie znajomości podstaw systemu gramatycznego i bardzo ubogiej leksyki ograniczającej się do nominacji osób, przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia dziecka, nieustannie podejmują wysiłek uczestnictwa w codziennym życiu swojego mikrośrodowiska (rodziny czy grupy rówieśniczej). Czynią to przede wszystkim za pośrednictwem kontaktów językowych.

Z punktu widzenia sygnalizowanej w tytule artykułu problematyki warto podjąć próbę wskazania zabiegów i zachowań językowych dziecka oraz używanych przez nie środków, które są istotne dla jego otoczenia i dla niego samego w złożonym procesie komunikacji, gwarantują bowiem jej skuteczność i decydują o jej sprawnym przebiegu. Analiza wypowiedzi dziecięcych uwzględniająca szeroko rozumiany kontekst sytuacyjny może też przynieść odpowiedź na pytanie, czy w procesie zdobywania przejściowej kompetencji językowej (którą charakteryzuje zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych, ile akceptowalnych, tj. dostosowanych do kontekstu, początkowo sytuacyjnego, potem także werbalnego, w którym wypowiedzi są tworzone⁵), procesie zachodzącym w zadziwiająco tempie w pierwszych latach życia człowieka, pojawiają się elementy językowe i pozajęzykowe o charakterze redundantnym. A jeśli tak, to czy dziecko ma świadomość ich swoistego statusu.

Problematyki relewancji i redundancji nie można jednak zawęzić wyłącznie do płaszczyzny powierzchniowej, czyli do zbioru środków wybranych z systemu językowego służących realizacji określonego zamiaru komunikatywnego. Omawianie poruszanego tu zagadnienia trzeba rozpocząć od charakterystyki badanego idiolektu poprzez wskazanie tych elementów, które z punktu widzenia potrzeb komunikatywnych i możliwości kilkuletniego użytkownika polszczyzny są nie tylko przydatne, ale niejednokrotnie jedynie dostępne. Warto również wziąć po uwagę całą sferę zagadnień rozpatrywanych przez stosunkowo nową koncepcję we współczesnej lingwistyce – *teorię relewancji komunikacyjnej*⁶.

Zdaniem Dana Sperbera i Deirdre Wilson, inicjatorów i popularyzatorów tejże teorii, analiza aktów porozumiewania się ograniczona wyłącznie do kodu językowego jest ujęciem niepełnym, jednostronnym. Niemniej doniosłą rolę w komunikacji odgrywa według nich tzw. model ostensywno-inferencyjny, uwzględniający szeroką gamę zachowań parajęzykowych a także procesy wnioskowania, rozumienia i in-

wań na przykładzie wypowiedzi dziecięcych, „Poradnik Językowy” 1992, z. 9, s. 652–664; *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995) i J. Porayskiego-Pomsty (np. *Wypowiedzi dziecięce jako akty mowy*, „Poradnik Językowy” 1990, z. 8, s. 619–625; *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa 1994); *idem*, *Mowa dziecka jako przedmiot badań*, „Poradnik Językowy” 2007, z. 8, s. 3–29.

⁵ T. Rittel, *Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, z. 165, Prace Pedagogiczne XV, Kraków 1994, s. 9.

⁶ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986.

terpretacji, które służą usprawnieniu procesu porozumiewania się. Do rangi czynnika warunkującego skuteczny przebieg tego procesu urastają sformułowane przez Herberta Paula Grice'a reguły konwersacji, szczególnie zasada stosunku (ang. *maxime of relation*)⁷.

Optymalne porozumienie między partnerami interakcji jest możliwe dzięki temu, że wszyscy zainteresowani zachowują się tak, jakby milcząco uznawali odwrotnie proporcjonalną zależność między wkładem pracy niezbędnym do zinterpretowania informacji związanej z danym bodźcem (zachowaniem semiotycznym) a wielkością efektu kontekstowego uzyskiwanego dzięki tej pracy. Elementy kodu językowego dostarczają co prawda partnerom interakcji językowo standaryzowanych „prefabrykatów” pojęciowych, umożliwiającym im (re)prezentowanie rzeczywistości pozajęzykowej oraz wyprowadzanie sensów niekomunikowanych wprost⁸. Podkreślić jednak należy, iż znaczenie komunikacyjne przysługuje również licznym zachowaniom, które w pewnym kontekście wyrażają treści istotne (relewantne), wobec czego znalezienie owego kontekstu staje się warunkiem koniecznym do ich właściwego zinterpretowania oraz zrekonstruowania hipotetycznej intencji informacyjnej nadawcy. Ten proces rekonstruowania treści niejawnych i uzyskiwania nowych sensów w trakcie interpretowania wypowiedzi informacyjnie ważnych nosi nazwę *inferencji*, a uzyskane w jego wyniku dane są równie ważne jak te, które zostają wyrażone *explicite*. Dekodowanie informacji zawartych w komunikacie odbywa się poprzez sięganie do wiedzy encyklopedycznej, informacji dyskursywnej, informacji indeksalnej i wiedzy potocznej, której rolę podkreślają koncepcje kognitywistyczne.

Wskazane problemy badawcze wymagają uwzględnienia szeregu czynników, o których nie można wnioskować tylko na podstawie zapisu graficznego ani nawet fonicznego (nagrania wypowiedzi dziecięcych). Dlatego niemałej wartości nabierają regularnie prowadzone nagrania, zapisy oraz komentarze językoznawcze wypowiedzi dziecka, dokonywane przez osoby z jego najbliższego otoczenia, a także kompleks wspólnych przeżyć, doświadczeń, świadomość wypowiedzianych przez dorosłych pod adresem dziecka uwag, komentarzy, odpowiedzi udzielonych na jego pytania, itp.

Materiał empiryczny tego szkicu stanowią wypowiedzi jednego tylko dziecka rejestrowane przez okres 3,5 roku (od 18. miesiąca życia dziecka do ukończenia przez nie 5. roku). Nagrań i zapisów w postaci fonetycznej dokonywali rodzice z wykształceniem polonistycznym, mają one różną objętość – od zachowań pozawerbalnych i wypowiedzi jednowyrazowych, poprzez wypowiedzenia pojedyncze (nierozwinięte i rozwinięte), do zdań złożonych i sekwencji dialogowych obejmujących jedną tylko wymianę bądź kilka / kilkanaście wymian. Sytuacje, w których dokonywano rejestracji wypowiedzi, miały charakter naturalny (zwykle w domu ro-

⁷ K. Korzyk, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Kraków 1999, s. 20.

⁸ G.N. Leech, *Principles of Pragmatics*, Langman, New York 1983. U Grice'a (1967) jest to zasada istotności (*maxime of relevance*): wkład w konwersację powinien być dostosowany do jej przedmiotu, powinien być związany z tematem rozmowy.

dzinnym dziecka), wypowiedzi te stanowią najczęściej reakcję językową na jakieś wydarzenie w życiu codziennym, często rozmowy przebiegają w trakcie zabawy, oglądania telewizji, komentowania fotografii, w czasie spaceru.

Dla ścisłości warto dodać, że zamieszkujące wraz z rodziną na wsi dziecko jest jednakiem, wychowywanym niemal wyłącznie przez rodziców (ze znaczną dominacją ojca), z niewielką pomocą jednej z babć. Kontakty dziecka z rówieśnikami nie są zbyt częste. Dziecko nie uczęszcza do przedszkola⁹.

2. Gramatyzalizacje i leksykalizacje w wypowiedziach badanego dziecka

Na początek należy zwrócić uwagę, w jaki sposób kontekst sytuacyjny, który determinuje tematykę i formę wczesnych wypowiedzi dziecięcych, znajduje odzwierciedlenie w repertuarze wykorzystanych środków językowych. Dość istotnym zagadnieniem wydaje się tutaj nie tylko użycie deiksy werbalnej oraz anafory, ale również środków kinezykno-proksemicznych (gestów, znaków i sygnałów).

Osoba, liczba i rodzaj gramatyczny

W języku polskim zaimek osobowy, jak powszechnie wiadomo, nie jest elementem obligatoryjnym w każdym wypowiedzeniu, bo jego funkcję pełnią końcówki osobowe czasownika. Pomimo to poprzedzenie formy czasownikowej zaimkiem w funkcji podmiotu jest niekiedy uzasadnione względami stylistycznymi (np. w zdaniach przeciwstawnych, w wypowiedziach, w których nadawca chce szczególnie wyróżnić wykonawcę czynności). W przypadku użycia form 3. osoby funkcję zaimka przejmują nazwy własne (imiona) lub pospolite – w mowie kilkuletniego dziecka są to głównie rzeczowniki konkretne oznaczające stopień pokrewieństwa, nazwy gatunkowe zwierząt, przedmiotów z najbliższego otoczenia (np. zabawek) itp. Jest oczywiste, że abstrakta w tej funkcji pojawiają się bardzo późno¹⁰.

Ze zgromadzonych materiałów wynika, że proces opanowywania kategorii osoby¹¹ w analizowanym idiolekcie przebiega zgodnie z oczekiwaniem, a uzyskiwane w kolejnych miesiąca życia dziecka wyniki są porównywalne do tych, jakie przytaczają badacze¹².

W najwcześniejszym okresie (2–3 lata), kiedy dziecko zaczyna budować proste zdania, mówiąc o sobie, posługuje się formami 3. osoby liczby pojedynczej (przy

⁹ Niektóre spośród zamieszczonych poniżej wypowiedzi dziecka zostały wykorzystane przez prof. Teodozję Rittel w referacie wygłoszonym 20 marca 2006 roku w Krakowie w czasie sesji *Redundancja i relewancja* zorganizowanej przez Komisję Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN.

¹⁰ K. Gąsiorek, *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991.

¹¹ Temu zagadnieniu jest poświęcona w całości rozprawa T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa 1985.

¹² Píše o tym M. Smoczyńska, *Kategoria osoby w języku dziecka: odniesienie do nadawcy i odbiorcy*, [w:] *Z badań nad kompetencją dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 205–208.

czym naśladuje / powtarza wypowiedzi najbliższych, którzy zwracając się do dziecka, używają w odniesieniu do siebie samych, niekiedy również niego samego, form 3. osoby), np.:

ćinka xoʒi (pokazuje, że potrafi chodzić bez pomocy dorosłych) – 1.7.29,
ʒiʒu ʒe! (pokazuje na ciastko leżące na stole) – 1.8.19,
ćinka ʒeʒi, śama! (demonstruje rodzicom, że potrafi sama siedzieć w fotelu) – 1.9.6,
beńʒ ʒob'iuo (dziecko), ʒiʒuś, beńć! (wypowiedź dziecka w czasie zabawy na dywanie) – 1.10.0,
tańca (Konstancja) myua iõńć'i, buʒe, nuś (nos?), oko (w środku nocy opowiada prawdopodobnie swój sen) – 1.10.16,
iʒeʒ ʒośle? tańca k'ićaua: xoʒ ʒośle jeden! (relacjonuje, w jaki sposób bawiła się z psem) – 1.10.28,
kapkaʒo śe (po) buʒi, tańca (będzie, chce) y'icelać! (wypowiedź dziecka po powrocie ze spaceru, kropił deszcz) – 1.11.26.

O trudnościach, jakie napotyka dziecko w tym czasie w zakresie użycia poprawnych form osobowych, świadczy również poniższa wypowiedź, w której najpierw używa ono w odniesieniu do siebie prawidłowej formy 1. osoby czasu przeszłego, po czym powtarza za dorosłym konstrukcję 2. osoby, odnosząc ją również do siebie:

Rozmowa dziecka (2.1.16) z ojcem:

D: samolot lećau, baʒam śe, popaćim'i tatku!¹³

O: samolot leciał, a ty się bałaś?

D: baʒaś, buuu lob'iu!

Cytowane w całym tekście wypowiedzi monologowe i dialogowe przekonują, iż rozróżnienie singularis / pluralis w charakteryzowanym idiolekcie krystalizuje się bardzo szybko, w okresie poprzedzającym ostateczne ukonstytuowanie się kategorii gramatycznej osoby (przełom 2. i 3. roku życia). Zwraca również uwagę wczesne opanowanie zależności pomiędzy rodzajem gramatycznym podmiotu – płcią w przypadku podmiotu osobowego – a formą orzeczenia w czasie przeszłym.

puaće mama, uuuu (dziecko komentuje zachowanie matki, która udaje, że płacze) – 1.10.21,
d'im leći (z) kõm'na (patrzac przez okno) – 1.10.21,
p'es d'iapau guufke (pokazuje na czoło) – 1.10.28,
bańca nićiu abumy! (wypowiedź dziecka, które słyszy, że matka denerwuje się, bo oglądając z babcią albumy ze zdjęciami, nieco je zniszczyły) – 1.11.0,
ćatecko, mamuńa ʒadu ćatecko! (widząc paperek po zjedzonym ciastku) – 1.11.2,
tatku ʒat, mamuńa ʒadu (po obiedzie, dziecko pokazuje puste talerze na stole) – 1.11.21,
pośukam'i p'eśka, inego (po wejściu do swojego pokoju) – 2.0.8,

¹³ Wszystkie wypowiedzi dziecka zapisane zostały w transkrypcji fonetycznej. Symbole literowe w zapisach dialogów oznaczają odpowiednio: D – wypowiedzi dziecka, M – wypowiedzi matki, O – wypowiedzi ojca.

tatku kśiści, xoleła, nie volno muv'ić! (słyszac podniesiony głos ojca) – 2.0.28,
tatku, pomuś! nie um'e żeś! (prosi o pomoc, nie umie samodzielnie zejść z krzesła)
 – 2.1.2,
tatku, gže sQ moje ścypk'i? (poszukuje kleszczy z zestawu „mały lekarz”) – 2.8.19.

Do wyjątkowych należą wypowiedzi, w których zwraca uwagę niezgodność rodzaju gramatycznego rzeczownika w funkcji podmiotu z formą gramatyczną orzeczenia:

Dziecko (1.10.10) informuje matkę o zdarzeniu, które miało miejsce w czasie zabawy z psem na podwórku:
 (pies) paluśk'i ug'izua (pokazuje lekko zaczerwieniony palec), ten, ten!
nośiua tatku šešeuk'i, okno, stol'icek (pokazując w kierunku drzwi balkonowych), tam, tam! (dziecko relacjonuje wydarzenie, którego było świadkiem – ojciec wyniósł na taras przez drzwi balkonowe krzesła i stolik) – 1.11.15.

W mowie obserwowanego dziecka zwraca uwagę fakultatywne użycie zaimka osobowego w funkcji podmiotu, zarówno w sytuacji, kiedy ono samo jest wykonawcą / sprawcą czynności, jak i wtedy, kiedy jest nim odbiorca dziecięcego komunikatu.

Cytowane dialogi mogą dowodzić, iż forma osobowa czasownika poprzedzona zaimkiem (szczególnie 1. os. lp.) jest przez dziecko wykorzystywana niezbyt często, a wypowiedzi z zaimkiem noszą znamiona większego nacechowania emocjonalnego w stosunku do pozostałych.

Rozmowa dziecka (2.11.10) z matką:

D: (próbując nożyczkami do zabawy ciąć kartkę papieru, zwraca się do matki): jaQ _ ja nie ućone, to m'i pożyćyż _ ine nożyćk'i, dobla?

M: Nie, bo się utniesz!

D: płośe!

M: Utniesz sobie palec i będzie się lała krew!

D: ja pśećeż _ nie mam klevy!

Rozmowa dziecka (3.9.1) z matką rano, przed śniadaniem, w czasie oglądania książki:

D: mama, jak še obeiży takQ kśożke, to już _ nie tśeba je- śńadaña?

M: Jak to nie?

D: bo ja nie lub'e albusuf! (z obrzydzeniem).

Rozmowa dziecka (3.11.8) z ojcem przebiegająca w czasie kolorowania obrazków w książeczce:

O: Konstancja, spójrz na ten obrazek, jak się nazywa ten ptak?

D: żeńćou!

O: Dzieciół, tak. A teraz go pomaluj!

D: ale jak?

O: Czapeczkę na czerwono, piórka w ogonie na czarno, tak jak na obrazku obok!

D: ale ja nie mam b'auei (kredki)!

O: To nic, te piórka zostaw niepomalowane!

D: ... (milczy, kolorując z uwagą obrazek)
 O: A co robi ten dzieciół?
 D: kuje v žev'e župelke dla mauyγ ǀ žėńćoukuf!
 O: Co robi?
 D: puk, puk! kuje župelke!
 O: Acha, taką małą dziuplę dla młodych dzieciółków?
 D: no vuaśńe!

Rozmowa dziecka (4.4.16) z matką, przed jej wyjściem z domu do pracy:

D: mama, dlačego iag ǀ ižėž ǀ do škouy to jestež ǀ zadowolona, a k'edy vłacaš, to
ńe?
 A: Jak to nie? Skąd wiesz?
 D: no bo ty kšyčyž na na° s tatō!

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem:

D: čemu tatku maš takō m'ine? (pokazuje naburmuszoną minę)
 O: Eee nie, zdaje ci się!
 D: bo ja byvam u čeb'e f pokoju, jak še učvyež na uušku i še ńe ozyvayeš!
 O: Wiem, widziałem cię i machałem do ciebie!
 D: e tam, tak'e maxańe, to do k'itu, do kšanū značy še!

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem, który widzi mnóstwo przygotowanych przez nie
wraz z matką ozdób w kształcie choinki:

O: No, aleście tych choinek naszastały!
 D: mama vytneva, a ja tylko jednō!
 O: A kto je malował?
 D: my z mamō!

Kategoria czasu

Trudno dokładnie powiedzieć, kiedy u badanego dziecka pojawiła się opozycja preasens – perfectum, gdyż początek szczegółowych obserwacji jego językowego rozwoju przypada na okres, w którym oba te czasy są niemal z jednakową częstotliwością używane. Należy jednak zauważyć, że dystynkcja czasów teraźniejszego i przeszłego, dokonująca się zwykle około 18. miesiąca życia¹⁴, na przełomie 2. i 3. roku jest w analizowanym idiolekcie bardzo wyraźna. Potwierdzają to zamieszczone w obrębie całego tekstu wypowiedzi dziecięce, tutaj dla ścisłości można podać tylko kilka najwcześniej zanotowanych, wielowyrazowych wystąpień:

činka xošī (pokazuje, że potrafi chodzić bez pomocy dorosłych) – 1.7.29,
p'iie (z) ganuška (informuje najbliższych o tym, co właśnie robi) – 1.10.9,
puće mama (komentuje zachowanie swojej matki, która udaje, że płacze) – 1.10.9,
maž ǀ žuva! (podając matce zabawkę – żółwia) – 1.10.10,
m'ise šežō v užećku (dziecko pokazuje babci pluszowe misie ułożone w swoim łódeczku) – 1.10.15,

¹⁴ M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965, s. 49.

mamuśa job'i p'ejošk'i (informuje wchodzącego do kuchni ojca o tym, co robi właśnie matka) – 1.11.18,

kotek šika (pokazuje ręką w kierunku drzwi wejściowych), tam! (informuje babcię o tym, że kot został wyprowadzony na zewnątrz) – 1.11.19;

ćapka p'inošua (dziecko informuje, że przyniosło ze swojego pokoju pluszowego psa Ciapka) – 1.7.28,

tatku (z)job'iu bame, (żeby) p'ešek nie uček (dziecko patrzy przez okno i widzi zamkniętą, nową bramę) – 1.10.8,

tatku šovau (sie) – 1.10.10,

p'es (po)d'iapau guufke (pokazuje na czoło) – 1.10.28,

tatku žat, mamuńa žadua (po obiedzie, dziecko pokazuje puste talerze na stole) – 1.11.21.

Począwszy od 30. miesiąca zaczyna się pojawiać sporadycznie czas przyszły, niemal zawsze tworzony od czasowników dokonanych. Poniżej wszystkie formy wspomnianego typu zasłyszane od dziecka przed ukończeniem przez nie 2. roku życia.

p'ineše tatku p'eška, bav'ić (się będzie Konstancja) – 1.7.27,

žižu* že (zje)! (pokazuje na ciastko leżące na stole) – 1.8.19,

samo žiče koñičuo še, beñže jutlo! (po obejrzeniu serialu telewizyjnego) – 1.10.29,

mužika, žeči, la, la, gal'i (grali), mamuńa gal'i (grali), žeči pućim'i: la, la, mačo

(w)uoñćim'i, pućim'i: la, la, mačo beñže! (po wyłączeniu muzyki przez dorosłego, dziecko domaga się włączenia raz jeszcze śpiewających dzieci („Arka Noego” i piosenki „Maczo”) – 1.11.0,

ub'ežemy kotkov'i (na) uape jenkav'ićk'i (usiłując założyć kotu własne rękawiczki) – 1.11.19,

pošukam'i p'eška, inego (po wejściu do pokoju dziecka) – 1.11.28.

Próby użycia czasu przyszłego złożonego (od czasowników niedokonanych) są początkowo dosyć nieporadne, np.:

„ne volno” k'ičaua mamuńa, potem bežez jaduaš (dziecko relacjonuje ojcu zdarzenie, które miało miejsce przed posiłkiem – chciała się bawić z psem na podwórku) – 1.10.22,

žajaž beñže bapća ... puže (wypowiedź dziecka, które, patrząc przez okno, z niecierpliwością wypatruje przyjścia babci) – 1.10.23.

Rozmowa dziecka (1.11.27) z ojcem, przed wyjściem na spacer:

O: Pójdziemy na pole potem, dobrze?

D: (podskakuje radośnie, klaszcząc w ręce) čepuo beñže, šonečko pećić!

Przytoczone wypowiedzi pokazują, że już dwuletnie dziecko odczuwa bardzo mocno potrzebę informowania o wydarzeniach w sposób adekwatny do ich chronologii.

Czas terażniejszy u dzieci w wieku przedszkolnym pełni bezwyjątkowo funkcję unaoczniającą (tzw. aktualne użycie czasu gramatycznego)¹⁵, dziecko, posługując się nim, dubluje wykonywane przez siebie (osobę trzecią) czynności. Dlatego też pojawia się on w ontogenezie najwcześniej.

Perfectum zgodnie ze swoim przeznaczeniem służy wyłącznie mówieniu o zdarzeniach przeszłych, w początkowej fazie kształtowania się fleksji czasownika informuje on o czynnościach definitywnie zakończonych (choć dziecko jeszcze nie potrafi w pełni świadomie wykorzystywać kategorii gramatycznej aspektu).

Wkrótce po opanowaniu dystynkcji czasu terażniejszego i przeszłego dziecko zaczyna używać form futurum, najpierw utworzonych od czasowników dokonanych. Po opanowaniu odmiany czasownika *być* (w odniesieniu do przyszłości) pojawiają się pierwsze udokumentowane próby użycia futurum od czasowników niedokonanych.

Kategoria trybu

W zakresie kategorii trybu rozwój językowy badanego dziecka przebiega według porządku opisywanego w literaturze przedmiotu. Zawiązki fleksji werbalnej wiążą się bowiem z pojawieniem się trybu rozkazującego, który jest wyrazem dziecięcego afektu i spontaniczności.

W charakteryzowanym idiolekcie bywa on przez jakiś czas wyrażany w dwojaki sposób: przy użyciu form gramatycznych imperatywu oraz poprzez wykorzystanie kontekstu sytuacyjnego oraz intonacji towarzyszącej formie bezokolicznika.

Wypowiedzi dziecka zawierające formy gramatyczne trybu rozkazującego (prawie bezwyjątkowo 2. os. lp.):

Dziecko (1.10.14) prosi matkę o podanie albumu ze zdjęciami:

abum da! (po obejrzeniu): d'jug'i, ćeći. (zachęcająco do matki): oglundać abum.

(zwracając album): da• mamuńi (próbuję nieść album w kierunku matki): nośiż ǂ am-buma...

Dziecko (1.11.9) zwraca się do babci:

pov'eć: boje (się) p'eśka, butuś, butuś! (Brutus).

Dziecko (1.11.11) zwraca się do psa, żeby podszedł do klatki z chomikiem:

aju, xoć paćić (na) m'iśke! (a kiedy on nie chce podejść, mówi zdenerwowana, wskazując drzwi prowadzące do piwnicy): p'eśek na duu (do) p'inić!

Dziecko (1.11.17) próbuje, przytrzymując kota, założyć mu swoje rękawiczki:

ubeżemy kotkov'i (na) uape jenkav'ick'i. da! uape!

Wypowiedź dziecka (1.11.26) w sytuacji, gdy matka uskarża się na ból pleców:

nie puakaj matko, nie puakaj!

Po włączeniu przez dorosłego kasety z muzyką z filmu dziecko (2.0.13) woła radośnie i głośno:

¹⁵ O rozmaitych użyciach czasu terażniejszego we współczesnej polszczyźnie por. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkówna, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa 1984, s. 122–129.

mamuńa! śm'ej (się), śamo źiće!

Dziecko (2.0.17), przeglądając książeczkę, mówi:
ćitam, ćitam (po chwili) mamuńu ćitaj!

Dziecko (2.0.17) zwraca się do ojca:
tatku, ~~ńe pućaj~~ bańkuf (mydlanych)!

Dziecko (2.0.19) ogląda z czteroletnią kuzynką zdjęcia z przyjęcia urodzinowego:
janu bośk'e, m'ixaŋ ma m'iske, pać iońika! (Weronika), b'ega, o jezuś, iońika pać,
janu bośk'e,
(pokazując palcem na fotografii kolejne osoby): jenata, żadek, bapća wańża...
(zwraca się do osoby dorosłej, która weszła do pokoju): m'ixaŋ ma m'iske, iednom,
malutkom, popać!

Dziecko (2.1.2) prosi o pomoc, nie umiejąc samodzielnie zejść z krzesła:
tatku, pomuś! ńe um'e żeś!

Dziecko (2.1.2), patrząc na ojca pijącego kawę, prosi:
tatku, daj u'ićka kavuśi, je(d)nego!

Dziecko (2.1.9) zwraca się do ojca:
xoć tu śipko, xoć tu tatku, śipko, tu jeśtem, xoć tu p'ilńe!

Po wylaniu herbaty na stół, dziecko (2.1.17) biegnie z pokoju do kuchni i zwraca się do
matki:
daj v'icelke, daj v'icelke, śipko!

Przed pójściem do łóżeczka dziecko (2.1.18) zwraca się do matki:
mamuńa, xoćmy na gule, bażo plośe!
(kiedy leży z matką w łóżku, zwraca się do ojca): tatku, um (w znaczu: naucz się)
mamuńe maśovać!

Dziecko (2.1.21) zwraca się do ojca, w imieniu matki, która przyniosła herbatę:
tatku, ma sfojom tate, pji!

Dziecko (2.4.7) wypytuje o babcię:
gże bapća pośu? „daleko”, pov'eć: „daleko”!

Monolog dziecka (2.9.4) obserwującego chomika bawiącego się w klatce:
je m'i xom'iciek kletke, xom'ik ńe gl'is, davaj!
(próbując wyciągnąć spomiędzy prętów klatki włożoną tam przed chwilą kredkę) ańi
śuova do ćeb'e ńe muv'e, beńć, beńć (popycha chomika).

Rozmowa dziecka (2.9.5) z ojcem:
O: Co robisz, Kostku?
D: myje naćina! („myje” talerzyki i kubki dla lalek)
O: Naczynia?
D: naćina! no ńe pytai śe!

Dziecko (2.10.26) zwraca się do matki myjącej okna:
mama! zamknij to okno bo stlaśńe śm'elji!

Dziecko (2.11.24) po zabawie na dywanie, zwraca się do ojca, który chce pozbiierać rozsypane literki:

ďaj, m'i, bo muśe pozb'elać ośu! (tj. wszystkie literki „o” jak osa).

Wypowiedzi z użyciem bezokolicznika:

Dziecko (1.10.4) zwraca się z prośbą do ojca:

kubuśa, tatku, kubuśa nalać śipko, ĵany buśk'e!

Dziecko (1.11.8) obserwuje latającą muchę, ale nie może znaleźć klapki:

ńa ma źab'itk'i!

Po zabiciu muchy przez matkę, woła ojca:

źobaćić, źab'ita muxa, źobaćić!

Wskazując na magnetofon, dziecko (1.11.17) żąda włączenia piosenek śpiewanych przez dzieci:

pośenke pućić! źeći!

Dziecko (1.11.27) zwraca się do ojca:

ńe p'evać! tatku ńe p'evaj, ńe p'evaj, ńe p'evaj pośenke, ćixo!

Dziecko (2.1.3) ogląda swoje ręce ubrudzone w czasie zrywania kwiatków:

malowana ĵeśtem, nap'isana na lońćkax, popać tatku, um'ić!

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, iż pojawiające się pod koniec 2. roku życia zawiązki fleksji czasownika służą wyrażaniu intencji wolitatywnych w stosunku do odbiorcy komunikatów dziecięcych, czemu towarzyszy niejednokrotnie użycie w najbliższym sąsiedztwie formy wokatywnej rzeczownika. W początkowym stadium tego procesu współwystępują w funkcji trybu rozkazującego różne konstrukcje. Wyrażenia z bezokolicznikiem szybko zanikają, ustępując miejsca typowym w tej sytuacji wypowiedziom z imperatywem (zdecydowanie przeważają tutaj formy 2. os. lp.). Właściwości morfologiczne polskiego czasownika przysparzają jednak młodemu użytkownikowi polszczyzny wielu poważnych trudności, co prowadzi do użycia osobliwych form typu: **um, ńe puakaj, śm'ej**.

Korzystając z kontekstu sytuacyjnego i ponaglenia słownego („śipko”), dziecko może też pominąć skomplikowaną formę czasownikową:

Dziecko (1.11.19) nie może ponieść samodzielnie pudełka z zabawkami, prosi ojca o pomoc:

tatku, ... (pomóż) śipko!, ńe da śe pudełko... (podnieść).

Kilka słów wyjaśnienia warto chyba poświęcić również tym wypowiedziom, które służą wyrażeniu prośby / rozkazu, ale nie operują trybem rozkazującym. Wydaje się, że o użyciu w tej funkcji form infinitivu może decydować kilka czynników: harmonia wokaliczna („nalać” zamiast „nalej”), zjawisko analogii (dziecko może nie dostrzegać zasadniczej różnicy pomiędzy rozkaznikowym **xoć, pać** a bezokolicznikowym **zobaćić, pućić, nalać**), rozterki dziecka co do postaci tematu fleksyjnego czasownika i wyboru stosownego wykładnika trybu rozkazującego (dziecko słyszy

przecież kierowane pod swoim adresem zróżnicowane formalnie polecenia i zakazy dorosłych, np.: „patrz”, „jedz”, „słuchaj”, „zdejmuj”, „połóż się”, „nie tnij” itp.). Nie można wykluczyć jeszcze jednej, choć raczej mało prawdopodobnej hipotezy użycia wyrażen wspomnianego typu. Chodzi mianowicie o konstrukcje powinnościowe, z użyciem niefleksyjnego czasownika „trzeba” / „należy” / „nie wolno”, który zostaje tutaj pominięty. Przypuszczenie powyższe nasuwa się w świetle osobliwej wypowiedzi dziecka, najprawdopodobniej zasłyszanej z ust któregoś z rodziców i powtórzonej lub zmodyfikowanej przez dziecko w podobnej / identycznej (?) sytuacji:

Wymiana zdań pomiędzy matką i dzieckiem (1.10.20), po kąpieli, przed karmieniem:

M: Co teraz będziemy robić?

D: mlečko p'i• ćeba!

Według badaczy tryb oznajmujący pojawia się w rozwoju ontogenetycznym nieco później, gdyż wymaga on przyjęcia postawy relacjonującej, obiektywnej¹⁶. Opanowanie umiejętności budowania zdań oznajmujących, zarówno twierdzących, jak i zaprzeczonych, pod koniec 2. roku życia u obserwowanego dziecka jest procesem niemal zakończonym. Pokazują to wybrane spośród rozlicznych wypowiedzi:

Dziecko (1.9.24) próbuje zajrzeć do szuflady w poszukiwaniu łyżeczki do jedzenia jogurtu:

ńe ma u'izećku!

Wypowiedź dziecka (1.9.28) po obiedzie:

ńe ma (zupki) m'isk'i pušte! tańca l'iciuā śama: ĵeden, d'jug'i, ćeći (?) (pokazuje kolejno na paluszkach).

Dziecko (1.11.18) informuje ojca wchodzącego do kuchni:

mamuśa ĵob'i p'ejošk'i (pierogi ruskie).

Komentarz dziecka (2.1.22), które słyszy kaszłającego ojca:

kaśle tatku ja• kot!

Wypowiedź dziecka (2.3.11) przed kąpielą, kiedy matka nie może znaleźć nożyczek:

ńe ma nozićku! (rozkłada ręce).

Tryb przypuszczający pojawia się stosunkowo późno, przykłady jego użycia (także u dziecka cztero-, pięcioletniego) należą do rzadkości:

Dziecko (2.4.3) wskazuje leżące na stole czekoladki

tańca by ćauā (chciała).

Dziecko (2.7.13) zwraca się do matki:

śovaj mamuū albumy, bapća by nićiuā!

¹⁶ Np. M. Zarębina, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 49.

Wypowiedź dziecka (3.5.19) skierowana do ojca:

xčauabym iž z mamą do m'eška.

Wypowiedź dziecka (4.7.2) obserwującego piekącą się na patelni rybę na obiad:

iagbym z'jaduā taką rypkę to bym byuā taka nažarona (nazarta, najedzona), a vy?

Zaimki wskazujące i dzierżawcze

Użycie zaimków wskazujących w języku dziecka w wieku przedszkolnym towarzyszy najczęściej gestowi, ruchowi głowy, mimice twarzy itp. Może się więc wydawać, iż komunikaty o tożsamej treści, ale wyrażone w różnych systemach kodowych, wzajemnie się dublują, są wobec siebie redundantne. Dokładniejsza analiza zacytowanych wypowiedzi dziecka uwzględniająca kontekst sytuacyjny prowadzi do wniosku, że zaimek wskazujący służy sprecyzowaniu wypowiedzi, ma być niekiedy ekwiwalentem określenia / wyrazu, którego dziecko nie zna. Może zastępować również nazbyt skomplikowaną konstrukcję składniową (np. wyrażenie przyimkowe). Rozmowy prowadzone przez dziecko z dorosłym pokazują wyraźnie, jak istotną funkcję pełnią zaimki w trakcie precyzowania znaczeń. Odsyłając do pozajęzykowych elementów rzeczywistości, zaimki gwarantują każdej konwersacji spójność, sprawiają, że dialog staje się tekstem – wystąpieniem spełniającym wszystkie kryteria tekstowości (szczególnie kryterium intencjonalności i sytuacyjności)¹⁷.

nošiuā tatku šešeuk'i, okno, stol'icek (pokazując w kierunku drzwi balkonowych), tam, tam! (dziecko relacjonuje wydarzenie, którego było świadkiem – ojciec wyniósł na taras przez drzwi balkonowe stolik i krzesła) – 1.11.15,

p'ešek f z p'iñiči, tam (pokazuje ręką w kierunku drzwi prowadzących do piwnicy), daleko! – 1.11.25,

moge tak'ego sob'e vybežnoñ? (dziecko pyta ojca o zgodę, wybierając jabłko z koszyka) – 2.11.19,

a jak še nazywa ten k'fatek tatku? (pokazuje mijane przy drodze kwiatki) – 3.1.7,

jak še obejży takQ kšQške (pokazuje leżącą na stoliku książkę), to iuž ñe tšeba ie-šñadaña? – 4.8.1.

Rozmowa dziecka (2.4.15) z ojcem:

D: (patrzy na miejsce, gdzie przed chwilą paliło się ognisko): ñe ma iuš pala?

O: Czego?

D: ñeb'ešk'ego, tak'ego, (próbuję pokazać ręką), čemu ogn še v(y)uñčiu? (dlaczego ogień zgasił?).

Rozmowa dziecka (K. 3.2.8) z ojcem w czasie kolorowania książeczki:

O: Co widzisz na tym obrazku?

D: ogludek, šf'iñk'i, mae i duža, kulk'i, kogut

O: A gdzie on wyskoczył?

¹⁷ R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990; por. też: B. Boniecka, *Lingwistyka tekstu: teoria i praktyka*, Lublin 1999; U. Żydek-Bednarczuk, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice 1994; J. Warchała, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice 1991.

D: na puóće

O: To pomaluj piórka w ogonie koguta!

D: (maluje, jednocześnie mówi) čelvone, žuŭte, űeb'esk'e, dobže?

O: A teraz świnki i kurki!

D: (maluje kurę, kiedy dochodzi do grzebienia, przestaje) ale űe v'em ĵak tŭ pomalować?

O: Co?

D: no űe v'em ĵak pomaloważ ŭ gžebatke ! (wskazuje grzebień)

O: Na czerwono!

D: a bude?

O: Może być na brązowo.

Rozmowa dziecka (K. 3.4.27) z ojcem:

D: tatku, űe v'ež ŭ gže ĵes to do p'ikańa, co majom doktoly?

O: Ale co?

D: no ták, co űe pšićiska! (pokazuje)

O: Pieczętkę?

D: no, p'ečontke!

O: Jest w tamtym pudełku, podać ci je?

D: daĵ!

O: Zobacz, co tam jeszcze jest!

D: okulaĵ'i, ščikafka, co űe tŭ daĵe (pokazuje, jak się robi zastrzyk)

O: zastrzyki?

D: axa!

O: A to jak się nazywa, co pan doktor ma na szyi?

D: badačka!

O: Nie badaczka, tylko ste...

D: ĵuž v'em! stetoskop! (po chwili zaczyna nerwowo szukać czegoś w pudełku)

O: Czego tam jeszcze szukasz?

D: űe ma ščypkuf!

O: Czego?

D: tŭŭ ŭ žuŭtyx...

O: ale czego?

D: no ščypkuv do zembuĵ!

O: Chyba kleszczy?

D: značy űe kleščy!

O: Popatrz, spadły, leżą pod łóżkiem!

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem:

D: čemu tatku maš tákŭ m'ine ? (pokazuje naburmuszoną minę)

O: E nie, zdaje ci się!

D: bo ĵa byŭam u čeb'e f ŭ pokoĵu, ĵak űe učyŭež ŭ na ŭušku i űe űe ozyŭaŭeš!

O: Wiem, widziałem cię i machałem do ciebie!

D: e tam, ták'e maxańe, tŭ do k'itu, do kšanu značy űe!

W charakteryzowanym tutaj idiolekcie nie dostrzeżono zbyt wielu przejawów specyficznej dla wieku dziecięcego tendencji do nadużywania form rzeczownikowych. Przejmowany od dorosłych przez dzieci dwu-, trzy-, a niekiedy nawet czte-

roletnie sposób mówienia oparty na nominacji za pomocą prostych, konkretnych rzeczowników wszystkich elementów sytuacji pozwala na zachowanie jednoznaczności i trafności każdej wypowiedzi. Staje się ona poprzez to mniej ekonomiczna (dłuższa), zabieg taki jest jednak gwarancją tego, że wypowiedź pozostanie zrozumiała dla obu stron aktu komunikacji. „Jest to okres, kiedy dziecko uczy się nowych wyrazów, a więc docierające do niego wypowiedzi otoczenia mogą często stanowić jakby równania z jedną lub większą liczbą niewiadomych. Łatwiej jest zgadnąć, co może znaczyć niewiadomy wyraz, jeśli kontekst, w jakim on się pojawia, jest eksplicytny, a nawet redundantny”¹⁸.

Opanowywanie zasad rządzących deikszą i anaforą jest z pewnością procesem długotrwałym, nastroczającym niemałych trudności także dorosłym użytkownikom polszczyzny. Przyczyna takiego stanu rzeczy zdaje się tkwić nie tylko w tempie i w złożonym charakterze procesu akwizycji systemu gramatycznego przez dziecko, które najpierw opanowuje fleksję rzeczownika, a dopiero później zaimka¹⁹. Innym czynnikiem decydującym o chronologii sygnalizowanego procesu jest skomplikowana odmiana zaimka w języku polskim (zwłaszcza odmiana zaimka 3. os.).

Trudności, jakie napotyka kilkuletnie dziecko w zakresie użycia właściwej formy zaimka, pokazują poniższe wypowiedzi:

tatku! (leżąc w łóżku, zwraca się do ojca), noga v'istava (spod kołdry), p'ikl'i'ij go!
– 2.4.14,

mama (pyta matkę biorącą z półki krem): po co jego weźmiesz? – 2.11.5,

mama, nie kśić! ńego (psa) bapća puśćiu! – 3.2.2.

Znacznie mniej kłopotów zdaje się sprawiać odmiana zaimków dzierżawczych, przyswajana równolegle z fleksją przymiotnika i sporadycznie używanego liczebnika:

tatku, ma• ŹfoiQ tate, p'ij! (zwraca się do ojca, w imieniu matki, która przyniosła herbatę) – 2.1.21,

tatku (patrzy na ojca pijącego kawę) daj u'ićka sfoiej kavuśi, ienego! (jednego) – 2.1.2,

tatku, gżę sQ moje śćypk'i? (poszukuje kleszczy z zestawu „mały lekarz”) – 2.8.19,

...żebyż Ź mojej żony nie caŹovau! (zwraca się do ojca, nadając swojemu głosowi i wyrazowi twarzy groźne brzmienie i wygląd) – 2.11.3,

ide do sfoiego pokoju śe rozbeknońć! (wypowiedź dziecka po tym, jak matka zabrała mu łyżkę, którą uderzało o stół) – 2.11.6.

Wraz ze zdobywaniem wiedzy o otaczającym świecie i równolegle z procesem wzbogacania słownictwa dziecko zaczyna stopniowo opuszczać elementy zbędne w wypowiedzi, dzięki czemu jego kwestie ulegają skróceniu. Umiejętność dostrzegania w tekście informacji istotnych (relewantnych) sprawia, że repliki stają się bardziej adekwatne w stosunku do postawionych pytań, konwersacja może więc przebiegać jeszcze sprawniej niż dotychczas. Zamieszczone tutaj uwagi można skonkretyzować

¹⁸ M. Smoczyńska, *Kategoria...*, op. cit., s. 217.

¹⁹ M. Zarębina, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 36–46.

w oparciu o skonfrontowane poniżej ze sobą teksty. Pierwszy jest zapisem rozmowy, w której trudno doszukać się większości spośród czynników decydujących o spójności dyskursu – pytania dorosłego i niezależne od nich repliki niespełna dwuletniego dziecka łączy przede wszystkim temat konwersacji (zabawa z psem). Kolejne teksty, już bardzo bliskie wymaganiom stawianym konwersacji, zostały zarejestrowane po ukończeniu przez dziecko 3. roku życia.

Rozmowa dziecka (1.10.28) z ojcem, który właśnie wrócił z pracy:

D: **ńe ma p'eška!**

O: A gdzie pobiegł?

D: **ńe ma** (rozkładając ręce)

O: Był tutaj w domu?

D: **jad gużišk'i am!** (młascze)

O: Zjadł twoje guziczki? A to drań jeden!

D: **b'egaŭ, xop, xop! kotek b'ega xop!** (pokazuje i skacze)

O: Biegał po dywanie?

D: **p'es d'japaŭ guufke** (pokazuje na czoło)

O: A babcia co zrobiła?

D: „iżeś ośle?” **tańca k'ićaŭa: „xoż ośle jeden!”**

Rozmowa dziecka (3.5.11) z ojcem, wieczorem, w porze kąpieli:

O: Cóż to? A ty nie jesteś dzisiaj kąpana?

D: **ńe** (jestem)!

O: A można wiedzieć czemu?

D: **bo mam'e še ńe xce!**

Rozmowa dziecka (3.7.21) z ojcem:

O: To co, już nie nosisz tego wisiorka od babci?

D: (będę nosić) **jaŭ _ bende na elegancko!**

Rozmowa dziecka (4.1.29) z matką w czasie spaceru:

M: Zobacz, idzie twoja zakonnica!

D: **to ńe jez _ moja zako•ńica!**

M: Jak to nie?

D: **bo moja (zakonnica) še ńe potp'era** (laską)!

Rozmowa dziecka (4.3.19) z ojcem, w trakcie oglądania wieczorynki:

O: Co oglądasz?

D: **pšečež v'ižiš!**

O: I co, ładna ta bajka?

D: **no** (odpowiada niechętnie, wpatrzona w ekran)

O: A o czym?

D: **o dvux kucykax**

O: (po chwili) I co, cały czas te koniki będą jadły trawę?

D: **muv'ijam ċi iuš, to ńe sŭ końik'i, tylko kucyk'i!** (odpowiada ze złością, stanowczo).

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem, który widzi mnóstwo przygotowanych przez nie wraz z matką ozdób w kształcie choinki:

O: No, aleście tych choinek naszastały!

D: mama vytneła, a ja tylko jedną (choinkę)!

O: A kto je malował?

D: (malowałyśmy) my z mamą!

3. Wyrażenia dźwiękonaśladowcze

W procesie nabywania i kształcenia podstaw systemu językowego niemałą rolę odgrywają wyrazy i wyrażenia onomatopeiczne. Niezależnie od stopnia ich wbudowania za pomocą wykładników morfologicznych w system gramatyczny danego języka²⁰ i funkcje składniowe pełnione w wypowiedzi²¹ stanowią one nader przydatne elementy każdej interakcji językowej. Według zgodnej opinii badaczy te swoiste wyrazy to znaki ikoniczne oddające naturalne dźwięki i ruchy z otaczającej nas rzeczywistości.

O ile osoby posiadające kompetencję językową na poziomie docelowym posługują się nimi niekiedy w sposób niezamierzony, mimowolny, dając wyraz ekspresji własnych uczuć (zdziwienia, zaskoczenia, radości itp.), o tyle w języku dziecka ich miejsce i funkcja jest zdeterminowana prawidłowościami rozwoju ontogenetycznego. „Wyrażenia (i wyrazy) dźwiękonaśladowcze jako element formowania się kodu językowego są w nim, tak jak i wyrazy dziecięce, niezbędne i naturalne. Ich prosta struktura i afleksyjność odpowiada naturalnym elementom mowy i koresponduje z myśleniem konkretno-obrazowym dziecka, zwłaszcza przedszkolnego. Dominuje tu przedstawienie lub wyobrażenie dźwiękowe słuchowe...”²².

Przyjęty w niniejszym opracowaniu punkt widzenia każe połączyć zagadnienie relewancji i redundancji w języku z użyciem wyrazów i wyrażeń onomatopeicznych. Jest rzeczą oczywistą, że niezwykle istotną rolę odgrywać tu musi zarówno kontekst werbalny, jak i sytuacyjny, w którym dziecko sięga do tego typu konstrukcji.

Wyrażenia dźwiękonaśladowcze:

Dialog dziecka (1.9.26) z ojcem:

D: ... bame..., lob'ią...

O: Kto?

D: bame, bame lob'ią tatku!

O: Co tatku zrobił?

²⁰ T. Rittel, *Wyrażenia onomatopeiczne w języku polskim (próba opisu morfosyntaktycznego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, *Prace Językoznawcze*, nr 5, Kraków 1986, s. 201–216.

²¹ B. Boniecka, *Funkcje składniowe wyrazów onomatopeicznych*, „Polonica”, t. III: 1977, s. 27–45.

²² T. Rittel, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy” 1987, z. 7, s. 521.

D: bame...

O: A dlaczego tatku zrobił bramę?

D: p'eška żamyk, v'ışet, p'eş nie ma, ućek...

O: I dlatego tatku zrobił bramę, żeby piesek nie uciekł?

D: a-xa! (okrzyk potwierdzający trafność)

O: To jak będzie Konstancja wchodzić, jak jest brama?

D: mamuńa... (z wyraźną trudnością, nie może znaleźć słów)

O: Mamunia otworzy kluczem. Jak będzie otwierać?

D: myk, myk (pokazuje rączką, imitując przekręcanie klucza w zamku).

Rozmowa dziecka (1.9.26) z ojcem:

O: A jak się nazywa kotek od pani sąsiadki?

D: muk'i!

O: Muki. A jak Muki skacze?

D: xop! xop! (demonstruje na dywanie). śniegu, jut...

O: Do śniegu? Jutro pójdziemy!

D: kaće tańca xop! xop! (podskakuje radośnie, pokazując, jak będzie się bawić na śniegu).

Rozmowa dziecka (1.10.28) z ojcem, który właśnie wrócił z pracy:

D: nie ma p'eška!

O: A gdzie pobiegł?

D: nie ma (rozkładając ręce)

O: Był tutaj w domu?

D: jad gużick'i am! (młascze)

O: Zjadł twoje guziczki? A to drań jeden!

D: b'egaŋ, xop, xop! kotek b'ega xop! (pokazuje i skacze)

O: Biegał po dywanie?

D: p'ez ǀ d'japaŋ guufke (pokazuje na czoło)

O: A babcia co zrobiła?

D: „iŋeż ǀ ośle?” tańca k'ićaŋa: „xoŋ ośle jeden!”

Wypowiedź dziecka (1.10.21) komentującego zachowanie matki, która udaje, że płacze:
puće mama, puće: ooo...

Wypowiedź dziecka (1.10. 0) w czasie zabawy na dywanie:
beńć iob'iuo, ŋiŋuś, beńć!

Dziecko (1.10.24) komentuje reklamę telewizyjną, w której jakaś kobieta przewróciła się na ulicy i wpadła do kałuży:
pańi byńć żob'iuŋ (do) wody.

Rozmowa dziecka (2.0.8) z matką przed zaniesieniem do łóżeczka:

M: Idziemy spać. Powiedz wszystkim pa, pa!

D: ŋegalov'i, lampov'i, f'atkov'i (macha rączką i wymienia przedmioty, obok których przechodzi matka niosąca dziecko na ręku), pa, pa!

Rozmowa dziecka (2.1.16) z ojcem:

D: samolot lećaŋ, baŋam še, popaćim'i tatku!

O: samolot leciał, a ty się bałaś?

D: baŋaś, buuu iob'iu!

Dziecko (2.1.30) niesione po schodach przez matkę do sypialni zwraca się do ojca podlewającego w domu kwiaty:

pa! polewaś f'atk'i na noć? na łaże!

Monolog dziecka (2.9.4) obserwującego chomika bawiącego się w klatce:

je m'i xom'ice• kletke, xom'ik nie gl'is, dawaj! (próbując wyciągnąć spomiędzy prętów klatki włożoną tam przed chwilą kredkę) **ańi šuova do čeb'e nie muv'e, beńć, beńć** (popycha chomika).

Rozmowa dziecka (K.3.11.8) z ojcem przebiegająca w czasie kolorowania obrazków w książeczce:

O: Konstancja, spójrz na ten obrazek, jak się nazywa ten ptak?

D: **żeńćou!**

O: Dzieciół, tak. A teraz go pomaluj!

D: **ale jak?**

O: Czapeczkę na czerwono, piórka w ogonie na czarno, tak jak na obrazku obok!

D: **ale ja nie mam b'auei** (kredki)!

O: To nic, te piórka zostaw niepomalowane!

D: ... (milczy, kolorując z uwagą obrazek)

O: A co robi ten dzieciół?

D: **kuje v žev'e župelke dla mauyy žeńćoukuf!**

O: Co robi?

D: **puk, puk! kuje župelke!**

O: Acha, taka małą dziuplę dla młodych dzieciółków?

D: **no vuašnie!**

Rozmowa dziecka (4.2.29) z ojcem przebiegająca w sypialni:

O: Konstancja, proszę już spać, mama tu zaraz do ciebie przyjdzie!

D: **ale tatku pam'entaj: lano, jak šeš lazy zakogutam, to zalas pšyž do mne!**

O: A jak to zakogutasz?

D: **no v'eš: ku-ku-ly-ku!**

Wyrazy dźwiękonaśladowcze:

Wypowiedź dziecka (1.11.20) po powrocie ze spaceru – kropił deszcz:

kapkauo se (po) buži, tańca v'icelać!

Wypowiedź dziecka (2.11.6) po tym, jak matka zabrała mu łyżkę, którą uderzało o stół:
ide do sfojego pokoju še rozbeknońć!

Dialog dziecka (3.2.14) z ojcem:

D: **ćixo, ćixo!**

O: Co się stało?

D: **nie suyšyš? aju** (pies) **xaučy!**

O: Co robi?

D: **šćeka, značy še!**

Rozmowa dziecka (K. 3.4.27) z ojcem:

D: **tatku, nie v'ež že jes to do p'ikańa, co majō doktoly?**

O: Ale co?

D: no tak, co że p isciska! (pokazuje)

O: Pieczatk ?

D: no, p'  ontke!

Wypowiedź dziecka (3.6.17), które widziało, jak w czasie gry w pilk e jaki s chłopak sie przewr oci :

mamu a, ale x op  yg   bencnou! v'i  au  ?

Wyrazy i wyrażenia onomatopeiczne, co potwierdziły spostrzeżenia Barbary Bonieckiej, są zawsze oznak  jakich s uczuć, dlatego tylko pozornie mog  uchodzi  za fakultatywne składniki wypowiedzi. Nie sposób traktować ich jako zb ednych, gdyż musi to prowadzić do zniekształcenia semantycznej całości tekstu²³. W przypadku wypowiedzi, których nadawcami są dzieci przedszkolne, jak chociażby dziecko, którego idiolekt jest tutaj analizowany, interiekcje nie tylko umożliwiają wyrażenie stanów emocjonalnych, ale pozwalają przede wszystkim nazwać pewne zjawiska, czynności, zachowania. Polszczyzna dysponuje stosownymi określeniami nazywającymi je (np. przewr oci  si , spaść, p aka , p ia , uderzy  itp.), lecz są one dla dziecka zbyt trudne lub mało przejrzyste (w jego mniemaniu – nieadekwatne do sytuacji komunikacyjnej). Dlatego dziecko samo tworzy (uuu, ooo), b d  powtarza w ślad za dorosłymi niektóre sekwencje dźwięków pozbawione zrazu wy kadnik w morfologicznych (am; pa, pa; by  ; myk, myk; xop, xop; puk, puk; kukulyku), w miarę upływu czasu jednak podejmuje trud wbudowania ich w system gramatyczny polszczyzny. Odbywa się to na drodze analogii do form usankcjonowanych w języku, np.: byncno   na podobieństwo „krzykn  ”, x      jak „miauczeć”, kapka  jak „kapac ”, rozbeknońć jak „rozp laka ”, pika ie jak „stukanie” itp.

Wyrazy i wyrażenia onomatopeiczne oprócz funkcji wskazanych dotychczas pe ni  jeszcze jedną istotną rolę, która jest szczególnie ważna w okresie rozwojowym następującym po gaworzeniu – stają się zdaniem globalnymi („zawiązkami zdania” wg Stanisława Jodłowskiego, czy „zdaniem zarodkowym” wg Antoniego Krasnowolskiego)²⁴. Na bazie tych s zdań, które są formalnie oznajmieniami, dziecko nadbudowuje w późniejszym okresie życia coraz bardziej złożone struktury wypowiedzeniowe. Interiekcje stanowi  zatem bardzo istotny element każdego idiolektu, nie sposób więc ogranicza  ich funkcji tylko do mało istotnych, redundantnych składników wypowiedzi w jakimkolwiek okresie rozwoju językowego dziecka.

4. Neologizmy w języku dziecka

Neologizmy w języku dzieci zostały z punktu widzenia struktury morfologicznej (zwłaszcza budowy słowotwórczej) i najbardziej produktywnych kategorii i typów słowotwórczych dokładnie scharakteryzowane w licznych pracach Marii Chmury-Klektowej. Nie mniej interesujące są jednak u ecia koncentrujące się na r  norod-

²³ B. Boniecka, *Funkcje...*, op. cit., s. 27–45.

²⁴ Za: T. Rittel, *Wyrażenia...*, op. cit., s. 210.

nich determinantach procesu tworzenia przez dziecko neologizmów²⁵, jak również ich funkcji w mowie przedszkolaków²⁶.

Opanowywanie przez dziecko reguł tworzenia wyrazów pochodnych zachodzi równolegle z procesem wzbogacania jego systemu leksykalnego. W świetle podejmowanego w niniejszym artykule zagadnienia najistotniejszą kwestią jest motywacja leżąca u podstaw tworzenia dziecięcych neologizmów. Oczywiście chodzi tutaj nie tylko o potrzebę nazwania własnych spostrzeżeń, wyrażenia indywidualnych odczuć, ujęcia istotnych cech czy właściwości nieznanych dotychczas przedmiotów²⁷. Za pomocą języka, a konkretnie nominacji, dziecko (podobnie zresztą jak każdy dorosły człowiek nadający nowe nazwy nieznanym obiektom i zjawiskom, poprzez poszukiwanie ich przeznaczenia bądź podobieństwa do innych, znanych już sobie desygnatów) próbuje „oswajać” otaczającą go rzeczywistość. Czyni to, używając wyrazów powtarzanych w ślad za najbliższymi albo tworzy własne formy wyrazowe w miejsce tych, których jeszcze nie zna lub które mu „nic nie mówią”, z niczym się nie kojarzą. Tego typu konstrukcje są szczególnie interesujące, gdyż dowodzą, że dziecko, czerpiąc z możliwości systemowych swojego języka ojczystego, potrafi wyrażać się w adekwatny do sytuacji, a w dodatku przejrzysty i zrozumiały dla innych sposób. Dlatego w literaturze przedmiotu traktuje się je nie jako konstrukcje błędne, lecz jako niekonwencjonalne twory językowe, będące przejawem krótkotrwałego, bo przemijającego „z winy” dorosłych geniuszu lingwistycznego²⁸.

W idiolekcie obserwowanego dziecka pojawiły się głównie neologizmy zbudowane przy pomocy morfemów słowotwórczych, kilka powstało na drodze kontaminacji, są również neosemantyzmy²⁹. Żeby dostrzec nierozzerwalny związek pomiędzy nowo utworzonym wyrazem a sytuacją, która stanowiła bodziec do językowej ekspresji, warto przytoczyć kontekst językowy i pozajęzykowy determinujący formę neologizmu.

²⁵ J. Obara, *Psychofizyczne, społeczne i sytuacyjno-kontekstowe uwarunkowania tworzenia neologizmów przez dziecko w wieku przedszkolnym (z badań nad językiem osobniczym)*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra 1988, s. 277–293.

²⁶ H. Zgólkowa, *Funkcje neologizmów w rozwoju języka dzieci przedszkolnych*, [w:] *Język osobniczy...*, op. cit., s. 259–276.

²⁷ Można przywołać tutaj zasadę wyrażalności Searle'a, która mówi, iż jesteśmy w stanie wyrazić wszystko to, co chcemy. Jeśli jednak w języku brak do tego odpowiednich środków lub nasza znajomość języka na to nie pozwala, wówczas wola wyrażenia tego, na czym nam zależy, wywołuje potrzebę uzupełnienia języka lub umiejętności. (J.R. Searle, *Speech Acts. An Essay of the Philosophy of Language*, Londyn 1977. Przekład polski: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987, s. 29).

²⁸ Jest to rzecz jasna aluzja do sformułowania rosyjskiego pisarza i pedagoga Mikołaja Czukowskiego, autora książki *Od dwóch do pięciu*, tłum. W. Woroszyński, Warszawa 1962.

²⁹ Nie są tu rozpatrywane charakterystyczne dla mowy dziecka zniekształcenia i warianty fonetyczne form wyrazowych funkcjonujących w języku polskim typu *abuś* (autobus), *m'iduśko* (mydelko), *śenić* (księżyc), *mafelka* (marchewka), *kepćuk* (keczup), *bżosk'evnička* (brzoskwineczka), ani neologizmy morfologiczne, takie jak: *glapka* (grabie), *nożiłek* (nożyczki).

Dziecko (1.10.25) przynosi do stołu kartki papieru i zwraca się do dorosłego:

D: ńe ma p'isań! (rozkłada ręce, zwracając wyłączony długopis) kotka...

O: Co kotka?

D: nap'isem'i!

O: Kto napisze (narysuje) kotka?

D: mamuńa. kotka la ćeb'e! (bierze kolejny niepiszący długopis) ńe da śe! (pisać) iny (wyciąga rękę po długopis, którym pisze dorosły) d'jug'i!

Dziecko (1.11.8) obserwuje latającą muchę, ale nie może znaleźć klapki:

ńa ma żab'itk'i!

Dziecko (1.11.17) widzi ojca podlewającego kwiatki:

polevać f'atk'i, polewać! daj, dać polefke!

Dziecko (2.0.8) patrzy przez okno, po deszczu:

ńe pada, ńe ma padańuf!

Po rozlaniu herbaty na stole dziecko (2.1.17) przychodzi z pokoju do kuchni i zwraca się do matki:

daj v'icelke, daj v'icelke, śipko!

Rozmowa dziecka (2.4.15) z ojcem:

D: (patrzy na miejsce, gdzie przed chwilą paliło się ognisko): ńe ma juś _ pala?

O: Czego?

D: ńeb'ešk'ego, tak'ego (próbuję pokazać ręką), ćemu ogn śe v(y)uońćiu? (dlaczego ogień zgasił?).

Dziecko (2.5.5), które jadło kilka dni wcześniej orzeszki ziemne oraz nasiona słonecznika, zwraca się z prośbą do dorosłego:

daj m'i ożeśńika!

Dziecko (2.6.18) zwraca się do dorosłego, poszukując swojej huśtawki:

gże ta moja xuśka?

Dziecko (2.7.3) wyjmując z szafy ubranka dla swoich lalek i zwraca się do dorosłego:

mama, daj m'i mojom plaśolke!

Dziecko (2.8.5), oglądając podejrzliwie gwizdek i próbując zajrzeć do środka, pyta:

ćo jeż _ v gy'izdaŋku?

Dziecko (2.11.5), kartkując Elementarz Falskiego, nazywa kolejno przedmioty, pokazując wannę, mówi:

a to komp'ela!

Dziecko (2.11.21) patrzy przez okno o bardzo wczesnej porze, przed wschodem słońca: za oknem śe rozrańa!

Po zabawie na dywanie, gdzie rozrzucone są plastikowe literki, dziecko (2.11.24) zwraca się do ojca, który zaczyna je zbierać:

daj m'i, bo muśe poźb'elać ośuf! (tj. wszystkie literki „o” jak „osa”),

Dziecko (3.0.19) zwraca się do matki:

daj m'i sfuj p'isańec (kiedy matka podaje długopis piszący na niebiesko), ńe ten, čelvony!

Rozmowa dziecka (3.2.8) z ojcem w czasie kolorowania książeczki:

O: Co widzisz na tym obrazku?

D: ogludek, śfńńk'i, maųe i duųa, kulk'i, kogut

O: A gdzie on wyskoczył?

D: na pųoće

O: To pomaluj piórka w ogonie koguta!

D: (maluje, jednocześnie mówi) čelvone, Źuųte, ńeb'esk'e, dobre?

O: A teraz świnki i kurki!

D: (maluje kurę, kiedy dochodzi do grzebienia, przestaje) ale ńe v'em jak to pomalować?

O: Co?

D: no ńe v'em jak pomalować gųebatke! (wskazuje grzebień)

O: Na czerwono!

D: a bude?

O: Może być na brązowo.

Rozmowa dziecka (K. 3.4.27) z ojcem:

D: tatku, ńe v'eś gųe jes to do p'ikańa, co mają doktoly?

O: Ale co?

D: no tak, co śe pśićiska! (pokazuje)

O: Pieczętkę?

D: no, p'ečontke!

O: Jest w tamtym pudełku, podać ci je?

D: daj!

O: Zobacz, co tam jeszcze jest!

D: okulal'i, śčikafka, co śe tu daje (pokazuje jak się robi zastrzyk)

O: zastrzyki?

D: axa!

O: A to jak się nazywa, co pan doktor ma na szyi?

D: badacza!

O: Nie badaczka, tylko ste...

D: juų v'em! stetoskop! (po chwili zaczyna nerwowo szukać czegoś w pudełku)

O: Czego tam jeszcze szukasz?

D: ńe ma śčypkuf!

O: Czego?

D: tyų Źuųtyx...

O: Ale czego?

D: no śčypkuf do zembuf!

O: Chyba kleszczy?

D: značy śe kleščy!

O: Popatrz, spadły, leżą pod łóżkiem!

Dziecko (3.9.27) wchodzi do pokoju, gdzie ojciec pracuje przy komputerze:

tatku, v'ize, że komputeųyś?

Dziecko (3.11.29), wskazując na zawieszony u sufitu lep na muchy, pyta:
mama, a k'edy my zdejm'emy ten **lepńik**?

Dziecko (4.6.29) charakteryzuje pogodę:
słońca nie v'idać i niebo jak'eś tak'e **zamżone**...

Dziecko (4.9.24) podrzuca odciętym od czapki kolorowym pomponem:
jag _ ma tak spadać ten gup'i **p'inpongon**, to ja nie wyčymam!

Zamieszczone powyżej wypowiedzi dziecka dowodzą, że w badanym idiolekcie dominują neologizmy rzeczownikowe. Większość z nich ma motywację werbalną. Czasowniki fundujące formacje rzeczownikowe są dziecku dobrze znane (często występują w dialogach obok utworzonych okazjonalnie wyrazów), wśród formantów słowotwórczych przeważa deminutywny sufix z komponentem *-k-*: **badac̥ka** (stetoskop), **gv'izdaŋek** (gwizdek), **gżebatka** (grzebień kury, neologizm powstały wskutek kontaminacji wyrazu pospolitego „grzebień” i imienia bohaterki dziecięcych bajek – kurki Czubatki), **lepńik** (lep na muchy), **ożesźnik** (orzeszek ziemny, neologizm powstały z kontaminacji tegoż ze słonecznikiem), **polefka / podlefka** (konewka), **ščypk'i** (kleszcze), **v'icelka** (ścierka), **żab'itka** (kłapka na muchy, doszło tu do procesu uniwerbizacji). Powstałe w ten sposób derywaty należą głównie do nomen instrumenti. Motywację czasownikową mają też: **xuś(t)ka** (huśtawka), **komp'ela** (wanna), **padań** (kropla deszczu), **pal** (ogień), **p'isań / p'isańeć** (długopis), **plaśolka** (żelazko).

Zdecydowanie rzadziej dziecko tworzy neologizmy czasownikowe, które mają z kolei motywację rzeczownikową: **komputeżyć** (pracować przy komputerze), **rozrańać śe** (od rzeczownika „rano” na wzór „rozwidniać się”), **zakogutać** (zapać jak kogut), **zamżony** (forma imiesłowowa powstała od czasownika „mżyć” poprzez analogię do imiesłowu „zamglony”).

Przykładem swoistych neosemantyzmów są rzeczownik **osa** oraz czasownik **w(y)łączyć**. Pierwszy z nich został użyty przez dziecko w sytuacji zabawowej, przy okazji poznawania kolejnych liter (a konkretnie w odniesieniu do litery „o”). Odnoszący się do płonącego ogniska czasownik „wyłączyć” (dobrze znany dziecku ze zwrotów typu „wyłączyć bajkę, muzykę, piosenkę”) zyskuje tutaj nowe znaczenie, równoważne z czasownikiem „zgasnąć”, „wypalić się”.

Wszystkie wskazane neologizmy powstawały zawsze w określonej sytuacji, w chwili intelektualnego lub emocjonalnego pobudzenia dziecka, dlatego pozostają w najściślejszym związku z kontekstem sytuacyjnym, ale również werbalnym. Ich utworzenie było możliwe wskutek wcześniejszego zidentyfikowania oraz nazwania wykonywanej / obserwowanej przez dziecko czynności lub na drodze przypomnienia sobie zasłyszanego / użytego wcześniej w podobnej sytuacji czasownika / rzeczownika. Jak pisze M. Chmura-Klekotowa, „neologizm jest narzędziem spostrzeżeniowej analizy rzeczywistości pozajęzykowej, ale równocześnie (a nieraz przede wszystkim) reakcją na inne słowo”³⁰. Nie bez znaczenia jest też, jak pokazują niektó-

³⁰ M. Chmura-Klekotowa, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” 1971, t. XXI, s. 167.

re przytoczone tu neologizmy, poszukiwanie analogii w stosunku do określeń używanych przez dorosłych. Proces derywacyjny wymaga również uwzględniającej cel komunikatywny selekcji dostępnych metod i środków słowotwórczych, co prowadzi do tworzenia neologizmów wpisujących się lepiej lub gorzej w system leksykalny danego języka. Opanowywanie tych skomplikowanych umiejętności wymaga czasu, dlatego zachodzi przez cały okres przedszkolny, obejmując również naukę w klasach początkowych, aż do osiągnięcia kompetencji podstawowej przybliżonej³¹.

Wypowiedzi dziecka gromadzone przez okres blisko czterech lat dowodzą, że proces gramatyzacji w zakresie jego systemu słowotwórczego dokonuje się dosyć szybko (przekonują o tym również wyrazy deinteriekcyjne), jednakże jego zakończenie wymaga jeszcze kilku lat prób, poszukiwań i zmagania pomiędzy myśleniem konkretno-obrazowym dziecka a pełną niekonsekwencją i abstrakcją mową dorosłych.

Na koniec tej części uwag można dodać, że obecnie dziecko, które właśnie ukończyło 5. rok życia, wciąż używa niektórych spośród wymienionych neologizmów (np. *zab'itka*, *wyćerka*, *podleśka*), pozostałe zostały już zastąpione formami funkcjonującymi w polszczyźnie literackiej (*długopis*, *kleszcze*, *orzeszek*, *słonecznik*, *stetoskop*, *wanna*). Trzeba chyba przyznać za znawcami zagadnienia, że ten etap rozwojowy mowy dziecka, który charakteryzował się znaczną aktywnością poznawczą i daleko posuniętą pomysłowością w zakresie kreatywności językowej, około 5.–6. roku życia dobiega końca³².

5. Uwarunkowania sytuacyjne dziecięcych wypowiedzi

Na koniec warto zwrócić uwagę na kilka wypowiedzi dziecka, których osobliwa forma i sens każą uwzględnić nie tylko kontekst sytuacyjny aktualnie im towarzyszący (tzw. informację indeksalną), ale też związek z doświadczeniem osobistym mówiącego, jego wiedzą potoczną i umiejętnością wykorzystywania informacji zawartych we wcześniejszych wystąpieniach.

Dziecko (1.10.19) komentuje czynności, które wykonuje matka – stawia na stole świeczkę, znosi ciastka i filiżanki na kawę:

żapaŭka! (krzyczy) żapaŭk'i (trzeba?) pal'ić, ŕećke (będziemy?) muxać! (cieszy się, skacze z radości),

Dziecko (3.11.13) obserwuje matkę przygotowującą się do wyjścia od pracy:

D: mama, dlaćego jaġ ō iżeŝ ō do ŝkoŭy to jeŝeŝ ō zadowołona, a k'edy wracaŝ, to nie?

³¹ T. Rittel, *Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, z. 165, Prace Pedagogiczne XV, 1994, s. 9; *eadem*, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 48.

³² M. Chmura-Klekotowa, *Neologizmy...*, *op. cit.*, s. 155, 175; H. Zgółkowa, *Funkcje...*, *op. cit.*, s. 275.

M: Jak to nie? Skąd wiesz?

D: bo kŕyćyŕ i zyoŕciŕ ŕe na na* s _ tatq!

Dziecko (4.2.20) przygląda się uważnie ojcu przygotowującemu obiad, nie mogąc ukryć zdziwienia, pyta:

tatku, a čemu, ĩag _ my s _ tobq rob'imy takq surufke i ĩemy, to mama čongle noŕi okulały?

Pierwsza z wypowiedzi pokazuje, iż niespełna dwuletnie dziecko doskonale zapamiętało podobną sytuację, która miała miejsce kilkanaście dni wcześniej. Wraz z sekwencją prozaicznych czynności sprawnie zrekonstruowało zasłyszane wcześniej formy wyrazowe i użyło ich w sposób jednoznacznie zrozumiały dla dorosłych, dając jednocześnie wyraz swoim oczekiwaniom i emocjom.

Przyczoony powyżej dialog pokazuje z kolei, że dziecko nie otrzymuje pożądaney odpowiedzi na sformułowane przez siebie, konkretne pytanie. Dorosły domaga się w zamian wyjaśnienia i to wyjaśnienie z ust młodego interlokutora słyszy. Należy zwrócić uwagę na to, iż zarówno dziecięce pytanie, jak i jego replika wyrastają z przenikliwej dociekliwości oraz bacznej obserwacji, której dziecko nieustannie poddaje wszystkich domowników.

Wypowiedzenie wielokrotnie złożone, zamieszczone jako ostatni z przykładów, może uchodzić za wypowiedź całkowicie niespójną. Wynika to z faktu, iż jej schemat składniowy jest dosyć nietypowy, a wskaźniki zespolenia zdań składowych raczej charakterystyczne dla polszczyzny potocznej. Z kolei analiza semantyczna całości dowodzi, że ostatnie ze zdań nie przystaje znaczeniowo do poprzednich. Uwzględnienie czynnika sytuacyjnego oraz informacji dyskursywnej, zawartej we wcześniejszej wypowiedzi osoby dorosłej, pozwalają na identyfikację intencji dziecka (do obiadu była przygotowywana surówka z marchwi i jabłka, kilka tygodni wcześniej ojciec zachęcał dziecko do zjedzenia takiej samej surówki, mówiąc o jej korzystnym wpływie na wzrok). Narastająca sukcesywnie wiedza potoczna stanowiąca bazę kognitywną wnioskowania sprawia zatem, że dziecko ocenia wydarzenia, kojarzy fakty i formułuje pytania, sięgając do jej najgłębszych pokładów.

Z powyższego wynika, iż rozmowy, jakie zwykle dziecko inicjuje, ale również jego wystąpienia monologowe, są zawsze zorientowane na słuchacza, który, podejmując dialog, musi uwzględniać poziom wiedzy i preferowany w wieku przed-szkolnym sposób myślenia. Jednocześnie powinien mieć na uwadze wypowiedziane dotychczas w obecności dziecka uwagi, użyte wcześniej argumenty itp. Tworzą one płaszczyznę odniesienia – rozszerzający się wraz z upływem czasu kontekst, którego znajomość jest gwarancją skutecznej komunikacji. Jedną z najważniejszych cech organizacji przekazu jest bowiem informacyjna niewystarczalność tekstu. „Jak słusznie zakładają twórcy teorii relewancji, tekst jest tylko bodźcem do dalszej inferencji, której celem jest uzyskanie właściwego i całościowego sensu wypowiedzenia, czyli rekonstrukcji stanu rzeczy, jaki owo wypowiedzenie reprezentuje. Tekst z założenia nie może być informacyjnie pełny, gdyż mówiący, zgodnie z teorią

relewancji, dąży do minimalizacji środków przekazu dla osiągnięcia największego efektu kontekstowego”³³.

Zakończenie

Akwizycja języka w ontogenezie dokonuje się głównie poprzez przyswajanie jego kolejnych podsystemów (fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego i składniowego), co prowadzi do nabywania trzech kolejnych rodzajów gramatyk (kompetencji językowych). Funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie (zrazu w jego najmniejszej komórce – rodzinie) sprawia, że równolegle z procesem uczenia się gramatyki³⁴, tj. zdobywania umiejętności budowania wypowiedzi gramatycznie poprawnych, zachodzi proces poznawania funkcji języka, czyli repertuaru uczuć, jakie za pomocą mowy można wyrazić, i celów, jakie dzięki niemu można osiągnąć³⁵. Wiedza o sposobach wykorzystania środków językowych w zależności od sytuacji komunikacyjnej (zwana kompetencją komunikacyjną³⁶) zostaje zatem powiązana z pojęciem celowości używania przez jednostkę języka (kompetencja pragmatyczna).

Przytoczone w niniejszym artykule wypowiedzi dziecka, zarówno te monologiczne, jak i dialogowe, egzemplifikują proces stopniowego kształtowania się współzależności pomiędzy myśleniem i doskonaleniem języka. Rozwojowi mowy towarzyszy nieustannie rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny człowieka. Prowadzi to z kolei do usprawnienia procesu komunikacji – dziecko szybko poznaje potencjał tkwiący w płaczu, mimice, intonacji, barwie głosu; uczy się znaczeń wyrazów i gestów, swoje wystąpienia osadzone i zdeterminowane zawsze przez okoliczności towarzyszące (miejsce, czas, obecne osoby) zaczyna świadomie do nich odnosić, posługując się deikszą i anaforą. Od chwili zakończenia jednowyrazowej fazy rozwojowej coraz bardziej świadomie wykorzystuje funkcje kategorii morfologicznych (kategorii gramatycznej trybu, czasu, osoby, liczby, rodzaju i przypadku). Wraz z poznawaniem nowych słów oraz ich znaczeń, a także wraz z utrwalaniem pewnych

³³ A. Awdiejew, *Standardy semantyczne w gramatyce komunikacyjnej*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, op. cit., s. 62.

³⁴ Już J. Piaget zwracał uwagę na związek akwizycji języka i rozwoju mowy z procesami socjalizacji. Myśl tę z punktu widzenia socjologii rozwijał, jak powszechnie wiadomo, B. Bernstein. Por. B. Bernstein, *Social Structure, Language and Learning*, „Educational Research” 1961, nr 1, s. 163–176. Por. też tłumaczenie polskie: B. Bernstein, *Odhwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

³⁵ Według M.A.K. Hallidaya uczenie się języka zaczyna się od uczenia się znaczeń, które są nabywane w miarę pragmatycznego funkcjonowania protojęzyka w okresie poprzedzającym pojawienie się pierwszych konwencjonalnych słów. Dziecko czerpie znaczenia informacji o funkcjonowaniu sygnałów dźwiękowych w kontekście społecznym (za: *Badania nad językiem dziecka. Wybór prac*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 42–43).

³⁶ D. Hymes, *On Communicative Competence*, Philadelphia 1971.

nawyków, powtarzalnych czynności (np. karmienie, kąpiel, sen, zabiegi poprzedzające wyjście na spacer, wyjście rodziców do pracy itp.) poszerza się krąg doświadczeń młodego człowieka, sukcesywnie narasta jego wiedza potoczna, zwiększa się krąg znajomych osób. Kolejne, coraz bardziej rozbudowane wypowiedzi dziecięce, demonstrujące kreatywność językową w zakresie słowotwórstwa, odsyłają już nie tylko do informacji indeksalnej (obiektów i zdarzeń aktualnie obserwowanych), ale zaczynają się również odwoływać do wiedzy zawartej w dyskursach poprzedzających analizowany komunikat. Taki stan rzeczy zmusza interlokutorów dziecka do nieustannej aktywności umysłowej, wymaga czujności i absorbuje wszystkie zmysły po to, by nadać za jego trudnym do przewidzenia tokiem rozumowania. Sprostanie możliwościom, wymaganiom i oczekiwaniom komunikacyjnym małego rozmówcy urasta często do rangi złożonego zadania, którego wypełnienie spoczywa na rodzicach, opiekunach i wychowawcach. Stanowi ono bowiem gwarancję prawidłowego rozwoju procesów myślowych znajdujących odzwierciedlenie w mowie dziecka, jest też rodzajem bodźca stymulującego dalsze pożądane zmiany. Wszystko to sprawia, iż dziecko staje się szybko pełnoprawnym członkiem społeczności językowej, partnerem rozmowy, nadawcą komunikatów o zróżnicowanej funkcji pragmatycznej, komentatorem i recenzentem zachowań innych i jego samego.

Już L.S. Wygotski zwrócił uwagę na fakt, że dziecko w pierwszych latach używania mowy zasadniczo prawie nigdy nie mówi dokładnie tego, co ma na myśli, gdyż poziom rozwoju myślenia między 1. a 3. rokiem życia przewyższa poziom rozwoju języka³⁷. Przeprowadzona w niniejszym opracowaniu szczegółowa analiza wypowiedzi dziecięcych uwzględniająca zachowania pozawerbalne i liczne składniki towarzyszące aktowi komunikacji zdaje się potwierdzać tę opinię. Pokazuje jednocześnie, iż dziecko nieustannie poszukuje środków i sposobów służących ekspresji swoich uczuć, wyrażeniu własnych przemyśleń, utrzymaniu kontaktu z otoczeniem, zwłaszcza kontaktu werbalnego. Charakterystyka wszechstronnego rozwoju dziecka, determinowanego przez proces dojrzewania jego układu nerwowego, musi zatem uwzględniać przebieg oraz tempo opanowywania sprawności komunikacyjnych i nie może pomijać funkcji, jaką w ontogenezie pełni język ojczysty.

Bibliografia

- Awdiejew A., 1999, *Standardy semantyczne w gramatyce komunikacyjnej*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. *idem*, Kraków, s. 33–68.
- Awdiejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, *Język a Kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. A. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–27.

³⁷ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, [za:] J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa 1993, s. 19.

- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Badania nad językiem dziecka. Wybór prac*, 1980, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.
- Boniecka B., 1990, *Wypowiedzi dziecięce wobec normy komunikacyjnej*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 196–206.
- Boniecka B., 1992a, *Akty działania a akty mowy na materiałach wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 1992b, *Formy wyrażające motywację zachowań na przykładzie wypowiedzi dziecięcych*, „Poradnik Językowy”, z. 9, s. 652–664.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 1977, *Funkcje składniowe wyrazów onomatopiecznych*, „Polonica”, t. III, s. 27–45.
- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu: teoria i praktyka*, Lublin.
- Butler D., 1971, *Źródła „redundancji” leksykalnej*, „Prace Filologiczne”, t. XXI, s. 249–263.
- Chmura-Klekotowa M., 1964, *Rozwój rozumienia budowy wyrazów i umiejętności tworzenia wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, t. VII (XXI), z. 4, s. 403–418.
- Chmura-Klekotowa M., 1970, *Odbicie tendencji słowotwórczych języka polskiego w neologizmach dzieci*, „Prace Filologiczne”, t. XX, s. 153–159.
- Chmura-Klekotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne”, t. XXI, s. 99–235.
- Chmura-Klekotowa M., 1978, *O funkcji poznawczej języka w ontogenezie*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 457–466.
- Czukowski M., 1962, *Od dwóch do pięciu*, tłum. W. Woroszyński, Warszawa.
- Gąsiorek K., *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991.
- Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Kraków 1999.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Lasowski, H. Wróbel, Warszawa 1984.
- Grice H.P., 1967, *Logic and conversation*, [w:] P. Cole, J.L. Morgan, *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts, Academic Press, New York 1975, s. 41–58.
- Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra 1988.
- Kaczmarek L., 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Korzyk K., *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Kraków 1999, s. 9–32.
- Kozłowska E., 1991, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich (deklinacja)*, „Poradnik Językowy”, z. 9–10, s. 399–406.
- Kozłowska E., 1992, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich (konjugacja)*, „Poradnik Językowy”, z. 1–10, s. 16–25.
- Obara J., 1988, *Psychofizyczne, społeczne i sytuacyjno-kontekstowe uwarunkowania tworzenia neologizmów przez dziecko w wieku przedszkolnym (z badań nad językiem osobniczym)*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra, s. 277–293.
- Porayski-Pomsta J., 1990, *Wypowiedzi dziecięce jako akty mowy*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 619–625.
- Porayski-Pomsta J., 1993, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa.

- Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa.
- Rittel T., 1986, *Wyrażenia onomatopieczne w języku polskim (próba opisu morfosyntaktycznego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, Prace Językoznawcze nr 5, Kraków, s. 201–216.
- Rittel T., 1987, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 516–522.
- Rittel T., 1994a, *Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, z. 165, Prace Pedagogiczne XV, Kraków, s. 7–16.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Searle J.R., 1977, *Speech Acts. An Essay of the Philosophy of Language*, Londyn. Przekład polski: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987.
- Smoczyńska M., 1992, *Kategoria osoby w języku dziecka: odniesienie do nadawcy i odbiorcy*, [w:] *Z badań nad kompetencją dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 205–208.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Wrocław.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Synowiec H., 1980, *O słownictwie dzieci przedszkolnych*, [w:] *Współczesna polszczyzna i jej odmiany*, red. H. Wróbel, Katowice, s. 86–97.
- Warchał J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Wiedza a język*, t. 2: *Język dziecka*, red. I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus, Wrocław 1987.
- Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk.
- Zgółkowska H., 1988, *Funkcje neologizmów w rozwoju języka dziecka przedszkolnych*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra, s. 259–276.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

A Question of Redundancy and Relevance in an Idiolect of a Child at the Preschool Age

Abstract

The paper belongs to a trend in a study of language of the youngest users of Polish and its material basis consists of one child's utterances recorded regularly by her parents who are educated in Polish philology. Except for utterances of the girl that were recorded since she was five years old, a wide situational context that attended her all-round development was taken into account. The context that is the best known to her parents fulfills a very important

function in relevance theory which provides methodological bases for more detailed considerations.

The author's purpose is to show what linguistic exertions and activities as well as means are used by a child to participate efficiently in social life of his/her closest environment. An analysis of a child's utterances that includes different factors and situations determining all his/her verbal and non-verbal behaviour is to give an answer to a question if any linguistic and non-linguistic elements of redundancy appear in the process of getting transient competence, the process which happens at an astonishing rate in the first years of human life, and if a child is conscious of the special status of such elements.

Mirostaw 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 określona werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określona 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 wydobywania 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 współudziale) 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 obiekty 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 szczególny 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 relewancjne 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 nierelwancjne w danym kontekście (Sperber, Wilson 1986: 118–123). Należy dodać, iż relewancja jest wartością stopniowalną – 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) relewancjne właściwości uczestników aktu mowy, 2) relewancjne elementy rzeczywistości, 3) relewancjne 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 swoje otoczenie tekstowe, które ma w sobie zakodowane relewancjne 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 między-lekcyjnej. 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-

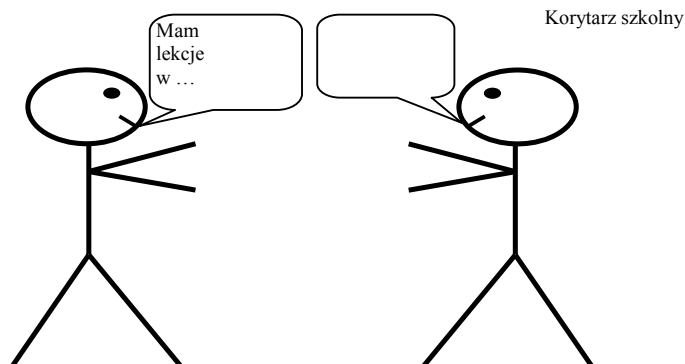
⁹ Kompetencja lingwistyczna to „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa” (por. Rittel 1994: 4, 27).

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. Warchała 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 (Warchała 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 dostrzega 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 dostrzeganie relewancji obserwowanych twierdzeń (por. Awdiejew 1992: 22). Z kolei ta część eksperymentu diagnostycznego ma odpowiedzieć na pytanie: Jaki wpływ na umiejętność dostrzegania 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 dostrzeganiu 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>Jeżdżę 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.

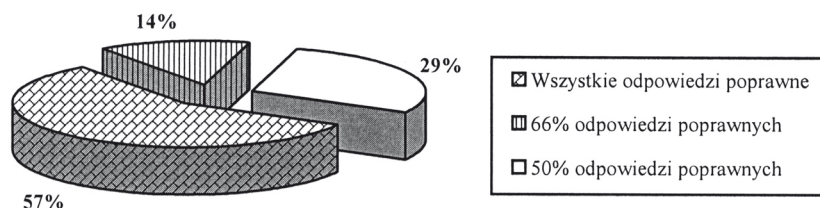
2. Jeden uczeń (14,3 procenta) udzielił dwóch odpowiedzi poprawnych i jednej niepoprawnej – użył twierdzenia obecnego w kontekście, niewnoszącego nowej informacji. Trafność jego wyborów sytuuje się zatem na poziomie 66 procent.

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”.

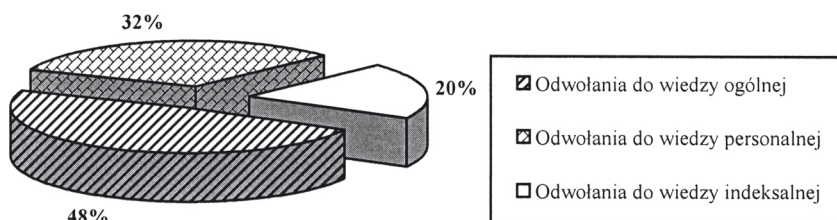
¹³ Do eksperymentu zostali wybrani uczniowie upośledzeni, którzy potrafią w miarę sprawnie samodzielnie odczytywać subkod pisany języka.

5. Czas wykonywania zadania przez ucznia szkoły masowej, pośrednio świadczący o wysiłku przetwarzania informacji kontekstowej, wynosił 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:

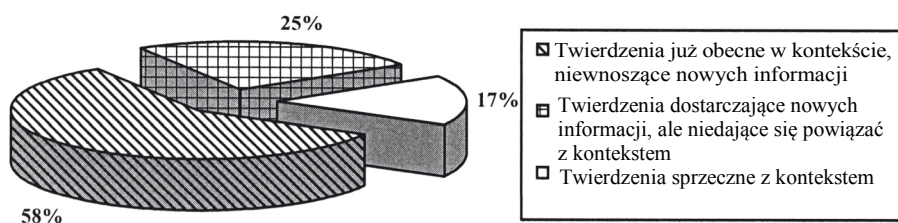
1. Z przebadanych uczniów zaledwie jeden (14,3 procenta) wybierał tylko sformułowania relewantne, dzięki którym możliwe stało się osiągnięcie efektu kontekstowego w danej, narzuconej mu sytuacji badawczej. Skuteczność jego wyborów osiągnęła w związku z tym 100 procent.

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.

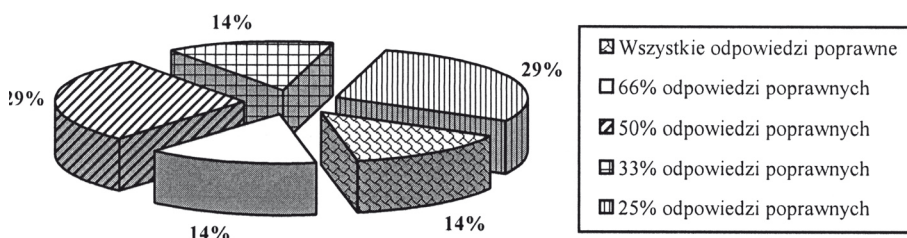
4. Jeden uczeń (14,3 procenta), decydując się na wybór trzech replik z zaproponowanego zbioru, użył tylko jednej relewantnej w danym kontekście. Skuteczność jego wyborów wynosi zatem 33 procent.

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

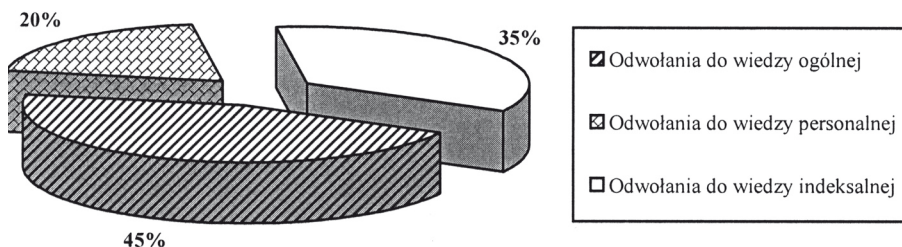
6. Ze sformułowań nirelewantnych w badanej grupie dominują twierdzenia już obecne w kontekście, niewnoszące nowej informacji (58,3 procenta). Oto one: „Mówisz, gdzie masz lekcje” oraz „Stoisz przede mną”. Na drugim miejscu (25 procent) sytuują się twierdzenia dostarczające nowych informacji, ale niedające 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 powszechne, 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 niepopołniających 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.
- Awdiejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, Język a Kultura, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–27.
- Awdiejew 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.
- Duszak 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, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność 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, *Myślenie 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.
- Warchała J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Warchała 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 Osiadły-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.

Iwona Bińczycka-Kotacz

Redundancja – zjawisko zbędne czy pożądane? O „nadmiarowości” w definicjach uczniowskich

Nasze wypowiedzi zawierają elementy, które są dla treści informacji nieistotne – redundantne (Ivić 1975: 271). *Redundancja* (łac. *redundantia* – ‘powódź, nadmiar, zbytek’) to nadmiarowość w stosunku do tego co konieczne. Rozumiana jest jako nadmiar informacji w komunikacie sformułowanym w danym kodzie. Termin ten pojawia się w teorii informacji, spokrewnionej ze statystyką i teorią prawdopodobieństwa, a także z cybernetyką, zajmującą się badaniem sygnałów, zwłaszcza sygnałów mających wpływ na kontrolę (Malmberg 1969: 308), i definiowany jest jako „miara stopnia ograniczenia niepewności co do zajścia danego sygnału” (podają za: Małocha-Krupa 2001: 115). Teoria informacji wprowadza także inne bardzo ważne dla lingwistyki pojęcie – entropię. Jest to miara ilości informacji (Jurkowski 1965: 11, por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* [EJO] 1999: 144–145, autor hasła: Z. Saloni).

Zjawisko redundancji postrzegane jest dwojako (Małocha-Krupa 2001: 123). Myślę, że określenie to może odnosić się zarówno do nadmiaru potrzebnego, pożądanego, jak i do nadmiaru zbędnego, szkodliwego, użytego niecelowo. Prześledźmy teraz te dwa aspekty redundancji.

Zacznijmy od spojrzenia, które zjawisko redundancji interpretuje pozytywnie. Redundancja kodu wprawdzie wpływa na zwiększenie długości komunikatu, ułatwia jednak jego odbiór, pozwala bowiem uzupełnić jego fragmenty zniekształcone lub niedokładnie zdekodowane (Saloni, EJO 1999: 483). Obecność elementów naddanych pełni ważną funkcję w procesie porozumiewania się. Im więcej wypowiedź ma elementów redundantnych, tym większa szansa, że przekaz zostanie odebrany i należycie zrozumiały (Ivić 1975: 271). Redundancję, zdaniem Rolf’a Hammerla i Jadwigi Sambor, można interpretować „jako tę ilość informacji, jaką posiada odbiorca przed odebraniem tekstu jako ciągu kolejnych sygnałów literowych (fonemowych), dzięki której potrafi on zrekonstruować poprawnie tekst, zdeformowany w kanale wskutek

szumu” (za: Małocha-Krupa 2001: 115–116). John Lyons stwierdza, że redundancja zarówno w języku, jak i w każdym systemie komunikacyjnym przeciwdziała niekształconym skutkom szumu (Lyons 1984: 47). Im większy jest stopień redundancji, tym mniejsza liczba pomyłek. Redundancja zatem to także zdolność do wydobywania sensu z niepełnego komunikatu. Zarówno mowa, jak i pismo zawierają nadmiarowe informacje. Dzięki temu człowiek może zrozumieć częściowo zniszczone napisy oraz niewyraźną mowę.

W teorii komunikacji wskazuje się redundancję jako sposób poprawy komunikacji i rozumie się ją jako powtarzanie treści komunikatu lub ponowne przedstawianie treści w innej postaci. Jednym z najważniejszych elementów skutecznej komunikacji jest sprzężenie zwrotne, czyli odpowiedź odbiorcy, a także jego zaangażowanie w proces komunikacji. Komunikacja jest skuteczna jedynie wtedy, gdy wywołuje reakcję odbiorcy. Jest więc mieszanką informacji i uwagi. Ludzie coraz wyraźniej widzą konieczność i potrzebę usprawniania procesu komunikacji (np. menedżerowie w firmach) i okazuje się, że właśnie redundancja, a więc powtarzalność komunikacji, jest warunkiem skuteczności porozumiewania się. Zwraca na to uwagę psycholog Jarosław Chybicki, który w artykule *Pochwała komunikacji* przedstawia zjawisko redundancji w dość oryginalny sposób. Podaje przykład samolotu Boeinga 747, jednego z najbezpieczniejszych na świecie. Jednym z elementów tworzących niezawodność tej maszyny jest fakt, iż samolot ten wyposażony jest w wiele niezależnych systemów sterowania tymi samymi elementami w sposób automatyczny. Dodatkowo pilot posiada kolejny system funkcjonujący niezależnie. Awaria jednego z tych systemów nie powoduje katastrofy. W komunikacji oznacza to konieczność docierania z informacją do odbiorców na różne sposoby, wielokrotnie, w sposób powtarzalny (Chybicki 2005). Redundancję można zatem rozumieć jako dublowanie elementów mającą na celu podniesienie niezawodności.

Andrzej Krzywka pisze, że w trakcie kształtowania osobowości człowieka dążymy do stworzenia struktury wiedzy opartej na instrukcjach i algorytmach, na heurystyce i myśleniu konwergencyjnym powiązanym z dywergencjami. Proporcje wymienionych składników były i są różnorodne, natomiast element redundancji jest pomijany. Mozaikowa struktura wiedzy, o którą autorowi chodzi, powinna być „gąbczasta”, bo gąbka ma strukturę odporną na wszelkiego rodzaju urazy, zgniecenia i odkształcenia. Ponadto gdy jest sucha, nie zasysa wody, gdy ją lekko namoczymy, zbiera wodę idealnie, natomiast gdy jest zbyt pełna wody, to także jej nie zbierze ze swego otoczenia, a wręcz przeciwnie – odda ją do niego, dążąc do stanu zrównowżenia swych zasobów wilgoci. Krzywka jest zdania, że ten metaforyczny opis oddaje istotę redundancji przy założeniu dużej entropii informacyjnej i jej znaczenia dla pozyskania wiedzy. Zacytujmy autora: „Sucha gąbka to stan absolutnie pozbawiony redundancji. «Osobowość» naszej gąbki jest wręcz instrukcyjna, nie ma w niej żadnych elementów luźno powiązanych z jej strukturą, jest wręcz impregnowana na podjęcie dyskursu z otoczeniem. Gdy wprowadzimy w jej strukturę trochę wilgoci, wprowadzamy redundancję, co natychmiast czyni gąbkę otwartą na rzeczywistość, ale także tylko do pewnego stopnia. Jeżeli elementów redundantnych będzie zbyt

wiele, to możliwości «percepcyjne» gąbki się kończą, nadmiar jest wydalany aż do momentu osiągnięcia stanu zbilansowania potrzeb”. Przy czym woda to informacja, redundancja to wiedza, a stan zrównoważenia to mądrość (Krzywka 2005: 50).

Pewien poziom redundancji jest konieczny, żeby przekaz był informatywny. Agnieszka Małocha-Krupa pisze, że jeśli uznamy, iż powstawanie redundancji nie zawsze jest przypadkowe czy wynikające z niekompetencji nadawcy, możemy włączyć ją do obszaru badań pragmatyki lingwistycznej, a tego typu redundancję nazwać pragmatyczną, czyli ujawniającą się w dyskursie ze względu na realizację rozmaitych celów komunikacyjnych. To spojrzenie pozwoli uwolnić zjawisko redundancji od interpretacji negatywnej, która dominuje w refleksji lingwistycznej (Małocha-Krupa 2001: 123). Pragmatyka opisywana bywa jako określona umiejętność i jako taka uważana za składnik kompetencji komunikacyjnej człowieka, ukierunkowany na skuteczne oddziaływanie i osiąganie zamierzonych celów, tzn. osiąganie tego, co nazwane zostało udaniem aktu komunikacji (Pisarkowa 1975: 13–14). Janusz Anusiewicz podaje, że najważniejszym zadaniem pragmatyki lingwistycznej jest sporządzenie katalogu wytycznych – jakich środków językowych użyć, aby osiągnąć spełnienie się aktu komunikacyjnego, by wywrzeć wpływ na określone postawy, zachowania lub działania odbiorcy. Dlatego funkcja nakłaniająca (perswazyjna) jest jedną z podstawowych funkcji kulturowych tekstów językowych i jako taka stanowi główną dziedzinę zainteresowań pragmatyki lingwistycznej (Anusiewicz 1995: 151).

Pragmalingwistyka formułuje zasady optymalnego korzystania przez nadawcę z systemu językowego w czasie aktu komunikacji (Bobrowski 1999: 49). Właśnie redundancja często bywa używana w celach perswazyjnych (*funkcja pragmatyczno-perswazyjna*). Pojawia się na przykład w etykiecie językowej – *funkcja etykietalna* (Małocha-Krupa 2001: 124). Każde społeczeństwo ma pewien repertuar zachowań językowych, regulowanych normami językowymi i obyczajowymi. Nazywa się je *stylami mówienia*, *stylem grzecznościowym*, *funkcją pragmatyczną*, *intencją językową* lub *formułami grzeczności* (Czechowska 2002: 103). Funkcję etykietalną szczególnie zauważyć można w takich aktach mowy jak: życzenia (por. np. „kliszowane”: *Zdrowia, szczęścia, pomyślności i wszystkiego, wszystkiego najlepszego*), częstowania (polska grzeczność językowa wymaga wielokrotnego proponowania poczęstunku). Powtarzanie etykietalnych formuł podziękowania (np. *dziękuję, dziękuję bardzo i jeszcze raz dziękuję*), powitania (np. *witam, witam bardzo serdecznie i gorąco*), przeprosin (np. *to moja wina, przepraszam, przepraszam bardzo*) itd. wzmacnia powitanie, podziękowanie, przeproszenie, a w związku z tym ma zapewnić powodzenie grzecznościowego aktu mowy (Małocha-Krupa 2001: 124; zob. też: S. Blum-Kulka 2001: 231–232). Wiele tego typu zwrotów pojawia się podczas lekcji szkolnej. Niektóre z nich są pozbawione semantyki i są efektem grzecznościowego zachowania pozorów dialogowości (Skowronek 1999: 132). Stanisław Grabias, analizując zagadnienia sprawności komunikacyjnej (społecznej), stwierdza, że rozstrzygnięcia wymaga kwestia, jakie formy grzecznościowe należałoby uwzględnić w procesie dydaktycznym (Grabias 1994: 334).

René Dirven i Günter Radden piszą, że w werbalnych strategiach grzecznościowych uwidacznia się *zasada ikonizacji ilościowej*, zgodna ze słowami: „jeśli chcesz być grzeczny, powiedz trochę więcej”. Zasada ilościowa każe wyrażać mniejszą ilość znaczenia za pomocą mniejszej ilości formy. Dotyczy to tej części informacji, która uznana jest za redundantną. Wiele zjawisk syntaktycznych (użycie zaimków, redukcja pełnych zdań) jest wynikiem działania zasady ikonizacji ilościowej (*Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa* 2001: 29–30).

Funkcji pragmatycznej redundancji doszukać możemy się także w świadomych powtórzeniach pojawiających się w tekstach – *funkcja retoryczna* (Ziomek 1990: 187). Retoryka praktycznie wykorzystuje środki językowe, jest sztuką umiejętnego stosowania tych środków, „nadmiary” stosuje celowo, często pełnią one również funkcję perswazyjną, pomagają osiągnąć zamierzony efekt. Perswazja jest związana z naturą ludzkiej komunikacji. Często mówimy po to, by kogoś do czegoś przekonać, przed czymś przestrzec, a także w celu wpływania na jego przekonania. Takie intencje ma również akt komunikacji kaznodziejskiej (Zdunkiewicz-Jedynak 1996: 23; na temat języka kazań zob. też: Miodek 1994: 157–161).

Chino Biscontin-Brescia nazywa redundancję powtarzalnością komunikacji. Zwraca uwagę na to, że w procesie komunikacji pełno jest utrudnień i zakłóceń. Czasami wystarczy jedno kichnięcie, aby odwrócić uwagę słuchaczy. I w takim właśnie momencie konieczna jest redundancja, powtórzenie komunikatu, aby proces komunikacji miał skuteczny przebieg. Mówienie o czymś nie jeden raz i nie tylko na jeden sposób, ale powtarzanie informacji na różne sposoby i ilustrowanie jej przykładami jest prawie zawsze konieczne. Wszyscy mamy to doświadczenie, czytając na przykład książkę, w oparciu o którą rodzi się w naszym umyśle jakieś pojęcie. Aby je sobie przyswoić, musimy rozważyć je z różnych punktów widzenia i wyobrazić sobie jego zastosowanie i konsekwencje. Dopiero wtedy możemy powiedzieć, że przyswoiliśmy je sobie na stałe. Trzeba pamiętać, że nawet w najdoskonalszych procesach komunikacji nie mała część przekazu, który jest wysyłany przez nadawcę, ginie i nie trafia do odbiorcy (Biscontin-Brescia 2005: 149). Redundancję możemy rozumieć zatem jako podwojenie komunikatu lub jako kilkakrotne, ale nieidentyczne odwzorowanie tych samych informacji w wiadomościach, aby stały się pewniejsze i bardziej zrozumiałe. *Mała encyklopedia logiki* wymienia duży nadmiar (redundancję) środków komunikowania (parafrazy, powtórzenia itp.) jako jedną z cech języka naturalnego, która zwiększa szanse pokonywania zakłóceń przy przekazywaniu informacji (*Mała encyklopedia logiki* 1970: 97). Nadmiarowość bywa także stosowana do podkreślenia znaczenia. Dorota Zdunkiewicz zwraca uwagę, że we fragmentach homilii papieskich służących przede wszystkim przekonaniu odbiorcy do pewnych wartości i przekazaniu ocen ważną funkcję pełnią wyrazy uwydatniające. Funkcję uwydatnienia pełnią powtórzenia słów nazywających wartości, por. wypowiedzi papieża: *Człowieka trzeba mierzyć miarą serca – sercem* (Spotkanie z młodzieżą, 3 czerwca 1979), *Pax vobis! Pokój Tobie Polsko! Ojczyzno moja! Pokój Tobie!* (Okęcie, 16 czerwca 1983) (Zdunkiewicz 1991: 155).

Jednak nie wszyscy widzą w redundancji przejaw celowego działania językowego. Często jest ona oceniana jako błąd, usterka językowa. Już w starożytnym Rzymie pojęciem *redundancji* określano odstępstwa od norm stylistycznych, występującą rozwlekłość, a także *pleonazm*. W artykule *Redundancja językowa w tekstach popularnonaukowych i materiałach glottodydaktycznych* Janusz Zydroń pisze, że w znaczeniu pierwotnym redundancja to błąd stylistyczny, tautologia lub pleonazm, polegający na wyrażeniu tego samego sensu za pomocą elementów jednej lub wielu części mowy (za: Małocha-Krupa 2001: 115). Podobne wnioski wyciągają autorki książki *Kultura języka polskiego*. Zwracają one uwagę na to, że w niektórych konstrukcjach wielowyrazowych pojawiają się elementy semantycznie puste, powielające treść zawartą w innych członach tego połączenia. Piszą, że „zjawisko powtarzania się analogicznej treści w obrębie jednego zdania lub grupy syntaktycznej bywa (...) określane terminem «redundancja», zapożyczonym z teorii informacji”. Termin ten definiowany jest jako nadmiar elementów językowych, istnienie środków, które nie przekazują informacji im tylko właściwych, w związku z tym mogłyby być usunięte bez żadnych strat znaczeniowych. Redundancję utożsamia się z *pleonazmem* i *tautologią* (Buttler *et al.* 1982: 69). Zauważono, że jeśli w wypowiedzi pojawiają się redundantne zdania, to wyrażają one to samo znaczenie co wersja krótsza, ale znaczenie to zostanie wzbogacone o elementy emfazy lub nabierze negatywnego zabarwienia (*Kognitywne podstawy języka* 2001: 30).

Redundancja może się przejawiać zarówno w systemie języka, jak i w tekście. Redundantne środki systemowe to na przykład warianty fonetyczne lub fleksyjne tego samego wyrazu (*szmalec* – *smalec*, *kwadransa* – *kwadransu*) oraz dublety słowotwórcze i leksykalne, tj. wyrazy formalnie zróżnicowane, ale o identycznym znaczeniu (np. *językoznawstwo* i *lingwistyka*, *jableczny* i *jabłkowy*) (Buttler *et al.* 1982: 69–70). Teodozja Rittel w artykule *Niektóre problemy redundancji i szyku enklityki w języku polskim* pisze o podwojeniu składników w języku staropolskim i we współczesnych gwarach. Redundancją nazywa pleonastyczne użycie elementów *się*, *-eś*, *-by*, które powodują, że w tym samym zdaniu używane są równocześnie dwa środki informacji: *prepozytywny* i *postpozytywny*, w wyniku czego powstaje nadmiar (Rittel 1972, s. 89).

Konstrukcje reprezentujące redundancję tekstową są zjawiskami indywidualnymi, powstają doraźnie wskutek pewnego wykoślenia uwagi twórcy wypowiedzi (Buttler *et al.* 1982: 69–70). Skoncentrujemy się właśnie na redundancjach tekstowych. Poniżej omówię zjawisko nadmiarowości w uczniowskich definicjach (dotyczących dwunastu pól pojęciowych). Jak podkreśla Milka Ivić, w metajęzyku – idealnie logicznym języku nauki – nie pojawiają się redundancje, natomiast są one częste w języku codziennym (Ivić 1975: 271). W poprawnie skonstruowanych definicjach słownikowych brak jest redundancji (por. moje dalsze rozważania), natomiast mamy do czynienia z nimi w definicjach nieprofesjonalnych, przykładem tego może być materiał umieszczony w tabeli poniżej. Obejmuje on definicje uczniowskie,

w których pojawiły się elementy redundantne¹ i fragmenty definicji zaczerpniętych ze słownika języka polskiego (*Mały słownik języka polskiego* 1969).

Lp.	Hasło	Definicje uczniowskie, w których pojawiły się elementy redundantne	Definicje słownikowe pojęć
1.	DOBRO	- to dobre wartości (29, IIId) <u>pomoc drugiemu człowiekowi</u> (21, IIId) - to pomoc biednym i potrzebującym (1, IIId)	1. to, co jest oceniane jako pomyślne, (...) ideał moralny; 2. dobroć; 3. środki potrzebne do rozwoju człowieka; 4. majątek; 5. pomyślność, szczęście, pożytek, korzyść
2.	ZŁO	to zła wada (20, IIId)	to, co jest oceniane jako złe, niepomyślne, niesprawiedliwe; czyn, postępek zły, krzywdzący kogo
3.	RADOŚĆ	<u>dużo szczęścia. Szczęścia duszy</u> (12, IIId)	uczucie zadowolenia, wesoły nastrój; uciecha, zadowolenie
4.	CIERPIENIE	smutna przykrość (2, IIId)	1. rzeczownik od czasownika cierpieć; 2. dolegliwość, przykrość, męka, ból
5.	BÓG	<u>to władca całego świata</u> (11, IIId) <u>władca wszystkich ludzi</u> (5, IIId) <u>ojciec wszystkich ludzi</u> (23, IIId) <u>Stwórca wszystkiego i wszystkich</u> (18, IIId)	1. stwórzyciel i pan wszechświata; 2. istota lub jej wyobrażenie, zwierzę, roślina, rzecz będące przedmiotem kultu, bóg, bożyszcze, bóstwo
6.	CZŁOWIEK	to istota żywa (3, IIId)	1. <i>homo sapiens</i> ; 2. osoba reprezentująca najlepsze cechy ludzkie (...); 4. osoba dorosła, dojrzała (...); 7. pot. mężczyzna
7.	ŻYCIE	- nowy początek (28, IIId) - życie to życie (12, IIId)	1. zespół procesów fizykochemicznych przebiegających w organizmach żywych; 2. stan organizmu żywego (...) istnienie; 3. sposób, tryb istnienia, bytowania, spędzania czasu, rodzaj egzystencji; 4. utrzymanie, wyżywienie
8.	ŚMIERĆ	- to okrutny szatan (14, IIId) - to przejście z życia do innego życia (7, IIId)	1. zjawisko nieodwracalnego ustania wszystkich czynności życiowych organizmu, utrata życia, zgon; 2. personifikacja tego zjawiska

¹ Na podstawie materiału zebranego w dwóch klasach trzecich Gimnazjum nr 51 przy ul. Grochowej 23 w Krakowie, 17 kwietnia 2004 roku, 58 uczniów miało utworzyć metaforyczne definicje 12 pojęć, co dało w sumie 696 definicji. W tabeli zamieszczono 22, które wydają się redundantne.

9.	PRAWDA	• szczere wyznanie (12, IIId) • realne fakty (18, IIIf)	1. zgodność z rzeczywistością, prawdziwość, brak kłamstwa, fałszu, udawania; 2. to, co prawdziwe, zgodne z rzeczywistością
10.	KŁAMSTWO	• fałszywa nieprawda (19, IIIf) • nieprawdziwe oszczerstwa (2, IIIf)	twierdzenie niezgodne z rzeczywistością; fałsz, nieprawda
11.	MIŁOŚĆ	w badanym materiale nie znaleziono definicji redundantnych dotyczących tego pojęcia	1. głębokie przywiązanie, namienne uczucie sympatii do osoby płci odmiennej, połączone z pożądaniem jej, silna więź emocjonalna, jaka łączy ludzi, umiłowanie; 2. osoba ukochana
12.	NIENAWIŚĆ	• <u>niechęć do drugiego człowieka</u> (11, IIIf) • <u>uczucie, które masz do kogoś, kogo nie lubisz</u> (8, IIId) • uczucie, które czujesz do kogoś nielubianego (7, IIId)	uczucie silnej wrogości niechęci, do kogo (czego)

Tabela 1. Zestawienie definicji słownikowych i uczniowskich (z elementami redundantnymi) dotyczących 12 pól tematycznych

Oprac. I. Bińczycka

Przeanalizujmy teraz mechanizmy powstania związków o składnikach nadmiarowych w powyższych definicjach. Najczęściej błędy powstały przez powtórzenie zasadniczej cechy znaczeniowej jednego wyrazu w postaci drugiego słowa, por. przykład *dobrze wartości*. Jak pisze Jadwiga Puzynina, termin *wartość pozytywna* w zestawieniu ze znaczeniem słowa *wartość* (*wartość* – to, co dobre) jest redundantny (Puzynina 1992: 69). Podobną nielogiczność zauważamy w związku *zła wada*, wada to ujemna cecha charakteru, zatem przymiotnik oceniający negatywnie w tym przypadku jest naddany. Często cała treść jednego z członów mieści się w znaczeniu drugiego elementu, por. *istota żywa* (*istota* to właśnie żywy organizm), *fałszywa nieprawda* (*nieprawda* to brak zgodności z rzeczywistością, fałsz), *nieprawdziwe oszczerstwa* (*oszczerstwo* to niezgodna z prawdą obmowa). Również w następujących przykładach przymiotnik dubluje cechę znaczeniową rzeczownika: *smutna przykrość*, *nowy początek*, *szczere wyznanie*. Nadmiarowość pojawia się też w połączeniu *okrutny szatan*. Wyraz *szatan* ma silne konotacje negatywne, dlatego niepotrzebnie cecha znaczeniowa wyrazu nadrzędnego została wyodrębniona i powtórzona w postaci wyrazu określającego. Zarzut niepoprawności znaczeniowej odnieść możemy do połączenia wyrazowego *realne fakty*. Prawda to stwierdzenie, które ma potwierdzenie w faktach. Fakty to zawsze autentyczne, realne wydarzenia. Z moich obserwacji wynika, że sformułowanie to jest bardzo powszechne w me-

diach, w związku z tym zapewne również młodzież nie uznaje go za odstępstwo od normy językowej.

Wymienione powyżej połączenia wyrazowe to *pleonazmy*. Zawierają one niepotrzebne powtórzenia treści (Kochański *et al.* 1987: 309). Treść jednego członu jest zawarta w znaczeniu drugiego (tzw. masło maślane) (H. Kajetanowicz 1998: 72). *Nowy słownik poprawnej polszczyzny języka polskiego* pod redakcją Andrzeja Markowskiego nazywa *pleonazm* niepoprawnym wyrażeniem lub zwrotem, w którym część podrzędna gramatycznie zawiera elementy treściowe występujące w wyrazie nadrzędnym. Konstrukcje pleonastyczne często składają się z wyrazów spokrewnionych słowotwórczo lub wyrazów obcych, których znaczenia twórcy wypowiedzi nie rozumieją (np. *wrócić z powrotem*, *potencjalne możliwości*). Istnieją też *pleonazmy*, w których ta sama treść jest wprowadzona za pomocą środków leksykalnych i gramatycznych (np. *bardziej odporniejszy*) (*Nowy słownik poprawnej polszczyzny* 1999: 1716). Helena Kajetanowicz zauważa, że ulegając wpływowi języka urzędniczego, często używamy *multiwerbalizmów*, czyli zamiast jednego słowa stosujemy określenie dwuwyrazowe (w *miesiącu maju* – w *maju*, *uiścić zapłatę* – *zapłacić*) (Kajetanowicz 1998: 86). N.N. Leont'ewa opisała dwie tendencje w języku: tendencję do podwajania sensu, tworzącą redundancję, i tendencję do skracania powtarzającej się części wyrazu. Przedstawiła zjawisko kompresji semantycznej – opuszczania wyrazów dublujących część sensu drugiego wyrazu, np. *puszka zrobiona z miedzi* – *puszka z miedzi* (podają za: Apresjan 1980: 109). Zenon Leszczyński zaznacza jednak, że wyrażenie, które może wydawać się pleonastyczne, w odpowiednim kontekście można uznać za poprawne. Zaleca on rozagę przy orzekaniu o pleonastycznym charakterze konstrukcji (Leszczyński 2004: 229).

Za redundancję uznaje się również *powtórzenie*, o czym była już mowa. Autorzy książki *Język polski na co dzień* zwracają uwagę na to, że nie powinno się powtarzać tego samego wyrazu lub wyrazów pokrewnych. Przyjmują zasadę, że ten sam lub pokrewny wyraz nie może wystąpić dwukrotnie w tym samym zdaniu ani w dwóch następnych zdaniach. Razić może powtarzanie nie tylko tych samych słów, ale także tych samych sylab, a nawet nagromadzenie samogłosek (Przyłubscy 1990: 91).

Niekiedy jednak powtórzenie czemuś służy, np. podkreśleniu lub porządkowaniu (Przyłubscy 1990: 92). Można byłoby się zastanowić, czy właśnie nie w celu podkreślenia redundancje zostały użyte w następującym przykładzie: *przejście z życia do innego życia*, *władca wszystkich ludzi i ojciec wszystkich ludzi*, *Stwórca wszystkiego i wszystkich* (przy czym zamiarem ostatniego sformułowania było z pewnością uwzględnienie podziału na to co materialne i ludzkie). Ciekawy jest fakt, że właśnie najwięcej definicji redundantnych pojawiło się w polu tematycznym: Bóg. Interlokutor często, właśnie poruszając zagadnienia dotyczące wartości transcendentnych, stosuje elementy redundantne (por. Puzynina 1992: 40–41). Potwierdzeniem tego spostrzeżenia może być fakt, iż powtórzenia często pojawiają się w kazaniach (o funkcji pragmatycznej tego zabiegu była mowa wcześniej), prześledźmy to na przykładzie fragmentu homilii Jana Pawła II:

I wołam, ja, syn polskiej ziemi, a zarazem ja: Jan Paweł II
 papież, wołam z całej głębi tego tysiąclecia, wołam
 w przeddzień Święta Zesłania,
 wołam wraz z wami wszystkimi:
 Niech zstąpi Duch Twój!
 Niech zstąpi Duch Twój!
 I odnowi oblicze ziemi
 Tej ziemi! (cyt. za: Rittel 2004: 16).

Można wysunąć dalej idący wniosek, że redundancja pojawia się w naszych wypowiedziach, gdy chcemy powiedzieć o czymś ważnym, podniosłym.

Przyjrzyjmy się teraz przykładowi – *Dużo szczęścia. Szczęścia duszy*. Odnaleźć w nim można *anadiplozę* – figurę polegającą na zaczynaniu zdania wyrazem, który znajdował się na końcu poprzedniego (podaję za: Kaczmarowski 1993: 156). Słownik terminów literackich utożsamia tę figurę retoryczną z *reduplikacją*. Jest ona sposobem rozwijania dalszego ciągu wypowiedzi (*Słownik terminów literackich* 2002: 29). Również reduplikację Jan Paweł II często stosował w swoich wypowiedziach (por. przykład powyżej).

Natomiast porządkowaniu służyć mogą powtórzenia w następującym zwrocie: *Uczucie, które masz do kogoś, kogo nie lubisz*. Elementów redundantnych można doszukać się także w wyrażeniach: *nienawiść to niechęć do drugiego człowieka, dobro to pomoc drugiemu człowiekowi, władca całego świata*. Wystarczyłoby bowiem powiedzieć: *niechęć do człowieka, pomoc człowiekowi, władca świata* – żadna z definicji nie straciłaby swojego sensu. W definicji: *nienawiść to uczucie, które czujesz do kogoś nie lubianego*, nadmiarowość jest od razu widoczna, ponieważ jako pleonastyczne określenie występuje wyraz łączący się ze słowem określanym więzią etymologiczną.

Do *tautologii* można byłoby zaliczyć wyrażenie: *pomoc biednym i potrzebującym*, słowo *biedny* zawiera się w słowie bardziej ogólnym *potrzebujący*, zatem człony te niejako się dublują. Za tautologię, zgodnie z tradycją grecką (tauto – ‘to samo’, logos – ‘słowo’), uznaje się połączenia współrzędne o składnikach znaczeniowo tożsamych albo powtarzanie tej samej treści zdania niezwiązanej ze sobą bezpośrednio zależnością składniową (Buttler *et al.*, 1982: 70).

Jak wspomniałam wyżej (por. przypis 1), zadaniem uczniów było stworzenie **metaforycznych** definicji pojęć. Tu można byłoby się zastanowić, czy wszystkie definicje mają elementy metaforyczne, bo gdyby uznać, że tak (co może wzbudzić sprzeciw, rozstrzygnięcie tej kwestii wymagałoby z pewnością osobnego, obszernego opracowania²), to może elementy nadmiarowe w tych definicjach nie powinny dziwić. Pozwalam sobie wysunąć takie spostrzeżenie, zakładając, że metaforę uczniowie najczęściej kojarzą z poezją, gdyż poznają ją w szkole jako *podstawową figurę języka poetyckiego* (def. za: M. Krassowski, *Leksykon terminów literackich*,

² O zagadnieniu definicji metaforycznych piszę w mojej rozprawie doktorskiej *Prawidłowości tworzenia i odbioru metafor w języku uczniów. Ujęcie lingwistyczno-edukacyjne* (2006).

Warszawa 1994, s. 134). Redundancja odgrywa szczególną rolę w języku poetyckim, będąc następstwem dominowania funkcji estetycznej wypowiedzi. Jej przejawem jest m.in. posługiwanie się synonimami, powtórzenia, rytm wierszowy, rym. *Słownik terminów literackich* podaje także, iż redundancja jest „cechą budowy wypowiedzi językowej, przejawiająca się w jej nadmiernym zorganizowaniu, a więc w użyciu tych środków, które nie służą bezpośrednio przekazywaniu informacji i nie są z tego punktu widzenia niezbędne” (np. amplifikacja – rozszerzenie tekstu przez wstawienie elementów, których pierwotnie nie zawierał, paralelizm składniowy), zjawisko to jest właściwe wszelkim przekazom językowym, jest jednym z wymogów spójności tekstu, warunkuje porozumienie (*Słownik terminów literackich* 2002: 465).

Zanim przejdziemy do omówienia kolejnej definicji uczniowskiej, przypomnijmy trzy wymagania, jakie stawia Jurij D. Apresjan definicjom leksykograficznym: nie mogą one być cyrkularne, definiens i definiendum muszą być identyczne, określające znaczenia powinny być konieczne i wystarczające dla znaczenia pojęcia (podają za: Seretny 1998: 256; zob. też: Apresjan 1980: 127–141 oraz Okopień-Sławińska 2001: 177–209). Przyjrzyjmy się teraz kolejnej definicji z tabeli: *życie to życie*. Jak podaje Kazimierz Ajdukiewicz, błąd polegający na użyciu wyrazu definiowanego w członie definiującym nosi nazwę *błédnego koła* w definicji albo błędu *‘to samo przez to samo’*. Definicja obarczona takim błędem nosi nazwę definicji wyraźnie tautologicznej (Ajdukiewicz 1960: 32–33; por. Seretny 1998: 257).

Zajmowaliśmy się jak dotąd (zgodnie z tematem tego opracowania) redundancjami w definicjach uczniowskich. Ale nie sposób choćby nie wspomnieć o tautologiach pojawiających się w słownikach. Kwestia ta może wywołać zdziwienie, bo przecież – o czym już była mowa – w słownikach (a także w encyklopediach, leksykonach), gdzie od autorów wymaga się posługiwania idealnie logicznym językiem nauki (por. wyżej), nie powinny pojawiać się definicje noszące cechy tautologiczne.

Jadwiga Sambor zauważa, że błédne koło pojawia się w tzw. ciągach definicyjnych (Sambor 1986: 151–164). Według autorki istota ciągu definicyjnego polega na odwzorowaniu struktury hierarchicznej definicji słownikowych. Rozpoczyna go człon podstawowy, który jest definiowany. Kolejne człony mogą być zarówno definiujące, jak i definiowane. Definiowanie kończy rzeczownik, który już się pojawił w ciągu, a więc występuje przypadek błédnego koła (Rittel 1994a: 228–229, por. Rittel 1994b: 149–150). Z powodu ograniczeń wydawniczych nie możemy tu prześledzić ciągów definicyjnych wszystkich 12 pojęć umieszczonych w tabeli. Przykładowo zaprezentujemy zatem tylko ciąg definicyjny hasła: *dobro*³. Wybieramy znaczenie rzeczownika *dobro* – majątek. Podajemy definicję rzeczownika *majątek*: „*majątek* – *posiadłość, własność ziemską*”, szukamy definicji hasła *posiadłość*: „*posiadłość* – *dom, teren, majątek ziemski*”. Powstaje następujący ciąg definicyjny: *dobro* – *majątek* – *posiadłość* – *majątek*.

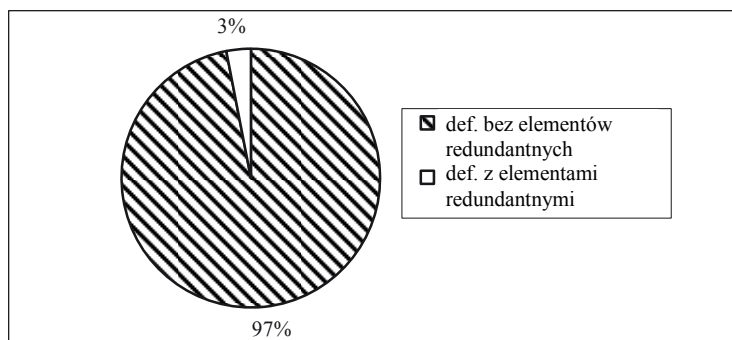
Przyjrzyjmy się jeszcze jednemu znaczeniu tego słowa „*dobro* – *szczęście*”. *Szczęście* definiowane jest następująco: „*I. los, fortuna, dola, zwłaszcza pomyślny*

³ Definicje pochodzą z *Małego słownika języka polskiego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1969.

los, pomyślność, powodzenie (...) 2. stan, uczucie bezgranicznego zadowolenia, upojenia, radości". Z kolei definicja *radości* brzmi następująco: „*uczucie zadowolenia wesoły nastrój; uciecha, zadowolenie*". Uciecha to natomiast – „*uczucie wywołane pomyślnymi albo zabawnymi okolicznościami, radość, zadowolenie*". Powstaje zatem ciąg definicyjny, w którym znów zaobserwować możemy błędne koło: dobro – szczęście – radość – uciecha – radość.

Można by rozważyć, czy tautologie pojawiają się tylko w ciągach definicyjnych pojęć, czy również pojawiają się w samych definicjach. Spójrzmy na następującą definicję: „*złe – to, co jest oceniane jako złe*". Przyjrzyjmy się także definicji rzeczownika *szczęście*, pochodzącego z ciągu definiującego hasła *dobro* (zob. tabela): „*szczęście – zrządzenie losu sprawiające, że komuś się szczęści*”, oraz rzeczownika *wrogość*, za pomocą którego definiowana jest *nienawiść* (zob. tabela): „*wrogość – bycie wrogim*". Należałoby się też zastanowić, czy te definicje nie są klasycznym przykładem definicji „idem per idem”⁴.

W słownikach definicje noszące cechy tautologiczne (jeśli w ogóle) pojawiają się sporadycznie. Zastanówmy się, czy często pojawiają się one w języku uczniów. Moje uwagi dotyczyć będą tylko grupy uczniów biorących udział w opisanym tu eksperymencie, zakres badanego materiału jest wąski, niemniej jednak warto przedstawić powstałe w wyniku jego analizy spostrzeżenia. Jak wspomniałam wyżej, 22 definicje spośród 696 miały elementy redundantne. Udział procentowy tych definicji prezentuje wykres 1:



Wykres 1

Zatem ilość definicji redundantnych w badanym materiale wydaje się być zjawiskiem dość rzadkim.

Główną przyczyną powstawania związków pleonastycznych i tautologicznych jest nieuwaga, przeoczenie lub niski poziom kompetencji językowej autora wypowiedzi. Pleonazmy i tautologie są często wynikiem niedokładnej znajomości treści

⁴ Definicja tego typu wskazuje relacje formalne między wyrazem hasłowym a wyrazem dla niego podstawowym, jest to definicja *strukturalna*. O różnych rodzajach definicji zob. P. Krzyżanowski (1993).

zestawianych wyrazów. Na lekcjach języka polskiego warto zwracać szczególną uwagę na tego typu „błędy językowe”, gdyż, jak wynika z moich doświadczeń nauczyciela polonisty, uczniowie często w ogóle nie zdają sobie z nich sprawy.

Nie wolno także zapominać o zagadnieniach ekonomii języka (jak najmniej słów, jak najwięcej treści). Zajęcia dotyczące tej tematyki pomogą uczniom unikać „nadmiarowości” w komunikacie językowym. Dobrą okazją do tego może być w gimnazjum lekcja dotycząca konstruowania notatki encyklopedycznej. Notatka (krótki tekst zawierający najważniejsze informacje na jakiś temat, odznaczający się zwięzłością i rzeczowością) (Cieślakowie 2004: 36) jest właśnie formą wypowiedzi, w której nie powinny pojawić się elementy redundantne. Przypomnijmy w tym miejscu dwie z czterech powszechnie znanych maksym Herberta Paula Grice’a:

Maksyma ilości (Quantity)

– *niech Twój wkład w konwersację zawiera tyle informacji, ile jej potrzeba (dla aktualnych celów rozmowy)*

– *niech twój wkład (udział w rozmowie) nie zawiera więcej informacji, niż to konieczne*

Maksyma relacji (Relevance)

– *bądź relewantny (mów na temat)* (Anusiewicz 1995: 168–169).

Należałoby wyjaśnić pojęcie *relewancji*, które stoi w opozycji do redundancji. Relewanca jest jedną z zasad w językoznawstwie strukturalnym. Postuluje wyodrębnienie w opisie języka elementów i cech istotnych, tzn. cech pełniących określone funkcje w komunikacji językowej, od elementów i cech nieistotnych dla komunikatywnej funkcji języka (*Słownik wyrazów obcych* 2000: 954).

Podsumowując, należy stwierdzić, że pojęcie redundancji jest definiowane i oceniane w różny sposób. „Nadmiarowość” postrzegana bywa jako zjawisko mogące być zabiegiem świadomym, służącym perswazji oraz stylistycznemu i znaczeniowemu wzbogaceniu tekstu. Może ułatwiać dialog i komunikację międzyludzką, a także wspomaga rozprzestrzenianie się wiedzy. Z drugiej strony może oznaczać niekonieczną dla zrozumienia treści komunikatu, zbędną liczbę informacji, a nawet niezręczność stylistyczną. W języku uczniowskim redundancja pojawia się najczęściej jako kategoria pragmatyczno-komunikacyjna lub po prostu wykroczenie przeciw normie językowej (definicje zaliczone do pierwszej kategorii podkreślono w tabeli). W badanym materiale „nadmiarowość” była w większości przypadków przejawem odstępstwa od zasad poprawności, a nie wynikiem celowego jej użycia.

Bibliografia

Ajdukiewicz K., 1960, *Zarys logiki*, Warszawa.

Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław.

Apresjan J.D., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska, A. Markowski, Wrocław.

- Bińczycka-Kołacz I., 2006, *Prawidłowości tworzenia i odbioru metafor w języku uczniów. Ujęcie lingwistyczno-edukacyjne*. Praca doktorska.
- Biscontin-Brescia C., 2005, *Cechy dobrego mówcy* (VI), tłum. M.K. Kubiak, „Miesięcznik homiletyczny”, nr 3, maj–czerwiec.
- Blum-Kulka S., 2001, *Pragmatyka dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa.
- Bobrowski I., 1999, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1982, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia po-prawności leksykalnej*, Warszawa.
- Chybicki J., 2005, *Pochwała komunikacji*, źródło: Internet, <http://www.profirma.com.pl>.
- Cieślakowie I. i L., 2004, *Jak to napisać? Poradnik gimnazjalisty*, Toruń.
- Czechowska A., 2002, *O grzeczności językowej uczących się polskiego jako języka obcego*, [w:] *Kształcenie językowe*, red. K. Bakula, J. Miodek, t. 3, Acta Universitatis Wratislaviensis nr 2495, Wrocław.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Internet, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Redundancja>.
- Ivić M., 1975, *Kierunki w lingwistyce*, tłum. K. Feleszko, A. Wierzbicka, Wrocław.
- Jurkowski M., 1965, *Teoria informacji a lingwistyka*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 1–44.
- Kaczmarowski M., 1993, *Starożytna retoryka – poprzedniczka lingwistyki tekstu*, [w:] *Językoznawstwo synchroniczne i diachroniczne*, red. J. Sambor et al., Warszawa, s. 153–163.
- Kajetanowicz H., 1998, *Licz się ze słowami. Ćwiczenia leksykalne i frazeologiczne*, Gdańsk.
- Kochański W., Klebanowska B., Markowski A., 1987, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001.
- Krassowski M., 1994, *Leksykon terminów literackich*, Warszawa.
- Krzywka A., 2005, *Informacja – wiedza – mądrość*, „Edukacja i Dialog”, nr 2 (165).
- Krzyżanowski P., 1993, *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 387–400.
- Leszczyński Z., 2004, *Czy istnieje potencjalna możliwość akceptacji „dorosłych kobiet”?*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 19. Studia Linguistica II, red. L. Bednarczyk et al., Kraków, s. 227–229.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, tłum. A. Weinsberg, t. 1, Warszawa.
- Malmberg B., 1969, *Metody statystyczne i matematyczne w językoznawstwie. Teoria informacji*, [w:] *idem, Nowe drogi w językoznawstwie*, tłum. A. Szulc, Warszawa, s. 308–333.
- Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław 1970.
- Małocha-Krupa A., 2001, *Redundancja niejedno ma imię*, [w:] *Kształcenie językowe*, t. 2, red. K. Bakula, J. Miodek, Acta Universitatis Wratislaviensis nr 2336, Wrocław, s. 115–129.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1969.
- Miodek J., 1994, *Co słyszy językoznawca we współczesnych polskich kazaniach?*, [w:] *Fenomen kazania*, Redemptoris Missio, t. VI, red. W. Przyczyna, Kraków, s. 157–161.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny języka polskiego*, red. A. Markowski, Warszawa 1999.
- Okopień-Sławińska A., 2001, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej*, Kraków.
- Pisarkowa K., 1975, *Pragmatyczny składnik kompetencji językowej*, „Polonica”, t. I, s. 265–279.
- Przyłubscy E. i F., 1990, *Język polski na co dzień*, Warszawa.

- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Rittel T., 1972, *Niektóre problemy redundancji i szyku enklityki w języku polskim*, „Język Polski”, t. LII, s. 88–98.
- Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Rittel T., 2004, *Miłość nieprzykładna Elżbiety Drużbackiej. Rozwinięcie intertekstowe motywu orla i słońca. Konteksty interpretacyjne*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 20. Studia Historicolitteraria IV*, red. B. Faron, Kraków, s. 5–19.
- Sambor J., 1986, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr XL, s. 151–165.
- Seretny A., 1998, *Definicja i definiowanie*, Prace Instytutu Polonijnego UJ, Kraków.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2002.
- Zdunkiewicz D., 1991, *Językowe środki perswazji w homiliach, na przykładzie tekstów Jana Pawła II*, *Język a Kultura*, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczak, Wrocław, s. 149–157.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 1996, *Językowe środki perswazji w kazaniu*, *Redemptoris Missio*, t. XI, Kraków.
- Ziomek J., 1990, *Retoryka opisowa*, Wrocław.
- Zydroń J., 1993, *Redundancja językowa w tekstach popularnonaukowych i materiałach glottodydaktycznych*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12.

Redundancy – a Superfluous or Desirable Phenomenon? On “Excessiveness” in Pupils’ Definitions

Abstract

The paper pays attention to two different ways of perceiving the phenomenon of *redundancy*. “Excessiveness” is sometimes treated as a phenomenon that may be an intended exertion used for persuading as well as for stylistic and semantic enrichment of a text. It may make a dialogue and human communication easy. It also helps to spread knowledge. On the other hand it may mean superfluous information, not necessary for understanding a content of an utterance, and even a language mistake.

In the paper the phenomenon of redundancy in definitions formulated by pupils (referring to twelve notion fields) is discussed. The author analyzes mechanisms of forming compounds with excessive components in gathered material.

In pupils’ language redundancy appears most often as a pragmatic-communicational category or simply as transgression linguistic rules. In the analyzed material redundant elements were in most cases indications of deviation from correctness rules and not results of purposeful use of them.

Jolanta Machowska-Gąsior

Semantyczna relewancja w zakresie pojęć: CZĘŚĆ i CAŁOŚĆ w dyskursie wczesnoszkolnym

Językowe wykładniki relewancji semantycznej mieszczą się w zakresie tzw. procesów parametryzacji świata¹ i stanowią jeden ze sposobów opisywania i kategoryzowania świata przez pryzmat różnego typu jednostek miary². W analizie materiału empirycznego uwzględniam zatem trzy rodzaje wykładników parametryzacji świata, tj. wykładniki parametryzacji świata ogólne (Andrzej Bogusławski)³, konwencjonalne jednostki miary oraz niekonwencjonalne jednostki miary (Adam Bednarek⁴). Konwencjonalne i niekonwencjonalne jednostki miary, obok operatorów numerycznych, biorą udział, zdaniem Beaty Chachulskiej, w procesie kwantyfikacji. Na tenże proces składają się, jak stwierdza autorka, zabiegi językowe mające na celu określenie ilości obiektów lub substancji⁵. Przedmiotem artykułu będzie więc ukazanie językowego obrazu świata⁶ jednostek miary używanych przez uczniów w młodszym wieku szkolnym (klasy II i III) w dziesięciu domenach tematycznych: (*baśń, lato (wakacje), przygoda, rodzina, roślina, szkoła, wiosna, ziemia (świat za sto lat), zima, zwierzę*). W opisie materiału badawczego przyjmuję za Ronaldem W. Langackerem tezę, iż gramatykę cechuje jednolitość (*conceptual unification*)⁷ i jest ona rodzajem

¹ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne*, Toruń 1994, s. 8.

² B. Chachulska, *Zmierzyć, zważyć, policzyć... czyli o wykładnikach parametryzacji świata*, Kraków 2003, s. 3.

³ A. Bogusławski, *Nazwy pospolite przedmiotów konkretnych i niektóre właściwości ich form liczbowych i połączeń z liczebnikami w języku polskim*, [w:] *Liczba, ilość, miara. Materiały z Konferencji w Jadwisinie*, red. Z. Topolińska, M. Grochowski, Wrocław 1973, s. 10.

⁴ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne*, Toruń 1994.

⁵ B. Chachulska, *Analiza składniowa leksykalnych wykładników parametryzacji świata*, Kraków 2002, s. 22.

⁶ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 12.

⁷ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej: Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1990*, red. H. Kardeła, Lublin 1995, s. 12.

kontinuum ze strukturami: semantycznymi, fonologicznymi oraz symbolicznymi. Ta pojęciowa unifikacja prowadzi z kolei do gradacji form w pełni dających się opisać jako zespoły struktur symbolicznych, gdyż, jak głosi autor, różnica pomiędzy „regułami gramatycznymi a symbolicznie złożonymi wyrażeniami sprowadza się jedynie do kwestii, czy (lub w jakim stopniu) tworzące je symbolicznie zespoły są raczej schematyczne, czy też konkretne”⁸. Gramatyka kognitywna, według R.W. Langackera jest modelem naturalnym, charakteryzującym się „teoretyczną prostotą” ujętą za pomocą tzw. warunku zawartości (*content requirement*), który zakłada istnienie elementów dostępnych bezpośredniej obserwacji lub pochodzących od niej⁹. W założeniach dotyczących warunku zawartości mieszczą się zatem informacje w zakresie: tekstu, dyskursu, szeroko rozumianej gramatyki, zdolności do abstrahowania, schematyzowania i kategoryzowania, co łączy się z konceptualizacją części i całości w dyskursie wczesnoszkolnym.

Podstawę rekonstrukcji pojęć *część* – *całość* w pisanym dyskursie wczesnoszkolnym (a zarazem w dyskursie intersemiotycznym rozumianym za Barbarą Greszczuk jako: „... konceptualizacja (istnienie) jednego z tych tekstów przez pryzmat drugiego, na tle drugiego [...] semantyzacja odbywa się na różnych poziomach ramy kognitywnej poprzez sferę leksykalną, kompozycyjną, ikoniczną”¹⁰), stanowią dwa składniki (wzajemnie się przenikające); z jednej strony kategoria przypadku jako mechanizm konceptualizacji rzeczywistości przez uczniów w młodszym wieku szkolnym, a z drugiej słownictwo, które pełni rolę klasyfikatora społecznych doświadczeń i zawiera „inwentarz pojęć relewantnych egzystencjalnie, społecznie i kulturowo”¹¹. Owa dwuwymiarowość opiera się zatem na wykładnikach systemowych – *dopełniacz parametryczny* (*genetivus parametricus*)¹², oraz tekstowych – poszczególne domeny tematyczne i tzw. podłączanie pojęć¹³ w zakresie różnego typu *jednostek miary*. Wewnątrz wyodrębnionych kategorii opisu parametryzacji świata można zaobserwować przede wszystkim struktury, które są powierzchniowo całkowicie kompatybilne¹⁴ na płaszczyźnie semantycznej oraz te, które są kompatybilne częściowo. Z procesami parametryzacji świata łączy się również pojęcie i rola wariantu języ-

⁸ R.W. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 75.

⁹ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej: Kazimierz nad Wisłą...*, op. cit., s. 11–13.

¹⁰ B. Greszczuk, *Poetycki dyskurs intersemiotyczny (na materiale literatury XX wieku)*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, S. Gajda, Rzeszów 2005, s. 232.

¹¹ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata...*, op. cit., s. 13.

¹² J. Machowska, *Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny*, Kraków 2006, s. 83.

¹³ A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006, s. 265–266.

¹⁴ S. Karolak, *Kompatybilność (zgodność)*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1999, s. 304–305.

kowego, gdzie chodzi o „odróżnienie cech istotnych (stałych) i cech okazjonalnych (zmiennych), które istnieją w każdym bycie i w każdym zjawisku w ogóle”¹⁵.

Jeżeli chodzi o wykładniki semantyczne (tekstowe) tworzące conceptosferę¹⁶ parametryzacji świata, to należą do nich grupy wyrażen oznaczające różnego typu byty: byty przestrzenne (morficzne, amorficzne i konstrukty wrażeniowe) oraz byty abstrakcyjne¹⁷.

Do analizy materiału badawczego wykorzystałam przede wszystkim instrumentarium kognitywne, które nie posiada dotąd precyzyjnie wytyczonych granic i stawia przed badaczami zadanie odnalezienia własnego pola i narzędzi badawczych¹⁸. Zastosowana metoda w analizie materiału badawczego polega tu na wyodrębnieniu tematów wiodących (słów kluczowych) ukazujących cechy relewantne dla parametryzacji świata w zakresie części, kawałka i całości oraz na egzemplifikacji omawianych jednostek miary w ujęciu kognitywnym (różnego typu relacje mereologiczne). Zatem w analizowanym materiale empirycznym nadrzędnym i relewantnym kryterium rozstrzygającym o przynależności rzeczownika do danej klasy znaczeniowej nie są rzeczywiste cechy obiektu denotowanego, ale sposób myślenia o tychże obiektach, forma ich mentalnego ujęcia – konceptualizacja¹⁹. Termin ten związany jest również z pojęciem kontekstu i tzw. efektu kontekstowego²⁰. Jeżeli chodzi o sposoby konceptualizacji, są one uzależnione od użytkowników języka. Znaczenia wylaniają się podczas tworzenia wypowiedzi językowych (zjawisko emergentne). Dochodzi wówczas do stapiania się znaczeń (teoria amalgamatów)²¹. W strukturze złożonej komponenty składowe zostają wyakcentowane w sposób bezpośredni na różnych etapach ścieżki kompozycyjnej (*compositional path*)²², chociaż komponenty te wchodzi także w skład struktury semantycznej wyrażenia *miara*. Proces stapiania konceptualnego łączy się z takimi operacjami mentalnymi jak: kompozycja, dopełnianie, elaboracja (uszczegółowienie) i kompresja²³. Wymienione elementy związane są, jak sądzę, z tzw. efektami zoomowania. Jeżeli chodzi o pojęcie *całości*, to mamy do czynienia z tzw. zoomowaniem poszerzającym. Natomiast w przypadku takich leksemów jak: *część*, *częstka*, *kawałek*, dochodzi do tzw. zoomowania zawę-

¹⁵ T. Rittel, *Wyraz fonetyczny i jego warianty tekstowe (na przykładzie utworów Elżbiety z Kowalskich Drużbackiej)*, Kieleckie Studia Filologiczne, t. 10, red. I. Bobrowski, Kielce 1996, s. 159.

¹⁶ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata...*, *op. cit.*, s. 144.

¹⁷ R. Przybylska, *Polisemia przyimków w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków 2002, s. 129–133.

¹⁸ D. Korwin-Piotrowska, *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*, Kraków 2006, s. 10.

¹⁹ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, *op. cit.*, s. 57.

²⁰ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986, s. 123–132, tłum. pol. S. Śniatkowski.

²¹ B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania*, [w:] *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Habrajska, J. Ślósarska, Kraków 2006, s. 7–9.

²² R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą...*, *op. cit.*, s. 76.

²³ B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania*, *op. cit.*, s. 13.

zającego²⁴. Stapianie się znaczeń, ich składnikowość i kompozycjonalność oraz efekty zoomowania wiążą się również z terminem zwanym skanowaniem holistycznym i tzw. punktem odniesienia²⁵. Poza tym przy opisie konstrukcji parametrycznych ważne są, jak sądzę, niektóre z zasad optymalizacji: topologii, sieci, rozpoznawalności, oraz ściśnienie metonimiczne²⁶.

W analizowanym materiale empirycznym dotyczącym parametryzacji świata: *część, kawałek, całość*, można wyróżnić następujące typy relacji:

1) o wysokim stopniu przewidywalności²⁷; są to relacje mereologiczne zachodzące między *porcją i masą*²⁸. Należą tu następujące byty:

a) amorficzne, pozbawione własnego kształtu (substancje) – ciecze:

1. *Do mojej zaczarowanej szkoły chodzi Kubuś Puchatek, który lubi jeść miód. Nie chciałam, aby zjadł nam wszystkie szkolne zapasy. Z koleżanką postanowiłyśmy część miodu schować...* [kl. III] – domena szkoły.

Rzeczownik parametryczny – niekonwencjonalna jednostka miary²⁹ *część* odnosi się do jakiegoś fragmentu i/lub elementu – *miodu*³⁰, który jest substancją homogeniczną³¹. Egzemplifikacja ta odzwierciedla prototypowe archetypy (relacja *część – całość*) oraz wskazuje na istotny element naszego sposobu konceptualizowania pojęć – na „przywoływanie pewnej rzeczy jako punktu odniesienia [...] dla ustalenia mentalnego kontaktu z inną rzeczą”³². Według A. Bednarka pojęcie *części* wiąże się z terminem *kawałek*, gdyż kawałek czegoś „jest częścią tego czegoś”³³. Konstrukcja mereologiczna *część miodu* odnosi się zatem do dwóch struktur wyjściowych: *część i miód*. Składniki tej konstrukcji należą do schematu „posiadanie”³⁴, ale nie są

²⁴ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, tłum. H. Kardela, P. Łozowski, Lublin 2005, s. 13: zoomowanie poszerzające to jeden ze sposobów, w jaki postrzegamy elementy danej sceny: zaczynając od najbardziej zawężonego oglądu, przesuwamy się do coraz bardziej ogólnego widoku, aż do najszerszego oglądu sytuacji; zoomowanie zawężające to jeden ze sposobów, w jaki postrzegamy elementy danej sceny: zaczynając od najszerszego oglądu sytuacji, przesuwamy się do coraz bardziej szczegółowego oglądu, aż do konkretnej lokalizacji przedmiotów danej sceny.

²⁵ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej...*, op. cit., s. 85–88.

²⁶ B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania*, op. cit., s. 15–16.

²⁷ G. Kleiber, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków 2003, s. 89.

²⁸ M.E. Winston, R. Chaffin, D. Herrmann, *A Taxonomy of Part – Whole Relations*, „Cognitive Science”, nr 11, 1987, s. 417–444; cyt. za E. Miczka, *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*, Katowice 2002, s. 86–87.

²⁹ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, op. cit., s. 7–8.

³⁰ *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000, t. I, s. 872; *miód* to słodka, lepka, złoścista substancja wytwarzana przez pszczoły, używana często do smarowania chleba.

³¹ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, op. cit., s. 100.

³² R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej...*, op. cit., s. 114.

³³ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, op. cit., s. 100.

³⁴ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001, s. 120–121.

sumą znaczeń poszczególnych elementów. Opisywany przykład w ujęciu Mortona E. Winstona, Rogera Chaffina i Douglasa Herrmanna³⁵ mieści się w zakresie części odłączalnych (jakaś część miodu) oraz odnosi się do relacji między porcją a masą (część miodu). Ponadto w analizowanym przykładzie forma *część miodu* została użyta, ponieważ trajektor – *Kubuś Puchatek lubi jeść miód* – jest to odniesienie do jakiejś nieokreślonej *całości*. W omawianym kontekście pojawia się również pojęcie *całości* w postaci rzeczownika *zapasy*³⁶, który ukazuje sytuację statyczną, relację posiadania czegoś „wśród swoich własności”. Leksem *zapasy* konotuje różne formy dopełniające jego znaczenie, tj. chleba, żywności etc. Dopiero presuponowana³⁷ forma *miód* precyzuje semantykę opisywanej struktury złożonej. Zatem pojęcie *części* i *całości* odzwierciedlone zostało w strukturze dyskursu przez wyróżnienie w niej następujących składników: elementu znanego, cel – *część*, składnika dookreślającego, źródła – *miód*, elementu znanego – *zapasy* oraz elementu presuponowanego – *miodu*;

b) morficzne, mające stały kształt:

1. *Okrutna macocha wypędziła Marysię z domu, dając jej na drogę kawałek chleba* [...] *Zmęczona i głodna usiadła na progu, z kieszeni wyciągnęła suchy kawałek chleba i chciała ugryźć* [...] *Dziewczyna przełamała kawałek i podeszła, zobaczyła siwego, pogarbionego staruszka* [...] *żał dziewczynce zrobiło się starca i podała mu kawałek chleba, nagle ten suchy chleb przemienił się w bochenek*. [kl. II] – domena bań.

Adam Bednarek, odnosząc się do różnorodnych egzemplifikacji związanych z leksemem *kawałek*, próbuje stworzyć własną jego definicję, która brzmi:

kawałek x-a: część x-a
nieprawda, że myślę o tym jako o czymś, co ma części
nieprawda, że to, o czym mówię, mówiąc *kawałek*, jest
dużą częścią tego, o czym mogę powiedzieć x³⁸.

Leksem *kawałek* konotuje pojęcie *części całości* bytu podzielnego, odłączalnego – *chleba*, na co wskazuje znaczenie słownikowe rzeczowników *chleb*³⁹ oraz *bochenek*⁴⁰ występujących w bieżącej przestrzeni dyskursu⁴¹. Konteksty językowe

³⁵ M.E. Winston, R. Chaffin, D. Herrmann, *A Taxonomy...*, op. cit., s. 86–87.

³⁶ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. II, s. 1251; *zapasy* lm. od *zapas* – jakichś rzeczy lub pieniędzy to pewna ich ilość, którą przechowuje się do czasu, gdy będą potrzebne.

³⁷ J. Antas, *O mechanizmach negocjowania*, Kraków 1991, s. 71–113.

³⁸ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, op. cit., s. 103.

³⁹ *Inny słownik języka polskiego...*, op. cit., t. I, s. 165; *chleb* – to rodzaj pieczywa z mąki pszennej, żytniej lub razowej, o kształcie podłużnym lub okrągłym. Chleb piecze się w specjalnych piecach i najczęściej kroi na kromki przed zjedzeniem.

⁴⁰ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. I, s. 111; *bochenek* chleba to jego okrągła lub podłużna bryła.

⁴¹ R.W. Langacker, *Kotwiczenie, kodowanie i dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne*, t. II: *Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 27.

dotyczące leksemu *kawałek* łączą się z następującymi formami czasowników: *dać*, *wyciągnąć*, *ugryźć* oraz *przełamać*. Znaczenia wyodrębnionych czasowników z dyskursu pisanego łączą się zarówno z pojęciem części, jak i całości. Na uwagę zasługują tu szczególnie czasowniki *ugryźć* i *przełamać*. W formie werbalnej *ugryźć* to przedrostek *u-* informuje nas o „skrajnej, peryferyjnej części tejże całości [...] dla landmarka – bryły częścią skrajną jest jego powierzchnia”⁴². Z kolei w czasowniku *przełamać* prefiks *prze-* wskazuje na podział obiektu, który przed zmianą jest całością, a po zmianie tenże landmark (figura sekundarna – to drugi, obok trajektora, wyakcentowany element predykcji relacyjnej lub profil nominalizacji⁴³) „jest podzielony na dwie odseparowane od siebie części”⁴⁴. Jeżeli chodzi o formę nominalną *bochenek*, stanowiącą pewną całość, to, zdaniem A. Bednarka, można ją odnieść do eksplikacji bryły⁴⁵. Jednak w opisywanym kontekście nie pojawiło się wyrażenie *bochenek chleba*, lecz tylko pojedynczy leksem *bochenek*. Dlatego też w tym wypadku autor mówi o niejednoznaczności tej niekonwencjonalnej jednostki miary. Wyraz *bochenek* jest nazwą jednostki podstawowej, nie myślimy bowiem „o nim jako o części innego obiektu morficznego”⁴⁶. W opisywanej egzemplifikacji archetypowa relacja *części i całości* ukryta jest nie tylko w znaczeniach form nominalnych (*kawałek chleba*, *bochenek*, *chleb*), ale także procesy parametryzacji konotowane są m.in. przez czasowniki *przełamać* oraz *ugryźć*.

2. Kiedy jest ktoś chory, to jak urwie *kawałek listka*, to wyzdrowieje [...] i jak ktoś nie będzie chory i urwie liść, to będzie całe życie chory [kl. III] – domena roślina.

Znaczenie pewnej części zawiera się w formie werbalnej *urwać*⁴⁷ konotującej fragmentaryczność, a także w strukturach nominalnych *kawałek* oraz *listek*, który to leksem wchodzi w skład wyrażenń odnoszących się, jak zauważa A. Bednarek, do jednostek naturalnych (*natural unit*), a nie do jednostek wyróżnionych na zasadzie arbitralnych decyzji człowieka, oraz stanowi najmniejszą częśćkę homogeniczną substancji⁴⁸.

c) morficzne, posiadające znamiona zbioru:

1. Prosiaczek zobaczył nad brzegiem rzeki leżące *kawałki drzew* i zaproponował swoim towarzyszom, by zbudować z nich tratwę... [kl. III] – domena baśń.

⁴² R. Przybylska, *Schematy wyobrażeniowe a semantyka polskich prefiksów czasownikowych do-, od-, prze-, roz-, u-*, Kraków 2006, s. 232.

⁴³ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej...*, op. cit., s. 26, 165.

⁴⁴ R. Przybylska, *Schematy wyobrażeniowe a semantyka polskich prefiksów...*, op. cit., s. 183–184.

⁴⁵ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, op. cit., s. 91.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 93.

⁴⁷ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. II, s. 931; *urwać* – jeśli fragment jakiejś rzeczy został urwany lub urwał się, to nagle oddzielił się od całości, zwykle na skutek szarpnięcia.

⁴⁸ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, op. cit., s. 69–70.

Agens (*prosiaczek*) zauważył, świadczy o tym użycie czasownika *zobaczyć*⁴⁹, obiekty morficzne – *kawałki drzew*. Jest to, moim zdaniem, podwójna multiplikacja, ponieważ zarówno leksem *kawałki*, jak i wyraz *drzew*⁵⁰ informują o dużej liczbie elementów składowych – świadczy o tym użycie liczby mnogiej. Jeżeli chodzi o pojęcie *całości*, to zostało ono zawarte w leksemie *tratwa*⁵¹;

2) o niższym stopniu przewidywalności; należą tu relacje dotyczące:

a) domeny temporalnej:

1. *Zima moich marzeń jest kolorowa. Chciałabym, żeby śnieg był koloru czerwonego i żeby z nieba spadały lody smaku śmietankowego. Chcę, by z nieba spadały płatki śniegu, które zamieniają się w śliczne gwiazdy. To ja jestem tym płatkim. Jestem częścią zimy* [kl. III] – domena zima.

Śnieg, a właściwie *platek śniegu* (rzeczownik *platek* to byt amorficzny, kryształek cienkiego lodu przybierający postać kłaczka, strzępka⁵²), jako element charakterystyczny dla tego okresu jest częścią większej całości – *pory roku*, na co wskazuje konstrukcja parametryczna *część zimy*. Forma *część*, jako kategoria podstawowa, implikuje zazwyczaj rzeczowniki konkretne odzwierciedlające relacje między porcją a masą. W tym przypadku relacja ta mieści się w domenie temporalnej – *zima*⁵³, która stanowi pewną całość – odcinek czasu o wyraźnie określonych granicach rozciągłości⁵⁴. Pojęcie *całości* dotyczy tu również formy *śnieg*, gdyż to okaz amorficzny w ujęciu słownikowym definiowany jest jako „kryształki lodu w postaci białych płatków...”⁵⁵;

b) konstrukcji porównawczych:

Kolejnym rozszerzeniem pojęcia *kawałek* są w uczniowskich konceptualizacjach tegoż terminu przykłady: 1. *Do szkoły, która znajdować się będzie na planecie Wenus, dzieci będą latały rakieta. Szkoła będzie jak kawałek góry, w której będą klasy* [kl. III] – domena szkoła, oraz 2. *Pewnego dnia w naszej klasie wylądował utkany przez Wiosnę (sic!) czarodziejski dywan. Był zrobiony z kwiatów (...) lazurowych niezapominajek jak kawałek nieba...* [kl. III] – domena wiosna.

⁴⁹ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. II, s. 1378; *zobaczyć* – jeśli zobaczyliśmy jakąś osobę, rzecz, sytuację itp., to patrząc, zauważyliśmy ją.

⁵⁰ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. I, s. 326.; *drzewa* to lm. od *drzewo* – wysoka roślina żyjąca przez wiele lat, mająca zdrewniały pień, z którego wyrastają konary i gałęzie.

⁵¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2006, t. IV, s. 110; *tratwa*: a) platforma z połączonych ze sobą pni drzew, belek, trzciny itp. służąca jako środek transportu, zwykle do przepraw na niewielkich odległościach, b) kłody drzew, bale itp. ułożone obok siebie i powiązane linami lub łańcuchami, spławiane z prądem rzeki.

⁵² *Uniwersalny słownik języka polskiego*, op. cit., t. IV, s. 180.

⁵³ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. II, s. 1235; *zima* – to pora roku, kiedy powietrze jest mroźne i często pada śnieg. Zima następuje po jesieni, a poprzedza wiosnę.

⁵⁴ R. Przybylska, *Spacjalizacja czasu w przyimkowych frazach temporalnych. Regularności i nieregularności*, Język a Kultura, t. 19: *Czas – język – kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska, Wrocław 2006, s. 47.

⁵⁵ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. II, s. 786.

W egzemplifikacjach tych zostało zastosowane porównanie⁵⁶. Na lingwistyczny model porównania, zdaniem Jerzego Bartmińskiego, składają się „... dwa człony przedmiotowe: A (comparandum) i B (comparatum), powiązane semantycznie na zasadzie podobieństwa i sprzęgnięte zewnętrznie (na poziomie powierzchniowym) za pomocą operatora porównawczego: *jak, jako, jak gdyby, na kształt, podobny, niby*; podstawa porównania (tertium comparationis); oraz instancja sprawcza i sterująca, czyli podmiot (subiekt) dokonujący porównania, przyjmujący rolę obserwatora, konceptualizatora i werbalizatora”⁵⁷.

Jeżeli chodzi o porównanie *szkoły* do *kawalka góry*, to obiekt morficzny – *szkoła* stanie się podobny do *kawalka góry*. Owo podobieństwo dotyczy wyglądu i jednej z jego cech – wielkości. Zatem rzeczownik parametryczny, *kawalek* informuje o pojęciu części całości bytu właściwie niepodzielnego, będącego fragmentem terenu – landmarka – *góry*, na co wskazuje definicja słownikowa tego rzeczownika⁵⁸.

Z kolei w porównawczej konstrukcji parametrycznej *lazurowych niezapominajek jak kawalek nieba* elementem spajającym (tertium comparationis) jest barwa kwiatów – *niezapominajek* – *lazurowy*, czyli jasnoniebieski, która przypomina *niebo*. Uczniowska egzemplifikacja ukazuje zatem jedno z uniwersaliów widzenia odnoszące się do „ogólnych cech krajobrazu jako systemu odniesienia dla kategorii wizualnych w ogólności” oraz łączące się z uniwersalną cechą ludzkiego dyskursu o widzeniu i istotną rolą porównywania – LIKE (TAKI JAK) w doświadczeniu wrażeń wzrokowych”⁵⁹. W eksplikacjach kolorów Anna Wierzbicka barwę niebieską definiuje jako „niebieski – kolor, o którym myśli się jako o kolorze nieba” lub „X jest niebieski =

- a) czasami ludzie mogą widzieć nad sobą słońce na niebie
- kiedy ktoś widzi rzeczy takie jak X, może myśleć o niebie w takim czasie”⁶⁰.

Zdaniem Ewy Teodorowicz-Hellman odniesienie barwy niebieskiej do nieba zostało dodatkowo wzmocnione przez kult maryjny – chodzi tu o odwołanie się do jasnoniebieskiej szaty Madonny⁶¹;

- c) modelu antropomorfizującego:

1. *Zaczarowana roślina w moich marzeniach ma części człowieka. Ma oczy, nos i buzię* [kl. III] – domena roślina.

⁵⁶ Z. Saloni, *Porównanie*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1999, s. 449.

⁵⁷ J. Bartmiński, *Porównanie jako gra na stereotypach. Podobieństwo realne, podobieństwo kulturowo stanowione*, [w:] *Kognitywistyka*, t. 2: *Podobieństwo*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2006, s. 154.

⁵⁸ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, op. cit., t. I, s. 1057–1059; góra – wyniosłość skorupy ziemskiej, wzniesienie terenu odcinające się od niżej położonego otoczenia, powstałe w wyniku różnych procesów geologicznych.

⁵⁹ Wierzbicka A., *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006, s. 325.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 192, 346.

⁶¹ E. Teodorowicz-Hellman, *Zielony i niebieski w języku polskim w porównaniu z grön i blå w szwedzkim*, [w:] *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalne*, cz. I, red. R. Grzegorzczkowska, K. Waszakowa, Warszawa 2000, s. 87.

Rzeczownik parametryczny – *część*⁶² jako morficzny byt (*roślina*) posiada komponenty – *części*, należące do całkowicie innego obiektu morficznego – *człowieka*⁶³. Dochodzi tu zatem do zabiegu zwanego antropomorfizacją⁶⁴, zaczarowana roślina posiada bowiem części ciała właściwe dla człowieka. Rzeczownik w dopełniaczu – *człowieka* – specyfikuje rodzaj tych części, nazywa on cechy fizyczne istoty żywej (*genetivus qualitatis*⁶⁵), gdyż w strukturze semantycznej tego wyrażenia zawarty jest składnik „mówiący o złożoności z mniejszych elementów obiektu denotowanego”⁶⁶. W formie *części* kryje się znaczenie części ciała człowieka (jest to tzw. ukryta część ciała⁶⁷). Zdaniem A. Wierzbickiej części ciała należą do względnie prostych pojęć. Mają one strukturę hierarchiczną, np. oczy, uszy, usta i nos definiowane są przez twarz. Zatem pojęciem obrazującym *całość* w analizowanym materiale językowym jest leksem *buzia*, a formami językowymi egzemplifikującymi *część* są rzeczowniki: *oczy* i *nos*.

Obserwacja grupy wyrazów: *część*, *kawałek* oraz *całość* pozwala sformułować następujące wnioski ogólne.

Do cech relewantnych językowego obrazu świata w domenie MIARA i subdomenach (podkategoriach): *część*, *częstka* i *części* oraz *kawałek* należą następujące płaszczyzny:

- **dyskursu (kontekst)** – istotną rolę odgrywa tu tzw. efekt kontekstowy; w teorii relewancji mocniejsze twierdzenia dają w konsekwencji większe efekty kontekstowe⁶⁸, które łączą się z terminami *nazwy kluczowe* (pojęcia kluczowe) i *słowa kluczowe*⁶⁹. Słowami kluczowymi (w odniesieniu do domen głównych, tj.: *baśń*, *lato (wakacje)*, *przygoda*, *rodzina*, *roślina*, *szkoła*, *wiosna*, *ziemia (świat za sto lat)*, *zima*, *zwierzę* w badanym przeze mnie materiale empirycznym są następujące leksemy: *świat* / *kraina* (w odniesieniu do takich domen jak: *baśń*, *roślina*, *wiosna*, *zima*), *marzenie* / *fantazja* / *zaczarowany* / *czarodziejski* (dotyczy wszystkich badanych domen tzn.: *baśń*, *roślina*, *szkoła*, *wiosna*, *zima*), *pora* / *czas* (obejmuje takie

⁶² *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. I, s. 223; *część* jakiejś całości to coś, co powstało w wyniku jej podziału faktycznego lub wyobraźnego; *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. I, s. 223; *części* – lm. od *część*; *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. I, s. 218; *częstka* czegoś to mała część lub mała ilość tego.

⁶³ *Inny słownik języka polskiego*, op. cit., t. I, s. 224; *człowiek* to istota taka jak my – mająca zdolność myślenia, mówienia, posługująca się narzędziami, tworząca kulturę.

⁶⁴ A. Kulawik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków 1997, s. 104–106.

⁶⁵ M. Lesz-Duk, *Funkcje składniowe rzeczowników w dopełniaczu w historii polszczyzny*, Częstochowa 1995, s. 35.

⁶⁶ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, op. cit., s. 102.

⁶⁷ A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, red. J. Bartmiński, Warszawa 1999, s. 366.

⁶⁸ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986, s. 123–132; przekł. pol. S. Śniatkowski.

⁶⁹ J. Ozdżyński, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ozdżyński, T. Rittel, Kraków 1997, s. 33–34; T. Rittel, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 101.

domeny jak: *wiosna, zima*). Z kolei w podkategoriach *część, kawalek, całość* można wyodrębnić następujące słowa kluczowe:

a) część: *część miodu* – zapasy – domena szkoła, *część zimy* – śnieg, lody, płatki śniegu, gwiazdy, płatek – domena zima, części człowieka – oczy, nos, buzia – domena roślina;

b) kawalek: *kawalek chleba* – wypędzenie, droga, ugryźć, przełamać, dać, chleb, bochenek – domena baśń, *kawalek góry* – szkoła, planeta Wenus – domena szkoła, *kawalek nieba* – Pani Wiosna, czarodziejski dywan, zrobiony z kwiatów, lazurkowe niezapominajki – domena wiosna, *kawalek listka* – urwać, liść, *kawalki drzew* – tratwa – domena baśń;

• **gramatyki** rozumianej za R.W. Langackerem jako kontinuum⁷⁰, gdzie można wyodrębnić takie płaszczyzny jak:

→ **morfosyntaktyczna:** nazwy parametryczne mają charakter predykatywny i dlatego są niesamodzielne. Stąd konieczność występowania w grupie imiennej uzupełnienia – rzeczownika w dopełniaczu⁷¹, który ponadto, jak twierdzi Brygida Rudzka-Ostyn, stanowi element zakotwiczący okaz danego typu w relacji do jakiegoś wybranego parametru lub obiektu. Nadto, według niej, przypadek ten wskazuje na relację między jakąś dającą się kwantyfikować całością i częścią tej całości, a sam kwantyfikator specyfikuje rozmiary tych części⁷². Jest to również przydawka ilościowa z rzeczownikami nazywającymi miarę, wagę oraz pojemność⁷³. Z kolei biernik odnosi się do wyizolowanych, stanowiących odrębne całości przedmiotów (*część, kawalek*), w ogóle do całości, biernik bowiem można uznać za element „biernikujący” (Leo Weisgerber)⁷⁴ i mający funkcję totalizującą (Zdzisław Kempf)⁷⁵, oraz do pojęcia ilości⁷⁶;

→ **semantyczna:** w analizowanym materiale empirycznym nadrzędnym i relewantnym kryterium rozstrzygającym o przynależności rzeczownika do danej klasy znaczeniowej nie są rzeczywiste cechy obiektu denotowanego, ale sposób myśle-

⁷⁰ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej...*, op. cit., s. 12.

⁷¹ T. Ampel, *Rzeczowniki parametryczne i kwantytatywne w grupach imiennych*, [w:] *Studia lingwistyczne ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Polańskiemu na 70-lecie Jego urodzin*, red. W. Banyś, L. Bednarczuk, S. Karolak, Katowice 1999, s. 111.

⁷² B. Rudzka-Ostyn, *Struktura kategorii dopełniacza na przykładzie języka polskiego*, [w:] eadem, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, tłum. i red. naukowa E. Tabakowska, Kraków 2000, s. 196; eadem, *O semantyce dopełniacza*, [w:] eadem, *Z rozważań...*, op. cit., s. 201–241.

⁷³ M. Lesz-Duk, *Funkcje składniowe rzeczowników w dopełniaczu...*, op. cit., s. 43–44.

⁷⁴ L. Weisgerber, *Der Mensch im Akkusativ*, „Wirkendes Wort” 1957/1958, nr 4, s. 200; Por. G. Helbig, *Dzieje językoznawstwa nowożytnego*, tłum. C. Schatte, D. Morciniec, Wrocław 1982, s. 170.

⁷⁵ Z. Kempf, *Próba teorii przypadków*, Opole 1978, s. 33–34.

⁷⁶ L. Janda, *Koncepcja przypadku i czasu w językach słowiańskich*, tłum. M. Majewska, Kraków 2004, s. 6.

nia o tychże obiektach, forma ich mentalnego ujęcia – konceptualizacja⁷⁷ i zawarta w niej subiektyfikacja⁷⁸. Relewantnymi elementami w tym zakresie są:

→ **antonimia jako jedna z najważniejszych zasad rządzących budową języków** (tu konwersywność)⁷⁹;

→ **relacja punktu odniesienia a cel**: dla punktu odniesienia, jakim jest rzeczownik parametryczny *część / części*, cel stanowią takie formy nominalne jak: *człowiek, miód, zima*; dla punktu odniesienia, jakim jest forma mereologiczna *kawalek / kawalki*, cel odzwierciedlają leksemy: *chleb, drzewa, góra, listek, niebo*;

→ **uszczegółowienie**: językowe formy parametryczne *część / części, kawalek / kawalki* podlegają uszczegółowieniu przez człony realizowane jako określenia bytów morficznych i amorficznych – są to elementy dopełniające określony profil;

→ **kompozycyjność i składnikowość**: konstrukcje złożone są rozkładalne, ponieważ można w nich wyodrębnić elementy części i całości. Nadto użytkownik języka może sądzić, iż elementy dopełniające (*chleb, człowiek, drzewa, góra, listek, miód, niebo, zima*) wpływają na zdecydowanie na znaczenie całego wyrażenia parametrycznego;

→ **relacje metonimiczne: część i całość** (języki mają charakter metonimiczny⁸⁰): *część miodu* – zapasy – domena szkoła (część za jakąś część całości), *część zimy* – śnieg, lody, płatki śniegu, gwiazdy, płatek – domena zima, części człowieka – oczy, nos, buzia – domena roślina (część za całość oraz część za jakąś część całości), **kawalek i całość**: *kawalek chleba* – ugryźć, przełamać, dać, chleb, bochenek – domena baśń (część za całość oraz część za jakąś część całości), *kawalek góry* – szkoła – domena szkoła (część jak całość), *kawalek nieba* – czarodziejski dywan zrobiony z kwiatów, lazurowe niezapominajki – domena wiosna (część za całość, część za cechę), *kawalek listka* – urwać, liść (część za całość), *kawalki drzew* – trawa – domena baśń (część za całość).

Bibliografia

- Ampel T., *Rzeczowniki parametryczne i kwantytatywne w grupach imiennych*, [w:] *Studia lingwistyczne ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Polańskiemu na 70-lecie Jego urodzin*, red. W. Banyś, L. Bednarczuk, S. Karolak, Katowice 1999, s. 109–117.
 Antas J., 1991, *O mechanizmach negowania*, Kraków.
 Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.

⁷⁷ A. Bednarek, *Leksykalne wykładniki parametryzacji...*, *op. cit.*, s. 57.

⁷⁸ R.W. Langacker, *Obserwacje i rozważania na temat zjawiska subiektyfikacji*, tłum. M. Majewska, Kraków 2005.

⁷⁹ J. Lyons. *Semantyka*, t. 1, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1984, s. 262, 271.

⁸⁰ B. Rudzka-Ostyn, *O semantyce dopełniacza*, [w:] *eadem, Z rozważań...*, *op. cit.*, s. 209.

- Bartmiński J., 2006, *Porównanie jako gra na stereotypach. Podobieństwo realne, podobieństwo kulturowo stanowione*, [w:] *Kognitywistyka*, t. 2: *Podobieństwo*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin, s. 153–162.
- Bednarek A., 1994, *Leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne*, Toruń.
- Bogusławski A., 1973, *Nazwy pospolite przedmiotów konkretnych i niektóre właściwości ich form liczbowych i połączeń z liczebnikami w języku polskim*, [w:] *Liczba, ilość, miara. Materiały z Konferencji w Jadwisinie*, red. Z. Topolińska, M. Grochowski, Wrocław, s. 7–35.
- Chachulska B., 2002, *Analiza składniowa leksykalnych wykładników parametryzacji świata*, Kraków.
- Chachulska B., 2003, *Zmierzyć, zważyć, policzyć... czyli o wykładnikach parametryzacji świata*, Kraków.
- Greszczuk B., 2005, *Poetycki dyskurs intersemiotyczny (na materiale literatury XX wieku)*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, S. Gajda, Rzeszów, s. 232–252.
- Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. I–II, Warszawa 2000.
- Janda L., 2004, *Koncepcja przypadku i czasu w językach słowiańskich*, tłum. M. Majewska, Kraków.
- Karolak S., 1999, *Kompatybilność (zgodność)*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 304–305.
- Kleiber G., 2003, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001.
- Korwin-Piotrowska D., 2006, *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach*, Kraków.
- Kulawik A., 1997, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków.
- Langacker R.W., 2001, *Kotwiczenie, kodowanie i dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne*, t. II: *Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 22–69.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 30–117.
- Langacker R.W., 2005, *Obserwacje i rozważania na temat zjawiska subiektywizacji*, tłum. M. Majewska, Kraków.
- Langacker R.W., 2005, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, tłum. H. Kardela, P. Łozowski, Lublin.
- Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1990*, red. H. Kardela, Lublin.
- Lesz-Duk M., 1995, *Funkcje składniowe rzeczowników w dopełniaczu w historii polszczyzny*, Częstochowa.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., 2006, *Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania*, [w:] *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Habrajska, J. Ślósarska, Kraków, s. 7–35.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. 1, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.
- Machowska J., 2006, *Nabywanie kategorii przypadku. Wiek wczesnoszkolny*, Kraków.
- Miczka E., 2002, *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*, Katowice.

- Ożdżyński J., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 23–51.
- Przybylska R., 2002, *Polisemia przyimków w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków.
- Przybylska R., 2006, *Schematy wyobrażeń i semantyka polskich prefiksów czasownikowych do-, od-, prze-, roz-, u-*, Kraków.
- Przybylska R., 2006, *Spacjalizacja czasu w przyimkowych frazach temporalnych. Regularności i nieregularności*, *Język a Kultura*, t. 19: *Czas – język – kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska, Wrocław, s. 45–59.
- Rittel T., 1996, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 99–109.
- Rittel T., 1996, *Wyraz fonetyczny i jego warianty tekstowe (na przykładzie utworów Elżbiety z Kowalskich Drużbackiej)*, *Kieleckie Studia Filologiczne*, t. 10, red. I. Bobrowski, Kielce, s. 157–167.
- Rudzka-Ostyn B., 2000, *O semantyce dopełniacza*, [w:] *eadem, Z rozważań nad kategorią przypadku*, tłum. i red. naukowa E. Tabakowska, Kraków, s. 201–241.
- Rudzka-Ostyn B., 2000, *Struktura kategorii dopełniacza na przykładzie języka polskiego*, [w:] *eadem, Z rozważań nad kategorią przypadku*, tłum. i red. naukowa E. Tabakowska, Kraków.
- Saloni Z., 1999, *Porównanie*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 449.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford; przekł. pol. S. Śniatkowski.
- Teodorowicz-Hellman E., 2000, *Zielony i niebieski w języku polskim w porównaniu z grön i blå w szwedzkim*, [w:] *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalne*, cz. I, red. R. Grzegorzczkowska, K. Waszakowa, Warszawa, s. 73–92.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. I–IV, Warszawa 2006.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, red. J. Bartmiński, Warszawa.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
- Winston M.E., Chaffin R., Herrmann D., 1987, *A Taxonomy of Part – Whole Relations*, „Cognitive Science”, nr 11, s. 417–444.

Semantic Relevance Referring to Notions a PART – the WHOLE in Early Classroom Discourse

Abstract

The paper is an attempt to show linguistic manifestations of relevance of semantic parametrization of the world in written discourse of pupils at the early school age (the first and second forms).

Reconstruction of an linguistic image of the world within the domain of MIARA/ MEASURE and the subdomain (subcategories): a part, a particle, a piece, allowed to separate different levels of the analyzed discourse.

Joanna Jaklińska

Istotność w rozumieniu pojęcia PIĘKNA w wypowiedziach uczniowskich

Ważnym problemem w edukacji językowej jest praca nad znaczeniem słowa. Może ona przybierać różnorodny charakter, ale z reguły dotyczy wartościowania, kategoryzacji i hierarchizacji. Jak stwierdza Ryszard Tokarski: „W procesie kategoryzacji sprawą podstawową jest nie tylko problem modeli definicyjnych, lecz przede wszystkim pytanie o sposób ujmowania cech istotnych (podkr. J.J.) w znaczeniu słowa. Inaczej mówiąc, jest to pytanie o to, na ile sposób myślenia o świecie projektuje konkretny zestaw konkretnego wyrazu”¹. W tym sformułowaniu można dostrzec nie tylko ujęcie kognitywne kategoryzacji, ale także edukacyjne, o czym świadczą „sposoby ujmowania cech istotnych w znaczeniu słowa”².

Istotną rolę języka i jego wszechobecność podkreślają wielokrotnie Jadwiga Puzynina i Jerzy Bartmiński. „Język – jak twierdzi Puzynina – jest źródłem wiedzy o człowieku w ogóle, jego sposobach percypowania i kategoryzowania zjawisk”, w ujęciu Bartmińskiego „język pozostaje w koniecznym związku z systemem wartości, rdzeniem każdej kultury. Nie tylko utrwała i przekazuje wiedzę o wartościach, co mieści się w ramach funkcji poznawczej, ale też służy jako narzędzie wartościowania, i język jest materią, na której realizują się wartości”³.

Jednym ze sposobów odbudowywania (czy też budowania) właściwej hierarchii wartości jest wprowadzenie w obieg społeczny problemu semantycznego: znaczenia słów i wypowiedzi szczególnie ważnych dla człowieka. To zadanie kieruje się szczególnie do ludzi uczących języka, piszących i mówiących o nim⁴.

¹ R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 344.

² B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003, s. 9.

³ A. Markowski, J. Puzynina, *Kultura języka*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, op. cit., s. 54; J. Bartmiński, *Język w kontekście kultury*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 21.

⁴ J. Puzynina, *Człowiek, język, wartość*, [w:] *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997, s. 253.

Pojęcia należą do tych form odzwierciedlania świata w świadomości człowieka, które mają charakter zjawisk intelektualnych – myśli. Są one zarazem wytworem czynności myślenia, powstają w wyniku przeprowadzania przez jednostkę rozmaitych operacji, a przede wszystkim abstrahowania i uogólniania⁵. Proces przyswajania pojęć jest według Jeana Piageta „procesem dynamicznym⁶, podobnie jak proces myślenia, z którym jest bezpośrednio związany. Kształtowanie się w umyśle pojęć, choćby najprostszych, nie odbywa się w jednej chwili, tylko na drodze doświadczeń życiowych, obserwacji i spostrzeżeń, wielu operacji umysłowych”⁷.

Niełatwym problemem jest zatem budowanie świadomości językowej dotyczącej pojęć abstrakcyjnych, czyli takich, które nie są dostępne spostrzeżeniu zmysłowemu ani wyobrażeniu. Tylko poznanie rozumowe zaznajamia człowieka ze światem idei. Ideami są na przykład twory takie jak *piękno samo w sobie* (w odróżnieniu od poszczególnych rzeczy pięknych). Pojęcia takie jak miłość, nienawiść, czy dobro potrzebują idei, które będą je reprezentowały. O kształcie tych idei nie można powiedzieć nic pewnego, jak więc rozmawiać na ich temat z uczniami i ich do tych idei przekonać?

Jednym z takich abstrakcyjnych pojęć jest to, które przez długie wieki zajmowało centralne miejsce w europejskiej kulturze, kulturze filozofii, teorii sztuki, będące podstawą wychowania estetycznego – *piękno*. Ryszard Jedliński pisze: „Trzeba z niepokojem zauważyć, że w horyzoncie aksjologicznym uczniów na odległych miejscach znalazły się szczególnie cenne w edukacji polonistycznej wartości uniwersalne: DOBRO, PRAWDA, PIĘKNO. PRAWDA zajmuje piętnastą lokatę (24,68 procent wyborów), DOBRO szesnastą (24,48 procent wyborów), a PIĘKNO jest prawie niedostrzegalne przez uczniów (zaledwie 6,29 procent wyborów)”⁸. Pojawia się zatem pytanie o przyczynę tego stanu rzeczy.

U progu dociekań nad istotą piękna w życiu człowieka M. Gołaszewska stawia pytania:

[...] czy piękno należy integralnie do świata ludzkiego, czy potrzeba kontaktów takich występuje powszechnie? Nasuwa się bowiem przypuszczenie, że ta potrzeba jest sztucznie wyhodowana w procesie organizowania stosunków społecznych w związku z powstaniem określonych warunków ekonomicznych, że jej rola jest wyolbrzymiona i absolutyzowana przez estetyków i miłośników sztuki. Teza głosząca, że istnieje naturalna skłonność człowieka do piękna, zostaje podważona przez fakt, iż są ludzie, którzy tej

⁵ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża. *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989, s. 132.

⁶ Proces dynamiczny zakłada też lingwistyka edukacyjna w ujęciu T. Rittela, por. *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999, i M. Michalik, *Dwa aspekty lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językoznawczej, czyli o anglosaskiej i polskiej lingwistyce edukacyjnej*, „Poradnik Językowy” 2005, z. 6, s. 36–47.

⁷ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas młodszych*, Kraków 1991, s. 22.

⁸ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 87–88.

skłonności wcale nie wykazują, którym nie jest potrzebne piękno, ani w ich otoczeniu bezpośrednim, ani też wyspecjalizowane piękno arcydzieł⁹.

Gdyby stanąć na tym stanowisku, można by stwierdzić, jak udowadnia autorka, że świat mógłby istnieć bez piękna. Do postępu cywilizacyjnego piękno nie jest przecież potrzebne. Jednak praktyczną konsekwencją tego rodzaju przekonań byłby radykalny funkcjonalizm utylitarny we wszystkich dziedzinach życia. Doprowadziłoby to niewątpliwie do powszechnego chaosu, pojawienia się zaburzeń umysłowych, wyrafinowanych zbrodni, zbroczeń itp.¹⁰.

Jeśli zatem – jak pisze dalej Gołaszewska – możliwe jest nawet teoretyczne stanowisko degradujące piękno do roli mniej lub bardziej nieszkodliwego złudzenia, praktyka wskazuje na jego potrzebę, a co więcej, jego siłę kształtującą świat człowieka¹¹.

Stanowisko to jasno wskazuje na potrzebę wychowania do piękna, które należy w ogóle rozumieć jako jeden z elementów wychowania ogólnego, wyrabiania pewnej ogłady w człowieku, tworzenia pewnej jego kultury. Nie należy więc tego problemu bagatelizować, marginalizować.

Potrzebą stało się więc zbadanie, co uczniowie rozumieją pod pojęciem piękna i czym ono dla nich jest. A jeżeli go nie rozumieją, jakie działania należy wykonać, aby nie zgubić tego pojęcia i poszerzyć ich skalę wartości o tę kolejną.

Współczesne słowniki języka polskiego określają *piękno* jako:

– zespół cech takich jak proporcja kształtów, harmonia barw, dźwięków, który sprawia, że coś się podoba, budzi bezinteresowny zachwyt; także: duża wartość moralna¹²,

– zespół cech wywołujących przyjemne wrażenia estetyczne; także: szczególna wartość moralna¹³,

– zespół cech takich jak proporcja kształtów, harmonia barw, dźwięków, który sprawia, że coś się podoba, budzi zachwyt; także: wysoka wartość moralna¹⁴.

Jak wynika z przytoczonych definicji słownikowych, zakres pojęcia *piękna* mieści się w ramach estetyki i etyki. W słownikach uznano równorzędność tych dwóch płaszczyzn.

Opierałam się na tezie Stefana Szumana, powtórzonej przez Ewę Guttmejer, iż „pojęcie rozumiemy wtedy, gdy zdajemy sobie sprawę z jego cech istotnych i rodza-

⁹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Kraków 1973, s. 78–81.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, s. 81.

¹² *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 6, Warszawa 1964, s. 364.

¹³ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 28, Poznań 2000, s. 349; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2001, s. 42.

¹⁴ *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 660; *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. III, Warszawa 2003, s. 450.

ju własnego, gdy umiemy określić je za pomocą definicji”¹⁵. Przed przystąpieniem do realizacji powyższego założenia musiałam więc odpowiedzieć sobie na pytania: co będzie istotne w kształtowaniu świadomości tego pojęcia i tej wartości?, na jakie elementy piękna należy zwrócić uwagę, aby umożliwiły one uczniom w miarę pełne zapoznanie się z tą wartością i doprowadziły do jej przyswojenia? Z drugiej jednak strony – jakich środków i metod użyć, aby uczniowie nie mieli wrażenia sztucznie przyjętej encyklopedycznej wiedzy, ale by stała się ona wiedzą faktycznie przez nich nabytą i przeżyta?

Biorąc pod uwagę to co istotne, nie można zapominać o tym, iż już sam przymiotnik *istotny* wymaga kontekstu wyjaśniającego, dla k o g o coś jest istotne¹⁶. Stąd potrzebą stało się zbadanie, co pierwotnie, przed przystąpieniem do cyklu lekcji, kojarzy się uczniom z pojęciem piękna, gdzie upatrują jego istotę, aby następnie przejść do uświadamiania im, co powinno mieścić się w obrębie tego pojęcia.

W przypadku znaczenia *powinności* decydującą rolę spełnia rachunek motywacyjny związany z wartościowaniem: uznanie przez nadawcę względów, dla których powinno się coś uznać za najistotniejsze, tj. istotniejsze od wszystkich innych. A wyrażenie *cecha x jest istotna* znaczy ‘cecha x jest czymś, z czym wiążą się w sposób bardzo silny fakty, wydarzenia lub stany rzeczy stanowiące według nadawcy jakieś wartości pozytywne i/lub negatywne’¹⁷.

W ten sposób uwaga moja została skierowana na teorię relewancji (istotności) w języku¹⁸, szczególnie operatywną, jak się wydaje, w wyjaśnianiu także mechanizmów potocznego (uczniowskiego) wartościowania. Relewancja jest jedną z zasad językoznawstwa strukturalistycznego, postulującą odróżnienie w opisie języka elementów i cech istotnych, tzn. cech pełniących określone funkcje w komunikacji językowej, od elementów i cech nieistotnych dla komunikatywnej funkcji języka¹⁹.

Rozumienie przez uczniów pojęcia i wartości piękna miało być kształcone na kilku jednostkach lekcyjnych, które wymagają od prowadzącego stosowania wielu metod i środków dydaktycznych, niejednokrotnego powtarzania tej samej informacji na podstawie literatury, sztuki, filozofii. Drugim zatem terminem, który musiałam brać pod uwagę, była redundancja.

Retorzy i styliści starożytnego Rzymu pod pojęciem „redundancji” rozumieli odstępstwa od norm stylistycznych, występującą rozwlekłość, a także pleonazmy. Tak więc w znaczeniu pierwotnym redundancja to błąd stylistyczny, tautologia, pleonazm, polegający na wyrażeniu tego samego sensu za pomocą elementów jednej

¹⁵ E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa 1982.

¹⁶ J. Puzynina, *O problemach ważnych i istotnych*, „Poradnik Językowy” 1990, z. 6, s. 407.

¹⁷ *Ibidem*, s. 407.

¹⁸ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986.

¹⁹ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1999, s. 493.

lub wielu części mowy²⁰. Rozwój teorii informacji natomiast spowodował zmianę pierwotnego znaczenia tego terminu. Można ją interpretować „jako tę ilość informacji, jaką posiada odbiorca przed odebraniem tekstu jako ciągu kolejnych sygnałów literowych, dzięki której potrafi on zrekonstruować poprawnie tekst, zdeformowany w kanale wskutek szumu”²¹. Redundancja pełni więc funkcję „korektora błędów”²². Szczególnie komunikacja językowa, narażona na rozmaite zakłócenia, wymaga redundancji oraz – jak komentuje to zjawisko Bogdan Walczak – „redundancja wbrew pozorom jest jednak wyrazem nie rozrzutności, lecz właśnie ekonomii. Tyle że ekonomii ze stanowiska odbiorcy tekstu”²³.

Zjawisko powtarzania się analogicznej treści w obrębie wypowiedzenia lub grupy syntaktycznej określa się mianem redundancji syntagmatycznej²⁴, tekstowej²⁵ czy redundancji nadawcy²⁶. Należy też zwrócić uwagę na to, że powstawanie redundancji nadawcy nie zawsze jest zjawiskiem jedynie przypadkowym. Jak twierdzi Janusz Zydroń²⁷, jeśli nie zachodzi przypadek naruszania norm stylistycznych, redundancja stanowi rozmyślną, obliczoną na osiągnięcie określonych celów językowych ingerencję w substancję językową, obejmującą wszelkie językowe środki nadmiaru, w tym przede wszystkim powtórzenie proste i powtórzenia zmodyfikowane, a w wersji mówionej języka także wszelkie przypadki redukcji tempa i zwiększania głośności mowy poniżej względnie powyżej wartości średnich. Zauważyć więc można łatwo, iż są to takie środki, które niewątpliwie powtarzają się na każdej lekcji – służą bowiem do zrealizowania określonego celu.

W dydaktyce szeroko stosuje się redundancje kanału, powstające w wyniku równoczesnego użycia kilku kanałów komunikacyjnych. Kod stosowany w tych kanałach może być przy tym natury jednorodnej, np. językowej, lub różnorodnej, np. językowej i ikonicznej. Warto też zauważyć, iż zapewnienie odpowiedniej liczby powtórzeń umożliwia internalizację, a w dalszej perspektywie automatyzację nowej jednostki leksykalnej²⁸.

O tym, jak ściśle relewancja wiąże się z redundancją, świadczyć może redundancja odbiorcy²⁹. Stanowi ona bowiem ogół subiektywnie rozumianej informacji zbędnej z punktu widzenia danego aktu komunikacji, ale także – co ważniejsze ze

²⁰ J. Zydroń, *Redundancja językowa w tekstach popularnonaukowych i materiałach glottodydaktycznych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1993, t. 12, s. 25.

²¹ R. Hammerl, J. Sambor, *Statystyka dla językoznawców*, Warszawa 1990, s. 377–378.

²² M. Jurkowski, *Teoria informacji a lingwistyka (dokończenie)*, „Poradnik Językowy” 1965, z. 2, s. 47.

²³ B. Walczak, *Fascynująca ekonomia i prostota*, „Problemy” 1987, z. 4, s. 35.

²⁴ D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (Słownictwo rodzime)*, Warszawa 1982, s. 69.

²⁵ D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego...*, op. cit., s. 69.

²⁶ J. Zydroń, *Redundancja językowa...*, op. cit., s. 27–28.

²⁷ *Ibidem*, s. 28.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

względem na obszar mojego zainteresowania – zalicza się tu wiedzę nabytą przez odbiorcę we wcześniejszych kontaktach językowych w postaci m.in. kontekstu socjologicznego i kulturowego języka.

W ten sposób, mając świadomość tych uwarunkowań, przed przystąpieniem do cyklu lekcji zbadać można było, co uczniowie rozumieją pod pojęciem piękna, w czym upatrują jego istotę.

Badania przeprowadziłam w kwietniu 2005 roku w dwóch klasach gimnazjalnych – drugiej i trzeciej (łącznie 38 uczniów) – w Zespole Szkół w Chełmcu koło Nowego Sącza. Punktem wyjścia stały się teksty uczniowskie. Uczniowie otrzymali polecenie zredagowania własnego tekstu na temat: *Chciałbym żyć w pięknym świecie*.

W semiotycznej teorii kultury wyraz *tekst* znaczy tyle co pewna całość informująca, przedmiot o charakterze znakowym zorganizowany w pewien sposób, mający swój początek i koniec i przekazujący informację skończoną z punktu widzenia jego nadawcy. Na gruncie szkolnym swobodne wypowiedzi uczniów, jak pisze Barbara Guzik, przynoszą wiele informacji o nich samych, o ich stanach psychicznych i problemach, wskazują typ wrażliwości dziecka³⁰.

Jak twierdzi natomiast Elżbieta Tabakowska³¹, tekst obejmuje nie tylko wyrażenia językowe używane w akcie komunikacji, ale też podstawę interpretacji, jakimi są idee i uczucia, wiedza nadawcy o kulturze i świecie. Tutaj wypracowania uczniów stały się źródłem informacji o tym, jak oni rozumieją pojęcie *piękna*. Teksty wskazywały również dalszą drogę kolejnych lekcji, które miały na celu doprowadzenie do pełnego i świadomego przyswojenia tego pojęcia i uświadomienie wychowankom jego istoty.

Jak wynika z tekstów o *pięknie*, dało się zauważyć niepełne, w porównaniu z definicjami słownikowymi, rozumienie tego pojęcia. W swych rozważaniach uczniowie utożsamiali *piękno* z innymi wartościami. Ilustrują to poniższe zestawienia:

WARTOŚCI	ANTYWARTOŚCI
1. bezpieczeństwo – 3 uczniów	1. choroby – 3 uczniów
2. dobro – 2 uczniów	2. cierpienie – 4 uczniów
3. dostatek – 2 uczniów	3. głód – 3 uczniów
4. dusza ludzka – 2 uczniów	4. kłamstwo – 2 uczniów
5. kultura – 2 uczniów	5. kradzież – 3 uczniów
6. ład – 2 uczniów	6. krzywda – 2 uczniów
7. marzenia – 3 uczniów	7. morderstwo – 3 uczniów
8. miłość – 9 uczniów	8. nienawiść – 4 uczniów
9. natura – 5 uczniów	9. nierówność społeczna – 2 uczniów
10. przyjaźń – 3 uczniów	10. nieszczęście – 2 uczniów

³⁰ B. Guzik, *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ozdzyński, Kraków 1995, s. 328.

³¹ E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 244.

11. rodzina – 4 uczniów	11. przemoc – 6 uczniów
12. równość – 4 uczniów	12. stres – 2 uczniów
13. równość materialna – 3 uczniów	13. śmierć – 2 uczniów
14. sprawiedliwość – 2 uczniów	14. terroryzm – 5 uczniów
15. szczęście – 9 uczniów	15. wojna – 12 uczniów
16. wiara – 4 uczniów	16. zazdrość – 2 uczniów
17. wzajemna pomoc ludzi – 5 uczniów	17. zmartwienie – 3 uczniów
18. wzajemny szacunek – 2 uczniów	
19. zdrowie – 2 uczniów	
Jednokrotnie wymieniono: beztroska, drugi człowiek, edukacja dla każdego, harmonia, porządek, poszanowanie nowo narodzonego życia, poświęcenie dla innych, szczerość, tolerancja, uczciwość, życie wieczne, wspólny język, zadowolenie, życie, życzliwość	Jednokrotnie wymieniono: bieda, brak wzajemnego szacunku, chci- wość, grzech, kłótnia, okrucieństwo, proble- my, smutek, strach, zmartwienia materialne

Tabela 1. Wartości utożsamiane z PIĘKNEM przez uczniów II klasy gimnazjum

Oprac. J. Jaklińska

WARTOŚCI	ANTYWARTOŚCI
1. bezpieczeństwo – 2 uczniów	1. cierpienie – 3 uczniów
2. dobro – 6 uczniów	2. kłamstwo – 4 uczniów
3. godne życie – 2 uczniów	3. przemoc – 2 uczniów
4. miłość – 11 uczniów	4. wojna – 6 uczniów
5. nadzieja – 2 uczniów	5. zazdrość – 2 uczniów
6. pokój – 4 uczniów	6. zło – 3 uczniów
7. prawda – 2 uczniów	
8. przyjaźń – 4 uczniów	
9. radość – 4 uczniów	
10. równość – 6 uczniów	
11. spokój – 2 uczniów	
12. sprawiedliwość – 2 uczniów	
13. szacunek do drugiego człowieka – 5 uczniów	
14. szczęście – 6 uczniów	
15. tolerancja – 2 uczniów	
16. troska o drugiego człowieka – 5 uczniów	
17. uczciwość – 4 uczniów	
18. wnętrze ludzkie – 3 uczniów	
19. wolność – 6 uczniów	
20. wyrozumiałość – 4 uczniów	
21. wzajemna pomoc – 2 uczniów	
22. życzliwość – 5 uczniów	

Jednokrotnie wymieniono: braterstwo, cierpliwość, harmonia, kultura, lojalność, łaskawość, odpowiedzialność, przebaczenie, satysfakcja z pracy, serdeczność, szlachetność, sztuka, uśmiech drugiego człowieka, wiara, współczucie, wytrwałość, zdrowie	Jednokrotnie wymieniono: agresja, alkoholizm, bezrobocie, bieda, choroby, gniew, korupcja, narkomania, niesprawiedliwość, obłuda, pokłask, prostytutka, przestępczość, pycha, rozboje, słabość, smutek, terroryzm, ubóstwo, wrogość, zawiść, zepsucie moralne
---	--

Tabela 2. Wartości utożsamiane z PIĘKNEM przez uczniów III klasy gimnazjum

Oprac. J. Jaklińska

W tym zestawieniu znajdują miejsce zarówno wartości transcendentne (np. wiara), jak i poznawcze (np. prawda), moralne (np. dobro drugiego człowieka, godność, miłość, odpowiedzialność, przyjaźń, sprawiedliwość, uczciwość, szczerłość), społeczne (np. rodzina, tolerancja, wolność), witalne (np. życie, zdrowie) i hedonistyczne (np. radość)³². Jak widzimy, naczelną wartością dla obu klas, utożsamianą z pięknem jako warunkiem niezbędnym do jej zaistnienia, jest MIŁOŚĆ: „Piękno to miłość” – pisze jeden z uczniów trzeciej klasy (Ł.S. III/1). Za nią podążają: SZCZĘŚCIE, DOBRO, RÓWNOŚĆ, WOLNOŚĆ, WZAJEMNA POMOC LUDZI, TROSKA O DRUGIEGO CZŁOWIEKA, RODZINA, WIARA, PRZYJAŹŃ... Z zestawień wynika, że swoje miejsce znalazły tam niemal wszystkie uznawane przez świat wartości, do których realizowania i zaakceptowania przez uczniów dążymy, choć może nie według hierarchii proponowanej przez J. Puzyninę czy R. Jedlińskiego³³.

Uczniowie, mówiąc o swoim pięknym świecie, zwracali uwagę na antywartości, jakich by sobie nie życzyli. Wśród nich prym wiedzie WOJNA, następnie wymieniali: PRZEMOC, TERRORYZM, CIERPIENIE, NIENAWIŚĆ, KŁAMSTWO, GŁÓD... Takie zestawienie jest wyrazem niezgody młodzieży na świat, w którym żyją.

Wypowiedzi uczniowskie pozwalają wierzyć, że świat ich wartości nie jest tak jałowy, jak można byłoby przypuszczać. Z drugiej jednak strony niepokojem napawa fakt nierozumienia istoty pojęcia, którym tak szeroko się posługiwali.

Jak zwraca uwagę M.M. Czarnowska³⁴, „pojęcia, jakimi się posługujemy, są naszymi narzędziami badania świata. Ich precyzja jest precyzją naszego myślenia. Z chaosu otaczającej nas rzeczywistości wyodrębniamy tylko to, co zawarliśmy w pojęciu. Jeżeli jest ono nieostre, zjawiska rzeczywistości ujrzymy jako nieostre. Jeżeli nieświadomie zmieniamy treść pojęcia, rozumiejąc je raz tak, raz inaczej, badany fragment rzeczywistości zacznie się wymykać naszemu poznaniu. Jeśli w sa-

³² Powołuję się tutaj na podział wartości R. Jedlińskiego, [w:] *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 25.

³³ Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości...*, op. cit., s. 20–28.

³⁴ M.M. Czarnowska, *Kilka uwag o pojęciu rozumienia*, [w:] *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002, s. 116.

mym pojęciu zawarliśmy istotę naszej tezy, badany fragment rzeczywistości zacznie ujawniać cechy założone z góry w treści pojęcia”.

Mając na uwadze dotychczasową wiedzę dotyczącą niepełnego, co wynika z wcześniejszych tabel (tab. 1, tab. 2), rozumienia pojęcia przez uczniów, musiałam zastanowić się nad kryteriami, które pozwoliłyby mi na sprawdzenie, czy po cyklu lekcji³⁵ nastąpiło zrozumienie (czy rzeczywiście w świadomości ucznia *piękno* zostało ujęte w miarę możliwości w całej jego istocie). Stąd w dalszej pracy, prowadząc cykl lekcji, wybrałam metodę analizy dyskursu.

Dyskurs jest pojęciem, które stopniowo wkracza do polskich opracowań językoznawczych, szczególnie związanych z problematyką antropologiczną, kulturoznawczą i socjologiczną. Również coraz częściej pojawia się w opracowaniach psycholingwistycznych i dydaktycznych.

Nierzadko pojęcie dyskursu bywa identyfikowane z pojęciem tekstu. Do oznaczenia tego terminu Anglicy używają wyrazu *discourse*, Francuzi *discours*. Zellig Harris utożsamiał dyskurs z dłuższym tekstem jednego lub kilku nadawców. Podobnie Irena Bellert definiowała dyskurs jako spójny ciąg wypowiedzi, utożsamiając go właściwie z pojęciem tekstu. Według Emile’a Benveniste’a dyskurs to taka wypowiedź, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący i związane z nim odniesienie do odbiorcy, momentu oraz miejsca mówienia. Jest to rozumienie dyskursu jako pewnego procesu. Zakłada on również mówiącego i słuchacza, tyle że u tego pierwszego ma się pojawić intencja wywarcia wpływu na drugiego. Dyskurs można nazwać za Paulem Ricoeurem zdarzeniem tworzącym tekst³⁶.

Lingwistyka dyskursu patrzy na tekst poprzez kontekst społeczno-psychologiczny, antropologiczny i kulturowy. W rozumieniu teorii kultury dyskurs to cechy językowe tekstu, które w danej wypowiedzi wskazują na zjawiska typowe dla danej subkultury lub kultury narodowej. W odróżnieniu od rozumienia dyskursu jako manifestacji szczególnego sposobu i stylu wypowiadania się autora – dyskurs w sensie nadanym mu przez teorię kultury jest manifestacją tego, co typowe, powtarzalne, kolektywne, czyli tego, co pozwala go odróżnić od dyskursu innej subkultury lub kultury narodowej³⁷.

Dla lingwistyki pojęcie dyskursu jest podstawową kategorią interpretacyjną. Analiza nacechowania dyskursywnego w rozumieniu lingwistycznym polega na szukaniu szyfterów, czyli tych elementów tekstu, które odnoszą tekst do procesu jego

³⁵ Cykl obejmował sześć jednostek lekcyjnych o następujących tematach: *Językowy obraz naszego pięknego świata*; *Piękno w myśli filozofów*; *Piękne życie, piękna śmierć*; *Piękno echem obecności Ducha Bożego*. Pomocami dydaktycznymi uczyniłam: prace uczniowskie; fragmenty *Dziejów sześciu pojęć* W. Tatarkiewicza, Warszawa 1975, s. 136–229; materiały uczniów dotyczące osoby Jana Pawła II; *List do artystów. Do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej* autorstwa Jana Pawła II; *Późno Cię umiłowalem, Piękności tak dawna... i Zapytaj piękno ziemi...* św. Augustyna.

³⁶ J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 9–14.

³⁷ M. Fleischer, *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury*, Wrocław 1994, [w:] J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy...*, op. cit., s. 11.

powstania, do jego twórcy. Te przekonania danej subkultury zawarte w dyskursie są właśnie obiektem badań. Zespół tych przekonań może natomiast być podstawą do tworzenia konstruktów określanych mianem obrazów świata³⁸.

Ze względu na przedmiot mojej obserwacji zainteresował mnie dyskurs dydaktyczny, przez który rozumie się odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności. Dyskurs dydaktyczny różni się jednak tym od popularyzacji dzieła naukowego, że zwraca się zawsze do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia i wykształcenia. Zakłada porozumienie między partnerami, polegające na tym, że godzą się na wprowadzenie zrytualizowanej sytuacji opartej na umowie, przyjmowanej milcząco, że jeden z partnerów stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy, a także prawo dokonywania oceny stopnia przyswajania tej wiedzy³⁹.

Celem komunikacyjnym dyskursu dydaktycznego (przekazującego wiedzę z zakresu określonej dziedziny nauki) jest przyswojenie wiedzy, a nie wiedza sama w sobie. Nastawienie na odbiorcę oraz typ interakcji między przekazującym wiedzę a przyswajającym ją są głównymi wyznacznikami dyskursu dydaktycznego. Do tego dochodzi jeszcze rytuał, pozwalający osobie nauczającej stawiać pytania sprawdzające stopień opanowania wiedzy; pytania, które z punktu widzenia normalnej komunikacji pytaniami nie są, gdyż nadawca zna na nie odpowiedź⁴⁰. Dialog natomiast, jako podstawowa kategoria dyskursu dydaktycznego, pozwolił mi dotrzeć do wrażliwości uczniów i sposobu ich myślenia.

Stąd po rozdaniu wcześniej napisanych prac poleciłam podkreślenie w nich tych nazw wartości, które są niezbędne do zaistnienia pięknego świata. W ten sposób w trakcie dyskursu i przywoływania kolejno przez każdego ucznia istotnych dla niego pojęć powstawała notatka uwzględniająca trzy grupy: wartości, antywartości i wyglądu. W trakcie pracy uczniowie odkryli, że niektóre wartości i antywartości się powtarzają. Rozpoczęła się dyskusja na temat, dlaczego niektóre idee uważają za nadrzędne, a ich celem było udowodnienie, że sposób ich myślenia jest podobny do ludzi w ich wieku i żyjących w podobnym środowisku. W ten sposób doszliśmy do stwierdzenia, że istnieje językowo-kulturowy obraz świata⁴¹. Okazało się, że magiczne jest dla gimnazjalistów stwierdzenie, iż to właśnie język zawiera środki do wyrażania ocen i wartości i że jest ich nosicielem. Doprowadziło to do zredagowania tematu lekcji: *Językowy obraz naszego pięknego świata*.

³⁸ J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy...*, op. cit., s. 11.

³⁹ *Ibidem*, s. 13.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Językowy obraz świata od wydania w roku 1990 tomu zbiorowego pod tym tytułem (wznawianego dwukrotnie, w roku 1999 i 2004) jest nieustannie przedmiotem stałej refleksji naukowej m.in. J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego. Różnym aspektom problematyki językowego obrazu świata poświęcone są kolejne tomy „czerwonej serii”. Systematyczną rekonstrukcję językowo-kulturowego obrazu świata polszczyzny potocznej i ludowej daje *Słownik stereotypów i symboli ludowych* pod redakcją J. Bartmińskiego.

Dyskursy lekcyjne w obu klasach (II i III) zakończyły wpisy do zeszytów fragmentów z prac kolegów i koleżanek. Warto zaprezentować wszystkie te, które uczniowie uznali za swoje *credo*, potwierdzając tym samym moją wiarę w to, iż skala wartości *piękna* u naszej młodzieży jest mimo wszystko znacząca:

II klasa	III klasa
„Chciałbym żyć w świecie opartym na pewnych nieodzownych zasadach, które tworzyłyby go pięknym”. „Świat, moim zdaniem, powinien być krainą szczęśliwości, gdzie życie ma zobowiązywać do uczciwości i dbałości”. „Śmierć jest tu bezbolesna dla osoby starszej, jak i dla jej bliskich”. „Codziennie rodziny spędzają ze sobą czas, nie tylko na rozmowach, ale także na zabawach”. „Dla mnie pięknem jest każde dobre uczucie, jakie żywimy do najbliższych sobie osób” „Pragnę żyć w gronie kochających się ludzi, gdzie mieszkańcy świata i otaczająca ich przyroda współgrają ze sobą, są jednością”. „Mój świat byłby miłością, a nie nienawiścią”. „Na pierwszym miejscu zawsze byłby człowiek. Byłoby tylko dobro, ludzie nie znaliby zła”.	„Chcę żyć w pięknym świecie, w którym zasady będzie dyktować miłość! Chcę być wolny... Chcę umieć szczęśliwie żyć”. „Chciałabym żyć w pięknym świecie – świecie z moich marzeń i snów, gdzie nasze dusze są czyste, a myśli przejrzyste jak źródelko”. „Wymarzony i wyśniony świat to taki, w którym odchodzący z niego żegnają się z nim w poczuciu spełnienia i dobrze przeżytych lat, a dla rodzających się i dorastających zapewniający szczęśliwe, godne życie”. „Bardzo bym chciała, żeby był chociaż jeden dzień w tym wymarzonym świecie, kiedy nikt nie używałby komórki, TV, Internetu”. „Świat piękny to nie tylko cudowne plaże, wyspy egzotyczne i dalekie podróże, ale również uśmiech i życzliwość, wyrozumiałość, dobre słowo, przyjaźń”. „Chciałbym żyć w takim świecie, gdzie ludzie traktowani są jako żywe istoty, a nie tylko «maszyny» do pracy...”. „Moim zdaniem życie było piękne w czasach drugiej wojny światowej. Piękne w tym wszystkim było to oddanie, braterstwo. Ta wiara w drugiego człowieka. I bezinteresowna pomoc. Wierność służbie”. „Piękny świat to oczy ukochanej osoby, to uśmiech przyjaciela, to zmaganie się z przeznaczeniem i trudnościami, to uścisk dłoni, pocałunek...”.

Tabela 3. Piękny świat w wypowiedziach uczniów klas II i III gimnazjum

Oprac. J. Jaklińska

By uściślić zakres pojęcia *piękna*, celem lekcji następnej stało się zaznajomienie uczniów z dziejami pojęcia i jego rozumieniem przez filozofów. Na tego typu działanie – czynienie punktem wyjścia rozumienia pojęć – zwraca szczególną uwagę

J. Puzynina⁴². Pamiętając, że należy podawać tego typu informacje tak, by były wnioskami tworzonymi przez młodego człowieka, wnioskami opartymi jednocześnie na jakimś przeżyciu, czasem na lekturach lub poznaniu poglądów nieklamanych autorytetów, zdecydowałam się na pracę z tekstem na lekcji. Używając pojęcia „tekst”, miałam na myśli dyskurs, który z jednej strony realizowałby się w formie wymiany myśli na lekcji, z drugiej natomiast poprzez pracę z dyskursem pisany – materiałami przygotowanymi przeze mnie i przez uczniów.

Obiektem zainteresowań uczyniłam odpowiednio dobrane fragmenty z dzieła Władysława Tatarkiewicza *Dzieje sześciu pojęć*⁴³. Tekst, z którym uczniowie pracowali na lekcji, obejmował: dzieje pojęcia od starożytności aż po wiek XX, omówienie Wielkiej Teorii, kryzys pojęcia piękna i jego przyczyny, spór obiektywizmu i subiektywizmu, rozumienie piękna przez filozofów w XX wieku, użycie w mowie potocznej.

Temat rozważań zatem brzmiał: *Piękno w myśli filozofów*. Zadanie polegało na zapoznaniu się przez uczniów z tekstem, wyłonieniu informacji, które uważali za istotne z punktu widzenia rozszerzenia swojej wiedzy o tym terminie i tej wartości. W ten oto sposób zwrócili oni uwagę na to, jak brzmiało słowo *piękno* w łacinie i grece, a także na dwuznaczność pojęcia polegającą na tym, że wyraz ten na przemian raz jest używany szeroko, innym zaś razem zawężany do piękna widzialnego i słyszalnego. Utożsamili swoje wcześniejsze poglądy z Grekami, którzy obejmowali tą nazwą nie tylko piękne rzeczy, kształty, barwy, dźwięki, ale również piękne myśli i piękne obyczaje. Filozofowie klasycznej Grecji za najwyższe piękno uważali właśnie duchowe, moralne piękno charakteru, umysłowe piękno myśli.

Uczniowie mieli okazję poznać, na czym polegała trwająca od V wieku Wielka Teoria. Dobór proporcji i właściwy układ części podbudowałam ilustracjami: *Doryforosem* Polikleta, *Proporcjami ciała odpowiadającymi prostym figurom geometrycznym* Leonarda da Vinci i *Aktem z obliczeniem proporcji* Michała Anioła. Nie omieszkali zauważyć, dlaczego Wielka Teoria odnosi się do *piękna*. Znajome stały się takie nazwiska jak: Platon z jego słynnym stwierdzeniem „Brzydota jest brakiem miary”, Arystoteles, Plotyn, który przyczynił się do krytyki teorii, Kant, który doprowadził do jej obalenia. Tak często powtarzane przez uczniów zdanie, że jeden może uważać, że coś jest piękne, a drugi, że takie nie jest, wprowadziło ich w spór obiektywizmu i subiektywizmu w estetyce.

Żywe zainteresowanie i dyskusję wzbudziło stwierdzenie, którego autorem jest William Sommerset Maugham⁴⁴:

Nikt nigdy nie umiał wyjaśnić, dlaczego dorycka świątynia w Paestum jest piękniejsza od szklanki zimnego piwa, chyba że brał pod uwagę rzeczy nic z pięknem niemające

⁴² J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, Język a Kultura, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Bartmiński, J. Puzynina, Wrocław 1991, s. 129–136.

⁴³ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, op. cit., s. 136–229.

⁴⁴ Cytuję tylko fragment tekstu, z jakim zapoznali się uczniowie, [w:] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, op. cit., s. 225.

wspólnego. Piękno jest jak ślepa ulica. Jest jak góra, na której szczyt można wejść, ale dalej już nie ma drogi.

W tym miejscu uczniowie starali się przytaczać argumenty wywyższające piękno świątyni, a było to tym bardziej wartościowe, im bardziej kompetentnie posługiwali się nabytą już wiedzą dotyczącą tego, na czym piękno w starożytności się opierało. Mogli się przekonać, iż w swych wcześniejszych pracach dali poparcie tezy Maughama, że „ludzie skłonni są dodawać do piękna inne zalety – wzniosłość, ludzkie potrzeby, czułość, a to dlatego, że piękno ich nie zadowala”. Lekcja skończyła się dyskusją na temat tego, w jaki sposób *piękno* jest dziś używane, a końcowym wnioskiem klas było stwierdzenie, że pojęcie to jest dzisiaj często wyrażeniem kolokwialnym: „Dziś przecież często mówimy, że coś jest piękne, a wcale piękne nie jest” (K.J. II).

Pierwsze prace i lekcje ujawniły, że uczniowie kładą większy nacisk na etyczny wymiar piękna, łącząc je z konkretną postawą, jakimś wzorem. Zatem z mojego punktu widzenia następnym celem było omówienie i przedyskutowanie tego zagadnienia w taki sposób, by nie pozostało ono tylko czystą deklaracją, lecz próbą skonfrontowania go z własnym podejściem do życia. Zdaję sobie jednak sprawę, że kolejne kroki ku doskonaleniu pojęcia skierowane były na tor etyki, pozostawiły natomiast niedosyt dotyczący estetyki. Żywię nadzieję, iż stanie się to punktem wyjścia do przyszłych rozważań i rozmów o *pięknie*.

Jednak przy kontynuacji zagadnień kierowałam się wyborem i potrzebą uczniów, którzy trzy kolejne jednostki lekcyjne chcieli poświęcić osobie Jana Pawła II, określając go mianem pięknego, moralnego przewodnika. Z punktu widzenia założeń całego cyklu lekcji, których celem było nabycie kompetencji w posługiwaniu się językiem wartości i doprowadzenie do świadomego ich przyswojenia, konieczne stało się pokazanie, w jaki sposób ten „piękny człowiek” wypowiadał się na temat samej istoty piękna i gdzie ją upatrywał.

Lekcje rozpocząłam od postawienia problemu: „Dlaczego to właśnie Jana Pawła II uważają za pięknego człowieka”? Pełne emocji (również związane z aktualnymi wówczas wydarzeniami) wypowiedzi dotyczyły: oddania posłudze duszpasterskiej, drugiemu człowiekowi, dążeń do zjednoczenia, prawdy, solidarności, wolności, odkupienia ludzkości. Zwrócono uwagę na obronę godnego życia, także, jak to określili uczniowie, biednych i słabych. Pojawiały się określenia typu: *najwyższy autorytet, fundament zbiorowej świadomości, nadzieja na lepszy świat*.

Uczniowie podawali konkretne przykłady zaczerpnięte z gazet, książek, pracowali bowiem na wybranych i przyniesionych przez siebie materiałach, opierając się również na wrażeniach związanych z dwoma pielgrzymkami. Na tej podstawie sformułowano wspólny wniosek, iż w osobie Ojca Świętego upatruje się realizację tych wszystkich wartości, jakie na samym początku rozważań uznano za niezbędne do zaistnienia pięknego świata. Jana Pawła II uznano za przeciwnika antywartości, człowieka, który czynił świat lepszym.

Szczególnie podkreślono, iż nie tylko przez całe życie papież realizował eksponowane przez siebie założenia, ale również w momencie śmierci dał wyraz wierności. Taka śmierć była przez uczniów rozumiana jako realizacja najwyższego celu tego wielkiego człowieka, którym miało być, podobnie jak w przypadku Chrystusa, doprowadzenie do zjednoczenia i odkupienia ludzkości: „Piękno śmierci papieża polega na tym, że dokonał czegoś, do czego dążył całe życie – do pojednania całego świata” (P.Z. III). Na podstawie tych wniosków klasy zredagowały jednakowo brzmiący temat: „Piękne życie, piękna śmierć”.

Lekcja ta była wprowadzeniem do kolejnych rozważań opartych na lekturze *Listu do artystów*⁴⁵ autorstwa Jana Pawła II. Ze względu na zróżnicowany poziom zespołów uczniowskich, w drugiej klasie tekst poleciłam do uprzedniego odczytania w domu, w trzeciej zaś tekst ten rozpoczynał dyskurs.

Już pierwsze pytanie o wrażenia po lekturze ujawniły uczniowskie bariery językowo-kulturowe. Pojawiały się stwierdzenia, że tekst się podobał, ale nie do końca jest zrozumiały. Przeszliśmy zatem do analizy i interpretacji.

Rozpoczęłam pytaniem, w jaki sposób Jan Paweł II zaczyna swoją mowę do artystów. Uczniowie nie mieli problemu ze zrozumieniem (Księga Rodzaju) i stwierdzili, że Jan Paweł II porównuje akt tworzenia artystów do stworzenia świata przez Boga, wyznaczając im tym samym szczególną rolę w kształtowaniu rzeczywistości: „Mają udoskonalać świat, brać czynny udział w dalszym procesie tworzenia” – mówili. Cytat z *Promethidiona* Cypriana K. Norwida uświadomił im, co jest naszym ostatecznym pięknem. Na tablicy i w zeszytach pojawiła się notatka: PIĘKNO → PRACA → ZMARTWYCHWSTANIE.

Najważniejszym celem lekcji o Janie Pawle II było doprowadzenie do utożsamienia przez uczniów *piękna z dobrem*. Stąd kolejnym poleceniem było sformułowanie, w jaki sposób Jan Paweł II określa dobro i piękno: „Piękno jest widzialnością dobra, dobro jest metafizycznym warunkiem piękna”. Wniosek pojawił się automatycznie: „Aby coś było piękne, musi być dobre” – stwierdzili uczniowie. W tym miejscu mogłam już poinformować ich o Triadzie Platońskiej jako podstawie dobrego wychowania w Grecji, pokazując, iż piękne jest nie tylko to co dobre, ale także to co prawdziwe. Powołano się w tym miejscu na Pismo Święte, które, jak wiadomo, stanowiło inspirację dla wczesnej twórczości artystów, z tego względu, iż „wyrażało prawdę wiary, piękno Boga, spełniało założenia Platona”. Wspólnie określiliśmy artystów mianem tych, którzy muszą swoją twórczością być wierni nie tylko pięknu, ale powinni także służyć prawdzie i dobru.

Kolejnym punktem lekcji było odwołanie do słów Maughama, które na wcześniejszych lekcjach wzbudziły żywą reakcję. Tu przytoczyłam je w związku z niedosytem artystów pojawiającym się w momencie ukończenia swego dzieła, o którym pisał Jan Paweł II. Uczniowie, pracując z tekstem, szukali odpowiedzi na pytanie o przyczynę tego niedosytu: „Ich dzieło nie będzie tak piękne, idealne, jak je sobie

⁴⁵ Jan Paweł II, *List do artystów. Do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, Watykan, 4 kwietnia 1999, zamieszczony na www.magazyn.o.pl.

wyobrażali” – odpowiadali zgodnie całą klasą, doprowadzając w końcu do wniosku, iż to Bóg jest źródłem piękna prawdziwego i jedyne. Temat lekcji brzmiał: *Piękno echem obecności Ducha Bożego*. Dopowiedzeniem były przytoczone częściowo w *Liście*, a w całości przeze mnie słowa świętego Augustyna: „*Późno Cię umiłowalem, Piękności tak dawna...*”⁴⁶.

Odwolaniem do początkowych dyskusji na temat pięknego świata i początkiem nowej konwersacji były słowa pochodzące z Soboru Watykańskiego II⁴⁷, tłumaczące potrzebę piękna w świecie: „Świat, w którym żyjemy, potrzebuje piękna, aby nie pogrążyć się w rozpacz. Piękno, podobnie jak prawda, budzi radość w ludzkich sercach i jest cennym owocem, który trwa mimo upływu czasu, tworzy więź między pokoleniami i łączy je w jednomyślnym podziwie” – zapisano je w formie notatki do zeszytów. Mogę w tym miejscu powiedzieć, iż wychowankowie poculi się docenieni z tego względu, że również mogli zabrać głos w ważnej sprawie, nad którą myślał wielcy ludzie tego świata.

Lekcja kończyła się sformulowaniem wniosków i wynotowaniem słów apelu Ojca Świętego do artystów. Uczniowie zwrócili tu uwagę na to, żeby: „piękno, które będą przekazywać artyści, miało moc wzbudzania zachwyty, żeby drogowskazem była dla nich tajemnica zmartwychwstałego Chrystusa, a sztuka przyczyniała się do upowszechniania prawdziwego piękna, które będzie echem obecności Ducha Bożego, i doprowadzała do wieczności”.

Podsumowaniem uczyniłam zapytanie: „Do jakiego piękna w życiu nawołuje Jan Paweł II?”. Odpowiedź brzmiała: „Do życia z Bogiem. Do piękna dobrego, prawdziwego” (U.W. III). Odczytanie przeze mnie słów świętego Augustyna: „Zapytaj piękno ziemi, morza, powietrza (...); zapytaj piękno nieba... zapytaj wszystko, co istnieje. Wszystko odpowie ci: Spójrz i zauważ, jakie to piękne. Piękno tego, co istnieje, jest jakby wyznaniem. Kto uczynił całe to piękno poddane zmianom, jeśli nie Piękny, niepodlegający żadnej zmianie...”, jedynie dopełniło dzieła.

Po zakończeniu lekcji poleciłam napisać w ramach zadania domowego pracę na temat: *Różne oblicza piękna*. Uczniowie po przebytej dyskusji o wartościach i antywartościach, zapoznani z samą historią pojęcia, jego ewolucją od czasów starożytnych aż po współczesność, z punktem widzenia Jana Pawła II jako filozofa i w ich ujęciu pięknego człowieka, wykazać się mogli bardziej świadomym użyciem tego słowa w swoich pracach. Celem moim zaś było sprawdzenie, czy efektem „poświęcenia” sześciu lekcji kształceniu użycia jednego słowa, wpajaniu jednej wartości, będzie świadome użycie pojęcia *piękna*, oddające jego istotę.

Z punktu widzenia celów poszczególnych lekcji ważne stało się sprawdzenie, które informacje uczniowie przyswoili nie tylko jako gotową wiedzę, ale przede wszystkim – które treści zostały przez nich zaakceptowane i dzięki temu rozwinęły ich świadomość aksjologiczną. Opierałam się bowiem na założeniu, iż uczniowie zwracają uwagę na to, co ma dla nich znaczenie (co jest ważne, istotne), a więc co

⁴⁶ Św. Augustyn, *Wyznania*, Warszawa, 1982, s. 221–230.

⁴⁷ Zawarte w *Liście do artystów...*, *op. cit.*

jest przyjęte przez nich za własne. W ten sposób, zaznajamiając ich z istotą pojęcia, starałam się nie tylko rozszerzyć jego zakres, ale także doprowadzić do zinternalizowania go. Wyniki badań obrazuje poniższa tabela:

II KLASA	III KLASA
1. PIĘKNO W MYŚLI FILOZOFÓW (PLATON, ARYSTOTELES, PLOTYN, KANT) – 10 uczniów	1. BÓG ŹRÓDŁEM PIĘKNA (LIST DO ARTYSTÓW JANA PAWŁA II) – 13 uczniów
2. PIĘKNO WEDŁUG WIELKIEJ TEORII – 10 uczniów	2. PIĘKNO WIDZIALNOŚCIĄ DOBRA – 11 uczniów
3. MIEJSCE PIĘKNA W TRIADZIE PLATOŃSKIEJ – 9 uczniów	3. PIĘKNO W MYŚLI STAROŻYTNYCH FILOZOFÓW – 11 uczniów
4. BÓG ŹRÓDŁEM PIĘKNA (LIST DO ARTYSTÓW JANA PAWŁA II) – 8 uczniów	4. PIĘKNO WEDŁUG WIELKIEJ TEORII – 11 uczniów
5. PIĘKNO WYRAŻONE W SZTUCE (Michał Anioł, Leonardo da Vinci) – 5 uczniów	5. MIEJSCE PIĘKNA W TRIADZIE PLATOŃSKIEJ – 9 uczniów

Tabela 4. *Piękno* w rozumieniu uczniów po cyklu lekcji

Przytoczenie tu przeze mnie już tylko pierwszych pięciu⁴⁸ najczęściej wymienianych w pracach uczniów treści napawa optymizmem. Jak ilustruje powyższe zestawienie, uczniowie drugiej klasy w swych pracach za istotne uznali przede wszystkim nawiązanie do starożytnych myślicieli. Jednak już trzecie i czwarte miejsce wskazują na odwołanie do idei współlistnienia DOBRA, PRAWDY i PIĘKNA (zarówno w myśli Platona, jak i w interpretacji Jana Pawła II). W trzeciej klasie natomiast wyraźnie dominuje to utożsamienie.

Znamienne dla obu klas było zamieszczanie w pracach hasła słownikowego. W drugiej klasie uczniowie często dostrzegali wieloznaczność pojęcia, ale także ubolewali nad jego nadużywaniem: „Na koniec chciałbym wyrazić swój żal dotyczący dość częstego nadużywania słowa «piękno», ponieważ niektóre rzeczy w ogóle na to nie zasługują” (D.K. II/2), „W naszym wieku piękno rozciągamy na takie rzeczy, które dostarczają nam tylko rozrywki, jak na przykład film” (K.J. II) – piszą uczniowie klasy drugiej. Zasługuje to na uwagę z tego względu, iż we wcześniejszych wypracowaniach nie przeszkadzało im nazywanie tym terminem niemal wszystkiego, co sprawia radość. Praca nad znaczeniem słowa i uściślenie go dała więc widoczne efekty. Zaznajomienie z dziejami pojęcia w klasie drugiej przyniosło dodatkowy profit w postaci przytaczania konkretnych wypowiedzi Platona, Kanta, Norwida, Jana Pawła II, które pojawiały się w trakcie lekcji. W klasie trzeciej przytaczano ponadto stwierdzenia: z Soboru Watykańskiego II, świętego Augustyna: „Późno Cię

⁴⁸ W swoich pracach uczniowie w większej lub mniejszej mierze odwołali się do wszystkich (!) informacji, które pojawiały się w trakcie poszczególnych lekcji.

umiłowałem, Piękności tak dawna...”, a nawet w jednej pracy powołano się na słowa kolegi, wpisane w formie notatki do zeszytu podczas pierwszej lekcji: „Jeden z moich kolegów powiedział, że chciałby żyć w świecie, w którym człowiek będzie traktowany jak czująca istota, a nie maszyna do pracy. To piękny świat” (J.B. III/2). Niejednokrotnie pojawiało się też cytowanie wypowiedzi innych, nieomawianych na lekcjach znawców, pisarzy, filozofów, dające tym samym wyraz zainteresowania młodzieży i chęci samodzielnych już poszukiwań. I tak w drugiej klasie powoływano się głównie na inne myśli Jana Pawła II, np.: „Piękno jest kluczem tajemnicy. Zachęca człowieka, aby poznał smak życia i umiał marzyć o przyszłości” (I.J. II/2), „Nie lękajcie się waszej młodości i waszych głębokich pragnień szczęścia, prawdy, piękna i trwałej miłości” (E.P. II/2), a w trzeciej nawiązywano dodatkowo do Henryka Elzenberga: „Nie ma nic piękniejszego jak człowiek czynu zdolny do myślenia i czucia” (E.L. III/2), „Piękno jest jednocześnie kształtem czegoś i zasłoną, drogą i zbłądzeniem z tej drogi” (Ł.S. III/2), i Simone Weil: „Istnieje coś jak gdyby wcielenie Boga w świat, a piękno jest jego znakiem” (Ł.S. III/2).

W obu klasach prace najczęściej kończyły się apelami. Wszystkie mówiły o potrzebie ocalenia piękna we współczesnym świecie i nawoływały do łączenia go z dobrem w myśl wiary i słów Ojca Świętego, np.: „W formie podsumowania chciałbym prosić wszystkich, aby szukając piękna, sięgali po miłość Boga, który jest jedynym i prawdziwym pięknem” (Ł.S. III/2), czy „Życzę sobie i wszystkim ludziom, by kiedyś nadeszła chwila, kiedy każdy z nas odnajdzie «swoją drogę do piękna»” (E.K. III/2).

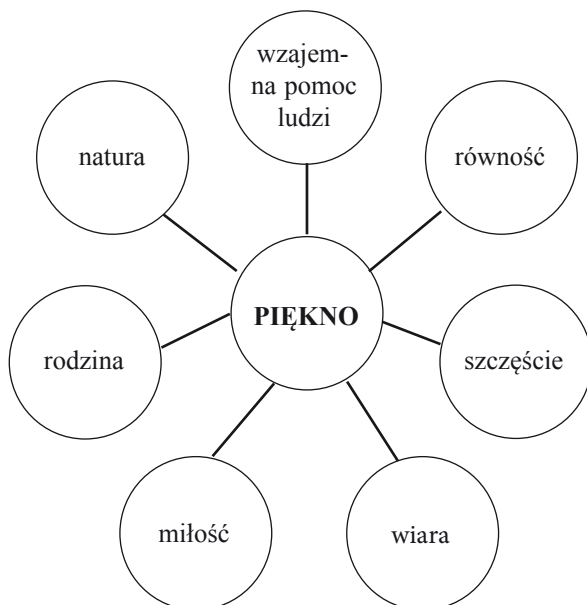
Porównując wyniki pierwszych tekstów, w których to wartości uniwersalne – DOBRO i PRAWDA – zajmowały odległe miejsca, z tymi, w których pełnią rolę nadrzędną, i biorąc pod uwagę precyzyjne posługiwanie się pojęciem *piękna*, stwierdzić mogę, iż cele założone na początku całego cyklu lekcji zostały osiągnięte. Obrazują to poniższe diagramy.

Muszę tu jednak zwrócić uwagę na to, co można było osiągnąć dzięki temu zamierzeniu. Młody człowiek dochodzi do zrozumienia pojęć poprzez wykorzystanie różnych tekstów kultury. W tym przypadku wypowiedzi końcowe uczniów były podyktowane wiedzą, którą zdobywali na kolejnych jednostkach lekcyjnych, pracując na tekstach. Nie były to jednak teksty przypadkowe, lecz odpowiednio dobrane do potrzeb klasy – w przypadku *Listu do artystów* wychowankowie sami wskazali na autora, byli inicjatorami lekcji – jak i do celów sobie stawianych. Tak więc odpowiedź na pytanie o metody i środki, za pomocą których moglibyśmy dochodzić do rozumienia pojęć, nasuwa się jedna – tylko odpowiednie źródło tekstowe wspomagane precyzyjnie poprowadzonym dialogiem lekcyjnym może się stać faktyczną inspiracją do poszerzania wiedzy, a także przyswojenia prawd tworzących system wartości. Rozumienie pojęć jest jednak niewątpliwie punktem wyjścia do internalizacji.

W tym rozumieniu język okazuje się podstawowym narzędziem komunikowania, przekazywania zarówno tego, co już uczniowie wiedzą, jak też przyswajania przez nich nowych wiadomości, i to w różnorodny sposób.

PIĘKNO w rozumieniu uczniów przed cyklem lekcji

Klasa II

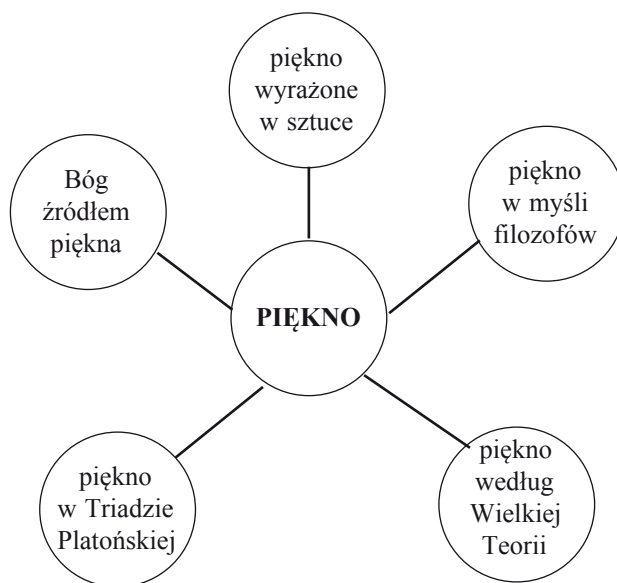


Klasa III



PIĘKNO w rozumieniu uczniów po cyklu lekcji

Klasa II



Klasa III



Te związki między edukacją i lingwistyką stały się podstawą teorii lingwistyki edukacyjnej, która właśnie język czyni narzędziem w badaniach diagnostycznych na każdym etapie kształcenia, w celu jego usprawnienia. Autorka lingwistyki edukacyjnej na gruncie polskim, Teodozja Rittel, we wstępie do pierwszej swojej monografii pisze: „lingwistyka edukacyjna tworzy [...] zbiór uporządkowanych teoretycznie i metodologicznie terminów (parametrów), które są lub powinny być wykorzystywane w opisie nabywania i kształcenia języka”⁴⁹. W sensie procesualnym stanowi zbiór narzędzi do badania stopnia przyswojenia kompetencji lingwistycznej ucznia. W sensie aplikacyjnym zaś jest sumą praktycznych sposobów diagnozowania poziomów opanowania kompetencji lingwistycznej⁵⁰. Znajomość rzeczywistej wiedzy językowej ucznia i danego zespołu klasowego pozwala na właściwe programowanie kształcenia, z uwzględnieniem struktur poznawczych każdego ucznia⁵¹. Potwierdzam te teorie swoimi spostrzeżeniami wynikającymi z przeprowadzonych badań.

Essentiality in Understanding the Notion of PIĘKNO/BEAUTY in Pupils' Utterances

Abstract

In categorization process the basic matter is not only the issue of definition models but first of all the question of putting a good construction on essential features in the meaning of a studied word.

First works and lessons on beauty showed that pupils emphasized the ethic dimension of beauty. They referred it to a particular attitude or a model. The next step of interpretation was an attempt to collate the notion with pupils' approach to life not to leave the notion in the sphere of pure declaration. Next steps of the notion improvement led to ethics rather than to aesthetics.

⁴⁹ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994.

⁵⁰ M. Michalik, *Dwa aspekty...*, *op. cit.*, s. 39.

⁵¹ B. Guzik, *Powinnościowy model języka...*, *op. cit.*, s. 219.

Anna Huk

Definiowanie znaczeń czasowników. Pozycje relewantne i redundantne. Wiek przedszkolny

Czasownik, jako podstawowa kategoria w nabywaniu języka i *element dynamiczny zdania*, jest też nieodłączną częścią wypowiedzi w dyskursie¹ przedszkolnym. Grace Wales Shugar definiuje dyskurs jako „zjawisko językowe tworzące większą całość niż pojedyncze słowa, zdania lub wypowiedzi, które są jego integralnymi częściami”². Rozpatruje proces rozwoju językowego jako nabywanie kompetencji dyskursywnej. Owa kompetencja „rozwija się, gdy dziecko nabiera doświadczenia w aktywnym uczestniczeniu w dyskursie w różnych strukturach społecznych, w różnych sytuacjach mówienia i współtworzenia różnych rodzajów dyskursu, takich jak: konwersacja, opowiadanie, zabawa tematyczna, argumentacja, instruowanie, itd.”³. „Dlatego w lingwistyce edukacyjnej preferujemy wprowadzenie formy dynamicznej wypowiedzi, dzięki zmianie struktury języka przez postawienie czasownika, a nie rzeczownika na pierwszym miejscu w edukacji językowej”⁴. Byłby to „nowy tryb języka”, który autorka nazywa trybem dynamicznym, a tego typu dynamizacja oznacza eksperyment z użyciem języka⁵.

Zgodnie z założeniami kognitywistów, „pierwsze zdania zawsze koncentrują się wokół pewnego ograniczonego zestawu znaczeń związanych z działaniem sprawczym, różnymi czynnościami, lokalizacją przedmiotów, ich posiadaniem oraz istnie-

¹ **Dyskurs** jest pojęciem interdyscyplinarnym, szeroko stosowanym w naukach humanistycznych i społecznych. Na temat różnego sposobu ujmowania dyskursu pisze J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 9–15, por. także, *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Warszawa 2001.

² G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, op. cit., s. 49–57.

³ *Ibidem*.

⁴ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 54.

⁵ *Ibidem*.

niem, nieustannym pojawianiem się, nieistnieniem i znikaniem”⁶. Powyższe założenie podkreśla obligatoryjny charakter czasownika w okresie akwizycji języka. Ów inwariantny charakter czasownika utrzymuje się również w późniejszych etapach – kształcenia i rozwoju języka⁷.

Przedmiotem niniejszej pracy jest komparatystyczna analiza części słownictwa języka mówionego dzieci uczęszczających do klasy „zerowej”. Materiał gromadziłam metodą ankietową, używając ankiety zaproponowanej przez Helenę Borowiec⁸. Moje badania dotyczyły pewnej części słownictwa dziecięcego, mianowicie czasownika. Ankieta zawiera 20 czasowników: *dawać / dać, bawić się, iść, jechać / jeździć, jeść, kupować / kupić, lubić, mówić, myć się, mieć, mieszkać, latać, bać się, malować, leżeć, prosić, czytać, gotować, cieszyć się, myśleć*. Autorka ankiety, przy wyborze powyższych czasowników, kierowała się ich wysoką frekwencją w tekstach elementarnych⁹ dla dzieci. Do każdego czasownika zadawałam dziecku po kilka pytań, pierwsze i ostatnie to pytania o znaczenie **leksykalne wyrazu**¹⁰, pozostałe mają za zadanie pokazanie **łączyliwosci**¹¹ danego czasownika. Pozwoliły one na prezentację obligatoryjnych i fakultatywnych pozycji otwieranych przez czasownik w ciągu syntagmatycznym.

Powyższe badania przeprowadziłam na terenie przemyskich przedszkoli¹², w dwóch grupach – w pierwszej odpowiadały dzieci z zaburzeniami w komunikacji językowej, uczęszczające do mnie na terapię logopedyczną, w drugiej dzieci bez problemów w komunikacji językowej, w tzw. normie. Ogółem przebadiałam

⁶ M. Bowerman, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 254–305, cyt. ze s. 260.

⁷ T. Rittel, *Podstawy...*, op. cit., s. 46–49, 177–178.

⁸ Ankieta została zamieszczona w artykule H. Borowiec, *Wyraz w świadomości językowej dziecka wstępującego do szkoły*, [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin 1993, s. 181–194.

⁹ H. Borowiec podaje trzy elementarze: *Elementarz* M. Falskiego, *Litery* E. i F. Przyłubskich, *Nauczę się czytać* H. Metery.

¹⁰ **Znaczenie leksykalne wyrazu** ma charakter ogólny, wyznacza cały zbiór zjawisk (przedmiotów, właściwości, procesów) lub relacji – na podstawie *Encyklopedii języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994, s. 407.

¹¹ **Łączliwość** – możliwość wstępowania elementów językowych w związki z innymi elementami – na podstawie *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993, s. 317. Łączliwość pokazują pytania typu: Czytać – kto czyta? Co można czytać? Komu się czyta? O czym można czytać?, pochodzące z ankiety H. Borowiec, *Wyraz w świadomości...*, op. cit., s. 189–193.

Wykaz wszystkich zadawanych dzieciom pytań znajduje się w załączonym do artykułu *Słowniczku pozycji relewantnych i redundantnych czasowników w języku dziecka przedszkolnego*.

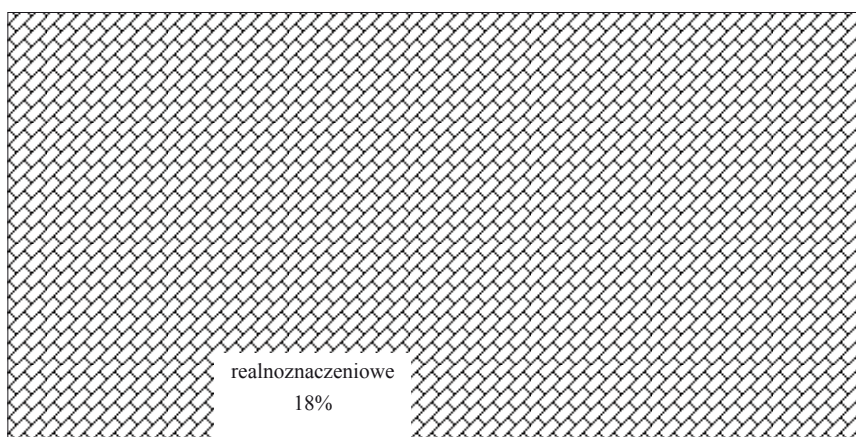
S. Mędak postuluje używanie terminu **łączyliwosci** „jako pojęcia szerszego, wskazującego na zdolność czasowników do otwierania przy sobie wielu miejsc, a nie tylko podporządkowywania sobie innych wyrazów”. S. Mędak, *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*, Kraków 2005, s. 8.

¹² Badania prowadziłam w okresie od kwietnia do października 2005 roku w Przedszkolach Miejskich nr 3, 7, 13 i 20 w Przemyśle.

100 dzieci, uzyskując w ten sposób 210 definicji semantycznych czasownika. Dzieci określały znaczenie czasownika przy pomocy następujących typów definicji: realnoznaczeniowej, syntaktycznej, asocjacyjnej, tautologicznej, synonimicznej oraz emblematycznej¹³.

Wyniki badań

Poniższe wykresy przedstawiają procentowy rozkład różnych typów definicji, których używają dzieci do definiowania znaczeń czasowników.



Wykres 1. Definicje semantyczne czasowników (norma)

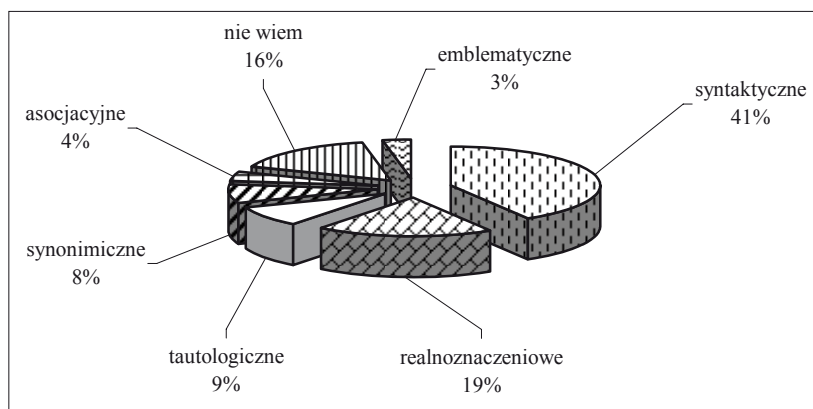
Oprac. A. Huk

Wykresy przedstawiają pewne rozbieżności w definiowaniu czasowników przez dzieci w normie językowej oraz z pewnymi zaburzeniami w komunikacji językowej¹⁴. Można zauważyć, że dzieci z zaburzoną komunikacją językową mają większe trudności w definiowaniu znaczeń czasowników: aż 16 procent badanych dzieci na pytanie „co to znaczy ...?”, odpowiedziało „nie wiem”, podczas gdy tylko 4 procent dzieci z komunikacją językową w normie nie potrafiło zdefiniować określonego wyrazu. Nie jest jednak tak, że nie rozumieją owych czasowników, świadczą o tym odpowiedzi na pytania pomocnicze (udzielane w większości przypadków poprawnie).

¹³ Typy definicji (prócz emblematycznej) podają za: H. Borowiec, *Wyraz w świadomości...*, op. cit.

¹⁴ U ankietowanych przeze mnie dzieci występowały następujące zaburzenia komunikacji językowej: wady wymowy (seplenienie międzyzębowe, seplenienie boczne), niezakończony i opóźniony rozwój mowy. Podział przyjęty za: J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*, Kraków 2003, s. 9–11.

Problem tkwi w samym definiowaniu znaczeń, gdyż wymaga to myślenia abstrakcyjnego, a w tym wieku dominuje myślenie konkretno-wyobraźniowe¹⁵. Ponadto, czasowniki zamieszczone w ankiecie były dla dzieci zbyt „oczywiste”. Dzieci niejednokrotnie były zaskoczone „dziwnymi” pytaniami, przykładem takiego zdziwienia może być reakcja sześciolatniej dziewczynki: „Dlaczego pani dziś zadaje takie głupie pytania?”.



Wykres 2. Definicje semantyczne czasowników (zaburzenia)

Oprac. A. Huk

Określając znaczenie leksykalne, dzieci używają głównie **definicji syntaktycznej**¹⁶ (54 procent **n**, 41 procent **z**)¹⁷, podając w ten sposób łączliwość wyrazu. Ten typ definicji, nieodłącznie związany z czasownikiem, pokazuje jego możliwości, a tym samym konotuje inne elementy wypowiedzi, np.:

dać – komu? (D.) co? (A.) – dać komuś cukierka (Romek J., 5l, z), dawać prezent (Kamil D., 6l, n), dawać zabawki (Natalia Z., n);

mieszkać – w czym? (L.) – że ktoś mieszka w domu albo w budzie (Natalia K., 5l, z);

bać się – kogo? czego? (G.) – że ktoś się boi wrony, ducha, smoka, ciemności lub tyranozaura (Michał S., 6l, z), że ktoś się czegoś boi (Justyna K., 6l, n);

gotować – co? (A.) – że się gotuje rosół (Dawid S., 6l, n);

jeść – czym? (I.) – jeść łyżką (Marek B., 5l, n);

latać – czym? (I.) – latać samolotem (Kuba B., 6l, z).

¹⁵ M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967, s. 132–140.

¹⁶ **Definicja syntaktyczna** polega na podaniu schematu składniowego (łączliwości) danego wyrazu: H. Borowiec, *Wyraz w świadomości...*, op. cit., s. 186.

¹⁷ Zastosowano skróty: **n** – dzieci w normie, **z** – dzieci z zaburzeniami w komunikacji językowej.

Stosunkowo często obie grupy dzieci używają **definicji realnoznaczeniowej**¹⁸ (19 procent **z**, 18 procent **n**), przede wszystkim jako definicji o charakterze opisowym, ujmując ważne cechy znaczenia czasowników, np.:

gotować – mieszać w baniaku i dawać gaz (Małgosia K., 6l, z);

kupować – jest się w sklepie i coś się bierze, i idzie się do kasy, i płaci, to znaczy kupować (Magda R., 5l, z), to się daje pieniążki i ta pani daje zakupy i resztę (Ewa R. 6l, n), coś się bierze i coś się daje (Małgosia K., 6l, z);

czytać – że się mówi, jaki to wyraz (Ania B., 6l, z);

bawić się – brać zabawkę i obracać tu i tam (Emil S., 6l, z).

Bardzo często dzieci, opisując czynność oznaczaną danym czasownikiem, korzystają z niewerbalnych elementów wypowiedzi. Mimika, gest oraz liczne onomatopeje sprawiają, że ten typ definiowania, który nazywam **emblematycznym**¹⁹, ma ekspresywny charakter, uwypuklający i przybliżający znaczenie czasownika²⁰. Zachowania pozawerbalne są nieodłącznym elementem dyskursu; odgrywają istotną rolę w interpretacji znaczeń²¹.

mówić – ruszać buzią, o tak (dziecko szeroko otwiera buzię) (Konrad S., 6l, z);

iść – ruszać nogami, dawać jedną nogę do przodu, drugą do tyłu, jedna do przodu, druga do tyłu, o właśnie tak (pokaz) (Małgosia K., 6l, z);

malować – robić takie baziu, baziu (dziecko bierze kredkę do ręki i naśladuje w powietrzu ruch malowania) (Dominik P., 6l, z);

latać – tak ruszać skrzydłami (Ania O., 6l, n).

O ekspresywnym charakterze wypowiedzi przedszkolaka świadczy również wzbogacanie jej o **elementy asocjacyjne**²². Myślenie dziecka w wieku przedszkolnym, osadzone w konkretnej sytuacji, niejednokrotnie odwołuje się do jego przeżyć i doświadczeń.

jeść – trzeba się najeść i ruszać w podróż (Gabrysia C., 5l, z);

mówić – żeby ktoś wiedział (Ola H., 5l, z);

myć się – trzeba się myć, żeby nie być brudnym (Martyna S., 6l, n);

jechać – trzeba mieć prawo jazdy (Łukasz P., 6l, n).

¹⁸ **Definicja realnoznaczeniowa**, wg W. Doroszewskiego, polega na wyjaśnieniu treści znaczeniowej hasła bez odwoływania się do jego budowy słotowórczej – na podstawie *Słownika języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1958, t. 1, s. 30.

¹⁹ Termin „**emblematyczny**” pochodzi z prac Adama Kendona i odnosi się do gestów emblematów (*emblematic gestures*), które jako jeden ze sposobów wyrażania myśli „pojawiają się alternatywnie do mowy i zastępują całą wypowiedź”, cyt. za: M. Grochowalska, *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2002, s. 25.

²⁰ O funkcjach zachowań niewerbalnych por. M. Grochowalska, *Gestykulacja i mowa...*, op. cit., s. 21–23.

²¹ T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako...*, op. cit., s. 15.

²² **Elementy asocjacyjne** (utrwalone społecznie i jednostkowo) występujące podczas definiowania znaczeń czasowników to drugorzędne cechy wiążące się z desygnatem w świadomości dzieci (H. Borowiec, *Wyraz w świadomości...*, op. cit., s. 185. Por. także: J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2000, s. 76–77.

Niewielką grupę stanowią **definicje synonimiczne**²³ (w obu grupach po 8 procent), obejmują one następujące wyrazy:

dawać – podawać (Marek C., 6l, z), podzielić się (Michał T., 6l, n);
iść – chodzić (Krzyś M., 6l, n);
jechać – podróżować (Sebastian H., 6l, n), kierować (Justyna T., 6l, n);
lubić – bardziej kochać niż siebie samego (Kasia K., 5l, n);
kupować – robić zakupy (Kacper Ś., 6l, z);
latać – fruwać (Kamil M., 6l, z);
leżeć – odpoczywać (Andżelika W., 6l, z), położyć się (Ula K., 6l, n);
mówić – gadać (Wiktoria K., 6l, z), wyrażać (Ola L., 6l, n);
cieszyć się – być wesołym (Ola P., 6l, n).

O problemie dotyczącym definiowania znaczeń czasowników świadczy również spora liczba **definicji tautologicznych**²⁴ (9 procent **z**, 7 procent **n**), np.:

jechać – po prostu jechać (Marcel Z., 5l, n);
malować – to malować (Kuba P., 6l, n);
lubić – że się lubi (Kinga P., 6l, z).

Tak duży brak odpowiedzi może również wynikać z pewnych rozbieżności między czasownikami umieszczonymi w ankiecie przez H. Borowiec a faktyczną frekwencją czasowników w podręcznikach dla klasy „zerowej”. Robiąc powyższe badania, doszłam do wniosku, że należy zbadać frekwencję czasowników w podręczniku ankietowanych dzieci, a następnie porównać je z czasownikami podanymi przez Borowiec. Badane przeze mnie dzieci uczyły się z serii podręczników *Wesoła szkoła sześciolatka*²⁵. Teksty z owego podręcznika dzielę na dwie grupy, jedna z nich zawiera tekst dla nauczyciela, który czyta i wyjaśnia go dzieciom, grupa druga obejmuje teksty przeznaczone do czytania przez dzieci. Materiał językowy (tylko czasowniki) poddałam analizie statystycznej. Wielkość próby wynosiła 2049 wyrazów, w tym 419 jednostek systemu słownikowego języka. Następnie zbadałam ich **frekwencję**²⁶, a na jej podstawie ułożyłam listę rangową haseł.

²³ **Definicja synonimiczna** polega na użyciu zamiennie innego słowa o znaczeniu bliskoznacznym – na podstawie H. Borowiec, *Wyraz w świadomości...*, op. cit., s. 186, oraz *Encyklopedii języka...*, op. cit., s. 343.

²⁴ **Definicja tautologiczna** polega na powtórzeniu tego, co już zostało powiedziane – na podstawie *Małej encyklopedii logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1988, s. 190.

²⁵ S. Łukasik, H. Petkowicz, S. Koroszewski, *Wesoła szkoła sześciolatka*, cz. 1–5, Warszawa 2003.

²⁶ **Frekwencja** jakiegoś elementu językowego jest to przeciętna częstość, z jaką dany element pojawia się w dowolnie wybranym tekście danego języka – na podstawie *Encyklopedii języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994, s. 89.

Lp.	ranga	wyraz	frekwencja
1	1	mieć	146
2	2	być	137
3	3	mówić / powiedzieć	96
4	4	przeczytać / czytać	78
5	5	pokolorować	73
6	5	połączyć	73
7	5	rysować / narysować	73
8	6	nalepić	66
9	7	odszukać	50
10	8	przyglądać się	41
11	9	dokończyć	35
12	10	nazywać	34
13	11	można	30
14	12	otoczyć	29
15	13	skreślić	22
16	14	dorysować	21
17	14	policzyć	21
18	15	znajdować się	19
19	16	latać	13
20	17	karmić	8

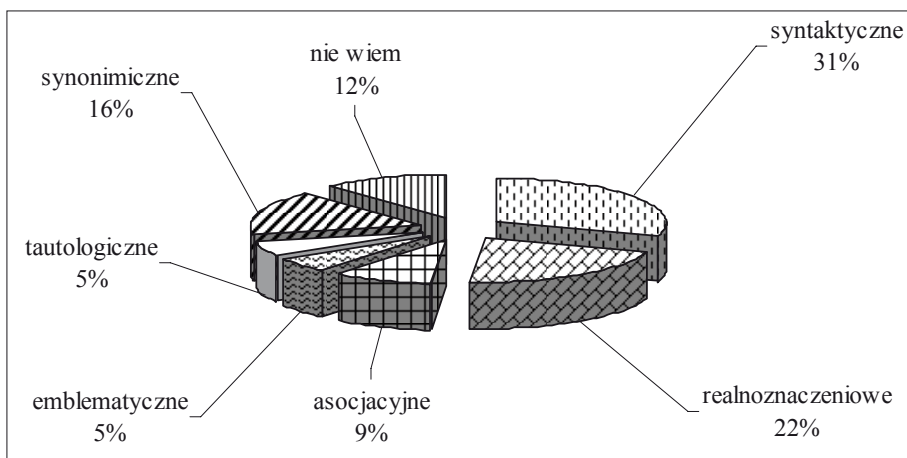
Z powyższego zestawienia wynika, że tylko 4 czasowniki (*mówić, mieć, latać, czytać*) pokrywają się z czasownikami z ankiety Borowiec. Tak duże rozbieżności mogły być przyczyną braku odpowiedzi na zadawane pytania. Inne, np. *pokolorować, połączyć, narysować, nalepić, odszukać, przyglądać się, dokończyć, nazywać, otoczyć, skreślić, dorysować, policzyć*, mogą być nazwane, zgodnie z ujęciem T. Rittel²⁷, „czasownikami komunikacji dydaktycznej”.

Chcąc porównać umiejętności w zakresie definiowania dobrze znanych, powtarzanych wielokrotnie na zajęciach czasowników, przeprowadziłam jeszcze jedną ankietę wśród dzieci pięcio-, sześcioletnich. Badaniami objęłam tylko dzieci z zaburzeniami w komunikacji językowej, gdyż u nich stwierdziłam największe problemy związane z definiowaniem znaczeń (definicje tautologiczne oraz brak odpowiedzi stanowią tu 24 procent²⁸).

Analizując powyższe wyniki, można stwierdzić, że zmniejszyła się ilość definicji tautologicznych oraz odpowiedzi typu „nie wiem” (razem 17 procent). Dzieci, jako uczestnicy dyskursu edukacyjnego, przyswoiły sobie czasowniki stanowiące podstawę komunikacji dydaktycznej. Świadczą o tym również liczne synonimy (16 procent), np.:

²⁷ T. Rittel, *Podstawy...*, op. cit., s. 61.

²⁸ Dane wg wykresu 2.



Wykres 3. Definicje semantyczne czasowników (podręcznik)

Oprac. A. Huk

skreślić – zmazać (Kosma C., 6l, z);

otoczyć – okrążyć (Iza K., 6l, z);

nalepić – nakleić (Krystian W., 6l, z);

przyglądać się – patrzeć (Krystian P., 6l, z), oglądać dobrze (Ola K., 5l, z);

kolorować – malować (Patryk C., 5l, z).

Wyjaśniając znaczenie, stosunkowo często odwołują się do swoich doświadczeń (definicje asocjacyjne 9 procent) oraz korzystają z niewerbalnych elementów wypowiedzi (5 procent), np.:

otoczyć – kogoś złapać (Przemek B., 6l, z);

dokończyć – jak nie dokończyłem w przedszkolu, to można w domu (Tomek S., 6l, z);

rysować – robić o tak (pokaz) (Paulina J., 5l, z), robić takie mazie (pokaz) (Albina M., 5l, z);

skreślić – wziąć długopis i tak zrobić (pokaz) (Przemek B., 6l, z), zrobić kreskę tak i tak (pokaz) (Michał K., 6l, z);

przyglądać się – odsłania się zasłonkę i wtedy tak (pokaz) (Martyna F., 6l, z).

Jednak pomimo wyżej opisanych różnic najlepszym sposobem na pokazanie znaczenia czasownika u dzieci w wieku przedszkolnym pozostaje definicja syntaktyczna, która wskazuje na właściwości syntaktyczne czasownika, a tym samym określa pozycje relewantne i redundantne względem niego²⁹. Kazimierz Polański w *Słowniku*

²⁹ Terminy **relewancja** i **redundancja** wywodzą się z teorii informacji. **Redundancja** oznacza nadmiar w komunikacie sformułowanym w danym kodzie, z kolei **relewancja** to istotność językowych elementów w komunikacji językowej – na podstawie *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego*, op. cit., s. 443 i 452.

syntaktyczno-generatywnym czasowników polskich różnicuje łączliwość obligatoryjną i fakultatywną: „W pierwszym wypadku chodzi o składniki, które muszą wystąpić przy danym czasowniku, jeśli zdanie ma być odczuwane jako kompletne, w drugim zaś o składniki, które mogą, ale nie muszą, być użyte z danym czasownikiem”³⁰. Z kolei Renata Grzegorzycowa, biorąc pod uwagę łączliwość czasownika, wyróżnia 5 typów konotacyjnych czasowników polskich³¹: czasowniki zeromiejscowe, jednomiejscowe, dwumiejscowe, trójmiejscowe i czteromiejscowe. Czasowniki zeromiejscowe (niewymagające żadnych uzupełnień) należą do rzadkości.

Zdaniem Krzysztofa Mędadka większość czasowników „charakteryzuje się zdolnością otwierania wokół siebie miejsc w tekście dla innych wyrazów”³².

Badane przeze mnie dzieci, w odróżnieniu od ankietowanych przez Helenę Borowiec, nie realizują wszystkich pozycji (obligatoryjnych i fakultatywnych) danych czasowników. Niektóre z nich pozostają otwarte, czyli niewypełnione lub też wypełnione niepoprawnie, np.:

- bać się** (kto? N.) – pozycja jest obligatoryjna³³ (pozycja częściowo wypełniona)³⁴;
- mówić** (o czym? L.) – oblig.³⁵ (pozycja częściowo wypełniona);
- lubić** (za co? A.) – fak. (pozycja częściowo wypełniona);
- latać** (na czym? L.) – fak. (pozycja częściowo wypełniona lub wypełniona niepoprawnie, np. *latać na polu* – Adrian M., 6l, z; *latać na samolocie* – Iza K., 6l, n);
- skreślić** (co? A.) – oblig. (pozycja częściowo wypełniona);
- karmić** (czym? I.) – fak. (pozycja częściowo wypełniona).

Ponadto nie otrzymałam ani jednej odpowiedzi na pytanie – bać się (o co?), które konotuje użycie biernika, według *Słownika syntaktyczno-generatywnego czasowników polskich* jest to pozycja obligatoryjna, natomiast dla dzieci przedszkolnych pozycja ta pozostanie redundantna. Z kolei na pytanie bawić się (jak?) wszyscy ankietowani odpowiedzieli (w co?) – *w przedszkole, w chowanego, w różne gry* lub (czym?) – *lalkami, samochodami*.

Ze zgromadzonego materiału wynika, że nie wszystkie pozycje otwierane przez czasownik w ciągu syntagmatycznym są, z punktu widzenia dyskursu dziecięcego, relewantne. Niektóre z nich pozostają otwarte, inne nie pojawiły się jeszcze w dziecięcym doświadczeniu językowym, są więc dla dzieci redundantne, w odróżnieniu od pozycji relewantnych – wypełnianych i konsekwentnie realizowanych. Dlatego

³⁰ *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1980, t. 1, s. 6.

³¹ Na temat typów konotacyjnych czasownika pisze R. Grzegorzycowa, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa 1996, s. 54–55.

³² S. Mędak, *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*, Kraków 2005, s. 7.

³³ Obligatoryjność i fakultatywność pozycji podają za: *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*, op. cit.

³⁴ W nawiasach podaję sposób, w jaki dzieci realizują dane pozycje.

³⁵ Stosuję następujące skróty: oblig. – obligatoryjny, fak. – fakultatywny.

też mówiąc o relewancji i redundancji w definiowaniu czasowników w dyskursie przedszkolnym, należy brać pod uwagę swoistość tego dyskursu i odmienność owego zjawiska. Uważam, że redundancja kodu niewerbalnego (definicje emblematyczne) w tym przypadku nie jest nadmiarem, lecz istotą³⁶. Poprzez sprzężenie semantyczne dwóch opisów (definicja i towarzyszący jej pokaz) przekaz dziecięcy spełnia swe podstawowe funkcje – komunikacyjną i ekspresywną. Taka redundancja (a raczej relewancja) manifestuje się w dyskursie, realizując cele komunikacyjne³⁷. „Takie spożerzenie pozwala uwolnić zjawisko redundancji od interpretacji negatywnej (...)”³⁸. Również definicje synonimiczne w dyskursie dziecięcym są relewancjne; pomagają w komunikacji i dowodzą kognitywnego przyswojenia określonych czasowników³⁹.

Przeprowadzone przeze mnie badania potwierdzają jedno z założeń kognitywistów, że język dziecka nie jest niedoskonałą formą języka dorosłych, lecz swoistym tworem, który rozwija się według określonych praw i reguł, niekoniecznie tożsamy z regułami języka docelowego. Michael Tomasello uważa, że „wczesna mowa dziecięca w bardzo niewielkim stopniu przypomina język użytkowników dorosłych”⁴⁰.

Proponowany przez Ronalda Langackera model gramatyki, rozumiany „dynamicznie, jako stale ewoluujący zbiór kognitywnych procedur, które są kształtowane, podtrzymywane i modyfikowane przez użycie językowe [zaś] ‘wiedza’ językowa użytkownika jest [...] raczej proceduralna niż deklaratywna [...]”⁴¹, współgra z poziomami opanowania języka zaproponowanymi przez T. Rittel⁴². Autorka, wyróżniając trzy poziomy opanowania języka (poziom kompetencji przejściowej, przybliżonej i docelowej), dokonuje gradualizacji kompetencji, a tym samym wskazuje na procesualny charakter przyswajania systemu językowego.

Czasownik istnieje w umysłach dzieci jako kategoria otwarta (definicje syntaktyczne), dynamiczna (definicje emblematyczne), a przez to aktywizująca całą wypo-

³⁶ Na zagadnienie redundancji kanału zwraca uwagę A. Małocha-Krupa, pisząc: „Właśnie redundancja kanału wydaje się istotnym zagadnieniem wartym odrębnego opracowania, gdyż – jak może się wydawać – kanały towarzyszące komunikacji językowej bywają nieraz skuteczniejsze w przekazywaniu oraz zapamiętywaniu informacji aniżeli kanał werbalny” (A. Małocha-Krupa, *Redundancja niejedno ma imię*, [w:] *Kształcenie językowe*, t. 2, red. K. Bakula, J. Miodek, Wrocław 2001, s. 115–129, cyt. ze s. 127).

³⁷ A. Małocha-Krupa, *Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka*, Wrocław 2003, s. 26.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Por. także: „Niesłuszne wydaje się programowe ograniczanie (...) wyrażen synonimicznych jako redundantnych. W języku naturalnym redundancja jest potrzebna zarówno w zakresie słownictwa i frazeologii, jak i składni” (A. Markowski, J. Puzynina, *Kultura języka*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 59).

⁴⁰ M. Tomasello, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 144–222, cyt. ze s. 178. Por. także: E. Dąbrowska, *Od formuły do schematu: akwizycja pytań w języku angielskim*, [w:] *Akwizycja...*, op. cit., s. 223–253.

⁴¹ Cytat przytaczam za: W. Kubiński, D. Stanulewicz, *Językoznawstwo kognitywne, pragmatyka i dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 7–10, cyt. ze s. 8.

⁴² T. Rittel, *Podstawy...*, op. cit.

wiedź. Definiując pojęcia, dzieci najczęściej używają definicji syntaktycznej, tworząc w ten sposób ciągi pozycji otwieranych przez czasownik. Ten ulubiony przez dzieci sposób ujmowania znaczeń zgadza się z opinią Langackera, że „jednostki leksykalne pojawiają się w «konkretnych kontekstach», które można określić mianem konstrukcji, powtarzalność zaś tych jednostek w zbiorze tak pojętych kontekstów stanowi punkt wyjścia dla ich akwizycji”⁴³. Jak twierdzą inni badacze języka dziecka, „konstrukcje są również podstawowymi jednostkami podlegającymi akwizycji”⁴⁴. Podkreślają wagę kontekstu, który pomaga dziecku zinterpretować znaczenie wyrazu. Dzieci, produkując konstrukcje, powielają wypowiedzi dorosłych; słyszą wyrazy w kontekście i w otoczeniu językowym. Autorzy podają, że niektórych wyrazów (np. czasowników, przyimków) nie można nauczyć się inaczej aniżeli w kontekście większych jednostek, ponieważ pojawiają się w kombinacjach z innymi jednostkami i tylko wtedy mają sens⁴⁵.

Wyniki moich badań mogą być pomocne przy tworzeniu minimalnego systemu językowego⁴⁶, gdyż sygnalizują obligatoryjność i fakultatywność pozycji otwieranych przez czasownik w dyskursie dziecięcym, a także istotowość i nadmiar w sposobie postrzegania i definiowania świata przez dzieci.

Bibliografia

- Apresjan J.D., 2000, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Borowiec H., 1993, *Wyraz w świadomości językowej dziecka wstępującego do szkoły*, [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Karczmarek*, Lublin, s. 181–194.
- Bowerman M., 2003, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 254–305.
- Cieszyńska J., 2003, *Metody wywoływania głosek*, Kraków.
- Dijk T.A. van, 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa.
- Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993.
- Grabias S., 1993, *Minimalizacja systemu językowego dla potrzeb glottodydaktyki i logopedii*, [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Karczmarek*, Lublin, s. 48–56.

⁴³ E. Dąbrowska, W. Kubiński, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Akwizycja...*, op. cit., Kraków 2003, s. 9–29, cytat ze s. 20.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 21.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 22.

⁴⁶ O potrzebie stworzenia minimalnego systemu językowego pisze S. Grabias: *Minimalizacja systemu językowego dla potrzeb glottodydaktyki i logopedii*, [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Karczmarek*, Lublin 1993, s. 48–56.

- Grochowalska M., 2002, *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.
- Kubiński W., Stanulewicz D., 2001, *Językoznawstwo kognitywne, pragmatyka i dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne*, t. II: *Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 7–10.
- Labocha J., 1996, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 9–15.
- Mała encyklopedia logiki*, red. W. Marciszewski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1988.
- Małocha-Krupa A., 2001, *Redundancja niejedno ma imię*, [w:] *Kształcenie językowe*, t. 2, red. K. Bakula, J. Miodek, Wrocław, s. 115–129.
- Małocha-Krupa A., 2003, *Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka*, Wrocław.
- Mędak S., 2005, *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*, Kraków.
- Markowski A., Puzyńska J., 1993, *Kultura języka*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. J. Bartmiński, Wrocław.
- Przetacznikowa M., 1967, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Shugar G.W., 1996, *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 49–57.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1958.
- Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 144–222.

Słowniczek pozycji relewantnych i redundantnych czasowników w języku dziecka przedszkolnego (wiek 5, 6 lat)⁴⁷

BAĆ SIĘ

CZEGO? (G.)

Bać się wrony, ciemności.

KOGO? (G.)

Jak ktoś się boi smoka.

KTO? (N.)

Częściowo wypełniona, np. ja, wszyscy, Ala.

O CO? (A.)

pusta

BAWIĆ SIĘ

KTO? (N.)

Dobre dziecko się bawi.

CZYM? (I.)

Ktoś się bawi lalkami.

GDZIE? (G.)

W mieszkaniu się bawi.

W CO? (A.)

Bawić się w chowanego.

Z KIM? (I.)

Bawić się z kolegami.

JAK?

Niepoprawnie wypełniona (bawić się w dom)

CIESZYĆ SIĘ

KTO? (N.)

Mama się może cieszyć.

CZYM (I.)

Cieszyć się zabawkami.

CIESZYĆ SIĘ + ŻE

Cieszyć się, że ma się zwierzątko.

CZYTAĆ

KTO? (N.)

Chłopiec czyta.

CO? (A.)

Czytać bajkę.

KOMU? (D.)

Czytać dziecku.

O CZYM? (L.)

Czytać o niebieskim koraliku.

DAWAĆ / DAĆ

KTO? (N.)

Mikołaj daje prezenty.

CO? (A.)

Dawać prezent.

⁴⁷ Słowniczek został zaprezentowany przez prof. Teodozję Rittel na obradach Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy PAN 20 marca 2006 roku w Krakowie.

Przez **pozycje relewantne** rozumiem te miejsca otwierane wokół czasownika, które są zawsze prawidłowo realizowane przez dzieci przedszkolne. Natomiast **pozycje redundantne** (zapisane kursywą) to te, które są błędnie realizowane, częściowo wypełnione lub pozostają otwarte (puste). W słowniczku zamieściłam wszystkie czasowniki z ankiety H. Borowiec oraz czasowniki o najwyższej frekwencji z podręcznika *Wesoła szkoła sześciolatka*. Tworząc go, posługiwałam się formą *Praktycznego słownika łączliwości składniowej czasowników polskich* opracowanego przez S. Mędaka.

KOMU? (D.)	Daje się koledze.
DAWAĆ / DAĆ + KIEDY?	Daje się jak ktoś sobie zasłużył i ktoś jest grzeczny.
DOKOŃCZYĆ	
KTO? (N.)	My możemy dokończyć.
CO? (A.)	Dokończyć rysunek.
JAK?	<i>Częściowo wypełniona, np. zrobić tak wszystko.</i>
DORYSOWAĆ	
KTO? (N.)	Różni ludzie to robią, jak zobaczą, że czegoś nie ma.
CO? (A.)	Dorysować kotka.
JAK?	<i>Częściowo wypełniona, np. różnie, na przykład jak chłopiec nie ma buta, to mu się dorysowuje.</i>
GOTOWAĆ	
KTO? (N.)	Mama gotuje obiad.
DLA KOGO? (G.)	Gotuje się dla rodziny.
CO? (A.)	Że się gotuje rosół.
IŚĆ	
KTO? (N.)	Każdy może iść.
DOKĄD? (G.)	Do przedszkola.
JAK DŁUGO?	Iść tak długo, długo... godzinkę.
PRZEZ CO (A.)	Iść przez most.
PO CZYM? (L.)	Ktoś idzie po ulicy.
SKĄD? (G.)	Iść z domu do domu.
JECHAĆ	
KTO? (N.)	Tato lub mama jedzie.
CZYM? (I.)	Jechać autobusem.
DOKĄD? (G.)	Jechać do babci do Makowa.
SKĄD? (G.)	Z Polski lub z Afryki.
JEŚĆ	
KTO? (N.)	Jedzą ludzie i zwierzęta.
CO? (A.)	Jeść trawkę, mleko... ser.
CZYM? (I.)	Je się łyżką.
KARMIĆ	
KTO? (N.)	Chłopak karmi.
CZYM? (I.)	Karmić karmą, mlekiem.
KOGO? (A.)	Karmić psa, albo małego dzidziusia.

JAK? Częściowo wypełniona, np. bierze się na ręce i karmi, tak o... (pokaz).

KOLOROWAĆ

KTO? (N.) Dziewczynka sobie koloruje.
CO? (A.) Wyciągnąć kredki i kolorować obrazki.
JAK? Wykrzywia się kredkę i koloruje się ładnie.

KUPOWAĆ / KUPIĆ

KTO? (N.) Wszyscy ludzie kupują.
CO? (A.) Kupować chrupki.
GDZIE? (L.) Kupować w sklepie... w różnych miejscach.
KOMU? (D.) Kupować synkowi.
OD KOGO? (G.) Od pani ze sklepu się kupuje.

LATAĆ

KTO? (N.) Latać mogą ptaki, motyle i dzieci, jak gonią.
CZYM? (I.) Latać samolotem.
GDZIE? (L.) Latać do Nowego Jorku.
NA CZYM? (L.) Niepoprawnie wypełniona (latać na polu)

LEŻEĆ

KTO? (N.) Rodzice leżą.
NA CZYM? (L.) Leżeć na leżaku.
GDZIE? (L.) Leżeć na plaży.

LUBIĆ

KTO? (N.) Kolega nas lubi.
KOGO? (A.) Lubić koleżankę.
ZA CO? (A.) Częściowo wypełniona, np. za cierpliwość, za to, że jest, że ktoś coś dobrego zrobił.

MALOWAĆ

KTO? (N.) Leonardo maluje.
CO? (A.) Malować to, co się chce... owoce, ludzi, szafy.
CZYM? (I.) Malować farbami.
NA CZYM? (L.) Malować na kartonie.
JAK? Częściowo wypełniona, np. pędzelkiem, różnie.

MIEĆ

KTO? (N.) Człowiek ma komputer.
CO? (A.) Mieć złoto... diamenty.

MIESZKAĆ

KTO? (N.)

Ludzie i psy mieszkają.

GDZIE? (L.)

Mieszka się w domu.

Z KIM? (I.)

Mieszka się z rodzicami.

JAK DŁUGO?

Częściowo wypełniona, np. nie tak długo, całe życie.

MÓWIĆ

KTO? (N.)

Mówi ten, kto ma buzię.

DO KOGO? (G.)

Mówi jeden do drugiego.

O CZYM ? (L.)

Częściowo wypełniona, np. o różnych rzeczach, o zabawkach, o kwiatach.

MYĆ SIĘ

KTO? (N.)

Dziecko się myje.

CO? (A.)

Myć zęby.

CZYM? (I.)

Myć się mydłem i gąbką.

W CZYM? (L.)

Myć się w wannie i w wodzie.

MYŚLEĆ

KTO? (N.)

Dzieci myślą.

O CZYM? (L.)

Myśleć o pisaniu w głowie.

NAD CZYM? (I.)

Częściowo wypełniona, np. nad budową.

NALEPIĆ

KTO? (N.)

Dziewczynka może nalepić.

CO? (A.)

Nalepić takiego ludzika.

GDZIE? (L.)

Nalepić bociana na kartkę.

NAZYWAĆ

KTO? (N.)

Ja na przykład mogę nazywać.

NAZYWAĆ + ŻEBY

Nazywać, żeby wiedzieć, jak ma na imię.

KOGO ? (A.)

Częściowo wypełniona, np. chłopca, Patryka.

JAK?

Częściowo wypełniona, np. Michał, Ania.

ODSZUKAĆ

KTO? (N.)

Ludzie mogą odszukać.

CO? (A.)

Odszukać zabawki.

OTOCZYĆ

KTO? (N.)

Żołnierz może otoczyć.

CO? (A.)

Otoczyć zamek.

CZYM? (I.)

Otoczyć kółkiem.

JAK?

Podejść i zrobić o tak (pokaz).

POLICZYĆ

KTO? (N.)

Ja mogę policzyć: 1, 2, 3...

CO? (A.)

Policzyć swoje palce.

DLACZEGO?

Policzyć, żeby zobaczyć ile czegoś jest.

JAK ?

*Częściowo wypełniona, np. normalnie, różnie – ja mogę do stu.***POŁĄCZYĆ**

KTO? (N.)

Dziecko może połączyć.

CO? (A.)

Połączyć puzzle.

JAK?

Połączyć dobrze.

W CO? (A.)

Połączyć w pary.

PROSIĆ

KTO? (N.)

Dziewczynka może prosić.

DLA KOGO? (G.)

Prosić dla siebie.

KOGO? (A.)

Prosić mamę.

O CO? (A.)

Prosić o radę.

PRZYGLĄDAĆ SIĘ

KTO? (N.)

Mniejszy brat się przygląda.

KOMU? (D.)

Przyglądać się komputerowi.

PRZYGLĄDAĆ SIĘ + JAK

Przyglądać się, jak słońce świeci, jak liście spadają z drzew.

RYSOWAĆ

KTO? (N.)

Dzieci mogą rysować.

CO? (A.)

Rysować różyczki.

CZYM? (I.)

Rysować kredkami, pisakami.

JAK?

Tak się mazie, o (pokaz)!

SKREŚLIĆ

KTO? (N.)

Pani może skreślić

CZYM? (I.)

Skreślić coś długopisem.

SKREŚLIĆ + JAK

Skreślić, jak coś jest złe.

CO? (A.)

*Częściowo wypełniona, np. dzieci, człowieka, jak ktoś coś złe napisał, na przykład „dom”, a miał napisać „mama” – to trzeba to skreślić.***ZNAJDOWAĆ SIĘ**

KTO? (N.)

Człowiek może się znajdować.

GDZIE? (L.)

Znajdować się w jakiejś krainie czarów.

Defining of Meaning of the Verbs. Relevant and Redundant Positions (at the Preschool Age)

Abstract

The verb exists in children's minds as an open (syntactic definitions) and dynamic (emblematic definitions) category, which makes it possible to activate the whole utterance.

Defining notions children most often use syntactic definitions and so they create a sequence of positions opened by the verb. This children's favourite way of putting a construction on meanings agree with Langacker's statements on occurring lexical items in "particular contexts" that may be called constructions while repetition of the items in a set of so understood contexts makes the starting point to acquisition of them; constructions are basic items of child language acquisition.

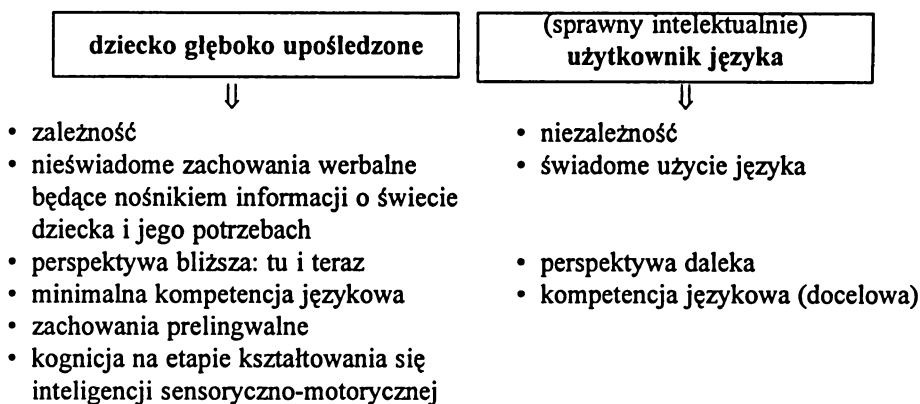
III. ASPEKTY LOGOPEDYCZNE RELEWANCJI I REDUNDANCJI

Marzena Machoś-Nikodem

Kognitywne podstawy języka w aspekcie komunikacji dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu głębokim

1. Interpersonalna funkcja języka związana jest z takim użyciem narzędzia mowy, które sprowadza się do wzajemnego oddziaływania rozmówców na siebie. W przypadku dziecka, dla którego słowo jest ograniczonym nośnikiem informacji, pragmatyka języka pozostaje odmienna w stosunku do prototypowego użycia języka przez nadawcę i odbiorcę z normą intelektualną.

Dziecko głębiej i głęboko upośledzone, „robiąc coś przy pomocy języka”, wytwarza akty mowy (działa z pomocą słów) podobnie jak mówiący człowiek sprawny intelektualnie. Akty te ze względu na ograniczone możliwości intelektualne nadawcy różnią się od prototypowych użyczeń języka, jednak realizują intencje komunikacyjne, których źródłem są określone stany wolicjonalne (Tabakowska 2001: 203). Analizując sposoby porozumiewania się pomiędzy dzieckiem upośledzonym, używającym języka w bardzo ograniczonym zakresie, a drugim – mówiącym, sprawnym intelektualnie uczestnikiem komunikacji, należy przyjrzeć się strategiom, które towarzyszą rozmowie w takim układzie. Odbiegają one od prototypowo pojmowanych zachowań werbalnych obecnych w interakcji językowej. Rozważania dotyczące porozumiewania się dziecka głębiej upośledzonego wpisują się w problem szeroko rozumianej terapii logopedycznej, koncentrując się przede wszystkim na interpersonalnej relacji w układzie dwustronnym: dziecko upośledzone – logopeda. Zagadnienia natury lingwistycznej powinny zostać poddane analizie uwzględniającej terapeutyczne interakcje pomiędzy terapeutą mowy a dzieckiem, z którym kontakt jest znacznie utrudniony. Cechą prototypową interakcji w komunikacji dziecka głębiej upośledzonego z logopedą jest asymetria relacji partnerów realizująca się w zależnościach:



Rys. 1. Prototypowe interakcje werbalne: dziecko upośledzone umysłowo – użytkownik języka

Oprac. M. Machoś-Nikodem na podstawie: Rostańska 1999: 109.

Pomimo tak dużej asymetrii charakteryzującej interakcję dziecko głęboko upośledzone – nauczyciel, możliwe staje się nawiązanie kontaktu oraz stymulowanie werbalnych i niewerbalnych zachowań komunikacyjnych dziecka. Podstawowym założeniem wynikającym z asymetrii w kontaktach z dzieckiem upośledzonym jest teza, iż głęboka niepełnosprawność intelektualna skorelowana z ograniczoną kompetencją językową (w przypadku dziecka głęboko upośledzonego właściwszym określeniem byłaby holistycznie rozumiana kompetencja komunikacyjna) implikuje korzystanie z wielu kanałów sensorycznych komunikacji (dotyk, ruch, smak etc.). W sytuacji komunikacyjnej, gdy uczestnikiem jest dziecko, dla którego słowo nie jest nośnikiem znaczeń, niemożliwe staje się dekodowanie komunikatów werbalnych, które nie są dostępne z powodu wad rozwojowych. Teza znajduje bezpośrednie przełożenie w terapii usprawniania porozumiewania się, mianowicie wyklucza prototypowe oddziaływania logopedyczne oparte na werbalizacji, uznając je za komunikaty niemożliwe do odczytania przez mutyczne dziecko upośledzone o minimalnej kompetencji językowej. Prototyp komunikacji z takim dzieckiem jest inny.

2. Prototypowo rozumiana terapia logopedyczna ma charakter „logocentryczny”, jednak w przypadku dziecka głębiej upośledzonego umysłowo wymaga zminimalizowania zachowań werbalnych na rzecz różnego rodzaju komunikatów niewerbalnych. Niemożliwa staje się jednak zupełna rezygnacja z posługiwania się językiem. W tym przypadku asymetria relacji partnerów realizująca się w komunikacji z dzieckiem głębiej upośledzonym staje się prototypem kontaktu z dzieckiem i implikuje

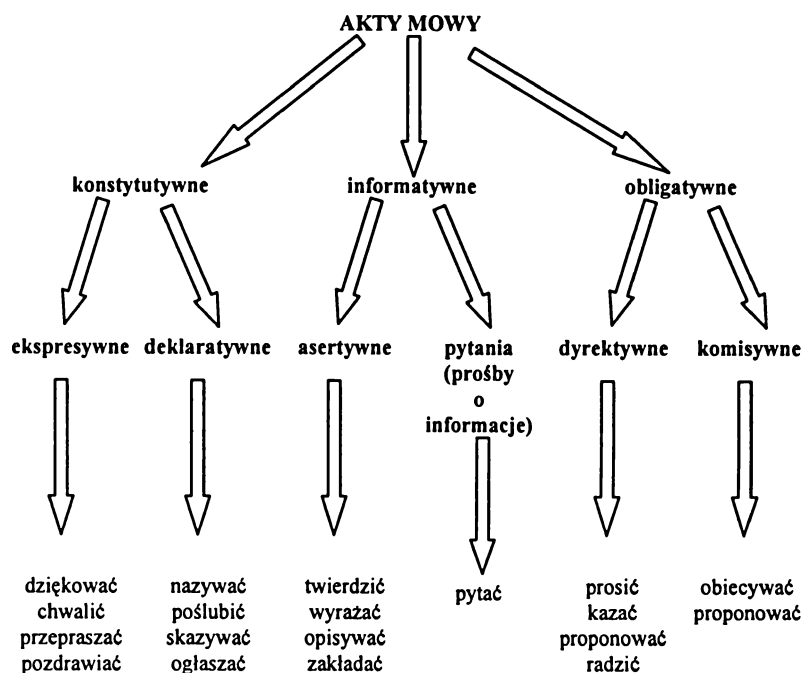
również określony rodzaj zachowań werbalnych. Wśród podstawowych pojęć charakteryzujących aktywność językową nauczyciela pracującego z dzieckiem w normie intelektualnej wymienia się: pytanie, polecenie, nagradzanie, kierowanie, wykładanie, krytykowanie, ocenianie, podtrzymywanie kontaktu słownego, wyjaśnianie, akceptowanie (ucznia), kontrolowanie oraz akceptowanie pomysłów i zachowania ucznia (Rostańska 1999: 110). W przypadku dziecka głębiej upośledzonego umysłowo niemożliwe jest operowanie tym całym spektrum zachowań językowych, charakterystycznych dla sytuacji komunikacyjnej zachodzącej pomiędzy nauczycielem a dzieckiem w normie intelektualnej. Prototypowa aktywność werbalna terapeuty musi się tutaj opierać przede wszystkim na akceptacji ucznia (pochwały słowne), podtrzymywaniu jakiegokolwiek werbalizacji dziecka oraz poleceniu, które winno występować paralelnie z gestem lub innym sygnałem tak, aby ułatwić dziecku dekodowanie nadawanego komunikatu (Kwiatkowska 1997).

Analiza użycia języka w przypadku dziecka o bardzo ograniczonych możliwościach komunikacyjnych implikuje weryfikację kognitywną klasy aktów mowy.

Wśród dzieci upośledzonych umysłowo istnieje grupa, która wokalizuje jeden określony rodzaj leksemu. Wtedy słownik czynny dziecka opiera się na jednym archiwyrzucie, który w zależności od okoliczności jest nośnikiem komunikatów o różnej treści. W przypadku kiedy dziecko posługuje się nawet jednym archiwyrzuciem, możemy mówić o sytuacji dialogowej; dialogiczność, oparta na funkcji fatycznej aktu mowy, kształtuje w świadomości dziecka przekonanie, że nadawany przez nie komunikat spotyka się z zainteresowaniem odbiorcy, co wpływa na jego poczucie sprawstwa. Dziecko staje się świadomym nadawcą, co stanowi namiastkę świadomej komunikacji, niezależnie od dostępnych dźwięków, wyrazów.

Dla przykładu: w kontakcie z autystycznym chłopcem (Michałem) pragmatyczne użycie leksemu stało na poziomie umożliwiającym dziecku komunikowanie się z otoczeniem. Słownik dziecka obejmował werbalizacje [*papa*] i [*ajola*], ich zaś użycie nie ograniczało się jedynie do funkcji fatycznej.

3. Odnosząc się do koncepcji Johna Austina (Austin 1962), zgodnie z którą każda wypowiedź to w pierwszym rzędzie określony akt mowy, gdzie przy użyciu słów nie tylko coś mówimy, ale również robimy, możliwa staje się analiza specyficznych użyc archiwyrzuców w aspekcie teorii aktów mowy. Poniższy schemat obrazuje kategorie i podkategorie aktów mowy:



Rys. 2. Kategorie i podkategorie aktów mowy

4. Stosując pojęcia aktów mowy w odniesieniu dziecka głębiej lub głęboko upośledzonego, porozumiewającego się werbalnie za pomocą niewielkiej liczby wyrazów, można mówić o intencjach komunikacyjnych, których źródłem są określone stany wolicjonalne. W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo używających języka w sposób nieprototypowy w odniesieniu do normy ogólnej polszczyzny, ale właściwy dla upośledzenia umysłowego, a więc prototypowy dla tej klasy osób, można mówić o intencji komunikacyjnej. Dziecko bowiem za pomocą dostępnego mu archiwyrazu pragnie osiągnąć różne cele, prosząc, informując, zachęcając, wyrażając sprzeciw. Dekodowanie archiwyrasów jest możliwe przy założeniu, że partnerzy dialogu znają się i osoba sprawna intelektualnie posiada wiedzę kontekstową. Presupozycje konwersacyjne pozwalają na odczytywanie intencji komunikacyjnej dziecka głęboko upośledzonego. Terapeuta posiada wiedzę o dziecku, o jego sposobie komunikowania się z otoczeniem, znajomość zachowań werbalnych pozwala na dekodowanie nieprototypowych aktów mowy (Tabakowska 2001: 217).

Pragmatyczne użycie archiwyrazu jest możliwe w różnych sytuacjach; obserwacje dzieci upośledzonych umysłowo pozwalają na postawienie tezy, iż niejednokrotnie archiwyras spełnia funkcję fatyczną. Dziecko poprzez powtarzanie jedyne go dostępnego mu leksemu (wypowiedzenia) nie musi wyrażać

określonych zamiarów, ta specyficzna komunikacja stanowi substytut dialogu. Odpowiadając na wokalizację dziecka, przekazujemy, że zostało ono zauważone, fatyczne użycie archiwyrazu ogranicza się do interakcji międzyludzkiej pozbawionej konieczności wyrażania konkretnych przekonań lub potrzeb.

W krótkiej praktyce zawodowej spotkałam kilkoro dzieci z upośledzeniem umysłowym, które posiadały umiejętność wokalizacji jednego leksemu. W omawianej grupie znajdował się dziewięcioletni chłopiec kontaktujący się z otoczeniem głównie za pomocą skrajnych emocji śmiechu i płaczu. Jego słownik czynny ograniczał się do werbalizacji leksemu – komunikatu [*bach*] – dziecko stymulowane do aktywności werbalnej powtarzało nieustannie jedyne dostępne mu słowo, chcąc podtrzymać ten na pozór absurdalny dialog, terapeuta powtarzał wokalizację dziecka, modulując głos i zmieniając intonację. Prototypowy dialog z dzieckiem używającym pojedynczego wyrażenia spełniał jednak wiele funkcji *istotnych* (znaczących, relewantnych) w procesie porozumiewania się. „Wymuszona” niejako neurologicznie i fizjologicznie zasada (procedura) minimalizacji wyboru (ograniczenia do jednej struktury globalnej) „rekompensowana” jest niejako zwiększeniem rozrzutu znaczeń uwarunkowanych kontekstowo.

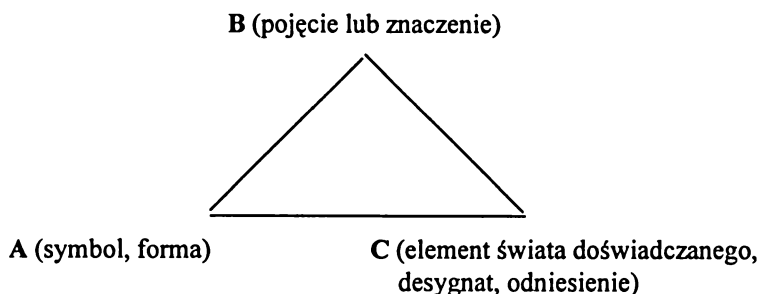
5. Struktury globalne (w których nie wyróżnia się ani podmiotu, ani orzeczenia) są właściwe przede wszystkim wypowiedziom dziecięcym (z najwcześniejszego okresu rozwoju mowy dziecka), np. *t'ut'u* = ‘chcę cukru’; *apy* ‘łapy’ = ‘mamo, chcę na ręce’; *yo yo yo* = ‘pies szczeka’ (Smoczyński 1955); *tyt' tyt'* = ‘głos trąbki samochodowej’, ‘samochód’; *buti* ‘butla’ = ‘chcę pić’; *papu* ‘chcę jeść’; *nyñi* = ‘chcę spać’ (Kaczmarek 1953); *aći* ‘hajci’ = ‘chodźmy na spacer’ (Zarębina 1965).

Zacytowane tu jednowyrazowe wypowiedzenia dzieci w normie intelektualnej, które ujmują treść globalnie, bez rozczłonkowania jej na podmiot i orzeczenie, oddają zarówno treść wyobrażeniową, jak i postawę emocjonalno-wolicjonalną dziecka. Wyrazy te (wypowiedzenia, komunikaty, wykrzyknienia, zawiadomienia) oznaczają nie tylko przedmiot lub czynność, ale także stosunek dziecka do wymienionego przedmiotu lub czynności albo nawet do okoliczności, z którymi wyrazy te pozostają w związku. Ten sam wyraz, zależnie od sytuacji, gestów oraz intonacji dziecka, można w różnych kontekstach różnorako rozumieć. Zakres jego znaczenia jest więc rozciągly (rozsiany). Kondensacji leksykalnej i składniowej (minimalizacji wyboru) towarzyszy maksymalny rozrzut znaczeń uwarunkowanych pragmatycznie. Zwężenie (ograniczenie) znaczenia, koncentracja treści następuje dopiero z biegiem czasu (ma charakter rozwojowy) (por. Jodłowski 1976: 115).

Aktywność werbalną dziecka upośledzonego, ograniczającą się do jednego rodzaju przekazu, można by zatem rozpatrywać zarówno w aspekcie leksykologii, jak i składni. Badając znaczenie i strukturę tych specyficznych leksemów (wypowiedzeń, struktur globalnych), należy mieć na uwadze ich prototypowy charakter dla komunikacji z dzieckiem głębiej i głęboko upośledzonym. Pojedyncze wyrazy używane przez dzieci upośledzone mają charakter polisemiczny, semazjologiczne ujęcie tych tworów wskazuje na wieloznaczność formy manifestowanej przez dziecko, któ-

ra w zależności od kontekstu i konsytuacji może być prototypowo nośnikiem wielu różnych znaczeń.

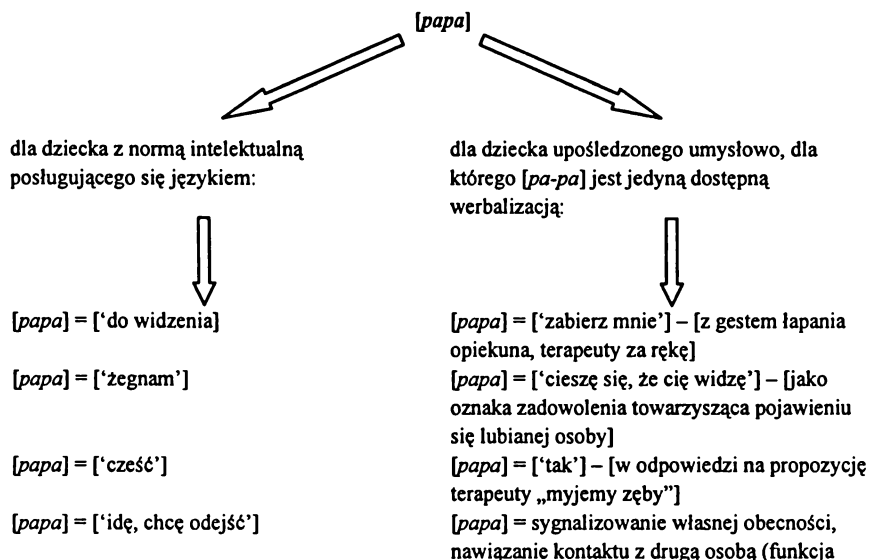
6. Możliwe jest wpisanie omawianych zachowań werbalnych w trójkąt semiotyczny Charlesa Kaya Ogdena i Ivora Armstronga Richardsa (1923):



Rys. 3. Trójkąt semiotyczny

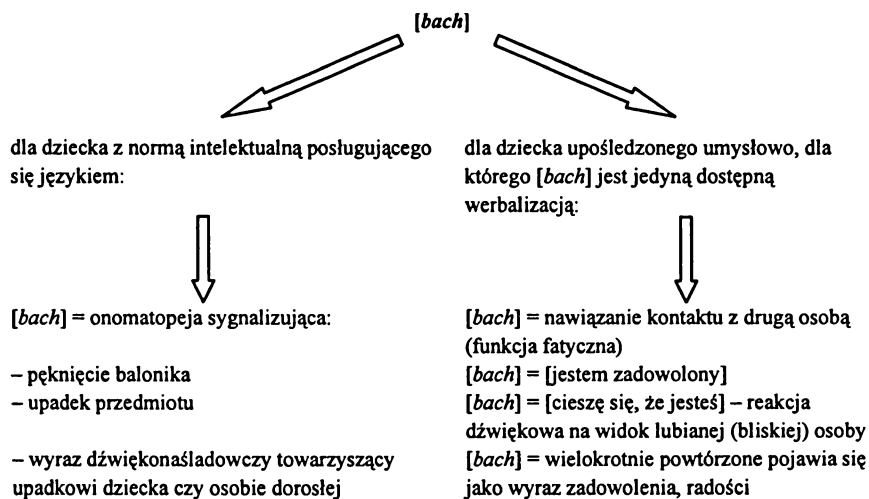
Model ten, zmodyfikowany kognitywnie przez Kurta Baldingera (1984), zakłada istnienie umownego związku pomiędzy formą a znaczeniem oraz między znaczeniem a elementem świata doświadczanego. Związek pomiędzy symbolem a elementem świata doświadczanego nie jest oczywisty. W przypadku użycia polisemicznego wyrazu A pozostaje elementem *constance*, w zależności zaś od kontekstu użycia zmianie będą ulegały elementy B (pojęcie lub znaczenie) i C (element świata doświadczanego – desygnat, odniesienie). Taki model semazjologiczny odbiega od prototypowych relacji pomiędzy formą, pojęciem a odniesieniem. W przypadku gdy archileksem (kluczowe pojęcie analizy onomazjologicznej, por. Kardela 1992: 46), którym dysponuje dziecko upośledzone umysłowo, jest nośnikiem określonego, przyjętego znaczenia, np. [pa-pa] – jako pożegnanie, będzie ono kompatybilne z prototypowym znaczeniem i desygnatem.

7. Kategorie posiadają elementy prototypowe oraz peryferyjne – tę prawidłowość można odnieść do rozpatrywanych użyczeń języka, przy czym dadzą się one rozpiąć na dwóch równoległych sieciach radialnych (Nowakowska-Kempna 1992). W przypadku kiedy dziecko posługuje się archiwyrazem [papa] – pierwsza sieć ukazywać będzie prototypowe użycie [pa-pa] w danym języku, na przykład jako określenie używane w formie pożegnania, sygnalizujące chęć oddalenia się etc. Dziecko upośledzone umysłowo, dla którego jest to jedyny dostępny przekaz słowny, wypowiadając to słowo, wysyła komunikat, który przez odbiorcę zostaje zdekodowany rozmaicie – w zależności od kontekstu i konstytucji – jako ['jestem zadowolony'], ['załatwiam się'], ['bawimy się'] etc. Poniższe schematy obrazują użycie archiwyrazów: [bax] i [pa-pa] przez dwóch siedmioletnich chłopców upośledzonych umysłowo:



Rys. 4. Sieć radialna pojęcia [papa]

Źródło: badania własne – M. Machoś-Nikodem

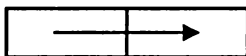


Rys. 5. Sieć radialna pojęcia [bach]

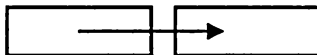
Źródło: badania własne – M. Machoś-Nikodem

8. Traktując charakterystyczne werbalizacje dzieci upośledzonych umysłowo jako znaki, można by uznać bardzo ograniczone posługiwanie się dźwiękami mowy jako minisystem komunikacji. Semiotyczna analiza pojedynczych leksemów, którymi posługuje się omawiana grupa dzieci z deficytami rozwojowymi, nasuwa skojarzenie tych pojedynczych werbalizacji ze znakami symbolicznymi. Korelacja pomiędzy werbalizacją dziecka (forma) a reprezentowanym obiektem jest konwencjonalna, nie ma tutaj żadnego naturalnego związku między formą a znaczeniem (Tabakowska 2001: 17). Analizując pozawerbalną komunikację niemówiącego dziecka upośledzonego, można zauważyć dużą częstotliwość występowania znaków indeksowych; do najczęstszych należą ruchy ciała i mimika, które wskazują na stan emocjonalny dziecka (radość, gniew, smutek).

Indeksy (powiązanie formy ze znaczeniem oparte na przyległości):



Ikony (powiązanie formy ze znaczeniem oparte na podobieństwie):



Symbole (powiązanie formy ze znaczeniem oparte na konwencji):



Rys. 6. Związki leżące u podstaw trzech typów znaków
(według E. Tabakowskiej 2001: 16)

Systemy znaków manifestowane przez grupę niemówiących dzieci upośledzonych najczęściej dotyczą właśnie znaków indeksowych, pozostałe typy znaków – ikoniczne i symboliczne – występują znacznie rzadziej w komunikacji dzieci głębiej i głęboko upośledzonych. Znaki ikoniczne stanowią podstawę w systemach komunikacji alternatywnej, gdzie znak wizualny wykazuje podobieństwo do przedmiotu, który reprezentuje.

U dziecka głębiej i głęboko upośledzonego umysłowo, które werbalizuje jeden rodzaj komunikatu, np. [*bach*], [*ajola*], [*papa*], [*didi*], [*hej*], możliwe jest doświadczanie namiastki kodowania i dekodowania przekazu. Dzięki umiejętności wypowiedzenia pojedynczego słowa w świadomości dziecka kształtuje się przekonanie, iż jego komunikat spotyka się z zainteresowaniem, że może być nośnikiem informacji, co stwarza zaczątki funkcji komunikacyjnej – niezależnie od liczby dźwięków dostępnych dziecku.

9. W praktyce logopedycznej spotkałam się z kilkorgiem dzieci głębiej upośledzonych, które wchodziły prototypowo w interakcje z otoczeniem za pomocą archiwyrazu – jednego ekspansywnego wydechu połączonego z wydawaniem określonego

dźwięku. W literaturze również spotykamy się z opisem podobnej aktywności głosowej. Jedna z terapeutek podaje przykład z poznańskiego przedszkola specjalnego „Orzeszek”, gdzie udało jej się nawiązać kontakt z upośledzonym chłopcem dzięki powtarzaniu leksemu [hej]. Komunikat ten pozwalał znaleźć z dzieckiem wspólny język, przekaz stał się słowem kluczem służącym wyrażaniu uczuć przez dziecko, pozwalał na stworzenie namiastki dialogu, wprowadzał dziecko w stan uspokojenia i wyciszenia, jak również stanowił formę powitania i zachętę do kontaktu z terapeutką. Dzięki temu, że dziecko i terapeuta wymawiają poprawnie słowo klucz, ustala się między nimi równorzędność podmiotowa, terapeuta nie dominuje, natomiast inicjuje i kieruje dialogiem. Użycie słowa klucza związane jest ze stanem emocjonalnym dziecka, terapeuta, korzystając z całej dostępnej mu gamy elementów suprasegmentalnych, jest w stanie odpowiednio modulować dostępną dziecku werbalizację. Przykład pokazuje, jak taki absurdalny i trudny na pozór dialog umożliwia zaprzestanie przez dziecko zachowań autoagresywnych, przy powtarzaniu przez terapeuta w wyciszaniu emocjonalnym dostępnego dziecku archiwyrazu. Hanna Olechnowicz (1995) zauważa, że „przerzucanie się” okrzykiem może okazać się skutecznym stymulatorem komunikacji w przypadku, gdy u dziecka występuje zahamowanie ekspresji życiowej: w stanach lękowych, autyzmie, stanach depresyjnych oraz w przypadkach mutyzmu psychogennego.

10. Prototypowo dekodowanie niewerbalnych zachowań komunikacyjnych dziecka głębiej i głębiej upośledzonego nie jest identyczne z dekodowaniem związanym z danym obszarem kulturowym. W komunikacji dziecka upośledzonego, które w sposób znacznie ograniczony posługuje się słowem mówionym, gest należałoby potraktować jako jednostkę autonomiczną. Dziecko, nie używając słów, sporadycznie kontaktujące się z otoczeniem za pomocą wydawanych dźwięków, używa różnego rodzaju gestów, które mogą być dekodowane przez opiekuna czy terapeutę. Obcuując z dzieckiem niemówiącym, nieposługującym się symbolami ikonicznymi, nośnikiem informacji może być każde zachowanie, któremu odbiorca przypisuje znaczenie. To interpretacja czyni określoną sytuację dynamiczną i komunikującą. Nawet pozycja bezruchu u dziecka niemówiącego może być nośnikiem konkretnej informacji. Jako ruchy niebiorące udziału w komunikacji międzyludzkiej wyróżnia się ruchy biologiczno-fizjologiczne, takie jak oddech, rytm serca, ruchy towarzyszące jedzeniu, chód itp.

Część zachowań kinetycznych dziecka będzie odczytywana inaczej niż podobny gest używany przez dziecko w normie intelektualnej. Autostymulacyjne zachowania kinetyczne (stereotypie ruchowe), manifestujące się w postaci ruchów stereotypowych, będziemy odczytywać odmiennie niż ten sam gest dekodowany w danej kulturze. W odczytywaniu stereotypii konieczne jest uruchomienie kontekstu i konstytucji, dzięki czemu możemy dostrzec oddalenie sensu danego ruchu od jej prototypowego znaczenia i nadanie mu prototypowego znaczenia w sytuacji dziecka niemówiącego.

Podsumowanie

Podstawowym założeniem odwołującym się do gramatyki kognitywnej i operacyjnej definicji prototypu, wynikającym z asymetrii w kontaktach z dzieckiem upośledzonym, jest konstatacja, iż głęboka niepełnosprawność intelektualna skorelowana z ograniczoną kompetencją językową (w przypadku dziecka głęboko upośledzonego właściwszym określeniem byłaby holistycznie rozumiana kompetencja komunikacyjna) implikuje korzystanie z wielu kanałów komunikacji (dotyk, ruch, smak etc.). W sytuacji komunikacyjnej, kiedy uczestnikiem jest dziecko, dla którego słowo nie jest nośnikiem znaczeń, niemożliwe staje się dekodowanie komunikatów werbalnych niedostępnych dziecku z powodu uszkodzeń rozwojowych. Teza znajduje bezpośrednie przełożenie w terapii usprawniania porozumiewania się, mianowicie wyklucza oddziaływania logopedyczne oparte na werbalizacji, uznając je za komunikaty niemożliwe do odczytania przez dziecko upośledzone umysłowo o minimalnej relevancji kompetencji językowej, i tworzy dla niego nową prototypową normę terapii logopedycznej dziecka głębiej i głęboko upośledzonego.

Prototypowo rozumiana terapia logopedyczna bazuje na słowie mówionym, jednak w przypadku dziecka głębiej upośledzonego umysłowo prototypowa terapia wymaga zminimalizowania zachowań werbalnych na rzecz różnego rodzaju komunikatów niewerbalnych. Niemożliwa staje się jednak zupełna rezygnacja z posługiwania się językiem. Asymetria relacji partnerów realizująca się w komunikacji z dzieckiem głębiej upośledzonym implikuje również określony rodzaj zachowań werbalnych.

Dla dziecka głęboko upośledzonego umysłowo prototypem komunikacji będą zachowania komunikacyjne charakterystyczne dla zdrowego niemowlęcia w okresie postnatalnym. Taka konstatacja implikuje dostosowanie form stymulacji charakterystycznych dla poznawania zmysłowego, w związku z czym u dziecka pozostającego na poziomie inteligencji sensomotorycznej terapia zakłada prowokowanie i usprawnianie rudymenarnych umiejętności związanych z akwizycją języka. Rozwój mowy jest procesem stadialnym, kolejne etapy przyswajania języka są podobne u wszystkich dzieci – nawet tych uszkodzonych neurologicznie, różni je natomiast tempo nabywania języka, które może być uwarunkowane najróżniejszymi czynnikami. W świetle tego stwierdzenia, w terapii logopedycznej dziecka głębiej i głęboko upośledzonego (niemówiącego) należałoby podejmować aktywności inicjowane swojego rodzaju regresem terapeutycznym, wracając do początkowych elementów ontogenezy mowy, w stymulacji zaś aktywności werbalnej stosować metodykę właściwą dla postępowania z bardzo małym dzieckiem (*baby-talk*). Komunikacja dziecka głęboko upośledzonego umysłowo nie może opierać się jedynie na słowie, lecz na działaniach związanych z poznaniem zmysłowym, stąd widoczne – w moich rozważaniach – akcentowanie wieloaspektowej stymulacji taktylnej (dotykowej) jako jednego z elementów komunikacji pozawerbalnej.

Jednym z celów mojej pracy (Machoś-Nikodem 2007) była analiza wybranych zachowań pozawerbalnych dziecka upośledzonego oraz jego produkcji wokalicznych.

W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo używających języka w sposób nieprototypowy z punktu widzenia normy, można mówić o intencji komunikacyjnej, dziecko bowiem za pomocą dostępnego mu archiwyrazu pragnie osiągnąć różne cele, prosząc, informując, zachęcając, wyrażając sprzeciw. Dekodowanie archiwyratów jest możliwe przy założeniu, iż partnerzy dialogu się znają i osoba sprawna intelektualnie posiada wiedzę kontekstową i konsytuacyjną. Presupozycje konwersacyjne pozwalają na odczytywanie intencji komunikacyjnej dziecka głęboko upośledzonego. Pragmatyczne i prototypowe zarazem użycie archiwyrazu jest możliwe w różnych sytuacjach; obserwacje dzieci upośledzonych umysłowo pozwalają na konstatację, iż niejednokrotnie archiwyras spełnia funkcję fatyczną. Dziecko poprzez powtarzanie jedynego dostępnego mu leksemu nie musi wyrażać określonych zamiarów, ta specyficzna komunikacja stanowi substytut dialogu.

Analiza komunikatów gestycznych dziecka upośledzonego dotyczy przede wszystkim zachowań autostymulacyjnych. Można wnioskować, że dekodowanie niewerbalnych zachowań komunikacyjnych dziecka głębiej i głęboko upośledzonego nie jest spójne z dekodowaniem związanym z danym obszarem kulturowym. Odczytywanie części zachowań kinetycznych dziecka będzie rozumiane odmiennie niż podobny gest używany przez dziecko w normie intelektualnej. Autostymulacyjne zachowania kinetyczne (stereotypie ruchowe), manifestujące się w postaci ruchów stereotypowych, są tutaj prototypowe i będziemy je odczytywać odmiennie niż ten sam gest dekodowany w danej kulturze.

Analiza aktywności werbalnej ograniczającej się do użycia jednego komunikatu rodzi dalsze pytania i otwiera drogę do badań nad możliwościami nadawania i odbioru specyficznych komunikatów ograniczonych do jednego archileksemu. Autorka sygnalizuje istnienie specyficznej komunikacji ograniczonej do jednego przekazu dźwiękowego. Należałoby się szerzej przyjrzeć dzieciom upośledzonym, które wchodzi w interakcje z otoczeniem za pomocą jednego ekspansywnego wydechu połączonego z wydawaniem określonego dźwięku, oraz przeanalizować znaczenie archiwyrazu sygnowane przez intonację uczuciową.

Bibliografia

- Austin J.L., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford.
 Baldinger K., 1984, *Vers la sémantique moderne*, Paris.
 Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa.
 Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.

- Kardela H., 1992, *Onomazjologiczny aspekt semantyki kognitywnej*, Język a Kultura, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001.
- Kwiatkowska M., 1997, *Dziecko głęboko niezrozumiałe. Program pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim*, Warszawa.
- Machoś-Nikodem M., 2007, *Polisensoryczna stymulacja komunikacji werbalnej i niewerbalnej na tle akwizycji języka dziecka z deficytami rozwojowymi*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Iwony Nowakowskiej-Kempnej, Katowice 2007, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowakowska-Kempna I., 1992, *Aproksymacja semantycznego continuum*, Język a Kultura, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław.
- Ogden C.K., Richards J.A., 1923, *The Meaning of Meaning*, London.
- Olechnowicz H., 1995, *Dziecko własnym terapeutą. Jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*, Warszawa.
- Rostańska E., 1999, *Wymiana znaczeń między nauczycielem i uczniem w komunikacji werbalnej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Cognitive Bases of Language in an Aspect of Communication with a Deeply Mentally Handicapped Child

Abstract

An analysis of verbal activity of deeply mentally handicapped children, activity that is limited to using a one-word utterance, generates several questions and paves the way to studies of abilities to send and receive utterances limited to one archlexical item. In the paper the author signals the existence of specific communication limited to one sound utterance. The author focuses on mentally handicapped children who interact with their environment by means of one expansive expiration-vocalization together with a particular sound having different situational meaning signed by means of emotional intonation.

Elżbieta Okarma

Próba oceny testów logopedycznych z perspektywy diagnozy logopedycznej

Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci, związane z brakiem lub niedostatecznym wykształceniem się kompetencji i/lub sprawności realizacyjnych, występujące w okresie najintensywniejszego rozwoju mowy, nazywa się zaburzeniami rozwoju mowy i języka (zaburzeniem rozwoju sprawności językowej; zaburzeniem rozwoju mowy bądź zaburzeniem rozwoju percepcji i/lub ekspresji językowej) (Jastrzębowska 2001).

Z roku na rok obserwuje się coraz większą liczbę dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym z zaburzeniami rozwoju mowy i języka (Okarma 2006). Powodem takiego stanu rzeczy jest coraz szybsze tempo życia, ograniczony kontakt dziecka z rodzicami i dziadkami z powodu ich „ucieczki w pracę”, spędzanie przez dzieci wolnego czasu z komputerem czy przed telewizorem.

Potrzeba dokonania jak najwcześniejszej, pełniejszej i w miarę szybkiej diagnozy dzieci implikuje konieczność wyboru i oceny relewancji dostępnych narzędzi. Istnieje wiele narzędzi badawczych takich jak różnorakie próby, skale, testy (wystandaryzowane i niewystandaryzowane), kwestionariusze, ankiety, programy komputerowe, karty badania itp., przy pomocy których ocenia się zasób fonemów (głosek) pacjenta realizowanych prawidłowo (Riper 1978). Obecnie do najbardziej znanych i używanych w praktyce narzędzi diagnostycznych należą:

a) *do badania artykulacji* – kwestionariusze obrazkowe Bartkowskiej (1968), Demelowej (1998), Antos, Demel i Styczek (1978), Balejki (1992), Nowak (1993), Nintendel-Bujakowej (1978);

b) *do badania słuchu fonematycznego, fonemowego, analizy i syntezy słuchowej, spostrzegawczości słuchowej* – próby i testy Styczek (1982), Roślowski (1994), Muszyńskiej i Żarczyńskiej (1976), Bogdanowicz i Haponiuk „Chiński język” (1996) oraz „Skala pomiaru percepcji słuchowej słów” (Kostrzewski 1981);

c) *do badania mowy (różnych jej aspektów)* – kwestionariusz do ustalania zaburzeń mowy u dzieci (Kaczmarek 1955), „Od obrazka do słowa” (Rodak i Nawrocka

1993), test obrazkowo-literowy do badania afazji (Szumska 1980), „Sprawdź, jak mówię” E. Stecko, „Przesiewowy test logopedyczny” (Tarkowski 1992b), kwestionariusze badań przesiewowych do wykrywania zaburzeń rozwoju mowy u dzieci dwu-, cztero- i sześciolletnich (Emiluta-Roza, Mierzejewska, Atys 1995), „kwestionariusz Cooperów” do oceny jąkania (Chęciek 1993b), kwestionariusz niepełności mówienia i logofobii (Tarkowski 1992a);

d) *do badania sprawności językowej* – test sprawności językowej (Tarkowski 1992c) oraz inne testy opisywane w literaturze przedmiotu, lecz niestosowane w praktyce (Tarkowski 1992c).

Celem niniejszej pracy nie jest omówienie wszystkich tych narzędzi, a jedynie próba oceny kwestionariuszy logopedycznych z punktu widzenia diagnozy logopedycznej. Ocenie poddane zostaną trzy kwestionariusze, z których korzystałam najczęściej w swojej piętnastoletniej praktyce logopedycznej, a mianowicie:

- 1) kwestionariusz obrazkowy Antoniego Balejki (1992);
- 2) kwestionariusz obrazkowy Genowefy Demel (1998);
- 3) kwestionariusz obrazkowy do badania mowy dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym Iwony Michalak-Widery (2000).

Co roku na przełomie września i października na terenie gminy Zielonki (województwo małopolskie) badam, diagnozuję i kwalifikuję na zajęcia logopedyczne dzieci z pięciu szkół rozpoczynające naukę w klasach „zerowych” i pierwszych. Każdego roku jest to grupa około 300 dzieci.

W pierwszym etapie konieczne jest dokonanie badań pilotażowych celem wstępnego zdiagnozowania tak licznej grupy dzieci. Korzystam tutaj z kwestionariusza obrazkowego A. Balejki, który zawiera względnie mało obrazków, a więc pozwala w krótkim czasie dokonać oceny stanu mowy dużej liczby uczniów. Kwestionariusz ten składa się z 44 obrazków: kolejno ponumerowanych ilustracji. Istnieją dwie wersje kwestionariusza: albo jest on w formie kolorowych pojedynczych kart (typu Piotruś), albo w formie czarno-białych ilustracji prezentowanych po cztery na jednej stronie. Przeprowadzenie tego badania daje możliwość sprawdzenia zdolności rozumienia i nazywania tego, co na nim przedstawiono. Wszystkie odpowiedzi osoby badanej zapisywane są na arkuszu odpowiedzi.

Pierwszych sześć obrazków (wyrazów) służy do oceny artykulacji samogłosek ustnych, tj:

autobus – ocenie podlega artykulacja samogłoski *a* w nagłosie, ale także obserwujemy samogłoski *o*, *u* – w śródgłosie;

okno – artykulacja samogłoski *o* w nagłosie i wygłosie;

ul – artykulacja samogłoski *u* w nagłosie;

lew – artykulacja samogłoski *e* w śródgłosie;

myszy – artykulacja samogłoski *y* w śródgłosie i wygłosie;

igła – artykulacja samogłoski *i* w nagłosie i samogłoski *a* w wygłosie.

Rozpatrując dobór tych sześciu wyrazów do oceny artykulacji samogłosek ustnych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym pod względem relewancji (adekwatności), należy stwierdzić, że są to desygnaty dobrze rozpoznawane i trafnie nazy-

wane. Dodatkowo, w trakcie artykulacji tych wyrazów, dokonuję oceny artykulacji pozostałych głosek.

I tak w wyrazie „autobus” oceniam wymowę spółgłoski syczącej *s*, realizację dźwięcznej głoski *b*. Niekiedy mógłby się pojawić zarzut, że wyraz „autobus” jest za długi dla dzieci, że może lepszy w tym miejscu byłby wyraz „auto”. Z moich obserwacji jednak nie wynika, jakoby wyraz „autobus” sprawiał dzieciom jakieś większe trudności, natomiast wyraz „auto” też nie byłby jednoznaczny, gdyż równie często co odpowiedź „auto” padała odpowiedź „samochód”.

W wyrazie „okno” dodatkowej ocenie podlega realizacja grupy spółgłoskowej *kn* oraz artykulacja tylnojęzykowej spółgłoski *k*. W tym miejscu również można by się zastanowić, czy krótszy wyraz, np. „oko”, nie byłby lepszy, ale – jak zaznaczyłam – rozpoznawanie tych desygnatów nie sprawiało dzieciom większych problemów.

Wyraz „lew” służy do oceny artykulacji samogłoski *e*. Moim zdaniem jest to trafny wybór (choć samogłoska ta nie znajduje się w nagłosie), gdyż wyrazy typu „Eskimos”, „ekierka”, w których *e* występuje w nagłosie, są dla dzieci wyrazami trudnymi, rzadko jeszcze (lub w ogóle) znanymi i niestosowanymi. W tym wyrazie dokonuję też oceny realizacji głoski *l* oraz wargowo-zębowej *f*.

Do oceny wymowy samogłoski *y* został wybrany wyraz „myszy”, który pokazuje nam dwie pozycje tej samogłoski (śródgłos i wygłos). Jest to desygnat dobrze rozpoznawany przez dzieci, dodatkowo obserwujemy tu zastosowanie liczby mnogiej przez dzieci, jak również artykulację spółgłoski szumiącej *ʃ* [sz]. Kolejny desygnat – „igła”, jest także poprawnie identyfikowany przez badanych, dodatkowo zwracamy uwagę na artykulację spółgłoski dźwięcznej tylnojęzykowej *g*.

Do oceny wymowy samogłosek nosowych *ɔ* [a] i *ę* zostały wybrane dwa wyrazy: „zając” *ɔ* [on] i „ręce” *ę* [en]. Niestety, dobór tych wyrazów nie jest trafny, gdyż głoski nosowe *ɔ* i *ę* przed głoskami zwarto-szczelinowymi (a taką właśnie spółgłoską jest *c*) ulegają „rozkładowi” na samogłoskę ustną *o* i *e* oraz spółgłoskę nosową *n* lub *m*, np.: *on* – i wymowa jest [zajonc], lub *en* – wymowa prawidłowa [rence]. Aby więc sprawdzić wymowę samogłosek nosowych *ɔ* i *ę*, dokładałam dwa inne desygnaty typu: „wąż”, „wąsy”, „gęś”, „język” czy „węże”, w których samogłoski nosowe *ɔ*, *ę* występują przed spółgłoskami szczelinowymi (typu *ʃ*, *s*, *ʒ*) i zachowują swoją nosowość. Dodam tylko, że osobiście nie rezygnuję z tych dwóch desygnatów (tj. wyrazów „zając” i „ręce”), gdyż w trakcie ich nazywania obserwuję wymowę głosek syczących (*z*, *c*) w wyrazie „zając” oraz wymowę głosek *r*, *c* w wyrazie „ręce”.

W dalszej kolejności przystępujemy do oceny artykulacji spółgłosek w kolejności zgodnej z tym, jak pojawiają się one w rozwoju mowy dziecka. Badane spółgłoski występują w tym kwestionariuszu tylko w pozycji nagłosu (na początku wyrazu). Do diagnozy wymowy głosek wargowych *b*, *b'*, *p*, *p'*, *m*, *m'* wybrane zostały następujące wyrazy:

bałwan – głoska *b* w nagłosie. Desygnat ten jest dobrze rozpoznawany przez dzieci, chociaż wymowa tego wyrazu nie jest łatwa (występuje tu trudna grupa spółgłoskowa *łv*). Można by się zastanowić, czy wyraz „balon” nie byłby tu wyrazem łatwiejszym dla dzieci w młodszych wiekach;

bilet – ocena realizacji „miękości” spółgłoski *b* przysparza dzieciom chyba najwięcej trudności, a to z tego względu, że jak wynika z moich obserwacji, dzieci coraz mniej jeżdżą środkami komunikacji publicznej, a więc nie kasują, a co za tym idzie – nie znają biletów. Dodatkową trudnością w nazwaniu tego desygnatu jest to, że prezentowany bilet jest biletem używanym w Białymstoku, tzn. ma inny kolor i kształt niż bilety używane np. w Krakowie, w Warszawie czy innych miastach. Ten ostatni argument nie stanowi, oczywiście, dla badającego większego problemu (ja w tym przypadku przynoszę aktualny bilet, np. autobusowy, i kładę go w miejsce rzeczonoego desygnatu). Aby pozbyć się takich „kłopotów”, można się zastanowić, czy nie zastąpić tego leksemu wyrazem niewątpliwie bliższym dzieciom, np. „biedronka”, chociaż zdecydowanie trudniejszym artykulacyjnie;

parasol – oceniamy wymowę głoski *p* w nagłosie, ale także wymowę *r*, spółgłoskę *s*, oraz czy dziecko poprawnie wymawia dwie głoski opozycyjne w jednym wyrazie, a mianowicie *r* i *l*;

pies – sprawdzamy realizację „miękości” głoski *p* oraz wygłosowe *s*, a także wymowę najtrudniejszej dla dzieci samogłoski, tj. *e*;

mak – wymowa głoski *m*. Wyraz ten jest łatwy, zazwyczaj dobrze rozpoznawany przez dzieci. Jeżeli pada tutaj odpowiedź „kwiatek”, zadaję dodatkowe pytanie typu: a jak się ten kwiatek nazywa? I wtedy zazwyczaj pada nazwa kwiatka;

miska – wyraz do oceny realizacji „miękości” *m*.

Kolejne badane głoski (tak jak wyżej omówione *b*, *p*, *m*) należą również do głosek rzadko zniekształcanych, a są to głoski wargowo-zębowe: *v*, *v'*, *f*, *f'*, środkowojęzykowa *j* [j], przedniojęzykowo-zębowe *d*, *t*, *n*, *ń*, *u* [ɨ]. Do oceny artykulacji tych głosek zostały wybrane następujące wyrazy:

wanna, *wiadro* – wyrazy te są dobrze identyfikowane przez dzieci, dodatkowo zwracamy uwagę na wymowę głoski *r*;

fajka – artykulacyjnie jest to wyraz łatwy, chociaż nie najłatwiejszy, jeśli chodzi o identyfikację przez dzieci (z racji rzadkości występowania);

filizanka – do oceny realizacji „miękości” głoski *f* wyraz dobrze dobrany, czasami mylony przez dzieci z wyrazem „kubek” lub nawet „szklanka”, jednak po drobnym naprowadzeniu, że chodzi nam o inną nazwę, zazwyczaj nazywany poprawnie;

jabłko, *dom* – desygnaty bardzo dobrze identyfikowane, niesprawiające dzieciom trudności;

traktor – wyraz trudny artykulacyjnie, służy mi bardziej do oceny wymowy głoski *r* w śródgłosie i wygłosie niż łatwej artykulacyjnie głoski *t*. W tym miejscu zdecydowanie łatwiejszy i pod względem artykulacji, i identyfikacji byłby np. desygnat „talerz” lub „telefon”;

nogi, *nitka*, *ławka* – nie sprawiają dzieciom szczególnych trudności, są dobrze identyfikowane. Dodatkowo obserwujemy artykulację głosek tylnojęzykowych *k* i *g*.

W następnej kolejności przechodzimy do oceny artykulacji głosek najczęściej ulegających zniekształceniom, a co za tym idzie, sprawiających dzieciom najwięcej problemów artykulacyjnych. Należą do nich głoski trzech szeregów, a więc głoski

szeregu syczącego: *s, z, c, ʒ* [dz], szeregu ciszącego: *ś, ź, ć, ʒ* [dź], oraz szeregu szumiącego: *ś, ź, ć, ʒ*.

Do oceny artykulacji głosek syczących *s, z, c* oraz *ʒ* [dz] zostały zaproponowane następujące wyrazy:

zegar, sanki, dzbanek i cytryna – desygnty te są poprawnie identyfikowane przez dzieci, występują w dobrym sąsiedztwie w wyrazie. Poza wyrazem „dzbanek” wszystkie głoski oprócz tego, że występują w nagłosie, to dodatkowo są w towarzystwie samogłoski, czyli w pozycji najwygodniejszej nie tylko do artykulacji, ale także do jej oceny. Poza tym w wyrazach tych mamy dodatkową możliwość obserwacji realizacji trudnej głoski *r*.

Z trzech szeregów głosek dentalizowanych szereg ciszący (głoski *ś, ź, ć, ʒ*) uważany jest za najłatwiejszy dla dzieci, chyba też z tego względu, że szereg ten pojawia się w mowie dzieci jako pierwszy z trzech szeregów. Do badania wybrane zostały następujące desygnty:

źrebię, świnia, dziewczynka i cielę – z wyjątkiem desygnatu „świnia”, nazwanie trzech pozostałych obrazków bynajmniej nie jest dla dzieci jednoznaczne. I tak, co zaobserwowałam podczas ponaddziesięcioletniej praktyki logopedycznej, znaczna część uczniów młodszych klas szkoły podstawowej wręcz nie zna nazw „źrebię” czy „cielę”. Na dodatkowe pytania, zadawane przeze mnie, typu: *a jak się nazywa mały koń, mała krowa* – najczęściej padały odpowiedzi: *konik, kucyk, krowka, mułka*. Zadziwiające jest to tym bardziej, że badane przeze mnie dzieci pochodzą ze środowiska wiejskiego. Wniosek stąd taki, że nie tyle wyrazy są źle dobrane, co ich „żywołność”, bądź też aktualność jest znacznie mniejsza. W związku z tym wyrazy te można by zamienić na wyrazy częściej spotykane w słowniku dzieci typu: „ziemiaki”, „zielony”, „ciastko” czy tym podobne. Desygnat „dziewczynka” był czasem identyfikowany jako „lalka”, ale po drobnej sugestii ze strony logopedy padała właściwa odpowiedź.

Do oceny artykulacji szeregu, z którym dzieci w przedszkolu i w młodszych klasach mają najwięcej problemów, czyli do oceny szeregu szumiącego (*ś, ź, ć, ʒ*), przedstawiono takie wyrazy, jak:

żaba – ocena realizacji głoski szumiącej *ż*. Desygnat dobrze dzieciom znany, często spotykany i od razu przez nie identyfikowany. Głoska *ż* znajduje się w sąsiedztwie samogłoski, więc dodatkowo jest łatwość artykulacji;

szczotka – wyraz do oceny artykulacji głoski *ś*. Zawiera on dodatkową trudność, ponieważ głoska *ś* znajduje się w towarzystwie innej głoski szumiącej, a mianowicie *ć*. W tym miejscu utrudnienie to wydaje się chyba zbyteczne, gdyż do zbadania samej głoski *ś* wystarczyłby wyraz łatwiejszy, taki jak chociażby „szalik”, „szelki” czy „szafa”. Samym wyrazem „szczotka” można by ewentualnie sprawdzić wymowę grupy spółgłoskowej *ść* [szcz];

czapka i drzwi – to wyrazy do oceny artykulacji spółgłosek *ć* i *ż*. Wyrazy te są poprawnie identyfikowane przez badanych i nie sprawiają im jakichś problemów.

Wymowa spółgłosek tylnojęzykowych: *k, k', g, g', ch*, też niejednokrotnie przysparza dzieciom kłopotów. Do analizy artykulacji tych głosek posłużyły tu następujące wyrazy:

kot, kielbasa, grabie, gitara i choinka – z identyfikacją tych przedmiotów dzieci radzą sobie w miarę dobrze. Dobór tych wyrazów, również pod względem artykulacyjnym, wydaje się trafny, połączenia głosek w nich występujące nie są trudne, w większości po badanej głosce występuje samogłoska, a wyrazy są krótkie.

Do najtrudniejszych artykulacyjnie głosek języka polskiego zalicza się przedniojęzykowo-dziąsłową głoskę *r*. Głoska ta, jak wiemy, może pojawiać się w wymowie dziecka stosunkowo najpóźniej (nawet do 7. roku życia) i może ulegać licznym deformacjom. Aby ocenić wymowę tej głoski, autor zaproponował wyraz „ryba”. Desygnat ten jest dobrze znany dzieciom, od razu rozpoznawany. Biorąc pod uwagę, że głoska *r* występowała już w kwestionariuszu kilkakrotnie, i to w różnych pozycjach w wyrazie (śródgłos i wygłos) oraz w towarzystwie innych spółgłosek, to przedstawienie jednego desygnatu, w którym głoska *r* występuje w nagłosie, wydaje się wystarczające.

Prócz analizy wymowy pod względem dźwiękowym ważne jest również określenie uwzględnionych w karcie pozostałych cech mowy: głosu, oddechu czy tempa. Odnotowujemy tu również tak istotne rzeczy, jak: sprawność języka, warg itp. Zagadnienia te nie są jednak przedmiotem niniejszego artykułu, dlatego też nie poświęcam im dodatkowej uwagi.

Kwestionariusz obrazkowy A. Balejki, pomimo wykazanych przeze mnie pewnych błędów i niedoskonałości, jest z dobrymi efektami stosowany w mojej piętnastoletniej praktyce logopedycznej. Zastosowanie tego kwestionariusza pozwala uzyskiwać informacje dotyczące słownictwa biernego (rozumienie poleceń i wskazywanie tego, o co pytamy: „Pokaż gdzie jest...?”) oraz czynnego (nazywanie demonstrowanych obrazków: „Co to jest?”). Narzędzie badawcze, którym jest omawiany kwestionariusz, ma zastosowanie nie tylko dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, ale z powodzeniem sprawdza się wśród dzieci jeszcze młodszych: trzy-, czteroletnich, jak również w pracy z osobami dorosłymi, które na skutek różnych chorób i wypadków losowych utraciły zdolność porozumiewania się lub w znacznym stopniu została ona ograniczona.

Kolejnym narzędziem badawczym, jakie stosuję do diagnozy dzieci, a któremu chcę poświęcić nieco uwagi w tym artykule, jest kwestionariusz obrazkowy Genowefy Demel (1998). Składa się on z kart trojakiiego typu:

Typ pierwszy, podstawowy, służy do badania poszczególnych grup lub szeregów głosek:

- 1) *š, ž, č, ž*;
- 2) *s, z, c, ž*;
- 3) *ś, ź, ć, ż*;
- 4) *r* (w kolejności odpowiadającej metodyce ćwiczeń);
- 5) *k, k', g, g', x*;
- 6) *f, f', v, v'*;

- 7) *p, p', b, b'*;
- 8) *t, d, n*;
- 9) *l, l'*;
- 10) samogłoski;
- 11) samogłoski niesylabotwórcze: *ɥ [ɥ], ʎ [ɟ]*;
- 12) różnicowanie par głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych.

Typ drugi, znajdujący się na odwrotnych stronach pierwszego zbioru kart, to tzw. uzupełnianki słowno-obrazkowe, odpowiadające poprzednim grupom głosek. Uzupełnianki te sprawdzają nie tylko wymowę, ale też stosowanie form gramatycznych.

Typ trzeci to zbiór obrazków: „Co kto robi?”. Zbiór ten daje dodatkowo szerokie pole do sprawdzenia wymowy głosek, a zarazem umiejętności wypowiadania się za pomocą zdań.

Jak wynika z powyższej prezentacji, funkcje omawianego kwestionariusza obrazkowego są wielorakie, tak zresztą jak i pozostałych przedstawionych tu kwestionariuszy. Służy on bowiem nie tylko do badania mowy, ale także do kontrolowania efektów terapii logopedycznej i do samych ćwiczeń.

Kwestionariusz obrazkowy G. Demel wykorzystuję w drugiej kolejności (po wstępnej kwalifikacji i ocenie stanu mowy, przeprowadzonej za pomocą kwestionariusza A. Balejki), w celu uzupełnienia i pogłębienia, względnie weryfikacji, wstępnej diagnozy. Dzieje się tak dlatego, że kwestionariusz ten zawiera aż 144 obrazki, czyli czas konieczny na przeprowadzenie badań licznej grupy dzieci tym narzędziem jest bardzo długi. Istotne jest również to, że możliwości dzieci w młodszym wieku szkolnym (zdolność koncentracji, skupienia się na jednym zadaniu) też są ograniczone, ponadto układ prezentowanych obrazków (jednorazowo badany widzi 12 obrazków) może rozpraszać uwagę dziecka.

Przystąpię teraz do krótkiego omówienia zamieszczonego w kwestionariuszu materiału obrazkowo-wyrazowego. W badaniu tym ocenie podlega każda głoska w nagłosie, śródgłosie i wygłosie.

Do oceny samogłosek ustnych zaproponowane zostały następujące wyrazy:

autobus – analogicznie jak w kwestionariuszu A. Balejki;

agrafka – desygnat słabo identyfikowany przez dzieci;

aparat fotograficzny – wyraz „fotograficzny” jest długi i trudny dla badanych. Dzieci zresztą świetnie sobie z nim radzą, po prostu omijając go;

armata – wyraz też coraz rzadziej używany, a co za tym idzie – identyfikowany rzadko, głównie przez chłopców;

oko, osa, okulary, orzechy, ucho, ule, indyk i igły – desygnaty powszechne, łatwe, dobrze identyfikowane przez badanych, również artykulacyjnie niesprawiające większych problemów.

Do badania wymowy samogłosek nosowych wybrane zostały wyrazy:

zając – nie najszcześliwiej dobrany wyraz, ze względu na wymowę samogłosek nosowych przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi – tak jak w kwestionariuszu A. Balejki;

łabędź – podobna sytuacja: tu również głoska nosowa przed zwarto-szczelino-
wą; poza tym jest to wyraz trudny artykulacyjnie;

pająk – do oceny samogłoski nosowej *ɔ*. Łatwo rozpoznawany przez dzieci
i artykulacja też nie stwarza badanym problemów, natomiast sąsiedztwo głoski tyl-
nojęzykowej nie jest tu najszcześniejsze ze względu na wymowę samogłosek noso-
wych przed głoskami tylnojęzykowymi;

pak – desygnat nie jest jednoznacznie identyfikowany przez badanych, a ponad-
to mamy tu znów sąsiedztwo głoski tylnojęzykowej.

W następnej kolejności przystępujemy do badania spółgłosek wargowych: *b, b', p, p', m, m'*. Do oceny tych spółgłosek dobrane zostały następujące wyrazy:

b, b' – balon, buty, cebula: desygnaty łatwe do identyfikacji, artykulacyjnie
proste, tzn. badana głoska w otoczeniu samogłosek, bez grup spółgłoskowych; *bi-
let* – problemy z identyfikacją, podobnie jak w kwestionariuszu A. Balejki; *gra-
bie, grzebień* – dodatkowo obserwujemy wymowę trudnej głoski *g* (w nagłosie oraz
w grupie spółgłoskowej *grz, gr*);

p, p' – patelnia, piłka, pióro, pompka, pila: wyrazy dobrze dobrane pod wzglę-
dem artykulacji (bez trudnych połączeń i grup spółgłoskowych), łatwo rozpoznawa-
ne przez badanych;

m, m' – mała, miotła: wyrazy są dobrze dobrane, jednak badane głoski wy-
stępują tylko w pozycji nagłosu; nie ma podanych przykładów do oceny wymowy
głosek *m* i *m'* w śródgłosie oraz głoski *m* w wygłosie.

Do oceny głosek wargowo-zębowych: *w, w', f, f'*, przedstawiono takie desygnaty:

v, v' – walek, worek, krawaty, wieszak, wiewiórka – wyrazy często używane
w codziennym życiu, a co za tym idzie, nieprzysparzające badanym problemów
z identyfikacją; pod względem wymowy jest tu też dobra pozycja badanych głosek;

f, f' – fotel, farby, żyrafa, agraśka – też pojawiają się kłopoty z identyfikacją,
ale pierwsze trzy wyrazy są bardzo dobrze dobrane, dodatkowo obserwujemy wy-
mowę trudnej głoski *r* i szumiącej *ż* w nagłosie. Kłopoty pojawiają się natomiast
przy identyfikacji następnych desygnatów, a mianowicie: *filizanka* (podobnie jak
w kwestionariuszu A. Balejki mylona z kubkiem, szklanką, garnkiem; poza tym
wyraz jest długi i jego wymowa sprawia dzieciom niemało problemów); *fiolki i ka-
lafior* – nienazywane przez dzieci, w pierwszym przypadku słaba znajomość nazw
kwiatów, w drugim przedstawiony desygnat mało przypomina rzeczywisty kalafior.

Jako następne przedstawione zostały wyrazy do oceny artykulacji spółgłosek
przedniojęzykowo-zębowych: *s, z, c, ʒ, t, d, n*. I tak w kolejności:

s – samolot, stół, słoń, pasek, pies;

z – zamek, zegar, wózek;

c – cukierki, tablica, klocki, książeczka;

ʒ [dz] – dzwonek. Brak jest wyrazu do oceny *ʒ* w śródgłosie, a rzeczywiście
dobór łatwego desygnatu nie jest tu prosty, ponieważ desygnaty zawierające w swo-
jej nazwie głoskę *ʒ* w śródgłosie są trudne do identyfikacji. Można by ewentualnie
zapropionować takie wyrazy jak: *frędzle, rodzyнки czy kukurydza*.

Kolejne desygnaty, wybrane do sprawdzenia artykulacji głosek przedniojęzykowo-zębowych *t, d, n* to: *talerz, telefon, młotek, but, dom, dach, buda, widelec, narty, nożyce, spodnie, bocian*. Wyrazy te są dobrze identyfikowane przez badanych i spełniają też swoją funkcję diagnozującą. Wyjątek stanowi wyraz „spodnie”, który ma sprawdzać realizację głoski *n* w śródgłosie, jednak w tym przypadku nie spełnia on swego zadania, gdyż głoska *n* jest tu zmiękczona przez samogłoskę, co w efekcie daje *ń*. Wydaje się, że zamiast niego można by zaproponować wyrazy: „banan”, „kangur” czy „kolano”, a nawet nazwy kolorów, np.: „czarny”, „czerwony” czy „zielony”, w których to głoska *n* występuje w śródgłosie.

Przechodzimy teraz do szeregu najczęściej sprawiającego problemy artykulacyjne dzieciom w młodszym wieku szkolnym, do szeregu szumiącego i do głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych: *ś, ź, ć, ż, r, l*. Do obserwacji tego szeregu przedstawiono następujące wyrazy:

ś – *szafa, szklanki, koszyk, kapelusz*;

ź – *żaba, żelazko, jeże*;

ć – *czołg, beczki, klucz*;

ść – *szczotka* – można by w tym miejscu jeszcze zaproponować np. wyrazy: „jaszczurka”, „płaszcz”, do oceny wymowy tej grupy spółgłoskowej w śródgłosie, oraz wyrazy typu: „deszcz”, „płaszcz”, do oceny realizacji wygłosu;

ż [dź, drz] – *drzwi*. Tutaj także, chociaż wybór jest niewielki z racji rzadkości występowania tej spółgłoski w języku polskim oraz trudności z identyfikacją desygnatów, można ewentualnie zaproponować wyrazy „dżem”, „dżokej”, „dżungla”.

Wszystkie powyższe jednostki wyrazowe są znane badanym, łatwo identyfikowane, a badane głoski są w „wygodnym” towarzystwie artykulacyjnym.

Pozostałe głoski przedniojęzykowo-dziąsłowe to głoska *l* i głoska *r*. Do ich diagnozy proponowane są takie wyrazy, jak:

l – *lampa, lustro, butelka, balony, lalka, motyl, ul*;

l' [li] – *listek, lis, listy, królik, szalik*.

Desygnaty te są trafnie dobrane, poprawnie identyfikowane i artykulacyjnie łatwe, tzn. bez trudnych grup spółgłoskowych. Nasuwa się tylko pytanie, czy do sprawdzenia wymowy stosunkowo łatwej głoski, jaką jest *l*, potrzeba aż tylu przykładów (w stosunku do liczby wszystkich wyrazów zawartych w kwestionariuszu);

r – *tramwaj, cytryna, drabina, krowa, gruszka, spadochron, radio, ryby, parasol, tarka, tornister, rower*. I też, analogicznie jak wyżej, nasuwa się pytanie, czy potrzebnych jest tak dużo wyrazów (12) do zdiagnozowania poprawnej wymowy tej głoski, tym bardziej że w trakcie badania głoska ta występuje w wyrazach 26 razy (w różnych pozycjach), nie licząc oczywiście przykładów przygotowanych specjalnie dla tej głoski. Co się zaś tyczy doboru tych wyrazów, to poza wyrazami „spadochron”, „tarka”, „tornister”, które rzadko są dobrze rozpoznawane przez dzieci, nazwanie pozostałych desygnatów nie sprawia badanym trudności.

Został jeszcze do zdiagnozowania ostatni szereg głosek dentalizowanych – głoski ciszące: *ś, ź, ć, ż* [dź], oraz głoski o tym samym miejscu artykulacji, czyli głoski środkowojęzykowe: *ń, j, ǰ* [j]. Do oceny tych spółgłosek służą następujące wyrazy:

ś – *ślimak, świeczka, książka, wiśnie*: wyrazy te są znane badanym, pewną niejednoznaczność może budzić desygnat „wiśnie”, mylony czasami z „czereśniami”. Jednak nie zmienia to oceny wymowy tej głoski w śródgłosie, ponieważ w wyrazie „czereśnie” głoska *ś* też występuje w śródgłosie. Jeżeli wymowę wszystkich pozostałych głosek badamy w trzech pozycjach w wyrazie, to może warto by tu dodać takie wyrazy jak: „miś”, „gęś” czy „ryś”;

ź – *ziemniaki, guziki*;

ć – *cielętko, nici*. Analogicznie jak wyżej, tym razem do zbadania śródgłosu można by zaproponować takie wyrazy, jak: „bocian”, „pociąg”, a do wygłosu np.: „łokieć”, „nić” lub „paznokcie”;

ź [dź] – *dzieciół, dźwig, żółędzie, gwoździe*: są to wyrazy stosunkowo trudne artykulacyjnie i są problemy z ich nazwaniem. Może łatwiejsze i bliższe badanym byłyby takie jednostki, jak np.: „dzieci”, „dzik”, „dziupła”, a w śródgłosie „budzik” czy „łabędzie”;

į [j] – *jaszczurki*: do oceny *į* w śródgłosie można by chyba dodać jeszcze wyrazy „jabłko” lub „jajko”.

Jako ostatnie do diagnozy logopedycznej pozostały głoski tylnojęzykowe: *k, k', g, g', x* [ch], *x'* [ch']. Wymowa tych głosek czasem stwarza dzieciom problemy, gdyż nie dość, że pracuje tutaj tył języka, to jeszcze artykulacja tych głosek jest mało widoczna i trudna do pokazania. Z desygnatów do nazwania zostały wybrane następujące wyrazy:

k – *kot, kura, konewka, bąk*: wszystkie wyrazy, z wyjątkiem ostatniego, są szybko identyfikowane;

k' – *kielnia*. Identyfikacja tego desygnatu sprawia badanym olbrzymie problemy. Na podstawie mojej dotychczasowej praktyki mogę nawet zaryzykować ocenę, że przedmiot ten jest nierozpoznawany w 99 procentach, a co za tym idzie – nienazywany. Proponowałabym w to miejsce wyrazy: *kieliszek, kielbasa* lub *kieszeń*. Pozostałe zaproponowane desygnaty: *rakieta, siekiera* i *kredki* nie budzą wątpliwości u diagnozowanych;

g – *garnek, kogut*;

g' – brak desygnatów. Można by zaproponować wyraz *gitara*, a w śródgłosie np.: *ogień, żagiel* albo *nogi* lub *rogi*;

ch – *chorągiewki, choinka*. Są tu tylko wyrazy zawierające *ch* w nagłosie, a można by się jeszcze pokusić o jakiś wyraz z głoską *ch* w śródgłosie, np.: *mucha, ucho* lub *szachy*, i w wygłosie np.: *brzuch, dach, duch* czy *orzech*.

W podsumowaniu należy podkreślić, że kwestionariusz ten zawiera bardzo bogaty materiał wyrazowy, niezwykle pomocny do dodatkowej oceny dzieci wstępnie zakwalifikowanych na zajęcia logopedyczne, jak również do pracy z dzieckiem na takich zajęciach.

Ostatnim narzędziem badawczym, jakie chciałabym pokrótce omówić, jest kwestionariusz obrazkowy do badania mowy dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym Iwony Michalak-Widery (2000). Jest to jeden z przykładów licznych nowych pomocy, które ukazują się ostatnio, gdyż zapotrzebowanie na nie jest nadal ogromne.

Rozmiary niniejszego artykułu, jak i liczba obrazków zaproponowana przez autorkę (228 obrazków), pozwolą mi jedynie na bardzo syntetyczne odniesienie się do jego zawartości. W tym miejscu pragnę również zaznaczyć, że prezentowany materiał obrazkowo-wyrazowy wykorzystuję raczej wybiórczo w trakcie stawiania diagnozy logopedycznej (tylko odpowiednie tablice z daną głoską, gdzie badaną głoskę mam w trzech pozycjach w wyrazie). Natomiast bardzo chętnie i często wykorzystuję bogactwo zamieszczonego materiału w trakcie ćwiczeń logopedycznych, zarówno z dziećmi, jak i z osobami dorosłymi.

Prezentowany materiał podzielony jest na plansze, na których znajduje się po 6 obrazków – w ich nazwach występuje interesująca nas głoska w trzech pozycjach w wyrazie, a mianowicie: w nagłosie, śródgłosie i wygłosie (jeśli taki, oczywiście, występuje). Autorka proponuje rozpoczęcie badania od głosek szumiących (te plansze znajdują się w segregatorze jako pierwsze). Oczywiście, konstrukcja narzędzia jest taka, że możemy te karty przepiąć, ale taki układ oryginalny zastajemy. Do badania szeregu szumiącego mamy następujące wyrazy:

ś [sz] – *szalik, szafa, wieszak, muszla, mysz, kapelusz*;

ż – *rzeka* (rysunek przedstawiający ten wyraz nie jest jednoznaczny), *żaba, jeże, orzech, grzyby, łyżwy*;

ć [cz] – *czajnik, czapka, tęcza, kaczką, klucz, smycz*; ten ostatni wyraz najczęściej podawany jest dopiero po zadaniu dodatkowego pytania przez logopedę, np.: służy do wyprowadzania psa;

ż [dż] – *dzudo, dzem, dżokej, dżokejka, dżungla, dżojstik* – ta plansza jest jedną z trudniejszych do identyfikacji ze względu na rzadkość występowania tych słów w języku potocznym, a poza tym artykulacja tych wyrazów jest bardzo trudna.

Kolejnym badanym szeregiem jest szereg syczący, głoski: *s, z, c, ż* [dż]. Do oceny artykulacji tych głosek służą następujące wyrazy:

s – *sanki, sowa, pasek, fasola, nos, pies*;

z – *zapalki, zamek, koza, wózek, znak, gniazdo*; widzimy tutaj, że w przypadku tych głosek, które nie występują w wygłosie, jak np. głoski dźwięczne, „tracące” dźwięczność na końcu wyrazu; proponuję połączenie badanej głoski z jakąś inną spółgłoską;

c – *cukierek, cebula, taca, plecak, pajac, palec*;

ż [dż] – *dzwonek, dzbanek, koledzy* (tutaj, aby uzyskać oczekiwaną przez nas odpowiedź, musimy zadać dodatkowe pytanie), *kukurydza, pędzel, pieniądze*.

Diagnostując wymowę głosek szeregu ciszącego: *ś, ź, ć, ż* [dż], mamy następujące propozycje wyrazowe:

ś – *siatka, sito* (myślę, że może warto byłoby tu jeden z tych wyrazów zamienić np. na wyraz „śnieg”, aby mieć *ś* w nagłosie, w połączeniu ze spółgłoską), *huśtawka, książka, miś, wieś*; ten ostatni desygnat nie jest jednoznaczny, oczekiwaną odpowiedź uzyskujemy po zadaniu naprowadzającego pytania;

ź – *zielony* (tutaj też trzeba zadać pytanie: jaki to kolor?), *zima, bazie, buzia, ziemniaki, guziki*;

ć – *ciastko, cień* (desygnat bardzo trudny do identyfikacji przez dzieci, nawet po zadaniu dodatkowych pytań), *pociąg, bocian, łokieć, paznokieć*;

ż [dź] – *dziupla* lub *dziura, dzieci, budzik, łabędzie, dźwig, gwoździe*.

Po ocenie wymowy głosek dentalizowanych przechodzimy do głoski *r*. Wybrane tu zostały wyrazy, gdzie głoska *r* występuje w połączeniach najłatwiejszych (*dr, tr*), a jednocześnie takie, od których zaczyna się „pracę” nad głoską *r*;

r – *drabina, trawa, pralka, kura, ryba, rower*.

Kolejne głoski to tylnojęzykowe: *k, g, x* [ch]. Wybrane tu wyrazy są następujące:

k – *komin, koń, oko, mleko, smok, okręt*;

g – *gołąb, gumka, noga, kogut, groszek, ogórek*;

ch – *chłopiec, hak, ucho, mucha, dach, duch*.

Następnymi głoskami poddanymi diagnozie logopedycznej są głoski przednio-językowo-zębowe: *t, d, n*, oraz dźwiękowa głoska *l*. Na planszach znajdujemy takie oto przedmioty do nazwania:

t – *tor, telefon, buty, kwiaty, bat* (przedmiot słabo znany dzieciom), *plot*;

d – *dywan, dym, buda, pudełko, deszcz, biedronka*;

n – *namiot, nuty, kolano, korona, wagon, banan*;

l – *lala* lub *lalka, łody, balony, talerz, król, rogal*.

Zaprezentowane tu desygnaty są dobrze identyfikowane przez dzieci, a dobór wyrazów pod względem artykulacyjnym jest trafny (są to wyrazy krótkie, z małą ilością grup spółgłoskowych).

Do oceny artykulacji głosek wargowo-zębowych *f, w* mamy następujące wyrazy:

f – *fotel, foka, ławka, mikrofon, fotograf, lew*;

v [w] – *worek, wanna, owoce, włosy* lub *głowa, krowa, krawat*; praktycznie poza jednym wyrazem „fotograf”, który generalnie jest wyrazem trudnym, nawet ze względu na swoją długość, pozostałe wyrazy są trafne i badani nie mają z nimi większych trudności.

Kolejne zaproponowane desygnaty służą do oceny artykulacji głosek wargowych *p, b* oraz *m*:

p – *papuga, palma, mapa, łapa* (desygnat mało przejrzysty, rysunek niejednoznaczny), *ptak, sklep* (obrazek podpisany i praktycznie tylko dlatego identyfikowany, i to wyłącznie przez badanych, którzy potrafią czytać);

b – *balon, babcia, diabeł, globus* (desygnat mało znany dzieciom, szczególnie w młodszym wieku szkolnym), *bębenek, farby*;

m – *motyl, most, domy, plama, dom, akwarium*.

W tym miejscu chcę jeszcze dodać, że autorka tego kwestionariusza nie proponuje żadnych dodatkowych wyrazów do badania realizacji miękkości takich głosek, jak: *p', b', m', f', v', l'*. Wyjątek stanowią tu przykłady wyrazów do oceny miękkości głosek tylnojęzykowych *k', g'* oraz głoska *ń*, dla których to autorka przedstawiła takie desygnaty:

k' – *kielbasa* (desygnat nazywany też przez badanych „parówka”), *kielich, sukienka, cukierki, piłki, walizki*;

g' – *gitara, gimnastyka* (zaprezentowany rysunek nie jest kojarzony z wyrazem zaproponowanym przez autorkę), *ogień* (rysunek nazywany też przez badanych „ognisko”), *żagiel, nogi, rogi*;

n' – *niebo, nici, kamienie* (desygnat niejednoznaczny i tak też odbierany przez badanych), *czajnik, słoń, grzebień*.

Do oceny wymowy głoski niesylabotwórczej *j*, nazywanej też półsamogłoską lub półspółgłoską, oraz głoski *ł* mamy w kwestionariuszu następujące desygnaty:

ĵ [*j*] – *jeden* (dla młodszych dzieci desygnat nieidentyfikowalny), *jabłko, pajac, jajko, klej, olej*. Dwa ostatnie desygnaty nazywane tylko przez tych badanych, którzy potrafią czytać, ponieważ narysowane obrazki są podpisane, a dla nieumiejących czytać są to desygnaty trudne do identyfikacji. Może w miejscu tych przykładów bardziej sprawdziłyby się desygnaty, takie jak np.: *czarodziej, kij, pokój, ryj czy tramwaj*;

ł – *łopata, łódka (łódź), ołówek, piłka, anioł, stół*.

Na końcu autorka proponuje badać artykulację samogłosek ustnych *a, o, e, u, i, y* oraz samogłosek nosowych *ɔ* [*a*] i *ɛ*. Zaproponowane tu desygnaty są następujące:

a – *auto, osa, las, baran, ananas, antena*; ostatni desygnat jest w większości nienazywany przez badanych z uwagi na rzadkość używania tej nazwy, ale chyba przede wszystkim ze względu na nieaktualny wygląd desygnatu;

o – *ogon, okno, kot, młotek, koło, molo* (bardzo rzadko pada w tym miejscu taka odpowiedź, częściej proponowana jest druga nazwa, a mianowicie „morze”);

e – *ekierka, Eskimos*; są to desygnaty bardzo trudne, przez dzieci w młodszym wieku nieznane i nienazywane. Faktem jest, że wskazanie prostych do identyfikacji desygnatów, których nazwa rozpoczyna się na samogłoskę *e*, nie jest łatwe, ale może desygnaty typu: *ekran, elementarz czy elf*, byłyby łatwiejsze; dodatkowo proponuję wyrazy: *chleb, meble, pole* (desygnat niejednoznaczny), *spodnie*;

u – *ul, usta, but, łuk* (desygnat słabo rozpoznawany przez badanych), *słup, rura* (desygnaty w większości nieidentyfikowane przez badanych, głównie z powodu słabej graficznej strony rysunków);

y – *byk, łapy* (słaba czytelność desygnatu), *indyk, żyrafa, myszy, ryby*;

i – *igła, pani, lis, list, bańki, klocki*.

Większość prezentowanych powyżej desygnatów służących do oceny artykulacji samogłosek ustnych jest bardzo trafna, są to wyrazy krótkie, a co za tym idzie – artykulacja tych wyrazów nie jest trudna; zasadniczo przedstawione przedmioty są bliskie badanym, a częstość użycia tych słów jest stosunkowo duża.

Jako ostatnie ocenie artykulacyjnej poddane zostały samogłoski nosowe *ɔ* [*a*] i *ɛ*. Aby ocenić realizację tych samogłosek, do nazwania mamy następujące desygnaty:

ɔ [*a*] – *wąsy, brązowy* (nazwa desygnatu jest podawana przez badanego dopiero po zadaniu przez logopedę dodatkowego pytania: jaki to kolor?), *wąż, książę* (nazwanie desygnatu również wymaga pomocy ze strony badającego), *książka, wstążka* (desygnat trudny do nazwania przez dzieci);

ɛ – *gęś, pięść* (nazwanie tego desygnatu ułatwia dzieciom prezentacja otwartej dłoni, a następnie dłoni zwinętej w pięść), *język, gałęzie, węże, księżyc*.

Pomijając trudności związane z nazwaniem niektórych, zaproponowanych powyżej, desygnatów służących do oceny artykulacji samogłosek nosowych, trzeba przyznać, że wszystkie wyrazy są dobrane prawidłowo pod względem artykulacyjnym. Samogłoski nosowe *o* [a] i *e* są w tych wyrazach w sąsiedztwie jedynie głosek szczelinowych, takich jak np.: *ś, ż, z* oraz *s*, czyli w wymowie proponowanych wyrazów powinna być zachowana nosowość tych samogłosek.

Reasumując, chciałabym podkreślić, że materiał wyrazowy i obrazkowy przedstawiony w kwestionariuszu Ireny Michalak-Widery jest bardzo bogaty i obszerny. Prezentowane desygnaty są w większości właściwie dobrane, a strona graficzna jest bardzo przejrzysta i dobrze odbierana przez badanych. Kwestionariusza tego nie stosuję jednak w całości w celu badania moich podopiecznych (zbyt duża liczba desygnatów do nazwania), lecz wykorzystuję jego fragmenty, na co pozwala luźna forma tego narzędzia (karty do badania poszczególnych głosek są wpięte do segregatora). Ujemną stroną kwestionariusza jest to, że nie jest do niego dołączona żadna karta badania, z miejscami przeznaczonymi do zapisywania wymowy badanych głosek, a autorka zamieściła tylko spis wszystkich wyrazów. Przystosowanie tego kwestionariusza do przeprowadzenia badania logopedycznego wymagałoby jeszcze od badającego stworzenia karty badania, gdzie można by zapisywać wyniki przeprowadzonego badania artykulacji.

W podsumowaniu powyższej, o dość wstępnym charakterze, analizy trzech wybranych przeze mnie kwestionariuszy badania mowy można stwierdzić, że istnieje dość szeroki wybór tych narzędzi badawczych. Różnią się one między sobą nie tylko liczbą wyrazów (od około 40 do ponad 200) proponowanych do oceny artykulacji poszczególnych głosek języka polskiego, ale także doбором desygnatów badających daną głoskę. Kwestionariusze te różnią się też formą graficzną i wielkością prezentowanych obrazków. Żaden z prezentowanych przeze mnie kwestionariuszy nie jest wolny od błędów, i to zarówno w doborze wyrazów użytych do oceny artykulacji danej głoski (patrz np.: desygnaty do oceny samogłosek nosowych w kwestionariuszach A. Balejki czy G. Demel), jak i w czytelności niektórych obrazków (strona graficzna). Jednak, biorąc pod uwagę swoją piętnastoletnią już praktykę logopedyczną, uważam, że każdy z tych kwestionariuszy można wykorzystać i zaadoptować w takiej formie oraz liczbie desygnatów, jaka jest nam w danym momencie, w pracy z konkretnym badanym, potrzebna.

Dotychczas nie ma jednego, sprawdzonego i akceptowanego, jeśli nawet nie przez wszystkich, to przez większość logopedów, kwestionariusza do badania mowy dziecka. Potrzeba opracowania takiego narzędzia badawczego wydaje się bardzo istotna i pilna, o czym świadczą pojawiające się na rynku coraz to nowe próby takiego instrumentarium. Wystarczy wspomnieć prezentowany tu przeze mnie kwestionariusz obrazkowy Iwony Michalak-Widery, czy też, nieomawiany w niniejszym artykule, kwestionariusz badania mowy Billewicz i Zioło (2004).

Bibliografia

- Antos D., Demel G., Styczek I., 1978, *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*, Warszawa.
- Balejko A., 1992, *Jak usuwać wady wymowy. Porady dla nauczycieli i rodziców*, Białystok.
- Balejko A., 1992, *Kwestionariusz obrazkowy*, Białystok.
- Bartkowska T., 1968, *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego*, Warszawa.
- Billewicz G., Ziolo B., 2004, *Kwestionariusz badania mowy*, Kraków.
- Bogdanowicz M., Haponiuk E., 1996, *Próby eksperymentalne do oceny kompetencji fonologicznej „Polski język” i „Chiński język” – materiały do użytku wewnętrznego Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk.
- Chęć M., 1993, *Kwestionariusz Cooperów do oceny jękania*, Lublin.
- Emiluta-Roży D., Mierzejewska H., Atys P., 1995, *Badania przesiewowe do wykrywania zaburzeń mowy u dzieci dwu-, cztero- i sześciolletnich*, Warszawa.
- Demel G., 1998, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Jastrzębowska G., Pelc-Pękała O., 2001, *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole.
- Kaczmarek L., 1955, *Kwestionariusz do ustalania zaburzeń mowy u dzieci*, Poznań.
- Kostrzewski J., 1981, *Problem rzetelności i trafności testu pomiaru słuchu fonematycznego*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 1.
- Michalak-Widera I., 2000, *Kwestionariusz obrazkowy do badania mowy dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Katowice.
- Muszyńska J., Żarczyńska A., 1976, *Rozpoznawanie trudności w nauce czytania i pisania uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej. Zeszyt do indywidualnych badań*, Olsztyn.
- Nintendel-Bujakowa E., 1978, *Badania logopedyczne*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 4.
- Nowak J.E., 1993, *Wybrane problemy logopedyczne*, Bydgoszcz.
- Okarma E., 2006, *Wady wymowy u dzieci z klas „zerowych” na terenie gminy Zielonki (województwo małopolskie) – analiza ilościowa*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 31. Studia Logopaedica I: Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, J. Ozdzyński, s. 540–547.
- Riper C. van, 1978, *Speech Correction. Principles and Methods*, Englewood Cliffs, New York.
- Rocławski B., 1994, *Słuch fonemowy i fonetyczny*, Gdańsk.
- Rodak H., Nawrocka D., 1993, *Od obrazka do słowa. Poradnik dla pedagogów, logopedów i rodziców dzieci z trudnościami w porozumiewaniu się*, Warszawa.
- Styczek I., 1982, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa.
- Szumski J., 1980, *Metody badania afazji*, Warszawa.
- Tarkowski Z., 1992, *Przesiewowy test logopedyczny*, Lublin.
- Tarkowski Z., 1992, *Kwestionariusz niepełności mówienia i logofobii*, Lublin.
- Tarkowski Z., 1992, *Test sprawności językowej*, Lublin.

An Attempt of Evaluating Tests from the Perspective of Logopaedic Diagnosis

Abstract

It does not exist one verified and widely accepted by speech therapists questionnaire for child language examination.

A need to elaborate such an examination device seems to be essential and urgent. And this paper presents a critical discussion of the latest proposals in the field.

Marta Korendo

Struktura i spójność tekstów tworzonych przez niesłyszących gimnazjalistów

Problem społeczny niesłyszących

Źródła podają sprzeczne informacje o liczbie osób z uszkodzonym słuchem, żyjących w Polsce i na świecie. Żadne placówki nie prowadzą systematycznej statystyki na ten temat. Osoby zrzeszone w Polskim Związku Głuchych stanowią jedynie część populacji dotkniętej tym problemem. Henryk Skarżyński (Skarżyński 1998) podaje, że problemy ze słuchem mogą dotyczyć w Polsce 4–4,5 miliona osób w różnym wieku. Nikt dokładnie nie wie, jaki procent tej liczby stanowią dzieci. Również szacunkowo przyjmuje się, że na 1000 porodów rodzi się jeden głuchy noworodek. Inne dane podaje Bogdan Szczepankowski. Opierając się na danych Polskiego Związku Głuchych, ocenia, że w Polsce żyje aktualnie około 50 tysięcy osób niesłyszących (uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym i głębokim) oraz 800–900 tysięcy słabosłyszących (uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym) (Szczepankowski 2001).

Każdy stopień upośledzenia słuchu wpływa negatywnie na rozwój mowy dziecka, co z kolei niesie ze sobą zagrożenie rozwoju poznawczego. Liczne przeprowadzone badania (Cieszyńska 2000, Rakowska 2003, Stachyra 2001) dowodzą, że uszkodzenie słuchu, którego konsekwencją jest opóźnienie rozwoju języka, utrudnia także operacje myślowe abstrahowania, klasyfikacji, rozumowanie przez analogię, rozumienie relacji czasowych i przestrzennych. Utrudniony i znacznie opóźniony rozwój myślenia słownego u dzieci niesłyszących powoduje, że pozostaje ono na poziomie konkretno-obrazowym. Tak poważne zaburzenie sfery poznawczej musi wpłynąć na rozwój intelektualny dziecka oraz na jego rozwój emocjonalny. Można więc stwierdzić, że konsekwencją uszkodzenia słuchu są zaburzenia mające charakter zarówno psychologiczny, jak i społeczny. Jak pisze Jadwiga Cieszyńska, „u dziecka niesłyszącego nie tylko inne jest nabywanie języka, ale zaburzone pozostaje całe spostrzeganie, jeśli przyjmiemy tezę o powiązaniach intermodalnych. Zaburzenie słuchu wpływa na postrzeganie świata od pierwszych dni życia (a nawet wcześniej w przypadku głuchoty wrodzonej), a nie tylko od momentu kształtowania się mowy” (Cieszyńska 2000: 11).

Wiele czynników wewnętrznych (m.in. możliwości intelektualne, stopień ubytku słuchu, osobowość) oraz zewnętrznych (m.in. metody nauczania, przygotowanie nauczycieli, organizacja szkolnictwa specjalnego) wywołuje konsekwencje, które ponieść muszą sami niesłyszący. Niejednokrotnie omawiany był już w literaturze problem późnej diagnozy, czekania z rozpoczęciem terapii do momentu zakończenia długiego procesu diagnostycznego, czy wreszcie odwieczny problem sporu zwolenników języka migowego i werbalnego. Zamiarem autorki nie jest jego rozstrzygnięcie. Dla potrzeb niniejszego wywodu konieczne jest jednak sformułowanie następującej tezy: bez względu na to, za który język – pierwszy czy drugi – uznamy polszczyznę, niesłyszący muszą się nią posługiwać przynajmniej na takim poziomie, aby zapewnić sobie swobodne funkcjonowanie w świecie ludzi słyszących. Oznacza to, że osoby niesłyszące powinny dysponować językiem, który pozwoli im czynnie uczestniczyć w aktach komunikacyjnych, sprawnie pełnić rolę zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Tworzyć czytelne komunikaty i odbierać wypowiedzi innych osób. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji codziennych, decydujących o jakości życia społecznego.

Opinie społeczne dotyczące niesłyszących niezwykle często przekazują fałszywe informacje, powielają stereotypy. Dowodzi to silnego wyalienowania głuchych. Do najczęściej powtarzanych nieprawdziwych poglądów należy ten, który każe wierzyć słyszącym, że głuchy – jeśli nie potrafi czegoś powiedzieć – na pewno może to napisać. Częste powielanie przez słyszących tej opinii świadczy również o tym, że językowe problemy niesłyszących postrzegane są najczęściej w kategoriach „nie-wyraźnej mowy”.

Jaki więc jest poziom językowy niesłyszących gimnazjalistów – osób, których losy tak naprawdę ważą się właśnie w momencie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej? Jakie są ich szanse na realizację zawodowych ambicji i życiowych planów? Odpowiedzi na tak postawione pytania szukałam w tekstach pisanych przez niesłyszących. Analizując konstrukcje i czytelność tych tekstów, starałam się ocenić, jakie możliwości edukacji i integracji mają badani przeze mnie młodzi ludzie.

Tekst – kilka uwag teoretycznych

Pojęcie tekstu jest ściśle związane z pojęciem zdania. Wielu badaczy zastanawiało się nad relacją tekst – zdanie. Wydaje się jednak, że istnieje również relacja zdanie $\Leftrightarrow$ tekst w rozumieniu komunikatu samodzielnego, skończonego. Przyjęcie takiego poglądu oznacza również zgodę na założenie, że lingwistyka tekstu jest ściśle związana ze składnią. Najwięcej cech wspólnych mają ze składnią zdania złożonego współrzędnie.

Trzeba jednak zauważyć, że w przypadku określania jakiegoś zdania mianem tekstu nie chodzi o zwykłe zdania wyrwane z kontekstu. Chodzi o takie zdania, które stanowią pewne całości semantyczne, jak np. aforyzmy, maksymy czy dialogowe

wypowiedzenia z codziennego języka. Niektórzy badacze (m.in. J. Bańcerowski, J. Pogonowski, T. Zgółka) przyjęli założenie, że tekstem można nazwać „obiekt językowy składający się z co najmniej dwu aktualnych wypowiedzi i funkcjonujący jako pewna całość. Aktualne wypowiedzi nie przekraczają granic aktualnych zdań pojedynczych. Wobec tego, aktualne zdania złożone uważać należy już za teksty” (cyt. za: Wilkoń 2002: 17).

Wszystkie podane powyżej próby zdefiniowania relacji zdanie – tekst, choć czasami wydają się dużymi uproszczeniami tematu, wskazują jednak na ścisły związek tych dwóch elementów językowych. Jakkolwiek związek zdanie – tekst wydaje się ścisły i oczywisty, nie możemy utożsamiać reguł rządzących powstaniem zdania z regułami obowiązującymi w tekście. Można znaleźć wiele cech wspólnych i analogii, nie można jednak mówić o istnieniu regularnej gramatyki tekstu (raczej o regułach jego kompozycji). Niektóre – jak już wspomniano – reguły dotyczące łączliwości zdań w tekście przypominają zasady łączliwości zdań składowych w złożonym zdaniu parataktycznym. Jak zauważył Aleksander Wilkoń, parataksa umożliwia tworzenie tekstu spójnego, niezależnie od tego, czy łączy dwa, czy kilkaset zdań (Wilkoń 2002).

Dzięki parataktycznym zasadom łączliwości zdań powstają teksty płynne, rozwijające temat o kilku charakterystycznych cechach tej łączliwości, pozwalających na zaistnienie określonego typu spójności (np. spójność komitatywna – gdy zdania współistnieją obok siebie, spójność przeciwstawna, spójność przyczynowo-skutkowa i chronologiczna, spójność wynikowa).

Z pojęciem tekstu ściśle wiążą się jeszcze dwa inne pojęcia – komunikatywności oraz poprawności gramatycznej i semantycznej. Wśród językoznawców zajmujących się problematyką tekstu zdarzają się nawet tak radykalne sformułowania jak to, że „teksty niekomunikatywne będą traktowane jako nieteksty” (de Beaugrande, Dressler 1990). Jest to być może sformułowanie zbyt kategoriiczne, wskazuje jednak na wagę wartości komunikatywnej tekstu, co jest niezwykle istotne z punktu widzenia dalszych rozważań i wniosków z nich wynikających.

Z pojęciem tekstu nierozdzielnie związane jest pojęcie spójności, które można jednak rozumieć na dwa sposoby – jako spójność gramatyczno-formalną zdań oraz jako spójność semantyczną. Pierwszy typ spójności określa się mianem *k o h e z j i*, drugi – *k o h e r e n c j i*.

Zarówno kohezja, jak i koherencja mają swoje wykładniki. W przypadku kohezji są one bardziej uchwytne powierzchniowo i należą do nich (Wilkoń 2002):

- środki morfologiczne (np. jednorodność form czasownika);
- użycie zaimków osobowych lub deiktycznych w funkcji anaforycznej;
- użycie końcówek czasownika w funkcji anaforycznej;
- syntaktyczne wykładniki ciągłości – spójniki łączne, przeciwstawne, wynikowe itp.;
- paralelizmy syntaktyczne;
- środki parajęzykowe: prozodyjne i graficzne.

Wykładnikami koherencji są natomiast:

- środki leksykalno-syntaktyczne tworzące układy typu: ogólne – mniej ogólne – szczegółowe;
- powtórzenia leksykalno-semantyczne: dosłowne lub synonimiczne, parafrazy, parable;
- układy kontrastowo-semantyczne: zdania z negacją, przeciwstawienia, antonimy;
- struktury typu: pytanie – odpowiedź;
- wypowiedzenia metatekstowe o funkcji scalającej;
- wypowiedzenia rozwijające, np. powiązania metonimiczne, wypowiedzenia oparte na asocjacjach, tworzące kolekcje; jednorodne enumeracje;
- wypowiedzenia o funkcji hierarchicznej i gradacyjnej;
- podsumowania, pointy, logiczne wnioski.

Jolanta Panasiuk i Tomasz Woźniak zauważyli, że kohezja odnosi się do formalno-językowego linearnego uporządkowania jednostek językowych (Panaszuk, Woźniak 2001). Gramatyczne powiązania językowe spajają elementy w obrębie tekstu, a zanik tych powiązań wskazuje na granice tekstu.

W przypadku rozważań o tekście bardzo ważnym kryterium staje się intencjonalność rozpatrywana z dwóch perspektyw – intencji nadawcy oraz intencji przypisywanej tekstowi przez odbiorcę. Jeżeli kompetencja językowa nadawcy okazuje się zaburzona, kodowanie i dekodowanie intencji może również ulec silnemu zaburzeniu, nadawca nie posiada bowiem wystarczających możliwości, by swoim intencjom nadać właściwą formę językową. Źle odczytane intencje wpływają natomiast na stopień komunikatywności tekstu.

Panaszuk i Woźniak proponują podział zachowań językowych w przypadku patologii mowy na następujące typy (Panaszuk, Woźniak 2001: 123):

- TEKSTY – wyrażone substancjalnie zachowania językowe, spójne gramatycznie, semantycznie i pragmatycznie; mają określoną intencję;
- NIE-TEKSTY – obejmują zachowania o całkowitej dominacji komunikacji pozasłownej (występują w alalii, afazji, mutyzmie całkowitym, głuchocie); w przypadku języka pisanego są to również wypowiedzi, w których wzorzec graficzny uległ całkowitej dezintegracji. W przypadku tego typu zachowań językowych intencja nadawcy jest zupełnie nieczytelna;
- TEKSTY PATOLOGICZNE – językowo kodowana intencja (przy patologicznej lub szczątkowej realizacji) jest czytelna. Ten typ obejmuje wypowiedzi o zaburzonej formie graficznej i ortograficznej, ale również takie, w których zaburzona jest treść, spójność formalna i semantyczna.

Jak widać, dla autorów tej koncepcji priorytetowym kryterium stała się intencja, a ściślej mówiąc – możliwość odkodowania intencji nadawcy.

Jednym z zadań badanych dzieci było opisanie obrazka. Jak zauważyła Aneta Domagała (Domagała 2001: 135), obrazek jest dobrym narzędziem badawczym,

„ponieważ podsuwa on nadawcy gotowe, dostępne dzięki obserwacji, treści, domagające się werbalizacji”. Analiza językoznawcza opisu wymaga uwzględnienia kilku kategorii generujących opis rzeczywistości. Do najważniejszych kategorii według Domagały należy zaliczyć:

- **prezentatywność** – poinformowanie adresata, jaki wycinek rzeczywistości został przedstawiony na obrazku, jakie elementy składają się na tę rzeczywistość oraz scharakteryzowanie ich;
- **przestrzenność** – pokazanie usytuowania przestrzennego elementów budujących rzeczywistość względem siebie oraz względem obrazka;
- **atemporalność** – zatrzymanie czasu w ramie „teraz”, głównie poprzez użycie czasu teraźniejszego: jako formy neutralnej; nieuwzględnienie tej kategorii może spowodować zbliżenie opisu do opowiadania.

Przykłady tekstów, czyli jak teoria językoznawcza przystaje do rzeczywistości niestęszących

Aby sprawdzić, jak niesłyszący gimnazjaliści radzą sobie z tworzeniem tekstów, poprosiłam ich o stworzenie wypowiedzi pisemnych na zadane tematy¹. Uczniowie klas pierwszych i drugich gimnazjum mieli za zadanie opisać obrazek, opowiedzieć historyjkę obrazkową oraz zbudować wypowiedź zgodnie z poleceniem: *Jesteś w telewizji, pan dziennikarz rozmawia z tobą. Opowiedz o sobie*.

Zebrany materiał dostarczył ciekawych tekstów do interpretacji. Oto kilka przykładów (zachowana została oryginalna pisownia i układ tekstów):

Sławek W. – opis obrazka

Mama jedzie samochód.
Ona siedzi ma noga czerwona.
Kwiaty leży na...
Pan i pies idziesz do domu.
samochód stoi koło...
Chłopiec...
pogoda pada deszcz czub.
Drzewo wieje wiatr.
Dom stoi przed Domem.

Pierwsza charakterystyczna cecha tekstów, którą można zauważyć u wielu badanych osób, to nietypowy układ graficzny. Zdania, które powinny tworzyć płynną

¹ Przedstawiony w tym artykule materiał jest częścią napisanej przeze mnie pod kierunkiem prof. Jadwigi Cieszyńskiej pracy doktorskiej pt. *Badanie rozumienia tekstów i budowania wypowiedzi w języku pisanym przez niesłyszających uczniów szkoły specjalnej*.

całość, zapisywane są w osobnych liniijkach. Zapis jest odzwierciedleniem porządku logicznego – każde zdanie stanowi osobną jednostkę, niepowiązaną w żaden sposób ze zdaniem poprzednim. Sprawia to wrażenie, jakby opisywane były osobne obrazy, a nie jeden, pokazujący określoną sytuację. Na obrazku panuje pewien porządek przestrzenny i logiczny. Reakcje postaci uwarunkowane są tym samym zdarzeniem. Żadna z relacji przyczynowo-skutkowych, chronologicznych, wynikowych nie jest wyrażona językowo w wypowiedzi Sławka. Brak jest omówionej wcześniej spójności parataktycznej. Trudno również doszukiwać się wykładników kohezji lub koherencji. Brak wykładników morfologicznych takich jak jednorodność form czasowników spowodowana jest faktem, że każde zdanie dotyczy innego fragmentu obrazka jako osobnej całości. Formy czasownikowe nie odnoszą się więc do tego samego podmiotu, ich końcówki nie pełnią funkcji anaforycznej. Nie są używane również zaimki w funkcji anaforycznej – zaimek w drugim zdaniu nie odnosi się do podmiotu w zdaniu pierwszym („ona” to dziewczynka z rozbitym kolanem przedstawiona na obrazku, a nie mama). Ponieważ nie są wyrażane relacje parataktyczne lub hipotaktyczne, nie są używane również spójniki. O koherencji natomiast możemy mówić jedynie w takim znaczeniu, że cały tekst dotyczy tego samego obrazka. Wykładniki spójności typu koherentnego nie istnieją – nie ma układów semantycznych ogólne – szczegółowe, powtórzeń leksykalno-semantycznych, struktur pytanie – odpowiedź, point, logicznych wniosków. Powstaje pytanie – czy stworzony przez ucznia ciąg zdań jest tekstem, czy też każdorazowo całość logiczno-semantyczna zamknięta zostaje w obrębie zdania?

Również intencja nadawcy nie jest możliwa do odkodowania. Jeśli odbiorca nie widział opisywanego obrazka, zbudowana wypowiedź jest całkowicie nieczytelna.

Adrian G. – opis obrazka

1) Pan idzie pawali, na łące ma pies. Przy jeździe powali auto. Dziewczynki idzie powali ręce, na kwiaty. Na sklepu, kupły pani idzie pomaga dziewczynki. Za pogoda pada deszcz, brzuz, słońc, za drzewami bardzo dużo wiatr. poda deszcz: domu.

Graficznie w tym wypadku zdania tworzą całość, chociaż widać, że uczeń zamierzał również stosować numerowanie fragmentów wypowiedzi. Intencja nadawcy jest niemożliwa do odczytania. Wypowiedź zawiera zbyt wiele słów zniekształconych (wyrazów i form gramatycznych nieistniejących w języku polskim), by właściwie zrozumieć to, co starał się wyrazić jej autor. Tym samym nie można mówić o żadnej spójności tekstu, zwłaszcza że trudno byłoby omawianą wypowiedź nazwać tekstem.

Tomek C. – opis obrazka

Na obrazku jest ulica i sklep.
Ona złamała i przewróciła noga.
Dziadek pasaje psa.
Pan zobaczył dziewczynka.

Pani jedzie na aucie, pani patrzy do dziewczynce.
 Na pochmurno jest ciemno, i zaczyna burza.
 Pan nosi okulary.
 Pan dmucha balony.
 Kwiaty leży na podłogę.
 Sklep nazywa się „Muller”.
 W sklepie leży muzyka płyta CD.
 Sklep leży obok domu.
 Pies pomaga Pana, bo pan nie widzę.
 Liście opadają na drzewie.
 Kwiaty leży na oknie.
 Koło auta topi się.

Rzadko w opisie stworzonym przez osobę niesłyszącą można zauważyć próbę realizacji kategorii prezentatywności – pierwsze zdanie informuje odbiorcę o fragmencie rzeczywistości przedstawionym na obrazku. Jednak chaos dalszych informacji przekazanych w sposób analityczny utrudnia zrozumienie intencji nadawcy. Błędnie użyty został zaimek *ona* w drugim zdaniu – jego anaforyczna funkcja nie może zostać wykorzystana, ponieważ brak wcześniejszego rzeczownika, na który mogłaby wskazywać. W opisie przedstawiono wiele elementów występujących na obrazku, nie nazwano natomiast żadnych relacji między tymi elementami. Próba pokazania relacji przestrzennych jest nieudana, ponieważ zdanie: *Sklep leży obok domu*, mówi, co prawda, o położeniu sklepu, jednak w tekście nie ma żadnej informacji na temat domu. Brak jakichkolwiek wskaźników zespolenia zdań w strukturę nadrzędną. Odrębność każdego zdania podkreślona została formą zapisu – każde z nich umieszczone zostało w osobnej linii.

Ciekawą obserwację można poczynić na podstawie zdania: *Koło auta topi się* – tak naprawdę na rysunku przedstawione zostało zepsute koło samochodu, z którego uszło powietrze. Dla ucznia jest to jednak obraz nieczytelny. Powstaje pytanie, skąd wzięła się interpretacja o topieniu się koła, chociaż jest ona tak daleka od możliwych doświadczeń życiowych. Należy przypuszczać, że ma to związek z poziomem języka – jest to fragment rzeczywistości, który nigdy nie został nazwany i dlatego nie funkcjonuje w świadomości Tomka. Dużo częściej (przede wszystkim w szkole) mówi się o topieniu (śniegu, lodu) niż o naprawianiu kół. Być może jest to dowód na to, iż rzeczywistość nienazwana nie może zostać zauważona.

Michał B. – opowiadanie historyjki obrazkowej

1. Chłopiec wchodzi na drzewie trzyma w ręce drabina. Na drzewie są jabłka. Chłopiec zrywa jabłko. Chłopiec próbuje jabłko.
2. Dziewczynka myje okno. Chłopiec wchodzi na drzewie zrywa jabłka. Dziewczynka mówi ładnie okno, bo jest czyste.
3. Dziewczynka zabiera drabina. Chłopiec zrywa jabłka bardzo dużo. Dziewczynka jest smutny, bo jest malowane dom.
4. Chłopiec wychodzi na drzewie. Dziewczynka pomalowała w dym.

5. Chłopiec upadł na drzewie. Owoce spadło na trawie. Dziewczynka patrzy chłopiec upadł na drzewie.
6. Dziewczynka mówi chłopiec zabiera w drabinu. Dziewczynka nie widział chłopiec jest w drzewie. W koszyku nie ma jabłko.

Kolejny przykład zapisu podkreślającego odrębność zdań odnoszących się do poszczególnych obrazków. Różnica w porównaniu z wcześniejszymi tekstami jest taka, że autor do poszczególnych obrazków napisał więcej niż jedno zdanie. Wydaje się więc, że dla Michała całość logiczna i semantyczna zamyka się w opowiadaniu sytuacji z jednego obrazka. Próbuje rozbudowywać swoją wypowiedź o fakty niewidoczne na obrazkach (np. to, że dziewczynka jest smutna, chłopiec zbiera dużo jabłek), nie widzi i nie wyraża natomiast związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy poszczególnymi obrazkami. W porównaniu z innymi wypowiedziami, u Michała można zauważyć elementy koherencji. Wydaje się jednak, że stworzona przez Michała wypowiedź to przedziej sześć odrębnych tekstów niż jeden stanowiący opowiadanie historyjki. Intencja autora czytelna jest na poziomie każdej grupy zdań.

Piotr P. – opowiadanie historyjki obrazkowej

1. Chłopiec idzie do drzewa jabłko.
2. Chłopiec wysiada na drzewie.
3. Dziewczynka myśla nie ma Chłopców, weź.
4. Dziewczynka wysiada na dachu.
5. Potem chłopiec upadła na drzewie, zgubił koszyk jabłka. Dziewczynka zobaczyła ogromny upadła.
6. Dziewczynka może nie ma chłopców, a zapomniałem przeproszam.

Poszczególne obrazki tworzące każdą historyjkę można ułożyć tylko po odkryciu związków przyczynowo-skutkowych przedstawionych na ilustracjach. Uczniowie musieli odkryć te zależności, bo w większości przypadków poprawnie ułożyli historyjkę. Tych relacji nie potrafią jednak wyrazić językowo. Ponownie każde zdanie stanowi odrębną całość. Dla zaznaczenia tego faktu zdania otrzymały numery zgodne z kolejnością obrazków. W jednym zdaniu wyrażone zostało następstwo czasowe poprzez użycie przysłówka „potem”. Nie występują natomiast inne wykładniki spójności kohezyjnej, np. zaimki w funkcji anaforycznej. Końcówki czasownika stosowane są w tej funkcji jedynie w obrębie zdań złożonych (w poszczególnych zdaniach składowych), nigdy natomiast w kolejnych występujących po sobie wypowiedzeniach. Zresztą ciągle powtarzanie podmiotu (najczęściej „chłopiec” lub „dziewczynka”) pokazuje, że badane osoby nie są świadome możliwości użycia końcówki fleksyjnej czasownika w omawianej funkcji. Dowodzi to wpływu języka migowego, gdzie każda informacja musi być wyrażona leksykalnie.

Przytoczone powyżej opowiadanie historyjki jest również w wysokim stopniu niekomunikatywne. Znając nawet obrazki (tzn. znając kontekst), trudno zrozumieć niektóre zdania. Oznacza to, że (gdyby przyjąć radykalne poglądy niektórych

językoznawców) również z tego powodu wypowiedź ta nie może zostać uznana za tekst.

Marcin P. – opowiadanie historyjki obrazkowej

Chłopiec idę na trawie.
 Dziewczynka myję okna, chłopiec idę na drzewo.
 Dziewczynka idę naprał (albo nabrał).
 Dziewczynka idę nagure dam.
 Dziewczynka idę stało spanłem jabłuko.
 Dziewczynka idę stało boli chłopiec.

Ilość wyrazów zniekształconych, nieistniejących w polszczyźnie, powoduje, że zdania są w większości niekomunikatywne. Intencja autora całkowicie nieczytelna. Nie można w tym wypadku mówić o żadnych cechach tekstu.

Co i jak niesłyszący potrafią napisać o sobie

Ważnym społecznym celem komunikacji jest umiejętność przedstawienia siebie, zaprezentowania siebie partnerowi rozmowy, która umożliwia nawiązanie znajomości, zrealizowanie ważnego (albo nawet najważniejszego) celu ludzkiej egzystencji – bycia z drugim człowiekiem. Prosząc badane dzieci o wypowiedzi na swój temat (o sobie), byłam niezmiernie ciekawa, czego zdołam się o nich dowiedzieć. Czy informacje te pozwolą mi na zburzenie wrażenia jednolitości grupy, którą wielokrotnie oznaczamy etykietką „niesłyszący”, istnieje bowiem – jak w przypadku innych upośledzeń – społeczne przekonanie, że jakikolwiek problem rozwojowy stanowi czynnik upodabniający². Chciałam znaleźć potwierdzenie słusznych – jak nadal uważam – przypuszczeń, że grupa z zewnątrz wyglądająca dość jednolicie, tak naprawdę składa się z jednostek posiadających odmienne marzenia, doświadczenia, ambicje i talenty.

Teksty dostarczyły mi takich oto dowodów (zachowana została oryginalna pisownia i układ tekstu):

Michał B.

Imię Michał
 Nazwisko Sz.
 adres (podany pełny adres)
 lat 13
 Mama, tata, Roman, Ania, Daniel, Tomek, wujek, Piotr, Michał, Michał,
 Mama pracuje w biurze.

² Por.: w przypadku upośledzeń umysłowych pisała o tym M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995.

Daniel pracuje w myjnia auto.
Roman pracuje w
Ania pracuje w zabawki
tata pracuje w Francji.
Tomek pracuje w fabryce.
Wujek pracuje w księgarni.
Piotr pracuje w rowerze.
Michał pracuje w rowerze.
Michał pracuje w komputerze.

Zbyszek M.

Brat Andrzej M.
Mama Zofia M.
Tata Władysław M.
Babcia Franciszka K.
Dziadek Stanisław K.
Ja Zbigniew M.
Na wakacje nie będzie na wycieczce a tylko w domu.

Daniel D.

Ja ma 15 lat.
Ja lubię informatyka, piłka nożna, matematyka.
Lubię oglądać film pt. „Termantor III i II”
Ja ma dwie siostrę.
Rodzina jest niesłyszających.
Ja będzie na wakację i poszedł do słupskie.

Posiadane przez dzieci kompetencje językowe (a właściwie ich brak) powodują, że nadawcy komunikatu nie są w stanie językowo zrealizować swojej intencji, czego oczywistą konsekwencją jest brak możliwości odczytania tejże intencji przez odbiorcę. Dzieci rzadko mówią o tym, co się łączy z emocjami. O ile są w stanie podać rozszerzone dane personalne, o tyle trudno im napisać, „co lubią”, a jeszcze trudniej, „czego nie lubią”. Popelniane błędy językowe uniemożliwiają dodatkowo zrozumienie tego, co uczniowie próbują wyrazić. Oprócz licznych błędów gramatycznych, częstym problemem są trudności kompozycyjne. Przejawiają się one między innymi rozpoczynaniem każdego zdania zaimkiem „ja”.

Nadużycie formy zaimka osobowego „ja”

Zaimek osobowy „ja” odnosi się bezpośrednio do osoby, która mówi. W zdaniach przytoczonych poniżej zaimek ten oznacza osobę mówiącą, która jednocześnie pełni funkcję podmiotu. W zebranym materiale zwraca uwagę nadużywanie formy

zaimka osobowego. Dowodzi to niezbicie, że osoby budujące przytoczone zdania nie posiadają w pełni językowej sprawności systemowej i nie są świadome możliwości, jakie daje używanie języka fleksyjnego. Kolejny raz można obserwować, że osoby posługujące się głównie niefleksyjnym językiem migowym każdą informację starają się przekazać w sposób leksykalny. Nie zdają sobie sprawy z faktu, że tę samą informację co użyty zaimek w funkcji podmiotu niesie ze sobą końcówka fleksyjna czasownika. Dochodzi więc w zdaniu do nagromadzenia elementów mających to samo znaczenie. O ile w żadnym wypadku nie można zrezygnować z końcówki fleksyjnej, o tyle każdorazowe powtarzanie zaimka kłóci się z pojęciem ekonomii języka oraz prowadzi do powstawania wypowiedzi niezręcznych stylistycznie. Najczęściej po zaimku pojawia się właściwa forma fleksyjna czasownika (np. *ja lubię, ja mieszkam, ja nazywam się, ja mam*). W pozostałych przypadkach pojawia się zwykle forma trzeciej osoby liczby pojedynczej (*ja ma, ja będzie, ja nazywa się*). Niekiedy błędnie zastosowana została również kategoria czasu.

Przytoczone poniżej zdania dowodzą, że poruszany problem nie dotyczy jedynie powtórzeń zaimków w dwóch następujących po sobie zdaniach utworzonych przez tego samego użytkownika języka. Niektóre niesłyszące osoby tworzą kilkuzdaniowe wypowiedzi, gdzie przed każdym czasownikiem znajduje się redundantny w tych przypadkach zaimek.

Ja nazywam się... Ja mieszkam w Świniary. Ja mam 4 brata. Ja mam 15 lat. Ja będzie na wakacje. Ja pojedzie do cici. Ja lubic lekcja: języka polskiego, biologia, historia, Fizyka.

Ja nazywił się... Ja mieszałem w Oświęcim. Ja mam 15 lat. Ja ma 7 lat. Ja mam 4 batka. Ja będzie na wycielka. Ja pojechał do cici. Ja lubię klej. guma. długopis, ołówek. Ja lubię sklepu: kura, kaczka. Ja kupi: mysz, papuga, żółw.

Ja nazywa się Marcin. Ja ma lat 14. Ja mieszkalem w Kluszkowce. Ja mieszkalem kupił Nowy Targ. Ja jedziłem na rowerze. Ja jedziłem na motor. Ja budowałem dom. Ja naprawić auto.

Ja nasywałem się Jacek... Ja mieszkalem Chyżówkach. Ja mam 16 lat. Ja pracuje samochód. Ja buduje dom. Ja jedzie samochód. Ja jedzie motoryckle. Ja pojechałem na wycieczka Limanowa.

Ja chodzę do klasy II gimnazjum. Ja nazywam się Natalia [...]. Ja mieszkam w Nowym Sączu. Ja mam 16 lat. Ja mam rodzinę Janina, Julian R. Ja mam rodeństwo trzech braci i jedną siostrą. Ja mieszkam na wsi [...] Ja lubię po lekcjach: rozmawiać z koleżankami i z kolegą, bawi się na polu, uczy się przedmiotów.

Podsumowanie

Zebrany materiał jednoznacznie dowodzi, że brak kompetencji językowych niesłyszących gimnazjalistów uczących się w szkole specjalnej przejawia się zarówno w odmianie mówionej, jak i pisanej języka polskiego. Tworzone przez dzieci teksty są zazwyczaj niespójne, z trudno odczytywalną i szczątkowo jedynie realizowaną intencją nadawcy. Taki poziom umiejętności językowych na pewno nie pozwala na samodzielne funkcjonowanie w świecie ludzi słyszących. Należy zdecydowanie podkreślić, że nie chodzi tutaj o zaawansowany poziom językowy (choć o takim, naturalnie, autorka marzy), ale o podstawowy repertuar, pozwalający bez obaw nawiązać kontakt z drugim człowiekiem: np. skorzystać z usług bankowych, podróżować w nieznanym mieście, odpowiedzieć lekarzowi na pytania.

Liczne błędy metodyczne i skupianie się na problemie, który język ważniejszy, powoduje klasyczny efekt „wylania dziecka z kąpielą”. Zamiast toczyć bezcelowe spory, nauczmy niesłyszących języka polskiego na tyle, aby sami mogli dokonywać wyborów, jak chcą żyć. Cytowane powyżej teksty dowodzą, że takiej możliwości wyboru kolejne pokolenie mieć nie będzie.

Bibliografia

- Cieszyńska J., 1999, *Jak wyrażają w słowach swoje uczucia i emocje dzieci niesłyszące?*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków.
- Domagała A., 2001, *Kategorie generujące opis i ich realizacja w upośledzeniu umysłowym*, Mowa – Teoria – Praktyka, t. I: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, t. 7: *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Kościelska M., 1995, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa.
- Panasiuk J., Woźniak T., 2001, *Pojęcie tekstu a zaburzenia mowy*, Mowa – Teoria – Praktyka, t. I: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin.
- Rakowska A., 2003, *Język – komunikacja – niepełnosprawność*, Kraków.
- Skarżyński H., 1998, *Wybrane zagadnienia dotyczące utraty słuchu i leczenia najczęstszych jego uszkodzeń*, „Kosmos”, t. 47, nr 3.
- Stachyra J., 2001, *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Szczepankowski B., 2001, *Język migany w szkole*, Warszawa.
- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu*, Kraków.

Structure and Cohesion of Texts Created by Deaf Pupils in Secondary School

Abstract

Linguistic material gathered by the author of the paper proves univocally that the lack of linguistic competence in deaf pupils in secondary school for children with special educational needs occurs both in spoken and written Polish language. Texts created by deaf children are usually not cohesive, hardly with possible to perceive and only rudimentarily fulfilled the sender's intention.

Dominika Kamińska

Głoska czy sylaba, czyli o relewancji i redundancji w nauce czytania

Wprowadzenie

Reforma edukacji umożliwiła nauczycielowi korzystanie z różnych podręczników i programów nauczania. Rynek wydawniczy oferuje szereg przewodników metodycznych, skierowanych także do nauczycieli przedszkoli. Najnowsza podstawa programowa zapewnia dowolność w wyborze metod nauki czytania, kolejności wprowadzania głosek czy sylab, jak również liczby poznawanych przez dzieci znaków. Fakt ten wpłynął na pojawienie się wielu sposobów czytania, często adaptowania zagranicznych metod. Przyjmuje się, że najczęściej stosowana klasyfikacja metod nauki czytania obejmuje cztery grupy: syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne i globalne. Dla każdej wyodrębnionej grupy charakterystyczne są metody szczegółowe (Kamińska 1999).

Literatura przedmiotu prezentuje metody nauki czytania opracowane przez psychologów (Genowefę Doman), socjologów (Irenę Majchrzak) czy pedagogów (Hanna Dobrowolska-Bogusławska, Jadwiga Baran). Na gruncie logopedii powstały techniki czytania z myślą o dzieciach ze specyficznymi trudnościami w nauce. Ewa Kujawa i Maria Kurzyna skonstruowały metodę 18 struktur wyrazowych (Kujawa, Kurzyna 1984), a dla dzieci z dysharmonijnym rozwojem stosuje się od wielu lat francuską metodę Bon Départ, której adaptacji dokonała Marta Bogdanowicz. Wiele przedszkoli korzysta z metody analityczno-syntetycznej autorstwa Ewy i Feliksa Przyłubskich, która powstała w wyniku powiązania kilku metod, wykorzystujących różnorodny poziom rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych (Kamińska 1999). Metoda czytania integralnie związana z podręcznikiem: *Mam 6 lat. Początkowa nauka czytania dla sześciolatka*, uwzględnia zapoznanie dzieci z 22 literami podstawowymi. Budzi ona wiele kontrowersji, jeśli chodzi o kolejność wprowadzania liter. „Naukę czytania rozpoczyna się od poznania niektórych samogłosek, opuszcza się jednak samogłoskę «e». W późniejszym etapie zgodnie z kolejnością określoną przez autorów dziecko zapoznaje się z wybranymi spółgłoskami, tworzy wyrazy podstawowe” (Kamińska 1999: 56).

Popularne metody czytania stosowane w szkołach i przedszkolach umożliwiają osiągnięcie sukcesu niewielkiej liczbie dzieci. Koncentrują się one na psychologicznych i pedagogicznych podstawach czytania. Nie odzwierciedlają wieloaspektowości tego procesu. Jadwiga Cieszyńska zwraca uwagę, że stymulacja ogólnego rozwoju dziecka, co postulują również kognitywiści, jest pracą nad budowaniem systemu językowego służącego do komunikacji i musi korzystać z językoznawczych interpretacji (Cieszyńska 2001).

Językoznawcze podstawy czytania

Czytaniem zajmują się nie tylko te dziedziny wiedzy, które uznają je za ważny przedmiot badań (np. pedagogika). Jest ono także przedmiotem innych dyscyplin, takich jak: językoznawstwo, psychologia, logopedia, psycholingwistyka. Ustalając metody nauczania czytania, korzysta się również z badań neuropsychologicznych.

Każda z wymienionych nauk definiuje czytanie ze swojego punktu widzenia, stąd wieloaspektowość, różne podejścia, kierunki badań, a przede wszystkim rozmaite metody nauki czytania. W literaturze przedmiotu nie brak też wielu różnych definicji czytania. Można je podzielić na ujęcia: psychologiczne, pedagogiczne, logopedyczne i psycholingwistyczne. Pierwsze z nich podkreślają udział podstawowych funkcji psychicznych, które warunkują prawidłowy przebieg omawianej czynności. Eve Malmquist definiuje czytanie jako działalność wieloczynnościową, „szereg wspólnych umysłowych działań” (Malmquist 1982: 24). Psychologiczny aspekt tego zjawiska ujmuje również Anna Brzezińska, zakładając, że proces czytania wymaga współdziałania szeregu właściwości psychicznych, m.in. współdziałania analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego) (Brzezińska, Burtowy 1985). Pedagogika i metodyka koncentrują się na szukaniu skutecznych sposobów uczenia czytania.

Koncepcje psycholingwistyczne podkreślają rolę czynników lingwistycznych i poznawczych w przyswajaniu umiejętności czytania. Trudności w jego przebiegu określane są mianem deficytu lingwistyczno-poznawczego. Przedstawiciele tego poglądu określają czytanie jako złożony proces psycholingwistyczny, który wymaga od czytającego sprawności lingwistycznej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, aby proces edukacji stał się w pełni efektywny (Krasowicz 1991). Definicja ukazuje, że „umiejętność czytania wymaga od czytającego posługiwania się językiem w całej jego złożoności i uwarunkowaniu kulturowym” (Kurcz 1992: 164). To założenie wskazuje, że twórcy metod czytania nie mogą korzystać wyłącznie z wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Językoznawcze teorie bowiem ukazują, że sylaba w procesie czytania jest

elementem relewantnym¹, głoska zaś redundantnym². Piotra Łobacz uważa, że umiejętność czytania wymaga prawidłowego przebiegu procesów analogicznych do tych, jakie zachodzą w procesie nabywania mowy (Łobacz 1987). W ontogenezie mowy dziecko nigdy nie wymawia izolowanych głosek – jak pisze Kazimiera Krakowiak, „u początku rozwoju mowy każdego dziecka jest sylaba” (Krakowiak 2004). Z tymi rytmiczno-melodycznymi jednostkami dziecko zapoznaje się już od okresu płodowego. Około 5.–6. miesiąca życia aktywności wokalne, jaką jest gaworzenie, towarzyszy wypowiadanie ciągów sylab niemających określonego znaczenia. Kolejna faza występuje około 9. miesiąca życia i polega na powtarzaniu własnych oraz zasłyszanych sylab i słów, tzw. echolalie, które dziecko doskonali metodą prób i błędów (Szeląg 2005). Pod koniec pierwszego roku życia dziecko zaczyna przypisywać znaczenie kilku sylabom, a następnie próbuje je wymawiać. Sukcesywnie przyswaja kolejne krótkie wyrazy (jedno-, dwusylabowe) i stosuje je w funkcji całych wypowiedzi. Na przełomie 2.–3. roku życia kształtuje się u dziecka zdolność identyfikowania wszystkich sylab języka macierzystego. Uwidacznia się ona w umiejętności rozpoznawania form wyrazów tworzących zdania, odkryciu funkcji czasowników, samodzielnym budowaniu zdań, a także w procesie przetwarzania informacji językowej oraz w organizacji rytmicznego ciągu czynności mowy uporządkowanych temporalnie, podzielonego na wyraziste segmenty. W ten sposób dziecko bardzo szybko przyswaja kolejne wyrazy, zbudowane ze znanych mu sylab (Krakowiak 2004).

Rolę sylaby w procesie przetwarzania słuchowego potwierdzają wybitni językoznawcy z innych państw (m.in. Studdert-Kennedy, Beler, Massaro), według których jest ona podstawową jednostką percepcji. Piotra Łobacz przytacza główne argumenty naukowców, które przemawiają za tym, że jest elementem relewantnym (Łobacz 1985). Nieposegmentowana sylaba jest rytmiczną jednostką rymowanek dziecięcych, najszybciej zostaje wyodrębniona w procesie aktywizacji języka, a także stanowi najmniejszą cząstkę, którą można wypowiedzieć w izolacji i wyznaczyć na poziomie przetwarzania niewyspecjalizowanego dla mowy. Znaczenie sylaby uwidacznia się też w percepcji mowy, redukuje bowiem ona liczbę słuchowych segmentów emitowanych w jednostce czasu, wprowadza w sygnale kontrasty, umożliwia słuchaczowi wykrywanie poszczególnych elementów.

Uczenie czytania sylabami ma więc uzasadnienie językoznawcze. Ida Kurcz zaznacza, że to sylaba, a nie głoska jest podstawową naturalną jednostką percepcyjną mowy (Kurcz 1992). Stwierdza, że do wyodrębnienia głosek potrzebna jest już pewna wiedza językowa. Znaczenie sylaby w nauce czytania podkreśla także P. Łobacz (Łobacz 1997: 37), która uważa, że „świadomość sylab nie jest zależna od doświadczenia w czytaniu, lecz tylko od naturalnego rozwoju kognitywnego, podczas gdy świadomość fonemów może zależeć od czytania tekstów zapisanych alfabetem”.

¹ Relewancja to jedna z zasad językoznawstwa strukturalistycznego, postulująca wyodrębnienie w opisie językoznawczym elementów i cech istotnych. Definicję przyjmuję za *Encyklopedią językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993.

² Redundancja według *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* to nadmiar informacji w komunikacie sformułowanym w danym kodzie.

Z tego stwierdzenia wynika, że używanie sylab jest łatwiejsze od stosowania głosek w nauce czytania.

Wyniki uzyskane przez Małgorzatę Lipowską dowiodły, że analiza i synteza sylabowa pojawia się u dzieci spontanicznie i nie sprawia im trudności (Lipowska 2001). Głoska w procesie nauki czytania jawi się więc jako element redundantny. W sytuacjach naturalnych nie dzieli się słów na fonemy, a także nie artykułuje izolowanych dźwięków. Badania Lipowskiej wykazały, że dzieci sześciolatnie nie są zdolne do przeprowadzenia analizy i syntezy fonemowej, do dokonywania której potrzebna jest wiedza metajęzykowa. Empiryczne dowody zebrała także Grażyna Krasowicz-Kupis, przedstawiając dane dotyczące badania analizy i syntezy fonemowej u sześciolatków (Krasowicz-Kupis 1999). Okazuje się, że aż 20 procent z nich nie potrafiło wykonać poprawnie żadnego zadania.

Badania prowadzone przez D. Galińską wykazały, że dzieci pięcioletnie podejmują skuteczną aktywność dotyczącą analizy i syntezy słowa, ale mają trudności z dokonywaniem głosowej analizy i syntezy wyrazów (Galińska 1994). Stymulacja rozwoju tej umiejętności nie przynosi trwałych efektów. Wyniki eksperymentu pozwoliły autorce wysunąć wniosek, w którym stwierdza, że spontaniczne wydzielanie sylaby jest przejawem mimowolnie doświadczanych przez dziecko spostrzeżeń słuchowych, w niewielkim stopniu angażującym inne procesy poznawcze. Sylaba zaś warunkuje dostęp do strumienia znaczeń, w jej budowie „zawarty jest klucz do kodu językowego. Różnice między nimi, czyli ich cechy diakrytyczne (dystynktywne i delimitacyjne) pozwalają na wyodrębnienie i rozpoznawanie jednostek znaczących” (Krakowiak 2004: 193). Kazimiera Krakowiak zaznacza, że sylaba zawiera wszystkie możliwe właściwości znaków językowych, takie jak: cechy dystynktywne głosek, właściwości akcentowe, walory melodyczne, walory modulacyjne głosu (Krakowiak 2004).

Językoznawcze teorie powinny być też uwzględniane w ustalaniu liczby i kolejności wprowadzania sylab w nauce czytania. Wiele podręczników dla sześciolatków korzysta z metod fonetycznych³, a porządek uczenia liter jest przypadkowy, ustalony przez autorów. Językoznawcze podstawy czytania związane są z postulatami Romana Jakobsona, który uważał, że rozwój fonologiczny języka dziecka należy opisywać przez ustalenie względnej chronologii pojawiania się opozycji fonologicznych, a nie poszczególnych fonemów. Roman Jakobson przyjął, że dziecko od początku tworzy pewien system językowy, tj. strukturę, której części są ściśle ze sobą powiązane (Jakobson za: Shugar, Smoczyńska 1980: 14). Pierwszymi etapami rozwoju kompetencji fonologicznej u dziecka są dwa systemy: spółgłoskowy i samogłoskowy, które stanowią minimalny, a zarazem uniwersalny system fonologiczny języków świata (Jakobson za: Kurcz 1992). Znaczenie uniwersalnego systemu fonologicznego podkreślił również Noam Chomsky, twierdząc, że przyswajania języka nie da się wyjaśnić bez założenia, że dzieci rodzą się ze znajomością gramatyki uni-

³ Klasyfikację przyjąłem za Więckowskim (1997). W metodach fonetycznych, zwanych także metodami głoskowymi, naukę czytania należy rozpoczynać od rozkładania wyrazu na głoski, a potem zapoznaje się dzieci ze znakami głosek, czyli literami.

wersalnej, czyli wiedzą o uniwersalnych zasadach, rządzących strukturą ludzkiego umysłu (Lyons 1998).

Tezy Jakobsona stanowią punkt wyjścia metody czytania J. Cieszyńskiej. Zgodnie z zasadami językoznawczymi autorka stosuje naukę czytania samogłosek prymarnych i sekundarnych. Poznanie samogłosek jest konieczne do odczytywania spółgłosek prezentowanych w sylabach. Badaczka tak ujmuje kolejność wprowadzania sylab: „sylaby są powtarzane, rozpoznawane i odczytywane w opozycjach, według porządku: od sylab otwartych do zamkniętych, od zbudowanych z prymarnych spółgłosek do sekundarnych, od najbardziej skontrastowanych do najmniej zróżnicowanych” (Cieszyńska 2001). Czytanie sylab otwartych oparte jest na prymarnych opozycjach fonologicznych, na podstawie minimalnego konsonantyzmu ustalonego przez Jakobsona. Rozpoznanie liter oznaczających samogłoski oraz sylaby rozpoczyna naukę czytania, a także warunkuje kształtowanie się świadomości fonologicznej niezbędnej do opanowania tej umiejętności.

Badania własne

Relewantność sylaby i redundantne znaczenie głoski w przebiegu czytania potwierdzają eksperymentalne badania, które przeprowadziłam w latach 2004–2006. Dla potrzeb artykułu zaprezentuję i omówię syntetyczne wyniki dotyczące badania umiejętności czytania dwóch grup dzieci sześciolletnich. Pierwsza grupa – ośmioro przedszkolaków – uczyła się czytać metodą głoskowania w oparciu o podręcznik Czesława Cyrańskiego i Wiesławy Żaby-Żabińskiej: *Sześciolatek. Bawię się i uczę*. Druga grupa dzieci – kolejnych ośmioro – ze względu na różnorodne deficyty została objęta terapią logopedyczną, w trakcie której zastosowałam sylabową metodę czytania J. Cieszyńskiej opracowaną w serii książeczek *Kocham czytać*. W 2005 roku porównałam osiągnięcia dzieci. Po przeprowadzeniu badań dotyczących funkcji psychicznych określiłam poziom opanowania umiejętności czytania. Sprawdzanie osiągniętej przez dzieci sprawności odczytywania sylab lub głosek odbywało się w sześciu etapach⁴: czytanie samogłosek ustnych, odczytywanie sylab otwartych, odczytywanie sylab zamkniętych, odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z samogłoski i sylaby otwartej, odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z dwóch sylab otwartych, odczytywanie sylab rozpoczynających się i zakończonych spółgłoską. W tabeli 1. zaprezentowano liczbę dzieci, które osiągnęły poszczególne etapy.

⁴ Sposób badania przyjąłam za J. Cieszyńską (2001), ale opracowałam własne, łatwiejsze zestawy zadań.

Badanie czytania	GRUPA 1–8 dzieci Liczba dzieci, które opanowały określony etap (metoda fonetyczna)	GRUPA 2–8 dzieci Liczba dzieci, które opanowały poszczególne etapy (metoda sylabowa)
Czytanie samogłosek ustnych	8	8
Odczytywanie sylab otwartych	8	8
Odczytywanie sylab zamkniętych	4	8
Odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z samogłoski i sylaby otwartej	3	7
Odczytywanie pseudowyrazów zbudowanych z dwóch sylab otwartych	4	7
Odczytywanie sylab rozpoczynających się i zakończonych spółgłoską	3	6

Przytoczone dane ukazują problemy w czytaniu występujące u niektórych dzieci kształconych metodą głoskowania. Nie zaobserwowałam ich u przedszkolaków, u których zastosowałam metodę J. Cieszyńskiej. Zgodnie z założeniami autorki naukę czytania łączyłam z zadaniami, które warunkują prawidłowy jej przebieg. Ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej, operacji myślowych (np. kategoryzacji, szeregowania, myślenia przyczynowo-skutkowego) oraz pamięci sekwencyjnej i symultanicznej pozwoliły przedszkolakom uruchomić funkcje poznawcze, zaangażowane podczas czytania. Ogromne znaczenie odgrywa ćwiczenie porządkowania świata od lewej do prawej strony, które ułatwia opanowanie kierunku i sposobu zapisu właściwego dla kultury, w której dzieci się rozwijają (Cieszyńska 2006).

W badaniu czytania samogłosek ustnych nie zauważyłam różnic w identyfikowaniu poszczególnych znaków. Wszystkie dzieci nauczane metodą głoskową i sylabową opanowały tę umiejętność. Obie grupy potrafiły też odczytać kartoniki z sylabami otwartymi, jednak dzieci z grupy pierwszej potrzebowały więcej czasu, aby odczytać głoski, a następnie złożyć je w sylabę. Dane zawarte w tabeli 1. wskazują, że połowa dzieci przygotowywanych metodą fonetyczną ma trudności z odczytywaniem sylab zamkniętych. U trojga badanych przedszkolaków zauważono trudności w oznaczaniu początku sylaby, stąd na przykład AP identyfikowały jako PA. Jeden sześciolatek prawidłowo dekodował litery, ale nie potrafił przeczytać połączeń literowych. U jednej dziewczynki stwierdziłam obecność elementu wokalicznego podczas identyfikowania sylab zamkniętych, takich jak: EP, UT, AK, które odczytywała: APY, UTY, AKA. Podobne problemy zaobserwowałam w odczytywaniu pseudowyrazów (logotomów) zbudowanych z samogłoski i sylaby otwartej. Dzieci z grupy pierwszej w mniejszym stopniu opanowały tę umiejętność niż przedszkolaki prowadzone metodą J. Cieszyńskiej. Pomimo znajomości 22 liter, troje dzieci z grupy pierw-

szej, odczytując kolejne polecenia, na przykład ALO, API, UMA, nie umiały złożyć sekwencji lub myliły kolejność głosek składających się na pseudowyrzawy. Dwóch chłopców miało problemy z identyfikacją głosek w połączeniu ATY. Kilka razy próbowali łączyć dźwięki, które odczytywali w taki oto sposób: „aty”. Fakt ten świadczy, że głoskowanie wyrazów powoduje pojawienie się podczas mówienia czy czytania elementu wokalicznego, na przykład tom-tyomy.

Następne zadanie polegało na odczytywaniu pseudowyrzaw zbudowanych z dwóch sylab otwartych. Z przytoczonych danych z tabeli 1. wynika, że dzieci grupy pierwszej gorzej przyswoiły tę umiejętność niż sześciolatki uczone metodą sylabową. W proponowanym zestawie użyto zastosowane wcześniej sylaby otwarte, które potrafiły odczytywać wszystkie dzieci. Tylko połowa przedszkolaków z grupy pierwszej opanowała badaną umiejętność. U czworga sześciolatków ćwiczących metodą głoskowania zaobserwowałam kłopoty: w oznaczaniu początku i w złożeniu sekwencji w pseudowyrzaw, a także metatezy. Podobne problemy występowały w ostatnim zadaniu, w którym dzieci odczytywały sylaby rozpoczynające się i zakończone spółgłoską, np: LUP, POL, KAM, DUT. Tylko troje dzieci z grupy pierwszej potrafiło poprawnie wykonać ćwiczenie, a trudności z jego wykonaniem miały podobny charakter jak w poprzednim zadaniu. Jedna dziewczynka odczytywała podany zestaw: LUP, KAM, DUT, tak jak wyrazy zbudowane z dwóch sylab otwartych: LUPY, KAMY, DUTY.

Podsumowanie

Zaprezentowane badania ukazują trudności dzieci w nabywaniu umiejętności czytania. Przedstawione dane wskazują, że opisane problemy wynikają z błędów metodycznych i merytorycznych nauczycieli. Metoda fonetyczna oparta na analizie i syntezie głoskowej wykracza poza możliwości percepcyjne sześciolatków, gdyż operowanie nazwami liter i świadomość fonologiczna są efektem wiedzy metajęzykowej (Cieszyńska 2006), która wyzwała się w trakcie nauki czytania i pisania (Krasowicz-Kupis 1999). Z tego stwierdzenia wynika, że obserwowane trudności w czytaniu, jakie zauważyłam w grupie pierwszej, nie są wynikiem zaburzeń funkcji poznawczych. Stanisław Grabias zwraca uwagę na pojęcie minimalizacji systemu w glottodydaktyce i logopedii, którego celem jest ustalenie niezbędnych i podstawowych środków językowych (Grabias 1992). Przed podobnym zadaniem stoją twórcy metod czytania i nauczyciele, którzy powinni określić zadania i ćwiczenia dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka. Nauka czytania musi być połączona ze stymulacją funkcji poznawczych, które warunkują jej prawidłowy przebieg. U badanych dzieci kształconych metodą głoskowania bardzo rzadko stosowano ćwiczenia porządkowania świata od lewej do prawej, ćwiczenia pamięci sekwencyjnej i dostrzegania relacji między elementami zbioru, porównywania i myślenia przez

analogię. Brak takich zadań prowadzi do trudności dzieci, na przykład w oznaczaniu początku wyrazu, w powtórzeniu sekwencji, metatezach czy elizjach.

W przedstawionych badaniach nie omówiono problemów dzieci w pisaniu, które są odbiciem błędów w czytaniu (Cieszyńska 2001). Elżbieta Awramiuk, analizując błędy w piśmie pierwszoklasistów, zwróciła uwagę na nieprawidłowości polegające na braku reprezentacji fonemu. Najliczniejsze opuszczenia ze względu na głoskową metodę nauki czytania dotyczyły samogłoski „y”.

Bibliografia

- Awramiuk E., *O błędach w piśmie pierwszoklasistów z perspektywy lingwistycznej* (w druku).
- Brzezińska A., Butorowy M., 1985, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Galińska D., 1994, *Trwałość efektów stymulacji słuchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 lat*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- Galińska D., Jarząbek W., 1990, *Próba porównania efektywności stymulacji słuchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 i 6 lat*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1–2.
- Grabias S., 1982, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, t. 4: *Język polski jako język obcy*, red. S. Grabias, Lublin.
- Kamińska K., 1999, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Krakowiak K., 2004, *Rola sylaby w procesie opanowywania języka dźwiękowego przez dziecko niesłyszące*, „Logopedia”, nr 33.
- Krasowicz G., 1991, *Trudności w czytaniu – przegląd wybranych koncepcji psycholingwistycznych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Kujawa E., Kurzyna M., 1994, *Metoda 18 struktur wyrazowych pracy z dziećmi w czytaniu i pisaniu*, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa.
- Lipowska M., 2001, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.
- Lyons J., 1998, *Chomsky*, tłum. B. Stanosz, Warszawa.
- Łobacz P., 1985, *Fonetyczno-leksykalne interakcje w percepcji mowy*, Poznań.
- Łobacz P., 1997, *Nabywanie systemu fonologicznego (świadomość fonologiczna dzieci)*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova, Warszawa.
- Malmquist E., 1982, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa.

- Shugar G.W., Smoczyńska M., 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
Więckowski R., 1997, *Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 9.

A Speech Sound or a Syllable – on Relevance and Redundancy in Learning to Read

Abstract

Studies presented in the paper show children's difficulties in acquisition of reading skills, difficulties arising from teachers' methodical and essential mistakes. A phonetic method based on the synthesis and analysis of speech sounds goes beyond six-year-old children's perceptive abilities because using names of letters and phonological awareness are results of metalinguistic knowledge that is released in learning to read and write.

Halina Pawłowska-Jaroń

Nabywanie umiejętności wyrażania intencji komunikacyjnej w trakcie terapii dziecka autystycznego (wyrazy dźwiękonaśladowcze)

Twórcy teorii relewancji – Dan Sperber i Deirdre Wilson (Sperber, Wilson 1986), wychodząc od wprowadzonego przez Herberta Paula Grice’a pojęcia intencji osoby mówiącej oraz jej rozpoznania przez słuchacza (Grice 1957), autorzy postulują odróżnienie intencji komunikacyjnej od intencji informacyjnej. Odczytanie przez odbiorcę intencji komunikacyjnej zmusza automatycznie odbiorcę do założenia, że nadawca miał także intencję informowania, i równocześnie każe mu domniemywać, że komunikowana informacja jest dla niego relewantna, istotna. Stąd kluczowe staje się właściwe zdeszyfrowanie wskazującego na intencję zakomunikowania (ostensywnego) zachowania nadawcy jako dowodu intencji komunikowania. Następnym krokiem w procesie rozumienia staje się interpretacja celu informacyjnego wypowiedzi. Ogólnie rzecz ujmując, jest nim jakaś zmiana czy modyfikacja reprezentacji świata w umyśle odbiorcy. W konkretnym akcie komunikacyjnym domniemanie relewancji przekazywanej informacji, osadzonej w konkretnym kontekście, pozwala wnioskować o właściwym, tj. zamierzonym przez nadawcę celu informacyjnym.

Szczególnego wymiaru nabierają zagadnienia intencyjności, intencji informacyjnej, intencji komunikacyjnej w przypadku osób z poważnie zaburzoną umiejętnością porozumiewania się, mającą swe źródło w wadliwym funkcjonowaniu interakcji społecznych, komunikacji oraz zachowaniu (ograniczonym, stereotypowym, powtarzającym się).

Niezdolność do przywiązania, do czerpania poczucia bezpieczeństwa i dynamiki rozwojowej z bliskości matki, do wchodzenia w znaczące kontakty z innymi osobami dorosłymi i rówieśnikami – to kalectwo niewątpliwie bardziej bolesne niż upośledzenie umysłowe czy kalectwo fizyczne. Dziecko autystyczne, mając zaburzone relacje z matką, osłabiony kontakt fizyczny, mimikę, gesty, empatię, znacznie trudniej niż dziecko

o prawidłowym rozwoju zdobywa swoje pierwsze doświadczenia i wiedzę o świecie. Charakterystyczny objaw autyzmu wczesnodziecięcego – brak mowy lub jej zaburzenia – w znaczny sposób ograniczają lub wręcz uniemożliwiają porozumiewanie się z otoczeniem.

W autyzmie występują trudności z wykorzystaniem treści rozmowy. Jeśli nawet dziecko potrafi właściwie artykułować słowa oraz konstruować poprawne gramatycznie zdania, co zdarza się tylko u nielicznej grupy takich dzieci, to przejawia jednak trudności z wykorzystaniem tych umiejętności stosownie do różnych sytuacji społecznych. Osoby autystyczne, rozumiejąc często poszczególne słowa, nie potrafią odczytać sensu całej wypowiedzi.

Trudności dzieci autystycznych związane z formułowaniem wypowiedzi językowych (werbalnych) stanowią element znacznie ułatwiający wyróżnienie tej grupy dzieci spośród przejawiających zaburzenia językowe innych typów. Z kolei w porównaniu z dziećmi prawidłowo rozwiniętymi, dzieci autystyczne o dobrym poziomie rozwoju językowego rzadziej wypowiadają się spontanicznie i inicjują rozmowę, natomiast częściej wybierają jakiś szczególny temat konwersacji i nie pozwalają go zmienić. Przekazywanie informacji słownych jest istotnie zniekształcone, natomiast komunikowanie własnych potrzeb, myśli i uczuć sprawia im poważne trudności.

Nieumiejętności nadawcy często w tym przypadku odpowiada nieudolność lub nieuwaga odbiorcy, odpowiedzialna za powodujące niezrozumienie lub fałszywe zrozumienie celów komunikacyjnych i informacyjnych wypowiedzi; obie razem zaś prowadzą do jakże licznych nieporozumień.

Stąd też od samego początku w pracy terapeutycznej z dzieckiem autystycznym równie istotne jak nawiązanie kontaktu językowego – czy, w zaawansowanej terapii, gdy celem staje się stymulowanie różnych form komunikacji – jest budowanie intensywności procesu komunikacyjnego.

David N. Churchill (Olszewski 1995) w wyniku badań skupiających się na wszechstronnej ocenie występujących u dzieci autystycznych ograniczeń w przetwarzaniu języka stwierdził, że proces dojścia dziecka do nowego poziomu w rozwoju mowy jest długotrwały i umiejętność, którą dzieci normalne opanowują bardzo wcześnie i szybko, dzieciom autystycznym nastręcza duże trudności i znacznie się wydłuża.

W początkowym okresie terapii, kiedy znaczny nacisk kładzie się na podjęcie przez dziecko kontaktu, przydatne mogą się okazać onomatopeje oraz wyrazy dźwiękonaśladowcze. Stanowią one mogą pomost między światem czystych wrażeń akustycznych a światem wyrazów rozumianych i mówionych.

Onomatopeja to imitowanie za pomocą dźwięków mowy rozmaitych zjawisk akustycznych (Sławiński 1988). Onomatopeje właściwe (Pszczołowska 1975), czyli niewerbalne sekwencje dźwięków językowych, oznaczają dźwięki, które występują poza językiem. Związane są z systemem językowym i w jego kontekście jedynie dają się w pełni zrozumieć. Uczymy się ich wraz z nabywaniem znajomości języka. Na kształt takich onomatopei wpływają zarówno cechy artykulacyjne właściwe danemu językowi, jak i panujące w nim tendencje do łączenia głosek w grupy.

Proponowana przez językoznawców (Zarębina 1994: 129) teoria chronologii względnej w rozwoju mowy dziecka uwzględnia pogląd o swoistym „ciągu rozwojowym” występującym w opanowywaniu języka i określonym miejscu onomatopei w tym procesie (Rittel 1977) jako wyrazów ze stadium rozwoju poznawczego konkretnego. W praktyce oznacza to, że dziecko, opanowując język, przechodzi **od** mowy holofrastycznej, złożonej z nierozczłonowanych gramatycznie wypowiedzi jednowyrazowych (18–24 miesiące):

gę – gę ‘gęsi’

ka – ka ‘kaczka’

aaa ‘misiu’,

poprzez morfologię niefleksyjną, obejmującą wyrażenia onomatopeiczne użyte sekundarnie w funkcji bądź orzeczenia czasownikowego: *a-to bm, bm* ‘auto jedzie’, bądź okolicznika sposobu: *Rozkroili brzuch i tam serce waliło, jakby się bało: buch, buch, do* morfologii fleksyjnej, w której wyraz pełni w zdaniu np. funkcję orzeczenia: *O! jak zakrakał!*

Źródłem tworzenia wyrazów onomatopeicznych jest dźwięk. Nie można jednak stawiać znaku równości pomiędzy interiekcją (wyrażenie wykrzyknikowe) a dźwiękiem. Interiekcje mogą być, co prawda, naśladowaniem głosu, ale głos ten jest zespołem dźwięków nieartykułowanych, interiekcja zaś jest jego odpowiednikiem przetransponowanym na mowę ludzką i stanowiąc podstawę dla wyrazów dźwiękonaśladowczych, staje się rdzeniem onomatopeicznym, wyrażonym za pomocą artykułowanych dźwięków mowy ludzkiej. W rzeczywistości więc, interiekcje nie oddają naturalnego głosu, lecz to, co słyszą ich twórcy.

Interiekcje nie mają znaczenia i nie mogą pełnić funkcji komunikatywnej. Do nielicznych wyjątków należą te, które zostały na stałe związane z głosami pewnych ptaków (Strutyński 1965) czy zwierząt jako odbicie ich głosu i, obejmując znaczny obszar geograficzny, utrwaliły się w języku, np.:

kukuryku ‘kogut’,

m'iau-m'iau ‘kot’

xau-xau ‘pies’

ko-ko ‘kura’

ćf'ir-ćf'ir ‘wróbel’.

Tego rodzaju twory mogą istnieć i istnieją nieukształtowane w postaci wyrazów. Interiekcje naśladowujące głosy oznaczają czynność, z tego powodu stają się przede wszystkim rdzeniami czasowników, zdarza się jednak, że stają się punktem wyjścia tworzenia kategorii nominalnych. Dotychczasowe analizy składniowe polskich interiekcji pozwalają wyróżnić m.in. interiekcje onomatopeiczne (konstituujące zarówno wypowiedzenia oznajmujące, jak i nieoznajmujące) (Grochowski 1992: 262). W literaturze językoznawczej równoległe z pojęciem onomatopei pojawiają się tzw. wykrzykniki naśladowcze (imitujące ruchy i dźwięki) (Grochowski 1988: 86). Przedstawiając ich funkcje, zwraca się uwagę na to, iż, poza wyrażaniem stanów emocjonalnych (f. ekspresywna), służą do przedstawiania skonwencjonalizowanych obrazów dźwięków pozajęzykowych występujących w przyrodzie.

W momencie rozpoczęcia terapii chłopca (w wieku 6 lat i 9 miesięcy) niemożliwy był jakikolwiek kontakt z dzieckiem; chłopiec nie nawiązywał ani kontaktu wzrokowego (opuszczona główka lub tzw. patrzenie przez osobę), fizycznego (nie pozwalał się do siebie zbliżyć, utrzymywał dystans na około metr – na próby przekroczenia tej granicy reagował gwałtownymi ruchami rąk), ani werbalnego. Stopniowo udało mi się porozumieć z dzieckiem, pojawiły się też pierwsze monosylabowe wypowiedzi (*ta, ga, ba, da*). Początkowo nie stanowiły one reakcji na działanie otoczenia, pojawiały się spontanicznie, w dowolnym momencie zajęć, niezależnie od tego, czy aktualnie miały miejsce próby nawiązania z dzieckiem kontaktu, czy nie. Sprawiały wrażenie nieadekwatnych do konsytuacji.

Dla zobrazowania tej pierwszej fazy terapii, w której bardzo dużą pomocą okazały się zabawy wykorzystujące onomatopcję, przytaczam fragment zapisu prowadzonych przeze mnie zajęć terapeutycznych:

A. Na spotkanie Michał przyszedł, trzymając matkę za rękę, po chwili puścił ją, swobodnie poruszał się po pomieszczeniu, sprawdzając co jakiś czas, czy mama jest blisko. Jego zainteresowanie wzbudziły rozłożone na stole ilustracje zwierząt. Chłopiec brał każdą do ręki (na kolejnych spotkaniach przysuwał rączkę z obrazkiem do mnie), pomrukując przy tym (nadal nie podnosił wzroku na mnie). Na moje próby naśladowania głosów zwierząt reagował „uśmiechem” (bardzo słaba mimika), po kilkakrotnym obejrzeniu wszystkich zwierząt, podejmował sporadyczne próby naśladowania dźwięków – początkowo nie zwracając na mnie uwagi, następnie wraz ze mną – *m'au, mu, p'i, au, oo* (wokalizacje bardzo ciche, skierowane wyłącznie na siebie, sprawiające wrażenie „zabaw” dźwiękiem). Tym razem możliwym stał się pośredni kontakt dotykowy – chłopiec pozwolił mi na dotknięcie obrazka trzymanego w wyciągniętej rączce, jednak przy próbie pogłaskania jej, wycofywał się.

B. Michał przyszedł na zajęcia rozluźniony, uśmiechnięty, ponownie zostawił matkę, bez objawów zaniepokojenia. Kilkakrotnie podchodził do mnie, podawał rączkę, poglądony po niej, „uśmiechał się” (w międzyczasie nawiązany został bezpośredni kontakt fizyczny – dotyk dłoni przy zabawie balonem). Sam inicjował zabawę: naśladowanie zwierząt – powtarzał dźwięki imitujące zwierzęta „pełnym” głosem; każdą udaną próbę odgadnięcia głosu zwierzęcia (kaczka – *kfa-kfa*, pies – *xau-xau*, kot – *m'iau-m'iau*, ptaszek – *p'i-p'i*, krowa – *mu-mu*, koza – *me-me*, kura – *ko-ko*) kwitował klaskaniem w dłonie.

Już w tym momencie można mówić o pojawieniu się intencji w przekazie dziecka. Pomimo iż dysponowało ubogimi środkami językowymi, odbiorca mógł odczytać, że dziecko ma dla niego informację i, co ważniejsze, informacja ta jest istotna. Komunikat podany w formie interiekcji dźwiękonaśladowczej mógł brzmieć: „chcę się bawić z Tobą. Zgadnij, co chcę Ci powiedzieć?”. Komunikat pozawerbalny (klaskanie w dłonie) zamykający całą sytuację pozwala wnioskować, iż domniemanie przez odbiorcę relewancji w tym konkretnym akcie komunikacji pozwala wnioskować o zamierzonym przez nadawcę celu informacyjnym.

C. W czasie zabawy z ilustracjami lub figurkami zwierząt pojawiały się liczne wokalizacje. Kolejnym wariantem zabawy było wskazywanie schowanego przeze mnie zwierzątka. Michał oglądał każde z nich, a później, zasłaniając wszystkie, cho- wałam jedno ze zwierząt. Stosując onomatopeje, Michał każdorazowo odgadywał, którego brakuje.

Na tym etapie dziecko, mając możliwości nadania relewantnego komunika- tu, zdobyło umiejętność odczytania ostensywnego, czyli wskazującego na intencję zakomunikowania zachowania terapeuty w roli nadawcy komunikatu i zinterpre- towania komunikowanej informacji jako relewantnej dla niego – komunikat był w tym konkretnym kontekście zaproszeniem do zabawy, a równocześnie określał rolę, jaką w tej zabawie miało odegrać dziecko. Jego rozumienie komunikatu miało więc charakter procesu interferencyjno-dekodującego, w którym dekodowanie jest podporządkowane procesowi interferencyjnemu (odczytywanie przez dziecko nakła- dających się znaczeń, określających rodzaj i warunki proponowanej aktywności).

W prowadzonej terapii, na różnych jej etapach, zostały wykorzystane zabawy onomatopejami w następujących wariantach:

- na stoliku rozłożone są ilustracje zwierząt (wykorzystane we wszystkich wer- sjach) – terapeuta, wskazując lub biorąc do ręki ilustrację, naśladuje głosy wydawane przez zwierzę (np.: *xau-xau* ‘pies’), dziecko obserwuje;
- terapeuta, wskazując lub biorąc do ręki ilustrację, naśladuje głosy wydawane przez zwierzę (np.: *xau-xau* ‘pies’), dziecko odbiera od niego ilustrację;
- terapeuta, wskazując lub biorąc do ręki ilustrację, naśladuje głosy wydawane przez zwierzę (np.: *xau-xau* ‘pies’), dziecko wskazuje właściwą ilustrację;
- dziecko wskazuje lub podaje wybraną przez siebie ilustrację terapeutce i kontroluje adekwatność wydawanego przez terapeutę głosu do ilustracji;
- wspólne próby naśladowania głosów;
- naprzemienne zadawanie „zagadek”, np.: terapeuta naśladuje zwierzę, dziec- ko wyszukuje właściwą ilustrację;
- terapeuta zakrywa jedną z ilustracji lub figurek zwierząt – dziecko, naśladując jego głos, odgaduje, którego brakuje.

Zabawy te przyczyniły się do:

1. nawiązania kontaktu fizycznego,
2. nawiązania kontaktu werbalnego,
3. stymulacji rozwoju mowy,
4. przywrócenia lub wzbogacenia intonacji mowy,
5. eliminowania zachowań stereotypowych,
6. przygotowania dziecka do uczestniczenia w procesie komunikowania się słownego, zarówno w roli nadawcy, jak i odbiorcy komunikatu, a tym samym kodo- wania i dekodowania informacji i towarzyszących im intencji.

Uzyskane wyniki terapii pozwalają wysunąć wniosek, że ze względu na swoje walory, onomatopeja i interiekcje dźwiękonaśladowcze oraz oparte na nich ćwiczenia mogą być wykorzystywane w terapii logopedycznej, zwłaszcza w przypadkach gdy

zaburzenia mowy mają podłoże emocjonalne – mowa tu o logoneurozach (np. mutyzmie wybiórczym) czy o zaburzeniach płynności mówienia (jąkanie), jak również o zaburzeniach o charakterze całościowym (w tym o autyzmie wczesnodziecięcym).

Równocześnie dziecko zdobyło podstawy wiedzy o istocie powszechnie akceptowanego sposobu komunikowania się z otoczeniem, stopniowo zaczęło odczuwać potrzebę kontaktu, który rozpoczynając się użyciem onomatopei, w dalszym przebiegu pracy terapeutycznej zaowocował pojawieniem się komunikatów werbalnych i umiejętnością słownego porozumiewania się. Przyjmując w procesie komunikowania się rolę nadawcy lub odbiorcy komunikatu, zaczęło z jednej strony przejawiać intencję komunikacyjną, z drugiej zaś potrafiło odczytać intencję komunikacyjną nadawcy i przyjąć, że informacja może być dla niego relewantna.

Bibliografia

- Grice H.P., 1975, *Logic and Conversation*, [w:] *Syntax and Semantics*, t. 3, red. P. Cole, J. Morgan, New York.
- Grochowski M., 1989, *Wprowadzenie do analizy syntaktycznej wykrzykników*, Polonica XIII, Wrocław.
- Grochowski M., 1992, *Wartościowanie semantyczne polskich interiekcji wolitywnych*, [w:] *Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim*, red. G. Falkenberg, N. Fries, J. Puzynina, Warszawa.
- Olszewski L., Wróblewska T., 1995, *Pedagogiczne aspekty autyzmu wczesnodziecięcego*, Piotrków Trybunalski.
- Pszczółowska L., 1975, *Jak się przekłada onomatopeje*, „Teksty”, nr 6.
- Siatkowska E., 1977, *Wyrazy dźwiękonaśladowcze a wykrzykniki*, „Poradnik Językowy”, nr 3. *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Strutyński J., 1965, *Sposoby naśladowania ptaków w języku polskim*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Językoznawcze, t. 15.
- Rittel T., 1977, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy”, nr 3.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki*, Gdańsk.

Acquisition of the Skill at Expressing Communicational Intention in Therapy of an Autistic Child (Onomatopoeia and Onomatopoeic Interjections)

Abstract

Results achieved in therapy of autistic children allow to formulate a conclusion that considering their therapeutic qualities onomatopoeia and onomatopoeic interjections may be involved into speech therapy, especially in cases that the base of speech disorders is emotional (logoneuroses, elective mutism) as well as in disorders of speech fluency (stuttering) and in disorders of a general character (early child's autism).

VARIA**Małgorzata Kowalska****Relewancja i redundancja
w opisie materiału onomastycznego
(na przykładzie nazwisk
z osiemnastowiecznych ksiąg metrykalnych)**

Artykuł dotyczy struktury nazwiska w XVIII wieku. Nazwisko według słowników współczesnej polszczyzny¹ to: „nazwa rodowa wspólna dla całej rodziny, którą dzieci przybierają zazwyczaj po ojcu, a żona po mężu”. Problematyka ta ma bardzo bogatą literaturę dotyczącą zarówno teorii funkcjonowania nazwiska, jak też historii i analizy struktury nazwisk polskich. Motywem podjęcia tutaj tego zagadnienia stały się nie w pełni wykorzystane jeszcze źródła materiałów, jakimi są księgi metrykalne, w tym na przykład księgi z Pisarzowej.

Pisarzowa, wieś, w której zostały zebrane nazwiska, położona jest w dawnym województwie krakowskim (obecnie małopolskim) i otoczona od północy Pasmem Łososińskim. Od zachodu znajduje się bezleśny pagórek (568 m n.p.m.), od południa pasmo Litacza (652 m n.p.m.), którego grzbietem biegnie droga Limanowa – Nowy Sącz. Kotlina otwarta jest jedynie ku wschodowi, chociaż w dali widoczne są długie, zalesione grzbiety Beskidu Sądeckiego. Pisarzowa leży na niewielkim dziale wodnym pomiędzy potokami Mordarka i Smolnik. Jako wieś królewska istniała od XIII wieku, parafia powstała jednak nieco później. W 1327 roku była we wsi kaplica obsługiwana przez księży dojeżdżających z Nowego Sącza. W XIV wieku, jak wynika z wykazów świętopietrza, było w Pisarzowej około 60 mieszkańców. W 1478 roku król Kazimierz Jagiellończyk potwierdził sołectwo wsi na prawie magdeburskim. „Prawdopodobnie wcześniej ustrój wsi opierał się o prawo polskie. Wsią zarządzili kmiecie. Wieś dzieliła się na osiedla, które powstawały na poszczególnych rodach kmiecych. W osiedlu był zazwyczaj jeden kmięć, dwóch zagrodników i kilku komorników. Wieś stanowiła ściśle zamknięty w sobie świat”². Poza tym najważniejsze potrzeby mieszkańców zaspokajali miejscowi rzemieślnicy wiejscy: cieśla, stolarz, krawiec, tkacz, garbarz, szewc, kuśnierz, bednarz i kowal.

¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. II, red. S. Dubisz, Warszawa 2003, s. 876.

² A. Górszczyk, „Materiały Etnograficzne Powiatu Limanowskiego” 1974, z. 2, s. 71.

Celem niniejszego artykułu jest wstępna charakterystyka nazwisk z Pisarzowej zapisanych w XVIII wieku w księgach metrykalnych *Liber Natorum*, które znajdują się na miejscowej plebanii. Zapisy źródłowe w *Liber Natorum* prowadzone są bez przerw, co dodatkowo podkreśla ich znaczenie dla celów badawczych. Księgi te prowadzone są od 1640 roku i liczą obecnie 10 tomów.

W materiale badawczym nie uwzględniłam wszystkich nazwisk, ponieważ niektóre z nich uległy zamazaniu lub są nieczytelne, zwłaszcza te z pierwszych ksiąg. Warto dodać, że wpisy do ksiąg *Liber Natorum* od początku ich istnienia aż do grudnia 1975 roku prowadzone były po łacinie. W wyniku postanowień Soboru Watykańskiego II od stycznia 1976 roku do chwili obecnej wpisy do ksiąg dokonywane są po polsku. W zapisach metrykalnych poza danymi osobowymi dotyczącymi imion dziecka występują imiona i nazwiska rodziców naturalnych, rodziców chrzestnych, a niekiedy nazwy wykonywanych przez nich zawodów. Księgi te są źródłem informacji o różnego typu uroczystościach, o wydarzeniach z życia parafii i jej mieszkańców, dostarczają także danych językowych, w tym o zwyczajach ortograficznych w różnych okresach historii polszczyzny.

Do analizy wybrany został materiał z lat 1777–1798. Wybór ten nie jest przypadkowy, gdyż te właśnie dane zawierają ciekawe informacje z zakresu pisowni w owych czasach. Była ona jeszcze wtedy chwiejna i niekonsekwentna. Są one także dowodem na to, że do prowadzenia ksiąg metrykalnych była upoważniona określona osoba. Z kolei lata 1788–1798 stanowią dla wsi „złoty okres” zmian politycznych i kulturalnych. Dają się zaobserwować nowe tendencje w jej rozwoju. Dzieje się to za sprawą tych mieszkańców, którzy powracają z innych krajów, najczęściej z drugiej półkuli, dokąd wyjeżdżali w poszukiwaniu chleba, gdzie pracując z „iście chłopskim uporem”, dochodzili do znacznych majątków. Powróciwszy do ojczyzny, budowali domy zgodnie z nową modą, szerokie, obszerne, widne. Zakładali sady owocowe, zaopatrywali się w maszyny rolnicze.

Materiał obejmuje 150 nazwisk. Do jego opisu wykorzystałam typologię Henryka Borka³ przeprowadzoną w oparciu o strukturalno-semantyczną klasyfikację Stanisława Rosponda⁴. Ukazuje ona nie tylko różne modele kreacji nazwisk, ale także uwzględnia tworzywo językowo-onomastyczne, z którego nazwiska się wywodzą. Przede wszystkim trzeba odnotować fakt, że brak tu nazwisk złożonych. Występują nazwiska dwojakiego typu: prymarne, czyli przeniesione do klasy nazwisk apelatywa, i sekundarne, czyli derywaty słowotwórcze.

Do pierwszej grupy zaliczyć można np.:

- 1) nazwiska równe nazwom przedmiotów: *Mąka, Rzeszoto, Siekiera*;
- 2) nazwiska równe nazwom zwierząt: *Kaczor, Lis, Raczek, Pstrąg, Zając*;
- 3) nazwiska równe nazwom ptaków: *Dudek, Gawron, Sikora, Wrona, Wróbel*,

Zięba;

³ H. Borek, *Diachroniczne i synchroniczne klasyfikacje nazwisk polskich*, Z Polskich Studiów Slawistycznych. Językoznawstwo, Warszawa 1978, s. 450, 451.

⁴ S. Rospond, *Słownik nazwisk śląskich*, t. 1, Warszawa 1976, s. 15.

- 4) nazwiska równe nazwom roślin: *Cebula, Krzak*;
- 5) nazwiska równe toponimom: *Górka*;
- 6) nazwiska oznaczające zawody: *Bednarz, Kowalczyk, Szewczyk*;
- 7) nazwiska nazywające funkcje społeczne: *Marszałek*;
- 8) nazwiska oznaczające pojęcia oderwane: *Bieda*;
- 9) nazwiska równe imionom własnym: *Augustyn, Serafin, Tobiasz, Urban*;
- 10) nazwiska równe etnonimom: *Słowiak*.

Nazwiska sekundarne mogą być derywowane od podstaw genetycznie apelatywnych lub onomastycznych, np.:

- z formantem *-ski* (z wariantami): *Bernacki, Branicki, Górski, Kowalski, Majdecki, Lisicki, Łazarski, Morawski, Michalski, Nidecka, Pawłowski, Różański, Stałowski, Widomski, Sroczyński, Wysowski, Zabrzeński, Zarębski*;
- z formantem *-ik*: *Dudzik, Gawlik, Leśnik, Łukasik, Michalik, Pawlik, Tomasiak, Wojsik*;
- z formantem *-ak*: *Czarniak, Gawlak, Leśniak, Mamak, Nowak, Woźniak*;
- formantem *-ek*: *Bednarek, Dryjek, Dudek, Frączek* (Franciszek), *Łuszczek, Rosiek, Ścianek*;
- z formantem *-ewicz*: *Andrusikiewicz, Czajewicz, Marmilewicz*;
- z formantem *-owicz*: *Sygnarowicz* (sygnar? ‘dzwonek’), *Wąsowicz*;
- z formantem *-czyk*: *Krolczyk* (król), *Szymczyk*;
- z formantem *-eń*: *Smoleń* (smoła lub smolić);
- z formantem *-as*: *Wojtas* (wójt);
- z formantem *-acz*: *Migacz*;
- z formantem *-or*: *Lachor* (Lach);
- z formantem *-oń*: *Białoń, Cichoń, Dzierżoń, Zimoń*;
- z formantem *-l-, -ł-, -al-, -ala*;
- z formantem *-ala-, -el(a)* np. *Cabała, Pękala*.

Z analizy wynika, że większą część stanowią nazwiska sekundarne. Z prymarnych pierwszą pozycję zajmują nazwiska pochodzące od nazw zwierząt (11). Wśród nich przeważają takie, które mają negatywne konotacje wartościujące. Są to wyrazy tworzące przezwiska antroponimiczne, konotujące wrzaskliwość, np. *Gawron, Kaczor, Wrona*; tchórzostwo, płochliwość, np. *Wróbel, Zajac*; i fałszywość, podłość, np. *Lis, Rak*. Z kolei *Sikora* opiera się na przypisaniu człowiekowi cechy wesołości. Wynika z tego, że nazwy zwierząt są podstawą porównań cech i zachowań ludzkich⁵. W przeważającej części nazwy zawodów, pełnionych funkcji społecznych stanowią formy równe wyrazom pospolitym, np. *bednarz*⁶ to ‘rzemieślnik wyrabiający naczynia z klepek, z drewna’. Według Marii Wojtyły-Świeżowskiej⁷, „sufiks *-arz* pełni

⁵ H. Górny, *Nazwiska mieszkańców wybranych miejscowości dawnej ziemi sanockiej w świetle interferencji etniczno-językowej (XV–XIX w.)*, Rzeszów 2004, s. 62.

⁶ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1978, s. 135.

⁷ M. Wojtyła-Świeżowska, *Nazwa zawodu – przezwisko – nazwisko. O cieśli i cieślaku*, [w:] *Munuscula linguistica: in honorem Alexandrae Cieślíkowa oblata*, red. K. Rymut et al., Kraków 2006, s. 534.

funkcję podwójną: strukturalną, włączającą derywat do formacji podmiotowych, ale jednocześnie jest operatorem sygnalizującym agentywność podmiotu, i – co istotne dla naszej kategorii nazw – agentywność nie ogólną, lecz taką, która ma charakter w zasadzie znamionujący – jest stała, profesjonalna. Sufiks tworzy nazwę zawodu, na którą składa się kilka komponentów: umiejętność, specjalizacja, wykonawstwo stałe jako powinność lub zarobek. Sufiks zatem ma wartość mutacyjno-modyfikującą. Marszałek⁸ oznaczał osobę, która sprawowała, ‘najwyższy stopień wojskowy’. Nazwiska te powstały w wyniku onimizacji.

Pozostałe, mniej liczne, to nazwiska równe imionom własnym (4) i etnonimom (1).

Wśród nazwisk równych imionom znalazły się m.in.: *Augustyn, Serafin, Tobiasz i Urban*. Są one efektem tranonimizacji.

„Wyrazy pospolite cechuje redundancja, czyli nadmiar i zbędność informacji, podczas gdy nazwy własne są z reguły pozbawione redundancji i wykazują cechy relevancji. Redundancja polega na tym, że nie usłyszawszy wyraźnie wyrazu pospolitego, możemy się go domyślić z kontekstu. Na przykład trudno się domyślić, czy chodziło o Kowalskiego czy Kowalewskiego⁹”. Nazwiska będące efektem onimizacji miałyby dodatkową cechę semantyczną. Pewne elementy słotwórcze mają informację naddaną. Derywaty niosą informację o płci i stanie cywilnym danej osoby. Derywowane nazwiska kobiet z sufiksem *-owa, -ina* zawierają dodatkową informację o nazwisku. Morfologicznie sufiks *-ina* w historii powstawania nazwiska był niezbędnym elementem. Obecnie, w kontaktach oficjalnych, wycofuje się i nie jest konieczny.

„Relevancja postuluje wyodrębnienie w opisie językowych elementów i cech istotnych, tzn. cech pełniących określone funkcje w komunikacji językowej, od elementów i cech nieistotnych dla komunikatywnej funkcji językowej, np. w zakresie systemu dźwiękowego do relewantnych należą cechy pełniące funkcję dystynktywną czy delimitacyjną¹⁰”. Za relewantne należy uznać nazwisko, które nazywa, identyfikuje nosiciela nazwiska na tle innych nosicieli nazwisk i odróżnia rodzinę.

W przypadku niektórych nazwisk trudno rozstrzygnąć, czy są one efektem onimizacji, czy tranonimizacji. Występująca w źródłach nazwa *Górka* „mogła powstać w wyniku onimizacji lub tranonimizacji”¹¹. Wyraz *Słowiak* pierwotnie oznaczał Słowianina.

Wśród derywatów sufiksalnych do najbardziej powszechnych należały: nazwiska z przyrostkami: *-k-, (-ak, -ek, ik/-(-cz)yk)*, *-ewicz, -owicz* oraz *-ski* (z wariantami). Najczęstsze nazwiska to te z przyrostkiem genetycznie odmiejscowym na *-ski* (z wariantami; 19). Według Witolda Mańczaka są one „typowo rozpowszechnionym two-

⁸ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. II, s. 112.

⁹ H. Górniewicz, *Wstęp do onomastyki*, Skrypty Uczelniane, Gdańsk 1988, s. 11.

¹⁰ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, 1999, s. 493.

¹¹ H. Górny, *Nazwiska mieszkańców...*, op. cit., s. 74.

rem nazwiskowym”¹². Natomiast Józef Bubak stwierdził, że „nazwisko na *-ski* ustala się w Polsce jako polskie, szlacheckie i staje się tytułem dumy dla tych, którzy je noszą, a celem pożądaną dla innych”¹³. Dowodzą tego fakty historyczne. Istnieje w nich zapis, że Ksawery Branicki był właścicielem dóbr ziemskich Pisarzowej i Strzeszyc. Z kolei Katarzyna Skowronek zauważyła, że „element wartościowania, obecny też w strukturach nazwiskowych typu *-ski* // *-cki* uświadamia, że nazwisko w potocznej świadomości użytkowników języka jest kategorią naturalną, a więc ma charakter prototypowy (istnieją «lepsze» i «gorsze» okazy tej kategorii). Natomiast jako kategoria naukowa (obiekt zainteresowania językoznawcy) jest opisywane za pomocą klasycznej definicji cech koniecznych i wystarczających”¹⁴. Drugą pozycję zajęły nazwiska z formantem *-k-*, tj. *-ek* (7), *-ik* (8), *-ak* (9). Stanisław Rospond stwierdził, iż „przyrostek *-ak* jest typowy dla Polski północno-wschodniej: *Ambroziak*, *Antosiak*. Jest to niewątpliwa stratygrafia tych formacji z *-k-*: północ Polski *-ak* (...), południe zaś *-ek*, *-ik*”¹⁵. Nazwiska pochodzące od imion derywowanych to: *Michalik*, *Łukasik*, *Pawlik* i *Tomasik*. Z kolei nazwy derywowane od przymiotników oznaczające nosicieli cech utrwały się w antroponimach z sufiksem *-oń*, np. *Białoń* (*biały*), *Cichoń* (*cichy*) i *Zimoń* (*zimny*).

Charakterystyczną cechą nazwisk było zapisywanie ich w postaci gwarowej. To samo etymologicznie nazwisko można było spotkać pod różnymi zapisami graficznymi. Widać to było szczególnie w latach: 1777–1787. W ten sposób odzwierciedlały język mówiony.

Często nazwisko stawało się przezwiskiem. Zdaniem Aleksandry Cieślukowej, „przezwiska wnosili do nazw wiele fonetycznych elementów gwarowych, np. «o» w miejsce pochylonego «ć»: *Bogacz*, *Bogocz*, *Cieślówka*”¹⁶. W badanych księgach metrykalnych *Liber Natorum* formy gwarowe występowały w nazwiskach: *Ciółowna* // *Ciołówna* // *Ciulina* // *Ciulonka*, *Danielczonka* // *Wróblowna* // *Wróblówna* // *Wróblonka*. W materiale badawczym odnaleźć można także archaiczne ślady grafii w postaci pisowni „l” przez „i”. Był to „dawny sposób nieodróżniania «l» od «ł» i pisownia obu tych spółgłosek jednym znakiem «l»...”¹⁷. Stąd obok *Ciuły* istniał zapis *Ciula* (1781), zamiast zaś *Marszałka* pojawił się *Marszałek* (1778).

Dość powszechny był zapis „j” jako „y” i „u” jak „ó”. Wiązało się to z tym, że język łaciński nie znał samogłoski „ó”. Takie zapisy odnotowałam w 1784 roku. Ich przykładami są takie nazwiska jak: *Gurszczyk*, *Gurka*, *Sieyka*, *Seymey*, *Tobiasz*, *Tobijasz*, *Woytas* // *Wojtas*.

Józef Bubak stwierdził, iż „panuje dość powszechne przekonanie, że im nazwisko napisane bardziej nieortograficznie (z punktu widzenia dzisiejszej pisowni), tym

¹² W. Mańczak, *Typowe nazwisko polskie*, Onomastica, t. XXI, 1976, s. 69.

¹³ J. Bubak, *Księga naszych nazwisk*, Wrocław 1973, s. 95.

¹⁴ K. Skowronek, *Współczesne nazwisko polskie*, Kraków 2001, s. 114.

¹⁵ S. Rospond, *Słownik nazwisk śląskich*, op. cit., s. 15.

¹⁶ A. Cieślukowa, *Antroponimia Polski*, „Ling Varia”, Pórocznik Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego 2006, nr 1, s. 96.

¹⁷ *Ibidem*, s. 97.

starsze, i oczywiście coś w tym prawdy jest, jest to w każdym razie dowodem, że ród w dawnych już czasach miał nazwisko ustalone także i graficznie i przykładał wagę do tego, aby przypadło ono potomkom w niczym niezmienione¹⁸”. Obok nich wynotowałam także formy patronimiczne (odojcowskie) utworzone za pomocą przyrostków *-ewic(z)* i *-owic(z)*. Pojawiały się one sporadycznie. Źródła potwierdzają szerszy zakres występowania przyrostka *-ewicz* (3). Nie są to nazwiska rodzime. Witold Taszycki¹⁹ i Stanisław Rospond²⁰ uważali, iż „nietypowe w języku polskim *-ewicz*, *-owicz* jest wyraźnym ukraiinizmem lub rusycyzmem”. Według opinii onomastów, „sufiksy *-ewic(z)*, *-owic(z)* pierwotnie wskazywały na relacje rodzinne”²¹.

Rzadkim zjawiskiem był rozkład nosówki. Należały do nich nazwiska: *Fronczek* (1786), *Sendzimier* (1784) i *Zarębski* // *Zarembski* (1874).

Na osobną uwagę zasługują nazwiska żon i córek. W analizowanym okresie są one wyłącznie derywatami, tworzonymi od nazwisk mężów (ojców). Niezależną od stanu cywilnego jednolitą postać mają nazwiska typu przymiotnikowego o zakończeniu *-ska*, *-cka*. W pozostałych wypadkach postać nazwiska żeńskiego uzależniona jest od stanu cywilnego nosicielki. Do derywacji nazwisk żon służyły sufiksy: *k*, *-owa*, *-ina/-yna*. Do tworzenia nazwisk żon wykorzystano sufiksy: *-ówna/-owna*, *-anka/-onka*. W wypadku nazwisk żon widać wyraźną repartycję sufiksów uwarunkowaną fonologicznym kształtem wygłosu nazwiska. Sufiks *-owa* łączy się z nazwiskami zakończonymi na spółgłoskę (*Migaczowa*), natomiast od nazwisk męskich zakończonych na *-a* tworzą żeńskie za pomocą sufiksu *-ina/-yna* (*Ciulina*). Analogiczne są podstawy różnicowania użycia sufiksów *-ówna/-owna* oraz *-anka/-onka*, tworzących nazwiska córek (*Zajęcowna* // *Ciulonka*, *Gabalonka*, *Wronionka*). Pewne rozchwianie tej zasady obserwuję od nazwisk zakończonych na spółgłoski miękkie, gdzie zdarzają się dublety (typu *Wróblowna* // *Wróblonka*, *Zbosiowna* // *Zbosionka*). Pojawiły się też zapisy potwierdzające tworzenie nazwisk córek z sufiksem *-onka* od nazwisk zakończonych na *-ski* (*Tokarszczonka*, *Zakrzowszczonka*).

Zebrany materiał jest nie tylko typowy dla omawianego regionu, ale także wkomponowuje się w ogólnopolskie nazewnictwo. Wśród prymarnych dominują nazwiska pochodzące od nazw zwierząt. Postrzeganie człowieka przez ich pryzmat jest jednym ze składników językowego obrazu świata. Natomiast wśród najbardziej produktywnych nazwisk sekundarnych przeważają antroponimy z sufiksami na *-ski* (z wariantami), a także derywaty słowotwórcze z *-k*, *-ak*, *-ik*, *-ek*. Zapisy źródłowe potwierdzają opinię Agnieszki Myszk²², że „nazwiska derywowane zwykle mają przewagę nad prymarnymi”. Tendencje rozwojowe w żeńskich formacjach odojcow-

¹⁸ J. Bubak, *Księga naszych nazwisk*, op. cit., s. 110.

¹⁹ W. Taszycki, Biblioteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, nr 5, Kraków 1924, s. 11.

²⁰ S. Rospond, *Mówią nazwy*, Warszawa 1976, s. 122.

²¹ H. Górny, *Nazwiska mieszkańców...*, op. cit., s. 86.

²² A. Myszk, *Struktura nazwisk mieszkańców parafii Fryszak na podstawie wybranych zapisów z ksiąg metrykalnych*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Językoznawstwo, nr 4, z. XX, 1997, s. 238.

skich widać w przewadze sufiksu *-ówna*. Z kolei wśród odmężowskich dominuje sufiks *-owa*. Ekscerpcja materiału dowiodła, że sposób konceptualizacji rzeczywistości pozajęzykowej tkwi zakorzeniony w specyfice tego obszaru.

Relevance and Redundancy in Description of Onomastic Material (from the Public Register of Piszczow Village)

Abstract

The material gathered by the author is not only typical for the discussed region (the district of Nowy Sącz) but is also introduced into general Polish onomastics. Among primary surnames dominate these derived from names of animals. Perceiving humans in such a light is one of elements combining a linguistic image of the world.

Among the most productive secondary surnames dominate anthroponyms with suffixes ending with *-ski* as well as derivations with derivational affixes *-k*, *-ak*, *-ik*, *-ek*.

Adam Kwaśniewski

Istota metafor ŚMIERCI jako „odejścia”, „pójścia” i „odlotu” w wierszach nagrobnych

Status quaestionis

W wierszach nagrobnych występują rozmaite metafory śmierci. Zjawisko umierania ukazywane jest między innymi w terminach „zgaśnięcia”, „snu”, „zabrania przez Boga”, „zniknięcia”. Jedną z najczęściej spotykanych metafor jest również ujmowanie śmierci jako „odejścia”. Ukazanie zjawiska umierania w terminach „pójścia” i „odlotu” występuje znacznie rzadziej. Metafory śmierci jako „odejścia”, „pójścia” i „odlotu” łączy to, że oznaczają one zjawisko ruchu.

W niniejszym artykule chcemy wyjaśnić motywację popularności metafory śmierci jako „odejścia” oraz odpowiedzieć, dlaczego ujęcie śmierci w terminach „pójścia” i „odlotu” jest znacznie rzadsze.

Dokonując opisu metafory, przyjmujemy następujące założenia:

- kultura zawarta jest w języku, jego systemie, tekstach, sposobach posługiwania się nimi¹;
- kultura jest formą tego, co ludzie przechowują w umyśle, modeli kojarzenia, postrzegania i interpretowania świata²;
- metafory *śmierci* stanowią odbicie zawartego w języku kulturowego modelu pojmowania śmierci i są kategorią pojęciową związaną z myśleniem i działaniem człowieka (co zgodne z ujęciem kognitywnym);
- epitafium jest tekstem i jako tekst funkcjonuje w konsytuacji³.

Powyższe założenia determinują przyjęcie określonych sposobów profilowania opisu pola semantycznego metafory śmierci. Ujęcie kulturowe języka pozwala eksplikować metaforę jako przejaw interpretowania śmierci w kategoriach zjawiska wpisanego w system kultury. W jego ramach istnieją określone modele postaw wo-

¹ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995, s. 3.

² W. Goodenough, *Cultural Anthropology and Linguistics*, [w:] *Language in Culture and Society*, red. D. Hymes, New York 1964, s. 36.

³ *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1991, s. 168, [hasło:] *Konsytuacja*.

bec umierania, które mają charakter zróżnicowany w zależności od religii, obyczajów, stosunków społecznych, tradycji itp.

Założenie o komplementarności składnika kulturowego i językowego pozwala syntetyzować zjawiska kulturowe z komponentami językowymi. Składnik językowy dostarcza narzędzi do opisu metafor, co stanowi podstawę metodologiczną do analizy semantycznej.

W analizie semantycznej odnosimy się do:

1) lingwistyki pośredniej, w której – z uwagi na temat kultury, religii, obyczajów wnioskujemy o języku i metaforze⁴;

2) ciągów definicyjnych słownikowych⁵;

3) doświadczeniowego opisu rozumienia metafor wywodzącego się z kognitywizmu⁶.

Językowe wykładniki metafory

Metafory śmierci jako „odejścia”, „pójścia”, „odlotu” spotykamy na ogół w formie czasowników w czasie przeszłym (w aspekcie dokonanym) w 2. os. lp., niekiedy lm., w trybie oznajmującym („odszedłeś”, „poszedłeś”, „odleciałeś”). W części epitafiów czasownik występuje w 1. os. lp. („odszedłem”, „poszedłem”, „odleciałem”), a sporadycznie także w 3. os. lp. („odeszła”), por. np.:

(1) O d s z e d ł e ś nagle, okryłeś nas żałobą

A my tęsknimy za tobą

(Chmielnik, 1981)

(2) O d l e c i a ł e ś tak szybko wprost nie do uwierzenia

nam zostawiłeś żale i cierpienia

(Skarżysko-Kamienna, 1950)

(3) O d e s z ł a m nagle, okryłam dom nasz żałobą

tęsknię tu w niebie za Tobą

(Wrocław, 1951)

(4) O d e s z ł a przedwcześnie, zostawiła cierpienia

Tak być musi. Nic tego nie zmienia (...).

(Częstochowa, 1962)

⁴ A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978, s. 7.

⁵ J. Sambor, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych* (na materiale leksykalnym), „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1983, t. XL, s. 151–165.

⁶ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988.

Możliwe jest także użycie czasownika „pójść” w czasie przyszłym w stosunku do potencjalnych nieboszczyków:

- (5) Odszedłeś od nas, okryłeś dom żałobą
 My wkrótce p ó j d z i e m y za Tobą.
 (Cedzyna, 1985)

Zauważamy, że czasownik „pójdziemy” oznacza *śmierć*, która ma dopiero nastąpić. Leksem ten odnosi się do osób bliskich zmarłemu. Śmierć jako „odejście” może być, choć są to przypadki wyjątkowe, przedstawiana za pomocą bezosobowych form czasownika, np. *odchodząc, kazano Ci odejść*, lub przez rzeczownik, np. *jedyna pociecha po twoim odejściu*.

Czasownik użyty metaforycznie pełni w epitafium funkcję zdaniotwórczą. W inskrypcji nagrobnej jest orzeczeniem, za pomocą którego semantycznie orzeka się o podmiocie, lokalizując go w czasie (na ogół w przeszłości) i w przestrzeni (tu, tam, jesteś, ty). Wyraźną przewagę uzyskują orzeczenia proste⁷, zdarzają się jednak i złożone⁸, np. czasowniki modalne *Musiałam odejść*. W zdaniach „odszedłeś”, „poszedłeś”, „odleciałeś” podmiot występuje jako ukryty (zerowy)⁹. Domyślamy się, że oznacza on (podmiot) zmarłego, który został wskazany w e p i t a f i u m o n o m a s t y c z n y m, zawierającym takie informacje jak nazwisko, imię, data śmierci, ilość przeżytych lat. Niekiedy w związku głównym podmiot zostaje wyrażony za pomocą rzeczownika w formie wołacza, np. „Odszedłeś, S t a s i u...”.

Czasowniki w funkcji orzeczeń bywają często określone przez dopełnienia i okoliczniki. W znacznej części epitafiów z metaforą śmierci – „odejścia” i „odlotu” – występuje wyrażenie przyimkowe „od nas” lub „ode mnie”. Pełnią one funkcję dopełnień, które jednak nie mają charakteru obligatoryjnego.

W epitafium odnajdziemy różne typy okoliczników, co obrazują przykłady:

- (1) Odszedłeś t a k n a g l e (...) (z okolicznikiem sposobu)
 (2) Z a w c z e ś n i e synu odszedłeś (...) (z okolicznikiem czasu)
 (3) Odszedłeś d o n i e b a (...) (z okolicznikiem miejsca)
 (4) Odszedłeś t a k n a g l e d o n i e b a (...) (z dwoma okolicznikami: sposobu + miejsca).

Przykład 4. uświadamia, że czasownik może posiadać więcej niż jedno określenie. Niektóre z okoliczników występują w wierszach nagrobnych często, inne zaś pojawiają się sporadycznie. Pierwsze nazwiemy standardowymi, te występujące rzadko to niestandardowe.

⁷ *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1992, s. 241, [hasło:] *Orzeczenie proste*.

⁸ *Ibidem*, s. 241, [hasło:] *Orzeczenie złożone*.

⁹ *Ibidem*, s. 254, [hasło:] *Podmiot*.

	Okoliczniki czasu	Okoliczniki sposobu	Okoliczniki miejsca
Okoliczniki standardowe	odszedłeś (poszedłeś, odleciałeś) za wcześniej, na zawsze, przedwcześnie	odszedłeś (poszedłeś, odleciałeś) nagle, niespodziewanie, cicho	odszedłeś (poszedłeś, odleciałeś) do nieba, do Boga, do wiecznej chwały
Okoliczniki niestandardowe		jak sen, jak morska fala, jak obłok	w kraje cudne, w nieznaną dal, w nieznaną krainę, w świat cieni, odleciałeś w anioły skrzydlate

Tabela 1.

Oprac. A. Kwaśniewski

Poprzez językowe wykładniki śmierci wyznaczone są treści semantyczne w płaszczyźnie kultury. Metafory śmierci funkcjonują w tekście, który należy utożsamiać ze strukturą¹⁰. Tekstowość wypowiedzi należy ujmować w perspektywie sytuacji, która ujawnia jej intencję, wyznaczając zarówno temat, jak i układ treści i kształt językowy¹¹.

Śmierć – „odejście” („pójście”, „odło”) w Biblii Tysiąclecia

Zagadnienia eschatologiczne mają w Biblii pierwszorzędne znaczenie. Problem śmierci w religiach zbudowanych na fundamencie Księgi nad Księgami nierozłącznie wiąże się z pojęciem nieśmiertelności. Biblia w sposób obrazowy mówi o losach człowieka po zakończeniu życia na ziemi. Z ujęciem śmierci w terminach odchodzenia i wędrówki spotykamy się w tekstach biblijnych niejednokrotnie, np.:

- (1) (Jozue mówił o swojej śmierci) Ja sam muszę teraz pójść drogą, którą idą wszyscy (ST Joz 23, 14).
- (2) A dusze sprawiedliwych są w ręku Boga i nie dosięgnie ich męka. Zdało się oczom głupich, że pomarli, zejście ich poczytano za nieszczęście i odejście od nas za unicestwienie, a oni trwają w pokoju (ST Mdr 3, 1–3).

¹⁰ B. Boniecka, *Tekst w kontekście kulturowym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 2002, s. 14.

¹¹ *Ibidem*.

(3) Zdążać będzie człowiek do swego wiecznego domu. (...) I wróci się proch do ziemi tak, jak nią był, a duch powróci do Boga, który go dał (ST Koh 12, 5–7).

(4) (Starzec Symeon mówił:) Teraz o władco, pozwól odejść słudze Twemu w pokoju, według Twojego słowa. Bo moje oczy ujrzały Twoje zbawienie, któreś przygotował wobec wszystkich narodów (NT Łk 2, 29–31).

(5) Nie każdy, który Mi mówi: Panie, Panie! wejdzie do królestwa niebieskiego, lecz ten, kto spełnia wolę mojego Ojca, który jest w niebie (NT Mt 7, 21).

(6) W domu Ojca mego jest mieszkań wiele. Gdyby tak nie było, tobym wam powiedział. Idę przecież przygotować wam miejsce (NT J 14, 2).

(7) Wyszedłem od Ojca i przyszedłem na świat, znowu opuszczam świat i idę do Ojca (NT J 16, 28).

(8) Idę przygotować wam miejsce. A gdy odejdę i przygotuję wam miejsce, przyjdę powtórnie i zabiorę was do siebie, abyście i wy byli tam, gdzie Ja jestem. Znaćcie drogę, dokąd Ja idę (NT J 14, 3–4).

W przywołanych fragmentach Starego i Nowego Testamentu Biblii Tysiąclecia śmierć ukazana została jako: „pójście” („odejście”), podążanie do domu Ojca (Pana). Z pojęciem domu wiążą się takie terminy jak mieszkanie (J 14, 2) i miejsce (J 14, 3–4). Dom w Biblii jest miejscem, gdzie mieszka Bóg (Ojciec, Pan). Chrystus powiedział o wyjściu od Ojca i *powrocie* do Niego (J 16, 28) oraz o powtórным *przyjściu* po swoich wybranych (J 14, 3–4). We fragmencie Ewangelii według św. Mateusza (Mt 7, 21) mówi się o *wejściu* do królestwa niebieskiego, miejsce zaś, gdzie przebywa Bóg, nazwano niebem. Jozue określił swoją śmierć jako *pójście drogą* (Joz 23, 14).

Śmierć jako „odlot”

W epigrafice cmentarnej pojęcie śmierci jako „odlotu” zostało skojarzone z postacią anioła: *Odleciałeś w anioły skrzydlate, hen do nieba...* Obdarzenie zmarłego atrybutem latania jest zabiegiem służącym jego (zmarłego) idealizacji opartej na upodobnieniu człowieka do istoty niebiańskiej. Anioł jako pośrednik między bóstwem a ludźmi funkcjonuje w świadomości wielu religii. Ważne znaczenie ma ta postać w Biblii, która niejednokrotnie posługuje się jej opisem: „Serafini stali nad nim: sześć skrzydeł miał jeden i sześć skrzydeł drugi” (Iz 6, 2). W jerozolimskiej świątyni pozłacane posągi cherubów „rozciągały skrzydła swe, i dosięgało skrzydło jedno ściany, a skrzydło cheruba drugiego dosięgało ściany drugiej” (1 Krl 6, 27)¹². Metafora śmierci – „odlotu” ma również swoje oparcie w biblijnej symbolice ptaków¹³. Oznaczają one (ptaki) przemijanie: „Ruszając skrzydłami przeleciał, a potem nie znać żadnego śladu drogi jego” (Mdr 5, 11)¹⁴.

¹² W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 342.

¹³ *Ibidem*, s. 342.

¹⁴ *Ibidem*, s. 342.

Metaforyka śmierci o proveniencji biblijnej jest obecna nie tylko w wierszach nagrobnych. Znana jest z nekrologów, czasem stosuje się ją w klepsydрах. Wykorzystywana jest powszechnie w tekstach liturgicznych, w mowach pogrzebowych, w kazaniach żałobnych. Teologowie podejmujący rozważania o śmierci nawiązują do obrazów biblijnych przedstawiających zjawisko umierania w sposób metaforyczny. Media opisywały fakt śmierci Jana Pawła II za pomocą czasowników: *Odszedł do domu Ojca* lub *Powrócił do domu Ojca*.

Zmarły jako osoba

Obecność kategorii osoby w metaforze śmierci jako „odejścia”, „pójścia” i „odlotu” modeluje sposób myślenia o zmarłym. Mówienie do niego (zmarłego) „odszedłeś” („odleciałeś”, „poszedłeś”) jest przejawem wyobrazonego dialogu. Kategoria drugiej osoby czasownika służy nawiązaniu kontaktu, stworzeniu sytuacji bliskości, identyfikując zmarłego jako słuchacza¹⁵. Dialog jako ‘rozmowa, zwłaszcza dwóch osób’¹⁶ zakłada aktywność wszystkich jego (dialogu) uczestników. Wiemy, że również i zmarły może pełnić rolę podmiotu mówiącego, powiadamiając odbiorcę (Boga, bliskich) o swoim położeniu lub prosząc go o coś.

Kategoria osoby stanowi formę personalizacji zmarłego. W płaszczyźnie językowej, a więc również kulturowej jest (zmarły) kimś, do kogo można mówić i kto może mówić. Metafora śmierci ukazuje zmarłego jako osobę o szczególnym statusie¹⁷. Jego byt posiada wymiar eschatologiczny. Wyobrażenia religijne modelują myślenie o nieżyjących w kategoriach niematerialnych, posługując się pojęciem duszy.

Metafory śmierci nie personalizują zmarłych anonimowych. Istniejąc w obrębie określonego tekstu epitafium, umieszczonego na konkretnym nagrobku, dotyczą danej osoby, której nazwisko i imię zostały wymienione w związanej z nazewnictwem onomastycznej części inskrypcji nagrobnej. Nieżyjący to dla bliskich ojciec lub matka, siostra lub brat, mąż albo żona itp.

Problem personalizacji podjął Luis Vincent Thomas. Autor zwrócił uwagę, że słowo „trup” akceptowane jest tylko wtedy, gdy służy oznaczeniu zmarłych dalekich lub anonimowych, kiedy śmierć jest wystarczająco odległa w czasie i przestrzeni z jednej strony, a w wymiarze uczuciowym z drugiej. Unika się natomiast nazywania trupem kogoś bliskiego¹⁸. Zabiegi semantyczne służące pominięciu dosłowności w nazywaniu ciała zmarłego określone zostały nawet przez autora „akrobacjami językowymi”¹⁹.

¹⁵ T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków 1985.

¹⁶ *Mały słownik języka polskiego*, Redakcja Słowników Języka Polskiego PWN, Warszawa 1993.

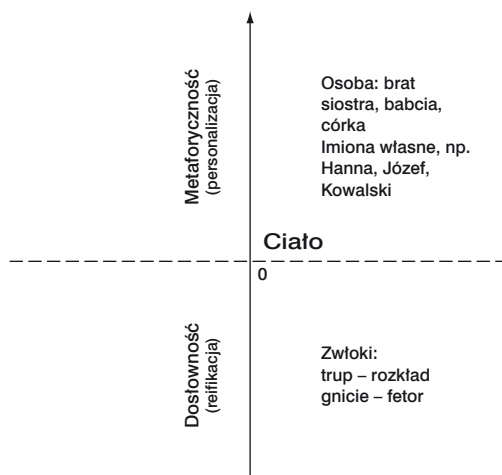
¹⁷ Propozycja autora (A.K.).

¹⁸ Louis Vincent-Thomas, *Trup*, Łódź 1985, s. 54.

¹⁹ *Ibidem*, s. 55.

Na klepsydrach, które pełnią przede wszystkim funkcje informacyjne, używa się rzeczownika „zwłoki” lub „ciało”. Dla podkreślenia emocjonalnej więzi ze zmarłym stosuje się epitety (przymiotniki) „drogie”, „kochane” („drogie nam zwłoki”, „kochane ciało”).

Przyjmijmy, że leksem „ciało” (bez epitetów) ma charakter neutralny pod względem emocjonalnym. Jeżeli chcemy opracować model aksjologicznej hierarchii słów w dyskursie o śmierci, umieścimy rzeczownik „ciało” w punkcie zerowym, por. schemat niżej:



Schemat 1. Aksjologiczna hierarchia leksemów w dyskursie o śmierci

Oprac. A. Kwaśniewski

Metafory śmierci w kontekście żałoby

Naturalną reakcją na śmierć bliskiej osoby jest cierpienie i związane z nim opłakiwanie zmarłego. Kontekstem sytuacyjnym dla epitafium z wkomponowaną w nie metaforą śmierci jest żałoba, która jest procesem pełnym silnych emocji, często ambiwalentnych²⁰. Wyrażenie żalu po utracie bliskiej osoby znajduje odzwierciedlenie w wykładnikach językowych metafory.

W uzasadnieniu przyczyn obecności czasowników „odszedłeś” („odszedłem”) w tekstach epitafiów może pomóc metoda ciągów definicyjnych.

²⁰ J. Wiorst, *To, co musimy utracić*, Poznań 1986, s. 268.

Ciąg definicyjny czasownika „odejść” („odchodzić”)²¹

0. „odejść” („odchodzić”) ‘idąc oddalić się, opuścić jakieś miejsce’ (s. 540);
1. „oddalić się” ‘odejść, odsunąć się dalej od czego, od kogo’ (s. 539);
2. „odsunąć się” ‘odstąpić nieco od kogo, czego, oddalić się na inne miejsce, odejść, cofnąć się, uchylić się’ (s. 551);
3. „odstąpić” („odstępować”) ‘zostawić kogo samego bez pomocy, odwrócić się od kogo, opuścić, porzucić’ (s. 551);
4. „opuścić” („opuszczać”) ‘odejść od kogo, skąd, oddalić się, wyjechać’ (s. 574):
- 4.1. „skąd” ‘z jakiego, którego miejsca’ (s. 846),
- 4.2. „miejsce” ‘określona część, wycinek przestrzeni’ (s. 435),
- 4.3. „przestrzeń” ‘nieskończony, nieograniczony obszar trójwymiarowy’ (s. 738–739),
- 4.4. „obszar” ‘ograniczona część przestrzeni, teren’ (s. 530).

„Odejście” oznacza zatem *oddalenie się* zmarłego od bliskich, *opuszczenie* miejsca, gdzie z nimi przebywał. W ciągu definicyjnym odnajdujemy konotacje ruchu fizycznego oraz przestrzeni. Prefiks *od-* w czasowniku „odszedł” niesie z sobą informację, że ruch był skierowany *od* żyjących i z ich perspektywy był postrzegany. Konsekwencją „odejścia” jest utrata kontaktu, łączności (zmarłego z bliskimi), brak osoby zmarłego w przestrzeni, w której jego bliscy pozostali. Ujęcie śmierci w terminach „odejścia” służy wyrażaniu treści semantycznych o charakterze komploracyjnym. Rozłączenie i utrata kontaktu są źródłem żalu i cierpienia.

Ciąg definicyjny czasownika „odlatywać” („odlecieć”)²²

0. „odlatywać” („odlecieć”) ‘leć, oddalać się, odfruwać, odjeżdżać, samolotem, balonem itp.’ (s. 543);
1. „oddalić się” („oddalać się”) ‘odejść, odsunąć się dalej od czego, od kogo’ (s. 539);
2. „odsunąć się” ‘odstąpić nieco od kogo, czego, oddalić się na inne miejsce, odejść, cofnąć się, uchylić się’ (s. 551);
3. „odstąpić” („odstępować”) ‘zostawić kogoś samego bez pomocy; odwrócić się od kogo, opuścić, porzucić’ (s. 551);
4. „opuścić” („opuszczać”) ‘odejść od kogo, skąd, oddalić się, wyjechać’ (s. 574):
- 4.1. „skąd” ‘z jakiego, którego miejsca’ (s. 846),
- 4.2. „miejsce” ‘określona część, wycinek przestrzeni’ (s. 435),
- 4.3. „przestrzeń” ‘nieskończony, nieograniczony obszar trójwymiarowy’ (s. 738),
- 4.4. „obszar” ‘ograniczona część przestrzeni, teren’ (s. 530).

²¹ J. Sambor, *O budowie ciągów definicyjnych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1983, t. XL, s. 151–165, i *Mały słownik języka polskiego*, op. cit.

²² *Ibidem*.

Podobnie jak w przypadku śmierci – „odejścia”, śmierć – „odlot” oznacza ‘oddalenie się, opuszczenie (osób i miejsca)’. Inny jest jednak w przypadku „odlotu” sposób oddalania się.

Treści komploracyjne ujawniają się zarówno w samych czasownikach („odejść”, „odlecieć”), jak i w ich określeniach typu – „nagle”, „niespodziewanie”, „za wcześnie”, „na zawsze”, „przedwcześnie”. Okoliczniki czasu lub sposobu służą podkreśleniu, że śmierć kochanej osoby odbierana jest przez bliskich jako zbyt wczesna i zaskakująca, co jeszcze bardziej wzmacnia smutek i żal pozostałych przy życiu.

Jacek Kolbuszewski w *Wierszach z cmentarza* zauważył, że nazywanie śmierci „odejściem” zawiera w sobie odcień pretensji do zmarłego o to, że umierając („odchodząc”), zadał bliskim ból²³. To odczucie żalu może wynikać z supozycji zawartej w czasowniku „odszedłeś” (lub „odszedłem”), że czynność („odejścia”) mogła być motywowana wolą wykonawcy.

W tym kontekście wydaje się, że w celu zakwestionowania tego typu domysłu pojawia się czasem inne wyjaśnienie przyczyn tak ukazanej śmierci, np.:

Odszedłeś, bo Bóg tak chciał...

Odbicie w wykładnikach językowych ma ponadto ten aspekt żałoby, którym jest idealizowanie zmarłego. U podłoża idealizacji jest poczucie winy rodzące się w związku z naszymi zaniedbaniami i negatywnymi odczuciami skierowanymi do danego człowieka przed jego śmiercią²⁴. Aby wynagrodzić zmarłemu nasze przevinienia (prawdziwe lub urojone pod wpływem silnych emocji), przedstawiamy go często jako wzorzec doskonałości, a więc jako kogoś, kto może trafić jedynie do nieba. Takie idealizowanie znajduje swój wyraz w metaforach z okolicznikiem miejsca: „Odszedł do nieba”, „Odszedł do Boga”, „Odszedł do wiecznej chwały”, „Odleciał w anioły skrzydlate”. Na treści komploracyjne obecne w czasownikach „odejść”, „odlecieć” nakładają się więc w tych przypadkach znaczenia o charakterze laudacyjnym, niosące z sobą pochwałę zmarłego, który przedstawiany jest jako osoba posiadająca cechy predystynujące ją do zbawienia. Jest rzeczą charakterystyczną, że mimo iż religia zakłada również możliwość pójścia po śmierci na wieczne potępienie, w epigrafice cmentarnej nie ma wypowiedzi wyrażających konstatację, że zmarły trafił do piekła.

W okolicznikach miejsca: „do nieba”, „do Boga”, „w anioły skrzydlate”, odczytywać można również treści konsolacyjne. Cierpienie i żal po „odejściu” łagodzone są przez założenie, iż zmarły dostąpił wiecznego szczęścia. Płaszczyzna semantyczna consolatium uwarunkowana jest specyfiką żałoby, która ma na celu wyjście ze stanu bólu i cierpienia, umożliwiające żyjącym powrót do równowagi psychicznej. W wyniku łączenia się czasowników zawierających treści komploracyjne („odszedłeś”, „odleciałeś”) z wyrażeniami przyimkowymi („do nieba”, „do Boga”, „do wiecz-

²³ J. Kolbuszewski, *Wiersze z cmentarza. O współczesnej epigrafice wierszowanej*, Wrocław 1985, s. 164.

²⁴ J. Wiorst, *To, co musimy utracić*, op. cit., s. 268.

nej chwały”) powstają zatem metafory zawierające również składniki znaczeniowe o charakterze laudacyjnym i konsolacyjnym. W metaforach śmierci ogniskują się więc różne aspekty żałoby (opłakiwanie, pochwała zmarłego, pocieszenie żyjących).

Przyjrzyjmy się jeszcze znaczeniu czasownika „poszedłeś”.

Ciąg definicyjny czasownika „pójść”²⁵

0. „pójść” ‘udać się dokąd, skierować się w którąś stronę, podążyć’ (s. 696);

1. „udać się” („udawać się”) ‘podążyć, pójść, pojechać, wyprawić się’ (s. 970);

2. „podążać” („podążyc”) ‘iść, jechać w jakimś kierunku, udawać się dokąd, kierować się’ (s. 642);

2.1. „kierunek” ‘strona, ku której zwraca się jakiś ruch lub zwrócony jest jakiś przedmiot, droga, linia prowadząca do jakiegoś miejsca, celu’ (s. 308);

2.2. „strona” ‘punkt, miejsce, ku któremu (lub do którego) coś zmierza lub ku któremu coś jest zwrócone, kierunek’ (s. 887).

Leksem „pójść” posiada zatem inne treści semantyczne niż czasowniki „odejść” i „odlecieć”. W jego polu znaczeniowym brak jest elementów ujmujących ruch jako oddalenie się jednego obiektu od drugiego. W tym przypadku istotna jest strona i miejsce, ku któremu podąża wykonawca czynności. Czasownik „poszedłeś”, występując zazwyczaj z wyrażeniami przyimkowymi w funkcji okoliczników miejsca, nie wyraża – przynajmniej eksplicytnie – elementów komploracyjnych, kładąc nacisk na miejsce, gdzie podążył zmarły. W metaforze śmierci jako „pójścia” proponujemy zatem dostrzegać głównie treści laudacyjno-konsolacyjne. Składniki komploracyjne mogą oczywiście uobecniać się w pozostałych wykładnikach językowych danego epitafium, które jako struktura będzie wówczas spełniać również funkcję opłakiwania zmarłego.

Kognitywny opis metafory śmierci – „odejścia”

Kognitywny punkt widzenia zakłada, że metafora jest odbiciem procesów poznawczych, wyrazem określonego sposobu myślenia. Metafora tkwi w naszym doświadczeniu, które jest podstawą tworzenia pojęć abstrakcyjnych. Jej pojęcie ujmowane jest jako rozumienie doświadczenia pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy. To, co złożone i abstrakcyjne, wyrażane jest poprzez odwoływanie się do rzeczy prostszych, bardziej konkretnych i podstawowych.

Przyjmuje się, że metafora jest wszechobecna w języku i stanowi składnik codziennego języka. George Lakoff i Mark Johnson twierdzą, że system naszych pojęć, którymi posługujemy się, aby myśleć i działać, jest metaforyczny²⁶.

²⁵ *Mały słownik języka polskiego, op. cit.*

²⁶ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 8.

U podstaw porządkowania rzeczywistości pozajęzykowej leżą koherentne obszary pojęciowe określane domenami kognitywnymi (*cognitive domains*)²⁷. Językoznawstwo kognitywne wyróżnia tzw. domeny prymarne, do których zalicza domenę przestrzeni i czasu. Natomiast do domen sekundarnych zalicza domenę abstrakcyjną, aksjologiczną oraz ilości²⁸. W obrębie poszczególnych domen zachodzą rozmaite przeniesienia, rozumowanie „praktyczne” nakładane jest na modele myślenia abstrakcyjnego, co w konsekwencji doprowadza do powstania rozszerzeń metaforycznych lub metafor²⁹.

Metaforę śmierci – „odejścia”, „pójścia” i „odlotu” można opisać za pomocą schematów wyobrażeniowych OD, OD – DO [CEL – Bóg, niebo], DO [CEL – Bóg, niebo]³⁰.

Schemat wyobrażeniowy OD

- (1) Odszedłeś od nas
Wprost nie do uwierzenia
A nam zostawiłeś łzy i cierpienia
(Busko Zdrój, 1970)
- (2) Odleciałeś tak szybko
zabrałeś marzenia i sny
Nam zostawiłeś łzy
(Chmielnik, 1981)

Schemat wyobrażeniowy OD – DO [CEL – Bóg, niebo]

- (1) Odszedłeś tak szybko do Boga
W sercu został ból i trwoga
(Kielce, 1959)
- (2) Odleciałeś od nas hen, do nieba
W anioły skrzydlate
A nam martwić się potrzeba
(Skarżysko-Kamienna, 1962)

Schemat wyobrażeniowy DO [CEL – niebo, Bóg]

- (1) Poszłyście, miłe Działki
Na miejsce właściwe.
Módlcie się za rodziców
Za ich serca tkliwe

²⁷ R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995, s. 164.

²⁸ R. Kalisz, W. Kubiński, *Przyimki, przypadki i domeny*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne*, red. W. Kubiński, R. Kalisz, E. Modrzejewska, Gdańsk 1998, s. 193.

²⁹ J. Machowska, *Metaforyczne użycie przypadków w języku uczniów w młodszym wieku szkolnym*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 31. Studia Logopaedica I*, Kraków 2006, s. 305.

³⁰ A. Kwaśniewski, *Metafory funeralne w kontekście kulturowym*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopaedica I, op. cit.*, s. 257.

Bólem przejęte, że Was
Nie widzą u siebie
To ich tylko pociesza,
Że jesteście w niebie.

(Wilno, cmentarz Bernardyński, 1871)³¹

- (2) Poleciałeś hen do nieba
za mamę i tatę modlić się trzeba
(Brzeziny, 1949)

W schemat wyobrazeniowy OD – DO [CEL – niebo, Bóg] wkomponowana jest podwójna relacja lokacyjna [„odszedłeś” OD KOGOŚ, („poszedłeś”) DO KOGOŚ (GDZIEŚ)]. Tego typu metafory wskazują dwa różnej natury zjawiska ruchowe (oddalanie się z jednej strony, z drugiej zaś przybliżanie). Określony został tu ponadto kierunek i cel ruchu (niebo, Bóg).

Obrazowe przedstawienia nieba w sztuce sytuują je w górze, *heliocentryczna* teoria świata kazała myśleć, że życie wieczne zostało ulokowane ponad ziemią. W wymiarze symbolicznym niebo w dalszym ciągu usytuowane jest w górze, co ma również podstawy w naszym myśleniu.

Lakoff i Johnson, opisując metafory orientacyjne, zwrócili uwagę na zależność aksjologiczną między ukierunkowaniem w górę (*up*) i w dół (*down*). Pojęcia metaforyczne: „szczęśliwy to w górę” (*up*), „smutny to w dół” (*down*); „zdrowie i życie to w górę” (*up*), „choroba i śmierć to w dół” (*down*); „dobro to w górę” (*up*), „zło to w dół” (*down*), mają swoje oparcie w doświadczeniu fizycznym. Na przykład pojęcia metaforyczne: „zdrowie i życie to w górę” (*up*), „choroba i śmierć to w dół” (*down*); „dobro to w górę” (*up*), „zło to w dół” (*down*), mają swoje źródło w podstawie doświadczeniowej. Poważna choroba zmusza nas do położenia się, śmierć wiąże się z „ciężeniem ku dołowi”. Podłożem fizycznym metafor typu: „to podniosło mnie na duchu”, „gdy myślę o niej, czuję się uskrzydłony”, oraz „czuję się oklapnięty”, „jestem w psychicznym dołku” itp. jest fakt, że smutkowi i depresji towarzyszy postawa pochylona, wyrazem zaś emocji pozytywnych jest postawa wyprostowana³².

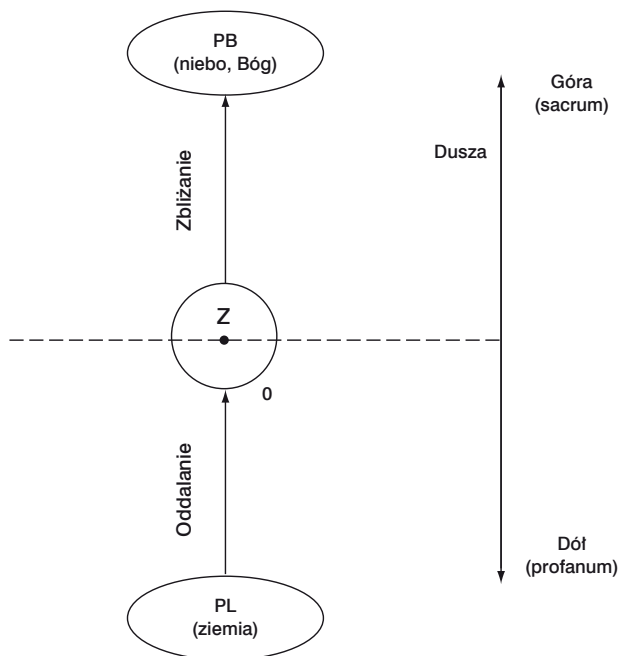
W perspektywie naszego myślenia i wyobrażeń należy zatem NIEBO lokalizować w górze. Zmarły, idąc, oddala się od bliskich, a celem wędrówki ukierunkowanej w górę (metafora kierunkowa) jest „mieszkanie Boga”. Przestrzeń, gdzie przebywają bliscy zmarłego, umieścimy na powierzchni ziemi (to przestrzeń ludzka – PL), niebo zaś ponad ziemią. Ziemia, w przeciwieństwie do ukształtowanego przez wyobrażenia religijne pojęcia NIEBA (przestrzeni Boskiej – PB), podlega naszemu doświadczeniu. Śmierć jako „odejście” do NIEBA można zatem opisać jako PRZEJŚCIE Z PRZESTRZENI LUDZKIEJ – PL, do PRZESTRZENI BOSKIEJ – PB, znajdującej się w sferze SACRUM.

Zmarły (w schemacie 2), o którym myślimy w kategoriach niematerialnych, przypisując mu pojęcie duszy, „oddalając się” od swoich bliskich, „przybliża się”

³¹ J. Kolbuszowski, *Co mnie dzisiaj, jutro tobie. Polskie wiersze nagrobne*, Wrocław 1996, s. 246.

³² G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, op. cit., s. 8.

do nieba (do Boga). Wyobrażona przestrzeń w niżej przedstawionym schemacie jest nacechowana aksjologicznie według terminów „sacrum” i „profanum”. Śmierć znajduje się w punkcie 0.

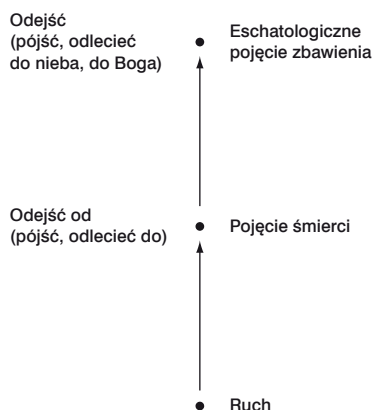


Schemat 2. Aksjologiczny model metafory kierunkowej: „odejść do nieba” („do Boga”) i „odlecieć do nieba” („do Boga”)

Oprac. A. Kwaśniewski

Podstawą fizyczną metafor: „odejść do nieba” („do Boga”), „pójść do nieba” („do Boga”), „odlecieć do nieba” („do Boga”) jest doświadczenie ruchu. W oparciu o to doświadczenie zostało tu ukazane pojęcie śmierci oraz eschatologiczne pojęcie zbawienia.

Warto zapytać o orientację kierunkową metafor z okolicznikami miejsca typu: „w kraje cudne”, „w nieznaną dal”, „w daleką krainę”, „w świat cieni”. „Kraje cudne” możemy uznać za synonim nieba, ale pozostałe określenia nie upoważniają do takiej klasyfikacji. „Nieznana dal” czy „daleka kraina” to obszary pozbawione usankcjonowania przez religię.



Schemat 3. Podstawa fizyczna dla abstrakcyjnego, eschatologicznego pojęcia zbawienia i dla abstrakcyjnego pojęcia śmierci

Oprac. A. Kwaśniewski

Zagadnienie odniesień do dyskursu religijnego tak nazwanych obszarów staje się tym bardziej istotne, że ma ono swoje oparcie w tradycji. Jednym z najczęściej parafrazowanych utworów w epigrafice cmentarnej są *Treny* Jana Kochanowskiego. W *Trenie X* cierpiący ojciec mówi:

Orszulo moja wdzięczna, gdzieś mi się podziła?
W którą stronę, w którąś się krainę udała? (...) ³³.

Brak odpowiedzi na pytania o „stronę”, czyli kierunek „odejścia” Urszulki, oraz o miejsce („krainę”), gdzie mogła się ona znaleźć, jest źródłem dramatu podmiotu lirycznego. Cierpienie osoby mówiącej zostało złagodzone dopiero w *Trenie XIX*, dzięki wizji ukochanej córki przebywającej w niebie.

Metafory śmierci jako „odejścia” („odlotu”, „pójścia”) „w nieznaną dal” („w daleką krainę”, „w świat cieni”) uznajemy za wyraz prawdy o tajemnicy śmierci i związanych z nią niewiedzy i niepewności człowieka. Wydaje się, że dla powyższych metafor układ przestrzenny GÓRA – DÓŁ jest nieadekwatny, gdyż nie są one (metafory) komplementarne z pojęciami religijnymi nieba i piekła. Skoro niebu przypisaliśmy górę, piekłu należałoby przyporządkować dół – NIEBO TO GÓRA, PIEKŁO TO DÓŁ. Natomiast *dal*, *świat cieni*, *daleka kraina* dotyczą sposobów myślenia, a nawet „sposobów czucia”, że OSOBA zmarła jest DALEKO od NAS ³⁴.

³³ J. Kochanowski, *Treny*, Wrocław 1965, s. 18.

³⁴ Por. A. Wierzbicka, *Jednostki elementarne*, [w:] *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999, s. 8.

Metafora ŚMIERĆ TO ODEJŚCIE (PÓJŚCIE, ODLOT), odwołując się do doświadczenia ruchu, implikuje wyobrażenie drogi. To, że obiekt przesuwa się po jakiejś trasie, szlaku – jako fakt redundantny, nie jest na ogół komunikowane w epitafiach. Niektóre wiersze nagrobne posługują się jednak pojęciem drogi, np.:

Już odeszłaś Maryś
drogą hen w zaświaty
do stóp tronu Boga.
(Chęciny, 1947)

Metafora ŚMIERĆ TO ODEJŚCIE (PÓJŚCIE, ODLOT) jest koherentna z pojęciem metaforycznym ŻYCIE (WIECZNE i DOCZESNE) TO DROGA³⁵. Za koherentne z metaforą ŚMIERĆ TO ODEJŚCIE (PÓJŚCIE, ODLOT) uznajemy również: ŚMIERĆ TO ROZSTANIE, ŚMIERĆ TO PODRÓŻ, ŚMIERĆ TO WĘDRÓWKA, ŚMIERĆ TO ODDALENIE, ŚMIERĆ TO OPUSZCZENIE³⁶.

Konkluzje

Przedstawiane metafory stanowią wyraz kulturowo uwarunkowanych wyobrażeń o człowieku doświadczającym konieczności śmierci. Podjęcie fikcyjnego dialogu ze zmarłym wynika z głębokiej potrzeby pojmowania nieżyjących w kategoriach istot duchowych, które podlegają zjawiskom motywowanym religijnie. Tendencja do personalizacji zmarłych wiąże się z procesem żałoby, który w konsekwencji doprowadza do wyjścia ze stanu głębokiej depresji, utożsamianego czasem z chorobą.

Uprzywilejowanie czasownika „odszedłeś”, wyrażające się w jego największej frekwencji – w proporcji do leksemów „odleciałeś” i „poszedłeś” – ma swoje uzasadnienie w największych możliwościach ujęcia istoty śmierci przez ten wyraz („odszedłeś”). Z punktu widzenia żyjących zjawisko umierania oznacza zerwanie łączności, kontaktu, więzi fizycznej z bliską osobą. Takie właśnie treści konotuje metafora śmierci jako „odejścia”. Mimo że śmierć ujmowana w terminach „odlotu” posiada treści semantyczne o podobnym charakterze, to z powodu skojarzeń ze sposobem przemieszczania się ptaków nie jest ona (śmierć – „odlot”) tak popularna wśród epitafiów nagrobnych.

Kognitywne ujęcie metafory śmierci pozwala poznać mechanizmy mentalne stanowiące oparcie dla tworzenia abstrakcyjnych pojęć o charakterze eschatologicznym. Odnalezienie źródeł opisu metaforycznego w podstawie doświadczeniowej upoważ-

³⁵ A. Kwaśniewski, *Metafory funeralne...*, op. cit., s. 262.

³⁶ Eksplikacja semantyczna. Por. też A. Wierzbicka, *Formuły uniwersalne: obco brzmiące, lecz nie niezrozumiałe*, [w:] eadem, *Co mówi Jezus? Objaśnianie przypowieści ewangelicznych w słowach prostych i uniwersalnych*, tłum. I. Duraj-Nowosielska, Warszawa 2002, s. 28–29.

nia do konstatacji, że uwarunkowane kulturowo wyobrażenia religijne o śmierci i zbawieniu wyrastają z powszechnych i nieskomplikowanych doznań zmysłowych i z obserwacji zjawisk fizycznych zachodzących w rzeczywistości. Przeniesienie doświadczenia ruchu z płaszczyzny fizycznej na płaszczyznę abstrakcyjną jest mechanizmem powstania metafor śmierci. Dodajmy, że „odejście do nieba” („do Boga”) łącznie z metaforą zbawienia oznacza bowiem nie tylko śmierć, ale również „przebywanie w niebie, u Boga”. Takie znaczenie ma też „odlot” i „pójście” do nieba (do Boga). Metafory bazujące na doświadczeniu ruchu ukazują śmierć jako zjawisko dynamiczne, implikujące zmianę, nową jakość bytu zmarłego. Są one wyrazem pragnień i intencji żyjących, wierzących w zbawienie swoich bliskich zmarłych. Sens kierunkowych metafor śmierci z okolicznikami miejsca „do nieba”, „do Boga” można eksplikować następująco:

UMARŁEŚ:

Odszedłeś / poszedłeś / odleciałeś „do Boga” / „do nieba”, ale BĘDZIE DOBRZE, JEŻELI TY dostałeś się (dostaniesz się) do nieba (i że BÓG TEGO CHCE, że zostałeś / zostaniesz zbawiony).

The Essence of Metaphors of DEATH as “Going Away”, “Going”, and “Flying Away” in Epitaphs

Abstract

The paper deals with describing metaphors of death expressed by means of verbs that mean motion (“go away”, “go”, “fly away”). The author explains what makes the metaphor of death as “going away” popular and shows the reasons of the meaning of higher frequency of formulating the notion of death in terms of “going” and “flying away”.

Analyzed texts of epitaphs were gathered by the author mainly in graveyards of Świętokrzyskie province. The basis of description of metaphors was an assumption that they reflect a culturally conditioned way of understanding death. The author refers to indirect linguistics and to the method of definition sequences. Moreover the metaphors were described cognitively. In the paper the Bible was indicated as a cultural source. The author explains linguistic and mental mechanisms of personalizing the deceased. Meanings of the metaphors were described in culturally conditioned mourning and, joined to it, the senders' intentions of tombstone founders.

The metaphors of death were shown in the perspective of religious discourse. In order to explain non-standard formulations of the phenomenon of dying the author referred to a literary tradition.

Spis treści

Wprowadzenie	3
I. RELEWANCJA I REDUNDANCJA W UJĘCIU STRUKTURALISTYCZNYM I PRAGMALINGWISTYCZNYM	
Ewa Mioduszevska	
Relewancja w językoznawstwie	9
Dan Sperber, Deirdre Wilson	
Relewancja. Komunikacja i poznanie	20
Stefan J. Rittel	
Relewancja i redundancja w komunikacji. Relacje metodologiczne	72
Grzegorz Ożdżyński	
Relewancja i redundancja w ujęciu strukturalistycznym i pragmalingwistycznym	84
II. RELEWANCJA I REDUNDANCJA W LINGWISTYCE EDUKACYJNEJ	
Teodozja Rittel	
Relewancja i redundancja w lingwistyce edukacyjnej (diagnozowanie języka dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym)	109
Jan Ożdżyński	
Niektóre możliwości teorii relewancji w opisie dyskursu szkolnego	131
Barbara Guzik	
Kontekstowe poszukiwanie relewancji w dyskursie lekcyjnym (na przykładzie obrazu <i>Mona Lisa</i>)	149
Ryszard Jedliński	
Błąd językowy jako przypadek relewancji negatywnej w dyskursie szkolnym	159
Ślawomir Śniatkowski	
Relewancja i redundancja w nabywaniu kategorii semantycznych z zakresu nauki o języku	173
Marceli Olma	
Problematyka redundancji i relewancji w idiolekcie dziecka w wieku przedszkolnym	191

Mirosław Michalik	
Zastosowanie teorii relewancji komunikacyjnej w badaniach dyskursu szkolnego (w normie i w zaburzeniach)	222
Iwona Bińczycka-Kolacz	
Redundancja – zjawisko zbędne czy pożądane? O „nadmiarowości” w definicjach uczniowskich	238
Jolanta Machowska-Gąsior	
Semantyczna relewancja w zakresie pojęć: CZĘŚĆ i CAŁOŚĆ w dyskursie wczesnoszkolnym	252
Joanna Jaklińska	
Istotność w rozumieniu pojęcia PIĘKNA w wypowiedziach uczniowskich	265
Anna Huk	
Definiowanie znaczeń czasowników. Pozycje relewantne i redundantne. Wiek przedszkolny	285

III. ASPEKTY LOGOPEDYCZNE RELEWANCJI I REDUNDANCJI

Marzena Machoś-Nikodem	
Kognitywne podstawy języka w aspekcie komunikacji dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu głębokim	303
Elżbieta Okarma	
Próba oceny testów logopedycznych z perspektywy diagnozy logopedycznej	315
Marta Korendo	
Struktura i spójność tekstów tworzonych przez niesłyszących gimnazjalistów	331
Halina Pawłowska-Jaroń	
Nabywanie umiejętności wyrażania intencji komunikacyjnej w trakcie terapii dziecka autystycznego (wyrazy dźwiękonaśladowcze)	344
Dominika Kamińska	
Głoska czy sylaba, czyli o relewancji i redundancji w nauce czytania	351

VARIA

Małgorzata Kowalska	
Relewancja i redundancja w opisie materiału onomastycznego (na przykładzie nazwisk z osiemnastowiecznych ksiąg metrykalnych)	360
Adam Kwaśniewski	
Istota metafor ŚMIERCI jako „odejścia”, „pójścia” i „odlotu” w wierszach nagrobnych	367

Contents

Introduction	3
I. RELEVANCE AND REDUNDANCY IN STRUCTURAL AND PRAGMALINGUISTIC APPROACHES	
Ewa Mioduszevska	
Relevance in Linguistics	9
Dan Sperber, Deirdre Wilson	
Relevance, Communication and Cognition	20
Stefan J. Rittel	
Relevance and Redundancy in Communication. Methodological Relations	72
Grzegorz Ożdżyński	
Relevance and Redundancy in Structural and Pragmalinguistic Approaches	84
II. RELEVANCE I REDUNDANCY IN EDUCATIONAL LINGUISTICS	
Teodozja Rittel	
Relevance and Redundancy in Educational Linguistics (Diagnosing Language of Children at the Preschool and Early School Age)	109
Jan Ożdżyński	
Some Abilities of Relevance Theory in Describing Classroom Discourse	131
Barbara Guzik	
Contextual Searching for Relevance in Classroom Discourse (with an Example of the Portrait of Mona Lisa)	149
Ryszard Jedliński	
A Language Mistake as a Case of Negative Relevance in Classroom Discourse	159
Sławomir Śniatkowski	
Relevance and Redundancy in Acquisition of Semantic Categories from the Sphere of Linguistics	173
Marceli Olma	
A Question of Redundancy and Relevance in an Idiolect of a Child at the Preschool Age	191
Mirosław Michalik	
An Application of Relevance Theory in a Study of Classroom Discourse (in Normal and Disordered Communication)	222

Iwona Bińczycka-Kolacz	
Redundancy – a Superfluous or Desirable Phenomenon?	
On “Excessiveness” in Pupils’ Definitions	238
Jolanta Machowska-Gąsior	
Semantic Relevance Referring to Notions a PART – the WHOLE	
in Early Classroom Discourse	252
Joanna Jaklińska	
Essentiality in Understanding the Notion of PIĘKNO/BEAUTY	
in Pupils’ Utterances	265
Anna Huk	
Defining of Meaning of the Verbs. Relevant and Redundant Positions	
(at the Preschool Age)	285
 III LOGOPAEDIC ASPECTS OF RELEVANCE AND REDUNDANCY	
Marzena Machoś-Nikodem	
Cognitive Bases of Language in an Aspect of Communication	
with a Deeply Mentally Handicapped Child	303
Elżbieta Okarma	
An Attempt of Evaluating Tests from the Perspective	
of Logopaedic Diagnosis	315
Marta Korendo	
Structure and Cohesion of Texts Created by Deaf Pupils	
in Secondary School	331
Halina Pawłowska-Jaroń	
Acquisition of the Skill at Expressing Communicational Intention	
in Therapy of an Autistic Child	
(Onomatopoeia and Onomatopoeic Interjections)	344
Dominika Kamińska	
A Speech Sound or a Syllable – on Relevance and Redundancy	
in Learning to Read	351
 VARIA	
Malgorzata Kowalska	
Relevance and Redundancy in Description of Onomastic Material	
(from the Public Register of Piszczowa Village)	360
Adam Kwaśniewski	
The Essence of Metaphors of DEATH as “Going Away”, “Going”	
and “Flying Away” in Epitaphs	367

