

Struktura dialogów osoby niedosłyszącej

The structure of dialogues of a hearing-impaired person

Mirosław Michalik

Akademia Pedagogiczna, Kraków

Streszczenie

W artykule poddano analizie wymiany dialogów osoby niedosłyszącej z punktu widzenia ich struktury. Przyjęto, że jednostką dialogu jest wymiana, która składa się z: inicjacji, reakcji oraz cody (nieobligatoryjnie). Spośród 51 zbadanych tekstów dominują dialogi o regularnym składzie wewnętrznym. Dialogów defektywnych stwierdzono tylko dziewięć. Biorąc pod uwagę fakt, że twórcą tych wypowiedzi jest osoba z dużym ubytkiem słuchu, stanowi to wynik dobry. W zanalizowanych dialogach dostrzeżono także inne prawidłowości: 1) Brak inicjacji motywowanych kontekstem językowym, świadczący po pierwsze o przewadze konkretno-wyobraźniowego sposobu myślenia osoby badanej, po drugie – o niewykształceniu się w jej kompetencji lingwistycznej umiejętności metalingwistycznych. 2) Zdecydowaną przewagę w wymianach reakcji rozstrzygnięcia, podkreślającą specyfikę zajęć indywidualnych, w czasie których badana odpowiadała krótko, udzielając odpowiedzi na stawiane jej pytania. 3) Stosunkowo dużą liczbę reakcji uzupełnienia, dopełniających wspólną wiedzę interlokutorów, świadczącą o dążeniu osoby niedosłyszącej do stworzenia spójnej sytuacji dialogowej.

Słowa kluczowe: dialog, wymiana, inicjacja, reakcja.

Summary

The paper analyses dialogue exchanges of a hearing-impaired person from the point of view of their structure. It is assumed that the unit of a dialogue is an exchange, which consists of initiation, reaction and coda (not obligatory). Dialogues of regular internal composition are predominant among 51 texts examined. Only 9 defective dialogues have been identified. Taking into consideration the fact that the author of the above conversation is a seriously hearing-impaired person, the result is good. Other regularities can be observed in the dialogues analyzed are: 1) The lack of initiations motivated by a linguistic context, which proves, on the one hand, the prevalence of the concrete-imaginary way of thinking of the examined person, and, on the other hand, the lack of metalinguistic abilities in this person's linguistic competence. 2) By far the most predominant in the exchanges were the yes-no reactions, which stresses the specificity of individual therapy during which the examined person answered the questions in short. 3) A comparatively large number of supplementary reactions complementing the interlocutor's common knowledge, which shows the impaired person's strivings to create a coherent dialogue situation.

Key words: dialogue, exchange, initiation, reaction.

Wprowadzenie

Zjawisko zainteresowania dialogiem jako sposobem współistnienia człowieka wydaje się być domeną całej współczesnej humanistyki. Dialog rozumiany jako „mówienia dla...”, „mówienia wobec...” jest otwarciem na drugiego człowieka [Tischner 1982], [Warchała 1991]. Proces zwracania się w stronę dialogu obserwuje się w także językoznawczym sposobie postrzegania konwersacji. N. Chomsky, wprowadzając do językoznawstwa pojęcie kompetencji językowej, której przejawem jest gramatyka [Rittel 1994], widział człowieka jako wytwórcę zdolnego do produkowania nieskończonej ilości zdań, w przypadku opanowania przez niego gramatyki danego języka, tj. systemu reguł, który da się rozłożyć na trzy działy: syntaktyczny, fonologiczny i semantyczny [Chomsky 1982]. Uczony ten, nie uwzględniając początkowo kompetencji komunikacyjnej wprowadzonej do językoznawstwa przez D. Hymesa, pominął na początku swych dokonań rolę dialogu oraz kontekstów, w których

język staje się tworem społecznym [Rittel 1994]. Pominięcie tego aspektu niewątpliwie zubaża wartość zasług N. Chomsky'ego z punktu widzenia współczesnej teorii komunikacji. Nie należy z kolei zapominać o tym, że jego osiągnięcia stały się podstawą wyróżnienia nie tylko wspomnianej kompetencji komunikacyjnej, ale również kulturowej. W każdej z kompetencji budowanej na fundamencie założeń Chomsky'ego dialog pełni określoną i często prymarną funkcję, np. dialog między ludźmi w kompetencji komunikacyjnej, dialog człowieka z szeroko rozumianą kulturą w kompetencji kulturowej.

W artykule poddano analizie 51 dialogów szesnastoletniej Edyty z jej logopedą – mgr Zdzisławą Orłowską. Czteroletnia Edyta, w momencie stwierdzenia niedosłuchu percepcyjnego, sięgającego w paśmie mowy 80 dB przy dźwiękach niskich i 90 dB przy dźwiękach wysokich, trafiła do Zespołu Diagnostyki i Terapii w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci niesłyszących w Krakowie, gdzie jej te-

rapia surdologopedyczną zajęła się prof. Jagoda Cieszyńska. Preferowana przez pierwszą nauczycielkę metoda symultaniczno-sekwencyjna wczesnej nauki czytania [por. Cieszyńska 2000], przyniosła zadowalające efekty w zakresie przyswojenia kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Rejestracja dialogów odbywała się w czasie zajęć logopedycznych; niektóre pytania zadawane nastolatce pochodzą od obecnego w trakcie zajęć autora artykułu. Celem opracowania nie jest ocena spójności dialogów, gdyż wyniki takich badań przedstawiono wcześniej [Michalik]. Ponadto kwestia spójności dialogów – mimo że bardzo ważna – na pewno nie wyczerpuje problematyki związanej z tym specyficznym rodzajem tekstu. Równie ważnym zagadnieniem jest budowa tychże wypowiedzi.

Jednostka dialogu

Jednym z założeń tego opracowania była chęć spojrzenia na dialog przez pryzmat pragmatyki językowej. Taki punkt wyjścia zmusza do poszukiwań jednostki dialogu poza strukturą składniową. Już J. R. Searle twierdził, że „*to nie symbol, jak na ogół się sądzi, ani słowo, ani zdanie, ani nawet konkretne zastosowanie symbolu, słowa czy zdania, stanowi jednostkę komunikacji językowej, lecz jest nią ich wyprodukowanie w konkretnym spełnieniu aktu mowy*” [1980, 292]. Jeżeli zatem nie zdanie czy tym bardziej słowo lub symbol stanowią jednostkę dialogu, to co nią jest J. Warchała proponuje, aby tą jednostką była wymiana, której elementami składowymi będą: inicjacja, reakcja oraz coda (nieobligatoryjnie). Wynika z tego, że występowanie inicjacji i reakcji jest koniecznym warunkiem zaistnienia wymiany, zaś sama wymiana obligatoryjnym warunkiem dialogowości. Coda, będąc ramą i pełniąc funkcje metatekstowe, nie jest zazwyczaj konieczna, by wymianę zdań uważać za dialog. Wzór wymiany mógłby zatem wyglądać następująco:

[I R (C)]

gdzie nawias kwadratowy oznacza granicę wymiany, a nawias okrągły – element redundantny. Składniki tej sekwencji są uporządkowane i ściśle określone pod względem następstwa. Tak więc analiza jednostek dialogu w zebranych materiale będzie, najogólniej rzecz ujmując, porównaniem schematów rozmów dziecięcych z kanonicznym wzorem.

Analiza strukturalna dialogów

Ocena jednostek dialogu będzie się opierała na ich analizie pod względem kryterium składu wewnętrznego. Z tego punktu widzenia cytowany wcześniej J. Warchała wyróżnia następujące typy wymian:

1. Wymiany pełne – obecne są wszystkie elementy wymiany : J, R, C,
2. Wymiany niewypełnione – brak elementu nieobligatoryjnego – C,
3. Wymiany defektywne – brak elementu obligatoryjnego – R,
4. Wymiany rozszerzone – obecność kilku reakcji – zwłaszcza w polilogu.

Zważywszy na fakt, że zarejestrowany materiał nie zwiera polilogu, interesować nas będą tylko proporcje między wymianami pełnymi, niewypełnionymi i defektywnymi.

Wymiany niewypełnione

Analiza zarejestrowanych dialogów wykazała, że przewagę mają wymiany niewypełnione. Wyróżniono 22 tego typu konstrukcje, np.

S ¹ : Ania w szpitalu?	I
E: Na Skawinie ² .	R
S: W Skawinie.	I
E: Tak.	R
S: Odwiedziłaś siostrę?	I
E: Jutro.	R
lub	
S: Edyta, dzisiaj polski?	I
E: Tak.	R
S: Masz książkę?	I
E: Mam.	R

Większość wymian w tej grupie stanowiły takie, które realizują schemat [I R] – wymian takich było 13. Dziewięciokrotnie w wymianach niewypełnionych pojawiła się reakcja inicjująca Ri, będąca odpowiedzią na inicjację, nieniwelująca jednak w zupełności asymetrii wiedzy, np.

S: Co to jest tabor?	I
E: Nie wiem.	Ri
S: To takie wozy z zapasami.	R
lub	
M: Co robiłaś w Wielkanoc?	I
E: Co?	Ri
M: Co robiłaś w Wielkanoc?	I
E: Odpoczywałam, oglądałam takie filmy różne.	R

Za potraktowaniem tych przypadków jako wariantów wymian niewypełnionych, pomimo niemożności wpisania ich w schemat [I R], przemawia fakt, iż występują w nich wymienione elementy obligatoryjne – I i R, będące gwarantem ciągłości semantycznej tekstu dialogowego.

Wymiany pełne

W zebranych materiale tekstowym wyróżniono 20 wymian pełnych, realizujących schemat [I R (C)], np.

S: „Za bardzo małą pracą” – co to znaczy?	I
E: „Małą pracą”, że nie trzeba dużo pracy, łatwo.	R
S: Tak.	C
lub	
M: Które święto najbardziej lubisz?	I
E: Święto wigilijne.	R
M: Dobrze.	C

Wszystkie dialogi realizowały przyjęty kanoniczny schemat, jednakże trzeba podkreślić, iż autorem cody zawsze była osoba prowadząca zajęcia.

Wymiany defektywne

Tego typu konstrukcji wyróżniono 9. Oto dwa przykłady takich tekstów:

M: Jakie znasz inne święta oprócz Wielkanocy?	I
E: To znaczy?	Ri

¹Oznaczenia literowe stanowią skrót pełnych nazw: S – Zdzisława Orłowska, logopeda; E – Edyta, badana; M – Miroslaw Michalik, autor.

²Zastosowano pisownię ortograficzną.

M: Jakie znasz inne święta? I
 E: Trzeba chodzić do kościoła.
 lub
 M: Jakie znasz zwyczaje związane z Wielkanocą? I
 E: No
 M: Co robicie w Wielkanoc? I
 E: Hm...

Zważywszy na fakt, że rejestrowane były dialogi osoby z zaburzonymi kompetencjami: językową, komunikacyjną i kulturową, nie występuje zbyt duża liczba tego typu wymian. Warto podkreślić, że wszystkie dialogi niespójne strukturalnie, czyli znaczeniowo [Michalik], znalazły się w grupie dialogów defektywnych. Wynika z tego, że dialog o defektywnym przebiegu wymian jest dialogiem niespójnym z punktu widzenia struktury.

Dane liczbowe z wszystkich punktów dotyczących problemu składu wewnętrznego dialogu ilustruje tabela nr 1.

Tab. 1. Struktura badanych dialogów.

Rodzaje dialogów	Rodzaje wymian	Dane liczbowe	Dane procentowe
niedefektywne	niewypełnione	22	43,1%
	pełne	20	39,2%
defektywne	defektywne	9	17,6%
ogółem		51	100%

Z tabeli wynika, że dominują dialogi o regularnym składzie wewnętrznym (42). Dialogów defektywnych stwierdzono 9 – zważywszy na fakt, że twórcą tych tekstów jest osoba z bardzo dużym ubytkiem słuchu, implikującym rozległe zaburzenia percepcji i emisji tekstów, należy uznać, iż jest to wynik dobry, świadczący zarazem o prawidłowo prowadzonym procesie rewalidacji.

Analiza jakościowa dialogów

Analiza jakościowa jednostek dialogów, w przeciwieństwie do strukturalnej, miała odpowiedzieć na pytanie, jakie składniki tychże jednostek występują w rozmowach osoby niedosłyszącej z nauczycielem. Będzie to w pewnym sensie ocena stylu prowadzenia konwersacji, oparta na obserwacji składników wymian – inicjacji, reakcji i cody.

Inicjacje

Inicjacja wraz z reakcją stanowią obligatoryjny składnik wymiany. Jednakże to inicjacja, przez otwarcie stanu asymetrii wiedzy, rozpoczyna dialog – reakcja jest tylko odpowiedzią.

W związku z tym inicjacje charakteryzują się względną niezależnością i mogą pojawić się w każdym momencie dialogu, w przeciwieństwie do reakcji [Warchalą 1991, 63]. O donioślejszej roli inicjacji w porównaniu z reakcją świadczy jeszcze fakt, że niewystępowanie tej pierwszej w ogóle dyskwalifikuje tekst jako dialog, natomiast w przypadku braku reakcji można jeszcze mówić o dialogu, tyle że defektywnym.

J. Warchalą wyróżnia dwa główne rodzaje inicjacji: zależne sytuacyjnie i zależne językowo. Inicjacje zależne sytuacyjnie to te, które nie posiadają kontekstu poprzedzającego,

dla których nie da się znaleźć żadnych koreferencji z poprzedzającym kontekstem, czyli takie, które są uzależnione od sytuacji niezwiązanej z sytuacją aktu mowy. Zaś inicjacje motywowane kontekstem językowym to takie, które są uzależnione od sytuacji aktu mowy lub posiadają językowy kontekst poprzedzający. W niniejszym opracowaniu zebrany materiał próbowano zestawić w podobny sposób.

Przed przystąpieniem do omówienia rezultatów analiz należy zaznaczyć, iż mniej nas interesują inicjacje wypowiediane przez osoby prowadzące zajęcia, pomimo tego, że – na skutek uwarunkowań procesu dydaktycznego – stanowią one zdecydowaną większość: 71 na 79 wszystkich wyróżnionych. Samo to zestawienie wskazuje jednoznacznie na specyfikę komunikacji w procesie rewalidacyjnym, w którym podmiotem inicjującym sytuację dialogową jest niewątpliwie nauczyciel. Jeżeli z kolei przyjrzymy się inicjacom nielicznych dialogów rozpoczynanych przez Edytę, wówczas okaże się, że nie ma wśród nich fraz motywowanych kontekstem językowym – wszystkie są inicjacjami sytuacyjnymi, np.

E: Mam nowy podział godzin. I syt
 S: To dobrze. R
 lub
 E: Dzisiaj jest zebranie rodziców. I syt
 S: Na pewno mama będzie zadowolona. R
 oraz
 E: Idziemy z nauczycielem na doświadczenie. I syt
 S: Jakie? Gdzie? Ri
 E: Ale ja nie idę. I syt
 S: Dlaczego? R i
 E: Ja nie lubię. R

Niewielka ilość zebranego materiału nie upoważnia do wysuwania w tym punkcie wniosków ogólnych, można zatem jedynie hipotetycznie założyć, iż brak inicjacji motywowanych kontekstem językowym świadczy z jednej strony o przewadze konkretno-wyobrażeniowego sposobu myślenia osoby badanej – tematem rozmowy były realne zjawiska zachodzące w jej otoczeniu; z drugiej – o niewykształceniu się w jej kompetencji lingwistycznej umiejętności metalingwistycznych³.

Reakcje

Podział na uzależnienie kontekstualne i sytuacyjne w tym przypadku nie może być brany pod uwagę, gdyż reakcje są zawsze motywowane poprzedzającym kontekstem językowym – inicjacją. Ze względu na dystrybucję wiedzy, reakcje można podzielić za J. Warchalą [1991] na :

1. Reakcje uzupełnienia – stanowią dopełnienie wiedzy wspólnej o te elementy, które należą do świata nadawcy reakcji, a nie należą do świata nadawcy inicjacji;
2. Reakcje rozstrzygnięcia – funkcjonują jako potwierdzenie lub jako zaprzeczenie wiedzy zawartej w inicjacji;
3. Reakcje zestawienia – nadawca reakcji zestawia sądy o przedmiotach i stanach rzeczy nadawcy inicjacji z sądami o przedmiotach i stanach rzeczy należących do jego świata;
4. Reakcje rozwinięcia – mają charakter dłuższych wypowiedzi narracyjnych lub opisowych.

Podział ten przyjęto za obowiązujący w opracowaniu.

³Kompetencja lingwistyczna to wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa [Rittel 1994, 27-34].

Reakcje rozstrzygnięcia

W analizowanych dialogach ten typ reakcji dominował. Na 74 reakcje, 51 to reakcje rozstrzygnięcia, np.

S: Co robił Czyngis-chan? I
 E: Walczył. R r
 S: Bo co chciał zrobić? I
 E: Chciał zdobywać państwo. R r
 lub
 S: Czy Czyngis-chanowi udało się zdobyć inne kraje? I
 E: Nie. R r
 S: Tak. C
 oraz
 S: Kto to jest wdowa? I
 E: Umarł mąż. R r
 S: Tak. C

Reakcje uzupełnienia

Na drugim miejscu pod względem częstości występowania sytuują się reakcje uzupełnienia, stanowiące dopełnienie wiedzy wspólnej o te elementy, które należą do świata nadawcy reakcji, a nie należą do świata nadawcy inicjacji. Oto kilka przykładów:

M: Które święto najbardziej lubisz? I
 E: Święto wigilijne. R u
 M: Dobrze. C
 oraz
 S: A co z polskiego? I
 E: Notatki z „Trenów”, które przerabialiśmy. R u
 lub
 S: Co tutaj już napisałaś? I
 E: Pytanie pierwsze. R u
 S: A dwa? I
 E: „Zasięg państwa mongolskiego”. R u

Reakcje rozwinięcia

Znaleziono tylko jeden przypadek, który ewentualnie mógłby zostać zakwalifikowany jako reakcja rozwinięcia, czyli taka, która ma charakter dłuższych wypowiedzi narracyjnych lub opisowych. Oto dialog zawierający tę frazę:

S: Edyta, co jest? Nie przejmuj się Mirkiem. I
 E: Ale ja wolę być sama. R u
 S: Wiem, ja też się denerwuję, jak mi ktoś przychodzi. I
 E: Ja zawsze umiem, ale jak ktoś obcy tu jest, to ja nie umiem nic powiedzieć, co jest dobre. R rozw

Reakcje zestawienia

W badanych dialogach nie stwierdzono występowania tego typu odpowiedzi, w której nadawca reakcji zestawia sądy o przedmiotach i stanach rzeczy nadawcy inicjacji z sądami o przedmiotach i stanach rzeczy należących do jego świata.

Statystyczne podsumowanie tej części rozważań zawarto w tab. 2.

Tab. 2. Typy reakcji w badanych dialogach.

Rodzaje reakcji	Dane liczbowe	Dane procentowe
Rozstrzygnięcia	51	68,9%
Uzupełnienia	22	29,7%
Rozwinięcia	1	1,9%
Zestawienia	-	0,0%
Ogółem	74	100 %

Kończąc tę część analiz można stwierdzić, iż zdecydowana przewaga reakcji rozstrzygnięcia jest potwierdzeniem specyfiki procesu dydaktycznego, którego ogniwem są poszczególne zajęcia indywidualne. W ich trakcie Edyta odpowiadała krótko, próbując udzielać poprawnych odpowiedzi na stawiane jej pytania. Z kolei stosunkowo duża liczba reakcji uzupełnienia, dopełniających wspólną wiedzę interlokutorów, świadczy o dążeniu Edyty do stworzenia spójnej sytuacji dialogowej. Występowanie tylko jednej reakcji rozwinięcia jest dowodem na unikanie przez dziecko dłuższych, ciągłych wypowiedzi.

Coda

Ta część wymiany nie była używana przez Edytę. Z tego powodu, pamiętając na dodatek o nieobligatoryjnym jej charakterze, zrezygnowano z rozwinięcia tego punktu.

Podsumowanie

Analiza dialogów miała stać się przyczynkiem do charakterystyki kompetencji lingwistycznej osoby dotkniętej głębokim niedosłuchem. Badanie tych specyficznych tekstów, będących tak naprawdę aktami komunikacji umieszczonymi w kontekście⁴ i konstytuującymi dyskurs⁵, stało się sposobem analizy kompetencji komunikacyjnej użytkowników języka. Przy czym kompetencję komunikacyjną rozumiam za T. 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” [1994, 110]. Oceny kompetencji komunikacyjnej próbowano dokonać poprzez analizę wykonania językowego badanej (tworzonych dialogów), gdyż kompetencja (wiedza) językowa znajduje się w podświadomości i ujawnia się tylko w trakcie wykonania językowego [Mecner 2005, 40].

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż dominują dialogi o regularnym składzie wewnętrznym. Dialogów defektywnych stwierdzono tylko 9. Biorąc pod uwagę fakt, że twórcą tych tekstów jest osoba z dużym ubytkiem słuchu, stanowi to wynik dobry.

W zanalizowanych dialogach można ponadto dostrzec trzy interesujące zjawiska:

1) Brak inicjacji motywowanych kontekstem językowym, świadczący po pierwsze o przewadze konkretno-wyobrażeniowego sposobu myślenia osoby badanej, po drugie – o nie-

⁴Kontekst za J. R. Firthem traktuję jako system abstrakcyjnych kategorii, na których treść składają się: 1) relewantne właściwości uczestników aktu mowy, 2) relewantne elementy rzeczywistości, 3) relewantne elementy języka [za: Heinz 1978, 314].

⁵Umieszczenie tekstu w kontekście otwiera możliwość wprowadzenia i zastosowania pojęcia dyskurs, które obejmuje "całość danego aktu komunikacji, a więc zarówno określoną werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określoną sytuację użycia oraz jej uczestników" [Duszak 1998, 19].



wykształceniu się w jej kompetencji lingwistycznej umiejętności metalingwistycznych.

2) Zdecydowaną przewagę w wymianach reakcji rozstrzygnięcia, podkreślającą specyfikę zajęć indywidualnych, w czasie których badana odpowiadała krótko, udzielając odpowiedzi na stawiane jej pytania.

3) Stosunkowo dużą liczbę reakcji uzupełnienia, dopełniających wspólną wiedzę interlokutorów, świadcząca o dążeniu osoby niedosłyszącej do stworzenia spójnej sytuacji dialogowej.

Bibliografia

- Chomsky N. [1982]. Zagadnienia teorii składni. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieszyńska J. [2000]. Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Duszak A. [1998]. Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Heinz A. [1978]. Dzieje językoznawstwa w zarysie. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mecner P. [2005]. Elementy gramatyki umysłu. Kraków: wyd. Universitas.
- Rittel T. [1994]. Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Searle J.R. [1980]. Czym jest akt mowy? „Pamiętnik Literacki” 2, 241-248.
- Tischner J. [1982]. Myślenie według wartości. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Warchała J. [1991]. Dialog potoczny a tekst. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

