Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis

31

Studia Logopaedica I

31

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica I

Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym

pod redakcją
Teodozji Rittel
Jana Ożdżyńskiego

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2006

Recenzenci
Prof. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna
Prof. dr hab. Edward Polański

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006

projekt graficzny Jadwiga Burek

ISSN 1643–6512

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

łamanie Helena Jasek
druk i oprawa Wydawnictwo Naukowe AP, zam. 5/2006

Wstęp

Prezentowany zbiór studiów zatytułowany *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym* jest kontynuacją wieloaspektowych badań nad dyskursem edukacyjnym, sprawnościami językowymi, językowym obrazem świata dzieci i młodzieży, wartościowaniem i kontekstami kulturowymi rozpatrywanymi w obrębie lingwistyki pedagogicznej (edukacyjnej).

Rozprawy i artykuły zamieszczone w tym tomie nawiązują do kognitywnej, pragmalingwistycznej i lingwoedukacyjnej metodologii badań humanistycznych, ukierunkowanej wyraźnie na problematykę związków między językiem i edukacją. Są wynikiem i kontynuacją interdyscyplinarnej współpracy Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie z ważniejszymi ośrodkami badań językoznawczych, psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych, integrowanej i koordynowanej przez Komisję Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, która patronuje temu przedsięwzięciu.

Niniejszy tom *Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis* (*Studia Logopaedica I*) jest kontynuacją serii wydawniczej *Studia Logopedyczne* (t. 1–6, 1984–2002).

Istotne dla dalszych prac, mających rozwijać lingwistykę edukacyjną i lingwistyczne podstawy usprawniania języka dzieci i młodzieży jest tu rozwijanie koncepcji pragmatyki lingwistyczno-kulturowej poprzez badanie kontekstów pragmatycznych i kognitywnych oraz łączenie ich z kontekstualizacją znaczeń i pragmatyką komunikatywną.

Wychodzimy z założenia, iż w kreowaniu tekstu o określonym celu metodyczno-pedagogicznym stanowiącym podstawę dyskursu edukacyjnego należy uwzględnić nie tylko sposób interpretacji otaczającej nas rzeczywistości fizycznej, kulturowej i społecznej, ujawniającej się w języku, lecz także zakres gramatykalizacji kategorii poznawczych, jak również związki między światem znaków a ludźmi, którzy je wypowiadają i odbierają, tj. sposoby używania języka w procesie porozumiewania się użytkowników języka.

Warto w tym miejscu przypomnieć znaną tezę A. Wierzbickiej, wedle której syntaktyka, gramatyka i pragmatyka są nasemantyzowane na każdym poziomie ich złożoności i wszystko w języku „współdziała dla wyrażenia znaczenia, słowa, konstrukcji gramatycznych i pragmatycznych"[1]. Takie rozumienie języka świadczy o tym, iż jest on przeniknięty znaczeniem we wszystkich swych postaciach i funkcjach.

[1] A. Wierzbicka, *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury*, [w:] *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999, s. 49.

Dla naszego toku postępowania badawczego istotne wydaje się także przyjęcie założeń semantyki kognitywnej, która bazuje na konceptualizacji, będącej doświadczeniem mentalnym, obejmującym wiedzę kontekstową, ta zaś jest wiedzą dyskursywną[2], realizowaną w naszym przypadku w dyskursie edukacyjnym.

Dzieje się tak dlatego, że język jest osadzony w szerokim kontekście psychologicznym, socjologicznym, kulturowym. Dlatego też językoznawstwo kognitywne, odwołując się do osiągnięć psychologii poznawczej, semantyki rozumienia oraz pragmatyki, nastawionej m.in. na badanie aktów i gatunków mowy, dąży do całościowego opisu języka w działaniu.

Akcentujemy związki pragmatyki językoznawczej oraz lingwistyki edukacyjnej z językoznawstwem kognitywnym[3]. Próbujemy pokazać, jak zagadnienia, którymi zajmuje się lingwistyka kognitywna i pragmatyka językowa łączą się z lingwistyką edukacyjną (rozdział I) ukierunkowaną zwłaszcza na badanie dyskursu szkolnego (rozdział II).

Na gruncie gramatyki komunikacyjnej wyróżnia się, jak wiadomo, trzy poziomy komunikacji: a) *ideacyjny*, wykorzystujący zdolności przedstawieniowe języka naturalnego; b) *interakcyjny*, organizujący gramatykę aktów mowy; oraz c) *organizujący tekst*, w którym występują rozmaite aspekty delimitujące i konstruujące tok przekazu.

W centrum zainteresowania znalazła się problematyka metafory i innych znaczeń niedosłownych (figuratywnych), traktowanych w dyskursie szkolnym jako wskaźnik sprawności kognitywnych i kompetencji kulturowej ucznia (rozdział III).

Zagadnienia metafory w lingwistyce edukacyjnej sytuujemy w szerszej perspektywie lingwistyki kulturowej i humanistycznej, odwołującej się m.in. do świata wartości, przekładu intersemiotycznego oraz artystycznego (poetyckiego i szerzej – literackiego) obrazu świata (rozdz. IV).

Odrębnego omówienia wymagają uwarunkowania sytuacyjne wypowiedzi dziennikarskich kierowanych do dzieci i młodzieży, spotykane w radiu i telewizji (rozdz. V). Osobno traktujemy szczególnie nas interesujące zagadnienia związane z diagnozowaniem zaburzeń mowy w dyskursie logopedycznym (szkolnym, przedszkolnym, klinicznym itp.) – (rozdz. VI).

Aby przedstawić pełny obraz zagadnień pragmalingwistycznych, jakie pojawiają się na styku relacji język – poznanie – kultura – edukacja, przyjęliśmy, zgodnie z kognitywnym podejściem do języka, bardzo szeroko rozumianą definicję pragmatyki (wraz z metaforą i innymi znaczeniami niedosłownymi) i dyskursu edukacyjnego (wraz z dyskursem literackim). Z tego powodu zamieszczamy w tomie artykuły, które w różny sposób ukazują formułowanie komunikatów językowych w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej.

Analiza dyskursu (ciąg działań i zachowań werbalnych) odbywa się poprzez wskazanie bloków tematycznych, sekwencji, segmentów i taktów (kroków) wypo-

[2] R. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995.

[3] Por. W. Kubiński, D. Stanulewicz (red.), *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk 2001.

wiedzi następujących po sobie, w których zwraca się uwagę na: akty mowy, gatunek wypowiedzi, organizację dyskursu oraz kontekst edukacyjny wypowiedzi. Dyskurs edukacyjny jest rozpatrywany w trzech aspektach kontekstu: odkrycia (wskazania przedmiotu analizy), uzasadniania (dlaczego dany typ tekstu bądź wypowiedzi poddaje się analizie) oraz w kontekście semiotyczno-retorycznym (odniesienie do analizy aktów mowy i gatunków wypowiedzi).

Dyskurs w ujęciu psycholingwistycznym i lingwoedukacyjnym odnosi się do dwóch aspektów: pragmatycznego (deiksa, modalność, illokucja) oraz poznawczego (tj. tworzenia reprezentacji umysłowej tekstu, czyli modeli sytuacyjnych), w procesie rozumienia dyskursu oraz strategii stosowanych w interpretacji intencji wypowiedzi.

Rozważamy zatem struktury semantyczne, syntaktyczne i tekstowe związane z określoną sytuacją komunikacyjną, kontekstem i pragmatyczną interpretacją sensów ujętych w ramach tekstologii komunikacyjnej. Zwracamy uwagę na komplementarność elementów pozajęzykowych (sytuacje komunikacji szkolnej), pozawerbalnych (gesty, język ciała, prozodia) oraz ściśle językowych (kategorie gramatyczne i formy wypowiedzi).

Czynności językowe w dyskursie edukacyjnym obejmują tu m.in. pragmatykę, w tym kształtowanie znaczeń niedosłownych (aluzja, ironia, metafora) [por. artykuł J. Ożdżyńskiego], oraz diagnozowanie języka.

W ramach kognitywnej i komunikatywnej pragmatyki ocenia się m.in.:

1) specyficzne formuły performatywne typu grzecznościowego, zakazowego czy powinnościowego (T. Maliszewska);

2) funkcje socjalne i kognitywne deiksy wypowiedzi w ramach różnych gatunków szkolnego komunikowania (M. Rachwał, B. Bogusz);

3) wybór środków wypowiedzi uzależniony od tematu, charakteru uczestników komunikacji, typu odbioru, rodzaju dialogu (symetryczny, asymetryczny) w szeroko rozumianym komunikowaniu treści edukacyjnych (także w radiu i telewizji), por. artykuły B. Bonieckiej, J. Panasiuk oraz G. Ożdżyńskiego;

4) przestrzeganie relacji sensu w trakcie interpretacji tekstu (potocznego, podręcznikowego, poetyckiego i in.), czyli tekst interpretowany przez ucznia w ramach tekstologii komunikacyjnej rozumianej przez nas jako wiedza (lub brak czy niedostatek wiedzy) o innych tekstach (językowych i niejęzykowych).

Dominacja aspektu pragmatycznego i kognitywnego w lingwistyce edukacyjnej wiąże się z przyjęciem za podstawę teoretyczną interpretacji i opisu języka pojęcia czynności mówienia i pisania (teoria aktów mowy) i kluczowego dla kontekstów edukacyjnych pojęcia *wiedzy,* zwłaszcza wiedzy *proceduralnej* 'jak coś zrobić'; wiedzy *testującej,* diagnozującej ('wiedzy o wynikach'), ale także wiedzy *rodzajowej* (semantycznej) nauczyciela i ucznia, utrzymywanej niezależnie od konkretnych zdarzeń i epizodów spotykanych w komunikowaniu szkolnym (czy szerzej – edukacyjnym).

Wyłoniona w ten sposób kompetencja pragmatyczna staje się częścią kompetencji komunikacyjnej i kulturowej, obejmującej tę część wiedzy, umiejętności

i sprawności językowych, które zapewniają i umożliwiają uczestnikom dyskursu (nauczającym i nauczanym) skuteczną i udaną komunikację.

Funkcję wprowadzenia metodologicznego do prezentowanego opracowania pełni zestawienie informacji dotyczącej zawartości anglojęzycznej *Encyklopedii lingwistyki edukacyjnej* pod redakcją B. Spolsky'ego (*Concise Encyclopedia of Educational Linguistics,* Elsevier: Cambridge University Press, 1999) – z szerszą formułą refleksji teoretycznej, jaką w odniesieniu do *lingwistyki edukacyjnej* zaproponowała Teodozja Rittel.

Brytyjska encyklopedia lingwistyki edukacyjnej rejestruje stan refleksji metodologicznej na gruncie anglojęzycznym w końcu XX wieku. W proponowanym przez Spolsky'ego uporządkowaniu artykułów hasłowych wyłania się obraz lingwistyki edukacyjnej, która: (1) definiuje własny przedmiot i metody badań w ścisłym powiązaniu z lingwistyką stosowaną; (2) osadza dyskurs edukacyjny w kontekście społecznym (i socjolingwistycznym); (3) koncentruje się na procesie nabywania języka; (4) nabywanie języka wiąże przede wszystkim z kontekstem szkolnej edukacji i wychowania; (5) nauczaniem języka ojczystego oraz (6) języków obcych; a ponadto (7) wypracowuje metody sprawdzania umiejętności językowych; (8) akcentuje wymiar instytucjonalny w postaci specjalistycznych periodyków oraz słowników i opracowań o profilu pedagogicznym; oraz (9) informuje o stowarzyszeniach naukowych i centrach badawczych, skupiających ludzi nauki zainteresowanych zależnościami między językiem a edukacją.

Rozprawa Teodozji Rittel porządkuje szereg relacji dotyczących powiązań lingwistyki edukacyjnej z językoznawstwem ogólnym i dyscyplinami granicznymi, takimi jak socjolingwistyka, psycholingwistyka, pragmalingwistyka, neurolingwistyka i lingwistyka kognitywna.

W działaniach lingwoedukacyjnych proponujemy integralne stosowanie zestawu kompetencji: gramatyczno-leksykalnej, kognitywnej, kulturowej, aksjologicznej i lingwoedukacyjnej; rozumianych jako wiedza ucznia i nauczyciela, pozwalająca na samoocenę własnej sprawności komunikacyjnej, w której ujawnia się zarówno kompetencja gramatyczna, jak i pragmatyczno-kulturowa. Kompetencja pragmatyczno-kulturowa pozwala różnicować zadania dydaktyczne związane z przechodzeniem od kodu *ograniczonego* (kompetencja *przejściowa* – język dziecka) do kodu quasi-ograniczonego (kompetencja *przybliżona*, podstawowa – uczeń klas młodszych), następnie do kodu wypracowanego, wykształconego (kompetencja *docelowa* – uczeń klas starszych), aż do stymulowania twórczości językowej (odbiorczo-nadawczej) drugiego stopnia (*nadkompetencji*) i rozwijania inwencji retorycznej (licealista, student), a w przypadku zaburzeń mowy (*subkompetencji*), pozwalającego także na korektę i usprawnianie języka w dyskursie logopedycznym.

Wyraźne inspiracje metodologią lingwoedukacyjną zauważyć można w rozprawach i artykułach uczestników konwersatorium *Pragmatyka językowa i lingwistyka edukacyjna,* które funkcjonuje w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Instytutu Filologii Polskiej od roku 1999, por. teksty Marii Rachwałowej, Joanny

Przewłockiej, Agnieszki Borzęckiej i Roberta Słabczyńskiego (zamieszczone w rozdziale pierwszym) oraz Teodozji Maliszewskiej (pomieszczone w rozdziale drugim prezentowanego opracowania).

Pojęcie poetyckiego (i szerzej – literackiego) obrazu świata w dyskursie szkolnym w ujęciu pragmalingwistycznym i lingwoedukacyjnym zespala problematykę artykułów J. Ożdżyńskiego, T. Rittel, J. Kidy, M. Olmy.

Pogranicze lingwistyki kulturowej i edukacyjnej reprezentują studia i rozprawy S.J. Rittela (*Znak wobec znaku*), T. Rittel (*Kulturowy dyskurs edukacyjny*) a także B. Guzik (*Metaforyczna konceptualizacja ŚWIATA*) oraz M. Karwatowskiej (*ŻYCIE w metaforach uczniowskich*).

Kulturowy dyskurs edukacyjny interpretować można jako proces i wytwór danej wspólnoty kulturowej, które powodują zmiany w konceptualizacji przedmiotu poznania, a niekiedy także ich dogłębną i zasadniczą zmianę w profilowaniu pojęć, przy czym tworzone w toku dyskursu „teksty kulturowe" są wynikiem zespolenia wiedzy językowej z wiedzą pozajęzykową (S.J. Rittel). Celem tej aktywności jest osiągnięcie przez uczestników komunikacji poczucia wspólnoty (B. Guzik).

Ujęcie komunikacyjne rozumienia metafor i innych znaczeń niedosłownych (aluzji, ironii i in.) wywodzi się z pragmatyki lingwistycznej, a jego rezultaty mogą być także przydatne w analizie funkcji metafor w tekstach literackich omawianych w szkole w ramach dyskursu edukacyjnego w odniesieniu do wyrażeń o charakterze przenośnym lub perswazyjnym (J. Ożdżyński, J. Kida).

Badania nad niedosłownymi znaczeniami wyrażeń (i aktów mowy tworzących te wyrażenia) to obecnie jeden z najintensywniej rozwijanych działów klasycznej pragmatyki (logicznej). Zdolność do wyjaśniania takich zjawisk językowych, jak *aluzja, (iluzja), ironia, sarkazm* czy wreszcie *metafora* (i inne figuratywne użycia wyrażeń) jest ważnym sprawdzianem adekwatności teorii pragmatycznej. Znajomość (umiejętność rozpoznawania) znaczeń niedosłownych można traktować jako wyznaczniki kompetencji docelowej w kształceniu sprawności kognitywnych ucznia (J. Ożdżyński, M. Rachwałowa, B. Bogusz).

Problematyka metafory i innych znaczeń niedosłownych stanowi również swoisty zwornik językoznawstwa kognitywnego, pragmatyki językowej i lingwistyki edukacyjnej (por. J. Ożdżyński, *Porównania i metafory w dyskursie szkolnym*).

Badaczy językoznawstwa kognitywnego interesuje tworzenie i analizowanie metafor z wykorzystaniem kategoryzacji prototypu i profilowania. Takie podejście pozwala utworzyć schematy wyobrażeniowe, modele kognitywne, a następnie dotrzeć do definicji kognitywnej pojęcia. Płodne intelektualnie na gruncie lingwistyki edukacyjnej wydaje się pojęcie metafory konceptualnej, interpretowanej przez odwołanie się do przedpojęciowych schematów wyobrażeniowych.

Interpretację konsekwentnie kognitywną metafory konceptualnej SZCZĘŚCIA proponuje J. Bujak-Lechowicz. W kręgu ujęć kognitywnych pozostaje także wyraźnie artykuł Adama Kwaśniewskiego poświęcony metaforom funeralnym (ŻYCIA WIECZNEGO, ŚMIERCI) spotykanym w napisach nagrobnych i w literaturze.

Odwoływanie się do metafory konceptualnej w praktyce szkolnej kryje w sobie walor metodyczny, zmierza bowiem zarówno w konwencjonalnej, jak i kreatywnej warstwie języka do odkrycia rozumienia (rozszyfrowania) czegoś trudnego do zrozumienia, a przypomnienie schematu umożliwia odsłonięcie kierunku skojarzenia leżącego u podstaw porównania i podobieństwa, przywoływanych przez porównanie i metaforę, co ułatwia w efekcie odsłonięcie znaczenia metaforycznego i rozumienie tekstu (nie tylko poetyckiego, ale i potocznego prozatorskiego), w różnych gatunkach i odmianach wypowiedzi.

W rozdziale trzecim *Metafora w dyskursie edukacyjnym* ukazujemy sferę pragmatyczno-komunikacyjną metafor, w której nadawca i odbiorca wchodzą w bliski kontakt poznawczy. Zwracamy tutaj uwagę na: kontekstualizowanie znaczeń i tekstologię komunikacyjną (T. Rittel); interpretacje metafor potocznych (konwencjonalnych) i metafor poetyckich (wysoce kreatywnych) w dyskursie szkolnym (J. Ożdżyński). Rozpatrujemy pragmatykę językową jako zjawisko kulturowe w szerokim sensie, pozajęzykowe, semiotyczne (S.J. Rittel).

Do analizy schematów pojęciowych (ŚWIATA, ŻYCIA i CIERPIENIA) w obrębie metafor konceptualnych i genetycznych (w ujęciu lingwoedukacyjnym) nawiązują także Barbara Guzik, Małgorzata Karwatowska, Iwona Bińczycka.

Przestrzeń kulturową dyskursu edukacyjnego wypełnia także: metafora kulturowa – przekładowa (T. Rittel); metafora kategorialna – gramatyczna (J. Machowska) i metafora frazeologiczna (J. Podracki, M. Trysińska).

W rozdziale szóstym *Diagnozowanie języka i mowy w dyskursie logopedycznym* – z jednej strony zwracamy uwagę na nabywanie języka jako dynamiczny proces budowania i kształtowania coraz bardziej złożonych gramatycznie jednostek językowych (T. Rittel), z drugiej zaś – na diagnozowanie wad wymowy w języku uczniów klas młodszych. Chodzi o diagnozowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej przez pryzmat złożoności nabywanej gramatyki oraz diagnozowanie kompetencji wymawianiowych (artykulacyjnych), jakie ma miejsce w ramach zajęć logopedycznych (E. Okarma).

Szeroko pojęta pragmatyka językoznawcza pozwala na pragmalingwistyczny opis zaburzeń w definiowaniu i diagnozowaniu semantyki dziecięcych i uczniowskich wypowiedzi (M. Michalik); na badanie spójności komunikatów w przypadku głębokich zaburzeń językowych (J. Cieszyńska), a także na ocenę stopnia trudności w czytaniu i pisaniu w ramach praktycznych zajęć postępowania logopedycznego (M. Korendo). Uwzględnieniu różnych „przestrzeni mentalnych" i zachowań językowych im odpowiadających jest poświęcony artykuł na temat zaburzeń rozwojowych ujmowanych jako „niesprecyzowane" nieprawidłowości komunikacyjne (A. Mamica). Szerokie tło interdyscyplinarne dla rozważań na temat zaburzeń płynności mówienia (zwłaszcza jąkania) przedstawia M. Chęciek.

Na zasadzie informowania o książkach wykorzystujących metodologię lingwoedukacyjną wprowadzamy do naszego tomu dział recenzji przygotowanych przez:

– S. Śniatkowskiego [*Metafora w dyskursie edukacyjnym* Lynne Cameron, przekł. z ang., ss. 240; recenzja *Małej encyklopedii lingwistyki edukacyjnej,* pod red. B. Spolsky'ego, Elsevier 1999, a także rec. książki D. Blackemore, *Understanding utterances* (*an introduction to pragmatics*) Blackwell Publishing 1992];

– M. Karwatowskiej (rec. książki R. Pawłowskiej, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu,* Gdańsk 2002, ss. 324);

– M. Olmy (rec. książki Barbary Guzik, *Powinnościowy model języka w lingwistyce edukacyjnej,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, ss. 236.

Biorąc pod uwagę fakt, jak wiele czynników językowych, psychologicznych, społecznych, kulturowych, etycznych i innych wpływa na wybór i jakość słowa oraz tekstu w działaniach pedagogicznych i metodycznych nauczyciela, pytania o ich wyznaczniki oraz jakość czy też pełnione role są w naszym przekonaniu w pełni uzasadnione. Proponowane w tym opracowaniu odpowiedzi, sugestie i propozycje nie dotyczą rzecz jasna wszystkich wymiarów pragmatyki w dyskursie edukacyjnym, ale stanowią istotne, jak się wydaje, rozpoznanie dotąd mało zbadanego gruntu wpływów pragmatyki i lingwistyki kognitywnej na aktualny kształt dyskursu edukacyjnego w polskiej szkole. Pokazanie praktykom słowa (nauczycielom i studentom, autorom podręczników czy szerzej – ludziom związanym z oświatą i wychowaniem) wielości uwarunkowań pragmatycznych, mających istotny wpływ na ostateczny kształt dyskursu pedagogicznego – w szerszej perspektywie lingwistyki kulturowej i humanistycznej, będzie miało z pewnością znaczenie dla kształtowania i doskonalenia tego dyskursu w szeroko rozumianym środowisku edukacyjnym (nauczania i wychowania). Mamy nadzieję, iż doświadczenia i przemyślenia praktyczne dotyczące powiązań między językiem i edukacją sprzyjać będą także doskonaleniu metod kształcenia językowego i literackiego na różnych poziomach edukacji szkolnej.

Teodozja Rittel
Jan Ożdżyński

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

I. W KRĘGU LINGWISTYKI EDUKACYJNEJ

Bernard Spolsky

Wprowadzenie do lingwistyki edukacyjnej

Definiowanie dziedziny lingwistyki edukacyjnej

Jednym z zasadniczych celów *Małej encyklopedii lingwistyki edukacyjnej*[1] jest zdefiniowanie samej dyscypliny i jej podstawowych założeń. Artykuł Davida Wilkinsa pt. *Językoznawstwo stosowane* stanowi prezentację podstaw lingwistyki edukacyjnej, która wywodzi się z językoznawstwa stosowanego i dla której językoznawstwo stosowane wciąż pozostaje punktem odniesienia. Językoznawstwo stosowane jako termin analogiczny do matematyki stosowanej okazało się bardziej odpowiednie niż termin „inżynieria języka" i odpowiada szerokiemu zakresowi zainteresowań odnoszących się do praktycznych zastosowań lub implikacji wiedzy wzbogacanej dzięki rozwojowi współczesnego językoznawstwa.

Dla niektórych językoznawstwo stosowane nie oznacza więcej niż nauczanie języka. Na wielu uniwersytetach kurs pod nazwą „Językoznawstwo stosowane" jest w istocie wprowadzeniem do dydaktyki języka obcego. Inni włączają tutaj wszystkie dyscypliny wspomagające badanie samego języka, takie jak socjolingwistyka, językoznawstwo komputerowe czy psycholingwistyka. To szersze ujęcie zostało zinstytucjonalizowane w postaci kongresów językoznawstwa stosowanego, które zaczęto organizować w połowie lat sześćdziesiątych, oraz jako Międzynarodowe Stowarzyszenie Językoznawstwa Stosowanego (AILA), które wyrosło z tych kongresów. Z tego powodu omawiany termin jest zbyt wąski i zarazem zbyt pojemny, aby określać interdyscyplinarność języka i edukacji.

Termin „lingwistyka edukacyjna" nawiązuje do psychologii edukacyjnej oraz socjologii edukacyjnej i odpowiada połączeniu dyscypliny akademickiej (językoznawstwa) z działaniem praktycznym (edukacją). Wraz z podtrzymaniem wysokiego statusu dyscypliny akademickiej (przez użycie terminu „lingwistyka" jako podsta-

[1] *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, ed. B. Spolsky (*General Introduction*), Cambridge University Press: Elsevier 1999, s. 1–6.

wowego członu w grupie nominalnej) termin ten odrzuca pojmowanie lingwistyki jako jedynie oczekującej na zastosowanie (tak jak młotek oczekuje na gwóźdź, aby go wbić). Użycie terminu „lingwistyka edukacyjna" wskazuje raczej na potrzebę wnikliwych rozważań dotyczących również edukacyjnej strony języka, co zaowocowało powstaniem nowej dyscypliny.

Sferę zainteresowań tej rozwijającej się dyscypliny wiedzy najlepiej określić jako skrzyżowanie języka i edukacji. Z jednej strony zadaniem lingwistyki edukacyjnej jest zdefiniowanie zasobu wiedzy z wielu różnych dyscyplin zajmujących się naukowym badaniem języka, która może okazać się istotna w instytucjonalnej lub pozainstytucjonalnej edukacji. Z drugiej strony przyjęty termin obejmuje takie sfery instytucjonalnych lub pozainstytucjonalnych zabiegów edukacyjnych, które mają bezpośredni związek z językiem i sprawnością językową uczniów. Istnieje tu zatem pewna niejasność spowodowana najprawdopodobniej twierdzeniem, iż lingwistyka edukacyjna obejmuje zarówno różne dziedziny kształcenia językowego, jak i wiedzę z zakresu językoznawstwa oraz innych dziedzin istotnych dla edukacji językowej.

Prezentowana encyklopedia została pomyślana tak, aby odzwierciedlić wieloaspektowość nowej dyscypliny. Ma ona na celu przedstawienie wszelkiej wiedzy z zakresu językoznawstwa (zarówno podstawowej, jak gramatyka, fonologia czy semantyka, jak i uzupełniającej – z zakresu socjolingwistyki, psycholingwistyki i językoznawstwa klinicznego), która może mieć związek z kształceniem dzieci i dorosłych. *Encyklopedia* obejmuje również dziedziny w szczególny sposób związane z uczeniem się języka (w najszerszym ujęciu) oraz nauczaniem języka.

Przyjęte założenia łączą w sobie odwagę twierdzeń dotyczących zakresu i istoty wzajemnych zależności z pokorą w odniesieniu do wszechstronności poszukiwań bezpośrednich wniosków przydatnych dla wiedzy. A.S. Byatt w swej najnowszej powieści *Wieża Babel* (1996) opisuje szczegółowo wiedzę językoznawczą z lat sześćdziesiątych, którą przyswaja sobie jeden z bohaterów, kiedy zostaje wybrany na przewodniczącego narodowej komisji do spraw kształcenia językowego. Od de Saussure'a, Jakobsona i Chomsky'ego przejmuje schemat rozumienia struktury języka mając nadzieję, że pewnego dnia neurolingwiści i genetycy znajdą organiczną podstawę tej struktury w genach i komórkach mózgu. Byatt podsumowuje jednak zwięźle dyskusję nad ustaleniami współczesnego językoznawstwa stwierdzeniem: „Nic, czym zajmowała się wspomniana komisja, nie jest rzeczywiście pomocne w odpowiedzi na pytanie, czego uczyć dzieci i nie tylko dzieci" (s. 194).

Lingwistyka edukacyjna, podobnie jak prezentowana *Encyklopedia*, ma raczej charakter wspomagający niż zasadniczy. Podstawowym celem nie jest – jak wielu językoznawców może niesłusznie oczekiwać – wskazanie nauczycielom sposobu nauczania. Kiedy jakieś 25 lat temu pisałem wstęp do serii artykułów na temat języka i edukacji, zacząłem od zacytowania jednego z kolegów sugerującego, że metoda audiolingwalna była największym grzechem językoznawców wobec uczących się. Termin „językoznawstwo stosowane" – twierdziłem wówczas – może sugerować, że każde nowe odkrycie w zakresie struktury języka ma natychmiastowe zastosowanie

praktyczne. Językoznawstwo strukturalne rozwinęło pewne użyteczne metody ustalania regularności w wielu sferach języka. Wierzono, że uda się te ustalenia przełożyć na metody nauczania języka. Rezultatem było z jednej strony skazanie uczących się na wielogodzinne bezsensowne ćwiczenia, z drugiej jednak – wprowadzenie pewnego porządku do ćwiczenia form języka obcego.

W swoim artykule twierdziłem (i wciąż jestem o tym przekonany), że wiedza językoznawcza ma swoje konsekwencje dla metod i sposobów pomagania ludziom w uczeniu się języka ojczystego lub obcego. Językoznawstwo strukturalne zaproponowało nauczycielom języka dokładniejszy i skuteczniejszy sposób badania natury wiedzy językowej, której potrzebowali uczący się. Było jednak błędem twierdzić, że wzory używane przez językoznawców mają być bezpośrednio przyswajane przez uczących się. Gramatyka transformacyjna poszła jeszcze dalej w swoich wyjaśnieniach dotyczących struktury języka, ale – co ważniejsze – zapoczątkowała rewolucję, proponując takie modele procesów językowych i elementów wrodzonych, które doprowadziły do powstania psycholingwistyki. Zagadnienia dotyczące wariantów, których nie wyjaśniła gramatyka transformacyjna, złożyły się na powstanie socjolingwistyki, ujmującej w najszerszym rozumieniu język i uczących się języka w kontekście społecznym. Interakcja między podstawowymi dziedzinami językoznawstwa a dyscyplinami pokrewnymi (filozofia, socjologia, psychologia i inne) oraz profesjonalnym i naukowym badaniem kształcenia umożliwiła określenie zakresu zagadnień i podstawowej wiedzy związanej z tymi zagadnieniami.

W konsekwencji szukamy nie zastosowań dla językoznawstwa, ale z różnych jego dyscyplin oraz z innych gałęzi wiedzy zajmujących się językiem czerpiemy wiedzę, która pomoże ludziom w rozwoju umiejętności językowych.

Taksonomia lingwistyki edukacyjnej

Artykuły zawarte w *Encyklopedii* zostały umieszczone w ośmiu rozdziałach tworzących praktyczną taksonomię lingwistyki edukacyjnej.

Wprowadzenie do dyscypliny

Aby przedstawić pełny obraz dyscypliny, rozszerzono *Wstęp ogólny* w rozdziale pierwszym o cztery artykuły. *Językoznawstwo stosowane* ukazuje dyscyplinę macierzystą wobec lingwistyki edukacyjnej, zwracając uwagę na to, w jaki sposób wiedzę językoznawczą zaczęto postrzegać jako istotną dla praktycznych potrzeb edukacyjnych. *Lingwistyka edukacyjna* oraz *Językoznawstwo a uczenie się języka* określają rangę i zakres dokładniej już zdefiniowanej dyscypliny. Artykuł *Etyka w lingwistyce edukacyjnej* włączono do tego rozdziału, aby zreasumować etyczne podstawy całej dyscypliny i odzwierciedlić rosnące poczucie odpowiedzialności uczonych za społeczne konsekwencje ich działań.

Kontekst społeczny

Jak zauważa Wilkins w artykule wprowadzającym do *Językoznawstwa stosowanego*, „naturalna dwujęzyczność (bilingualism) jest bardziej powszechna niż się przypuszcza". Stwierdzenie istotnej roli kontekstu społecznego, w jakim naucza się i używa języka, ma rosnący wpływ na lingwistykę edukacyjną, odkąd Hymes sprzeciwił się ograniczaniu zainteresowań do kompetencji językowej idealnego użytkownika (jednego) języka („monolingual"), co proponował Chomsky.

Kilka artykułów sytuuje język i edukację w kontekście społecznym. Cały rozdział składa się z czterech części. W 13 artykułach społeczeństwo ujmowane jest z językoznawczego punktu widzenia, a zawarte w nich rozważania dotyczą zarówno społecznych podstaw języka, jak i językowych podstaw społeczeństwa. Kolejnych 18 rozdziałów, z których wiele powstało z myślą o tej *Encyklopedii* i odzwierciedla najnowsze badania lingwoedukacyjne, poświęcono polityce językowej: polityce kształcenia językowego oraz edukacji z perspektywy narodowej. Siedem artykułów na temat piśmienności i oralności prezentuje w ujęciu krytycznym społeczne i edukacyjne konsekwencje zróżnicowania na mówioną i pisaną odmianę języka. Rozdział zamyka osiem artykułów ukazujących odmienność języka domu i szkoły oraz rozmaite aspekty edukacyjnych i społecznych różnic pomiędzy językiem domu a językiem preferowanym w szkole.

Społeczeństwo

W tym podrozdziale, tak jak w *Socjolingwistyce,* położono nacisk na zróżnicowanie języka oraz na przyczyny i konsekwencje tego zróżnicowania. Język odgrywa zdecydowanie główną rolę w procesie *Socjalizacji.* Mimo że istnieją państwa, które postępują tak, jak gdyby wszyscy ich obywatele mówili tylko jednym językiem, większość społeczeństw jest wielojęzycznych (multilingual) z różnymi wzorcami dystrybucji demograficznej i funkcjonalnym użyciem różnych języków i dialektów. Stąd trzy artykuły poświęcone kolejno *Wielojęzyczności, Państwom wielojęzycznym* i *Społecznej dwujęzyczności.* (Terminy „dwujęzyczny" i „wielojęzyczny" używane są wymiennie zarówno przez laików, jak i specjalistów, czego redaktor nie decyduje się zmieniać). Szczególny wzorzec społecznej dwujęzyczności (*Diglossia*) wyróżnia wyższą i niższą rangę dwóch odmian języka lub dwóch różnych języków, co stwarza problemy, gdy – jak zazwyczaj dzieje się, w tym przypadku dwujęzyczności – jedna z odmian jest nabywana w domu, a druga wymagana w szkole. Użytkownicy, skonfrontowani z wyborem między językami, okazują różne rodzaje *Lojalności językowej* wobec proponowanych odmian języka, co ma wpływ na ich wolę uczenia się lub nauczania języków, a przez to także na wspieranie określonego języka, zmiany ról poszczególnych języków, a nawet śmierć języka. Dominująca odmiana języka pozwala określić niektóre języki jako *Języki mniejszości,* co pozostaje w związku z *Prawami mniejszości językowych* w świetle polityki władz prowadzącej do *Eksterminacji języków (Linguicide)* lub ich wymuszonej destrukcji. W jednym z artykułów (*Szwecja: języki imigrantów*) opisano przypadek imigrantów; temat ten poru-

szony został także w artykułach na temat polityki narodowej: polityki kształcenia językowego i edukacji. Określenie sił działających w celu drastycznego ograniczenia istniejącej różnorodności języków doprowadziło poniewczasie do nauczania języków zagrożonych wyginięciem. Proces odpowiadający zróżnicowaniu języka w wyniku decyzji dotyczącej odmiany, której powinno się używać i w konsekwencji wskazującej zadania dla nauczyciela języka, określa się mianem *Standaryzacji.*

Polityka narodowa: polityka kształcenia językowego i edukacji

Właściwe uniwersalizmowi *Państw wielojęzycznych,* czysto pragmatyczne potrzeby skutecznej komunikacji są wystarczające, aby wymusić rozwój narodowej polityki językowej i podejmowanie decyzji dotyczących języków urzędowych. Jednakże, co można dostrzec w artykułach zawartych w tym rozdziale, ten, jak mogłoby się wydawać, z pozoru neutralny i obiektywny cel jest regularnie zamazywany i wypaczany przez odczuwalną potrzebę wyrażania nacjonalistycznych i symbolicznych związków dotyczących stwierdzenia wyższego statusu jednego lub kilku wybranych języków. *Języki narodowe* czerpią zatem wiele dla swojej pozycji z pełnionych ról, które – tak jak flagi czy hymny – określają tożsamość narodową lub ustanawiają zwierzchność jednego z języków i ich użytkowników nad innymi. Wiele narodów wykracza poza granice ustanawiając *Politykę ekspansji (diffusion) językowej,* aby rozszerzyć swoje wpływy.

Narodowa polityka językowa i edukacyjna śledzi wspomniane wyżej sprzeczne interesy i proponuje model analizy. W badaniu różnych regionów świata [...] można dostrzec różne wzorce postępowania, które pojawiły się w ostatnich latach. Przyjrzenie się kilku szczególnym i dobrze zbadanym przypadkom [...] ujawnia złożoność sytuacji i trudności rozwoju uzasadnionej i skutecznej polityki językowej.

Piśmienność i oralność

Jak stwierdza Daswani w swoim artykule, *Piśmienność* nie jest już teraz problemem jedynie indywidualnej umiejętności pisania, ale zagadnieniem społecznym większej wagi. W artykule *Tradycyjna edukacja religijna a piśmienność w krajach rozwijających się* dostrzeżono rangę języków i tekstów sakralnych. Z kolei *Piśmienność: badania i metody* to zagadnienia będącego aktualnie w centrum większości narodowych spraw i kampanii. Jeszcze bardziej aktualne jest zwrócenie uwagi, że *Oralność,* z odpowiednimi dla niej umiejętnościami słuchania i mówienia, ma podobną (do piśmienności) wartość edukacyjną i społeczną. U podstaw umiejętności pisania leżą dwa podstawowe zjawiska: zdolność odróżniania języka i jego struktury od treści, jakie wyraża (patrz *Piśmienność: świadomość metajęzykowa*) oraz zdolność rozpoznawania jednostek systemu dźwiękowego (patrz *Piśmienność: świadomość fonologiczna*). Aby zajmować się bardziej zaawansowanymi umiejętnościami niezbędnymi do pracy we współczesnym świecie, zaproponowano koncepcję *Postpiśmienności (Postliteracy).* Związek szkoły z zagadnieniem piśmienności rozważa się w wielu artykułach na temat czytania i pisania.

Zróżnicowanie języka domu i szkoły

Jedną z najistotniejszych zmian, jakiej podlega większość dzieci, jest zmiana społecznego i językowego kontekstu domu na odpowiedni kontekst szkoły. Różnice między *Językiem domu a językiem szkoły* są ważnym czynnikiem, a częściowo także przyczyną występowania szeroko rozpowszechnionych *Niepowodzeń szkolnych.* W Wielkiej Brytanii i w USA szkoły zazwyczaj kładą nacisk na nauczanie i uczenie się *Standardowej odmiany języka (Standard English)*, odrzucając różne inne odmiany [...]. Taka polityka stała się wyzwaniem w USA, czego przykładem jest *Przypadek Ann Arbor.* Nowszym przykładem protestu wobec takiej polityki są głosy oburzenia w sprawie podejścia grona pedagogicznego jednej z kalifornijskich szkół do nauczania odmian języka, który traktowano jako miejscowy język Murzynów amerykańskich. Nauczanie języka standardowego prowadzi do kontrowersji wokół *Gramatyki normatywnej i opisowej.* Rozpoznawania różnic społecznych i językowych dotyczą najnowsze badania *Płci i języka.*

Indywidualny uczący się

Trzeci dział przyjętej taksonomii, który także można podzielić na trzy części, koncentruje się wokół indywidualnego uczącego się języka. Osiem artykułów porusza różne aspekty tak zwanego obecnie (pod wpływem Chomsky'ego) nabywania języka (zamiast: uczenia się języka). Artykuły te dotyczą głównie języka pierwszego lub ojczystego. Kolejnych sześć artykułów dotyczy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i różnych patologii, które wpływają na indywidualny proces uczenia się. Sześć ostatnich artykułów w tym dziale nawiązuje do natury procesu przyswajania przez jednostkę języka obcego, obejmując wspólnie lub z osobna różne aspekty uczenia się (czy nabywania) drugiego lub obcego języka.

Nabywanie języka

Język istnieje w kontekście społecznym, ale jest nabywany przez jednostki. Psycholingwistyka jest dyscypliną, która jest ściśle związana z badaniem *Nabywania języka.* To, co współcześnie wiadomo o neurofizjologicznych podstawach języka, wiąże się z relacją *Język a mózg.* To, w jaki sposób język jest wrodzony i w jakim stopniu jest wyuczony, stanowi aktualny problem z zakresu *Nabywania języka* w ujęciu *Modeli formalnych a wyuczalności.*

Artykuł *Dane początkowe a interakcja* porusza pokrewne zagadnienie zaangażowania uczącego się w proces nabywania języka. Niezależnie od siebie rozpatrzone zostało nabywanie *Gramatyki (języka ojczystego), Fonologii* i *Słownictwa w pedagogice języka obcego.* Ustalając stopień upowszechnienia wielojęzyczności („plurilingualism" jest terminem preferowanym przez niektórych uczonych europejskich w odniesieniu do indywidualnych zdolności), autor *Stawania się dwujęzycznym* ocenia, z jaką regularnością dzieci przyswajają więcej niż jeden język.

Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Rozdział ten poświęcony jest wyjątkom. Normalny proces nabywania języka może być zakłócony na wiele sposobów, powodując różne rodzaje językowej *Patologii*, którą często poddaje się leczeniu *(Patologia: interwencje)*. Istnieje szeroki zakres *Zaburzeń mowy*. Bardziej szczegółowo: istnieją *Trudności w czytaniu i pisaniu*. *Dziecko niewidome* również ma specyficzne problemy. Poważnym utrudnieniem jest *Głuchota*, w przypadku której *Instrukcje w języku migowym* stanowią jedno z rozwiązań.

Proces nabywania języka obcego

Wspomniano już, że wiele dzieci uczy się – równocześnie lub kolejno – więcej niż jednego języka. *Indywidualna dwujęzyczność* (która może być nazywana wielojęzycznością, jeśli dotyczy więcej niż dwóch języków) wymaga badań szerokiego zakresu zjawisk. Często stawianym pytaniem jest to, jakie znaczenie ma *Wiek w uczeniu się języka obcego*, pytanie domagające się wyjaśnienia, dlaczego tak wiele badań empirycznych zaczyna się od stwierdzenia „Wszyscy wierzą, że małe dzieci z łatwością uczą się języków", a kończy się ustaleniem, że starsi uczący się są skuteczniejsi. Pozostałe artykuły w tym podrozdziale dotyczą umiejętności *Słuchania, Mówienia, Czytania* i *Pisania w języku obcym* oraz porównania z nabywaniem tych umiejętności w nauce pierwszego języka.

Kontekst szkolny

Czwarty z taksonomicznych rozdziałów dotyczy kontekstu szkolnego w lingwistyce edukacyjnej. Trzy części tego rozdziału dotyczą organizacji języka w szkole i w klasie, po czym omówiono ważne poradniki i słowniki, a całość zamknięto najnowszymi uzupełnieniami z zakresu informatyki.

Szkoła i klasa

Formalne kształcenie w zakresie języka ojczystego lub języków obcych odbywa się w klasie, a zatem w kontekście *Języka klasowego (Classroom language)*. *Badanie języka klasowego* jest prezentacją sposobu opisywania i oceniania wyników *Dyskursu w klasie językowej*. Działania związane z językiem są kierowane zewnętrznymi nakazami *Szkolnej polityki językowej* i poddane wpływom stylu nauczycielskiej *Pedagogiki*. Kiedy uwzględnia się więcej niż jeden język, pojawia się szeroko rozumiane, ale wciąż kontrowersyjne *Kształcenie bilingwalne*. Kształcenie języka nie ogranicza się do klas językowych, ale może zyskać szerszy wymiar, jak tego dowodzi ujęcie prezentowane w artykule *Język w procesie kształcenia*. Jedną z kluczowych cech kształcenia w klasie jest wszechobecny *Podręcznik*.

Słowniki

Większość ludzi sądzi, że uczenie się języka sprowadza się do przyswajania nowych słów, więc *Leksykologia i Leksykografia*, jako nauka o tworzeniu słowników, znajduje szczególne zastosowanie w lingwistyce edukacyjnej. Słowniki dostar-

czają nie tylko opisu, ale – implicytnie lub eksplicytnie – także *Zasad stosowania* dotyczących użycia odpowiednich słów. *Słowniki dla uczących się języka* muszą odpowiadać szczególnym wymaganiom.

Wiek informatyki

Od połowy XX wieku trwa gwałtowny rozwój *Nowej technologii informatycznej w kształceniu języka.* Według niektórych badaczy instrukcje zostały przeniesione z klasy do laboratorium językowego. W ostatnim dwudziestoleciu wyłoniła się nowa dyscyplina *Nauczanie języka z pomocą komputera.* Wraz z rozwojem Internetu można także znaleźć *Lingwistykę edukacyjną w sieci.*

Nauczanie języka

Piąta część *Encyklopedii* koncentruje się na nauczaniu języka. Artykuły w tej części dotyczą kolejno charakteru narodowych programów kształcenia na potrzeby nauczania języka ojczystego, miejsca gramatyki w nauczaniu języka ojczystego, nauczania umiejętności czytania w języku ojczystym (13 artykułów) oraz ortografii i umiejętności pisania w języku ojczystym (łącznie 8 artykułów).

Narodowe programy kształcenia

W Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych podejmuje się wysiłki w zakresie reformy kształcenia języka ojczystego (język angielski). *Narodowy program kształcenia języka angielskiego (Anglia i Walia)* oraz artykuł poświęcony *Ministerstwu Szkolnictwa Wielkiej Brytanii* dotyczą właśnie działań reformatorskich, podczas gdy artykuły prezentujące *Narodowy projekt kształcenia wypowiedzi ustnej* oraz *Narodowe projekty kształcenia wypowiedzi pisemnej* opisują pozostałe aspekty procesu kształcenia. *Nauczanie języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych* oraz *Standardy, Wymagania edukacyjne* i *Wskazówki metodyczne* prezentują podobne wysiłki podejmowane w USA.

Narodowe nauczanie języka ojczystego (język angielski) opisują ponadto artykuły poświęcone nauczaniu języka angielskiego w Australii, Kanadzie, Anglii i Walii oraz w Szkocji.

Autorzy z kręgu języka angielskiego często odnoszą się do wysoko rozwiniętej i scentralizowanej formy kształcenia języka ojczystego, jaki można obserwować w *Nauczaniu języka francuskiego we Francji.*

Gramatyka w nauczaniu języka ojczystego

Pięć artykułów poświęcono bardzo kontrowersyjnemu tematowi: *Gramatyka (język ojczysty), Nauczanie gramatyki (język ojczysty), Gramatyka (języka ojczystego) w szkołach brytyjskich, Świadomość językowa* oraz *Zastosowanie gramatyki systemowej.* Czy nauczanie gramatyki doskonali język ucznia? Czy gramatyki należy nauczać implicytnie, czy eksplicytnie? Jakim modelem gramatyki warto się posługiwać? W pierwszej części artykułu *Językoznawstwo a uczenie się języka* rozważa się ponadto problem gramatyki pedagogicznej.

Czytanie w języku ojczystym

Zasadnicze, przez długi czas, zadanie szkół – nauczanie czytania w języku ojczystym – polega przede wszystkim na zrozumieniu podstawowego procesu, któremu poświęcony jest artykuł *Czytanie: proces nabywania umiejętności.* Rozwinęło się wiele *Teorii czytania.* Mnożono *Metody nauczania czytania* i opublikowano wiele *Materiałów do nauczania czytania,* które przeanalizowano w artykule *Umiejętność czytania.* Próbą odpowiedzi na pytanie, jak wcześnie dziecko powinno uczyć się czytać, jest artykuł *Wczesna nauka czytania.*

Artykuły *Sprawdzanie umiejętności czytania* oraz *Zbiory tekstów do czytania* podpowiadają sposoby śledzenia postępów. Trudności w czytaniu można rozpoznawać dzięki testom, zbiorom tekstów, a także dzięki *Analizie zaburzeń czytania.* Trudnościom w czytaniu poświęcony jest również artykuł *Terapia czytania.* Analizą poważniejszych zaburzeń zajmuje się autor artykułu *Zaburzenia czytania i pisania,* natomiast sposoby postępowania w takich przypadkach przedstawione zostały w artykule *Interwencja w zaburzeniach czytania i pisania.*

Celem nauczania czytania jest *Nauczanie literatury.*

Ortografia języka ojczystego

W odniesieniu do języka takiego jak angielski *Ortografia* jest istotnym składnikiem nauczania języka ojczystego. *Dyktanda* są jednym ze sposobów znajdywania *Błędów ortograficznych.* Inne artykuły w tym rozdziale poświęcone są *Ortografii zmyślonej* i *Uczeniu się ortografii.*

Pisanie w języku ojczystym

Zagadnieniu pisania w języku ojczystym poświęcono trzy artykuły: *Pisanie w szkole, Instrukcje dotyczące pisania* oraz *Pisanie: ujęcie procesualne.*

Nauczanie języków obcych

Rozdział szósty dotyczy nauczania drugiego języka i języków obcych. W piętnastu artykułach opisano specyficzne aspekty uczenia się drugiego języka i języków obcych. Kolejnych osiem artykułów poświęcono subdyscyplinom opisującym zagadnienie przyswajania języka obcego. Osiemnaście ostatnich tekstów charakteryzuje *Pedagogikę drugiego języka i języków obcych.*

Uczenie się drugiego języka i języków obcych

Artykuły w tym rozdziale dotyczą szerokiego zakresu zagadnień dotyczących najnowszych badań nad *Uczeniem się języka obcego.* Podstawowym zadaniem jest przeprowadzenie badań osób mówiących od dziecka danym językiem (*Native Speaker*). Jednego z zasadniczych ujęć dotyczących planowania w procesie tworzenia tekstu dostarcza *Analiza potrzeb,* z której można wyprowadzić *Język dla specjalnych celów.* Historycznie ważne osiągnięcia wiążą się z wprowadzeniem *Analizy kontrastywnej i analizy błędów* (opracowanych m.in. przez Lado i Cordera) oraz związanym z nimi pojęciem *Języka pośredniego (Interlanguage).* Dyskutuje się rangę *Morfologii.* Cztery

artykuły dotyczą uczącego się: *Strategie komunikacyjne, Strategie uczenia się, Motywacja* i *Uczenie się języka obcego: różnice indywidualne. Kultura* jest rozumiana jako *Dyskurs międzykulturowy.* Jest także artykuł *Uczenie się języka angielskiego jako języka obcego* oraz inny, dotyczący próby stworzenia w latach dwudziestych i trzydziestych *Podstawowej wersji języka angielskiego (Basic English).*

SLA, czyli nabywanie języka obcego (Second Language Acquisition)

Tło dla tej ważnej subdyscypliny, będącej początkowo po prostu adaptacją badań w zakresie nabywania pierwszego języka, a obecnie krytyczno-teoretyczną podstawą lingwistyki edukacyjnej, przedstawiono w artykule *Nabywanie języka obcego: historia dyscypliny i propozycje teoretyczne.* Różnorodne zagadnienia z zakresu omawianej dziedziny zostały przedstawione w następnych artykułach: *Nabywanie języka obcego: konwersacja, Nabywanie słownictwa, Nabywanie umiejętności czytania, Morfologia* (w poprzednim podrozdziale), *Fonologia w nabywaniu języka obcego, Semantyka, Składnia w nabywaniu języka obcego* oraz *Tekst.* Ujęcie tego tematu zostało rozszerzone o rozdział *Nabywanie języka obcego: język gestów.*

Metodyka nauczania drugiego języka i języków obcych

W odróżnieniu od przedstawionego dotychczas tła społecznego i teoretycznego w rozdziale tym zebrano artykuły dotyczące nauczania drugiego języka i języków obcych. Tło historyczne zostało przedstawione w artykule *Historia nauczania języka obcego,* a także przeglądowo w artykułach *Nauczanie języka obcego* oraz *Metody nauczania języka obcego.* Nauczanie różnych składników umiejętności językowych opisano w artykułach *Nauczanie gramatyki (język obcy), Słuchanie w metodyce nauczania języka obcego, Wymowa, Metodyka nauczania fonetyki, Czytanie w języku obcym, Mówienie w metodyce nauczania języka obcego, Słownictwo w nauczaniu języka obcego, Pisanie w metodyce nauczania języka obcego.* Rozdział uzupełniono o takie dyskusyjne zagadnienia, jak *Płynność i trafność, Intensywność* oraz *Wczesna nauka języka obcego* (por. także artykuł *Wiek w uczeniu się języka obcego*). Metodom nauczania języka dla specjalnych celów poświęcono artykuł *Język dla specjalnych celów: metodyka nauczania.* Wyniki badań w tym zakresie dotyczyły *Programu ćwiczeń językowych dla potrzeb wojskowości (ASTP),* uważanego przez wielu za poprzednika metody audiolingwalnej, oraz izraelskiego modelu programów służących odrodzeniu wielu ginących języków (Ulpan). Rozdział zamykają artykuły poświęcone najnowszym osiągnięciom: *Instrukcjom opartym na treści* oraz *Nauczaniu w języku obcym (immersion).*

Sprawdzanie umiejętności językowych (Language Testing)

Rozdział siódmy poświęcony został szerszemu omówieniu zagadnień, które w podstawowym tekście *Encyklopedii* potraktowano skrótowo. Dodano w nim pięć nowych artykułów: Ściśle dotyczący omawianego zagadnienia jest artykuł *Sprawdzanie umiejętności językowych,* teorię dyscypliny omówiono w artykule *Sprawdzanie umiejętności językowych: podstawy.* Sposoby sprawdzania umiejętności zapre-

zentowano w *Metodach sprawdzania umiejętności językowych,* w *Sprawdzaniu umiejętności językowych w zakresie języka obcego, Sprawdzaniu umiejętności językowych w języku ojczystym, Sprawdzaniu umiejętności czytania* oraz w *Testach ortograficznych.* Nowe sposoby oceny postępów zaprezentowano w artykule *Sprawdzanie umiejętności językowych: metody alternatywne.* Zagadnienia poświęcone *Etyce* opisano także w artykułach dotyczących *Efektów sprawdzania umiejętności językowych* oraz *Użyć i użytkowników sprawdzianów językowych.*

Instytucjonalizacja lingwistyki edukacyjnej (The Profession)

W ostatnim rozdziale *Encyklopedii* omówiono instytucjonalizację lingwistyki edukacyjnej. Znalazły się tu rozdziały na temat *Czasopism, Stowarzyszeń naukowych, Centrów badawczych* oraz *Letniej Szkoły Językoznawstwa.*

Pełniejszego obrazu funkcjonowania dyscypliny dostarczają noty biograficzne około 50 uczonych, którzy przyczynili się do jej ukształtowania. Są to pionierzy tej dyscypliny, pokolenie jej twórców i wybór starszych z obecnych członków tego grona. Pominięto wielu równie znaczących młodszych uczonych, których aktualne dokonania odnotowano w literaturze przedmiotu dołączonej do każdego artykułu.

Czy istnieje teoria lingwistyki edukacyjnej

Mając opis lingwistyki edukacyjnej jako dyscypliny wraz ze wstępną jej taksonomią, ma się także ochotę przedstawić choćby w zarysie jakąś wstępną teorię tej dyscypliny jako całości. Punktem wyjścia mógłby być model instrukcji zaproponowany przez Johna B. Carolla. Najogólniej można powiedzieć, że jego zdaniem językowa biegłość czy pojętność, czy kompetencja indywidualnego użytkownika jest funkcją jego zdolności uczenia się języka, jego indywidualnych i społecznych motywacji dalszego doskonalenia umiejętności językowych oraz społecznie lub edukacyjnie zdeterminowanego kontaktu z różnymi odmianami języka. A zatem rola lingwistyki edukacyjnej polega na określeniu charakteru każdego z tych pojęć i procesów ujętych w przytoczonym stwierdzeniu oraz odkryciu sposobów ich modyfikowania w celu umożliwienia rozwoju społecznie lub indywidualnie pożądanych sprawności. Każda z gałęzi dyscypliny prezentowanej w *Encyklopedii* stara się we właściwy sobie sposób wypełnić to zadanie, ale traktowanie ich jako „jednolitej dyscypliny" (żeby zapożyczyć termin) obiecuje najlepszą perspektywę osiągnięcia najbardziej korzystnych rezultatów.

Prezentowana publikacja jest przede wszystkim świadectwem wiedzy dostępnej u schyłku tysiąclecia. Jeśli jej wydanie w jakikolwiek sposób przyczyni się do zespolenia tej wiedzy i wskazania luk wymagających dalszych badań, zamierzony cel zostanie osiągnięty.

Tłum. z j. angielskiego: Sławomir Śniatkowski

Introduction to educational linguistic

Abstract

B. Spolsky's *General Introduction: The Field of Educational Linguistics* is the first part of *Introduction to the Field*, an introductory chapter of edited by the author *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (Elsevier 1999) in which some basic principles of the new branch of linguistics are presented.

Spolsky starts with defining the scope of educational linguistics emphasizing its connections with applied linguistics, educational psychology, and educational sociology. The scope – as the author states himself – is "best defined as the intersection of language and education" and the task of both the new field and the encyclopaedia is to be helpful in learning mother tongue as well as foreign languages. Described by Spolsky taxonomy of educational linguistics includes, apart from the introduction, the social context (society, language education policy, literacy and oracy, the language gap between home and school), the individual learner (language acquisition, challenged learners, second language processing), the school context (school and classroom, dictionaries, electronic age), teaching language (national curricula, grammar, reading, spelling, and writing in the mother tongue teaching), teaching additional languages (second and foreign language learning, acquisition, and pedagogy), language testing and the profession (journals, associations, research centres).

Answering the question of a theory of educational linguistics, Spolsky considers the role of the field in spelling out the nature of terms and processes connected with language and education as well as in consolidating this knowledge and "clarifying the gaps that need further study".

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Teodozja Rittel

Dialogiczność tekstów naukowych (*educational linguistics* a *lingwistyka edukacyjna*)

1. Dialogiczność jako „teksty zestawione"

Dialogiczność tekstów naukowych, jako „komunikacja intelektualna", mieści się w obrębie kontekstów pragmatycznych, w których rozważane są wybrane aspekty lingwistyki edukacyjnej, rozwijanej w Polsce w ramach badań nad dyskursem edukacyjnym[1]. Zakładamy, że każdy tekst naukowy wchodzi w dialog z tekstem zastanym i przyszłym tego samego autora lub innych[2]. Zestawione w ten sposób teksty *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (skrót E) oraz *Podstaw lingwistyki edukacyjnej* (skrót LE) wskazują na te relacje funkcyjno-semantyczne, w których: przywołuje się i opisuje rezultaty badań, ustala wspólną w obu ujęciach wiedzę na dany temat, podkreśla odrębności obu koncepcji. W ten sposób stajemy się (E i LE) uczestnikami dyskursu naukowego, rozumianego jako uporządkowana logicznie komunikacja intertekstualna, w której każda wypowiedź stanowi ogniwo łańcucha wypowiedzi, tworzących strukturę intertekstu. W artykule prezentujemy zatem dwie serie wypowiedzi (z *Encyklopedii* i z naszych badań LE) ujęte jako zestawione i „skierowane na siebie" teksty[3]. Do analizy zestawionych przez nas tekstów, które

[1] Analizujemy tu wybrane problemy z: *General Introduction: The Field of Educational Linquistics* ed. B. Spolsky, Wstęp ogólny: dziedziny lingwistyki edukacyjnej, [w:] *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics.* (Mała encyklopedia lingwistyki edukacyjnej, pod red. B. Spolskiego), Elsevier 1999, s. 1–6, przekł. S. Śniatkowski (skrót E) i porównujemy je z pracami prowadzonymi w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie przez Teodozję Rittel, w pracach: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993 i 1994, wyd. II, tejże: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994 i *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1996 i 1997 (red.) oraz inne prace i artykuły z tego zakresu przywoływane dalej (skrót LE).

[2] S. Gajda, *O dialogiczności tekstów naukowych*, ZN WSP w Opolu, Językoznawstwo XVI, 1988, s. 181–192.

[3] R.A. de Beaugrande i W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przekł. A. Szwedek, Warszawa 1990, s. 39. Ustosunkowanie elementów *wobec siebie*, lub ze względu na *siebie* stanowi o metajęzykowych właściwościach zestawionych tekstów językowych oraz kulturowych faktów i działań niejęzyko-

za A. Wierzbicką można nazwać „dwugłosowością" tekstu lub „dwutekstem"[4], wprowadzamy operatory metatekstowe, wskazujące na określone relacje intertekstualne. Mają one swoją strukturę funkcjonalno-semantyczną i semantyczno-składniową w postaci takich wyróżników, jak:

1) metatekstemy wprowadzające do dyskursu naukowego wskazanego imiennie lub nieoznaczonego autora, bądź źródło informacji, w rodzaju: *jak wykazał, jak dowodzi, jak podaje*;
2) metatekstemy wprowadzające do dyskursu naukowego wnioski z analizowanych tekstów w postaci: czasowników wnioskowania *myślę, sądzę* i spójników wnioskowania *więc, czyli*[5];
3) metatekstemy ustalające w dyskursie naukowym zakres wspólnej wiedzy nadawcy (tu: E) i odbiorcy (tu: LE), z czasownikiem niefleksyjnym *wiadomo* i/lub zwrotem *jak widać*, przyjmując to albo jako sąd oczywisty (*wiadomo, że...*), albo jako ustalenie wspólnych założeń (*jak widać...*) będących podstawą argumentacji;
4) metatekstemy wprowadzające do dyskursu naukowego wnioski z literatury przedmiotu w rodzaju: *na ten temat istnieje obszerna literatura*; *możemy się powołać na*; *zagadnieniom tym poświęcono szereg prac...* itd.[6]

Metatekstemy te stosujemy w zależności od potrzeb analizy owego „dwutekstu", jaki powstaje w wyniku proponowanej dyskusji naukowej między komunikatami E i LE. Przy czym w zestawionych tu tekstach odwoływanie się do dorobku naukowego lingwistyki edukacyjnej (E) jest przywoływane (przytaczane), jako „przytoczenie niezależne" lub „zależne" i umieszczane na pierwszym miejscu, tworząc w ten sposób wypowiedź główną. Natomiast drugą wypowiedź, która jest rozwijana odrębnie jako jej uzupełnienie, potwierdzenie, uszczegółowienie, komentarz czy też dodawanie uwag do tekstu lub przeciwstawienie stanowi nasze ujęcie lingwistyki edukacyjnej w Polsce (LE).

wych i o ich „samozwrotności". O zagadnieniach tych piszę w artykule pt. *Dyskurs o CIERPIENIU. Kontekst i działania interpretacyjne*, Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej 38, Warszawa 2003, s. 47–60.

[4] A. Wierzbicka, *Metatekst w tekście*, [w:] *O spójności tekstu*, pod red. M.R. Mayenowej, Wrocław 1971, s. 106.

[5] E. Jędrzejko, *Semantyczno-składniowe właściwości czasowników wnioskowania*, „Polonica", XV, 1990, s. 13–21, por. też I. Iwanowa, *Relacje wnioskowania a znaczenie spójnika „więc"*, „Polonica", XVI, 1991, s. 85–101; także A. Bednarek, *Wykładniki leksykalne ekwiwalencji. Analiza semantyczna wyrażeń typu „czyli"*, Toruń 1989, s. 29 oraz K. Kallas, *Syntaktyczna charakterystyka wielofunkcyjnego „jak"*, „Polonica", XII, 1986, s. 127–143, por. też T. Rittel, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Budowanie tekstu w ujęciu logicznym*, *Kultura. Język. Edukacja*, t. 2, Katowice 1998, red. R. Mrózek, s. 221–231.

[6] U. Gajewska, *Metatekstemy wskazujące na relacje intertekstualne*, ZN WSP w Rzeszowie, Językoznawstwo 5, 1999, s. 119–133. Tamże szersza literatura przedmiotu i U. Wybraniec-Skardowska, *O komunikacji intelektualnej z dwóch pozycji: psychologicznej i uniwersalnej*, [w:] *Dyskurs naukowy*, red. S. Gajda, Opole 1999, s. 41–55.

2. Wypowiedzi w Encyklopedii i w pracach prowadzonych w Polsce jako „teksty zestawione"

E_1: W Encyklopedii *przyjęto, że... założono, że... stwierdzono, że...*

1) jest to: „zakres zainteresowań odnoszących się do praktyki";
2) lub: „implikacja wiedzy wzbogaconej dzięki rozwojowi współczesnego językoznawstwa";
3) *czyli, że* ten zakres zainteresowań lingwistyki edukacyjnej jest równy językoznawstwu stosowanemu (tamże E): artykuł D.A. Wilkinsa, pt. *Applied Linguistics* (*Językoznawstwo stosowane*), s. 6–11.

LE_1: W lingwistyce edukacyjnej *przyjmuje się pogląd, a następnie dowodzi się, że...*:

1) lingwistyka edukacyjna wywodzi się z językoznawstwa ogólnego, w którego obrębie mieszczą się także aspekty heteronomiczne języka, ujmowane jako: *psycholingwistyka, socjolingwistyka, stylistyka indywidualna* i *stylistyka społeczna*[7], zaś wśród cech definicyjnych języka, jako istotne dla praktyki (wyuczalności języka), wskazuje się na dwie jego cechy drugorzędne, ale dla edukacji podstawowe, którymi są: (a) przekazywanie drogą kulturową i (b) wyuczalność[8]; w edukacji językowej są one wykorzystywane jako działania świadome[9], a więc jest to połączenie (styk) lingwistyki edukacyjnej z lingwistyką teoretyczną (implikacja wiedzy) i lingwistyką stosowaną (działania praktyczne);
2) jak widać z prowadzonej tu dyskusji wspólnym zakresem zainteresowań (zarówno dla E, jak i dla lingwistyki edukacyjnej w Polsce LE) pozostaje językoznawstwo stosowane, por. diagram relacyjny$_2$; ale dla LE (inaczej niż dla E) oznacza to wiedzę praktyczną relewantną teoretycznie, a więc wydobytą (diagnozowaną) z wykonania językowego; w sensie aplikacyjnym lingwistyka edukacyjna proponuje takie praktyczne sposoby usprawniania języka, które są zgodne z jego uprzednią diagnozą; a w związku z wyuczalnością języka, której (w LE) *poświęcono szereg prac*, skupia się w niej uwagę na sposobach rozwiązywania tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych, rozważanych na różnych poziomach kształcenia językowego[10]; chodzi w niej (LE) o odkrywanie i opis ukrytych związków w tym, co w dyskursie edukacyjnym jest postrzegalne empirycznie[11], a więc o uchwycenie owej procesualności

[7] A. Heinz, *Aspekty heteronomiczne języka*, [w:] *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978, s. 456–461.

[8] C. Hockett, *Kurs językoznawstwa współczesnego*, Warszawa 1968, s. 653–655; J. Lyons, *Semantyka*, t. 1, Warszawa 1984, s. 85–86.

[9] M. Kita, *O „miejscach wspólnych" dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 584–591.

[10] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, s. 5–11.

[11] W. von Humboldt, *W jakich warunkach rozwija się w narodzie nauka i sztuka*, [w:] *O myśli i mowie*, Warszawa 2002, przekł. M.J. Siemek, s. 3–7.

w nabywaniu, kształceniu i rozwijaniu gramatyk proceduralnych[12]; diagnozowanie stanu języka dotyczy zarówno wszystkich poziomów przyswajania języka (poziom subkompetencji, kompetencji przejściowej, przybliżonej, docelowej i nadkompetencji), jak i wszystkich składowych kompetencji lingwistycznej, które zostały dotychczas wyodrębnione w lingwistyce edukacyjnej, tj. gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej i lingwoedukacyjnej, wraz z „kompetencją wiedzy" (ang. *knowledge workes*[13]), i „kompetencją aksjologiczną" oraz sposobami definiowania tych kompetencji[14].

E_2: Encyklopedia *podaje, informuje, że...*:
termin językoznawstwo stosowane, na wielu uniwersytetach obejmuje: nauczanie języka obcego i dyscypliny wspomagające badanie samego języka: *socjolingwistykę, językoznawstwo komputerowe i psycholingwistykę*. To szersze znaczenie przyjęło też Międzynarodowe Stowarzyszenie Językoznawstwa Stosowanego (AILA), które wyrosło z kongresów językoznawstwa stosowanego;

LE_2: W lingwistyce edukacyjnej do dyskursu naukowego *wprowadza się wnioski wydobyte z* literatury przedmiotu dotyczącej językoznawstwa stosowanego, w rodzaju: *możemy się powołać na to, że*:

1) termin językoznawstwo stosowane prymarnie dotyczy, tak jak i w E, nauczania i uczenia się języków obcych, i posiada swoją teorię nauczania i uczenia się języka; w Polsce jako główne ośrodki badań w zakresie lingwistyki stosowanej są wymieniane: Poznań (z pracami L. Zabrockiego), Warszawa (z ujęciami F. Gruczy) i Kraków (z teorią A. Szulca), a ostatnio także z pracami dotyczącymi *lingwistyki humanistycznej* i *bilingwizmu* W. Miodunki[15];
2) językoznawstwo stosowane, jak *wynika z badań* dotyczących tego zagadnienia w Polsce, w zasadzie nie obejmuje socjolingwistyki i psycholingwistyki; ma natomiast w swoim obrębie (inaczej jak w E): językoznawstwo *kontrastywne,*

[12] Por. dołączony do artykułu schemat 1 *Procesualne ujęcie gramatyk proceduralnych.*

[13] P. Drucker, *The Next Society*, „The Economist", XI, 2002, s. 3–5. Kompetencja wiedzy oznacza, zdaniem autora, iż na podstawie dokonujących się już procesów w społeczeństwie postindustrialnym, prognozuje się, że przyszłe społeczeństwo będzie społeczeństwem „robotników wiedzy". T. Rittel, *Wierszowany dydaktyzm Elżbiety Drużbackiej. Metafora aksjologiczna*, [w:] *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej*, pod red. C. Kosyla, Lublin 2001, s. 175–187. Kompetencja *aksjologiczna* (aksjolingwistyczna) jest przez nas rozumiana jako zdolność wyboru i nazywania (poznawczego i ekspresywnego) przedmiotów aksjologicznych oraz porozumiewania się w kwestiach dotyczących *dobra* i *zła*.

[14] Kompetencja lingwistyczna obejmuje: wiedzę gramatyczną, sprawność funkcjonalną i wiedzę kulturową. Jej podstawowymi składnikami są: kompetencja językowa, komunikacyjna i kulturowa. Wszystkie razem zapewniają zdolność do uczestnictwa w kulturze. Definicje wszystkich wyodrębnionych przez nas kompetencji zawiera *Słownik znaczeń terminów stosowanych w lingwistyce edukacyjnej* (wyd. II), [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*, s. 199–207.

[15] A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa...*, s. 454–456, por. też: B. Cząstka-Szymon, J. Nowakowska-Kempna, *Kształcenie sprawności fonetyczno-fonologicznej uczniów szkół polskich na Zaolziu*, [w:] *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*, red. J. Mazur, Lublin 1998, także W. Miodunka, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków 2003, s. 85–95.

translatorykę, a także *logopedię, afazjologię, fonetykę stosowaną* oraz *ortografię* i *ortofonię*[16]; F. Grucza, zajmując się historią językoznawstwa stosowanego, przywołuje w rozdziale drugim *Towards a History of Linguistics in Poland* (s. 53–100) nazwiska tych uczonych, którzy dokonali jego oddzielenia od językoznawstwa „czystego", takich jak: A.F. Bernhardi – na gruncie niemieckim i J. Baudouin de Courtenay – na gruncie polskim[17]. Zakres tej dyscypliny naukowej nie jest zamknięty, empiria decyduje o tym, czy coś jest, czy nie jest stosowane, por. np. w Polsce językoznawstwo komputerowe. Językoznawstwo stosowane ma też swoją ogólną aplikacyjną teorię języka. Jest nią teoria nauczania komunikacyjnego[18]; przy czym w lingwistyce edukacyjnej (LE) ta wiedza „aplikatywna" jest wywiedziona z wiedzy „czystej", która jest podstawowa dla badań, natomiast w *Encyklopedii* (E) jest to wiedza wspomagająca tylko badanie i kształcenie języka.

E_3: W Encyklopedii *wnioskuje się, że*:

językoznawstwo stosowane jako termin jest „zbyt wąski lub zbyt pojemny", aby określić „interdyscyplinarność" języka i edukacji; jednakże bez próby wyjaśnienia (w E) na czym owa „interdyscyplinarność" ma polegać.

LE_3: W lingwistyce edukacyjnej, *zakłada się, że*:

1) interdyscyplinarność języka tworzą kompetencje: gramatyczno-leksykalna, komunikacyjna, kulturowa i aksjologiczna. Są one uruchamiane, rozwijane i diagnozowane przez kompetencję lingwodydaktyczną (nauczyciela i ucznia). Działania te są prowadzone w ramach dyskursu edukacyjnego, w którym: przenosi się i interpretuje teksty z różnych dyskursów, tworząc przy ich pomocy nowy dyskurs tzw. dydaktyczny[19]. Polega to na tworzeniu tekstów pochodnych czy też derywowanych z tekstów cudzych lub na transformacji wcześniejszych tekstów własnych[20]. Lingwistyka edukacyjna postuluje tu teorię

[16] *Towards a History of Linguistics in Poland, (Z historii językoznawstwa w Polsce. Od wczesnych początków do końca dwudziestego wieku)*, red. E.F. Koerner and A. Szwedek, Amsterdam, Philadelphia 2001, Rec. A.S. Dyszak, „Język Polski" 2002, nr 5, s. 359–363.

[17] F. Grucza, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland (Źródła i rozwój językoznawstwa stosowanego w Polsce)*, [w:] *Thowards a History...*, s. 53–100.

[18] J.P.B. Allen, S.P. Corder, *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1–2, Warszawa 1983 i T. Rittel, *„Lingwistyka pedagogiczna" a „nauczanie komunikacyjne"*, [w:] *Próby modernizowania procesu edukacji*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków 1995, s. 60–73; tejże, *Lingwistyczna wiedza „aplikatywna" wywiedziona z wiedzy „czystej"*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków 1997, s. 12–19.

[19] Por. T. Rittel, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków 1997, s. 115–127, tamże, *Pole rekontekstualizacyjne nauczyciela i ucznia*, s. 120–125.

[20] T. Dobrzyńska, *Tekst*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2. *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 299 i J. Nocoń, *Transformacje tekstów w edukacji językowej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka...*, s. 171–177, a także E. Miczka, *Badania interdyscyplinarne w lingwistyce tekstu lat 90-tych*, Referat wygłoszony na zjeździe PTJ w Rzeszowie w dniach 25–26 VI

nauczania kulturowego i lingwistycznie zorientowaną gramatykę tekstu[21], oraz (tak jak i w E) kontakt z różnymi odmianami języka zdeterminowany społecznie i edukacyjnie;

2) w Lingwistyce edukacyjnej *jest zakładana* (*przyjmuje się*) *także*:
interdyscyplinarność edukacji, którą wiążemy z kształceniem wielostronnym[22], w którym uczniowie stosują (pod kierunkiem nauczyciela lub samodzielnie) uczenie się przez przyswajanie wiedzy z różnych źródeł oraz przeżywanie różnorodnych wartości połączone z własną działalnością praktyczną; te dwa ujęcia interdyscyplinarne (języka i edukacji) w lingwistyce edukacyjnej nawzajem się warunkują, tak jak od zawsze implikują się *dobro* i *zło*[23].

E_4: W Encyklopedii, *przyjmuje się, że*:
termin lingwistyka edukacyjna nawiązuje do *psychologii edukacyjnej* oraz *socjologii edukacji* i odpowiada połączeniu dyscypliny akademickiej (językoznawstwa) z działaniem praktycznym (edukacją).

LE_4: W Lingwistyce edukacyjnej *określa się, że*:

1) lingwoedukacyjna teoria i praktyka językowa, nawiązując do językoznawstwa i edukacji oznacza: ogląd edukacji z perspektywy lingwistycznej (diagnozowanie języka) i ogląd języka z perspektywy edukacyjnej (usprawnianie języka). W sensie interdyscyplinarnym lingwistyka edukacyjna ma charakter gramatyki heteronomicznej (składnik edukacyjny), relacyjnej (składnik dynamiczny), kognitywnej (składnik poznawczy) i kulturowej (składnik sensotwórczy)[24]. Swój *thesaurus* buduje LE poprzez związki korespondencyjne między teoriami, pojęciami i twierdzeniami naukowymi dotyczącymi języka i edukacji, co motywuje jej tytuł[25]. Takie wiązanie lingwistyki z edukacją językową oznacza złączenie w sposób naturalny językoznawstwa wewnętrznego (teoretycznego) z językoznawstwem zewnętrznym (heteronomicznym i stosowanym) w system dwuelementowy. W ten sposób, „czysta" lingwistyka teoretyczna stanowi jego wnętrze, a edukacja wraz z językoznawstwem zewnętrznym (psycholingwistyka, socjolingwistyka) i stosowanym (np. stylisty-

1999 r., por. też T. Rittel, *Dyskurs o* cierpieniu. *Kontekst i działania interpretacyjne*, Studia z filologii Polskiej i Słowiańskiej, 38, Warszawa 2002/2003, s. 47–60.

[21] Por. J. Ożdżyński, *Konteksty kulturowe w nauce o literaturze*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka...*, s. 334–350, T. Rittel, *Odsłanianie sensów metaforycznych w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki...*, s. 151–163, oraz tejże, *Nauczanie kulturowe – kontekst kulturowy w opisie słownictwa*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, wyd. II, s. 141–160, a także J. Puzynina, *Kultura i edukacja w języku polskim*, [w:] *Kultura, Język, Edukacja*, t. I, red. R. Mrózek, Katowice 1995, s. 126–138.

[22] W. Okoń, *Encyklopedia pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 332–333.

[23] Por. dołączony do artykułu schemat 2 A i B: Relatywizowanie pojęć *lingwistyka* i *pedagogika* oraz „lingwistyka" i „inne nauki szczegółowe".

[24] Por. termin „przestrzeń kulturowa, [w:] J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1996, s. 14 oraz „przestrzeń edukacyjna", oprac. przeze mnie diagram relacyjny$_2$.

[25] Por. T. Rittel, *Wyodrębnione aspekty lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 9–10.

ka interpretacyjna, translatoryka) jego otoczenie, stąd też jej zakres językowo-rzeczowy[26]. W ujęciu teoretycznym lingwistyka edukacyjna w Polsce jest, w stosunku do lingwistyk heteronomicznych (psycho-, neuro- i socjolingwistyka) i lingwistyk stosowanych (ortografia, ortofonia, logopedia) – symetryczna, a w stosunku do pojęcia nadrzędnego czyli językoznawstwa ogólnego, jako wiedza praktyczna relewantna teoretycznie, jest podrzędna (hierarchiczna).

2) dla lingwistyki edukacyjnej *oznacza to, że*:
w działaniach lingwistycznych diagnozuje się język w różnych rodzajach dyskursów (poniemowlęcy, przedszkolny, szkolny, akademicki, logopedyczny), za pomocą narzędzi wypracowanych przez lingwistyczną teorię języka (wraz z lingwistykami heteronomicznymi i stosowanymi) w celu jego przekształcania i modelowania gramatyk właściwych dla różnych stanów tego języka (stanów kompetencji): przejściowego, przybliżonego, docelowego czy też zaburzonego, które są derywowane (wywodzone) z wykonania językowego (empirii językowej)[27];

3) dla lingwistyki edukacyjnej *oznacza to, że*:
w działaniach edukacyjnych proponuje się integralne stosowanie wszystkich kompetencji: gramatyczno-leksykalnej, kognitywnej, komunikacyjnej, kulturowej, aksjologicznej i lingwodydaktycznej. Ta ostatnia jest rozumiana tu jako wiedza ucznia i nauczyciela, pozwalająca na samoocenę własnej sprawności komunikacyjnej, w której ujawnia się zarówno kompetencja gramatyczna, jak i pragmatyczno-kulturowa. Ta kompetencja językowo-rzeczowa pozwala bowiem różnicować zadania dydaktyczne. Są one związane z przechodzeniem od kodu ograniczonego (kompetencja *przejściowa* – dziecko) do kodu *quasi*-ograniczonego (kompetencja *przybliżona*, podstawowa – uczeń klas młodszych), następnie do kodu wypracowanego, wykształconego (kompetencja docelowa – uczeń klas starszych), aż do stymulowania twórczości językowej (odbiorczej i nadawczej) drugiego stopnia (nadkompetencji) i rozwijania inwencji retorycznej (licealista, student), a w przypadku zaburzeń mowy, pozwalające także na korektę i usprawnianie języka[28]. Oznacza to łączenie w lingwistyce edukacyjnej trzech typów poznania intelektualnego: informacyjnego (*théoria*), praktycznego (*práxis*) i twórczego (*poiésis*)[29].

[26] Por. T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s. 15–36 oraz diagram relacyjny$_2$ w schemacie 2B.

[27] Por. też M. Olma, *Język – edukacja, edukacja – język*, „Język Polski" LXXI, 2001, z. 4, s. 282–285.

[28] T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, logopedia – problemy terminologiczne*, [w:] *Polska terminologia logopedyczna*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1994, s. 11–21.

[29] Por. ks. J. Łukomski, *Elementy ekologii i ekoetyki*, Kielce 2003, s. 171.

3. Specyfika lingwistyki edukacyjnej w Polsce

Instrumenty wypracowane w lingwistyce edukacyjnej są (lub mogą być) wykorzystywane zarówno w dydaktyce języka ojczystego, jak i logopedii, np. w przypadku używania kodu nienormatywnego (subkompetencja$_1$) lub zaburzonego, w którym chodzi o możliwość przywracania sprawności języka w ramach nabywania i/lub odtwarzania „gramatyki minimalnej" (subkompetencja$_2$)[30]. Lingwistyka edukacyjna buduje w ten sposób swoją ogólną lingwoedukacyjną teorię języka i praktyki językoznawczej włączając doń także osiągnięcia innych nauk lingwistycznych, np. pragmalingwistyki[31] i językoznawstwa kognitywnego[32], a obejmując swoimi badaniami także „potoczną lingwistykę", i „potoczną pragmatykę", jako część naiwnej wiedzy o języku. Lingwistyka edukacyjna rozpatruje więc i diagnozuje język nie tylko z punktu widzenia instrumentalnie widzianej funkcji komunikacyjnej, lecz wyodrębnia (jako proces) i proponuje rozwijać (jako działanie) edukacyjną funkcję języka wykorzystując przede wszystkim jego „poznawczo-symboliczną, czy ściślej – sensotwórczą funkcją języka". Czyni to poprzez „nauczanie kulturowe" prowadzone jako poszukiwanie „dialogowej struktury sensu" w samym języku, który jest „wszechogarniającą ludzkie istnienie komunikacją, rozmową (podkr. T.R.) zamykającą procesy sensotwórcze w hermeneutycznym kole, w którym ponawiane są próby zrozumienia usensowienia świata"[33].

Lingwistyka edukacyjna w Polsce, *jak wykazały* to dotychczasowe badania, teoretycznie należy do językoznawstwa ogólnego (*general linguistics*), na takiej samej zasadzie jak i inne lingwistyki heteronomiczne – zewnętrzne: tj. *neurolingwistyka, psycholingwistyka*, czy też *socjolingwistyka*. Zatem i *pedolingwistyka*, inaczej językoznawstwo pedagogiczne (edukacyjne), należy do tego samego podzbioru nauk lingwistycznych „łącznikowych". W literaturze zachodniej rywalizują tu ze sobą dwa terminy pedolingwistyka (*Paedolinguistics*, por. B. Spolsky, K. Onesorg [red.] 1972) i lingwistyka edukacyjna (*educational linguistics*, por. M. Stubbs [red.] 1986 i 1990; Spolsky 1999). Utrwala się jednak raczej ten drugi termin, ze składni-

[30] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 282–293 oraz T. Rittel, *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce*, red. A.W. Maszke, Rzeszów 2001, s. 51–65, tejże: *Miejsce fonetyki w korekcji mowy*, Rocznik Nauk.-Dydakt. WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze VIII, 1994, s. 195–208; por. też mój schemat kompetencji gramatyczno-leksykalnej, zamieszczony w rozdziale szóstym tego tomu (VII).

[31] D. Wesołowska, *Z problemów pragmalingwistyki – niektóre aspekty edukacji lingwistycznej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice 1999, s. 21–25.

[32] J. Maćkiewicz, *Językowy obraz słowa w działaniu, czyli podstawowe założenia potocznej pragmatyki*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II, Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński i D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 81–95.

[33] R. Kwaśnica, *Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości*, [w:] *Język a kultura*, t. I: *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław 1991, s. 34, a także tegoż, *Świat w perspektywie dwóch racjonalności. W poszukiwaniu dialogowej struktury sensu*, 1991, s. 40–47 (maszynopis).

kiem edukacyjnym. My również opowiadamy się za stosowaniem dla wyodrębnionego obszaru badawczego terminu „lingwistyka edukacyjna"[34].

Praktycznie zaś, ze względu na kontekst szkolny z „efektywną" dydaktyką języka ojczystego czy też kontekst logopedyczny ze „swoistą" dydaktyką języka w terapii logopedycznej[35], z którą się lingwistyka edukacyjna łączy w ramach badań nad „kompetencją zaburzoną", jest ona tym samym zorientowana także w stronę językoznawstwa stosowanego *applied linguistics*[36]. W ten sposób jeszcze raz (tym razem w opozycji do anglosaskiej *Encyklopedii*) próbujemy wyartykułować koncepcję teoretyczno-aplikacyjną tej dyscypliny językoznawstwa w Polsce, nie dystansując się od „czystości metodologicznej", jakiej wymaga każda nauka. Jest to zatem językoznawstwo, które diagnozuje i opisuje język w „przestrzeni edukacyjnej", co wyraża określenie „lingwistyczność edukacji". Jest to opis tych stanów języka (dziecka, ucznia, licealisty, studenta i logopaty), które nie stanowiły dotąd przedmiotu wcześniejszych badań empirycznych, w których język byłby ujmowany procesualnie i dynamicznie.

W zakresie teorii – jest to zastosowanie narzędzi językoznawczych (głównie językoznawstwa ogólnego) do diagnozowania kompetencji językowych. Oznacza to wyróżnienie w nich poziomu przejściowego, przybliżonego i docelowego w zakresie: gramatyczno-leksykalnym, kognitywnym, komunikacyjnym i kulturowym oraz weryfikację niektórych jego tez dotyczących nabywania języka, np. w zakresie odkrywania (nabywania) pierwszej gramatyki, relacji gramatycznych i semantycznych w obrębie kategorii przypadka i osoby z motywacją pragmatyczną (determinowaną społecznie i edukacyjnie), ważną także dla skutecznej komunikacji i kształtowania, w ramach dyskursu edukacyjnego, kulturowej kompetencji dyskursywnej.

W zakresie metodologii – zakładamy łączenie aspektów wewnątrzjęzykowych (gramatyka *systemu, tekstu* i *dyskursu*) z zewnątrzjęzykowymi (przepływy międzykompetencyjne i synkretyzm *gramatyki, komunikacji* i *kultury*).

W zakresie aplikacyjnym – można wykorzystać, jak sądzę, czy też próbować weryfikować rozwiązania zawarte w moich opracowaniach: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka* (1993 i 1994) i *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka* (1994), tworząc z nich podstawę dla opracowania gramatyki praktycznej – empirycznej. W pracach nad diagnozowaniem języka w szkole

[34] Por. np. M. Stubbs, *Educational Linguistics*, New York 1986 i tegoż, *Language in Education*, [in:] *An Encyklopedia of Language*, ed. by N.E. Collinge, London 1990, s. 551–560 i cytowana tu: *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*; ed. B. Spolsky i K. Onesorg, *Colloquium Paedolinguisticum, Proceedings of the First. International Symposium of Paedolinguistics*, held at Brno, The Haque–Paris 1972.

[35] M. Szalińska-Otorowska, *Elementy oceniające wypowiedzi profesjonalnej w terapii logopedycznej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i S. Śniatkowski, Kraków 1999, s. 367–370, por. też diagram 1B (3) dołączony do artykułu „na zlecenie" (wyuczalność języka).

[36] T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, logopedia – problemy teoretyczne*, [w:] *Polska terminologia logopedyczna*, Kraków 1994, red. J. Ożdżyński, s. 11–23 i tejże, *Logopedia w systemie pojęciowym lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin 1993, s. 72–82.

proponujemy wykorzystanie technik dotyczących kodowania czasownika (opracowane według *Słownika generatywnego* czasowników K. Polańskiego) oraz słowoform i składników (opracowane według propozycji P. Piekarskiego i W. Śliwińskiego), co w lingwistyce edukacyjnej ma służyć spełnieniu warunku ścisłości opisu naukowego[37].

Badania nad dyskursem edukacyjnym, jak zauważa J. Porayski-Pomsta[38], z trudem „torują sobie drogę" w ramach lingwistycznie zorientowanej gramatyki tekstu i pragmatyki komunikacyjnej, zorientowanej na potrzeby językowej komunikacji społecznej, mimo że, jak pisze A. Duszak[39], to one właśnie „torują drogę" nowym wartościom w polskim myśleniu lingwistycznym. Przypomnijmy w związku z tym, co w 1997 roku stwierdził prof. W. Pisarek w podsumowaniu II Form Kultury Słowa w Krakowie, mówiąc że: „w diagnozie i poprawie obecnego stanu edukacji językowej Polaków może się okazać bardzo użyteczną lingwistyka edukacyjna"[40].

Także w związku z proponowanym przez nas ujęciem lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językoznawczej chcę nawiązać do wypowiedzi prof. M. Kawki[41], który w pracy pt. *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka* stwierdził, że: „często było to (oceny lingwistyki edukacyjnej) związane z niezrozumieniem istoty podejmowanych badań i przyzwyczajeń, że można mówić jedynie o edukacji lingwistycznej, ale już nie o lingwistyce edukacyjnej".

Jeśli zatem w pierwszym okresie prac nad lingwistyką edukacyjną chodziło o „akt emancypacji", to dziś „autonomia tej lingwistyki" jest, *jak* dowodzą wprowadzane tu do dyskursu naukowego koncepcje (i ich autorzy), w pełni uzasadniona. Idzie tylko o nowe pytania i problemy ukazujące związki między lingwistyką i edukacją oraz każdorazowo o tworzenie adekwatnego języka dla ich opisu[42].

[37] Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, s. 186–196 i *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 93–95 i 179–232.

[38] J. Porayski-Pomsta, *Psycholingwistyka i co z niej wynika dla kształcenia językowego w szkole*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka...*, s. 127–131.

[39] Chodzi tu o interakcyjną stylistykę funkcjonalną i kształcenie „dla porozumiewania się" (S. Gajda i J. Nocoń) oraz o zagadnienia lingwistyki edukacyjnej, por. na ten temat wypowiedź A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 66.

[40] W. Pisarek, *Podsumowanie Kongresu Kultury Słowa*, [w:] *Edukacja językowa Polaków. II Forum Kultury Słowa*, red. W. Miodunka, Kraków 1998.

[41] M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 31, por. też R. Mrózek, *Od edukacji językowej do lingwistyki edukacyjnej*, [w:] *Język, Kultura, Edukacja*, t. 1, Katowice 1998, s. 184 in.

[42] Według ujęcia lingwoedukacyjnego w ramach lingwistyki edukacyjnej zostały przedstawione dotychczas następujące zagadnienia: dyskurs edukacyjny, sprawność języka, wartościowanie, konteksty kulturowe i obecnie (w tomie I *Studia Logopaedica* [2006]), także konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym.

4. Aneks

Poniższe ujęcia dołączone zostały na końcowym etapie pracy nad artykułem pod wpływem uwag czytelników tego tekstu, jego pierwszych recenzentów z Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Materiał ten koresponduje (jest włączony) ze strukturą treści artykułu, ale różni się od niego sposobem prezentacji (tabele, diagramy etc.) i obejmuje: (1) *Procesualne ujęcie gramatyk proceduralnych* (schemat 1); (2) *Relatywizowanie pojęć „lingwistyka" i „pedagogika"* (schemat 2A); (3) *Relatywizowanie pojęć „lingwistyka" i „inne nauki szczegółowe"* (schemat 2B), por. niżej:

Schemat 1. Procesualne ujęcie gramatyk proceduralnych (lingwistyka i edukacja)

1.	Wypracowanie lingwistycznych sposobów opisu języka w przestrzeni edukacyjnej (dyskurs, sprawności, wartości, kontekst kulturowy, modelowanie) – gramatyka I° a edukacja;
2.	Wypracowanie koncepcji teoretycznej procesualnego ujęcia gramatyk w odniesieniu do wyrazu (fonetycznego, metaforycznego, aksjologicznego) – gramatyka II° a teoria lingwistyczna;
3.	Wypracowanie lingwistycznych narzędzi opisu języka dziecka – G_1, ucznia – G_2 i licealisty (lub studenta) G_3 (konstruowanie gramatyk formalnych i ich funkcjonowanie) – gramatyka III° a rozwój języka;
4.	Wypracowanie lingwistycznych narzędzi pozwalających na ocenę stanu gramatyk formalnych – proceduralnych (kodowanie słowoform i składników w G_1, G_2 i G_3 oraz wiedzy o języku (testy obejmujące fonologię, morfologię i składnię); i gramatyk treściowych – semiotycznych (profilowanie pojęć przy pomocy definicji językowych i językowo-kulturowych): żywioły, zwierzęta; biblizmy, mitologemy, etnologemy (w G_1, G_2 i G_3) – gramatyka IV° a testowanie i modelowanie języka;
5.	Wypracowanie lingwistycznych podstaw przywracania języka (wykorzystanie fonetyki w korekcji mowy i wprowadzanie metafor obrazkowych na oznaczenie tych lub innych kategorii głosek lub zjawisk fonetycznych z perspektywą ich zastosowania w logopedii) na podstawie polisemii a nie relatywizmu – gramatyka V° a korekcja mowy.

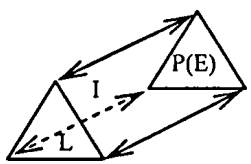
Oprac. T. Rittel (2004).

Schemat 2 A i B

A. Relatywizowanie pojęć „lingwistyka": „pedagogika" (edukacja)

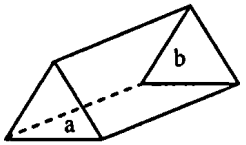
(1) diagram relacyjny$_1$

1.0. model relatywizacji pojęć:



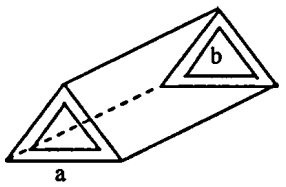
L – lingwistyka,
P – pedagogika (edukacja),
L:P → oddziaływanie lingwistyki na pedagogikę (edukację);
P:L ← oddziaływanie pedagogiki (edukacji) na lingwistykę;
I – metodologia innych nauk,
P:I ↔ oddziaływanie pedagogiki na inne nauki.

1.1. relacje ogólne:



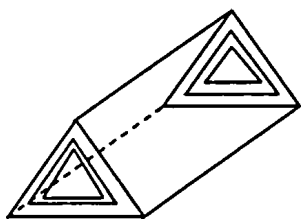
a) lingwistyka autonomiczna – czysta,
b) lingwistyka pedagogiczna – edukacyjna.

1.2. relacje zakresowe:



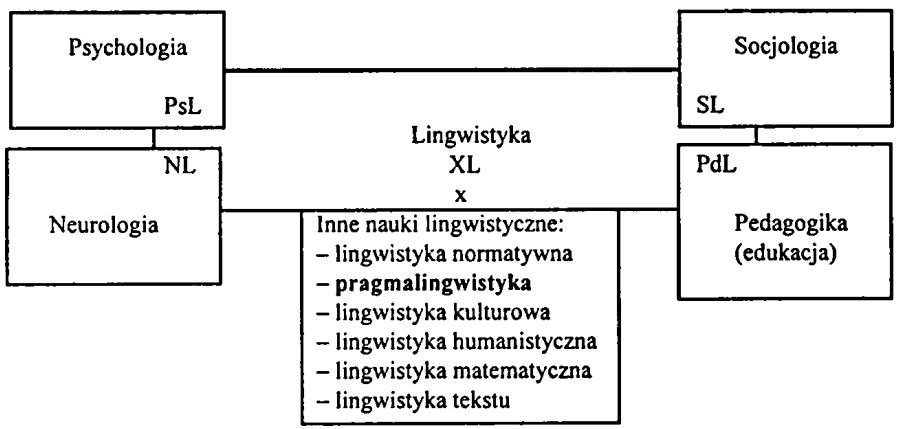
a) lingwistyka normatywna$_1$ (norma teoretyczna, obiektywna) w słownikach ortograficznych;
b) lingwistyka normatywna$_2$ (norma praktyczna realizowana przez ucznia), (por. np. *Słownik frekwencyjny błędów ortograficznych* R. Starza [w:] R. Starz, *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów w wieku 10–14 lat*, Kielce 2000, s. 107–323).

1.3. relacje cząstkowe:



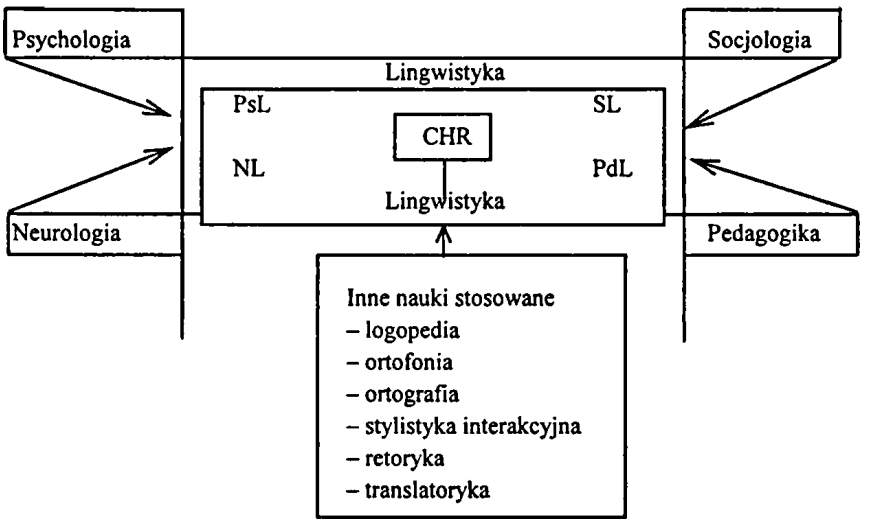
a) semantyka leksykalna$_1$ (por. np. pole semantyczne wzorcowe) norma teoretyczna potencjalna w słownikach języka polskiego
b) semantyka leksykalna$_2$ – norma praktyczna, realizowana przez ucznia, por. pole semantyczne środowiskowe – język ucznia (M. Koszyk i J. Machowska, *Profilowanie pojęć w dyskursie edukacyjnym o tematyce religijnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1997, s. 205–225, red. T. Rittel i J. Ożdżyński).

B. Relatywizowanie pojęcia „lingwistyka" a „inne nauki szczegółowe"
(2) diagram dyscyplinowy:



Objaśnienia:
PsL – psycholingwistyka
SL – socjolingwistyka
NL – neurolingwistyka
PdL – pedolingwistyka, którą nazwałam lingwistyką edukacyjną, wcześniej zaś określałam ją jako pedagogiczną;
XL – x – lingwistyka
X – inne nauki

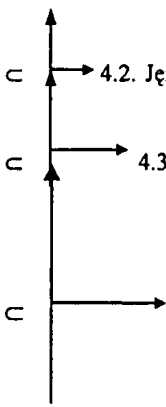
(3) diagram „na zlecenie" (wyuczalność języka)



Objaśnienia:
CHR – cechy heteronomiczne, lingwistycznie i edukacyjnie relewantne dla wyuczalności języka. Oprac. T. Rittel (2004)

(4) diagram relacyjny$_2$

Język w „przestrzeni edukacyjnej"



⊂ 4.1. → Językoznawstwo ogólne „wewnętrzne" – ogólna teoria języka; teoretyczna wiedza lingwistyczna „zamknięta", gramatyka kategorialna, zdeterminowana systemowo;

⊂ → 4.2. Językoznawstwo heteronomiczne „zewnętrzne" – pragmatyczna teoria języka, wiedza lingwistyczna „otwarta" na inne nauki, gramatyka pragmatyczna, zdeterminowana społecznie i osobniczo;

⊂ → 4.3. Językoznawstwo stosowane „empiryczne" – aplikacyjna teoria języka; wiedza lingwistyczna (zamknięta ⊂ otwarta) jako wszelakie formy zorganizowane (planowane) postępowania z językiem, służące głównie akwizycji języka obcego; gramatyka komunikacyjna, zdeterminowana społecznie i edukacyjnie;

⊂ → 4.4. Językoznawstwo (edukacyjne) „empiryczne" – lingwoedukacyjna teoria i praktyka językoznawcza, wiedza lingwistyczna (*zamknięta* ⊂ *otwarta* i ⊂ *stosowana*), jako wszelkie formy zorganizowane (planowane) postępowania z językiem, służące akwizycji języka ojczystego (diagnozowanie i usprawnianie języka); gramatyka kulturowa – integralna (wiedzy, sensów i wartości), zdeterminowana poznawczo (osobniczo), społecznie i edukacyjnie.

Oprac. T. Rittel (2004)

Objaśnienia: znak ⊂ – należy do zbioru; LE obejmuje: gramatykę kategorialną i normatywną 4.1, gramatykę pragmatyczną 4.2., gramatykę komunikacyjną 4.3. i gramatykę kulturową – integralną 4.4.; „przestrzeń edukacyjną" tworzą: 4.1.⊂, 4.2., ⊂ 4.3., ⊂ 4.4.

Dialogicity of scientific texts (educational linguistics and lingwistyka edukacyjna)

Abstract

The purpose of the paper is to compare some basic terms used in educational linguistics in Poland and in the world. The terms are taken, on the one hand, from two books by T. Rittel: „Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka" (1993) and „Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka" (1994) – on the other hand – from "Concise Encyclopedia of Educational Linguistics" edited by B. Spolsky (1999). In particular "dialogicity" between these two approaches is shown as well as underlining differences between them. In description of pupils' language in Poland linguistics is considered as primary and education as secondary and vice versa: education is primary and linguistics is secondary in discussing some issues in "Concise Encyclopedia".

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Maria Rachwałowa, Bogusław Bogusz

Kognitywizm a pragmatyka językowa w ujęciu lingwoedukacyjnym

1. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej kwestia powiązań między pragmatyką językoznawczą i kognitywizmem rysuje się jako szczególnie interesujący problem badawczy.

W świetle podstawowych założeń językoznawstwa kognitywnego próba wyrazistego odgraniczenia pragmatyki od składni i semantyki jest co najmniej problematyczna. Dla kognitywisty zjawiska językowe są zawsze skontekstualizowane. Co najwyżej można odróżniać zjawiska bardziej skonwencjonalizowane, tj. zgramatykalizowane, poddane habituacji, od tych, które nie uległy tak daleko posuniętej automatyzacji.

Kognitywistyczne ujęcie języka zaciera ostrą granicę między semantyką a pragmatyką. Do znaczenia wyrażeń wchodzi wiedza mówiących, oparta na doświadczeniu, która jest bardzo różna u różnych ludzi, stąd informacja wykorzystująca wiedzę użytkowników języka i wnioskowania z tej wiedzy ma charakter pograniczny między semantyką (przekazem kodowym) a pragmatyką (informacją zależną od sytuacji i indywidualnej wiedzy mówiących) (Grzegorczykowa 2001: 33).

Według R. Langackera (1987: 57) gramatyka w ogóle powinna być postrzegana „dynamicznie, jako stale ewoluujący zbiór kognitywnych procedur, które są kształtowane, podtrzymywane i modyfikowane przez użycia językowe", zaś „wiedza językowa użytkownika jest [...] raczej proceduralna niż deklaratywna". Toteż należałoby się spodziewać, że zjawiska pragmatyczne, a więc takie, które odnoszą się do wysoce skontekstualizowanych aspektów użycia językowego, znajdują poczesne miejsce w kognitywnych opisach języka (Kubiński, Stanulewicz red., 2001: 8).

Celem pragmatyki lingwistycznej jest zwrócenie uwagi na komunikowanie się, rozumienie motywacji psychologicznych mówiących oraz społeczne uwarunkowania komunikacji (Skudrzykowa, Urban 2000: 115). Punktem wyjścia są tu użycia językowe. Odnosi się je do reguł konwersacyjnych, skuteczności komunikacji, spo-

sobów interpretacji znaczeń, sytuacji komunikowania się, identyfikacji uczestników tego procesu, tj. ich wiedzy o świecie.

Różnice między pragmatyką a semantyką tradycyjną polegają m.in. na tym, iż pierwsza z nich zadaje pytanie *co ma na myśli mówiący X?*, natomiast drugą interesuje *co znaczy X?* (Warakomski 1991: 95).

Głównym pytaniem stało się więc nie to, *co wypowiedzi znaczą* ale, *jak są rozumiane przez odbiorcę.*

Studium użycia języka (języka w działaniu) to w istocie domena pragmatyki (gr. *pragmatikos* 'działający'). Stąd we współczesnym językoznawstwie zorientowanym kognitywnie pragmatyka zajmuje centralne miejsce, przesuwając na plan dalszy semantykę. Kognitywiści kwestionują odróżnienie pragmatyki i semantyki jako osobnych obszarów badawczych.

Odczytanie sensu wypowiedzi dokonuje się z uwzględnieniem trzech głównych komponentów:

1) *znajomości kodu*, która pozwala odczytać przekaz dosłowny (literalny) wypowiedzi (znajomość słownictwa i znajomość reguł łączenia jednostek słownikowych w konstrukcje);

2) *wiedza mówiących o świecie*: wiedza o faktach konkretnych, zwłaszcza aktualizacja wypowiedzi w odniesieniu do sytuacji aktu mowy oraz wiedza ogólna (encyklopedyczna), również ta oparta na doświadczeniu indywidualnym i zbiorowym, stanowiąca podstawę wnioskowania;

3) *twórcze wnioskowanie* (*inferencja*) ze strony odbiorców, którzy na podstawie znajomości kodu i wiedzy mówiących o świecie wypracowują nowy (nieliteralny) sens wypowiedzi, np. w teorii implikatur P. Grice'a (1975) czy teorii relewancji D. Sperbera i D. Wilson (1986).

W ujęciu kognitywnym kompetencja pragmatyczna odsyła nas do struktur konceptualnych oraz procesów konceptualnych, na podstawie których dowiadujemy się o potencjale językowym mówiącego. Odbywa się to na trzech poziomach:

1) *konstytutywnym*, tj. takim, który tworzy ustrukturyzowane konceptualizacje oraz percypuje i artykułuje ciągi foniczne;

2) na poziomie *procesów konceptualizacji*, który ustanawia połączenia symboliczne i używa danej struktury jako podstawowej do kategoryzowania innej;

3) na poziomie *zdolności myśli umożliwiających odnoszenie jej do własnej treści*, polegającej na ujmowaniu sytuacji na różnych poziomach abstrakcji, wykrywaniu podobieństw między strukturami, ustanawianiu relacji odpowiedniości między fasetami (aspektami) różnych struktur, łączeniu struktur prostych w coraz bardziej złożone, nakładaniu albo projektowaniu schematu interpretacyjnego *figura-tło* na sytuację oraz interpretowaniu opracowanej sytuacji na wiele różnych sposobów (Korżyk 1992: 145).

Jak sądzi R. Kalisz (1993) pragmatyka jest dziedziną językoznawstwa zajmującą się skutecznym działaniem użytkowników języka poprzez użycie i dostarczanie złożonych środków językowych, odnoszonych do dyskursu. Podobne tezy pojawiają

się w językoznawstwie kognitywnym. Zdaniem G. Fauconniera i M. Turnera (Langacker 1987) istnieją ścisłe powiązania między pragmatyką a dyskursem, ponieważ analizując komunikaty językowe (przestrzenie mentalne, kontekstualizacje struktur) obie te dziedziny kładą nacisk na kontekst werbalny i pozawerbalny wypowiedzi językowych (Kubiński, Stanulewicz 2001: 9–10). Ponadto dla językoznawstwa kognitywnego wszystkie elementy językowe mogą być wyabstrahowane z konkretnych przypadków użycia, gdyż struktury językowe są utrwalone psychologicznie lub zakorzenione i konwencjonalnie przedstawione we wspólnocie językowej, co z kolei przyczynia się do złożoności wypowiedzi (Langacker 2001: 22). Przyjmuje się, iż akty mowy (wypowiedzenia) lub ich konfiguracje w postaci gatunków wypowiedzi są wykorzystywane przez mówiących w pewnych okolicznościach dla osiągnięcia określonych celów.

Zajmuje się tym również gramatyka komunikacyjna, którą interesuje przekaz informacyjny, będący wynikiem zwerbalizowania intencji semantycznych (konfiguracji kognitywnych) nadawcy, dotyczących wizji świata oraz własnego stosunku do tego świata (intencja pragmatyczna) (Awdiejew 1999: 7).

2. Na gruncie gramatyki komunikacyjnej wyróżnia się trzy poziomy komunikacyjne:

1) *ideacyjny,* wykorzystujący zdolności przedstawieniowe języka naturalnego;

2) *interakcyjny,* organizujący gramatykę aktów mowy, wyrażających subiektywne oddziaływanie na odbiorcę przy pomocy języka;

3) *organizujący tekst,* w którym występują rozmaite operatory delimitujące i organizujące tok przekazu (Awdiejew 1999: 8).

Takie podejście do komunikacji językowej ma związek ze standardami semantycznymi (Szumska 1999). Są one trwałymi wyobrażeniami znaczeniowymi, znajdującymi się w dyspozycji mówiących danym językiem. Stanowią również bazę (ramę) interpretacyjną języka naturalnego, opartego na wyobrażeniach potocznych (Awdiejew 1999: 35, 61).

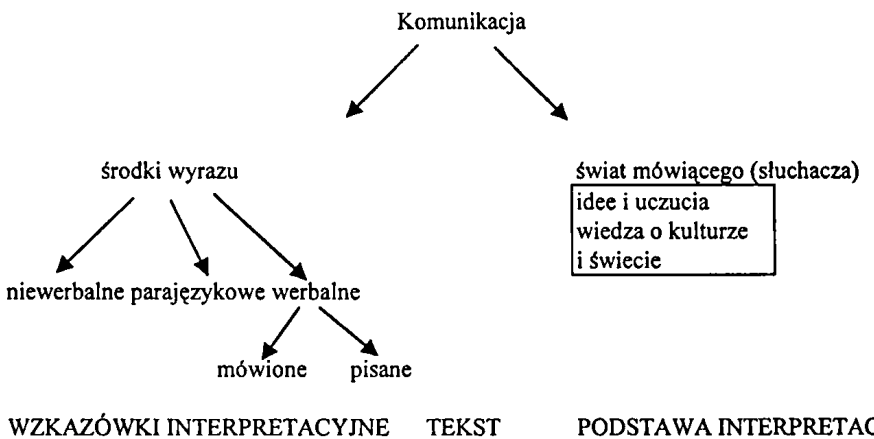
Łącząc językoznawstwo kognitywne z pragmatyką, mamy możliwość przedstawienia zjawisk językowych, tj. rozumienia danego pojęcia w sposób wieloaspektowy. Jest to możliwe dzięki temu, że pragmatyka językowa dostarcza językoznawstwu kognitywnemu wielu inspiracji, co do badania kontekstów wypowiedzi, zwłaszcza ich aspektu semantycznego. Językoznawstwo kognitywne zaś, u swoich podstaw pragmatyczne, nawiązuje do kontekstu wypowiedzi, wskazując explicytnie kierunki konceptualizacji pojęcia w poznaniu (Langacker 1987).

Akty mowy, którymi zajmuje się pragmatyka, wyłaniają i odsłaniają znaczenie, które za kognitywistami należy rozumieć jako reprezentację przechowywaną w umysłach lub w strukturach języka (Lakoff, Johnson 1988: 18). Takie znaczenie komunikacyjne należy łączyć z aktami mowy, które z natury rzeczy przeznaczone są do przechowywania znaczeń (wyrażeń językowych) oraz do odsłaniania konceptualizacji. Za szczególny typ aktów mowy można uważać dyskurs potoczny, zważywszy na jego specyfikę gatunkową, a tym samym jego użyteczność przy ustalaniu

konceptualizacji pojęć. Powołując się na I. Kurcz należy przyjąć, iż w skład kompetencji komunikacyjnej wchodzi właśnie znajomość aktów mowy, typów dyskursu, wariantów językowych i stylów osobniczych (Kurcz 2000: 37).

Poddając interpretacji akt mowy, należy uwzględnić przede wszystkim psychofizyczne możliwości nadawcy i odbiorcy (wiek, płeć, wykształcenie); rodzaj i stopień uczestnictwa w życiu społecznym (pochodzenie, wzajemne relacje, pełnione funkcje społeczne), czyli tzw. społeczne uwarunkowania wariantywności; sytuację, w jakiej interakcja językowa powstaje (miejsce, czas rozmowy, sposób przekazu); oraz intencję jaką nadawca chce realizować, podejmując dany temat i określając cel rozmowy (Skowronek 1999: 11). Przedstawione elementy komunikacyjne, których nie wolno pominąć, kształtują sytuację komunikacyjną i tworzą określone akty mowy oraz ich wytwory w postaci tekstów. Takie myślenie o aktach mowy ilustruje schemat przytoczony przez Tabakowską (2001: 245):

Komunikacja, tekst i wiedza kulturowa



W ujęciu tym o komunikacji decydują wskazówki interpretacyjne, wszelkiego rodzaju środki wyrazu występujące w tekście i podstawa interpretacyjna, czyli to, co stanowi albo składa się na świat mówiącego, słuchającego, tj. idee i uczucia. Możemy je odczytać w aktach mowy.

3. W ramach tradycji funkcjonalistycznej językoznawstwo kognitywne wyróżnia się podkreślaniem semiologicznej funkcji języka oraz decydującej roli procesów konceptualnych w procesie interakcji:

> Odróżnia się [ono] od podejść formalnych traktowaniem języka jako integralnego aspektu zdolności poznawczych, nie zaś jako odrębnego „modułu" czy „zdolności mentalnej". Na tyle, na ile jest to możliwe, strukturę językową analizuje się w terminach systemów

i zdolności bardziej podstawowych (np. percepcji, uwagi i kategoryzacji), od których nie może być ona oddzielona (Langacker 1998: 1).

Językoznawstwo kognitywne to określony sposób widzenia języka, który funkcjonuje na tych samych zasadach co inne zdolności poznawcze i jest jednym z przejawów tychże zdolności, w tym psychologicznych i *postrzeżeniowych* zdolności użytkowników języka.

R.W. Langacker akceptując termin *kognitywny* (*gramatyka kognitywna // gramatyka symboliczna*) proponował pierwotnie dla swego modelu nazwę „gramatyka przestrzeni". Zasadniczą cechą gramatyki kognitywnej jest to, że analizuje ona zjawiska symboliczne, składające się z wzorców nakładania i symbolizowania poszczególnych schematów struktury konceptualnej. Opieranie się na strukturze prowadzi do odkrywczego opisania klasycznych problemów gramatycznych. Z jednej strony strukturę językową powinno się charakteryzować, opierając się tylko na zdolnościach mentalnych i zjawiskach dobrze znanych lub łatwych do zademonstrowania, z drugiej strony – opis kognitywny sprowadzony do założeń symbolicznych nie traci na dokładności, a wręcz przeciwnie wzmaga precyzję opisu.

Ważna jest w tym procesie rola *punktu widzenia* przyjmowanego przez obserwatora. Również pogląd uznający doświadczenie przestrzeni za bazę kategoryzacji językowej ma wielowiekową tradycję na gruncie teorii poznania.

Odwołujemy się tu do teorii oglądu (*vantage theory*) Roberta MacLaury'ego (1995). *Vantage* oznacza tu zespół wielu czynników. Jest to coś więcej niż używane przez Langackera, w innym znaczeniu, pojęcie „punktu widzenia" (*vantage point*), a także coś więcej niż *perspektywa. Vantage* to tworzący swoistą całość złożony i wielowymiarowy sposób widzenia kategorii.

Teoria oglądu doszukuje się analogii nie między przestrzenią a kategoryzacją jako całościami. Wiele prac z zakresu językoznawstwa kognitywnego rozwija pojęcia eksperiencjalizmu i ucieleśnienia (*embodiment*) zjawisk językowych (Lakoff i Johnson 1980). O ile w językoznawstwie kognitywnym uznaje się, iż różny *punkt widzenia* jest wyważony poprzez używanie różnych konstrukcji bądź leksemów, co świadczy o płynności kategoryzacyjnej, o tyle teoria oglądu wskazuje, iż różne terminy określają różne konfiguracje współrzędnych w ramach jednej kategorii (Głaz 2001: 294).

Interesujące wydają się implikacje teorii oglądu Roberta MacLaury'ego, wedle której to nie konwencja, kontekst czy też symboliczny charakter gramatyki wyznaczają kształt wyrażeń językowych, lecz czyni to użytkownik języka w granicach właściwych mu procesów mentalnych (kategoryzacyjnych), przekraczając granicę konwencjonalnej symboliki.

W teorii oglądu przyjmuje się, że „najprostszy proces poznawczy polega na wybiórczym traktowaniu tego, co postrzegamy". Poszczególne realizacje oglądu wchodzą ze sobą w różne relacje bliskości synonimicznej, koekstensji, zawierania się i dopełniania. Całość omawianych tu zjawisk odbywa się na etapie kognitywnego,

poznawczego przetwarzania i organizowania danych percepcyjnych, nie jest natomiast odbiciem tychże danych.

Teoria oglądu zakłada istnienie czterech rodzajów *punktu widzenia*, zróżnicowanych ze względu na stopień subiektywności i obiektywności oraz powiązania deiktycznego (postrzeganie „stronniczo-deiktyczne" związane z określoną współrzędną – postrzeganie „bezstronnie-deiktyczne", z punktu widzenia równo oddalonego od wszystkich współrzędnych i przedmiotu postrzegania – perspektywa „wszechwiedząca", obejmująca postrzeganą scenę w konwencji wszystkowidzącego oka opatrzności).

Wielu z tych parametrów można z powodzeniem zastosować w odniesieniu do interpretacji form fleksyjnych czasowników percepcji wzrokowej i wypowiedzi unaoczniających w różnych konwencjach gatunkowych telewizyjnych wypowiedzi (reportażu, relacji, komentarza czy felietonu TV), por. artykuł G. Ożdżyńskiego, zamieszczony w tym tomie.

Gdyby się okazało, że mająca psychologiczne, poznawcze i antropologiczne podłoże *teoria oglądu* potrafi w sposób przekonujący opisywać fakty ściśle językowe, to byłby to kolejny poważny argument na rzecz nieautonomicznego charakteru zdolności językowych człowieka (Langacker 1999: 35).

Wciąż aktualny wydaje się postulat K. Allana (1999), który uznając wartość teorii oglądu dla językoznawstwa, zachęca do jej stosowania i testowania poprzez rozwiązywanie konkretnych zagadnień (w naszym wypadku w odniesieniu do konwencji gatunkowej wypowiedzi unaoczniających w radiu i telewizji).

4. Pragmatyka językoznawcza jest dziedziną zajmującą się skutecznym działaniem użytkowników języka poprzez użycie i dostarczanie złożonych środków językowych, odnoszonych do dyskursu (Kalisz 1993: 9). Podobne tezy pojawiają się w językoznawstwie kognitywnym. Zdaniem G. Fauconniera i M. Turnera (1996) istnieją ścisłe powiązania między pragmatyką a dyskursem, ponieważ tworzą one komunikaty językowe (przestrzenie mentalne, kontekstualizacje struktur), kładą nacisk na kontekst werbalny i pozawerbalny wypowiedzi językowych (Kubiński, Stanulewicz red. 2001: 9–10).

Ponadto dla językoznawstwa kognitywnego wszystkie elementy językowe mogą być wyabstrahowane z konkretnych przypadków użycia, gdyż struktury językowe są utrwalone psychologicznie lub zakorzenione i konwencjonalnie przedstawione we wspólnocie językowej, co z kolei przyczynia się do złożoności wypowiedzi (R. Langacker 2001: 22).

Łącząc językoznawstwo kognitywne z pragmatyką językową mamy możliwość przedstawienia zjawisk językowych, tj. rozumienia danego pojęcia w sposób wielostronny i wieloaspektowy. Jest to możliwe dzięki temu, że pragmatyka językowa dostarcza językoznawstwu kognitywnemu wielu inspiracji, co do badania Kontekstów wypowiedzi, zwłaszcza w aspekcie semantycznym. Językoznawstwo kognitywne zaś, u swoich podstaw pragmatyczne, nawiązuje do kontekstu wypowiedzi, wskazując explicytne kierunki konceptualizacji pojęcia w poznaniu (Langacker 1987).

Na gruncie lingwistyki kulturowej i kognitywnej przyjmuje się za H. Gipperem (1984), iż *językowy obraz świata* jest określonym sposobem istnienia świata w semantycznych, gramatycznych i syntaktycznych kategoriach danego języka ojczystego (Anusiewicz 1999: 274).

Obraz świata jest odbiciem doświadczenia poznawczego jakiejś społeczności (aspekt *genetyczny*), określonym sposobem odwzorowaniem świata (aspekt *opisowy*), wreszcie modelowaniem rzeczywistości, która umożliwia człowiekowi poruszanie się w niej (aspekt *pragmatyczny*). Na językowy obraz świata składają się własności gramatyczne, tj. słownictwo, znaczenie i łączliwość leksemów, motywacje słowotwórcze (motywowane asocjacjami), motywacje semantyczne (konotacje pozytywne, negatywne; cechy – oceny, emocje; konotacje indywidualne; metafory, derywaty, frazeologizmy, cechy słownictwa jako swoistego klasyfikatora nazw uczuć (Grzegorczykowa 1999: 43–46).

5. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej i językoznawstwa kognitywnego mamy do czynienia z opisem zjawisk językowych interpretowanych przez pryzmat pragmatyki w ramach konceptualizacji i rekonceptualizacji znaczeń rozumianych jako habitualizacja i dehabitualizacja (Fife 1994: 12–18).

Rozumienie w sensie kognitywnym odwołuje się do zdolności konceptualnych z uwzględnieniem przesłanek werbalnych i niewerbalnych oraz do konceptualizacji, czyli doświadczeń użytkowników języka (Lewandowska-Tomaszczyk 1996: 63).

Przez *habitualizację* (tworzenie habitualnych, ustalonych form [wariantów] wypowiedzi) rozumiemy takie zjawisko, w którym użytkownicy języka przyzwyczajają się do znaczeń słów i wypowiedzi w języku tym skonwencjonalizowanych, „prześlizgują się" po ich powierzchni, używają ich w sposób mało świadomy, tj. zautomatyzowany (por. pojęcie metafory potocznej, albo konwencjonalnej).

Dehabitualizacja jest procesem odwrotnym, tj. polega na uświadomieniu sobie treści wyrażenia, a więc traktowania go metajęzykowo, a z drugiej strony wymaga sformułowania własnego stosunku do tej treści, np. x jest dla mnie wartością, tj. ma znaczenie dla mnie (Puzynina 1992: 68), por. pojęcie metafory poetyckiej wysoce kreatywnej (niekonwencjonalnej), omawiane w artykule J. Ożdżyńskiego (zamieszczonym w tym tomie).

Z rozróżnieniem wariantów *ustalonych* (habitualnych) i *realizacyjnych* (Ożdżyński 1993) koresponduje pojęcie wiedzy społecznej oraz *wiedzy jednostkowej*. Stereotyp odnosi się do wiedzy społecznej. Stanowią ją treści świadomości społecznej, kulturowej, zunifikowane, znormalizowane, powszechnie lub grupowo podzielane przekonania co do koncepcji świata i praktyki językowej. Natomiast za wiedzę jednostkową uznaje się system reprezentacji przyrodniczej i społecznej wymieniający się przy przechodzeniu od jednostki do jednostki, tj. to wszystko, co towarzyszy procesowi uczenia się, zdobywania wiedzy (Pavilionis 1991; Muszyński 1988: 132).

Wiedza jednostkowa i wiedza kulturowa ukazują językowy obraz świata, rozumiany jako zbiór duchowych treści językowych ograniczonych systemem językowym, definiujących świat systematycznie, punkt po punkcie. Jest to rezultat prze-

kształcenia świata poznawalnego zmysłowo, materialnego, substancjalnego, fizykalnego – w świat świadomości, intelektu i pojęć (Anusiewicz 1999: 271).

6. Przyszłość kognitywistyki może się wiązać z badaniem szeroko pojętej *sfery pragmatycznej* (lub sfery dyskursu), przy czym nie można odgraniczyć dyskursu od pragmatyki, idąc tu za S.C. Levinsonem (1983), włączającym dyskurs do szeroko pojętej pragmatyki językowej (Kubiński, Stanulewicz 2001: 9).

Można sądzić, że kolejno uruchamiane w ramach dyskursu *przestrzenie mentalne* uwzględniają kolejne kontekstualizacje struktur i wypowiedzi językowych, por. sekwencje tekstowe zgrupowane wokół orzeczenia złożonego z predykatem modalnym (*powinien*) w artykule Teodozji Maliszewskiej (zamieszczonym w tym tomie).

Późniejsze tzw. *amalgamaty* (ang. *blends* 'mieszanka') to rozwinięcie koncepcji *przestrzeni mentalnych*, ale również uogólnienie kognitywnej teorii metafory na całość językowej rzeczywistości, również tej, nie kryjącej się pod pojęciem metafory. Być może pewne zjawiska pragmatyczne znajdują swoje miejsce w dynamicznym podejściu zaproponowanym przez G. Fauconniera i M. Turnera (1996).

Przestrzenie mentalne są niewielkimi zespołami konceptualnymi powstającymi 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 modyfikacji.

Pojęcie kodowania odnieść należy do kategoryzacji zdarzeń mownych za pomocą już istniejących jednostek językowych.

Gramatyka kognitywna jest zatem teorią opartą na zwyczaju językowym (uzusie). Struktury, które powtarzają się częściej, zazwyczaj podlegają procesowi psychologicznego utrwalenia lub zakorzenienia (*entrenchment*) i konwencjonalizacji w danej wspólnocie językowej, przekształcając się w ugruntowane w praktyce językowej jednostki *konwencjonalne*. W takim przypadku stają się one częścią systemu językowego z definicji.

Językowe jednostki wyłaniają się ze zdarzeń mownych dzięki procesowi *abstrahowania*. Proces ten jest po prostu wzmocnieniem wspólnych cech przejawiających się w powtarzalnych doświadczeniach (niepowtarzające się cechy zostają „odfiltrowane" dzięki temu, nie ulegają wzmocnieniu).

Szczególnym przypadkiem abstrahowania jest *schematyzacja*. Schemat to pierwiastek wspólny, który wyłania się z różnych struktur, ilekroć patrzenie na nie, przy uwzględnianiu coraz mniejszej liczby szczegółów, doprowadza do „odfiltrowania" dzielących je różnic. *Schematy* są immanentne w swoich konkretyzacjach.

Wydzielenie schematów z ich konkretyzacji [warianty ustalone wypowiedzi] oznacza jedynie, że wspólne cechy charakterystyczne dla powtarzających się doświadczeń ulegają wzmocnieniu i osiągają odrębny status kognitywny, dzięki czemu mogą wywierać wpływ na późniejsze przypadki kognitywnego przetwarzania wyrażeń językowych.

Każdy przejaw konceptualizacji może być wykorzystany do scharakteryzowania elementów językowych. Ta pojęciowa baza np. czasowników dyktalnych (w pozycji

dictum) w konstrukcji orzeczenia modalnego: *powinien* (modus) *to zrobić* (dictum). Toteż musi zawierać również *bieżącą przestrzeń dyskursu* (*current discourse space*) wraz z jej tłem lub podłożem (*ground*). Tło pragmatyczne szkolnych wypowiedzi składa się ze zdarzeń mówienia (mowy) ich uczestników i bezpośrednich okoliczności towarzyszących mówieniu, które mieszczą się w formule deiktycznej: (JA [nauczyciel] mówię do CIEBIE [ucznia] w kontakcie dialogowym (rozmowy), lub JA mówię do WAS 'uczniów' z pozycji MY inkluzywnego – włączającego to co mówię w obręb NASZYCH wspólnych przemyśleń i obserwacji – w kontakcie retorycznym (oratorskim) mówienia do audytorium grupowego 'uczniów w klasie' (Lalewicz 1983: 270).

Bieżącą przestrzeń dyskursu można zdefiniować jako przestrzeń mentalną obejmującą te elementy i relacje konstruowane jako wspólne dla nadawcy i odbiorcy komunikatu, które stanowią podstawę komunikacji w danym momencie płynnie rozwijającego się dyskursu (Langacker 2001: 26–27).

7. Od samego początku gramatyka kognitywna dopatrywała się w strukturach językowych jednostek wyłaniających się z dyskursu i komunikatywnych interakcji zachodzących w *kontekście socjokulturowym* (Langacker 2001: 22).

W ujęciu kognitywnym wszystkie elementy językowe zostały kiedyś wyabstrahowane z konkretnych przypadków *użycia językowego* (*usage events*) zwanych również zdarzeniami mownymi (*speech events*). Zdarzenia mowne to konkretne wypowiedzi wykorzystane przez mówiących w określonych okolicznościach, dla osiągnięcia określonych celów, łączące ze sobą szczegółowe, skontekstualizowane konceptualizacje i konkretne artykulacje (w całej ich fonetycznej i morfologicznej złożoności).

Warto tu przypomnieć postulat R.W. Langackera (1987) przestrzegania tzw. *wymogu treści* (*content requirement*), ograniczającego elementy analizy językoznawczej do jednostek semantycznych, fonologicznych i symbolicznych, wywiedzionych ze *schematyzacji* (*schematization*), powtarzalnych, obejmujących elementy wspólne zdarzeń mownych, oraz z procesu kategoryzacji tak powstałych jednostek.

Według R. Langackera kognitywna analiza dyskursu powinna opierać się na pracach Wallace Chafe'a (1979), który przeciwstawia model przepływu struktur językowych i skorelowanych z nim wyobrażeń modelowi hierarchicznemu. Struktury językowe są przedstawione w tym ujęciu jako ciągi rozwijające się w czasie rzeczywistym, równolegle do ciągów konceptualizacji rozwijających się w umysłach użytkowników języka. Między uszeregowanymi w czasie strukturami językowymi a ciągami konceptualizacji istnieje pełny paralelizm. W. Chafe (1994) określa ten model równoległych i skorelowanych ciągów struktur językowych i odpowiadających im wyobrażeń mianem *metafory przepływu* (*flow metaphor*).

Zasadniczej różnicy między pragmatyką kognitywną i pragmatyka klasyczną (językoznawczą) upatrywać można w tym, że pragmatyka kognitywna pojmuje człowieka jako istotę obdarzoną zdolnością poznawania rozumowego, uwzględnia jednak wpływ czynników społecznych, kontekstu sytuacyjnego, interakcji z innymi

członkami społeczności oraz istnienia świadomości społecznej, a także dynamicznego i doświadczeniowego charakteru tego poznania. Pragmatyka klasyczna (logiczna) natomiast widzi w człowieku samodzielną jednostkę zdolną do myślenia racjonalnego, abstrakcyjnego, uniwersalnego i niezależnego od kontekstu (Kopytko 1995).

W ujęciu kognitywnym istotne wydaje się ustalenie możliwości dokładnego modelu prototypowego aktu mowy. Na przykład w akcie mowy określanym jako *zaproszenie* wymienia się następujące warunki (uniwersalne i szczegółowe) fortunności tego aktu mowy:

1) pomiędzy rozmówcami zachodzi normalna, niezakłócona komunikacja językowa;
2) rozmówcy używają języka, który obaj dobrze znają i rozumieją;
3) wypowiedź mówiącego orzeka o przyszłej czynności słuchacza;
4) słuchacz pragnie wykonać ową czynność;
5) wykonanie określonej czynności jest korzystne dla słuchacza;
6) mówiący (piszący) działa z własnej woli, nie pod przymusem;
7) słuchacz nie wykonałby określonej czynności z własnej inicjatywy lub jako normalną kolej rzeczy;
8) mówiący jest uprawniony do złożenia zaproszenia;
9) słuchacz nie jest w stanie wykonać czynności, do wykonania której jest zapraszany;
10) mówiący szczerze pragnie lub nie ma nic przeciwko wykonaniu określonej czynności przez słuchacza;
11) intencją mówiącego (piszącego) jest, aby w konsekwencji jego wypowiedzi słuchacz poczuł się zachęcony do wykonania określonej czynności (Sokołowska 2001:156).

Kategorie naturalne, które organizują ludzką wiedzę o świecie, są skupione wokół przykładów centralnych, modelowych, a za takie uważane są akty mowy, które spełniają wszystkie warunki (1–11) wymienione w tym zestawieniu. Wyznaczają one akty prototypowe, będące wzorcem w procesie ustalania się pojęć (modeli) w umysłach użytkowników języka. Prototyp taki jest strukturą złożoną, rozumianą jako tzw. *gestalt doświadczeniowy* – jest zatem psychologicznie prostszy jako całość niż jako zbiór elementów.

Konkretne przykłady zachowań językowych są przez użytkowników języka konfrontowane z takim prototypem, a w przypadkach, gdy różnią się od niego, zaliczane są do odpowiedniej kategorii na podstawie *podobieństwa rodzinnego* (Rosch 1978; Wittgenstein 1972).

Warunki skuteczności illokucyjnej aktów mowy, zaproponowane przez J. Searle'a traktować należy nie w sposób kategoryczny, a więc zakładający, że aby dany akt mowy mógł należeć do określonej kategorii, musi spełnić wszystkie warunki jako konieczne i wystarczające. R. Kalisz (1994) sugeruje, żeby traktować te warunki jedynie jako określające prototypowy akt mowy. Inne akty mowy, nie spełniające

wszystkich warunków skuteczności, również mogą należeć do danej kategorii, choć mogą być bardziej odległe od prototypu.

Użytkownik języka, pragnąc na przykład skierować zaproszenie w określonej sytuacji, może swoją wypowiedzią (także zredagowaną na piśmie) naświetlić któryś z wymienionych aspektów modelu, bardziej lub mniej bezpośrednio. Oprócz skali prototypowości, tj. wierności wzorcowi, skala bezpośredniości jest bowiem drugą, na której umieścić można dany przykład dokonania jakiegoś aktu mowy, por. *Przyjdź do mnie dziś po południu* (zaproszenie) // *Chciałbym, żebyś przyszedł do mnie dziś po południu* // *Nie przyszedłbyś dziś do mnie po południu?* (propozycja). Im bardziej prototypowy i bezpośredni jest dany przykład, tym wyraziściej jest komunikowana moc illokucyjna i tym mniej wysiłku umysłowego ze strony słuchacza wymagane jest dla jej odczytania. Segmenty wypowiedzi, naświetlające jeden aspekt modelu mowy, np. zapraszania, reprezentują go w dyskursie na zasadzie metonimii (Thornburg, Panter 1997).

W przypadku komunikowania szkolnego, pytanie nauczycielki: *Czym powinno charakteryzować się takie zaproszenie?* (por. artykuł T. Maliszewskej opublikowany w tym tomie), skierowane do uczniów I klasy gimnazjum na lekcji poświęconej zasadom redagowania pism użytkowych, w tym zaproszenia na bal integrujący uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum – reprezentuje odrębny, typowy dla dyskursu edukacyjnego profil metajęzykowy (nie zapraszamy, ale mówimy o tym, jak powinno wyglądać prawidłowo zredagowane zaproszenie). Zmienia się punkt widzenia (nauczyciela, ucznia) i perspektywa kognitywna interpretacji tego gatunku wypowiedzi (rozpatrywanego w kategoriach wiedzy na temat reguł użycia i umiejętności redagowania praktycznej korespondencji). Tak więc w praktyce szkolnej nie obowiązuje warunek szósty tego aktu mowy, związany z tym, iż mówiący (piszący) uczeń nie działa z własnej woli, ale raczej pod presją, w sposób sugerowany przez nauczyciela.

Szerszy kontekst przytoczonej wypowiedzi wskazuje na powiązanie z oceną w kategoriach socjolingwistycznych *stosowny – niestosowny, właściwy – niewłaściwy, poprawnie zredagowany – niepoprawnie sformułowany.* Zaproszenie właściwie zredagowane przez ucznia znaczy tyle, że tekst napisany jest 'tak jak należy', jest 'takie, jakie powinno być', czyli zharmonizowane stylowo z sytuacją użycia.

W konkretnych przypadkach można mówić o swoistej gradacji w opanowywaniu reguł kompetencji pragmalingwistycznej przez uczniów, por. warianty uczniowskich zaproszeń redagowane na lekcji języka polskiego w klasie I gimnazjalnej:

a) wersja zaproszenia skierowana do nauczycieli i rodziców[1]:

Szanowni Rodzice i Nauczyciele.

Zapraszamy was na (~~bal~~) uroczystość, która odbędzie się w gimnazjum w najbliższą sobotę.

Zaprasza klasa gimnazjum Ib (IGa, 120);

[1] Przykłady pochodzą z pracy magisterskiej pani Grażyny Muchy, „Pragmatyka wypowiedzi szkolnej (na przykładzie lekcji języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum)" (promotor prof. Jan Ożdżyński), Kraków 2001 (temat lekcji: *Jak i do kogo mówić?*), s. 113–133.

b) wariant zindywidualizowany i skonkretyzowany zaproszenia skierowanego do rodziców:

Szanowni Państwo Tadeusz i Barbara Kowalscy.

Prosimy o przyjście na bal pierwszych klas, które odbędzie się 14 IX 2000 r. o godzinie 14.00. (IGa, 117);

c) oficjalna wersja zaproszenia (zawierająca błąd stylistyczny) skierowana do uczniów równorzędnej klasy gimnazjum, redagowana w imieniu Rady Uczniowskiej:

Mamy zaszczyt zaprosić wszystkich uczniów gimnazjum na bal, integrujący w nowym roku szkolnym (!), który odbędzie się 30 września 2000 roku.

Rada Uczniowska klasy Ib (IGa, 118);

d) zaproszenie skierowane do kolegów–rówieśników z sąsiedniej klasy, wariant zbiorowego zaproszenia skierowanego (z błędnie podaną datą balu):

Zapraszamy klasę Ia na zabawę taneczną, która odbędzie się 26 września bieżącego roku. (IGa, 118);

e) wariant zaproszenia skierowanego do uczniów klas podstawowych w formie sugestywnej, partnerskiej zachęty, dopingu i namawiania:

Zapraszamy Was serdecznie na bal. Przyjdźcie, będzie bardzo wesoła zabawa. Poznacie nas i zobaczycie naszą szkołę. Może przyjdziecie i Wam się spodoba u nas. Bal odbędzie się 30 września.

Zapraszamy klasy podstawowe o godzinie 16.00 (IGa, 119);

f) inna, niepotrzebnie zdystansowana, nieporadna wersja zaproszenia reklamującego „ten wspaniały bal":

Zapraszamy Was Dzieci na wielki, wspaniały bal, który odbędzie się pierwszego października o godzinie 14.00. Wasi starsi koledzy będą się zaprzyjaźniać (!) i poznawać. Ale także dla Was będą zabawy i atrakcje. Przyjdźcie i zobaczcie ten wspaniały bal. (IGa, 119).

Tych kilka przykładów ukazuje, że forma i treść uczniowskich zaproszeń narzucane są przez charakter warunków, które dana wypowiedź naświetla i wybór aspektu (profilu), który ma zamiar wyeksponować, np. uprzejmość, stopień oficjalności, status społeczny w hierarchii szkolnej, kształt mówiony bądź pisany (wtórnie mówiony lub wtórnie pisany) zaproszenia.

9. Mechanizmy komunikowania mocy illokucyjnej można zadowalająco wyjaśnić, posługując się zarówno procedurą teorii wariancji tekstowej (Ożdżyński 1993, 1995), w tym semantyki leksykalnej (synonimów i quasi-synonimów) oraz parametrów i zmian leksykalnych (Apresjan 1980), jak również aparatem pojęciowym teorii kognitywnej języka, np. przez odwołanie się do gestaltów doświadczeniowych pojęcia (kategorii prototypowych i kategorii peryferycznych) (Kalisz, Kubiński 1993, a także wyidealizowanych modeli poznawczych (Lakoff 1982, 1987).

Moc illokucyjna, która jest komunikowana w trakcie konkretnego użycia danej jednostki symbolicznej języka, może być uważana za aspekt znaczenia i część konceptualizacji, której wyrażeniu ta jednostka służy. Ponieważ akt mowy uznawany

jest za podstawową jednostkę komunikacji językowej, można przyjąć, że zamierzona przez mówiącego moc illokucyjna jest czynnikiem determinującym wybór przez niego takich a nie innych środków językowych, a nie tylko pochodną znaczenia semantycznego (Hörmann 1981).

W pracach inspirowanych przez lingwistkę kognitywną proponuje się uwzględnienie ramy teoretycznej analizy aktów mowy, których podstawą jest akt i *efekt perlokucyjny*. Uznanie celu perlokucyjnego wypowiedzi sprawia, że analiza aktów i efektów perlokucyjnych spełnia wymóg G. Leecha (1983), kierowany pod adresem pragmatyki, aby badała ona cele wypowiedzi.

R. Kalisz (1993: 57) również podkreśla znaczenie badań nad zamierzonymi efektami perlokucyjnymi, które powinny pójść w kierunku powiązania ich ze sformułowanymi zasadami uprzejmości oraz z zastosowaniem skal intencji mówiącego zorientowanej na zmianę psychicznego świata adresata.

Zamierzony efekt perlokucyjny aktu mowy jest znany tylko mówiącemu. Adresat (słuchacz), do którego akt mowy jest skierowany, osoby trzecie (postronne), czy wreszcie sam językoznawca, badający dany akt mowy, mogą jedynie przypuszczać, że ich interpretacja (odczytanie efektu perlokucyjnego) jest właściwa. Wynik interakcji, racjonalizmu, emocji i kontekstu społecznego jest w zasadzie nieprzewidywalny (Kopytko 1995).

E. Weigand (1983, 1989) mówiąc o aktach mowy, bierze pod uwagę kryterium pragmatyczne roszczenia do prawdziwości i wiedzy oraz kryterium interdependencji illokucji i perlokucji po to, by na tej podstawie lepiej scharakteryzować ich wzajemne odniesienia.

Związek między aktami perlokucyjnymi oraz lokucyjnymi i illokucyjnymi może być opisany nie w formie „poprzednik – następnik", co raczej jako relacja między częściami i całością. Zgodnie z tą sugestią, akt lokucyjny i illokucyjny są komponentami aktu perlokucyjnego (Gaines 1979; Akmajan i in. 1991). Akty lokucyjne oraz illokucyjne w tym ujęciu pełnią rolę instrumentów osiągania celów perlokucyjnych. Oznacza to, że nadawca używa ich w celu osiągnięcia pożądanego efektu perlokucyjnego (Post 2001: 136).

Ważną częścią i zarazem punktem wyjścia opisu aktów perlokucyjnych powinny być ich manifestacje, czyli efekty perlokucyjne. Za J.L. Austinem (1962) przyjmuje się, że efekty te są trzech rodzajów: *emocjonalne*, *kognitywne* i *zachowaniowe* (behawioralne). Status efektów emocjonalnych i kognitywnych (świadomościowych) jest inny niż efektów zachowaniowych. Można też przyjąć założenie, że efekty perlokucyjne mają charakter mentalny i mogą być sygnalizowane na trzy sposoby: werbalnie, zachowaniowo lub łącznie, tj. werbalnie i zachowaniowo.

Spójrzmy pod tym kątem na akty nauczycielskiego upominania – (w czwartej klasie szkoły podstawowej)[2]:

N. (zwraca uwagę):...*Bartek, czy ty się nie ubierasz na lekcję?...tak przychodzisz* (nieubrany) *z wuefu?*

[2] Lekcja języka polskiego w klasie czwartej, w Szkole Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999).

Bartek (zaprzecza):...*nie*...

N.: ...*nie? to dlaczego nie jesteś ubrany?*

Bartek:...*bo zapomniałem się przebrać*...

N. (reaguje emocjonalnie:)... *coś podobnego!...opowiadasz mi takie cuda!*... (IV, 2).

W takim ujęciu efekty perlokucyjne, a tym samym akty perlokucyjne, mogą być poddane analizie językoznawczej, pod warunkiem jednak, że analiza ta uwzględni adresata (w naszym przypadku nauczyciela) i jego reakcję wyrażoną werbalnie (*Coś podobnego!*) w odpowiedzi na wypowiedz ucznia (*bo zapomniałem się przebrać*). Inaczej mówiąc, podstawę takiej analizy powinny stanowić minimalne wymiany werbalne typu pytanie-odpowiedź-coda (reakcja na odpowiedź) (por. Post 2001: 138).

Mechanizm powstawania efektów perlokucyjnych ma charakter aksjologiczny (emocjonalnego wartościowania). Nauczycielka jednoznacznie sygnalizuje swoje stany emocjonalne w postaci niezadowolenia, rozczarowania, zaskoczenia oraz oburzenia w związku z niewłaściwym zachowaniem ucznia i jego odpowiedzią (tłumaczeniem się). Z takim kognitywnym opisem mechanizmu powstawania efektów perlokucyjnych o charakterze aksjologicznym koresponduje semantyka aksjologiczna T.P. Krzeszowskiego (1999), odsyłająca do przedpojęciwego schematu skali „plus-minus".

Odwołajmy się do kolejnego przykładu (2) z dyskursu szkolnego (G. Ożdżyński 2004: 353):

N. (z intonacją wskazującą na irytację i oburzenie):..*nie chłopcy!...nie podoba mi się to, że dokuczacie komukolwiek... w tym wypadku akurat Sylwii...powinniście się wstydzić!* (IVa, 132).

Znaczenie sytuacyjnego, potocznego i ekspresywnego zwrotu: *powinniście się wstydzić!* Można objaśnić jako wyraz oburzenia, dezaprobaty dla nagannego zachowania i zdziwienia, że uczeń dopuszcza się czynu ocenianego zdecydowanie negatywnie. W przytoczonych przykładach adresaci (nauczyciele) dokonują negatywnej oceny zachowania i mówienia uczniów i dają werbalny wyraz swoim ocenom. Wartość negatywna przypisywana zachowaniom i wypowiedziom uczniów jest wyraźnie powiązana z uczuciami niezadowolenia, zaskoczenia i oburzenia. Z aksjologicznego punktu widzenia przykład pierwszy ilustruje przypadek bliższy równowagi aksjologicznej w rozumieniu T.P. Krzeszowskiego, przykład drugi natomiast wyraźną rozbieżność ocen nadawcy (ucznia) i adresata (nauczyciela). Reakcja werbalna nauczyciela wskazuje na bardzo niską ocenę zachowania uczniów, a więc przypadek wyraźnej rozbieżności aksjologicznej, kiedy komunikowane oceny zajmują miejsca w różnych biegunach skali „plus-minus" (przypadek spięcia aksjologicznego w rozumieniu T.P. Krzeszowskiego). Przykład pierwszy dotyczy takiej sytuacji, kiedy nosiciele różnych wartości spotykają się w tym samym biegunie skali „plus-minus", ale w różnych przedziałach negatywnego bieguna skali.

10. Mówiąc o aktach mowy należy wspomnieć również o aktach etykiety językowej, tj. aktach mowy grzecznościowej. Takich aktów używamy w typowych, codziennych, pragmatycznych, zrytualizowanych sytuacjach. Należą do nich m.in. podziękowania, przeproszenia, pożegnania, gratulacje, życzenia, przekleństwa itp.

Szczególną rolę w analizach pragmatycznych pełnią też akty mowy zwane wartościującymi. Odsyłają nas one do wyrażeń reprezentujących stosunek aksjologiczny do sądu zawartego w propozycji postawy mówiącego wobec osób i zjawisk (Kalisz 1993: 49). W tej grupie mieszczą się zarówno akty zwane asercjami, jak i ekspresywy (Searle 1980). Asercje pozwalają poznać stosunek mówiącego do rzeczywistości w kategoriach prawdy i fałszu. Przenosząc asercje na grunt aksjologii można je rozważać w terminach etycznych *dobry–zły*. Jeśli chodzi o ekspresywy, to wyrażają one stosunek psychiczny (emocjonalny) mówiącego do stanu rzeczy. Mówiąc o sądach aksjologicznych sformułowanych w postaci *coś jest pozytywne bądź negatywne*, oceniamy komunikaty, odnosząc je do skali wartości. Wartościowanie nie jest procesem poznawczym, lecz procesem odnoszenia pewnych obiektów do jakiejś skali doznań osobistych. Opiera się ono na ocenie warstwy informacyjnej, należącej do wiedzy ogólnej, w skład której wchodzą przede wszystkim definicje ogólne, powszechne, stereotypy, ogólnie przyjęte normy, obowiązki moralne i społeczne (Awdiejew 1987: 77–80). Do aktów wartościujących należy zaliczyć np. *pochwałę, naganę, komplement, ocenę czegoś, opinię* i in. Wypowiadając na przykład słowo *świetnie!* używa się je co najmniej w trzech sytuacjach komunikacyjnych, a mianowicie:

sądzę, że to dobrze (komponent intelektualny oceny aksjologicznej);

czuję zadowolenie z tego powodu (komponent emocjonalny);

chcę, żeby dalej było tak samo (komponent wolitywny) (Awdiejew 1987: 117–118).

Analizując wypowiedzi w dyskursie szkolnym i innych rodzajach dyskursu należy wziąć pod uwagę *płaszczyznę pragmatyczną*, pozwalającą wykryć i ustalić jednostki badania występujące w konwersacji; *płaszczyznę socjologiczną*, czyli określić motywacje społeczne danego typu zachowań werbalnych, tj. status społeczny interlokutorów, dystans ról itp. oraz *płaszczyznę psycholingwistyczną*, która pozwala ustalić subiektywną motywację interakcji, tzn. cele interlokutorów, ich preferencje i styl osobniczy zachowania się (Awdiejew 1991: 7).

Opisane płaszczyzny łączymy ze strategiami konwersacyjnymi, definiowanymi jako świadomie kierowane przez nadawcę i odbiorcę spójne akty mowy, za pomocą których mówiący dążą do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego.

Za A. Awdiejewem (1991: 11) wyróżniamy następujące strategie konwersacyjne:

1) *strategie informacyjno-weryfikacyjne*, które dążą do uzyskania informacji zawartej w wiedzy operacyjnej partnera (partnerów) lub stanowią odniesienie do informacji już znanych; są to różnego rodzaju akty mowy, takie jak: asercje, przeczenia, akceptacja informacyjna, przypuszczenie, pewność, wątpliwość, wykluczenie;

2) *strategie aksjologiczno-emotywne*, które wprowadzają pewną skalę wartości w stosunku do zdarzeń, stanów, osób, innych obiektów, które poddajemy warto-

ściowaniu; są więc oceną, opinią osoby mówiącej wobec obiektów i faktów przedstawionych;

3) *strategie behawioralne*, które skłaniają partnera do określonego działania lub podjęcia określonego stanowiska wobec działania zaproponowanego przez osobę utrzymującą daną strategię, np. prośba, obietnica;

4) *strategie metadyskursywne*, które odnoszą się do wszelkich działań werbalnych, weryfikując je i usprawniając ich przebieg.

Jak wynika z przedstawionych rozważań pragmatyka językoznawcza zajmuje się skutecznym działaniem użytkowników języka przez wskazanie jakże złożonych środków językowych, wyróżnienie szeregu płaszczyzn opisu i strategii konwersacyjnych odnoszących się do różnego rodzaju dyskursu, także szkolnego. To właśnie dyskurs jest polem badawczym wspólnym dla pragmatyki językoznawczej i językoznawstwa kognitywnego.

Bibliografia

Akmajan A., Demers R., Farmer A., Harnish R., 1991, *Linguistics: An Introduction to Lanquage and Communication*, Cambridge, Mass.

Allan K., 1999, *Vantage Theory and number registration in English.* Referat wygłoszony podczas 6th International Cognitive Linguistics Conference, Sztokholm 10–16 lipca 1999.

Anusiewicz J., 1999, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filologów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin.

Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław.

Apresjan J., 1980 (2000), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław.

Austin J.R., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford [tłumaczenie polskie: *Jak działać słowami*, [w:] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993].

Awdiejew A., 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków.

Awdiejew A., 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków.

Chafe W., 1994, *Discourse, Consciousney and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, Chicago.

Fauconnier G., Turner M., 1996, *Conceptual projection and middle spaces*, San Diego.

Fife J., 1994, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin.

Gaines R. N., 1979, *Doing by saying: Toward a theory of perlocution*, The Quarterly Journal 65, s. 207–217.

Głaz A., 2001, *Tak zwana teoria oglądu a problemy językowe*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk, s. 290–314.

Gipper H., 1984, *Sprachliches Weltbild, wissenschaftliches Weltbild und ideologische Weltanschauung*, [w:] *Sprache und Welterfahrung*, München.

Grice P.H., 1975, *Logic and conversation*, [w:] *Syntax and Semantics*, volume 3: Speech Acts, red. C. Peter, J.L. Morgan New York, s. 41–58.

Grzegorczykowa R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin.

Grzegorczykowa R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 3, poprawione i rozszerzone, Warszawa.

Hörmann H., 1981, *To Mean – to Understand. Problems of Psychological Semantics*, Berlin.

Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.

Kalisz R., 1994, *Kognitywna analiza aktów mowy*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, pod red. M. Kardeli, Warszawa.

Kalisz R., Kubiński W., 1993, *Speech act as a radial category*, [w:] *Image from the Cognitive Scene*, red. E. Górska, Kraków, s. 73–88.

Kopytko R., 1995, *Against rationalistic pragmatics*, Journal of Pragmatics 23, s. 475–491.

Korżyk K., 1992, *Semantyka kognitywna – problemy i metody. (Kilka uwag natury filozoficznej)*, [w:] *Język a kultura*, t. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, Wrocław.

Krzeszowski T.P., 1999, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń.

Kubiński W., Stanulewicz D., 2001, *Językoznawstwo kognitywne, pragmatyka, dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W. Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk.

Lakoff G., 1982, *Categories and cognitive models*, [w:] *Cognitive Science Report*, No. 2, Berkeley.

Lakoff G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago.

Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago [tłum. polskie: 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa].

Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław.

Langacker R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I, Stanford.

Langacker R.W., 1990, *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin.

Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin.

Langacker R.W., 1998, *Conceptualization, symbolization, and grammar*, [w:] *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, red. M. Tomasello, Hillsdale.

Langacker R.W., 2001, *Kotwiczenie, kodowanie, dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W. Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk.

Leech G.N., 1983, *Principles of Pragmatics*, London.

Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.

Lewandowska-Tomaszczyk B., 1996, *Uniwersalizm a relatywizm na tle nowych teorii kognitywnych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorczykowa, A. Pajdzińska, Lublin.

MacLaury L.E., 1995, *Vantage theory*, [w:] *Language and the Cognitive Construal of the World*, red. J.R. Taylor i R.E. MacLaury, Berlin–New York, s. 231–276.

Muszyński Z., 1988, *O nieostrości*, Lublin.

Ożdżyński G., 2004, *Nauczycielskie upominanie*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis 19, Studia Linguistica II, s. 352–361.

Ożdżyński J., 1993, *Z zagadnień konceptualizacji słownej*, [w:] *Socjolingwistyka*, t. 12/13, pod red. W. Lubasia, Kraków.

Ożdżyński J., 1995, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków.

Pavilionis R., 1991, *Język, znaczenie, relatywizm*, red. Z. Muszyński, Warszawa.

Post M., 2001, *Efekty i akty perlokucyjne*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 135–147.

Rosch E., 1978, *Principles of categorization*, [w:], *Cognition and categorization*, eds. E. Rosch, L.B. Lloyd, New Jersey, s. 27–48.

Searle J.R., 1980, *Czym jest akt mowy?*, Pamiętnik Literacki LXXI, z. 2.

Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*, Kraków.

Skudrzykowa A., Urban K., 2000, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków–Warszawa.

Sokołowska O., 2001, *Akty mowy – ujęcie kognitywne*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W Kubińskiego, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 148–158.

Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford.

Szumska D., 1999, *W poszukiwaniu standardów semantycznych*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, pod red. A. Awdiejewa, Warszawa–Kraków.

Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.

Thornburg L., Panter K., 1997, *Speech act metonymies*, [w:] *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*, red. Wolf-Andreas L. i in., Amsterdam–Philadelphia, s. 205–219.

Warakomski J., 1991, *Problem znaczenia w komunikacji językowej*, [w:] *Język, znaczenie, relatywizm*, pod red. Z. Muszyńskiego, Warszawa.

Weigand E., 1989, *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*, Töbingen.

Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa.

Cognitive grammar and pragmatics in a linguoeducational approach

Abstract

The issue of relations between pragmatics and cognitive grammar becomes interesting especially within educational linguistics. Differences between pragmatics and traditional semantics lie in the spheres of interest: meanings of utterances vs. understanding utterances.

In the cognitive approach pragmatic competence refers to conceptual structures and processes on the basis of which we can learn about the language potential of a user.

There are close relations between pragmatics and discourse for both of them co-produce utterances (mental spaces, structure conceptualizations) emphasizing verbal and non-verbal contexts. The pragmatic background of classroom utterances consists of speech acts of participants as well as direct circumstances of speaking.

The current space of discourse may be defined as a mental space including elements and relations being built as common ones both for the sender and the receiver of a communication act and making the basis of communication in a fluently developing current discourse.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Agnieszka Borzęcka, Robert Stabczyński

Komunikowanie przybliżone i relewancja w dyskursie szkolnym*

1. *Pragmatyka językoznawcza* w szerokim znaczeniu obejmuje takie aspekty użycia języka, jak komunikowanie, rozumienie, motywacje psychologiczne mówiących, społeczne 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, skuteczności komunikacji, sposobów tworzenia znaczeń, sytuacji komunikowania się, identyfikacji uczestników tego procesu, tzw. wiedzę o świecie użytkowników języka itp.

Zarówno pragmatyka językoznawcza, jak i lingwistyka edukacyjna postuluje sporządzenie katalogu wytycznych, jakich środków językowych należy użyć, aby osiągnąć powodzenie aktu komunikacji (por. Pisarkowa 1976; Rittel 1994).

W większości definicji przyjmuje się, że pragmatyka językoznawcza bada użycie języka (*language usage*). Oznacza to uprzywilejowaną rolę funkcji *wypowiedzi* (wypowiedzenia) w stosunku do jej formy (struktury). Definicje bardziej szczegółowe mówią na ogół o związku z *kontekstem*, nie obejmują jednak zwykle całego zasięgu problemów.

Pragmalingwistyka (podobnie jak psycho- i socjolingwistyka) bada język z perspektywy funkcjonalnej, tzn. próbuje wyjaśnić różne aspekty użyć językowych poprzez odniesienie do uwarunkowań pozajęzykowych; zmierza do ustalenia składników *tła pragmatycznego wypowiedzi* (Suszko 1965).

* Tekst naszego artykułu jest wynikiem przemyśleń, życzliwej inspiracji i dyskusji prowadzonych w ramach konwersatorium *Pragmatyka językoznawcza i lingwistyka edukacyjna*, kierowanego przez prof. zw. dra hab. Jana Ożdżyńskiego oraz prof. zw. dr hab. Teodozję Rittel w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej, seminarium adresowanego zwłaszcza dla słuchaczy Studium Doktoranckiego w Instytucie Filologii Polskiej (w latach 1999–2003).

Tło pragmatyczne jest określone przez działania praktyczne, które porozumiewający się podejmują, oraz uniwersum tych działań, tj. przedmioty i sytuacje z tymi działaniami bezpośrednio związane. Tło pragmatyczne wyznacza po pierwsze uniwersum wypowiedzi – to, o czym się mówi. Po drugie określona jest z góry funkcja pojawiających się wypowiedzi (Lalewicz 1975).

2. Pragmatyka zajmuje się wyłącznie zasadami używania języka, nie ma zatem nic wspólnego z opisem struktur językowych: zajmuje się zasadami wykonania (*performance*), a nie kompetencji. W tym ujęciu *gramatyka* zajmuje się przypisywaniem znaczenia formom językowym niezależnie od kontekstu, natomiast pragmatyka zajmuje się dalszą interpretacją tych form w sprecyzowanym dokładnie kontekście. Teorie pragmatyczne nie zajmują się wyjaśnianiem struktur językowych, lecz wyjaśnianiem mechanizmów rozumowania mówiących i słuchaczy, które tworzy związek użytego egzemplarza wypowiedzenia (*sentence token*) z sądem (*proposition*); w tym sensie teoria pragmatyczna jest częścią wykonania (performancji).

Słabą stroną takiego ujęcia jest przyjęcie założenia, że można przeprowadzić dokładną granicę między gramatyką niezależną od kontekstu (kompetencja) oraz zależną od kontekstu interpretacją (wykonaniem) – tymczasem cechy kontekstu są bezpośrednio zakodowane w niektórych aspektach struktur językowych (*deiksa*), a zatem pragmatyka powinna badać współzależność między strukturą języka a zasadami jego stosowania.

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej można przyjąć założenie, iż pragmatyka bada te związki między językiem a kontekstem, które są zgramatykalizowane (zakodowane w strukturze języka) i zleksykalizowane (utrwalone w leksyce i frazeologii).

Takie ujęcie pragmatyki wyklucza jednak ogromnie ważny jej dział – badanie implikatur, uważanych za całkowicie niezależne od struktur językowych. Stwarza też konieczność ustalenia, które cechy kontekstu są zakodowane w języku, aby można było wykluczyć takie związki z kontekstem, jak w przypadku wysoce kreatywnych metafor, czy zaburzonych wypowiedzi osób chorych psychicznie, będących przedmiotem logopedii klinicznej (Lenartowicz 1991: 198).

Pragmatyka bada zdolność użytkowników języka do łączenia zdań z *kontekstami*, w których byłyby poprawne – powinna zatem dla każdego dobrze zbudowanego zdania przewidzieć zbiór kontekstów, w których byłoby to zdanie poprawne. Takie podejście zakłada albo istnienie wyidealizowanej społeczności niezróżnicowanej kulturowo, albo też tworzenie *n* teorii pragmatycznych dla każdego języka, gdzie *n* jest liczbą różnych grup kulturowych (a więc i kontekstów kulturowych). Ponadto niesłuszne wydaje się założenie, iż mówimy tylko to, co jest poprawne, czy właściwe w danej sytuacji.

3. Pragmatyka w ujęciu logicznym bada te wszystkie aspekty znaczenia, których nie obejmuje semantyka. Zasięg pragmatyki zależy więc w oczywisty sposób od przyjętej teorii semantycznej. W przypadku semantyki prawdziwościowej daje to definicję G. Gazdara (1979: 2): *pragmatyka = znaczenie – warunki prawdziwościowe.* Inną odmianą tej definicji jest przyjęcie (za Bar-Hillelem [red.] 1971) rozróżnie-

nia między *zdaniem* (teoretyczną, abstrakcyjną), *propozycją* (sądem) a *wypowiedzią* konfiguracją aktów mowy (wiążącą zdanie z kontekstem); semantyka badałaby wówczas znaczenie zdań, pragmatyka natomiast – znaczenie wypowiedzi (konfiguracji wypowiedzeń). Nie ma jednak zgodności wśród językoznawców co do tego, czy pojęcia takie jak presupozycja, warunki prawdziwościowe itd. odnoszą się do zdań, czy też do wypowiedzi.

Problem definiowania *pragmalingwistyki* można rozwiązać stosując definicję ekstensjonalną, tj. wyliczając zagadnienia, którymi powinna zająć się pragmatyka. Najczęściej przyjmuje się, iż pragmatyka bada uwarunkowania deiktyczne wypowiedzi, implikatury i presupozycje. Odrębny obiekt badań pragmalingwistyki stanowią akty mowy (w tym akty wartościowania i tworzenia tzw. znaczeń niedosłownych), modalność wypowiedzi i jej związki z illokucją, reguły konwersacji oraz różnorakie aspekty struktury dyskursu (por. Stalnaker 1970; Levinson 1983).

Interesujące powiązania dotyczą pojęcia illokucji, modalności oraz wartościowania, a także teorii aktów mowy i lingwistyki kulturowej (pragmatyki przekładu kulturowego) (Wierzbicka 1990).

W dotychczasowych pracach większości językoznawców pragmatyka językowa traktowana jest jako nauka o mówieniu (*parole*) – nauka zajmująca się opisem funkcji pragmatycznych tekstu zarówno modalnych (aletycznej, epistemicznej, deontycznej), jak i illokucyjnych (behawioralnych); jak również funkcji wyrażania uczuć i emocji (Kalisz 1993).

4. Zarówno w ujęciu lingwoedukacyjnym, jak i pragmalingwistycznym akcentuje się kategorię nabywania i kształtowania umiejętności, jako istotnego składnika kompetencji komunikacyjnej człowieka, ukierunkowanej na skuteczne oddziaływanie z pomocą znaków językowych i osiąganie zamierzonych celów, tzn. osiąganie tego, co nazwane zostało fortunnością (udaniem, spełnieniem się) aktu komunikacji. W centrum zainteresowania lingwistyki edukacyjnej znalazło się pojęcie *sprawności językowej* (Ożdżyński, Rittel red., 1997).

Pojęcia illokucji, jak i modalności odnoszą się zarówno do zjawisk natury semantycznej, jak i pragmatycznej, tj. oba odnoszą się do komunikowanych odbiorcy postaw nadawcy tekstu: bądź w formie eksplicytnej (czasowniki mówienia typu *twierdzę, nakazuję, pytam*), bądź implicytnej (leksykalne formy wyrażania modalności, tryby czasownikowe, illokucje pośrednie, intonacja, gesty, mimika, kontekst sytuacyjny) (Boniecka 1984; Pisarkowa 1975).

Zwracano też uwagę na konieczność rozróżnienia czysto językowych działań i doświadczeń od znaczeń encyklopedycznych, związanych z *kontekstem komunikacyjnym*.

Do pragmatyki zaliczono deiktyczne sposoby wyrażenia osoby, czasu i miejsca, formy nawiązywania kontaktu, formuły początkowe rozmowy, formy zwracania się do kogoś, formuły pytań, rozkazów, poleceń, przypuszczeń, życzeń, formy czasowników modalnych, wyrażenia performatywne itd. (Wunderlich 1971).

T.A van Dijk (1976) zwraca uwagę na związki pragmatyki lingwistycznej z socjologią, antropologią, etnologią, gramatyką generatywną, teorią aktów mowy, filozofią, logiką formalną oraz logiką deontyczną dotyczącą wartościowań i wartości odniesionych do norm prawnych, etycznych itp., takich jak *powinien, musisz, trzeba, należy, obowiązuje (ma obowiązek), jest dopuszczalne (można), jest zakazane (nie wolno)*), uwypuklając w swojej koncepcji zagadnienie gramatycznego i pragmatycznego kontekstu aktu mowy (por. artykuł T. Maliszewskiej zamieszczony w tym tomie).

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej interesują nas powiązania modalności, wartościowania, perswazji i emocji (wyrażania uczuć) w dyskursie szkolnym, czy szerzej, edukacyjnym (Ożdżyński 1999).

5. Próbą zastosowania pragmatyki do opisu języka naturalnego jest tzw. gramatyka porozumiewania się albo gramatyka komunikacyjna (*communicative grammar*). Zespala ona trzy poziomy opisu kategorii gramatycznych: syntaktyczny, semantyczny i pragmatyczny. W tej właśnie kolejności – od formy do funkcji, a więc z pozycji słuchacza (Awdiejew red., 1999).

G.N. Leech (1983) analizuje niektóre aspekty pytań i negacji w języku angielskim, aby wykazać, jak uzupełniają się te trzy rodzaje opisu. U podstaw pragmatyki G.N. Leecha znalazło się założenie, iż porozumiewanie się to rozwiązywanie problemów. Takie pojęcie komunikacji prowadzi do tzw. retorycznego podejścia 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". Pragmatyka G.N. Leecha nawiązuje do teorii aktów mowy w ujęciu J. Searle'a (1976) oraz połączenia jej z zasadami H.P. Grice'a (1975).

Zasady konwersacyjne zwane zasadami retorycznymi dzielą się (w propozycji G.N. Leecha) na interpersonalne i tekstowe. Zasady dobrego zachowania komunikacyjnego (interpersonalne) obejmują szereg retorycznych maksym w rodzaju: 1) zasady współpracy (ilości, jakości, relewancji [istotności], sposobu); 2) zasady uprzejmości (taktu, wspaniałomyślności, aprobaty, skromności, zgody, sympatii, ironii, żartu, zainteresowania, unikania tematów przykrych (*pollyanny*); 3) zasady tekstowe (przetwarzalności, jasności, ekonomii, ekspresywności) i in.

Każda wypowiedź (także w praktyce edukacyjnej) ma określoną siłę pragmatyczną, złożoną z siły illokucyjnej i siły retorycznej (znaczenie, jakie zawiera ze względu na stosowanie się mówiącego do zasad retorycznych). Moc illokucyjna wypowiedzi to jej znaczenie wyznaczone semantycznie i pragmatycznie. Na siłę illokucyjną wypowiedzi składa się jej intencja i sens (znaczenie określone semantycznie), ale równocześnie to, co daje się w niego wyprowadzić.

6. Model gramatyki komunikacyjnej zaproponowany przez A. Awdiejewa (1991) zawiera postulat badania trzech poziomów realizacyjnych wypowiedzi:

1) poziom wyprowadzania peryfraz i faktualizacji wypowiedzi, czyli przyjmowania parametrów miejsca, czasu i aspektu;

2) poziom gramatyk interakcyjnych;

3) poziom organizacji dyskursu.

Na poziomie interakcyjnym wypowiedzenie (wypowiedź) przyjmuje parametry tzw. intencji komunikatywnej, która niesie treść pragmatyczną, czyli odpowiada na pytanie: *kto, do kogo,* i *po co (w jakim celu) mówi.*

Cały poziom interakcyjny dzieli się na cztery części podstawowe:

a) wyznaczniki rematyczno-tematyczne (aktualnego rozczłonkowania) wypowiedzi;

b) operatory funkcji pragmatycznych:

– *informacyjne* (np. pytania, odpowiedzi, przeczenia, akty akceptacji, perswazji);

– funkcje *modalne* (pewności, oczywistości, wątpliwości, przypuszczenia, wykluczenia, niewiedzy, czyli nieokreśloności modalnej in.);

– funkcje *aksjologiczne* (wartościowania i oceny, w tym emocjonalnego wartościowania);

– funkcje *behawioralne* (illokucyjne) wypowiedzi (opisowe i performatywne, eksplicytne, implicytne, pośrednie, bezpośrednie), np. informowanie, przedstawianie kogoś, witanie, pozdrawianie, prośba, żądanie, gratulacje, podziękowanie itp.

c) operatory indeksalne (wyrazy i formy wskazujące, ustalające siatkę deiktyczną wypowiedzi, np. w przypadku komunikacji szkolnej JA [prowadzący lekcję] mówię do WAS [uczniów] TU i TERAZ [w klasie szkolnej] w bezpośrednim kontakcie dialogowym i retorycznym (oratorskim) zarazem – z pozycji MY inkluzywnego, włączającego to, co mówię w obręb NASZYCH wspólnych doświadczeń i obserwacji (Lalewicz 1983: 270–278);

d) operatory przejrzystości przekazu, np. por. *Agnieszko, powiedz,* oraz: *może któreś z dzieci mi powie, dziewczyny powiedzcie*), w tym także oznaki „szumu" informacyjnego, który prowadzi do zakłóceń i dezintegracji wypowiedzi.

Poziom organizacji dyskursu zawiera m.in.:

a) blok dialogizacji (m.in. replik dialogowych);

b) wyznaczniki kondensacji (syntetyczności) i „rozmycia" (analityczności) tekstu;

c) blok wyprowadzania anafory i katafory – wskazywania wstecz (i do przodu) po linii tekstu;

d) blok operatorów presupozycyjnych (typu: *nawet, także, już, chociaż* itp.) oraz implikatur;

e) blok wspomagających operatorów dyskursu, w rodzaju rytualizmów (formuły grzecznościowe) i tzw. manipulatorów (*słuchaj, no więc, proszę ciebie, proszę bardzo* itp.).

W poszukiwaniu pragmatycznych podstaw typologii tekstów mówionych i pisanych zainteresujemy się koncepcją wypowiedzi interpretowanej jako swoista konfiguracja (zespół) komponentów illokucyjnych, modalnych, deiktycznych oraz tematycznych, uwarunkowanych składnikami tła pragmatycznego, w obrębie potencjału illokucyjnego wypowiedzi warunkującego konwencję gatunkową wypowiedzi (Ożdżyński 1995).

7. Z nowszych prac poświęconych pragmatyce językoznawczej na uwagę zasługuje przede wszystkim *Relevance* D. Sperbera i D. Wilson (1986). Podstawą teorii relewancji (istotności, trafności, adekwatności) jest twierdzenie, że porozumiewanie się polega na stworzeniu pewnego bodźca, którego celem jest poinformowanie słuchaczy o czymś (intencja informacyjna) oraz o intencji informacyjnej mówiącego (intencja komunikatywna).

Pojęcia 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 jest *jawny* (ujawniony) dla jednostki w określonym czasie do przedstawienia go sobie i do przyjęcia go jako *prawdziwego* lub prawdopodobnie prawdziwego. Zbiór faktów i założeń jawnych dla danej jednostki – osiągalnych za pomocą postrzegania lub wnioskowania – tworzy jej *otoczenie poznawcze* (*cognitive environment*). Całkowite otoczenie poznawcze jest funkcją środowiska fizycznego i zdolności poznawczych jednostki.

Wiele założeń teorii relewancji z powodzeniem przetransponować można i przeformułować na gruncie lingwistyki edukacyjnej, np. w odniesieniu do dyskursu szkolnego. Dotyczy to zwłaszcza tzw. zasady *wydajności poznawczej*.

Skoro otoczenie poznawcze jednostki jest zbiorem założeń, powstaje wówczas pytanie, które z nich zostaną przyjęte i przetworzone w procesie porozumiewania się. Dotyczy to także komunikacji związanej z edukacją i wychowaniem.

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

Siła istotności zależy od stosunku kosztu wysiłku koniecznego do przetworzenia informacji do zysku w postaci wpływu na kontekst.

Teza, iż ludzie automatycznie dążą do osiągnięcia najwyższej istotności – zmniejszenia kosztów (wysiłku), a zwiększenia 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 spotęguje efekt istotności. *Istotność jest więc dana, kontekst natomiast jest zmienną*. Wybór kontekstu to rozszerzanie tzw. kontekstu początkowego o informacje i założenia pochodzące z trzech źródeł: z pamięci encyklopedycznej, z magazynu pamięci krótkotrwałej oraz z otoczenia poznawczego.

Przybliżymy tę kwestię odsyłając do praktycznego przykładu z lekcji języka polskiego. Chodzi o rozważania nauczyciela i reakcje uczniów związane z aktualną i bulwersującą jeszcze wówczas (2002 r.) historią zamordowania w Krakowie studenta przez młodocianych przestępców, z pomocą kija bejsbolowego.

8. Pragmatyka bada reguły, które wyjaśniłyby, dlaczego pewne zdania (wypowiedzenia) są wieloznaczne lub nieprawidłowe. Anomalie te można wykluczyć twierdząc, że nie istnieją konteksty, w których można by użyć, np. zdanie *Kij bejsbolowy służy do zabijania, ale ja w to nie wierzę (nie mogę tego zaakceptować).*

W tym miejscu przytoczmy fragment (sekwencję) szkolnego dialogu rozpatrywanego w kontekście nabywania i doskonalenia sprawności aksjologicznych ucznia, na lekcji języka polskiego w klasie szóstej szkoły podstawowej w Krośnie, związanej z lekturą noweli H. Sienkiewicza *Sachem*:

N. *...jak sama nazwa wskazuje, kij bejsbolowy służy do?...*

U. *...grania...*

N. [zaprzecza:] *...do bicia... tak?...*

U. [ironizuje, używając eufemizmu:] *...do rozwiązywania problemów...*

N. [potwierdza:] *...do rozwiązywania problemów, właśnie... a nie do gry... do gry w bejsbola, do tego powinien być przeznaczony... co się stało z kijem bejsbolowym?... od strony prawnej?... bo ostatnio o prawie mówiliście... co się stało?...*

U. *...jest to narzędzie jakby do zabijania...*

N. [dopowiada i argumentuje:] *...i na niego trzeba mieć pozwolenie, inaczej nie wolno z takim kijem chodzić po ulicach... tak?... powiedzcie mi, czy to jest zdrowe?* ['normalne']... *ktoś idzie na trening bejsbola, to musi ten kij schować, bo gdyby szedł i trzymał go pod pachą, popełniłby przestępstwo... czy to jest zdrowe?...*

UU. *...nie!...*

N. *...ale czy zakaz noszenia kija i używania go jest prawidłowy?...*

UU. *...tak!...*

N. [potwierdza:] *...tak, bo niestety ludzie używają go nie do tych celów, co potrzeba...* [JP VIa (313–336)].

Poszczególne *takty* reakcji werbalnej (termin Skinnera 1957), *segmenty* (jednorodne illokucyjnie bądź/i modalnie) przytoczonej sekwencji „szkolnego dyskursu" rejestrują poszczególne fazy poszerzenia „horyzontów" wiedzy, sukcesywnego uzupełnienia, „napełniania" kompetencji aksjologicznej ucznia przez ustalanie luk w rozumieniu pojęć, metodą rozwijania potocznych ciągów definicyjnych i ich wypełniania przez nauczyciela.

Kluczowe dla badań języka wartości pojęcie *interioryzacji* zakłada włączenie wartości modalizowanych ironicznie czy metaforycznie do kręgu własnych przeżyć, rozważań, w naszym przypadku uczynienie wyrażenia ironicznego i związanych z nią procesów i stanów częścią swojego „ja" wewnętrznego. W ujęciu socjologicznym chodzi o przyswajanie przez jednostkę (ucznia) wartości wzorów i norm społecznych obowiązujących w danej grupie, przekazanych jednostce w procesie socjalizacji.

Analiza przytoczonego fragmentu lekcji języka polskiego zdaje się potwierdzać spostrzeżenia D. Sperbera i D. Wilson (1986: 122), wedle których przesłanka definicji (istotności) jest znacząca w kontekście wtedy i tylko wtedy, jeżeli ma jakiś kontekstualny efekt w tym kontekście.

Definicja *relewancji* zakłada, że przesłanka w naszym przypadku rozważań i argumentacji na temat wartości i antywartości „użytkowych" kija bejsbolowego musi w jakiś sposób być związana z *kontekstem*, żeby być w nim relewantna. Sprowadza się to do *wzbogacenia kontekstu szeroko pojętego.* Przesłanka taka jest interesująca i w pewien sposób ważna dla adresata (ucznia), co czyni ją relewantną.

Przesłanka jest relewantna w kontekście w takim wymiarze, w jakim prowadzi do *kontekstualnych efektów* (im większy efekt kontekstualny, tym bardziej relewantna jest przesłanka).

9. Dyskurs szkolny jako forma komunikacji językowej na lekcji jest zarazem: a) kognitywny, przez odwołanie się do określonej tematyki; b) reaktywny, przez odwołanie się do wypowiedzi i sytuacji poprzedników; c) refleksyjny, przez odwołanie się do dotychczasowego stanu wiedzy oraz d) inicjatywny i heurystyczny, przez logiczne i konsekwentne kierowanie przyrostem wiedzy i jej innowacyjnością (Rittel 1998: 230).

W lingwistyce edukacyjnej dyskurs szkolny jest rozumiany w kategoriach opartej na słowie i wyspecjalizowanej dydaktycznie strategii komunikowania się nauczyciela i uczniów – strategii, która „uczy czegoś" (w aspekcie dydaktycznym) lub „poucza o czymś" i „wychowuje" (w aspekcie pedagogicznym). Sytuacja taka jest szczególnie widoczna na lekcjach języka ojczystego, historii i wiedzy o społeczeństwie (Rittel 1993; de Beaugrande, Dressler 1990).

W trakcie tej złożonej interakcji, która łączy w sobie cechy kontaktu dialogowego (JA [nauczyciel] mówię do CIEBIE [ucznia]) oraz kontaktu oratorskiego, retorycznego, monologowego (JA mówię do WAS) następuje (realizuje się) nabywanie kompetencji lingwoedukacyjnej w postaci:

1) przejściowej, rozumianej jako świadomość językowa dziecka, którą charakteryzuje zmienność (tymczasowość) i stała wymiana reguł języka;

2) przybliżonej, rozumianej jako świadomość językowa ucznia, przejawiająca się we wzroście mocy reguł strukturalnych i semantycznych w porównaniu z kompetencją przejściową;

3) docelowej, rozumianej jako świadomość językowa ucznia, planowana, obejmująca rozwinięty język (i system wartości) nauczyciela, w tym twórczość pierwszego i drugiego stopnia w rozumieniu N. Chomsky'ego (1972).

Dla każdej z tych kompetencji przyjmuje się charakterystyczne warunki tekstowości, wymieniane na gruncie lingwistyki tekstu: *sytuacyjność* i *akceptowalność* (dla kompetencji przejściowej); spójność oraz intencjonalność (dla kompetencji przybliżonej); wreszcie informacyjność i intertekstowość (dla kompetencji docelowej) (Rittel 1998b: 223).

Kompetencja przybliżona, którą cechują braki w zakresie niektórych kategorii gramatycznych i semantycznych, słownictwo z centrum pola leksykalno-semantycznego, znajomość niektórych konotacji znaczeniowych i znaczeń sekundarnych, jest wyjaśniana przez odwołanie się do koncepcji wyrazu podstawowego (Halliday 1967: 37), znajomość struktur i znaczeń podstawowych, sensów prymarnych, opanowywanych na poziomie nauczania podstawowego.

Dla określenia kompetencji *przybliżonej* przyjmuje się technikę „wyczerpywania", tj. sukcesywnego uzupełniania, poszerzania, „napełniania" kompetencji ucznia (ustalania luk m.in. metodą rozwijania ciągów definicyjnych i ich wypełniania przez nauczyciela.

10. Dialog lekcyjny – w odróżnieniu od rozmów potocznych – jest typem wąskiego dialogu sytuacyjnego, ściśle uzależnionego od uwarunkowań socjolingwistycznych. Konwencjonalizacja i oficjalność wypowiedzi, wyraźnie zaznaczona różnica w randze ról społecznych oraz przewaga nadawcy – nauczyciela powodują, iż dialog lekcyjny jest niezmiernie stereotypowy (Rudek-Data 1984: 186).

Uczeń w szkole rzadko podejmuje rolę nadawcy kreującego nowy podtemat w rozmowie; nauczyciel komunikacyjnie podporządkowuje go sobie i jeśli nawet dopuszcza do zmiany ról, to dialog jest tak „zaprogramowany", iż nie pozostawia swobody uczniowi.

W badanym przez B. Skowronka materiale – wymiany replik z reguły kształtuje nauczyciel. Rozbudowane inicjacje nauczyciela otwierające wymianę dialogową powodują jedynie krótkie, zdawkowe, czy wręcz eliptyczne reakcje uczniów. Brakowało sekwencji autentycznej zmiany ról nadawczo-odbiorczych. Zdarzało się, że uczeń wypowiadał spontanicznie swój sąd, ale było to tylko złudzenie swobody nadawczej. Z reguły zachowanie takie było wynikiem celowej i konsekwentnie stosowanej przez nauczyciela metody dydaktycznej, dzięki której osiągał on założone cele lekcyjne (Skowronek 1999: 167).

Między stylem nauczania opartym na dominacji werbalnej nauczyciela a skutecznością komunikacyjną zachodzi stosunek odwrotnie proporcjonalny: im bardziej konwencjonalny, tradycyjny sposób przekazywania wiedzy oraz im bardziej nauczyciel decyduje o kształcie lekcji, tym skuteczniejszy, odpowiednio „dopasowany" i pewny jest sposób komunikowania się – gwarantujący tym samym realizację założeń dydaktycznych.

Paradoksalność owej sytuacji polega na tym, ze zastąpienie dyrektywnego sposobu kierowania działaniami uczniów przez autentyczny dialog, a tym samym – stworzenie sytuacji sprzyjających poszukiwaniu wiedzy i wyzwalaniu aktywności młodzieży uczyniłyby proces dydaktyczny wartościowszym, ale nie gwarantowałby szybkiego i pewnego osiągania celów poznawczych (Skowronek 1999: 186).

11. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej J. Ożdżyński (artykuł zamieszczony w tym tomie) proponuje procedury badawcze o charakterze aproksymacyjnym. *Aproksymacja* (z łac. *approximare* 'przybliżać') stanowi w matematyce interesującą propozycję przybliżania poszczególnych elementów continuum poprzez jego oświe-

tlenie i zastąpienie jednych wielkości innymi, z pewnych względów bardziej dogodnymi, prostszymi. Zakłada się, że wielkości prostsze mogą – chociaż nie muszą – pojawić się podczas modelowania reprezentacji semantycznej danego wyrażenia.

Reprezentacja semantyczna rozumiana jest jako struktura kognitywna wyłoniona dzięki przybliżeniu typowych schematów mentalnych, za pomocą których myślimy i mówimy o przedmiocie lub stanie rzeczy, posługując się odpowiadającymi im w języku wyrażeniami. Badamy schematy, które są utrwalone i obecne w języku. Wykorzystane wówczas procedury badawcze pozwolą oszacować błąd popełniony przy ustalaniu przynależności komponentu do reprezentacji semantycznej (Nowakowska-Kempna 1992: 135).

Dla zilustrowania tych kwestii przytoczmy fragment wypowiedzi nauczycielki na temat wiersza Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej[1], na lekcji języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum:

N. *...ale my teraz mówimy o „Rannym ptaku"... oprócz tego że „Ranny ptak" jest uporządkowaną wypowiedzią bowiem zamyka się jakby w trzech strofach... zgadza się, tak?...* (IGc, 86).

Dla porównania zacytujmy fragment wypowiedzi krytycznoliterackiej na ten sam temat:

> Jako efekt końcowy kreacji poetyckiej powstaje zorganizowana retorycznie i wersyfikacyjnie struktura w postaci regularnego trzynastozgłoskowca ze średniówką po siódmej zgłosce (7+6) i klauzulą żeńską (z akcentem paroksytonicznym).
> Konceptualizacja poetycka wiosennej impresji przyjmuje postać wypowiedzi lirycznej (liryki pośredniej) zawartej w regularnej strukturze trzech zwrotek czterowersowych wiersza trzynastozgłoskowego" (Ożdżyński 2003: 213).

Wiele rozwiązań retorycznych spotykanych w wypowiedziach szkolnych (nauczyciela) przypomina strategie nadawcze (sposoby kształtowania toku wywodu) stosowane przez autorów tekstów popularnonaukowych (Gajda 1993). Niektóre z tych działań (takie jak: wyraźnie zasygnalizowana intencja i rola nadawcy, ustalona lub dająca się łatwo odtworzyć wielkość dystansu dzielącego uczestników interakcji, precyzyjnie zakreślony horyzont intelektualnych możliwości wirtualnego odbiorcy, zrozumiała postać prezentowanych treści) w znacznym stopniu decydują o powodzeniu każdej komunikacji, w tym także dydaktycznej (Starzec 1994).

U podstaw Bernsteinowskiego rozumienia dyskursu pedagogicznego znalazły się reguły usuwania (selekcji) jakiegoś dyskursu (np. geograficznego, matematycznego czy, jak w naszym przypadku – literaturoznawczego), z jego rzeczywistego kontekstu z myślą o skuteczności pedagogicznego (dydaktycznego) oddziaływania, B. Bernstein (1990: 171–173) definiuje pojęcie dyskursu pedagogicznego jako „zbiór reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania się, poprzez którą odtwarza-

[1] Tekst wiosennej impresji lirycznej, zatytułowanej *Ranny ptak*, z tomu *Różowa magia* (1924) przytacza J. Ożdżyński w artykule *Porównania i metafory w dyskursie szkolnym* (artykuł zamieszczony w tym tomie).

ne są w sposób wybiórczy warunki procesu pedagogicznego". Jest on „jedynie zasadą przejmowania innych dyskursów i budowania między nimi szczególnego stosunku w celu ich wybiórczego przekazywania i przyswajania". W tym ujęciu dyskurs szkolny jest zasadą rekontekstualizacji przekształcającą to, co rzeczywiste, w to, co ma charakter wirtualny i wyobrażeniowy, ze wszystkimi konsekwencjami pozytywnymi (uatrakcyjnienie przekazu), jak i negatywnymi, wynikającymi z rutyny i braku merytorycznego przygotowania nauczyciela.

Spróbujmy przybliżyć te kwestie na przykładzie rozmowy między nauczycielem i uczniami, dotyczącej definiowania tropu poetyckiego w postaci *epitetu.*

12. Trop poetycki określany mianem *epitetu* S. Sierotwiński definiuje następująco:

> *epitet* (określenie poetyckie). Uzupełnienie nazwy przedmiotu wskazujące na jego właściwości (w formie przymiotnika), rzeczownika lub imiesłowu, w sposób bezpośredni lub przenośny. W przeciwieństwie do określenia logicznego nie musi zwężać lub rozszerzać zakresu pojęcia, lecz podkreśla jego cechę, wzmacnia plastykę przedstawienia, wnosi zabarwienie uczuciowe, wyraża stosunek autora do przedmiotu, służy ozdobności stylu itp. Figura retoryczna i poetycka o bardzo istotnej funkcji semantycznej i estetycznej, zaliczana do tzw. tropów (STLS, 72).

W naszym przypadku zainteresuje nas także pojęcie *epitetu metaforycznego* (*przenośnego*), na oznaczenie określenia poetyckiego wyrażającego cechę przedmiotu w sposób przenośny, przez skojarzenie z innym przedmiotem, w przeciwieństwie do epitetu bezpośredniego epitet metaforyczny tworzy wraz z określanym wyrazem metaforę. Jego odmianą jest epitet metonimiczny – współtworzący metonimię, np. *sierpy bezczynne* (L. Staff, *Południe*) PSTL, 64.

A oto jak wygląda definiowanie znaczenia tropu poetyckiego *epitet* na lekcji języka polskiego (na zasadzie „negocjowania" znaczeń między nauczycielem i uczniem („metodą" prób i błędów) w trakcie analizowania wiersza M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Ranny ptak*:

Jola [podaje mylnie przykład epitetu:] *...błyskawica...*

N. [powątpiewa i prosi o skorygowanie odpowiedzi przez drugą uczennicę:] *...a... czy aby?... czy Jolka ma rację, Sylwiu?...*

Sylwia [odpowiada lakonicznie:] *...różowa i siwa...*

N. [dopowiada, precyzuje zakres pojęcia:] *...tak, różowa i siwa... to jest część właściwa epitetu... to wyraz różowa i siwa określa błyskawicę... a przecież epitet to nic innego tylko, pewne okre...*

UU. [odpowiadają chórem:] *...ślenie!...*

N. *...tylko pewne określenie... dobrze, a więc mamy potwierdzone, że mamy tutaj przenośnię i... mamy... co mamy jeszcze?...*

Norbert: *...epitet...*

N. [pisze na tablicy – *„epitet"* i komentuje:] *...w porządku... ale ja jeszcze, jeszcze mi czegoś tutaj brakuje...* [przypomina:] *..na pewno to* [określenie] *padło, tylko w nieodpowiednim momencie...* [chodzi o termin „metafora"]... (IGc, 79).

13. Zwracamy uwagę na sekwencję dyskursu szkolnego rejestrującą fazę kontrastowania pojęć (przenośnia >< epitet), które nie prowadzi jednak do przybliżenia pojęcia w postaci zestawienia gatunkującego *epitet metaforyczny* bądź *epitet metonimiczny*:

N. ...*mamy tutaj epitet... a czy mogłabyś mi wskazać?...* [przykład]...

Anita [podaje przykład w postaci drugiego członu porównania:] ...*na przykład, „jak mała błyskawica siwa i różowa"*..

N. [prosi o doprecyzowanie, „wykontrastowanie":] ...*przeczytaj sam epitet... nie wszystko... musimy umieć wybrać... a więc stwierdziliśmy sobie, że mamy tutaj przenośnię... ptaszek jest opisany poprzez użycie przenośni... koleżanka powiedziała również, że są epitety... a jakie?...*

Marta [odpowiada lakonicznie:] ...*uu... „siwa" i „różowa"...*

N. [prosi o podanie wyrazu określanego:] ...*o!... ale co jest siwe i różowe, co jest siwe i różowe... ona mi przeczytała zestaw dwóch wyrazów... siwa i różowa... i co z tego wynika dla mnie?...*

Ilona [poprawia:] ...*błyskawica siwa i błyskawica różowa...*

N. [komentuje niezbyt przekonująco:] ...*tak, błyskawica siwa i błyskawica różowa... to jest epitet... częścią... częścią właściwą* [określaną] *tego epitetu jest... który z wyrazów?... częścią... proszę...*

Jola: ...*błyskawica...* (IGc, 78).

14. Metafora w ujęciu nawiązującym do koncepcji M. Blacka (1962) składa się z dwóch elementów: *tematu* (ang. *topic*) i nośnika (*vehicle*) oraz związku między nimi – *podłoża* (*ground*) (Dobrzyńska 1984).

Pojawiającą się w wierszu M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej metaforę *morelowy wśród obłoków pożar* (na oznaczenie 'wschodu słońca') możemy sparafrazować za Anną Wierzbicką (1971: 140), w postaci eksplikacji: „(myślę o wschodzie słońca:) 'rzekłbyś, że to nie poświata słoneczna (promienie wschodzącego słońca), ale łuna pożaru'".

Drugi element postulowanej eksplikacji dotyczy negacji w strukturze głębokiej metafory: '*rzekłbyś, że to nie..., lecz...*'. Nawiązuje ona do intuicji większości badaczy, którzy pisali o utożsamieniu elementów różnych w metaforze oraz o koherentnej sprzeczności (niekoherencji elementów), o konflikcie dwóch nakładających się obrazów, a zarazem o interferencji znaczenia dosłownego i przenośnego, która zwiększa plastyczność „rdzeni" pojęciowych wyrażenia metaforycznego, traktowanego jako efekt oryginalnego myślenia (Trzebiński 1981).

Metafory są rozumiane, jeśli odkryty i zrozumiany zostanie związek między tematem (w naszym przypadku 'wschód słońca') i nośnikiem (por. konotacje związane z 'pożarem', 'kolorem czerwonym' i 'morelowym'). Aby zrozumieć metaforę niezbędne jest określenie (kulturowego) podłoża. Jeśli nawet cecha wspólna zostaje rozpoznana, to jej znaczenie może zmieniać się zależnie od kontekstu.

W obrębie kompetencji przybliżonej rozpatrywać można stopień ujawniania się wymienionych tu przykładowo parametrów, np. temat 'wschód słońca' nie wymie-

niony w wypowiedzi uczennicy uwzględnia jedynie niektóre elementy nośnika (w kategoriach znaczenia dosłownego):

N. ...*na czym polega ta przenośnia?... i która to jest przenośnia?...*

Magda: ... *„morelowy wśród obłoków pożar"...*

N. ...*na czym polega ta przenośnia?...*

Michał: ...*że, na niebie jest jakaś łuna morelowa...*

N. ...*dobrze... ile tych przenośni?... policzyliście...*

Andrzej: *trzy?...*

N. ...*trzy, no nie liczyłeś...* (IGc, 83).

15. Porównanie (*ptaszek*) *jak mała błyskawica siwa i różowa* ze wspomnianego utworu Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej sparafrazować można w postaci: 'rzekłbyś, że to mogłaby być mała błyskawica siwa i różowa', albo: 'rzekłbyś: (ptaszek) przelatuje w taki sposób (tak szybko), że przypomina małą błyskawicę' (por. Wierzbicka 1971: 141).

W kontekście tej parafrazy przytoczmy sekwencję dyskursu szkolnego, która rejestruje proces dochodzenia do znaczenia metaforycznego, na zasadzie pytań (nauczyciela) i niekompletnych oraz niewystarczających odpowiedzi (ucznia), korygowanych jednak i uzupełnianych skutecznie przez nauczyciela:

N. ...*tak, zacytowała, przytoczyła... dobrze... o czym ten fragment świadczy?... jaki tu mamy opis ptaka?...*

Magda: ...*opis wewnętrzny...*

N. ...*tak, jak on wygląda... przytocz jeszcze raz... Michał głośno...*

Michał [cytuje:] ... *„jak mała błyskawica siwa i różowa"...*

N. [przybliża pojęcie metafory:] ...*jaki ten ptak jest?...*

Radek: ...*ten ptak jest mały, jest różowy no i siwy...*

N. [potwierdza, podpowiada, naprowadza na właściwą odpowiedzi:] ...*tak, mały, różowy i siwy... i na pewno jaki?...*

Anita: ...*szybki...*

N. [upewnia się, czy uczniowie właściwie rozumieją owo porównanie:] ...*a skąd wiesz?... tam jest to słowo, jaki ten ptaszek szybki?... skąd my wiemy, że na pewno szybki ten ptak?...*

Marta: ...*jak mała błyskawica...*

N. [uznaje odpowiedź za niewystarczającą, „prowokuje" do uściślenia odpowiedzi:] ...*ja dalej nie wiem, bo tam tylko...* [nie] *pisze, o! jaki ten ptaszek szybki, tylko pisze* ['jest napisane'] *błyskawica...*

Michał [właściwie kojarzy znaczenie przytoczonych leksemów:] ...*wyraz błyskawica określa prędkość, jak ten ptak leci, jego szybkość...*

N. [potwierdza właściwy tok rozumowania:] ...*mówimy błyskawica... ten wyraz jest kojarzony z niesamowitą szybkością...* (IGc, 76).

16. Przypuszczamy, że nauczyciel w trakcie analizy wspomnianego utworu Marii Pawlikowksiej-Jasnorzewskiej powinien zwrócić uwagę na impresyjny (ulotny) charakter wiosennej impresji lirycznej, a także wieloznaczność tytułu *Ranny ptak*

[*ranny* – tu: 'poranny'] oraz konotacje związane z potocznym frazeologizmem *ranny ptaszek* 'ktoś wstający o świcie, bardzo wcześnie'; $ranny_1$ 'poranny', 'występujący rano, o wschodzie słońca', 'właściwy dla tej pory dnia' (w tonacji radości, pogody, optymizmu itp.); $ranny_2$ 'taki, który odnosi rany', poraniony', 'zraniony (konotacje negatywne, w tonacji krwi, lęku, strachu, przerażenia).

Zestawienie obydwu tonacji służy spuentowaniu utworu (na zasadzie wieloznaczności zaimka anaforycznego *go* (: *ptaka, słońce*?):

i krzyczy wielkim głosem z radością okropną,
że słońce znowu wschodzi. Że go nikt nie pożarł!!

Każde przeżycie metafizyczne cechuje, jak wiadomo, aura emocjonalna o bardzo wysokim napięciu. Dlatego właśnie uczucia władające podmiotem lirycznym należą, poza miłością, która wyznacza zupełnie odrębny typ, do tych dwu klas: najwyższego natężenia grozy i zachwytu (por. K. Termińska, 1991: 142).

Przyjrzyjmy się, jak radzi sobie nauczycielka w pierwszej klasie gimnazjum z tym aspektem interpretacji utworu poetyckiego:

N. ...*czyli widzimy pierwsze znaczenie* [wyrazu *ranny*] *to jest skaleczenie... jakie jeszcze może być?...*

Magda: ...*ktoś, kto rano wstaje...*

N. ...*tak... jakie jest powiedzonko?...* [podpowiada:] ...*ale z ciebie...*

Ela [dopowiada:] ...*ranny ptak...*

N. [odwołuje się do potocznych doświadczeń ucznia:] ...*istnieje ten wyraz... związek frazeologiczny w naszym codziennym języku, czy nie?... tak?...* [ponagla:] *Marta jesteś? ...mówiła kiedy do ciebie mama... „Ale z ciebie Marciu ranny ptaszek?"... czy nie?...*

Marta: ...*mówiła...*

N. [potwierdza i uogólnia (jak w sentencji):] ...*no widzisz... czyli widzimy, jak ta nasza poezja z naszym życiem jest związana...* [wraca do wcześniejszej analizy:] *czyli mówimy po kolei... jak on jest przedstawiony ten ranny ptaszek?... czy rzeczywiście jest ranny?... a może ma skrzydełko chore?...* (IGc, 75).

Sekwencja szkolnego dialogu (wyraźnie zdominowanego przez nauczyciela) mieści się w ramie deiktycznej łączącej cechy kontaktu dialogowego (JA mówię do CIEBIE [ucznia po imieniu:] *Marta, jesteś?... mówiła kiedy do ciebie mama...*) oraz kontaktu retorycznego (JA mówię do WAS, z pozycji MY inkluzywnego, włączającego to co mówię w obręb NASZYCH wspólnych doświadczeń, przemyśleń i obserwacji), por. formy MY inkluzywnego: *czyli widzimy pierwsze znaczenie, mówimy po kolei; w naszym codziennym życiu, nasza poezja (związana z naszym życiem)*, por. Lalewicz 1983: 278.

17. Na lekcji poświęconej analizie wspomnianego utworu lirycznego powinniśmy zwrócić też uwagę na zjawisko *synestezji*, związanej z przypisywaniem wrażeń pochodzących z jednego zmysłu (czucia/dotyku, wzroku, słuchu, przestrzeni znaczącej – innemu zmysłowi, które legło u podstaw kolejnej metafory:

[ptaszek o świcie] ...*i kłuje ranną ciszę* [por. 'przeszywać', 'zakłócać przenikliwym dźwiękiem']; ...(ciszę) *deszczem haftowaną* [por. *trawę deszczem zroszoną, wysrebrzaną*]; przedstawić ją można w postaci eksplikacji: (myślę o przenikliwym głosie ptaka): 'rzekłbyś, że to nie odgłos, ale coś ostrego (strzała) kłuje [uderza, rozrywa, rani, zakłóca] ciszę panującą o wschodzie słońca'. Całość wyrażenia metaforycznego opatrzyć można wskaźnikiem iluzji (*zdaje się*): 'zdaje się, że kłuje ranną ciszę', w którym obserwujemy wzajemne przenikanie się konotacji związanych ze znaczeniem homonimów *ranny*$_1$)(*ranny*$_2$ 'poranny')('zraniony'.

W przełożeniu na dialogowy układ komunikowania szkolnego w bezpośrednim kontakcie (z zachowaniem cech języka mówionego) – przybliżanie wspomnianych znaczeń wygląda nie dość oryginalnie (z punktu widzenia wymogów interpretacyjnych utworu lirycznego):

N. [prosi o objaśnienie znaczenia homonimu:] ...*a jak się tobie wydaje?... co znaczy „ranny", co znaczy to słowo „ranny"?...*

Michał: ...*poranny...*

N. [pyta o dodatkowe konotacje:] ...*tutaj mamy „ranny" w znaczeniu „poranny"... czy ten wyraz ma tylko jedno znaczenie?... na pierwszy rzut oka z czym byśmy kojarzyli?... proszę...*

Agata: ...*na przykład „coś skaleczonego", jakąś ranę ma...*

N. ...*tak skojarzylibyśmy z raną, a rana to jest coś miłego dla człowieka?...*

N. ...*czyli widzimy pierwsze znaczenie to jest skaleczenie... jakie jeszcze może być?...*

Magda: ...*ktoś, kto rano wstaje* (IGc, 75).

Obraz świata przedstawiony za pomocą dyskursu dydaktycznego jest uproszczonym (przybliżonym) obrazem wtórnym. Wtórny obraz opiera się na eksplikacji, interpretacji oraz na innych operacjach językowych, umożliwiających różne sposoby przekształcania prymarnej wiedzy specjalistycznej (definicje słownikowe) i przekazywania jej w sposób uproszczony, dostępny dla konkretnego odbiorcy (ucznia).

Proces nauczania (przekazywania wiedzy) ma charakter dyskursywny, tzn. może być rozpatrywany jako zdarzenie interakcyjne, którego podstawowa kategoria – dialogowość – przybiera różne formy w zależności od potrzeb kształcenia, sytuacji nauczania, wzajemnego stosunku między nauczającym i nauczanym oraz charakteru psychospołecznego relacji między partnerami (Labocha 1997: 36).

18. Sygnalizowane wcześniej zjawisko komunikowania „przybliżonego" zilustrować można także przykładami negatywnymi „dialogu szkolnego", zniekształconego przez rutynę dydaktyczną nauczycielki, która zamiast subtelnych niuansów metaforyzacji wypowiedzi sprowadza rzecz do mechanicznego liczenia figur i tropów poetyckich:

N. ...*proszę Monika!* [podaj przykłady epitetów]...

Monika: ... *„kłuje ranną ciszę"*...

N. [upomina:] ...*głośno, wszystko to jest epitet?...*

Monika [poprawia się:] ...*ranną ciszę...*

N. *...a widzisz, a Ilona?...*

Ilona: ... *„radością okropną"...*

N. *...tak, tylko głośniej dziewczyny... tak policzcie, ile jest epitetów w całym wierszu?...*

Ela: *...cztery...*

N. [komentuje żartobliwie:] *...ktoś, kto jest dobry z matematyki liczy epitety, czy aby koleżanka się nie pomyliła?... cztery...* (IGc, 82).

Zacytowane segmenty wypowiedzi nauczycielki i uczniów (mimo braków i uproszczeń interpretacyjnych) wykazują cechy dyskursu „zanurzonego" w tło pragmatyczne potocznej (praktycznej) konwersacji, w instytucjonalnym układzie komunikacji szkolnej. W ramie deiktycznej zespalającej cechy kontaktu dialogowego (JA mówię do CIEBIE) oraz kontaktu retorycznego (grupowego) zwracamy uwagę na znamienne przemieszanie form MY inkluzywnego (*z czym byśmy kojarzyli, skojarzylibyśmy, czyli widzimy pierwsze znaczenie)* oraz form drugiej osoby liczby mnogiej WY ekskluzywnego w odniesieniu do grupy uczennic (*tak policzcie dziewczyny*). Obok form poufałego mówienia po imieniu (*Ilona*) pojawia się też bardziej oficjalna postać deiksy socjalnej (*koleżanka*) wskazująca na formalny charakter komunikowania szkolnego.

19. Uwagi końcowe.

Sygnalizowane w artykule przykłady wypowiedzi nauczycieli i uczniów zaliczyć można do dyskursu dydaktycznego (szerzej: dyskursu przekazującego wiedzę). Przez dyskurs dydaktyczny rozumie się odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego (w naszym przypadku literaturoznawczego) w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconemu (obeznanemu) odbiorcy. Dyskurs dydaktyczny różni się jednak tym od popularyzacji dzieła naukowego, że zwraca się do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia wykształcenia itp. (w naszym przypadku ucznia pierwszej klasy gimnazjalnej).

Obraz świata przedstawiony za pomocą dyskursu dydaktycznego jest uproszczonym (przybliżonym, w celach dydaktycznych) obrazem wtórnym. Odnosi się on do odpowiednich obrazów bardziej złożonych (pierwotnych), zbudowanych z elementów leksykalnych o charakterze zamkniętym, np. terminologii specjalnej. Wtórny obraz opiera się na eksplikacji, interpretacji oraz na innych operacjach językowych, umożliwiających różne sposoby przekształcenia prymarnej wiedzy specjalistycznej i przekazywania jej w sposób uproszczony, jedynie przybliżony, dostępny dla konkretnego odbiorcy (ucznia). Opis tych operacji językowych stanowi jedno z ważnych zadań analizy dyskursu dydaktycznego oraz tekstów, będących jego produktami.

Podstawową kategorią dyskursu dydaktycznego jest dialog, zespalający cechy kontaktu personalnego (JA mówię do CIEBIE (ucznia)) oraz kontaktu retorycznego, oratorskiego (JA mówię do WAS (uczniów w klasie) z pozycji MY inkluzywnego, włączającego to co mówię w obręb NASZYCH wspólnych zainteresowań, przemyśleń i obserwacji, w instytucjonalnym układzie komunikowania szkolnego.

Celem komunikacyjnym dyskursu dydaktycznego jest przyswojenie wiedzy a nie wiedza sama w sobie. Nastawienie na odbiorcę oraz typ interakcji między przekazującym wiedzę nauczycielem a przyswajającym ją uczniem są głównymi wyznacznikami dyskursu szkolnego. Towarzyszą temu zachowania rytualne, pozwalające osobie nauczającej stawiać pytania sprawdzające stopień opanowania wiedzy; pytania, które z punktu widzenia normalnej komunikacji pytaniami nie są, gdyż nadawca (nauczyciel) zna odpowiedzi na nie. Do rytuału sytuacji nauczania należą też inne zjawiska, np. wyrażanie przez nauczającego pochwał lub nagan (upomnień), krytykowanie nauczanego, sterowanie jego czynnościami i zachowaniem w czasie trwania lekcji.

Opisem i klasyfikacją środków językowych, które służą różnym strategiom przekazywania (przybliżania) wiedzy i wyrażania wewnątrztekstowych relacji osobowych zajmuje się zarówno lingwistyka edukacyjna, jak i pragmatyka językoznawcza.

Dialog szkolny, pedagogiczny lub dydaktyczny ma stałe konteksty pragmatyczne (wynikające z sytuacji i celu wypowiedzi), którym są najczęściej: a) ci sami uczestnicy (uczeń, uczniowie – nauczyciel); b) stały, narzucony planem lekcji i często powtarzający się temat; c) stereotypowość zachowań i ról opartych na podporządkowaniu ucznia oraz szkolny rytuał w zakresie sytuacji i zachowania językowego (Kawka 1999: 29).

Dyskurs szkolny ma typowe, strukturalne uwarunkowania językowe i pozajęzykowe, które mogą być zróżnicowane jedynie pod względem pragmatycznym w zakresie celu edukacyjnego, jaki wyznacza się jego uczestnikom w ramach szkolnej komunikacji.

Bibliografia

Awdiejew A., red., 1999, *Gramatyka komunikacyjna,* red. A. Awdiejew, Warszawa – Kraków.

Awdiejew A., 1991, *Model gramatyki komunikacyjnej (projekt badawczy),* [w:] *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa,* t. 3, red. B. Dunaj, K. Ożóg, Kraków, s. 9–38.

Awdiejew A., Nęcki Z., 1992, *Typologia pragmatyczno-kontekstowa,* [w:] Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne,* Wrocław, s. 66–86.

Barr-Hillel Y., red., 1971, *Pragmatics of natural language,* Dordrecht, Holland.

de Beaugrande R.-A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu,* tłumaczył A. Szwedek, Warszawa.

Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury,* oprac. A. Piotrowski, Warszawa.

Black M., 1962, *Metaphor,* [w:] M. Black, *Models and metaphors,* Ithaca.

Boniecka B., 1984, *Modalność a illokucja,* „Przegląd Humanistyczny", nr 11/12, s. 87–99.

Chomsky N., 1972, *Studies on semantics in generative grammar,* The Hague.

van Dijk T.A., 1976, *Pragmatics, Presuppositions and context grammars*, [w:] *Pragmatik II. Zur Grundlegung einer explizieten Pragmatik*, hrsg. S.J. Schmidt, München, s. 53–61.

Gajda S., 1993, *Styl naukowy*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław.

Gazdar G., 1979, *Pragmatics: implicature, Presupposition and logical form*, New York.

Dobrzyńska T., 1984, *Metafora*, Warszawa.

Grice H.P., 1975, *Logic and conversation*, [w:] *Syntax and semantics 3: Speech acts*, red. P. Cole, J.L. Morgan, New York, s. 41–58.

Halliday M.A.K., 1967, *Intonation and grammar in British English*, The Hague.

Kalisz R., 1993, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.

Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.

Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2, Kraków, s. 31–38.

Lalewicz J., 1975, *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław.

Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych. Zarys problematyki*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 267–280.

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, s. 197–217.

Linguistische Pragmatik, red. D. Wunderlich, 1972, Frankfurt.

Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.

Nowakowska-Kempna I., 1992, *Aproksymacja semantycznego continuum*, [w:] *Język a kultura*, t. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, Wrocław, s. 125–156.

Ożdżyński J., 1995, *Niektóre możliwości gramatyki komunikacyjnej w opisie telewizyjnych rejestrów wypowiedzi*, „Poradnik Językowy", z. 7, s. 34–50.

Ożdżyński J., 2004, *„Szkicownik poetycki" Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – refleksje nie tylko metodyczne*, [w:] *Zbliżenia historycznoliterackie. Prace ofiarowane Prof. Stanisławowi Burkotowi*, Kraków, s. 208–218.

Pawlikowska-Jasnorzewska M., 1967, *Wybór poezji*. Biblioteka Narodowa, Seria I, nr 194, Wrocław–Warszawa–Kraków (Wstęp: J. Kwiatkowski).

Pisarkowa K., 1976, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica" II, s. 265–279.

Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.

Searle J., 1976, *A classification of illocutionary acts*, „Linguistics" 5, s. 1–23.

Skinner B.F., 1957, *Verbal behavior*, New York.

Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and cognition*, Oxford.

Sprawności językowe, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, 1997, Kraków.

Stalnaker R., 1970, *Pragmatics*, „Synthese" 22, s. 272–289.

Starzec A., 1997, *Edukacyjne walory tekstów popularnonaukowych*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, wyd. 2, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków, s. 291–300.

Suszko R., 1965, *Wykłady z logiki formalnej*, Warszawa.

Suszko R., 1971, *Reifikacja sytuacji*, „Studia Filozoficzne" 2, s. 65–82.

Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.

Rittel T., 1998, *Sposoby określania sprawności językowej ucznia*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, cz. I, s. 99–117.

Rittel T., 1998b, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice, s. 221–231.

Rudek-Data K., 1984, *Funkcja tekstotwórcza pytania w dialogu*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze, z. 79, Kraków.

Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.

Termińska K., 1991, *Meta-opis przeżycia metafizycznego (na przykładzie prozy Jarosława Iwaszkiewicza)*, [w:] *Język a kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 131–144.

Wierzbicka A., 1971, *Porównanie – gradacja – metafora*, „Pamiętnik Literacki" (LXII), z. 4, s. 127–147.

Wierzbicka A., 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, Kraków, s. 71–104.

Wunderlich D., 1971, *Pragmatik, Sprechsituation, Deixis*, „LiLi", s. 153–190.

Rozwiązanie skrótów

JPVIa – lekcja języka polskiego prowadzona przez mgra R. Słabczyńskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie (temat: *Sachem H. Sienkiewicza – wpływ lektury na mój stosunek do innych ludzi)*, Archiwum Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, wydruk komputerowy 2002);

IGc – lekcja języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum, w Zespole Szkół w Dziaduszycach (woj. małopolskie), październik 2000 r.; temat: *Czy to proza czy poezja?;* archiwum KLiLE AP w Krakowie.

PSTL – *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1994.

STLS – S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1986.

Approximative communication and relevance in educational discourse

Abstract

Approximation in mathematics is an interesting idea of presenting particular elements of a continuum by means of throwing light on the continuum and replacing some values with other ones that are, for some reasons, more suitable and simpler. It is assumed then that simpler values may – even if not necessarily – appear while modelling semantic representations of a given utterance.

Many rhetoric solutions observed in teacher's utterances are similar to strategies used by authors of popularized scientific texts. Some of these activities significantly decide if communication (also didactic one) succeed.

A lot of foundations of the relevance theory may be transferred and reformulated within educational linguistics, e.g. referring to classroom discourse. It especially concerns the so called cognitive efficiency according to which well known or quite new, but not connected with already possessed knowledge, information is not processed; only such information that widens our knowledge is processed. Both old and new pieces of information joined together may be used as premises in the inference process enabling to come to a new conclusion. Such a multiple influence on the context, understood as a class of assumptions, is the necessary condition of essentiality considered also in the aspect of educational (didactic) activities.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Iwona Bińczycka

Wybrane zagadnienia pragmatyki językowej - ujęcie lingwoedukacyjne

1. Relacje pragmatyki i lingwoedukacji

Pragmatyka (z greckiego *pragma* 'działanie') to dział językoznawstwa, w którym opis języka przedstawiony jest na tle działalności człowieka w ogóle. Język w ujęciu pragmatycznym jest jednym z narzędzi, których człowiek używa. Sposób użycia tego narzędzia, cel użycia, jego skuteczność – wszystko to zależy od wielu czynników. Pragmatyka analizuje cały kontekst wypowiedzi, cel danego komunikatu, intencje nadawcy, jego postawę, rolę czynników pozajęzykowych itp.[1] Formalna definicja pragmatyzmu podkreśla fakt, że pragmatyka jest dziedziną badającą język postrzegany w relacji do jego użytkowników[2]. Zatem pragmatykę interesują procesy komunikacyjne, jak i ich wytwory widziane na tle zaplecza kulturowego i z uwzględnieniem społecznych konsekwencji[3].

Zagadnienie pragmatyki językowej wydaje się szczególnie interesujące z punktu widzenia podejścia lingwoedukacyjnego. Lingwistyka edukacyjna to jedna z dziedzin językoznawstwa ogólnego zajmująca się badaniem języka ucznia od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych przez rozwój kompetencji w klasach starszych i możliwość rekonstrukcji kompetencji w przypadku jej zaburzeń[4]. Dziedzina ta proponuje praktyczne sposoby diagnozowania poziomów języka. Zajmuje się wyuczalnością języka, skupia uwagę na rozwiązywaniu tego problemu w obrębie poszczególnych kompetencji językowych[5]. Bada ona zależności między językiem a edukacją. Właśnie w toku edukacji szkolnej uczeń nabywa

[1] E. Łuczyński, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo ogólne*, Gdańsk 2000, s. 104–105.

[2] J. Mey, *Pragmatics: an Introduction*, Oxford 1993, podaję za: *Dyskurs jako struktura i proces*, pod red. T.A. van Dijka, Warszawa 2001, s. 214.

[3] *Dyskurs jako struktura i proces*, pod red. T.A. van Dijka, Warszawa 2001, s. 214.

[4] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 9.

[5] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*,s. 9.

i kształtuje sprawność językową, czyli „atrybut człowieka, pozwalający mu realizować różne zachowania komunikacyjne"[6], co prowadzi w konsekwencji do osiągnięcia kompetencji lingwistycznej. Kompetencja lingwistyczna to „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa rozumiana jako zdolność do uczestnictwa w kulturze". W obrębie kompetencji lingwistycznych wyróżnia się kompetencję językową, komunikacyjną i kulturową, składnikami naddanymi są sprawności subjęzykowe (subkompetencja) i twórczość drugiego stopnia, czyli nadkompetencja. Do składników nabywanych należą trzy poziomy kompetencji: przejściowy, przybliżony i docelowy[7].

W ujęciu lingwoedukacyjnym pragmatyka bywa opisywana jako określona umiejętność, istotny składnik kompetencji komunikacyjnej człowieka, ukierunkowany na skuteczne oddziaływanie i realizowanie zamierzonych celów, tzn. osiąganie tego, co gwarantuje spełnienie (warunków fortunności aktów mowy)[8]. Pragmalingwistyka traktowana bywa jako synonim pragmatyki rozumianej zwłaszcza jako nauka o performancji (wykonaniu)[9].

2. Pragmatyka a kompetencje językowe

Istotne wydaje się wprowadzenie rozróżnienia między kompetencją językową i performancją. Kompetencja językowa, w ujęciu T. Rittel, polega na opanowaniu kodu prymarnego, biernego (odbiór informacji, komunikatu), a także kodu sekundarnego, czynnego (nadawanie wypowiedzi), a potem na zdobyciu umiejętności różnicowania warstwowego w pojawianiu się struktur językowych (fonetyki, fleksji, składni)[10]. Kompetencja ta to „istotny czynnik regulujący i zabezpieczający gramatyczność wypowiedzi"[11]. Kompetencję językową gramatyczną ujmuje T. Zgółka jako: „wiedzę niezbędną do konstruowania poprawnych gramatycznie, a jednocześnie [...] powszechnie zrozumiałych wypowiedzi językowych"[12].

Pojęcie kompetencji językowej wprowadzone zostało do gramatyki generatywno-transformatywnej przez N. Chomsky'ego, który za przedmiot badań lingwistycznych uznał zdolności umysłowe człowieka, pozwalające budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zboru elementów językowych oraz odróżniać zdania grama-

[6] Por. A. Duszak, *Kompetencja, wiedza specjalistyczna i wspólnoty dyskursu* [w:] *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 251–260.

[7] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 27–28.

[8] Por. J. Przewłocka, *Dyskurs w lingwistyce edukacyjnej i pragmatyce językowej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 118.

[9] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, pod red. K. Polańskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999, s. 453, autor hasła K. Polański.

[10] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 9.

[11] Por. T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 92.

[12] T. Zgółka, *Czynne i bierne uczestniczenie w społecznej praktyce językowej*, Poznań 1982, s. 68.

tycznie poprawne od zdań niepoprawnych. Zdolności te nazwał N. Chomsky kompetencją językową[13]. Podobnie jak F. de Saussure, który wyodrębnił *langue* i *parolle*[14], tak N. Chomsky wprowadził rozróżnienie *competence* i *performance*[15], przy czym dla badania sprawności językowej mniej są istotne jego uwagi dotyczące opisu immanentnej kompetencji idealnego użytkownika języka, ważne natomiast są jego spostrzeżenia na temat wykorzystania znajomości języka podczas czynnego zachowania językowego. Wskazuje on na tożsamość pojęcia sprawności językowej systemowej i kompetencji, przy czym w lingwistyce edukacyjnej sprawność tę wydobywamy z wykonania[16]. S. Grabias stwierdził:

> Opanowanie systemu reguł generujących zdania gramatycznie poprawne stanowi o kompetencji (*competence*) językowej mówiącego. Jest ona podstawą wszystkich zachowań językowych i jako taka przeciwstawia się „wykonaniu" (*performance*), które z kolei przyjmuje postać aktów indywidualnych, uwarunkowanych fizycznymi i psychicznymi dyspozycjami mówiącego, a także jego cechami społecznymi, stylistycznym wyborem itp.[17].

Naturalnym następstwem rozwoju języka jest nabycie kompetencji komunikacyjnej, czyli właściwych działań językowych poprzez uprzednie opanowanie kompetencji językowej. Kompetencja językowa dotyczy wiedzy o systemie języka, jego regułach i gramatyce, a kompetencja komunikacyjna to wiedza na temat reguł wykorzystania tego systemu w praktyce, to: „umiejętność użycia języka adekwatnie do intencji mówcy i odpowiednio do sytuacji oraz wiedzy o słuchaczu"[18]. Koncepcję kompetencji komunikacyjnej wprowadził twórca etnografii mówienia – D.H. Hymes. Nazywa ją umiejętnością posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej, z uwzględnieniem cech, celów i postaw innych uczestników procesu komunikowania się[19]. Kompetencja ta zawiera w sobie jako jeden z wymiarów kompetencję językową (w sensie używanym przez Chomsky'ego) i odnosi się do konkretnego użytkownika języka[20]. Dość precyzyjną definicję zaproponowały: G.W. Shugar i M. Smoczyńska. Według nich kompetencja komunikacyjna jest: „zdolnością posługiwania się językiem zarówno w sposób skuteczny, jak i dostoso-

[13] Por. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001, s. 34, szerzej na ten temat: M. Ivić, *Kierunki w lingwistyce*, Wrocław 1975, s. 235–238.

[14] F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 1991, s. 36.

[15] N. Chomsky, *Wstępne założenia metodologiczne*, [w:] *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław 1982, s. 14–32.

[16] T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997, s. 14.

[17] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, wyd. 2, Lublin 2001, s. 21.

[18] Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 30.

[19] I. Kurcz, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa 1992, s. 16.

[20] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, pod red. A. Schaffa, Wrocław 1980, s. 97.

wany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma mówca wobec słuchacza, cele, jakie sobie stawia mówca oraz społeczne konwencjonalne reguły użycia języka"[21].

W kompetencji komunikacyjnej najważniejsze jest nadawanie, czyli kod czynny. W lingwistyce edukacyjnej kompetencja ta oznacza umiejętności językowe, których przejawem jest wykorzystanie kompetencji językowej – gramatycznej i pragmatycznej (to znaczy społecznej wiedzy o języku). W socjolingwistyce pojęcie kompetencji komunikatywnej rozumiane jest jako „wiedza o tym, w stosunku do kogo, jak, o czym możemy mówić, a co jest wykluczone z punktu widzenia wymogów społecznych". Natomiast dla psycholingwistyki kompetencja komunikacyjna oznacza zarówno kompetencję językową, jak i nabytą wiedzę na temat użycia języka w kontekście społecznym[22]. To pozwala wyjaśnić, dlaczego nadawca (posiadający kompetencję komunikacyjną) przy różnych odbiorcach mówi inaczej, na przykład uczniowie używają innej formy wypowiedzi do rówieśników, a inaczej wyrażają się w stosunku do nauczyciela. Użycie zwrotów grzecznościowych jest określone przez uwarunkowania socjolingwistyczne nadawcy i odbiorcy, zależne od płci, wieku, wykształcenia, równorzędności lub nierównorzędności ról społecznych[23]. Społeczne funkcje formuł grzecznościowych, jak podaje Grabias, polegają na ujawnianiu rang rozmówców. W każdej klasie formuł wyznaczonej tożsamością funkcji pragmatycznych istnieją formuły zwyczajowo przypisane[24]. Do skonwencjonalizowania środków językowych i form grzeczności podczas dyskursu edukacyjnego przyczynia się model komunikacji oficjalnej w szkole, por. następujące wypowiedzi wynotowane podczas prowadzonych przeze mnie lekcji języka polskiego:

U1 – ***Proszę pani**, czy mogę się przesiąść? (Gim. kl. I)*

U2 – ***Przepraszam**, mam jedno pytanie: czy pani będzie dzisiaj pytać? (Gim. kl. I)*

U3 – ***Dziękuję** (po wpisaniu oceny do dziennika).* (Gim. kl. III)

U4 – *Ale ja, **proszę pani**, nie wziąłem zeszytu. (Gim. kl. I)*

Pragmatyka opisywana bywa też 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[25]. Przypomnijmy w tym miejscu pojęcie sprawności komunikacyjnej, które wyjaśnia J. Ożdżyński:

> mówi sprawnie m.in. ten, kto: a) potrafi dokonać wyboru właściwego (poprawnego) wariantu wypowiedzi ze względu na sytuację mówienia, b) kto potrafi właściwie określić

[21] Por. M. Białecka-Pikul, *Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci*, „Psychologia Wychowawcza", 1/1993, s. 14.

[22] Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 112.

[23] B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999, s. 112.

[24] S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, wyd. 2, s. 278.

[25] K. Pisarkowa, *Pragmatyczny składnik kompetencji językowej*, „Polonica" I, 1975, s. 13–14.

swoje miejsce w wypowiedzi, c) kto potrafi dobrać swoją wypowiedź ze względu na rozmówcę (odbiorcę), d) ten, kto właściwie realizuje intencję i cel swojej wypowiedzi[26].

W związku z tym powróćmy teraz do terminu wspomnianego już wyżej, a istotnego dla toku naszych rozważań, zdefiniujmy pojęcie kompetencji pragmatycznej. J. 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[27]. D. Wunderlich interpretuje język jako część teorii działań (gier) komunikacyjnych, których celem jest zapewnienie powodzenia aktów komunikacyjnych. Zdolność nadawcy lub/i odbiorcy do zrozumiałego wyrażania się we wzorcowych sytuacjach komunikacyjnych oraz do rozumienia tego, co zostało wyrażone w akcie mowy to właśnie kompetencja pragmatyczna. Kompetencja ta jest strategią „planowania użycia środków w odniesieniu do odbiorców", stanowi ona część kompetencji komunikacyjnej. Dodajmy przy tym, że R. Lakoff wyróżnia dwie reguły kompetencji pragmatycznej:

1. Wyrażaj się jasno (*be clear*), 2. Wyrażaj się grzecznie (*be polite*). Są one nawiązaniem do czterech powszechnie znanych maksym H.P. Grice'a – maksymy *ilości, jakości, relacji* i *sposobu*[28].

Przejawem zdobycia wyżej wymienionych kompetencji jest kompetencja kulturowa – rozumiana jako zdolność posługiwania się środkami symbolicznymi, semiotycznymi, odpowiednim słownikiem[29]. Kompetencja ta to rodzaj kompetencji językowej zorientowanej na interpretację językowych i niejęzykowych zachowań symbolicznych (m.in. czas, przestrzeń, wartość)[30]. Pojęcie kompetencji kulturowej wprowadził R. Keesing, wzorując się na teorii competence i performance N. Chomsky'ego. Język jest nie tylko narzędziem służącym do porozumiewania się, ale również środkiem służącym do utrwalania, przenoszenia i przekazywania doświadczeń społecznych, systemów wartości, sposobów i metod wartościowań, norm moralnych, postaw, przekonań, poglądów. Pragmatyka jako dyscyplina badająca doświadczenia, wartościowania społeczne zawarte w języku i dzięki niemu wyrażane, może znaleźć się w obszarze językoznawstwa dotyczącym nie tylko performancji, użyć języka (*parole*), ale także systemu języka, kompetencji językowej[31].

[26] J. Ożdżyński, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997, s. 28.

[27] J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław 1995, s. 151.

[28] Por. J. Anusiewicz, *Lingwistyka...*, s. 151–174.

[29] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 138.

[30] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki*, wyd. 2, Kraków 1994, s. 202.

[31] Por. J. Anusiewicz, *Lingwistyka...*, s. 164.

J. Puzynina uważa, że pragmatyka lingwistyczna powinna dążyć do skonstruowania i opisu ogólnej wizji ludzkiej kultury i roli słowa w tej kulturze. Przez kod pragmatyczny rozumie badaczka kulturowe warunki i mechanizmy funkcjonowania tekstu w określonej społeczności i w określonej kulturze, pozwalające właściwie odczytać i określić jakiś tekst[32]. Kulturowy charakter pragmatyki lingwistycznej polega na tym, że wraz z nabywaniem przez człowieka języka, przekazywane jest mu również wartościowanie ujmowanej przez ten język rzeczywistości. W języku istnieją zobiektyzowane elementy systemu wartościowania rzeczy i zjawisk – właściwe, charakterystyczne dla określonych narodów, grup społecznych, społecznych wspólnot językowo kulturowych. A uwarunkowania społeczno-kulturowe są istotne, bo przesądzają o spełnieniu się danego aktu mowy[33].

3. Od artykulacji do zrozumienia

„Toniemy" w słowach mówionych i pisanych, stykamy się z nimi w domu, pracy, na ulicy. Wszyscy użytkownicy aktu mowy są odpowiedzialni za sposób komunikowania się, ponoszą konsekwencje nieumiejętnego posługiwania się kodem językowym. Dla potwierdzenia tej tezy przytoczmy słowa znanego krytyka literackiego i pisarza okresu międzywojennego, K. Irzykowskiego: „Mowa jest więzią społeczną: kto ją rozluźnia bez wypowiedzenia, bez zawarcia nowej konwencji, karany jest automatycznie niezrozumieniem"[34]. By wypowiedź osiągnęła cel – została odebrana i zrozumiana przez słuchacza, musi być nadana w odpowiedni sposób, istotne jest dostosowanie jej do poziomu kompetencji odbiorcy[35]. W ramach metodologii lingwistyki edukacyjnej jedną z możliwości badania procesu samoorganizacji języka i wypowiedzi są wyodrębnione przez T. Rittel wykładniki językowe kompetencji: formy czasownika – dla kompetencji gramatyczno-leksykalnej; akty mowy i konfiguracje aktów mowy – dla kompetencji komunikacyjnej; język wartości dla kompetencji lingwodydaktycznej[36]. Przy czym kompetencja lingwodydaktyczna ucznia to zdolność formułowania pytań samorzutnych, umiejętność przechodzenia od słownictwa biernego do czynnego, od gwarowego lub regionalnego do ogólnego oraz włączanie się z dialog z nauczycielem[37].

[32] J. Puzynina, *Problemy aksjologiczne w językoznawstwie*, „Poradnik Językowy" 1984, s. 552–553.

[33] J. Anusiewicz, *Lingwistyka...* , s. 174

[34] Cyt.: K. Irzykowski [w:] T. Peiper, *Pisma wybrane*, Wrocław 1979, s. 78.

[35] Por. pracę magisterską: I. Bińczycka, „Pomiar kompetencji językowych uczniów trzech poziomów wiekowych na podstawie analizy lingwoedukacyjnej dyskursów tematycznych – konwersacyjnych i tekstowych o cierpieniu", AP, Kraków 2001.

[36] J. Ożdżyński, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995, s. 35, szerzej na ten temat: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 15–26.

[37] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, wyd. 2, s. 203.

W zakres pragmatyki językowej wchodzą zasady właściwego użycia języka w kontaktach międzyludzkich. W sprawnym posługiwaniu się formami wypowiedzi istotna rola przypada przestrzeganiu reguł konwersacji. Skuteczność wypowiedzi gwarantowana jest w określonych warunkach, które stara się (lub powinien się starać) realizować nadawca. Zagadnieniami tymi szerzej zajął się H.P. Grice, twórca teorii reguł konwersacji[38]. Reguły te można uznać za dyrektywy skutecznego porozumiewania się ludzi. Podstawową regułą jest zasada kooperacji, która zakłada, że rozmówca powinien wnosić swój wkład w rozmowę, kierując się czterema maksymami: *ilości* (mów tylko tyle, ile trzeba), *jakości* (nie mów tego, o czym nie jesteś przekonany, że nie jest prawdą, a także tego, do stwierdzenia czego nie masz wystarczających podstaw), *stosunku* (mów tylko to, co jest istotne) i *sposobu* (unikaj niejasności i wieloznaczności, mów zwięźle i w sposób uporządkowany)[39]. Przestrzeganie przez rozmówców reguły jasnego i zwięzłego mówienia prawdy o rzeczach istotnych na dany temat daje gwarancję właściwego odbioru intencji przekazu[40].

Sprawność językowa to umiejętne wykorzystanie w komunikowaniu się tego, co przynosi pragmatyka (wzajemne relacje między rozmówcami, uwarunkowania sytuacyjne, mówienie aluzyjne, przekraczanie reguł kodu)[41]. Żeby się porozumieć, ludzie muszą rozpoznać intencje komunikacyjne swoich rozmówców. Do usystematyzowania intencji komunikacyjnych zmierza teoria aktów mowy, której twórcą jest J.L. Austin[42]. Jak wiadomo, akt mowy stanowi pojęcie kluczowe dla metodologii pragmatyki językowej. J.L. Austin początkowo wyróżnił dwa typy wypowiedzi: *konstatacje (stwierdzenia)* i akty *performatywne* (*wykonawcze*). Później wyróżnił w akcie mowy trzy aspekty: aspekt *lokucyjny* (obejmuje tylko wypowiedzenie zdania), *illokucyjny* (jest wyrażeniem intencji mówiącego, tego co chce on osiągnąć) i aspekt *perlokucyjny* (efekt, skutek wypowiedzenia aktu mowy).

J. Searle nawiązał do koncepcji J.L. Austina. Rozwinął klasyfikację różnych odmian komunikacji, dokonując usystematyzowania warunków fortunności odpowiadających poszczególnym aktom mowy[43]. Akty *illokucji* pogrupował w pięć różnych kategorii, które nazwał: *asercjami*, *dyrektywami*, *komisywami*, *ekspresywami* i *deklaratywami*. Zdaniem S. Grabiasa, najpełniejsze klasyfikacje aktów mowy o funkcjach działania właściwych językowi polskiemu przedstawili: A. Awdiejew i U. Czarnecka. Klasyfikacja A. Awdiejewa przedstawia akty mowy w trzech klasach, które wyodrębnione zostały ze względu na funkcje: *zobowiązania* – gotowość,

[38] Por. E. Łuczyński, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo ogólne*..., s. 106.

[39] I. Bobrowski, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków 1998, s. 51.

[40] B. Boniecka, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995, s. 21.

[41] J. Przewłocka, *Dyskurs w lingwistyce edukacyjnej i pragmatyce językowej* [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 121.

[42] *Dyskurs jako struktura i proces*..., s. 218.

[43] R. Kalisz, *Pojęcie pragmatyki językowej w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, pod red. W. Kubińskiego i D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 17.

obietnica; *pobudzania do działania* – proponowanie, prośba, rozkaz; *rozstrzygnięcia* – rada, zgoda na działanie, odmowa, niezdecydowanie[44].

Aby konkretny akt mowy był udany musi spełniać typowe dla niego warunki pragmatyczne, zwane warunkami fortunności (skuteczności)[45]. Akty mowy są fortunne, tzn. „uczestnicy mają odpowiednią kompetencję komunikacyjną, która jest wystarczająca do osiągnięcia takiego stanu, w którym nadawca ma pewność (uzasadnioną), że został właściwie zrozumiany"[46].Gdy mówiący ma pewność, że został odpowiednio zrozumiany mamy do czynienia z fortunnością aktu mowy[47].

Znajomość wyrazów i prawideł gramatycznych nie jest w stanie zapewnić udanego kontaktu. To samo wypowiedzenie może w różnych sytuacjach mieć różne znaczenie. Wybór między tymi i innymi znaczeniami pragmatycznymi będzie wymagał przynajmniej zestawienia słów z kontekstem, w jakim zostały one wypowiedziane. Właściwe zrozumienie komunikatu zależy od wielu czynników, np. znajomości kontekstu, sygnałów intonacyjnych, założeń światopoglądowych nadawcy i odbiorcy. Zatem można stwierdzić, że pragmatyka to w najszerszym znaczeniu po prostu badanie komunikacji językowej w kontekście[48]. „Kontekst jest integralną częścią wymiany werbalnej", jest zbiorem wszystkich sensów towarzyszących wypowiedzeniu określonego aktu mowy, stanowi wiedzę uczestników aktu komunikowania się, obejmującą ich otoczenie, reguły społeczne i kulturowe, które wpływają na rozmowę[49]. B. Malinowski badając język Trobriandczyków uświadomił sobie, że „znajomość kontekstów i umiejętność ich nazwania to znajomość języka"[50]. Doszedł do wniosku, iż „wypowiedź mówiona w realnym życiu nie jest nigdy oderwana od sytuacji, w której ją wypowiedziano. Każda bowiem wypowiedź słowna istoty ludzkiej ma cel i funkcje wyrażania pewnej myśli lub uczucia obecnego w tym momencie i w tej sytuacji"[51].

Wypowiadanie słów na podstawie samej znajomości języka pozwala wyartykułować znaczenie zdania, uwzględnić okoliczności (i różne aspekty wiedzy na temat pragmatycznych uwarunkowań) pozwala odnaleźć znaczenie podmiotowe. Dla pragmatyki interesujące jest, jak rozmówcy przekraczają granicę pomiędzy znacze-

[44] S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, wyd. 2, s. 306; por. A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków 1987, s. 126.

[45] B. Skowronek, *Pragmatyka językowa – założenia ogólne*, „Nowa Polszczyzna" 1997, nr 2, s. 56.

[46] D. Bula, J. Nawacka, *Próba klasyfikacji aktów mowy*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 609, „Socjolingwistyka" 5, Warszawa–Katowice–Kraków 1983, s. 31.

[47] K. Pisarkowa, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica", t. 2, 1983, s. 268.

[48] *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 214.

[49] B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...* s. 23; B., Skowronek, *Pragmatyka językowa...*s. 56; por. S. Rittel, *Tekst, dyskurs, kontekst – ujęcie systemowe* [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie...*, s. 79–83.

[50] *Lingwistyczne credo Malinowskiego*, [w:] K. Pisarkowa, *Językoznawstwo B. Malinowskiego*, t. 1, Kraków 2000, s. 237–283.

[51] B. Malinowski, *Problem znaczenia w językach pierwotnych*, [w:] *Językoznawstwo B. Malinowskiego*, t. 2, pod red. K. Pisarkowej, s. 5–48.

niem zdania a znaczeniem podmiotowym, dlatego przedmiotem jej analiz nie jest zdanie, ale raczej wypowiedź[52].

4. Pragmatyka dyskursu dydaktycznego

Większość wczesnych prac dotyczących pragmatyki koncentrowała się na pojedynczych wypowiedzeniach. Współczesna pragmatyka analizuje dyskurs. Przykładem takiego podejścia może być jeden z rozdziałów pracy pod red. T.A. van Dijka *Dyskurs jako struktura i proces*, zatytułowany *Pragmatyka dyskursu*. Sięgnijmy do terminologii dyskursu. Dyskurs to najskuteczniejsza forma interakcji między ludźmi. Najogólniej można nazwać dyskurs: „zjawiskiem językowym tworzącym większą całość niż pojedyncze słowa, zdania lub wypowiedzi, które są jego integralnymi częściami"[53].Specyficznym rodzajem dyskursu, który szczególnie interesuje lingwistykę edukacyjną jest dyskurs dydaktyczny, który nazywany bywa inaczej dyskursem edukacyjnym, pedagogicznym lub szkolnym. Można go rozumieć jako: „proces towarzyszący porozumiewaniu się ucznia i nauczyciela, lub uczniów w procesie dydaktycznym"[54]. J. Labocha przez dyskurs edukacyjny rozumie odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności. Dyskurs ten zwraca się zawsze do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia wykształcenia. Zakłada porozumienie między partnerami, które polega na tym, iż godzą się oni, że jeden z partnerów stoi wyżej w hierarchii i kieruje sytuacją przekazywania wiedzy, a także weryfikuje stopień przyswojenia wiedzy, dokonując jej oceny[55].

Podobną definicję proponuje M. Kawka, który nazywa dyskurs szkolny dialogiem, kształtowaniem wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, mającej miejsce głównie między nauczycielem a uczniami. Tu rola dominująca przypada zawsze nauczycielowi. Dyskurs szkolny to kod językowy obciążony funkcjami dydaktycznymi (edukacyjnymi), które realizować ma na lekcji. Jest to szczególny rodzaj dialogu (rzadziej monologu), prowadzonego przez nauczyciela i uczniów podczas lekcji[56]. Zdaniem B. Bernsteina, dyskurs pedagogiczny jest wyodrębnioną formą komunikowania, czy też zbiorem reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania, poprzez którą stwarzane są w sposób wybiórczy podmioty procesu pedagogicznego. Uważa on, że dyskurs pedagogiczny jest: „zasadą przejmowania innych dyskursów i budowania między nimi szczególnego stosunku w celu ich wybiórczego przekazywania i przyswajania"[57].

[52] *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 215.

[53] Por. G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy, początki i źródła rozwoju* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, J. Ożdżyńskiego, wyd. 2, Kraków 1997, s. 11.

[54] Por. U. Żydek-Bednarczuk, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 40.

[55] J. Labocha, *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 12.

[56] M. Kawka, *Dyskurs szkolny*, Kraków 1999, s. 27.

[57] B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 171.

W tym miejscu konieczne jest zwrócenie uwagi na odrębność pragmatyczną wypowiedzi formułowanych podczas lekcji przez uczniów i nauczyciela. Odrębność tę wyraźnie określa nacechowanie modalne szkolnej wypowiedzi. Zachowania językowe uczestników szkolnej sytuacji komunikacyjnej różnią się od innych zachowań werbalnych, gdyż sytuacja ta stanowi swoisty typ oficjalnej komunikacji instytucjonalnej, konwencjonalnej i zrytualizowanej. Szkoła wraz z układem ról społecznych nauczyciela i ucznia wyznacza i determinuje sposoby, metody, wzorce i cele interakcji. Wszystkie nauczycielskie akty mowy odbywają się w przestrzeni dydaktycznie nacechowanej i w określonych warunkach komunikacyjnych[58]. Na lekcji występuje swoisty proces komunikowania się międzyludzkiego: nauczyciel jest postacią centralną, a proces komunikowania się jest asymetryczny, gdy nauczyciel pełni rolę nadawcy, uczniowie mogą pełnić rolę tylko odbiorców. Komunikowanie się z nauczycielem możliwe jest tylko po spełnieniu czynności etykietalnych, związanych np. z podniesieniem ręki. Nauczyciel nakazuje uczniowi przyjęcie roli nadawcy przez wywołanie go do odpowiedzi ustnej[59].

Oficjalny typ kontaktu podczas rozmowy lekcyjnej, nierównorzędność ról społecznych nauczyciela i uczniów jednoznacznie wpływają na interpretację aktów mowy w szkole oraz modyfikują ich semantykę i warunki fortunności[60]. Komunikacja szkolna jest dobrym przykładem tego, że nie tylko gramatyka, lecz także społeczne uwarunkowania uczestników komunikacji decydują o znaczeniu, pragmatyce i wewnętrznej budowie wypowiedzi[61]. Aby dany akt mowy prawidłowo zaklasyfikować, należy zwrócić uwagę na wszystkie pozajęzykowe czynniki, które wpływają na pragmatyczne znaczenie wypowiedzi. W badaniach komunikacji szkolnej należy wziąć pod uwagę wszystkie parametry socjologiczne, psychologiczne i dydaktyczne, które wpływają na interpretację i odpowiednią typizację określonej wypowiedzi[62].

5. Rola pragmalingwistyki w dyskursie szkolnym

Pragmalingwistyka zajmuje w dzisiejszym językoznawstwie istotne miejsce. Dla lingwistyki edukacyjnej interesujące jest jednak, czy osiągnięcia tej dziedziny znajdują zastosowanie we współczesnym szkolnictwie? Zanim odpowiemy na to pytanie zwróćmy uwagę, jak ogromny nacisk na naukę języka, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych kładzie program nauczania, w którym między innymi czytamy: „Człowiek zdobywa wiedzę przede wszystkim poprzez język"[63]. (Słowa te

[58] B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...*, s. 15, 42.

[59] M. Rachwałowa, *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 133.

[60] B. Skowronek, *Typologia aktów mowy w komunikacji szkolnej*, „Nowa Polszczyzna" 1997, nr 3, s. 54.

[61] B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...*, s. 10.

[62] B. Skowronek, *Typologia aktów mowy...*, s. 54.

[63] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiej, nr 14, z dnia 23 lutego 1999, s. 620.

przypominają stwierdzenie M. Czerwińskiego: „Kompetencję kulturową kształtuje się głównie poprzez język"[64]). Dalej w „Podstawie programowej" czytamy: „Nauczanie języka ojczystego tworzy fundament ogólnego rozwoju ucznia, jest pomocą w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie osoby wychowanka, stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej – wychowania i kształcenia"[65].

A jako jeden z ważniejszych celów edukacji traktuje się „wspomaganie umiejętności komunikowania się uczniów i wprowadzanie ich w świat kultury, zwłaszcza przez kształcenie sprawności mówienia, słuchania [...] w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych prywatnych i publicznych"[sic!][66], „Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w różnych sytuacjach, a poprzez to osiąganie dojrzałości do życia w rodzinie, w społeczeństwie, w państwie obywatelskim"[67].

Tymczasem wyniki badań dyskursów edukacyjnych (dialogów dydaktycznych) potwierdzają, jak dalekie od szkolnej praktyki są wymienione wyżej założenia programowe. Jak podkreśla T. Rittel, w szkole słabo jest realizowana funkcja performatywna mowy, uczeń nie potrafi reagować językowo zgodnie z tzw. gramatyką grzeczności, jest więc sytuacyjnie niedostosowany (nie umie formułować pytań ani skłaniać słuchacza do działania lub zaniechania działania), a językowo fałszywy, gdyż reaguje kodem ograniczonym na sytuacje wymagające kodu rozwiniętego, a użyciami ekspresywnymi na sytuacje wymagające funkcji perswazyjnych[68]. B. Skowronek stwierdza, że szkoła sprowadza uczniów najczęściej do roli biernych odbiorców informacji a rozmowę na lekcji nazywa „jednostronnym dialogiem pozornym" obliczonym na realizację z góry określanych celów. Uczniowie są bierni, bo doskonale wiedzą o pozorach szkolnej konwersacji, wiedzą oni, że nie ma ona z reguły charakteru autentycznych poszukiwań. Hasła programu nauczania determinują obraz sekwencji dialogowych, a także usztywniają i konwencjonalizują całą komunikację szkolną. Podczas wymiany zdań na lekcji to nauczyciel decyduje o tym, kto i kiedy zabierze głos. Lekcja jawi się jako schematycznie zbudowana, znana i niezmienna od lat struktura językowych zachowań motywowanych celami dydaktycznymi[69]. D. Wesołowska stwierdza, że na taki stan ma wpływ między innymi formalnoprawna, finansowa i programowa sytuacja szkoły oraz pewne przyzwyczajenia dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli[70].

Czy istnieje szansa zmiany zaistniałej sytuacji? W pewnym stopniu do takich zmian przyczynić się mogą pragmalingwistyczne analizy komunikacji dydaktycznej i edukacyjnych aktów mowy. Powinny one sprowokować nie tylko nauczycieli,

[64] Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 139.

[65] *Podstawa programowa...*, s. 620.

[66] *Podstawa programowa...*, s. 601.

[67] *Podstawa programowa...*, s. 620.

[68] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 31.

[69] B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach...*, s. 180–184.

[70] D. Wesołowska, *Z problemów pragmalingwistyki – niektóre aspekty edukacji lingwistycznej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, pod red. M.T. Michalewskiej, s. 24.

rodziców, ale przede wszystkim osoby odpowiedzialne za obecny system edukacji, do wyciągnięcia wniosków i szukania praktycznych możliwości rozwiązania tego problemu. Należałoby zacząć od przełamania szkolnych stereotypów, które determinują zachowania językowe, trzeba zdać sobie sprawę, że dotychczasowa praktyka nauczania jest nieskuteczna. Być może należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że „nie ten nauczyciel jest najlepszy, który potrafi dać odpowiedź na wszystkie pytania uczniów i rozstrzygać ich wątpliwości, ale ten, który nawiązuje do pytania, pobudza aktywność myślową ucznia i kieruje go do samodzielnego znalezienia odpowiedzi"[71]. Nauczyciel ma pełnić rolę aktywnego przewodnika ucznia, być jego doradcą edukacyjnym, powinien modyfikować szczegółowy program nauczania, dostosowując go do potrzeb uczniów, a także wymogów tradycji, kultury i zwyczajów społeczności lokalnej, musi przede wszystkim uczyć mówić o nich. W szkole na lekcjach, na co zwraca uwagę T. Rittel, przeważają niestety tematy merytorycznie odległe kulturowo od współczesnego doświadczenia uczniów. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel zajmuje w takich sytuacjach postawę nieprawdziwą, a takie kształcenie językowe wpływa na hamowanie rozwoju kompetencji kulturowej. Uczestnictwo w kulturze zależy od świadomości językowej i od właściwego sytuowania wypowiedzi w kontekście społecznym[72]. Zatem rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, a co za tym idzie także pragmatycznej, powinno być naczelnym celem edukacji językowej, która w centrum uwagi winna stawiać skuteczność porozumiewania się.

Some issues of pragmatics - a linguoeducational approach

Abstract

Pragmatics (*Greek* pragma – „activity") is a field of linguistics in which language description is presented against the background of human activity in general. In pragmatic approach language is one of tools used by man. In linguoeducational approach, where relations between language and education are studied, pragmatics is sometimes described both as a definite ability and as an important element of human communicational competence that is directed to effective action and to realization of intentional purposes. Modern pragmatics analyzes discourse and educational linguistics is especially interested in a special kind of discourse called educational or didactic or pedagogical discourse. It is necessary to pay attention to pragmatic separateness of utterances produced in the classroom both by students and teachers. Pragmatics has important position in modern linguistics. It is interesting for educational linguistics if achievements of pragmatics are applied to modern educational system for developing communicational, and as a consequence also pragmatic, competence should be the main purpose of linguistic education which should focus on effectiveness of communication.

[71] L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa 1970, s. 142.

[72] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 35.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

II. ASPEKTY PRAGMATYCZNE DYSKURSU SZKOLNEGO

Jan Ożdżyński

Znaczenia niedosłowne w pragmatyce językoznawczej i lingwistyce edukacyjnej

1. Na gruncie pragmatyki językoznawczej wyodrębnia się obok aktów mowy bezpośrednich i pośrednich osobną kategorię aktów *niedosłownych* (*non-literal illocutionary acts*), do których zalicza się m.in. metaforę, ironię, sarkazm, przesadę (hiperbolę) i in. (Bach, Harnish 1979).

Badania nad nieliteralnymi (niedosłownymi) znaczeniami wyrażeń to obecnie jeden z najintensywniej rozwijanych działów klasycznej pragmatyki (logicznej). Zdolność do wyjaśniania takich zjawisk językowych, jak np. *aluzja, ironia,* czy *metafora* jest ważnym sprawdzianem adekwatności teorii pragmatycznej. W odniesieniu do komunikacji niedosłownej od kilku lat prowadzone są intensywne badania empiryczne metodami laboratoryjnymi i obserwacyjno-statystycznymi (Gibbs 1994; Shen 1999; Dews, Winner 1999).

Zaakceptowanie kognitywnego podejścia do języka powoduje zmiany w dotychczasowym pojmowaniu procesu nauczania. Jedną z propozycji jest potraktowanie języka nie jako środka przekazu gotowej wiedzy, ale jako narzędzia porozumiewania się i myślenia (Tabakowska 1995; Gołębniak, Teusz 1999). Tego rodzaju modele kształcenia wymagają jednak pogłębionych badań z pogranicza językoznawstwa i pedagogiki. Obie dyscypliny – z akcentem na składniku lingwistycznym i metodycznym (dydaktycznym) – łączy w sobie lingwistyka edukacyjna.

Problematyka metafory i innych znaczeń niedosłownych stanowi nie tylko centrum zainteresowań, ale i swoisty zwornik językoznawstwa kognitywnego, pragmatyki językowej i lingwistyki edukacyjnej. Lynne Cameron, autorka recenzowanej w tym tomie książki *Metafora w dyskursie edukacyjnym* (2003) przyjmuje od L.S. Wygotskiego (1971) sugestię, że procesów myślenia i uczenia się nie można badać, analizując dyskurs edukacyjny jedynie jako działanie zapośredniczone,

w którym uczestnicy zmierzają do osiągnięcia uświadomionej zmiany. W dialogach szkolnych (między nauczycielem i uczniem) daje się zauważyć, w jaki sposób negocjuje się różnice znaczeń, a w dalszej perspektywie ujawnia się rozwój pojęć naukowych oraz ich związek z pojmowaniem spontanicznym oraz intuicyjnym. Badanie metafor i innych znaczeń niedosłownych w dyskursie szkolnym pozwala dostrzec stwarzanie okoliczności sprzyjających rozumieniu wypowiedzi nauczycieli i wiedzy przez nich głośno wyrażanej, uczeniu się i wychowywaniu (por. recenzję S. Śniatkowskiego, w tym tomie).

2. W logice – dosłowne znaczenie zdania jest w pełni reprezentowane przez warunki jego prawdziwości. Myśl tę najdobitniej wyraził M.J. Cresswell (1973), identyfikując treść zdania α z ogółem tych możliwych światów, w których α jest prawdziwe.

Twórca interakcyjnej teorii metafory – M. Black (1962) kwestionuje celowość dystynkcji „prawdziwy – fałszywy" i poszukiwania warunków prawdziwości w interpretacji zagadnienia literalnego przekładu *metafory*. Akcentuje fakt, iż „metafora tworzy raczej podobieństwa, niż stwierdza podobieństwa już istniejące". To dość powszechne dziś stanowisko nadaje metaforze pewne cechy performatywu (aktu wykonania językowego):

> nadawca chce coś sensownie zakomunikować; podmiot jego wypowiedzi jest znany; nadawca chce przekazać informację na temat pewnej jakości przedmiotu swojej wypowiedzi; nie znajduje w kodzie językowym gotowych środków na wyrażenie tej jakości i swojego do niej stosunku; stara się tę jakość wyrazić w sposób pośredni, wykorzystując fakt, że podobne jakości przypisywane są – o czym powszechnie wiadomo – pewnym innym przedmiotom (Dobrzyńska 1994: 15).

W ujęciu kognitywnym każdy rodzaj rozszerzenia metaforycznego zakłada istnienie odpowiedniości między pewnymi *domenami*. Chodzi o dowolny spójny obszar konceptualizacji, względem którego charakteryzowane (definiowane) są struktury semantyczne, obejmujące pojęcia, rodzaje doświadczenia, a także system wiedzy.

Z wtórnym rozszerzeniem metaforycznym mamy do czynienia na przykład w przypadku angielskiego wyrażenia *bottle neck* używanym na określenie 'pewnego ograniczenia w ruchu ulicznym' lub w jeszcze bardziej abstrakcyjnym sensie – jakiegokolwiek ograniczenia, np. „wąskie gardło gospodarki". Jeśli więc jadące trzypasmową ulicą (jezdnią) lub autostradą samochody zmuszone są w pewnym momencie do zjechania na jeden pas i automatycznego zwolnienia szybkości, to taki spowolniony ruch nazwiemy właśnie *bottle neck*, dosł. 'szyja (szyjka) butelki' → 'ograniczenie ruchu (zwężenie jezdni)', por. też *korek* (*korki uliczne*) 'zator', ang. *'jam', 'traffic jam', 'stoppage', 'tie-up'* (WSPA, 410). W tych przypadkach do obrazowania sceny wykorzystuje się analizę znaczenia *neck of bottle*, 'szyjka butelki', por. też *stopper (cork) of bottle* 'korek butelki', akcentując funkcję 'wylewania', 'zwalniania wyciekania płynu' lub 'zamknięcie, zakorkowania butelki' (Langacker 1995: 17).

Domeny źródłowe (ang. *source domain*) tych potocznych metafor odwołują się do pojęcia ludzkiego ciała. Strzałka na rysunku Langackera, ilustrującym rozszerzenie metaforyczne ang. *neck of a bottle* oznacza, że rzeczy wchodzą, a czasami wychodzą przez usta. Podobnie dzieje się w przypadku butelki: przez otwór u góry butelki, odpowiadający ustom (*domena docelowa,* ang. *target domain*) – od czasu do czasu wpływa lub wypływa ciecz (w przypadku korka → 'zatamowanie przepływu cieczy'), por. pojęcie *płynności ruchu* i braku płynności (zablokowania) ruchu. Właśnie w wyniku takich odpowiedniości wiele wyrażeń jest używanych metaforycznie.

Metafora postrzegania (ang. *viewing metaphor*) ujmuje sposób rozumienia znaczenia wyrażenia złożonego: znaczenie jest zintegrowaną całością znaczeń poszczególnych komponentów; w przypadku tzw. metafory klocków – (ang. *building block metaphor*) – znaczenie wyrażenia.

Rozszerzenie metaforyczne (ang. *metaphorical extension*) to relacja kategoryzacyjna, której towarzyszy konflikt między charakterystykami standardu i obiektu (celu) porównania.

Wtórne rozszerzenie metaforyczne dotyczy kolejnego „odejścia" od charakterystyki semantycznej wyrażenia (Langacker 1995: 166, 168, 170).

3. Na gruncie pragmatyki językoznawczej i lingwistyki kognitywnej pojawiają się interesujące propozycje odrębnego odczytywania struktur metaforycznych, istotne także z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej i konkretnych rozwiązań metodycznych na lekcjach języka ojczystego.

Dla sytuacji, w której nadawca mówi „S jest P", ale myśli metaforycznie („S jest R") – J. Searle (1979: 115) proponuje strategię dochodzenia do znaczeń metaforycznych – ułatwiających zrozumienie wiedzy podawanej przez nauczyciela – strategię, która wydaje się interesująca także na gruncie lingwistyki edukacyjnej. Zakłada ona następujące składniki rachunku motywacyjnego nadawcy:

1) jeżeli dane wyrażenie interpretowane dosłownie jest wadliwe, szukaj znaczenia innego od znaczenia dosłownego;

2) gdy słyszysz „S jest P", chcąc znaleźć możliwe wartości R, szukaj sytuacji, w jakich S może być podobne do P; żeby znaleźć ewentualny aspekt podobieństwa S do P, szukaj uderzających (*„salient"*), dobrze znanych i istotnych cech P;

3) wróć do pojęcia S i zobacz, które z wielu cech, które kandydują (pretendują) do wartości R, są możliwymi, czy prawdopodobnymi własnościami S.

Znaczenie *wypowiedzenia metaforycznego* nie zawiera znaczenia dosłownego, lecz wychodzi poza nie ku metaforze zauważającej podobieństwo przedmiotu A do B. Podobnie jest z *ironią*, ale znaczenie przypisywane nadawcy jest odwrotne do znaczenia dosłownego wypowiedzi. Wprawdzie do właściwego znaczenia dochodzi się poprzez znaczenie dosłowne, ale trzeba je przedstawić niejako „na opak", według pewnych zasad (maksym), m.in. jakości, ilości, odpowiedniości, sposobu. Reguły (zasady) konwersacyjne zakładają, że porozumiewanie się jest rodzajem kooperacji – odnoszą się do reguł owej współpracy językowej i kognitywnej. Na ich podstawie odbiorca może odczytać zamierzony przez nadawcę sens, właściwie ode-

brać jego intencje. Szczególnie jest to ważne przy odczytywaniu znaczeń odbiegających od znaczenia dosłownego, właśnie wtedy, gdy mamy do czynienia z *ironią, metaforą* czy *aluzją*.

Według H.P. Grice'a (1975) sygnałem do niedosłownego rozumienia komunikatu jest naruszenie którejś z funkcjonujących w komunikacji językowej zasad konwersacji.

4. Zadaniem *pragmatyki* w ujęciu logicznym 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 użycie zgodne z zasadą *istotności* (trafności, adekwatności, bądź słuszności). Każdy ostensywny (ujawniony) akt komunikacji zawiera domniemanie swojej własnej, optymalnej trafności (Sperber, Wilson 1986: 23).

Wypowiedź (konfiguracja aktów mowy), będąc interpretacyjnym wyrażeniem myśli mówiącego, jest całkiem dosłowna, jeśli ma tę samą formę co ta myśl; mniej dosłowna, jeżeli jej forma ma niektóre cechy formy myśli, którą interpretuje.

Sprowadzając rzecz na grunt szkolnej komunikacji, przytoczmy fragment wypowiedzi uczennicy, który stara się wyjaśnić istotę znaczenia przenośnego wyrazu:

Magda: *...przenośnia jest to takie coś...*

N. [wyraźnie zniecierpliwiona i poirytowana:] *...nie ma takie coś!...*

Magda [próbuje przybliżyć pojęcie przenośni przez podanie potocznego przykładu znaczenia przenośnego:] *...„mam cały dom na głowie" ...to znaczy, że nie budynek się nosi* [*na głowie* – 'znaczenie dosłowne'] *...tylko ma się dużo obowiązków...* ['znaczenie niedosłowne' – przenośne jako składnik metafory potocznej, konwencjonalnej *„mam cały dom na głowie"*]...

N. [akceptuje z zastrzeżeniem:] *nadanie pewnej cechy... dobrze...* [z intonacją żartobliwo-ironiczną:] *a powiedz mi kotuńku jeszcze jedno, czy tylko tutaj jest ta przenośnia?... czy tylko w tym stwierdzeniu, że „ptaszek jak błyskawica", jest przenośnia?, czy jeszcze coś?... czy jeszcze są inne tropy?... no proszę... śmiało...*[I Gc, 78].

Forma wypowiedzi jest w tym ujęciu interpretacją myśli mówiącego przypisanej komuś (np. *ironia*) lub myśli pożądanej (np. *metafora*), bądź też opisem stanu faktycznego lub stanu pożądanego. Ironia jest interpretacją drugiego stopnia – jest jednym z typów tzw. „wypowiedzi echa", a głównym jej celem jest ośmieszenie powtarzanej opinii. Między ironią a innymi wypowiedziami echa (np. żartem, grą językową, ludowymi mądrościami czy przysłowiami) nie ma wyraźnej granicy, nie ma jej również między metaforą a wypowiedziami dosłownymi – w obu wypadkach istnieje raczej *continuum* niż reguły i odstępstwa od nich (Lenartowicz 1991: 216; Blakemore 1992; Kerbrat-Orecchioni 1986).

5. W wielu pracach poświęconym interpretacji wypowiedzi niedosłownych figury stylistyczne dzieli się na *konwencjonalne*, tj. używane powszechnie w codziennych dialogach oraz *twórcze* (niekonwencjonalne), będące domeną wyrafinowanej retoryki i literatury pięknej.

Według pragmatyków, interpretacja figur konwencjonalnych jest prosta i stosunkowo jednoznaczna, często do tego stopnia, że odbieramy je jako wypowiedzi *dosłowne,* podczas gdy interpretacja figur wysoce kreatywnych jest złożona i nie prowadzi zazwyczaj do jednoznacznych konkluzji, lecz zaledwie do wiązki słabych i niepewnych implikatur.

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej, która zakłada stopniowalność kompetencji (*przejściowej, przybliżonej* i *docelowej*), także w odniesieniu do wypowiedzi dosłownych skłonni jesteśmy uzasadniać tezę, iż precyzja interpretacji wypowiedzi niedosłownych mniej zależy (nie tyle zależy) od tego, w jakim stopniu wypowiedź ta jest nowa i twórcza, bardziej zaś od tego, w jakim stopniu wyraźny kierunek nadają interpretacji towarzyszące jej zewnętrzne okoliczności i kontekst wypowiedzi (por. Tokarz 2000: 6).

Kluczem do łatwego i w miarę jednoznacznego rozszyfrowania znaczenia wypowiedzi niedosłownej (w warunkach komunikacji szkolnej) jest istnienie precyzyjnej ramy interpretacyjnej, która zawiera szereg istotnych informacji: a) jakie parametry (leksykalno-semantyczne) są przedmiotem dialogu na danym etapie rozmowy (między nauczycielem a uczniem); b) które parametry mają ustaloną wartość i jaką; c) które parametry wartości jeszcze nie mają i należy je dopiero ustalić, oraz d) skąd ma on [uczeń] te wartości pobrać, aby interpretacja była prawidłowa – z kontekstu, z pamięci, czy też ma je wydedukować (intuicyjnie). Taki obraz wyłania się, gdy przyjmiemy perspektywę ontologii i semantyki sytuacyjnej (Tokarz 2000).

Przyjęcie tego punktu widzenia prowadzi do wniosku, że z perspektywy komunikacyjnej stosowności – powinno się mówić raczej o metaforze (aluzji, ironii) *jasnej* i *niejasnej* [dla ucznia], niż o konwencjonalnej i niekonwencjonalnej.

Gdy ramy interpretacyjne są precyzyjnie zakreślone, interpretacja absolutnie niekonwencjonalnej metafory, subtelnej aluzji, czy najbardziej wyrafinowanej ironii może być równie oczywista, jak w przypadku konstrukcji językowych całkowicie skonwencjonalizowanych.

I odwrotnie – poprawne zinterpretowanie martwej figury stylistycznej czy wyrażenia ironicznego w utworze literackim będzie trudne lub niemożliwe, gdy ramy takie we wcześniejszych fazach dialogu (między nauczycielem i uczniem) nie zostały dokładnie ustalone, lub ustalone zostały tak, że dana wypowiedź nie wskazuje sposobu wypełnienia brakujących wartości. W sytuacji szkolnego komunikowania łatwo sobie wyobrazić zarówno niejasną metaforę konwencjonalną, jak też jasną metaforę niekonwencjonalną (por. Tokarz 2000:17).

6. Grupa pierwsza znaczeń niedosłownych obejmuje najbardziej typowe wypowiedzi z podtekstem, które, nie odwołując znaczenia literalnego – dodają do swojej treści pewne nowe elementy (informacja α została przekazana, a jej negacja nie została przekazana). Wypowiedzenia takie będziemy nazywać *aluzjami.*

Aluzję w znaczeniu potocznym określa się jako 'wzmiankę, napomknienie mające wywoływać określone skojarzenia', 'danie do zrozumienia, poruszenie jakiejś sprawy nie wprost'; także: 'przymówka, przytyk do kogoś lub czegoś' (SJPSz I 39).

W warunkach komunikacji szkolnej aluzja nauczyciela może przyjąć postać właśnie przymówki, przytyku do niewłaściwego zachowania się ucznia:

N. [do spóźnialskich, z intonacją ironiczną:] *...przepraszam za spóźnienie...* [implikat: 'zwracam uwagę na niewłaściwe zachowanie', 'powinniście w takiej sytuacji powiedzieć *„przepraszamy za spóźnienie"*, por. w formie osobistej wymówki: *może byś tak powiedział: „przepraszam za spóźnienie"!*]... [IV, 1].

Z pewnością celem takiego przekazu nie jest kwestionowanie literalnie w nim wyrażonej zasady *savoir vivre'u,* oczywistej w niektórych kręgach użytkowników języka. Z drugiej strony właśnie owa oczywistość daje podstawę do odczytania komunikatu (*przepraszam*) jako niosącego dodatkową, nieliteralną treść: uczniowie źle postąpili, że nie usprawiedliwili się, mówiąc *przepraszam* i że *powinni* tak postąpić; być może *aluzja* nauczycielki zawiera też sugestię, że uczniowie nie są ludźmi w pełni kulturalnymi (por. Tokarz 2000: 8).

Aluzje języka potocznego odróżnić należy od pojęcia *aluzji literackiej* (łac. *alludere* = 'żartobliwie przymawiać, nawiązywać do czegoś'), której umiejętność rozpoznawania traktować można jako składnik kultury literackiej, która wpływa na proces tworzenia i odbioru literatury, a także określa jej funkcje (estetyczne, ideowe, rozrywkowe itp.) PSTL, 121. Chodzi o

> świadome nawiązywanie w tekście utworu literackiego do innego dzieła, odwołujące się do spostrzegawczości i wiedzy czytelnika, który winien nawiązanie to dostrzec i zrozumieć jego znaczenie. Aluzja literacka przybierać może postać odwołania do różnych elementów dzieła, takich jak tytuł utworu [...] świat przedstawiony [...] styl i frazeologia [...], budowa wiersza, a nawet instrumentalizacja (por. np. rym *„blizna – ojczyzna"* w poezji schyłku XVIII w., spopularyzowanej za sprawą *Hymnu o miłości ojczyzny* I. Krasickiego), PSTL, 13.

Podstawową przyczyną popularności form aluzyjnych w języku potocznym jest to, że w krytycznej sytuacji pozwalają one post factum ukryć lub zatuszować rzeczywistą intencję, gdy pojawiają się sygnały nadchodzącej „katastrofy" (niepowodzenia komunikacyjnego). Aluzja jest zarówno dla nadawcy, jak i dla odbiorcy strategią pozwalającą „zachować twarz" (Brown, Levinson 1990).

W realiach komunikacji szkolnej wyrażenie aluzyjne rozpatrywać można w kontekście łagodzenia imperatywnej wymowy upomnienia, jako elementarny składnik *taktu pedagogicznego*, zakładającego m.in. 'umiejętność zachowania się w sposób opanowany, nie wywołujący nieporozumień [zadrażnień] i niezamierzonych konfliktów z ludźmi', 'poczucie umiaru, delikatności', 'zachowanie zasad przyzwoitości' (SJPSz III 474).

Takt pedagogiczny zakłada „umiejętność zachowania się wychowawcy wobec uczniów i wychowanków w sposób opanowany, świadczący zarazem o stosowaniu „wobec nich wysokich wymagań przy równoczesnym okazywaniu im maksimum szacunku" (NSP, 395).

Wypowiedzenie aluzyjne *Kulturalny człowiek mówi „przepraszam"* jest w zasadzie zwróceniem uwagi na niewłaściwe zachowanie, ale teoretycznie można je też traktować jako proste stwierdzenie faktu.

Odbiorca ma tu prawo wyboru z powodu pojawienia się dwóch konkurencyjnych wartości dotyczących wykonawcy czynności, wywołanych brakiem lingwistycznego znacznika trybu (por. *kulturalny człowiek powinien powiedzieć „przepraszam"*).

Obie sytuacje (s_1 = sugerowana przez wypowiedź aluzyjną) i rozumiana dosłownie (s_2) są pełne i spójne, co pozwala odbiorcy dla uniknięcia konfliktu (zadrażnienia) zrealizować s_1, zignorować zaś możliwość utworzenia dodatkowej ramy interpretacyjnej (u), będącej na gruncie opisanej sytuacji komunikacyjnej, nieuchronną logiczną konsekwencją s_2: u = status: negatywnej oceny; obiekt: odbiorca (uczeń, który nie mówi „przepraszam"); cecha = 'kulturalny'. Obserwujemy charakterystyczną możliwość przewartościowania mocy illokucyjnej od neutralnego aktu stwierdzenia do → aktu oceny negatywnej.

Podtekst wypowiedzi aluzyjnej jest łatwy do wykrycia jedynie wtedy, gdy ogólne ramy interpretacyjne zostały jasno nakreślone – przez kontekst lub przez uczestników we wcześniejszych fazach dialogu (kontekst sytuacyjny).

7. Na gruncie lingwistyki edukacyjnej proponujemy procedury badawcze o charakterze aproksymacyjnym. *Aproksymacja* (z łac. *approximare* 'przybliżać') stanowi w matematyce interesującą propozycję przybliżania continuum poprzez jego oświetlenie i zastąpienie jednych wielkości innymi, z pewnych względów bardziej dogodnymi, prostszymi. Zakłada się przy tym, że wielkości prostsze mogą (chociaż nie muszą) pojawić się podczas modelowania reprezentacji semantycznej danego wrażenia.

Reprezentacja semantyczna rozumiana jako struktura kognitywna, wyłoniona dzięki przybliżeniu typowych schematów mentalnych, za pomocą których myślimy i mówimy o przedmiocie lub stanie rzeczy posługując się odpowiadającymi im w języku wyrażeniami. Badamy schematy, które są utrwalone i obecne w języku. Wykorzystane wówczas procedury badawcze pozwolą oszacować błąd popełniony przy ustalaniu przynależności komponentu do reprezentacji semantycznej (Nowakowska-Kempna 1992: 135).

Przyjmujemy założenie o „horyzontalnej" strukturze umysłu (Najder 1989: 14), uwzględniając m.in. takie parametry psychologiczne, jak: *percepcję, pamięć, kategoryzację, wnioskowanie.* Najczęstsze procedury dotyczące np. procesów pamięciowych obejmują m.in. 1) relewancję (określenie istotności), 2) klucz ważności, 3) podobieństwo (a) pod pewnym względem, b) rodzinne); 4) typowość, 5) doświadczenie, 6) utrwalanie i in.

W przypadku *wnioskowania* wchodzą w rachubę takie operacje logiczne, jak: negacja, implikacja (wynikanie), koniunkcja (łącznie), kontradykcja (przeciwstawianie) i in.

Modelowanie reprezentacji semantycznej poprzez doświadczenie w ujęciu kognitywnym (i lingwoedukacyjnym) zakłada odrzucenie tego, co wyrażenia znaczą, na korzyść tego, jak znaczą. W ten sposób otrzymujemy odpowiedź na pytanie,

w jaki sposób użytkownicy języka (uczniowie) konceptualizują przedmioty i/lub stany rzeczy mające swój językowy wyraz.

W praktyce oznacza to nie tylko charakterystykę wyrażeń poprzez ich cechy esencjalne, lecz także cechy, za pomocą których *widzimy* i *oceniamy* dane przedmioty lub stany rzeczy, np. MIŁOŚĆ to nie tylko *uczucie*, które łączy się z radością istnienia drugiej osoby i chęcią powodowania dla niej dobra, lecz także to *żywioł, czas upływający jak pory roku, światło, ciepło, szczęście* i in.

Przedmioty i stany rzeczy konceptualizujemy, używając metafor, gdyż klasyfikujemy nasze doświadczenie w terminach innych pojęć, np. MIŁOŚCI – w terminach *siły fizycznej* (elektromagnetycznej, przyciągania i grawitacji), *pacjenta, szaleństwa,* czy *magii* i *wojny* (Lakoff, Johnson 1988: 73–74).

Koncepcja charakteryzowania pojęć, wskazująca w istocie swej kierunki konceptualizacji znana była już w semantyce strukturalnej i realizowana za pomocą analizy procesów słowotwórczych, składniowych i semantycznych (Apresjan 1980: 92–96; Jordanskaja, Mielczuk 1988: 9–34).

Odwołując się do pojęcia konceptualizacji słownej i tekstowej spróbujemy przybliżyć zagadnienia rozumienia wypowiedzi ironicznych w dyskursie szkolnym.

8. W przypadku *ironii* mamy do czynienia z kolizją pomiędzy deklarowaną przez nadawcę wartością parametru *status* [treści] a jego wartością rzeczywistą, znaną zarówno nadawcy, jak i odbiorcy komunikatu. Prawidłowa interpretacja ironii polega najczęściej na przekazaniu wartości *rzeczywistej* (a nie tej ironicznie deklarowanej) w odniesieniu do pewnej innej sytuacji, będącej przedmiotem dialogu, w której parametr *status* ma wartość przeciwną bądź nieokreśloną (Hutcheon 1986; Muecke 1986).

Wypowiedź ironiczna wymaga więc porównania ze sobą dwóch sytuacji, co mogłoby stanowić pośrednie potwierdzenie dla teoretycznego modelu ironii D. Sperbera i D. Wilson (1981), określanego w literaturze mianem *echoic mention theory* (wypowiedzi „echa") mającej na celu ośmieszenie powtarzanej opinii.

Ironia jest w tym ujęciu reakcją na czyjąś wypowiedź lub jakąś uznaną (głoszoną) prawdę, ma więc w głębi charakter polemiczny.

Ironia jest ustosunkowaniem się do jakiejś wcześniejszej wypowiedzi czy czyjegoś przekonania, jest formą demaskowania jakiegoś sądu czy uznawanego poglądu. Wypowiedź ironiczną charakteryzuje dystans wobec znaczeń własnej mowy i w tym sensie ironia jest „zakwestionowaniem znaczenia dosłownego" (Okopień-Sławińska, STL, 1988).

Jako przykład ironii odczytywanej z tekstu poetyckiego A. Okopień-Sławińska przytacza wiersz C.K. Norwida *Szczęście*:

Szczęsny! kto będąc mężem znakomitym
Otrzyma order o później siwiźnie.
Lecz szczęsny dwakroć kto ma córki przy tym.
Bo na cóż zdadzą się wstążki – mężczyźnie?...

Treścią wypowiedzi ironicznej jest

> demaskowanie pozornej autentyczności lub słuszności, właściwości czyichś wypowiedzi albo zachowań symbolicznych i ich wytworów (tj. sytuacji). Ocena negatywna ironizującego ma charakter kpiny albo też wiąże się z ekspresją bólu i (lub) goryczy. Elementem koniecznym formy wypowiedzi ironicznej jest rewokacja ocenianej wypowiedzi lub obrazu, a więc szeroko rozumiany (krypto)cytat ironiczny (Puzynina 1988: 41).

Ironia jest zakwestionowaniem znaczenia dosłownego. *„Szczęsny"* w przytoczonym fragmencie znaczy 'uchodzi za szczęsnego', 'szczęśliwy we własnym mniemaniu'. Wypowiedź ironiczną charakteryzuje dystans wobec znaczeń własnej mowy. Wyrażenie *Szczęsny, kto otrzyma order...* ma charakter cytatu, który służy dystansowaniu się wobec sądu wypowiedzianego przez samego siebie i dosłownego rozumienia użytych sów.

Interesująco wygląda w tym kontekście opozycja *dosłowny – niedosłowny* oraz *ironiczny – nieironiczny*, por. wyrażenie nieironiczne użyte w tekście prozy poetyckiej Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *punkt istotnego szczęścia*:

> *Nieruchliwość ta piękniejsza jest od żądz i dążeń/*
> *jest jak źrenica sztywno wpatrzona/*
> *w punkt istotnego szczęścia... (Szkicownik poetycki, fragment 10).*

Wyrażenie *punkt istotnego szczęścia* funkcjonuje w strukturze porównania, w znaczeniu metaforycznym, ale nieironicznym, por. eksplikację J. Puzyniny: X jest ważne (istotne) – 'X jest czymś z czym wiążą się fakty, wydarzenia lub stany rzeczy stanowiące według nadawcy jakieś wartości pozytywne'; nadawca uważa z tego względu X za warte uwagi'. Wyrażenie *X jest warte uwagi* znaczy: 'dobrze jest zwrócić uwagę na X' (Puzynina 1992: 102–104). Coś co jest *istotne* ma bardzo duże znaczenie lub duży wpływ na coś. Słowem *istotny* podkreślamy prawdziwość czegoś (ISJP I, 549).

W najprostszych przypadkach jednopoziomowa interpretacja ironii sprowadza się do prostej zamiany wartości logicznej – z deklarowanej na rzeczywistą.

W przypadkach bardziej złożonych, „dwupoziomowych" form ironii obserwujemy swoiste negocjonowanie znaczeń dosłownych i niedosłownych. Przedmiotem dialogu staje się rozumienie znaczenia ironicznego odczuwanego intuicyjnie (przybliżonego, niedookreślonego) i wreszcie znaczenia ironicznego nazwanego wprost – po imieniu.

Typowy dla dyskursu szkolnego zabieg konwersacyjny polega na przechodzeniu od składników wiedzy niejasnej (przybliżonej) do wiedzy jasnej (wyraźnie uświadamianej) (Maliszewska 2004).

W centrum zainteresowania znajdują się wypowiedzenia, które rejestrują fazę naprowadzania na rozwiązania właściwe, tzn. charakterystyczne dla wiedzy jasnej. Pokażemy to na przykładzie objaśnienia znaczeń ironicznych w noweli H. Sienkiewicza *Sachem* (w szóstej klasie szkoły podstawowej):

N. [koncentruje uwagę uczniów na istotnym fragmencie tekstu:] ...*wróćmy na moment do lektury* [noweli H. Sienkiewicza] *„Sachem"... tam pod koniec tekstu... koniec przedostatniego akapitu... popatrzcie teraz do podręczników...* [IF.: 'cisza'];

N. [odczytuje odpowiedni fragment tekstu:] ... *„Sachem wychodzi z blaszaną miską i zaczyna żebrać: Co łaska dla ostatniego plemienia Czarnych Węży. Kamień spada z piersi widzów. Więc to wszystko było w programie, więc to była sztuka dyrektora. Efekt: sypią się dolary i półdolary. Jakże odmówić ostatniemu z Czarnych Węży. W Antylopie na zgliszczach Chiavatty ludzie mają serca".*

N. [prosi o wyjaśnienie ironicznych podtekstów:] ...*jak rozumiecie to słowo... to zdanie ostatnie... „ludzie mają serca"?* [por. czy ci ludzie (widzowie) rzeczywiście mają serca?] ...*w odniesieniu do treści utworu „Sachem"... „ludzie mają serca"?... Marcin...* [może nam powie, por. co o tym sądzisz?];

Marcin [próbuje przybliżyć dwuznaczność sytuacji widzów z noweli H. Sienkiewicza:] ...*im się tylko tak wydaje, że mają serca* [uzasadnia:] *ponieważ wybili całe plemię Czarnych Węży i nagle jakiemuś jednemu, który już w ogóle zapomniał o tym... jemu dają pieniądze i odrobinę serca... to jest niezrozumiałe, ponieważ wybili całe jego... plemię i teraz zaczęli mu współczuć?...*

N. ...*dziękuję... Iza* [co ty o tym sądzisz?]...

Iza.: ...*może teraz uważają, że ludzie, że oni mają rację... no to teraz dają dolary i półdolary... są dobrzy dla niego, bo nie ukradnie... ale oni nie pomyśleli nad tym* [nie zastanowili się nad tym], *jak oni zabijali, oni wtedy nie mieli serca, tylko po prostu* [chcieli] *zniszczyć* [sic] *to plemię...*

N. [upewniam się, chcę się utwierdzić w przekonaniu, czy się dobrze rozumiemy:] ...*żebym ja do końca wiedział Iza, że się rozumiemy... wtedy nie mieli serca, a teraz mają serca, czy nie?...*

Iza: ...*nie, tylko tak uważają* [por. 'tak im się wydaje'', 'tak oni sądzą, ale my myślimy inaczej'];

N. [sygnalizuje dwuznaczność znaczenia czasownika *uważają:*] ...*tylko tak uważają... dziękuję... Paweł* [może ty powiesz]...

Paweł [przybliża pojęcie wyrażenia ironicznego, ale go nie nazywa:] ...*ja myślę, że autor użył specjalnie takiego zdania, żeby zrozumieć* [żeby czytelnicy zrozumieli] *kontrast...* [między tym, jak było (likwidacja plemienia) i jak jest (ostatni z plemienia prosi o jałmużnę);

N. [koryguje i naprowadza na właściwą odpowiedź:] ...*czyli jakim środkiem posłużył się autor?... nie kontrastem, bo żeby zrozumieć kontrast* [muszą być inne dane] ...*czym się posłużył?* [dopinguje do myślenia:] ...*cała klasa myśli... a Paweł jest na razie przy głosie...*

IF. [brak odpowiedzi];

N. [naprowadza, przypomina kluczowe dla całych rozważań zdanie:] ...*„ludzie mają serca";*

IF. [cisza, brak odpowiedzi];

N. [wyznacza do odpowiedzi najlepszego ucznia:] ...*Jonasz jest szóstkowym matematykiem*... [IF. brak odpowiedzi, cisza];
Paweł [wtrąca się do dyskusji, zastrzega się:] ...*nie wiem, znaczy ja nie ręczę* [nie jestem pewien];
N. [ponagla:] ...*noo!*... [por. 'może wreszcie powiesz!'];
Paweł [wymienia nazwę zjawiska:] ...*może poprzez ironię*...
N. [wyraża zadowolenie, ocenia superlatywnie z odcieniem ulgi w głosie:] ...*to jest ironia... tak... bardzo dobrze, Pawle... to jest ironia* [parafrazuje:] ...*on* [autor] *to powiedział ironicznie... i wy nie zgadzając się z tym sądem intuicyjnie zrozumieliście to, a Paweł to nazwał, co bardzo mnie cieszy*... [aktualizuje:] *jak widzicie niestety, niestety jest tak, że to, co opisał Sienkiewicz już ponad sto lat temu... to* [się] *nie zmieniło*... [JP VIa (279–310).].

9. Często w procesie poznania pojęcia występują w postaci swoistych „półfabrykatów"; chwytamy je znakowo w momencie ich kształtowania się. Takie terminy (czy raczej określenia) mają szczególne „migotliwe" znaczenia:

> Ta sama nieustrukturowana jeszcze myśl może być wielorako ujęzykowiona. Terminy nie rejestrują bowiem pojęcia pasywnie, lecz aktywnie je kształtują, uściślając je i odgraniczając od innych pojęć, zmuszają do oceny, sugerują formacje lepsze, a tym samym wymuszają zorganizowanie się pojęcia (Gajda 1990: 69).

Za punkt wyjścia naszych rozważań na gruncie lingwistyki edukacyjnej możemy przyjąć rozróżnienie pojęć matrycowych i (nas szczególnie interesujących) – pojęć naturalnych. Na treść pojęć naturalnych składa się, jak wiadomo, plastyczny, ale w miarę stabilny rdzeń pojęciowy (wspólny zarówno prototypowi, jak i typowi), który mieści się w obrębie typologicznego wzorca, a także (co istotne) obszar podobieństwa do tych cech, czyli to, co określa się jako tło pojęciowe (Trzebiński 1981).

Uwagę naszą koncentrujemy na wstępnym etapie kształtowania pojęć naturalnych, które nazywa się fazą *kompleksów pojęciowych*. Stanowią one układ dość luźnie powiązanych reprezentacji poznawczych desygnatów i wymagają odwołania się do teorii zbiorów nieostrych, a także rozróżnienia trojakiego rodzaju wiedzy – nie tylko typowej (zdeterminowanej), ale także wiedzy okazjonalnej i przypadkowej. Można też odwołać się do pojęcia pamięci epizodycznej ('co mnie się zdarzyło') i pamięci semantycznej ('co się ma jakoś do siebie') por. Beaugrande, Dressler 1990: 125).

W szczególności chodzi tu o kwalifikację jednostek leksykalnych (często okazjonalizmów) lub „nietypowych" (indywidualnych) wyrażeń i sekwencji tekstów, które (reprezentując stan przejściowy) przygotowują grunt dla nazwy typologicznego wzorca w terminologii specjalnej. Dochodzenie do tej udanej, zharmonizowanej semantycznie, morfologicznie i stylowo (z terminologiczną warstwą leksyki) jednostki (IRONIA) przypomina nieco procedurę poszukiwania na zasadzie prób i błędów (rozwiązywania problemów) czy selekcji pozytywnej bądź negatywnej.

10. W przypadku rozwijania umiejętności ucznia w poznawaniu siebie, rola nauczyciela sprowadza się do inspirowania, do odkrywania wiedzy „wewnętrznej"

(duchowej) i „zewnętrznej", stymulowania umiejętności samodzielnego analizowania i syntetyzowania wiedzy, aktywnego działania (operacji) na pojęciach, elastycznego kierowania ruchem myśli ucznia, por. pojęcie *kontrastu* (w wypowiedzi Pawła), na poziomie intuicyjnej definicji *ironii: kontrast* 'ostro uwydatniającą się różnica między dwoma zestawionymi, porównywanymi ze sobą przedmiotami, zjawiskami itp. *przeciwieństwo, sprzeczność* (SWO_{27}, 457).

Na gruncie literaturoznawstwa *ironia* traktowana jest jako

> właściwość stylu polegająca na celowej *sprzeczności* między dosłownym znaczeniem wypowiedzi a jej znaczeniem właściwym, nie wyrażonym wprost, ale rozpoznawalnym dzięki intonacji, mimice, okolicznościom mówienia, a także podpowiadanym przez semantyczno-logiczne osobliwości wypowiedzi, jej osadzenie w kontekście i odniesienia do spraw znanych odbiorcy (PSTL, 98).

W kontekście intuicyjnych (częściowo uświadomionych) wypowiedzi ucznia [Pawła] zwracamy uwagę na częstą w kontaktach potocznych postać ironii w formie tropu zwanego *antyfrazą* (grec. *antiphrasis*). Chodzi o „wypowiedź, której sens właściwy jest przeciwieństwem sensu wprost sformułowanego: pochwała jest naganą, potwierdzenie będące zaprzeczeniem (pytanie będące potwierdzeniem), gdy przeproszenie pojawia się w intencji obrażania itp." (PSTL, 18).

Słownik psychologii definiuje *intuicję* jako „sposób rozumienia lub poznania, który można scharakteryzować jako bezpośredni i natychmiastowy, nie oparty na świadomym rozumowaniu". Termin ten występuje w dwóch różnych kontekstach znaczeniowych: a) proces nie oparty na żadnych przesłankach, w pewnym sensie mistyczny; b) reakcja na subtelne sygnały i związki odbierane w sposób nieświadomy, w zachowaniach człowieka w sytuacjach złożonych (por. uczenie się utajone, uczenie się bez świadomości itp. [SP, 279].

W odniesieniu do edukacji szkolnej warto też przytoczyć definicję intuicji, jako „nagle zjawiające się oświecenie lub zrozumienie sytuacji", a także jako „rozjaśniającą koncepcję, pojawiającą się w świadomości, często – chociaż nie zawsze – nawet wówczas, gdy nie myślimy świadomie w danej kwestii" (Beveridge 1960: 97).

Najlepszym przykładem intuicji jest nieoczekiwane, gwałtowne pojawienie się nowej myśli. Wszystkie koncepcje, razem z prostymi (wnioskami), które tworzą kolejne fazy powszedniego zwykłego rozumowania, są prawdopodobnie wynikiem procesu właśnie intuicji. Pewne myśli są ujmowane intuicyjnie, tj. w postaci częściowo uświadomionej.

Wszystkie sytuacje niedookreślone tworzą obszerny zbiór różnorodnych problemów. Problem (w naszym przypadku – pojęcie *ironii*) pojawia się wtedy, kiedy przynajmniej jeden spośród stałych składników struktury nie jest jednoznacznie określony pod względem swojej złożoności (niejasności, niedookreśloności, niepewności) oraz swoiście „rozchwianej" dynamiki kształtowania pojęcia. Względnie prosta sytuacja problemowa występuje wtedy, kiedy dane początkowe zawierają luki i nie są kompletne. Znacznie bardziej złożone problemy powstają, gdy wszystkie cztery stałe składniki struktury są niedookreślone.

Zainteresuje nas ten aspekt kontekstów edukacyjnych, który określa się jako: a) *heurystyczny*, który nie jest dokładnie określony i tylko częściowo uświadamiany (który spełnia funkcję eksploracyjną), oraz b) *intuicyjny* (w węższym zrozumieniu), który z reguły jest nieokreślony i nieuświadomiony; jego funkcja polega na scalaniu różnorakich i wieloaspektowych kontekstów kulturowych (i w tym sensie jest najbardziej kreatywny); c) *aplikacyjny*, związany z projektowaniem możliwości funkcjonowania dwu poprzednich kontekstów w praktyce edukacyjnej (Biłos 2002; Dobrowolski 1964, Sośnicki 1968, Lausz 1970, Drabarek red. 2000).

11. Ironia jest specyficzną formą oceny negatywnej. Nadawca określa swój punkt widzenia w taki sposób, że świadomość językowa odbiorcy kwalifikuje go jako wartościujący dodatnio, a kontekst i szerzej sytuacja komunikowania korygują go tak, że *musi (powinien)* być on odczytany jako wartościujący ujemnie. Pragmatyczna funkcja ironii polega na zasygnalizowaniu wartościowania, i to zawsze wartościowania pejoratywnego. Ironiczna drwina pojawia się na ogół w formie wyrażeń pochwalnych, implikujących jednakże osąd negatywny. Forma wyraźnej pochwały służy ukryciu drwiącej oceny (kpiny), czy utajnionej nagany.

Jednym z zadań pragmatyki językowej (i lingwistyki edukacyjnej) jest wytłumaczenie, jak się to dzieje, że odbiorca (uczeń) może zrozumieć wypowiedź w sposób niedosłowny i dlaczego nadawca (autor analizowanego na lekcji utworu) wybrał niedosłowny sposób wypowiadania się zamiast dosłownego.

W ramach teorii *relewancji* można wyjaśnić każde użycie języka nie jako odstępstwo od reguł czy konwencji, lecz jako zgodne z zasadą istotności (większej lub mniejszej, niekiedy „zerowej" trafności, adekwatności użycia wyrażenia) w kontekście szkolnej wypowiedzi.

Zadaniem pragmatyki językowej (i lingwistyki edukacyjnej) jest wyjaśnienie, w jaki sposób słuchacze (uczniowie) potrafią zidentyfikować zbiór założeń, które informator (autor omawianego utworu, nauczyciel) chce ujawnić.

Szczególna rola przypada tu dyskursywnemu myśleniu oraz intuicji ucznia.

Jeśli ironiczna deprecjacja ma postać ukrytą, zakamuflowaną, wówczas może być dodatkowo zasygnalizowana w postaci tzw. sygnałów ironii (Weinrich 1987).

W utworze H. Sienkiewicza funkcje takie pełnią m.in.:

– pytanie retoryczne (*Jakże odmówić ostatniemu* [czytaj: 'nieszkodliwemu'] *z Czarnych Węży?;*

– eliptyczna postać zwrotu: *ludzie mają* (dobre) *serca:* „każdy kto ma dobre serce jest dobrym człowiekiem, ale nie na odwrót: nie każdy dobry człowiek ma dobre serce (?) (por. Wierzbicka 1971: 104); por. *mieć serce dla kogoś (albo do kogoś, czegoś)* 'żywić sympatię do kogoś, lubić kogoś coś' (SJPSz III 1999);

– konotacje negatywne związane z interpretacją leksemu *zgliszcza (na zgliszczach Chiavatty)* 'to co spalone, zniszczone', 'szczątki spalonego budynku, miasta, osiedla', 'miejsce po pożarze', 'pogorzelisko', przenośnie: *„Budować nowe życie na zgliszczach starego"* SJPSz III 1008.

Zdanie kluczowe dla interpretacji wyrażeń ironicznych (*ludzie mają serca*) w warunkach szkolnej komunikacji może posłużyć za pretekst do rozważań na temat

języka uczuć i wartości: *Miej serce i patrzaj w serce* (A. Mickiewicz, *Romantyczność*). *Miej serce* – to znaczy 'umiej kochać'; *Patrzaj w serce,* znaczy 'staraj się zobaczyć ('zrozumieć'), co drugi człowiek czuje' (Wierzbicka 1971: 100). *Mieli dobre serce* – 'byli tacy, że zwykle ich uczucia powodowały, że chcieli, że zwykle chcieli robić innym ludziom dobrze' (ibidem, s. 104); fraz. *Serce im zmiękło* = 'łatwiej było spowodować w nich „ciepłe uczucia" = łatwiej było wywołać uczucia podobne do tych, jakie zwykle budzi w nas kontakt z tymi, których kochamy' (ibidem, s. 108) – w noweli H. Sienkiewicza w kontekście manipulacji językowej (por. Puzynina 1992: 203–223), por. konotacje pozytywne leksemu *miłosierdzie* 'współczucie okazywane komuś czynnie', 'zmiłowanie się nad kim' 'litość'; *miłosierny* 1. 'pełen miłosierdzia, okazujący miłosierdzie', 'wypływający z miłosierdzia', 'świadczący o czyimś miłosierdziu', 'litościwy'; 2. rzadkie (konotacje ambiwalentne uczuciowo, lub pozytywne (współczucia): 'wyrażający prośbę o litość, o miłosierdzie', 'błagalny, proszący': *„Głodny pies patrzył miłosiernymi oczami"* SJPSz II 177; konotacje zdecydowanie negatywne: *zakłamanie* 'nieszczerość, hipokryzja, fałsz' ['obłuda', 'dwulicowość'] SJPSz III, 914.

12. Istotne dla określenia kontekstów heurystycznych (związanych z objaśnianiem pojęcia *ironii*) i kontaktujących z nimi kontekstów intuicyjnego oglądu (przeżycia) mogą być konotacje związane z użyciem wskaźnika iluzji *wydaje się* (w wypowiedzi Marcina) i specyficznego (niedookreślonego) użycia wskaźnika wiedzy niejasnej w postaci czasownika *uważać* [*(oni) tylko tak uważają*] w wypowiedzi Izy; por. objaśnienia słownikowe: *wydać się (wydawać się)* 1. 'przedstawiać się w jakiś sposób', 'wywołać jakieś wrażenie', 'wyglądać jakoś w czyichś oczach', 'stworzyć pozory'; *wydaje się* 'przypuszcza się, sądzi się' SJPSz III 712; *uważać* w zn. 4. 'mieć, poczytywać, brać za kogoś za coś', 'traktować kogoś, coś w jakiś sposób' por. *brać za dobrą monetę (markę)*; 5. 'być zdania', 'sądzić, mniemać' (SJPSz II, 636).

Zwracamy uwagę na uwarunkowany dyskursywnie interakcyjny charakter negocjowania znaczeń (pojęcia *ironii*) w sytuacji zespolenia dialogowego kontaktu nauczyciela i ucznia (JA mówię do CIEBIE) i retorycznego kontaktu (JA mówię do WAS), które odsyłają do kategorii MY inkluzywnego, włączającego to, o czym mówię w obręb WASZYCH = NASZYCH, wspólnych przemyśleń i obserwacji (J. Lalewicz 1983: 270), por. N. *...żebym ja do końca wiedział, Iza, że się rozumiemy... jak rozumiecie to słowo...*

Zagadnień intuicji (w kontekście dyskursywnego myślenia) nie uwzględniono w sposób wyrazisty, jak należałoby oczekiwać w ministerialnych *Podstawach programowych kształcenia ogólnego* (1999) ani też w autorskich programach poszczególnych przedmiotów nauczania. Wynika to zapewne z faktu, że nauczyciel niewiele wie, jak funkcjonuje intuicja we wszystkich możliwych do uchwycenia wymiarach, zarówno potocznego, jak i opartego na wiedzy naukowej, nauczania różnych przedmiotów szkolnych; jak intuicja funkcjonuje w kontekstach kulturowych dyskursu edukacyjnego (Biłos 2002: 215).

13. Uwagi końcowe. Badania nad nieliteralnym znaczeniem wyrażeń to obecnie jeden z najintensywniej rozwijanych działów klasycznej pragmatyki. Zdolność do

wyjaśniania takich zjawisk, jak np. *aluzja, ironia* czy *metafora* jest wedle dzisiejszych preferencji niezwykle ważnym sprawdzianem adekwatności teorii pragmatycznej.

Problematyka metafory i innych znaczeń niedosłownych pozostaje w centrum zainteresowania językoznawstwa kognitywnego i lingwistyki edukacyjnej. Powszechna metaforyczność języka odzwierciedla – zgodnie z założeniami kognitywizmu – charakter ludzkiego myślenia i działania, procesów ukierunkowanych na zdobywanie wiedzy o świecie, służących poznaniu, nominacji i rozumieniu rzeczywistości, siebie samego i języka.

Zaakceptowanie kognitywnego podejścia do języka prowadzi do zmian w dotychczasowym pojmowaniu procesu nauczania, który wymaga pogłębionych, empirycznych badań z pogranicza językoznawstwa i pedagogiki. Problematyka rozumienia i przyswajania metafory stanowi nie tylko klucz, ale także swoisty zwornik językoznawstwa kognitywnego, pragmatyki językowej i lingwistyki edukacyjnej.

Dyskurs edukacyjny jako forma komunikacji językowej na lekcjach języka polskiego (w szkole podstawowej i gimnazjum) jest zarazem: – *kognitywny*, przez odwołanie się np. do określonej tematyki literatuioznawczej, przetworzonej w obrębie taktów, segmentów i sekwencji wypowiedzi, rejestrujących poszczególne fazy dyskursywnego myślenia oraz intuicyjnego rozumienia pojęć; – *reaktywny*, przez odwołanie się do wypowiedzi poprzedników (nauczyciela lub uczniów); – *refleksyjny*, przez odwołanie się do dotychczasowego stanu wiedzy (encyklopedycznej oraz intuicyjnej uczucia); oraz – *inicjatywny* i *heurystyczny*, przez logiczne i konsekwentne kierowanie przyrostem wiedzy ucznia i jej innowacyjnością lub brakiem innowacyjności (w tym przykłady negatywne zakłóceń i falstartów powodowanych rutyną dydaktyczną).

Bibliografia

Apresjan J., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka.* Przeł. Z. Kozłowska, A. Markowski, Wrocław.

Bach K., Harnish R.M., 1979, *Linguistic communication and speech acts,* Cambridge.

Beveridge W.I.B., 1960, *Sztuka badań naukowych,* Warszawa.

Biłos E., 2002, *Intuicja ucznia jako osoby a konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym,* [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym,* red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 201–216.

Black M., 1996, *Metaphor,* [w:] *Models and mataphors,* Ithace N.Y.

Blakemore D., 1992, *Understanding utterances (an introduction to pragmatics),* Blackwell Publishing.

Brown P., Levinson S.C., 1990, *Politeness. Some universals in language usage,* Cambridge.

Cameron L., 2003, *Metaphor in educational discourse,* Londyn–Nowy Jork.

Dews S., Winner E., 1999, *Obligatory processing of literal and nonliteral meanings in verbal irony*, „Journal of Pragmatics" 31, s. 1579–1599.

Dobrowolski A.B., 1964, *Intuicja*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, t. 3: *Moralność naukowa (Materiały)*, Warszawa.

Dobrzyńska T. 1992, *Gatunki pierwotne i wtórne (Czytając Bachtina)*, [w:] *Typy tekstów. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa, s. 75–80.

Dobrzyńska T., 1994, *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*, Warszawa.

Drabarek A. red., 2000, *Intuicja w filozofii i etyce*, UMCS Lublin.

Gibbs Jr. R.W., 1994, *The poetics of mind*, Cambridge.

Gajda S., 1990, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole.

Gołębniak D., Teusz G., 1999, *Edukacja poprzez język*, Warszawa.

Grice P.H., 1975, *Logic and conversation*, [w:] *Syntax and semantics 3: Speech acts*, red. P. Cole, J.L. Morgan, New York.

Hutcheon L., 1986, *Ironia, satyra, parodia. O ironii w użyciu pragmatycznym*, „Pamiętnik Literacki" (LXXVII), z. 1.

Jordanskaja L., Mielczuk I., 1988, *Konotacja w semantyce lingwistycznej i leksykografii*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 9–35.

Kerbrat-Orecchioni C., 1986, *Ironia jako trop*, „Pamiętnik Literacki" (LXXVII), z. 1.

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metaphors we live by*, Chicago 1980, tłumaczenie polskie: T.P. Krzeszowski, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.

Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 267–280.

Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin.

Lausz K., 1970, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa.

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.

Maliszewska T., 2004, *Nauczycielskie ironizowanie (na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum)*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis 19, Studia Linguistica II, s. 259–269.

Muecke D.S., 1986, *Ironia: podstawowe klasyfikacje*, „Pamiętnik Literacki" (LXXVII), z. 1.

Najder K., 1989, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa.

Nowakowska-Kempna I., 1992, *Aproksymacja semantycznego continuum*, [w:] *Język a kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, Wrocław, s. 125–156.

Puzynina J., 1988, *Ironia jako element języka osobniczego*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra.

Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.

Searle J.R., 1979, *Expression and meaning*, Cambridge.

Shen Y., 1999, *Principles of metaphor interpretation and the notion of „domain": A proposal for a hybrid model* „Journal of Pragmatics" 31, s. 1631–1653.

Sośnicki K., 1968, *Myślenie dyskursywne i intuicyjne*, „Ruch Pedagogiczny", nr 1.

Sperber D., Wilson D., 1981, *Irony and the use- mention distinction*, [w:] *Radical pragmatics*, red. P. Cole, New York.

Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communications and cognition*, Oxford.

Tabakowska E., 1995, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.

Tokarz M., 1991, *Pragmatyka Cresswella*, [w:] *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*, red. J. Pelc, Wrocław, s. 169–178.

Tokarz M., 2000, *Semantyka sytuacyjna a interpretacja wypowiedzi niedosłownych*, Biuletyn PTJ 1999, z. LV, Warszawa, s. 5–18.

Trzebiński J., 1981, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa.

Weinrich A., 1987, *Linguistik der Lüge*, tłum. rosyjskie: *Lingwistika łży*, [w:] *Jazyk i modielirowanije socjalnogo wozdiejstwa, Sbornik statijej*, Moskwa, s. 76–81.

Wierzbicka A., 1971, *„Kocha, lubi, szanuje". Medytacje semantyczne*, Warszawa.

Wygotski L.S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa.

Rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających

IF. – informacja foniczna
IW. – informacja wizualna
N. – nauczyciel
U. – uczeń
UU. – uczniowie
JP VI a – lekcja języka polskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie, temat *„Sachem" – wpływ lektury na mój stosunek do innych ludzi*, archiwum (wideoteka) Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej, wydruk komputerowy 2002 r.
IV – lekcja języka polskiego w klasie IV Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach
VI – lekcja języka polskiego w klasie VI Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach
IGc – lekcja języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum w Zespole Szkół w Dziaduszycach (październik 2000 r.) temat: *Czy to proza, czy poezja?;* archiwum KLiLE.
NSP – W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, wyd. 3.
PSTL – *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1994.
SJPSz – *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, red. M. Szymczak, Warszawa 1978–1981.
SP – A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002.
STL – *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 2, Wrocław 1988.
STLS – S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1986.
SWO_{27} – *Słownik wyrazów obcych* PWN, wyd. XXVII, Warszawa 1993.
WSAP – J. Stanisławski, *Wielki słownik angielsko-polski*, Warszawa 1964.

Non-literal meanings in pragmatics and educational linguistics

Abstract

Researches on non-literal meanings of expressions, e.g. allusion, irony, metaphor, are nowadays among the most intensively developed branches of classical pragmatics as well as preferable subject of interest of both cognitive grammar and educational linguistics. Common metaphorical use of language reflects, according to foundations of cognitive grammar, the nature of human thinking and activity, i.e. processes directed to gaining knowledge of the world, serving the cognition, naming and understanding reality, oneself, and language.

Within educational linguistics that assumes gradualness of competences (intermediate, approximated, and destination ones) the author tries to prove that the precision of interpreting non-literal utterances depends on the degree of giving a clearly definite way of interpretation that results from circumstances and context of an utterance rather than depends on newness and creativeness of utterances.

The clue to easy and possibly univocal decoding the meaning of a non-literate utterance that appears in classroom communication is stating precisely an interpretation frame that consists several important pieces of information: a) what semantic-lexical parameters are the subject of a dialogue at a given stage of a conversation between a teacher and a pupil, b) which parameters are estimated and what are the values of them, c) which parameters are not yet but should be estimated, and d) how should a pupil state the values to interpret utterances correctly – is it based on the context, memory or intuition? Accepting the perspective of ontology and situational semantics results in describing metaphor, allusion, and irony as clear or not clear to a pupil rather then conventional and non-conventional ones.

Cognitive approach to language causes some changes in understanding the process of teaching hitherto and needs thorough empirical interdisciplinary studies (linguistic, psychological, and pedagogical ones). The problems of understanding and acquiring metaphor make not only the clue to understanding in general but also a kind of a keystone of cognitive grammar, pragmatics, and educational linguistics.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Sławomir Śniatkowski

Odbiorczo-nadawczy model przyswajania języka wartości w dyskursie szkolnym*

Przyjęty powszechnie w językoznawstwie nadawczo-odbiorczy schemat aktu komunikacji językowej (por. m.in. Bünting 1989: 45–47; Heinz 1978: 295) wymaga specyficznego ujęcia w odniesieniu do dyskursu edukacyjnego. Dyskurs edukacyjny to – jak twierdzi T. Rittel (1997: 116) – rodzaj wyspecjalizowanej praktyki komunikacyjnej ściśle związanej z procesem nabywania i kształcenia języka. W szkolnym akcie komunikowania chodzi zatem nie tylko o przekazanie wiedzy (por. Labocha 1997: 31–37), ale także dostarczenie językowych środków wyrazu odpowiadających tematyce dyskursu.

Przedmiotem moich badań był język wartości w edukacji polonistycznej. J. Puzynina (1993: 6) podkreśla istotną rolę komunikacji werbalnej w przekazie wartości, przy czym dotyczy to zarówno procesu wychowawczego, jak i wszelkich wypowiedzi wartościujących w różnych sytuacjach i dla różnych celów. Język wartości służyć ma wyrażaniu myśli i uczuć, przekonywaniu bądź wpływaniu na innych. Ograniczenie zakresu nabywania języka wartości do kształcenia polonistycznego wydawać się może zabiegiem sztucznie eliminującym inne, także pozaszkolne (np. rodzinne) płaszczyzny dialogu aksjologicznego. Zależało mi jednak na dotarciu do ucznia jako świadomego odbiorcy treści wartościujących w kontakcie z literaturą, filmem czy wreszcie z nauczycielem-polonistą. Należy przy tym zaznaczyć, że badanie rozwoju kompetencji językowej ucznia jako kolejnych poziomów i stopni opanowania języka (por. Rittel 1993: 6) pozwala na zastąpienie komunikacyjnego schematu: nadawca-odbiorca przez odbiorczo-nadawczy model przyswajania języka. Funkcję prymarną pełni w tym modelu percepcja, natomiast wypowiedź (ustna bądź pisemna) wtórnie aktywizuje określone treści i językowe formy wyrazu, co pozwala uczniowi uświadomić sobie, a badaczowi określić stopień ich przyswojenia. W dys-

* Artykuł jest zmodyfikowaną wersją referatu pt. „Uczeń jako odbiorca i nadawca" wygłoszonego na posiedzeniu Komisji Rozwoju i Zaburzeń mowy KJ PAN, które odbyło się 25 marca 1998 r. w Warszawie.

kursie szkolnym uczeń pozostaje przede wszystkim odbiorcą-słuchaczem, który dopiero wtórnie zdolny jest komunikować przyswojone treści oraz korzystać z coraz pełniejszej kompetencji językowej.

Wiele współczesnych koncepcji dydaktycznych nastawionych na nauczanie komunikacyjne niemal zupełnie pomija aspekt odbiorczy, koncentrując się na mówieniu. Ilustracją takiego sposobu organizowania dyskursu polonistycznego jest program nauczania języka *„To lubię!"* (por. Jędrychowska i in. 1996). Analiza skuteczności komunikowania w aspekcie dydaktycznym dowodzi – zdaniem E. Putkiewicz (por. 1990: 24–25) – konieczności uwzględnienia warunku przygotowawczego określającego możliwości realizacji danego aktu mowy. Warunek taki jest ściśle związany z polem niewiedzy słuchacza, które można wypełnić przekazem. Komunikat jest skuteczny, jeśli informacje podawane przez nauczyciela trafiają w pole niewiedzy ucznia. Warunek przygotowawczy zakłada zatem znajomość ucznia jako odbiorcy wiedzy na poszczególnych etapach kształcenia. Na podstawie przeprowadzonych badań E. Putkiewicz wyróżniła dwa style-warianty mówienia stosowane przez nauczycieli pracujących z klasą w ramach strategii problemowo-praktycznych (ibidem, 62–65). Styl dydaktyczny charakteryzuje się wolnym, stałym tempem mówienia, stosowaniem pauz odpowiadających znakom interpunkcyjnym, tworzeniem siatki znaczeń niezależnych od kontekstu (stosowanie kodu rozwiniętego), dokładnym określaniem tematu wypowiedzi oraz dokonywaniem precyzyjnych wyborów w obrębie synonimicznych elementów słownika i struktur gramatycznych. Z kolei styl potoczno-kolokwialny cechuje zróżnicowane tempo mówienia, stosowanie pauz intelektualnych oddających tok myślenia bezpośrednio poprzedzającego wypowiedź, posługiwanie się w zależności od potrzeb zarówno kodem rozwiniętym (niezależne od kontekstu tworzenie reprezentacji świata), jak i ograniczonym (używanie znaczeń nawiązujących do określonego kontekstu). Niezależnie od stosowanego przez nauczyciela stylu wypowiedzi można przy tym obserwować „symetrię wypowiedzi", tj. dostosowanie się uczniów do sposobu wypowiadania się nauczyciela. Potwierdza to hipotezę, że kod używany przez ucznia w szkole wyznaczony jest przede wszystkim przez czynniki percepcyjne (por. Putkiewicz 1990: 61).

Traktując ucznia w szerszym zakresie jako odbiorcę, a nie tylko słuchacza, pod pojęciem *percepcji* rozumiem – za *Słownikiem języka polskiego* (Szymczak red. 1979: 634) – „złożony proces poznawczy polegający na odzwierciedleniu przez człowieka przedmiotów, zjawisk i procesów, zachodzący wskutek działania określonych bodźców na narządy zmysłowe". Tak rozumiana percepcja obejmuje zarówno odbiór tekstów mówionych powstających w toku komunikowania się na lekcji, jak i odbiór tekstów pisanych, głównie literackich.

Proces kształcenia wymaga od ucznia jako odbiorcy aktywności percepcyjnej w obu tych płaszczyznach. Przy uwzględnieniu zróżnicowania bodźców (dźwięki mowy i znaki graficzne pisma – por. Lyons 1984: 70–72), specyficznego charakteru każdej z odmian języka (mówionej i pisanej – por. Wilkoń 1982: 19–33; Nieckula 1992: 87–95), a także odmienności przebiegu samej komunikacji (jedno- lub dwu-

poziomowa – por. Lalewicz 1975: 72–79) w każdym z tych przypadków pojawia się etap rozumowania, w którym otrzymana informacja zewnętrzna przetwarzana jest przez mózg (por. m.in. Zawadzka 1987: 13–21).

W. Tłokiński stwierdza (1976: 211 i nn.), że informacja werbalna jest – jako wypowiedź – wytworem aktu komunikacji, który z kolei jest kompleksową (także pozajęzykową) reakcją semiologiczną. W odniesieniu do języka reakcja semiologiczna rozpoznania znaczeń obejmuje leksykę (deszyfracja znaczenia leksykalnego) i formę językową (deszyfracja znaczenia gramatycznego). Określenie stopnia trudności deszyfracji zależy od przyjęcia odmiennej dla leksyki i struktury gramatycznej skali. Deszyfracja leksykalna polega na zestawieniu informacji stymulowanej przez bodziec (słuchowy lub wzrokowy) z istniejącym w mózgu wzorcem przy pomocy zespołu połączeń asocjacyjnych. Analiza trudności leksyki odnosi się do skali „konkret – abstrakt". O stopniu sprawności językowej w tym zakresie świadczy umiejętność posługiwania się słownictwem abstrakcyjnym. Koresponduje to z rozumieniem kodu rozwiniętego jako wykorzystującego znaczenia niezależne od kontekstu.

Z kolei stopień trudności formy językowej (znaczenia gramatycznego) uzależniony jest od istniejących w płaszczyźnie połączeń syntaktycznych, znaczeń klasowych, kategorialnych i słownikowych. Znaczenia klasowe wynikają z przynależności wyrazu do określonej klasy, którą wyodrębnia się na podstawie kryterium syntaktycznego. Kategorialność wiąże się z określoną kategorią gramatyczną, natomiast wartość słownikowa to związek danej jednostki z egzemplarzem słownikowym. Wszystkie te znaczenia w istotny sposób wpływają na spójność tekstu, a trudności w percepcji formy gramatycznej mogą odpowiadać różnym typom znaczenia gramatycznego. Warto nadmienić, że lingwistyczna teoria rozumienia może mieć zastosowanie także w diagnozie logopedycznej, przy czym w badaniach odbiorców z zaburzeniami mowy konieczna jest analiza komplikacji związanych z uszkodzeniami układu komunikacyjnego. W projekcie metodyki kształcenia językowego przedstawionym przez K. Bakułę dominuje nastawienie „na wykonanie językowe i wykonanie w ogóle" (1997: 183).

Autor odwołuje się przy tym do modelu umysłu, w którym główne funkcje pełnią analizatory działaniowy i pragmatyczny. W pragmatycznym analizatorze mowy wyróżnia się pięć poziomów: wypowiedzi, aktu mowy, typu dyskursu, wariantu mówienia i stylu osobistego. Pogodzenie wiedzy o języku z używaniem języka K. Bakuła widzi w dyskursie jako przedmiocie kształcenia językowego, który zaciera granicę między płaszczyzną leksykalną i gramatyczną. Powstaje pytanie: czy taka jednostronność kształcenia (bez osobnej wiedzy o języku) nie pogłębi istniejących już w naszym społeczeństwie trudności komunikacyjnych (w tym także percepcyjnych)? Omawiając zasady minimalizacji systemu językowego polszczyzny S. Grabias (1997: 326) przywołuje, stworzone pierwotnie na potrzeby glottodydaktyki, teorie nauczania języka. Teorie kognitywne zmierzają do zbudowania w umyśle ucznia systemu językowego, który pozwoli tworzyć gramatycznie poprawne wypowiedzi. Teorie audiolingwalne wychodzą od systemu akceptowanych społecznie

zachowań językowych w różnych sytuacjach – przyswojenie tego systemu jest równoznaczne z nabyciem kompetencji komunikacyjnej i pozwala człowiekowi funkcjonować w społeczeństwie bez konieczności nabywania wiedzy o języku. S. Grabias jednoznacznie opowiada się za kształceniem zarówno kompetencji językowej, jak i komunikacyjnej, a zsynchronizowaniu obu działań służyć ma minimalizacja systemu komunikacyjnego, tj. ogląd całości systemu, ustalenie typowych dla życia społecznego sytuacji komunikowania oraz dobór odpowiednich dla poszczególnych sytuacji użycia środków językowych. Potrzeba takiej minimalizacji, zwłaszcza w odniesieniu do zasobu leksykalnego, wydaje się szczególnie nagląca w świetle badań przeprowadzonych przez E. Polańskiego i H. Synowiec (1995: 169). Badacze ci stwierdzają, że zakres terminów stosowanych w podręcznikach szkolnych oraz sposób ich wyjaśniania niedostosowany do możliwości percepcyjnych uczniów powodują słabą znajomość lub zupełne niezrozumienie terminologii u 60% uczniów. Podręczniki powinny zatem uwzględniać poziom rozwoju języka ucznia-odbiorcy, do którego są adresowane.

Warto tutaj zwrócić uwagę na wyraźnie określoną i równoprawną w stosunku do nadawcy pozycję odbiorcy-słuchacza w lingwistyce tekstu (por. Beaugrande, Dressler: 26–28). Odbiorcy przypisano akceptabilność, jedno z kryteriów tekstowości współstanowiące o zaistnieniu tekstu. Akceptabilność jest taką postawą odbiorcy w akcie komunikacji, która wymaga zaakceptowania konfiguracji języka jako spójnego i koherentnego tekstu. Odbiorca jest zatem nastawiony nie tylko na tekst jako całość, ale także na gramatyczność tekstu. Ch.F. Hockett (1986: 59–61) już w latach sześćdziesiątych XX w. stwierdzał, że odbiorca-słuchacz dysponuje własną „gramatyką rekonstrukcyjną", która pozwala mu rozpoznawać niejednoznaczne bądź niekompletne z gramatycznego punktu widzenia wypowiedzi nadawcy.

Przeprowadzone przeze mnie badania dotyczyły leksemów i związków frazeologicznych przyswojonych przez uczniów w procesie edukacji polonistycznej, a następnie zaktywizowanych w pisemnych wypowiedziach na temat wartości w literaturze i języku. Szczegółowe omówienie wyników tych badań (wraz z przykładami wypowiedzi uczniów) zamieściłem w artykule pt. *Nabywanie języka wartości w szkolnym dyskursie aksjologicznym* [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice 2000, s. 43–50, natomiast w tym opracowaniu chciałbym się skupić na charakterystyce ucznia jako świadomego odbiorcy treści wartościujących.

Zebrane wypowiedzi uczniowskie pozwalają stwierdzić, że uczniowie (klas VIII szkoły podstawowej) dostrzegali dydaktyczny wymiar utworów literackich, z jakimi mogli spotkać się na lekcjach języka polskiego. Wartościowanie w tych utworach jest najczęściej oparte na podstawowej antynomii: dobro-zło i ma charakter pozytywny. Częste były wypowiedzi typu:

1) *Moim zdaniem literatura propaguje wartości pozytywne* (Elwira M.);
2) *W literaturze pięknej spotykamy dobro i zło, ale dobro zawsze zwycięża* (Piotr W.).

Niektórzy uczniowie zauważali, że wartości wpajane za pośrednictwem literatury nie są akceptowane przez wszystkich odbiorców:

3) *Wartości wpajane przez literaturę dla jednych ludzi mają jakiś sens, a dla innych są bezsensowne i zostają zignorowane* (Grzegorz F.).

Odrzucenie pewnych wartości wiąże się niekiedy z przymusem lekturowym. Jedna z uczennic napisała:

4) *Literatura piękna jest wartościowa, jeżeli książkę czytamy z własnej woli* (Kinga Ś.).

Można było jednak także spotkać opinie (być może jedynie deklaratywne), że literatura w wymiarze dydaktycznym przygotowuje do życia, kształtuje charakter czy przynajmniej zmusza do przemyślenia pewnych problemów:

5) *Literatura chce wpłynąć na podświadomość, aby odbiorca kierował się w życiu wartościami pozytywnymi* (Agnieszka Ś.);

6) *Literatura wychowuje człowieka i kształtuje jego moralność* (Katarzyna R.).

W odniesieniu do języka wartości, jakim posługuje się literatura, uczniowie wspominali o rozbieżnościach między językiem potocznym, codziennym, a językiem literatury, co często utrudnia właściwe zrozumienie przekazywanych treści. Rozbieżności te zwracają jednak równocześnie uwagę uczniów na artyzm języka, możliwości stylistyczne czy choćby tylko poprawną pisownię wyrazów. Przytoczone wypowiedzi pozwalają dostrzec w uczniach świadomych odbiorców zwracających uwagę zarówno na treść, jak i formę przekazu językowego. Należałoby zatem postulować zwrócenie szczególniejszej uwagi na ucznia jako odbiorcę oraz na zagadnienie percepcji jako niezbędny składnik kształcenia językowego. Dotarcie do ucznia-odbiorcy tak w płaszczyźnie treści, jak i przy pomocy odpowiednich środków językowych umożliwiłoby w konsekwencji pełniejsze przyswojenie przez niego różnorodnych tekstów kultury, a wtórnie pozwoliłoby sprawniej wypowiadać się uczniowi-nadawcy. Ograniczenie metod nauczania języka jedynie do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, bez uwrażliwienia na odbiór tekstów, wydaje się kształceniem powierzchownym, w znacznej mierze ograniczającym opanowanie pożądanych wzorców językowych.

Wypowiedzi uczniów ujawniły ponadto znaczące wyczulenie na sposób przekazu treści wartościujących. Przekaz taki nie powinien mieć charakteru indoktrynacji i winien przebiegać z pełnym poszanowaniem odmiennych systemów wartości.

Bibliografia

Bakuła K., 1997, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław.

Beaugrande R.-A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.

Bünting K.-D., 1989, *Wstęp do lingwistyki*, tłum. E. Tomczyk-Popińska, Warszawa.

Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.

Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.

Hockett Ch.F., 1986, *Grammar for the Hearer*, [in:] *Language for Hearers*, Pergamon Press, pp. 49–68.

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I., 1996, *„To lubię!" Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV–VIII*, Kraków.

Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny* (wyd. 2). Kraków, s. 31–37.

Lalewicz J., 1975, *Komunikacja językowa a literatura*, Wrocław

Lyons J., 1984, *Semantyka* 1, tłum. A. Weinsberg, Warszawa.

Nieckula F., 1992, *Język mówiony i pisany*, [w:] *Język a kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, Wrocław, s. 87–95.

Polański E., Synowiec H., 1995, *Badania nad językiem uczniów i jego zróżnicowaniem*, [w:] *Kultura–Język–Edukacja*, t. 1, Katowice, s. 167–175.

Putkiewicz E., 1990, *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa.

Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.

Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.

Rittel T., 1997, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, s. 115–125.

Rittel T., 1999, *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, Kraków, s. 77–87.

Szymczak M. red., 1979, *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa.

Tłokiński W., 1976, *Elementy lingwistycznej teorii rozumienia*, [w:] *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, Warszawa, s. 211–231.

Wilkoń A., 1982, *Język mówiony a pisany*, [w:] *Socjolingwistyka* t. 4, Kraków–Katowice, s. 19–33.

Zawadzka E., 1987, *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Warszawa.

A receiving-sending model of acquiring language of values in classroom discourse

Abstract

Receiving-sending model of acquiring the language of valuation presented in the paper deals with some aspects of classroom communication which – according to the author – is primarily receiving. Efficiency of teachers' utterances depends on a present level of pupils' knowledge and on their communicative (especially: receiving) skills.

Analysing pupils' compositions on literature the author proves that pupils are conscious receivers of valuating opinions.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiakin

Sprawność pragmatyczna uczniów szkół średnich

(na przykładzie *zakazu* jako gatunku mowy)

Sformułowana przez J.R. Searle'a 'zasada wyrażalności' głosi, iż „cokolwiek można pomyśleć, można powiedzieć"[1], ale wydaje się, że zasadę tę należałoby traktować raczej jako obietnicę możliwości i zachętę do ustawicznego doskonalenia sposobów wyrażania się, niż jako stwierdzenie z aksjomatem. Użytkownik języka, chociażby ze względu na nieskończony zbiór komunikatów i okoliczności ich realizacji, nie jest w stanie zawsze powiedzieć tego, co chciałby powiedzieć i tak, jak chciałby powiedzieć. Przyczyny faktu, iż nie wszyscy ludzie i nie w każdych okolicznościach precyzyjnie realizują w mowie określony zamiar komunikacyjny – co przejawia się w niekoherencji między tym, co zamierzone, a tym, co wyrażone – mogą tkwić m.in. w niedostatecznej akwizycji systemu czy w nieznajomości reguł społecznych. Wśród czynników konstytuujących przekaz słowny J. Austin wymienia umiejętności realizacji aktów: fonetycznego, fatycznego i retycznego, dowodząc, iż przekazywanie myśli stanowi zdolność „mówienia czegoś o określonym sensie z określonym odniesieniem"[2], zaś S. Grabias dodaje, iż wypowiedź fortunna, tj. taka, która najpełniej odpowiada intencji nadawczej i przynosi pożądany skutek, uwarunkowana jest stopniem opanowania czterech umiejętności komunikacyjnych[3]. Osiągnięcie sprawności systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej z reguły nie następuje jednak równocześnie. Według psychologów[4], piętnasto-, szesnasto-

[1] Za: J.R. Searle, *Czynności mowy*, Warszawa 1987, s. 32–34.

[2] Za: J. Szymura, *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej J.L. Austina*, Wrocław 1982, s. 16.

[3] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 316–321.

[4] Zob. np.: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, pod red. G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej, Warszawa 1980; I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987 i *Język a psychologia; podstawy*

letnie dziecko wychodzi z fazy kształtowania się operacji formalnych, toteż język przestaje stanowić dla niego barierę w werbalizacji myśli, lecz mimo zdolności panowania nad systemem (pomijamy tu różnice indywidualne), która umożliwia wysławianie się, nie istnieje pewność udanych realizacji zamierzonych wypowiedzi. Uznanie, iż dla młodzieży ze szkół średnich kod przestaje być przeszkodą w przekazie myśli i wyrażaniu intencji, każe szukać przyczyn nierzadko „wadliwego spełniania czynności mowy" (określenie Searle'owskie) wśród pozostałych trzech typów sprawności, których użytkownik języka uczy się znacznie dłużej, niż trwa edukacja zinstytucjonalizowana.

Potrzebę kształcenia umiejętności realizacji zamiaru komunikacyjnego zauważają od niedawna programy szkolne, w których zaczęto dostrzegać celowość kształcenia „kompetencji językowej, wyrażającej się w coraz to szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych", podkreślając m.in. aspekt pragmatyczny wypowiedzi, „związany ze skutecznością komunikacyjną"[5], czyli, jak chcą badacze języka, z „umiejętnością osiągania celu założonego przez nadawcę"[6]. Zdaniem socjolingwistów, sprawność pragmatyczną wyznaczają trzy zasadnicze umiejętności, tj.: a) mówienie o *x*-ie jako elemencie rzeczywistości (językowej lub pozajęzykowej), b) mówienie o stosunku nadawcy do *x*-a, który jest elementem rzeczywistości (językowej lub pozajęzykowej) oraz c) działanie mowne, nakłaniające odbiorcę do pożądanych zachowań (językowych lub pozajęzykowych)[7].

Celem tego szkicu będzie próba udzielenia chociażby częściowej odpowiedzi na pytanie o jakość sprawności pragmatycznej młodzieży szkół średnich. W oparciu o *zakaz* – jeden z nakłaniających aktów mowy – poddamy analizie sygnalizowane wyżej rodzaje sprawności.

1. Sprawność informacyjną, przez którą rozumie się „umiejętności informowania odbiorcy o stanach rzeczy", w przypadku *zakazu* można rozpatrywać w kontekście trzech sprawności szczegółowych, tj.: a) umiejętności informowania o nadawcy i odbiorcy – uczestnikach sytuacji, w której czynność *zakazywania* staje się z jakichś względów uprawniona, b) zdolności identyfikacji i przekazywania wiedzy o dziedzinach życia społecznego, do których może odnosić się treść *zakazu* (objętych *zakazem*) i c) sposobu definiowania pojęcia.

psycholingwistyki, Warszawa 1992 czy M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2001.

[5] Za: M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna i in., *„To lubię!". Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Kraków 2002, s. 12 i 14.

[6] Definicję sprawności pragmatycznej przytaczamy za: S. Grabias, op. cit., s. 322.

[7] Por. rozumienie sprawności informacyjnej, modalnej i perswazyjnej w: S. Grabias, op. cit. Za przywołanym badaczem podajemy w dalszej części artykułu także definicje wymienionych sprawności, składających się na sprawność pragmatyczną.

Ad a) Z uzyskanego materiału ankietowego[8] wynika, iż w świadomości uczniów (100% respondentów) funkcjonują dwie zasadnicze kategorie nadawców *zakazu*, a są nimi: rodzice i nauczyciele. Jednorodność tych wskazań zdeterminowana jest najprawdopodobniej wspólnym doświadczeniem poszczególnych członków badanej grupy: wychowywanie i nauka, obok wzmocnień pozytywnych, polega także na wskazywaniu tego, co niewłaściwe, więc w jakimś sensie zabronione, a najbardziej upoważnionymi do wydawania *zakazów* są te osoby, na których spoczywa odpowiedzialność za prawidłowy, tj. zgodny z oczekiwaniami społecznymi, rozwój dziecka. Niewykluczone, że z tych samych względów, chociaż w mniejszej skali, w roli *zakazującego* postrzegane jest również starsze rodzeństwo. Wśród *dorosłych*, jako autorów *zakazów*, wymieniani są dodatkowo przedstawiciele instytucji, powołanych w celu korygowania ludzkich postaw w imię zachowania porządku publicznego, a także zwierzchnicy, tj.: *dowódcy* (w stosunku do żołnierzy), *policjanci*, *pracodawcy*, *prawnicy*, *sędziowie*. Właściwa dla *zakazu* relacja podrzędności odbiorcy w stosunku do nadawcy prowadzi do tworzenia przez uczniów opozycyjnych par, w których funkcję elementu nadrzędnego, a więc uprawnionego do *zakazywania*, pełnią nazwy instytucji: ***szkoła*** *– uczniowie*, ***kościół*** *– społeczeństwo/wierni/katolicy*, ***państwo/politycy/rząd*** *– społeczeństwo*, lub nazwy pojęć, np. ***moralność*** *– człowiek*, ***prawo*** *– obywatel*, ***religia*** *– wyznawcy*, a nawet ***prawo drogowe*** *– kierowca*. Cytowane wskazania poświadczają właściwy sposób postrzegania nadawcy i odbiorcy w *zakazie* oraz dowodzą rozumienia przez uczniów rangi nierównorzędności interlokutorów jako kategoryzującej cechy opisywanego gatunku mowy.

Wraz z uczestnikami, przywołane zostały z doświadczanej przez respondentów rzeczywistości sytuacje, w których *zakazywano* komuś robienia czegoś. W informacjach o tych fragmentach życia społecznego, w których dochodzi do stosowania *zakazu*, uczniowie sytuują siebie najczęściej w roli odbiorców lub obserwatorów i – w odniesieniu do młodszego rodzeństwa – twórców kategorycznych zachowań mownych.

Zdaniem badanych, zachowania te pojawiają się w sytuacjach komunikacyjnych, w których zachodzi konieczność (subiektywna lub obiektywna) reakcji nadawcy *zakazu* w stosunku do jego adresata, którego postępowanie z jakichś względów jest niezgodnie z normą (społeczną, etyczną, otwartą, zamkniętą, inną), na przykład w szkole – podczas niestosownych działań uczniowskich (*rozmowy*, *nieuwaga na lekcji*, *brak prac domowych*, *wiercenie się*, *ściąganie podczas klasówek*) i w domu – w przypadku zbyt późnych powrotów dziecka, jego niewłaściwego stroju, nieodpowiedniego towarzystwa, w którym przebywa, niegrzecznego zachowania wobec rodziców, nieprzestrzegania ustalonych reguł współżycia (*głośne słuchanie muzyki*, *nadmiernie długie rozmowy telefoniczne*) czy zaniedbywania obowiązków, spoczywających na młodym człowieku (*niedbanie o porządek w pokoju*), a także niezgodnego z oczekiwaniami postępowania kolegi, brata lub siostry (*zbyt długie przesiadywanie przed komputerem*).

[8] Respondentami byli uczniowie drugich i trzecich klas szkół średnich w Lublinie. Łącznie badaniami objęto 160 osób.

Z powyższego wynika, iż *zakazy* postrzegane są przez uczniów jako gatunki mowy, funkcjonujące zarówno w sytuacjach oficjalnych (szkoła), jak i prywatnych (dom).

Ad b) Różnorodność interlokutorów oraz przynajmniej dwojaki charakter sytuacji komunikacyjnych, w których dochodzi do językowej realizacji *zakazu*, a także wiedza na temat właściwych/niewłaściwych zachowań społecznych wyznacza rejestr zagadnień, których nie powinno się podejmować w interakcji, zwłaszcza z osobami starszymi. Wypowiedzi respondentów pokazują, iż tematami *zakazanymi*, świadomie unikanymi w rozmowach z rodzicami są przede wszystkim: *seks* (75 respondentów) i szeroko pojęte życie uczuciowe młodego człowieka, a więc *sympatie i miłość* (41 osób). Fakt, że uczeń nie chce czy może nie potrafi mówić o uczuciach, nie jest czymś typowym tylko dla niego. Trudność w werbalizacji uczuć znana jest w mniejszym lub większym stopniu każdemu użytkownikowi polszczyzny, co A. Wierzbicka tłumaczy naturą samego uczucia, pisząc, iż jest

> to coś, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach. W słowach można zapisać myśl – nie można zapisać w słowach uczuć. Myśl jest czymś, co ma strukturę dającą się odtworzyć słowami. Uczucie z natury rzeczy jest pozbawione struktury, a więc niewyrażalne[9].

Ten rodzaj ograniczenia, spowodowanego brakiem słów przy próbie „pokazania swojego wnętrza", skutkuje unikaniem również w rozmowach z nauczycielem i kolegami tematów, związanych ze sferą uczuciową. Podobnie jak relacje emocjonalno-uczuciowe, tak i zainteresowania seksualne nie należą do kwestii zbyt często poruszanych z rówieśnikami, chociaż, gdy nadarzy się stosowna sytuacja, a grupa jest homogeniczna, zagadnienia te bywają omawiane i komentowane. Na pewno jednak sprawy związane z płciowością stanowią tabu językowe w rozmowach z nauczycielami lub tylko sporadycznie pojawiają się jako osnowa dialogu między tymi dwoma podmiotami.

W interakcji: rodzic-dziecko milczeniem pomija się dodatkowo problem tzw. używek, tj. *papierosów*, *alkoholu* i *narkotyków* (18 badanych), a także *śmierci* (12 osób). Sześćdziesięciu ośmiu (ponad 40%) respondentów stwierdza, że nie podejmuje z rodzicami tematów dotyczących szkoły i problemów związanych z nauką. Być może przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w przeświadczeniu młodzieży o własnej

[9] A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 30; por. też: A. Pajdzińska, *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1990, s. 87–107; zob. także: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1975; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1998; E. Jędrzejko, I. Nowakowska-Kempna, *Próba charakterystyki predykatów uczucia*, „Prace Językoznawcze", t. 10, Katowice 1985, s. 28–41; H. Wiśniewska, *Wyrażanie uczuć (Propozycja zajęć z nauczycielami)*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin 1994, s. 97–104; M. Karwatowska, *„Dobrze widzi się tylko sercem", czyli miłość w rozumieniu piętnastolatków*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII" 1997/98, z. 2, s. 60–65; I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Część II: Data*, Warszawa 2000.

dorosłości i umiejętności samodzielnego radzenia sobie z trudnościami, a – być może – jest ona spowodowana rozluźnianiem się więzi z rodzicami i innymi dorosłymi – zjawiskiem typowym dla okresu dojrzewania[10]. Należy jednak odnotować i ten, pozytywny fakt, iż spora część respondentów (20%) stwierdza, iż w relacjach z rodzicami nie istnieją tematy, których się unika: *nie ma dla mnie zakazanych tematów w rozmowach z rodzicami; rozmawiam z rodzicami na wszystkie tematy.*

W kontaktach uczniów z nauczycielami można wydzielić trzy zasadnicze obszary zagadnień, które są eliminowane z rozmów: a) *życie towarzyskie* (80 badanych) i *rodzinne* (52 respondentów) oraz, podobnie jak w przypadku rodziców, b) *życie intymne, sprawy związane z seksem* (41 osób). O ile zrozumiałe jest unikanie rozmów na wyżej wymienione tematy w szkole – instytucji, w której wyraźnie zaznacza się podrzędność ucznia w stosunku do nauczyciela oraz dystans pomiędzy nadawcą i odbiorcą – o tyle trudniej zrozumieć wypowiedzi c) dotyczące tzw. „spraw szkolnych": *nie rozmawiam z nauczycielami o problemach z nauką; tym, że jestem zmęczona nauką i odrabianiem lekcji*, a już wychowawców niepokoić powinny wypowiedzi (dwudziestu jeden respondentów), w których stwierdza się zupełny brak rozmów z pedagogami, lub, co więcej – niemożność nawiązania z nimi jakiejkolwiek bardziej osobistej relacji. Niewykluczone, że deklaracje, odsłaniające postawy repulsywne, wynikać mogą z postrzegania nauczycieli jako osób prawnie upoważnionych do wydawania *zakazów*, co, niekiedy, postawionych niżej w hierarchii społecznej uczestników interakcji usposabia negatywnie, czego dowodzi także obecność kolokwialnego słownictwa w niektórych realizacjach językowych: *w ogóle z nimi nie rozmawiam; nigdy nie mamy wspólnych tematów; absolutnie nie gadałbym z belfrem.* Nawet jednak i te ostatnie cytacje potwierdzają dwa fakty: a) respondenci ze szkół średnich właściwie, tj. zgodnie z poetyką gatunku, określają nierównorzędność rang interlokutorów, uczestniczących w sytuacji *zakazywania*, a także b) na ogół sprawnie i trafnie informują o tych sferach życia społecznego, które w polskiej obyczajowości stanowią obszary tabu, nie poruszane zwłaszcza z rodzicami i pedagogami.

Okazuje się jednak, że mimo specyfiki okresu adolescencji, kiedy to, jak dowodzą psychologowie, wyraźnie pogłębiają się relacje emocjonalno-uczuciowe z grupą rówieśniczą[11], również i w układzie równorzędności rang istnieją pewne tematy *zakazane.* Należą do nich przede wszystkim rozmowy dotyczące: *rodziny i jej problemów* (54 badanych), *kłopotów, trudności osobistych* (42 respondentów) oraz *uczuć i spraw intymnych* (37 osób). Spośród stuseśćdziesięcioosobowej grupy badanych uczniów tylko osiemnastu (niewiele ponad 10%) twierdzi, że: *z bliskimi kolegami rozmawia o wszystkim; nie ma tematów tabu w* (swoim) *towarzystwie.*

[10] H. Hrapkiewicz, *Dorastający w relacjach społecznych. Przegląd wybranych badań*, [w:] *Dorastający w relacjach ze światem*, pod red. M. John-Borys, Katowice 1994, s. 42–52.

[11] Na ten temat np. H. Hrapkiewicz, op. cit.; czy R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Unikanie rozmów na omówione wyżej tematy respondenci tłumaczą nie tylko posiadaną wiedzą o zachowaniach pożądanych społecznie, ale wskazują także i inne, częste powody rezygnacji z aktywności językowej w wymienionych zakresach, motywując własne milczenie:
– przyzwoitością, np. *uważam, że na niektóre tematy nie wypada rozmawiać*;
– delikatnością, np. *nie chcę nikogo zranić*;
– strachem, np. *boję się, że nie zostanę zrozumiany; strach/obawa, jak ktoś zareaguje.*

Podawane przez uczniów uzasadnienia potwierdzają – dotyczące przyczyn *zakazu* językowego – ustalenia S. Widłaka, który wydzielił cztery rodzaje czynników wywołujących tabu: szacunek i strach; przyzwoitość i wstyd; delikatność i litość; roztropność, przezorność i spryt[12].

Ad c) Sprawność informowania o specyfice gatunkowej określonej realizacji językowej przejawia się również w umiejętności definiowania pojęć. SJP podaje następujące znaczenie *zakazu*: 'zarządzenie, rozkaz, polecenie zabraniające czegoś'[13]. Zaproponowaną w słowniku definicję można by uzupełnić o komponent sankcji[14], które – według A. Awdiejewa[15] – są bardzo istotne w przypadku sterujących aktów mowy, a do takich należy zaliczyć *zakaz*, implikujący konsekwencje w przypadku niezastosowania się do wskazań, stanowiących jego treść[16]. Sankcje nie muszą być eksplicytnie zwerbalizowane, ale ich świadomość zawsze towarzyszy osobie, będącej adresatem *zakazu*. Warunek sankcji dopełniany bywa warunkiem autorytetu, co dodatkowo wzmacnia siłę illokucyjną całej wypowiedzi. Nie zmienia to faktu, że zdarzają się, chociaż bardzo rzadko, sytuacje (a potwierdzają je informacje, uzyskane od respondentów), w których oba te czynniki albo zawodzą, albo dochodzi do przewartościowania relacji, co ma miejsce wówczas, gdy np. dziecko *zakazuje* czegoś rodzicom. Tego typu okoliczności powodują, że przede wszystkim autorytet, ale także i sankcje zostają zakwestionowane – trudno bowiem mówić o jakichkolwiek konsekwencjach w przypadku niewykonania zobowiązania, nałożonego przez dziecko rodzicom. Wydaje się jednak, że wyjątkowość przywołanego przez uczniów przykładu dowodzić może albo braku rozumienia przez kilka konkretnych osób istoty *zakazu* (ok. 5%), albo istnienia w przywołanej sytuacji konwencji żartu i fikcji. W każdym razie w tego typu przekazach nie zostają spełnione warunki pragmatyczne, niezbędne dla realizacji sterujących aktów mowy. Według J.R. Searle'a ich spis wygląda następująco:

[12] S. Widłak, *Tabu i eufemizm w językach nowożytnych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego", z. XXII/1963, s. 93.

[13] *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1983, t. III, s. 912. Identyczną definicję *zakazu* przywołuje *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa 1968, t. 10, s. 547.

[14] Sankcje – według U. Wieczorek – polegają z jednej strony na ograniczeniu wolności, z drugiej, na złej ocenie innych, z trzeciej, na poczuciu winy wynikającym z niedostosowaniu się do obowiązujących norm społecznych czy moralnych (U. Wieczorek, *Wartościowanie. Perswazja. Język*, Kraków 1999, s. 74).

[15] A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków 1987.

[16] Zob. M. Karwatowska, *Zakaz jako sterujący akt mowy (na przykładzie wypowiedzi uczniowskich)*, referat wygłoszony na konferencji naukowej w Lublinie – listopad 2002 r. (w druku).

„Warunek wstępny: Odbiorca jest w stanie wykonać /X/
Warunek szczerości: Nadawca chce, żeby Odbiorca wykonał /X/
Warunek propozycjonalny: Nadawca przedstawia przyszłe działania /X/, które ma być wykonane przez Odbiorcę
Warunek podstawowy: Jest wyrażony jako próba Nadawcy zmuszenia Odbiorcy do wykonania /X/"[17].

Oczywiście, w przypadku poszczególnych funkcji pragmatycznych warunki te ulegają określonym zmianom. I tak w przypadku *zakazu* pojawiłby się, sygnalizowany wcześniej, warunek sankcji, który można przedstawić w sposób szczegółowy:

„Nadawca dysponuje sankcjami wobec Odbiorcy i gotów jest
je zastosować w przypadku niewykonania /X/
Odbiorca wie, że nastąpią sankcje ze strony Nadawcy
w przypadku niewykonania /X/"[18].

A. Wierzbicka określa *zakaz* jako negację *rozkazu* i eksplikuje go w następujący sposób:

„Zabraniam ci zrobić Z = Zakładając, że nie możesz zrobić tego, co
nie chcę, żebyś zrobił,
chcę spowodować, żebyś nie zrobił Z,
mówię: nie chcę, żebyś zrobił Z"[19].

Z przywołanej eksplikacji wynika, iż *zakazy* to te akty mowy, poprzez które mówiący stara się spowodować, by adresat coś zrobił albo raczej czegoś nie robił. Nadawca wydając *zakaz*, zakłada, że oczekiwane przez niego zachowanie adresata musi nastąpić. Tak więc, odwołując się dodatkowo do ustaleń K. Wojtczuk, *zakaz* należy do wypowiedzi, „które nastawione są na egzekwowanie określonych zachowań werbalnych i pozawerbalnych"[20].

Przedstawione cechy *zakazu* rozumiane są przez większość uczniów, którzy definiują go (postępuje w ten sposób 60% badanych) poprzez użycie:

– synonimu, nierzadko z precyzującą przydawką, wyrażoną przymiotnikiem, rzeczownikiem, imiesłowem przymiotnikowym lub wyrażeniem przyimkowym: *kontrola, postanowienie (odgórne, ograniczające), niepozwalanie (komuś na coś), ustawa (ograniczająca), zabronienie (czegoś), zniewolenie* oraz *ograniczenie*, występujące w dwóch wariantach realizacyjnych, tj. poprzez wskazanie przedmiotu czynności (np. *ograniczenie swobody, wolności*) lub sprawcy czynności (np. *ograniczenie przez pewną osobę, przez instytucję*); interesujący dla późniejszych rozważań jest także fakt, iż wśród synonimów *zakazu* pojawiają się nazwy innych imperatywów (*rozkaz, polecenie, groźba, nakaz*).

Pozostali respondenci wykorzystują w tym celu:

[17] A. Awdiejew, op. cit., s. 45.

[18] Ibidem, s. 47.

[19] A. Wierzbicka, *Akty mowy*, [w:] R.M. Mayenowa, *Semiotyka i struktura tekstu*, Wrocław 1973, s. 201–219.

[20] K. Wojtczuk, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce 1996, s. 172.

- wyrażenia: *norma moralna, narzucanie prawa, forma władzy, wyznacznik norm, brak pozwolenia, nałożenie prawa, czynność niedozwolona*;
- frazy lub zdania: *niemożność wykonania tego, na co ma się ochotę*; *robienie czegoś pod dyktando*; *forma znęcania się psychicznego dorosłych nad dziećmi*; *opinia podana w trybie rozkazującym*; niekiedy wśród uczniowskich wypowiedzi odnaleźć można stwierdzenia bardzo ogólne (np. *coś, co ogranicza*) lub równie mało precyzyjne, ale przemawiające do wyobraźni, obrazowe definiowanie poprzez zastosowanie metafory, np. *Zakaz to taki wirus atakujący obywateli i zabraniający im tego wszystkiego, co ich kręci.*

Za charakterystyczną cechę tworzonych przez uczniów definicji należy uznać tę ich wspólną własność, która polega na braku tożsamości między proponowanym *definiensem* a *definiendum*. Zakres denotacyjny większości uczniowskich wyjaśnień jest zwykle szerszy od zakresu denotacyjnego definiowanego pojęcia, co pozwala mówić o niezbyt precyzyjnym definiowaniu przez inkluzję, gdzie *każde s jest p, ale nie każde p jest s*. Można ostatecznie zgodzić się z twierdzeniem, że *zakaz* jest formą *kontroli* czy formą jakiegoś *postanowienia*, ale nie każda *kontrola* i nie każde *postanowienie* funkcjonuje jako *zakaz*. Trudności w definiowaniu pojęcia widoczne są także w powtarzającym się mechanizmie wskazywania albo tylko przyczyn *zakazu* (*forma znęcania się*), albo, częściej, jego skutków, poprzez informację o stanie, spowodowanym *zakazem*, bądź czynności, której wykonywanie w rezultacie zaistnienia *zakazu* staje się zabronione. Niezbyt gruntownej znajomości specyfiki poszczególnych imperatywnych gatunków mowy dowodzą również pojawiające się w definicjach takie leksemy, jak *rozkaz* czy *groźba*, potraktowane jako ekwiwalenty zakazu[21].

2. Sprawność modalna, czyli „umiejętność przekazywania informacji o stosunku nadawcy do rzeczywistości", daje się – w przypadku analizowanych wykonań młodzieży ze szkół średnich – zaobserwować w dwu rodzajach wypowiedzi, tj. takich, które zawierają:

a) predykaty oznaczające uczuciowy stosunek mówiącego do treści dyktalnej,
b) sądy twierdzące i przeczące.

Językowe realizacje, typu: *Uwielbiam, jak ktoś mi czegoś zakazuje. To wręcz niesamowite doświadczenie*; *Lubię, gdy ktoś mi czegoś zabrania*; *Nie lubię, gdy ktoś nie pozwala mi czegoś, na co mam ochotę*; *Nie lubię, gdy ktoś mi zakazuje. Gdy coś jest zakazane, staje się ciekawsze*; *Nie lubię zakazów, zmniejszają one w pewien sposób moją wolność, ale bez wątpienia wiem, że są potrzebne*; *Nie lubię, kiedy ktoś mi czegoś zakazuje, ponieważ w tym wieku już nie potrzebuję zakazów*; *Nienawidzę, gdy stawia mi się zakazy, ponieważ lubię robić to, na co mam ochotę* są wyrazem różnych postaw ucznia wobec *zakazu*. Użyte w nich leksemy: *uwielbiam, lubię, nie lubię, nienawidzę* nie służą do orzekania czegokolwiek o mówiącym, ale prezentują jego stosunek wobec wyrażonej rzeczywistości.

[21] Na temat sposobów definiowania pojęć, np. [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego, Lublin 1993.

Zgodnie z ustaleniami R. Grzegorczykowej, zdania tego typu należą do ekspresywów (stanowiących podtyp modalności intencjonalnej), tzn. do wypowiedzi, w których nadawca wyraża swój stan mentalny, np. intelektualny, wolitywny czy emocjonalny. Przy tym rodzaju modalności mówiący nie oczekuje od adresata reakcji słownej lub pozasłownej. Ekspresywa, za R. Grzegorczykową, można sprowadzić do formuły: 'czuję, że p'[22]. Uściślając, w zdaniach tego typu mamy do czynienia z ekspresją uczucia: 'czuję emocję'. Wśród funkcjonujących w materiale badawczym ekspresywów pojawiają się eksklamacje, odzwierciedlające skrajne stany emocjonalne nadawców: od całkowitej negacji po absolutną akceptację, np. *Nienawidzę tego! : Uwielbiam zakazy!* W stosunku do tych zdań zawieszona zostaje kwalifikacja prawdziwościowa, możemy je tylko rozpatrywać jako szczere bądź nieszczere. Co prawda, wielu językoznawców opowiada się za oddzieleniem strony modalnej od emocjonalnych składników wypowiedzi, ale są i tacy, którzy utrzymują, że wykładniki ekspresji i uczucia mają charakter modalny[23]. S. Grabias twierdzi na przykład, iż emocjonalność „nie dotyczy realności, lecz jest wyrazem tego, czy nadawca uczuciowo akceptuje treść komunikatu, czy też nie"[24] i z tego powodu nie powinna być utożsamiana z modalnością. A. Awdiejew rozpatruje emotywność jako odrębną kategorię funkcji pragmatycznych, która „wyraża ocenę intelektualną wraz ze stosunkiem uczuciowym Nadawcy do przedstawionego stanu rzeczy"[25]. Zdaniem badacza, ogólny schemat presupozycji implikatury pragmatycznej dla funkcji wyrażania emocji może przybrać następującą postać:

„Nadawca ocenia /p/ jako stan rzeczy pozytywny/negatywny i jednocześnie Nadawca wyraża emotywny stosunek pozytywny/negatywny do tego /p/"[26].

Zdając sobie sprawę ze wszystkich zastrzeżeń, dotyczących wyznaczników ekspresywności i emocjonalności, należy podkreślić, że zdania, typu: *Bardzo nie lubię zakazów, ponieważ ograniczają one w pewnym sensie moje życie*; *Nie lubię zakazów, ponieważ uważam, że sama wiem, kiedy nie wolno mi czegoś robić*; *Nie lubię zakazów, bo gdy mam ochotę na coś, a ktoś mi tego zabrania, denerwuje mnie to*; *Lubię zakazy, bo wiem, że są dla mojego dobra* uważamy za modalne, gdyż ukazują one stosunek ucznia do *zakazu*, a ta właśnie kwestia była istotna dla naszych dociekań. Ponadto, przyznając słuszność słowom B. Bonieckiej, która pisze, że „modalność jest dziełem autora danej wypowiedzi i wynikiem jego zamiaru komunikacyj-

[22] R. Grzegorczykowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 1990, s. 141.

[23] Na przykład J. Puzynina (*O modalności w polskich derywatach*, [w:] *Tekst i język*, Warszawa 1974, s. 225–233) wyklucza postawy emocjonalne ze sfery modalnej. Podobne stanowiska prezentują m.in.: A. Mirowicz, *Pojęcie modalności gramatycznej a kwestia partykuł*, „Biuletyn PTJ" XV, 1956, s. 81–92; J. Rieger, *O partykułach*, „Język Polski" XXXVII, 1957, s. 179–188. Jednak wielu badaczy uznaje wykładniki ekspresji i uczucia za modalne, np. S. Jodłowski, *Istota, granice i formy językowe modalności*, [w:] *Studia nad częściami mowy*, Warszawa 1971, s. 115–146 czy W.W. Winogradow, *Russkij jazyk*, Moskwa 1972.

[24] S. Grabias, *O ekspresywności języka*, Lublin 1981, s. 31.

[25] A. Awdiejew, op. cit., s. 117.

[26] Ibidem.

nego"[27], przyjmujemy, iż intencją naszych respondentów było stworzenie wypowiedzi z ramą modalną 'chcę, żebyś wiedział'[28].

Do modalności włączamy także wypowiedzi twierdzące i przeczące, które już tradycyjnie traktuje się jako modalne, np.: *Tak, lubię zakazy*; *Nie, nie lubię, gdy ktoś nie pozwala mi czegoś, na co mam ochotę*; *Nie, ponieważ chcę sama za siebie decydować.*

Kilkunastu uczniów wypowiadając się na temat *zakazów*, stwierdza, że *są one po to, aby je łamać.* Zdania tego typu przywołują pewne ogólne „prawdy społeczne", posiadają wyraźną intencję zwiększenia mocy illokucyjnej sądu, tworzą wypowiedzi z ramą modalną 'Uważa się, że...'/'Uważam, że...' albo, jak proponuje A. Awdiejew, 'Każdy wie, że...'[29], a zatem formułują pewne prawa obiektywne, wpisując się tym samym w tzw. modalność aletyczną[30].

3. Sprawność perswazyjna – rozumiana jest jako „umiejętności nakłaniania odbiorcy (lub samego siebie) do podjęcia i wykonania czynności". W kontekście *zakazu* bardziej uprawniona wydaje się nazwa **sprawność nakłaniająca**, gdyż „perswazja" wymaga wolności osób w niej uczestniczących oraz nakłaniania przez przekonywanie, a co za tym idzie, użycia – w funkcji wzmacniającej wypowiadany sąd – argumentu[31]. Tymczasem, jak podpowiada codzienne doświadczenie językowe oraz definicje słownikowe i uczniowskie, *zakaz* tych cech nie posiada. Należąc do imperatywnych aktów mowy, opiera się on na kategorycznych formach gramatycznych (tryb rozkazujący), wykorzystuje słownictwo wzmacniające illokucję (wyrazy typu: *na pewno*, *natychmiast*), z zasady nie uwzględnia wolności adresata, któremu zwykle zabrania się czegoś, czyli tę wolność w pewien sposób ogranicza, a ponadto – argumentacja w opisywanym gatunku mowy bywa zredukowana do minimum albo, często, uznana za redundantną. Badani uczniowie posiadają świadomość wszystkich wymienionych cech *zakazu*, co jednoznacznie potwierdzają analizowane wykonania.

Dla określenia sprawności nakłaniających zostały zasugerowane w ankietach sytuacje fikcyjne, ale prawdopodobne, bo takie, z którymi respondenci mogli się już zetknąć – po to, by w ich ramach formułować przykładowe *zakazy*, które potencjalnie mogłyby być wyartykułowane przez osoby, zajmujące różne pozycje społeczne. W uzyskanym zbiorze wypowiedzi znalazły się **zakazy**, które stosowali uczniowie jako reprezentanci trzech grup:

[27] B. Boniecka, *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „Język Polski" LVI, 1976, z. 2, s. 110.

[28] Porównaj na ten temat R. Grzegorczykowa, op. cit., s. 148.

[29] A. Awdiejew, op. cit., s. 110.

[30] Modalność aletyczna wyraża obiektywną konieczność lub możliwość zaistnienia danego stanu rzeczy. Piszą na ten temat, przywoływani już, A. Awdiejew i R. Grzegorczykowa.

[31] Por. J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990; M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990; J. Puzynina, *Słowo – Wartość – Kultura*, Lublin 1997; K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.

a) **Nauczycieli**, np. *Nie ściągaj*; *Nie wierć się*; *Nie gap się tak bezmyślnie*; *Nie popisuj się przed klasą*; a także: *Nie gadać*; *Nie ściągać*; *Nie hałasować*; *Nie przeszkadzać*. Wypowiedzi z bezokolicznikiem są jednym ze sposobów manifestowania negatywnych emocji mówiącego w stosunku do słuchacza. Nadawca w takiej sytuacji ucieka się do środków „silniejszych", a ponadto, czego dowodzi A. Wierzbicka, bezosobowa forma bezokolicznika „unicestwia adresata jako osobę (brak odniesienia językowego do adresata staje się znakiem ikonicznym jego „nieistnienia"): implikuje przeświadczenie, że adresat niewart jest tego, by zwracać się do niego jak do istoty ludzkiej, i że mówiący nie życzy sobie ustanawiania z nim jakiejkolwiek relacji „ja – ty"[32]. Ponadto bezokolicznik sygnalizuje, że żadna dyskusja nie wchodzi w grę, a ktoś, do kogo kieruje się te słowa, nie może się uchylić od spełnienia tego, co zostało zakazane. Również W. Lubaś zwraca uwagę na użycie form bezosobowych czasownika w kontaktach typu *face to face*, utrzymując, że stosowanie bezokolicznika „to jakby patrzenie w 'niebo' podczas wymiany zdań między bezpośrednimi rozmówcami"[33]. Z kolei w wypowiedziach: *Nie kłam*; *Nie zmyślaj*; *Nie opowiadaj bajek* nadawca presuponuje, że odbiorca nie mówi prawdy i wyraża dezaprobatę wobec jego zachowania.

b) **Rodziców**, np. *Nie rozmawiaj tyle przez telefon*; *Nie wydawaj pieniędzy*; *Nie chcę, aby ten chłopak bywał w naszym domu*; *Nie, nie i jeszcze raz nie*. W ostatnim przykładzie zreduplikowana partykuła przecząca *nie* jest wyrazem podkreślenia kategoryczności wypowiadanych słów, które jawią się jako ostateczne i niepodważalne. Tak więc mechanizm „podwajania" może pełnić funkcję wzmocnienia, udobitnienia sądu, ale może wprowadzać również element pewnego zniecierpliwienia. Wypowiedź tego typu sugeruje następującą interpretację: *mówię kategorycznie 'nie', bo nie zgadzam się z twoim postępowaniem i czuję zniecierpliwienie z powodu przedłużania się tej rozmowy.*

c) **Rodzeństwa**, np.: *Nie ruszaj moich rzeczy*; *Odwal się od moich ciuchów*; *Wara od mojego pokoju*. Werbalizacje, uznane przez uczniów za *zakazy*, a skierowane do brata/siostry lub kolegi, nie odbiegają znacząco od sposobów tworzenia opisywanych imperatywnych wypowiedzi w odniesieniu do odbiorców o randze nierównej. Jedynie na powierzchni tekstów wyróżnikiem, informującym o typie relacji z interlokutorem, stają się elementy słownika kolokwialnego.

W obrębie przedstawionych trzech podzbiorów nie każde wykonanie uczniowskie okazywało się *zakazem*. Uprzedzając dalsze ustalenia, należy stwierdzić, że najczęściej w funkcji zastępczej występowały: *rozkazy*, *żądania*, *groźby* i *ostrzeżenia*, które za A. Wierzbicką można sprowadzić do formuły: „Mówię, że chcę, żebyś..."[34]. We wszystkich tych imperatywach[35] charakterystyczny jest aktywny stosu-

[32] A. Wierzbicka, *Język–umysł–kultura. Wybór prac*, pod red. J. Bartmińskiego, Warszawa 1999, s. 203.

[33] W. Lubaś, *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Kraków 1978, s. 218.

[34] A. Wierzbicka, *Akty mowy*...

nek nadawcy, starającego się nakłonić odbiorcę do zmiany nieodpowiedniego (niezgodnego z normą) zachowania. Jednak, w zależności od tego, kim był wirtualny nadawca i jaka, w związku z tym, istniała relacja między nim a adresatem, komunikaty stawały się mniej lub bardziej kategoryczne, co powodowało występowanie innych, niż należące do Austinowskich egzercytytów czy Searle'owskich dyrektyw aktów mowy. Dodatkowo sprawę „czystości" gatunkowej komplikuje brak (w wielu przypadkach) czasowników performatywnych, typu: *zakazuję, rozkazuję* czy *ostrzegam*[36], stąd, bez znajomości kontekstu pojawia się niemożność ustalenia rodzaju komunikatu, który stosują uczniowie jako substytut *zakazu*. Należy jednak dodać, iż przynajmniej w części wypowiedzi czasowniki wykonawcze zostały wykorzystane do zwerbalizowania zamiaru komunikacyjnego, co przy różnicowaniu przez uczniów cechy kategoryczności w zależności od rangi odbiorcy, pozwala określić akty mowy uznane i używane przez respondentów jako zabraniające odbiorcy działań, wskazanych przez sąd propozycjonalny. W przywoływanych wypowiedziach funkcję *zakazu* pełnią:

A) Wypowiedzi o dużym stopieniu nacechowania imperatywnością i/lub sankcją:

a) **rozkaz**, np. (brat do siostry) *Spadaj z mojego wyrka!*; (nauczyciel do uczniów) *Spokój!*; (matka do córki) *Natychmiast posprzątaj pokój!*. Wypowiedzenia te wymagają od adresata podporządkowania się woli nadawcy, a więc zachowania zgodnego z treścią komunikatu. Ich struktura powierzchniowa sugeruje użycie *rozkazu*, chociaż w konkretnych uwarunkowaniach kontekstowych mogą pełnić one rolę innych gatunków mowy, np. *rozkaz* „*Spokój!*" może zostać odebrany przez odbiorcę jako *zakaz* ('zabraniam głośnego zachowywania się'), *żądanie* ('żądam ciszy') czy nawet jako *prośba* ('proszę o spokój');

b) **żądanie**, np. (nauczyciel do uczniów) *Żądam większej aktywności*; (ojciec/matka do córki/syna) *Żądam posłuchu* czy (siostra do brata) *Żądam ciszy. Ścisz te ryki.* Cechą żądania – zdaniem A. Wierzbickiej – jest „rzeczywiste czy udane przekonanie mówiącego, że ma on prawo domagać się, aby adresat zrobił to, czego się od niego chce"[37];

c) **groźba**, np. *Łapy połamię, jeśli jeszcze raz zobaczę, że grzebiesz w moich rzeczach.* Wypowiedź ta, skierowana do młodszego brata, nie pozostawia żadnych wątpliwości, co do rezultatów kolejnego wścibskiego zachowania adresata – sankcje zostały wyrażone wprost;

d) **ostrzeżenie**, np. *Ostrzegam cię przed następnym takim posunięciem.* Istota *ostrzeżenia* jest podobna do *groźby*, gdyż w obu rodzajach wypowiedzi zachowanie mowne ma na celu sterowanie zachowaniem odbiorcy przy pomocy wer-

[35] Trzy zasadnicze grupy aktów mowy, ze względu na funkcję komunikatu, wyodrębniły D. Bula i J. Nawacka. Są to: akty orzekające (stwierdzenia), imperatiwa i konwencjonalia; por. D. Bula, J. Nawacka, *Próba klasyfikacji aktów mowy*, „Socjolingwistyka" 1983, nr 5, s. 31–46.

[36] Por. E. Grodziński, *Wypowiedzi performatywne*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1980.

[37] A. Wierzbicka, *Akty mowy...*, czy J. Labocha, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej Polszczyźnie mówionej*, „Polonica" XI, 1985, s. 119–146 (cz. I), „Polonica" XII, 1986, s. 203–217 (cz. II).

balizowanej sankcji lub sankcji sygnalizowanej kontekstem i zwykle uświadamianej sobie przez odbiorcę. Różnice obserwowane są na powierzchni (inny czasownik wykonawczy) oraz w strukturze głębokiej (różny stopień nasycenia sankcją). Używając metajęzyka semantycznego, A. Wierzbicka różnicuje strukturę „surowszej" *groźby* i „łagodniejszego" *ostrzeżenia* już w pierwszych komponentach proponowanych przez siebie formuł eksplikacyjnych, w których definiowanie *groźby* rozpoczyna wypowiedzeniem: *mówię: chcę żebyś wiedział że jeżeli zrobisz X to ja zrobię ci coś złego*, zaś *ostrzeżenia – mówię: jeżeli zrobisz X to może ci się stać coś złego*[38]. W pierwszym przypadku – wyrażona została pewność wystąpienia sankcji, w drugim – tylko prawdopodobieństwo ich zaistnienia.

B) Wypowiedzi o małym stopniu nacechowania imperatywnością (niedyrektywne):

e) **rada**, np. (nauczyciel do uczniów) *Kochani, radzę nie ściągać*; *Radzę, nie przeciągaj struny*; (matka do syna) *Nie radzę ci podpalać. Wiesz, że wyczuję dym papierosów*. Wypowiedzi tego typu można odczytać jako *doradzanie*, nakłaniające młodego człowieka do zmiany postępowania, ale także jako *zakaz* podejmowania działania niezgodnego z oczekiwaniami nadawcy, co w większym stopniu – mimo użycia czasownika 'radzę' – uprawnia wskazania uczniowskie, lub też jako *groźbę* zapowiadającą, że jeśli odbiorca natychmiast nie poprawi swojego sprawowania, to nadawca nie zawaha się przed podjęciem przykrych dla niego konsekwencji. Ciekawa, z pragmatycznego punktu widzenia, jest wypowiedź rozpoczynająca się od zwrotu *kochani*. Intencja takiego komunikatu polega na zniwelowaniu dystansu między nadawcą a odbiorcą[39], ale równoczesna zapowiedź niemiłych następstw, jakie mogą się pojawić, jeśli adresat nie zmieni swojego postępowania, powoduje tylko zwiększanie dystansu między rozmówcami (tu: osłabia emocjonalny kontakt nauczyciela z wychowankiem)[40];

f) **prośba**, np. (nauczyciel do uczniów) *Proszę nie komentować*; *Żadnych kolczyków więcej, proszę*; *Proszę nie rozmawiać*; (rodzic do dziecka) *Proszę, zmień to swoje towarzystwo*; (w stosunku do rówieśnika) *Proszę, idź sobie*. H. Synowiec[41] twierdzi, że zwroty typu: *proszę zanotować, proszę wyjść* wzmacniają moc nakłaniającą zastosowanych bezokoliczników i, podobnie jak one, są prze-

[38] A. Wierzbicka, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, pod red. T. Dobrzyńskiej i E. Janus, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 129.

[39] Pisze na ten temat H. Synowiec, *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, Kraków 1997, s. 226.

[40] K. Stróżyński, *Zjadanie ministrów*, „Polonistyka" 1994, nr 5, s. 308–310; na temat specyfiki *rady* zob. też: L. Tymiakin, *Sprawność perswazyjna uczniów drugich klas gimnazjalnych (na przykładzie rady jako gatunku mowy)*, [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, pod red. W. Książek-Bryłowej, H. Dudy, Lublin 2002, s. 211–224.

[41] H. Synowiec, op. cit.

jawem bezosobowego traktowania odbiorcy komunikatu, zaś K. Wojtczuk[42] dodaje, iż wyraz *proszę*, chociaż sygnalizujący podporządkowanie, może – jak ma to miejsce w podanych przykładach – stanowić element zwiększający dystans komunikacyjny między np. nauczycielem a uczniem i wówczas pełni on funkcję uoficjalniającą.

C) Wypowiedzi normatywnie pozbawione wykładników imperatywności i sankcji

Obok gatunków mowy, których istotą jest nakłanianie odbiorcy do pożądanych zachowań, w językowych realizacjach uczniowskich pojawiły się wykonania, zaliczane do asertywów, komisywów lub ekspresywów (wg klasyfikacji Searlowskiej). Okazuje się, że – zdaniem uczniów – *zakazywaniu* służyć może również:

g) **stwierdzenie**, np. (w klasie) *Informuję, że jeżeli złapię kogoś na ściąganiu, otrzyma stosowną ocenę*;
h) **oznajmienie**, np. (w domu) *Nie będę dłużej czekać, aż posprzątasz pokój*.
i) **życzenie**, jednoznacznie rozumiane przez uczniów jako *zakaz* mówienia: *Chcę usłyszeć lecącą muchę*;
j) **obietnica**, np. (ojciec do syna) *Obiecuję ci, że nie będę tolerował twoich wybryków*;
k) **pytanie**, np. (nauczyciel do ucznia) *Jak ty przychodzisz ubrany do szkoły?*; *Jak ty się zachowujesz?* Łatwo zauważyć, w przypadku zacytowanych pytań, mówiący nie tyle oczekuje potwierdzenia słownego, ile domaga się zweryfikowania zachowań odbiorczych[43]. Niektóre z pytań są zdecydowanie bardziej kategoryczne od *rady* czy *prośby*, co zbliża je do imperatywnych aktów mowy, zwłaszcza, że przynajmniej część z nich zapowiada sankcje. W powyższych werbalizacjach zarówno nadawca, jak i odbiorca doskonale zdają sobie sprawę, że brak adekwatnej reakcji na pytanie pociągnie za sobą przykre dla adresata konsekwencje. Wypowiedzi powyższe można chyba określić mianem pytań retorycznych albo pozornych, np. (nauczycielka na lekcji) *Jak ty siedzisz?*; *Jak ty piszesz?*; (ojciec, ustosunkowujący się do zachowania syna) *Czego opowiadasz bajki?*; *Czego pleciesz?* Pytania w analizowanym materiale badawczym współwystępują zwykle z innymi aktami mowy, wspomagając je, by przytoczyć cytowane już wcześniej, ale wyizolowane z kontekstu wypowiedzenia, np. *Nie będę tolerował twoich wybryków! Zrozumiano?*; *Spadaj z mojego wyrka! Nie kumasz?*; *Chcę słyszeć lecącą muchę! Jasne?*[44]

[42] K. Wojtczuk, *Gra oficjalności i nieoficjalności językowej jako zasada organizacji dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, pod red. J. Porayskiego-Pomsty, Warszawa 2002, s. 303.

[43] A. Wierzbicka na temat wypowiedzi tego typu pisze: „Mówiący nie stara się w ten sposób usłyszeć, że adresat z nim się zgadza, lecz oczekuje uznania tej prawdy" (*Język – umysł – kultura...*, s. 206).

[44] O roli pytań w komunikacji zob. m.in.: B. Boniecka, *Pragmatyka wypowiedzi pytajnych*, „Studia Polonistyczne", 1981, t. IX, s. 181–190; M. Danielewiczowa, *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*, „Język a kultura", t. 4, pod red. J. Bartmińskiego, R. Grzegorczykowej, Wrocław 1991, s. 159–168.

Niektóre z wykonań uczniowskich posiadają pragmatyczny sens *upomnienia* czy *oburzenia*, np. (matka do córki) *Cóż to za strój? Wyglądasz w nim okropnie; Znowu nowy ciuch? Masz zacząć oszczędnie podchodzić do życia.* W wypowiedziach tych niezadowolenie nadawcy z wyglądu lub zachowania odbiorcy wywołuje odruch sprzeciwu, protestu, którego mówiący nie stara się ukrywać.

Z umiejętnością maskowania bądź eksponowania postaw czy stanów emocjonalnych nadawcy wiąże się jeszcze jedno istotne, jak się wydaje, zagadnienie, a mianowicie stosunek *zakazów* do reguł grzeczności, czyli ocena tych wypowiedzi z punktu widzenia ich właściwego lub niewłaściwego użycia w danej sytuacji. Wszystkie omawiane akty realizują impresywną funkcję mowy, która – jak pisze M. Marcjanik – „niejako z definicji jest «niegrzeczna», gdyż narusza suwerenność partnera, skłonionego do zachowań zgodnych z wolą nadawcy"[45]. Według G. Leecha[46] w akcie komunikacji nadawca dąży do pogodzenia dwóch celów: indywidualnego i społecznego. Biorąc pod uwagę te dwa zamiary komunikacyjne – trudne do połączenia w jednym akcie – G. Leech wprowadza cztery rejestry: współzawodniczący, towarzyski, współpracujący i konfliktowy. Zgodnie z tą propozycją *zakaz* należałby do dwóch rejestrów, z jednej strony **współzawodniczącego**, w którym cel illokucyjny nadawcy (chęć/pragnienie, aby jego akt mowy odniósł określony i zamierzony skutek) współzawodniczy z celem społecznym (integracyjnym), z drugiej – **konfliktowego**, w którym uprzejmość w ogóle jest wykluczona. Trudno wszak np. *zakazywać* i *grozić* oraz być uprzejmym i grzecznym jednocześnie. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku uprzejmość ma charakter negatywny, a cele nie należą do kurtuazyjnych.

W cytowanych wypowiedziach mamy jednak do czynienia z sytuacją szczególną, w której nadawcy – poza nielicznymi wyjątkami – mimo wywierania nacisku na odbiorców, nie zamierzają doprowadzić do konfliktu. Opisywane akty mowy (lub ich substytuty) należy raczej interpretować jako przejaw niepokoju, wywołanego nagannym zachowaniem młodego człowieka. Tego typu *zakazom* można więc przypisać dobre uczucia, towarzyszące mówiącemu, który oczekując posłuszeństwa i zastosowania się odbiorcy do wskazań, zawartych w komunikacie, ma przede wszystkim dobro tegoż odbiorcy na względzie. Tak więc zarówno nauczyciel, jak i rodzic oraz przedstawiciel starszego rodzeństwa próbując skłonić odbiorcę do pewnych, pożądanych z ich punktu widzenia, działań, bierze w jakimś sensie odpowiedzialność za te działania[47].

[45] M. Marcjanik, *Etykieta językowa*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993, s. 273.

[46] G.N. Leech, *Principles of pragmatics*, Longman 1983, cyt. za: R. Kalisz, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk 1993, s. 93.

[47] Za: M. Karwatowska, *Zakaz jako sterujący akt mowy...*

* * *

Przeprowadzona analiza pozwala, jak sądzimy, dostrzec pewne prawidłowości w sposobie werbalizacji przez młodzież *zakazu* i, w związku z tym, przybliżyć jakość sprawności pragmatycznej uczniów szkół średnich.

1. Należy uznać za stosunkowo wysoki poziom sprawności informowania o odbiorcy i nadawcy *zakazu*, którymi są najczęściej osoby zwyczajowo nakłaniające uczniów/dzieci do określonych zachowań, tj. nauczyciele, rodzice, starsze rodzeństwo. Respondenci rozumieją fakt, iż z chwilą pojawienia się *zakazu* powstaje sytuacja zobowiązująca odbiorcę do działania, wytyczonego przez treść komunikatu, stąd czasami niechętny stosunek młodzieży do nadawców, zwłaszcza nauczycieli, co stanowić może rezultat specyficznej zależności od zwierzchnika, uprawnionego do czuwania nad przestrzeganiem norm społecznych. Uczniowie wiedzą również, że w przypadku *zakazu*, stanowiącego reakcję na zachowania transgresywne, to przede wszystkim nadawca jest zainteresowany zaistnieniem faktu wskazanego przez składnik propozycjonalny, podczas gdy dla odbiorcy zdarzenie to jest zazwyczaj niemiłe, wymagające podporządkowania się, a więc – w pewien sposób niepożądane, choć często konieczne.
2. Badani uczniowie sprawnie systemowo i poprawnie merytorycznie przekazują wiedzę o sytuacjach, w których *zakaz* może zaistnieć, wskazując obszary aktywności ludzkiej objęte językowym tabu. Wśród spraw nieporuszanych w interakcji wymieniają zagadnienia związane z życiem osobistym i intymnym, jak również kwestię różnego rodzaju tzw. używek, a także problematykę śmierci, różnicując nadawców na tych, z którymi można porozmawiać na niektóre *zakazane* tematy (np. *kłopoty z nauką*) oraz na tych, z którymi dialog na określonej płaszczyźnie nie jest możliwy, co ściśle wiąże się z oficjalnością lub prywatnością sytuacji, w której dokonuje się werbalizacja. Znajomość zasad współżycia społecznego oraz świadomość jednostkowych ograniczeń skutkuje trafnymi wskazaniami przyczyn powstawania *zakazów* i rozumieniem warunków pragmatycznych, niezbędnych do realizacji tego gatunku mowy, zwłaszcza istotę sankcji. Respondenci poprawnie wskazują także typowe dla niego eksponenty systemowe, tj. tryb rozkazujący, charakterystyczną funkcję bezokolicznika, wzmacniającą rolę niektórych leksemów.
3. Młodzież szkół średnich wobec *zakazu* ujawnia zasadniczo dwa skrajne stanowiska: akceptujące i negujące, bardzo rzadko wybierając wariant pośredni, który mogłoby stanowić wyraz jej niezdecydowania. Badani umieją zwerbalizować swój stosunek do *zakazu*, czego najlepszym potwierdzeniem są konstatacje, typu: *Nie łamię zakazów, które sama sobie nałożyłam*; *Nie łamię zakazów, bo po co?*; *Łamię często zakazy rodziców i przechodzę na czerwonym świetle, gdyż na moim osiedlu, przy moim bloku znajduje się skrzyżowanie wielofazowe i denerwuje mnie długie czekanie na zielone, gdy i tak nic nie jedzie albo wszystkie samochody stoją*; *Łamanie zakazów zdarza mi się dość często, głównie dlatego, że jest ich za dużo: nie rób tego..., nie idź tam..., nie możesz..., nie*

pozwalam... itd.; *Człowiek pragnie czuć się osobą wolną i dlatego ucieka od stawianych mu zakazów*; *Czasami łamię zakazy, głównie w szkole i w domu.* Ankietowani poprzez redakcję zdań, informujących o istniejącym stanie rzeczy[48], a więc dających się zaliczyć do wypowiedzi nacechowanych modalnością epistemiczną, tj. „mającą na celu informowanie odbiorcy o pewnym stanie rzeczy"[49], poprawnie wskazują, na podstawie własnych doświadczeń, okoliczności łamania zakazu.

4. Większość uczniów definiuje *zakaz* poprzez użycie synonimu, ale, co należy podkreślić, wyraźnie rozszerza granice definiowanego pojęcia. *Zakazami* są bowiem dla nich te wszystkie działania człowieka i te wszystkie akty mowy, które w swojej semantyce mają: po pierwsze – element 'zabraniania czegoś' i po drugie – których celem jest skłonienie odbiorcy do zmiany nieodpowiedniego z pewnych względów zachowania, czyli sterowanie postępowaniem adresata i próba kształtowania jego postawy. Z tego też powodu w proponowanych definicjach, często cząstkowych, opartych na relacji hiponimii jednokierunkowej, człon definiowany nie jest tożsamy znaczeniowo z członem definiującym. Nierzadko ekwiwalentem 'zakazu' staje się nazwa innego imperatywnego aktu mowy.
5. Konsekwencją sposobu rozumienia i definiowania pojęcia są tworzone przez uczniów wypowiedzi, realizujące wprawdzie funkcję nakłaniającą, ale pozbawione „czystości" gatunkowej[50]. Wśród wykonań uczniowskich można wydzielić trzy zasadnicze grupy substytutów opisywanego gatunku mowy, tj. a) dyrektywy inne niż *zakaz*, b) gatunki niedyrektywne oraz c) w wypowiedzi, w których funkcja impresywna nie należy do dominujących.

Nie można jednak wykluczyć faktu, że mimo występowania w strukturze powierzchniowej czasownika innego niż *zakazuję*, pragmatycznie, przynajmniej w pewnych sytuacjach, mogą to być *zakazy*. Podobnie, jak trudno jeden akt mowy przyporządkować jednej funkcji, tak trudno też mówić, w przypadku codziennej komunikacji, o czystym, dokładnie określonym akcie mowy, który dookreśla dopiero odbiór wszystkich – zespolonych w całość komunikacyjną – składników wypowiedzi, zwłaszcza zaś nośnej interpretacyjnie intonacji[51].

[48] Modalność w tego typu zdaniach jest wyrażona *implicite*, czyli posiada wykładnik zerowy.

[49] R. Grzegorczykowa, op. cit., s. 148.

[50] J. Nicpoń, analizując przykłady *nagan*, doszła do wniosku, że *nagana* zawiera w sobie zarówno *ostrzeżenie*, jak i *groźbę*, *pouczenie*, *żądanie*, *rozkaz*, *zakaz* i szereg innych „pokrewnych" aktów mowy; por. J. Nicpoń, „Nagana jako akt mowy", praca magisterska napisana w Zakładzie Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego UMCS, pod kierunkiem prof. dr hab. B. Bonieckiej.

[51] Por. np. J. Puzynina, *Funkcje języka i akty mowy*, „Polonistyka" 1987, nr 3, szczególnie s. 172.

Pragmatic efficiency of pupils in secondary schools (the example of PROHIBITION as a speech act)

Abstract

Analyses presented in the paper reveals some regularities observed in the manner of verbalization of prohibition by the youth. The analyses also enable to estimate the quality of the sixth form students' pragmatic competence including: 1) comparatively high grade of competence in the sphere of informing about the receiver and the sender of prohibition who usually are people making pupils/children behave in a definite way, i.e. teachers, parents, elder sisters and brothers; 2) systemically competent and essentially correct impacting knowledge about situations of occurring prohibition by means of showing spheres of human activity that language taboo refers to (prohibited topics); 3) clearly appearing two radical attitudes: accepting and rejecting prohibition, which may reflect expression of hesitation or ambivalent attitudes; 4) prohibition defined by most pupils by means of synonyms that effectively widen the scope of the defined notion; 5) producing by pupils utterances that indeed realize inducing function but have not typical features of the genre of prohibition, i.e. a) directives other than prohibition; b) non-directive genres; c) utterances the impressive function of which is not predominant.

However, even if in the surface structure there is a verb other than *to forbid*, some utterances have pragmatically illocutionary force of prohibition in some situations. Just as it is difficult to refer a speech act to only one function, it similarly difficult to tell about a clear strictly definite speech act in everyday communication. A definite speech act must be define up by perception of all joined together communicative elements of an utterance, especially by interpretatively rich intonation.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Teodozja Maliszewska

Wartościowanie z pomocą predykatywu modalnego *powinien* na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum

1. Miejsce dwu ogólnych typów modalności (tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności) w strukturze zdania można przedstawić w modelu semantyczno-składniowym, który obejmuje takie parametry, jak: zdanie (S), predykat (P), modalność (M), w tym: modalność zdaniowa, obligatoryjna, od której zależy rodzaj zdania: oznajmującego ($M_{ind.}$), pytajnego ($M_{int.}$); zdanie rozkazujące ($M_{imp.}$) może być traktowane jako alternujące z trybem; charakterystyka temporalna (T); charakterystyka lokatywna (L); modalność fakultatywna (Mod.), która obejmuje cztery typy: modalność *epistemiczna* – kategoria odnosząca się do świata przekonań; *deontyczna* – odnosi się do świata norm i obowiązków; *eletyczna* – określa obiektywną, tzn. niezależną od człowieka konieczność lub możliwość zdarzeń; *ewaluatywna* – odnosząca się do świata wartości (Jędrzejko 1988: 19–20).

W analizie konkretnych tekstów nauczycielskich i uczniowskich wypowiedzi w szkole podstawowej (klasy IV–VI i gimnazjum)[1] zainteresują nas zwłaszcza powiązania między modalnością deontyczną i ewaluatywną. Charakterystyce modalnej towarzyszyć będzie ustalanie istotnych parametrów tła pragmatycznego szkolnych wypowiedzi (JA [MY] – TY [WY] – ON [ONI] – TU – TERAZ), modyfikowanego temporalnie i lokatywnie w warunkach komunikacji szkolnej (w nierównorzędnym układzie ról społecznych uczestników komunikacji typu przełożony – podopieczny), w układzie instytucjonalnym, zakładającym zarówno typowe sytuacje kontaktu *dialogowego* (JA – TY – MY inkluzywne), jak i bardziej złożone sytuacje kontaktu *oratorskiego* (JA – WY kolektywne – MY inkluzywne) (Lalewicz 1983: 270).

2. Wyróżnienie dwu (umownych) stopni konieczności zewnętrznej i wewnętrznej pozwala na zbudowanie dwu formuł eksplikacyjnych funktora deontycznego *powinien*, w ujęciu:

[1] Por. rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających na końcu artykułu.

– wolitywnym: *powinien*$_1$ = 'istnieje pewien x, który ma władzę (przewagę w nierównorzędnym układzie ról społecznych) nad y i który *chce*, żeby y zrobił z_1, *dobre* dla siebie';

– ewaluatywnym: '*powinien*$_2$ = y preferuje pewien system wartości W taki, że [czynność, stany, cechy] z, $z_1 \in$ W (które mieszczą się w obrębie W) i y jest przeświadczony (y czuje), że jeśli zrobi *z*, spowoduje stan z_1, dobry dla siebie (Jędrzejko 1988: 24).

Wariant pierwszy (konieczności zewnętrznej) związemy ściśle z modalnością *deontyczną*; wariant drugi funktora *powinien* charakterystyczny będzie dla postawy *ewaluatywnej* – odnoszącej się do świata wartości. Profil aksjologiczny powinności (*powinien*$_2$) aktualizuje się w konkretnych sytuacjach nauczycielskich i uczniowskich wypowiedzi. Aspekty deontycznego modalizowania i aksjologicznego waloryzowania w konkretnych realizacjach wzajemnie się przenikają (zwłaszcza w obrębie emocjonalnego wartościowania) (por. Ożdżyński 1999: 89–104).

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej wyłania się potrzeba wnikliwych badań materiałowych wypowiedzi dyrektywnych i wartościujących nauczycieli i uczniów właśnie ze względu na owe aspekty modalnego bądź aksjologicznego profilowania pojęć (Guzik 2003), w ścisłym powiązaniu ze składnikami tła pragmatycznego dyskursu szkolnego, np. w układzie: JA mówię do CIEBIE, JA MÓWIĘ DO WAS (uczniów) z pozycji MY inkluzywnego, włączającego to, co mówię w obręb wspólnych przemyśleń i obserwacji.

3. Istotne dla aksjologii znaczenie predykatu *powinien* J. Puzynina (1992: 86–89) proponuje eksplikować za pomocą wyrażeń *dobrze* i *źle*. Zdanie *Piotr powinien wyjechać* znaczy „Nadawca sądzi, że z najistotniejszych dla tej sprawy względów będzie *dobrze*, jeżeli Piotr wyjedzie, i z tych względów będzie *źle*, jeśli nie wyjedzie" (ibidem, s. 86).

Ujęcie takie koresponduje z wcześniejszą propozycją A. Wierzbickiej (1971: 172–174): *„Powinienem to zrobić* = 'źle postąpię, jeśli nie zrobię tego'; *Trzeba to zrobić* ['należy, powinno się to zrobić'] = 'jeżeli chcemy postąpić *dobrze*, musimy chcieć to zrobić" (ibidem, s. 174).

Podział znaczeniowy predykatu *powinien* da się sprowadzić do dwóch typów: a) wiążących modalizator *powinien* z wartościami podstawowymi (przede wszystkim, choć nie zawsze, moralnymi); b) wiążących wyraz modalny *powinien* z wartościami instrumentalnymi.

W przypadku wypowiedzeń w rodzaju *powinien to zrobić*, *musiał to zrobić* jedni autorzy ograniczają się do stwierdzenia, że czasowniki takie jak *powinien* czy *musiał* są normalnym orzeczeniem, a następujące po nich bezokoliczniki dopełnieniem. Inni zwracają uwagę na szczególny charakter czasowników modalnych (odmiennych, osobowych) typu *musiał, powinien*, zatem w pewnym sensie pomocniczy w stosunku do czasownika użytego w bezokoliczniku, ustawiający w pewien sposób „modus" czynności oznaczonej tym bezokolicznikiem: *muszę, powinieniem* (modus)

to (*transitum*) *zrobić* (*dictum* 'to co jest przedmiotem [obiektem] modalizowania']), (por. Jodłowski 1976: 101).

Wyrażenia typu *musiał otworzyć, powinienem to zrobić, chciał to zrobić, próbuję to zrobić, mogę to zrobić, mam (obowiązek) to zrobić* można traktować jako swoiste orzeczenia złożone (waloryzowane modalnie).

W ten sposób dotykamy istotnej kwestii oddzielenia lub łącznego traktowania dwu zjawisk modalności i wartościowania, ściślej modalności deontycznej i ewaluatywnej.

Leksemy takie jak *musi, powinien, ma (obowiązek)* i ich synonimy wiąże się zwykle z dwiema strefami działań ludzkich: z prawem (pojęcie *obowiązku*) i moralnością (pojęcie *powinności*). Przyjmuje się, że *powinien* w sensie zobowiązania lub obowiązku jest pojęciem typowo etycznym. Z praktycznego punktu widzenia obowiązek jest przede wszystkim faktem społecznym i jego siła wiążąca zależy zwłaszcza od faktycznej spoistości społecznych zachowań (Z. Najder 1971: 29).

Jednakże i na płaszczyźnie wyrażeniowej leksemy *musieć, obowiązek* itp. wiążą się z koniecznością zewnętrzną, utożsamianą z prawem, natomiast leksemy *powinien, powinność* itp. z koniecznością wewnętrzną, utożsamianą z moralnością. Obowiązki traktuje się jako nakładane na jednostki lub społeczności przez inne jednostki (grupy społeczne) itp., które stanowią zewnętrznego sprawcę obowiązku (sprawca deontyczny). Powinność wynika natomiast z wewnętrznego przekonania jednostki, że „oto powinienem postąpić tak a tak" (Jędrzejko 1988: 17–28).

4. W teorii dyskursu dyrektywnego zaobserwować można integrację pojęć z zakresu filozofii języka, semantyki logicznej i lingwistyki. Wskazuje się przy tym na nieostrość granic w obrębie wypowiedzi dyrektywnych.

W wypowiedzi dyrektywnej wyraz *winien* występował w staropolszczyźnie w funkcji wykładnika modalności deontycznej, wskazując na powinność podmiotu uprawnionego do czynności prawnej. Wypowiedź dyrektywna była wówczas zwrotem powinnościowym.

Podmiot normy prawnej „uprawniony do czynności" w zwrocie powinnościowym stawał się „zobowiązanym do wykonania tej czynności": *należało mu się coś czynić = był zobowiązany to czynić.*

Ten kto w normie prawnej sankcjonowanej „miał uprawnienie do posiadania", wyrażone formułą: *X ma prawo jakieś do czegoś* ten w zwrocie powinnościowym „miał zobowiązanie", wyrażone formułą *X jest winien coś czynić.* W funkcji wykładnika modalności deontycznej uzasadniona była też forma wyrażenia *powinien* (Lizisowa 1995: 103).

Zwracamy uwagę na fakt, że funktor deontyczny (nakazu, zalecenia) *powinien* może być rozumiany na co najmniej pięć różnych sposobów, co (w tekstach prawnych) niesie ze sobą sporo okazji do nieporozumień. Mamy tu bowiem do czynienia ze znaczeniem: a) *opisowym* (najczęściej w tekstach pisanych, w komunikatach przeznaczonych DLA KOGOŚ, przyszłego czytelnika tekstów prawnych); b) *normatywnym* (w wypowiedzi, w której ktoś bezpośrednio coś nakazuje lub zakazuje);

c) *dyrektywnym* (celowościowym), w wypowiedzi, w której radzi się coś komuś lub zaleca, jak należy zachować się, by osiągnąć określony cel (np. w instrukcjach, pouczeniach); d) *prognostycznym* w wypowiedziach, w których X wyraża przeświadczenie, że ze względu na jakąś wiedzę (adekwatną lub nieadekwatną do rzeczywistości) wystąpienie jednego faktu, powiązanego przyczynowo z drugim, spowoduje wystąpienie drugiego: „Jeśli czyjś wniosek spełnił wymagania formalne, to powinien zostać rozpatrzony"; e) w znaczeniu *ocennym, wartościującym*, gdy mówiący wyraża aprobatę lub dezaprobatę dla jakiegoś stanu określonego przez *powinien (to zrobić)*: 'dobrze jest, jeśli X to zrobi' (Ziembiński, Zieliński 1992: 82–83).

5. Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym

5.1. W celu ukazania dodatkowych uwikłań pragmatycznych oraz mechanizmów wartościowania i modalizowania deontycznego porównamy szereg zróżnicowanych deiktycznie i temporalnie taktów, segmentów i sekwencji nauczycielskich i uczniowskich wypowiedzi, które łączy wspólna cecha w postaci obecności wyrazu modalnego (predykatywu) *powinien* w różnorakich konfiguracjach osobowych i tekstowych.

W lingwistyce edukacyjnej dyskurs edukacyjny jest rozumiany jako oparte na słowie i wyspecjalizowane dydaktycznie strategie komunikowania się nauczyciela i uczniów, które „uczą czegoś" (w aspekcie dydaktycznym) lub „pouczają o czymś" (w aspekcie pedagogicznym). Sytuacja taka jest szczególnie widoczna na lekcjach języka ojczystego (Rittel 1993).

W trakcie tej złożonej interakcji następuje (realizuje się) nabywanie kompetencji lingwoedukacyjnej w postaci:

a) przejściowej, rozumianej jako świadomość językowa dziecka, którą charakteryzuje zmienność (tymczasowość) i stała wymiana reguł języka;

b) przybliżonej, rozumianej jako świadomość językowa ucznia przejawiająca się we wzroście mocy reguł strukturalnych i semantycznych w porównaniu z kompetencją przejściową;

c) docelowej, rozumianej jako świadomość językowa ucznia, planowana, obejmująca rozwinięty język nauczyciela (w tym twórczość pierwszego i drugiego stopnia w rozumieniu N. Chomsky'ego).

Dla każdej z tych kompetencji przyjmuje się charakterystyczne warunki tekstowości, wymieniane na gruncie lingwistyki tekstu: sytuacyjność i akceptowalność (dla kompetencji przejściowej); spójność oraz intencjonalność (dla kompetencji przybliżonej); informacyjność oraz intertekstowość (dla kompetencji docelowej) (Rittel 1998b: 223).

5.2. Kompetencja *docelowa* zakłada znajomość gramatyki i semantyki, słownictwo w centrum pola leksykalno-semantycznego i jego peryferii, znajomość reguł przekładu (między)kulturowego i parafrazowania interkodowego (intersemiotycznego). Stopniowalność kompetencji docelowej obejmuje stopień wyjściowy kompetencji szkolnej (np. w drugiej klasie gimnazjum), stopień końcowy kompetencji szkolnej, np. w klasie maturalnej liceum ogólnokształcącego i wreszcie stopień mo-

delowy, idealizacyjny kompetencji docelowej, osiągany zwykle poza szkołą (na studiach?), pod warunkiem, że wcześniej uruchomiono motywację do rozwijania własnej kompetencji językowej w kontekście doświadczenia kulturowego, w tym języka wartości i różnych form modalizowania (Rittel 1998b: 230).

Kompetencja docelowa oznacza stan sprawności języka obejmujący wiedzę gramatyczną, w jaką jest wyposażony użytkownik języka (Buren 1983: 149).

W przypadku interesujących nas form modalizatora *powinien* pewne wyobrażenie o wiedzy gramatycznej przeciętnego użytkownika języka polskiego może dać objaśnienie hasła językowego w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka: *powinien, powinna, powinno,* formy męskoosobowe *powinni,* żeńskorzeczowe *powinny* (także z zakończeniami osobowymi pisanymi łącznie: *powinienem, powinnam; powinnaś, powinniśmy, powinnyśmy* [*powinniście, powinnyście*] oraz w połączeniu z *by, był* pisanymi osobno (*powinien by, powinien był*):

'w użyciu orzeczeniowym w połączeniu z bezokolicznikiem, jest czymś obowiązkowym, należnym, pożądanym, oczekiwanym, spodziewanym': a) 'w połączeniu z podmiotem osobowym wyraża obowiązek wykonania tego, co oznacza bezokolicznik; *winien, ma obowiązek, trzeba, żeby...;* także w konstrukcjach nieosobowych: *„Powinien zapłacić komorne", „Nie powinnaś się tak zachowywać"; „Powinno się chodzić na spacer"(...)* SJPSz II, 870.

Interesująco wygląda zestawienie potencjału semantycznego sygnalizowanego przez objaśnienie słownikowe z repertuarem form deiktycznych i tekstowych, ograniczonych składnikami tła pragmatycznego dyskursu szkolnego (w nierównorzędnym, instytucjonalnym układzie ról społecznych) nauczyciela i ucznia z uwzględnieniem faz rozwojowych mowy dziecka (ucznia), w klasach IV–VIII szkoły podstawowej (i gimnazjum).

Ze względu na procedurę badania kompetencji *przejściowej, przybliżonej* i *docelowej* ucznia – odrębnego potraktowania wymagają przykłady modalizowania deontycznego i wartościowania w wypowiedziach nauczycieli – i osobnego rozpatrzenia (ze względu właśnie na cechy kompetencji przybliżonej) w wypowiedziach uczniów.

5.3. W rozpatrywanym korpusie tekstów (obejmującym 24 jednostki lekcyjne) czasownik modalny *powinien* pojawia się w wypowiedziach nauczycieli: w postaci następujących konkretyzacji (aktualizacji) tekstowych:

1) *jak powinnam to zaznaczyć?* [JPV (580)];
2) *ona (uczennica) powinna poprzedzić (to) słowem „cytuję"* [IGc, 75];
3) *jak powinna wyglądać piękna recytacja?* [IV, 3];
4) *tak powinna była wyglądać odpowiedź na postawione pytanie* [IGb, 1]
5) *Emilka (uczennica) tu powinna (coś powiedzieć)* [JPV 76–84];
6) *traktowanie człowieka powinno być troszkę inne* [JPVIa (46)];
7) *czym powinno charakteryzować się takie zaproszenie?* [IGa, 116];
8) *nie powinno być problemu z wypełnieniem tabelki* [IVd, 126];
9) *(...), jak to powinno wyglądać* [JPVIa (347)];
10) *powinniśmy wszyscy o tym mówić* [VIIIa, 9];

11) *od tego powinniśmy zacząć* [JPIVa, 75];
12) *(sprawy związane z tym), jak powinniście traktować innych ludzi* [JPVIa];
13) *powinniście mi podać (powiedzieć)* [JPV (104)];
14) *powinniście się wstydzić!* [IV, 132].

5.4. Czasownik modalny *powinien* w wypowiedziach uczniów (skróty jednostek lekcyjnych w tekście):
15) *powinna pani postawić dwa wykrzykniki;*
16) *on (czarnoskóry cudzoziemiec) nie powinien należeć do naszego narodu;*
17) *nie powinien (grać) w naszej reprezentacji;*
18) *(dobry człowiek) powinien pomagać innym;*
19) *(dobry człowiek) nie powinien mówić złych rzeczy;*
20) *(dobry człowiek) nie powinien sprawiać kłopotu ani żalu;*
21) *na górze w liście* ['korespondencji'] *powinna być data;*
22) *(na początku listu) powinien być nagłówek;*
23) *powinniśmy się cieszyć życiem;*
24) *powinniśmy dobrze żyć (dla kogoś);*
25) *w tym zaproszeniu powinny być wyrazy dla dzieci.*

Wśród pragmatycznych aspektów interakcji nauczyciel – uczeń (nauczający, pouczający – nauczany, pouczany) wymienia się m.in. sytuacje, w których: a) wypowiedzeniom dwuznacznym nadaje się jedno powszechnie uznane znaczenie; b) fakt, iż nie wszyscy uczestnicy interakcji rzeczywiście starają się porozumieć (nierównorzędny układ ról społecznych, brak tzw. aktywnej mowy ucznia); c) nie wszyscy uczestnicy mogą się porozumieć (np. ze względu na brak znajomości słownictwa, dialog ograniczony); d) uwarunkowania związane z decydującą rolą nauczyciela w przebiegu szkolnych wypowiedzi (Rittel 1994; Kawka 1997; Skowronek 1999).

W dalszej części artykułu spróbujemy przybliżyć te kwestie przez odwołanie się do znajomości reguł użycia modalizatora wartościującego *powinien* w różnorakich konfiguracjach modalnych i deiktycznych szkolnych wypowiedzi.

6. Przegląd materiału (z komentarzem pragmatycznojęzykowym).

6.1. Modalizowanie deontyczne i wartościowanie w wypowiedziach nauczycieli:

1) *jak powinnam to zaznaczyć?...* – w pytaniu naprowadzającym (heurystycznym), skierowanym do samego siebie, w funkcji konatywnej, z myślą o zaktywizowaniu ucznia, w obrębie sekwencji dialogowej (pytanie nauczycielki – odpowiedź ucznia) na lekcji poświęconej składni:

N. *...jak powinnam to zaznaczyć?* [por. jak należałoby to zaznaczyć?] *...proszę, Agnieszka* [może nam powie]...

Agnieszka: *...można to zaznaczyć pytajnikiem i wykrzyknikiem...* [por. powinno się zaznaczyć, powinna pani zaznaczyć]... JPV (580–582).

Czasownik *powinnam* pojawia się w naszym tekście w postaci swoistej dla komunikacji szkolnej formie inkluzywnej, włączającej uczniów w obręb przemyśleń

(dylematów) i obserwacji nauczycielki. *Powinnam to zrobić,* w kontekście wartościującym znaczy 'źle postąpię, jeśli nie zrobię tego' (Wierzbicka 1971: 172).

Dla porównania warto przytoczyć analogiczne pytanie nauczycielki, ale modalizowane w kategoriach możliwości (*jak mogę to zaznaczyć*) i odpowiedź uczennicy (*powinna pani postawić dwa wykrzykniki*), wskazującą wyraźnie na nierównorzędny układ ról społecznych (w sytuacji podporządkowania) w komunikacji szkolnej:

N. *...jak to mogę graficznie zaznaczyć?... Monika...*

Monika: *...ja uważam, że powinna pani postawić dwa wykrzykniki...*

N. [reaguje na odpowiedź uczennicy (*coda*), koryguje:] *...dwa... może nawet i jeden by wystarczył...* JP V (610–613).

Interesująco wygląda też porównanie pytania *jak powinnam to zaznaczyć?* z segmentem *jak ja to muszę zaznaczyć?* – w innym fragmencie wypowiedzi tej samej nauczycielki, która modalizuje w kategoriach wzmocnionej konieczności:

N. *...no to wy to usłyszycie* ['rozpoznacie intonację rozkazującą'], *ale jeżeli ja takie zdanie chcę zapisać, czy w liście komuś o tym napisać?... to jak ja muszę graficznie zaznaczyć?... no proszę, Emilka...*

Emilka: *...musi pani na końcu zdania postawić wykrzyknik...* (JP V [551–554]).

Muszę to zrobić wyeksplikujemy za A. Wierzbicką (1971: 169) w postaci 'nie mogę tego nie zrobić', 'jeżeli chcę postąpić dobrze, to koniecznie powinienem to zrobić', 'mam obowiązek to zrobić', 'nie mam innej możliwości, jak tylko to zrobić'. Uczennica przejmuje w odpowiedzi formę intensywnej konieczności *musi pani*, którą wobec sfeminizowania zawodu nauczycielskiego traktować można jako wyraz (zwrot) kluczowy dla szkolnych (uczniowskich) wypowiedzi.

W kontekście przytoczonych pytań modalizowanych deontycznie i aletycznie warto przytoczyć fragment rozważań J. Lalewicza:

> To, co miałoby sens pytania, które JA CI stawiam, wniosku, do którego JA WAS przekonuję, czy też programu do którego JA WAS nakłaniam – gdybym użył właściwych w danej sytuacji kategorii osobowych – dzięki odpowiedniemu zainscenizowaniu tej sytuacji przedstawione jest jako pytanie, które staje przed NAMI, albo które TY sobie stawiasz (*powinieneś,* [*musisz*] *mógłbyś postawić*), wniosek, do którego MY (JA i WY) doszliśmy, albo do którego JA WAS już przekonałem, program, który MY uzgodniliśmy, albo który WY przyjmujecie [jako nasz] itp. (Lalewicz 1983: 280).

Swoista „inscenizacja" w obrębie szkolnego układu komunikacyjnego zmienia modalność szkolnej wypowiedzi, jej funkcję illokucyjną, a także tonację retoryczną na bardziej efektywną, niż byłoby to możliwe przy użyciu właściwych (neutralnych) form osobowych (por. *jak to powinnam zaznaczyć – jak to należy* 'powinno się zaznaczyć').

W obrębie kompetencji retorycznej i socjolingwistycznej mieszczą się inne przykłady nauczycielskiego modalizowania w kategoriach norm (zasad) powinności i obowiązków wobec słuchacza (ucznia) związane z przestrzeganiem reguł konwersacyjnych wypowiedzi, np.:

2) – *ona powinna poprzedzić* (wypowiedź) *słowem „cytuję"* – w formie krytycznej uwagi nauczycielki pod adresem uczennicy, która nie wyjaśniła, że chodzi o cytat, w kontekście praktycznego instruowania (pouczenia):

N: [zwraca się z pytaniem do Sylwii:] *...co to ty zrobiłaś, jak się nazywa?...*

Sylwia: ...[brak odpowiedzi]...

N. [kieruje pytanie do całej klasy:] ... *co zrobiła Sylwia?...*

Kinga: *...zacytowała...*

N. [zwraca uwagę:] *...ona nic nie zrobiła... ona* [faktycznie] *zacytowała...* [nie zasygnalizowała, że przytacza cudzą wypowiedź]... *powinna poprzedzić słowem „cytuję"...* [uzasadnia] *...bo ja mam prawo* ['mogę'] *nie wiedzieć, że to nie są jej słowa... zacytowała... jak* [inaczej] *można powiedzieć* [por. 'powinno się (należy) powiedzieć'] *zamiast „zacytowała"?...*

Ela: *..."przytoczyła"...*

N. [potwierdza] *...tak zacytowała, przytoczyła ...dobrze* [IGc, 75].

Przedmiotem modalizowania deontycznego jest performatywna formuła „cytuję", używana w sytuacji przytaczania cudzej wypowiedzi: *cytować* 1. 'przytaczać w dosłownym brzmieniu słowa zaczerpnięte z jakiegoś tekstu lub z czyjejś ustnej wypowiedzi' SJP Sz I 325; *przytoczyć* 'podać w dosłownym lub przybliżonym brzmieniu czyjąś wypowiedź lub tekst pisany' SJP Sz II 1062.

Konflikt wartości związany z nieprzestrzeganiem prawa autorskiego, dotyczący faktu niesygnalizowania cytatu mieści się ogólnie w obrębie reguły konwersacyjnej określanej jako *zasada jakości*. Wedle tej zasady, winno się realizować swój udział w rozmowie zgodnie z prawdą, a więc nie przypisywać sobie autorstwa wypowiedzi, która należy do kogoś innego (Grice, 1975); sprowadza się to do zalecenia: cudzą wypowiedź *należy* ['powinno się'] poprzedzić formułą „cytuję".

3) – *jak powinna wyglądać piękna recytacja?* – w pytaniu nauczyciela na lekcji poświęconej zasadom pięknej recytacji, w typowej strukturze tekstu dialogowego: pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia – reakcja nauczyciela na odpowiedź ucznia (tzw. coda), (Warchala 1991); ukształtowana na zasadzie tzw. „echa" nauczycielskiego:

N. [wyjaśnia, poucza:] *...bo recytować to nie* [znaczy] *tylko powiedzieć coś na pamięć... nie tylko nauczyć się bezbłędnie powiedzieć cały tekst, ale trzeba* ['należy', 'powinno się'] *dodatkowe sprawy tutaj załatwić... jakie?... jak powinna wyglądać piękna recytacja?...* [wyznacza do odpowiedzi:]... *Paulina...* [por. *proszę powiedz... może Paulina nam powie*]...

Paulina: *...trzeba zwracać uwagę na kropki, przecinki i myślniki...*

N. *...dobrze... na wszystkie znaki interpunkcyjne, na znaki przystankowe, tak?... dobrze... na co jeszcze?... Ola...*

Ola: [trzeba zwracać uwagę na to, żeby:] *...żeby nie zatrzymywać się tam, gdzie nie ma przecinków, ani kropek....* [por. nie zatrzymywać się w niewłaściwym miejscu]... (IV, 3).

Z punktu widzenia kształcenia sprawności językowej ucznia i dorosłego użytkownika języka, interesujące może się okazać zestawienie szeregu transformacji zawierających modulanty deontyczne *powinien, trzeba, należy* w różnorakich konfiguracjach osobowych, modalnych, składniowych i kognitywnych: *jak powinna wyglądać piękna recytacja // jak powinno się pięknie recytować // jak należy pięknie recytować // jakie są zasady pięknej recytacji* i in.

Pytanie nauczyciela sugeruje odpowiedź wartościującą estetycznie, tymczasem odpowiedzi uczniów dotyczą zaledwie wartości uchwytnych praktycznie (pożytecznych, instrumentalnych): recytacji tzw. bezbłędnej, adekwatnej zgodnej z zasadami interpunkcji, por. *piękny* 1. 'odznaczający się pięknem kształtów, barw, dźwięków': *„Mówić pięknym językiem"*; 2. 'mający najlepsze cechy swojego gatunku, rodzaju itp.'; 'będący doskonałym okazem swojej klasy, doskonały, dorodny, [wzorcowy], okazowy' SJPSz II 663;

bezbłędny 1. 'nie zawierający błędu, poprawny' [por. 'bezbłędna odpowiedź', 'bezbłędna recytacja?']; 2. pot. 'postępujący bez zarzutu, wykonujący coś w sposób budzący uznanie, podziw' SJPSz I, 141; *błąd* 1. 'niezgodność z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy itp.', 'odstępstwo od normy', 'pomyłka' SJPSz I, 177; *brak* 'niedociągnięcie, wada, defekt, błąd' SJPSz I, 195; por. *błąd* rozpatrywany w kategoriach antywartości poznawczych (braku wiedzy, nieznajomości reguł użycia).

Świetna (piękna) recytacja jest bardzo dobra z punktu widzenia właściwego akcentowania treści intelektualnych interpretowanego utworu, siły ekspresji i/lub formy estetycznej, ale w praktyce szkolnej recytacja nazywa się *świetna*, bo ktoś (słuchacz, nauczyciel) ocenia pozytywnie wyniki (wysiłek interpretacyjny) ucznia i chwali go za to.

Definicje słownikowe akcentują walory ekspresyjne (artystyczne) wykonania utworu: *recytacja* 'wygłaszanie z pamięci lub wyraziste, pełne ekspresji odczytywanie tekstów poezji i prozy artystycznej' SJPSz III, 29; *deklamacja* 1. 'artystyczne wygłaszanie utworu literackiego', „recytacja szkolna", teatralna deklamacja SJPSz I 331; *deklamacja* (łac. *declamatio*) – publiczne wygłaszanie z pamięci tekstów literackich, zwłaszcza poetyckich i wierszowanych. Sztuka deklamacji, rozumianej jako głosowa interpretacja utworu podlegała zmiennym historycznie regułom stylu (PSTL, 43).

4) – *powinniście się wstydzić!* – w przykładzie emocjonalnego, negatywnego (krytycznego) wartościowania, o cechach nauczycielskiej nagany i upominania (uczniów):

N. [z intonacją wskazującą na irytację i oburzenie:] *...nie... chłopcy!... nie podoba mi się to, że dokuczacie komukolwiek... w tym wypadku akurat Sylwii... bo chciałam was poinformować, że ja bardzo cenię sobie Sylwię za jej pracowitość... ona przynajmniej się stara... i naprawdę* ['zapewniam was'] *dużo się uczy... naprawdę... powinniście się wstydzić!...* [por. jak wam nie wstyd!]... (IV, 132).

Interesująco wygląda w cytowanym przykładzie rozróżnienie wartościowania obiektu rozpatrywanego w ogóle (in abstracto) i wartościowania odniesionego do konkretnej sytuacji i konkretnej osoby: *nie podoba mi się to, że dokuczacie komukolwiek* ['w ogóle']... *w tym wypadku akurat Sylwii...* [in concreto]...

Wiąże się to w pierwszym przypadku z użyciem zaimka nieokreślonego, „niewiedzy" (*ktokolwiek, komukolwiek*), w drugim wypadku modulantu *akurat*: 'przysłówek o charakterze ekspresywnym: a) podkreślający, że jest dokładnie tak, jak to określa wyraz, któremu towarzyszy [Sylwii]; b) oznaczający: 'ściśle, w danym momencie, w tym czasie, w tej chwili', 'właśnie' SJPSz I 28.

Opozycja *ktoś (jakiś)* : *ktokolwiek (jakikolwiek)* może być semantycznie zrozumiała w kontekście czasownika wyrażającego postawę mówiącego wobec propozycji zdania z subiektem w trzeciej osobie i niemożliwa, jeśli subiektem jest mówiący, jak w naszym przypadku (por. Peterson 1979; Padučeva 1992: 307).

Znaczenie sytuacyjnego, potocznego i ekspresywnego zwrotu (o cechach pytania retorycznego): *Jak ci nie wstyd!* – można objaśnić jako wyrażającego dezaprobatę dla nagannego zachowania i zdziwienie, że uczeń dopuszcza się czynu ocenianego zdecydowanie negatywnie, por. NSS, 423.

Przedmiotem modalizowania deontycznego jest uczucie *wstydu*, profilowane w kategorii czynności i stanów: *wstydzić się* 'wywoływać, budzić w kimś uczucie wstydu, wprawiać w zawstydzenie'; *wstyd* 'przykre, upokarzające uczucie spowodowane świadomością niewłaściwego, złego, hańbiącego postępowania (własnego lub czyjegoś)... zwykle połączone z lękiem przed opinią': ◊ *Nie wstyd ci (wam)?* 'zwrócenie się do kogoś w celu zaznaczenia niewłaściwości postępowania czy słów': *Nie wstydzisz się?* SJPSz III 773.

Modalizowanie deontyczne (w kategoriach norm, obowiązków i powinności) wyrażenie *powinniście się wstydzić!* (por. inny profil kognitywny: *wstydzę się za was*) odsyła do wspomnianej nazwy uczucia *wstydu*. Chodzi o rodzaj smutku, przeżywany wówczas, gdy nie chcemy być widziani przez innych: „Czy nie dałoby się zdefiniować wstydu jako uczucia podobnego do tego, jakie zwykle odczuwa człowiek, u którego myśl o tym, jaki jest, powoduje pragnienie, aby nie być widzianym?" (Wierzbicka 1971: 32).

Strukturalistyczna eksplikacja znaczenia leksemu *wstydzić się* (centralnego w polu leksykalno-semantycznym WSTYDu) może być przedstawiona w postaci uporządkowanego zbioru koniunkcji i implikacji następujących zdań składowych:

„X wstydzi się – doznaje przykrego uczucia, jakie doznaje każdy człowiek, jeśli: a) zrobił coś /(zrobił Z) znalazł się w sytuacji Z; b) sądzi, że to *źle* (Z jest *złe*); c) sądzi, że inni (Y) także sądzą, że Z jest złe; d) X nie chce, żeby spotkało go coś złego z tego powodu (...); e) X zachowuje się w pewien sposób (M) z tego powodu / z ciałem X-a dzieje się coś z tego powodu (Jędrzejko 2000: 64).

Pojedynczy akt mowy upominania: *Powinniście się wstydzić!* funkcjonuje w obrębie złożonej konfiguracji aktów perswazyjno-wartościujących, zgrupowanych wo-

kół eksplikacji prototypowych w rodzaju: „JA (nauczyciel) mówię do WAS (uczniów): to (WASZE) postępowanie mnie się nie podoba, oceniam je negatywnie (postępujecie w sposób zasługujący na naganę i reprymendę); jestem z tego powodu niezadowolona (zdenerwowana, poirytowana, oburzona); oczekuję poprawy (zmiany) niewłaściwego zachowania (por. Ożdżyński 2004: 2).

Modalizowana deontycznie konkretyzacja nauczycielskiej wypowiedzi *Powinniście się wstydzić!* uwikłana jest w dodatkowe konteksty psychologiczne (emocjonalne), aksjologiczne (negatywnego i pozytywnego wartościowania), a także pedagogiczne – w sytuacji, gdy nauczycielka staje w obronie uczennicy wyśmiewanej przez uczniów, por.:

dokuczać 'wyrządzić przykrość, wprawiać w kłopoty', 'dawać się we znaki', 'sprawiać ból, nękać, drażnić, denerwować': *„Dokuczać komuś złośliwymi przymówkami"* SJPSz I 418;

wyśmiać (wyśmiewać) 'odnieść się do kogoś, czegoś drwiąco, z szyderstwem', 'wyszydzić, wykpić kogoś, coś': *„Lubił wyśmiewać kolegów"* SJPSz III 856.

Interesująco wygląda także wartościowanie ambiwalentne w kontekście modalizowania „usprawiedliwiającego" ewentualne niepowodzenia uczennicy i akcentowania dobrych stron postępowania za pomocą (modulantu) *przynajmniej*: 'partykuła podkreślająca w zdaniu to, na czym mówiącemu szczególnie zależy, co uważa za minimum konieczne w jakiejś sytuacji', 'choć, choćby, chociaż', 'bodaj', 'co najmniej' *„Musisz powiedzieć przynajmniej kilka zdań"* SJPSz II 1048.

Zwrot wyrażający dezaprobatę w postaci *to mi się nie podoba* można sparafrazować w postaci 'jestem niezadowolony z wiadomej sytuacji' (por. NSS, 270); *jest mi przykro* 'czuję się tak, jak się czujemy, kiedy stwierdzamy, że nie dzieje się to czego pragniemy' (por. Wierzbicka 1971: 62, 269).

W uzupełnieniu przytoczmy także zaktualizowaną szkolną parafrazę eksplikacji oburzenia: *Jestem oburzona* = 'myśl, że zrobiliście coś złego (waszej koleżance) spowodowała, że poczułam się tak, jak się czujemy, gdy chcemy, aby przymusić (zmusić) was do czegoś (do poprawy zachowania)', (por. Wierzbicka 1971: 45).

W sytuacji, gdy nauczycielka staje w obronie wyśmiewanej uczennicy (ujmuje się za nią), w uzasadnieniu superlatywnej, emocjonalnej oceny pojawia się czasownik wartościowania pozytywnego *bardzo sobie cenię* w konstrukcji z potocznym zaimkiem zwrotnym *sobie* 'doceniam wartość czegoś', 'uważam coś za cenne'; *cenię* (kogoś za coś) 1. 'przyznaję komuś, czemuś znaczenie, wartość, szanuję, poważam' „Cenię coś nisko, wysoko" SJPSz 239'.

Przedmiotem wartościowania pozytywnego jest *pracowitość* 'zamiłowanie, predyspozycja do pracy'; 'wytrwałość w pracy'; „Odznaczać się, wyróżniać się pracowitością"; *pracowity* 'mający zamiłowanie do pracy', 'wiele pracujący, pilny' SJPSz II 906.

Zwracamy także uwagę na perswazyjny walor modulantu wyrażającego zapewnienie i nacisk przekonaniowy *naprawdę* 'tak, jak jest w istocie', 'w rzeczy samej', 'zgodnie z prawdą, prawdziwie', 'istotnie, rzeczywiście' (SJPSz II 279), a także

specyficzne modalizowanie prakseologicznego w istocie czasownika *starać się* 'usiłować zrobić coś jak najlepiej', 'być gorliwym w pracy, w działaniu': *„Starała się być dobrą uczennicą", „Starał się, jak mógł, ale nic mu się nie udawało"* (SJPSz III 320).

6.2. Czasownik modalny *powinien* w wypowiedziach uczniów, który na gruncie lingwistyki edukacyjnej traktować można diagnostycznie jako wskaźnik kompetencji przejściowej, przybliżonej i docelowej, np. w opanowaniu reguł użycia słownictwa wartościującego:

5) – *powinna pani postawić dwa wykrzykniki* – w odpowiedzi na pytanie nauczycielki:

N. *...jak to mogę graficznie zaznaczyć?... Monika...*

Monika: *...ja uważam, że powinna pani postawić* ['umieścić'] *dwa wykrzykniki...*

N. [uściśla:] *...dwa... może nawet i jeden by wystarczył...* JPV (610–613).

Powtarzalność i przewidywalność szkolnych sytuacji komunikacyjnych prowadzi do stereotypizacji kontaktu. Ustabilizowana relacja między nauczycielem a uczniami, nacechowana asymetrią ról społecznych i oficjalnością wpływa na jakość więzi emocjonalno-intelektualnych, wyraża się m.in. w naprzemiennym stosowaniu form pierwszoosobowym (i mówienia po imieniu) w odniesieniu do uczniów i uważanej za oficjalną formę *pan, pani* w odniesieniu do nauczyciela (nauczycielki): *pani* 'forma grzecznościowa używana przy zwracaniu się do kobiety, z którą nie pozostaje się w stosunkach rodzinnych, zażyłych, poufałych, zwykle przy imieniu, nazwisku tytule naukowym urzędowym czy zawodowym: *proszę pana [proszę pani]* w szkole podstawowej, *panie profesorze* [w szkole średniej] SJPSz II 590.

Na gruncie pragmatyki językowej formy zwracania się per *pan* umieszcza się w obrębie tzw. *deiksy socjalnej* i traktuje się jako instytucjonalne odpowiedniki formy drugiej osoby liczby pojedynczej lub mnogiej (MY, WY) używanych w innych kontekstach socjalnych (Levinson 1983).

Deiksa socjalna obejmuje struktury językowe, w których zakodowane są role społeczne i związki między uczestnikami aktu mowy lub między nimi a innymi osobami, a więc przede wszystkim zwroty grzecznościowe i tytuły, por. *powinna pani* (w wypowiedzi uczennicy) i *powinnaś* (nie do zaakceptowania w wypowiedzi skierowanej do nauczycielki) w sytuacji nierównorzędnego układu ról społecznych, zakładającego dystans i podporządkowanie (ale oczywiste w odwróconym układzie ról społecznych, w partnerskim poufnym mówieniu nauczyciela do ucznia [dziecka]).

W naszym przykładzie interesująco wygląda forma pierwszej osoby liczby pojedynczej w pytaniu nauczycielki (*jak to mogę graficznie zaznaczyć?*), pytaniu formułowanym z pozycji JA inkluzywnego, włączającego CIEBIE (konkretną uczennicę o imieniu Monika) i WAS (wszystkich uczniów w klasie) w nurt (zakres) MOICH rozważań.

Typowa sytuacja wypowiedzi jest egocentryczna, w tym znaczeniu, że nadawca patrzy na wszystko z własnego punktu widzenia. Znajduje się on w punkcie zero-

wym współrzędnych czasoprzestrzennych tak zwanego przez nas kontekstu deiktycznego (por. Lyons 1989: 250).

W sytuacji szkolnego komunikowania egocentryczne ujęcie może być świadomym zabiegiem retorycznym, może służy dodatkowo celom dydaktycznym, ukierunkowanym na zainteresowanie ucznia kwestią podejmowaną w MOJEJ wypowiedzi i na zmobilizowanie do myślenia, rozwiązywania problemów itp.

6) – *on nie powinien należeć do naszego narodu* – w wypowiedzi uczennicy na temat kontrowersyjnej kwestii zmiany obywatelstwa przez znanego piłkarza (Olisadebe) w rozważaniach na temat granic tolerancji, w przykładzie wartościowania ambiwalentnego:

Klaudia: *...kibice go kochają za to, że na przykład strzela bramki, ale na przykład inni mogą uważać, że on jest na przykład niepotrzebny, bo to taki asfalt!* [żarg. 'czarnuch'] ... *bo on nie jest* [nie pochodzi] *z Polski, albo w ogóle coś takiego... on nie powinien należeć na przykład do naszego narodu... w ogóle do Polski...* [JP VIa (242)];

7) – *nie powinien (grać w naszej reprezentacji)*, w wypowiedzi innej uczennicy na ten sam temat (uprzedzeń rasowych):

Natalia: (...) *...yyy... chodzi mi o to, że oni* ['inni kibice'] *mogą na przykład zazdrościć, że taki, ten... co się nie urodził w Polsce... po prostu gra w tej reprezentacji i po prostu nie powinien* [grać] *na przykład...* [JP VIa (260)].

Obydwie sekwencje wypowiedzi uczennic rejestrują fazę myślenia związaną z konfliktem wartości instrumentalnych (umiejętności piłkarza) i estetycznych (związanych ze strzelaniem pięknych bramek) oraz wartości wyższego rzędu, społecznego uznania (patriotyzm, związki emocjonalne z ojczyzną), po części także wartości moralnych (konieczność osobistego wyrzeczenia).

Wartości odczuwane (uczuciowe przeżycia wartości) dają o sobie znać w wypowiedziach i pozajęzykowych zachowaniach emotywnych. Wyrażaniu wartości odczuwanych służą środki leksykalne w rodzaju ekspresywizmu *asfalt* 'czarnuch' pogardl. 'Afrykanin lub każdy inny człowiek o ciemnej skórze: *Jacy są Murzyni... brudni i leniwi... tu w Polsce jestem asfaltem, bambusem, negatywem, Murzynkiem Bambo* („Dziennik Dolnośląski" 19 X 1990, 7) SPP, 102; por. też negatywne konotacje związane z potocznym ekspresywizmem *beton* 'twardogłowy', SPP, 18.

Obydwa segmenty uczniowskiej wypowiedzi noszą wyraźnie znamiona języka mówionego: przerywniki [na przykład *po prostu, w ogóle*], rodzajnikowe użycia zaimków wskazujących, wykolejenia składniowe, wypowiedzenia niedokończone, przerwane, sklejenia i inne oznaki dezintegracji składniowej (Iwanowa-Perczyńska 1958).

8) – (*dobry człowiek*) *powinien pomagać innym* (*ludziom*) – w nieporadnym wypracowaniu uczniowskim na temat problematyki wiersza Edwarda Stachury *Prefacja*:

Adam: [odczytuje zadanie domowe:] ...*„Żeby człowiek był człowiekiem, musi być dobry* [por. 'powinien być dobry'], *nie* ['powinien', 'nie może'] *mówić złych*

rzeczy. Powinien pomagać innym, innemu człowiekowi, [powinien] *czynić dobro i nie sprawiać kłopotu* [zamiast: przykrości] *ani żalu* [zamiast nie sprawiać zawodu, albo powodować rozżalenia 'stanu, żeby ktoś do nas nie miał żalu'] (IGa, 114).

Odczytywany fragment uczniowskiej wypowiedzi traktować można jako przykład realizowania kompetencji jedynie przybliżonej w stosowaniu wyrażeń i zwrotów wartościujących, które wykazują braki w zakresie niektórych kategorii gramatycznych i semantycznych (Rittel 1998: 100).

Uczniowskie konceptualizacje *dobra* kierują naszą uwagę na mechanizmy wartościowania etycznego i moralnego (w obrębie kompetencji docelowej). Znany filozof dwudziestowieczny, neopozytywista Moritz Schlick (1882–1936) w pracy *Problemy etyki* pisał

> Cecha formalna, na której Kant oparł cały ciężar swojej filozofii moralnej [...] jest następująca: *dobro* zawsze występuje jako coś żądanego lub nakazanego; *zło* jako coś zakazanego. Dobre postępowanie to takie, jakiego od nas żądają lub pragną. Od czasu Kanta na ogół formułuje się to tak: *te uczynki są dobre, które powinniśmy wykonać.* Ale nie ma żądania, wymagania czy pragnienia bez kogoś, kto żąda, wymaga lub pragnie. Również autor prawa moralnego musi być dany, jeśli określenie przez cechę formalną „nakazu" ma być jednoznaczne (cytuję za: Wierzbicka 1971: 230).

Problem definicji słów *dobrze, dobry, dobro* sprowadza się do odpowiedzi na dwa pytania: która z postaw normatywnych wchodzi tutaj w rachubę oraz czyja to jest postawa.

To jest dobre może znaczyć: 'to jest takie, jakie ja chciałbym żeby było', 'to, jest to, czego chciałbyś ty', 'to, czego chcieliby inni', 'to czego chciałby Bóg' (Wierzbicka 1971: 231). Wymienione parametry można traktować jako istotne wyznaczniki profilowania pojęcia DOBRA, a zarazem wskaźniki nabywania kompetencji docelowej w zakresie słownictwa wartościującego i sposobów wyrażania wartości na lekcjach języka polskiego i innych przedmiotów humanistycznych.

9) – *(dobry człowiek) nie powinien mówić złych rzeczy...*

10) – *... nie (powinien) sprawiać kłopotu, ani żalu...* – w cytowanym zadaniu domowym ucznia „Żeby człowiek był człowiekiem" na lekcji w pierwszej klasie gimnazjum:

Adam [odczytuje zadanie domowe:] *..."Żeby człowiek był człowiekiem, musi być dobry... nie* [powinien] *mówić złych rzeczy* [por. 'powinien być prawdomówny']. *Powinien pomagać innym, innemu człowiekowi,* [powinien] *czynić dobro i nie sprawiać kłopotu* [zamiast: przykrości] *ani żalu...* [zamiast: nie sprawiać zawodu, albo powodować rozżalenia]... (IGa, 114).

Forma zaprzeczona predykatu z modalizotorem *powinien* (*nie powinien mówić złych rzeczy*) kieruje naszą uwagę na akty mowy zbliżone do zakazów, modalizowanych w kategoriach postulatów oraz imperatywów moralnych: *Zabraniam ci zrobić Z* = 'zakładając, że nie możesz zrobić tego, co nie chcę, żebyś zrobił; chcąc spowodować, żebyś nie zrobił Z, mówię: nie chcę żebyś zrobił Z' (Wierzbicka 1973: 211). Bardziej adekwatne w rozważaniach poprawnościowych wydaje się tu wyrażenie

nie wolno jako wykładnik nie tyle zakazu, ile raczej braku przyzwolenia na to, co oceniam negatywnie. Istotny wydaje się tu optatywny (życzeniowy) aspekt oceny powinnościowej ucznia (por. Lizisowa 1995: 143).

11) – *na górze w liście powinna być* ['znaleźć się'] *data...*

12) – [na początku listu] *powinien być nagłówek* ['por. 'należy umieścić'] – w odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela, jak należy zredagować poprawnie kartkę lub list?, w szóstej klasie szkoły podstawowej:

N. *...jak pisać poprawnie kartkę lub list?... tym problemem zajmowaliśmy w klasach młodszych, ale... może przypomnijmy sobie, jak wygląda konstrukcja, na przykład listu...*

Paweł [zgłasza chęć odpowiedzi:] *...czy mógłbym odpowiedzieć na to pytanie?*

N. [wyraża zgodę:] *...tak, słucham...*

Paweł: *...na górze w liście powinna być* ['znaleźć się'] *data...*

UU. [dodają, uzupełniają:] *...i miejscowość...*

Paweł [potwierdza i rozwija odpowiedź:] *...tak, powinien być* [por. należy (powinno się) umieścić] *nagłówek, to znaczy zwrot grzecznościowy do osoby, do której piszemy... treść listu i podpis...*

N. [dziękuje i dodaje (przypomina) istotny szczegół:] *...dziękuję Pawle... zapomniałeś jeszcze o akapicie na początku zdania... przypominam, że zwroty grzecznościowe w liście piszemy wielką literą...* (VIc, 98).

Modalizowanie deontyczne w przykładach (11), (12) dotyczy praktycznego instruowania, a więc wartości instrumentalnych, które funkcjonują jako element odpowiedzi ucznia, a więc osoby wcześniej pouczanej, osoby która zdaje sprawę ze znajomości reguł, jakie obowiązują przy redagowaniu listu albo kartki z pozdrowieniami; a tym samym poddaje się nauczycielskiej ocenie znajomości reguł poprawnego pisania listu, czy praktycznej korespondencji (Ożdżyński 1984).

Sytuację nauczyciela, który pyta, jak pisać poprawnie kartkę lub list można odnieść do podstawowej różnicy między *powiedz mi*, a *pytam cię: 'Powiedz* mi, co należy zrobić... mówiąc to... *Jak należy poprawnie pisać list?* = 'Chcąc żebyś spowodował, mówiąc to, żebym wiedział, jak należy to zrobić, mówię: chcę wiedzieć, jak to należy zrobić' (por. Wierzbicka 1973: 209).

Zdania z predykatami *trzeba* i *należy* różnią się od zdań z *powinien* tym, że nie zawierają wykładnika subiektu. W przypadku orzeczenia modalnego z modulantem *powinien* obserwujemy charakterystyczne uzgadnianie formy w zakresie liczby i rodzaju w połączeniu z podmiotem nieosobowym wskazuje na konieczność spełnienia pewnego warunku, odpowiadania pewnym wymaganiom wyrażonym w orzeczeniu: *data powinna być* ['znaleźć się'] *na górze, nagłówek powinien być* (na początku listu), por. w konstrukcji bezosobowej *nagłówek należy* (trzeba) *umieścić* (na początku listu).

Istotne dla aksjologii znaczenie predykatu *powinien* J. Puzynina (1992: 86) eksplikuje z pomocą wyrażeń *dobrze* i *źle*, które zaktualizujemy w postaci: „Nadawca (nauczyciel, uczeń) sądzi, że z najistotniejszych dla tej sprawy względów (prze-

strzegania reguł poprawności) będzie dobrze, jeżeli nagłówek, datę umieścimy w odpowiednim miejscu (na początku listu), i z tychże względów będzie źle, jeżeli znajdą się one w innym miejscu": *poprawna* konstrukcja listu znaczy 'zgodna z obowiązującymi normami', 'prawidłowa', 'bezbłędna' (SJPSz II 815).

13) – *powinniśmy się cieszyć życiem...*

14) – *powinniśmy dobrze żyć... dla kogoś...* – w emocjonalnej odpowiedzi uczniów na pytanie problemowe, dotyczące sensu ludzkiej egzystencji, (w ósmej klasie szkoły podstawowej [obecnie drugiej gimnazjalnej]):

N. [dzieli się refleksją egzystencjalną:] *...kochani, każdy z nas ma jakiś odcinek czasu do przeżycia... czy to, że my wiemy, że kiedyś umrzemy, że nie jesteśmy wieczni, to znaczy dla nas, że mamy* [obowiązek] *w jakiś określony sposób żyć?... czy po prostu, tylko oczekiwać na śmierć?...*

UU. [reagują emocjonalnie, przekrzykują się, intensywnie zaprzeczają, wyrażają sprzeciw, zgłaszają własne propozycje i recepty na godne wartościowe życie:] U_1: *...nie!...* U_2: *...powinniśmy się cieszyć życiem!...* U_3: *...powinniśmy dobrze żyć!...* U_4: *...dla kogoś!...* (VIII, 7).

Wypowiedź egzystencjalna nauczycielki kieruje naszą uwagę na gatunek określany mianem *refleksji*: *refleksja* 1. 'głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś, myśl, wypowiedź będąca wynikiem zastanawiania się, rozmyślania'; 2. w znaczeniu filozoficznym: 2. 'w filozofii idealistycznej: poznanie skierowane na podmiot poznający, mające swe źródło w podmiocie, w przeciwieństwie do poznania rzeczywistości zewnętrznej' SJPSz III 32.

Refleksja egzystencjalna (nad losem ludzkim) nauczycielki formułowana jest w naszym przykładzie z pozycji MY inkluzywnego, włączającego uczniów w obręb własnych przemyśleń i obserwacji (fraza wokatywna: *kochani (moi), każdy z nas, my wiemy, że kiedyś umrzemy, nie jesteśmy wieczni, (to znaczy) dla nas, mamy (obowiązek) żyć*).

Użycie MY inkluzywnego i funkcjonalnych odpowiedników (*my, nas, mój* l.p. *moi* l.mn.) jest tu podstawą omawianego już wcześniej chwytu retorycznego, który służy nadaniu temu, co JA (nauczyciel) mówię – i co jest wyrazem MOJEGO zdania – znaczenia NASZEGO zdania, które skłania WAS, byście odebrali je jako WASZE.

Sugerując MOJĄ ocenę (*mamy (obowiązek) w jakiś określony sposób [godny, wartościowy] żyć*) ja WAS przekonuję (czynię bardziej przekonującym) w ten sposób, że ocenę, którą JA wypowiadam (lub sugeruję) w imieniu NAS wszystkich, a tym samym przedstawiam ją jako NASZĄ wspólną ocenę (Lalewicz 1983: 278).

Uczniowie przejmują bezwiednie, reaktywnie (naśladują) zaproponowaną przez nauczycielkę konwencję retoryczną wypowiedzi: *powinniśmy się cieszyć życiem!, powinniśmy dobrze żyć (dla kogoś)...* biorą te ewaluacje niejako do siebie, traktując je jako własne przeżycie wartości. To co nauczyciel wypowiada *niejako*

(tak jakby) w naszym (czytaj: waszym) imieniu staje się rzeczywistą artykulacją uczniowskiej (MOJEJ, NASZEJ) postawy i uczniowskich emocji.

Przedmiotem modalizowania deontycznego staje się uczucie radości: *cieszyć się* 'doznawać radości, zadowolenia', 'radować się', 'weselić się' SJPSz I 303. *Radość* to uczucie, którego doznajemy wtedy, kiedy stwierdzamy, że dzieje się to, co pragnęlibyśmy, aby się działo. *On się cieszy* = 'on się czuje tak, jak się czujemy wtedy, kiedy stwierdzamy, że dzieje się to, czego pragniemy' (Wierzbicka 1971: 62): „Umieć cieszyć się, to umieć znaleźć swoje miejsce w życiu, to umieć pragnąć nie tylko tego, czego nie ma, ale również tego, co jest, to umieć nie dopuścić, aby pragnienie umarło w chwili realizacji" (Wierzbicka 1971: 63).

W obrębie kompetencji docelowej umieścimy rozważania E. Fromma, który powiada, że „radość to osiągnięcie, które polega być może na tym, że u tego kto się cieszy, spełnienie nie zabija samego pragnienia (?). My ludzie mamy przecież taką silną skłonność do tego, aby pragnąć jedynie rzeczy spoza naszego zasięgu i aby na spełnienie reagować rozczarowaniem" (Wierzbicka 1971: 62).

Zdania z przysłówkiem wartościującym *dobrze* (*powinniśmy dobrze żyć* ['godnie, w sposób wartościowy'] mają w swej implikaturze ewentualną treść preskryptywną (życzenie, połączone z radą, wskazówką, zaleceniem) (por. Puzynina 1992: 58).

Powinniśmy (*żyć*) w użyciu orzeczeniowym w połączeniu z bezokolicznikiem wskazuje na to, że realizacja tego, co oznacza bezokolicznik jest czymś obowiązkowym, należnym, pożądanym, oczekiwanym, spodziewanym; w połączeniu z podmiotem osobowym wyraża obowiązek tego, co oznacza bezokolicznik: *Powinniśmy dobrze żyć* = 'źle postąpimy, jeśli postąpimy inaczej' (por. Wierzbicka 1971: 172).

15) – *w tym zaproszeniu powinny być* ['znaleźć się'] *wyrazy dla dzieci* – w wypowiedzi ucznia charakteryzującego niektóre cechy praktycznej korespondencji (zaproszenia) skierowanej do dzieci:

N. [wywołuje do odpowiedzi:] *...proszę!... kolega nam powie... całym zdaniem...*

Paweł: *...w tym zaproszeniu powinny być* ['powinny znaleźć się'] *wyrazy dla dzieci* ['por. zrozumiałe dla dzieci 'bliskie dziecku', 'stosowne', 'przystosowane do mentalności dziecka']... *żeby zachęcić...*

N. [uściśla, precyzuje, przybliża określenie „dla dzieci":] *...zachęcić dzieci... żeby były to wyrazy troszkę zdrobniałe jakby... i także przymilające się do dzieci, prawda?... kto inaczej* [napisał] *jeszcze?... proszę!...* (IGa, 119).

Modalizowanie w kategoriach powinności dotyczy, w naszym przypadku, cechy zaproszenia skierowanego do określonego odbiorcy – dziecka, a więc spełniającego postulat stosowności wypowiedzi: 'zrozumiałej dla dziecka', 'przystosowanej do mentalności i odczuwania dziecka', 'zachęcającej (stwarzającej pozytywny klimat) dla pozytywnych reakcji ze strony dziecka', 'w formie w której można przypodobać się dziecku'.

Przedmiotem modalizowania uczniowskiego jest wieloznaczny czasownik *być*, który wymaga korekty nauczycielskiej w postaci *powinny znaleźć się*, *powinny*

wystąpić, zjawić się, pojawić się itp., a więc czasowników grupy tematycznej i tekstowej aktów mowy; por. *znaleźć się* (znajdować się) 'wystąpić gdzieś, pojawić się, ukazać się', SJPSz III 1047.

7. Uwagi lingwoedukacyjne

7.1. Dyskurs szkolny, jako forma komunikacji językowej na lekcjach języka polskiego jest zarazem: – *kognitywny,* przez odwołanie się do określonej tematyki sygnalizowanej przez czasownik modalizowany deontycznie, np. na lekcji tzw. gramatyki, komunikacji językowej, retoryki, czy lekcji związanej z interpretacją tekstu poetyckiego; – *reaktywny,* por. typową strukturę tekstu dialogowego: pytanie nauczyciela – odpowiedź (niepełna) ucznia – reakcja nauczyciela w postaci sekwencji tzw. „echa" nauczycielskiego (*coda*); – *refleksyjny,* przez odwołanie się do dotychczasowego stanu wiedzy (z wykorzystaniem właściwości innych dyskursów, np. filozoficznego, językoznawczego, literaturoznawczego i in.); – oraz *inicjatywny* i *heurystyczny,* przez logiczne i konsekwentne kierowanie przyrostem wiedzy i jej innowacyjnością (Rittel 1998b: 230), por. zastosowanie inkluzywnych form osobowych (*powinniśmy, powinnam*) w kontekstach włączających ucznia w obręb własnych przemyśleń i obserwacji, z myślą o zaktywizowaniu ucznia (w działaniu traktowanym jako świadomy zabieg metodyczny).

7.2. Techniki zmieniające wiedzę językową w działanie językowe łączyć można z pojęciem tzw. *frazy ogrodzeniowej* i twierdzeniami logicznymi *o włączaniu* (Kempton 1993: 105–131). Zasygnalizowaną procedurę analityczną można, jak się wydaje, zastosować także do omawianych bądź sygnalizowanych tylko w tym artykule wyrażeń modalnych i wartościujących, por. *chciałabym to zrobić, mogę to zrobić, powinienem to zrobić, mam (obowiązek), muszę to zrobić, należy (powinno się to zrobić), można to zrobić, trzeba to zrobić* wśród funktorów prakseologicznych sprawnego (celowego działania) oraz różnorakich konfiguracji deiktycznych modalizatora *powinien* (*powinieneś, powinniśmy, powinniście*) funkcjonujących w różnorakich konfiguracjach tekstu dialogowego i monologowego (instruującego) na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum.

7.3. Kluczowe dla badań języka wartości pojęcie *interioryzacji* zakłada włączenie wartości modalizowanych deontycznie do kręgu własnych przeżyć, rozważań, w naszym przypadku uczynienie *powinności* i związanych z nią procesów i stanów częścią swojego „ja" wewnętrznego. W ujęciu socjologicznym chodzi o przyswajanie przez jednostkę (ucznia) wartości wzorów i norm społecznych obowiązujących w danej grupie, przekazanych jednostce w procesie socjalizacji, por. formę 1. osoby l.poj. *jak powinnam to zaznaczyć?* w pytaniu nauczycielki i *powinna pani postawić dwa wykrzykniki* (w odpowiedzi ucznia), jako przykłady deiksy socjalnej.

W centrum zainteresowania (na gruncie lingwistyki edukacyjnej) pomieścimy wypowiedzi uczniów rozpatrywane właśnie ze względu na stopień interioryzacji w świadomości językowej nauczyciela i ucznia, por. diagnostyczne (8) *nie powinno być problemu z wypełnieniem tabelki,* czy postulatywne (2) *ona powinna poprzedzić (to) słowem „cytuję"* – zinterioryzowane w wypowiedziach nauczycieli – z drugiej

strony przykłady modalizowania deontycznego z modalizatorem *powinien* wyraźnie zasugerowanego pytaniem nauczyciela, gdy na pytanie *Jaki powinien być dobry człowiek?* uczeń odpowiada bezwiednie powtarzając owo *powinien: dobry człowiek powinien pomagać innym.*

7.4. Wypracowany na gruncie lingwistyki edukacyjnej model zintegrowanej kompetencji lingwistycznej (obejmującej kompetencję gramatyczno-leksykalną, komunikacyjną, kulturową i lingwoedukacyjną) zakłada stopniowanie sprawności językowych w procesie edukacji językowej, charakterystyczne dla kompetencji *przejściowej, przybliżonej* i *docelowej* (Rittel 1998a: 100).

Omawiane wcześniej przykłady wartościowania z pomocą modalizatora *powinien* traktować można jako wyznacznik sprawności językowej nauczyciela (różne stopnie kompetencji docelowej) i sprawności językowej ucznia (kompetencja przejściowa i przybliżona) w ramach kompetencji lingwoedukacyjnej, skierowanej na rozwijanie języka ucznia i przesuwaniu horyzontów wiedzy w poszczególnych etapach edukacji szkolnej. Przytoczone wcześniej takty, segmenty i sekwencje nauczycielskiej wypowiedzi z modalizatorem *powinien*, można też rozpatrywać ze względu na proporcje w zakresie umiejętności wyrażania ocen aksjologicznych (moralnych, estetycznych) i prakseologicznych (utylitarnych, celowościowych), związanych, z jednej strony, z opanowaniem warsztatu metodycznego nauczyciela-polonisty i – z drugiej strony – z ogólną wiedzą aksjologiczną (kompetencją kulturową) nauczyciela i ucznia.

7.5. Wśród wyznaczników kompetencji przejściowej wymienia się m.in.: błędy w gramatyce i semantyce, komunikowanie sytuacyjne, uwzględnianie jedynie znaczeń dosłownych (denotacje) i podstawowych, por. w niefortunnej wypowiedzi ucznia szóstej klasy:

U. *...ja też uważam, że zniknęło poniżenie dla ludzi, ale na przykład jak jest teraz... jest bogactwo i bieda Afryki, gdzie Murzynów też tak się traktuje z taką niegodnością* [por. niegodziwością]... *tam się zajmują taką na przykład... samiec tam się bije* [?]... [chodzi o skojarzenie ze zwierzyńcem cyrkowym (?) (zoo) z noweli H. Sienkiewicza „Sachem" lub przekręcenie imienia bohatera];

N. [koryguje:] *...w Afryce to może nie samiec?* [śmiech i oznaki rozbawienia w klasie]... (JP VIa 142–143).

Jako procedurę diagnostyczno-prognostyczną służącą ujawnianiu słownego modelu gramatyki wewnętrznej ucznia wymienia się w takich przypadkach technikę „naprawiania", tj. zszywania „dostrajania" kompetencji językowej ucznia z kompetencją językową nauczyciela (dopasowanie form i znaczeń). Kompetencja przejściowa dotyczy głównie oceny błędów językowych. Nauczyciel jako „naprawiacz" dysponuje możliwościami ocen sprawności językowej ucznia przez zwrócenie uwagi na: użycia *niepoprawne*, ale z możliwością przełożenia na poprawne (możliwy odbiór treści); użycia *dewiacyjne*, w których jest dostrzegana jakaś norma: użycia bezsensowne, w których zatarto zupełnie wskaźniki semantyczne, jakie leżały

u podstaw wykonania; użycia wieloznaczne, z których możemy dedukować zarówno poprawny, jak i niepoprawny odbiór treści (Corder 1983: 118).

7.6. Dla kompetencji *przybliżonej* (którą cechują braki w zakresie niektórych kategorii gramatycznych i semantycznych, słownictwo z centrum pola leksykalno-semantycznego, znajomość niektórych konotacji znaczeniowych i znaczeń sekundarnych) przyjmuje się technikę „wyczerpywania", tj. sukcesywnego uzupełniania „napełniania" kompetencji ucznia (ustalenie luk metodą ciągów definicyjnych i ich wypełniania przez nauczyciela), por. nauczycielskie dopowiedzenia (umieszczone w nawiasach kwadratowych):

Paweł (odczytuje zadanie domowe:) *Żeby człowiek był człowiekiem, musi być dobry* [por. *powinien być dobry*]... *nie* [*powinien*] *mówić złych rzeczy* [por. *powinien być prawdomówny*] *nie powinien kłamać* (...) [powinien] *czynić dobro i nie sprawiać kłopotu* [zamiast: *przykrości*] *ani żalu...* [zamiast: *nie sprawiać zawodu, ani powodować rozżalenia i rozczarowania*], (IGa, 114).

Kompetencja *przybliżona* jest wyjaśniana przez odwołanie się do kompetencji wyrazu podstawowego (Halliday 1967: 37), struktur podstawowych i sensów prymarnych, opanowywanych na poziomie nauczania podstawowego (por. *człowiek jest dobry, człowiek mówi prawdę*). Technika *wyczerpywania* ma za zadanie stworzyć podstawy do przejścia od kompetencji *przybliżonej* do *docelowej*, która zakłada m.in. znajomość gramatyki i semantyki, znajomość słownictwa nie tylko z centrum pola leksykalno-semantycznego, ale także jego konotacyjnych peryferii, znajomość reguł przekładu (między)kulturowego i parafrazowania interkodowego (intersemiotycznego).

Bibliografia:

Arystoteles, 1953, *Retoryka, Księga III*, [w:] *Trzy stylistyki greckie*, oprac. W. Madyda, Wrocław, BN II 75.

van Buren P., 1983, *Semantyka a nauczanie języka*, [w:] *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, t. 1, Warszawa.

Corder S.P., 1983, *Analiza błędu językowego*, [w:] *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, t. 2, Warszawa.

Godowska H., 1987, *Leksem* powinien – *próba opisu znaczeń*, [w:] *Język – Teoria – Dydaktyka*, Kielce, s. 223–230.

Grice H.D., 1975, *Logic of conversation*, [w:] *Syntax and Semantics*, eds. P. Cole, J. Morgan, vol. 3, *Speech acts*, New York.

Grzegorczykowa R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 3, poprawione i rozszerzone, Warszawa.

Guzik B., 2003, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.

Halliday M.A.K., 1967, *Intonation and Grammar in British English*, The Hague.

ISJP, 2000, *Inny słownik języka polskiego* PWN, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa.

Iwanowa-Perczyńska N., 1958, *Przyczynek do składni gramatycznej i stylistycznej mówionego języka polskiego (na materiale gwar i języka potocznego)*, Biuletyn PTJ, z. XIII, s. 115–126.

Jędrzejko E., 1988, *O tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności i jej podstawowych wykładnikach leksykalnych*, „Polonica" XII, Wrocław, s. 17–28.

Jędrzejko E., 2000, *O językowych wykładnikach pojęcia WSTYD w różnych koncepcjach opisu*, [w:] *Język a kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, red. J. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 59–77.

Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa.

Jodłowski S., 1987, *Polskie czasowniki niefleksyjne*, [w:] *Dydaktyka nauki o języku. Wybór prac*, Warszawa.

Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków.

Kempton W., 1993, *Gradacja kategorii a związki taksonomiczne*, [w:] *Amerykańska antropologia kognitywna*, red. M. Buchowski, Warszawa

Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.

Koseska-Toszewa V., Penčev J. (red.), *Gramatyka konfrontatywna bułgarsko-polska*, t. 6, cz. 1: *Modalność. Problemy teoretyczne*, Warszawa 1996; cz. 2: *Modalność imperceptywna*, Warszawa 1997.

Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych. Zarys problematyki*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 267–280.

Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.

Lizisowa M.T., 1995, *Podstawowe terminy prawne w statutach staropolskich na tle słowiańskim. Studium semantyczne*, Kraków.

Lyons J., 1989, *Semantyka*, t. 2, przeł. A. Weinsberg, Warszawa.

Mosiołek K., 1991, *Opracowanie haseł* winien *i* powinien *w* Słowniku języka polskiego *pod red. M. Szymczaka*, „Poradnik Językowy", nr 9–10, s. 383–389.

Najder Z., 1971, *Wartości i oceny*, Warszawa.

NSS – 1993, A. Bogusławski, J. Wawrzyńczyk, *Polszczyzna jaką znamy. Nowa sonda słownikowa*, Warszawa.

Ożdżyński G., 2004, *Nauczycielskie upominanie*, Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis 19, Studia Linguistica II, Kraków, s. 351–363.

Ożdżyński J., 1984, *Niektóre cechy socjolingwistycznego opisu tekstu (na przykładzie praktycznej korespondencji)*, [w:] *Dialektologia. Onomastyka. Stylistyka. Materiały w sesji naukowej w 80-lecie urodzin Prof. E. Pawłowskiego*, Kraków, s. 97–129.

Ożdżyński J., 1999, *Modalność i wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków, s. 89–104.

Padučeva E.V., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości (referencyjne aspekty znaczenia zaimków)*, przełożyła Z. Kozłowska, Warszawa.

Peterson P.L., 1979, *On representing event reference*, [w:] *Syntax and Semantics*, New York, vol. 11, s. 325–354.

PSTL – 1994, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński (red.), *Podręczny słownik terminów literackich*, Warszawa.

Puzynina J., 1990, *O problemach „ważnych" i „istotnych"*, „Poradnik Językowy", z. 6, s. 405–409.

Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.

Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.

Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.

Rittel T., (1998a), *Sposoby określania sprawności językowej ucznia*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, cz. I, s. 99–117.

Rittel T., (1998b), *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice, s. 221–231.

SJPSz, 1983–1985, *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa.

Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej (analiza pragmatyczno-językowa)*, Kraków.

SPP – 1996, J. Anusiewicz, J. Skawiński, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa–Wrocław.

Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.

Wierzbicka A., 1971, *„Kocha, lubi, szanuje". Medytacje semantyczne*, Warszawa.

Wierzbicka A., 1973, *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław, s. 201–219.

Ziembiński Z., Zieliński M., 1992, *Dyrektywy i sposób ich wypowiadania*, cz. II: Zieliński M., *Wypowiedzi dyrektywalne w praktyce językowej*, Warszawa, s. 69–101.

Rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających

IV – lekcja języka polskiego w klasie czwartej Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach (temat: *Recytacja wiersza K. Iłłakowiczówny „Spraw, żeby..."*), nagranie: 2000 r.

IVd – lekcja języka polskiego w klasie czwartej Szkoły Podstawowej nr 17 w Tarnowie (21 X 2001), temat: *„Jak pan może panie pomidorze"* – pisownia wyrazów (archiwum Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej IFP AP w Krakowie (skrót: KLiLE);

JP V – lekcja języka polskiego w klasie piątej Szkoły Podstawowej nr 14 w Krośnie (temat: *Wypowiedzenia oznajmujące, pytające, rozkazujące i wykrzyknikowe*), wydruk komputerowy 2002 r.

JP VIa – lekcja języka polskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie (temat: *„Sachem" – wpływ lektury na mój stosunek do innych ludzi*), archiwum KLiLE: wydruk komputerowy 2002 r.

VI c – lekcja języka polskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej w Lutowiskach (woj. podkarpackie), 27 XI 2000 r. (temat: *Znaki polskich miast*); archiwum KLiLE.

IGa – lekcja języka polskiego w pierwszej klasie Gimnazjum w Grzegorzewicach, gmina Iwanowice k. Krakowa (październik 2000 r.); temat: *Jak i do kogo mówić?;* archiwum KLiLE;

IGb – lekcja języka polskiego w klasie pierwszej Gimnazjum Publicznego w Łysej Górze, powiat brzeski (2001 r.); temat: *Jaki problem przedstawił Ernest Hemingway w opowiadaniu „Stary człowiek przy moście";* archiwum KLiLE;

IGc – lekcja języka polskiego w pierwszej klasie Gimnazjum w Zespole Szkół w Dziaduszycach (październik 2000 r.) temat: *Czy to proza, czy poezja?;* archiwum KLiLE;

VIII – lekcja języka polskiego w klasie ósmej Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach (2000 r.); temat: *Co jest naprawdę ważne w życiu – na podstawie wiersza Wisławy Szymborskiej pt. „Muzeum";*

VIIIa – lekcja języka polskiego w klasie ósmej Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach (2000 r.); temat: *Do moich uczniów – Jan Twardowski – humanista.*

Valuating with modal predicative SHOULD in lessons of Polish in primary and comprehensive schools

Abstract

Analyzing both teachers' and pupils' utterances (recorded at primary and secondary school) the author focuses mainly on the relations between deontic, alethic, epistemic, and evaluative (referring to stating the value and emotional valuing) modalities. The modal characteristic is accompanied by stating some important parameters of the pragmatic background of classroom utterances including typical dialogue communication as well as rhetoric (oratorical) one.

Presented in the paper examples of valuing by means of predicate "powinien" (should/ought to) may be recognized as a determinant of teacher's language skills (different grades of destination competence) and also pupil's language skills (intermediate and approximate competences) within linguoeducational competence aimed at developing pupils' language and changing "horizons" of knowledge on particular levels of school education.

The teachers' and pupils' utterances with the modal verb "powinien" may be considered in respect of proportions within abilities of expressing axiological and praxeological opinions referring to teachers' methodical abilities as well as to both teachers' and pupils' general axiological knowledge (cultural competence).

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Robert Stabczyński

Nauczycielskie *proszę* w szkole podstawowej i w gimnazjum

1. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie funkcjonowania i semantyki czasownika *prosić* w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w procesie porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Czasownik ten zajmuje bardzo ważne miejsce w komunikacji dydaktycznej nie tylko ze względu na wysoką frekwencję (na lekcjach), ale także z uwagi na jego performatywne użycie w funkcji aktów sterujących uwagą i zachowaniem ucznia oraz aktów grzecznościowych, łagodzących imperatywna wymowę poleceń, tak istotnych dla sprawnego realizowania przez nauczyciela zadań dydaktycznych.

Kontekst pierwszej osoby i użycia performatywnego generuje ponadto specjalne znaczenia u niektórych czasowników modalnych.

W przypadku performatywnego użycia pierwsza osoba czasu teraźniejszego czasownika dotyczy wypowiedzi samoweryfikującej się, tzn. wypowiedzi prawdziwej na mocy faktu swojego wypowiedzenia. Przy użyciu tego samego czasownika nie w pierwszej osobie powstaje zwykła wypowiedź (opisowa), prawdziwa lub fałszywa (por. *proszę // będę prosić*). W ten właśnie sposób pierwsza osoba przypisuje wypowiedzi performatywnej funkcję performatywną, tzn. użycia, przy którym wypowiedź nie służy jak zwykle do opisu czynności, lecz stanowi realizację tej samej czynności, która jest oznaczona przez czasownik, (por. kontekst opisowy: w czasie przeszłym: *on prosił*) (Padučeva 1992: 191–193).

Warto zwrócić uwagę na syntaktyczne właściwości wyrazu, jego aktywne walencje semantyczne, tzn. te wartości znaczeniowe, które przyłączają do niego wyrazy zależne składniowo: każdej z nich odpowiada zmienna w definicji znaczenia wyrazu: *proszę* [JA] – *subiekt* (nauczyciel) – *ciebie* (ucznia) – kontragens, adresat prośby – *o coś (proszę o uwagę, o spokój)* – dla kogoś (obiekt ewentualnego spełnienia prośby).

2. Interesująco wyglądają powiązania wartości (mocy) illokucyjnej prośby z modalnością wypowiedzi (Boniecka 1984: 87–99). Prośba jest to próba oddziałania słowem na chcenie drugiego człowieka. Ten, kto prosi wyraża swoje pragnienie, żeby w ten sposób wywołać chcenie adresata, por. eksplikację A. Wierzbickiej

(1973: 206): „*Chodź tutaj!* (z intonacją proszącą) = *Proszę cię żebyś tutaj przyszedł = zakładając, że możesz zrobić to, albo nie zrobić; chcąc spowodować, żebyś to zrobił, mówię: chcę, żebyś tu przyszedł*".

Proszę mi powiedzieć (w 1. os. l. poj. czasu teraźniejszego) komunikuje w naszym wypadku:

a) fakt powiedzenia przez nauczyciela (aspekt lokucyjny wypowiedzi);
b) modalność sformułowaną i zaznaczoną w formie odpowiednika trybu proszącego (praecativus): proszę (*modus*) powiedzieć (*dictum* – cel (przedmiot prośby, obiekt modalizowania w kategoriach prośby);
c) funkcję illokucyjną tego co powiedziane: moja wypowiedź jest prośbą i w instytucjonalnym układzie komunikacji szkolnej – poleceniem (żądaniem) złagodzonym przez użycie enklityki *mi* (por. *proszę, zrób to dla mnie, będzie mi miło, przyjemnie*), a także ekspresywnego zaimka zwrotnego *sobie* (*proszę sobie zapisać*);
d) możliwość (założenie) spełnienia prośby przez adresata (aspekt perlokucyjny wypowiedzi).

Istotą prośby (jej „regułą zasadniczą") jest to, że:

1) jest próbą sprawienia, aby słuchacz (adresat) wykonał dany akt; treścią propozycjonalną prośby jest jakiś przyszły (następujący bezpośrednio po wypowiedzeniu prośby akt słuchacza (ucznia);

2) założenia (reguły przygotowawcze) są takie, że: a) słuchacz (adresat) jest w stanie wykonać ów akt; b) nie jest rzeczą oczywistą dla mówiącego i słuchacza, że ten ostatni w normalnym biegu rzeczy wykona ów akt z własnej woli; c) osoba prosząca widzi swoje dobro w jakimś akcie adresata (Searle 1969: 66).

Różnica między rozkazem (żądaniem, poleceniem) a prośbą tkwi w założeniach: rozkaz zawiera w strukturze głębokiej założenie, że adresat *musi zrobić* (nie może nie zrobić) to, co mówiący chce, aby zrobił; prośba zawiera założenie, że adresat (uczeń) *może zrobić*, albo nie zrobić tego, co mówiący chce aby zrobił, por. eksplikację A. Wierzbickiej, (1973: 206): *Rozkazuję ci zrobić* Z = '*zakładając, że nie możesz nie zrobić tego, co ja chcę, żebyś zrobił; chcąc spowodować, żebyś zrobił Z, mówię: chcę żebyś zrobił Z*'.

W ten sposób szkolne polecenie w rodzaju *proszę mi powiedzieć* przedstawia się jako byt heterogeniczny (kontaminacyjny), jako akt mowy o cechach prośby i żądania, skrótowo oznaczony za pomocą zestawienia bliźniaczego: *polecenie – prośba.*

3. Przegląd materiału

3.1. Performatywne *proszę*

Przykładowy materiał ilustrujący funkcjonowanie nauczycielskiego *proszę* pochodzący z nagrań kilkunastu lekcji przeprowadzonych w szkole podstawowej i gimnazjum (por. skróty na końcu artykułu) zgrupowany został w pięciu zespołach pragmatyczno-semantycznych: a) w funkcji delimitatora tekstu mówionego; b) w funkcji orzeczenia złożonego z bezokolicznikiem (modalizowanym w kategoriach prośby); c) w potocznym połączeniu z bezokolicznikiem i zaimkiem zwrotnym

się, sobie oraz enklityką *mi* (w celowniku); d) w podstawowej konstrukcji składniowej *proszę o coś*; e) formuły grzecznościowe (akty etykiety społecznej).

a) Najliczniejszą grupę w analizowanym materiale stanowią akty i segmenty z *proszę* jako sygnałem startowym (wspomagającym), poprzedzającym polecenie albo postawienie pytania, w postaci wskaźnika delimitacji tekstu mówionego rozpoczynającego nową sekwencję wypowiedzi:

– *proszę* poprzedzające polecenia w formie MY inkluzywnego (formy trybu rozkazującego, lub oznajmującego w funkcji trybu rozkazującego [proszącego])[1]:

– *proszę, popatrzmy* przed poleceniem w formie pierwszej osoby liczby mnogiej trybu rozkazującego (proszącego):

N.: ...*proszę, popatrzmy na ukształtowanie powierzchni*... [G VI (539)];

N.: ...*proszę, zamykamy zeszyty*...[por. 'zamknijmy', 'proszę zamknąć', 'zamknijcie'] [CH VIII (10)];

N.: ...*starannie proszę rysujemy, podpisujemy*... [M V (388)];

– *proszę, spróbujemy sobie uzupełnić* [por. 'spróbujmy uzupełnić'] w kontekście łagodzenia imperatywnej wymowy polecenia:

N.: ...*proszę, spróbujemy sobie uzupełnić to, co mamy w rameczce w ćwiczeniu trzecim*... [G VI (703)];

– *proszę, musimy przenieść* – modalizowane deontycznie:

N.: ...*proszę, tutaj* musimy *mapę przenieść*... [H VI (169)];

– *proszę, spójrz* – poprzedzające polecenie w formie drugiej osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego:

N.: ...*proszę, spójrz na planszę*... [B VI b (40)];

– *proszę, (niech) każdy znajdzie sobie*, poprzedzające polecenie w formie trzeciej osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego (z partykułą *niech*, w postaci eliptycznej):

N.: ...*proszę*, [niech] *każdy* [z was] *znajdzie sobie na mapie Polski pas kotlin*... [por. proszę znaleźć sobie] [G VI (435)];

– *poczekaj, proszę*, po poleceniu w formie drugiej osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego:

N.: ...*ale poczekaj na mnie...proszę*...[G VI (324)];

– *proszę*, po poleceniu w trzeciej osobie liczby pojedynczej trybu oznajmującego:

N.: [niech] ...*odpowie mi na to pytanie Łukasz...proszę*...[B VI b (51)] *por. może odpowie mi na to pytanie Łukasz...myślę, że odpowie mi na to pytanie Łukasz*;

– *proszę, może Konrad podejdzie*, poprzedzające propozycję w trzeciej osobie liczby pojedynczej (w funkcji polecenia) z partykułą *może*[2] w połączeniu z formą

[1] A. Wierzbicka eksplikuje: '*proszę zrób to* = mówię ci, że pragnę, żebyś to zrobił, bo chcę spowodować, żebyś zechciał to zrobić' (Wierzbicka 1971: 191); w odniesieniu do form MY inkluzywnego: proszę zróbmy to = mówię ci, że pragniemy, żebyś to zrobił, bo chcę spowodować, żebyście zechcieli to zrobić.

[2] W przypadku modulantu *może* ingerowanie w sytuację polega na pytaniu, żądaniu, zachęcaniu, a więc na domaganiu się uwagi, wyjaśniania, zmiany wykonania jakichś czynności itd. (Jodłowski 1977: 110).

czasu przyszłego (czasownika dokonanego *podejdzie*), oznaczającą uprzejmą zachętę, zaproszenie, prośbę (MSJP, 405):

N.: *...proszę, może Konrad* [niech] *podejdzie do mapy i przeczyta nam rzeki przepływające przez region omawiany...*[G VI (725)], por. *proszę, Konrad podejdź do mapy i przeczytaj [wymień] nam rzeki przepływające przez region omawiany;*

– proszę w funkcji konatywnego pytania – zachęty, ponaglenia:

– *no proszę?*, w funkcji konatywnego pytania ponaglającego:

N.: *...czy ktoś z was wie, gdzie zostały Legiony wysłane?... gdy ostatecznie nie były potrzebne Francji, Napoleonowi, gdzieś je wysłano...strasznie daleko – za ocean...* [brak odpowiedzi] *no... proszę?...Małgosiu...* [H VI (426)], por. *może ty powiesz?...:*

– wezwanie do odpowiedzi ze wskazaniem na ucznia-wykonawcę polecenia, często w funkcji sygnału delimitacji tekstu mówionego:

– *proszę* 'kontynuuj', 'masz głos', 'proszę mówić':

N.: *...no, ale wymień takie trzy najważniejsze tkanki, które najbardziej decydują o tym przystosowaniu roślin do życia na lądzie...*U.: *...czyli to będzie miazga...*N.: *...nie...no, proszę...* ['mów'] [(B VI a (46)];

– *proszę* ('dokonaj analizy wypowiedzeń'):

N.: *...i zwróćcie uwagę, jaka jest różnica w sposobie mówienia...pierwszy raz mówię tak...jutro jest dzień wolny...a teraz...jutro jest dzień wolny!...proszę...*[o właściwą wypowiedź] [JP V (534)];

– *proszę* 'kontynuuj':

U.: *...było także przekupstwo wśród szlachty, słabe wojsko, brak amunicji...*N.: *...brak amunicji...to znaczy nie amunicji, źle użyłaś tego wyrazu...brak wojska ogólnie...brak wojska silnego...proszę...*[o dalsze wypowiedzi] [H VI (63)];

– *proszę* + imię uczennicy (fraza wokatywna):

N.: *...proszę, Marzenko* [M V (48)], por. *może ty powiesz;*

– *proszę* + imię uczennicy (fraza wokatywna w mianowniku):

N.: *...proszę, Kasia* [G V (281)], por. *może nam powie...;*

– *proszę* + imię w wołaczu:

N.: *...proszę Kasiu, pierwsze zadanie...* [JP V (279)], por. *może nam zanalizujesz;*

– *proszę*, poprzedzające polecenia w formie trybu rozkazującego lub jego funkcjonalnych odpowiedników:

– *proszę*, przed poleceniem skierowanym do wszystkich uczniów w klasie (por. 'znajdźcie sobie'):

N.: *...proszę,* [niech] *każdy znajdzie sobie na mapie Polski pas kotlin* [G VI (435)];

– *proszę* w wypowiedzi wartościującej [z funktorem: *ważny, ważniejszy, najważniejszy*]:

N.: *...i proszę, ta najważniejsza...* [por. *proszę wymienić tę najważniejszą sferę powłoki ziemskiej*] [G VI (387)];

– *proszę* ('powtórz'):

N.: ...*czyli widzimy, każde z tych zdań, o których mówiliśmy na początku lekcji, może stać się zdaniem*...U.: ...*wykrzyknikowym*...N.: ...*proszę*...[powiedz pełnym zdaniem] U.: ...*może stać się zdaniem wykrzyknikowym*...[JP V (685)];

– *proszę*, w funkcji delimitatora tekstu mówionego, który poprzedza objaśnienie (informację do rozwinięcia) utrzymane w formie trzeciej osoby liczby pojedynczej trybu orzekającego:

N.: ...*proszę, w okolicach Krakowa znajduje się przewężenie zwane Bramą Krakowską*... [G VI (717)];

– modulator *proszę* [o odpowiedź] poprzedzający pytania, otwierający dialog (Kominek 1992: 91):

N.: ...*proszę*, [mi powiedzieć (odpowiedzieć)]... *kiedy była pierwsza wolna elekcja?*... [H VI (71)];

– *proszę* – element startowy (zachęty do odpowiedzi) po postawieniu pytania:

N.: ...*kto napisał słowa do Mazurka Dąbrowskiego?...proszę*... [mów] [H VI (227)];

b) Nieco mniej liczną grupę stanowią akty sterujące w formie orzeczenia modalnego (złożonego): *proszę* (modus) + *bezokolicznik* (dictum – przedmiot prośby) traktowany w tradycyjnej analizie składniowej jako dopełnienie [Jodłowski 1976: 102]:

– *proszę* + bezokolicznik z kategorii verba scribendi (*podpisać, zapisać, wpisać, zanotować*):

N.: ...*proszę zapisać: sześć „a" równa się trzysta sześćdziesiąt stopni*...[M V (652)];

– *proszę* (modus) + bezokolicznik (dictum):

– *proszę przejrzeć* (*literaturę*) 'zaznajomić się z czym, oglądając co':

N.: ...*proszę przejrzeć literaturę pozapodręcznikową*... [H VI (562)];

– *proszę doczytać* ('uzupełnić wiadomości, czytając'), wskazówka (pouczenie) w formie złagodzonego polecenia:

N.: ...*przede wszystkim z tą formą krasową, proszę tam troszkę jeszcze przy okazji sprawdzianu doczytać*... [G VI (150)];

– *proszę szukać* 'szperać, starać się znaleźć informację':

N.: ... *jeśli ktoś książki nie ma,* [por. jeśli nie masz książki] *to proszę* [szukać] *w encyklopedii o legionach*... [H VI (561)];

– *proszę mówić głośniej,* w formie upominania:

N.: ...*Magda, ale głośniej proszę mówić do nas*... [M V (668)];

– w formie przypominania (upominania) i zachęty:

– *proszę używać (pojęcia)*:

N.: ...*znasz pojęcia fizyczne,*[więc] *proszę ich używać*... [F I G (660)];

– *proszę* wśród aktów sterujących uwagą uczniów (koncentrujących uwagę na przedmiocie rozważań):

– w wariancie synonimicznym *proszę zobaczyć* ('zwracam uwagę'):

– *proszę zobaczyć,* 'stwierdzić co naocznie', 'przekonać się', 'zwrócić uwagę', 'zauważyć':

N.: *...proszę zobaczyć, że plemnik posiada witki...* [B VI a (159)];

– w wypowiedzi poglądowej:

N.: *...proszę zobaczyć, że tam w takim kółeczku w powiększeniu jest narysowana rodnia...* [B VI a (152)];

– *proszę zobaczyć,* w kontekście 'koncentruję uwagę na przedmiocie rozważań':

N.: *...proszę zobaczyć... pierwsze dwie roślinki przedstawiają zarówno gametofit jak i sporofit, ale my na tych dwóch pierwszych roślinkach zaznaczymy tylko pokolenie bezpłciowe... sporofit...* [B VI a (220)];

– *proszę zwrócić uwagę* 'proszę skoncentrować się na informacji, proszę zainteresować się zwłaszcza tym, że...':

N.: *...proszę zwrócić uwagę, że mchy rozmnażają się zawsze raz płciowo, a raz bezpłciowo...* [B VI a (180)];

– *proszę patrzeć na to* 'zwrócić uwagę' (w sekwencji instruującej – pouczenia, wskazówki z uzasadnieniem):

N.: *...proszę..., jak będziecie się uczyć, patrzeć na to, ponieważ nie ma takiego schematu w książce, ... pomoże* [por. okaże się pomocne, korzystne] *wam przy uczeniu się, jak byście zapomnieli o czymś, właśnie ten schemat w ćwiczeniach...* [B VI a (275)];

– *proszę* + bezokolicznik w poleceniach technicznych związanych z organizacją lekcji:

– *proszę podnieść rękę* 'proszę zgłaszać się do odpowiedzi (przez podniesienie ręki do góry)':

N.: *...proszę podnieść rączkę...* [M V (458)];

– *rękę (rączkę) proszę podnieść do góry* (na znak gotowości do odpowiedzi):

N.: *...rękę proszę podnieść do góry...* [M V (446)];

– *proszę podnieść rączki,* a tym samym 'zasygnalizować trudności (wątpliwości)'; w konstrukcji upodrzędniającej:

N.: *...kto ma problem i nie jest pewny, proszę podnieść rękę do góry...* [M V (278)];

– *proszę zamknąć* (*podręcznik z ćwiczeniami*):

N.: *...na razie ćwiczenia proszę zamknąć...* [JP V (331)];

– *proszę pościerać tablicę*:

N.: *...tablicę proszę pościerać...* [M V (5)];

– *proszę (mówić)* z intonacją upominania:

N.: *...po kolei proszę* [mówić]... [B VI b (776)];

– *proszę przeczytać,* 'odczytać od początku do końca':

N.: *...proszę przeczytać polecenia w tym ćwiczeniu...* [JP V (462)];

– *proszę (przeczytać),* w formie eliptycznej; w konstrukcji upodrzędniającej (warunkowej):

N.: *...jeśli ktoś książki nie ma, to proszę w encyklopedii o Legionach* [przeczytać]... [H VI (563)];

– *proszę* + *nazwać* 'wymienić z podaniem nazwy kierunku':

N.: *...ale proszę nazwać z kierunkiem...* [(450) G VI];

– *proszę nie odpowiadać* 'mówić na zadany (wskazany) temat', 'reagować na moje pytania', w formie pouczenia (wskazówki):

– *proszę (nie) odpowiadać chórem,* w formie zakazu[3], albo polecenia z istotnym zastrzeżeniem:

N.: ...*jeszcze raz zadaję pytanie i proszę odpowiadać nie chórem, tylko aby to zrobiła jedna osoba*... [B VI b (393)];

– *proszę się zgłaszać* (*do odpowiedzi*) 'sygnalizować chęć odpowiedzi':

N.: ...*proszę się zgłaszać i mówić poprawnie*... [H VI (197)];

– *proszę mówić poprawnie,* w upomnieniu (pouczeniu):

N.: ...*proszę się zgłaszać i mówić poprawnie*... [H VI (197)];

– *proszę powiedzieć* 'chcę, żebyś wiedział, że pragnę' w formie zachęty[4] w wypowiedzi nakłaniającej adresata (ucznia) do aktywności werbalnej:

N.: ...*Małgorzata, proszę powiedzieć*... [G VI (576)];

– *proszę (powtórzyć):*

U.: ...*Rota*...N.: ...*proszę* [powtórzyć] ...U.: ...*Rota*...[H VI (30)];

c) W potocznym połączeniu z bezokolicznikiem i potocznym zaimkiem zwrotnym *się, sobie* oraz enklityką *mi* (w celowniku):

– orzeczenia złożone (modalne) trybu życzącego: *proszę* (modus) + bezokolicznik czasownika w stronie zwrotnej (dictum):

– *proszę się nauczyć* 'przyswoić sobie pewien zasób wiedzy, wiadomości':

N.: ...*proszę się nauczyć tego, co macie w zeszycie*... [H VI (561)];

– *proszę się nie rozpisywać* 'proszę nie pisać za dużo i rozwlekać', 'proszę zachować umiar w opisie', w sekwencji przestrzegania, pouczenia, wskazówki 'co dla ciebie nie jest dobre':

– w konstrukcji upodrzędniającej, z uzasadnieniem:

N.: ...*oczywiście proszę się nie rozpisywać dokładnie na temat historii Krosna, bo nie chodzi nam o historię*... [G VI (171)];

– w poleceniu – pouczeniu (z zastrzeżeniem) o cechach zakazu (przestrzegania):

N.: ...*pięknie proszę się nauczyć czytać,* [ale] ...*nie na pamięć* [M V (689)];

– w formie złagodzonego polecenia z zaimkiem *sobie* 'wyraz ekspresywny nadający charakter potoczny lub bardziej poufały, bezceremonialny, (np. wzmocnienia, uwydatnienia (...) itp. [SJPSz, III 209, por. Rudzka-Ostyn 2000] w konstrukcji z uzasadnieniem:

– *proszę sobie zapamiętać*:

N.: ...*proszę sobie zapamiętać budowę przedrośla, bo na sprawdzian macie jak znalazł*... [B VI b (705)];

– w konstrukcji z pytaniem zależnym:

[3] Por. „Zabraniam ci zrobić Z. = Zakładając, że nie możesz zrobić tego, co nie chcę, żebyś zrobił, chcąc spowodować, żebyś nie zrobił Z, mówię: nie chcę, żebyś zrobił Z" (Wierzbicka 1973: 211).

[4] Por. eksplikację A. Wierzbickiej (1971: 191): 'Zachęcam cię, żebyś to zrobił [żebyś powiedział] = mówię, że chcę, żebyś poczuł, że chcesz to zrobić, bo sądzę, że to będzie dla ciebie dobre'.

N.: ...*proszę mi powiedzieć teraz* [to], *jakie były losy legionów, cel i losy legionów*... [H VI (521)];

– *proszę* (*mi powiedzieć*), pytanie mobilizujące do myślenia:

N.: ...*my wiemy jak długo Polska przechodziła okres zaborów, jak długo trwały zabory, jak długo Polska była w niewoli... ile lat? ...proszę?* ...[mi powiedzieć, słucham, proszę?] [H VI (112)];

– *proszę mi powiedzieć*, poprzedzające pytanie – podpowiedź (sugestię) o cechach oznajmienia [por. ...kto był przeciwnikiem Francji?]:

N.: ...*proszę mi powiedzieć... przeciwnikiem Francji była*... [H VI (186)] [oczekiwanie na uzupełnienie odpowiedzi przez ucznia, por. kto był przeciwnikiem Francji?]:

– *proszę mi opowiedzieć* 'przedstawić co słowami, zwykle ustnie' w wypowiedzi wartościującej:

N.: ...*kiedy ciało wykonuje pracę?*... U.: ...*kiedy wykonuje jakąś czynność*... N.: ...*ale teraz już elegancko proszę mi opowiedzieć*... [F I G (659)];

– *proszę mi przeczytać*:

N.: ...*proszę mi przeczytać treść tego ćwiczenia*... [JP V (779)];

– *proszę powtórzyć mi*, w formie tranzycji (akty związane z konstruowaniem tekstu i kształtowaniem tematu):

– *proszę powtórzyć mi*, z odcieniem subiektywnego komentowania treści (Jodłowski 1971: 129]:

N.: ...*jeszcze raz proszę powtórzyć mi, jak zbudowany jest sporofit u mchów*... [B VI a (233)];

– *proszę mi omówić*, w konstrukcji upodrzędniającej w funkcji (pouczenia, instrukcji):

– *proszę, żebyście* (*mi*) *(o)mówili:*

N.: ...*i proszę, teraz już nie będę was prosić, żebyście mi mówili – kolor niebieski czy tam inny, tylko, żebyście mi mówili, czy właśnie w wypowiedzeniu powiadamiamy, pytamy czy wyrażamy rozkaz albo prośbę*... [JP V (278)];

– proszę + bezokolicznik czasownika psychologicznego (*przypomnieć*):

– *proszę przypomnieć mi* 'zwrócić uwagę na co zapomnianego':

N.: ...*proszę przypomnieć mi, czym wyróżnia się Morze Śródziemne wśród mórz Europy*... [G V (25)];

d) Forma *proszę* w konstrukcji składniowej *proszę o coś*, w znaczeniu konstrukcyjnie uwarunkowanym 'w zwrocie wyrażającym złagodzenie rozkazu, żądania (życzenie)':

– *proszę o wnioski*:

N.: ...*i proszę o wnioski, jakie wam się nasuwają po przeanalizowaniu tych dwóch wykresów, właściwie trzech*... [G V (143)];

– *proszę* (zgłaszać się i odpowiadać):

N.: ...*ale dalej jesteśmy w obrębie słowa...alfabet migowy, alfabet Morse'a... proszę*...[o następne przykłady] [JP V (48)];

– *proszę* (dokończ moją wypowiedź):

N.: ...*zakończyły się...proszę*...[H VI (482)];

– *proszę*, w kontekście wezwania do odpowiedzi na pytanie postawione wcześniej:

N.: ...*jakie są jeszcze sposoby porozumiewania się?*... (...) ...*ja wiem, że się myśli i to w takim potoku to tak wygląda...proszę*...[JP V (93)];

– *proszę* (*zgłaszać się*), w konstrukcji upodrzędniającej (*proszę, żeby Maciek zaczął się zgłaszać*):

N.: ...*ja proszę*, [o to] *żeby Maciek się też zaczął zgłaszać*...[por. Maćku, proszę cię: Zgłaszaj się do odpowiedzi] [JP V (424)];

e) Ostatnią grupę stanowią akty z *proszę* w funkcji grzecznościowej (prymarnej) [por. Kominek 1992: 90]:

– *proszę* 'mów dalej', z intonacją usprawiedliwiania:

N.: ...*proszę Paweł, przerwałem ci*... [JP VI b (275)];

– nauczycielskie *proszę* jako reakcja na wypowiedź ucznia: 'chcę, żebyś wiedział (że cię słucham)' w funkcji fatycznej (podtrzymywania kontaktu) (Masłowska 1992: 82):

– grzecznościowe *proszę* w funkcji fatycznej (podtrzymania kontaktu) 'o co chodzi', 'nie dosłyszałam':

N.: ...*proszę bardzo...mamy tam datę Mazurka?...proszę?* [o co chodzi? nie dosłyszałam] *panowie...trudne pytanie...z tego fragmentu wiemy, gdzie powstał Mazurek i kto go napisał*... [H VI (259)];

– *proszę?* pytanie w kontekście 'powtórz, bo nie wiem, czy cię dobrze zrozumiałem':

U.: ...*żadnych interpunkcyjnych znaków nie zostawiamy na początku*... N.: ...*proszę?*... [G V (324)];

– *proszę?* 'czy możesz uzupełnić moją wypowiedź?':

N.: ...*to są krzaczaste i wiecznie zielone, twardolistne i grubolistne...co?*... U.: ...*lasy*...N.: ...*za-ro-śla i ogół tych...proszę?*...[G V (424)];

– w formie grzecznościowej (*proszę uprzejmie, proszę*):

U.: ...*proszę panią*... N.: ...*proszę uprzejmie*...['słucham cię'] [M V (401)].

U.: ...*proszę panią* [chcę coś powiedzieć]... N.: ...*proszę*... [G V (16)], por. *proszę, słucham cię.*

3.2. Performatywne *proszę bardzo (bardzo proszę).*

Znaczenie przysłówka *bardzo,* wyrażającego wysoki stopień intensywności, nasilenia, natężenia czegoś [SJPSz I 124] A. Wierzbicka (1971: 132) eksplikuje następująco: X jest *bardzo dobry* = 'X jest dobry; powiem więcej niż dobry; a więc *bardzo proszę* znaczy więcej niż *proszę*' [137]. Na plan pierwszy wysuwa się konatywny odcień tej konwencjonalnej formuły grzecznościowej (zachęty, dopingu do działania i rozwiązywania problemów przez uczniów), por. eksplikację J. Apresjana (1980: 144): „A prosi, żeby X zrobił Y ≅ 'A pobudza X-a do zrobienia Y, sądząc, że X może zrobić Y, i nie sądząc, że X musi zrobić Y'; por. także eksplikację *zachęty* (dopingu): A pobudza X-a do zrobienia Y ≅ 'A informuje X-a o swojej chęci, żeby X zrobił Y i A próbuje spowodować, żeby X zrobił Y" [ibidem].

Konkretyzacje tekstowe *proszę bardzo* (*bardzo proszę*) na lekcjach w szkole podstawowej i gimnazjum:

(a) Akty i segmenty z *proszę bardzo* jako sygnałem startowym (wspomagającym), poprzedzającym polecenie albo postawienie pytania, w funkcji wskaźnika delimitacji tekstu mówionego rozpoczynającego nową sekwencję wypowiedzi:

– funktor *proszę bardzo* poprzedzający pytania związane z organizacją lekcji (porządkujące):

N.: ...*proszę bardzo,* [czy] *jest ktoś chętny do odpowiedzi?* ... [G VI (24)];

– *proszę bardzo*, w kontekście 'oczekuję odpowiedzi' w pozycji po pytaniu (w funkcji elementu startowego):

N.: ...*co było tematem ostatniej lekcji?...proszę bardzo*...['powiedz', 'oczekuję odpowiedzi'] U.: ...*przyczyny upadku Rzeczypospolitej w osiemnastym wieku*...[H VI (2)];

– *proszę bardzo* w niedookreślonym kontekście tekstu mówionego (o cechach anakolutu i sklejenia); w kontekście przyzwolenia:

...*kto je ma* [te podręczniki], *to* [ma] ... *te nosić proszę bardzo, kto nie ma, to wiadomo*... [H VI (146)];

– formy eliptyczne zachęty, wywołania do odpowiedzi i działań towarzyszących:

– z imiennym wskazaniem na ucznia (imię w wołaczu)+ *proszę bardzo* ['odpowiadaj']:

N.: ...*Mariuszku, proszę bardzo*...[G VI (510)];

– *proszę bardzo* ['odpowiadaj'] + imię ucznia:

N.: ...*proszę bardzo, Krzysiek* [JP V (122)]; por. *może Krzysiek (niech) nam powie;*

– *proszę bardzo* – jako sygnał konatywny (i wolitywny) pobudzający do działania:

N.: ...*proszę bardzo,* ['zwracam uwagę na ćwiczenie'] *siedemdziesiąte pierwsze*... [G V(115)];

– *proszę bardzo,* poprzedzające dyrektywy dotyczące kształtowania komunikatu w mowie i piśmie (jego postaci graficznej lub plastycznej) (por. Bojar 1977):

– *proszę bardzo* ('napisz'):

N.: ...*natomiast w tym miejscu, gdzie to wiązanie pęka, już nie trzeba trwałych rysować...przyłącz się*... UU.: ...*wodór*... N.: ...*ha, w jedno miejsce, a w drugie?*... U.: ...*jot*...N.: ...*no to proszę bardzo*...[napisz] [CH VIII (718)];

– *proszę bardzo,* ('powiedz'), jako zachęta do odpowiedzi, wykonania polecenia:

N.: ...*ach!...zgłaszasz się już do zadania...proszę bardzo*...['zacznij'] [M V (143)];

– *proszę bardzo* poprzedzające polecenie skierowane do konkretnego ucznia (wymienionego po imieniu) w formie trzeciej osoby liczby pojedynczej trybu oznajmującego w funkcji polecenia, prośby lub złagodzonego żądania (Kominek 1992: 91]:

N.: ...*proszę bardzo,* [niech] *Iza nam czyta*...[por. Izo, czytaj!] [G VI (704)];

– z formą podmiotu (frazy wokatywnej) w postaci wyrażenia nieokreślonego (*ktoś (z was) podejdzie*):

N.: ...*proszę bardzo, ktoś nam podejdzie i* [niech] *pokaże pięknie rzekę...* [G VI (508)];

– *proszę bardzo,* po poleceniu w formie MY inkluzywnego (trybu oznajmującego w funkcji polecenia):

N.: ...*całym zdaniem odpowiadamy...proszę bardzo...*[B VI b (695)];

– *proszę bardzo* 'kontynuuj', po pytaniu postawionym we wcześniejszym fragmencie lekcji (po krótkiej dygresji nauczyciela):

N.: *co jest charakterystycznego w jego* [przedrośla] *budowie?...*U.: ..*że przedrośle to jest takie...ma sercowaty kształt i ma chwytniki...*[dygresja] N. ...*proszę bardzo...*[B VI b (709)];

– *proszę bardzo,* poprzedzające złagodzone formy polecenia *spróbujemy sobie teraz określić*:

N.: ...*proszę bardzo, w związku z tym, ponieważ zawsze jest tak, że klimat określa szatę roślinną, spróbujemy sobie teraz określić* [por. 'spróbujmy sobie określić'], *jak wygląda szata roślinna na wybrzeżu Morza Śródziemnego...* [G V (348)];

– *proszę bardzo,* poprzedzające komentarz metajęzykowy (*może zapytamy* 'zapytajmy'):

N.: ...*proszę bardzo... o! może zapytamy* ['poprosimy o odpowiedź'] *Paulinkę* [CH VIII (377)];

– w wariancie zdublowanej prośby – zachęty[5] (i łagodzenia imperatywnej wymowy nauczycielskiego polecenia):

N.: ...*proszę bardzo...proszę, spróbujemy sobie uzupełnić to, co mamy w rameczce w ćwiczeniu trzecim...* [G VI (702)];

– *proszę bardzo,* poprzedzające polecenie modalizowane deontycznie w kategorii próby poszukiwań właściwego rozwiązania (*spróbujmy sobie zapisać*):

N.: ...*proszę bardzo...spróbujmy sobie teraz zapisać* [wymienić] *teraz te cechy klimatu śródziemnomorskiego...* [G V (289)];

– *proszę bardzo* (*operować strukturą*) w sekwencji pozwolenia, przyzwolenia[6] (instrukcji):

N.: ...*oczywiście, jeżeli komuś wygodne jest pisanie strukturą, proszę bardzo, to może sobie strukturą...*[por. jeżeli jest to ci wygodne, to proszę operować strukturą] [Ch VIII (567)];

– *proszę bardzo,* jako funktor konatywny (nakłaniania, zachęty) dopingu w kontekście praktycznego wartościowania:

N.: ...*proszę bardzo, teraz te rzeczki* [proszę] *pięknie podpisać we właściwym miejscu na naszej mapce...* [G VI (747)];

[5] Por. eksplikacje *zachęty:* „Zachęcam cię, żebyś to zrobił = mówię, że chcę, żebyś poczuł, że chcesz to zrobić, bo sądzę, że to będzie dla ciebie dobre" [Wierzbicka 1971: 191].

[6] Por. „Pozwalam ci zrobić Z = Zakładając, że nie możesz zrobić tego, co nie chcę, żebyś zrobił; nie chcąc powodować, żebyś nie zrobił Z; mówię: nie mówię: nie chcę, żebyś zrobił Z" (Wierzbicka 1973: 211].

– *proszę bardzo* – jako sygnał delimitacji tekstu mówionego:

N.: *...proszę bardzo, na poprzedniej lekcji rozmawialiśmy sobie o...* [G V (24)];

– *bardzo proszę pamiętać* (w wypowiedzeniu przerwanym o cechach anakolutu):

N.: *...jednocześnie bardzo proszę, jak będziecie próbowali rysować ten cykl, to przy okazji* [proszę] *pamiętać te poszczególne etapy* [zamiast: o tych etapach], *które przed chwilą omówiliśmy sobie wspólnie...* [B VI b (529)];

– *bardzo proszę*, poprzedzające zdanie podrzędne, o cechach ponaglenia i emocjonalnej mobilizacji do działania:

N.: *...bardzo proszę, macie dosłownie minutkę, żeby jeszcze raz sobie to w łepetynie poukładać!...* [B VI b (654)];

(b) Akty sterujące w formie orzeczenia modalnego (złożonego): *proszę* (modus) + *bezokolicznik* (dictum – przedmiot prośby) traktowany w tradycyjnej analizie składniowej jako dopełnienie (Jodłowski 1976: 102):

– funkcje *proszę bardzo* wyrażające intensywną prośbę i łagodzące żądanie (imperatywną wymowę polecenia):

– *bardzo proszę dokończyć* (*zadanie domowe*) 'doprowadzić do końca', 'dokończyć w domu zadanie rozpoczęte na lekcji' w konstrukcji upodrzędniającej (warunkowej) (wskaźnik zespolenia *...jeżeli, to...*):

N.: *...natomiast jeżeli ktoś nie zrobił tych zadań, to bardzo proszę dokończyć zadanie jako pracę domową...* [M V (684)];

(c) *Bardzo proszę* w potocznym połączeniu z bezokolicznikiem i potocznym zaimkiem zwrotnym *sobie*, oraz enklityką *mi* (w celowniku):

– *bardzo proszę zrobić sobie*, w konstrukcji potocznej z zaimkiem zwrotnym *sobie* w celowniku:

– *bardzo proszę zrobić sobie* (w konstrukcji warunkowej *jeżeli, to...*):

N.: *...natomiast jeżeli ktoś ma ochotę zarobić dodatkowo plusiki, to bardzo proszę zrobić sobie dziewiąte i dziesiąte... ćwiczenie dziewiąte i dziesiąte...* [G VI (423)];

– *proszę was bardzo, (żeby) umieścić sobie*, w konstrukcji upodrzędniającej (z bezokolicznikiem):

N.: *...natomiast reakcje, które będziemy pisali na tablicy, proszę was bardzo, żeby umieścić sobie* [żebyście umieścili sobie] *w zeszycie...* [CH VIII (8)];

– w konstrukcji potocznej złagodzonego polecenia – prośby z enklityką *mi* w celowniku:

– *bardzo proszę mi* (*je*) *dać* (*ćwiczenia*):

N.: *...bardzo proszę, te osoby, które nie dawały mi ćwiczeń do sprawdzenia, to proszę mi je dać...* [G VI (763)];

(d) Forma *proszę bardzo* w konstrukcji składniowej *proszę o coś*, w znaczeniu konstrukcyjnie uwarunkowanym (w zwrocie wyrażającym złagodzenie rozkazu, żądania życzenia):

– funkcje *proszę bardzo* wyrażające intensywną prośbę i łagodzące żądanie (imperatywną wymowę polecenia):

– *proszę was bardzo, abyście powiedzieli,* w wypowiedzeniu nadrzędnym (wprowadzającym zdanie dopełnieniowe):

N.: ...*jeszcze proszę was bardzo, abyście przy pomocy tego wykresu powiedzieli, ile miesięcy w roku temperatura w tych dwóch stacjach przekracza piętnaście stopni Celsjusza* [G V (242)];

– w wariancie wykolejonym tekstu mówionego:

N.: ...*bardzo proszę* [o to], *żeby jednocześnie pomóc sobie tekstem z podręcznika...* [B VI b (228)], por. *żebyście sobie pomogli tekstem z podręcznika.*

– *bardzo proszę zwracać uwagę,* w konstrukcji upodrzędniającej (*bardzo proszę, żeby(ście) zwracali uwagę*), w segmencie instruującym i wartościującym wypowiedzi o cechach wskazówki, pouczenia:

N.: ...*ci co pracują we własnym tempie, bardzo proszę, żeby* [żebyście] *zwracali uwagę, czy robimy prawidłowo zadanie...* [M V (125)];

(e) *Proszę bardzo* w funkcji grzecznościowej (prymarnej) (por. Kominek 1992: 90]:

– komentarze metajęzykowe (Austinowskie ekspozytywy):

– *tak, proszę bardzo* 'zgadzam się, pozwalam' w odpowiedzi na pytanie ucznia:

U.: ...*czy mogę pójść do ubikacji?*...N.: ...*tak, proszę bardzo...* [G V (559)].

4. Różnorodność funkcji i semantyki nauczycielskiego *proszę* związana jest głównie ze specyfiką kontekstu pragmatycznego i społecznego, w jakich realizują się edukacyjne akty mowy. W sytuacji szkolnej wszystkie dyrektywne wypowiedzi nauczyciela, ze względu na nierównorzędność relacji nadawczo-odbiorczych, odbierane są przez uczniów jako polecenia. Uczeń nie może nie spełnić „prośby" nauczyciela. Zmuszony jest do jej spełnienia pod groźbą sankcji, z jakimi może się spotkać w razie odmowy wykonania zadania przedstawionego przez nauczyciela. Dyrektywy formułowane z pomocą czasownika *proszę* są bardziej skuteczne, bardziej motywujące, zachęcające do większego zaangażowania w wykonywanie działań wskazanych przez nauczyciela niż na przykład sformułowane w postaci trybu rozkazującego. *Proszę* pełni więc funkcję swoistego modulantu grzecznościowego, łagodzącego albo ukrywającego pragmatyczną moc polecenia, wprowadzającego nastrój życzliwości, maskującego dystans między nauczycielem a uczniem. Jest to bardzo ważna grupa aktów również z tego względu, że pozwala nauczycielowi w sposób łagodny sterować procesem nauczania.

Nieco inaczej należy traktować czasownik *proszę* występujący po poleceniu albo po pytaniu, pełni on wówczas głównie funkcję nakłaniającą a zarazem elementu startowego, sygnału do rozpoczęcia wypowiedzi – odpowiedzi przez ucznia.

Różnorodność kontekstów językowych i wysoka frekwencja tego czasownika (w połączeniu z innymi środkami leksykalnymi i gramatycznymi) powodują, że sposób traktowania ucznia przez nauczyciela zbliża się do formy kontaktu partnerskiego, co zmniejsza abstrakcyjność informacji dydaktycznej (por. Labocha 1997: 36), zachęca ucznia do większego wysiłku w procesie zdobywania wiedzy.

LITERATURA

Apresjan J., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, przeł. Z. Kozłowska i A. Markowski, Wrocław.

Austin J.L., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford.

Bojar B., 1977, *Polskie czasowniki dotyczące procesów informacyjnych, elementy metainformacji w tekstach języka naturalnego*, [w:] *Studia Językoznawcze*, III.

Boniecka B., 1984, *Modalność a illokucja*, „Przegląd Humanistyczny" 11/12.

Jodłowski S., 1971, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa.

Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa.

Kominek A., 1992, *Funkcje grzecznościowe „proszę" we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Język a kultura*, t. 6. *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław.

Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński Kraków.

Masłowska E., 1992, *Proszę, dziękuję, przepraszam*, [w:] *Język a kultura*, t. 6. *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław.

Padučeva E.V., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości (referencyjne aspekty znaczenia zaimków)*, przeł. Z. Kozłowska, Warszawa.

Rudzka-Ostyn B., 2000, *Z rozważań nad kategorią przypadka*, Kraków.

Searle J., 1969, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Warszawa.

Wierzbicka A., 1971, *Kocha – lubi – szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa.

Wierzbicka A., 1973, *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, Wrocław.

Wykaz skrótów

MSJP – *Mały słownik języka polskiego*, pod red. S. Skorupki, H. Auderskiej, Z. Łempickiej, Warszawa 1969.
SJPSz – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa 1983–1985.
B VI a – lekcja biologii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 14 w Krośnie.
B VI b – lekcja biologii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie.
C h VIII – lekcja chemii w klasie ósmej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie.
F I G – lekcja fizyki w klasie pierwszej Gimnazjum nr 2 w Krośnie.
G V – lekcja geografii w klasie piątej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie.
G VI – lekcja geografii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie.
H VI – lekcja historii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie.
JP V – lekcja języka polskiego w klasie piątej Szkoły Podstawowej nr 14 w Krośnie.
JP VI a – lekcja języka polskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie.
JP VI b – lekcja języka polskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie.
M V – lekcja matematyki w klasie piątej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie.

Teachers' PLEASE in primary and comprehensive schools

Abstract

The variety of functions and meanings of the teacher's *asking for/to (proszę)* is joined mainly with separateness of pragmatic and social contexts within which educational speech acts are produced. In classroom communication teacher's directive utterances are understood by pupils as instructions (requests) because of the non-coordinate system of social roles: a pupil is not supposed to reject a teacher's „request", he/she is made to obey under threat of sanctions that he/she may face in case of denying to performed a task made by a teacher.

Directives formulated by means of the verb *to ask for/to* are more effective, more motivating, encouraging to stronger engagement in doing activities recommended by a teacher than those formulated in imperative mood. The verb *to ask for/to* may then be considered as performing a function of specific modal verb of politeness that weakens or hides the pragmatic force of instruction, introduces the mood of friendliness masking the distance between a teacher and a pupil and in this way enables to govern gently the process of teaching.

It is necessary to distinguish the word *please (proszę)* added to an instruction or a question that performs mainly the function of inducement and simultaneously the function of delimitative signal in the course of speech (the signal of beginning another matter).

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Mirosław Michalik

Konteksty pragmalingwistyczne definicji dziecięcych w dyskursie zaburzonym

1. Pragmalingwistyczna perspektywa analizy i interpretowania zjawisk językowych skłania do przyjęcia komunikacyjno-dyskursywnych założeń metodologicznych, poprzedzonych badaniami empirycznymi[1]. Zakładając, że źródłem takich empirycznych danych językoznawczych są zachowania mówiących w konkretnych interakcjach społecznych (Korżyk 1999: 14), za najważniejszą przyjmuję pragmatyczną funkcję języka, odsyłającą wprost do jego użytkowników i tworzonych przez nich tekstów (Rittel 1994: 159). Przy czym zakładam za Anną Duszak, iż „tekst nie jest produktem, lecz procesem, który zachodzi w sposób dynamiczny i jest kontrolowany przez uczestników aktu komunikacji" (1998: 18). Procesualne ujęcie pozwala zatem patrzeć na tekst jako na akt komunikacji, a sama komunikacyjność staje się określonym kontekstem. Tym samym umieszczenie 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 1988: 19).

Badanie tekstów, będących tak naprawdę aktami komunikacji, umieszczonych w kontekście[2] konstytuującym dyskurs, staje się sposobem analizy kompetencji komunikacyjnej użytkowników języka. Przy czym kompetencję komunikacyjną rozumiem za Teodozją Rittel w kategoriach zdolności „używania przez człowieka

[1] W drugim artykule mojego autorstwa, zamieszczonym w trzecim rozdziale niniejszego tomu, przedstawiam, wzbogaconą o wymiar semantyczny i psycholingwistyczny, poszerzoną metodę diagnozowania kompetencji lingwistycznej ucznia. W tym artykule kładę jedynie nacisk na pragmalingwistyczną interpretację definicji dziecięcych.

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

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 b: 110). Z kolei wymiar pragmatyczny wyróżnionej kompetencji „obejmuje ten fragment językowej lub pozajęzykowej aktywności człowieka, który dotyczy intencjonalnego przekazywania znaczeń" (Rittel 1994 b: 112). Sama zaś pragmatyka odsyła do użytkowników języka, jakimi są mówiący (Lyons 1984: 116).

2. Uwzględnienie w empirycznych badaniach lingwistycznych kontekstu pragmalingwistycznego służyć ma głębszej analizie dyskursu zaburzonego, ściślej – kompetencji komunikacyjnej jego użytkowników. Kompetencja, będąca w ścisłym znaczeniu rodzajem wiedzy, wiąże się jednak z informacjami niesionymi przez kod językowy, którego „nosicielami" są badani uczestnicy aktu komunikacyjnego. Natomiast sam akt komunikacyjny wzbogaca informacje kodowe o informacje wnoszone przez kontekst sytuacyjny, czyli informacje pragmatyczne. Tym samym, w tak ukierunkowanych badaniach, granica między semantyką (możliwościami systemu językowego) a pragmatyką (informacjami zależnymi od sytuacji i indywidualnej wiedzy mówiących) zostaje zatarta[3]. Relatywizacja ta ma jednak wymiar pozytywny. Analizy pragmalingwistyczne, płynnie łączące się z syntetycznymi charakterystykami systemu językowego określonych uczestników aktu komunikacyjnego, wzbogacają opis danych lingwistycznych uzyskanych z konkretnych tekstów. Zatem aby uzyskać pełny obraz kompetencji lingwistycznej[4] z kompetencją komunikacyjną uczestników aktu komunikacji, należy informacje pozakodowe (pragmatyczne) włączyć do konwencjonalnych informacji semantycznych, uzyskanych na mocy kodu językowego[5].

W badaniu dyskursu zaburzonego szczególnie istotne wydaje się uwzględnienie i włączenie do jego opisu pragmatycznych informacji zależnych od szczegółowej wiedzy mówiących. R. Grzegorczykowa pisze: „Część przekonań i doświadczeń mówiących jest niejako utrwalona w języku, należy do kompetencji językowej mówiących, stanowi jakby wspólną wiedzę semantyczną danej społeczności, część jednak wykracza poza tę wiedzę językową" (2001: 35). Te pozasystemowe (przekraczające granice *langue*) informacje, będące wyrazem własnego stosunku mówiącego do świata, należą już do pragmatyki i za pomocą metodologii pragmalingwistycznej powinny być badane. Z kolei podstawowym czynnikiem strukturalnym tak

[3] Przykładem, potwierdzającym współczesne tendencje do zacierania pozornie ostrej cezury między semantyką a pragmatyką, jest podany przez Renatę Grzegorczykową termin *znaczenie pragmatyczne*, które „odczytywane przede wszystkim sytuacyjnie, zawiera jakieś nowe informacje, czasem dodane do znaczenia systemowego [...], czasem z nim sprzeczne [...], a czasem po prostu inne" (2001: 35–36).

[4] Kompetencja lingwistyczna to – według Teodozji Rittel – „wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa" (1994b: 27), na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa (1994b: 28–34).

[5] Analiz płaszczyzny *langue* języka w celu wydobycia z niej informacji o autorach komunikatów językowych dokonywali na gruncie polskiej lingwistyki m.in. T. Rittel (1985, 1987) i L. Zabrocki (1968). Wszystkie pozycje – patrz bibliografia.

zorientowanej metodologii powinien być sposób organizacji przekazu informacyjnego (Awdiejew red. 1999: 7).

3. Przekazami informacyjnymi, których pragmalingwistyczne analizy zostały przeze mnie podjęte, są d e f i n i c j e d z i e c i ę c e. Umieszczenie tego rodzaju t e k s t ó w w sytuacyjnym i językowym kontekście zaburzeń komunikacyjnych stwarza możliwość przywołania i wykorzystania pojęcia *d y s k u r s z a b u r z o n y*. Jeżeli przyjmuję za Stanisławem Grabiasem, że *dyskurs* jest ciągiem „zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu" (1994: 231) i że jest „rodzajem interakcji społecznej dokonującej się przy udziale języka" (Grabias 1994: 231), wówczas *dyskurs zaburzony* postrzegam w kategoriach interakcyjnych zachowań językowych tworzonych przez osoby z zaburzoną kompetencją lingwistyczną. Przy czym zaburzoną kompetencję lingwistyczną rozumiem za Teodozją Rittel jako kompetencję zakłóconą, określaną przez model zaburzony języka (na skutek deficytów audiologicznych, laryngologicznych, ortodoncyjnych) i model patologiczny (w związku z występowaniem w kompetencji lingwistycznej deficytów na skutek porażenia mózgu czy afazji (1994 b: 71). Innymi słowy chodzi o brak lub niewystarczający stopień występowania „właściwości lingwogenetycznych człowieka, dzięki którym jest w stanie nabyć, przyswoić lub wytworzyć dany język" (Rittel 1994 b: 34).

Prezentowany w dalszej części opracowania materiał definicyjny współtworzy, wraz z uczestnikami aktu komunikacyjnego i konsytuacją determinowaną zakłóconą kompetencją lingwistyczną i specyficznymi dysfunkcjami rozwojowymi, dwa rodzaje dyskursu zaburzonego: 1) dyskurs będący konsekwencją używania języka przez osoby dotknięte *oligofazją*[6]; 2) dyskurs tworzony przez osoby dotknięte *dyzartrią*[7] lub *anartrią*[8]. Wybór osób reprezentujących zaburzenia językowej komunikacji i współtworzących dwa rodzaje dyskursu zaburzonego nie jest przypadkowy. *Oligofazja* z jednej strony a *anartria* z *dyzartrią* z drugiej to poniekąd przeciwstawne zaburzenia językowej komunikacji. W najnowszej klasyfikacji zaburzeń mowy autorstwa Stanisława Grabiasa *oligofazja* sytuuje się w grupie zaburzeń związanych z niewykształconymi sprawnościami[9] percepcyjnymi, dla których procedurą postępowania logopedycznego jest budowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej (Grabias 2000: 32–33, 2001: 39), zaś *anartria* z *dyzartrią* współtworzą

[6] *Oligofazja* – upośledzenie lub całkowity brak, lub też opóźniony rozwój mowy związany z upośledzeniem umysłowym (Surowaniec 1999: 330).

[7] *Dyzartria* – zespół zaburzeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych spowodowanych uszkodzeniem ośrodków i dróg unerwiających narządy mowy; symptom mózgowego porażenia dziecięcego (Surowaniec 1999: 192–193).

[8] *Anartria* – brak wymowy dźwiękowej, całkowity brak zdolności wypowiadania się, całkowita niezdolność artykułowania; jeden z objawów zespołu opuszkowego i pseudoopuszkowego (Surowaniec 1999: 107).

[9] Sprawności Stanisław Grabias dzieli na: 1) percepcyjne i realizacyjne sprawności biologiczne (słuch fizyczny, fonematyczny i muzyczny, mobilny mózg i wydolna pamięć, właściwie funkcjonujący układ nerwowy); 2) umysłowe sprawności realizacyjne (sprawność systemowa, sprawność komunikacyjna) (2000: 31–32, 2001: 38).

grupę zaburzeń związanych z brakiem lub niedowładem sprawności realizacyjnych, dla których z kolei podstawową procedurą postępowania logopedycznego jest usprawnianie realizacji różnych poziomów systemu komunikacyjnego (Grabias 2000: 33, 2001: 39–40). Wybór i pragmalingwistyczna analiza tekstów definicyjnych formułowanych przez osoby reprezentujące odmienne grupy zaburzeń językowej komunikacji ma umożliwić częściową chociaż charakterystykę dwóch odmiennych dyskursów zaburzonych.

4. Wychodząc z założenia, że definiowanie jest to **aktywność** wyjaśniająca (Doroszewski 1970: 282) oraz że definicja jest wynikiem **ludzkiej aktywności** [podkreślenia – M.M.] mającej na celu wyjaśnianie, charakterystykę rzeczy, pojęcia lub znaczenia słowa (Mikołajczak-Matyja 1998: 32), zasadne wydaje się włączenie do analiz definicji osiągnięć pragmatyki językowej. Zebrane definicje dziecięce są, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, traktowane w kategoriach procesu, którego naturę – jak podaje Anna Duszak – wyznaczają zmienne i intersubiektywnie ustalane oceny uczestników aktu komunikacji (1998: 29). Uczestnicy owi w formułowanych przez siebie definicjach – na co zwrócili uwagę Jerzy Bartmiński i Ryszard Tokarski – mogą ujawniać pewne regularności w technikach kategoryzowania, typ racjonalności i kryjące się za nim potencjalne perspektywy zawarte w znaczeniach (1993: 55). Wrócić zatem warto ponownie do uzasadnionej metodologicznie relatywizacji sztucznie utrzymywanej cezury między pragmatyką (definicja jako tekst ujmowany procesualnie i interakcyjnie) a semantyką (potencjał znaczeniowy zawarty w definicjach).

Przyjmując twierdzenie Johna R. Searle'a, że „nie symbol [...], ani słowo, ani zdanie stanowi jednostkę komunikacji językowej, lecz [że] jest nią ich wyprodukowanie w konkretnym spełnieniu aktu mowy" (1980: 242), traktuję tenże akt mowy jako użycie wypowiedzenia przez konkretnego nosiciela języka w konkretnej sytuacji. Każda z wypowiedzi dziecięcych, niezależnie od stopnia zgodności bądź niezgodności z konwencjonalnymi sposobami porozumiewania się, jest aktem mowy. Wynika to głównie z ich charakteru intencjonalnego oraz z faktu, że coś oznaczają i wyrażają (Porayski-Pomsta, 1990: 621). Zatem formułowane przez dzieci z zaburzoną kompetencją lingwistyczną definicje jakichś pojęć, będące w najszerszym znaczeniu wypowiedziami, mogą być badane pod kątem konstytuujących je, z punktu widzenia pragmatyki, aktów mowy. Mimo że „definicje dziecięce – zgodnie ze spostrzeżeniami Barbary Bonieckiej – przybierają postać krótszych bądź dłuższych tekstów [...], reprezentują w zasadzie tzw. gatunek prosty, illokucyjnie jednorodny"[10] (2001: 160). Biorąc ponadto pod uwagę wyrazistą, wręcz szablonową strukturę formalną tego rodzaju tekstów, można definicje umieścić w wykazie gatunków mowy (Boniecka 2001: 174).

Już John Austin, wyróżniając pięć podstawowych klas zawierających określone typy wypowiedzi: werdyktywy, egzercytywy, komisywy, behawitywy i ekspozyty-

[10] Streszczając poglądy Michaiła Bachtina, o illokucyjnie jednorodnych tzw. gatunkach prostych pisała Anna Wierzbicka (1983: 125–137).

wy, umieścił definiowanie wraz z wyjaśnianiem w grupie tych ostatnich (1962). Z kolei w klasyfikacji aktów mowy zaprezentowanej przez J.R. Searle'a, definicje mieściłyby się w klasie asertywów, będących wypowiedziami stwierdzającymi[11] (1969).

Kognitywizm zaproponował inną klasyfikację zachowań mownych. Na nadrzędną kategorię informatywnych aktów mowy składają się Searlowskie asertywy wraz z pytaniami o informację; kategoria obligatywnych aktów mowy zawiera tradycyjne dyrektywy i komisywy, zaś nadrzędną klasę konstytutywów tworzą dotychczasowe ekspresywy i deklaratywy (Tabakowska red., 2001: 207–210). Z punktu widzenia analiz definicji uczniowskich pytania jako akty mowy oraz twierdzenia, wyrażania, opisywania, tworzące definicje i będące asertywami, należą do nadrzędnej klasy informatyków.

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej funkcje pragmatyczne obejmują typowe realizacje poszczególnych aktów mowy. „Są to – według Teodozji Rittel – funkcje informacyjne, a w nich funkcja pytania, które wyraża dążenia nadawcy do uzupełniania informacji, i funkcja przekazywania informacji, która wyraża dążenie nadawcy do udzielenia odbiorcy poszukiwanej informacji" (1994a: 197–198). Tym samym w dyskursie edukacyjnym pytanie, należące do dyrektywów, ale będące samodzielnym aktem komunikacyjnym, traktowane jest jako podstawowa kategoria mowy (Rittel, 1994a: 198). W prezentowanych badaniach pytania nauczyciela implikowały pojawianie się definicji formułowanych przez uczniów[12].

5. Barbara Boniecka, w pracy *Definicje i eksplikacje dziecięce*, badała sposoby definiowania dokonywanego przez dzieci sześcioletnie z niezaburzoną kompetencją lingwistyczną. Z analiz autorki, wykorzystującej zdobycze semantyki i pragmatyki językowej, wynika, że definiowanie dziecięce jest zwykle niedostateczne – zbyt szerokie lub zbyt wąskie; ma charakter referencyjny, a nie metajęzykowy (2001: 161–162). Dzieci często wyszczególniają funkcje definiowanego desygnatu, wyliczają obiekty nadrzędne lub podrzędne, wskazują ponadto na cel, użyteczność oraz cechy definiowanego obiektu (2001: 163–166). Artykuł stanowi tym samym dokumentację ilustrującą złożoność znaczeń wypływających z definicji dziecięcych. Z kolei analiza tego rodzaju tekstów pod względem intencjonalnym i semantycznym, wykorzystująca teorię aktów mowy w duchu kognitywizmu, ograniczałaby się do wyróżnienia wypowiedzi będących twierdzeniem, wyrażaniem i opisywaniem (Tabakowska red., 2001: 210). Wydaje się, że nie wniosłoby to zbyt wielu informacji, upoważniających do oceny kompetencji lingwistycznej uczestników dyskursu zaburzonego.

Analizując tego rodzaju teksty w dyskursie zaburzonym, skupiam się wyłącznie na ich strukturze formalnej, gdyż jej wyrazistość i szablonowość – na co zwróciła uwagę cytowana już Barbara Boniecka – może stać się kluczem do pogłębionych już analiz (2001: 174). Wybór sposobu docierania do istoty definiowania dziecięcego

[11] Oprócz asertywów autor wyodrębnia dyrektywy, komisywy, ekspresywy i deklaratywy (Searle 1969).

[12] Tym i podobnymi pragmatycznymi aspektami interakcyjnej relacji nauczyciel – uczeń zajmowali się m.in. T. Rittel (1994a), M. Kawka (1997) i B. Skowronek (1999). Wszystkie pozycje – patrz bibliografia.

jest zgodny z ogólnym postulatem zgłoszonym przez Aleksego Awdiejewa, który uważa, że w integracyjnym językoznawstwie komunikacyjnym „podstawowym czynnikiem strukturalnym [...] jest sposób organizacji przekazu informacyjnego" (1999: 7). Dlatego, rezygnując z opisu definicji w kierunku możliwości wyróżniania w nich poszczególnych aktów mowy, dążąc tym samym do jednoznaczności egzemplifikacyjnej, proponuję strukturalną analizę budowy członów definicyjnych. Analiza struktury tekstów definicyjnych, po uwzględnieniu założeń gramatyki komunikacyjnej, wyznacza pragmatyczną perspektywę oglądu kompetencji komunikacyjnej w dyskursie zaburzonym. Funkcjonalność podobnych rozwiązań metodologicznych została wykazana w analizie definicji tworzonych przez tzw. przeciętnych użytkowników języka (Mikołajczak-Matyja 1998) oraz definicji tworzonych przez uczniów z zaburzeniami językowej komunikacji (Michalik, w druku).

6. Badaniami mającymi za zadanie określenie struktury definicji w dyskursie zaburzonym objęto dwie grupy gimnazjalistów i uczniów klasy szóstej z Zespołu Szkół Specjalnych nr 2 w Jastrzębiu Zdroju w województwie śląskim. Ogółem zbadałem czternastu uczniów, u których stwierdzono lekki stopień upośledzenia umysłowego (I grupa licząca 7 osób) lub dyzartrię (anartrię) na skutek mózgowego porażenia dziecięcego (II grupa licząca również 7 osób). Jeżeli chodzi o metodę badania, można zaliczyć ją do tzw. obserwacji ciągłej uczestniczącej, gdyż wszystkie dzieci są lub były w latach 1998–2003 moimi uczniami na lekcjach języka polskiego lub uczęszczały na prowadzone przeze mnie zajęcia logopedyczne. Właściwe badanie umiejętności definiowania pojęć było przeprowadzone w czerwcu 2002 r. Wtedy uczniowie w ciągu tygodnia, na czterech jednostkach lekcyjnych, definiowali nazwy czterech żywiołów – ZIEMI, WODY, OGNIA I POWIETRZA[13]. Dzieci na początku każdej jednostki lekcyjnej otrzymywały przygotowaną przeze mnie kartkę z nazwą jednego żywiołu, który powinny zdefiniować w czasie 45 minut. Zawsze padały dwa polecenia:

1) Napisz, co to jest... (*tu nazwa żywiołu*).
2) Z czym ci się kojarzy... (*tu nazwa żywiołu*)?

Większość badanych definicje zapisywała samodzielnie, część uczniów z grupy drugiej – na skutek rozległych deficytów motorycznych – dyktowała swoje odpowiedzi badającemu. W związku z powyższym badania tego rodzaju są badaniami empirycznymi oraz analitycznymi. Zrezygnowałem w nich z metod ankietowych, sugerujących odpowiedzi badanemu (Habrajska 2000: 73). Tym samym wybrana metoda jest metodą dyskursywno-analityczną, opartą na konkretnym materiale.

[13] Za wyborem pojęć diagnostycznych przemówiło kilka argumentów: 1) są to pojęcia często aktywizowane w codziennej komunikacji przez Polaków. Przykładowo w *Podstawowym słowniku frekwencyjnym...* J. Imiołczyka (1987) zajmują następujące pozycje, odpowiadające częstotliwości ich używania: WODA – 59 miejsce, POWIETRZE – 452 pozycja, OGIEŃ – 2414 i ZIEMIA – 3159 lokata. Pojęcia te odnotowuje również *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej* I. Kurcz, A. Lewickiego i in. (1990); 2) możliwości wykorzystania tych pojęć w analizie kompetencji lingwistycznej uczniów szkół masowych unaoczniła już T. Rittel (1995); 3) są to nazwy, z których desygnatami często, mimo ograniczeń w rozwoju psychomotorycznym, spotykają się badani uczniowie reprezentujący zaburzenia językowej komunikacji.

6.1. Jeżeli chodzi o samą strukturalną analizę budowy zebranego materiału definicyjnego, zastosowana została modyfikacja ujęcia zaproponowanego przez Nawoję Mikołajczak-Matyję (1998: 96). Analiza sprowadzała się do porównania każdej wypowiedzi uczniowskiej z pięcioma rodzajami definicji: kontekstową, denotacyjną, klasyczną, hiperonimiczną i synonimiczną. Definicje kontekstowe to – jak wyjaśnia N. Mikołajczak-Matyja – „wszystkie definicje, w których o znaczeniu definiendum wnioskuje się z przykładu jego użycia zamieszczonego w definiensie. Definicje kontekstowe odpowiadają metodzie implikacyjnej[14]. (1998: 98). Do kategorii denotacyjnej – jak pisze cytowana autorka – „należy zaliczyć definicje o budowie [...] «X – x1 i x2 i x3 ...» [...]. Definicje denotacyjne odpowiadają metodzie denotacyjnej lub inaczej egzemplifikacyjnej, polegającej na podaniu przykładowych obiektów, do których odnosi się słowo definiowane" (1998: 99). Definicje klasyczne to wszystkie te, w budowie których można wyodrębnić *genus proximum* i określające elementy – *differentiam specificam*. W definicji hiperonimicznej wyróżnić można jednostkę (jednostki) leksykalne o znaczeniu zakresowo szerszym niż znaczenie definiendum; zaś definiens definicji synonimicznych składa się z jednostki (jednostek) leksykalnych o zakresie znaczeniowym równoważnym znaczeniu członu określanego (por. Mikołajczak-Matyja 1998: 95–96). Trzy pierwsze rodzaje definicji: kontekstowe, denotacyjne i klasyczne to definicje rozczłonkowane, dwie pozostałe: hiperonimiczne i synonimiczne są określane jako nierozczłonkowane z punktu widzenia budowy, struktury. Wszystkie wyróżnione definicje są definicjami zwerbalizowanymi, wyrażonymi subkodem pisanym języka. Definicji niezwerbalizowanych, ikonograficznych nie odnotowano. Zdając sobie sprawę, iż często trudno dostrzec wyraźną cezurę między definicjami synonimicznymi a hiperonimicznymi, te drugie – za N. Mikołajczak-Matyją – wyróżniałem tylko „w przypadku dużej i uznawanej powszechnie różnicy między zakresami definiendum i definiensa" (1998: 97).

6.2. Zebrany materiał definicyjny analizowałem, posiłkując się ponadto rozwiązaniami Witolda Doroszewskiego. Redaktor największego polskiego słownika wyróżnia, z punktu widzenia sposobów interpretowania hasła, sześć rodzajów definicji: realnoznaczeniową (wyjaśnia treść hasła bez odwoływania się do jego budowy słowotwórczej), strukturalno-znaczeniową (charakteryzuje relację desygnatu eksplikowanej formacji pochodnej do desygnatu wyrazu podstawowego), strukturalną (wskazuje relację formalną między wyrazem hasłowym a wyrazem dla niego podstawowym; odnosi się głównie do rzeczowników odczasownikowych, rzeczowników zdrobniałych i „zgrubiałych" oraz przysłówków odprzymiotnikowych), zakresową (określa zakres desygnatów, do których można odnieść opisywane hasło), synonimiczną (polegającą na przytoczeniu synonimów definiendum), grama-

[14] Definicja kontekstowa jest określana również mianem definicji aksjomatycznej lub tzw. definicji w uwikłaniu – por. J. Anusiewicz, J. Skawiński (1992: 669); M. Grochowski (1993: 42, 44); P. Krzyżanowski (1993: 391). Wszystkie pozycje – patrz bibliografia. Wymienieni autorzy podają ponadto inne klasyfikacje definicji.

tyczną (określającą kategorialne cechy gramatyczne wyrazu hasłowego) (Doroszewski red., 1958: XXX–XXXIV); por. także (Krzyżanowski 1993: 389–390).

7. Punktem wyjścia do interpretacji wyników przedsięwziętych badań w tym zakresie była teza Nawoi Mikołajczak-Matyi, sprowadzająca się do zdania, iż „definicje bardziej rozwinięte, z zawartą w nich kategorią nadrzędną, mogą odzwierciedlać istnienie pojęć indywidualnych bardziej dojrzałych, lepiej utrwalonych" (1998: 79]. Tym samym rodzaj preferowanych przez uczniów definicji z punktu widzenia ich budowy, struktury odpowiada stopniowi złożoności i utrwalenia pojęć diagnostycznych (ZIEMI, WODY, OGNIA, POWIETRZA). Reasumując, ocena materiału definicyjnego z punktu widzenia jego formy (analiza strukturalna) ułatwia diagnozę stopnia złożoności danych pojęć w kompetencji lingwistycznej ucznia oraz możliwości aktywizowania wiedzy o pojęciach w ramach mocy kompetencji komunikacyjnej (Rittel 1994 b: 112). W związku z tym analiza strukturalna definicji jest uzupełnieniem ich analizy znaczeniowej oraz pomostem w kierunku diagnozy wiedzy semantycznej i kompetencji językowo-kulturowej (Michalik 2001, 2002, w druku).

Według pierwszego z uwzględnionych kryteriów (Mikołajczak-Matyja 1998: 95–99) za najbardziej rozwinięte definicje, z zawartymi w nich kategoriami nadrzędnymi, uznaję na pierwszym miejscu definicje klasyczne, będące próbami uogólnienia materiału i składające się z *genus proximum* i *differentia specifica*; na drugim – definicje hiperonimiczne, podające klasę nadrzędną (hiperonim) i będące bardzo często stosowane przez dzieci podczas definiowania nazw żywiołów (Rittel 1995: 70–80). Według przyjętego kryterium złożoności strukturalnej pozostałe definicje klasyfikujemy według następującego porządku: synonimiczne, kontekstowe i denotacyjne. Dwa ostatnie rodzaje to definicje o najmniejszym, tym samym – według mnie – stopniu złożoności strukturalnej.

Spojrzenie przez pryzmat złożoności strukturalnej na rodzaje definicji zaproponowane przez Witolda Doroszewskiego (1958: XXX–XXXVIII), a stosowane przez badane dzieci, pozwala uporządkować je następująco: definicje realnoznaczeniowe (najbardziej złożone), definicje synonimiczne, definicje zakresowe (najprostsze).

7.1. Badane dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, definiując nazwy żywiołów, preferują definicje kontekstowe (41%), czyli takie, w których znaczenie *definiendum* jest określane poprzez przykładowe jego użycie w *definiensie* (Mikołajczak-Matyja 1998: 98), np.

ZIEMIA – *Na Ziemi żyją ludzie, zwierzęta oraz rośliny* [...] [Zuzanna 13;3][15]
ZIEMIA – [...] *ziemia jest okrągła, znajduje się dóżo miast [...]* [Adam 14;0]
OGIEŃ – [...] *ogień kojaży mi się [...] jeszcze z czarnym dymem pochodzego z lasu kiedy krzyczą pali się, pali* [Marek 15;1]
POWIETRZE – *Powietrze dopasowuje się do karzdega przedmiotów i pomiestrzeń* [Dariusz 14;9]

[15] W nawiasach kwadratowych podaję zmienione imiona uczniów i ich wiek z dokładnością do miesięcy. Zawsze staram się odzwierciedlać pisownię stosowaną przez badanych.

Na drugim miejscu sytuują się definicje denotacyjne (35%), które odpowiadają metodzie egzemplifikacyjnej, polegającej na podawaniu obiektów, do których odnosi się *definiendum* (Mikołajczak-Matyja (1998: 99), np.:

WODA – [...] *woda do jest jezioro i źródełko woda do jest rzeka, ocean* [Anna 15;9];

WODA – [...] *woda jest podobna do deszczu, śniegu, jest jeszcze źródłem dla ludzi, ptaków i zwierząt itd.* [Marek 15;1];

ZIEMIA – *las, szkota 'szkoła', pies, kot, koń, lis, słoń [...]* [Alicja 15;0].

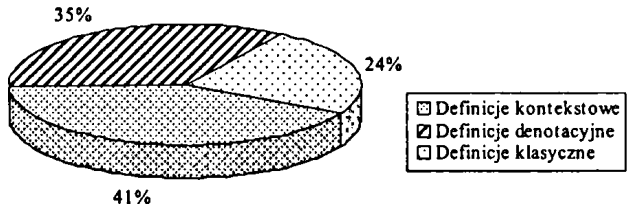
Definicje klasyczne, w budowie których wyodrębniamy *genus proximum* i określające elementy – *differentiam specificam*, są przez przebadane dzieci upośledzone wykorzystywane rzadziej (24%) (Mikołajczak-Matyja 1998: 95–99), np.:

ZIEMIA – *ziemia to planeta, którą zamieszkują ludzie* [Marek 15;1];

ZIEMIA – *Ziemia jest planeta ktura krąrzy wokuł słońca* [Dariusz 14;9];

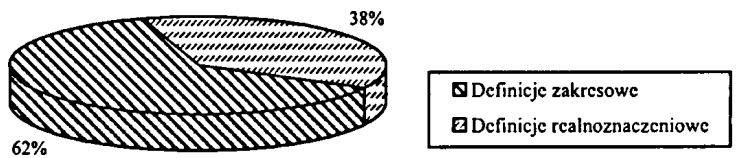
WODA – [...] *woda do jest substancja ciekła* [Anna 15;9].

Podczas definiowania nazw żywiołów definicje innego typu nie są w ogóle stosowane przez dzieci upośledzone. Wykres 1 podsumowuje dane przyjęte według taksonomizacji Nawoi Mikołajczak-Matyi.



Wykres 1. Struktura definicji stosowanych przez dzieci upośledzone podczas definiowania żywiołów (za N. Mikołajczak-Matyją)

Jeżeli z kolei za obowiązujący przyjmiemy klasyczny podział definicji zaproponowany przez Witolda Doroszewskiego (1958: XXX–XXXVIII), wówczas dane uzyskane z analizowanych tekstów przybiorą następujący kształt: definicje zakresowe 62% z wszystkich stosowanych przez dzieci upośledzone, pozostałe 38% to definicje realnoznaczeniowe. Definicje kontekstowe nie mają swego odpowiednika w nomenklaturze W. Doroszewskiego. Wykres 2 ilustruje ten sam materiał definicyjny analizowany według terminologii redaktora *Słownika języka polskiego.*



Wykres 2. Struktura definicji stosowanych przez dzieci upośledzone podczas definiowania żywiołów (za W. Doroszewskim)

7.2. Uczniowie z dyzartrią i anartrią podczas definiowania nazw żywiołów wybierali często definicje klasyczne (30%), w których wyróżnia się *genus proximum* i określające elementy – *differentiam specificam* (Mikołajczak-Matyja 1998: 95–99), np.:

WODA – *Ciecz, która jest niezbędna dla człowieka, roślin i zwierząt* [Paulina 14;6];
WODA – *Ciecz, która służy do mycia się, do picia, do mycia naczyń* [Jan 14;1];
POWIETRZE – *[...] to gaz, w którym 73% to azot i 27% to tlen* [Marek 14;9];
POWIETRZE – *[...] jest głównom rzeczą, która jest nam potrzebna ponieważ dzieki powietrzy odychamy* [Agnieszka 14;9].

Z taką samą częstotliwością były aktywizowane definicje kontekstowe (30%), czyli takie, w których znaczenie członu definiowanego jest określane poprzez przykładowe jego użycie w członie definiującym (Mikołajczak-Matyja 1998: 98), np.:

ZIEMIA– *Zwierzęta też w jakiś sposób kojarzą mi się z ziemią, ponieważ gdyby nie ona zwierzęta nie mogłyby istnieć [...]* [Paulina 14;6];
ZIEMIA– *[...] w ziemi są kamienie. Ziemie uprawiają rolnicy.* [Łukasz 13;9];
OGIEŃ – *[...] gdyby nie było ognia usielibyśmy zadowolić się zimnym jedzeniem, a to chyba nie byłoby zbyt przyjemne.* [Monika 15;6];
OGIEŃ – *[...] ja bym nie radził używać ognia [...] dzieciom [...]* [Jan 14;1].

Definicje synonimiczne, w których *definiens* składa się z jednostki (jednostek) leksykalnych o zakresie znaczeniowym równoważnym znaczeniu członu określanego (por. Mikołajczak-Matyja 1998: 95–99), były wybierane w 15%, np.:

ZIEMIA – [...] *przecież świat to ziemia* [Jan 14;1];
ZIEMIA – [...] *każdy człowiek w inny sposób przyozdabia kulę ziemską* [Paulina 14;6];
ZIEMIA – [...] *po angielsku „world"* [Marek 14;9].

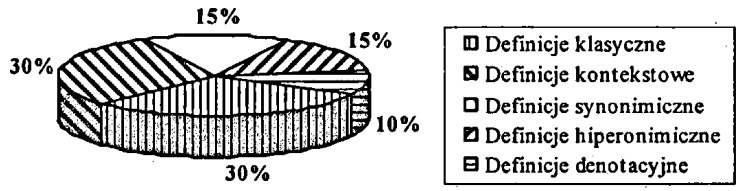
Tak samo często były tworzone definicje hiperonimiczne (15%), w których jest podana klasa nadrzędna (Mikołajczak-Matyja 1998: 95–96), np.:

OGIEŃ – *Ogień to jeden z żywiołów, kojarzy mi się* ...[Agnieszka 14;9];
OGIEŃ – *Żywioł* [Emila 13;2];
POWIETRZE – *[...] to taki rzywioł ono jest zawsze i teraz brudne* [Paulina 14;6].

Najrzadziej uczniowie korzystali z definicji denotacyjnych (10%), które odpowiadają metodzie egzemplifikacyjnej, polegającej na podawaniu obiektów, do których odnosi się człon definiowany (Mikołajczak-Matyja 1998: 99), np.:

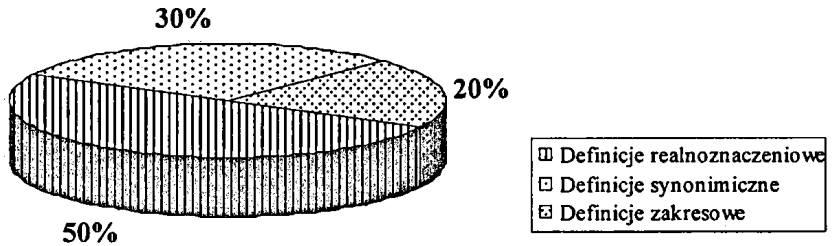
WODA – *źródełko, jezioro, morze, kąpiel, ocean, rzeka, basen, staf*... [Emilia 13;2];
WODA – *Rzeka, Jezioro, Staw, Ocean, Morze.* [Łukasz 13;9].

Definicje innego rodzaju podczas określania nazw żywiołów nie były w ogóle stosowane przez uczniów dotkniętych dyzartrią lub anartrią. Wykres 3 podsumowuje dane przyjęte na podstawie taksonomizacji Nawoi Mikołajczak-Matyi.



Wykres 3. Struktura definicji stosowanych przez dzieci z dyzartrią lub anartrią podczas definiowania żywiołów (za N. Mikołajczak-Matyją)

Przyjęcie klasycznego podziału definicji, zaproponowanego przez Witolda Doroszewskiego (1958: XXX–XXXVIII), ułatwi inne, wydaje się bardziej czytelne ujęcie uzyskanych danych. Połowa (50%) wszystkich używanych przez uczniów definicji stanowią definicje realnoznaczeniowe, niespełna 1/3 definicji (30%) to definicje synonimiczne, zaś 1/5 (20%) to definicje zakresowe. Definicje kontekstowe nie mają swego odpowiednika w tej propozycji terminologicznej. Wykres 4 ilustruje ten sam materiał definicyjny, analizowany według terminologii Witolda Doroszewskiego.



Wykres 4. Struktura definicji stosowanych przez dzieci z dyzartrią lub anartrią podczas definiowania żywiołów (za W. Doroszewskim)

8. Biorąc pod uwagę podział definicji zaproponowany przez Nawoję Mikołajczak-Matyję można dojść do następujących wniosków. Po pierwsze dzieci dotknięte dyzartrią lub anartrią preferują definicje klasyczne (30%) oraz definicje kontekstowe (30%), z kolei dzieci upośledzone konstruują najczęściej definicje kontekstowe (41%). Na drugim miejscu dzieci z dyzartrią lub anartrią wybierają definicje hiperonimiczne i synonimiczne (po 15%), zaś dzieci upośledzone – definicje denotacyjne (35%). Najrzadziej są budowane przez dzieci dyzartryczne (z anartrią) definicje denotacyjne (10%). Dzieci upośledzone stosunkowo rzadko używają definicji klasycznych (24%), nie stosując definicji hiperonimicznych. Po drugie dzieci upośledzone zdecydowanie częściej wybierają definicje o niskim stopniu złożoności strukturalnej – w sumie definicje kontekstowe i denotacyjne to 76% wszystkich rodzajów definicji. U dzieci z dyzartrią lub anartrią definicje o niskim stopniu złożoności strukturalnej (kontekstowe i denotacyjne) to zaledwie 45%. Po trzecie dzieci z dyzartrią lub anartrią stosunkowo często posługują się definicjami rozbudowanymi strukturalnie.

Definicje klasyczne i hiperonimiczne to w przypadku tej grupy 45% wszystkich rodzajów definicji. Tym samym można powiedzieć, iż dzieci z dyzartrią (anartrią), w porównaniu z ich upośledzonymi umysłowo rówieśnikami, częściej używają definicji złożonych strukturalnie (45% do 24%).

Jeżeli za obowiązujący przyjąć podział definicji autorstwa Witolda Doroszewskiego, wówczas wyniki wyglądałyby następująco: po pierwsze dzieci dotknięte dyzartrią lub anartrią preferują definicje realnoznaczeniowe (50%), dzieci upośledzone – definicje zakresowe (62%). Po drugie wśród dzieci upośledzonych na drugim i ostatnim miejscu znajdują się definicje realnoznaczeniowe (38%). Dzieci dotknięte dyzartrią (anartrią) najrzadziej posługują się definicjami zakresowymi (20%). Ponadto są przez tych uczniów stosowane definicje synonimiczne (30%). Z tego podziału również wynika, iż dzieci dotknięte dyzartrią (anartrią) częściej posługują się definicjami bardziej złożonymi strukturalnie, niż ma to miejsce w przypadku dzieci upośledzonych umysłowo.

Uogólniając można powiedzieć, iż **stopień złożoności badanych pojęć jest wyższy u uczniów dotkniętych dyzartrią (anartrią), niż w przypadku uczniów upośledzonych. Tym samym moc kompetencji komunikacyjnej w tym wymiarze u dzieci z dyzartrią (anartrią) jest większa niż w przypadku dzieci upośledzonych umysłowo.**

Procesualne i interakcyjne postrzeganie tekstów, jakimi są definicje uczniowskie w dyskursie zaburzonym, pozwoliło dokonać, przynajmniej częściowej, oceny stopnia przyswojenia kompetencji komunikacyjnej badanych. Przedstawiona propozycja nie wyczerpuje jednak możliwych sposobów pozwalających oceniać kształt dziecięcego słowa w dyskursie zaburzonym. Wzbogacenie jej o badania sprawności semantycznej uczniów, poziomu rozumienia pojęć czy też uwzględnienie popełnianych przez uczniów błędów, mogłoby się stać jednym ze sposobów dotarcia do Językowego Obrazu Świata i Kultury (JOŚiK)[16] tych specyficznych użytkowników języka, charakteryzujących się zaburzoną kompetencją lingwistyczną.

Bibliografia

Anusiewicz J., Skawiński J., 1992, *Definiowanie i definicje w podręcznym słowniku polszczyzny mówionej*, „Poradnik Językowy", z. 9–10, s. 665–670.

Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata a kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13. *Językowy obraz świata kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 11–44.

Austin J.L., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford.

Awdiejew A., red., 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków.

[16] Koncepcję *językowego obrazu świata* w połączeniu z koncepcją *kulturowego obrazu świata* zaprezentowali J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer – patrz bibliografia.

Bartmiński J., Tokarski R., 1993, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 47–61.

Boniecka B., 2001, *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 159–174.

Doroszewski W., red., 1958, *Słownik języka polskiego*, t. 1, (wstęp), Warszawa.

Doroszewski W., 1970, *Elementy leksykologii i semiotyki*, Warszawa.

Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.

Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.

Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.

Grabias S., 2000, *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia" z. 28, s. 7–36.

Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 11–43.

Grochowski M., 1993, *Obiekty, cele i metody definiowania a rodzaje definicji. Zarys problematyki*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński i J. Tokarski, Lublin, s. 35–45.

Grzegorczykowa R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.

Habrajska G., 2000, *Metody ankietowe i analiza tekstów w badaniach językowego obrazu świata*, [w:] *Język a kultura*, t. 13. *Językowy obraz świata a kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 73–84.

Imiołczyk J., 1987, *Prawdopodobieństwo subiektywne wyrazów. Podstawowy słownik frekwencyjny języka polskiego*, Warszawa–Poznań.

Kawka M., 1997, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.

Korżyk K., 1999, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu"*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Kraków, s. 9–32.

Krzyżanowski P., 1993, *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński i J. Tokarski, Lublin, s. 387–400.

Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Szafran K., Woronczak J., 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Kraków.

Lyons J., 1984, *Semantyka 1*, Warszawa.

Michalik M., 2001, *Definicja językowo-kulturowa jako sposób diagnozy kompetencji lingwistycznej uczniów szkół specjalnych*, „Poradnik Językowy", z. 5, s. 17–27.

Michalik M., 2002, *Definicje językowo-kulturowe DOMU i SZKOŁY formułowane przez uczniów szkoły specjalnej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 469–480.

Michalik M., *Definicje językowo-kulturowe w diagnozowaniu wiedzy semantycznej uczniów ze szkół specjalnych*, w druku.

Mikołajczak-Matyja N., 1998, *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*, Poznań.

Porayski-Pomsta J., 1990, *Wypowiedzi dziecięce jako akty mowy*, „Poradnik Językowy", z. 8, s. 619–625.

Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa–Kraków.

Rittel T., 1987, *Osoba gramatyczna w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy", z. 8, s. 626–633.

Rittel T., 1994a, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.

Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2 (poszerzone), Kraków.

Rittel T., 1995, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 66–87.

Searle J.R., 1969, *Speech Acts. An Essay of the Philosophy of Language*, Cambridge.

Searle J.R., 1980, *Czym jest akt mowy?*, „Pamiętnik Literacki", z. 2, s. 241–248.

Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.

Surowaniec J., 1999, *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej*, wyd. 2 (poszerzone), Kraków.

Tabakowska E., red., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.

Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 125–137.

Zabrocki L., 1968, *Informacje o nadawcy i odbiorcy na płaszczyźnie langue*, „Slavia Occidentalis", t. 27, s. 297–303.

Pragmatic contexts of children's definitions in disordered discourse

Abstract

The paper shows the necessity of taking into account pragmatic context in empirical linguistic researches on disordered discourse (of both children suffering from dysarthria and mentally handicapped). It results from the assumption that all children utterances, irrespective of how far they are true or inconsistent with conventional ways of communication, are speech acts. Such an assumption is based on the intentional character of the utterances as well as on the fact they mean and express something. Thus an analysis of the structure of defining texts shows the pragmatic perspective of inspecting communicational competence in disordered discourse.

The researches described in the paper consisted in comparison of each pupil's utterance with five types of definitions: contextual, denotative, classic, superordinative, and synonymic one. To sum up with one conclusion: the degree of complexity of the examined notions is higher with pupils suffering from dysarthria than with mentally handicapped ones. Thus the power of communicational competence in the described sphere is greater with pupils suffering from dysarthria than with mentally handicapped ones.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

III. METAFORA W DYSKURSIE EDUKACYJNYM

Jan Ożdżyński

Porównania i metafory w dyskursie szkolnym

1. Klasyczne teorie interpretują metaforę albo jako wynik porównania, albo opozycji między znaczeniem dwóch wyrażeń. Trudności w rozumieniu *metafory* (porównania, peryfrazy) mają związek z tym, czy metafora jest „żywa" (tworzona ad hoc), czy „martwa" (konwencjonalna). Im żywsza (bardziej kreatywna) metafora, tym trudniej o jednoznaczną interpretację. To, jaki zespół cech odbiorca wybierze do interpretacji, zależne jest w dużej mierze od sytuacji komunikowania i kompetencji kulturowej użytkowników języka.

Interpretacja *metafory* polega na dojściu do „ukrytego kodu", do pewnych stereotypowych konotacji. W przeciwieństwie do tradycyjnych teorii semantycznych ujęcie H.P. Grice'a (1975) opiera się na założeniu, że pragmatyka jest tą dziedziną, która może dostarczyć interpretacji metafory, przez odwołanie się do znaczenia dosłownego (konwencjonalnego) oraz do informacji pochodzących z *tła pragmatycznego*, wynikających z kontekstu (Suszko 1971). Ponieważ metafora jest rodzajem komunikacji *nie wprost*, pojawiają się u odbiorcy pewne implikatury (słabsze lub mocniejsze), które pozwalają na odczytanie konwencjonalnych interpretacji. To że wszyscy tworzymy wypowiedzi ironiczne czy metaforyczne jest konsekwencją opisywanego przez autorów teorii relewancji *efektu poetyckiego*, z którym mamy do czynienia wtedy, kiedy odbiorca spotyka się z wypowiedzią dostarczającą mu szeregu słabych implikatur. Odpowiedzialność za poprawną interpretację takiej wypowiedzi niemal całkowicie ponosi wówczas odbiorca, który musi uwzględnić stosowne elementy kontekstu i sytuacji komunikacyjnej (Blakemore 1992: 157, por. recenzję S. Śniatkowskiego, zamieszczoną w tym tomie).

Analiza pragmatyczna nie może jednak odpowiedzieć na wszystkie pytania związane z metaforą. S. Levinson (1983) zauważył, że teoria *implikatury* pozwala jedynie na rozpoznanie metafory i podanie warunków jej użycia. Maksymy H.P. Grice'a nie odpowiadają w pełni na pytanie, czym właściwie jest metafora.

Teorie pragmatyczne nie wyjaśniają w pełni, na czym polega ten najbardziej ogólny i ważny mechanizm psychologiczny, obecny w wielu dziedzinach życia,

jakim jest umiejętność analogicznego myślenia. Metafora nie jest jedynie kwestią języka, ale sposobem myślenia, gdyż nasze myślenie ma naturę przede wszystkim metaforyczną. Metafora, która jest odwzorowaniem jednego systemu pojęciowego w drugi, nie może być zredukowana jedynie do retorycznego ozdobnika (Lakoff, Johnson 1988; Cameron 2003).

W tradycyjnych opracowaniach poświęconych metaforze niedosłowne figury stylistyczne dzieli się na *konwencjonalne*, tj. używane powszechnie w codziennych dialogach, oraz *twórcze* (kreatywne), będące domeną wyrafinowanej retoryki, poezji i literatury pięknej. Znana praca G. Lakoffa i M. Johnsona (1988) poświęcona jest niemal wyłącznie tym pierwszym, równie ważna praca D. Sperbera i D. Wilson (1986) przynajmniej w odniesieniu do metafory – wyłącznie tym drugim.

Ukazując metaforę w dyskursie z perspektywy językoznawstwa kognitywnego przyjmuje się, że metafora nie jest jedynie właściwością języka poetyckiego, ale zjawiskiem stale obecnym w ludzkim myśleniu i codziennej komunikacji. Tak pojmowana metafora skupia na sobie uwagę językoznawstwa pragmatycznego, które pozwala zastosować (w interpretacji metafory) procedury właściwe analizie dyskursu. Umożliwia to: a) uwzględnienie szerszego tła wypowiedzi, w której pojawiły się wyrażenia metaforyczne, w tym ramy kontekstowej (obejmującej składniki fizyczne, społeczne, interakcyjne, językowe i pojęciowe; b) określenie stopnia metaforyczności (metafory „silne" i „słabsze"); c) stopnia prozaiczności (powszechna twórczość językowa) oraz d) dynamiczności (wpływu metafory na rozumienie, myślenie i rozwój języka). W aspekcie edukacyjnym szczególnie ważnym wydaje się oddziałujący (*affective*) wymiar metafory, który oprócz funkcji ideacyjnej, ujawnia także stosunek nadawcy do wypowiedzi oraz funkcję impresywną (Cameron 2003: 23–25).

Badanie metafor w dyskursie szkolnym pozwala dostrzec ich walor dydaktyczny i metodyczny w kształtowaniu pojęć, związany z faktem stwarzania kreatywnych kontekstów i okoliczności sprzyjających uczeniu się i wychowaniu. Zarówno interpretacja metafor poetyckich, jak i potocznych sprzyja twórczemu myśleniu i ułatwia rozumienie pojęć.

2. Rozbieżności w definiowaniu pojęcia *metafory* wynikają ze współistnienia kilku tradycji badawczych. W wąskim rozumieniu metafora jest jednym ze sposobów wytwarzania znaczeń – jednym z tropów; nie ogarnia więc wszelkich zmian znaczeniowych zachodzących w wypowiedzi. Tak ujmowana metafora powstaje w danym komunikacie jako rezultat swoistego użycia elementu językowego. Do jej wyodrębnienia konieczne jest więc uznanie opozycji znaku i użycia znaku oraz przeciwstawienia płaszczyzny semantycznej płaszczyźnie pragmatycznej (Searle 1979).

Jako kluczowe uznaje się rozróżnienie metafory „żywej", „aktualnej", tworzonej ad hoc (która jest rzeczywistym zjawiskiem tropicznym) i wyrażeń powstałych na zasadzie przesunięć metaforycznych, podległych pełnej leksykalizacji (metafory „genetyczne" lub „językowe"). W tradycyjnym ujęciu nie należą one do dziedziny

tropów, ani nie powstają w wypowiedzi. Są elementem systemu języka (Dobrzyńska 1992: 231).

W ujęciu pragmalingwistycznym, a więc z punktu widzenia nadawcy komunikatu metafora – to sposób na wyrażenie sensu nie objętego zasobami pojęciowymi kodu. Nadawca zakłada, że odbiorca wypowiedzi przyjmie postawę, którą H.P. Grice (1975) określił jako postawę współdziałania (kooperacji), i że będzie on w stanie wytworzyć sens przynajmniej bliski temu, jaki nadawca miał na myśli.

Gramatyka generatywna generuje jedynie zdania prototypowe, reprezentatywne dla danej kategorii, co oznacza, że pomija między innymi te interpretacje, a jest ich większość w codziennym użyciu języka, które stanowią metaforyczne rozszerzenie interpretacji prototypowych (Lakoff, Johnson 1988: 17).

W ujęciu kognitywnym interpretacja metaforyczna tkwi głęboko w naszym doświadczeniu, tworząc koherentne systemy zorganizowane wokół pewnych pojęć, które otrzymują określoną strukturę jedynie dzięki temu, że rozumiemy je za pośrednictwem metafor. Innowacja polega tu na wyodrębnieniu i opisaniu metafor strukturalnych, które organizują (i odzwierciedlają) sposób, w jaki pojmujemy całe klasy zjawisk, co znajduje systematyczne i koherentne odbicie w języku, np. „Praca to bogactwo naturalne", która to metafora pozwala używać jednego pojęcia o wysoko zorganizowanej strukturze i wyraźnie zarysowanych granicach do tego, by nadać strukturę innemu pojęciu.

G. Lakoff, M. Johnson (1988) wyodrębniają ponadto:

a) metafory orientacyjne, np. „Szczęśliwy to w górę, Smutny to w dół" (por. Bujak-Lechowicz 2002);

b) metafory ontologiczne, np. „Umysł to maszyna", „Umysł to przedmiot łamliwy"; szczególnym przypadkiem metafor ontologicznych jest *personifikacja*, np. „Inflacja to przeciwnik (z którym trzeba walczyć)"; z personifikacją związane jest też zjawisko *metonimii*, czyli procesu desygnacyjnego, który pozwala używać pewnego pojęcia tak, aby zastąpiło ono inne.

Każda taka domena jest zorganizowaną całością w obrębie naszego doświadczenia, która staje się pojęciem jako to, co nazywa się *gestaltem doświadczeniowym*. Takie gestalty są w doświadczeniu podstawowe (Lakoff, Johnson 1988: 144).

W ramach gramatyki kognitywnej – kategoryzacja jest sprawą ludzkich doświadczeń i wyobraźni – sprawą percepcji, aktywności motorycznej i kultury z jednej strony, a metonimii i wyobrażeń umysłowych z drugiej.

Cechy te mieszczą się w obrębie wyidealizowanych modeli kognitywnych (ICM), które są strukturami pojęciowymi. Dzięki nim człowiek może scharakteryzować znacznie pojęcia, a pojęcia „nadają kształt temu, co postrzegamy, temu jak dajemy sobie radę w otaczającym nas świecie i jak odnosimy się do innych ludzi". Ten system ICM-ów, a więc struktur pojęciowych, jest kształtowany przez metafory, dzięki czemu w dalszej kolejności możliwe jest istnienie metafor jako wyrażeń językowych (Lakoff, Johnson 1988: 15), por. też interpretację metafory z uwzględnieniem przedpojęciowych schematów wyobrażeniowych (Lakoff 1986).

3. Jak pokazują najnowsze badania psycholingwistyczne (zob. Fussel, Moss red., 1998) istnieje ścisły związek pomiędzy językiem figuratywnym a wyrażeniem emocji, co potwierdza wcześniejsze obserwacje dotyczące roli metafory w opisywaniu zjawisk nie do końca poznanych lub nawet niepoznawalnych.

Rola metafory w wyrażaniu i konceptualizacji emocji jest od dawna przedmiotem zainteresowania językoznawstwa kognitywnego (zob. Lakoff 1987; Kövecses 1986; Gibbs 1994).

Analiza proponowana w ramach językoznawstwa kognitywnego lokalizuje wyrażone zjawisko metafory w ramach kontinuum subiektywizacji.

Według G. Fouconniera w przypadku zastosowania metafory autor wprowadza do tekstu i zestawia dodatkowe przestrzenie mentalne, z których jedna, określana jako *blend* ['mieszanka'] lub *blended space* (przestrzeń amalgamatu), nie ma gotowego punktu odniesienia w zastanym świecie dyskursu (Fauconnier, Turner 1998: 279). Odwołując się do wyobraźni zarówno swojej, jak i czytelnika, zmuszając go do większego wysiłku kognitywnego w postaci aktywnego poszukiwania docelowego pojęcia, autor metafory uwypukla interpersonalny charakter komunikacji.

4. Jak podkreśla wielu badaczy (m.in. Krzeszowski 1991) metafora to tłumaczenie bądź przeżywanie nieznanego za pomocą znanego.

Do opisania ogólnych cech metafory Lakoff (1991) posługuje się inną metaforą, którą można byłoby nazwać: METAFORA TO CZŁOWIEK (lub też METAFORA TO BROŃ).

W ujęciu pragmalingwistycznym metafory i inne zabiegi retoryczne nie pełnią roli ozdobników czy figur stylistycznych, są raczej narzędziem używanym do osiągnięcia takich celów, jak przykucie uwagi czytelnika, nawiązanie z nim dialogu oraz przedstawienie przez autora swoich opinii. Ponadto zabiegi te w zamyśle autora mają wykształcić w umyśle czytelnika określone opinie o pewnych zjawiskach językowych, a co za tym idzie – zaszczepić odpowiednie zachowania językowe. Używając metafor i innych zabiegów retorycznych, autorzy liczą na wywołanie u czytelnika pewnego efektu perlokucyjnego, jakim jest na przykład unikanie wyrazów obcego pochodzenia, szczególnie niedawno zapożyczonych, por. WYRAZY ZAPOŻYCZONE TO ŚMIECI, ZAPOŻYCZENIA TO POTOP, por. *zalew anglicyzmów* (Stanulewicz 2001: 369).

Jest to więc rozumienie metafory podobne do tego, które znajdujemy u J. Kristevej (1987: 274), która widzi to zjawisko jako relację zachodzącą pomiędzy mówiącym podmiotem i odbiorcą w trakcie kreowania aktu wypowiedzi i podkreśla jej z gruntu intersubiektywny i dynamiczny charakter.

Zestawiając opisywane zjawisko z takim a nie innym pojęciem pomocniczym, autor (twórca) metafory bardziej niż kiedykolwiek wykorzystuje a zarazem podkreśla swą uprzywilejowaną pozycję twórcy komunikatu. A więc choć subiektywizacja nie ma tu konwencjonalnych wykładników formalnych, odbiorca jest być może bardziej niż kiedykolwiek świadomy obecności mówiącego podmiotu.

Można tu odwołać się do używanego przez Langackera w kontekście relacji metonimicznej pojęcia *punktu odniesienia,* gdzie autor (podmiot liryczny) byłby przez metaforę implikowany jako źródło złożonej i „kosztownej" (wysoce kreatywnej) konceptualizacji.

Model proponowany przez Langackera (1987: 128–132) pozwala umieścić zarówno zjawiska klasyfikowane tradycyjnie jako metadyskurs, jak i mniej oczywiste wyznaczniki interakcyjności tekstu w ramach pewnego kontinuum, lub może nawet kategorii subiektywizacji tekstu, która poddaje się analizie kognitywnej opartej na modelu przestrzeni mentalnych (Sanders, Spooren 1997). Przenosząc zagadnienie na grunt lingwistyki edukacyjnej zainteresujemy się funkcjonowaniem metafory potocznej (konwencjonalnej) i poetyckiej (wysoce kreatywnej) w dyskursie szkolnym.

Na gruncie praktyki szkolnej interpretacja figur konwencjonalnych pozornie tylko jest prosta i jednoznaczna, podczas gdy tak naprawdę interpretacja figur twórczych jest bardziej złożona i nie prowadzi zazwyczaj do jednoznacznych konkluzji. Wymaga uruchomienia danych dotyczących tła kulturowego poetyckiej wypowiedzi, np. w postaci odrębnych kontekstów związanych z pojęciem tradycji literackiej a także innych literaturoznawczych rozróżnień, takich jak forma narracji, konwencja gatunkowa wypowiedzi, a w przypadku tekstów poetyckich – także struktury wersyfikacyjnej czy instrumentacji głosowej w utworze lirycznym.

5. W podręczniku Marii Nagajowej do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy pierwszej gimnazjum *Świat w słowach i obrazach* (1999) znalazła się interesująca propozycja analizy porównawczej dwóch utworów Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Chodzi o zestawienie wiosennej impresji lirycznej *Ranny ptak* z tomu *Różowa magia* (1924) oraz fragmentu dziesiątego prozy poetyckiej, zamieszczonego w *Szkicowniku poetyckim* (1939).

Przytoczmy ów fragment *Szkicownika* w wersji podręcznikowej:

> Nade mną świerki rozłożone w pogodzie, pod niebem trwają bez drgnienia, ciężko zielone.
>
> I myśl moja w tej chwili bez słów, bez ruchu, zawisła w niebiosach. Nieruchliwość ta piękniejsza jest od żądz i dążeń. Jest jak źrenica, sztywno wpatrzona w punkt istotnego szczęścia.
>
> Tę jasną pustkę myśli na widok śnieżnych kop nieśpiesznych obłoków przecina mi jedno, jedyne obce słowo: nevada[1]...
>
> Białe nevady obłoków...
>
> Kiście igliwia, zatrzymane podniesioną ręką ciszy, obrzeżone kobaltem[2], leżą nade mną bez drgnienia.

Polecenie podręcznikowe, dotyczące przekształcenia przytoczonego fragmentu prozy poetyckiej w formę wierszowaną miało na celu zwrócenie uwagi ucznia na różnice rodzajowe między *prozą* a *poezją,* a także na gatunki synkretyczne takie, jak *proza poetycka* czy *wiersz wolny.* Proza poetycka reprezentuje, jak wiadomo,

[1] *nevada* (hiszp.) – śnieżny, ośnieżony (*Sierra Nevada* – pasmo gór w Hiszpanii).

[2] *kobalt* – tu: odcień niebieskiego.

typ utworów prozaicznych o kompozycji opartej na prostych motywach fabularnych, w sferze stylu zaś nasyconych środkami właściwymi mowie poetyckiej, a więc odznaczających się bogactwem metaforyki, zagęszczeniem figur poetyckich, czy szczególnie silną rytmizacją. Charakteryzuje się nagromadzeniem paralelizmów składniowych i intonacyjnych, porównań, regularnym powtarzaniem jednakowych układów akcentowych oraz elementami instrumentalizacji głoskowej (STL, 404).

Odsyłając w kwestiach wersyfikacyjnych do osobnego opracowania (Ożdżyński 2004), skoncentrujemy się w tych rozważaniach na zagadnieniach związanych z pojęciem metafory artystycznej i jej miejsca w poetyckim (czy szerzej literackim) obrazie świata.

Przez analogię do językowego i kulturowego obrazu świata E. Jędrzejko proponuje przydatne w dydaktyce literatury i języka polskiego wyróżnienie „literackiego obrazu świata, który można – stosując procedury analizy, interpretacji i opisu lingwistycznego – wydobyć z tekstów (klasy tekstów literackich danego autora, prądu itp.) i który byłby jednym z istotnych elementów, współtworzących całościowy *językowo-kulturowy obraz świata*" (Jędrzejko 1998: 68).

W ujęciu tym *literacki (poetycki) obraz świata* oznacza literacką transpozycję kulturowego obrazu świata w obrębie świata przedstawionego w utworze literackim, budowaną za pomocą środków językowych współtworzących językowy obraz świata:

W utworze jednak specjalny dobór znaków i struktur języka, a także ich funkcjonalna transformacja i formalna organizacja podporządkowane zostają celom ideowym i artystycznym konkretnego utworu (a także wymaganiom gatunku, nurtu, kierunku, konwencji itp. – zależnie od stopnia ich przestrzegania) lub/oraz modyfikowane są zgodnie z indywidualną intencją, preferencjami i wyobraźnią artysty (pisarza, poety) (Jędrzejko 1998: 68–69).

Polecenie dotyczące ustalenia tytułu przytoczonego fragmentu *Szkicownika poetyckiego* i roli słów niezwykłych (metafor) w obrębie prozy poetyckiej wymagało znacznych sprawności interpretacyjnych, związanych m.in. z uchwyceniem istoty poetyckiego obrazu świata i konwencji gatunkowej tej synkretycznej wypowiedzi (Uryga 1982: 36).

6. Zwracamy uwagę na trzy typy, a zarazem etapy reagowania podmiotu na obserwowaną rzeczywistość, którym przyporządkować można różne takty (termin B.F. Skinnera), segmenty i sekwencje lirycznej (metaforycznej) wypowiedzi (Łapiński 1970):

a) czysta reakcja sensoryczna odnotowana przez świadomość, obraz fenomenologiczny – „pole wizualne", np. „Nade mną świerki rozłożone w pogodzie, pod niebem, trwają bez drgnienia, ciężko zielone"...;

b) obraz rzeczywistości, uwzględniający reakcję zmysłową, zinterpretowany na podstawie uprzedniej wiedzy o świecie – świat widzialny, np. utrwalony w porównaniu:

„I myśl moja [...] jak źrenica, sztywno wpatrzona w punkt istotnego szczęścia; ...zawisła w niebiosach..."

c) „świat sensów symbolicznych" – uwzględniający poprzednie etapy reakcji na rzeczywistość z dodatkiem wartości przyznawanych w tej kulturze danym przedmiotom bądź zjawiskom, por. konotacje kulturowe związane z gestem podniesionej ręki (Stomma 1986: 116) i profesjonalnym określeniem koloru kobaltowego:

„Kiście igliwia, zatrzymane ręką ciszy, obrzeżone kobaltem, leżą nade mną bez drgnienia" (*Szkicownik*, s. 12).

Zwracamy też uwagę na klasę nazw barw określających kamienie szlachetne, minerały, metale, związki chemiczne: *kobalt* 'metal srebrzystobiały o odcieniu niebieskawym i silnym połysku" (Tokarski 1995: 172).

Tak szeroko zarysowane pojęcie kategorii percepcyjnych związanych z typami przeżywania świata – kieruje w sposób naturalny naszą uwagę na uwarunkowania kulturowe metafory (szerzej sensów figuratywnych wypowiedzi), por. zdublowaną postać metafory: (potoczne) *białe szczyty gór (Tatr)* → (przenośne) *białe szczyty obłoków* → *białe nevady obłoków* (Szp. 10).

Zarówno porównanie, jak i metafora zawierają w swoich strukturach element metajęzykowy „rzekłbyś" (*jako rzekę, rzekłbym, rzekłby kto*), co pozostaje w związku z tradycyjnym ujęciem metafory i porównania jako tropów językowych (poetyckich), por. wyrażenie metaforyczne ze wskaźnikiem iluzji (*zdaje się*): *I myśl moja...* [jakby] *zawisła w niebiosach = zdaje się (wydaje się)* – rzekłbyś, *że (zawisła w niebiosach)...*; *Kiście igliwia* [tak jakby] *zatrzymane podniesioną ręką ciszy,* [jakby] *obrzeżone kobaltem leżą nade mną bez drgnienia...*

Według A. Wierzbickiej (1971a) metafora i porównanie różnią się strukturą semantyczną. Zmierzając do ustalenia związków pokrewieństwa dla całej rodziny zjawisk metaforyzacji, sprowadza je do inwariantu znaczeniowego, rozpatrywanego w kategoriach meta: *brać A za B,* 'zrozumieć, że rzekome (mniemane) B to A'; a następnie proponuje wyrazisty sposób wymodelowania stosunków semantycznych pomiędzy porównaniem i metaforą na tle figur pokrewnych:

– porównanie (wskaźniki: *jak, niby*) – 'rzekłbyś, że to mogłoby być', por. *I myśl moja* [...] *jest jak źrenica, sztywno wpatrzona w punkt istotnego szczęścia* = 'rzekłbyś [rzekłabym], że mogłaby to być źrenica';

– metafora (wskaźnik inherentnej sprzeczności *nie* + spójnik przeciwstawny *lecz (ale): rzekłbyś, że to nie... lecz...*, por. *śnieżne kopy nieśpiesznych obłoków* = (myślę o obłokach:) 'rzekłbyś, że to nie obłoki, lecz śnieżne (ośnieżone) szczyty gór'.

Drugi element postulowanych eksplikacji dotyczy negacji w strukturze semantycznej metafory (*rzekłbyś, że to nie... lecz...*). Taki sposób ujęcia metafory nawiązuje do intuicji większości badaczy, którzy mówili o utożsamianiu elementów w metaforze, a zarazem o inherentnej sprzeczności, o konflikcie dwóch nakładających się na siebie obrazów i związanej z tym inferencji znaczenia dosłownego i przenośnego. Zjawiska te powodują zwiększoną plastyczność rdzeni pojęciowych, uwarunkowaną niekoherencją elementów, które prowadzą do metaforycznych prze-

kształceń (Dobrzyńska 1984), por. *białe nevady obłoków* = (myślę o obłokach:) 'rzekłbyś, że to nie obłoki, ale ośnieżone szczyty gór, które przypominają mi pasmo (łańcuch) gór w Hiszpanii (*Sierra Nevada*)'.

Drugi człon eksplikacji (*przypominają mi*) sugeruje inną interpretację, charakterystyczną dla porównania metaforycznego: '(myślę o obłokach:) 'rzekłbyś, że to mogły być nie obłoki, ale szczyty gór (*Sierra Nevada*)', (por. Wierzbicka 1971a: 140).

7. Narzędzia wypracowane przez językoznawstwo kognitywne, odwołujące się do subiektywistycznej koncepcji znaczenia mogą okazać się pomocne w interpretacji poetyckich form wypowiedzi, w tym szczegółowego opisu tworzenia znaczeń za pomocą wiersza wolnego (Wójcik-Leese 2001: 315–327).

Tworzenie subiektywnej struktury pojęciowej odpowiadającej naszej percepcji świata, czyli konceptualizacja, jest równoznaczna z tworzeniem znaczenia. Takie analizy przybliżają wypowiadającego się przez wiersz współczesny człowieka-obserwatora oraz koncentrują się na właściwościach otaczającego go świata, które zostały przez jego uwagę wydobyte na plan pierwszy (subiektywnej struktury pojęciowej).

Kognitywnie rzecz ujmując, kształtują one pewną konwencję, która odzwierciedla perspektywę „prototypowego" obserwatora przekładającego swoje obserwacje na wiersz wolny, por. pierwsze zdanie fragmentu dziesiątego *Szkicownika poetyckiego* (1939) Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej w jednej z uczniowskich propozycji zamiany prozy rytmicznej na wiersz wolny:

„Nade mną świerki rozłożone w pogodzie, pod niebem trwają bez drgnienia / ciężko zielone".

D. Urbańska (1995: 11) zwraca uwagę na fakt, iż wiersz jest „tekstem segmentowanym podwójnie: na grupy zgodnie z regułami składni obowiązującymi w danym języku oraz na wersy według swoistych reguł wierszowego porządkowania wypowiedzi. Ta właściwość tekstu poetyckiego umożliwia prowadzenie gry z przestrzenią.

8. Odniesienia do percepcji wzrokowej (graficznego, wizualnego układu wersów) kierują naszą uwagę na pojęcie metafory oglądu (ang. *viewing metaphor*), która odnosi poszczególne aspekty doświadczenia umysłowego (ang. *mental experience*) do interpretacji tekstu poetyckiego (por. Tabakowska 1995: 60).

W percepcji wiersza wolnego pełne pole widzenia obejmuje (w szkolnej wersji) kartkę papieru (zeszytu) wraz z wizualnym konturem wiersza wyodrębnionym przez sygnały delimitacji tekstu. *Ramy oglądu* (ang. *viewing frame*) to wiersz sam w sobie – wszystkie wersy razem lub poszczególne cząsteczki ponadwersowe (Urbańska 1995: 62–64). Obiekt wyróżniony (zogniskowanej uwagi) – to pojedyncze wersy.

Ustawienie punktu widzenia zależy od odległości, z jakiej obserwator (uczeń) przygląda się, czy chce się przyglądać scenie oraz od stopnia precyzji, jaki chce osiągnąć (poziom szczegółowości), por. maksymalne rozczłonkowanie syntagmy w postaci: *Nade mną świerki / rozłożone w pogodzie / pod niebem / trwają / bez*

drgnienia / ciężko zielone (w innej propozycji uczniowskiej, przytoczonej w pracy magisterskiej B. Morawskiej, 2000).

Kognitywne potraktowanie procesu lektury oraz kompozycji wiersza wolnego pozwala na wykorzystanie do ich analizy nie tylko takich aspektów obrazowania, jak *figura* i *tło*, ale i szczegółowości obrazowania, zakresu (ang. *scope*), figury pierwszoplanowej (*trajektora*) i drugoplanowej (*landmarka*). Pomocne także okażą się parametry *perspektywy* oraz *ikoniczności* (Wójcik-Leese 2001: 320). Zmiana punktu widzenia, przemieszczenie figur pierwszo- i drugoplanowych uaktywnia proces porównywania, który w kognitywizmie stanowi istotę metafory (rozpatrywanej w kategoriach figury i tła), por. metaforę konwencjonalną *ciężko chory* obok poetyckiej (*świerki*) *ciężko zielone* i wyrażenia neutralnego (*świerki*) *ciemnozielone*.

Zmiany wzajemnych relacji ramy oglądu i przedmiotu obserwacji, profilu i bazy, figury i tła, trajektora i landmarka mogą bardziej precyzyjnie wytłumaczyć zjawiska „teleskopowego wchodzenia jednych syntagm w drugie" czy „migotliwości znaczeniowej" wiersza syntagmatycznego (Urbańska 1995: 62–64, 104–110).

Znajomość langackerowskiej metafory oglądu, odnoszącej poszczególne aspekty percepcji wizualnej do odpowiednich aspektów doświadczenia zmysłowego może wspomóc naszą lekturę wiersza wolnego, nie tylko zresztą w jego antyskładniowej postaci (Wójcik-Leese 2001: 327).

9. Lektura wiersza wolnego wymaga nieustannej zmiany punktu widzenia. Dzieje się tak dlatego, że obserwator, konceptualizując daną scenę może użyć dwóch rodzajów konturowania w różny sposób, np. w uczniowskiej propozycji częściowo regularnej strofy w rodzaju:

Tę jasną pustkę myśli na widok śnieżnych kop/	13
nieśpiesznych obłoków/	6
przecina mi jedno jedyne obce słowo	13
nevada!...	3
Białe nevady obłoków/	8

W wierszu syntagmatycznym, gdzie konturowanie podkreśla granice pomiędzy grupami składniowymi mniejszymi niż zdanie, czytelnik zmuszony jest do rekonstruowania znaczenia, używając zdania jako punktu odniesienia.

D. Urbańska (1995: 46) mówi tu o „syntagmach doraźnych" oraz o „syntagmach ruchomych", które można wiązać w większą całość znaczeniową – zależnie od założeń interpretacyjnych – z wersem poprzednim lub następnym.

Wybór (umiejętność wydzielenia) wiersza składniowego bądź wiersza syntagmatycznego może być traktowany jako wyróżnik kompetencji przybliżonej bądź docelowej ucznia w interpretacji tekstu poetyckiego (Uryga 1982: 74).

10. Jak wspomnieliśmy wcześniej, przedmiotem porównania fragmentu prozy poetyckiej Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – uczyniła autorka podręcznika inny utwór tejże poetki w postaci wiosennej impresji lirycznej *Ranny ptak*, z tomu *Różowa magia* (1924).

W tekście prozy poetyckiej omawiane wcześniej metafory i porównania (porównania metaforyczne) stanowią element wyróżniający, w sensie gatunkowym i funkcjonalnym.

W tekście wiosennej impresji lirycznej metaforyzacja jest równoprawnym składnikiem poetyckiego obrazu świata na równi z wersyfikacją, podziałem na strofy poetyckie, instrumentacją głoskową i innymi składnikami konstrukcji świata przedstawionego wypowiedzi lirycznej.

Konceptualizacja poetycka wiosennej impresji lirycznej przyjmuje postać liryki pośredniej (opisowej) zawartej w regularnej strukturze trzech zwrotek czterowersowych wiersza trzynastozgłoskowego ze średniówką po siódmej zgłosce (7+6) z klauzulą żeńską (z akcentem paroksytonicznym):

*Ranny ptak**
Jakiś ptaszek o świcie oszalał, zwariował,
to się porwie z gałęzi, to o ziemię ciśnie,
przelatuje z jabłoni na kwitnącą wiśnię,
jak mała błyskawica siwa i różowa.

Krzycząc, że słońce wschodzi, leci ku kasztanom
i terczy słowo „słońce", gwiżdże słowo „wschodzi",
kołysze się w gałęziach jak w zielonej łodzi
i kłuje ranną ciszę, deszczem haftowaną.

Wpatrzona w morelowy wśród obłoków pożar,
spada prosto z kasztanu w krzak pod moje okno
i krzyczy wielkim głosem, z radością okropną,
że słońce znowu wschodzi. Że go nikt nie pożarł!!

Przytoczony tekst poetycki opatruje autorka wspomnianego podręcznika kilkoma poleceniami – dyspozycjami, które określają funkcję poetycką wyrażeń metaforycznych w analizowanym utworze:

1. Jaka codzienna sytuacja stała się podstawą lirycznego wyznania? Jeżeli przeżyłeś kiedyś podobną chwilę, opisz ją potocznym językiem.

2. W ćwiczeniu 1. opisując, podobnie jak w wierszu, codzienną sytuację, być może powiedziałbyś tak: *...zbudziłem się wcześnie...; otworzyłem okno...; zobaczyłem, jak...; usłyszałem...; czułem się jak...; patrzyłem z podziwem* [z zachwytem]...; *słuchałem z przyjemnością...* itd.

• Czy postać mówiąca w wierszu też przedstawiła swoje wrażenia bezpośrednio za pomocą czasowników w 1. osobie liczby pojedynczej? Czy nazwała [wprost] te wrażenia, czy wynikają one z ukształtowania wiersza? Uzasadnij swoją odpowiedź odpowiednimi przykładami.

* ranny – tu: 'poranny'.

• Wskaż słownictwo i specjalne ukształtowanie wiersza, które sprawiły, że zamiast zwykłego opisu codziennej sytuacji powstał literacki opis świata – poetycka wypowiedź liryczna.

3. Nazwij uczucia i stan psychiczny postaci mówiącej w wierszu; nie nazwane wprost, lecz wynikające z poetyckiego opisu sytuacji (s. 18–19).

Polecenie pierwsze dotyczy podstawowych różnic i powiązań między poetycką (autoteliczną, estetyczną) i potoczną (podstawową, poznawczą, komunikacyjną) funkcją języka w kształtowaniu poetyckiego (artystycznego) i potocznego (zdroworozsądkowego) obrazu świata. Pierwsza funkcja wymaga opanowania kulturowych reguł kompetencji krytyczno-literackich w interpretacji utworu lirycznego (por. Uryga 1982, 1996); druga sprowadza się do znajomości reguł kompetencji językowej na poziomie potocznego doświadczania poznawczego ucznia.

Polecenie drugie zawiera sugestie metodyczne związane z uświadomieniem uczniowi różnic między liryką bezpośrednią (pierwszoosobową) i liryką pośrednią: *opisową* (opisu zdarzeń) i *narracyjną* (trzecioosobową) po części także *sytuacyjną* (PSTL, 126).

Polecenie trzecie, nawiązujące do rozróżnienia literackiego (poetyckiego) obrazu świata w kontekście języka uczuć i wartości, wymaga odwołania się do reguł przekładu intersemiotycznego i parafrazowania interkodowego w obrębie zróżnicowanych tekstów kultury (malarstwo, muzyka, elementy zoosemiotyki) w potocznym tekście mówionym, cechy tekstu zrytmizowanego w poezji, kreacja poetycka w wypowiedzi lirycznej.

11. Zarówno porównanie, jak i metafora zawierają w swoich strukturach semantycznej interpretacji element metajęzykowy *rzekłbyś* (*jako rzekę, rzekłby kto, by tak powiedzieć*), co pozostaje w związku z tradycyjnym ujęciem metafory i porównania jako tropów językowych (poetyckich): [ptaszek] *przelatuje z jabłoni na kwitnącą wiśnię* [tak] *jak mała błyskawica siwa i różowa...*

Drugą część sugestywnego porównania sparafrazujemy: *rzekłbyś, że mogłaby to być mała błyskawica siwa i różowa* [rzekłbyś: ptaszek przelatuje w taki sposób (tak szybko), że przypomina małą błyskawicę], (por. Wierzbicka 1971a: 140).

Techniki zmieniające wiedzę językową w działanie językowe łączyć można z pojęciem tzw. *frazy ogrodzeniowej* i twierdzeniami logicznymi o włączaniu (Kempton 1993: 105–131). Wspomnianą procedurę analityczną można, jak się wydaje, zastosować także do sygnalizowanych w wypowiedziach nauczycieli i uczniów wskaźników metaforyzacji wypowiedzi, por. struktury informacji wyprofilowanej wyrażeń metaforycznych, które sprowadzić można do inwariantu metajęzykowego 'brać A za B (zrozumieć, że rzekome (mniemane) B to A)': *A jest (takie) jak B; A jest podobne do B; A przypomina B; A zdaje się być B; A ma kształt B; A to B; A to nie A, a B; p zdaje się, że q; p rzekłbyś, że q; p myślałbyś, że q; p jakby q; rzekłbyś, że nie p, ale q* (Wierzbicka 1971a: 139).

Wymienione wskaźniki metaforyzacji wypowiedzi traktować można jako wyróżniki kompetencji docelowej ucznia (maturzysty czy absolwenta studiów poloni-

stycznych) (Rittel 1998: 230). Inaczej sytuacja wygląda na etapie kształtowania kompetencji przybliżonej, rozumianej jako świadomość językowa ucznia 'przejawiająca się we wzroście mocy reguł strukturalnych i semantycznych rozpatrywanych w porównaniu z kompetencją przejściową, rozumianą jako świadomość językowa dziecka, którą charakteryzuje zmienność (i tymczasowość) i stała wymiana reguł języka (Rittel 1998: 223).

Na zewnątrz tego układu pozostaje (z natury swojej stopniowalna) kompetencja *lingwodydaktyczna*, poszerzająca „horyzonty" wiedzy ucznia, usprawniająca, testująca i korygująca. Może ona wzmocnić naturalne „siły języka", przez odwołanie się do znajomości gramatyki, semantyki i pragmatyki w oparciu o podstawy metodyczne, ale może też je osłabić przez błędy, zakłócenia, braki i rutynę dydaktyczną (Rittel 1994: 260).

Także ustalanie znaczeń przenośnych może być przedmiotem rutynowych zabiegów, które sprowadzają się w praktyce szkolnej jedynie do identyfikacji (i mechanicznego liczenia) poszczególnych tropów:

N. *..ten rząd zajmie się epitetami, ten porównaniami, ten przenośnią... szybciutko* [macie] *dwie minutki... w wierszu, czy tylko mamy po jednym przykładzie... każdy sam, bo ma książkę* [...] *no już lecimy!* [wyszukujemy przykłady]...

[...]

N. *...bardzo proszę przenośnie... ile jest?*

Sylwia [wymienia przykład przenośni:] *..."jak mała błyskawica siwa i różowa"...*

N. [zwraca uwagę:] *...źle przeczytana przenośnia* [brakuje członu porównywanego];

Sylwia [niewłaściwie rozumie to jako pytanie o epitet:] *...błyskawica siwa i błyskawica różowa...*

N. *...no, to samo, co epitet, bo to jest co? Sylwiu?... kiedy mówimy o przenośni?...*

Sylwia [brak odpowiedzi];

N. [naprowadza na właściwe rozumienie porównania:] *...co to jest ta „błyskawica siwa i różowa"?...* [IGc, 82].

12. *Podręczny słownik terminów literackich* pod hasłem *przenośnia* odsyła do nazwy pojęcia *metafora* (grec. *metaphora* = 'przeniesienie') –

> wyrażenie będące niezwykłym użyciem lub połączeniem słów, które w nowych okolicznościach lub związkach zyskują nowe znaczenie, zwane metaforycznym. Powstaje ono zawsze na fundamencie znaczeń dotychczasowych jako ich przekształcenie, przeniesienie, rozszerzenie, uabstrakcyjnienie [ukonkretnienie], itp. Plastyczność znaczeniowa słów (→*polisemia* 'wieloznaczność'), która umożliwia tworzenie metafor, jest szczególnie – choć wcale nie wyłącznie – wypróbowaną w języku poetyckim (PSTL, 135–136).

Metafora poetycka różni się od metafory *potocznej*, zwanej też *językową*, zwłaszcza stopniem konwencjonalności. Metafory potoczne, takie jak *poruszał się błyskawicznie* są zestawieniami utartymi rozumianymi bezrefleksyjnie. Metafory poetyckie mają zastanawiać odbiorcę jako rezultaty indywidualnej odkrywczości i sztuki poetyckiej, por. *ptaszek jak mała błyskawica siwa i różowa* (Rp.).

A oto, jak w wersji szkolnej (gimnazjalnej) wygląda proces „przybliżania" pojęcia znaczenia przenośnego (porównania):

Marta [podaje jako przykład przenośni:] *...jak mała błyskawica...*

N. [„przybliża" pojęcie porównania:] *...ja dalej nie wiem, bo tam* [w wierszu] *tylko* [nie] *pisze, o jaki ten ptaszek szybki, tylko pisze „błyskawica"...*

Michał [podejmuje „trop" rozważań nauczycielki:] *...wyraz błyskawica określa prędkość, jak ten ptaszek leci, jego szybkość...*

N. [dopowiada, uściśla:] *...mówimy błyskawica... ten wyraz jest kojarzony z niesamowitą szybkością...* [upewnia się czy uczniowie właściwie rozumieją znaczenie wyrazu:] *a co to jest takiego błyskawica?* [ironizuje:] *...to jest nazwisko jakiegoś waszego sąsiada?... czy on jest taki szybki?...*

Kinga [definiuje potocznie:] *...na niebie, jak burza, to jest błyskawica...*

N. *...tak...*

Sylwia [wymienia wyraz bliskoznaczny:] *...piorun...*

N. [dopowiada:] *...trwa ile?...*

Sylwia: *...kilka sekund...* [poprawnie: ułamek sekundy];

N. *...tak, to trwa kilka sekund.... a więc ten ptaszek jest jaki?...*

Ewa [wymienia wyraz, o który chodzi:] *...szybki...* (IGc, 76).

13. *Porównanie* określa się jako

> uwydatnienie i zinterpretowanie właściwości opisywanego zjawiska poprzez wskazanie na podobieństwo do zjawiska innego. Porównanie jest konstrukcją dwuczłonową połączoną wyrażeniami *jak, jakby, niby, podobnie, na kształt* itp. Logiczną podstawą porównania jest wspólna cecha znaczeniowa łącząca oba człony, tzw. *tertium comparationis* (łac. = 'trzecie do porównania'). Zazwyczaj podstawa ta bywa łatwo dostrzegalna (PSTL, 186).

W praktyce szkolnej nie jest to takie oczywiste:

N. [podpowiada, naprowadza, zwraca uwagę na znak rozpoznawczy porównania w postaci *jak*:] *...a jaki ten przykład będzie „jak błyskawica"?... jak błyskawica?...* [podaje inne przykłady porównań:] *czerwony jak... jak burak, szybki jak... błyskawica, zwinny jak... wiewiórka...* [ironizuje żartobliwie:] *cóż to jest za cudo?... takie...*

Michał [nazywa trop po imieniu:] *...porównanie...*

N. [sugeruje właściwą odpowiedź, podpowiada:] *...no, ale całym zdaniem, by trzeba* [powiedzieć] *...takie zestawienia wyrazów jak... powiedz...*

Michał [mówi „całym zdaniem":] *...takie zestawienia wyrazów jak... czerwony jak burak... to porównania...*

N. [kieruje uwagę uczniów na analizowany tekst poetycki:] *...czy mamy tu porównanie?... proszę przeczytać... pierwszy człon porównania „jak błyskawica, siwa i różowa" to jest drugi człon, a pierwszy?...* [prosi o odpowiedź:] *proszę, Ilona, tylko głośno dziecko...*

Ilona [nie rozumie polecenia:] *...jak mała błyskawica...*

N. [cierpliwie naprowadza, podpowiada:] *...ale to jakby dalej, tylko pierwszy człon, a drugi zgubiliśmy, człon tego porównania... kto jest porównany do błyskawicy? Anitko...*

Anita [odpowiada właściwie:] *...jakiś ptaszek...*

N. [zwraca uwagę na miejsce członu porównywanego w strukturze strofy:] *...bardzo dobrze... oczywiście to nie ma razem tego porównania umieszczonego, tylko... synku zerknij... pierwszy człon znajduje się gdzie?...*

Piotr [nie potrafi odnaleźć wyrazu „ptaszek":] *...uuu...*

N. [komentuje, żartobliwie ironizuje:] *...zdrzemnął się chwilowo... Anita...* (IGc, 80).

14. *Przenośnia* (*translatio*) charakterystyczna jest w obrębie hasła dotyczącego *metafory* jako

> zasadnicza dla języka poetyckiego figura (trop), która polega na tym, że zespół wyrazów zyskuje odmienne znaczenie od tego, jakie wynikałoby ze znaczeń poszczególnych wyrazów; jest nowym zestawieniem semantycznym, które nie da się odtworzyć przy użyciu innych wyrazów. W metaforze wyzyskuje się możliwość kojarzenia z sobą nawet odległych pojęć, w których dostrzega się jakąś cechę wspólną [...] Przeniesienie znaczenia uzyskuje się m.in. przez przypisanie jakiemuś przedmiotowi cechy lub czynności odnoszącej się zwykle do innego rzeczownika, przez podstawienie konkretu w miejsce abstrakcji, lub na odwrót: przez opisanie wrażenia zmysłowego w kategoriach innego wrażenia, przez wynikające ze złudzenia psychologicznego przyznawanie przedmiotom z otoczenia materialnego stanów i uczuć podmiotu przeżywającego itp. (STLS, 141).

Na gruncie lingwistyki edukacyjnej zainteresuje nas nie tyle znaczenie encyklopedyczne, co raczej sam proces dochodzenia do istoty znaczenia przenośnego (jako rezultat myślenia dyskursywnego) ujawniony w kolejnych etapach konceptualizacji.

Tu warto zwrócić uwagę na stosowany w praktyce szkolnej chwyt metodyczny (socjotechniczny) i retoryczny zarazem, który polega na przyjmowaniu przez nauczyciela postawy niedoinformowanego ignoranta (profana), by tym skuteczniej zachęcić ucznia do rozwiązywania problemów, które są przedmiotem lekcji.

Zalicza się je do wyrażeń ironicznych (z grec. *eironeid* 'udawanie', 'przybieranie postawy ignoranta, profana (jak Sokrates wobec swoich rozmówców), por. *oida ouden eidos* 'wiem, że nic nie wiem' (SWOK, 344):

N. *...przenośnia... co to takiego?...* [proszę] *pokazać mi, że to jest przenośnia...*

Andrzej: ...[przenośnia] *błyskawicy...*

N. *...tak, no... w pewnym sensie, ale... na przykład, Magda...*

Magda: *...przenośnia jest to takie coś...*

N. [wyraźnie zniecierpliwiona i poirytowana:] *...nie ma takie coś!...*

Magda [próbuje przybliżyć pojęcie przez podanie przykładu oznaczenia przenośnego:] *..."mam cały dom na głowie", to znaczy, że nie budynek się nosi* [na głowie – znaczenie dosłowne], *tylko ma się dużo obowiązków...* [znaczenie niedosłowne – przenośne, metafora potoczna, konwencjonalna];

N. *...nadanie pewnej cechy... dobrze... a powiedz mi kotusiu, jeszcze jedno, czy tylko tutaj jest ta przenośnia?... czy tylko w tym stwierdzeniu, że „ptaszek jak bły-*

skawica", jest przenośnia?... czy jeszcze coś?... czy jeszcze są inne tropy?... no proszę... śmiało...

Anita: *...epitet...* (IGc, 78).

W komentarzu do przykładu podanego przez ucznia znaczenia przenośnego (*mam cały dom na głowie*) możliwe wydaje się odwołanie do metonimii (*denominatio, zamiennia*), czyli podstawienia leksykalnego polegającego na użyciu zamiast nazwy właściwej innej nazwy skojarzonej, ale zawsze na podstawie obiektywnego związku między pojęciami (podstawa skojarzenia – leksem *głowa*), a nie tylko dowolnie odczutego, często odległego, jak przy metaforze podobieństwa. Specjalny rodzaj zamienni, przy którym występuje zależność zakresów pojęcia zastąpionego i użytego zastępczo, wyróżnia się jako *synekdochę*, w której pojęcie ogólniejsze zastępuje się bardziej szczegółowym lub przeciwnie, w tym konkretu zamiast abstraktu lub abstraktu (*ma się dużo obowiązków*) zamiast konkretu (*budynek nosi się na głowie*), por. STLS, 249.

15. Dawniej uważano metaforę za skrócone porównanie, od którego jednak różni się, tym, że nie tylko zbliża, ale jakby utożsamia zestawiane przedmioty. Budowę metafory można wyjaśnić odtwarzając pominięte ogniwa w złożonej u jej podstaw proporcji (nazywając np. sfruwającego szybko ptaszka o świcie w promieniach wschodzącego słońca *błyskawicą siwą i różową* opieramy się na spostrzeżeniu, że stosunek błyskawicznie przemieszczającego się ruchomego punktu, obiektu (ptaszka) do błyskawicy jest taki, jak błysku pioruna i czegoś bardzo szybkiego i wyrazistego.

W warunkach komunikacji szkolnej zainteresuje nas sam przebieg taktów, segmentów i sekwencji nauczycielskich i uczniowskich wypowiedzi, które rejestrują (są wynikiem) dyskursywnego myślenia.

A oto jak wygląda negocjowanie znaczeń (na zasadzie dyskursywnych skojarzeń) związanych z pojęciem porównania, przenośni (*metafory*):

N. [za punkt wyjścia przyjmuje znaczenie przenośne przymiotnika *szybki*:] *...jak ktoś jest szybki, to łatwo nam go obserwować?...*

Ewa: ...[jest] *nieuchwytny...*

N. *...a, bardzo dobrze... i jest nieuchwytny dla nas... dobrze... za pomocą jakiego środka stylistycznego ten ptak jest opisany?... proszę głośno...*

Marek: *...za pomocą przenośni...*

N. [potwierdza i prosi o podanie synonimu:] *...powiedział, że za pomocą przenośni... inaczej przenośnia, to my już znamy inne słowo... to, Anito...*

Anita [nie podejmuje „tropu" podpowiedzi:] *...epitet jeszcze...*

N. [ponawia prośbę o podanie wyrazu bliskoznacznego:] *...no, chwila... zamiast przenośnia, to my mówimy inne słowo...*

Norbert: *...porównanie...*

N. [domaga się jednoznacznej odpowiedzi:] *...no... kotuńki! ...porównanie jest porównaniem, przenośnia jest przenośnią... ale ona ma inną nazwę... czy ktoś* [z was] *słyszał inne słowo?...*

Marta: *...metafora...*

N. [potwierdza i upewnia się, czy termin był wcześniej znany:] *...tak, inna* [nazwa] *przenośnia, to metafora... ile osób słyszało o tym?...* (IGc, 77).

Tu warto przytoczyć definicję psychologiczną *metafory*:

> środek stylistyczny, za pomocą którego pojęcie abstrakcyjne wyrażane jest przez analogię. Przyjmuje się na ogół, iż nie istnieją żadne określone właściwości charakteryzujące metafory, lecz, że naruszają one, w mniejszym lub większym stopniu, dosłowność, a wywołane przez nie emocjonalne i poznawcze efekty wynikają ze sposobu naruszenia tej dosłowności (SP, 362).

Metafory i inne formy języka figuratywnego (np. porównania) od dawna były przedmiotem zainteresowania psychologów ze względu na takie problemy, jak: „w jaki sposób metafory są rozpoznawane i interpretowane; co odróżnia »dobrą« metaforę od »złej«; jaką rolę odgrywają one w porozumiewaniu się; w jaki sposób dzieci uczą się takich wymyślnych środków wyrazu" (SP, 363), por. szerszą dyskusję u Lakoffa i Johnsona (1988) na temat mechanizmów powstawania metafory.

16. Wracając do nauczycielskiej i uczniowskiej analizy impresji lirycznej Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, *Ranny ptak,* zwracamy uwagę na szczególne uwrażliwienie poetki na barwy, ruch i muzyczne walory wiersza. Kolorystyczne konotacje w połączeniu z plastyką ruchu, światła i barwy legły u podstaw innego porównania wiosennej impresji, które sparafrazujemy za Anną Wierzbicką (1971a):

[Jakiś ptaszek] *...kołysze się w gałęziach* [tak] *jak w zielonej łodzi* = [myślę o ruchu, jaki wykonuje ptaszek] = 'rzekłbym, że mógł to być ruch ptaka, który przysiadł na (burcie) kołyszącej się zielonej łodzi'.

Możemy sobie wyobrazić inne propozycje uczniowskich „eksplikacji": [myślę o gałęziach poruszających się na wietrze] = 'rzekłbyś, że to nie gałęzie (poruszane na wietrze), ale zielona łódź kołysząca się na fali' i in.

Zarówno porównanie, jak i metafora zawierają w swoich strukturach głębokich element metajęzykowy *rzekłbyś* (*jako rzekę, rzekłby kto, by tak powiedzieć*), co pozostaje w związku z tradycyjnym ujęciem metafory i porównania jako tropów językowych (poetyckich).

W obrębie kompetencji docelowej (językowo-kulturowej) pomieścimy propozycje nauczycielskie i uczniowskie wyrażeń metaforycznych:

– ze wskaźnikiem porównania (*jak, jakby*):

...kołysze się w gałęziach [tak] *jak w zielonej łodzi* = 'kołysze się tak, jakby był (znajdował się) w zielonej łodzi, która porusza się na [zielonej] fali';

– ze wskaźnikiem iluzji (*zdaje się*):

'kołysze się tak, że zdaje się być na zielonej łodzi, która porusza się na fali';

– ze wskaźnikiem metajęzykowym porównania metaforycznego (*rzekłbyś*) + negacja:

'rzekłbyś, że to nie gałęzie (poruszane na wietrze), ale łódź kołysząca się na fali' (por. Wierzbicka 1971a).

Nieznajomość (ograniczony do minimum zasięg) wskaźników metaforyzacji traktować można jako istotny wyróżnik niewykształconych stadiów kompetencji przybliżonej ucznia.

Na lekcji języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum rzecz sprowadza się do odszukania właściwego przykładu przenośni, nazwania po imieniu porównania i do ogólnikowego określenia, „co do czego jest porównane":

N. ...*dalej wy* [wymieniajcie przykłady przenośni] ...*teraz Anita*...

Anita [podaje przykład przenośni:] ...*„jakiś ptaszek... kołysze się w gałęziach, jak w zielonej łodzi"*...

N. ...*co to jest?*...

Anita: ...*porównanie*...

N. [prosi o doprecyzowanie:] ...*co do czego jest porównane?*...

Anita [odpowiada zdawkowo:] ...*do łodzi*...

N. [poprzestaje na tym objaśnieniu:] ...*co dalej, tylko jedno jest?*

N. (...) *ty masz jakieś?*... [przykłady przenośni]

Michał: ...*kołysze się w gałęziach, jak w zielonej łodzi*...

N. ...*na czym polega ta przenośnia?... i która to jest przenośnia?*...

Michał [brak odpowiedzi], (IGc, 83).

Czy brak odpowiedzi na pytanie dotyczące istoty porównania w obrębie wyrażeń metaforycznych (znaczeń przenośnych) uznać należy w pierwszej klasie gimnazjalnej za normę? Czy polonista może poprzestać jedynie na rozpoznaniu znaczenia przenośnego i określenia liczby przenośni w analizowanym utworze?

Na jakim etapie edukacji polonistycznej pojawią się (i czy w ogóle pojawią się?) parafrazy w rodzaju: ...(ptaszek) kołysze się w gałęziach tak, iż zdawać by się mogło, że przysiadł na (burcie) zielonej łodzi...; (obserwuję poruszające się na wietrze gałęzie) 'rzekłbym, że mogła to być zielona łódź kołysząca się na fali'...; 'rzekłbym, że mogły to być ruchy zielonej łodzi kołyszącej się na fali' (por. Wierzbicka 1971a: 140).

W przypadku konceptualizacji koloru zielonego utrwalony jest zazwyczaj głęboki związek kulturowy (w naszej strefie klimatycznej) z jedną z trzech „żywych" pór roku – *zielona jest wiosna*. Zieleń wiosenna jest z natury dynamiczna; jest pierwszą oznaką odradzania się życia i przełamywania stagnacji. Dominuje prototypowe odniesienie do przyrody wiosennej, właśnie zielonej wiosny z wszystkimi właściwymi jej konotacjami 'młodości', 'radości', 'odradzania się życia', 'nadziei', 'optymizmu' (Tokarski 1995: 149–150).

17. Zasadniczo metafora składa się z dwóch elementów: *tematu* (ang. *topic*) i *nośnika* (*vehicle*) oraz związku między nimi – *podłoża* (*ground*) (Dobrzyńska 1984). Do składników samej metafory zalicza się treść związaną z tematem oraz ogniskową (*focus*) jako wynik zestawienia nośnika i *ramy* (*frame*) w postaci tła pragmatycznego (kulturowego) wypowiedzi (Cameron 2003: 9–11).

Metaforę Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *morelowy wśród obłoków pożar* sparafrazujemy za Anną Wierzbicką (1971a: 140) w postaci eksplikacji: „(myślę

o wschodzie słońca) 'rzekłbyś, że to nie poświata słoneczna (promienie wschodzącego słońca), ale łuna pożaru'.

Metafory są zrozumiane, jeśli odkryty i zrozumiany zostaje związek między *tematem* (w naszym przypadku 'wschód słońca') i *nośnikiem* (por. konotacje związane z kolorem *żółtym* ('słońca'), *czerwonym* ('pożaru') i *morelowym* ('wschodzącego słońca'). Aby zrozumieć metaforę niezbędne jest więc określenie (kulturowego) podłoża. Jeśli nawet cecha wspólna zostaje rozpoznana, to jej znaczenie może zmieniać się zależnie od kontekstu.

Występowanie czerwieni jako drugiego składnika barwy mieszanej (*morelowy*) sprawia, że opis nie dotyczy słońca będącego wysoko na niebie, słońca w południe (wtedy słońce jest zwykle *złote*). Słońce morelowe, brzoskwiniowe itp., a więc z domieszką czerwieni, to przede wszystkim słońce wschodzące lub zachodzące (Tokarski 1995: 194).

Językowe rozumienie nazw barw – to postrzeganie koloru poprzez kulturowo akceptowane obiekty – wzorce. Synchronicznie odczuwana słowotwórcza podzielność nazw wpływa na sposób ich znaczeniowego definiowania: obok definicyjnej części opisowej, przyporządkowującej niepodstawową nazwę barwy nazwie podstawowej (np. *kremowy* 'bladożółty, *morelowy* 'różowy z odcieniem żółtawym') pojawia się zwykle odesłanie do obiektu i jego charakterystycznej barwy ('koloru kremu bądź dojrzałych owoców moreli').

Na osi barw *żółty* ('kolor słońca') i *czerwony* ('pożar') sąsiadują ze sobą i poprzez kolejne zmiany tonu przechodzą jedna w drugą. Dlatego wygodniej będzie je określać według odcinków spektrum kolorystycznego większych niż jedna ogniskowa barwa podstawowa (Tokarski 1995: 168). Można sobie wyobrazić ilustrację tych spostrzeżeń przez prezentację kilku reprodukcji (oryginałów w muzeum lub na wernisażu) przedstawiających wschód lub zachód słońca w zgodzie z postulatem łączenia wychowania plastycznego z wychowaniem estetycznym w szerszej perspektywie intersemiotycznej (w tym język poezji i malarstwa).

18. Jakkolwiek mechanizmy poznawcze przekształceń metaforycznych są podobne, to jednak metafora poetycka różni się od metafory potocznej (językowej) zwłaszcza stopniem konwencjonalności. Metafory potoczne, takie jak: *oszalał ze szczęścia, czyś ty chłopie zwariował, strasznie się cieszę, raduję się okropnie, działał błyskawicznie, ktoś porusza się błyskawicznie* 'bardzo szybko', 'jak błyskawica', *kogoś kłuje w boku, ale z ciebie ranny ptaszek,* są zestawieniami (zwrotami, frazami) utartymi i rozumianymi bezrefleksyjnie.

Status pośredni między metaforą potoczną (konwencjonalną) i częściowo kreatywną mają metafory i porównania funkcjonujące w dyskursie szkolnym na prawach ekspresywnego zapożyczenia z innych (publicystycznych czy potocznych) odmian polszczyzny, np.:

– w formie metafory potocznej *las rąk* (w sytuacji kiedy niemal wszyscy uczniowie w klasie zgłaszają się do odpowiedzi):

N. ...*Ewa teraz szuka wyrazu podstawowego...* [do wyrazu *„dzbanek"*]...

I.W. [prawie wszyscy uczniowie zgłaszają się do odpowiedzi];

N. [wyraźnie zadowolona, reaguje emocjonalnie:] *...ojej!... ja tu mam las rąk!... Ewa wie?...*

Ewa [odpowiada:] *..."dzban"...* (VI, 8); por. *las* , w znaczeniu przenośnym a) 'o wielkiej liczbie (wysokich) sterczących przedmiotów': *„Las sztandarów", „Las rąk uniósł się w powietrzu"* SJPSz II, 12;

– w formie wartościującego negatywnie potocznego porównania (*mówisz jak automat*):

N. *...Hanka, ale dlaczego, tak jak automat wystrzeliłaś ten wiersz* [dlaczego tak szybko recytowałaś?] *...no naprawdę... ja tutaj nie słyszałam żadnej modulacji głosu...* (IV, 3);

N. *...jak ja mówiłam... Anka, przypominasz mi automat, karabin maszynowy* [mówiłaś zbyt szybko] *...to wszyscy się śmiali, ale tak to właśnie było...* (IV, 5).

Ironia (realizowana z pomocą środków metaforycznych) jest w tym ujęciu interpretacją drugiego stopnia (myśli przypisanej) – jest jednym z typów tzw. „wypowiedzi echa", a głównym celem jest ośmieszenie wypowiedzi rozmówcy lub powtarzanej opinii (schematów obrazowania). W wersji szkolnej nauczycielskiej wypowiedzi chodzi raczej o zwrócenie uwagi ucznia na niewłaściwe wykonanie polecenia i łagodną krytykę zbyt szybkiej recytacji.

Między ironią a innymi „wypowiedziami echa" (np. żartobliwych przytyków i wypominania) nie ma wyraźnej granicy, nie ma jej również między metaforą (zwłaszcza potoczną) a wypowiedzeniami dosłownymi – w obu wypadkach istnieje raczej continuum, niż reguły i odstępstwa od nich, por. *mówisz jak automat* 'pistolet maszynowy' → *wystrzeliłeś jak karabin maszynowy* (emocjonalne wartościowanie).

Ironia wiąże się z przywoływaniem sądów – *parodia* z przywoływaniem wyrażeń językowych (Hutcheon 1986: 325). Obie formy wzajemnie się przenikają, zwłaszcza w wersji żartobliwej nauczycielskiego ironizowania. Wyznaczenie przejrzystej granicy między żartem i ironią napotyka spore trudności (Maliszewska 2004).

Metafory poetyckie mają zastanowić odbiorcę będąc rezultatami indywidualnej odkrywczości i sztuki poetyckiej, por. w impresji poetyckiej Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej:

Jakiś ptaszek o świcie oszalał, zwariował...

[...] *i krzyczy wielkim głosem, z radością okropną...*

[...] *i kłuje ranną ciszę, deszczem haftowaną...* (Rp).

Bez trudu rozpoznamy znane tropy poetyckie: *antropomorfizację* (*uosobienie*), *oksymoron* i wyrażenia (zwroty) metaforyczne, ukształtowane na podłożu *synestezji*. Poszczególne tropy rozpatrywać należy w kontekście upodobań estetycznych artysty (poetki) i konwencji gatunkowej lirycznej wypowiedzi. Konkretność i sensualizm, prozaizacja, kolokwializacja poetyckiego języka, zainteresowanie światem codziennych realiów wskazują na zbieżność między poezją Marii Pawlikowskiej i twórczością Skamandrytów (Kwiatkowski 1967: XXI), jej językiem poetyckim a językiem codziennej rzeczywistości.

Możliwości tworzenia nowych metafor nie są ograniczone przez reguły języka, lecz przez wymogi zrozumiałości, która zależy od motywacji metaforycznego związku: odniesień przedmiotowych między zjawiskami i łączliwości uwarunkowanej strukturą języka, czyli inaczej mówiąc od schematu wyobrażeniowego, który został uruchomiony przy tworzeniu metafory.

19. *Antropomorfizacja* polega, jak wiadomo, na uczłowieczającym przedstawieniu zjawisk świata pozaludzkiego, a także abstrakcyjnych tworów umysłu i wyobraźni; bliska *personifikacji* (*uosobieniu*), jest w porównaniu z nią mniej skonwencjonalizowana i nie likwiduje właściwego bytowego (potocznego) charakteru zjawiska, nie przemienia go w ludzką postać, a tylko wyposaża w człowiecze cechy, sposoby zachowań i odczuwania; często polega na psychizacji przyrody (PSTL, 18).

W naszym przypadku antropomorfizacja stanowi istotę poetyckiego konceptu i rzutuje w istotny sposób na klamrową konstrukcję wiosennej impresji, służy wysoce oryginalnemu spuentowaniu utworu:

Jakiś ptaszek [...] *i krzyczy wielkim głosem, z radością okropną.*
że słońce znowu wschodzi. Że go nikt nie pożarł!!

Użyty w przedostatnim wersie *oksymoron* (*z radością okropną,* por. potoczne: *cieszy się okropnie* 'więcej niż bardzo') ściśle koresponduje z antropomorfizacją ujęcia. Chodzi o wyrażenie łączące dwa sprzeczne znaczeniowo z określanym rzeczownikiem. Uderzająca nielogiczność takiego związku zmusza do metaforycznego przekształcenia znaczeń jego składników pozwalającego zjednoczyć sensy na pozór się wykluczające (w kontekście *świtu* – przesilenia dnia i nocy, z konotacjami 'zagrożenia' i 'lęku', co pozwala uchwycić ich wewnętrzne skomplikowanie, podobnie jak w przypadku paradoksu (PSTL, 158).

Mówienie o personifikacji w pierwszej klasie gimnazjum ma charakter instrumentalny i sprowadza się do rozpoznania tego tropu (uosobienia) w tekście poetyckim i uzasadnienia przez wskazanie na czasownik (*krzyczy*) charakterystycznego dla świata ludzi i zastosowanego w odniesieniu do głosów i melodii wydawanych przez ptaki:

N. [...] *...Madziu... ty powiedziałaś nam jeszcze o jednym tropie... jaki to był?...*
Magda: *...uuu...*
N. *...Madziu, głośno...*
Magda: *...to było uosobienie...*
N. *...no więc mi powiedz, gdzie ono się znajduje to uosobienie... bo nam powiedziałaś, że jest uosobienie...*
Magda: *...w drugiej zwrotce na początku...*
N. [prosi o konkretny przykład uosobienia:] ... *w drugiej zwrotce, a ja nie rozumiem takiego stwierdzenia?... konkretnie chcę wiedzieć przykład przeczytany...*
Magda [cytuje odpowiedni wers:] ... *„krzycząc, że słońce wschodzi, leci ku kasztanom"...*
N. *...i gdzie tu, tu widzisz?... że to jest?...*

Magda [podaje potoczną definicję:] *...uosobienie, jest to nadanie zwierzętom lub roślinom cech ludzkich...*

N. *...tak... i tutaj konkretnie?... co?...*

Magda: *...krzyk...*

N. [potwierdza i rozwija myśl:] *...krzyk jest typowy dla człowieka... a powiedz mi teraz, na czym polega to uosobienie konkretnie w tym przypadku? my z definicji wiemy, to każdy się wyuczy... podać właściwy przykład, to jest sztuka... podaj...*

Piotr: *...ptaszek krzyczy...*

N. *...tak krzyczący ptak ma cechę człowieka... usiądź... dobrze... mamy uosobienie...* (IGc, 81).

20. Ludwik Wittgenstein w *Dociekaniach semantycznych* zauważył: „Można sobie wyobrazić, że jakieś zwierzę jest rozzłoszczone, przestraszone, zdziwione, zadowolone lub zbolałe. Ale pełne nadziei? [raczej nie] I dlaczego nie?".

A więc raz pytanie jest sformułowane tak, jakby dotyczyło możliwości uczuciowych zwierząt (por. 'co ptak może czuć (przeżywać)'], drugi raz – możliwości ludzkiej wyobraźni w odniesieniu do zwierząt (por. co możemy powiedzieć na temat uczuć ptaka), a jeszcze kiedy indziej – jakby dotyczyło przyjętych sposobów mówienia ('jak mówimy o ptakach na co dzień i w poezji?').

Czy ptak może okazać wdzięczność Panu Bogu (losowi) za to, że ocalał (*że go w nocy nikt nie pożarł?*) Tak, chyba tylko w poetyckiej, a nie potocznej (zdroworozsądkowej) wizji świata. L. Wittgenstein sądzi, że to, jak ludzie mówią, odzwierciedla jakąś głęboką prawdę o świecie. Wiele można zrozumieć, słuchając, jak mówią i jak nie mówią ludzie o zwierzętach.

Bardzo charakterystyczny rodzaj zdań dotyczących jakby uczuć zwierząt stanowią takie, w których specjalne wyrażenia modalne sygnalizują to, że w istocie mówi się o obserwowalnych zachowaniach, a nic o przebiegach psychicznych:

ptak najwyraźniej (najwidoczniej) *bał się;*

ptak wyraźnie cieszył się (radował się), [czuło się to w jego głosie].

To *najwyraźniej* sugeruje obserwowalność cechy, a więc jej zewnętrzność, tzn. jej fizyczny, a nie psychiczny charakter. *Radosny (wesoły) ptaszek,* to ptak, który zachowuje się (wydaje dźwięki, głosy) tak jakby mu było wesoło. Można się zastanawiać, czy również niektóre czasowniki dźwięku wydawane przez ptaki nie mają podobnej struktury semantycznej (Wierzbicka 1971: 261).

21. Zwracamy też uwagę na zjawisko *synestezji,* związanej z przypisywaniem wrażeń pochodzących z jednego zmysłu (czucia, dotyku), wzroku, słuchu, przestrzeni znaczącej innemu zmysłowi, które legło u podstaw drugiej metafory:

[ptak o świcie] *kłuje ranną ciszę* [por. 'przeszywa', 'zakłóca przenikliwym dźwiękiem']; (*ciszę*) *deszczem haftowaną* [por. trawę deszczem zroszoną, 'wysrebrzoną']; pierwszą metaforę spróbujemy wyeksplikować następująco: (*myślę o przenikliwym głosie ptaka*) = 'rzekłbyś, że to nie odgłos (śpiew ptaka), ale coś ostrego (strzała), która kłuje (przeszywa, zakłóca) ciszę panującą o wschodzie słońca'. Całość wyrażenia metaforycznego wyinterpretować można też w kategoriach po-

równania metaforycznego ze wskaźnikiem iluzji (*zdaje się*): 'zdaje się, że kłuje ranną ciszę';... [zdaje się], [jakby] *deszczem haftowaną* – z konotacjami malarskimi (kolor + faktura tkaniny) (por. Wierzbicka 1971a: 139).

Zagadnienie harmonii barw oraz psychologiczny fenomen słyszenia barw (*audition colorée*) są niezwykle skomplikowane i dotąd naukowo nie wyjaśnione. Związek barw z muzyką stwierdza przede wszystkim psychologia. Niektórzy wybitni artyści poszczególne wrażenia dźwiękowe kojarzą z wrażeniem barw i świateł (Cozanet 1897; Matuszewski 1909).

W wersji szkolnej (w pierwszej klasie gimnazjum) objaśnienie nie wymienionego z nazwy zjawiska *synestezji* sprowadza się do wyszukiwania kolejnych przenośni i odróżniania znaczeń dosłownych od znaczeń przenośnych:

N. [prosi o przykłady przenośni:] *...masz jeszcze jakieś?... nie słyszę ciebie...*

Ewa: *..."deszczem haftowaną"...*

N. *...tak...*

Michał: *..."kłuje ciszę"...*

N. [prosi o przybliżenie pojęcia przez żartobliwe nawiązanie do znaczenia dosłownego:] *...co to znaczy „kłuć ciszę"... Michał?...* [naprowadza:] ...[czy] *kłuje, to znaczy ten ptak trzyma w łapkach igłę i kłuje?... a czymże on kłuje?... co to znaczy?... na czym polega ta przenośnia?...*

Radek: *..."przeszywa"...* [swoim głosem]...

N. *...tak, inaczej ciszę ranną „przeszywa".. co dalej... ty masz jakieś* [przykłady]?... (IGc, 83).

22. W praktyce szkolnej zwracamy uwagę na impresyjny charakter i wieloznaczność tytułu *Ranny ptak* [tu w zn. 'poranny'], por. konotacje związane z potocznym frazeologizmem *ranny ptaszek* 'ktoś wstający o świcie (wschodzie słońca)', 'właściwy dla tej pory dnia' (w tonacji radości, pogody, optymizmu') >< ranny$_2$ 'taki, który odnosi rany', 'poraniony', 'zraniony' (konotacje negatywne, w tonacji krwi, lęku, strachu, zagrożenia).

Zestawienie obu homonimicznych tonacji służy spuentowaniu utworu (na zasadzie wieloznaczności zaimka anafrycznego *go* (: ptaka, słońce?):

...i krzyczy wielkim głosem z radością okropną,
że słońce znowu wschodzi. Że go nikt nie pożarł!!

Każde przeżycie metafizyczne cechuje aura emocjonalna o bardzo wysokim napięciu. Dlatego właśnie uczucia, władające podmiotem, należą, poza miłością, która wyznacza zupełnie odrębny typ, do tych dwu klas: najwyższego natężenia grozy i zachwytu (Termińska 1991: 142).

Dla porównania przytoczmy przykłady uczniowskich interpretacji utrzymanych „w tonacji" uproszczonego opowiadania treści i odsyłania do znaczeń dosłownych i potocznego (zdroworozsądkowego) obrazu świata przedstawionego w utworze lirycznym:

N. *...zajmiemy się teraz samym wierszem... „Ranny ptak"... co znaczy sam tytuł?... jak rozumiemy tytuł?... proszę bardzo głośno...*

Marta: *...wiersz opowiada o ptaku, który chciałby powiedzieć wszystkim, że słońce już wstaje i że cieszy się z tego, że to słońce dla niego już wstało, że przeżył tyle...*

N. [powątpiewa, ale akceptuje:] *...uhu... dlaczego jeszcze?... proszę...*

Magda: *...mnie się wydaje, że ten ptak wstaje pierwszy... on wstaje, gdy się budzi przyroda...* (IGc, 74).

23. Przez analogię do językowego i kulturowego obrazu świata E. Jędrzejko (1998: 68) proponuje wyróżnienie „literackiego obrazu świata, który można, stosując procedury analizy, interpretacji i opisu lingwistycznego, wydobyć z tekstu (klasy tekstów literackich danego autora, prądu itd.) i który byłby jednym z istotnych elementów współtworzących całościowy językowo-kulturowy obraz świata.

W kontekście przekładu intersemiotycznego (parafrazowania interkodowego), traktowanego jako świadomy zabieg metodyczny, interesująco wygląda propozycja interpretacji impresji lirycznej Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej poprzez odesłanie do doświadczeń plastycznych uczniów:

N. *...pobudza się moja wyobraźnia, mogę sobie łatwiej wszystko wyobrazić... czy każdy z nas po przeczytaniu tego wiersza byłby w stanie namalować obrazek?...*

Uczniowie [chórem:] *tak!...*

N. *...co by na nim było?...*

Magda: *...narysowałabym wschód słońca...*

N. *...tak...*

Magda: *...ptaka...*

N. *...głośno... a ty co byś narysował?...*

Adam: *...drzewa i ptaka...*

N. [zachęca do bardziej ekspresywnych wypowiedzi] *...tylko sobie siedzi o tak... z dzióbkiem tak, Madziu?...*

Magda: *...narysowałabym przy wschodzie słońca ptaka siedzącego na gałęzi i krzyczącego, że słońce wschodzi...* (IGc, 86).

W najbardziej ogólnym znaczeniu baza semantyczna terminu *wyobraźnia* odnosi się do całości procesów wyobrażania; zwykle do samych obrazów, czy wyobrażeń. Pytanie o to, jakie treści niosą ze sobą takie terminy, jak *obraz* czy *wyobrażenie* jest bardzo złożone: a) wyobrażanie, czyli tworzenie obrazów jest procesem poznawczym, który działa „tak jakby" miało się umysłowy obraz analogiczny do obrazu rzeczywistego; b) obraz, czy wyobrażenie nie jest reprodukcją wcześniejszego zdarzenia [związanego z lekturą wiersza] lecz raczej pewną konstrukcją, syntezą (w tym sensie obraz nie jest kopią); c) „obraz w głowie" wydaje się mentalnie „regulowany" [konceptualizowany]; d) obraz nie jest ograniczony jedynie do reprezentacji wzrokowej, chociaż z pewnością jest to najbardziej powszechna forma. W kontekście przekładu interkodowego zainteresują nas te aspekty parafrazowania interkodowego w postaci odsyłania do zróżnicowanych subkodów słuchowych, dotykowych, a nawet smakowych i węchowych (SP, 431).

Termin *wyobraźnia* (*imagination*) w znaczeniu 2.:

proces formowania konstruktów ze śladów uprzednich doświadczeń i z wcześniej tworzonych obrazów – zbliża się do znaczenia potocznego, tzn. wyobraźnia jest traktowana jako coś twórczego i konstruktywnego: może być czystym fantazjowaniem, lub też może być osadzona w rzeczywistości [sugerowanej interpretacją utworu poetyckiego], może dotyczyć planów na przyszłość i przewidywań (antycypacja) lub być „umysłowym" przeglądem przeszłości (odtwórcza), lub dotyczyć czegoś nowego (wyobraźnia twórcza) SP, 846.

W formie czasownikowej *wyobrażać* (*image*), tzn. tworzyć obraz czy wyobrażenie, chociaż bywa używany jako synonim czasownika *wyobrażać sobie (imagine)* szerzej wiąże się ze swobodnym fantazjowaniem, czego nie dopuszcza ten pierwszy: wyobrażenie czegoś nie jest, mówiąc ściśle, tym samym aktem umysłowym, co wyobrażanie sobie czegoś (SP, 847).

24. Uwagi końcowe.

W dyskursie szkolnym uczniowie mają do czynienia zarówno z metaforami skonwencjonalizowanymi (przedmioty ścisłe), jak i wysoce kreatywnymi (na lekcjach języka polskiego i innych przedmiotów humanistycznych). Metafory poetyckie wymagają odrębnych kontekstów kulturowych związanych z pojęciem kultury i tradycji literackiej, (poetyckiego) obrazu świata oraz innych literaturoznawczych rozróżnień, takich jak forma narracji, konwencja gatunkowa, struktura wersyfikacyjna utworów lirycznych czy instrumentacja głoskowa.

Charakterystycznym rysem proponowanego ujęcia jest włączenie do opisu dyskursu potocznego zjawisk metaforyzacji charakteryzujących teksty literackie i poetyckie. Wynika to nie tylko z faktu, że wszyscy tworzymy wypowiedzi ironiczne czy metaforyczne, ale jest konsekwencją odwołania się do opisywanego przez autorów teorii relewancji *efektu poetyckiego*, z którym mamy do czynienia, kiedy odbiorca (uczeń) spotyka się z wypowiedzią dostarczającą mu szeregu słabych implikatur. Język poetycki jest niewątpliwie szczególną sferą użyć języka. Z potoczną komunikacją wiąże go jednak obecna także w przypadku figur poetyckich zasada relewancji (trafności, adekwatności) użycia środków poetyckich. Wchodzi ona w obręb kompetencji lingwoedukacyjnej.

Metafory i inne formy języka figuratywnego (np. porównania) od dawna były przedmiotem zainteresowania psychologów ze względu na problemy, które interesują także lingwistykę edukacyjną: a) w jaki sposób metafory są rozpoznawane oraz interpretowane przez dzieci i młodzież (w aspekcie rozwojowym); b) co odróżnia metaforę „dobrą" i „złą", *jasną* i *niejasną* metaforę potoczną (konwencjonalną) i wysoce kreatywną (artystyczną); c) jaką rolę odgrywają metafory potoczne i niekonwencjonalne w porozumiewaniu się w obrębie różnorakich form dyskursu (potocznego, naukowego, specjalistycznego); d) w jaki sposób dzieci uczą się i przyswajają takie wymyślne środki wyrazu (odwołujące się do znaczeń niedosłownych).

Odbiorca tekstów poetyckich może oczekiwać, że znacznie większy wysiłek związany z przetwarzaniem informacji w oparciu o słabe implikatury zostanie nagrodzony odkryciem wielu możliwości interpretacyjnych, co również daje się po-

strzegać jako optymalizacja relewancji wypowiedzi. Uwzględnienie niektórych wyznaczników języka artystycznego umożliwia pełniejszy opis środków i procesów językowych obecnych w dyskursie potocznym.

Techniki zmieniające wiedzę językową w działanie językowe łączone z pojęciem tzw. frazy ogrodzeniowej (twierdzeniem logicznym o włączaniu), a zwłaszcza procedury badawcze o charakterze aproksymacyjnym (kognitywnego przybliżania pojęć) zastosować można z powodzeniem do omawianych bądź sygnalizowanych tu tylko wskaźników metaforyzacji pojęć i wyznaczników niedosłownych znaczeń wyrazów i wypowiedzi (w tym przykłady negatywnej kategoryzacji w postaci nierozpoznawania znaczeń przenośnych) – rozpatrywanych w ramach kompetencji przybliżonej.

Bibliografia

Balbus S., 1981, *Graficzny wariant tekstu literackiego*, [w:] *O języku literatury*, red. S. Balbus, Katowice, s. 230–256.

Blakemore D., 1992, *Understanding Utterances (an introduction to pragmatics)*, Blackwell Publishing.

Bujak-Lechowicz J., 2002, „Pojęcie «szczęścia» w dyskursie naukowym i potocznym" (praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. I. Nowakowskiej-Kempnej) Uniwersytet Śląski, Katowice (wydruk komputerowy).

Cameron L., 2003, *Metaphor in educational discourse*, Londyn–Nowy Jork.

Cozanet A., 1897, *De la correlation des sons et des couleurs en art*, Paris.

Dobrzyńska T., 1974, *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław.

Dobrzyńska T., 1984, *Metafora*, Wrocław.

Dobrzyńska T., 1992, *Gatunki pierwotne i wtórne (Czytając Bachtina)*, [w:] *Typy tekstów. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa, s. 75–80.

Fauconnier G., Turner M., 1998, *Principles of conceptual integration*, [w:] *Discourse and Cognition: Bridging the Gap*, red. J.P. Koenig, Stanford, s. 269–285.

Fussel S., Moss M.M., Kreutz R.J. red., 1998, *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication*, New Jersey–London.

Gibbs R.W. Jr., 1994, *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*, New York.

Grice P.H., 1975, *Logic and conversation*, [w:] *Syntax and semantics 3: Speech acts*, red. P. Cole, J.L. Morgan, New York.

Hutcheon L., 1986, *Ironia, satyra, parodia – o ironii w użyciu pragmatycznym*, „Pamiętnik Literacki" LXXVII, z. 1.

Jędrzejko E., 1998, *Obraz rodziny w powieści pozytywistycznej z perspektywy lingwistyki kulturowej – tendencyjność – stereotypy i konotacje*, [w:] *Rodzina – język – tradycja – tożsamość*, red. I. Nowakowska-Kempna, Katowice.

Kövecses Z., 1986, *Metaphors of Anger, Pride and Love*, Amsterdam–Philadelphia.

Kempton W., 1993, *Gradacja kategorii a związki taksonomiczne*, [w:] *Amerykańska antropologia kognitywna*, red. M. Buchowski, Warszawa, s. 105–131.

Kristeva J., 1987, *Tales of Love*, przekład L. Roudiez, New York.

Krzeszowski T.P., 1991, *Metaphor – metaphorization – cognition*, Biuletyn PTJ, z. 43–45, s. 83–95.

Kwiatkowski J., 1967 (*Wstęp* do:), *Wybór poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej*, Biblioteka Narodowa, Seria I, nr 194, Wrocław, s. III-CXIV.

Lakoff G., 1986, *Cognitive semantics*, [w:] *Quaderni di Studi Semiotici: Meaning and Mental Representations*, red. U. Eco, Versus 44/45, s. 119–155.

Lakoff G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago.

Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors we live by*, Chicago, tłumaczenie polskie: T.P. Krzeszowski, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988.

Lakoff G., 1991, *Metaphor and war: The metaphor system used to justify war in the Gulf*. <http:// darkwing.uoregon.edu./~rohrer/lakoff-l.htm>.

Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin.

Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.

Łapiński Z., 1970, *Świat cały – jakże zmieścić go w źrenicy (O kategoriach percepcyjnych w poezji Juliana Przybosia)*, [w:] *Studia z teorii i historii poezji*, red. M. Głowiński, seria 2, Warszawa.

Maliszewska T., 2004, *Nauczycielskie ironizowanie (na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum)*, Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis 19. Studia Linguistica II, Kraków, s. 259–270.

Matuszewski I., 1909, *Słowacki i nowa sztuka*, Warszawa.

Morawska B., 2001, „Pragmatyka wypowiedzi szkolnej (na przykładzie lekcji języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum [temat lekcji: «Czy to proza, czy poezja?»])", wydruk komputerowy Kraków.

Ożdżyński J., 2003, *Szkicownik poetycki Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – refleksje nie tylko metodyczne*, [w:] *Zbliżenia historycznoliterackie. Prace ofiarowane Profesorowi Stanisławowi Burkotowi*, Kraków, s. 208–219.

Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków.

Rittel T., 1998, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura – język – edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice, s. 221–231.

Sanders J., Spooren W., 1997, *Perspective, subjectivity and modality from a cognitive linguistic point of view*, [w:] *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*, red. Wolf-Andreas Liebert i in., Amsterdam–Philadelphia, s. 86–112.

Searle J., 1979, *Expression and Meaning*, Cambridge.

Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and cognition*, Oxford.

Stanulewicz D., 2001, *Retoryka artykułów prasowych traktujących o języku*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk, s. 348–373.

Stomma L., 1986, *Antropologia kultury wsi polskiej XIX wieku*, Warszawa.

Suszko R., 1986, *Reifikacja sytuacji*, „Studia Filozoficzne" 2, Warszawa.

Tabakowska E., 1995, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.

Termińska K., 1991, *Meta-opis przeżycia metafizycznego (na przykładzie prozy Jarosława Iwaszkiewicza)*, [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 131–144.

Tokarski R., 1995, *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.

Urbańska D., 1995, *Wiersz wolny. Próba charakterystyki systemowej*, Warszawa.

Uryga Z., 1982, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków.

Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków.

Wierzbicka A., 1971, *„Kocha, lubi, szanuje". Medytacje semantyczne*, Warszawa.

Wierzbicka A., 1971a, *Porównanie – gradacja – metafora*, „Pamiętnik Literacki" LXII, z. 4, s. 124–147.

Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa.

Wójcik-Leese E., 2001, *Tworzenie znaczeń w wierszu wolnym*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk, s. 348–373.

Rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających

IF. – informacja foniczna
IW. – informacja wizualna
N. – nauczyciel
U. – uczeń
UU. – uczniowie
IV – lekcja języka polskiego w klasie IV Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach
VI – lekcja języka polskiego w klasie VI Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach
IGc – lekcja języka polskiego w pierwszej klasie gimnazjum w Zespole Szkół w Dziaduszycach (październik 2000 r.) temat: *Czy to proza, czy poezja?;* archiwum KLiLE.
PSTL – *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1994.
SJPSz – *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, red. M. Szymczak, Warszawa 1978–1981.
SP – A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002.
STL – *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, wyd. 2, Wrocław 1988.
STLS – S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1986.
SWO_{27} – *Słownik wyrazów obcych* PWN, wyd. XXVII, Warszawa 1993.
SWOK – W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1967.
Szp. – Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, *Szkicownik poetycki*, Warszawa 1939.
Rp. – wiersz *Ranny ptak* (w tomie:) *Różowa magia*, Warszawa 1924.
WSAP – J. Stanisławski, *Wielki słownik angielsko-polski*, Warszawa 1964.

Comparisons and metaphors in classroom discourse

Abstract

Studying metaphors in classroom discourse enables to notice both didactic and methodical values of them, especially in forming notions which is connected with building creative contexts circumstances suitable to learning and upbringing. Interpretations of poetic metaphors as well as common (conventional) ones are conducive to creative thinking and makes understanding of notions easier.

The characteristic feature of an approach presented in the paper is inclusion of metaphoric phenomena that are typical for literature and poetic texts in description of classroom (colloquial) discourse. It arises not only from the fact that we all make ironic or metaphorical utterances but also from described by the authors of the relevance theory poetic effect that appears when a receiver (a pupil) faces with an utterance providing several weak implicatures. Without doubt the language of poetry is a specific sphere of language use. However, it is similar to colloquial communication for the matter of the relevance (accurateness, adequacy) principle of using poetic means. The relevance principle is included in linguoeducational competence. The receiver of poetic texts may suppose much bigger effort connected with information processing that uses weak implicatures will result discovering many interpretative possibilities and it may also be seen as optimalization of an utterance relevance.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Teodozja Rittel

Konteksty słownictwa metaforycznego polskiego i obcego (na przykładzie metafory astronomicznej z „Pana Tadeusza")

1. Przykłady metafory kulturowej

W proponowanym opisie metafor[1] przyjmuję założenie o komplementarności składnika kulturowego i językowego. Wzorce kulturowe w metaforze astronomicznej – to połączenie Boga z symboliką Kosmosu[2]. Składnik językowy oznacza tu dostarczenie narzędzi dla opisu metafor. W ich skład wchodzą:

1) konotacje z systemem asocjacyjnych miejsc i filtrem metaforycznym[3];
2) ciągi definicyjne słownikowe[4];
3) tzw. doświadczeniowy opis rozumienia metafor, pochodzący z kognitywizmu[5];
4) lingwistyka pośrednia, w której z mitów, luźnych uwag, wnioskuje się o języku i o metaforze[6];

[1] Artykuł jest rozszerzoną wersją mojego referatu pt. „Metafory *Boga* i *aniołów* w «Panu Tadeuszu» i w jego słowiańskich przekładach", wygłoszonego na międzynarodowej konferencji *„Pan Tadeusz" i jego dziedzictwo w literaturze i sztuce*, Kraków 6–9 maja 1998 r. (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Filologii Polskiej).

[2] T. Herrmann i inni, *Słownik klasycznej myśli indyjskiej*, Warszawa 1992, s. 29; K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, Kraków 1967, t. 1–3; W. Kupiszewski, *Polskie słownictwo z zakresu astronomii i miar czasu*, Warszawa 1974, a także: K.H. Basso, *„Słowa mądrości" w dialekcie zachodnich Apaczów*, [w:] *Amerykańska antropologia kognitywna*, red. M. Buchowski, Warszawa 1993, s. 213–247.

[3] N.D. Arutiunowa, *Teorija metafory*, Moskwa 1990, s. 33–511. Por. *Wprowadzenie* (s. 5–33). Tamże obszerna literatura przedmiotu z tekstami E. Cassirera, A. Richardsa, R. Jakobsona, G. Lakoffa, M. Johnsona oraz A. Wierzbickiej i T. Dobrzyńskiej.

[4] J. Sambor, *O budowie tzw. ciągów definicyjnych (na materiale leksykalnym)* Biuletyn PTJ 1986, z. XL, s. 151–165 i tejże: *Ciągi definicyjne i gniazda leksykalne jako nowy temat semantyki leksykalnej*, [w:] Z zagadnień kwantytatywnej semantyki kognitywnej red. J. Sambor, Warszawa 1997, s. 9–27.

[5] G. Lakoff i M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przekł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988; E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995.

[6] A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa 1978, s. 7; T. Rittel, *Pragmatyczność a pośredniość języka i tzw. frazeologia ilustratywna*, [w:] *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, 159–161.

5) eksplikacja semantyczna metafory, wyrażona formułą [*ja (autor // translator tekstu*:] *Chcę żebyś odkrył, co przez to zamierzam powiedzieć*[7].

Z tych inspiracji językoznawczych tworzy się metodologię opisu[8] metafory astronomicznej w „Panu Tadeuszu", (PT) ks. VIII, w. 67–72, ks. VIII, w. 73–76 i w. 105–106, w której przedmiotem analizy staje się obraz poetycki *Boga z Wagą* i *Boga z Sitem*.

Na jej podstawie[9] badamy przekłady obu metafor na następujące języki słowiańskie: bułgarski (błg.), białoruski (brus.), czeski (cz.), chorwacki (chrwc.), rosyjski (ros.), słowacki (słowac.), słoweński (słoweń.) i ukraiński (ukr.)[10]. Z punktu widzenia teorii przekładu tekstu literackiego posługujemy się interpretacją uznającą za prymarną pozycję oryginału[11].

Metafora przekładowa jest badana i oceniana z punktu widzenia nowej wiedzy, jaką dostarcza czytelnikowi oraz zgodności/niezgodności z intencją autora.

2. Metafora astronomiczna

Wyodrębniona przez nas metafora astronomiczna, jak wspomnieliśmy, pochodzi z PT ks. VIII, w. 67–72, ks. VIII, w. 73–76 i w. 105–106. Jest to „*niebieska Waga*" i „*gwieździste Sito*" połączone w obrazie poetyckim „*Boga z Wagą*" i „*Boga z Sitem*", a rozważane z pozycji oryginału i w odniesieniu do słowiańskich przekładów. Metafory te są uzupełniane o interpretację „*Wozu Dawida*" z ks. VIII, w. 77–80 i „*Anioła burzy*" z ks. X, w. 80–83.

Metafora astronomiczna Mickiewicza (w kontekście słowiańskich przekładów „Pana Tadeusza") dotyczy lingwistyki konfrontatywnej i badań tekstologicznych[12]. Z punktu widzenia dyskursu edukacyjnego zaś wchodzi ona w zakres „tekstologii komunikacyjnej" i w sferę pragmatyczną metafory, w której „twórca" i „odbiorca" metafory nawiązują kontakt i negocjują znaczenia niesione poprzez tekst.

[7] Por. A. Wierzbicka, *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969 i *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1993, s. 328.

[8] Por. *Waga* jako scena Stworzenia; *waga* jako symbol boskiej sprawiedliwości; wg przedstawienia w Psałterzu Cotton, XI w., [w:] Herder, *Leksykon symboli*, Warszawa 1992, s. 169–170, przekł. J. Prokopiuk. I *Sito* jako symbol wspominany często w symbolicznym związku z boską sprawiedliwością, przede wszystkim w połączeniu z metaforami, które odnoszą się do przesiewania zbóż, [w:] Herder, op. cit., s. 144. *Sito* w „Panu Tadeuszu" ma związek nie tyle z boską sprawiedliwością, ile z dobrocią. *Sito* symbolizuje *pokarm*.

[9] Por. T. Rittel, *Metafora kulturowa w „Panu Tadeuszu" A. Mickiewicza*, „Prace Językoznawcze" IX, 1997, s. 193–203, WSP Kraków; tejże: *Metafora kulturowa w słowiańskich przekładach Pana Tadeusza Adama Mickiewicza (w kontekście Panny Świętej – Świetlistej)*, [w:] *Mickiewicz i Kresy*, red. Z. Kurzowa, Z. Cygal-Krupowa, Kraków 1999, s. 293–307.

[10] Por. źródła tekstowe wraz z autorami słowiańskich przekładów „Pana Tadeusza" w rozwiązaniu skrótów, np. *czst* – przekład E. Krásnohorskiej *Pana Tadeusza*, Praga 1892 wyd. 2., *czn* – przekład *Pana Tadeusza* – E. Sojki, Praga 1969.

[11] J. Konieczna-Twardzikowa, U. Kropiwiec, *Między oryginałem a przekładem. Czy istnieje teoria przekładu?* Kraków 1995, s. 8.

[12] Por. T. Dobrzyńska, *Uwarunkowania kulturowe metafory*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin 1988 i tejże: *Metafora w przekładzie*, [w:] *Mówiąc przenośnie*, Warszawa 1994, s. 95–133 oraz A. Bogusławski, *Interpretacja nieliteralna, metafora, proporcja analogiczna*, [w:] *Sprawy słowa*, Warszawa 1994, s. 137–156.

Metafory przekładowe – astronomiczne, jako wyrażenia przenośne ukierunkowane przez tekst oryginału na własną kulturę i język, dotyczą tutaj opisu „*Pierwszego dnia stworzenia*" (metafora *Wagi*) i „*Wygnania Adama z Raju*" (metafora *Sita*). Nośnikiem metaforycznym jest w obu przykładach astronomia z obrazami nieba i gwiazd, a tematem – *Bóg Starego Testamentu* z księgi *Genesis*.

U Mickiewicza w metaforze astronomicznej, jako metaforze kulturowej[13], oba procesy (styczności i podobieństwa) znajdują oparcie w potocznym doświadczeniu dostępnym w kreowanym przez autora „Pana Tadeusza" świecie. Toteż dobór tematów obrazowych (np. *Bóg* i *Anioł*) oraz nośników metaforycznych (np. *waga, sito, wóz*) znajduje potwierdzenie we wzorcach kulturowych biblijnych z podłożem treści ludowych (dla metafory kulturowej „*Boga* i *Wagi*) oraz we wzorcach kulturowych ludowych z podłożem treści wierzeniowych (dla metafory kulturowej „*Boga* i *Sita*").

3. Metafora kulturowa

Metafory kulturowe sygnalizują w tekście tzw. miejsca wspólne, łac. *loci communes*, i znajome, a informując o autorze, epoce i języku, ujawniają także przy tym określone socjokulturowe i estetyczne motywacje kształtujące konwencję stylistyczną wypowiedzi. Metafora ta, jak o tym pisaliśmy wcześniej[14], może pochodzić z:

(1) niezależnych od siebie wzorców kulturowych, które trzeba rozpoznać;
(2) łączyć ze sobą różne wzorce kulturowe, np. chrześcijańskie i ludowe, lub antyczne i chrześcijańskie, które można syntetyzować;
(3) albo też przekształcać i jedne, i drugie, zgodnie z własną kulturą i językiem, czyli modyfikować tak, jak to ma miejsce w słowiańskich przekładach „Pana Tadeusza", którymi się tu zajmujemy.

Nośnikami metafory kulturowej mogą być zarówno zwyczaje i wierzenia, jak i przyroda, czy kosmos, a wraz z nimi słownictwo tematyczne, dotyczące wymienionych zakresów. Stanowi ono, czy też winno stanowić, dla człowieka z określoną kompetencją językową i kulturową, tzw. terminologię kulturową „naturalną", opartą, w zasadzie, na stałej reprodukcji tego rodzaju form.

Słownictwo tego typu może być rozszerzone asocjacjami na podstawie styczności (metonimicznie) lub na podstawie podobieństwa (metaforycznie), a więc tworzone także według wzorów innych niż tylko zastane[15].

[13] Pojęcie kompetencji kulturowej i kontekstu kulturowego w opisie metafor wprowadzam w pracy: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, wyd. 2, s. 141–151, por. też mój artykuł: *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków 2002, s. 233–245.

[14] T. Rittel, *Metafora kulturowa...*, s. 193–203; tejże: *Metafora kulturowa w słowiańskich przekładach Pana Tadeusza Adama Mickiewicza (w kontekście Panny Świętej – Świetlistej)*, s. 293–307; tejże: *Metafora w lingwistyce edukacyjnej. Składniki syntagmy kultury*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, pod red. R. Mrózka, Katowice 2000, s. 36–37.

[15] O asocjacyjnej styczności i podobieństwie jako mechanizmie semantycznym, por. M. Kruszewski, *Wybór pism*, przekł. J. Kuryłowicz i K. Pomorska, Wrocław 1965, s. 126–127, a jego mechanizmie meta-

Metaforę kulturową charakteryzuje swoisty „wybór" między asocjacjami na zasadzie styczności, czyli tym, co znane, (np. *Dżdżownice* jako nazwa *Plejad* zwiastujących opady deszczu – notowane w SW), a czynnikami uwarunkowanymi asocjacjami na zasadzie podobieństwa, czyli tym, co zostało przez autora (lub tłumacza) zauważone jako podobne i uchwycone w ramach „jednoczącego znaczenia metaforycznego" (np. *Plejady* jako: *sito, gromadka, kupka* w polskich gwarach, o czym świadczy nazwa „Gwiaździeniec gminny" notowana w SWiL).

Metafora kulturowa, poprzez oscylację semantyczną, w której znaczenia niemetaforyczne i metaforyczne jednocześnie uruchamiają znaczenie słowa i szeregi znaczeń, tworzy tzw. metaforę ogólną w rodzaju opisu *pejzażu*[16] (PT ks. I, w. 14–22), czy też *karczmy* (PT ks. IV, w. 177–216). Taką metaforą ogólną z elementami zwykłego (kodowego) użycia wyrazów połączonego z wyrażeniami przenośnymi jest też metafora astronomiczna z „Pana Tadeusza".

4. Metafory przekładowe

W lingwistyce konfrontatywnej połączonej z lingwistyką pośrednią, którymi się tu zajmujemy chodzi o:

1) ustalenie tego, co jest rzeczywistą odpowiedniością przekładową; w tym celu należy zdobyć wiedzę rzeczywistą o obiekcie (w naszym wypadku w błg., brus., słoweń. itd.) i wiedzę językową, słownikową w tych językach, a następnie na ich podstawie wnioskować o znaczeniu metafor astronomicznych użytych w tych przekładach;

2) ustalenie tego, czy mamy do czynienia z metaforami, czy leksemami ze słownika:

W metaforze astronomicznej, wynotowanej ze słowiańskich przekładów „Pana Tadeusza", problemy te dotyczą m.in. określenia *nieba* i wzoru *wag*. Chodzi tu o rozróżnienie metaforycznych jednostek kodu typu: *Wóz niebieski* notowany w słownikach M, Cn, L, SWiL, SW od użyć metaforycznych typu: *Rydwan Lucypera* użytego przez Mickiewicza PT ks. VIII, w. 111–112 i M. Rylskiego w przekładzie ukraińskim jako „Ридван Люциферів" itd. ;

3) ustalenie tego, czy w metaforze jest to podobieństwo czy styczność:

W metaforze astronomicznej, którą się tu zajmujemy, pol. *Wielki wóz*, dial. *Wielka fura*; słowac. *Kriva kola* użycia są oparte na podobieństwie, a pol. *Wóz niebieski*, dłż. *Niebjaski vóz* i głż. *sedm hwězd*, słoweń. *sedem zvezd*, pol. *Siedmiorake gwiazdy*, SJAM II 580 jako nazwy Plejad – także na styczności[17]; natomiast na czym

forycznym i zakłóceniach, por. R. Jakobson, *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*, [w:] *Podstawy języka*, red. R. Jakobson, M. Halle, Wrocław 1964, s. 107–134.

[16] T. Rittel, *Metafora pejzażowa w słowiańskich przekładach „Pana Tadeusza"*, Stylistyka VII, 1998, s. 121–135, red. S. Gajda; tejże: *Historyczne wyrazy przyrodnicze: gryka, dzięcielina, świerzop* i ich słowiańskie synonimy przekładowe, Stylistyka VIII, 1999, s. 257–273, red. S. Gajda.

[17] Por. W. Kupiszewski, *Ludowe nazwy gwiazdozbiorów*, „Poradnik Językowy" 1958, s. 234–246 tejże: *Ludowe nazwy gwiazd*, „Poradnik Językowy" 1959, s. 290–303.

została oparta metafora astronomiczna Mickiewicza: „wóz Dawida", „wóz Anielski" i „Rydwan Lucypera" z PT ks. VIII, w. 77, w. 81 i w. 111 – należy ustalić studiując konkretne konteksty i badając ich przekład[18];

4) uwzględnienie w analizie gramatycznych opisów przekładowych, takich jak, np. szyk wyrazów czy porządek wersów, podsuwających niekiedy inną waloryzację niż wskazuje oryginał (tak jest np. z miejscem *Częstochowy* i *Ostrej Bramy* w przekładach rosyjskim i ukraińskim),

por. ros. przekład (S. Aksenovoj):

– z pozycji oryginału (1) i (2):

(1) „Panno Święta, co jasnej bronisz *Częstochowy*

(2) i w *Ostrej* świecisz *Bramie*" PT ks. I, w. 5–6;

– z pozycji przekładu (2) i (1):

(2) „*О, матерь Божиа ты светишь в Острой Браме,...*

(1) Твой чудотворный лик и в *Ченстохове* с нами")[19];

5) wprowadzenie do analizy ciągu definicyjnego ukazującego rozszerzenie, zwężenie lub wymianę składników obrazu metaforycznego:

Tak jak np. z *wiśniowym Niemnem* w przekładzie słoweńskim, nie mieszczącym się w ciągu definicyjnym koloru *niebieskiego* oraz ukazanie osobliwości morfologicznych czy semantycznych, które trzeba każdorazowo ustalać dla poszczególnych języków, porównując przekład z oryginałem i historią języka (tak jak np. w słowac. przekładzie *súhvezdie Váh z oblohy ziari*, gdzie *obłok* ma jeszcze znaczenie 'sklepienie niebieskie', a w pol. oznacza dziś 'pogodną chmurę');

6) uwzględnienie w analizie, tzw. lingwistyki pośredniej, a więc podań, wierzeń, mitów zawierających uwagi i refleksje językoznawcze, np. na temat stworzenia świata, pochodzenia nazw *nieba* i *gwiazd*,

por. np. nazwy *Wielkiego wozu* w pol. gwarach: *Wózek Antychrysta, Wózek Lucypera, Wóz Salomona, Wóz św. Eliasza, Wóz Faraoński* – z różnych obszarów Polski). W metaforze astronomicznej chodzi tu o tę ludową wiedzę o wszechświecie i o gwiazdach, na którą miała wpływ kultura chrześcijańska, por. wypowiedź gwarową z Jaty pow. Nisko (pozostającą w związku semantycznym z metaforą Mickiewicza „*wóz Anielski*" PT ks. VIII, w. 81): *śfenty Mixoł zepxnuł złygo duxa co śe Bogu spšecivoł styga vozu i ten dyśel śe złomoł*, a także *wóz z krzywym dyszlem* z Paczewa pow. Starogard i *wóz ze złamanym dyszlem* z tej samej miejscowości[20];

7) zauważmy przy tym, że metafora poetycka kreuje podobieństwo,

[18] Por. T. Rittel, *Lingwistyczna wiedza teoretyczna jako składnik opisu metafor*, [w:] *Język w przestrzeni...*, s. 19–23; tejże: *Przyswajanie kompetencji kulturowej*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994, s. 136–151. Zwłaszcza model „myślenia kulturowego" przedstawiony na schemacie 28, s. 151.

[19] W przekładzie litewskim V. Mykolaitisa-Putinasa (Vilnius 1974) mamy tu układ zgodny z oryginałem, por. „Šventoji motina, *Čenstakavos* gyneja, / Tavim ir Aušros Vartai *Vilniuje* garséja".

[20] Przykłady gwarowe zebrał W. Kupiszewski, *Polskie słownictwo z zakresu astronomii*, s. 153–168, tam też: Indeks wyrazów i spis miejscowości, por. przypis 26 do tego samego artykułu. Por. też moje opracowanie: *Lingwistyczna wiedza praktyczna jako składnik opisu metafor*, [w:] *Język w przestrzeni...*, s. 20–26.

np. w czst. E. Krásnohorskiej obraz *Boga – Siewcy* został rozwinięty w zdanie metaforyczne z metonimicznym (styczność) obrazem *chleba*, por. *by z ráje wyhnanemu chléb mu z* půdy 'gleby' *vzcházel*; w odróżnieniu od metafory językowej, która to podobieństwo odtwarza, np. pol. *okrąg gwiaździstego Sita*, czst. *kruh Sita hvězdnatý* itd.

Wiadomo, że o znaczeniu danego wyrażenia w tekście decyduje najbliższy kontekst. Przy przekładzie kontekst ten może, jak zauważa T. Dobrzyńska, rozszerzać obraz metaforyczny, zwężać lub wymieniać, może także podsuwać inny porządek niż wskazuje oryginał. Metafora jest bowiem zjawiskiem semantycznym, które powstaje przy określonym operowaniu kontekstem[21]. W metaforze przekładowej istotna jest też ocena: Czy wyrażenia wprowadzone do kontekstu przez tłumacza są z nim (wzorcem, oryginałem) kompatybilne[22].

5. Schemat analityczny metafory astronomicznej

5.1. Wszystkie trzy aspekty metafory: astronomiczny, kulturowy i przekładowy są zintegrowane w jednolitym schemacie analitycznym.

Obejmuje on wyznaczniki:

a) wzorzec kulturowy biblijny i ludowy, z tym założeniem, że wzorzec biblijny ma podłoże ludowe, a ludowy – wierzeniowe (biblijne);
b) konteksty, które lokalizują metaforę w tekście „Pana Tadeusza";
c) definicję leksykalną, dotyczącą tematu i nośnika metafory;
d) cechy desygnacyjne i konotacyjne tematu i nośnika;
e) ciąg definicyjny – słownikowy tematu i nośnika metafory;
f) relację wiążącą temat i nośnik metafory (predykacja);
g) uwagi o odpowiedniości przekładowej wybranych fragmentów metafory astronomicznej.

Proponowana tu interpretacja metafory astronomicznej jest rozwiązaniem do pewnego stopnia indywidualnym, bo opartym na wyborze konotacji tematu głównego i pomocniczego (nośnika), łączącym temat i nośnik przy pomocy określonego składnika ciągu definicyjnego, wywiedzionego ze słowników najbliższych źródłu literackiemu i opartym na opracowaniach kulturowych oraz lingwistyce pośredniej.

Interpretacje tego typu pozwalają wprowadzić wtórny słownik znaczeń metaforycznych ukształtowanych kulturowo (tak, jak np. *Opatrzność* jako pszenica, *gwiazdy* jako dziury w niebie, *Waga* i *Sito* jako znaki zodiakalne) a ukazujących temat główny zdania metaforycznego *BÓG*, zawarty w eksplikacji semantycznej rozważanych tu metafor astronomicznych, jako *'ten, który zapewnia równowagę*

[21] T. Dobrzyńska, *Metafora w przekładzie*, [w:] *Mówiąc przenośnie*, Warszawa 1993, s. 95–133; P. Fornelski, *Kontekstualizacja przekładu. Między mitem wierności a zdradą*, [w:] *Między oryginałem a przekładem*, s. 21–31 oraz tzw. „klockowa teoria znaczenia" G. Lakoffa i M. Johnsona, [w:] *Metafory w naszym życiu*, s. 230.

[22] Por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1993, s. 328.

świata – STWÓRCA' (to Bóg z Wagą) i '*ten, który utrzymuje świat przy życiu* – OJCIEC' (to Bóg z Sitem).

5.2. Metafora kulturowa WAGI

5.2.1. Wzorzec kulturowy biblijny (ST: Gen 1,1–19, Iz 40,12, Dn 7,9) z podłożem treści ludowych:

Kontekst: Pan Tadeusz, VIII, w. 67–72

„Dalej niebieskiej Wagi, dwie szale błyskają,
Na nich Bóg w dniu stworzenia (starzy powiadają)
Ważył z kolei wszystkie planety i ziemie,
Nim w przepaściach powietrza osadził ich brzemię;
Potem wagi złociste zawiesił na niebie
Z nich to ludzie wag i szal wzór wzięli dla siebie".

Definicja leksykalna:
Bóg 'pierwsza przyczyna rzeczy, początek wszystkiego, stworzyciel, rządca świata' SWiL I, 103;

Waga – (*ziemska*) 'przyrząd do ważenia, czyli dochodzenia wagi, ciężaru przedmiotów' – (*niebieska*) 'znak zodiakalny jesiennego porównania dnia z nocą (9 IX) SWiL II, 1804;

Temat główny – *Bóg* (SWiL, 103):

Cechy desygnacyjne:	Cechy konotacyjne:
istota nadprzyrodzona,	wszechmocny,
istota najwyższa,	stworzyciel,
pierwsza przyczyna rzeczy,	rządca,
początek wszystkiego;	pan,
	sędzia,
	król;

Temat pomocniczy – *Waga* SWiL II, 1804

Cechy desygnacyjne:	Cechy konotacyjne:
przyrząd,	równość,
ciężar,	równowaga,
ciężkość przedmiotu,	nieprzeważanie się na żadną stronę,
znak zodiaku;	zasada,
	miara;

5.3. Ciąg definicyjny słownikowy *Boga – Boga* (SWiL I i II):

0. *Bóg* (I 103): 'pierwsza przyczyna rzeczy, początek wszystkiego, stworzyciel, rządca świata'; *oznacza Boga – Boga;*

1. *Początek* (II 1047): 'źródło, pierwsza przyczyna'. *Bóg jest początkiem wszystkiego, sam początku nie ma;*

2. *Stwórca* (II 1592) v. stworzyciel świata: 'Bóg, który wszystko stworzył z niczego; rządca;

3. *Rządca* (II 1433): 'ten, który rządzi; władca';

4. *Władca* (II 1872): 'ten, który czym włada, ma władzę nad czem; rządący, panujący nad czem Bóg';

5. *Pan* (II 962): 'bierze się w znaczeniu Bóg; Pański 'boski, boży, do Boga należący' *Imię pańskie, Pan nad Pany;*

6. *Zachowawca* (II 2069) 'zachowywaciel, ten który zachowuje, utrzymuje co, strzeże czego' *Bóg jest zachowawcą wszystkiego.*

5.4. Ciąg definicyjny słownikowy

Wagi (ziemskiej i niebieskiej) SWiL t. I iII

Ścieżka 1.:

0. *Waga* (II 1804): 'przyrząd do ważenia, czyli dochodzenia ciężaru przedmiotów i jakikolwiek ciężar oznaczony, używany do dochodzenia ciężkości innych przedmiotów';

1. *Ciężar* (I 170): 'waga rzeczy przyrodzona, ciężkość, to co ciąży', przen. równowaga, nieprzeważanie się na żadną stronę; zasada, miara;

2. *Równowaga* (II 1417): 'narzędzie do prowadzenia linii poziomych, *libella*'.

Ścieżka 2.:

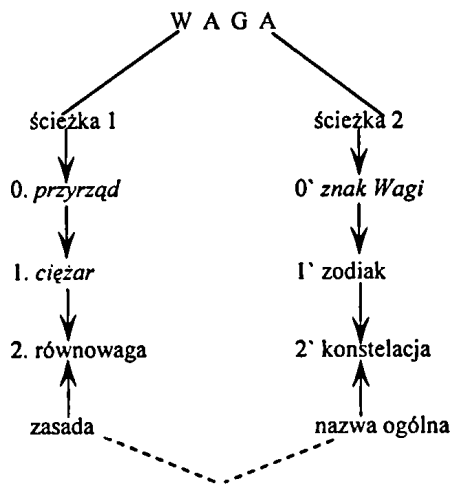
0` *Znak zodiakalny* (II 1084): 'znak południowy jesiennego porównania dnia z nocą i jedna z 12 konstelacji zodiakalnych, zob. zodiak, konstelacja';

1` *Zodiak* (II 2240): 'znaki zodiaku pochodzące od nazw konstelacji' *słońce wstępuje w znak Wagi* (9 IX) – znak jesiennego porównania (zrównania) dnia z nocą, początek jesieni;

2` Konstelacja (I 1520) *Gwiaździeniec*, łac. *Asteryzm*, ogólna nazwa dawana odosobnionym gwiazdom, przedstawiającym jakąś figurę, skąd ich nazwanie, np. *Wielka Niedźwiedzica* itd.

por. graf 1 sporządzony dla *Wagi* ziemskiej i niebieskiej ukazujący wybór ścieżki kognitywnej 1 i/lub 2.

Graf 1



W ciągach definicyjnych (ścieżki 1. – *waga ziemska i ścieżki* 2. – *waga niebieska*) kolejne hiperonimy obejmują coraz większy zakres, a więc mają coraz większy stopień ogólności. Na poziomie 0. znajdują się „dwie szale" i „niebieska Waga"; poziom 1. wypełnia „brzemię", ciężar „planet i ziemi"; poziom 2. to „ważenie" i „wzór" dla ludzi jako zasada „*wag i szal*".

Te elementy (składniki semantyczne) posłużyły Mickiewiczowi do zbudowania jednej z wielu obecnych w księdze VIII kulturowych metafor kosmicznych, którymi się tu zajmujemy[23], pozostałe to m. in. „Bóg i sito" z ks. VIII w. 73–76 i 105–106; oraz te, które są przedmiotem oddzielnych naszych opracowań, a więc „wóz Dawida" z ks. VIII, w. 77–80, „wóz Anielski" z ks. VIII, w. 81–86 i „rydwan gwiaździsty Lucypera" z ks. VIII, w. 111–115 oraz „smok gwiaździsty zodiakalny" z ks. VIII, w. 89–90 itd.[24].

5.5. Predykacja 'właściwości, cecha lub relacja wiążąca wyróżnione przedmioty i pojęcia':

Temat główny *Bóg* i temat pomocniczy *Waga* łączy od strony Boga – leksem stworzyciel, *stwórca*. Jest to Bóg „Przedwieczny" czy też „Starowieczny" z widzenia Dawida: „Szata jego biała jak śnieg, a włosy głowy jego jak wełna czysta. Tron jego był z ognistych płomieni, jego koła – płonący ogień" Dn 7,9.

Bóg ten jest stwórcą nieba i ziemi: „Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię" Rdz 1,1. Jego ie. nazwa **deiuos* 'niebieski, niebiański' z odpowiednikami stind. *dēváh*, łac. *deus*, zachowana w lit. *diẽvas* i stprus. *deivas* oznacza pojęcie, dla którego Słowianie przyjęli z czasem nazwę *bogъ*, pol. *bóg*[25]; nazwa *bóg* pierwotnie odsyłała do bogactwa, szczęścia, doli, por. *bog – atъ*, *u-bogъ*, *sъbož-bje*, a więc bóg to ten, który udziela bogactwa, szczęścia, dawca, pan Bóg[26].

W rozważanej tu metaforze „Boga i Wagi" występuje „*Bóg nieba*" i „*Pan niebios*", nawiązujący, jak się wydaje, do lit. *diẽvas* i łac. *deus*. To on został przez Mickiewicza ukazany w dniu stworzenia, jako ten, który wprowadza „zasadę równowagi" *stind bhága* dla ziemi i planet oraz stanowi (przydziela) wzorce miar i wag dla ludzi, jak o tym czytamy w tekście „Pana Tadeusza":

Z nich to ludzie wag i szal wzór wzięli dla siebie VIII, w. 72.

Fakt ten pozwala na interpretację metafory „*Boga i Wagi*" poprzez znane w kognitywizmie „negocjowanie znaczeń", w tym wypadku między ie. *deiā* 'świecić, jaśnieć', a ie. *bhág* – 'przydzielać'; to, że ślad „boskiego tworzenia" świeci na niebie w postaci „Wagi" przemawiałoby, naszym zdaniem, za ie. *deiā*, a więc „panem nie-

[23] Por. K. Moszyński, *Kosmografia i geografia*, [w:] *Kultura ludowa Słowian*, t. II cz. 1, s. 23.

[24] T. Rittel, *Model „myślenia kulturowego"*, [w:] *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, s. 151.

[25] Por. K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II cz. 1, s. 432.

[26] Por. *Słownik prasłowiański*, red. F. Sławski, Kraków 1974–1976, t. I, s. 296; W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1991, s. 115.

bios" i „bogiem nieba"; w kulturze duchowej Indii[27] pojęcie sanskryckie *dewa* 'niebieski, boski' odsyła do haseł: kosmos, kosmogenia i kreacja.

Natomiast z „Wagą", jako nośnikiem znaczenia metaforycznego, wiążą się planety i ziemia. Relacja ta, oparta na podobieństwie, znajduje swój wzór biblijny u Izajasza: *„Kto zmierzył wody morskie swą garścią i piędzią wymierzył niebiosa? Kto zawarł ziemię w miarce? Kto zważył góry na wadze i pagórki na szali"* Iz 40,12.

Stojąc wobec konieczności zinterpretowania całej metafory: *Bóg* + *Waga* sięgamy do definicji słownikowych i tworzymy z nich ciągi definicyjne. Przy czym za punkt wyjścia niech posłużą nam definicje Boga zawarte w „Słowniku języka polskiego" tzw. wileńskim (pod red. M. Orgelbranda, Wilno 1861, t. I i II). W stworzonym czy też wywiedzionym ciągu definicyjnym słownikowym BOGA – BOGA na pierwszym poziomie znajduje się znaczenie: PIERWSZA PRZYCZYNA: 'Bóg jest początkiem wszystkiego, sam początku nie ma'; na drugim stopniu abstrakcji znalazł się STWORZYCIEL ŚWIATA 'Bóg, który wszystko stworzył z nicości'; do semów peryferycznych ciągu, których znaczenia mogłyby być brane pod uwagę przy konceptualizacji metafory należą: PAN 'bierze się w znaczeniu Bóg' i ZACHOWAWCA 'ten, który zachowuje, utrzymuje co'. Na takie różne znaczenia Boga i odmienne wersje stworzenia zwrócił moją uwagę R. Graves[28], por. w ks. Rdz. 1 *Elohim* 'Bóg' i w ks. Rdz. 2 *Jahwe* 'Pan' = Pan, Bóg i oznacza, *że sprawia, że jest, co jest*; Ex 3,14.

Z zestawienia składników znaczenia, które odnoszą się do pojęcia *„Boga i wagi"* w tekście „Pana Tadeusza" – z wyodrębnionymi w definicjach ze Słownika Wileńskiego widać, że znaczenie metafory: „tego, który ważył planety i ziemię w dniu stworzenia" koncentruje się wokół Boga jako POCZĄTKU i jako STWÓRCY, a więc składników znaczeniowych centralnych. Semy peryferyjne ciągu, a więc tu znaczenia (składniki znaczenia) pojęć: PAN i ZACHOWAWCA, nie zostały przez Mickiewicza uruchomione przy tworzeniu metafory WAGI.

Z językoznawczego punktu widzenia połączyliśmy w naszej analizie kilka modeli interpretacji metafor, tj. konotację, mechanizmy semantyczne, ciągi definicyjne i tzw. semantykę głęboką, semy transcendencji oraz lingwistykę pośrednią wraz z syntagmą kultury, por. dołączony do artykułu model opisu metafor pt. „Językoznawcze możliwości interpretacji metafor (metafora w języku i kulturze)".

Obraz taki, jak w ks. VIII, w. 67–72, jest DROGĄ wiodącą od wzoru ziemskiego (zwykłego przyrządu), do symbolicznego (kosmicznego) *Wagi* i dalej aż do prawzoru *Stwórcy*. Znajduje to potwierdzenie biblijne w ks. Mądrości: *Głupi z natury są wszyscy ludzie, którzy nie poznali Boga, z dóbr widzialnych nie zdołali poznać Tego, który jest, patrząc na dzieła nie poznali* TWÓRCY [...] Mądr. 13, 1–9.

Przedstawienie zatem *Boga-Stwórcy* z wykorzystaniem naturalnej symboliki kosmosu (symbol Wagi) jest metaforą strukturalną zwierającą w sobie zarówno składniki metafory ontologicznej i orientacyjnej, jak i zwykłych określeń opiso-

[27] Por. T. Herrmann i inni, *Słownik klasycznej myśli indyjskiej*, s. 29.

[28] R. Graves i R. Patai, *Mity hebrajskie*, Warszawa 1993; tam też „jesienna wersja stworzenia", do której nawiązuje metafora *Wagi*, s. 23–25.

wych. Ma ona leżące u jej podłoża systematyczne korelacje pochodzące z naszego ludzkiego doświadczenia. Metafora ta pozwala konceptualizować to, czym jest boskie stworzenie nieba i ziemi, w terminach tego, co łatwiej zrozumieć, a mianowicie zwykłego ważenia planet tak, jak przedmiotów. Ten rodzaj metafory strukturalnej, odniesiony do symboliki kosmosu występuje w języku polskim już w staropolszczyźnie, a co najmniej od szesnastego wieku jest wykorzystywany m.in. w metaforze maryjnej[29].

Tak więc „Waga niebieska" ewokuje BOGA – BOGA, a całość metafory nadaje strukturę i kierunek myślenia dla człowieka. Eksplikacja semantyczna metafory o postaci 'chcę, żebyś odkrył, co przez to zamierzam powiedzieć' ukazuje tu Boga, a więc temat główny zdania metaforycznego, jako 'tego, który zapewnia równowagę świata' już w pierwszym dniu stworzenia.

5.6. Uwagi o odpowiedniości przekładowej w metaforze z *Wagą* ks. VII, w. 71 na marginesie wyrażenia *na niebie*.

A. Konteksty
pol. wagi złociste zawiesił *na niebie*;
brus. Bary залщісту nabeciў *на небе*;
błg. А златните Везни е окачил *b пространа* 'przestworza';
czst. pak pověsil je *w nebi*;
czn. Váhy zlatavé pověsíl *nad obzor* ' nad widnokręgiem';
chrwc. Zlatnu vagu... na nebésa stai;
słowac. Váhy zlaté zawesil nad *obzorom* 'nad widnokręgiem';
słoweń. *na nebu* obesil zlati je skodeli;
ros. прикрепил те чаши к небосводу 'sklepienie nieba';
ukr. в небеснім обшарі вони тепер висать 'przestrzeń nieba'.

W języku polskim do dziś mamy dwa znaczenia nazwy *niebo* '*firmamentum i caelum*', np. Pierwsza gwiazdka zabłysła na niebie 'firmamentum' i Ojciec poszedł do nieba 'caelum'. W „Panu Tadeuszu" rzeczywistą odpowiedniością przekładową jest *niebo* w znaczeniu łac. *firmamentum* (nie *caelum*). Pierwsze oznacza 'sklepienie niebieskie', drugie 'siedzibę Boga'. Do końca XVIII w. w języku polskim występowało jeszcze znaczenie *obłok* 'sklepienie niebieskie'[30], które następnie zaczęło oznaczać 'pogodną chmurę'. Znaczenie *obłoku* jako 'sklepienia niebieskiego' zostało poświadczone w cz. jako *oblak*[31] i w ukr. jako *облоки*[32]; w słowiańskich przekładach znaczenie to wystąpiło

[29] T. Rittel, *Struktura treści i mechanizmy semantyczne w kolędach. Metafora maryjna*, [w:] *Z kolędą przez wieki*, red. T. Budrewicz, S. Koziara i J. Okoń, Tarnów 1996, s. 253–263.

[30] Por. rozważania na temat leksemu *niebo* u W. Kupiszewskiego, *Polskie słownictwo z zakresu astronomii*, s. 13–17 i cytowane tam przykłady z gwar i słowników historycznych języka polskiego poczynając od staropolszczyzny; tegoż: *Mickiewiczowskie* chmury *i* obłoki, [w:] *W służbie nauce i szkole*, Warszawa 1970, s. 235–246.

[31] V. Machek, *Etymologický slovnik jazyká českého a slovenského*, Praha 1957, s. 331.

[32] B. Hrinčenko, *Slovar ukrajinskoji movy*, Kyjiv 1907–1909, t. III, s. 15.

w słowac. (u R. Skukálka): *súhvezdie Váh z oblohy ziari; na nich boh v deň stvorenia (ako vravia starí) važil... planety a zeme* (PT s. 201, w. 13–15).

W związku z tym co powiedzieliśmy o wyrażeniach językowych, które są wykładnikami znaczenia „na niebie" warto dodać, że B. Chmielowski w XVIII w. pisał o trzech niebach: „Pierwsze respektem Ziemi najniższe *Caelum Aerum* z powietrza i ognia, które jest pod Księżycem. Drugie Niebo *Caelum Syderum*, na którym Planety i Gwiazdy od Boga kollokowane. Trzecie Niebo, na którym *Caelum Empyreum*, Najwyższe, Boga i Świętych"[33].

W tym ujęciu Mickiewicz w „Panu Tadeuszu" pisze o „drugim niebie", na którym „Planety i Gwiazdy są *od Boga kollokowane*". Natomiast do trzeciego nieba Benedykta Chmielowskiego można odnieść „pęknięcie nieba", czy też, jak mówią do dziś Polacy, „otwieranie się niebios" i ukazywanie się świetlistej siedziby świętych oraz Boga. Pojęcia te („pęknięcie nieba" i „otwieranie się niebios") znajdują odpowiedniki, jak pisze K. Moszyński, na rozległych obszarach Ziemi, np. u plemion Kaukazu (Megrelów)[34].

Taki obraz z „otwieraniem się nieba" ewokuje kolejna metafora astronomiczna z „Pana Tadeusza" tym razem z *Aniołem* w tle, a mianowicie „*anioła burzy*" z ks. X PT, w. 80–82:

> „I *anioł burzy* na kształt niezmiernego Słońca
> Rozświeci twarz, i znowu, okryty całunem,
> Uciekł w niebo i drzwi chmur zatrzasnął piorunem".

Anioł ten, bez skrzydeł, ale z obliczem *na kształt niezmiernego Słońca*, przypomina bezskrzydłe anioły wczesnochrześcijańskie z obliczem ognistej czerwieni występujące na mozaikach, jak np. w Rzymie w bazylice S. Maria Maggiore. Dorota Forstner[35] pisze w związku z tym, że „w pierwszych wiekach chrześcijaństwa przedstawiano anioły zawsze bez skrzydeł, ale niekiedy wyrażano ich duchową naturę nadając ich obliczom kolor ognistej czerwieni".

U Mickiewicza „duchową naturę" Boga w metaforze „Bóg i Waga" z ks. VIII, w. 67 i anioła w metaforze „*anioła burzy*" z ks. X, w. 80 wyraża świetlistość, obecna i w metaforze „Panny Świętej Świetlistej" z ks. I, w. 5–6, o której mówiłam w Uniwersytecie Jagiellońskim na konferencji „Mickiewicz i Kresy" (4–6 XII 1997) i w „pejzażu metaforycznym" z ks. I, w. 13–22 „Nad błękitnym Niemnem", który nazywam ikoną pejzażową[36].

[33] B. Chmielowski, *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej sciencji pełna* [...], Kraków 1749, t. I, s. 135; przykład cytowany przez Kupiszewskiego.

[34] K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II, s. 23.

[35] D. Fostner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, Warszawa 1990, s. 328.

[36] Por. T. Rittel, *Metafora kulturowa w słowiańskich przekładach...*, s. 293–307; tejże: *Metafora pejzażowa w słowiańskich przekładach...*, s. 121–135 oraz: *Metafory światła modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś. Prace ofiarowane p. Wandzie Pomianowskiej*, pod red. S. Cygana, Kielce 2002, s. 157–178, por. też E. Jędrzejko, *Struktura i funkcja leksyki światła w twórczości K. I. Gałczyńskiego*, „Rozprawy Komisji Językowej", Wrocław 1995, s. 7–25.

W przekładach słowiańskich, jako tekstach ukierunkowanych przez Mickiewiczowski oryginał, występuje:

- *niebo*, jako *firmamentum* w: brus., czst., słoweń.;
- niebo, jako to, co nad horyzontem w: czn., słowac.;
- niebo, jako sklepienie w ros.;
- niebo jako przestworza w: błg. i ukr.;
- archaiczna postać morfologiczna z dawnym tematem na *-es*: *niebiosa* zachowana jest w chrwc.;
- archaiczną postać semantyczną czyli znaczenie słowa *obłok* jako *niebo*, ma jeszcze słowacki oprócz nowego „nad obzorem" 'widnokręgiem';
- niebo, jako *przestrzeń niebieska*, *obszar* jest w ukr. *в небесним обшарі* oraz jako *przestworza* w błg. *Окачил в пространства*. Są to nawiązania do obecnej w wierszu Mickiewicza ks. VIII, w. 70 „przepaści powietrza", gdzie Bóg umieszcza ziemię i planety po ich zważeniu, a nie sam znak Zodiaku „Waga". Nie ma więc tutaj dokładnej odpowiedniości przekładowej, lecz modyfikacja tekstu ze wskazaniem kierunku 'obszar niebios' – z orientacją ogólną. Byłaby to zatem „metafora orientacyjna" dla ukr. i „metafora ontologiczna" dla błg., gdyż w tej ostatniej *przestworza* to równocześnie rodzaj niezgłębionego pojemnika[37].

Wszystkie wyrażenia przekładowe (od 1–6) opisujące *niebo* (bez błg. i ukr.) odnoszą się do *firmamentu* a nie do siedziby Boga i to jest ten rzeczywisty odpowiednik przekładowy. Natomiast składniki sytuacji obecne w błg. i ukr. (pkt. 7) powodują modyfikację semantyczną tekstu w stronę „przepaści powietrza", a więc bliżej jakiegoś nieokreślonego obszaru, który można by widzieć jako przestrzeń, która wprowadza wyraźnie określonych granic nie ma, ale mimo to postrzega się ją jako pojemnik, gdyż to *powietrze* jest tu właśnie owym POJEMNIKIEM – SUBSTANCJĄ.

5.7. METAFORA KULTUROWA „SITA"

5.7.1. Wzorzec kulturowy ludowy z podłożem treści wierzeniowych[38]:

Kontekst: PT ks. VIII, w. 73–76 i w. 105–106

„Na północ świeci okrąg *gwiaździstego Sita*,
Przez które Bóg (jak mówią) przesiał ziarnka *żyta*,
Kiedy je z nieba zrzucał dla Adama Ojca,
Wygnanego za grzechy z rozkoszy ogrojca" VIII, w. 73–76

i dalej:

„Dziś mało go słuchano, nie zważano wcale
Na *Sito* ni Smoka, ani też na *Szale*" VIII, w. 105–106.

[37] Metafory pojemnika wprowadzają: G. Lakoff i M. Johnson, *Metafory w naszym życiu...*, s. 52.

[38] J. Karłowicz, *Słownik gwar polskich*, Kraków 1907, t. V, s. 134; K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II, cz. 1, s. 23–41 i W. Kupiszewski, *Polskie słownictwo z zakresu astronomii...*, s. 99, 113 i 132; por. też J. Kuryłowicz, *Synonimika i kontekst w Zeszycie próbnym Słownika polszczyzny XVI w.*, [w:] tegoż: *Studia językoznawcze*, Warszawa 1987, s. 500–505 i moje uwagi o synonimach przekładowych: *Historyczne wyrazy przyrodnicze* gryka, dzięcielina, świerzop *i ich słownikowe synonimy przekładowe*, [w:] *Stylistyka VIII*, pod red. S. Gajdy, Opole 1999, s. 257–273,

– Definicja leksykalna

Bóg 'ojciec': Bóg stwórca i zachowawca świata. Bóg jest ojcem nas wszystkich; pierwsza osoba Trójcy najświętszej; SWiL I, 891,
Sito (ziemskie) 'naczynie do przesiewu z gęstymi dziurami'
Sito (sitko) (gwieździste) 'posp. prow. Siedem gwiazd w kupce, zwanych Plejady' SWiL II, 1485

– Temat główny – *Bóg* (SWiL I i II)

Cechy desygnacyjne:	Cechy konotacyjne:
istota nadprzyrodzona	ojciec
istota najwyższa	opatrzność
pierwsza osoba Trójcy św.	gospodarz
początek wszystkiego	zachowawca

– Temat pomocniczy – Sito/sitko (SWiL I i II)

Cechy desygnacyjne:	Cechy konotacyjne:
naczynie do przesiewania	gęste v. rzadkie
narzędzie włosiane, skórzane, druciane	siatkowate
narzędzie z dziurkami:	podziurawione:
– sito	– najgęstsze
– przetak	– rzadsze
– rzeszoto	– najrzadsze
Plejady	gwiazdy w kupce

5.7.2. Ciąg definicyjny słownikowy *Boga, Ojca* (SWiL I i II)

0. Bóg (I 103): 'pierwsza przyczyna rzeczy, początek wszystkiego, stworzyciel, rządca świata, oznacza Boga – Boga; Ojciec oznacza Boga samego'
1. Ojciec (I 891): 'Bóg stwórca, zachowawca świata. Bóg jest ojcem nas wszystkich; pierwsza osoba Trójcy najświętszej'
2. Zachowawca (II 2069): 'zachowywaciel, ten, który zachowuje, utrzymuje co, strzeże czego. Bóg jest zachowawcą wszystkiego'
3. Opatrzność (I 911): 'moc Boża wszystkich i wszystko opatrująca. Boska Opatrzność: *Spuścić się na Opatrzność. Dary Opatrzności*; bot. posp. nazwa dawana pszenicy orkiszowi (*Triticum Spelta*)
4. Gospodarz (I 364): 'Stary gospodarz, Pan Bóg, wie, czego każdemu potrzeba'

5.7.3. Ciąg definicyjny słownikowy *Sita* (SWiL I i II)

Ścieżka 1.

0. Sito (II 1485) 'naczynie do przesiewania z gęstszymi dziurkami niż przetak i rzeszoto'
1. Przetak (II 1267) 'gatunek rzeszota z mniejszymi dziurami czworograniastymi z łyka, drutów itp., narzędzie do przesiewania, środkujące między sitem i rzeszotem'
2. Rzeszoto (II 1437) 'narzędzie siatkowate służące do przesiewania równie jak przetak (który jest gęstszy) i sito z włosienia (które jest najgęstszym)'

Ścieżka 2.

1` Plejada (II 1020) 'nazwa dawana siedmiu córkom Atlasa i Plejony zamienionych przez Jowisza w gwiazdy'

2` Plejady (ii1020) w lm. 'nazwa gromady gwiazd w liczbie sześciu; posp. baby', a jak dawni mniemali w liczbie siedmiu w konstelacji Byka'

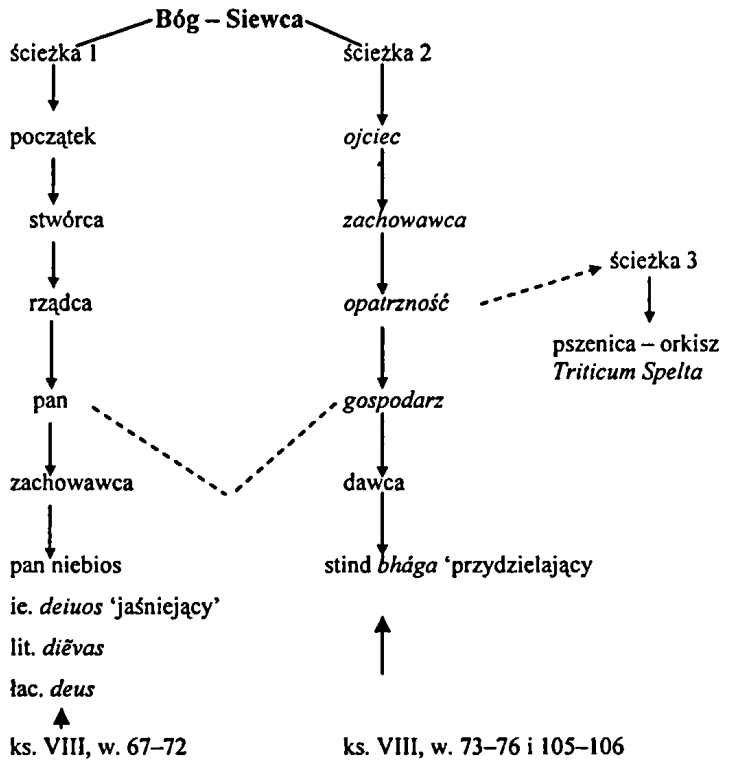
3` Baby (I 41) as. Baby, 'gromada gwiazd, Plejady'

4` Kwoka (I 574) as. Kwoka z kurczętami, 'as. gromada gwiazd in. Baby, Plejady'

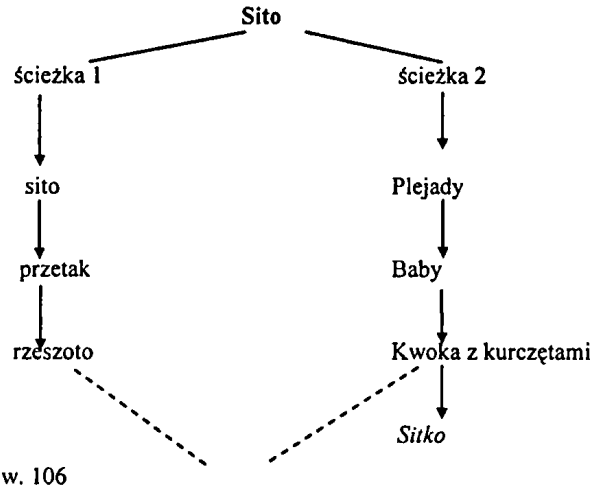
5` Sitko (II 1485) 'posp. prow. siedem gwiazd w kupce, zwanych Plejady.

W ciągach definicyjnych *Boga Ojca* i *Sita* (sitka) zauważamy różne ścieżki kognitywne, których składniki semantyczne zostały wykorzystane przy budowie obrazu metaforycznego przez poetę, por. graf 2 sporządzony dla *Boga – Siewcy* oraz graf 3 dla *Sita* (tylko niektóre wyrazy w obu diagramach oznaczają sensy wykorzystane przez A. Mickiewicza przy konceptualizacji metafory w ks. VIII, w. 73–76 i 105–106):

Graf 2



Graf 3



ks. VIII, w. 73 i w. 106

5.7.4. Predykacja 'właściwości, cecha lub relacja wiążąca wyróżnione przedmioty i pojęcia'

Temat główny *Bóg* i temat pomocniczy *Sito* łączy – od strony Boga leksem *gospodarz* 'ten, co wie, co każdemu człowiekowi potrzeba'. Jest to Bóg ze znaczeniem *nomen agentis* 'przydzielający bogactwo, szczęście, dawca, pan, zaświadczone oprócz słow. też w stind. *bhága* 'przydomek niektórych bóstw' i w irańskim: awest. *baya-*, stpers. *baga-* 'pan, bóg'[39]. W Biblii *Boski Siewca* stwarza nasienie: „*Niechaj ziemia* wyda rośliny zielone: trawy dające *nasiona*, drzewa owoce rodzące na ziemi według swego gatunku owoce, w których są *nasiona*" Rdz 1,11. Podobna symbolika dotyczy w Biblii także *sierpa*: „A siedzący na obłoku rzucił swój *sierp* na ziemię i ziemia została zżęta" ApJ 14,14–16.

Temat pomocniczy *Sito* (*sitko*) jako nazwa Plejad, występuje na terenie Polski peryferycznie[40], znane jest na wschodnich terenach Białostocczyzny i w województwach zachodnich, a przedłużeniem tego zasięgu są tereny północnej Białorusi. *Sito*, jako nazwa Plejad, znane jest też na Litwie, Łotwie, Estonii i Finlandii. Jego odmianką jest wyraz *részeta*. *Słownik Wileński* nazwy *sito, sitko* pod względem znaczeniowym odnoszące się do Plejad ocenia jako prowincjonalizmy. Natomiast E. Kolbuszowski wyjaśnia, że nazwa ta, według legend ludowych „pochodzi od Trzech Króli. Sypali oni owies tym sitem, swoim koniom, a zostawili je Panu Jezusowi wraz z darami, które do niego powkładali. Posługiwała się tym sitem *matka*

[39] Por. F. Sławski, *Słownik prasłowiański*, t. I, s. 296.

[40] Por. W. Kupiszewski, *Sito i warianty słowotwórcze*, [w:] *Polskie słownictwo z zakresu astronomii...*, s. 99.

Boska, a po wniebowzięciu zawiesiła je pomiędzy gwiazdami"[41]. Z tematem pomocniczym „Sito" (sitko), jako nośnikiem znaczenia metaforycznego, metonimicznie wiąże się leksem *zboże* i *ziarno* z takimi konotacjami, jak: *owoc, cząstka materii, ziarno rajskie, nasienie, istotna część owocu* (SWiL II 2208). Symbolika *zboża* (pszenicy) występuje m. in. u Iz 9,2, w Ps 72,16 i 126,5 oraz w Ex 16,4–36, por. np. „To jest chleb, który daje nam Pan na pokarm" Ex 16,15.

Natomiast *Sito* (sitko): brus. *Sitkó, sitcó, réšeto*, znane Bałtom, Estonom, Finom-Suomi, etc., jako *dziury powietrzne*"[42], przez które widać jasność niebieską, a więc „gwiazdy jako otwory" w pokrywie niebieskiej, zebrane w kupce na Litewskim niebie, posłużyły Mickiewiczowi do stworzenia obrazu *Boga Ojca – Siewcy*. Jest to ekspresja analogiczna do znanego ludowi *sita Matki Boskiej* zawieszonego pomiędzy gwiazdami.

W ten sposób przestrzeń zmysłowego wrażenia (siedem gwiazd w kupce) została zapełniona przestrzenią czystego poznania (gwiazdy mieszące czas: Wóz, Orion, Sito, Plejady), a następnie przekształcona w przestrzeń mityczną z ekspresją analogiczną (Matka Boska z sitem) i symboliczną (*sito* jako personifikacja *chleba* i *życia* nawiązująca do Ex 16,4–36).

Fakty te pozwalają na interpretację metafory „Boga i sita" jako metafory strukturalnej, w której tak jak Matka Boska czy Trzej Królowie sypali ziarno (ludziom i koniom), tak też Bóg Ojciec u Mickiewicza, jako dawca dóbr, przydziela pokarm ludziom w osobie symbolicznego Adama, przesiewając dlań „ziarnka żyta".

Obrazy takie, jak w ks. VIII, w. 67–72 i VIII, w. 73–76 oraz VIII, w. 105–106), są drogą wiodącą od wzoru zwykłego *sita* do wzoru kosmicznego *Sita*, a stąd do prawzoru *Stwórcy*. Samo *Sito* jest metonimicznym symbolem chleba 'życia', a więc w ujęciu kognitywnym – metaforą ontologiczną[43].

Tak więc „gwiaździste Sito" ewokuje Boga Ojca, będącego *gospodarzem i siewcą*, a całość metafory „Bóg + Sito" nadaje strukturę i kierunek myślenia dla człowieka. Eksplikacja semantyczna metafory, tak jak ją pojmujemy, czyli 'chcę, żebyś odkrył, co przez to zamierzam powiedzieć' ukazuje tu *Boga*, jako tego, który daje chleb 'zapewnia życie'. Takie rozumienie metafory potwierdza dodatkowo ta sama nazwa dawana na Wileńszczyźnie *pszenicy* i *Bogu*, a mianowicie „Opatrzność Boża" (SWiL I 911).

Z zestawienia składników znaczenia, które odnoszą się do pojęcia „Boga i Sita" oraz „Boga i Wagi" w tekście „Pana Tadeusza" i w definicjach leksykologicznych *Słownika Wileńskiego*, oraz ciągach definicyjnych wyprowadzonych z tego źródła widać, że metafora „Boga i Sita" jest w swojej genezie (lub może być) przy „negocjacji znaczeń" jakby irańsko-słowiańska, zaś metafora „Boga i Wagi" ie. i bałtycka. W syntagmie kultury składającej się z: języka, literatury, sztuki, religii, humanistyki

[41] E. Kolbuszowski, *Gwiazdy i grzyby w podaniach ludu*, „Lud" 1895, s. 175, cytat za W. Kupiszewskim.

[42] K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II, cz. 1, s. 279.

[43] Por. G. Lakoff i M. Johnson, *Metafora...*, s. 56 i 86.

i obyczaju[44], czyli swoistym zespole symboli i emblematów odnoszących się do kryteriów i obiektów szczególnej czci lub znaczenia o charakterze paradygmatycznym – rozważana tu metafora „Boga i Sita" łączy jako atrybut dominujący, wzorzec ludowy, o czym świadczą m. in. prowincjonalizmy znane na Wileńszczyźnie (*sitko* jako nazwa Plejad) i (Opatrzność jako nazwa pszenicy – orkiszu) z treściami wierzeniowymi, religijnymi (*Bóg* jako siewca i *Adam* jako pierwszy rodzic).

Natomiast w omawianej wcześniej metaforze „Boga i Wagi" widać przede wszystkim adaptację i przyswojenie kultury chrześcijańskiej przez odwołanie do prefiguracji biblijnych obecnych w Starym Testamencie, a ściślej w księdze Izajasza (Iz 40,12). Przenikanie kultur oznacza bowiem poszukiwanie wspólnych wzorców kulturowych i odnajdywanie „jednoczącego znaczenia", jak to ma miejsce w rozważanej tu metaforze astronomicznej[45].

Modelująca funkcja metafory, jako wzór stylu i sposobu myślenia o przedmiocie, wskazuje, że poszukiwanie interpretacji właściwej dla „Boga z Wagą" kieruje naszą uwagę w strony „Boga Nieba" ie. *deiuos*, łac. *deus* 'jaśniejący', sanskr. *deva* 'niebiański, boski'. Natomiast metafora „Boga z Sitem" odsyła w naszej interpretacji do „Boga Ziemi" stind. *bhága* 'przydzielający'.

Oba znaczenia, z których pierwsze (to z *Wagą*) oparte jest na modelu biblijnym (atrybut dominujący tej metafory), a drugie (to z *Sitem*) na modelu ludowym (atrybut dominujący tej metafory) należą już do sfery uniwersalizacji, czyli oba funkcjonują w naszej kulturze narodowej, jako całość zintegrowana i tylko analitycznie są rozróżnialne, tak jak *Jahwe* – tłumaczony jako „Pan" i *Elohim* – tłumaczony jako „Bóg" w księdze Rodzaju 1 i 2.

5.7.5. Uwagi o odpowiedniości przekładowej w metaforze z *Sitem* (ks. VIII, w. 73–76)

Najbliższe tekstowi Mickiewicza są przekłady brus. (B. Taraszkiewicza), słowac. (R. Skukálka) i słoweń. (R. Štefanowej). Najdalsze od oryginału są, i tym razem, ros. (S. Aksenovoj) i ukr. (M. Rylskiego). W ros. jest tu ujęcie ogólne, bez Raju i grzechów z zaznaczeniem, że „он покарал изгнаньем", bez odniesienia do Rdz 3,23, gdzie czytamy: „Dlatego Pan Bóg wydalił go z ogrodu Eden". Przekład ukr. M. Rylskiego jest parafrazą tekstu Mickiewiczowskiego z wprowadzeniem doń „Boga – nauczyciela", który: „Та жита дав йому і дав до праці розум". W księdze Rodzaju brak tego typu uwag, nie ma ich też u Mickiewicza. Można natomiast widzieć tu związek z kulturą ludową Słowian, którzy to Słowianie po wsiach opowiadają legendy (wcale liczne, jak pisze K. Moszyński)[46] o Bogu nauczycielu, wskazu-

[44] Termin „syntagma kultury" wprowadza A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 37.

[45] Na temat wzorców kulturowych i ich przepływów pisze m.in. M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, Poznań 1989, a także R. Kerényi, *Die antike Religion*, Amsterdam – Leipzig 1940; tenże, *Hermes przewodnik dusz*, Warszawa 1993. Por. też mój artykuł: *Metafora i przepływy kulturowe*, [w:] *Struktura treści i mechanizmy semantyczne w kolędach*, s. 259–262, zwłaszcza schemat „Ekwiwalencja metaforyczna" kultura chrześcijańska i kultura antyczna (na s. 261).

[46] K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II, cz. 1, s. 707.

jącym ongiś ludzkości, jak należy orać, siać, niecić ogień itp. W ukr. jest też zachowany ciąg myślowy między metaforą Wagi i Sita: „Adam – он (знов таки нам старші віком кажуть)", czego nie ma w pozostałych przekładach.

Pewną modyfikacją i rozwinięciem tekstu jest przekład w. 76 ks. VIII u E. Sojki w czn. „*vyhnal ho, že jed zlé ovoce*". Jest to nawiązanie do ks. Rdz (3,11 i 3,22), por. „Czy może zjadłeś z drzewa, z którego ci zakazałem jeść? Mężczyzna odpowiedział: Niewiasta, którą postawiłeś przy mnie dała mi owoc z tego drzewa i zjadłem" Rdz 3,11 oraz „Oto człowiek stał się taki jak My: zna dobro i zło; niechaj teraz nie wyciągnie przypadkiem ręki, aby zerwać owoc także z drzewa życia, zjeść go i żyć na wieki" Rdz 3,22. W tekście Mickiewicza i w pozostałych słowiańskich przekładach brak „wskazówek" na temat rodzaju grzechu.

Interpretacją, nie translacją, jest też ten sam wers 76 ks. VIII w czst. E. Krásnohorskiej, u której obraz Boga – *siewcy* został rozwinięty w zdanie metaforyczne z metonimicznym (styczność) użyciem *chleba*, por. *by z ráje vyhnanemu chléb mu z půdy vzcházel* 'by z raju wygnanemu chleb mu z gleby wschodził'.

Ocenę miejsca, do którego musiał się udać Adam wypędzony z raju, a której brak u Mickiewicza *in praesentia* jest w błg. przekładzie B. Dimitrovej określenie „нищета голяма" 'nędza wielka', a w słowac. R. Skúkalka „do priepasti zvrhnutý" 'do przepaści wywrócony'. Przepaść, a właściwie „przepaść powietrza" występowała u Mickiewicza wcześniej w metaforze z *Wagą* ks. VIII, w. 70.

Również „raj" u Mickiewicza „rozkosz ogrojca" VIII, w. 76 ma w słowac. przekład synonimiczny jako: „to záhrady slasti" 'ogród, zagroda słodkości', w chrwc. zaś opisowy – u T. Maretića mamy tu: „iż raja zemaljskog prőgnânu" 'z raju jedynej dzierżawy – przepędzony", a w brus. B. Taraszkiewicza – metonimiczny por. brus. „зачынілася райская брама" 'zamknęła się rajska brama' z odwołaniem do ks. Rdz 3,24 „Wygnawszy zaś człowieka, Bóg postawił przed ogrodem Eden Cherubów aby strzec drogi do drzewa życia".

Dyskusyjny dla mnie jest też ros. создатель 'twórca', który w metaforze z Wagą „сеял жито" zamiast „взвешивать и звезды и планеты", zaś dla Boga z Sitem Aksenowa użyła tylko zwrotu ogólnego: „когда – то Бог". Pozostałe przekłady słowiańskie mają tu, jak widzieliśmy: Boga, Pana Boga i Gospodarza np. *Pan* jest w ukr., a w ks. VIII w. 67 występuje także *Stworzyciel*.

Wpływ kultury A lub B na język oznacza tu, że ludowe, prowincjonalne „Sito" 'Plejad' weszło do wszystkich przekładów słowiańskich 'kultura ludowa', a ponadto że kultura chrześcijańska znalazła odbicie w przekładach grupy językowej zachsłow., a ze wsch.-słow. w brus. Przekłady z grupy językowej wsch.-słow., ros. i ukr. preferują kulturowy wzorzec ludowy i/lub antyczny, nie zaś biblijny.

* * *

Językoznawcza interpretacja metafory astronomicznej, występującej w „Panu Tadeuszu" (w badanym zakresie) pozwala na następujące spostrzeżenia:

1) metafora astronomiczna wpisuje się w ogólny paradygmat naszej analizy metafory[47], por. załączony model językoznawczych możliwości interpretacji metafor, w którym analizowana metafora wypełnia miejsca: 5,6,7 i 9;
2) kulturowy i językowy obraz metafory, w którym oba zakresy dopełniają się, a ten sam przedmiot metaforyczny występuje w obu postaciach, tj. *waga* na ziemi i *Waga* na niebie jako gwiazdozbiór, *sito* na ziemi i *Sito* na niebie jako nazwa *Plejad*, rodzi to napięcie emocjonalne, emotywne, między składnikami. Jest ono odpowiedzialne za „głębokość" i „siłę" metafory, a w konsekwencji także za jej odbiór i przekład;
3) w tłumaczeniu metafory astronomicznej na języki słowiańskie otrzymujemy zatem nową wiedzę na temat świadomości socjolingwistycznej tłumacza, przejawiającą się m.in. w rozwijaniu kontekstów biblijnych (np. przekłady czeskie) lub rozwijaniu kontekstów ludowych (np. przekład ukraiński), czy też antycznych (np. przekład rosyjski); wiedza ta przejawia się w formie: przenoszenia wzorca oryginału, modyfikacji tego wzorca, uzupełnienia lub skracania obrazu oryginału;
4) przekłady metafory astronomicznej dostarczają także informacji na temat archaizmów morfologicznych (rzeczowniki z dawnym tematem na *–es*, typu *niebo, nebese*) i semantycznych (zachowanie np. w języku słowackim *obłoku* jako nazwy sklepienia niebieskiego), zróżnicowanie szyku wyrazów w zdaniu (miejsce przydawek przymiotnikowych, np. słowac. *Wáhy zlaté* i słoweń. *zlati skodeli*);
5) porównanie oryginału i przekładów metafory astronomicznej wskazuje także na wspólne źródła frazeologii języków europejskich, jakimi są Biblia i kultura ludowa Słowian, a także mitologia;
6) możliwość zróżnicowanego odczytania metafory świadczy o tkwiącej w nich potencji, pozwalającej profilować nowe znaczenia w zależności od różnego uwypuklenia cechy; jest to widoczne w przekładach i odczytywane przez nas poprzez tzw. negocjowanie znaczeń, będące odpowiedzią na ukryte w metaforze zaproszenie do aktywności interpretacyjnej[48], co wskazuje na sferę pragmatyczną metafory.

[47] Por. schemat opisu metafory dołączony do artykułu z miejscem dla: metafory przekładowej (semantyka przekładu), syntagmy kultury z wzorcami kulturowymi i konotacji z wzorcami słownikowymi oraz mechanizmów semantycznych z ciągami definicyjnymi (*indefinibilia*).

[48] T. Cohen, *Metaphor and Cultivation of Intimacy*, [w:] *Metaphor*, red. S. Sacks, Chicago 1979 – mówi o sferze pragmatycznej metafory, w której nadawca i odbiorca wchodzą ze sobą w bliski kontakt, por. też T. Dobrzyńska, *Mówiąc przenośnie*, s. 79–80; także T. Rittel, *Odsłanianie sensów metaforycznych w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Księga jubileuszowa dedykowana prof. Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 151–163.

ŹRÓDŁA

Słowniki:

Mały słownik słowacko-polski, red. D. Abramowicz, Warszawa 1994.
Mały słownik serbskochorwacko-polski, red. J. Wierzbicki, U. Radnović, J. Chlabicz, Warszawa 1985.
Podręczny słownik bułgarsko-polski, red. F. Sławski, Warszawa 1963.
Podręczny słownik polsko-białoruski, red. A. Obrębska-Jabłońska i M. Biryła, Warszawa 1962.
Slovnik česko-polský, red. B. Vydra, Praha 1958.
Słownik ukraińsko-polski, red. S. Hrabec i P. Zwoliński, Warszawa 1957.

Rozwiązanie skrótów i znaków objaśniających

BN – Biblioteka Narodowa: Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, oprac. S. Pigoń, Wrocław 1958, 1996. Seria I, nr 83 (wyd. XI).
błg. – B. Dimitrova, *Pan Tadeusz*, Sofia 1959
brus. – B. Taraszkiewicz, Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Olsztyn 1984
chrwc. – T. Maretić, *Gospodin Tadija*, Zagreb 1893
czst. – E. Krásnohorska, *Pan Tadeusz*, Praga 1892, II wyd.
czn. – E. Sojka, *Pan Tadeusz*, Odeon Praga 1969
litew. – V. Mykolaitis-Putinas i Justinas Marcinkevičius, *Ponas Tadas*, Vilnius 1974
ros. – C. Mar (Aksenovoj), *Pan Tadeusz*, Moskwa 1968 i 1985
słowac. – R. Skukálek, *Pan Tadeusz*, Bratysława 1962
słoweń. – R. Štefanova, *Pan Tadeusz*, Ljubliana 1974
ukr. – M. Rylski, *Pan Tadeusz*, Kijów 1951.

Inne skróty

Cn – Cnapius Gregorius, *Thesaurus polono-latino-graecus*, Cracoviae 1643
L – M.S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1951, t. I–VI, (wyd. fotoofsetowe)
M – J. Mączyński, *Lexicon Latino-Polonicum*, Królewiec 1564
SJAM – *Słownik języka Adama Mickiewicza*, pod red. K. Górskiego i S. Hrabca, Wrocław–Warszawa, Kraków 1962–1967, t. I–V
Sl XVI – *Słownik polszczyzny XVI wieku*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1966–1972, t. I–VI
SW – J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1952, t. I–VIII
SWiL – *Słownik języka polskiego*, wyd. przez M. Orgelbranda, Wilno 1981, t. I i II.

Tabela 1. Językoznawcze możliwości interpretacji metafor (na gruncie lingwistyki edukacyjnej)

Metafora w języku i kulturze	
Poetyka lektury$_1$	metaforyczna, metonimiczna, ironiczna – kod interpretacyjny tekstu;
Poetyka ciągów$_2$	podstawowy, opozycyjny zleksykalizowany, transformacyjny np. *pioruny kwiatów;*
Syntagamtyka$_3$	porównania z „jak": rzecz. *dusza-ogień*, czas. – *łza tnie*, przym. – *samotna chmura;*
Derywacja$_4$	para *anioł burzy*, szereg: anioł *śmierci, wojny, koński*; paradygmat: *dobro – zło, Bóg, anioł* i *diabeł;*
Konotacja$_5$	wzorce słownikowe ustabilizowane: denotacja, konotacja, predykacja;
Syntagma kultury$_6$	wzorce kulturowe, warianty tekstowe, interteksty; *lanque poétique, parole poétique, verbe poétique* np. motyw *orła* i *słońca;*
Mechanizmy semantyczne$_7$	pole semantyczne: podobieństwo – kolor, światło, dźwięk; wciąganie w pole; *indefinibilia*, konstrukcje z leksykalnym parametrem barwy, światła i dźwięku np. *światło* modelowane Biblią;
Semantyka głęboka$_8$	semy i ich wyszukiwanie w odległych semantycznie wyrazach np. dla *Virgo intacta* (metafora *maryjna* w kolędach);
Semantyka przekładu$_9$	porównania ukierunkowane przez oryginał – „Pan Tadeusz" np. pejzaż metaforyczny, metafora astronomiczna, metafora *Świetlistej;*
Metafory dyżurne$_{10}$	metafory potoczne, frazeologizmy, modyfikacje idiomów – komunikowanie; „rozbrajanie metafor" np. frazeologia ilustratywna;
Metafory performatywne$_{11}$	opracowanie metaforyczne pojęć: np. *prawdy, wolności, piękna* u Jana Pawła II w homiliach, metafora aksjologiczna;
Metafory w przebraniu$_{12}$	metafora fonetyczna w korekcji mowy i „język zmiany" w terapii eolskiej – właściwości terapeutyczne poezji w logopedii.

Oprac. T. Rittel

Objaśnienia:

A. Cykl życiowy metafor:
   1–9 – metafora artystyczna,
   10 – metafora językowa (konwencjonalna i/lub niekonwencjonalna);
   11 – metafora performatywna – ogólna (językowa i/lub artystyczna);
   12 – metafora „w przebraniu" – logopedyczna;

B. Działania metaforyczne:
   1 – interpretacyjne,
   2–8 – kreacyjno-recepcyjne,
   9 – przekładowe,
   10 – komunikacyjne,
   11 – edukacyjno-perswazyjne,
   12 – korekcyjne;

C. Interpretacje metafor[49]
4 – derywacja: *anioł burzy;*
6 – syntagma kultury: *wyraz poetycki, metafora kulturowa;*
7 – mechanizm semantyczne: *światło, kolor, dźwięk;*
8 – semantyka głęboka: *Vigo intacta* (kontekst metafory maryjnej);
9 – semantyka przekładu: *Pan Tadeusz* i jego słowiańskie przekłady;
10 – metafory dyżurne: *frazeologia ilustratywna;*
11 – metafory performatywne: *Stracona Reduta* A. Mickiewicza;
12 – metafory w przebraniu – logopedyczne: *zabawy językowe.*

Contexts of Polish and foreign metaphorical lexicon (the example of astronomical metaphor in "Pan Tadeusz")

Abstract

Cultural space of educational discourse is filled with cultural translation metaphor. Cultural metaphor in texts by A. Mickiewicz, indicating so called common places (*Lat* loci communes), discovers definite sociocultural (Polish and Slavonic) as well as aesthetic (the Bible, antiquity, folklore) motivations which influences the stylistic shape of an utterance. Astronomical metaphor in „Pan Tadeusz", shown also in Slavonic translations, joins together different cultural patterns, e.g. Christian and antique, that can be systematized (*see* Czech translations) or chose one of them, e. g. antique (*see* Russian and Ukrainian translations).

The crucial question in the paper is: How is it possible to translate Polish cultural metaphor used in „Pan Tadeusz" into another cultural tradition without destruction of the meaning of original text? Would it be suitable to use „a dictionary definition sequence" that will enable to discover a common collection of semantic „indefinibilia" in the analysed astronomical lexemes, which would involve Anna Wierzbicka's hypothesis: some chosen by an interpreter elements of a definition sequence may become the starting- point for conceptualizations in text translation – it would enable to get to close set of cultural connotations.

[49] Metafory od 4–12 stanowią przedmiot moich odrębnych analiz, por. odpowiednie przypisy w tekście artykułu.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Sławomir Śniatkowski

Metafory w dyskursie edukacyjnym (na marginesie książki Lynne Cameron*)

Losy metafory w badaniach językoznawczych ostatniego półwiecza zasługują na szczególniejszą uwagę. Marginalizowana w gramatyce transformacyjno-generatywnej jako domena języka artystycznego wymykająca się modelom matematycznym stała się najsłabszym ogniwem teorii Chomsky'ego. „Niewygodna" dla generatywistów skupiła na sobie uwagę językoznawców zainteresowanych wyjaśnieniem fenomenu metafory w ramach spójnej koncepcji języka. W konsekwencji stała się – i pozostaje do dzisiaj – jednym (jeżeli nie najważniejszym) z podstawowych problemów językoznawstwa kognitywnego[1]. Kognitywiści traktują metaforę jako klucz do zrozumienia roli języka w ludzkim myśleniu i poznawaniu świata[2]. Podkreślić przy tym należy, że nie chodzi jedynie o język literacki, poetycki, ale o język używany w codziennej, potocznej komunikacji[3]. Powszechna metaforyczność języka odzwierciedla bowiem – zgodnie z założeniami kognitywizmu[4] – charakter ludzkiego myślenia i działania, procesów ukierunkowanych na zdobywanie wiedzy o świecie, służących poznaniu[5].

Zaakceptowanie kognitywnego podejścia do języka wymusza zmiany w dotychczasowym pojmowaniu procesu nauczania. Jedną z propozycji jest potraktowanie języka nie jako środka przekazu gotowej wiedzy, ale jako narzędzia porozumiewania się i myślenia[6]. Tego rodzaju modele kształcenia wymagają jednak pogłębionych

* L. Cameron, *Metaphor in Educational Discourse*. Londyn–Nowy Jork, 2003, s. 294.

[1] E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 9.

[2] *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, pod red. E. Tabakowskiej, Kraków 2001, s. 11.

[3] J. Świątek, *W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa*, Kraków 1998, s. 3–5.

[4] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1998, s. 25–26.

[5] E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 5.

[6] D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Warszawa 1999, s. 17–19.

badań z pogranicza językoznawstwa i pedagogiki. Obie dyscypliny – z akcentem na składniku lingwistycznym – łączy w sobie lingwistyka edukacyjna. Zarówno rozwój badań, jak i naukowej refleksji nad językiem szkoły[7] zaowocowały wyodrębnieniem tej nowej dziedziny językoznawstwa stosowanego[8], której w literaturze anglojęzycznej przypisuje się analizowanie wielorakich powiązań między językiem i edukacją. Bernard Spolsky, redaktor *Małej encyklopedii lingwistyki edukacyjnej* (*Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* – zob. recenzja tej publikacji w tym tomie), wpisuje w zakres zainteresowań lingwistyki edukacyjnej wszystkie problemy powstałe na styku (dosł. w wyniku skrzyżowania – *intersection*) językoznawstwa i edukacji, kładzie przy tym nacisk na praktyczny wymiar nabywania i kształcenia języka redukując do niezbędnego minimum teoretyczne podstawy dyscypliny jako całości. W Polsce już na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku M. Zarębina zwracała uwagę na specyfikę i potrzebę badań języka w szkole[9], jednak dopiero kilkanaście lat później T. Rittel przedstawiła spójną teorię i metodologię lingwistyki edukacyjnej[10], postrzeganej przez autorkę – w odróżnieniu od ujęć zachodnich –jako językoznawstwo ogólne, teoretyczne poddane specyficznej interpretacji na potrzeby lingwoedukacyjne[11]. Systematycznie podejmowane próby takiej interpretacji znajdują odzwierciedlenie w kolejnych, także współredagowanych przez T. Rittel, tomach *Studiów Logopedycznych*[12]. Na podkreślenie – zwłaszcza w odniesieniu do recenzowanej książki L. Cameron – zasługuje fakt, że podejmowanym przez T. Rittel analizom dyskursu edukacyjnego od samego początku towarzyszy rosnące zainteresowanie autorki metaforą[13], która – jak można sądzić na podstawie przytaczanych przeze mnie opracowań – stanowi nie tylko klucz, ale także swoisty zwornik języ-

[7] Por. m.in. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. I, London 1971; M.A.K. Halliday, *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London 1975; P.J. Trudgill, *Accent, Dialects and the School*, London 1975.

[8] B. Spolsky, *Educational Linguistics*, Rowley 1978; M. Stubbs, *Educational Linguistics*, Oxford 1986.

[9] M. Zarębina, *Uwagi o języku w środowisku szkolnym*, [w:] *Język polski i językoznawstwo polskie w sześćdziesięcioleciu niepodległości (1918–1978)*, pod red. J. Riegiera i M. Szymczaka, Wrocław 1982, s. 289–296.

[10] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993 oraz tejże, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994.

[11] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*, s. 7.

[12] Por. m.in. *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, Kraków 1997 (wyd. II); *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999; *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002; na temat wzajemnych relacji między logopedią, językoznawstwem i lingwistyką edukacyjną zob. T.Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, logopedia – problemy terminologiczne*, [w:] *Polska terminologia logopedyczna*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków 1994.

[13] Por. m.in. T. Rittel, *Metafora dziecięca w ujęciu językoznawstwa heteronomicznego (próba opisu metodologicznego)*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze VI, Kraków 1991, s. 275–291; oraz tejże, *Metafora i metaforyzacja w rozwoju językowym dziecka (eksperyment substytucyjny i predykatywny)*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Pedagogiczne XIII, Kraków 1992, s. 111–131.

koznawstwa kognitywnego, pragmatyki językowej i lingwistyki edukacyjnej. Przytoczone przykłady polskich opracowań dotyczących metafory oraz nabywania i kształcenia języka z jednej strony potwierdzają obserwację E. Tabakowskiej, że kognitywizm spowodował rzadko spotykaną integrację językoznawców amerykańskich, zachodnioeuropejskich i polskich, pracujących zgodnie z jednym, powszechnie akceptowanym paradygmatem[14], a z drugiej strony dają nadzieję, że podobna integracja ma szansę pojawić się także na gruncie lingwistyki edukacyjnej.

Metafora w dyskursie edukacyjnym (Metaphor in Educational Discourse) to trzecia książka autorstwa Lynne Cameron, starszego wykładowcy w Studium Nauczania Języka Angielskiego jako Obcego (TESOL) oraz Językoznawstwa Stosowanego w Szkole Edukacyjnej Uniwersytetu w Leeds. Dwa poprzednie opracowania – *Kształcenie językowe dzieci i młodzieży (Teaching Languages to Young Learners)* oraz *Badanie i zastosowanie metafory (Researching and Applying Metaphor)* – pozwalają dostrzec konsekwencję w przygotowaniu zarówno podstaw teoretycznych, jak i narzędzi badawczych mających służyć innowacyjnym zastosowaniom. *Metafora w dyskursie edukacyjnym* ukazała się w serii „Postępy w językoznawstwie stosowanym" promującej szeroko pojętą innowacyjność w obrębie lingwistyki stosowanej. Redaktorzy serii (Chris Candlin i Srikant Sarangi) podkreślają szczególną wartość zarówno różnorodności i interdyscyplinarności opracowań, jak i pokrewieństwa metodologii i wspólnoty celów badawczych. W serii ukazały się dotychczas *Zróżnicowany charakter nauczania i uczenia się: retoryka w klasie o profilu ścisłym (Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom)* oraz *Nabywanie języka i językowe uspołecznienie: perspektywy ekologiczne (Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives).*

W opinii redaktorów opracowanie L. Cameron pozostaje skoncentrowane na języku, ale w sferze samej analizy znacznie wykracza poza ujęcia lingwistyczne ze względu na metaforyczność języka w kontekście edukacyjnym. Autorka traktuje język jako zróżnicowane *(multimodal)* zjawisko skupiające w sobie różne poziomy praktyk interpretacyjnych, natomiast metaforze przypisuje zdolność nadawania struktury pojęciom.

Recenzowana książka składa się z jedenastu rozdziałów i dwóch dodatków. Autorka omawia kolejno: metaforę w dyskursie z perspektywy językoznawstwa stosowanego, teoretyczne podstawy mówienia, myślenia i uczenia się, badanie metafory w dyskursie szkolnym z uwzględnieniem form językowych, wypracowywania i konwencjonalizacji metafor, ich roli w aktywności klasy i sposobów interpretacji wyrażeń metaforycznych. Ilustracją teoretycznych i metodologicznych ustaleń są rozdziały poświęcone metaforyce tekstów z zakresu geografii („Warstwa ozonowa") oraz biologii („Serce"). Opracowanie zamykają dwa rozdziały o charakterze podsumowującym („Systematyczność, metafora i metonimia" oraz „Metafora w dyskursie edukacyjnym: podsumowanie i dyskusja"). Wspomniane wcześniej dodatki zawiera-

[14] E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 3.

ją szczegółowe (gramatyczne i dydaktyczne) analizy metafor językowych, jakie pojawiły się w toku lekcji poświęconej geologii.

Ukazując metaforę w dyskursie z perspektywy językoznawstwa stosowanego, autorka przyjmuje za kognitywistami, że metafora nie jest jedynie właściwością języka poetyckiego, ale zjawiskiem stale obecnym w ludzkim myśleniu i codziennej komunikacji (s. 1–3). Tak pojmowana metafora skupia z kolei na sobie uwagę językoznawstwa stosowanego, które pozwala w jej badaniach zastosować procedury właściwe analizie dyskursu. Umożliwia to uwzględnienie szerszego tła wypowiedzi, w której pojawiły się wyrażenia metaforyczne, w tym ramy kontekstowej (obejmującej składniki fizyczne, społeczne, interakcyjne, językowe i pojęciowe), stopnia metaforyczności (metafory „silne" i „słabsze"), prozaiczności (powszechna twórczość językowa) i dynamiczności (wpływ na rozumienie, myślenie i rozwój języka) (s. 3–9). Do składników samej metafory Cameron zalicza jej ogniskową, inaczej: nośnik, i ramę (*focus/Vehicle and frame)* oraz treść związaną z tematem (*topic*) wypowiedzi (s. 9–11). Autorka zaznacza przy tym, że metafora nie jest jedynie kombinacją wymienionych składników, ale wymaga ponadto odróżnienia metafor językowych (będących wyrażeniami językowymi) od metafor procesualnych, które uaktywniają dwie różne sfery w umyśle użytkownika języka pozwalając dostrzec niezgodność i w rezultacie stworzyć znaczenie odpowiednie dla danego wyrażenia metaforycznego (s. 12–13).

W aspekcie edukacyjnym szczególnie ważnym – zdaniem autorki – okazuje się oddziałujący (*affective*) wymiar metafory, który oprócz funkcji ideacyjnej, ujawnia także stosunek nadawcy do wypowiedzi oraz funkcję impresywną (s. 23–25).

Cameron twierdzi, że obserwowany ostatnio w badaniach nad metaforą zwrot od języka do myślenia może pomniejszać rolę wzajemnych zależności między językiem a myśleniem. Tego typu ścisłych związków nie można jednak nie doceniać w procesualnych badaniach nad użyciem metafor, co wymaga – zawartej w recenzowanej książce – podbudowy teoretycznej dla ukazania metafory jako zjawiska językowego funkcjonującego w umyśle i w działaniach interpersonalnych. W ujęciu procesualnym mówienie i myślenie postrzega się nie jako indywidualne, oddzielne i abstrakcyjne, ale bezpośrednio powiązane (*on-line*), równoczesne i współdziałające (s. 26). Z kolei od Wygotskiego przyjmuje autorka sugestię, że procesy myślenia i uczenia się można badać analizując dyskurs edukacyjny jako działanie zapośredniczone, w którym uczestnicy zmierzają do osiągnięcia uświadomionej zmiany. W poszczególnych dialogach daje się zauważyć, w jaki sposób negocjuje się różnice znaczeń, a w dalszej perspektywie ujawnia się rozwój pojęć naukowych oraz ich związek z pojmowaniem spontanicznym (s. 34). Badanie metafor w dyskursie szkolnym pozwala dostrzec stwarzanie okoliczności sprzyjających uczeniu się. Część empiryczną swojej książki Cameron poświęciła wyjaśnianiu procesów rozumienia i interpretacji metafor w bezpośrednim związku mówienia z myśleniem (*on-line talking-and-thinking*). Przechodząc od obserwacji dialogów do indywidualnego rozwoju poznawczego autorka usiłuje przedstawić wnioski o charakterze dydak-

tycznym (s. 40). Wnioski te mają stanowić podsumowanie badań zmierzających do ustalenia, w jaki sposób wykorzystuje się metaforę w dyskursie edukacyjnym, jak uczniowie rozumieją metafory, z którymi się spotykają i jak metafory wspomagają proces uczenia się (s. 50).

Szczegółowo zreferowane w książce badania o charakterze funkcjonalnym, językowym i w zakresie analizy dyskursu doprowadziły autorkę do następujących wniosków.

Metafora jest powszechnie stosowana w języku potocznym (*prosaic*) i trudno ją oddzielić od innych sposobów użycia języka, jak np. porównania, aluzje czy wieloznaczność. W odróżnieniu od metafory poetyckiej ma ona ułatwić rozumienie pojęć. Z takimi skonwencjonalizowanymi metaforami mają najczęściej do czynienia uczniowie w dyskursie szkolnym. Jakkolwiek autorka przyznaje stosowaniu tego typu metafor pewien (potoczny, prozaiczny) charakter twórczy, to jednak postuluje zachowanie wyraźnego podziału między twórczością w języku potocznym a tworzeniem poetyckich, metaforycznych wyobrażeń i form zdolnych wpływać na emocje odbiorcy (s. 265–266).

W swoim opracowaniu Cameron skoncentrowała się na języku traktując go zarówno jako punkt wyjścia, jak i kontekst, co pozwoliło autorce sugerować, że każdy język ma leksykalne i syntaktyczne środki pozwalające połączyć dwa wyobrażenia. W historycznym rozwoju języka można dostrzec zmiany w traktowaniu pewnych form jako metaforycznych lub niemetaforycznych. Forma metafory ma bezpośredni wpływ na jej przetwarzanie (s. 266–267).

Społeczny wymiar interakcji ukazuje funkcjonowanie metafory w „przestrzeni międzyludzkiej" z uwzględnieniem sytuacji przeformułowywania, upraszczania i dostosowywania metafor do możliwości percepcyjnych odbiorcy (s. 267). Tego rodzaju przetwarzanie metafor wymaga uwzględnienia socjokulturowych składników kontekstu ich użycia. W badaniach Cameron jest to kontekst edukacyjny (s. 268).

Autorka podkreśla, że ponad dziesięć lat badań nad metaforą pozwoliło jej dostrzec jedynie niektóre aspekty złożoności tego fenomenu: równocześnie obecne w metaforze prawdę i fałsz, zdolność rozdzielania i powiązania, konwencjonalność i element zaskoczenia. To dzięki takim cechom metafora pozostaje wciąż intrygującym przedmiotem dociekań (s. 271). Lektura książki Lynn Cameron przekonuje, że badaniom metafory obecnej w dyskursie (także w dyskursie edukacyjnym) warto poświęcić więcej uwagi.

Metaphor in educational discourse (some side-notes referring to the book by Lynne Cameron)

Abstract

The paper focuses on the history of metaphor in linguistic studies of the past half-century. Metaphor as a way of thinking and explaining reality has become a subject of careful

research especially in the spheres of cognitive science and education. It is also considered in educational linguistics, a relatively new branch developed both in Poland (e.g. T. Rittel) and abroad (e.g. B. Spolsky). One of the latest achievements joining linguistic and educational aspects of metaphor is *Metaphor in Educational Discourse* by Lynn Cameron. The contents of the book is thoroughly discussed in the paper.

Metaphor in discourse in perspective of applied linguistics, theoretical foundations of speaking, thinking, and learning, studying metaphor in classroom discourse are some of the main issues. Results of analyses let Cameron state that metaphor is common in colloquial speech and it is difficult to be separated from other ways of language use (like comparing, allusion or ambigousness). Such conventionalized metaphors serve mainly understanding notions and pupils faces them most often in classroom discourse. Forms of metaphors strongly influence processing them, which requires also taking sociocultural elements of (e.g. educational) context into account. Metaphor – in Cameron's opinion – "is at once both true and false, both disjunctive and connecting, ordinary and yet surprising". Therefore it continues to intrigue many research workers.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Jolanta Bujak-Lechowicz

Metaforyka związana ze *SZCZĘŚCIEM*

1. Lingwiści o SZCZĘŚCIU. Wśród językoznawców, którzy zajęli się nazwą pojęcia wartościującego SZCZĘŚCIE, należy wymienić E. Siatkowską (1988), A. Wierzbicką (1971, 1999), M. Rachwałową (1999), Z. Kövecses (2001). Prześledźmy, w jaki sposób definiują oni SZCZĘŚCIE.

E. Siatkowska (1988), przywołując znaczenie słownikowe SZCZĘŚCIA (za: Doroszewskim 1966), dokonuje pewnej jego modyfikacji. Uważa bowiem, iż SZCZĘŚCIE jest:

– to, co (wydarzenie, przedmiot) warunkuje osiągnięcie pozytywnego rezultatu (*szczęście mu sprzyja*);

– to, co jest uważane za pozytywny rezultat (*każdy jest kowalem swego szczęścia*);

– przyjemność odczuwana z powodu osiągnięcia pozytywnego rezultatu (*płakać ze szczęścia;* Siatkowska 1988: 128).

W pierwszym rozumieniu SZCZĘŚCIE łączy się z innymi pojęciami aksjologicznego typu: *fortuna, pomyślność, szansa, dogodna chwila, dogodna okazja, gratka, sposobność.* Drugie rozumienie SZCZĘŚCIA odwołuje nas do takich określeń, jak np.: *owoc, osiągnięcie, wyczyn, sukces, wygranie, zwycięstwo, triumf, korzyść, cenność, dorobek, nagroda, bogactwo, nadmiar.* Trzecie rozumienie SZCZĘŚCIA odnosi się do quasi-synonimów: *satysfakcja, ukontentowanie, zadowolenie, przyjemność, radość, rozkosz, błogość, zachwyt, upojenie, dosyt, błogostan, wesołość, euforia* (por. Nowakowska-Kempna 1986). Ma to związek z etymologicznym znaczeniem SZCZĘŚCIA, tj. tym, *w czym się uczestniczy, w czym ma się udział* (Brückner 1995: 544), a więc w radości, zadowoleniu, sukcesie, w dobru (Siatkowska 1988: 128–140).

Do *dobra* jako przyczyny – źródła szczęścia nawiązuje A. Wierzbicka (1971), tworząc parafrazę definiującą SZCZĘŚCIE:

x jest szczęśliwy, tj. posiada najwyższe dobra,
x marzy o szczęściu,
x marzy o dobru (Wierzbicka 1971: 223).

W późniejszych pracach A. Wierzbicka (1999) podkreśla, że analiza semantyczna odkrywa konceptualizację emocji zawartą w danym języku (Wierzbicka 1999: 145). Terminy, które oznaczają emocje są nieokreślone co do referencji lub po prostu rozmyte. Nie wystarczy bowiem wyliczenie cech koniecznych i wystarczających (Wierzbicka 1999: 144). Ważne jest również podanie cech peryferyjnych odnoszących się do danego pojęcia. Dąży się w ten sposób do holistycznego opisu słowa, na podstawie którego dochodzi się do definicji kognitywnej, poprzedzonej wydzieleniem modeli kognitywnych i utworzeniem modelu sieciowego (por. Nowakowska-Kempna, 1992).

Szczęście jako uczucie – afekt, emocja, czyli uczucie krótkotrwałe – typu wielkiej radości (Znamierowski 1957: 45), która łączy się z uśmiechem, wypełnia człowieka po brzegi, nie pozostawiając miejsca na dalsze pragnienia i życzenia. Jest czymś przypominającym podniecenie, brak samokontroli. Sugeruje przy tym jakby euforię oraz brak poczucia odpowiedzialności (Wierzbicka 1999: 150). Twarz człowieka szczęśliwego jest uśmiechnięta, oczy błyszczą ze szczęścia. Mamy zatem metaforę: SZCZĘŚCIE to UCZUCIE. Ten sposób profilowania SZCZĘŚCIA kieruje naszą uwagę na experiencera jako tego, który doświadcza szczęścia. Odnosząc się do stworzonej metafory SZCZĘŚCIE to UCZUCIE, przywołajmy za A. Wierzbicką (1999) eksplikację opisującą szczęście, a w nim znaczącą rolę experiencera:

x czuje coś,
x czuje się szczęśliwy,
czasami ludzie myślą coś takiego, jak to:
stało się mi coś dobrego,
chciałem tego,
nie chcę innych rzeczy,
z tego powodu czuję coś dobrego,
x tak się czuje (Wierzbicka 1999: 144).

Przywołana eksplikacja informuje o tym, iż w życiu x-a *wszystko jest dobrze.* Człowiek ma wszystko, co dobre, a raczej to, co najlepsze. Doświadcza szczęścia, ponieważ zostały zaspokojone w pełni jego potrzeby. Porównując znaczenie dwóch pojęć PRZYJEMNOŚĆ i SZCZĘŚCIE, trzeba podkreślić, iż SZCZĘŚCIE jest uczuciem intensywnym, będąc pełnym zaspokojeniem ludzkich potrzeb przy osiągnięciu tego, co najlepsze. Użycie formy superlatywu *to co najlepsze* ma eksplicytne owo DOBRO wyrażać oraz pełnię zaspokojenia potrzeb. W przeciwieństwie do niego osiągnięcie dobra i zaspokojenie potrzeb służy przyczynowej definicji PRZYJEMNOŚCI. Nawiązując do wyżej opisanej eksplikacji, A. Wierzbicka (1971) proponuje następującą definicję SZCZĘŚCIA:

Szczęście = to, czego wszyscy pragniemy.

Był szczęśliwy = było mu tak, jak wszyscy pragniemy, aby nam było (Wierzbicka 1971: 228). Oznacza to, że szczęście jest nie tylko stanem upragnionym, ale bardzo upragnionym, jest uczuciem po wielkim spełnieniu tego, czegośmy bardzo pragnęli, jest więc uczuciem intensywnym, wymagającym w eksplikacji użycia kwalifikatora intensywności *bardzo,* por.

z tego powodu x czuje coś bardzo dobrego.

Proponujemy zatem wprowadzenie kwalifikatora BARDZO [+ MAGNUS] do eksplikacji SZCZĘŚCIA (za: Wierzbicka 1971, Janus 1975, 1981; Nowakowska-Kempna 1986, 1995, 2000) na oznaczenie intensywności cechy albo uczucia. Synonimem BARDZO jest *wielki*. Obu określeń będziemy używać w tym artykule wymiennie.

Mówimy: jest mi przyjemnie, tj. *czuję się tak, że pragnę czuć się tak dalej*. Szczęście ma związek z pragnieniem, chceniem (*chcę, pragnę, mam ochotę, chce mi się, wolą moją jest*). Łączy się więc ono z zaspokojeniem potrzeb (Wierzbicka 1971: 60). W sferze zaś doznań szczęcie kojarzy się z lekkością. Lekko jest nam, gdy:

– czujemy, że bez żadnego wysiłku z naszej strony budzą się w nas pragnienia chcenia czegoś;

– gdy myślimy o rzeczywistości, która budzi w nas pragnienie chcenia czegoś, np. *czuje się lekko, lekko na sercu* (Wierzbicka 1971: 136–137).

SZCZĘŚCIE rozumiane jako poczucie LEKKOŚCI, wyzwala gamę metaforycznych wyobrażeń utrwalonych w języku.

W podobnym tonie definiuje SZCZĘŚCIE W. Goethe w *Fauście* (1962), wyprofilowując – jak ujęliby to kognitywiści (Langacker 1995: 9, 167) – czas błogostanu, wielkiej radości albo przyjemności, stwierdzając SZCZĘŚCIE to UCZUCIE, które trwa wtedy, kiedy o czasie jego trwania można powiedzieć: *trwaj chwilo, jesteś piękna, trwaj*. Są to typy *definicji przez uwikłanie* (aksjomatyczna, przez postulaty), których wszystkie terminy (stałe), są wprowadzane po raz pierwszy do danego języka. W językach naturalnych rolę analogiczną do definicji aksjomatycznych spełniają konteksty, zawierające nieznany nam wyraz. W drodze porównywania tych kontekstów, można się domyślać znaczenia danego wyrazu (Marciszewski 1988: 33). W tym artykule będę wykorzystywać również *definicję cząstkową*. Służy ona do definiowania terminów teoretycznych przy pomocy elementarnych (Marciszewski 1988: 35).

Badania przeprowadzone przez M. Rachwałową (1999) wśród dzieci i młodzieży dowodzą, iż SZCZĘŚCIE kojarzone jest z zadowoleniem z otrzymywanych prezentów, z jedzeniem potraw i słodyczy, z zabawą i rozrywką, z kontaktem, tj. przyjaźnią, miłością, z drugą osobą, z dobrym stanem zdrowia, z dobrymi ocenami w szkole, z posiadaniem pracy, dóbr materialnych, ze spełnieniem marzeń. SZCZĘŚCIE to także szczęśliwy traf, pomyślne zdarzenie, na które składają się: wygrana, znalezienie czegoś wartościowego (Rachwałowa 1999: 257–260).

Z kolei Z. Kövecses (2001) proponuje w książce *Metaphor and Emotion* następujące metafory dla SZCZĘŚCIA:

SZCZĘŚCIE to WIELKA RZECZ
(ang. *happy is up*)

Musimy je uczcić.

SZCZĘŚCIE to COŚ ZNAJDUJĄCEGO SIĘ PONAD ZIEMIĄ
(ang. *happiness is being off the ground*)

Byłem sześć stóp ponad ziemią.
Byłem tak szczęśliwy, że moje stopy prawie nie dotykały ziemi.

SZCZĘŚCIE to NIEBO
(ang. *happines is being in heaven*)
To było niebo na ziemi.
SZCZĘŚCIE to ŚWIATŁO
(ang. *happy is light*)
Ona rozbłysła ze światła.
SZCZĘŚCIE to WITALNOŚĆ
(ang. *happines is vitality)*
Ożył ze szczęścia
SZCZĘŚCIE to CIEPŁO
(ang. *happy is warm*)
To ociepliło moją duszę.
SZCZĘŚCIE to ZDROWIE
(ang. *happiness is health*)
To sprawiło, że poczułem się wspaniale.
SZCZĘŚCIE to OSOBA ZACHOWUJĄCA SIĘ JAK ZWIERZĘ
(ang. a *happy person is an animal that lives well*; która dobrze żyje)
Był szczęśliwy jak świnia w błocie.
On wygląda jak kto, który dostał śmietanę.

Mamy również metaforę obsługującą kategorię, do której SZCZĘŚCIE może być zaliczone:

SZCZĘŚCIE to PSYCHICZNE DOZNANIE DAJĄCE ZADOWOLENIE
(ang. *happiness is pleasurable physical sensation*)
Byłem załaskotany na różowo (do koloru różowego).
SZCZĘŚCIE to PŁYN w POJEMNIKU
(ang. *happines is a fluid in a container*)
Opływała mnie radość albo szczęście.
SZCZĘŚCIE to UWIĘZIONE ZWIERZĘ
(ang. *happines is a captive animal*)
Jego uczucia szczęścia puściły.
Nie mogłam powstrzymać jej uczuć szczęścia.
SZCZĘŚCIE to PRZECIWNIK w WALCE
(ang. *happines is an opponent in a struggle*)
Został znokautowany ze szczęścia.
Była zawładnięta przez szczęście.
SZCZĘŚCIE to UPOJENIE
(ang. *happines is a rapture / high*)
Upajałem się szczęściem (dosł. *Byłem pijany ze szczęścia*).
SZCZĘŚCIE to SZALEŃSTWO
(ang. *happenes is insanity*)
Oszaleć ze szczęścia
SZCZĘŚCIE to NATURALNA SIŁA
(ang. *happines is a natural force*)
Zmiotło go z nóg ze szczęścia (Kövecses 2001: 24–25).

Przywołane poglądy językoznawców wokół SZCZĘŚCIA łączy wspólny teren badań, tj. poruszanie się po semantyce rozumienia poprzez odniesienie się do etymologii oraz kulturowych i potocznych wyrażeń językowych.

Profilując pojęcie SZCZĘŚCIA w dyskursie naukowym i potocznym, przedstawimy modele kognitywne o charakterze metaforycznym lub metonimicznym. Wskażemy również na domenę źródłową i (do)celową, np.:

SZCZĘŚCIE to PRZECIWNIK W WALCE

źródło: PRZECIWNIK W WALCE efekt (cel) SZCZĘŚCIE

2. *Domena* (*rama interpretacyjna, schemat*) to część wiedzy rodzimego użytkownika języka stanowiąca semantyczną wartość predykatu (Fife 1995: 24). *Domeny* dzieli się na *podstawowe* (struktur, które nie dają się rozłożyć na dalsze poddomeny, np. domena czasu, przestrzeni, barwy, sensoryczne, powonieniowe, domeny emotywne = uczucie szczęścia) i *abstrakcyjne* (struktury wiedzy ludzkiej, które dają się rozłożyć na inne pojęcia i domeny; Fife 1995: 24).

Przez *domenę źródłową* będziemy rozumieć elementy znajdujące się w *górze strumienia energii*, w szczególności agensa i instrumentu, przekazujących energię elementom w dole strumienia. W odniesieniu do metafory jest to domena, która jest bazą kształtującą inną domenę (Langacker 1995: 18). Natomiast *domena docelowa* jest domeną związaną z elementami, *w dole strumienia energii*, tj. tych, które są pod działaniem (bezpośrednim lub pośrednim) energii przekazywanej przez elementy metafory, jest to domena ukształtowana przez inną domenę. W powyższym przykładzie RADOŚĆ jest konceptualizowana jako przyczyna, objaw szczęścia.

Wyrażenia mogą profilować rzeczy, jak i relacje. *Rzecz* jest definiowana abstrakcyjnie jako obszar w pewnej domenie lub zbiór elementów, które łączą się ze sobą w taki sposób, który umożliwia w obrębie tych elementów manipulowanie na wyższych poziomach organizacji konceptualnej (Langacker 1995: 26). Wyrażenie relacyjne wskazuje na uczestników relacji. Relacje są widoczne, gdy wprowadzimy *figurę* (profil, element, na którym ogniskuje się uwaga mówiącego), będąca czymś pierwszoplanowym, czyli wyraźnym konturem obszarów lub przedmiotów znajdujących się w centrum pola widzenia, z kolei *tło* jako coś drugoplanowego (Langacker 1995; Tabakowska 1995). Rozważmy to na przykładzie dwóch zdań:

szczęście spotkało x-a,

x spotkał szczęście.

Logika traktuje te zdania za równoważne, natomiast semantyka języka naturalnego wskazuje na różnice. W pierwszym zdaniu *figurą* jest SZCZĘŚCIE, *tłem* – X-EXPERIENCER. Natomiast drugie zdanie wskazuje na odwrotność sytuacji EXPERIENCER jest figurą (trajektor), a szczęście tłem (landmark).

Obrazowanie zawiera również sądy o elementach rzeczywistości, pojęcia, wyobrażenia symboliczne. Podmiotową reprezentację świata utożsamia się ze strukturą konceptualną (pojęciową). Za *przedmiot mentalny* uważa się jednostkę podlegającą definiowaniu, którą reprezentuje i opisuje językowy obraz świata (skrót: JOS).

Przedmiot, który poddajemy profilowaniu, ma charakter mentalny, a nie fizyczny. Zatem przedmiotem mentalnym jest *to wszystko, co zawiera myśl, na co patrzymy i co widzimy oczyma duszy* to, inaczej profil pojęcia, równy profilowi przedmiotu mentalnego.

3. Metaforyka związana ze SZCZĘŚCIEM. W językoznawstwie kognitywnym *metafora zajmuje ważne miejsce, ponieważ jest odbiciem procesów poznawczych, sposobem myślenia.* Kognitywiści uważają, iż wszyscy przez całe życie mówimy metaforami (Tabakowska 1995: 9). Jak zauważa G. Lakoff (1988), metafora nie jest sprawą przypadku, *lecz tkwi ona głęboko w naszym doświadczeniu,* tworząc koherentne systemy zorganizowane wokół pewnych pojęć, które otrzymują określoną strukturę jedynie dzięki temu, że rozumiemy je za pośrednictwem metafor (Lakoff, Johnson 1988: 8). Dzieje się tak zapewne dlatego, iż nasz system pojęć nie jest czymś, z czego zwykle zdajemy sobie sprawę (Lakoff, Johnson 1988: 25). Mówimy również, iż pojęcia, czynności i język są kształtowane przez metaforę (Lakoff, Johnson 1988: 27). Przyjmujemy (Lakoff, Johnson 1988), iż „kategorie naszego powszedniego myślenia są w większości metaforyczne, a rozumowanie opiera się na metaforycznych implikacjach i wnioskach, codzienny racjonalizm wymaga więc wyobraźni" (Lakoff, Johnson 1988: 8) Metafora jest przeniesieniem z płaszczyzny fizycznej na płaszczyznę abstrakcyjną (Tabakowska 1995: 36), ludzkim sposobem pojmowania i wyrażania rzeczy trudnych, abstrakcyjnych i nieznanych w kategoriach rzeczy konkretnych i od dawna znajomych (Tabakowska 1999: 4). Metafora służy jako nośnik rozumienia jakiegoś pojęcia jedynie ze względu na podstawę doświadczeniową (Lakoff 1988: 41).

W kognitywizmie za podstawowy opis przyjęto *metaforykę języka naturalnego.* Jest ona sposobem widzenia świata przez przeciętnych użytkowników języka. Metafora konceptualna, tj. pojęciowa jest rozumieniem i doświadczaniem pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy (Lakoff 1988: 27). Różnica występująca pomiędzy metaforą tradycyjną (Arystoteles) a metaforą konceptualną polega na tym, iż pierwsza z nich odsyła nas jedynie do znaczenia, np. *być w siódmym niebie* 'czuć się zadowolonym, szczęśliwym' (Godyń 1995: 105), natomiast metafora konceptualna umożliwia stworzenie kategorii SZCZĘŚCIE to NIEBO (experiencer, czując się szczęśliwy, ma wrażenie, iż jest w niebie, tj. w miejscu, gdzie jest dobrze i wszystkie marzenia się spełniają niczym w bajce, stan szczęśliwej osoby przypomina sielankę, niemalże bajkowe, szczęśliwe życie).

G. Lakoff i M. Johnson (1988) dzielą metafory na: strukturalne, orientacyjne, ontologiczne. *Metafory ontologiczne* traktują wydarzenia, czynności, uczucia, wyobrażenia jako rzeczy i substancje (Lakoff 1987: 49). Służą one rozmaitym celom, np. mówieniu o czymś, kwantyfikowaniu, rozpoznawaniu aspektów, przyczyn, ustalaniu celów i motywów działania, obszaru (lądu) – pojemnik – przedmiot – substancja, pole widzenia. Dowodem na to są poniższe metafory wraz z przykładami:

SZCZĘŚCIE to ISTOTA ŻYWA

źródło: ISTOTA ŻYWA — efekt (cel) SZCZĘŚCIE

szczęście poczyna się,
szczęście rodzi się,
szczęście przychodzi,
szczęście idzie,
szczęście uśmiecha się,
szczęście ucieka,
szczęście wraca,
szczęście ginie.

SZCZĘŚCIE to POŻYWIENIE

źródło: POŻYWIENIE — efekt (cel): SZCZĘŚCIE

spróbować szczęścia,
zakosztować szczęścia,
słodycz życia,
delektować się szczęściem,
gorzkie szczęście,
nasycić się szczęściem.

SZCZĘŚCIE to ROŚLINA

źródło: ROŚLINA — efekt (cel): SZCZĘŚCIE

szczęście kwitnie,
szczęście wzrasta,
szczęście rośnie,
kwitnąć ze szczęścia.

SZCZĘŚCIE to WYTWORY, TOWARY

źródło: WYTWÓR, TOWAR — efekt (cel:) SZCZĘŚCIE

kupować szczęście

ROZUMIENIE to WIDZENIE SZCZĘŚCIA

źródło: ROZUMIENIE — efekt (cel): SZCZĘŚCIE

x zauważa szczęście,
x zobaczył wreszcie swoje szczęście w y-u albo *w pracy* albo *w życiu*

SZCZĘŚCIE to OSTRE ŚWIATŁO

źródło: OSTRE ŚWIATŁO — efekt (cel): SZCZĘŚCIE

szczęście oślepia x-a.

SZCZĘŚCIE to SZALEŃSTWO

źródło: SZALEŃSTWO — efekt (cel): SZCZĘŚCIE

szaleć ze szczęścia,
zwariować ze szczęścia.

SZCZĘŚCIE to SKARB

źródło: SKARB — efekt (cel): SZCZĘŚCIE

x chowa szczęście,
x strzeże swego szczęścia,

x ukrywa swoje szczęście,
x zakopuje szczęście.

STANY UCZUCIOWE to PŁYNY WEWNĄTRZ CZŁOWIEKA
źródło: PŁYNY WEWNĄTRZ CZŁOWIEKA efekt (cel): STANY UCZUCIOWE
być wypełnionym szczęściem;

SZCZĘŚCIE to PŁYN, KTÓRY WYPEŁNIA CZŁOWIEKA
źródło: PŁYN, KTÓRY WYPEŁNIA CZŁOWIEKA efekt (cel): SZCZĘŚCIE
tryska szczęściem,
x jest pełen szczęścia,
być pełnym energii

SZCZĘŚCIE to UCZUCIE
źródło: UCZUCIE efekt (cel): SZCZĘŚCIE
x czuje szczęście,
x odczuwa szczęście,
x doznaje szczęścia

OCZY to POJEMNIKI NA SZCZĘŚCIE
źródło: OCZY to POJEMNIK efekt (cel): SZCZĘŚCIE
oczy błyszczą się ze szczęścia,
oczy napełniają się szczęściem;

SERCE to POJEMNIK NA SZCZĘŚCIE
źródło: SERCE to POJEMNIK efekt (cel): SZCZĘŚCIE
serce x-a jest wypełnione szczęściem,
szczęście rozsadza x-owi serce,
szczęście wstępuje do x-a.

Metafora przewodu opisuje trzy stadia procesu komunikacyjnego, czyli tworzenie komunikatu, jego odbiór, względnie uczestników procesu, tj. nadawcę i odbiorcę (Maćkiewicz 1999: 151). M. Johnson (1987) definiuje metaforę przewodu jako relację przestrzenną między formą a treścią. *Wyrażenia językowe to pojemniki*, ich znaczenie natomiast, to zawartość (treść) tych pojemników, np. *x nosi szczęście w sercu.* SERCE = POJEMNIK, w którym znajduje się SZCZĘŚCIE = treść, na którą składa się określony stan świadomości ducha, wypełniający wnętrze człowieka – jego serce. Metafora przewodu, pochodna naszemu doświadczeniu, odzwierciedla nasze oczekiwanie (Kardela 1999: 33).

Metafory orientacyjne łączymy z orientacją przestrzenną, czyli takimi określeniami, jak: *wzwyż – w dół, do – z, przód – tył, na – od, głęboko – płytko, centralny – peryferyjny.* Źródłem metafor orientacyjnych są doświadczenia fizyczne i kulturowe. Metafory orientacyjne nadają pojęciu orientację przestrzenną, np. SZCZĘŚLIWY to w GÓRĘ, SZCZĘŚLIWY zorientowane jest w GÓRĘ. Wiąże się to z wyrażeniami typu:

SZCZĘŚCIE to NIEBO

źródło: NIEBO efekt (cel): SZCZĘŚCIE

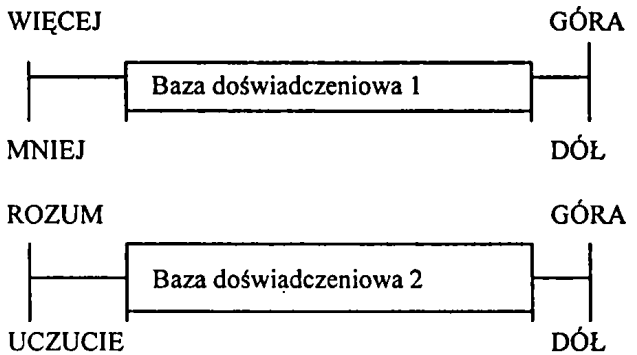
x czuje się podniesiony na duchu ze szczęścia,
x czuje się wniebowzięty ze szczęścia,
x czuje się jak w niebie ze szczęścia albo *jak anieli w niebie;*
Czuję się uniesiony.
To podniosło mnie na duchu.
Doznawał wzlotów i upadków.
Gdy o niej myślę, czuję się uskrzydlony.
Szczęście podniosło go na duchu.
Szczęście podniosło go do góry.
Szczęście powodowało, że czuł się wniebowzięty.

DOBRO to GÓRA

źródło: GÓRA efekt (cel): DOBRO

Głowa do góry.
Uszy do góry.

Podstawę doświadczeniową metafory: SZCZĘŚLIWY to GÓRA ilustruje następujący schemat:



(za: Lakoff, Johnson 1988: 43).

WIĘCEJ to GÓRA; DOBRE to GÓRA; PRZYSZŁOŚĆ to GÓRA

WYSOKI STATUS to GÓRA; CNOTA to GÓRA; CZYNNY to GÓRA (Lakoff, Johnson 1998: 47).

Szczęście na ogół wiąże się z uśmiechem, z ogólnym uczuciem wylewności. SZCZĘŚLIWY to SZEROKI, np. *rozpiera mnie szczęście,* zbudowane z innego aspektu niż czuję się podniesiony. SZCZĘŚCIE to GÓRA. Powyższa metafora umieszcza SZCZĘŚCIE w koherentnym systemie metaforycznym, a część znaczenia tego pojęcia wywodzi się z jego roli w tym systemie. Odnosząc się do metafor kon-

ceptualnych i metonimii, możemy utworzyć model kognitywny i sieciowy SZCZĘŚCIA. W jaki sposób się do tego dochodzi, opisujemy w następnym podrozdziale.

4. Rola modeli kognitywnych w poszukiwaniu definicji słowa jako sposób konceptualizacji SZCZĘŚCIA. Modele kognitywne (skrót: ICM) porządkują potoczną wiedzę o rzeczywistości. Są interpretacjami (idealizacjami) wybranych fragmentów świata. Wyidealizowane modele muszą być zatem nie tyle dobre do myślenia, ile dobre do działania (Maćkiewicz 1999: 67). Modele kognitywne opisane przez G. Lakoffa (1986, 1987, 1988) spełniają pewne warunki. Po pierwsze stanowią przykład idealizacji (będąc wynikiem szeregu procesów poznawczych, takich jak na przykład: *szeregowanie, uogólnianie, abstrahowanie* itd.), po wtóre są bezpośrednio ucieleśnione w odniesieniu do ich zawartości, albo są systematycznie powiązane z bezpośrednio ucieleśnionymi modelami (por. uwagi poprzednie). Pojęcia charakteryzowane przez modele kognitywne są zrozumiałe dzięki ucieleśnieniu prezentującemu doświadczenie w modelach. Większość modeli jest wcielonych w odniesieniu do użycia, a tych, które nie są, używa się świadomie i z zauważalnym wysiłkiem. Elementy, należące do podstawowego poziomu kategoryzacji i prymarności (ważności), mogą funkcjonować w ICM-ach jako kognitywne punkty odniesienia lub elementy różnych modeli kognitywnych, np. metonimia, natomiast centralność wzrasta przez interakcje ICM-ów. Rodzinne podobieństwo wyzwala podobieństwo modeli, polisemia pojawia się w wyniku relacji między różnymi ICM-ami i elementami tego samego modelu, ponieważ te same słowa są często używane dla elementów, które pozostają wobec siebie w takich samych relacjach kognitywnych (Lakoff 1987: 13).

Modele kognitywne współtworzą strukturę pojęcia, ono zaś poprzez model sieciowy wchodzi w skład kategorii, która jest złożoną konfiguracją pojęć i/lub innych kategorii (Nowakowska-Kempna 2000: 63).

Między strukturami pojęciowymi a językiem zachodzi związek. Można go przedstawić, odwołując się do *kategorii radialnej* oraz *modelu sieciowego.* Kategoria radialna dotyczy metafory i metonimii w języku naturalnym (Lakoff, Johnson 1988). Jest ona złożona z elementów centralnych (prototypowych) i peryferyjnych.

E. Tabakowska (1995) przedstawia kategorię radialną na przykładzie KLUCZA. Prototypem KLUCZA jest jego podstawowe znaczenie, tj. *klucz do drzwi.* Pozostałe znaczenia są rozszerzeniami. Z kluczem łączy ich podobieństwo rodzinne, np. *klucz do nakręcania zegara, klucz francuski, klucz do konserw.* Są to *rozszerzenia metonimiczne.* Nazywamy je w ten sposób, ponieważ podstawą do powstania peryferyjnych znaczeń staje się pewna część znaczenia prototypu, która wysuwa się na pierwszy plan. W opisie pojęcia KLUCZ odnajdujemy również rozszerzenia metaforyczne. Powstają one wtedy, gdy relacja otwierania zostanie przeniesiona z dziedziny zdarzeń fizycznych w dziedzinę zdarzeń abstrakcyjnych, np. *klucz do ludzkich serc, klucz nutowy, klucz do zbioru zadań, klucz botaniczny.* Tego typu metafory nazywamy *metaforami pojęciowymi.*

Model sieciowy przedstawia różnorodność zjawisk zachodzących w języku naturalnym. Wyjaśnia nieostrość pojęć oraz ich wieloznaczność.

Nieostrość pojęć pojawia się wtedy, gdy użytkownicy języka podają za istotną cechę tę, która odpowiada stosunkowo wysokiemu poziomowi kategoryzacji taksonomicznej. Dokonując porównania pojęcia KLUCZ w języku polskim i angielskim, zauważamy, że znacznie więcej jest rozszerzeń metonimicznych i metaforycznych w języku polskim niż angielskim.

O *wieloznaczności* mówimy wtedy, gdy w znaczeniu dwóch jednobrzmiących leksemów na plan pierwszy wysuwają się te cechy, którymi te dwa leksemy różnią się od wspólnego znaczenia z wyższego poziomu kategoryzacji. Przykładem może być *klucz do konserw* i *klucz żurawi.* Oba określenia łączy jedynie etymologia. Użytkownicy nie są świadomi istnienia wyższego poziomu.

Model sieciowy pozwala charakteryzować jednostki językowe w odniesieniu do kontekstu, w jakim występują, np. *klucz do konserw.* Z prototypowym kluczem łączy go tylko otwieranie. Ten przykład świadczy o tym, że kontekst sytuacyjny nie jest tutaj potrzebny. Jest on niejako wbudowany w treść wyrażenia. Taki sposób opisu nazywamy *konwencjonalizacją danego wyrażenia w języku.*

Wykorzystując modele kognitywne, powstałe w wyniku analiz, przedstawimy siatkę pojęciową, tj. model sieciowy SZCZĘŚCIA. Ten sposób analizy w konsekwencji pozwoli nam utworzyć definicję kognitywną SZCZĘŚCIA. Aby było to możliwe, musimy najpierw omówić cechy dyskursu naukowego, potocznego, a następnie przejść do jego charakterystyki dokonanej na szerokim spektrum tekstów oraz wypowiedzi młodzieży i osób dorosłych.

Opisując SZCZĘŚCIE, posługujemy się przedpojęciowymi schematami wyobrażeniowymi (Libura 2000: 31; por. Johnson 1987, Lakoff 1986, 1987, 1995, Krzeszowski 1999). Szczególnie odnosimy się do schematu POJEMNIKA, WIĘZI, ŚCIEŻKI / ŹRÓDŁA – ŚCIEŻKI oraz CENTRUM – PERYFERIE.

Za metaforę centralną uznajemy:

SZCZĘŚCIE to ŚWIATŁO

źródło: ŚWIATŁO efekt (cel): SZCZĘŚCIE

Dowodem na takie ujęcie, mogą być poniższe przykłady:

szczęście rozbłysło w oczach x-a,
szczęście błyszczy w oczach x-a,
w oczach x-a było widać błysk szczęścia,
blask szczęścia,
szczęście rozbłysło na twarzy x-a,
twarz x-a błyszczy szczęściem albo *ze szczęścia,*
szczęście błyska z twarzy x-a,
twarz x-a promieniuje szczęściem,
szczęście opromienia twarz x-a ,
szczęście promieniuje z twarzy x-a,
oczy x-a świecą się szczęściem,

oczy błyszczą x-owi ze szczęścia albo *błyszczą szczęściem,*
oczy jarzą się ze szczęścia.

Poszukując metafory organizującej *model przyczynowy* SZCZĘŚCIA, po próbie znalezienia rozwiązania, możemy stwierdzić, że należy odnieść się tutaj również do schematu wyobrażeniowego SIŁY (Johnson 1987, Kövecses 2001, Libura 2000). Tworząc tę metaforę, odwołujemy się do schematu wyobrażeniowego PRZYCIĄGANIA // ODPYCHANIA, stanowiącej uszczegółowienie schematu SIŁY. Przyjmujemy więc, że:

EXPERIENCER MA SIŁĘ PRZYCIĄGANIA DOBRA albo DÓBR
EXPERIENCER MA SIŁĘ PRZYCIĄGANIA SZCZĘŚCIA
źródło: EXPERIENCER efekt (cel): SZCZĘŚCIE

Należy uznać, iż w ten sposób konceptualizowane jest źródło, czyli przyczyna wywołująca szczęście. Świadczą o tym poniższe przykłady:

x przyciąga szczęście, np. *osoba = Basia to moje szczęście,*
x przyciąga pieniądze,
x ma szczęście do pieniędzy,
x przyciąga samochody,
x ma szczęście do samochodów,
x ma szczęśliwą rękę do samochodu,
x ma szczęśliwą rękę w kartach albo *do kart,*
x przyciąga wzrokiem szczęście,
x przyciąga do siebie albo *szczęście do siebie,*
x pociąga do siebie,
x przyciąga jakąś myśl,

EXPERIENCER jest POSIADACZEM SZCZĘŚCIA
źródło: EXPERIENCER efekt (cel): SZCZĘŚCIE

x miał szczęście, że nie wpadł pod samochód,
x miał szczęście, że nie dostał dwójki,
x miał szczęście, że nie spadła mu cegła (coś się odsunęło).

Cała struktura konceptualna ma cielesny i wyobrażeniowy charakter (Lakoff 1990), gdyż, jak podaje G. Lakoff (1993), ogromna większość wnioskowań, a jeśli nie wszystkie – to metaforycznie odwzorowania (za: Libura 2000: 35).

Po uściśleniu hipotez i wskazaniu metafory centralnej SZCZĘŚCIE to ŚWIATŁO oraz metafory usytuowanej w modelu kognitywnym DOBRA takiej, że experiencer jest tym, który przyciąga SZCZĘŚCIE, a z nim dobro, które je powoduje, wyzwala, mamy schemat wyobrażeniowy: SZCZĘŚCIE to SIŁA PRZYCIĄGANIA DOBRA/ DÓBR albo EXPERIENCER ma SIŁĘ, aby SZCZĘŚCIE I DOBRA PRZYCIĄGNĄĆ.

5. Jak podaje G. Lakoff (1988), *pojęcia, które kierują naszym myśleniem nie są jedynie sprawą intelektu, ale są wpisane w nasze codzienne postępowanie* (..), *dzięki czemu nadają kształt temu, co postrzegamy, temu, jak dajemy sobie radę w otaczającym nas świecie i jak odnosimy się do innych* (Lakoff 1988: 25). Przyjmuje się ponadto, iż pojęciem jest *czyjeś wyobrażenie o czymś, co istnieje w świecie* (Tabakowska 1988: 25).

Kognitywiści, definiując *wyrażenia kognitywne* używają wyrażeń języka naturalnego o dużej złożoności semantycznej w roli metajęzyka semantyki (Nowakowska-Kempna 1993: 168). Dokonuje się to poprzez:

– wyłonienie elementów semantycznych znaczenia wyrażeń w postaci wyidealizowanych modeli kognitywnych (ICM-ów z kontekstów), które je zawierają;

– traktowanie semantyki rozumienia na równi z pragmatyką;

– odsłonięcie struktur kognitywnych (Nowakowska-Kempna 1993: 172).

Przewodnią myślą twórców kognitywizmu (Lakoff, Johnson 1988) jest stwierdzenie, iż *większość pojęć daje się częściowo zrozumieć za pomocą innych pojęć* (Lakoff, Johnson 1988: 18).

Bibliografia

Apresjan J.D., 1993, *Językoznawstwo teoretyczne, modele formalne języka i leksykografia systemowa*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego, R. Tokarskiego, Lublin.

Apresjan J.D., 1980 (2000), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław.

Brückner A., 1983, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa.

Doroszewski W., 1966, *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa 1958–1969.

Fife J., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, pod red. H. Kardeli, Warszawa.

Godyń J., 1995, *Od Adama i Ewy zaczynać. Mały słownik biblizmów języka polskiego*, Kraków–Warszawa.

Goethe W., 1962, *Faust*, Warszawa.

Jackendoff R., 1983, *Semantics and Cognition*, Cambridge.

Jackendoff R., 1986, *Conceptual Semantics*, „Quaderni di Studi Semiotici" Versus 44/45.

Janus E., 1975, *„Bardzo" – „wielki" – „duży"*, [w:] *Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*, red. E. Janus, Wrocław, s. 145–156.

Janus E., 1981, *Wykładniki intensywności cechy (na materiale polskim i rosyjskim)*, Wrocław.

Johnson M., 1987, *The Body in the Mind. The Bodiiy Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago and London.

Kardela H., 1999, *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*, [w:] *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin.

Kövecses Z., 1986, *Metaphors of Anger, Pride, and Love. A Lexical Approach to the Structure of Concepts*, [w:] *Pragmatics and Beyond, An Interdisciplinary Series of Language*. Studies VI, Amsterdam–Philadelphia.

Kövecses Z., 2001, *Metaphor and Emotion Language, Culture, and Body Human Feeling*, Cambridge.

Krzeszowski T.P., 1997, *O znaczeniu przymiotnika kognitywny*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, tranlatoryce i glottodydaktyce*, pod red. F. Gruczy, M. Dakowskiej, Warszawa.

Krzeszowski T.P., 1999, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń.

Lakoff G., 1986, *Cognitive Semantics*, „Quaderni di Studi Semiotici: Meaning and Mental Representation", red. U. Eco, Versus 44/45.

Lakoff G., 1988, *Classifiers as a Reflection of Mind*, [w:] *Noun Clases and Categorization*, pod red. C. Craiga, Amsterdam, (przekład ros. *Myślenie w zerkale klassifikatorov*, [w:] *Kognityvnye aspekty jazyka*, V. I, Moskwa, s. 12–51).

Lakoff G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago.

Lakoff G., 1998, *The Contemporary Theory of Mataphor*, [w:] *Metaphor and Thought*, red. A. Orthony, Cambridge.

Lakoff G., Johnson M., 1972, *A study of Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts*, „Journal of Philosophical Logic", vol. 2 Hedges.

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.

Langacker R., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I, Stanford.

Langacker R., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin.

Libura A., 2000, *Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych. Centrum – peryferie i Siły*, Wrocław.

Maćkiewicz J., 1999, *Słowo o słowie. Potoczna wiedza o języku*, Gdańsk.

Marciszewski W., red., 1988, *Mała encyklopedia logiki*, Warszawa.

Muszyński Z., 1993, *O podmiotowym, społecznym i formalnym wymiarze języka, czyli o trzech aspektach znaczenia komunikacyjnego*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego, R. Tokarskiego, Lublin.

Nowakowska-Kempna I., 1986, *Konstrukcje zdaniowe z leksykalnymi wykładnikami predykatów uczuć*, Katowice.

Nowakowska-Kempna I., 1987, *O uczuciach – stanach emocjonalnych. Propozycja analizy semantycznej*, „Przegląd Humanistyczny", z. 3.

Metaphors connected with HAPPINESS

Abstract

Describing the notion of *SZCZĘŚCIE (HAPPINESS)* the author of the paper refers to prenotional imaginary schemes, mainly to the schemes of a container, a tie, a path (sources – paths and the centre – peripheries). In the radial model the central metaphor is *HAPPINESS IS LIGHT* (*LIGHT is the source and HAPPINESS is the effect or the aim*), e.g. *happiness shone in one's eyes.*

Searching for the metaphor that makes a causal model of *HAPPINESS* we often refer to the imagery scheme of *THE POWER OF GOOD/GOODS ATTRACTION.*

In cognitive grammar using metaphors reflects cognitive processes as well as a specific way of thinking that exists deeply in our experience making particular systems arranged around definite notions which get their structure through the fact we understand them by means of metaphors. Classical metaphor (defined by Aristotle) refers only to meaning while conceptual (notional) metaphor enables to create the category *HAPPINESS IS HEAVEN*.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Adam Kwaśniewski

Metafory funeralne w kontekście kulturowym

Przyjmujemy, że metafora to „przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną"[1]. Istnieją różne typy metafor i ich opisy strukturalne. Potrzeba ukazania metafory w kontekście kulturowym wiąże się z wyborem typu jej opisu.

Zakładamy, że kultura zawarta jest w języku, jego systemie, tekstach, sposobach posługiwania się nimi[2]. Ze znaczeniem słowa „kultura" wiąże się potrzeba znajomości różnych funkcji pełnionych przez język[3]. Chodzi tu głównie o funkcję magiczną, widoczną w tekstach religijnych, tekstach folkloru ludowego i dziecięcego. W języku zawarte są wartości, co w aksjologicznym wymiarze kultury jest bardzo ważne[4]. Wszystko, co staje się przedmiotem opisu językowego, nabiera waloru świadectwa tworzenia kultury[5].

Jeżeli przyjmiemy, że kultura jest formą tego, co ludzie przechowują w umyśle, modeli kojarzenia, postrzegania i interpretowania świata, to opisując język możemy te modele odkrywać i wyjaśniać. Odwołanie się do pojęcia śmierci w języku *epitafium* jest przeto odbiciem określonego jej (śmierci) interpretowania i postrzegania. A ponadto wiersze epitafijne można oceniać jako gatunki (mowy i tekstu) tzw. stosowane[6].

Jest rzeczą ciekawą, iż pojęcie *śmierci* może być rozumiane jednakowo w różnych językach. Na przykład w języku polskim i francuskim istnieją podobne schematy językowe (frazeologiczne): *być w grobie, spoczywać pod ziemią, porzucić ten świat, pójść do Boga, obrócić się w proch, oddać ducha, zamknąć oczy* itd.[7] Świad-

[1] Arystoteles, *Poetyka*, Wrocław 1983, s. 65. Por. też „nazywanie jednej rzeczy imieniem drugiej... leży w samym sercu języka", J. Aitchison, *Ziarna mowy*, Warszawa 2002, s. 165.

[2] J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995, s. 3.

[3] *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński i R. Grzegorczykowa, *Język a kultura* t. 4, Wrocław 1991.

[4] B. Boniecka, *Tekst w kontekście kulturowym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 24.

[5] Ibidem.

[6] Por. S. Skwarczyńska, *O pojęciu literatury stosowanej*, „Pamiętnik Literacki" 1931, R. 28, z. 1.

[7] A. Krzyżanowska, *Udział internacjonalizmów we frazeologii francuskiej i polskiej (na podstawie znaków oznaczających* śmierć), [w:] *Język a kultura*, t. 7: *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*, red. J. Maćkiewicz i J. Siatkowski, Wrocław 1992, s. 129–133.

czy to o podobieństwie sposobów postrzegania śmierci przez różne narody, co wynika z pokrewieństwa kulturowego.

Ponieważ odkrycia językoznawstwa kognitywnego pozwoliły dostrzec ścisły związek między podstawowymi wartościami w danej kulturze a metaforyczną strukturą najbardziej podstawowych pojęć występujących w tej kulturze, przeto przyjmujemy aksjologiczno-kognitywny opis metafory.

2. Metafory orientacyjne

Metafory orientacyjne zostały opisane w pracy G. Lakoffa i M. Johnsona pt. *Metafory w naszym życiu*. Większość z nich ma ukierunkowania przestrzenne: wzwyż – w dół, do – z, przód – tył, na – od, głęboko – płytko, centralny – peryferyjny. Ma to związek z naszym doświadczeniem fizycznym i kulturowym[8].

G. Lakoff i M. Johnson dostrzegają pozytywnie i negatywnie wartościujący aspekt metafor orientacyjnych ukierunkowanych w górę (*up*) i w dół (*down*). Swoje stanowisko uzasadniają przy pomocy pojęć mataforycznych, takich jak: 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 góra (*up*), zło to dół (*down*), których istnienie motywowane jest przez nasze doświadczenie, zwane postawą fizyczną. Na przykład postawą fizyczną dla pojęć metaforycznych „zdrowie i życie to w górę", a „choroba i śmierć to w dół", jest poważna choroba, która zmusza nas do położenia się oraz śmierć, gdyż „kiedy ktoś umiera, fizycznie ciąży ku dołowi". Podstawą fizyczną metafory typu „To podnosiło mnie na duchu", „Gdy myślę o niej, czuję się uskrzydlony" oraz „czuję się oklapnięty", „Jestem w psychicznym dołku", jest fakt, że postawa pochylona towarzyszy zwykle smutkowi i depresji, zaś postawa wyprostowana wiąże się z pozytywnymi stanami emocjonalnymi[9].

Metafory orientacyjne w epitafium występują w postaci utartych zwiazków frazeologicznych:

„Śmierć – odejście; schemat wyobrażeniowy OD"

Przykład 1.

„Dni szczęścia, radości minęły jak we śnie
Bo ty nam kochany **odszedłeś**
Za wcześnie"
(Cmentarz Stary w Kielcach, grób A. Jałochy, 1967)

Przykład 2.

„**Odszedłeś** tak nagle, wprost nie do uwierzenia
A nam pozostały łzy i wspomnienia"
(Cmentarz Nowy w Kielcach, grób C. Lewy, 1977)

[8] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przekł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 36–45.

[9] Ibidem, s. 37.

Przykład 3.

„**Odszedłeś** nagle, okryłeś nas żałobą
A my tęsknimy teraz za tobą"
(Cmentarz w Chmielniku, grób M. Lesia, 1981)

Podstawą metafory jest tu zjawisko innej niż w przypadku śmierci natury, bo dotyczące przemieszczania się w przestrzeni. „Odejście" można traktować jako ruch jakiegoś obiektu lub osoby w kierunku „OD" innego obiektu czy osoby. Odchodzenie wiąże się więc z oddalaniem się. Konsekwencją „odejścia" jest utrata bliskości, łączności.

W niektórych epitafiach wskazany jest cel wędrówki.

Śmierć – odlot;
Schemat wyobrażeniowy „OD – DO" jako „CEL" Bóg.
Przykład 1.

„Jak marzenie senne złudne / Znikłaś nam dziecino droga /
Odleciałaś w kraje cudne / **Do** aniołów hen, do Boga"
(Cmentarz w Jędrzejowie, grób L. Banacha, 1993).

Schemat wyobrażeniowy „OD – DO" jako „CEL" Niebo.
Przykład 2.

„**Odleciałaś** tak szybko **do** nieba
A nam martwić się tu trzeba"
(Cmentarz w Daleszycach, grób L. Siewierskiego, 1969)

Metafora śmierci jako odlotu odwołuje się do symbolu ptaka[10].

Śmierć – zabranie przez Boga;
schemat wyobrażeniowy „DO" jako „CEL" WIECZNA CHWAŁA
Przykład 1

„Bóg cię nam zabrał **do** wiecznej chwały
A nam tylko cierpienia i łzy zostały"
(cmentarz w Bodzentynie, grób W. Lityńskiego, 1978)
Przykład 2.

„Zabrał cię Bóg **do** wiecznej chwały
A nam tylko łzy i cierpienia zostały"
(cmentarz w Daleszycach, grób G. Grzyba, 1971)

W tym przypadku podmiotem czynności nie jest odbiorca wypowiedzi (zmarły), ale Bóg.

Śmierć – rozstanie;
schemat wyobrażeniowy"w" jako „DÓŁ" i „OD"
Przykład 1.

„Rozstałeś się z nami, tu leżysz w grobie
A mu tęsknimy **po** tobie"
(cmentarz w Skarżysku-Kamiennej, grób J. Kowalika, 1981)

[10] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 331.

Przykład 2.

„Rozstałeś się z nami, tu leżysz mój miły,
A my **za tobą** tęsknimy"

(Cmentarz Nowy w Kielcach, grób A. Janysta, 1969)

Konsekwencją odejścia, odlotu, zabrania przez Boga, rozstania jest rozłączenie ze zmarłym, jego nieobecność, oddalenie. W polu semantycznym leksemów, „oddalenie", „rozłączenie", „nieobecność" (rozumianych w kontekście śmierci) znajdują się takie wyrazy, jak „smutek", „żal", „rozpacz", „nieszczęście", „samotność", które zawierają treści o pejoratywnym nacechowaniu emocjonalnym. Poprzez żal, smutek i rozpacz wyraża się zakorzenione w tradycji gatunku „comploratio", czyli opłakiwanie zmarłego. „Odchodzenie", „odlot", „rozstanie" to wyrazy wiążące się znaczeniowo z leksemami „wędrówka" i „podróż". Odchodzenie i odlot są przemieszczaniem się w przestrzeni, a więc odbywaniem podróży, wędrowaniem.

W *Słowniku symboli* W. Kopalińskiego odczytujemy, że podróż (pielgrzymka, wędrówka) może oznaczać między innymi życie, drogę życia, poszukiwanie duchowych celów, wtajemniczenie, drogę do światła w ciemnościach, zmianę[11].

Słownik frazeologiczny języka polskiego dodaje: podróż na tamten świat, *żart* podróż niebieska *<śmierć>*. „Niedługo się w podróż niebieską wybierze" *<niedługo umrze*[12]*>*, dostać się, pójść do nieba; połączyć się z kim w niebie *<według niektórych religii: znaleźć się po śmierci w krainie szczęśliwości>*[13], pójść do piekła; gorzeć w piekle *<wg wyobrażeń religijnych: ponosić karę w życiu pozagrobowym za ciężkie grzechy popełnione za życia>*[14]. W tymże słowniku czytamy ponadto: „Doczesna ziemska wędrówka" *<życie>*, wędrówka życia *<życie>;* kres wędrówki *<kres życia, ostatnia chwila życia>;* skończyć, zakończyć wędrówkę życia *<umrzeć>*[15].

Jedną z metaforycznych konceptualizacji pojęcia „życie" jest metafora „życie to droga", zgodnie z którą: Człowiek jest wędrowcem / Koniec życia to kres drogi./ Trudności życiowe są przeszkodami (np. góry). /Doradca życiowy to przewodnik / Upływ czasu mierzy się przebytym dystansem/ Fragmenty naszego życia są kolejnymi etapami podróży / W momentach wahania stajemy na rozstaju dróg/ Nasze doświadczenia są bagażem (życiowym) itd.[16]

Z obserwacji powyższych związków frazeologicznych i pojęć metaforycznych wynika, że życie człowieka konceptualizowane jest w terminach drogi i wędrówki (podróży). Końcem drogi życia jest śmierć, która nie oznacza jednak końca podróży. Dusza ludzka idzie bowiem do nieba albo do piekła.

[11] Ibidem, s. 331–332.

[12] S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1987, t. II, s. 308.

[13] Ibidem, s. 499.

[14] Ibidem, s. 667–668.

[15] Ibidem, s. 531.

[16] W. Baluch, *Metafora w ujęciu kognitywnym (przegląd)*, „Ruch Literacki", R.XXXVI, 1995, z. 2, s. 223–236.

Temat podróży przez zaświaty został utrwalony w tradycji kultury literackiej dzięki *Boskiej Komedii* Dantego. Za przykład toposu wędrówki duszy może służyć średniowieczna pieśń *Dusza z ciała wyleciała.*

Utwór został dołączony do *Skargi umierającego*[17]. Uwolniona przez śmierć dusza jest zagubiona, nie wie dokąd pójść. Wiersz mieści się w konwencji gatunku *visio*, popularnym w łacińskim piśmiennictwie europejskim[18].

Dusze, które opuściły ciało (podczas snu lub śmierci, którą dziś nazwalibyśmy kliniczną) wchodziły w wymiar nadprzyrodzony. Przewodnik, najczęściej anioł, pokazywał miejsce zbawienia – raj, lub potępienia – piekło. Po powrocie na ziemię człowiek, pod wpływem doświadczeń metafizycznych przemieniał swoje życie.

Dusza z ciała wyleciała wyrasta z tradycji „Wizji św. Pawła", ponieważ rozwija, nieobecny w innych utworach należących do tego gatunku, motyw pośmiertnej wędrówki duszy człowieka, który zasłużył na zbawienie. Mimo perspektywy wiecznej szczęśliwości dusza boi się rzeczy nieznanych i dopiero pojawienie się św. Piotra lub anioła uspokaja ją, gwarantując nagrodę za pobożne życie[19]. Do pieśni *Dusza z ciała wyleciała* odwołał się B. Leśmian w wierszu *Wyruszyła dusza w drogę*. W znanym utworze B. Leśmiana pt. *Urszula Kochanowska* podmiot liryczny stwierdza: „Gdy po śmierci w niebiosów przybyłam pustkowie"[20], oznacza to, że cel podróży (niebo) został już osiągnięty. W drogę w zaświaty potrzebne są buty bohaterowi lirycznemu wiersza tego samego poety pt. *Trupięgi*:

Kiedy nędzarz umiera, a śmierć swoje proso
Sypie mu na przynętę, by w trumnę szedł boso,
Rodzina z swej ofiarnej rozpaczy korzysta,
By go obuć na wieczność, bo zbyt jest ciernista –
I grosz trwoniąc ostatni dla nóg niedołęgi,
Zdobywa buty z łyka, tak zwane trupięgi[21].

O trupięgach wspomina „Słownik symboli" W. Kopalińskiego.

Podróż pośmiertna – oczyszczenie i dalszy rozwój duszy zmarłego, śmierć jako wędrówka do innego świata; opisują ją szczegółowo egipskie i tybetańskie księgi umarłych. Stąd buty dla nieboszczyków (trupięgi) i układanie zmarłych nogami do wyjścia[22].

W religiach Wschodu (głównie w religiach ind.), w orfizmie, pitagoreizmie wędrówka dusz wiąże się z ich (dusz) odradzaniem się w nowych ciałach, transmigracją, palingenezą, metensomatozą (kilka dusz do jednego ciała)[23].

[17] A. Skoczek, *Dusza z ciała wyleciała*, [w:] *Historia Literatury Polskiej w dziesięciu tomach*, Bochnia–Kraków–Warszawa 2002, t. I: *Średniowiecze*, s. 383.

[18] Ibidem, s. 383.

[19] Ibidem, s. 383.

[20] B. Leśmian, *Poezje wybrane*, Warszawa 1995, s. 150.

[21] A. Skoczek *Dusza z ciała wyleciała*, [w:] *Historia Literatury Polskiej w dziesięciu tomach*, t. I: *Średniowiecze*, s. 383.

[22] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, s. 332.

[23] Ibidem, s. 332.

Od zarania dziejów człowiek z podziwem i lękiem spoglądał na rzeczy wielkie i odległe, na zjawiska przyrody i żywioły posiadające zarówno moc życiodajną, jak i siłę niszczenia. Chcąc zjednać sobie otaczający świat, istota ludzka przyjęła postawę pełną pokory i czci wobec potęgi natury. Źródłem szacunku i obawy mogła być wielkość fizyczna tworów natury oraz to, że istniały one wysoko ponad człowiekiem. Cześć boską oddawano zatem słońcu, gwiazdom i księżycowi. W niektórych religiach słońce było wielbione jako najważniejszy bóg[24]. Również gwiazdy i księżyc odbierane były jako istoty boskie. Kult gwiazd utożsamianych z bogami (np. planety) przyjęło (tylko symbolicznie) chrześcijaństwo. Najświętsza Maryja Panna Niepokalanego Poczęcia jest w koronie z gwiazd, podobnie jak muza astronomii, Urania[25].

Góra jako wzniesienie symbolizuje między innymi stałość, niewzruszoność, nieruchomość, światło, pępek świata, siedzibę bogów, olbrzymów, karłów, wróżek. U ludów znających góry były one przestrzennym symbolem transcendencji, siedzibą bogów, sferą sakralną. Jerozolimska góra Syjon jest miejscem, gdzie mieszka Bóg Izraela, Jahwe. Nazwy Syjon używa „Stary Testament" wymiennie z nazwą Jerozolimy, a w hymnach chrześcijańskich Syjon oznacza często Jeruzalem niebieską albo ziemską, miasto braterstwa i wiary chrześcijańskiej. Izraelski Bóg ziemi obiecanej, Jahwe, był może pierwotnie bogiem góry Synaj (Horeb), gdzie spotkać można ślady dawnych dróg pielgrzymkowych. Na szczycie góry Synaj Bóg zawarł przymierze ze swoim ludem w osobie jego przywódcy, Mojżesza[26].

Tradycja chrześcijańska każe przedstawiać niebo jako przestrzeń znajdującą się ponad ziemią, u góry. Wybitne dzieło malarskie H. Memlinga pt. „Sąd Ostateczny" stanowi odbicie eschatologicznych wyobrażeń średniowiecznych, które mają swoje podłoże w geocentrycznym spojrzeniu na wszechświat. Mimo że z czasem Kościół pogodził się z teorią heliocentryzmu, nie zmieniło to „usytuowania" nieba. Na obrazach i freskach, w układzie ołtarzy było ono (niebo) nadal umieszczane u góry, która w relacji do dołu była zarezerwowana dla ***sacrum***. Niebo i ziemia występują często w tradycji kultury jako opozycje aksjologiczne. Za przykład może służyć *Tren XIX albo Sen* J. Kochanowskiego. Matka poety z Urszulką na ręku, ukazawszy się w jego (poety) śnie, przeciwstawia życie w niebie ziemskiej egzystencji.

Nie od rozkoszyć poszła; poszłać od trudności,
Od pracej, od frasunków, od złez, od żałości,
Czego świat ma tak wiele, że by też co było
W tym docześnym żywocie człowieczeństwu miło,
Musi smak swój utracić prze wielkość przysady,

A przynajmniej prze bojaźń nieuchronnej zdrady.
Czegóż płaczem, prze Boga? Czegóż nie zażyła?
Że sobie swym posagiem pana nie kupiła?

[24] Ibidem, s. 103.

[25] Ibidem, s. 387.

[26] Ibidem, s. 10.

Że przegrozek i cudzych fuków nie słuchała?
Że boleści w rodzeniu dziatek nie uznała?
Ani umie powiedzieć, czego jej troskliwa
Matka doszła, co z więtszym utrapieniem bywa:
Czy je rodzić, czy je grześć? – Takieć pospolicie
Przysmaki wasze, czym wy sobie swiat słodzicie!
W niebie szczere rozkoszy, a do tego wieczne,
Od wszelkiej przekazy wolne i bezpieczne.
Tu troski nie panują, tu pracej nie znają,
Tu nieszczeście, tu miejsca przygody nie mają,
Tu choroby nie najdzie, tu nie masz starości,
Tu śmierć łzami karmiona nie ma już wolności.
Żyjem wiek nieprzeżyty, wiecznej używamy
Dobrej myśli, przyczyny wszytkich rzeczy znamy.
Słońce nam zawżdy świeci, dzień nigdy nie schodzi
Ani z sobą nocy nie widomej wodzi.
Twórcę wszech rzeczy widziem w Jego majestacie,
Czego wy, w ciele będąc, prózno upatrzacie"[27].

Trwałe i prawdziwe wartości są tylko w niebie. Życie na ziemi naznaczone jest piętnem doczesności i trosk (co ilustruje tabela 1).

Niebo	prawdziwe rozkosze, wieczna młodość, zdrowie, wieczne życie, trwałe szczęście, spokój, znajomość tajemnic bytu, możliwość oglądania Boga;
Ziemia	biedne i płone rozkosze, trudności, praca, frasunki, łzy, żale, niedoskonałość, zawody życiowe, relacje miedzyludzkie zdeterminowane przez pieniądze, pogróżki, łajania, starość, śmierć, noc.

(Oprac. A. Kwaśniewski)

Tabela 1. Opozycje aksjologiczne: NIEBO – ZIEMIA w *Trenie XIX albo Śnie* J. Kochanowskiego

U źródeł opozycji NIEBO – ZIEMIA jest zgodny ze świadomością religijną wzorzec pojmowania doczesności w perspektywie szczęścia wiecznego. W *Trenach* J. Kochanowskiego deprecjonowanie sensu i wartości życia ziemskiego jest umotywowane przez cierpienie opłakującego utratę córki ojca. Obraz dziecka żyjącego w niebie ma w utworze walor konsolacyjny.

Epitafium jako wiersz o formie zwięzłej nie przedstawia na ogół tak bogato rozkoszy niebiańskich i ziemskich trosk, ale również odwołuje się do podobnego sposobu myślenia i ekspresji emocjonalnej. Za przykład może posłużyć wiersz z cmentarza w Kielcach:

Dzisiaj bez ciebie świat stał się ubogi
W bólu zimy miną i lata przejdą
Lecz mamy nadzieję, że tam
Nasze drogi kiedyś się zejdą
(cmentarz Nowy w Kielcach, grób J.M. Prokop, 1984)

[27] J. Kochanowski, *Treny*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 43–44.

Wiersz odwołuje się do symboliki drogi. W tym epitafium miejsce spotkania zostało nazwane *expressis verbis*. Kontekst świadomości religijnej, w jakim powstają wiersze nagrobne, sugeruje jednak, że chodzi tu o niebo. Perspektywa spotkania w wymiarze *sacrum* łagodzi elementy komploracyjne. Nadzieja radości przebywania ze zmarłym wiąże się z konsolacyjną funkcją tekstów funeralnych.

Ponieważ człowiek idzie do nieba (lub piekła) po śmierci, możemy więc pojęcie metaforyczne, zaproponowane przez W. Balucha („życie to droga")[28] rozszerzyć – zgodnie z wierzeniami religijnymi – na istnienie po śmierci, co upoważnia do utworzenia metafory ŻYCIE (DOCZESNE I WIECZNE) TO DROGA[29].

Zgodnie z nią (metaforą) człowiek jest wędrowcem, którego podróż nie kończy się wraz ze śmiercią, bo człowiek (jego dusza) podąża – już w wymiarze wieczności – do krainy szczęścia wiecznego lub do miejsca potępienia. Dodajmy, że życie ludzkie ujmowane jest często w terminach pielgrzymki. W takim rozumieniu człowiek jest pielgrzymem zmierzającym do celu ostatecznego, czyli do spotkania z Bogiem.

W *Słowniku mitów i tradycji kultury* W. Kopalińskiego czytamy: „Pielgrzym, pątnik, wędrownik do miejsc kultu; dawniej też podróżnik, wędrowiec; ze st.-g.-nm. *piligrin* od lud. łac *pelegrinus* 'obcy" z łac. *peregrinus* 'cudzoziemski[30].

Osoby uprawiającej wycieczki, np. rowerowe, górskie, po szlakach turystycznych, nie nazwiemy dziś pielgrzymem, a podróżnikiem, wędrowcem. Pielgrzym to wędrowiec podróżujący do miejsc kultu. Słowa „pielgrzymka", „pielgrzymować" wrośnięte są szczególnie w polską obyczajowość religijną dzięki rozpowszechnieniu się kultu maryjnego (nawiedzenie Jasnej Góry, Lichenia, Kalwarii Zebrzydowskiej itp.).

Ponieważ ŻYCIE (DOCZESNE I WIECZNE) TO DROGA, to w perspektywie celu ostatecznego, do którego człowiek podąża, uzasadnione jest utworzenie metafory CZŁOWIEK TO WĘDROWIEC (PIELGRZYM)[31]. Zgodnie z nią (metaforą) człowiek wierzący odbywa najpierw pielgrzymkę doczesną, potem zaś (po śmierci) idzie na spotkanie z Bogiem do nieba. Za podstawę fizyczną metafory CZŁOWIEK TO WĘDROWIEC (PIELGRZYM) uznamy doświadczenie ruchu, związane z pielgrzymowaniem, wędrowaniem, odbywaniem podróży.

Doczesna wędrówka (pielgrzymowanie) różni się zasadniczo od podróży w wymiarze nadprzyrodzonym. Tradycja kultury przedstawia człowieka jako istotę cielesno-duchową. Zgodnie z wierzeniami religijnymi człowiek w doczesnym wędrowaniu posiada podlegające zniszczeniu ciało i nieśmiertelną duszę. Po śmierci ciało pozostaje w grobie, dusza zaś podąża do nieba (jeżeli człowiek na to zasłużył) lub do piekła.

[28] W. Baluch, *Metafora w ujęciu kognitywnym*.

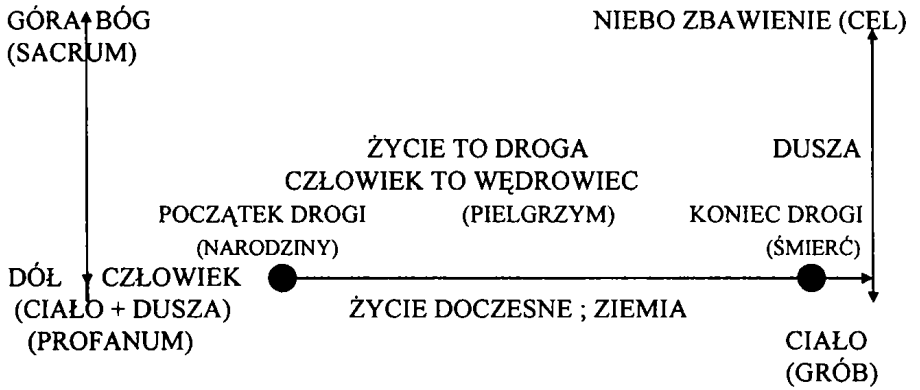
[29] Propozycja własna autora (AK).

[30] W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, s. 859.

[31] Propozycja własna autora (AK).

*

Metafory orientacyjne „odejść do nieba", „odejść do wiecznej chwały, odlecieć w kraje cudne" odzwierciedlają zakorzeniony w tradycji kultury sposób pojmowania życia doczesnego, śmierci, losów człowieka w sferze nadprzyrodzonej. Są one (metafory) odbiciem świadomości religijnej i związanych z wyobrażeniami natury eschatologicznej prawzorów zachowań (archetypów). Kultura i religia stanowią dla metafor funeralnych kontekst wartości, pojmowania śmierci i mówienia o niej. Metafory orientacyjne wykorzystują istniejącą w tradycji kultury korelację między aksjologicznym a przestrzennym wymiarem rzeczywistości. Zespół pojęć aksjologiczno – orientacyjnych jest uporządkowany, tworzy strukturę. Model struktury kontekstu kulturowego dla funeralnych metafor orientacyjnych można przedstawić następująco:



Oprac. A. Kwaśniewski

Schemat 1. Model struktury kontekstu kulturowego metafor orientacyjnych „pójść do nieba", „pójść do wiecznej chwały", „odlecieć w kraje cudne", kierunki drogi: źródło, droga, cel.

3. Ontologiczno-strukturalna metafora śmierci jako „zgaśnięcia"

W epigrafice cmentarnej często występują metafory „zgasłeś tak szybko"*

Przykład 1.

„**Zgasłeś** tak szybko
Odszedłęś do Boga..."
(Kielce, Cmentarz Stary grób A. Kowalczyka, 1972)

Przykład 2.

„Ukochany Mareczku
Zgasł dla nas świat
Gdy **zgasłeś** Ty..."
(Kielce, Cmentarz Nowy, grób M. Sieskiewicza, 1955)

Przykład 3.

„**Zgasłeś** tak nagle
Wprost nie do uwierzenia..."
(cmentarz w Ćmińsku, grób A. Fronczyka, 1962)

Przykład 4.

„Nagle **zgasła** iskra życia
Została tęsknota i żal..."
(cmentarz w Chęcinach, grób A. Kota, 1969)

Jakie sposoby postrzegania, myślenia i działania wiążą się z istnieniem metafory śmierci jako „zgaśnięcia" we współczesnym epitafium?

Aby odpowiedzieć należy zastanowić się, dlaczego śmierć jest właśnie w taki sposób ukazywana. Ponieważ językoznawstwo kognitywne odwołuje się do doświadczeń fizycznych i wiedzy podlegających obiektywizacji poprzez swą powszechność[32], zastanówmy się, co najczęściej gasimy. Prawie każdy gasił żarówkę elektryczną, płomień świecy, zapałki, ognisko. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu często używano lampy naftowej, którą zdmuchiwano. Źródłem światła była kiedyś pochodnia, której płomień gaszono w wodzie. Nie zawsze zgaśnięcie płomienia jest konsekwencją celowego działania człowieka. Płomień może zostać zgaszony wbrew naszej woli. Prawie wszyscy mieli trudności z zapaleniem znicza, gdy płomień wciąż gasł od podmuchu wiatru.

Doświadczenia związane z gaśnięciem są podłożem metafor życia i śmierci. Ponieważ ogień, świeca, latarnia, pochodnia uznawane są za źródła i atrybuty światła, można było przeto zbudować metaforę ŻYCIE TO ŚWIATŁO[33], która konceptualizuje to, czym jest życie, w terminach tego, czym jest światło.

Przywołanie metafory epitafijnej ŻYCIE TO ŚWIATŁO aktywizuje w języku inne metafory. Oto przykłady (wraz ze zwrotami metaforycznymi):

ŻYCIE TO OGIEŃ (PŁOMIEŃ) – *jeszcze **tli się** w nim życie (tzn. jeszcze żyje, albo jest bliski śmierci);*
*za bardzo się **spala** (tzn. w wyniku zbyt dużej aktywności skraca sobie życie).*

Metafora ta konceptualizuje życie w terminach ognia (płomienia).

ŻYCIE TO ISKRA – *dostrzegł w niej **iskrę** życia (tzn. oznaki życia).*

Metafora ta konceptualizuje życie w terminach iskry.

Płomień może palić się na świecy, pochodni, lampie:

ŻYCIE TO PŁOMIEŃ ŚWIECY – każdego świeca się dopali (tzn. każdy umrze)[34]

[32] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, s. 36–45.

[33] T. Rittel, *Metafory światła modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś. Prace ofiarowane doc. Wandzie Pomianowskiej*, red. S. Cygan, Kielce 2002, s. 157–178.

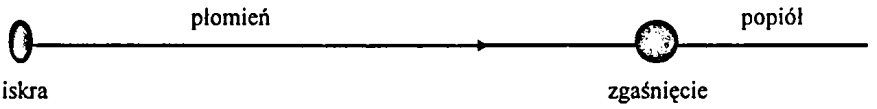
[34] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, s. 418.

ŻYCIE TO PŁOMIEŃ LAMPY – *Cieszcie się życiem, bo jeszcze lampka się żarzy*
(refren szwajcarskiej pieśni biesiadnej)
(tzn. cieszcie się dopóki żyjecie)[35];

ŻYCIE TO PŁOMIEŃ POCHODNI – *Płodzić i wychowywać dzieci, ażeby płomień życia nieść jak pochodnię z pokolenia na pokolenie* (tzn. przekazywać życie i wychowywać dzieci)[36].

Ponieważ ogień jest źródłem energii cieplnej, można utworzyć metafory ŻYCIE TO ENERGIA, ŻYCIE TO CIEPŁO. Takie konceptualizacje znajdują odzwierciedlenie w wyrażeniach i zwrotach potocznych „gorący chłopak, gorąca dziewczyna" (tzn. energiczni, pełni życia, skorzy do miłości, z temperamentem), „być pełnym energii (tzn. być aktywnym, pełnym życia). Powyższe pojęcia metaforyczne są wobec siebie koherentne[37]. Ogień palącej się świecy, lampy pochodni, jest źródłem światła, wytwarza ciepło, a więc energię.

Doświadczenia i obserwacje uczą, że zgaśnięcie płomienia jest poprzedzone procesem palenia, który powstaje z powodu zapalenia się jakiegoś materiału od iskry. Bywa ona (iskra) przyczyną małego płomienia świecy, ale też ogromnego pożaru lasu. Czasem w ogóle nie dojdzie do rozniecenia ognia z powodu słabej iskry. Po spaleniu się jakiegoś materiału (np. drewna, papieru, siana) pozostaje popiół (proch). Proces palenia od jego początku do końca, a także jego skutki można przedstawić za pomocą schematu:



Oprac. A. Kwaśniewski

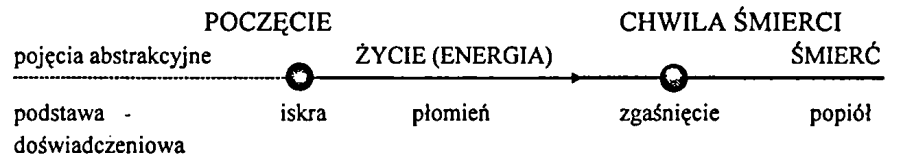
Schemat 2. Procesy palenia: iskra, płomień, zgaśnięcie, popiół

Odwołajmy się do metafory ŻYCIE TO OGIEŃ. Początkiem życia jest poczęcie (iskra). Życie konceptualizujemy w terminach ognia (płomienia). Palenie się płomienia kończy się jego zgaśnięciem (chwila śmierci), po którym następuje rozkład (popiół).

[35] Ibidem, s. 188.

[36] Ibidem, s. 329. *Prawa* 6766 B Platona, tłum. Marii Maykowskiej.

[37] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, s. 103.



Oprac. A. Kwaśniewski.

Schemat 3. Struktura metafory ŻYCIE TO OGIEŃ + metafora ŚMIERĆ TO POPIÓŁ

Metafora ŚMIERĆ TO POPIÓŁ[38] konceptualizuje śmierć w terminach popiołu, co ma swoje odbicie w takich wypowiedziach, jak np.: „jego prochy powróciły do kraju", „popioły marynarzy zostały rozsypane po morzu", „z prochu powstałeś i w proch się obrócisz" (formuła liturgiczna). Dzięki użyciu leksemów „popiół" i „proch" unika się drastyczności wyrazu „zwłoki" i dosłowności wyrazu „ciało". Proch i pył symbolizują między innymi śmierć, nietrwałość życia, przemijanie, zwłoki, rozkład[39].

Gdy zestawimy metaforę ŻYCIE TO OGIEŃ z metaforą ŚMIERĆ TO POPIÓŁ (PROCH) dostrzeżemy przeciwstawność natury życia i śmierci. Ogień (płomień) jest źródłem światła (energii), popiół zaś nie dostarcza żadnej energii. Po zgaśnięciu płomienia zapada ciemność. „Zgaśnięcie" w epitafiach jest często porównywane do słońca lub promienia słońca:

Przykład 1.

„Żyłeś nam i **zgasłeś**
Jak ten promyk słońca..."
(cmentarz w Sukowie, grób A. Czwartosz, 1963)

Przykład 2.

„**Zgasłeś** syneczku
Jak słonko na niebie..."
(Cmentarz Nowy w Kielcach, grób A. Zaręby, 1961)

Przykład 3.

„**Zgasłeś** tak szybko
Jako promień słońca..."
(Cmentarz Stary w Kielcach, grób A. Lewińskiej, 1970)

Zwrot metaforyczny typu „zgasłeś jak słońce" ujmuje śmierć w terminach „zgaśnięcia", zaś struktura znaczeniowa „zgaśnięcia" wchodzi w korelacje ze strukturą znaczeniową leksemu „słońce".

Dla wyjaśnienia sensu (w kategoriach kognitywnych) tego porównania („zgasłeś jak słońce") odwołajmy się do powszechnych doświadczeń i obserwacji. Słońce jest w centrum naszego układu planetarnego. Rytm życia człowieka jest podporządkowany cyklicznym zmianom zachodzącym w naturze. Wschodzące słońce rozpoczyna dzień, daje światło, dzięki któremu człowiek widzi otaczający świat. Od zara-

[38] Propozycja własna autora (AK).

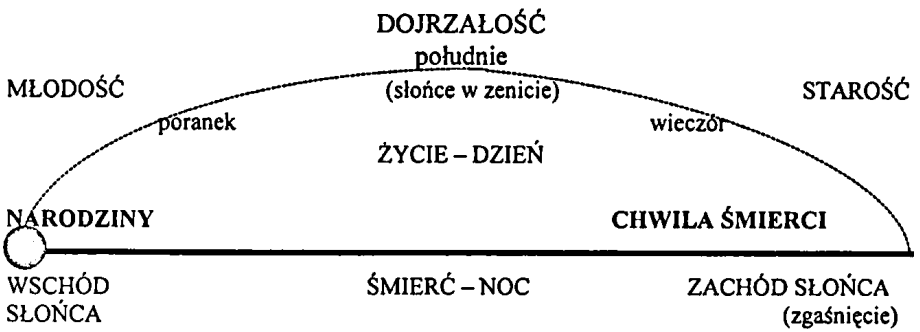
[39] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, s. 332.

nia dziejów czasem działania i aktywności był dzień, noc była okresem snu i wypoczynku. Światło słońca było konieczne dla rozwoju życia na ziemi. W roślinach pozbawionych promieni słonecznych nie zachodzi proces fotosyntezy i w konsekwencji giną one (rośliny). Również człowiek i zwierzęta potrzebują słońca, które stymuluje ich aktywność, wyznacza cykl rozrodu i odpoczynku, jest źródłem energii życiowej. Utworzymy przeto pojęcie metaforyczne ŻYCIE TO SŁOŃCE, które znajduje odbicie w zwrotach:
„ujrzeć słońce" <urodzić się>: „Nigdy nie zapomnę Siedmiogrodu, tam ujrzałem słońce, tam przepędziłem szczęśliwe lata mojego dzieciństwa"[40].
„Oglądać słońce" <żyć>: „Moralne i fizyczne okoliczności ostrzegają mię dokładnie, że już długo słońca oglądać nie będę"[41].

Leksem „słońce" implikuje asocjacje typu „jasność", „światło" (słońce jest źródłem światła, jasności), „dzień" (wschodzące słońce rozpoczyna dzień). W metaforycznej warstwie języka rodzą się skojarzenia takie, jak radość, szczęście, pomyślność, co znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach: „jesteś słońcem mojego życia" (tzn. jesteś moim szczęściem, radością), „nie zamartwiaj się, na pewno znów zaświeci słońce" (tzn. los się odwróci, znów będzie pomyślny). W tym kontekście uwypukla się sens epitafijnego zwrotu „zgasłeś jak słońce". Po śmierci bliskiej osoby skończyła się radość, zapanował smutek i żal.

Pojęcie metaforyczne ŻYCIE TO SŁOŃCE aktywizuje metaforę ŻYCIE TO DZIEŃ – „ujrzeć światło dzienne: *<urodzić się, zacząć istnieć>*"[42]. W wymiarze tej metafory (ŻYCIE TO DZIEŃ) egzystencja ma różne fazy: „Poranek życia *<o wczesnej młodości>*: *„W poranku życia uczuła już Aurelia gorycz losu swego"*[43].
„Wieczór życia, pod wieczór życia <o starości>"[44]
„Południe czyich lat, czyjego życia <wiek dojrzały>: Wiekiem od młodej jutrzenki pod lat niewieścich schodziła południe Mick. Graż. 23"[45].
Metafora ŻYCIE TO DZIEŃ jest koherentna[46] z metaforą ŻYCIE TO SŁOŃCE i ŻYCIE TO ŚWIATŁO. Wschodzące słońce jest źródłem światła, rozpoczyna dzień. W opozycji do pojęcia metaforycznego ŻYCIE TO DZIEŃ jest metafora ŚMIERĆ TO NOC.
ŚMIERĆ TO NOC (MROK) – „noc wieczna *(śmierć)*, ktoś odchodzi w mrok śmierci"[47]
Zależności między pojęciami metaforycznymi ŻYCIE TO DZIEŃ i ŻYCIE TO NOC można przedstawić za pomocą schematu:

[40] S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, s. 142.
[41] Ibidem, s. 142.
[42] Ibidem, s. 324.
[43] Ibidem, s. 896.
[44] Ibidem, s. 897.
[45] Ibidem, s. 716.
[46] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, s. 113.
[47] S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I, s. 514.



Oprac. A. Kwaśniewski

Schemat 4. Struktura metafory ŻYCIE TO DZIEŃ + metafora ŚMIERĆ TO NOC

Takie ujęcie życia i śmierci odzwierciedla rytm egzystencji uznany za naturalny ze względu na porządek istniejący nie tylko w wymiarze ludzkim, ale również w przyrodzie. Słońce zawsze przechodzi przez te same fazy (wschód, wznoszenie się po horyzoncie, osiągnięcie zenitu, schodzenie po horyzoncie, zachód). Dlatego gdy śmierć następuje wcześnie (szczególnie w dzieciństwie, młodości), fakt taki bywa odbierany jako odwrócenie porządku naturalnego.

Poczynione dotychczas spostrzeżenia ujmują życie jako rzecz ograniczoną przez narodziny i śmierć. „Zgaśnięcie" światła (życia) implikuje ciemność, noc (śmierć). W tradycji kultury światło, słońce, ogień to symbole obdarzone bogactwem i różnorodnością znaczeń. Światło symbolizuje wieczność, ducha, bezcielesność, niematerialność, życie, przeszłość, szczęście, chwałę Boga, Chrystusa, niebo, światłość, objawienie[48]. Słońce symbolizuje między innymi nieskończoność, niebo, nowy początek, kształt, światło, ogień, oko boskie, Chrystusa, Raj, odnowiciela, zmartwychwstanie, wspaniałość itd.[49] Ogień może oznaczać wieczność, Boga – Stwórcę, życie, miłość, nienawiść, śmierć, oczyszczenie, męczeństwo[50]. Zauważmy, że Boga może symbolizować zarówno światło, słońce, jak i ogień. Do symboliki światła odwołują się obecne w epitafiach formuły religijne np.: „Świeć, Panie jego duszy", „Światłość wiekuista niechaj mu świeci". W tym kontekście spójrzmy na metaforę ŻYCIE TO ŚWIATŁO. W jej (metafory) strukturze znaczeniowej należy dostrzec sensy wynikające z wieloznacznej symboliki światła. Światło symbolizujące wieczność, Boga, Chrystusa, niebo jest nieskończone, a więc niegasnące. Takie spostrzeżenie upoważnia nas do utworzenia metafory ŻYCIE WIECZNE TO ŚWIATŁO NIEGASNĄCE[51]. Życie doczesne jest zaś przez swoją skończoność światłem gasnącym: ŻYCIE DOCZESNE TO ŚWIATŁO GASNĄCE[52].

[48] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, s. 415.

[49] Ibidem, s. 387.

[50] Ibidem, s. 266.

[51] Propozycja autora (AK).

[52] Propozycja autora (AK).

*

Istnienie metafory śmierci jako „zgaśnięcia" umotywowane jest myśleniem o życiu w terminach światła, słońca, ognia oraz rozumieniem śmierci w kategoriach ciemności, prochu, popiołu. Metafora śmierci jako „zgaśnięcia" istnieje w obszarze przecięcia się struktur znaczeniowych pojęć metaforycznych odnoszących się do życia i śmierci. Przywoływane tu metafory ukazują „zgaśnięcie" jako „wygaszenie" światła mającego różne atrybuty. „Śmierć – zgaśnięcie" jako punkt zwrotny w przejściu ze stanu życia w stan śmierci implikuje pojęcia metaforyczne będące odbiciem sposobu pojmowania śmierci. Wiemy, że po zgaśnięciu światła zapada ciemność. W wymiarze pojęć abstrakcyjnych oznacza to, że chwila śmierci kończy życie. Światło i ciemność to opozycje semantyczne uwypuklające przeciwstawność natury życia i śmierci.

Gaśnięcie jakiegoś źródła światła może dokonywać się stopniowo (np. powolne dopalanie się ogniska) albo gwałtownie (np. zgaszenie płomienia świecy przez zdmuchnięcie). Wiemy, że umieranie może przebiegać w sposób nagły lub stopniowy. W tym drugim przypadku można mówić o procesie umierania, który wywołuje skojarzenia z powolnie wygasającym ogniskiem. Przyjmuje się, że zanik pracy mózgu oznacza zakończenie życia, chwilę śmierci, którą nazwiemy tu zgaśnięciem, co pozwoli utworzyć metaforę CHWILA ŚMIERCI TO ZGAŚNIĘCIE[53]. Ma ona (metafora) oparcie w zwrotach metaforycznych funkcjonujących w epitafium: „zgasłeś", „zgasłeś tak szybko", „zgasłeś jak słońce", „zgasłeś jak promień słońca", „zgasła iskra życia".

Lp.	Pojęcia metaforyczne	Wyrażenia i zwroty metaforyczne	Pojęcia metaforyczne	Zwroty metaforyczne	Lp.	Pojęcia metaforyczne	Wyrażenia i zwroty metaforyczne
I	ŻYCIE TO ŚWIATŁO	*ujrzeć światło* < urodzić się, zacząć istnieć >	CHWILA ŚMIERCI TO ZGAŚNIĘCIE (ŚWIATŁA)	*zgasłeś zgasłeś tak szybko zgasłeś tak nagle*	I	ŚMIERĆ TO CIEMNOŚĆ (MROK)	*ktoś odchodzi w mrok śmierci*
II	ŻYCIE TO SŁOŃCE (DZIEŃ)	*ujrzeć słońce* < urodzić się > *ujrzeć światło dzienne* < urodzić się >	CHWILA ŚMIERCI TO ZGAŚNIĘCIE (SŁOŃCA, DNIA)	*zgasłeś jak słońce zgasłeś jak promień słońca*	II	ŚMIERĆ TO NOC	*noc wieczna (śmierć)*
III	ŻYCIE TO OGIEŃ (PŁOMIEŃ)	*gorący chłopak, dziewczyna* < pełni życia, temperamentu >	CHWILA ŚMIERCI TO ZGAŚNIĘCIE (PŁOMIENIA)	*zgasła iskra życia*	III	ŚMIERĆ TO POPIÓŁ (PROCH)	popioły żołnierzy spoczywają w grobie <martwe ciała>

Oprac. Adam Kwaśniewski na podstawie *Słownika symboli* W. Kopalińskiego, *Słownika frazeologicznego języka polskiego* S. Skorupki i metafor epitafijnych.

Tabela 2. Pojęcia metaforyczne: życie, chwila śmierci, śmierć

[53] Propozycja autora (AK).

Metafora ŻYCIE DOCZESNE TO ŚWIATŁO GASNĄCE implikuje terminy i wyrażenia typu: zgaśnięcie, wypalenie, zgaśnięcie płomienia od podmuchu wiatru, nietrwałość, słabość, ciemność jako konsekwencja zgaśnięcia ognia (światła, płomienia), proch jako skutek wypalenia się, śmierć jako zakończenie życia, ograniczoność (w czasie i przestrzeni).

Metafora ŻYCIE WIECZNE TO ŚWIATŁO NIEGASNĄCE ma sens odmienny, co potwierdzają następujące terminy i wyrażenia: światło wieczne, Bóg, zbawienie, nieskończoność, moc, szczęście. Za źródło życia wiecznego należy uznać Boga, który sam jest światłem: *„Pan jest światłością moją"* (Micheasz 7,8)[54].

Jezus mówi *„Jam jest światłość świata"* (Ewangelia wg św. Jana 8,12)[55].

Utworzymy zatem metaforę BÓG TO ŚWIATŁO[56].

Pojmowanie życia w terminach światła, płomienia, ognia (w rozumieniu substancji) upoważniałoby do zakwalifikowania metafory śmierci – zgaśnięcia do pojęć ontologicznych. Z przedstawionych uwag wynika jednak, że śmierć – zgaśnięcie funkcjonuje w korelacji ze strukturą znaczeniową różnych pojęć metaforycznych oznaczających zarówno życie, jak i śmierć. Dlatego należy tę metaforę pojmować jako ontologiczno-strukturalną.

* * *

Sposób mówienia o zmarłym uzależniony jest od kultury, która zawiera wyobrażenia eschatologiczne. Metafora funeralna wiąże się z dyskursem, który definiowany jest jako „rozmowa, dyskusja, przemówienie"[57]. Sposoby jego (dyskursu) ujmowania stanowią punkt wyjścia dla powstania „rodziny dyskursów"[58]. Metaforę funeralną uznajemy za jedną z form i emanacji dyskursu religijnego. Louis-Vincent Thomas napisał, że „wydarzenia z życia określa się na ogół bardzo prostymi słowami. Śmierć jednak stanowi tu wyjątek i dla jej obwieszczenia chętnie używa się wymijających i uroczystych określeń: «zgasł, Bóg wezwał go do siebie" albo „obrazowych określeń żargonowych»"[59] Typ słownictwa związanego ze śmiercią determinuje „ideologia religijna, która ukierunkowuje significanty"[60]. Tak na przykład w protestanckim domu żałoby mówi się „Panie, nasz brat (siostra) opuszcza teraz swoje ziemskie domostwo[61]. W świątyni natomiast wygłasza się formułę: „Nasz brat (nasza siostra) zasnął (a) w pokoju Pańskim"[62].

[54] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, s. 416.

[55] Ibidem.

[56] Propozycja autora (AK).

[57] *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 214.

[58] S.J. Rittel, *Tekst, dyskurs, kontekst – ujęcie systemowe*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków 2002, s. 52.

[59] Louis-Vincent Thomas, *Trup*, Łódź 1991, s. 52.

[60] Ibidem, s. 55.

[61] Ibidem.

[62] Ibidem.

Metafory epitafijne nie tylko przypominają tego typu wypowiedzi, ale często stanowią ich zmaterializowaną (przez umieszczenie wyrytego w kamieniu epitafium) realizację. Typowe przenośnie funeralne wykorzystują sposoby metaforyzowania śmierci istniejące w języku obrzędowości pogrzebowej, np. w nekrologach, tekstach biblijnych, mowach pogrzebowych.

Pojęcie życia jest w dużym stopniu abstrakcyjne i dlatego składa się na nie cały szereg konceptualizacji mataforycznych odwołujących się do doświadczeń człowieka, które mogą podlegać obiektywizacji, głównie ze względu na ich fizyczny charakter[63]. Jeżeli życie jest pojęciem abstrakcyjnym, tym bardziej dotyczy to śmierci. Człowiek żyjący może obserwować jedynie czyjąś śmierć. Gdy sam jej doświadcza, kończy się jego życie (przynajmniej w sensie biologicznym). Jest to jedną z przyczyn potrzeby konceptualizowania śmierci w terminach rzeczy konkretnych, związanych z doświadczeniem człowieka.

Sposoby ujmowania śmierci w epitafium mają swoje uzasadnienie w powszechnych wyobrażeniach o życiu doczesnym i nadprzyrodzonym. Ich (wyobrażeń) źródeł należy poszukiwać w prawzorach zachowań (archetypach). Metafory orientacyjne odnoszą się do archetypu wędrowca, podążającego do określonego celu. Ukierunkowanie drogi do Boga w górę ma oparcie w prawzorze nadawania cech boskich rzeczom odległym, wielkim, niedostępnym. Bóg, władza, świętość od zarania dziejów były utożsamiane z tym, co wysoko ponad człowiekiem.

Jeżeli człowiek dąży do prawdy, dobra, piękna moralnego mówimy czasem, że posiada wzniosłe cele (kierunek – w górę). Ich przeciwieństwem jest upadek moralny (kierunek – w dół). Uosobieniem zła jest Szatan, zwany aniołem upadłym z nieba[64].

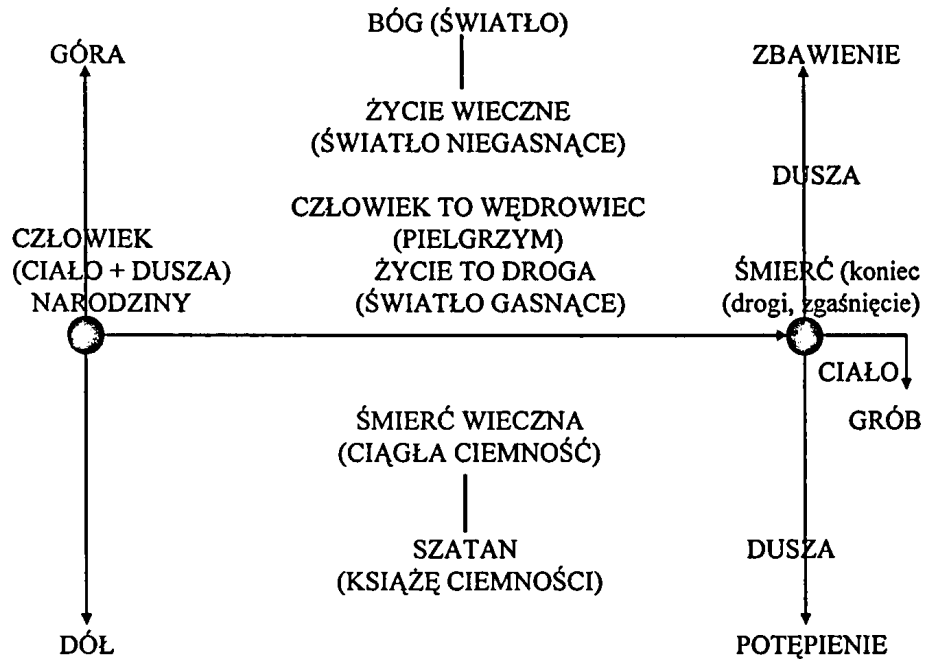
Ważnymi symbolami w tradycji kultury są światło i słońce. Mogą one oznaczać między innymi Boga, który jest źródłem dobra i prawdy. Ciemność natomiast utożsamiana jest z Szatanem. Lucyfer nazywany jest księciem ciemności[65].

Pojęcia Boga, dobra, życia, Szatana, zła, opozycje góra – dół zajmują określone miejsce w porządku wartości, stanowiąc kontekst kulturowy metafor funeralnych (orientacyjnych i ontologiczno-strukturalnych). Jego (kontekstu) model struktury można zbudować na podstawie pojęć i metafor konceptualizujących abstrakcyjne terminy życia i śmierci. Punktem wyjścia do jego (modelu) tworzenia jest założenie, iż kultura wyraża się w wartościach oraz to, że u podłoża pojęć aksjologicznych są elementarne doświadczenia fizyczne i obserwacje.

[63] W. Baluch, *Metafora w ujęciu kognitywnym*, s. 228.

[64] W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, s. 613.

[65] S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I, s. 363.



(Oprac. A. Kwaśniewski)

Schemat 4. Model struktury kontekstu kulturowego metafor funeralnych (orientacyjnych i ontologiczno-strukturalnych)

Metafory funeralne nie wykorzystują tej struktury w całości. Choć w języku dyskursu religijnego funkcjonują zwroty typu „iść do piekła", „zostać potępionym", to nie występują one w metaforach epitafijnych. W epitafium zakłada się jedynie, że zmarły otrzyma nagrodę w niebie.

Funeral metaphors in culture context

Abstract

Funeral metaphors refers to versified cemetery inscription collected from cemeteries of Kielce and its environs at the end of the 20th century. The metaphors, called in the paper applied metaphor, occurs in schematic texts, which assumes conventionalizing of used language patterns and consequently shows pragmatic context. In general it is a description of linguo-metaphorical phenomena from the perspective of pragmatics and cognitive grammar. Special attention was paid to orientation metaphor "up – down" and to structural metaphor "the light". Iconic interpretation of some metaphors also helped to show funeral metaphor as a cultural and – in a sense – extralinguistic phenomenon.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Barbara Guzik

Metaforyczna konceptualizacja ŚWIATA w wypowiedziach uczniów i studentów

W kontaktach człowieka ze światem ważną rolę odgrywa język, a dzięki niemu ujawniają się różnorakie postawy będące rezultatem doświadczeń wynikających z obserwacji otaczającej rzeczywistości, jak też wpływów kulturowych. Ta postawa człowieka wobec świata, zdaniem R. Grzegorczykowej, przyjmuje różne formy: *odzwierciedlanie*, *kreowanie*, *interpretacja*; przy czym autorka opowiada się przede wszystkim za interpretacją świata[1].

Jednak, na co z kolei zwraca uwagę R. Tokarski, podmiotem działań językowych jest zawsze człowiek, który pełni szczególną rolę w świecie: jest organizatorem i centralnym elementem sceny interpretacji, porządkuje i hierarchizuje otaczający go świat[2].

Warto jednak podkreślić, że jednostkowa konceptualizacja świata ujawnia także poziom leksykalny piszącego, jego subiektywny stosunek do rzeczywistości i w tym sensie, co podkreśla z kolei J. Maćkiewicz, język nie jest zwierciadłem świata, lecz zwierciadłem ludzkiego umysłu[3].

Kognitywiści, badając sposoby konceptualizacji świata widzą zatem związki nie tylko miedzy językiem a ludzką naturą i kulturą, ale także między językiem a myśleniem i percepcją. Stąd dla teorii kognitywnej istotne zagadnienia to kategoryzacja, modele pojęciowe, a zwłaszcza metaforyzacja, która uważana jest za niezbędne narzędzie służące poznawaniu świata, gdyż wykracza poza granice kategorii. Kognitywistów interesuje również dynamiczny charakter konceptualizacji i dogłębne badania w zakresie semantyki.

[1] Por. E. Benveniste, *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, „Literatura na Świecie" 1980, nr 5, s. 276–277; R. Grzegorczykowa, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1990, s. 44.

[2] R. Tokarski, *Człowiek w definicji znaczeniowej słowa*, „Przegląd Humanistyczny" 1981, nr 3–4, s. 131–140.

[3] J. Maćkiewicz, *Co to jest językowy obraz świata*, „Etnolingwistyka" 11, Lublin 1999, s. 12.

Według J. Bartmińskiego współcześnie ważnym zadaniem jest zbadanie zmian zachodzących w semantyce nazw wartości i antywartości. Wśród wymienianych przez niego pojęć znajduje się także *globalizacja*[4].

Mimo że wśród słów „sztandarowych" W. Pisarka *globalizm* pojawia się nader rzadko, a wśród symboli kolektywnych M. Fleischera zupełnie nie występuje, to jednak w prasie i radiu z lat 2000–2002 oraz w literaturze *globalizmy* znajdujemy coraz częściej, o czym z kolei pisze T. Rittel[5].

Globalizacja i jej różne aspekty oraz użycia językowe stały się przedmiotem rozważań wielu rozpraw z dziedziny chociażby ekonomii, socjologii, kultury[6]. Również w edukacji to pojęcie zaczyna być dostrzegane, o czym świadczą sesje poświęcone temu zagadnieniu, wybór tekstów do zajęć z pedagogiki czy tematy zadań w przykładowych testach kompetencyjnych[7].

Na taki proponowany temat („Nasz świat to *'globalna wioska'* czy labirynt, w którym można się zgubić?") pisali w roku 2002 uczniowie II klasy gimnazjum w Krakowie (35 wypowiedzi pisemnych) oraz studenci stacjonarni i zaoczni I roku filologii polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie (21 wypowiedzi pisemnych).

W wyniku analizy wypowiedzi pisemnych można wyróżnić takie problemy, jak:
1) Człowiek i świat;
2) Sposoby definiowania świata;
3) Pola semantyczne globalizacji i labiryntu.
Przyjrzyjmy się bliżej tym podkategoriom.

1. Człowiek i świat

Analitycy egzystencjalni twierdzą, że aby zrozumieć kogoś należy najpierw zrozumieć jego świat. „Świat bowiem jest strukturą znaczących związków – pisze psycholog amerykański R. May – w których osoba istnieje i w których tworzeniu uczestniczymy"[8]. Zatem relacje człowieka ze światem, oparte w znacznej części na własnym doświadczeniu i wiedzy, ujawniają rzeczywisty sposób bycia, charakter

[4] J. Bartmiński, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 2003, s. 66.

[5] W. Pisarek, *Wybory słów sztandarowych jako kryterium stratyfikacji społeczeństwa*; M. Fleischer, *Stabilność polskiej symboliki kolektywnej*, [w:] *Język wśród wartości...*, s. 87–107, s. 107–145; T. Rittel, *Globalizacja w języku, tekście i kontekście (ujęcie lingwoedukacyjne)*, [w:] *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, pod red. R. Mrózka, Cieszyn 2003, s. 51–73.

[6] A. Dylus, *Globalny rynek i jego okolice*, Warszawa 2001; Z. Bauman, *Globalizacja, I co z tego wynika dla ludzi*, Warszawa 2000; P. Sztompka, *Globalizacja*, „Socjologia", R. 26 –, Kraków 2002, s. 581–598; *Globalopolis, Kosmiczna wioska, szanse i zagrożenia*, pod red. R. Borkowskiego, Warszawa 2003, *Chrześcijanin wobec globalizacji*, „Znak" 2003, nr 4.

[7] *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, pod red. W. Kojsa i Ł. David, Cieszyn 2001; *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej w dobie globalizacji kultury*, pod red. R. Mrózka, Cieszyn 2003, *Składniki edukacji – Globalizacja*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki, Wybór tekstów*, Kraków 1998, s. 53–65; M. Krygier, M. Kuciel, L. Wilusz, *Teksty kompetencyjne. Blok humanistyczny*, Kraków 2001, s. 132.

[8] R. May, *O istocie człowieka, Szkice z psychologii egzystencjalnej*, Poznań 1995, s. 154.

egzystencji każdego z nas. Wyróżnia się trzy aspekty świata, chociaż między nimi istnieje wzajemny związek. Te symultaniczne aspekty to *Umvelt* (świat wokół), czyli środowisko, w którym żyjemy, nasze potrzeby biologiczne, popędy; *Mitwelt* (ze światem) – to świat naszych bliźnich i nasze związki z nimi oraz *Eigenwelt* (własny świat) – świat relacji do siebie samego.

Owe trzy sposoby bycia w świecie znalazły odzwierciedlenie w wypowiedziach uczniowskich i studenckich, co podkreśla chociażby charakterystyczne sformułowanie gimnazjalisty: „nasz świat – mój świat – ich świat". Szczególne jednak uwzględniano w badanych wypowiedziach *Mitwelt*, czyli świat bliźnich i relacje międzyludzkie.

W opinii zarówno uczniów, jak i studentów, to człowiek kreuje świat i jest odpowiedzialny za jego kształt:

- *jaki jest naprawdę zależy od każdego z* ***nas****, ponieważ my go tworzymy i dzięki nam jest wyjątkowy* [1G][9];
- *wszystko zależy od człowieka i jego sposobu patrzenia na życie. Moim zdaniem* ***warunki*** *w jakich żyjemy określają nasze zachowania* [9G]
- *świat jest taki jacy są* ***ludzie*** [4S]
- *właśnie* ***my*** *i wszystko co nas otacza tworzy jego specyfikę i oryginalność. Sądzę, że jego obraz tworzymy sami i to od nas zależy jak go postrzegamy* [17 S]
- *uważam, że świat to przede wszystkim* ***ludzie****, jak w słowach piosenki „bo świat to my, dzieci jego"* [18 S].

W tych wypowiedziach można również dostrzec odwoływanie się do wspólnoty, co już wcześniej wyeksplikowała A. Wierzbicka „ludzie = istoty takie jak my" oraz według R. Tokarskiego „widzenie człowieka jako centrum dziania się świata"[10].

2. Definiowanie świata

Definiowanie świata przyjmuje różnorodny charakter. Jak pisze jeden ze studentów „każdy z nas ma jakiś swój własny obraz świata". Obraz ten powstaje w wyniku obserwacji własnych doświadczeń i przemyśleń, a także odwołań kulturowych.

Sporadycznie pojawiają się i inne postawy – i to zarówno wśród gimnazjalistów, jak i studentów:

Człowiek postrzegany jest jako bierny, sztuczny twór naszej kultury:

- ***samotny konsument****, którego poglądy i pragnienia kształtuje ogólnoświatowy, wszechobecny obieg masowej kultury, ze wszystkimi jej negatywnymi skutkami* [19 S];
- jako anonimowy i mało znaczący punkt we wszechświecie, o czym z pewną ironią pisze student Tobiasz K.; ową ironię i dystans piszącego podkreślają użyte deminutiva i wyrażenia nominalne:

[9] Oznaczenia wypowiedzi uczniów gimnazjum [G] i studentów [S].

[10] A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 22; R. Tokarski, *Człowiek w definicji...*, s. 140.

– *Zdawać by się mogło, że jesteśmy panami świata. Oto* ***wielki człowiek*** *– zwieńczenie dzieła Boga, ostatnie ogniwo wszelkich łańcuchów pokarmowych... (tymczasem) Czuję się małym punkcikiem, odrobiną białka we wszechświecie (Konwicki), nie zwieńczeniem pracy Boga, ale* ***nikłym istnieniem,*** *jednym z wielu,* ***doskonałym anonimem*** *homo sapiens* [10 S];
– jako egoista, człowiek tracący swoją tożsamość:
– *Ludzie wiecznie gdzieś pędzą, nie mają dla siebie tyle czasu, co kiedyś. Myślą wyłącznie o sobie, o tym by jak najwięcej zabrać, a w zamian nic nie dać* [15 G];
– *Człowiek traci swoją osobowość w tłumie, przestaje być sobą, woli się nie wychylać, nie buntować. Takimi ludźmi łatwiej później manipulować* [18 G].

Przestrzeń **wielka pustynia – mała łąka** **globalna wioska, labirynt, droga, nic,** **wieża Babel, szczęśliwa kraina, mały niczym mandarynka,** **skurczył się, lunapark mały, znany niczym wioska**	
Katastroficzny **zmierza ku zagładzie**	Relacje międzyludzkie – społeczeństwo informacyjne, – zbitek istnień ludzkich, – czymś zupełnie innym dla każdego człowieka, – taki jak ludzie, – ze względu na relacje międzyludzkie – skomplikowany, przyjazny, bywa bardzo różny;

Tabela 1. Świat w oczach uczniów

Przestrzeń **labirynt, globalna wioska,** **niebieska Planeta, sen, koszmar senny,** **nasz teatr, ogromny teatr, układanka, niebezpieczny rywal** **ogromy twór dany nam od Boga, zlepek dobra i zła,** **nieporównywalnie mniejszy i większy, wielki wulkan**	
Katastroficzny zagrożony **umiera na naszych oczach**	Relacje międzyludzkie **zagadka, jedna wielka zagadka,** niewytłumaczalny, niepojęty dla ludzkiego rozumu, niewyobrażalnie fascynujący, niezwykły, **wielka tajemnica, nieskończoność.**

Tabela 2. Świat w oczach studentów

Wyekscerpowana mentalna „mapa" (zob. tab. 1 i 2) ujawnia charakterystyczne cechy świata postrzegane przez uczniów i studentów. Kreowany w języku świat, noszący znamiona realistyczne i mitologizujące, zawiera elementy przestrzenne, społeczne i kulturowe.

Przestrzeń w konceptualizacji uczniów i studentów jest charakteryzowana przede wszystkim przez metaforę zaczerpniętą z mitologii (*labirynt, Arkadia*), Biblii

(*wieża Babel*), tekstów kultury (*teatr, sen*) i przyrody (*mrowisko, wulkan, mandarynka*). Pojawiają się też metafory orientacyjne (*droga, nić*) oraz metafory o cechach personifikacji (*twór, rywal*) lub wzięte z życia potocznego (*lunapark*)[11]. Przestrzeń świata jest dostrzegana różnie: jedni, zwłaszcza studenci, podkreślają wielkość świata, często używając epitetów *ogromny, wielki*, inni natomiast podkreślają jego kurczenie się. Również częściej studenci zwracają uwagę na aksjologiczny wymiar przestrzeni. Pojawia się wartościowanie na skali dobry/zły:

> *Świat widzę jako nieskończoność, jako pustkę i jako jedność zarazem, dobro i zło, czerń i biel, oraz wszystkie barwy tęczy* [6 S];
> *Świat dla mnie to przede wszystkim bezustanna walka ze złem, które cały czas odradza się na nowo i to ze wzmożoną siłą* [16 S];
> *Moim zdaniem współczesny świat jest zlepkiem dobra i zła, które wymieszały się w jakiś niezwykłych proporcjach* [20 S].

Studenci także przejawiają bardziej pejoratywny stosunek do świata, o czym świadczy użycie takich wyrażeń nominalnych o charakterze metaforycznym, jak *ogromny twór, niebezpieczny rywal, koszmar senny*.

Wspólną cechą konceptualizacji jest dostrzeganie kontrastów i różnorodności w świecie oraz pewnych elementów katastroficznych, „świat umiera", „zmierza ku zagładzie". Natomiast w konceptualizacji studentów wyraźnie został wyeksplikowany ontologiczny wymiar świata, co podkreślają takie metafory, jak: *wielka tajemnica, jedna wielka zagadka*. Takie ukazanie świata świadczy o pogłębionej kompetencji kulturowej i filozoficznym spojrzeniu na egzystencję człowieka i jego miejsce w świecie.

W wypowiedziach uczniów i studentów pojawia się również obraz świata będący odzwierciedleniem kulturowych doświadczeń. Pisze bowiem gimnazjalista Maciek C.:

> Dwa tysiące lat temu był płaski jak stół, olbrzymi, stworzony przez wielkiego Demiurga (Zeusa, Odyna, Jowisza...). Czym będzie za dwa tysiące lat, tego nie sposób przewidzieć. Może lunaparkiem. Świat jest taki, jacy są ludzie. A że różni – bo tylko to można przyjąć za pewnik, to i świat bywa różny [6 G].

A studentka Agnieszka A. dostrzega nie tylko złożoność i kontrasty w świecie, ale zależność kreowanego świata od epoki i warunków, jakie wtedy istnieją. Dlatego pisze:

> [...] dla Jana Kochanowskiego całym światem wydaje się być dom w Czarnolesie... Inaczej odbiera świat autor romantyzmu... Dla ludzi tamtego okresu świat to wolna ojczyzna... Bliższy obraz mojego świata przedstawia mentalność Tomasza Judyma, bohatera „Ludzi bezdomnych" Stefana Żeromskiego. Dla doktora nasza planeta jest przestrzenią działania... Jakże inny jeszcze świat ukazuje nam Gustaw Herling-Grudziński w swym utworze „Inny świat". Dla pisarza czasów wojny i okupacji, wygląd globu ziemskiego nie przedstawia się ciekawie. To przede wszystkim widok obozu, którego sam był uczestnikiem, lecz także lu-

[11] Por. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988.

dzi bez zasad, obdartych z głębszych uczuć, dla których życie to zdobywanie pokarmu za wszelką cenę i nieustanny strach. To przerażający obraz świata. [18 S]

Zasługuje też na uwagę tekst studentki Joanny M., która odwołuje się do literatury (m.in. *Procesu* F. Kafki, *Alchemika* P. Coelho) buduje metaforyczną, smutną wizję świata i człowieka, by stwierdzić, że otaczający nas świat jest światem bez kultury:

A może świat, który nas otacza to tak naprawdę pozorny obraz prawdziwego widowiska zgrozy i zniszczonych miast, a my jesteśmy tylko częścią tego fałszywego systemu? Taki właśnie obraz świata przedstawili w kultowym filmie „Matrix" bracia Wachowscy. I myślę, że obraz ten nie stanowi tylko wyobraźni reżyserów. Świat bowiem w moich oczach zmierza do pustki i samozagłady. Tworzymy roboty, które nas zastępują w pracy i klony, by mieć sztuczne odbicie własnego idealnego „ja".
Niczym Alicja w krainie czarów próbuję znaleźć wyjście z tej króliczej nory. Niestety żyjemy zagubieni w nowościach technologicznych i uzależnieni od nich. Niszcząc to, co daje nam życie i tworząc to, co chcielibyśmy by je nam dawało. Świat ten, który zapewnia nam przetrwanie wielkimi krokami zmierza do końca.
Zagubiona w tym ogromnym świecie, obserwując przechodzących ludzi czasem marzę o odpoczynku od całego tego zgiełku, fałszywych tez, i tego zakłamania..." [21 S].

3. Pola semantyczne globalizacji i labiryntu

Postawione pytanie „czy świat jest globalną wioską, czy labiryntem?" nie przekreślało innego widzenia świata, co zostało już w artykule podkreślone. Jednak piszący uważali za stosowne, by w jakiś sposób odnieść się do sugerowanych metafor, co ukazuje poniższe zestawienie:

Świat	Uczniowie	Studenci
globalna wioska	17	–
labirynt	7	9
globalna wioska i labirynt	11	12
Razem	35	21

Tabela 3

Z zestawienia wynika, iż studenci w większości opowiedzieli się za złożonością świata, stąd przewaga cech charakterystycznych zarówno dla *globalnej wioski,* jak i *labiryntu.*

Chcąc bliżej przedstawić konceptualizacje piszących warto je porównać z użyciem słownikowym. Współczesne słowniki języka polskiego pod red. M. Szymczaka, B. Dunaja i M. Bańko[12] nie zawierają leksemu *globalizacja.* Definiują przymiot-

[12] *Słownik języka polskiego,* red. M. Szymczak, Warszawa 1978; *Inny słownik języka polskiego,* red. M. Bańko, Warszawa 2000; *Słownik współczesnego języka polskiego,* red. B. Dunaj, Warszawa 1998.

nik *globalny* i przysłówek *globalnie* w znaczeniu 1. coś na światowy zakres, np. *wojny lokalne i globalne* i 2. w znaczeniu całości zagadnień, np. *dokonać oceny globalnej* „łącznej". Rozbudowaną definicję *globalizacji* znajdziemy w *Encyklopedii socjologii*, natomiast w *Encyklopedii powszechnej* spotykamy już definicje *globalizacji* i *globalnej wioski*.

Globalizacja to:

1) proces obrazujący rozwój i integrację społecznych i ekonomicznych stosunków w systemie świata;
2) oznacza także wpływ na życie człowieka, instytucji i organizacji oddalonych setki kilometrów od miejsca zamieszkania.

Natomiast *globalna wioska* to futurystyczna forma ogólnoświatowego ładu socjokulturowego stworzonego przez media elektroniczne i opartego na elektronicznym przekazie informacji; rozwój mediów, szczególnie TV, ma prowadzić zdaniem M. Mc Luhana (twórcy terminu) do upodobnienia się społeczeństw, powstania jednolitego świata, stylu życia i uniformizacji stylów myślenia i działania w różnych dziedzinach[13].

Definicja słownikowa ukazuje globalizację jako zjawisko wieloznaczne, o charakterze procesualnym, mającym wpływ na świadomość człowieka.

Jak wynika z analizy tekstów uczniów i studentów użycie wyrazów z pola semantycznego globalizacji (poza *globalną wioską*) jest charakterystyczne dla paru osób, a nie zespołu.

Tylko raz pojawia się definiowanie opisowe odnośnie do globalizacji – „jest to traktowanie czegoś w odniesieniu do całego globu" [32 U].

Częściej odnośnie do globalnej wioski, i to w znaczeniu dodatnim „oznacza wspólnotę, bractwo, jakby jedną wielką rodzinę":

- pojęcie globalna wioska oznacza, iż wszyscy wiedzą wszystko o wszystkich, wiadomości szybko i wszędzie się rozchodzą, komunikacja jest dobrze rozwinięta, łatwo dostępna, ludzie są wspólnotą [23 U];
- to miejsce, gdzie łatwo się przemieszczać. Tam wszyscy ludzie dobrze się znają i nie mają problemów z porozumiewaniem się [34 U].

Obok leksemu globalizacja w wypowiedziach pojawiają się derywaty przymiotnikowe: *antyglobalni, pseudozglobalizowany świat* i zestawienia: *globalny natłok, produkt globalizacji, globalna sieć i społeczeństwo informacyjne* oraz pozytywna metafora pojęciowa: *potencjalni entuzjaści globalizacji*.

Dla uwypuklenia funkcji globalizmów w wypowiedziach warto ukazać ich użycie w kontekście:

- *Jesteśmy społeczeństwem informacyjnym... Uważam jednak, że globalizacja nie niesie za sobą negatywnych skutków... Dzięki globalnym sieciom wiedza i informacje są bardziej dostępne* [14 U];

[13] *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewicz, t. 1, Warszawa 1998, s. 241–245; autor hasła M. Kempny, *Encyklopedia powszechna*, red. A. Nowak, Kraków 2001, s. 323.

– *Największym objawem, że nasz świat został zglobalizowany są media, które docierają do tysięcy miejsc w jednym czasie... Globalizm objawia się również przez kulturę... Sztuka też została zglobalizowana... Globalizm wywarł również poważny wpływ na literaturę dla jednych pozytywny, a dla innych negatywny... Na świecie występują strajki antyglobalistów, które są bezsensowne, gdyż zjawisko globalizmu jest nieodwracalne* [19 U]; zwracamy uwagę na przewagę znaczeń dodatnich i neutralnych oraz definiowanie opisowe;
– *Konsekwencją tego ataku [na World Trade Centre – B.G.] było wypowiedzenie terrorystom wojny przez Amerykanów. Tu znowu mamy do czynienia z przejawem globalizmu. Niby „lokalny konflikt" między jednym krajem a drugim, a tu nagle pojawiają się sojusznicy* [32 U] – tu pozytywna ocena globalizmu jako konsolidacji sił w obronie wartości;
– *Globalizacja* – może być *kluczem do wolności*, ale może także, gdy jest źle skierowana stać się *naszym utrapieniem* [34 U] – tu kontrastowe ujęcie globalizacji, co podkreślają przeciwstawne metafory o charakterze potocznym.

Z wypowiedzi piszących wynika, że rozumieją metaforę *„globalna wioska"*, chociaż tylko jedna uczennica odwołuje się do Mc Luhana, autora tego pojęcia.

Dla większości glob ziemski kojarzy się z „jedną wielką wioską", gdyż „wszyscy wszystko wiedzą". I właśnie szybkość informacji, udoskonalenia techniczne i możliwość łatwego przemieszczania się uznają za cechy charakterystyczne świata jako globalnej wioski. Inni podkreślają, iż świat jest niczym wioska, gdyż jest „mały, znany, swojski". Pojawiają się jednak i takie argumenty, z których wynika, że pojęcie „globalna wioska" nie odnosi się do całego globu, gdyż w świecie jest wiele kontrastów.

Pisze o tym uczennica Anna L.:

> Moim zdaniem, pomimo że media są dobrze rozwinięte nie wszyscy mają do nich dostęp... Nietrudno gdzieś wyjechać, ale co dalej? Trzeba znaleźć pracę, mieszkanie, o co jest trudno za granicą, czy w innym mieście. Nawet jeśli ktoś jest milionerem to i tak wszędzie nie pojedzie ponieważ niektóre miejsca są bardzo niebezpieczne... [11 U].

Inne argumenty dotyczą ukazania pozytywnych i negatywnych ocen wsi, co stawia, zdaniem piszących, pod znakiem zapytania porównywanie świata do „globalnej wioski":

> W wiosce ludzie mają ze sobą wiele wspólnego – kulturę, język, religię. Na świecie tak nie jest. Każde państwo jest odrębne, inne, wyjątkowe. Często państwa są skłócone, ludzie pałają do siebie nienawiścią. Chociaż w wiosce nie wszyscy się lubią i kochają, to jednak nie prowadzą ze sobą wojen, nie zabijają się. A tak właśnie dzieje się na świecie [23 U].
>
> To głównie dzięki wsi zachowała się jedność narodowa, kultura i wiara ojców. Na przestrzeni wieków kształtował się patriotyzm ludu wiejskiego, umocniła się miłość do „własnego gniazda".

Czy więc można porównać świat do *wioski*?

Wydaje mi się, że jest niemożliwe, gdyż nad światem krąży „nowy duch cywilizacji" i wygodnego życia [7 S] – zwracamy uwagę na rozumienie dosłowne *wioski* oraz brak zrozumienia metafory i rozszerzenia metaforycznego:

> Trzeba zadać pytanie: czemu globalna wioska jest wioską, a nie na przykład globalnym miastem. Przyjęło się, że miasto oznacza wielkość, ludzki dorobek, postęp cywilizacyjny. Wioska kojarzy się z pewnego rodzaju zacofaniem, brakiem perspektyw, niskim poziomem intelektualnym[14] [9 U].

O wiele więcej mają do powiedzenia piszący na temat *labiryntu*. Dla porównania warto odwołać się najpierw do definicji słownikowych. W użyciu słownikowym *labirynt* ma różnorodne znaczenie. Dla naszych rozważań można uznać za istotne dwa znaczenia:

3) coś niezwykle zawikłanego w swojej budowie, układzie lub charakterze, np. plątanina dróg, ulic, kanałów itp. *Labirynt ulic, zaułków, wysepek;*
4) skomplikowany splot wydarzeń, sytuacja bez wyjścia, chaos w rozumowaniu, myśleniu, zawiłość: *Labirynt marzeń, myśli. Labirynt życia*[15].

Jak widać z zacytowanych definicji słownikowych znaczenie 3. odnosi się do przestrzeni fizycznej, zewnętrznej, natomiast zn. 4. dotyczy raczej ludzkiej egzystencji i przestrzeni wewnętrznej, czyli stosunku człowieka do siebie i swojego życia wewnętrznego:

LABIRYNT JAKO PRZESTRZEŃ ZEWNĘTRZNA olbrzymi, długi, pełen niebezpieczeństw skomplikowany, wielki, z licznymi zakamarkami, niebezpieczny, w którym łatwo się zgubić, bez wyjścia z tysiącem różnych zakamarków, zagmatwany, jak z mitologii greckiej pochłania coraz nowe ofiary
LABIRYNT MORALNY Oznacza ludzkie zakłamanie, beznadziejność, sytuacja bez wyjścia (moralność, czy rozwój człowieka) Człowiek nie odróżnia dobra od zła, nasze życie – jeden wielki labirynt

Tabela 4. Świat jako labirynt w oczach uczniów

[14] Podobne stanowisko, iż Macluhanowską metaforę należy dziś zastąpić pojęciem globalnego miasta zajmują tacy autorzy, jak: L.W. Zacher, *Społeczeństwo informacyjne na szczeblu lokalnym*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne w perspektywie człowieka, techniki, gospodarki*, red. L.W. Zacher, Warszawa 1999, s. 10. R. Borkowski, *Globalizacja, cywilizacja, ponowoczesność*, [w:] *Globalopolis, kosmiczna wioska, szanse i zagrożenia*, red. R. Borkowski, Warszawa 2003, s. 11.

[15] *Słownik...*, pod red. B. Dunaja, Warszawa 1999, t. I, s. 451.

LABIRYNT JAKO PRZESTRZEŃ ZEWNĘTRZNA – przysłowiowy labirynt, – przestrzeń nieograniczona, – ciasna, nieprzyjazna człowiekowi, – swoisty, potężny, – pełen ciemności i ciszy.	
LABIRYNT MYŚLI	LABIRYNT MORALNY
– nasza psychika, plątanina myśli – nasza własna psychika	– w którym można się zgubić, ponieważ jest wielki i tajemniczy; – pełny krętych dróg i czyhających na człowieka pułapek wynikających z braku wartości i autorytetów moralnych; – zła i kłamstwa; – pełen pokus, które osaczają i kuszą człowieka przez cały czas, ze wszystkich stron.

Tabela. 5. Świat jako labirynt w oczach studentów

Podobne stanowiska prezentowali uczniowie i studenci, chociaż można między nimi dostrzec i pewne różnice. Metafora świata jako labiryntu, u wszystkich piszących, ma zdecydowane cechy negatywne (por. tab. 4 i 5). Jawi się jako przestrzeń obca, a nawet czasem wroga dla człowieka, mająca cechy fizyczne i moralne. Przestrzeń fizyczna, określana różnymi, często kontrastowymi epitetami w rodzaju: *olbrzymi, długi, skomplikowany, ciasny*, przypomina labirynt mitologiczny w znaczeniu dosłownym, chociaż tylko nieliczni odwołują się do tego źródła. Natomiast labirynt moralny, w opinii piszących, jest wynikiem negatywnych ludzkich zachowań, które są spowodowane brakiem zasad moralnych:

> Labirynt – według mnie – oznacza ludzkie zakłamanie, beznadziejność, w której ludzie mogą zgubić się przez własną pazerność [21 U].

Jest także spowodowany niekontrolowanym, często kontrowersyjnym rozwojem cywilizacyjnym czy rozlicznymi pokusami tego świata, jak chociażby narkotyki czy alkohol, a nawet niemożnością porozumienia się.

Stąd pojawiają się dramatyczne pytania i wypowiedzi dotyczące kondycji człowieka we współczesnym świecie. Piszą zatem uczniowie:

> W obecnych czasach dociera do nas niezliczona liczba informacji z różnych źródeł. W tym natłoku wiadomości ludzie tracą orientację w świecie. Każdy zaczyna selekcjonować fakty i wybiera te, które mu odpowiadają. Jego poglądy na wszystko dookoła stają się jednostronne i wykreowane przez media. Śmierć czy cierpienie drugiego człowieka nie czynią już na nas wrażenia... Problemy, z jakimi człowiek się boryka, to też sprawy o podłożu moralnym. Obecnie tyle dociera do nas wiadomości o osiągnięciach nauki tj. klonowaniu i wykorzystywaniu ludzkich embrionów do celów medycznych.

Wiele kontrowersji wzbudza aborcja i eutanazja. Ludzie zaczynają się gubić i tracą orientację, czy te zabiegi są pozytywne czy negatywne. Z jednej strony np. katolicy są zobowiązani do przestrzegania nakazów kościoła, a z drugiej zaś strony czują, że klonowanie to ogromny krok w rozwoju nauki i cywilizacji.
Czyż nie jest to sytuacja bez wyjścia: moralność czy rozwój człowieka? [11 U];
Tym światem rządzą pieniądze, pycha, korupcja. W pogoni za dobrami materialnymi człowiek zapomina o tym, co tak naprawdę jest najważniejsze. Zazwyczaj uświadamia to sobie wtedy, gdy już jest za późno, kiedy np. stracił przyjaciół czy rodzinę. Nie potrafi odnaleźć wyjścia z „labiryntu", który nim zawładnął [15 U];
W dzisiejszym świecie takim właśnie labiryntem są narkotyki, które wciągają w nałóg człowieka chcącego oderwać się od rzeczywistości i poszukującego nowych wrażeń. Uzależniony człowiek znajduje się w labiryncie, labiryncie z którego nie ma wyjścia. Chce być wolny i niezależny, ale tak naprawdę jest niewolnikiem narkotyków, jest on bardzo samotny. Przykładem naszego zagubienia może być również to, że mimo wszelakich udogodnień technicznych i postępowi nie potrafimy się porozumieć i przekazać najważniejszych dla nas informacji. Mowa staje się źródłem nieporozumień i konfliktów. Proste słowa są bardzo często dla ludzi kodem nie do odszyfrowania, wskutek czego stajemy się bezradni. Szukając odpowiedzi błądzimy po zagmatwanym labiryncie [33 U].

Zatem w mniemaniu części uczniów świat stanowi przysłowiowy labirynt, nawet z cechami animizacji „pochłania coraz to nowe ofiary", a życie ludzkie, dla niektórych, jest jednym, wielkim labiryntem pełnym nieporozumień, przeszkód i cierpień".

Co czyni zatem człowiek? Pisze o tym Natalia D.:

Codziennie poszukujemy drogi, która pozwoliłaby nam się uwolnić od codzienności i współczesności. Musimy dokonać wyborów. Wszystko przebiega w bardzo szybkim tempie i nie zawsze możemy się odnaleźć. Poszukujemy odpowiedzi na pytania, które ciągle nas dręczą. Staramy się rozwiązywać różne problemy, a mimo to nadal nie odnaleźliśmy właściwej i prostej drogi [33 U].

Obok już wymienianych cech świata – *labiryntu* w wypowiedziach studentów pojawiają się też nowe elementy. Labirynt tworzą różnorodne języki, religie, kultury, co nie ułatwia porozumiewania między ludźmi:

Świat to labirynt, w którym żyją różni ludzie mający odmienną religię, rasę, kulturę, pochodzenie... Jest też labiryntem, ponieważ różnych krajach ludność posługuje się różnymi językami. Odszukanie drogi w tym labiryncie wiąże się ze znajomością języków, ale chyba ten labirynt nadal pozostanie bez wyjścia... [17 S].

Można tu dostrzec synkretyczny twór – *Labirynt Babel*, o którym pisze M. Głowiński i metaforę kulturową, którą definiuje T. Rittel[16].

[16] M. Głowiński, *Labirynt, przestrzeń obcości*, [w:] *Mity przebrane*, Kraków 1990, s. 185; zdaniem T. Rittel metafora kulturowa to „ujmowanie rzeczy, zjawiska czy osoby przez pryzmat innego zjawiska, rzeczy lub osoby, w którym dane słowo (leksem) wystąpiło w niezwykłym połączeniu... por. T. Rittel, *Metafora kulturowa w słowiańskich przekładach „Pana Tadeusza" Adama Mickiewicza (w kontekście*

Również swoistym labiryntem staje się postęp techniczny, który szczególnie utrudnia życie ludziom starszym:

> Dla nich świat staje się labiryntem, w którym często się gubią. Mają coraz większe problemy ze znalezieniem pracy i dostosowaniem się do warunków i wymagań współczesności [8 S].

Także dla młodych ów postęp cywilizacyjny stanowi zagrożenie:

Dzisiejszy świat to labirynt, bo czy nie można się zgubić wśród: komputerów, robotów, gadających ubrań, niespotykanych gatunków zwierząt" [2 S];

– w obu wypowiedziach mamy do czynienia z rozszerzeniem semantycznym metafory labiryntu.

Przestrzenią mityczną o cechach labiryntu są także miasta:

> Zamknięci jesteśmy w swoich ciasnych mieszkaniach, biurach, zagubieni w plątaninie dróg. To właśnie miasta, gigantyczne aglomeracje są dla nas labiryntem, w którym przeżywamy swoją samotność [13 S][17].

Studenci, chociaż rzadko, dostrzegają również inny labirynt, w wewnętrznym świecie człowieka:

> Taki nasz własny labirynt, plątanina myśli – nasza psychika [14 S] – i pojawia się związane z tym dramatyczne pytanie: Jak nie zagubić się w tych dwóch labiryntach, czy znajdzie się Ariadna, która podarowałaby nam swoją nić [14 S].

Te skojarzenia związane z labiryntem wspierane są niekiedy odwołaniami kulturowymi, chociaż trzeba podkreślić, iż mają sporadyczny charakter i czyni to niewielu piszących.

Np. jeden z uczniów porównuje nieprzemyślaną działalność człowieka z wtargnięcie złodziei do faraonowskiego labiryntu:

> Tak jak złodzieje, którzy wchodzili do labiryntu w powieści B. Prusa „Faraon", tak my wszyscy wkraczamy w świat technologii, nie mogąc się wycofać, a często nawet nie chcąc [3 U].

Z kolei studenci nawiązują z reguły do *Procesu* F. Kafki i *Sklepów cynamonowych* B. Schulza, by podkreślić, iż „wędrówka po naszym miasteczku przekształca się w wędrówkę po tajemniczych zaułkach ludzkiej psychiki" [13 S].

Zatem metafora labiryntu, w ocenie piszących staje się znakiem ludzkiej egzystencji, określa położenia jednostki w świecie, jej kondycję psychofizyczną.

Mimo że świat jako labirynt jest przestrzenią obcą i wrogą, trudną do oswojenia, zdaniem większości uczniów i studentów, to w wypowiedziach można dostrzec i optymistyczne nastawienie wobec takiego świata, ich świata:

Panny Świętej – Świetlistej), [w:] *Mickiewicz i Kresy*, red. Z. Kurzowa i Z. Cygal-Krupowa, Kraków 1999, s. 295.

[17] O *mieście – labiryncie* i jego funkcji w literaturze pisze M. Głowiński. Por. *Labirynt...*, s. 129–217.

Odnajdujemy się w tym labiryncie i dalej przemy do przodu. Pracujemy, kochamy, wychowujemy dzieci i po prostu żyjemy, bo to nasz świat [17 U].

Bardziej optymistyczne stanowisko i możliwość wyjścia z labiryntu prezentują niektórzy studenci. Twierdzą, iż „każdy kiedyś znajdzie tę „nitkę Ariadny" po której się wydostanie" a „wszystko zależy od człowieka".[7 S]

Tą przysłowiową nitką Ariadny są zasady moralne i one ułatwiają znalezienie właściwej drogi:

Najważniejsze jest jednak to, by nie zagubić gdzieś swoich ideałów i wartości moralnych. To one powinny być tą „nitką Ariadny", która wskazuje bezpieczne wyjście z labiryntu [21 S] – tu mamy przekład wewnątrzjęzykowy[18].

Człowiekowi, który podąża drogami prawdy nie grozi w labiryncie żadne niebezpieczeństwo, gdyż „po nitce do kłębka" dojdzie on w końcu do celu jaki sobie wyznaczył [18 S]. Z każdego labiryntu jest wyjście i tylko od człowieka zależy czy je znajdzie, czy całkowicie pobłądzi [5 S].

Obok frazeologii potocznej „po nitce do kłębka" i mitologicznej „nić Ariadny" w dwóch pracach studenckich pojawia się postać mityczna Minotaura. W jednej jako metafora ludzkiego losu we współczesnym świecie:

Osobiście uważam świat jako labirynt, w którym czuję się jak błądzący Minotaur. Dzieje się tak, gdy czytam niektóre dzieła z poprzedniego wieku. Zastanawiając się nad komentarzem, uporczywie nasuwa mi się przed oczy postać Kylle'a Mc Cluclen'a – odtwórcy głównej roli w filmowej adaptacji powieści „Proces" Franza Kafki [w rzeczywistości chodzi o aktora Kyle'a MacLachlana – przyp. BG]. Widzę go, jak w pochmurny dzień stoi na schodach przed gmachem sądu życia z bezradnym wzrokiem wpatrzonym gdzieś poza ekran mojego telewizora. Czuję się wtedy zagubionym człowiekiem, błądzącym po labiryncie świata, nie potrafiącym dokonać trafnego wyboru z ogromu możliwości z każdej dziedziny. Myślę wtedy sobie, że świat pędzi zbyt szybko do przodu, a ja skazany jestem na ten pęd razem z nim, choć nie nadążam [10 S].

W drugim wypadku Minotaur jest uosobieniem ludzkich lęków, o czym pisze Anna M.:

...nie chodzi tu tylko o samo zabicie potwora. Zgładzenie go jest dla naszego bohatera [Tezeusza – BG] także udaną próbą przezwyciężenia własnego lęku, pokonania „Minotaura" w sobie. Ale nie tylko Tezeusz nosi w sobie swojego własnego „Minotaura" – także każdy z nas go nosi. Są to wszystkie nasze lęki, obawy, wady. To wszystko co nas boli, jest problemem – to z czym walczymy przez całe życie. Taki nasz własny labirynt, plątanina myśli – nasza psychika. Mamy tu do czynienia już nie z wewnętrznym labiryntem naszej psychiki, w którym jesteśmy uwikłani [13 S].

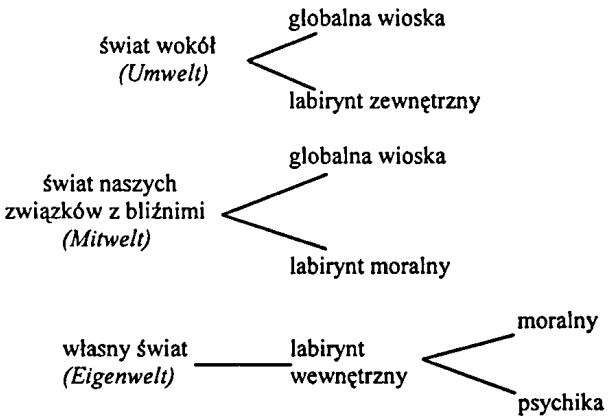
[18] Według R. Jakobsona przekład wewnątrzjęzykowy jest interpretacją, przeformułowaniem znaków języka naturalnego, dokonanym znakami tegoż języka. R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka 1*, Warszawa 1989, s. 373; por. także: K. Pisarkowa, *Pragmatyka przekładu. Przypadki poetyckie*, Kraków 1998, s. 14.

Przedstawiając zalety i wady globalnej wioski i negatywne cechy labiryntu większość opowiada się za tym, iż świat łączy w sobie te dwie metafory. Decydują o tym różne czynniki, które zostały już omówione, ale przede wszystkim decyduje człowiek:

> To, czy postrzegamy świat jako globalną wioskę, czy też swoisty labirynt, zależy wyłącznie od nas. To człowiek i jego bardzo złożona natura sprawiają, iż mogą się pojawiać tak różne wersje definicji świata... sami decydujemy o tym, jacy jesteśmy, jak postępujemy i jakich wartości bronimy, ale niemały wpływ na kształtowanie naszych postaw życiowych i określenie własnej hierarchii wartości ma otaczająca rzeczywistość. Określone realia mogą spowodować przyjmowanie bardzo ambiwalentnych postaw: od buntu po uległość, gdyż człowiek ma w życiu dwa wyjścia: kształtować rzeczywistość lub się jej poddać. Ma przy tym możliwość kierowania się zarówno sercem, jak i rozumem [1 S].

Przedstawiona analiza potwierdza antropocentryczne widzenie świata i szczególną rolę człowieka w tym świecie. W opinii piszących to człowiek kreuje otaczającą rzeczywistość i jest za nią odpowiedzialny. Zarówno uczniowie, jak i studenci postrzegają różne postawy jednostki wobec świata, jej aktywność czy bierność będące odzwierciedleniem osobowości i tożsamości oraz zasad moralnych każdego człowieka.

W wypowiedziach można dostrzec wszystkie trzy aspekty świata w dużej mierze przedstawione przez metafory przestrzenne, które zdaniem M. Głowińskiego stanowią jeden z podstawowych elementów semantyki języka[19]. Metafory te zostały zaczerpnięte zarówno z kultury jak i przyrody, by wymienić m.in.: *wieżę Babel, Arkadię*, czy *mrowisko* i *wulkan*[20]. Szczególnie wykorzystano dwie metafory *globalnej wioski* i *labiryntu*, co wynikało z postawionego tematu zadania. Obydwie metafory charakteryzowały wszystkie aspekty świata:



[19] Por. M. Głowiński, *Labirynt...*, s. 132.

[20] Podobne tworzenie metafor z wykorzystaniem świata natury i kultury znalazło szersze omówienie w mojej rozprawie *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003.

Przedstawiając otaczający człowieka świat jako globalną wioskę zwracano przede wszystkim uwagę na podstawowe narzędzie globalizacji, jakim jest nowoczesna technologia, która zadecydowała o ogromnym rozwoju środków medialnych, komunikacji i łączności.

Samą globalizację większość oceniała pozytywnie, uznając ją za proces nieunikniony, przyjazny dla młodych ludzi. Sporadyczne głosy odnoszące się negatywnie do aspektów globalnych podkreślały podziały i kontrasty w świecie, wynikające z obszarów biedy i różnic kulturowych.

Niektórzy metaforę globalnej wioski uznali za nieadekwatną do dzisiejszego świata, powołując się na pozytywny i negatywny stereotyp wioski. Dla jednych wieś kojarzy się ze spokojem, ładem, zrozumieniem, czyli swoistą Arkadią, innym z zacofaniem, opóźnieniem cywilizacyjnym, stąd proponowali metaforę miasta dla współczesnego świata. Natomiast zasób leksykalny związany z pojęciem globalizacji był stosunkowo ubogi, zawierał nieliczne derywaty przymiotnikowe i zestawienia w rodzaju: *pseudozglobalizowany świat, globalna sieć.*

O wiele więcej do powiedzenia mieli piszący na temat świata – labiryntu. Metafora labiryntu, ujmowana zawsze pejoratywnie, dotyczyła wszystkich trzech aspektów świata. Świat wokół zawierał cechy labiryntu dosłownego, takiego jak z mitologii, z wieloma zakamarkami, zaułkami i korytarzami, z których trudno znaleźć wyjście. Relacje międzyludzkie charakteryzował labirynt kulturowy, stwarzany przez różnorodność języków, religii i obyczajów oraz labirynt moralny, będący odzwierciedleniem postaw ludzkich w kategorii dobra i zła. Ten labirynt moralny odnosił się również do świata zewnętrznego człowieka, który coraz częściej staje przed trudnymi wyborami, jest uwikłany w różnorodne lęki i niepokoje. Człowiek czasem przypomina a nawet utożsamia się z Minotaurem, błąkającym się po labiryncie jako przestrzeni obcej, nieoswojonej. Można tu dostrzec zaskakujące przesunięcie semantyczne, ponieważ, jak pisze M. Głowiński, identyfikujemy się ze śmiałkami, którzy wyruszali do labiryntu[21], tymczasem tu pojawia się identyfikacja z Minotaurem.

Również sam labirynt ma bardziej cechy egzystencjalne, niż jest tylko przestrzenią do pokonania. Labiryntem zaczyna być także miasto, powoduje bowiem osaczenie i samotność człowieka.

Można zatem uznać, że w przedstawionych kreatywnych ujęciach języka wykorzystane metafory ujawniają wyraziściej osobę, jej indywidualność i jej wizję świata, gdyż jak twierdzi A. Heinz: „W stosunku do rzeczywistości zewnętrznej człowiek zajmuje różnorakie postawy dyktowane potrzebami, jakie wysuwa jego rzeczywistość wewnętrzna, czyli psychika"[22].

[21] Por. M. Głowiński, *Labirynt...*, s. 133.

[22] A. Heinz, *Język a inne dziedziny działalności człowieka*, „Biuletyn PTJ", XXXVIII, 1981, s. 144.

Metaphorical conceptualization of THE WORLD in pupils' and students' utterances

Abstract

The paper deals with pragmatics of some language phenomena in the perspective both of cognitive grammar and educational linguistics. On the basis of pieces of writing by pupils and students several issues were distinguished: man and the world, ways of defining the world, semantic fields of globalization and labyrinth. The world created in a language having both realistic and mythological characteristics includes spatial, social, and cultural elements. The common feature of conceptualization is noticing contrasts and diversity in the world as well as some elements of catastrophism. Three aspects of the world were possible to show: the world around, the world of our relations to others, our own world. The aspects were presented mainly by means of spatial metaphors that, as is well known, are among basic elements of semantics. The metaphors were taken from both culture and nature, e.g. the tower of Babel, Arcadia, an anthill, a volcano. Two metaphors – of the global village and of the labyrinth – were especially often used; they characterized all aspects of the world. In the presented creative formulation of language the metaphors used by pupils and students clearly showed the user, his/her individuality and his/her view of the world.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Małgorzata Karwatowska

ŻYCIE w metaforach uczniowskich

„Życie ma to do siebie, że nie można go powtórzyć"
(*Zbigniew Trzaskowski*)

Metafory ŻYCIA potoczne i filozoficzne

Badania poświęcone metaforze jako zjawisku językowemu mają już swoją wielowiekową tradycję[1], a mimo to wzrost zainteresowania tą właśnie odmianą polisemii jest ciągle ogromny. Pisząc o metaforze, jednym z kluczowych pojęć teoretycznoliterackich, poetyckich, leksykalnych i semantycznych, należałoby przytoczyć jej definicję. Okazuje się jednak, że mimo rozlicznych prób czynionych na przestrzeni wieków od Arystotelesa[2] począwszy, nie udało się stworzyć jednej obligatoryjnej formuły, która zadowoliłaby wszystkich, a zatem, tak jak słusznie zauważa J. Maćkiewicz, termin ten do dzisiaj nie został zdefiniowany do końca, a raczej – ma wiele definicji[3].

Co prawda nie będzie moim zadaniem podjęcie kolejnych przybliżeń w celu zdefiniowania zjawiska, ale posługując się terminem „metafora", wypada przecież wyjaśnić, jaki sens przypisuję mu w tych rozważaniach. Otóż będę rozumiała metaforę przede wszystkim jako zjawisko myślenia, a dopiero wtórnie języka[4]. Istotna staje się dla mnie odpowiedź na pytanie, co kojarzy przeciętny młody użytkownik języka polskiego z wyrazem *życie*? Jaka wiedza o *życiu* zostaje utrwalona w metaforach uczniowskich[5]? Jakie asocjacje i konotacje tego wyrazu zawierają podawane przez młodzież konstrukcje przenośne?

[1] Patrz na ten temat informacje zawarte w książce T. Dobrzyńskiej, *Metafora*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984.

[2] Arystoteles, *Poetyka*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1990.

[3] J. Maćkiewicz, *Metaforyka a językowy obraz świata (na przykładzie metaforyki morskiej)*, „Etnolingwistyka" 3, 1990, s. 49–58.

[4] Podobne rozumienie metafory proponuje J. Maćkiewicz, op. cit.

[5] Badania ankietowe przeprowadziłam wśród młodzieży szkół lubelskich. Respondentami moimi byli uczniowie drugich klas gimnazjalnych i trzecich klas licealnych (łącznie 160 osób). Młodzież miała odpowiedzieć na pytanie: „Czym, według Ciebie, jest życie? Przedstaw to w sposób metaforyczny".

Należy przypuszczać, że wiedza młodego człowieka na temat życia to wiedza naiwna, zdroworozsądkowa. Wszak, jak dowodzi M.A. Krąpiec[6], język określany bywa często rezerwuarem zdrowego rozsądku. Istotne zatem wydało mi się ustalenie, do jakich metafor odwoła się młodzież, gdyż, jak sądzę, nie będą one dziełem przypadku, ale wyrazem jej doświadczenia.

Zanim jednak przystąpię do analizy zgromadzonych wyrażeń metaforycznych dotyczących życia, proponuję poświęcić chwilę samemu pojęciu.

Czym więc jest *życie*?

Słownik języka polskiego pod redakcją M. Szymczaka[7] odnotowuje pięć znaczeń rzeczownika *życie*:

1) 'stan organizmu polegający na nieprzerwanym ciągu biochemicznych procesów przemiany materii i energii, związanych z wymianą materii i energii z otoczeniem, charakteryzujący się tym, że organizm odżywia się, oddycha, wydala zbędne produkty, reaguje na szereg bodźców, wzrasta, rozmnaża się, częstokroć ma zdolność poruszania się';
2) 'istnienie, egzystencja, bytowanie; działanie w pewnych warunkach',
3) 'siły żywotne, energia; żywotność, werwa';
4) 'objawy istnienia gdzieś wielu istot żywych, przebywanie gdzieś ludzi, ruch',
5) pot. 'utrzymanie, wyżywienie'.

Tak więc definicja słownikowa wiąże słowo *życie*, po pierwsze – z czynnościami organizmu, po drugie – z warunkami życia, po trzecie – ze zdolnością człowieka do intensywnego działania, po czwarte – z oznakami istnienia innych ludzi i po piąte wreszcie – z warunkami materialnymi.

Warto także przywołać w tym miejscu opinie o życiu autorytetów religijnych i moralnych, takich jak np. Jan Paweł II i Albert Schweitzer oraz zastanowić się nad tym, czy echo ich wypowiedzi znajdzie wyraz w przenośniach uczniowskich.

Jan Paweł II w *Evangelium vitae* tak pisze na temat życia:

> Życie człowieka pochodzi od Boga, jest Jego darem, Jego obrazem i odbiciem, udziałem w Jego ożywczym tchnieniu. Dlatego Bóg jest jedynym Panem tego życia: człowiek nie może nim rozporządzać", [...] życie zawsze jest dobrem, [...] zostaje powierzone człowiekowi jako skarb, którego nie wolno mu roztrwonić i jako talent do wykorzystania[8].

[6] M.A. Krąpiec, *Język i świat realny*, Lublin 1985, s. 9.

[7] *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t. 3, Warszawa 1983. Podobnie definiują ten wyraz inne współczesne słowniki języka polskiego. Warto w tym miejscu nadmienić, że np. w analizach socjologicznych pojawia się pojęcie „życia społecznego", które oznacza „ogół zjawisk wynikających ze wzajemnego oddziaływania jednostek i zbiorowości przebywających na odpowiednio wyodrębnionej przestrzeni" (por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 29 oraz S. Kosiński, *Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe*, Warszawa 1989). P. Sztompka *życie społeczne* ukazuje jako kategorię opisową, empiryczną, konkretną, „odnoszącą się do zjawisk obserwowalnych, obejmujących wszystkie przejawy ludzkiego, zbiorowego istnienia" (*Pojęcie struktury społecznej. Próba uogólnienia*, „Studia Socjologiczne", nr 3 (114), 1989, szczególnie s. 185–186).

[8] Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, Częstochowa 1995, s. 61, 71 i 97.

A zatem w Encyklice Jana Pawła II życie traktowane jest jako święte, nienaruszalne, jako coś co ma wielką wartość, ale też jako pewien rodzaj zobowiązania, które zostaje nałożone na każdego z nas. Ponadto, ponieważ istnienie człowieka pochodzi od Boga, toteż zarówno jego życie, jak i jego śmierć są w ręku Stwórcy. Człowiek ma tylko „bronić życia i umacniać je, czcić je i kochać"[9]. W *Evangelium vitae* akcentuje się jednak swoisty paradoks między kruchością życia a jego wielką wartością.

Z kolei znakomity pisarz, wybitny lekarz, społecznik i myśliciel – Albert Schweitzer w książce zatytułowanej *Życie* tak o nim napisał:

> Świat przedstawia rozpaczliwe widowisko przejawów woli życia bezustannie kierujących się przeciwko sobie. Jedno istnienie utrzymuje się przy życiu kosztem zwalczania i zagłady drugiego. Świat jest okrutny i wspaniały, jest bezsensem w tym, co pełne sensu, pełnią cierpienia w tym, co pełne radości[10].

Cokolwiek jednak powiedzielibyśmy na temat życia, jedno jest pewne – wielu ludzi pragnie żyć jak najdłużej i obawia się śmierci.

Konceptualizacje ŻYCIA w wypowiedziach uczniów

Przyjrzyjmy się zatem, w jaki sposób młodzież myśli i pisze o życiu. Oto podawane przez nią konstrukcje przenośne[11]:

ŻYCIE

- *jest krętą **drogą** ze skrzyżowaniami, toteż trzeba dokonywać nieustannych wyborów, które są czasami bardzo trudne i błędna decyzja warunkuje późniejsze wydarzenia; jest drogą pełną zakrętów i wybojów, z jednej strony, a z drugiej, jest drogą szeroką i wygodną, ale nie dla wszystkich; życie to droga, która dla każdego wędrowca zaczyna się w jakimś punkcie i w jakimś miejscu się kończy* – (12)[12];
- *jest **darem**; jest darem od Boga / cudownym darem od naszego Stwórcy* – (10);
- *to **rolka papieru toaletowego**: długie, szare i do dupy* – (9);
- *to **księga**; ogromna księga. Co dzień odwraca się jedną stronę / nie można ominąć żadnej strony / nigdy nie wiadomo, co będzie na następnej stronie* – (8);

[9] Ibidem, s. 75.

[10] A. Schweitzer, *Życie*, przełożył J. Piechowski, Warszawa 1971, s. 32.

[11] Pragnę zaznaczyć, że w analizach biorę pod uwagę wszystkie podawane przez uczniów przykłady, które – ich zdaniem – uchodzą za metafory, ale tak naprawdę nie są one metaforami żywymi, twórczymi. Interesujące było dla mnie to, co poprzez ten sposób użycia języka chcą przekazać młodzi ludzie, a czego nie wyrażają za pomocą wypowiedzi dosłownej. Ponadto, jak słusznie zauważa R. Tokarski: „jedna rzecz wydaje się bezsporna: **metafora potoczna** [podkreślenie moje – M.K.] jest znakomitym zbiorem danych językowych, na których podstawie można odtworzyć sposób myślenia użytkowników języka o świecie, o otaczającej rzeczywistości" (*Wartościowanie człowieka w metaforach językowych*, „Pamiętnik Literacki" LXXXII, 1991, z. 1, s. 145).

[12] Cyfra oznacza liczbę wskazań.

- *to zmienna* ***pogoda****. Raz jest ślicznie, ciepło, świeci słońce i nagle pojawia się jedna chmurka, z której zaczyna się wielka burza z piorunami / kapryśna pogoda* – (7);
- *jest* ***podróżą / wędrówką*** – (7);
- *jest* ***wartością*** *samą w sobie / najwyższą wartością / najcenniejszą wartością* – (6);
- *to piękny* ***film*** */ film czasami ciekawy, ciepły, o miłym zakończeniu, innym razem ponury i z tragicznym zakończeniem /* ***przedstawienie teatralne / serial / telenowela*** – (5);
- *jest* ***opowiadaniem / nowelą*** – (5);
- *jest* ***huśtawką****, która raz się wznosi, a raz opada* – (4);
- *to* ***komedia / czarna komedia*** *z kiepską obsadą /* ***dramat / tragedia*** – (4);
- *jest* ***pościgiem / pędem*** *za czymś lepszym /* ***wyścigiem*** */ wyścigiem szczurów* – (4);
- *jest* ***przygodą*** */ wspaniałą przygodą* – (4);
- *jest* ***okrętem*** *dryfującym do lądu /* ***statkiem / łodzią*** – (3);
- *jest* ***walką / bitwą****, którą nieustannie toczymy z przeciwnościami losu i z samymi sobą* – (3);
- *jest* ***loterią****. Nic nie jest w nim pewne, wszystko zależy od szczęścia* – (3);
- *to* ***cud*** – (3);
- *to* ***choroba*** *przenoszona drogą płciową* – (3);
- *to* ***kwiat****. Na początku jest pączek, który rozwija się, dojrzewa, krótko jest piękny, bardzo szybko więdnie i usycha, dlatego trzeba bardzo o niego dbać / to piękny kwiat / cudowny kwiat* – (3);
- *to* ***ruletka / rosyjska ruletka*** – (2);
- *to* ***wahadło*** *– wznosi się i opada* – (2);
- *to barwna* ***wstęga****, w której przeważa kolor szary* – (1);
- *to* ***kawałek tortu****, który każdy musi zjeść do końca* – (1);
- *jest* ***ogrodem różanym****, po którym spacerujemy często mocno się kalecząc* – (1);
- *jest* ***lekcją****, pod koniec której nie zawsze dostaje się piątkę* – (1);
- *jest* ***egzaminem****, który niejeden z nas oblewa* – (1);
- *jest długim, bolesnym* ***porodem*** – (1);
- *to* ***lody****. Czasem słodkie i kolorowe, a gdy niezbyt świeże to szare, gumowe i niesmaczne* – (1);
- *to* ***lustro****. Uśmiechaj się do niego, a będzie wspaniałe, spójrz z gniewem, a stanie się okrutne* – (1);
- *to* ***kobieta****, niby urocze, a przecież pełne humorków, a przy tym czasem okrutne* – (1);
- *jest* ***szansą****, której ludzie nie potrafią docenić* – (1);
- *jest* ***mieszanka wybuchową*** – (1);
- *to malowniczy* ***wodospad*** – (1);
- *to* ***morze****. Na początku nie widzisz drugiego brzegu, ale gdy dopływasz, często czujesz się rozczarowany* – (1);
- *to* ***jajko****, które trzeba znieść* – (1);
- *to* ***pudełko czekoladek****. Nigdy nie wiesz, na jaką trafisz* – (1);
- *to* ***misja****, która każdy musi spełnić jak najlepiej* – (1);
- *jest* ***domkiem z kart****. Sprawia radość budowanie, człowiek się cieszy, gdy całość dobrze wychodzi, ma nadzieję, że ułoży wszystkie karty, ale gdy domek się rozpada, człowiek rozczarowuje się. Nie zawsze podejmuje decyzję, by zacząć budowę od początku* – (1);
- *jest* ***liściem*** *na drzewie. Na jesień spada* – (1);
- *jest* ***roślinką****, która jeśli ma mocne korzenie to zniesie wichry, deszcze, burze i potopy, ale jeśli jest słaba to szybko umiera* – (1);
- *jest* ***teatrem****, w którym każdy ma do odegrania jakąś rolę* – (1);
- *jest* ***zagadką*** – (1);
- *jest* ***ślepą uliczką*** – (1);

- *jest jednym wielkim **znakiem zapytania*** – (1);
- *jest **nałogiem**. Wpadasz w niego aż do śmierci* – (1);
- *jest **pielgrzymowaniem**, a człowiek pielgrzymem* – (1);
- *to **małe dziecko** słabe, wątłe i na dodatek pełne dąsów i kaprysów* – (1);
- *to **akt płciowy**. Najpierw krótka przyjemność, a potem masa problemów* – (1);
- *to **linia frontu*** – (1);
- *jest słodko-gorzkim **dotykiem** codzienności* – (1);
- *jest **muchą** spacerującą po okach na rosole, która musi bardzo uważać, aby nie wpaść do wrzątku* – (1);
- *jest **pajęczyną**, łatwo przyczepiają się do niej różne brudy i łatwo ulega zniszczeniu* – (1);
- *jest **szambem*** – (1);
- *jest **pijawką**, wyssie z człowieka wszystko* – (1);
- *jest tajemniczym **pociągiem**, nie wiesz, na której stacji do niego wsiądziesz, jak daleko zajedziesz i co cię w nim może spotkać* – (1);
- *jest istnieniem **motyla**. Długie, szare, ciężkie życie gąsiennicy i kolorowe, piękne, ale bardzo krótkie życie motyla* – (1);
- *to **puszcza*** – (1);
- *jest **oczekiwaniem** na lepszy los* – (1);
- *jest **opowieścią*** – (1);
- *jest **iskrą**, szybko zapala się i szybko gaśnie* – (1).

Już tylko pobieżne spojrzenie na podawane przez uczniów metafory ujawnia różnorodność wyobrażeń towarzyszących pojęciu *życia*. Spróbujmy poddać je analizie.

Rodzaje stosowanych przez uczniów metafor

Większość stosowanych przez młodzież konstrukcji przenośnych to metafory zleksykalizowane, które wskutek codzienności zastosowania weszły do leksykalnego systemu języka, np. *życie jest teatrem, w którym każdy ma do odegrania jakąś rolę; jest nowelą / opowiadaniem; to księga; to ogromna księga. Co dzień odwraca się jedną stronę / nie można ominąć żadnej strony / nigdy nie wiadomo, co będzie na następnej stronie; jest drogą pełną zakrętów i wybojów, z jednej strony, a z drugiej, jest drogą szeroką i wygodną, ale nie dla wszystkich.* Uczeń wykorzystuje w tych metaforach skojarzenia banalne będące składnikiem wiedzy przeciętnej, wspólnej nam wszystkim. To właśnie owe stałe wyobrażenia kulturowe sprawiają, że metafora jest jasna, czytelna dla obu stron: nadawcy i odbiorcy. Na przykład w efekcie metaforycznego nazwania życia „teatrem"[13] ewokujemy system cech kojarzonych z tą instytucją kulturalną. Teatr, na mocy konwencji, jest miejscem, w którym aktorzy pod kierunkiem reżysera wcielają się w graną postać, a zatem nazywając życie teatrem, zakładamy jego wyreżyserowanie, rodzaj nieszczerości, udawanie.

[13] Metaforyczne przedstawienie życia jako teatru odnajdujemy w epigramie Greka Palladasa, ok. 425 n.e.: „Życie jest sceną i przedstawieniem, naucz się więc swej roli" oraz w ostatnich słowach Francois Rabelais'go: „Zapuśćcie kurtynę, komedia skończona", cytuję za: W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1985, s. 1358.

Z kolei przenośnie, w których *życie jest drogą*, dają duże możliwości różnorodnych konceptualizacji. Spróbujmy się przyjrzeć strukturze tej metafory. Abstrakcyjne w dużym stopniu pojęcie *życia* odwołuje się do tych doświadczeń człowieka, które w większym zakresie mogą podlegać pewnej obiektywizacji[14], a więc człowiek jest wędrowcem, narodziny to początek drogi, trudności życiowe to drogi kręte i rozgałęzione, momenty wahań to skrzyżowania, a koniec życia to kres drogi.

Inna metafora, która równie głęboko wrosła w naszą kulturę – *życie to opowiadanie* – zdaniem G. Lakoffa i M. Johnsona, sugeruje, że życie każdego człowieka ma strukturę opowiadania, pewnej całościowej, spójnej historii[15] składającej się z części (zdarzeń, sytuacji).

Niektóre z tych metafor można rozwinąć w konstrukcje porównawcze, np. *życie jest drogą – życie jak droga* czy *życie to przedstawienie teatralne – życie niby przedstawienie teatralne*. Jak zauważa J.T. Czerkasowa, bliskość porównania i metafory „uwarunkowana jest przez wspólnotę tych procesów psychicznych, które leżą u podstaw zarówno jednego, jak i drugiego zjawiska", jednakże porównanie to konstrukcja dająca się syntaktycznie rozczłonować, zaś metafora to nie konstrukcja i nie słowo, ale jego nowa funkcja semantyczna[16]. Ponadto gdyby podawane przez uczniów metafory miały charakter retoryczny, gdyby służyły podniesieniu funkcji estetycznej wypowiedzi, wówczas zbliżałyby się do porównania, ponieważ posiadają one charakter poznawczy, objaśniający zjawisko życia, tym samym zbliżają się do metafory.

Okazuje się, że sądy powszechne, utrwalone w obiegowych opiniach na temat życia, często wydają się młodzieży zbyt skonwencjonalizowane, a przez to mało interesujące, toteż, pragnąc wykazać się kreatywnością, poszukują oni innych, niestandardowych, oryginalnych określeń[17]. Do takich należy z pewnością metafora: *życie jest pajęczyną, łatwo przyczepiają się do niej różne brudy i łatwo ulega zniszczeniu*. W tej konstrukcji przenośnej zestawia uczeń delikatność, kruchość, nietrwałość życia z natręctwem różnych spraw, problemów składających się na istnienie człowieka (por. czasownik *przyczepić się* 'czepiając się czegoś, uwiesić się; przyłączyć się do kogoś wbrew jego woli' i frazeologizm: *przyczepić się do kogoś jak rzep do psiego ogona* 'stać się natrętnym wobec kogoś narzucając się nieustannie', po-

[14] Przykłady metaforycznych konceptualizacji pojęcia *życie*, takich jak: *życie to droga, życie to rok, życie to więzienie, życie to ciężar, życie to cenna rzecz, życie to dzień, życie to płomień, życie to tchnienie, życie to fluid* prezentuje W. Baluch, *Metafora w ujęciu kognitywnym (Przegląd)*, „Ruch Literacki", R. XXXVI, 1995, z. 2, s. 223–236.

[15] Por. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przekł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 200.

[16] J.T. Czerkasowa, *Próba lingwistycznej interpretacji tropów. (Metafora)*, przekł. S. Amsterdamski, „Pamiętnik Literacki" LXII, 1971, z. 3, s. 268.

[17] O twórczym wysiłku językowym uczniów w tworzeniu konstrukcji przenośnych pisałam w książce *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, Lublin 2001, szczególnie w rozdziale zatytułowanym *Prawda i kłamstwo w metaforach językowych*, s. 2–94.

nadto *verbum przyczepić się* występuje w związkach o znaczeniu negatywnym, np. 'przyczepił się do mnie kaszel, bronchit' czy 'pijawka przyczepiła się do stopy').

O indywidualnym charakterze niektórych metafor świadczą również te, w których życie: *jest domkiem z kart. Sprawia radość budowanie, człowiek się cieszy, gdy całość dobrze wychodzi, ma nadzieję, że ułoży wszystkie karty, ale gdy domek się rozpada, człowiek rozczarowuje się. Nie zawsze podejmuje decyzję, by zacząć budowę od początku* albo *życie jest ogrodem różanym, po którym spacerujemy często mocno się kalecząc* czy *życie jest muchą spacerującą po okach na rosole, która musi bardzo uważać, aby nie wpaść do wrzątku.* Dwie ostatnie wypowiedzi przenośne, w których życie konceptualizowane jest jako ogród różany i mucha przybierają postać sentencji, aforyzmu. Zdania te wyrażają nie tylko pewne spostrzeżenia obyczajowe, ale zawierają również ostrzeżenie: wiedz, że trzeba uważać.

Z kolei metafory: *życie jest loterią. Nic nie jest w nim pewne, wszystko zależy od szczęścia,* czy *życie jest tajemniczym pociągiem, nie wiesz, na której stacji do niego wsiądziesz, jak daleko zajedziesz i co cię w nim może spotkać,* ukazują życie przez pryzmat pewnej niewiadomej, ewokują przypadkowość, nieprzewidywalność zdarzeń i niepewność losu każdego z nas. Wszak rzeczownik loteria 'gra, której uczestnicy nabywają bilety numerowane (losy), a o wygranej decyduje losowanie' w znaczeniu przenośnym oznacza 'rzecz, sytuację ryzykowną, niepewną', podobnie przymiotnik tajemniczy eksponuje 'zagadkowość, nieodgadnioność losu ludzkiego'.

Inne, interesujące wypowiedzi metaforyczne ukazują życie w terminach szkolnych, bliskich codzienności uczniowskiej, np. *życie jest lekcją, pod koniec której nie zawsze dostaje się szóstkę* i *życie jest egzaminem, który niejeden z nas oblewa.* Obie te metafory uwypuklają tę cechę życia, która wskazuje, że jest ono rodzajem sprawdzianu i nie zawsze udaje się człowiekowi przeżyć je tak, aby zasłużył na najwyższą ocenę – *szóstkę.*

Interpretacja wyrażenia metaforycznego: *życie to puszcza* nie jest jednoznaczna, oczywista, gdyż słowo *puszcza* reprezentuje temat główny[18].

W żartobliwej metaforze: *życie to rolka papieru toaletowego: długie, szare i do dupy* dostrzec można zeugmę[19], zjawisko tak nazwane przez tradycyjną retorykę. Wyrażenie przyimkowe *do dupy* nabiera polisemicznego statusu poprzez zeugmatyczność konstrukcji składniowej wynikającej z istnienia dosłownego znaczenia tego wyrażenia oraz potwierdzonego kulturowo jego frazematycznego sensu – 'marne, beznadziejne, przykre, złe'. Na tej samej zasadzie pojawia się zeugma w słowie *szary.* Wyraz ten poza oznaczaniem koloru wartościuje również jakość życia. Wypo-

[18] W metaforze wyraz użyty dosłownie określany jest jako temat pomocniczy, natomiast wyraz przenośny jako temat główny. M. Black (*Metafora*, „Pamiętnik Literacki" 1983, z. 2), na oznaczenie elementów wyrażenia metaforycznego, używa określeń: przedmiot wtórny (pomocniczy) – przedmiot podstawowy (główny), zaś N.D. Arutiunowa (*Metafora językowa* (I) (*składnia i leksyka*), „Teksty" 1980, z. 6 oraz *Metafora językowa* (II) (*składnia i leksyka*), „Teksty" 1981, z. 1): podmiot pomocniczy – podmiot podstawowy, natomiast I.A. Richards: nośnik – tenor (podaję za: T. Dobrzyńska, *Metafora...*).

[19] J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Kraków 2001, s. 145–147 oraz s. 175 i 176.

wiedzi tego typu dostarczają także wiedzy na temat młodzieży, która lubi się śmiać, żartować, często nawet z samej siebie, a rzeczywistość ujmuje humorystycznie, z dystansem i przymrużeniem oka.

Metafory ŻYCIA w ujęciu kognitywnym

G. Lakoff i M. Johson, pisząc na temat metafor pojęciowych, dowodzą, że charakteryzują się one koherencją wewnętrzną (w obrębie jednej metafory) i zewnętrzną (w obrębie kilku metafor opisujących to samo zjawisko)[20]. Skoro zatem metafory językowe tworzą spójne, koherentne systemy pojęciowe, przy których pomocy możemy porządkować rzeczywistość, określać stosunek mówiącego do zachodzących zjawisk i dzięki temu łatwiej, lepiej rozumieć otaczający nas świat, spójrzmy, jakie „metafory bazowe"[21] uda się wydzielić spośród podawanych przez uczniów konstrukcji przenośnych.

Okazuje się, że zdecydowaną większość stanowią metafory, w których młodzież konceptualizuje życie jako człowieka, roślinę, owada, po prostu jakiś żywy organizm, a więc

ŻYCIE TO ORGANIZMY
życie to kobieta
życie to małe dziecko
życie to kwiat
życie jest liściem na drzewie
życie jest rośliną
życie jest pijawką
życie jest istnieniem motyla

Antropomorfizującemu sposobowi ujmowania życia przeciwstawia się metafora

ŻYCIE TO PRZEDMIOT[22]
życie jest księgą
życie jest huśtawką
życie jest okrętem
życie jest statkiem
życie jest łodzią
życie jest wahadłem
życie to lustro

[20] Por. G. Lakoff, M. Johson, op. cit., s. 103–142.

[21] Ibidem.

[22] O tym, że życie bywa konceptualizowane jako przedmiot lub substancja zwraca uwagę T. Dobrzyńska, op. cit., szczególnie s. 125–126.

życie to pudełko czekoladek
życie to pociąg
W niektórych wypowiedziach życie ukazywane jest jako zjawisko wodne:

ŻYCIE TO SUBSTANCJA
życie to wodospad
życie to morze

Niekiedy uczniowie przedstawiają życie za pomocą metafory:

ŻYCIE TO GRA
życie jest loterią
życie to ruletka
życie to rosyjska ruletka

Z kolei wypowiedzi typu: *życie to podróż*
życie to wędrówka
życie jest pielgrzymowaniem
życie jest drogą
przywołują „metaforykę przestrzenno-kierunkowo-ruchową"[23]. Metafora ŻYCIE TO PODRÓŻ[24] ukazuje życie niejako w układzie linearnym, z punktem początkowym i końcowym, z trudem przebywania podjętej drogi. Skoro zatem życie jest podróżą, a wędrówkę ludzie mogą odbywać jakimś środkiem lokomocji, np. okrętem, statkiem, łodzią, pociągiem, to łatwo zauważyć w tym przypadku koherencję zewnętrzną metafor, która powoduje, że o tej samej kategorii mówimy w różny sposób, za pomocą różnych metafor, np. ŻYCIE TO PODRÓŻ i ŻYCIE TO PRZEDMIOT. Jednocześnie dostrzec można w przytoczonych przykładach ślady koherencji wewnętrznej. *Statek*, *pociąg*, *łódka* itp. to nazwy środków lokomocji, dzięki którym człowiek porusza się po różnych rodzajach drogi. Mogą więc być one traktowane jako niższe, bardziej szczegółowe poziomy metafory strukturalnej ŻYCIE TO DROGA. W wielu wypowiedziach na temat życia pojawiają się także określenia człowieka jako *podróżnika*, *wędrowca*, *pielgrzyma*, które potwierdzają koherencję wewnętrzną i bazowy charakter tej metafory pojęciowej. Pomimo odległości logicznej i semantycznej przenośni: ŻYCIE TO PODRÓŻ i ŻYCIE TO PRZEDMIOT metafory te nie tylko nie wykluczają się wzajemnie, ale wręcz dopełniają, tworząc całościowy obraz pojęcia. Poszczególne wypowiedzi przenośne uwy-

[23] K. Korżyk, *PRAWDA w konwencjonalnych metaforach językowych. Preliminaria*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, pod red. J. Bartmińskiego, M. Mazurkiewicz-Brzozowskiej, Lublin 1993, s. 59.

[24] O tym, że życie bywa często konceptualizowane jako podróż piszą m.in. J.R. Taylor, op. cit., s. 189 i T.P. Krzeszowski, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, pod red. W. Kubińskiego, R. Kalisza i E. Modrzejewskiej, Gdańsk 1998, s. 80–103.

puklają kolejne aspekty życia. Spoglądanie bowiem na życie tylko z jednej perspektywy, wydobywającej zaledwie jedną jego cechę, nie pozwala zrozumieć tego pojęcia w pełni, w całej jego złożoności. Dzięki tym różnorodnym metaforom „lepiej potrafimy sobie uświadomić, czym jest życie – nasze i innych"[25]. Ponadto niektóre z metafor są zdecydowanie uboższe niż inne. Tak np. przenośnia *życie jest pijawką, wyssie z człowieka wszystko* wskazuje w zasadzie tylko na jedną właściwość życia[26] – jego drapieżność, to, że rujnuje ono zdrowie, siły człowieka, podczas gdy metafora: *życie to kwiat. Na początku jest pączek, który rozwija się, dojrzewa, krótko jest piękny, bardzo szybko więdnie i usycha, dlatego trzeba bardzo o niego dbać* jest zdecydowanie bogatsza, gdyż kieruje naszą uwagę ku kilku cechom życia, takim mianowicie, jak: jego rozwój, krótkość, przemijanie i potrzeba dbałości o nie.

Sensoryczność wyobrażeń związanych z życiem

Wiele spośród podawanych metafor odwołuje się do zmysłów, głównie wyobrażeń wzrokowych[27] (życie jest: *księgą, rolką papieru toaletowego, huśtawką, wahadłem, okrętem, statkiem, łodzią, lustrem, kwiatem, pijawką, pociągiem, motylem*), węchowych (życie jest: *kwiatem, ogrodem różanym*) i smakowych (życie to: *kawałek tortu, lody, jajko, pudełko czekoladek*). Pojawiła się również metafora synestezyjna[28]: *życie jest słodko-gorzkim dotykiem codzienności*, w której smak odczuwany jest w kategoriach dotyku. Dzięki tego rodzaju przenośniom pojęcie *życia* nabrało większej sugestywności, wręcz sensualnej wyrazistości.

Elementy emotywne i oceniające

Jak słusznie zauważa T. Dobrzyńska, w akcie metaforyzacji oprócz kwestii sensoryczności wyobrażeń związanych z metaforą dostrzegać należy również występowanie czynników emotywnych i oceniających[29]. I rzeczywiście są one szczególnie mocno obecne w metaforach typu: *życie jest pięknym kwiatem; cudownym kwiatem; istnieniem motyla / życie jest szambem; pijawką; mieszanką wybuchową*. Prezentowane tu konstrukcje przenośne są nośnikami ocen. Ujawniają stosunek uczuciowy

[25] W. Baluch, op. cit., s. 228.

[26] Na fakt, że rzeczywistość przedstawiona za pomocą metafory jest często uproszczona, zwraca uwagę np. K. Mosiołek-Kłosińska, *Metafora w tekście użytkowym – charakterystyka, próba oceny normatywnej*, „Poradnik Językowy" 1997, z. 10, s. 1–23.

[27] Przez wielu teoretyków przenośni ten aspekt komunikacji metaforycznej określany jest jako kwestia jej wizualności – por. T. Dobrzyńska, *Metafora...*, s. 233.

[28] O tzw. metaforach synestezyjnych T. Dobrzyńska tak pisze: „Dzięki owym szczególnym możliwościom predykacyjnym wyrażenia przenośne łączyć mogą zjawiska ze sfer różnych doznań zmysłowych, wyrażając integralność przeżyć potocznie traktowanych jako rozdzielne" – ibidem, s. 228.

[29] Ibidem, s. 235.

ucznia do życia. Tak np. metafory, w których życie kojarzone jest z *szambem* czy z *pijawką* ewokują jego przykre strony i zdradzają nieżyczliwy, niechętny stosunek nadawcy do niego. Natomiast przenośnia: *życie jest mieszanką wybuchową* budzi wręcz uczucia niepokoju, zagrożenia, które wynikają z faktu, że przecież każdy przeciętny człowiek, dzięki upowszechnianiu się wiedzy naukowej, posiada wiadomości dotyczące reakcji chemicznych określonych związków czy mieszanin i wie, że niewłaściwe obchodzenie się z tego typu produktami może doprowadzić do ich groźnej w skutkach eksplozji. Natomiast metafory, w których życie konceptualizowane jest jako *kwiat* czy *motyl*, pokazują to pojęcie jako coś dobrego. Podkreślają jego urodę, a także beztroskę i lekkość (por. *lekki jak motyl*).

Z jednej więc strony przywołane w metaforach wyobrażenia budzą miłe, z drugiej zaś nieprzyjazne uczucia wobec życia. Młodzież prezentuje ambiwalencję w spojrzeniu na nie. Używając takich określeń odnoszących się do życia, jak: *dar, cud, motyl, kwiat* i przymiotników: *piękny, cudowny, uroczy, wspaniały, słodkie, kolorowe* ocenia je pozytywnie, dostrzega jego walory, ale leksemy: *nałóg, szambo, pijawka, linia frontu* i przymiotniki: *bolesny, okrutny, niesmaczne, szare* implikują już negatywne wartościowanie życia.

Cechy życia wyłaniające się z metafor uczniowskich

Każda z analizowanych metafor w jakiś sposób selekcjonuje, uwypukla i organizuje[30] cechy życia. Uczniowie akcentują w podawanych przez siebie konstrukcjach przenośnych, takie właściwości życia, jak:

a) kruchość, nietrwałość, delikatność, np. *życie jest domkiem z kart; roślinką, która jeśli ma mocne korzenie to zniesie wichry, deszcze, burze i potopy, ale jeśli jest słaba to szybko umiera; życie to małe dziecko;*

b) zmienność, niestałość, np. *życie jest huśtawką; wahadłem; to zmienna pogoda. Raz jest ślicznie, ciepło, świeci słońce i nagle pojawia się jedna chmurka, z której zaczyna się wielka burza z piorunami;*

c) kapryśność, humorzastość, np. *życie to małe dziecko [...] pełne dąsów i kaprysów; to kobieta, niby urocze, a przecież pełne humorków, a przy tym czasem okrutne; to kapryśna pogoda;*

d) przypadkowość, nieprzewidywalność, np. *życie jest loterią. Nic nie jest w nim pewne, wszystko zależy od szczęścia; to ruletka; to rosyjska ruletka;*

e) krótkość, np. *życie jest iskrą, szybko zapala się i szybko gaśnie; jest liściem na drzewie. Na jesień spada;*

f) trud, znój, np. *życie jest istnieniem motyla. Długie, szare, ciężkie życie gąsiennicy i kolorowe, piękne, ale bardzo krótkie życie motyla;*

[30] M. Black dowodzi, że posługiwanie się metaforą polega właśnie na selekcjonowaniu, zacieraniu, uwypuklaniu i organizacji cech zarówno przedmiotu podstawowego, jak i wtórnego (por. *Jeszcze o metaforze*, „Pamiętnik Literacki" 1983, z. 2).

g) uroda, piękno, np. *życie jest ogrodem różanym; to malowniczy wodospad; to piękny kwiat; to cudowny kwiat*;

h) smak, np. *życie to pudełko czekoladek; to kawałek tortu; to lody.*

Powszechny stereotyp głosi, że dzieciństwo i młodość stanowią najprzyjemniejszy, najbardziej beztroski okres w życie człowieka, a zatem można by było oczekiwać, iż w podawanych przez młodzież konstrukcjach przenośnych będzie przeważał ton optymizmu, radości, szczęścia, a więc afirmacji życia. Tymczasem większość metafor akcentuje negatywne aspekty życia, jego nietrwałość, przypadkowość, krótkość, znój.

Źródła metafor uczniowskich

Większość prezentowanych konstrukcji przenośnych to metafory konwencjonalne, które w związku z tym, że stanowią zbiór powszechnych opinii na temat życia, są łatwe w odbiorze, wyłaniają się bowiem z tekstów znajdujących się w obiegu komunikacyjnym.

Źródłem metafor tego typu są:

– po pierwsze, frazeologia[31]. Istnieje w niej wiele zwrotów przenośnych, z całą pewnością znanych młodzieży, które wykorzystała ona do utworzenia własnych metafor[32], np. frazeologizm *droga życia* stał się podstawą do zbudowania metafory: *życie jest drogą pełną zakrętów i wybojów, z jednej strony, a z drugiej, jest drogą szeroką i wygodną, ale nie dla wszystkich*, podobnie wyrażenia: *jesień życia* i *drzewo życia* prawdopodobnie przyczyniły się do powstania przenośni *życie jest liściem na drzewie. Na jesień spada* czy grupa: *iskra życia* dała przypuszczalnie asumpt do utworzenia metafory: *życie jest iskrą, szybko zapala się i szybko gaśnie*, natomiast zwrot: *życie płynie* doprowadził najprawdopodobniej do powstania następujących konstrukcji przenośnych: *życie to morze. Na początku nie widzisz drugiego brzegu, ale gdy dopływasz często czujesz się rozczarowany* i *życie to malowniczy wodospad*;

– po drugie, popularne filmy, książki i piosenki, np. metafora: *życie to pudełko czekoladek. Nigdy nie wiesz, na jaką trafisz* pochodzi z książki Winstona Grooma pt. *Forrest Gump* albo z filmu zrealizowanego na jej podstawie, przenośnia: *życie jest opowieścią* wywodzi się ze znanego młodzieży utworu W. Szekspira *Makbet*[33], z kolei wypowiedź metaforyczna: *życie jest chorobą*

[31] Próbę odtworzenia „filozofii życia" zawartej we frazeologii podejmuje A. Pajdzińska, *Głową muru nie przebijesz, czyli „filozofia życia" utrwalona w polskiej frazeologii*, „Przegląd Humanistyczny" 2, R. XXXVIII, 1994, s. 85–93.

[32] T. Dobrzyńska podkreśla, że „wyobrażenia utrwalone we frazeologii języka nie mają charakteru żywych metafor, są to tylko „metafory językowe", „genetyczne" (op. cit., s. 127).

[33] „(Życie) jest to opowieść idioty, pełna wrzasku i wściekłości, (lecz) nic nie znacząca", ang.: *„it is a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing"*. W. Shakespeare, Dzieła w przekładzie M. Słomczyńskiego, *Makbet*, London 1976, s. 137.

przenoszoną drogą płciową została zaczerpnięta z filmu Krzysztofa Zanussiego, natomiast określenie: *życie jest nowelą* pochodzi ze słów piosenki wykonywanej w serialu „Klan";

– po trzecie, religia – do takiego wniosku skłaniają na przykład metafory: *życie jest darem od Boga; życie jest cudownym darem od naszego Stwórcy.*

Przy analizie źródeł metafor uczniowskich wyraźnie zaznacza się kwestia związku łączącego język z kulturą. Pewne doświadczenia (a metafora jest zakorzeniona w doświadczeniu) są wspólne wszystkim ludziom, inne zaś są wynikiem wpływu kultury i środowiska[34].

***

Wyłaniający się z przedstawionych tu analiz obraz życia nie jest z całą pewnością obrazem pełnym, gdyż, jak słusznie zauważa R. Tokarski: „metafora to tylko jeden z możliwych językowych środków wartościowania rzeczywistości"[35]. Niemniej jednak zaprezentowane metafory pozwoliły na wydobycie różnych odcieni znaczeniowych analizowanej kategorii. Poprzez odniesienie życia do rzeczy, zjawisk, przedmiotów znanych młodzieży, a więc sprowadzenie go do konkretu, do poziomu doświadczenia, zostało ono w jakiś sposób oswojone. Wszystkie te konstrukcje przenośne ujawniły nie tylko to, co uczeń wie i mówi na temat życia, ale przede wszystkim to, co myśli i przeżywa, bo „ludzie nie mogą mówić i nie mówią o świecie, mówią o swym doświadczaniu świata"[36].

LIFE in pupils' metaphors

Abstract

The author understands metaphor primarily as a phenomenon of thinking and only secondarily as a language phenomenon. Therefore she tries to answer the following questions: what does a young speaker of Polish associate the word *life* with, what kind of knowledge about life becomes fixed in pupils' metaphors, what kind of associations and connotations of the word *life* are included in metaphorical constructions used by students of secondary school and the sixth form?

[34] Por. na ten temat J.R. Taylor, op. cit., szczególnie s. 197. T. Dobrzyńska również bardzo mocno podkreśla uwarunkowania kulturowe metafory. Badaczka pisze: „komunikacja metaforyczna jest z samej swej istoty zależna od wyposażenia kulturowego uczestników aktu komunikacji. [...] Tak więc metafora w oczywisty sposób jest uwarunkowana kulturowo i może funkcjonować tylko w oparciu o tę bliskość, jaka wynika ze wspólnoty egzystencji i rozwoju pewnej grupy społecznej" (*Uwarunkowania kulturowe metafory*, [w:] *Konotacja*, praca zbiorowa pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1988, s. 167).

[35] R. Tokarski, op. cit., s.156.

[36] M.J. Reddy, *Semantyczne ujęcia metafory*, przeł. T. Dobrzyńska, „Pamiętnik Literacki" LXXIV, 1983, z. 2, s. 313.

The presented metaphors enabled to show different meaning shades of the analyzed category. By means of reference to things, phenomena, objects well known to the youth and so making the notion concrete, it becomes tame in a way, e.g. *life is a road full of bends and potholes, life is a box of chocolates – you never know what you will meet, life is a wonderful gift from our Creator.* These and other metaphorical construction revealed not only what students know and tell about life, but first of all what they think and experience for people tell about their experience of the world.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Jolanta Machowska

Metaforyczne użycie przypadków w języku uczniów w młodszym wieku szkolnym (metafory gramatyczne[1])

Rozważania terminologiczne i organizacja badań

Od dłuższego czasu we współczesnym językoznawstwie obserwuje się wyraźne przesunięcie w zakresie pojmowania zarówno języka, jak i językoznawstwa. Nowe spojrzenie na lingwistykę jest wynikiem nie tyle obrachunków językoznawców z dokonaniami poprzedników, czy to generatywistów, czy też strukturalistów, lecz jest próbą uelastycznienia zasad metodologicznych, bowiem „wada gramatyk tradycyjnych polegała nie na tym, że były FAŁSZYWE, ale na tym, że były NIEKOMPLETNE"[2]. Celem językoznawstwa kognitywnego jest wypracowanie spójnego współczesnego modelu, w ramach którego „dawne intuicje można by zebrać, połączyć, uzupełnić i usystematyzować"[3]. Wynika z tego, że zagadnienia, na których dziś koncentrują się badania językoznawców noszące niejednokrotnie miano poststrukturalnych, nie są całkowicie nowe, ale „pozostawały trochę w cieniu tych metodologii strukturalnych, które zmierzały do formalizacji modelowania systemu językowego jako głównego przedmiotu badań językoznawstwa"[4]. Takie modelowanie struktury semantycznej i gramatycznej prowadzi do wielu uproszczeń, m.in. do zubożenia obrazu świata zarówno w stosunku do doświadczalnej rzeczywistości językowej, jak i do postaw podmiotu doświadczającego rozumianego jako mówiącego, który interesuje się tym, co wydarza się jemu, co inni ludzie mu czynią, w jaki sposób działania innych ludzi wpływają na niego[5].

[1] E. Oksaar, *Zur Frage der grammatischem Metapher* // Festschrift für Hugo Moser, Düsseldorf 1969, s. 131–145.

[2] E. Tabakowska, *Językoznawstwo kognitywne – nowe czy dawne horyzonty badań nad językiem?* [w:] *Język a komunikacja 1. Zbiór referatów na konferencji „Język trzeciego tysiąclecia"*, pod red. G. Szpili, Kraków 2000, s. 68.

[3] E. Tabakowska, *Językoznawstwo kognitywne*, s. 68.

[4] E. Jędrzejko, *Czy zmierzch strukturalizmu w językoznawstwie?*, [w:] Prace Językoznawcze 23: *Zagadnienia ogólnojęzykoznawcze i slawistyczne*, pod red. H. Fontańskiego, Katowice 1995, s. 9.

[5] A. Wierzbicka, *Język, umysł, kultura*, Warszawa 1999, s. 309.

Jeśli chodzi o językoznawstwo kognitywne, to mieści się ono w nurcie badań określanych mianem „nauk kognitywistycznych" (ang. *cognitive science*), tzn. takich, które za przedmiot swych badań uznają podejmowane przez człowieka zadania oraz operacje umysłowe umożliwiające ich wykonanie. Zdaniem kognitywistów – język jest „bezpośrednim odbiciem procesów poznawczych, które zachodzą w umyśle człowieka i wobec tego stanowi inherentny element ludzkiego poznania"[6], dlatego też zwolennicy tego nurtu sądzą, iż język „trzeba (i można) opisywać (tylko) jako aspekt całości psychologicznej organizacji ludzkiego poznania"[7].

Jako że język istnieje w umysłach użytkowników, to w myśl językoznawstwa kognitywnego istotne jest zwrócenie uwagi na strukturę świata pojęć oraz na sposoby kształtowania znaków przez indywidualny podmiot konceptualizujący.

Aby badać i opisywać gramatykę danego języka konkretnego człowieka badacz musiał stworzyć sobie instrumentarium najpierw w postaci pojęć. Według E. Tabakowskiej termin *pojęcie* należy rozumieć jako „czyjeś wyobrażenie o czymś, co istnieje w świecie [...], a pojęcia, które dokonują podziału rzeczywistości na sensowne jednostki noszą nazwę kategorii"[8].

Jak wiadomo, kategoria pojęciowa ukazuje dany zbiór elementów jako całość. W przypadku, gdy dana kategoria pojęciowa trafia do języka, wówczas staje się kategorią językową, tzn. znakiem. Omawiane kategorie pojawiają się nie tylko w postaci wyrazów, tj. kategorii leksykalnych, ale także w postaci kategorii gramatycznych. Poszczególne kategorie leksykalne zostają oprawione w ramy kategorii gramatycznej, bądź to rzeczownika, bądź czasownika lub np. imiesłowu. Na ramy strukturalne tworzone przez kategorie gramatyczne składają się abstrakcyjne rozróżnienia „między klasami wyrazów różnice liczby (pojedynczej i mnogiej), czasu gramatycznego itp. Każda klasa wyrazów sama w sobie stanowi kategorię"[9].

Istnieje jednak niebezpieczeństwo w nazewnictwie danej klasy, ponieważ znaczenia kojarzone z nią wiążą się z prototypowymi przedstawicielami danych kategorii, nie uwzględniając znaczeń peryferyjnych, co prowadzi do tego, iż dana kategoria powoli staje się zbiorem rozmytym[10].

Jako językoznawca orientacji kognitywistycznej – B. Rudzka-Ostyn twierdzi, iż podstawową trudność w opisie kategorii przypadka, będącego przedmiotem tego artykułu, jaką jest wewnętrzna różnorodność znaczeń w obrębie pojedynczej kategorii przy jedności i odrębności każdej z nich można usunąć przy zastosowaniu schematycznego modelu sieciowego (*schematic network model*), zaproponowanego przez twórcę gramatyki kognitywnej Ronalda Langackera.

[6] E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 20.

[7] E. Tabakowska, *Językoznawstwo kognitywne – nowe czy dawne...*, s. 65.

[8] E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 32–33.

[9] E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy języka...*, s. 33–40.

[10] Ibidem, s. 33–40.

Według B. Rudzkiej-Ostyn podstawowe tezy metodologiczne dotyczące analizy przypadka przedstawiają się następująco:

a) z racji tego, że gramatyka ma charakter symboliczny; morfemy gramatyczne będące wykładnikami przypadków mają określone znaczenie, gdyż w języku nie istnieją twory puste, a podstawowymi mechanizmami rządzącymi semantyką przypadka są *metaforyzacja* i *schematyzacja* [podkreślenie J.M.];

b) znaczenie każdego przypadka różni się od znaczenia każdego z pozostałych przypadków w obrębie systemu;

c) przypadek uczestniczy w sposób istotny w syntaktycznej organizacji całości zdania;

d) wybór określonego przypadka zależy w sposób istotny od wybranego przez mówiącego sposobu konstrukcji sceny (*scene construal*), tzn. od całej konstelacji czynników semantycznych i pragmatycznych[11];

U podstaw naszego porządkowania rzeczywistości pozajęzykowej leżą spójne obszary pojęciowe określane domenami kognitywnymi (*cognitive domains*)[12]. Do domen prymarnych językoznawstwo kognitywne zalicza domenę przestrzeni i czasu. Domenami sekundarnymi są m.in. domena abstrakcyjna, aksjologiczna oraz domena ilości[13]. W obrębie poszczególnych domen dochodzi do różnego rodzaju przeniesień; wzory rozumowania „praktycznego" nakładane są na wzory myślenia abstrakcyjnego, co prowadzi do powstawania w języku rozszerzeń metaforycznych lub też metafor. To powoduje, iż się tym tematem zainteresowałam.

W opozycji do językoznawstwa strukturalistycznego

> wszystkie kognitywne teorie języka stawiają metaforę w centrum uwagi: kluczowy dla JK [językoznawstwa kognitywnego] postulat motywacji wszystkich struktur językowych przypisuje metaforze status podstawowego mechanizmu kierującego procesami naszego rozumienia życiowego doświadczenia[14].

Pojęcie metafory pojmowane jest jako „rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy[15]". Wyrażenia figuratywne są podstawowym sposobem wyrażania „tego co złożone i abstrakcyjne, przez odwoływanie się do rzeczy prostszych, bardziej podstawowych i konkretnych"[16], a także podkreśla się jej wszechobecność m.in. w języku[17].

[11] B. Rudzka-Ostyn, *Z rozważań nad kategorią przypadka*, tłum. i red. E. Tabakowska, Kraków 2000, s. 12–13.

[12] R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, pod red. H. Kardeli, Lublin 1995, s. 164.

[13] R. Kalisz, W. Kubiński, *Przyimki, przypadki i domeny*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów* pod red. W. Kubińskiego, R. Kalisza i E. Modrzejewskiej, Gdańsk 1998, s. 193.

[14] E. Tabakowska, *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków 2001, s. 91.

[15] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 27.

[16] E. Tabakowska, *Językoznawstwo kognitywne a poetyka...*, s. 91.

[17] O. Jäkel, *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*, przeł. M. Banaś i B. Drąg, Kraków 2003, s. 21.

Skoro metafory są odbiciem procesów poznawczych i jednym ze sposobów funkcjonowania języka chciałabym zastanowić się nad metaforycznymi użyciami kategorii przypadka gramatycznego, a ściślej nad metaforycznym użyciem przyimka „na" z rzeczownikiem w bierniku w domenie BAŚŃ.

Jeżeli chodzi o samo rozumienie tzw. wyrażenia przyimkowego, to traktuję je jako analityczną formę przypadka[18]. Za Z. Topolińską uznaję końcówkę przypadkową z przyimkiem za „drugostopniowy sygnał relacji"[19]. Taki sposób pojmowania wyrażenia przyimkowego wiąże się bowiem z poglądami R. Langackera na temat konceptualnej jednolitości gramatyki [*Conceptual Unification*], mówiącej m.in. o tym, iż leksykon, morfologia i składnia tworzą kontinuum struktur, o różnym stopniu złożoności, a w konstrukcji wyrażenia przyimkowego landmark i przyimek odnoszą się do profilu wyrażenia rzeczownikowego[20].

Ponadto takie traktowanie rzeczownika z przyimkiem odpowiada prawom synergii rozumianej przeze mnie za J. Hubertem jako: „zsynchronizowane, harmonijne działanie elementów wchodzących w skład danego zbioru (zespołu) elementów"[21], która łączy się kognitywnym modelem kuli bilardowej (*the billiard ball model*). W modelu tym przedmiot przekazuje energię drugiemu przedmiotowi tworząc w ten sposób reakcję łańcuchową. W wyniku takiego przepływu energii element językowy zmienia swój pierwotny stan. Jest to swoistego rodzaju „gra językowa"[22], której uczestnicy – zdaniem S.R. Covey'a – komunikują się w sposób synergiczny[23]. Dochodzi wtedy do przeniesienia zjawisk z płaszczyzny fizycznej na płaszczyznę abstrakcyjną, co jest istotnym mechanizmem powstawania metafor[24]. Podstawową trudnością metodologiczną w próbie opisania wyrażeń figuratywnych w zakresie kategorii przypadka jest określenie ich typów. W odniesieniu do rozważań R. Kalisza na temat sposobów klasyfikacji różnych typów metafor chcę ukazać wyrażenia figuratywne dotyczące biernika z przyimkiem „na" w postaci spektrum, które jest możliwie najlepszym sposobem przedstawienia ich, bowiem ukazuje ono ich wariantywność w relacji do takich parametrów, jak: *nowość*, *zakorzenienie*, *produktywność* oraz *intensywność*[25]. W moim ujęciu spektrum to wygląda następująco:

[18] T. Rittel, *Szyk członów w obrębie form czasu przeszłego i trybu przypuszczającego*, Wrocław 1975, s. 16–21. Termin forma analityczna rozumiany jest przez autorkę jako formacja, której znaczenie wyrażone jest kilkoma słowami, bądź konstrukcja analityczna mogąca łatwo i często się rozczłonkowywać, Por. też J. Anusiewicz, *Konstrukcje analityczne we współczesnym języku polskim*, Wrocław 1978, s. 22–23.

[19] Z. Topolińska, *Przypadek – selektywna kategoria czasownika?*, [w:] *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, nr 34, Warszawa 1998, s. 297.

[20] R.W. Langacker, *Wykłady...*, s. 12, 40.

[21] J. Hubert, *Społeczeństwo synergetyczne*, Kraków 2000, s. 17.

[22] M. Wołos, *Koncepcja „gry językowej" Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków 2002, s. 35–42.

[23] S.R. Covey, *Komunikacja synergiczna*, przeł. J. Suchecki, [w:] *Mosty zamiast murów*, pod red. J. Stewarda, Warszawa 2000, s. 66–74. Cyt. za M. Wołos, *Koncepcja...*, s. 58.

[24] E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 33–36.

[25] R. Kalisz, *Językoznawstwo kognitywne w świetle językoznawstwa funkcjonalnego*, Gdańsk 2001, s. 112–113.

I.	II.	III.
metafory zakorzenione (pierwotne, martwe, „uśpione")	rozszerzenia metaforyczne	metafory właściwe
prototypowość (najmniej)	(więcej)	(całkowicie)
[domena przestrzenna]	[domena czasowa]	[domena abstrakcyjna]

Oprac. J. Machowska

Schemat 1. Spektrum metafory kategorialnej w obrębie analitycznych przypadków gramatycznych

W materiale empirycznym wyróżniam trzy rodzaje użyć metaforycznych ukazanych w postaci spektrum: *metafory zakorzenione* (pierwotne, martwe,, ,uśpione"); są to takie formy językowe, które obecnie nie są odczuwane jako wyrażenia figuratywne, lecz jako formy wyrażające treści konkretne[26]; *rozszerzenia metaforyczne* (*metaphorical extension*); chodzi o znaczenia usytuowane bardziej na peryferiach kategorii łączących się na zasadzie rodzinnego podobieństwa ze znaczeniami centralnymi; *metafory właściwe* (znajdują się tu egzemplifikacje mieszczące się całkowicie na peryferiach omawianych kategorii i są dalekie od prototypu).

W obrębie wymienionych metaforycznych użyć przypadka umieszczam odpowiadające im, moim zdaniem, domeny. W zakresie metafor zakorzenionych znajduje się tu domena przestrzenna, wśród rozszerzeń metaforycznych obecna jest domena czasowa, a wewnątrz kategorii metafor właściwych mieści się domena abstrakcyjna. W poszczególnych domenach zawierają się schematy, typy i podtypy w ujęciu R. Przybylskiej[27]. W przypadku nietypowych egzemplifikacji uczniowskich, wykraczających poza schematy, tworzę nowe przykładowe opisy. Ponadto poszczególne schematy, typy i podtypy użyć metaforycznych rzeczowników w bierniku z przyimkiem „na" obrazuję za pomocą skonstruowanych przez siebie schematów wyobrażeniowych[28]. Schematy te stosowane są do przedstawiania zjawisk językowych różnego rodzaju. Zatem wykorzystanie struktur schematów wyobrażeniowych pełni istotną funkcję egzemplifikującą poszczególne typy metafor. Na końcu dokonuję interpretacji poszczególnych typów wyrażeń figuratywnych. Przy omówieniu poszczególnych egzemplifikacji biorę pod uwagę nie tylko rzeczowniki i przyimek „na", ale także zwracam uwagę na treści, jak sądzę, dookreślające daną scenę, które niesie ze sobą znaczenie wyróżnionych w materiale badawczym czasowników.

Analizę materiału badawczego ograniczam do grupy leksykalno-semantycznej BAŚŃ. Badania były prowadzone w latach 1997–2003 w szkołach województwa małopolskiego. Razem przebadano 246 uczniów klas początkowych (w tym w klasie drugiej 133 osoby, a w klasie trzeciej 113 osób.) Sposób i czas badania był jedna-

[26] R.W. Langacker, *Kotwiczenie, kodowanie i dyskurs*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne II*, pod red. W. Kubińskiego i D. Stanulewicz, Gdańsk 2001, s. 24.

[27] R. Przybylska, *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Kraków 2002, s. 303–337.

[28] R. Kalisz, *Rola schematów wyobrażeniowych w wyjaśnianiu zjawisk językowych i psychologicznych*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego, Lublin 1993, s. 131–133.

kowy dla wszystkich klas – trzy godziny lekcyjne. Proces badawczy składał się z dwóch faz: 1 etap – dzieci po wysłuchaniu wierszy lub tekstów baśni przez nauczyciela (z uwzględnieniem znaków suprasegmentalnych mających wpływ na dziecięcy proces odbioru lektury)[29] uczestniczyły w zabawie w twórców (malarzy); 2 faza – uczniowie próbowali przełożyć język plastyki na język pisany i tworzyli własne utwory baśniowe.

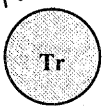
W analizie materiału badawczego posłużyłam się następującymi skrótami i oznaczeniami, które umożliwiły mi ukazanie metaforycznych użyć kategorii przypadka – biernika z przyimkiem „na" w polu pojęciowym BAŚŃ w opowiadaniach twórczych dzieci klas II i III w młodszym wieku szkolnym:

KD – kierunek docelowy drogi, czyli miejsce położone na przedłużeniu drogi ruchu trajektora od PW w stronę przeciwną do PD[30];
LM – landmark (figura sekundarna): to drugi – obok trajektora – wyakcentowany element predykacji relacyjnej lub profil nominalizacji[31];
PD – punkt docelowy drogi, czyli miejsce, w którym kończy się ruch trajektora[32];
PRTR – prymarny trajektor[33];
PW – punkt wyjściowy drogi, czyli jakieś miejsce, od którego zaczyna się ruch trajektora[34];
TR – trajektor– to najważniejsza, prymarna figura profilowanej relacji[35];
N1 – rzeczownik przedprzyimkowy denotujący byt przestrzenny stanowiący odpowiednik trajektora[36];
V – czasownik;
N2 – rzeczownik poprzyimkowy denotujący byt przestrzenny stanowiący odpowiednik landmarka[37];
– notacja ta jest używana za R. Przybylską w celu ukazania bytów z poziomu konceptualnego[38];
? – znak ten wprowadzam na oznaczenie nie do końca dookreślonego punktu docelowego trajektora;
W – wiosna, L – lato, J – jesień, Z – zima;

[29] A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984, s. 29.
[30] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 120.
[31] R.W. Langacker, *Wykłady...*, s. 26, 165.
[32] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 119, 203.
[33] S. Kopka, *„Rzucać" – co, czym, kto, kogo? Studium znaczeniowe*, Kraków 2002, s. 56.
[34] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 119, 203.
[35] R.W. Langacker, *Wykłady...*, s. 26, 169.
[36] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 203.
[37] Ibidem, s. 203.
[38] Ibidem, s. 203.

– strzałka ta informuje o przemieszczeniu się trajektora;

– linia ta ukazuje ruch mentalny trajektora;



– jest to trajektor w punkcie wyjściowym działania;

– jest to trajektor w punkcie przejściowym i/lub docelowym drogi fizycznej lub wyobrażeniowej;

– symbol ten pokazuje egzemplifikacje w zakresie czynności abstrakcyjnych;

– jest to multiplikacja trajektora;

– znak ten przyjmuję na określenie pojęcia dzień/ dni;

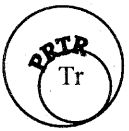
– figura ta symbolizuje przedmioty/ postaci zwierzęce;

– kształt ten oznacza różnego rodzaju przestrzeń otwartą;

– figura ta określa przestrzeń nieoznaczoną granicami, np.: kierunek świata – zachód;

– znak ten symbolizuje pojęcie świata;

– znak ten informuje o multiplikacji trajektora – pewien zbiór osób;



– jest to presuponowany trajektor;

– schemat ten ukazuje poszczególne pory roku.

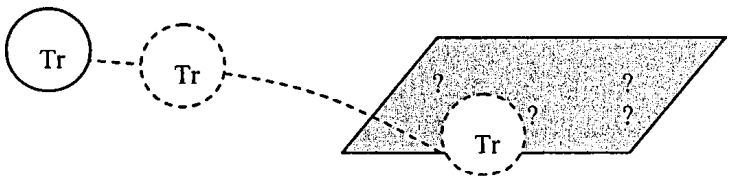
Analiza materiału badawczego[39]

1. Metafory zakorzenione (pierwotne):

Domena przestrzenna
Schemat 1[40]

TR (trajektor) # obiekt (byt morficzny, osoba, np. *staruszka, księżniczka, „on"*), który pokonuje/ pokonał/ pokona trasę PW (punkt wyjściowy drogi) – PD (punkt docelowy) # LM (landmark, tzn. *na dywan, na ziemię, na księgę*) – #górna, pozioma, nieosłonięta, zewnętrzna powierzchnia jakiegoś bytu morficznego: przedmiotu, zwierzęcia #)

1. ...staruszka upadła na dywan... [SP Stróża, Sylwia, kl. III.]
2. Księżniczka padła na ziemię. [SP Stróża, Patrycja, kl. III.]
3. I przewalił wszystko na księgę. [SP Nr 1, Tokarnia, Kasia, kl. III.]



Rys. 1.

W zdaniach tych TR (trajektor, tj. *staruszka, księżniczka, „on"*) ujmowany jest z punktu widzenia góra – dół (metafora orientacyjna w ujęciu G. Lakoffa i M. Johnsona, która ma związek z orientacją przestrzenną[41]). Taki sposób ukazywania zjawisk językowych wiąże się z układem naszego ciała oraz z podstawą doświadczeniową jednostki konceptualnej. Ruch locansu (trajektora) kończy się zlokalizowaniem go na zewnętrznej, górnej, poziomej powierzchni wyróżnionej w LM (landmarku, tj. *na dywan, na ziemię, na księgę*). Ponadto znaczenie przyimka *na*[42] oraz użycie czasowników *paść*[43], *upaść*[44], *przewalić*[45], implikujących takie ukie-

[39] Ukazana analiza jest częścią napisanej pod kierunkiem prof. Teodozji Ritteł rozprawy doktorskiej autorki pt.: „Rzeczownik w dyskursie wczesnoszkolnym (diagnoza i modelowanie wiedzy gramatycznej, semantycznej i pragmatycznej)", Kraków 2005 (wydruk komputerowy).

[40] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 304.

[41] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 36–44.

[42] *Inny słownik języka polskiego* pod red. M. Bańki, [skrót: ISJP] Warszawa 2000, t. I, s. 909; „na" – Jeśli ktoś lub coś znajduje się na czymś, to stykając się z powierzchnią tej rzeczy, zajmuje jej część., *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* pod red. A. Markowskiego, Warszawa 2000, s. 466.; „na" – przyimek łączący się rzeczownikiem (lub innym wyrazem w jego funkcji) w bierniku lub w miejscowniku 1. z biernikiem «tworzy wyrażenia oznaczające kierunek lub miejsce będące celem ruchu» [...]; 2. «tworzy wyrażenia wskazujące, że ruch odbywa się ku powierzchni, górnemu punktowi czegoś albo na jakąś płaszczyznę»;

[43] (ISJP II, 33); *paść* – jeśli jakaś osoba lub rzecz padła, to nagle zmieniła swoją pozycję na leżącą.

[44] (ISJP II 919); *upaść* – jeśli jakaś osoba lub rzecz padła, to nagle zmieniła swoją pozycję na leżącą.

[45] (ISJP I, 348); *przewalić* – jeśli jakaś osoba [...] przewaliła inną osobę lub rzecz, to przewróciła ją.

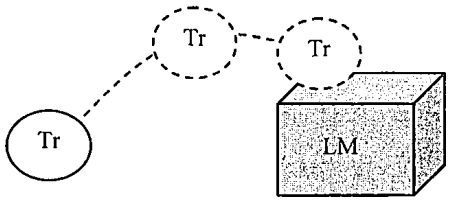
runkowanie ruchu trajektora, powoduje doprecyzowanie odcienia znaczeniowego czasowników. Podając tego typu przykłady skupiam się przede wszystkim na trajektorii[46] (czynność dokonywana przez trajektor) *padania, upadania, przewalania*, którą można określić schematyczną predykacją: [X pada na Y]. W tych zdaniach ważny jest nie tyle podmiot doświadczający, ile kierunek, w jakim ów podmiot zmierza, bowiem doszło tu do takiego zachowania ludzkiego ciała, w którym zostało ono pozbawione kontroli nad sobą i zdało się „na siły wprawiające w ruch oraz grawitację"[47]. Co metaforycznego dzieje się w omawianych egzemplifikacjach? Sądzę, że zakorzeniona metaforyczność tkwi w pojęciach (*dywanu*[48], *księgi*[49], *ziemi*[50]), gdyż nie wiadomo na który punkt (miejsce) obiektu upada podmiot doświadczający. Nie można przecież upaść na całą powierzchnię, lecz na jakąś jej część.

1. ...i zauważył ptaszka, który wchodzi na ruchome schody. [SP Kazimierza W., Bartłomiej, kl. II];

2. Kotek na dobranoc babci wyskakiwał na kolana... [SP Zdrochec, Joanna, kl. II];

3. ...astro (sic!) wdrapał (sic!) na roślinę owadożerną... [SP Nr 36, B. Biała, Marcysia, kl. III.];

4. Krasnoludek wskoczył na konika... [SP Łukowa, Patrycja, kl. III.].



Rys. 2.

Egzemplifikacje te przedstawiają orientację w górę (metafory orientacyjne według G. Lakoffa i M. Johnsona[51]). Podobnie jak w omawianych wcześniej przykładach ruch TR (trajektora, tj.: *ptaszek, kotek, astro, krasnoludek*) zostaje zlokalizowany na zewnętrznej, górnej powierzchni wyodrębnionej w LM (landmarka, tj.: *na ruchome schody, na kolana, na konika, na roślinę*). Użycie przyimka „na" oraz czasowników będących formacjami oznaczającymi wartość wertykalną – ruch w górę, tj.: *wchodzić,*[52] *wdrapać się,*[53] *wskoczyć*[54], *wyskakiwać*[55], dookreśla orientację prze-

[46] S. Kopka, *„Rzucać"...*, s. 58.
[47] Ibidem, s. 68.
[48] (ISJP I, 348); *dywan* – to gruba tkanina dekoracyjna, którą przykrywa się podłogi.
[49] (ISJP I, 723); *księga* – to stara lub duża książka.
[50] (ISJP II, 1343); *ziemia* – powierzchnia, po której poruszają się ludzie i zwierzęta; także podłoga.
[51] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 36–44.
[52] (ISJP II, s. 976, 981), *wchodzić//wejść* – jeśli weszliśmy na jakieś wyżej położone miejsce, to stawiając krok lub idąc znaleźliśmy się na nim;

strzenną przebiegającą na lini dół– góra[56], a ponadto konstrukcje oznaczające kierunek, zdaniem T. Żeberek, pozostają w zależności od konstrukcji oznaczających miejsce[57]. W opisywanych przykładach podmiot doświadczający nie podlega sile grawitacji, lecz sam powoduje zmianę miejsca. Trajektoria (czynność wykonywana przez trajektor) realizowana jest tu zatem w predykacji: [X wchodzi//wdrapuje się,// wskakuje //wyskakuje na Y]. Tu również proces metaforyzacji ukryty jest w znaczeniach rzeczowników: *kolana*[58], *konik*[59], *roślina*[60], *schody ruchome*[61], ponieważ TR (trajektor, tj.: *kotek, astro, krasnoludek)* obejmuje swoim zasięgiem tylko część obiektu.

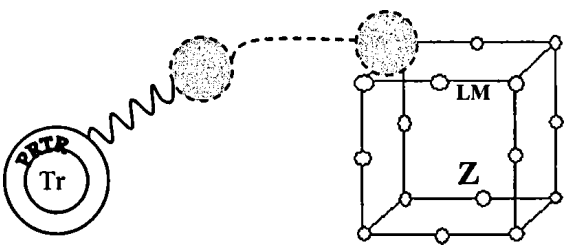
Schemat 1b[62]

PRTR (prymarny trajektor) – ręka, ręce agensa (presupozycja);

TR (trajektor, tj.: *Basia*) – # obiekt, który pokonuje/pokonał/ pokona trasę PW – PD #;

LM (landmark, tj.: *na zachód*) – # KD trasy ruchu TR #

Basia wypróbowała kulę, rzuciła ją na zachód... [SP Mogilany, Bartłomiej, kl. II.]:



Rys. 3.

[53] (ISJP II., 979); *wdrapać się* – jeśli ktoś wdrapał się na coś wysokiego, to wszedł na to, zwykle z trudem.

[54] (ISJP II, 1054); *wskoczyć* – jeśli wskoczyliśmy na coś, co znajduje się na pewnej wysokości lub sięga pewnej wysokości, to znaleźliśmy się na tym po wykonaniu skoku.

[55] (ISJP II, 1054); *wyskoczyć// wyskakiwać* – jeśli jakaś osoba lub rzecz wskoczyła gdzieś, to nagle znalazła się tam.

[56] A. Janowska, *Kategoria przestrzeni w historii języka polskiego* (na materiale czasowników prefiksalnych), [w:] *Przeszłość w językowym obrazie świata*, Lublin 1999, s. 179.

[57] T. Żeberek, *Rekcja przyimków w języku rosyjskim i polskim*, Warszawa 1988, s. 97.

[58] *Inny słownik języka polskiego...*, t. I., s. 640; *kolano*, l.mn. -a – to okrągłe, wypukłe miejsce, w którym zginamy nogę.

[59] *Inny słownik języka polskiego...*, t. I., s. 664.; *konik* – to zdrobnienie od „koń", gdy słowo to oznacza zwierzę [...], *koń* – s. 677 – to duże zwierzę udomowione przez człowieka i hodowane do różnych celów, np. do jazdy wierzchem;

[60] *Inny słownik języka polskiego...*, t. II., s. 460; *roślina* – organizm żywy, który ma zdolność wytwarzania substancji odżywczych, dzięki pochłanianiu światła. Rośliny są zazwyczaj zielone i wyrastają z ziemi.

[61] (ISJP II, 664); *schody ruchome* – to urządzenie przypominające schody, składające się z wielu ruchomych stopni, na których ludzie mogą jeździć w górę i w dół, z piętra na piętro.

[62] Jest to schemat stworzony przez autorkę na potrzeby analizy.

W zdaniu tym mamy do czynienia ze schematyczną predykacją pierwszej subtrajektorii (czynności wykonywanej przez trajektor, tj. *Basię*): „[X (ktoś) rzuca Y (czymś, coś, kimś, kogoś)]"[63]. Narzędziem, którym ów przedmiot jest rzucany jest ręka/ręce agensa, mimo że prymarny trajektor nie jest wymieniony w zdaniu ze względu na redundancję tego faktu, to jednak odbiorca komunikatu zdaje sobie sprawę z naturalnego presuponowania[64] udziału ręki w powodowaniu ruchu, bowiem dopiero w przypadku skonkretyzowania obiektu „rzucającego" dochodzi do tzw. blokady presupozycji rzucania ręką[65]. Właściwie owa presupozycja mieści się w tle i obejmuje elementy wiedzy o sytuacji nie mające językowego wyrazu[66]. Uszczegółowionym schematycznym obrazem łańcucha energetycznego *rzucania* w analizowanym zdaniu jest: AGENS (Basia) – [RĘKA/ RĘCE AGENSA – PRESUPOZYCJA] – PRZEDMIOT RZUCANY (kula) – CEL PRZESTRZENNY, KIERUNKOWY (zachód)[67]. Czasownik *rzucać* konotuje tu wprawienie czegoś w ruch i sygnalizuje najczęściej czynność świadomą i zmierzającą do jakiegoś celu[68]; w tym wypadku, opierając się na znaczeniu rzeczownika *zachód*[69], można stwierdzić, iż kierunek ten jest w jakimś stopniu niedookreślony. Jest on bytem amorficznym. Nie można go zmierzyć, co powoduje, że ma znamiona metaforyczności.

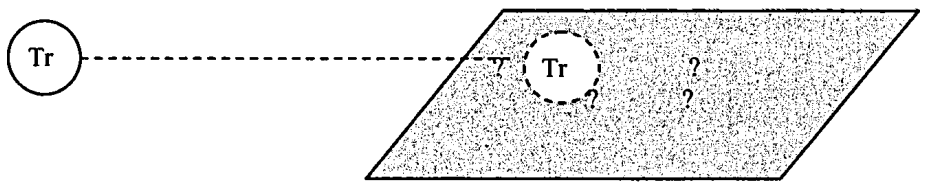
Schemat 2[70]

(LM [landmark, tj.: *na drogę, na łąkę, na stację, na zamek*] – #obszar peryferyjny, zewnętrzny w stosunku do jakiegoś centralnego, zamkniętego obszaru X#);

1. ...chłopiec wyszedł <u>na drogę</u>... [SP Zdrochec, Anna, kl. II.]

2. Zbysiu wyszedł <u>na łąkę</u>... [SP Zdrochec, Lucyna, kl. II.]

3. Od tego czasu jego właściciel zawsze wychodzi <u>na stację</u>... [SP Barwałd Śr., Ola, kl. III.]



Rys. 4.

[63] S. Kopka, *„Rzucać"* ..., s. 63.

[64] J. Antas, *O mechanizmach negowania*, Kraków 1991, s. 71–113.

[65] S. Kopka, *„Rzucać"* ..., s. 64.

[66] R. Grzegorczykowa, *Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia*, [w:] *Profilowanie w języku i w tekście*, pod red. J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego, Lublin 1998, s. 13.

[67] Schematyczna postać analizowanego zdania powstała w odniesieniu do propozycji S. Kopki w pracy *„Rzucać"* ..., s. 64.

[68] D. Buttler, *Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny (Walencja wyrazów)*, Warszawa 1976, s. 129.

[69] *Inny słownik języka polskiego*..., t. II, s. 1195; *zachód* – kierunek, w którym patrzymy na zachodzące słońce.

Ruch trajektora (tj.: *chłopiec, Zbysiu,właściciel)* jest tu ujmowany z punktu widzenia osoby obserwującej, znajdującej się w tym samym, bądź innym miejscu niż relans (trajektor). Podmiot doświadczający przemierza odległość od jednego punktu do punktu drugiego. Jest to zazwyczaj ruch w poziomie. O zmianie miejsca przez TR (trajektor) świadczy użycie czasowników ruchu z prefiksem *wy-* (*wyszedł, wychodzi*[71]). LM (landmark, tj.: *na drogę, na łąkę, na stację*) jako byt amorficzny, pozbawiony wyraźnych granic implikuje znaczenie metaforyczne danego wyrażenia.

1. Pewnego dnia na zamek przyjechał królewicz. [SP Mogilany, Monika, kl. II.]

Rys. 5.

W egzemplifikacji wyrażenia przyimkowego *na zamek* ruch TR (trajektora, tj. *królewicza* odbywa się do wnętrza landmarka, tj.: *zamku*. Przyimek „na" występuje tu w tradycyjnej roli[72], można by rzec archetypowej, co jak się wydaje, informuje nas o pierwotnym, figuratywnym znaczeniu tej konstrukcji językowej. Ponadto na proces metaforyczny w tym przypadku wskazuje locatum (landmark) – w postaci obiektu morficznego, stanowiącego obszar zamknięty – zamek[73], bowiem celem agensa jest znalezienie się we wnętrzu budynku, a nie na jego powierzchni zewnętrznej. Znaczenie przenośne ukryte jest w końcu w samej formie czasownika „przyjechać"[74]. Nie można w sposób dosłowny „przyjechać na zamek".

2. Rozszerzenia metaforyczne:

Domena czasowa

Podtyp 8b[75]

[LM (landmark, tj.:] – N2 = determinator: następny, najbliższy, przyszły; pierwszy, drugi, trzeci... + rzeczowniki – nazwy powtarzających się okresów czasu: dzień, tydzień, miesiąc, rok...]

[70] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 305.

[71] (ISJP II, 1098); *wyjść* – Jeśli wyszliśmy skądś, to idąc opuściliśmy to miejsce.

[72] *Nowy słownik poprawnej polszczyzny...*, s. 466; Przyimek *„na"* występuje także w kilku tradycyjnych połączeniach wskazujących na ruch do wnętrza obiektu [...].

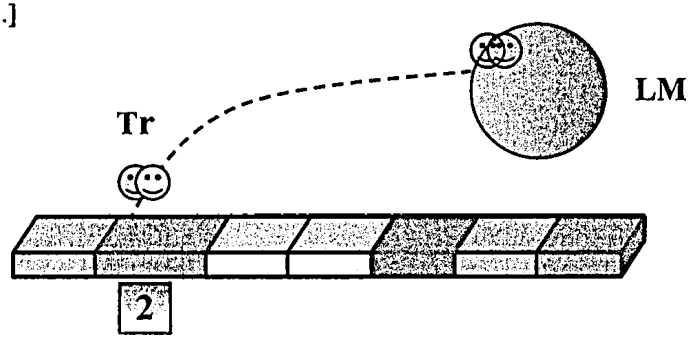
[73] (ISJP II, 1237); *zamek* – to okazała budowla mieszkalno-obronna, dawniej rezydencja królów, książąt i magnatów.

[74] (ISJP II, 364); *przyjechać* – Jeśli jakaś osoba lub pojazd przyjechały gdzieś, zwłaszcza do miejsca, w którym jesteśmy, to jadąc znalazły się tam.

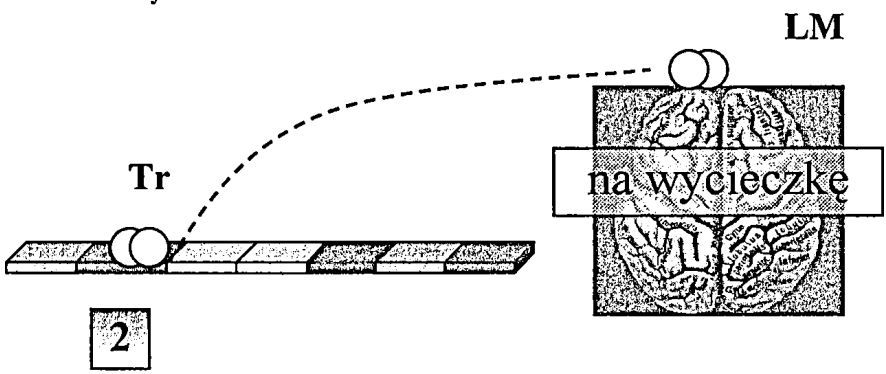
[75] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 312.

Na drugi dzień trzy świnki ruszyły w świat... [SP Wierzchosławice, Agnieszka, kl. II.]

...na drugi dzień wszyscy wybrali się na wycieczkę do lasu. [SP Piwniczna Z., Adam, kl. II.]



Rys. 6.



Rys. 7.

W domenie temporalnej następuje skanowanie relacji przestrzennych na relacje czasowe, gdyż zamiast „realnej trasy ruchu w przestrzeni fizycznej mamy wyobrażenie wirtualnego konceptualizatora przemieszczającego się w czasie zgodnie z metaforą CZAS TO PRZEDMIOT NIERUCHOMY, A MY PORUSZAMY SIĘ W CZASIE..."[76]. W zdaniu tym owo przeniesienie między domenami doprecyzowane jest przez rzeczownik dzień[77] oraz przymiotnik (liczebnik) porządkowy *drugi*[78]. Czas dziania się opisywanej trajektorii złożonej jest umieszczony tu nie tyle w tle akcji, lecz jest równorzędny z relokacją (przemieszczeniem się) agensa zbiorowego – *świnek, wszystkich* (tzw. multiplikacja trajektora[79]) w świat lub do lasu.

[76] Ibidem, s. 311.

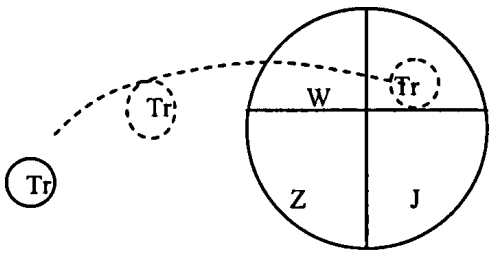
[77] (ISJP I, 353); *dzień* – to okres 24 godzin, w którym Ziemia wykonuje pełny obrót dookoła osi i w którym przez pewien czas jest jasno na dworze, a przez pewien czas jest ciemno [...].

[78] (ISJP I, 963); *drugi* – to drugi dzień miesiąca.

[79] R. Przybylska, *Polisemia przyimków*..., s. 177.

O rozszerzeniu metaforycznym, jak sądzę, świadczy tu fakt, iż w domenie czasowej mamy do czynienia z abstrakcyjnym ruchem odbywającym się w określonym odcinku czasowym.

Filip wybrał się na wakacje... [SP Nr 36, B. Biała, Marcin, kl. III.]



Rys. 8.

Portretowana sytuacja ukazuje podmiot doświadczający, który przemieścił się w jakimś, nieznanym kierunku. O ruchu wertykalnym: dół – góra trajektora, tj.: *Filipa* informuje nas nie tylko znaczenie czasownika „wybrać", ale i przedrostek *-wy* wskazujący na relokację (przemieszczenie się) agensa. W sferze wpływów locansa (trajektora) znajduje się wyodrębniony z domeny temporalnej wycinek czasu projektowany przez rzeczownik *wakacje*[80]. Takie nałożenie się dwóch domen, bądź konceptualizacja jednej domeny w terminach innej mieści się, jak się wydaje, w kategorii rozszerzenia metaforycznego, gdyż obydwie domeny są tu równoważne.

3. Metafory właściwe:

Domena abstrakcyjna

Podtyp 9a[81]

TR – #osoba# N1 nom agens lub N1 acc pacjens

LM – #wydarzenie/ akcja#

V – czasownik podmiotowy ruchu ukierunkowanego, czasownik przedmiotowy wyrażający powodowanie ruchu ukierunkowanego

1. ...gdy wybrał się na polowanie... [SP Kazimierza W., Ania, kl. II.]

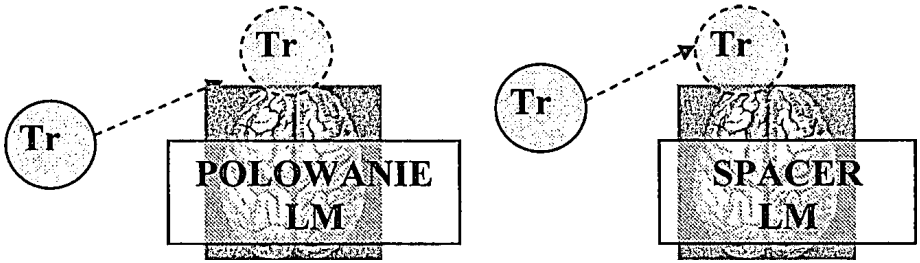
2. ...Kubuś Puchatek wybrał się do lasu na spacer. [SP Piwniczna Z., Krzyś, kl. II.]

3. ...Kubuś Puchatek [...] wybrał się na spacer... [SP Grochowo, Ela, kl. III.]

4. Pewnego dnia wypłynęli na połów... [SP Mogilany, Paweł, kl. II.]

[80] (ISJP II, 963); *wakacje* – to okres, zwłaszcza letni, kiedy uczniowie i studenci nie chodzą do szkoły, a dorośli mają urlopy.

[81] R. Przybylska, *Polisemia przyimków*..., s. 315.

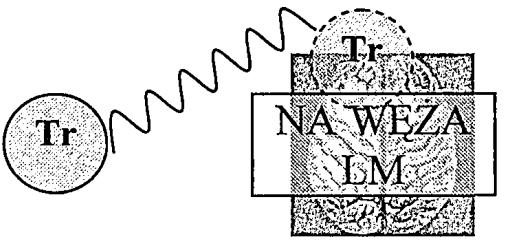


Rys. 9.

W wyekscerpowanym materiale empirycznym locansem (trajektorem, tj. „on", „oni", *Kubuś Puchatek)* jest postać pseudomorficzna – bajkowy bohater, która pokonuje przestrzeń nie fizyczną, na co wskazywałoby użycie przyimka „na", ale wyobrażeniową. Owa przestrzeń mentalna nie jest trójwymiarową przestrzenią fizyczną, ale stanowi odbicie postrzegania rzeczywistości przez nasz mózg. Zatem podstawowe doświadczenia poznawcze człowieka znajdują „silny wyraz w semantyce i strukturze języka naturalnego"[82]. Na ruch fizyczny wskazuje również znaczenie czasownika *wybrać się*[83]. Funkcję dookreślającą pełnią w tych zdaniach rzeczowniki w bierniku będące w tym wypadku niejako pojemnikiem dla form czasownikowych, są punktem docelowym w przedstawionej scenerii – źródłem docelowym łańcucha energetycznego (absorbentem energii – odbiorcą)[84]. Zarówno rzeczownik *spacer*[85], jak i *polowanie*[86] zawierają w sobie znaczenie celu, co powoduje, iż dochodzi w tym wypadku do przeniesienia między domenami, co zdaniem T. Żeberek można określić jako konceptualizację jednej domeny w terminach innej[87].
Typ użycia: 15
LM= PRZECIWNIK
Podtyp15 a[88]
ATAK FIZYCZNY NA KOGOŚ, COŚ

[82] E. Tabakowska, *„Pobłądzić po malowniczych zaułkach starego miasta": semantyka polskiego przyimka po i przedrostka po-*, [w:] *Collectanea Linguistica In Honorem Casimiri Polański*, pod red. M. Brzezinę i H. Kurek, Kraków 1999, s. 269.
[83] (ISJP II, 1073); *wybrać się* – jeśli wybraliśmy się dokądś, to poszliśmy lub pojechaliśmy tam.
[84] S. Kopka, *„Rzucać"* ..., s. 65.
[85] (ISJP II, 636); *spacer* – to chodzenie, rzadziej jeżdżenie dla przyjemności lub dla zdrowia przez jakiś czas.
[86] (ISJP II, 164); *polowanie* – wyprawa, na której ludzie tropią i zabijają dziko żyjące zwierzęta, dawniej dla zdobycia jedzenia, dziś traktując to jako sport.
[87] T. Żeberek, *Kilka uwag o metaforycznym użyciu przyimków*, [w:] *Problemy gramatycznego opisu języków słowiańskich*, Rzeszów 2002, s. 167.
[88] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 328.

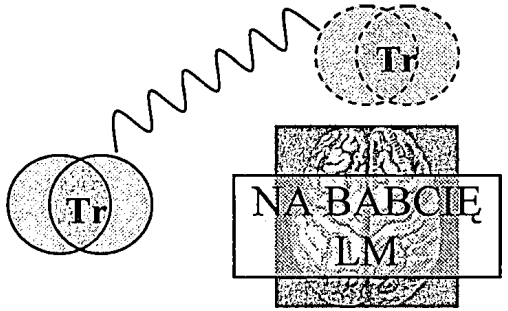
V – czasowniki opisujące agresywne działanie osoby = TR na szkodę LM o charakterze fizycznym lub przejawianie przez TR wrogich zamiarów przez LM
...i królewna rzuciła się na węża [SP Mogilany, Bartłomiej, kl. II.]



Rys. 10.

Egzemplifikacja ta ukazuje agensa – przedmiot pseudomorficzny – bohaterkę baśni (królewna), która dokonuje relokacji w przestrzeni fizycznej i mentalnej (psychicznej). Ruch ten związany jest z atakiem na landmark w postaci bytu morficznego – *węża.* Napaść obejmuje tu aspekt zachowania wrogiego i gwałtownego. Zatem w omawianym przykładzie zaznacza się „obecność dwóch podstawowych wariantów semantycznych rzucania się – wprawianie w szybki ruch własnego ciała oraz ruch związany z atakiem"[89]. Zdaniem T. Żeberek czasowniki oznaczające napadanie na kogoś lub coś cechuje nie tylko negatywny stosunek do kogoś, ale i występowanie przeciwko komuś z użyciem siły, przemocy[90]. Taką kontaminację dwóch domen: przestrzennej i abstrakcyjnej – mentalnej, mimo że pozornie wskazują na orientację góra – dół (metafora orientacyjna wg G. Lakoffa), tworzą metafory konceptualne[91].
Podtyp 15 c[92]
KIEROWANIE NEGATYWNYCH EMOCJI POD CZYIMŚ ADRESEM, NA COŚ
V– czasowniki opisujące negatywne emocje osoby TR wobec LM
LM – #osoba/ sytuacja/ akant sytuacji #
Szare myszki rozgniewały się na babcię. [SP Grochowo, Sylwia 2, kl. III.]

[89] S. Kopka, *„Rzucać"...*, s. 67.
[90] T. Żeberek, *Rekcja przyimków...*, Warszawa 1988, s. 108.
[91] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 25–28.
[92] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 329.



Rys. 11.

Przykłady dotyczące pejoratywnych stanów uczuciowych TR względem LM obrazują ruch w przestrzeni mentalnej. Przedmiotem (instrumentem) w owej przestrzeni są czasowniki oznaczające napadanie[93] i/lub napastowanie[94] (*rozgniewać się*)[95]. To właśnie czasowniki związane z emocjami otwierają miejsce[96] dla wyrażeń przyimkowych. Energia płynie od trajektora (*myszki*) do landmarka (*babcia*). Metaforyczność opisywanego uczucia negatywnego polega na tym, iż odczucia wewnętrzne podmiotów doświadczających i ich zachowania w perspektywie percepcji zmysłowej odnoszą się do rzeczywistości pozajęzykowej nie wprost, ale przez sposoby ludzkiego poznania. Dochodzi wówczas, zdaniem I. Nowakowskiej-Kempnej, do przekraczania w procesach myślenia (a w efekcie działania) etapów ludzkiego doświadczenia; tj.: percepcja, konceptualizacja, symbolizacja[97].

W badanym materiale empirycznym znalazły się również przykłady użyć metaforycznych, dla których nie można znaleźć, według R. Przybylskiej, motywacji semantycznej[98]. Sądzę, że tego typu przykłady można by umieścić w wyodrębnionej przez R. Kalisza i W. Kubińskiego[99] z domeny abstrakcyjnej (pojęciowej) domenie aksjologicznej. W wyekscerpowanym materiale empirycznym można zaobserwować aksjologemy pozytywne związane z różnego typu wartościami. W analizie materiału badawczego przyjmuję podział wartości zaproponowany przez J. Puzyninę w pracy *Język wartości*, która wyodrębnia 7 grup wartości ostatecznych pozytywnych i negatywnych. Każda wymieniona przez nią kategoria wartości ma więc swoje cen-

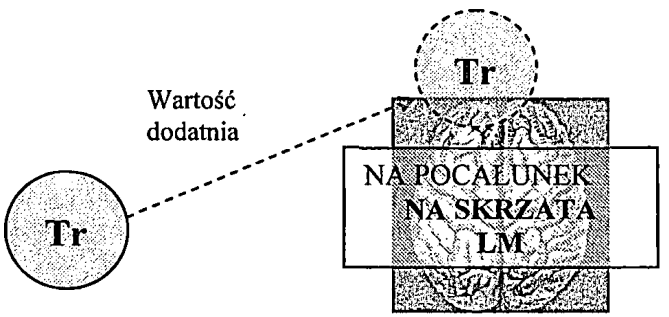
[93] T. Żeberek, *Rekcja przyimków...*, s. 108.
[94] D. Buttler, *Innowacje składniowe...*, s. 191.
[95] (ISJP II, 472); *rozgniewać* – jeśli jakaś osoba lub sytuacja rozgniewała nas albo jeśli rozgniewaliśmy się z jej powodu, to wpadliśmy w gniew.
[96] Z. Kempf, *Próba teorii przypadków*, cz. I, Opole, 1978, s. 18.
[97] I. Nowakowska-Kempna, *Język ciała czy ciało w umyśle, czyli o metaforyce uczuć*, [w:] *Język a kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, pod red. I. Nowakowskiej-Kempnej, A. Dąbrowskiej i J. Anusiewicza, Wrocław 2000, s. 37.
[98] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 331.
[99] R. Kalisz, W. Kubiński, *Przyimki, przypadki i domeny...*, s. 193.

trum pojęciowe (np. dla wartości pozytywnych transcendentnych stanowi je dobro transcendentne itd.)[100].

	WARTOŚCI OSTATECZNE	
	Pozytywne	Negatywne
1) transcendentne (metafizyczne)	*dobro transcendentne, świętość, piękno*	*zło transcendente*
2) poznawcze	*prawda*	*błąd, niewiedza*
3) estetyczne	*piękno*	*brzydota*
4) moralne	*dobro drugiego człowieka*	*krzywda innego człowieka*
5) obyczajowe	*zgodność z obyczajem*	*brak przystosowania do obyczaju*
6) witalne	*własne życie*	*śmierć*
7) (odczuciowe) hedonistyczne	*poczucie własnego szczęścia, przyjemności*	*nieszczęście, ból*

Schemat 2.

Królewna czekała na pierwszy pocałunek miłości. [SP Wierzchosławice, Paweł, kl. II.]
Czekał na czerwonego skrzata. [SP Wierzchosławice, Szymek, kl. II.]
...oni zgodzili się na rozejm. [SP Mogilany, Jacek, kl. II.]
...w każdej sytuacji mogli liczyć na swoją pomoc. [SP nr 25, Kraków, Sebastian, kl. II.]
...Basia zgodziła się na posprzątanie pokoju Joli. [SP Mogilany, Aga, kl. II.]
Aby każdy mógł liczyć na moją pomoc i odwagę. [SP Brzesko Okocim, Karol, kl. II.]



Rys. 12.

[100] J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 40–41.

W wyodrębnionym materiale badawczym można wyróżnić następujące przykłady mieszczące się w obrębie: 1) wartości odczuciowych (*czekać na pocałunek, czekać na skrzata)*; 2) wartości moralnych (*liczyć na pomoc i odwagę, zgodzić się na rozejm*); 3) wartości estetycznych (*zgodzić się na posprzątanie*).

***

Wyłanianie się nowych znaczeń wyrażeń przyimkowych w wyniku działania mechanizmów metaforycznych wynika z faktu, iż metaforyzacja jest pojęciem procesualnym (dynamicznym i stadialnym)[101]. Jej wielostopniowy charakter staje się źródłem dla kolejnego ogniwa metaforyzacji, bowiem ostateczne sensy przenośne wynikają z inferencji z podstawowej domeny (zazwyczaj przestrzennej) do innych domen (czasowej, abstrakcyjnej, ilości oraz aksjologicznej). Domeny te określane jako docelowe (ang. *target domain*) są odbierane przez nas niejako „przez okulary" domeny źródłowej, będącej najczęściej domeną fizyczną[102].

W analizowanym materiale językowym w obrębie metafor zakorzenionych („uśpionych") znajduje się domena przestrzenna. Uczniowskie egzemplifikacje przedstawiają widzenie świata z perspektywy *dół – góra/góra – dół* (metafora orientacyjna)[103], co wiąże się z podstawowymi aspektami poznawczymi ludzkiego umysłu – tj. z myśleniem opartym na percepcji wzrokowej. W pierwotnych wyrażeniach figuratywnych proces metaforyzacji obejmuje poszczególne części łańcucha energetycznego (m.in. czasowniki konotujące ruch fizyczny, np.: *paść, przewalić, wyjść* oraz przyimek „na"), który kończy się na absorbencie energii (odbiorcy) – rzeczowniku (np.: *kolana, roślina, ruchome schody, łąka, droga* itp.).

W zakresie rozszerzeń metaforycznych można wyróżnić domenę czasową opartą na lokalistycznym widzeniu świata. Znajdują się tu przykłady metafor konceptualnych. O rozszerzeniu metaforycznym, jak sądzę, świadczy tu fakt, iż w domenie temporalnej mamy do czynienia z abstrakcyjnym ruchem odbywającym się w określonym odcinku czasowym. TR pokonuje przestrzeń mentalną (wyobrażeniową), mimo że w uczniowskich egzemplifikacjach pojawia się czasownik ruchu – *wybrać się* – implikujący znaczenia przestrzeni fizycznej. To LM (*wakacje*) stanowiący wyodrębniony z domeny temporalnej wycinek czasu decyduje o przeniesieniu, czy też nałożeniu się dwóch aspektów: fizycznego i wyobrażeniowego. W ten sposób dochodzi do zjawiska rozszerzenia metaforycznego.

W kategorii metafor właściwych mieszczą się przykłady, w których, moim zdaniem, pojemnikiem dla różnego rodzaju form czasownikowych (należą tu verba związane z ruchem fizycznym, ale także oznaczające czynności psychiczne człowieka, np.: *wybrać się, rzucić się, rozgniewać się*) są rzeczowniki zarówno konkretne (*wąż, babcia*), jak i abstrakcyjne (*spacer, polowanie*). Do tej grupy metafor moż-

[101] T. Rittel, *Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dziewięciolatków*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków 1995, s. 186.
[102] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 43.
[103] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 36–44.

na również zaliczyć użycia wyrażeń przyimkowych w kontekście takich klas znaczeniowych czasowników, dla których ze współczesnego punktu widzenia trudno jest odnaleźć motywację semantyczną *(czekać na pocałunek, czekać na skrzata, zgodzić się na rozejm, liczyć na pomoc)*[104]. Jedyną domeną odpowiadającą podanym przykładom jest domena aksjologiczna.

Reasumując: granice różnego typu metafor są nieostre, co wynika, jak sądzę, z niedookreśloności gramatyki (o czym wspomina J. Lyons[105]), czy też z istnienia w języku kategorii rozmytych (J.R. Taylor[106]), bądź określanych przez G. Kleibera jako kategorii nieostrych[107] oraz z poglądów kognitywistów na temat gramatyki rozumianej jako kontinuum[108]. Ponadto metafora jako zjawisko dwuwymiarowe w lingwistyce edukacyjnej (nauka o języku/nauka języka)[109] i określane przez A. Okopień-Sławińską jako ruchliwe i wskazujące na trudności w wyznaczaniu granic między wyrażeniami metaforycznymi a innymi[110] powoduje, iż badacz języka stoi przed wielkim i trudnym wyzwaniem zajmując się opisywaniem tego typu wyrażeń figuratywnych.

Metaphorical use of grammar cases in utterances of pupils at early school age (grammar metaphors)

Abstract

The subject of the paper is to show grammar metaphor in a cognitive perspective. The analyzed empirical material was taken from written discourse (both thematic – referring to *FAIRY-TALE* – and activity [intersemiotic translation] ones) of early school pupils (2nd and 3rd form). The author focused on some metaphorical uses of the accusative case with the preposition *on* (*Polish* „na").The analyzed figurative expressions are presented by means of prepared by the author spectrum including variability in relation to such parameters like newness, rootedness, productivity, and intensity. Within the spectrum three types of metaphorical uses were distinguished and then three domain (spatial, temporal, and abstract) were separated within the metaphorical uses. Particular schemes, types, and subtypes of metaphorical uses of nouns in accusative case with the pronoun *on* were finally illustrated by means of prepared by the author notional schemes.

[104] R. Przybylska, *Polisemia przyimków...*, s. 337.
[105] J. Lyons, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 1975, s. 174–175.
[106] J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, s. 82–87.
[107] G. Kleiber, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, Kraków 2003, s. 106–107.
[108] R.W. Langacker, *Wykłady...*, s. 12.
[109] T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, pod red. R. Mrózka, Katowice 2000, s. 15.
[110] A. Okopień-Sławińska, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej*, Kraków 2001, s. 145.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Iwona Bińczycka

Metaforyczne definiowanie *cierpienia* w języku uczniów

1. Wayne C. Booth przeszło dwadzieścia lat temu obliczył, że jeśli utrzyma się tempo prac badawczych poświęconych metaforze, a prognozy demograficzne sprawdzą się, to w roku 2039 liczba badaczy zjawiska przekroczy liczbę wszystkich żyjących w tym czasie ludzi[1]. W europejskim kręgu kultury historia rozważań nad metaforą liczy prawie dwadzieścia cztery wieki. Zjawisko metafory wzbudza zainteresowanie nie tylko poetyki i lingwistyki, ale również takich dyscyplin, jak psychologia, filozofia, logika, semiologia. Metafora (gr. *metaphora* – przeniesienie) to wyrażenie, w którego obrębie następuje zamierzona przemiana znaczeń składających się na nie słów. Opiera się ona na postrzeganym podobieństwie między dwiema rzeczami[2]. Metafory poetyckie są rezultatem indywidualnej odkrywczości, mają zaskakiwać, zastanawiać, stanowić wymagającą rozwiązania zagadkę. Natomiast metafory potoczne, zwane także językowymi są powtarzanymi, utartymi w obyczaju językowym zestawieniami słów i rozumiane są automatycznie.

Istnieją trzy teorie metafor. Według substytucyjnej teorii metafora jest celową dewiacją, artystycznym odstępstwem od językowej naturalności. W *Poetyce* Arystotelesa czytamy: „Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na podstawie analogii"[3]. Także Kwintylian klasyfikował metafory ze względu na to, czego są zastępnikami, ale operacje substytucyjne porządkował w obrębie kategorii żywotności i nieżywotności. W Arystotelowskiej opinii, że metafora to skrócone porównanie, zakorzeniona jest teoria porównaniowa. Upatruje ona motywacji metafory w podobieństwach, w pokrewieństwach między zjawiskami czy obiektami, których nazwy zostały w metaforze zestawione lub podmienione. Ostatnia – interakcyjna teoria metafor, traktuje wyrażenie metaforyczne jako obszar współoddziaływania dwóch, co najmniej dzie-

[1] http://www.mish.uw.edu.pl/wyklady/kloch_metafora.html, s. 1.

[2] *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, pod red. E. Tabakowskiej, Kraków 2001, s. 56.

[3] Arystoteles, *Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Wrocław 1983, s. 65.

dzin, z których główna w tym wyrażeniu – zostaje przedstawiona i przekształcona przez system implikacji skojarzeniowych typowych dla drugiej, pomocniczej. W najnowszych ujęciach metafora traktowana bywa jako konstrukcja językowa. Dla jej opisu aplikowany jest cały aparat współczesnej semantyki i lingwistyki tekstu. Korzysta się z koncepcji stworzonych w obrębie gramatyki, poetyki generatywnej, pragmatyki, teorii aktów mowy, spójności tekstu, a także lingwistyki kognitywnej[4].

2. Podstawowym przedmiotem zainteresowania kognitywistów są pojęcia, które istnieją w umysłach użytkowników języka. Nie negując istnienia świata zewnętrznego, próbują oni omawiać i opisywać pojęcia osadzone w umysłach ludzkich. Pojęcia te są w dużej mierze indywidualne, są przejawem różnych doświadczeń ludzkich[5]. Jak podaje J. Bartmiński, celem definicji kognitywnej jest:

> zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania[6].

Prezentowane poniżej uczniowskie definicje słów odkrywają cechy racjonalności potocznej, uwarunkowanej kulturowo. Istotny jest tu wpływ szkoły, rodziny, Kościoła, grup rówieśniczych, środków masowego przekazu itd. Definicje te wykraczają poza podany w definicji słownikowej układ cech kategoryzujących[7]. A według S. Kamińskiego, definicja to:

> określenie (krótkie, lecz pełne) zmierzające do jednoznacznej charakterystyki jakiegoś przedmiotu (definicja rzeczy, zwana często definicją realną) lub zakomunikowania o semantycznych funkcjach wyrażenia (znaczeniu, denotacji lub konotacji) poprzez wskazanie sposobu jego przekładalności na inne wyrażenie (definicje wyrażenia, zwane zwykle definicją nominalną). Zatem tym, co wyróżnia definicyjne wyrażenia spośród innych wyrażeń językowych jest funkcja wyjaśniająca z odniesieniem zarówno do rzeczywistości pozajęzykowej, jak i zwrotów językowych[8].

W *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego za podstawowy uznano typ definicji przedmiotowej, wprowadzającej w miejsce opisu znaczenia wyrazu opis cech desygnatu. Intencją tych definicji było osiągnięcie pełnej obiektywności opisu, wyrażającej się w przekazywaniu w definicjach naukowej wiedzy o świecie podawanej językiem specjalistycznym. Są to definicje o charakterze równościowym, w których między wyrażeniem definiowanym a definiującym zachodzi

[4] M. Głowiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2002, s. 300–303.

[5] R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 40, por.: T. Rittel, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków 1995, s. 66.

[6] J. Bartmiński, *O profilowaniu pojęć w słowniku etnolingwistycznym*, [w:] *Profilowanie pojęć. Wybór prac*, zestawił J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 75–76.

[7] R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 69.

[8] *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk i in., t. 3, Lublin 1979, s. 1090.

stosunek równoznaczności lub równoważności[9]. Dla przykładu podajmy definicję *cierpienia* zaczerpniętą ze słownika W. Doroszewskiego[10]:

CIERPIENIE – dolegliwość, przykrość, męczarnia, męka, ból.

J. Apresjan stawia trzy wymagania definicjom leksykograficznym: nie mogą one być cyrkularne, definiens i definiendum muszą być identyczne, określające znaczenia powinny być konieczne i wystarczające dla znaczenia pojęcia[11].

Odrzucenie schematu definicji równościowej pojawia się w *Słowniku ludowych stereotypów językowych* pod. red. J. Bartmińskiego. Można znaleźć tam definicje, które nazwane zostały definicjami kognitywnymi. Zdają one sprawę z właściwego językowi sposobu strukturowania treści poznawczych za pomocą wprowadzenia wewnętrznej kategoryzacji semantycznej zdań definiujących (struktura fasetowa). Dobór i układ faset tworzy profil pojęcia – pewien szczególny sposób ujęcia przedmiotu, który zależy m.in. od wiedzy o świecie, typu racjonalności, systemu wzorców i wartości[12]. Kognitywizm pozwala na przyjęcie perspektywy interpretacyjnej adekwatnej do kompetencji użytkowników języka[13] – w analizowanych przeze mnie definicjach będzie to perspektywa uczniów.

3. W konceptualizacji pojęć wartościowanych przez uczniów znaczną rolę odgrywają metafory, pozwalają one na pojmowanie i wyrażanie obiektów mniej konkretnych, abstrakcyjnych za pośrednictwem pojęć konkretniejszych, wyraźniej zarysowanych w doświadczeniach dzieci i młodzieży[14]. I.A. Richards podkreślał ogromną rolę metafory we wszelkim myśleniu abstrakcyjnym, odrzucił stanowisko, że jest ona czymś niezwykłym lub patologicznym w używaniu języka. T.P. Krzeszowski we wstępie do wydania polskiego *Metafor w naszym życiu* G. Lakoffa i M. Johnsona pisze, że stanowi ona składnik codziennego posługiwania się językiem, a co więcej, wpływa na nasz sposób postrzegania, myślenia i działania. Autorzy tej książki, przedstawiciele amerykańskiego językoznawstwa kognitywnego, zauważają „obecność metafory w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz także w myślach i czynach. System pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w swej istocie metaforyczny". Dla nich metafora to „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy"[15]. S. Lewis stwierdził, że gdy mówimy o rzeczach, których nie postrzegamy za pomocą zmysłów, musimy uciekać się do metaforycznego użycia języka. Rzeczy widzimy nie takimi, jakie są w obiektywnej rzeczywistości, lecz jak jawią się w naszym doświadczeniu.

[9] P. Krzyżanowski, *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego, R. Tokarskiego, Lublin 1993, s. 389.

[10] *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa 1964, s. 996.

[11] A. Seretny, *Definicje i definiowanie*, Prace Instytutu Polonijnego UJ, Kraków 1998, s. 256.

[12] P. Krzyżanowski, *O rodzajach definicji...*, s. 391–392. por. też: T. Rittel, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata...*, s. 66.

[13] R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 70.

[14] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 139.

[15] Ibidem, s. 6–9, 25 i 27.

Przypomnijmy słowa T. Rittel:

> U dzieci umysł angażuje się w akty natury poznawczej i twórczej, w których metafora jest wartościową dyspozycją języka, umożliwiającą przekazywanie treści niemożliwych do przekazania w inny sposób[16].

Wprawdzie metafory u dzieci powstają na innych zasadach niż u dorosłych, ale nie znaczy to, że są mniej wartościowe[17]. Należy je „torować" i wydobywać, co stanowi przedmiot zainteresowania lingwistyki edukacyjnej[18]. „Niejednoznaczność" wyrażeń metaforycznych jest specyficzną własnością języka, wymagającą w lingwistyce edukacyjnej odpowiednich procedur analitycznych i sposobów opisu[19].

4. W mojej pracy zajęłam się zagadnieniem tworzenia definicji *cierpienia* przez uczniów klasy pierwszej liceum i gimnazjum[20]. Analizy definicji uczniowskich dokonałam z punktu widzenia kognitywizmu. Niełatwo było zdecydować się, w jaki sposób badać poziom rozumienia metaforycznego uczniów i poziom kompetencji aksjolingwistycznej. Zastanawiałam się również, czy efektywne będzie badanie metafor uczniowskich, skonstruowanych na konkretnie zadany temat. To ćwiczenie może zostać uznane za sztuczne, często spotykamy się bowiem z opinią, że tylko spontaniczność może doprowadzić do prawdziwej poetyckości. Jednakże dla mnie nie były istotne dokonania poetyckie, skupić się chciałam na umiejętnościach myślenia metaforycznego. Dlatego zdecydowałam się, aby uczniowie podjęli próby stworzenia metaforycznych definicji pojęć, metafor CIERPIENIA. Zagadnieniem CIERPIENIA w obydwu badanych klasach zajęliśmy się przy okazji analizy fragmentów *Elementarza księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego.* Chcę podkreślić, że badania przed czytaniem lektury, gdyż spostrzeżenia autora tej książki mogłyby narzucić uczniom pewne określone sposoby definiowania tego słowa, por. wypowiedź księdza poety: „CIERPIENIE to doświadczenie, które ma nam pomóc w dojrzewaniu. CIERPIENIE to dojrzewanie. Dla wierzącego nie ma nieszczęść, są cierpienia – próby wytrwania"[21].

Można by zadać pytanie czy w ogóle zasadne jest, aby uczeń tworzył metafory, przyjmował rolę poety. Co do tego nie ma wątpliwości S. Bortnowski: „Szkolne

[16] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjne edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 115.

[17] L. Smółka, *Metafora tworzona przez dziecko w wieku przedszkolnym*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Pedagogiczne XIII, 1992, s. 133.

[18] T. Rittel, *Metafora i metaforyzacja w rozwoju językowym dziecka*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Pedagogiczne XIII, 1992, s. 129.

[19] T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, pod red. R. Mrózka, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1840, Katowice 2000, s. 21.

[20] Badania prowadziłam we wrześniu 2003 roku w ZSZ nr 3 przy ulicy Grochowej 23 w Krakowie (kl. I Gimnazjum i kl. 1 LO nr XXXVII), gdzie od dwóch lat jestem nauczycielką języka polskiego.

[21] J. Twardowski, *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, Kraków 2000, s. 67.

doświadczenie literackie nie może się stać rózgą w ręku mistrza, stąd więc zachęta do gier poetyckich, do uczenia poetyki poprzez pisanie"[22]. E. Korulska natomiast twierdzi, że ze zdolnością do metaforyzacji wiąże się wyobraźnia i zdolności twórcze. Przez metaforyzację zaś rozumie zarówno umiejętność odczytywania metafory, jak i zdolność do jej tworzenia[23].

Należy dodać, że mniej zdolni uczniowie nie zrozumieli polecenia – *utwórz metaforyczne definicje CIERPIENIA (utwórz metaforę CIERPIENIA)*. Podpowiedziałam, aby napisali po prostu, *co to jest CIERPIENIE*. Jak się później okazało również oni, mimo niezrozumienia polecenia, definiując pojęcie *cierpienia* w większości używali wyrażeń metaforycznych (zupełnie nie zdając sobie z tego sprawy). Potwierdza to fakt, że po metaforę sięgamy często nieświadomie, by wyrazić to, co trudno jest wyrazić („wyrażenie niewyrażalnego")[24]. Według założeń kognitywizmu metafora jest sposobem pojmowania i wyrażania rzeczy trudnych, abstrakcyjnych, nieznanych w kategoriach konkretnych[25]. Do metafory odwołujemy się, gdy musimy opisać zjawiska trudne do konceptualizacji. Do takich trudno definiowalnych pojęć należy z pewnością *CIERPIENIE*.

A. Wierzbicka jest zdania, że myśli posiadają strukturę, którą można oddać za pomocą słów. Uczucia nie mają struktury, są niewyrażalne. Dlatego też wszystko, co możemy zrobić, to opisać słowami zewnętrzną sytuację lub myśli, które związane są w naszej pamięci lub wyobraźni z owym uczuciem i ufać, że nasz czytelnik bądź słuchacz będzie w stanie uchwycić, o jakie uczucie chodzi[26].

Definiowanie uczuć uznaje się za sprawę skomplikowaną, gdyż odnoszą się one do subtelnych stanów psychiczno-świadomościowych, których strukturę znaczenia trudniej wyrazić przy pomocy słów niż innych stanów mentalnych[27].

Jak zatem poradzili sobie uczniowie ze zdefiniowaniem *cierpienia*? Czy pomocne były doświadczenia natury fizycznej *dostarczające języka opisu*[28]. Nasz system pojęciowy opiera się przecież na naszym doświadczeniu świata, metafory opierają się na naszym współdziałaniu z otoczeniem fizycznym i kulturowym. Przyjrzyjmy się metaforom utworzonym przez uczniów klas pierwszych gimnazjum i liceum:

[22] S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997, s. 154.

[23] E. Korulska, *O myśleniu metaforycznym na lekcji języka polskiego*, „Nowa Polszczyzna" 1997, nr 2, s. 13.

[24] M. Potaś, *Z metaforą za pan brat*, „Nowa Polszczyzna" 1997, nr 2, s. 22.

[25] E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 4.

[26] A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 30; por. A. Wierzbicka, *Semantic primitives*, Frankfurt 1972, s. 59–60.

[27] R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 172.

[28] P. Pietrzak, *Metafora w języku, myśli i kulturze*, „Rubikon" Nr 4 (11)/2000, http:/venus.ci.uw.edu.pl/~rubikon/Nr11/pietrzak.htm.

Definicje uczniów klasy I gimnazjum
Definicje uczniów klasy I liceum

CIERPIENIE to *ból*
CIERPIENIE to *ból*

CIERPIENIE to *rana* duszy, *skaza*
CIERPIENIE to *ból* ducha

CIERPIENIE to *rozpacz*
CIERPIENIE to *ból*, jaki odczuwa nasze ciało, dusza, uczucia

CIERPIENIE to *udręka*
CIERPIENIE to *ból* duszy

CIERPIENIE to *ścisk* wewnątrz ciała
CIERPIENIE to *ból* człowieka

CIERPIENIE to *ciernie* przekłuwające serce
CIERPIENIE to forma zranienia

CIERPIENIE to *śmierć* przez mękę
CIERPIENIE to *umieranie*

CIERPIENIE to *przestrzeń łez*
CIERPIENIE to *stan przygnębienia*

CIERPIENIE to *bezsilność* wobec przeciwności losu
CIERPIENIE to *znoszenie obelg*

CIERPIENIE to *uderzenie* w duszę i ciało
CIERPIENIE to *tęsknota* za miłością

CIERPIENIE to *ból serca*
CIERPIENIE to *smutek, żal, rozpacz*

CIERPIENIE to *smażenie* człowieka na gorącym ogniu
CIERPIENIE to *zranienie* duszy

CIERPIENIE to *głaz*, który się w nas rodzi, coś ciężkiego
CIERPIENIE to *nauka*, która daje nowe doświadczenia

CIERPIENIE to *krzywda*
CIERPIENIE to *szkoła*

CIERPIENIE to *złamane serce*
CIERPIENIE to *niedosyt* czegoś

CIERPIENIE to *okruch życia* CIERPIENIE to *męczarnia*
CIERPIENIE to *smutek, żal* CIERPIENIE to *smutek*
CIERPIENIE to *ból fizyczny* i psychiczny CIERPIENIE to *tęsknota*
CIERPIENIE to *cierniowa korona* serca CIERPIENIE to *nauka*
CIERPIENIE to *zima* naszego życia CIERPIENIE jest *szkołą* przetrwania
CIERPIENIE to *izolatka* naszej wolności CIERPIENIE to *męka*
CIERPIENIE to *serce* tryskające łzami CIERPIENIE to *utrata wiary* w Boga
CIERPIENIE to *łzy* straty CIERPIENIE to *krzyż* codzienności
CIERPIENIE to *gorycz* CIERPIENIE to *gorycz* życia
CIERPIENIE to owijanie wnętrzności wokół słupa
CIERPIENIE to *lodowa pokrywa* serca
CIERPIENIE to *smutek duszy*
CIERPIENIE to *mróz duszy*
CIERPIENIE to *czucie* odrzucenia
CIERPIENIE to *tona* łez

Tabela 1. Uczniowskie definicje *cierpienia*

5. Spróbujmy teraz nazwać wybrane metafory uczniowskie zgodnie z podziałem zaproponowanym w książce *Metafory w naszym życiu* przez przedstawicieli kognitywnego nurtu w językoznawstwie. G. Lakoff i M. Johnson przekonują o tym, jak istotną rolę w procesie ludzkiego myślenia i poznania pełni metafora. Wyróżniają oni metafory *strukturalne*, czyli metafory, w których jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu, metafory *orientacyjne* (*kierunkowe*), nadające określonemu pojęciu orientację przestrzenną i metafory *ontologiczne*, które oparte są na

doświadczaniu przedmiotów fizycznych, dostarczają sposobów na to, by pojmować czynności, wydarzenia, uczucia jako rzeczy i substancje[29].

6. Zatrzymajmy się najpierw przy metaforach ontologicznych. Semantyka kognitywna poszukuje podstaw znaczenia w codziennym doświadczeniu człowieka, zatem elementami bezpośredniego poznania stają się realne przedmioty otaczającego nas świata; stanowią one bazę do konstruowania złożonych struktur konceptualnych[30]. Kognitywiści postrzegają metaforę jako środek umożliwiający konceptualizację abstrakcyjnych pojęć i nieuchwytnych obszarów doświadczenia poprzez to, co znajome i konkretne[31]. Uczniowie również pojmują *CIERPIENIE* jako rzeczy i substancje. Przyjrzyjmy się następującym sformułowaniom gimnazjalistów:

CIERPIENIE TO RANA DUSZY, SKAZY
CIERPIENIE TO ŁZY STRATY
CIERPIENIE TO PRZESTRZEŃ ŁEZ
CIERPIENIE TO ZIMA NASZEGO ŻYCIA
CIERPIENIE TO MRÓZ DUSZY
CIERPIENIE TO KRZYŻ CODZIENNOŚCI.

Zatrzymajmy się przy metaforze kulturowej[32] – CIERPIENIE TO KRZYŻ CODZIENNOŚCI. Metafora krzyża dotyczy wzorca kulturowego ogólnego – biblijnego. Krzyż to symbol cierpienia, udręki, męczarni i zmartwienia[33]. Uważam, że metaforę tę można byłoby nazwać również kierunkową, ponieważ pojęciu cierpienia nadana jest orientacja przestrzenna DÓŁ, por. przysłowie: *Każdy dźwiga swój krzyż.*

Przy rozmowie o uczuciach często pojawia się motyw *serca*. Jest ono tym organem, który jest na gruncie językowego obrazu świata traktowany jako pojemnik na uczucia[34]:

CIERPIENIE TO LODOWA POKRYWA **SERCA**
CIERPIENIE TO **SERCE** TRYSKAJĄCE ŁZAMI
CIERPIENIE TO BÓL **SERCA**
CIERPIENIE TO ZŁAMANE **SERCE**
CIERPIENIE TO CIERNIOWA KORONA **SERCA**
CIERPIENIE TO CIERNIE PRZEKŁUWAJĄCE **SERCE**.

[29] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu...*, s. 36, 48, 86.

[30] W. Baluch, *Metafora w ujęciu kognitywnym (przegląd)*, „Ruch Literacki", R. XXXVI, 1995, z. 2 (209), s. 227.

[31] J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, Kraków 2002, s. 187.

[32] T. Rittel, *Metafora kulturowa w Panu Tadeuszu A. Mickiewicza*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze IX, pod red. T. Szymańskiego, 1997, s. 202.

[33] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2001, s. 172.

[34] R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 159.

Do metafor **ontologicznych** można byłoby zaklasyfikować następujące metafory uczniów klasy pierwszej LO:

CIERPIENIE TO SZKOŁA
CIERPIENIE JEST SZKOŁĄ PRZETRWANIA
CIERPIENIE TO ZRANIENIE DUSZY
CIERPIENIE TO NIEDOSYT CZEGOŚ
CIERPIENIE TO MĘCZARNIA.

Przyjrzyjmy się metaforze: CIERPIENIE TO SZKOŁA. To twierdzenie jest świadectwem tego, jak negatywnie postrzegana jest przez uczniów instytucja szkoły, ale zarazem dowodem na to, że metafora może być środkiem wartościowania rzeczywistości pozajęzykowej.

7. Przejdźmy teraz do metafor **orientacyjnych** (kierunkowych) utworzonych w pierwszej klasie gimnazjum:

CIERPIENIE TO PRZESTRZEŃ ŁEZ
CIERPIENIE TO CZUCIE ODRZUCENIA
CIERPIENIE TO GŁAZ, KTÓRY SIĘ W NAS RODZI.

Uczeń tłumacząc, na czym polega uczucie cierpienia w ostatniej z metafor przywołał przedmiot fizyczny – głaz (metafora ontologiczna). Głaz to duży kamień. W *Słowniku frazeologicznym* pod hasłem kamień czytamy „coś ciąży, pada, uciska kamieniem"[35]. Uczucie cierpienia pojęte zostało jako ciężar, jako coś, co przeszkadza w codziennym życiu. Z tego względu można nazwać tę metaforę także **kierunkową**, gdyż ma ona określoną orientację przestrzenną – DÓŁ. Metafory tego typu są głęboko zakorzenione w doświadczeniu fizycznym i kulturowym ludzi[36]. Ale można byłoby zaliczyć tę metaforę również do ontologicznych (uczucie wyrażone jest za pomocą przedmiotu). Metaforę tę zatem będzie można nazwać metaforą mieszaną.

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku metafory CIERPIENIE TO TONA ŁEZ. Tona jest bardzo ciężka. Zatem pojęciu jest nadana orientacja przestrzenna DÓŁ. Orientacje przestrzenne typu: GÓRA–DÓŁ, PRZÓD–TYŁ, W–POZA, BLISKO–DALEKO dostarczają podstawy do rozumienia pojęć w kategoriach przestrzennych[37], np. ZDROWIE i ŻYCIE TO W GÓRĘ; CHOROBA i ŚMIERĆ TO W DÓŁ. Porównajmy metafory licealistów:

CIERPIENIE TO STAN PRZYGNĘBIENIA
CIERPIENIE TO UMIERANIE.

[35] *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, pod red. S. Skorupki, Warszawa 1999, s. 315.

[36] R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 60.

[37] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu...*, s. 36–37, por też: T.P. Krzeszowski, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, pod red. W. Kubińskiego i in., Gdańsk 1998, s. 81.

8. Metafory **strukturalne,** to – jak już wspomniałam – metafory, w których jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu. Do nadania struktury pojęciu wykorzystane zostały przez uczniów pojęcia wysoko ustrukturyzowane, o dokładnie zarysowanych granicach. Pozwalają one na stwierdzenie, że CIERPIENIE to coś nieprzyjemnego, niemiłego, kojarzącego się negatywnie. Jest to coś, czego nikt nie chciałby doświadczyć.

W tym miejscu przypomnijmy eksplikację cierpienia umieszczoną w jednej z książek A. Wierzbickiej; *on cierpi* – „on czuje się tak, jak się czujemy, gdy czujemy, że nie możemy przestać pragnąć, aby się nie działo to, co stwierdzamy, że się dzieje"[38].

Oto metafory strukturalne utworzone przez uczniów klasy pierwszej gimnazjum:

CIERPIENIE TO BÓL
CIERPIENIE TO BÓL SERCA
CIERPIENIE TO BÓL FIZYCZNY I PSYCHICZNY
CIERPIENIE TO ROZPACZ
CIERPIENIE TO UDRĘKA
CIERPIENIE TO KRZYWDA
CIERPIENIE TO SMUTEK, ŻAL
CIERPIENIE TO GORYCZ.

Prześledźmy teraz metafory, które można byłoby zliczyć do strukturalnych, skonstruowane przez licealistów:

CIERPIENIE TO BÓL
CIERPIENIE TO BÓL DUCHA
CIERPIENIE TO BÓL, JAKI ODCZUWA NASZE CIAŁO, DUSZA
CIERPIENIE TO BÓL DUSZY
CIERPIENIE TO BÓL CZŁOWIEKA
CIERPIENIE TO SMUTEK
CIERPIENIE TO SMUTEK, ŻAL, ROZPACZ
CIERPIENIE TO TĘSKNOTA
CIERPIENIE TO GORYCZ ŻYCIA.

Najczęściej w wypowiedziach uczniowskich pojawia się metafora CIERPIENIE TO BÓL. Przy czym uczniowie wymieniają różne aspekty bólu.

9. Dodajmy, iż kilku uczniów jako definicję CIERPIENIA podało wyrazy bliskoznaczne do tego słowa. Zagadnienie synonimii zaliczane jest do trudniejszych zagadnień semantycznych. J. Apresjan stwierdza, że ustalenie definicji synonimów leksykalnych nie jest zadaniem łatwym. W przypadku czysto semantycznego definiowania synonimy określa się jako wyrazy mające to samo znaczenie leksykalne, ale różniące się odcieniami znaczeniowymi. Według J. Apresjana, definicja wyra-

[38] A. Wierzbicka, *Kocha, lubi...*, s. 46.

zów o pokrywających się znaczeniach nie jest oparta na precyzyjnej teorii definicji słownikowych i dlatego nie daje podstaw do formalnego ustalania faktu synonimiczności, czy też niesynonimiczności dwóch wyrażeń[39].

Zestawienie określeń synonimicznych słowa *CIERPIENIE* podanych przez uczniów klasy pierwszej liceum i pierwszej gimnazjum i definicji tego słowa zaczerpniętych ze słownika przedstawia schemat:

Definicje słownikowe[40]:	Definicje uczniów (kl. 1 GIMN.)	Definicje uczniów (kl. 1 LO)
ból	*ból*	*ból jaki odczuwa nasze ciało, dusza, uczucia*
boleść	–	–
męka	*śmierć przez mękę*	*to męka*
męczarnia	–	*męczarnia*
udręka, udręczenie	*udręka*	–
umęczenie	–	–
droga cierniowa	*cierniowa korona serca, ciernie przekłuwające serce*	–
krzyż	–	*krzyż codzienności*
utrapienie	–	–
zmora	–	–
męczeństwo	–	–
martyrologia	–	–
tortury	–	–
katusze	–	–
gehenna	–	–
mordęga	–	–
droga krzyżowa	–	–

Tabela 2. Definicja słownikowa CIERPIENIA i definicje synonimiczne uczniów

10. Wyjaśnijmy teraz termin *kompetencja aksjolingwistycza*, wprowadzony przez T. Rittel[41]. Kompetencja aksjolingwistyczna stanowi podstawę zarówno myślenia o wartościach, jak i działania w odniesieniu do świata wartości[42]. Edukacja aksjologiczna, ukierunkowana na poznawanie przez uczniów świata wartości związana jest z uczeniem odróżniania dobra od zła. Dla uczniów dobre powinno stawać się to, „co przeszło próbę wielopokoleniowej tradycji danej kultury, a w środowisku ludzi wierzących – to, co jest

[39] J. Apresjan, *Semantyka leksykalna*, Wrocław 1980, s. 127–151.

[40] *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, pod red. D. Ludwiczak i in., Warszawa 1998, s. 31.

[41] T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce...*, s. 18.

[42] S. Śniatkowski, *Nabywanie języka wartości w szkolnym dyskursie aksjologicznym*, [w:] *Język w przestrzeni...*, pod red. R. Mrózka, s. 44.

dobre w oczach Boga"[43]. W zakresie badania wartości i wartościowania lingwistyka edukacyjna formułuje dwa cele: diagnozowanie kompetencji aksjolingwistycznej ucznia i wprowadzanie reguł wyuczalności w zakresie kompetencji aksjolingwistycznej ucznia[44]. W lingwistyce edukacyjnej rozwijanie kompetencji aksjolingwistycznej polegałoby na przekształceniu kompetencji przybliżonej w docelową w zakresie leksykalno-gramatycznym, komunikacyjnym i kulturowym[45]. Wartości są fundamentem kultury, leżą one u podstaw jej istnienia i rozwoju[46].

> Kultura jest to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych, niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach[47].

Jak rozumiane jest CIERPIENIE w sensie aksjologicznym? Cierpieniu trudno jest przyporządkować dodatni znak wartości pozytywnej, nie da się także cierpienia usytuować po stronie wartości negatywnych. Wartość ta zawiera, z punktu widzenia znaczenia *tego, co jest dobre lub złe,* składniki przeciwstawne. Ambiwalentność ta jest podstawą do tego, by CIERPIENIE sytuować wśród wartości moralnych[48].

11. Przeanalizujmy, jaką wartość przypisują CIERPIENIU uczniowie. Dla większości jest to wartość negatywna. Utożsamiane jest na przykład ze śmiercią, por. CIERPIENIE TO UMIERANIE, CIERPIENIE TO ŚMIERĆ [1 gimn.]. Tego typu definicje zalicza się do kategorii biologicznej. *Śmierć* ma silne konotacje negatywne, podobnie jak *ból, choroba*[49], por. CIERPIENIE TO BÓL. To stwierdzenie pojawia się w wypowiedziach gimnazjalistów i licealistów najczęściej, z tym, że uczniowie przyrównują CIERPIENIE do różnych rodzajów bólu (patrz tabela).

Jeden z uczniów dostrzegł, że CIERPIENIE jest antywartością, którą wyzwala miłość, a w zasadzie potrzeba miłości: CIERPIENIE – TĘSKNOTA ZA MIŁOŚCIĄ [1 LO].

Niewielu uczniów dostrzega wartość pozytywną CIERPIENIA. A zwróćmy uwagę na fakt, iż zgodnie z doktryną chrześcijańską (dodajmy, że wszyscy uczniowie zdeklarowali się jako wierzący) CIERPIENIE *może być darem Bożym, nałożonym na ramiona krzyżem przez samego Pana Boga*[50].Patrząc na zagadnienie cierpienia z perspektywy człowieka religijnego należałoby uznać je za wartość pozytywną.

[43] J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997, s. 266.

[44] T. Rittel, *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999, s. 77.

[45] S. Śniatkowski, *Nabywanie języka wartości...*, s. 46.

[46] R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 27.

[47] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 110.

[48] M. Michalik, *Interteksty w organizacji dyskursu na temat cierpienia*, „Poradnik Językowy" 1999, z. 5–6, s. 39, szerzej na ten temat: J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 68–81.

[49] J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 168.

[50] J. Twardowski, *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, Kraków 2000, s. 62.

Życie na ziemi jest pełne cierpień i bólu, ale stanowi tylko czas zasługiwania na życie wieczne[51]. Przytoczmy słowa L. Kołakowskiego:

> Problem teodycei nie został wynaleziony dla rozrywki spekulatywnych umysłów, lecz jest mocno i trwale zakorzeniony w codziennym doświadczeniu tych, którzy nie godzą się przyznać, że CIERPIENIE i zło są po prostu CIERPIENIEM i złem, nagimi faktami, które nic nie znaczą, nie odnoszą się do niczego i niczym nie są usprawiedliwione [...] ludzie różnych epok utwierdzili swą wiarę, że wśród wszystkich przemian przechowuje się inna, trwała rzeczywistość. [...] Jest ona miejscem, w którym wszystko, co czynimy i wszystko, co dzieje się w świecie jest w jakiś sposób nacechowane, dlatego nasze osiągnięcia i cierpienia nie są mimo wszystko daremne, poprzez nie rzeczywistość wzrasta i wzbogaca się[52].

Dla chrześcijan CIERPIENIE (przede wszystkim ze względu na mękę Jezusa, przez którą odkupione zostały grzechy ludzkości) powinno być jedną z wartości najwyższych.

U ks. Twardowskiego czytamy – *Krzyż daje radość spotkania z Bogiem*[53]. Dwie uczennice związały CIERPIENIE z zagadnieniami wiary chrześcijańskiej, w którą wpisane jest CIERPIENIE człowieka na ziemi. Pierwsza z nich stwierdziła: CIERPIENIE TO KRZYŻ CODZIENNOŚCI [1 LO]. Natomiast jedna z gimnazjalistek napisała CIERPIENIE TO CIERNIOWA KORONA. W tych metaforach, w których przywołane zostały chrześcijańskie symbole cierpienia nie można jednak dostrzec dodatniego znaku wartości.

Dwaj uczniowie natomiast usytuowali CIERPIENIE po stronie wartości pozytywnych (nie wiążąc go z zagadnieniami religijnymi). Pierwszy z nich uznał, że CIERPIENIE TO NAUKA [1 LO]. W tym przypadku trudno dokonać jednoznacznej interpretacji tej metafory, gdyż mamy tu do czynienia z homonimem. Sięgnijmy do *Słownika języka polskiego*[54], gdzie czytamy, że *nauka to 1) ogół uporządkowanej i należycie uzasadnionej wiedzy ludzkiej, 2) uczenie się, kształcenie*. Jeżeli uczeń miał na myśli znaczenie pierwsze, to można by w tym przypadku uznać CIERPIENIE za wartość pozytywną (CIERPIENIE uczy, pomaga żyć). Jeśli natomiast uczeń miał na myśli drugie znaczenie, to CIERPIENIE uznać trzeba za wartość negatywną (kojarzy się z przykrym obowiązkiem, czymś nieprzyjemnym). Drugi uczeń uznał CIERPIENIE za wartość pomagającą w życiu człowieka: CIERPIENIE TO NAUKA, KTÓRA DAJE NOWE DOŚWIADCZENIA [1 LO].

Można by zadać pytanie, dlaczego uczniowie w większości przypadków postrzegają to uczucie jako negatywne, a tylko dwie osoby spośród pięćdziesięciu czterech ankietowanych zwróciły uwagę, że przy tej wartości należałoby postawić znak dodatni.

[51] W. Stróżewski, *W kręgu wartości...*, s. 114.

[52] Cyt. za: J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 77.

[53] J. Twardowski, *Elementarz księdza...*, s. 63.

[54] *Mały słownik języka polskiego*, pod red. E. Sobol, Warszawa 2000, s. 507.

Jako jedną z przyczyn na pewno należy wymienić niską kompetencją kulturową uczniów. Pojęcie kompetencji kulturowej wprowadził R. Keesing, wzorując się na teorii *competence* i *performance* N. Chomsky'ego. Jest to ujęcie idealizacyjne postulowanej przez niego *gramatyki kulturowej*. Pojęcie kultury rozumie on jako swoiście zorganizowaną wiedzę. Keesing twierdzi, że wiedza ta „to model wiedzy kulturowej, którą posiada idealny uczestnik jednorodnej wspólnoty kulturowej"[55]. Kompetencja ta jest sprawnością ponadjęzykową, buduje ją wiedza ogólna, nawyki i zdobyte doświadczenia. J. Kmita nazywa kompetencję kulturową: „regułami interpretacji kulturowej, stosowanej przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji"[56].

12. Środkiem ujawniającym kompetencję aksjolingwistyczną jest język, dlatego stopnie kompetencji odpowiadają poziomom kompetencji językowej ustalonym w lingwistyce edukacyjnej[57]. Należy wyróżnić takie terminy, jak: kompetencja *przejściowa, przybliżona i docelowa*. Są to kryteria stopniowalności kompetencji lingwistycznej. Dzięki nim określić można, w jakim miejscu rozwoju językowego znajduje się dziecko. Kompetencja przejściowa – rozwojowa to gramatyka dziecka, od której uczeń klas początkowych powoli odchodzi. Jest ona słaba, zmienna, gdyż jej reguły wciąż ulegają wymianom. Język ten charakteryzuje zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych, ile akceptowalnych, tj. dostosowanych do kontekstu (najpierw sytuacyjnego, potem także werbalnego), w którym wypowiedzi są tworzone. Kompetencja podstawowa – przybliżona to tzw. „język wstępujący". Cechuje go rozszerzanie reguł, stopniowe uczenie się. Można ten moment w rozwoju języka nazwać etapem dojrzewania. Dlatego też kompetencja przybliżona to gramatyka ucznia. Wymieniona przeze mnie na końcu kompetencja docelowa, czyli planowana, to gramatyka ucznia klas starszych i dorosłego, zgodna z językiem ogólnym[58].

Stopnie opanowania kompetencji aksjolingwistycznej dotyczą związku między rozwojem języka a sposobem wartościowania. Wyróżnia się tu również okres *przejściowy*, w którym występuje wartościowanie indywidualne dziecka, *przybliżony*, w którym występuje dość często wartościowanie grupowe i wymuszone oraz okres *docelowy*, w którym występują m.in. uznawane powszechnie wartości; symbole kulturowe; użycia przenośne. Szkoła wprowadza wzorce zachowań, normy moralne, zapoznaje uczniów z obyczajami, znakami, symbolami itp. Osiągnięcie wysokiego stopnia kompetencji lingwistycznej, a co za tym idzie kompetencji aksjolingwistycznej możliwe jest dzięki „narastającemu doświadczeniu" zdobytemu podczas wielu lat nauki w szkole. Dziwi zatem fakt, że analizowane wyżej metafory uczniów klasy pierwszej liceum nie odbiegają w istotny sposób poziomem od metafor gimnazjalistów, są słabo nacechowane kulturowo. Inny jest natomiast język tych metafor. W przypadku uczniów starszych mamy do czynienia ze standaryzacją języka.

[55] Cyt. za: T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 134.

[56] Podaję za: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 138.

[57] T. Rittel, Wartościowanie w lingwistyce..., s. 83.

[58] T. Rittel, *Metodologia lingwistyki...*, s. 15 i 28.

Dodajmy, że lingwistyka edukacyjna wskazuje sposoby diagnozowania kompetencji aksjolingwistycznej, co umożliwia ustalenie stopni opanowania kompetencji aksjolingwistycznej, rzeczywistych sposobów wartościowania i skali wartościowania (mierzonej poziomami). Moje rozważania dotyczyły tylko wybranej wartości – CIERPIENIA, nie można zatem jednoznacznie określić poziomu kompetencji aksjolingwistycznej badanych uczniów. Jestem jednak zdania, że uczniowie klasy pierwszej gimnazjum i niektórzy licealiści reprezentują poziom drugi. Kilku uczniów klasy pierwszej liceum osiągnęło poziom trzeci. Wskaźniki wyuczalności kompetencji aksjolingwistycznej ustalamy na podstawie: *definicji taksonomicznej* (podstawą wskaźnika jest stopień zbliżenia definicji uczniowskiej do hasła słownikowego; por. wyżej), *definicji kognitywnej* (podstawą wskaźnika jest stopień zbliżenia konceptualizacji uczniowskiej do konceptualizacji słownikowej i encyklopedycznej; por. tabela 2), *ciągów definicyjnych, paralelizmu funkcjonalnego i gniazd*[59].

13. Reasumując pragnę stwierdzić, że ukształtowanie się potocznego rozumienia pojęcia *CIERPIENIE* nastąpiło *w* wyniku aktywności poznawczej uczniów, wiedzy kulturowej, ich stosunków ze środowiskiem, a przede wszystkim indywidualnych doświadczeń. Myślę, że najlepszym podsumowaniem moich rozważań będą słowa: *metafory charakteryzują nas, są naszą wizytówką*. Metafory konwencjonalne charakteryzują człowieka, podobnie jak metafory niekonwencjonalne charakteryzują tego, kto je stworzył. Z wielu metafor używamy takich, a nie innych, gdyż one najlepiej odpowiadają naszym poglądom i naszemu sposobowi życia[60].

Metaphorical defining of SUFFERING in pupils' language

Abstract

Pragmatics (*Greek* pragma – „activity") is a field of linguistics in which language description is presented against the background of human activity in general. In pragmatic approach language is one of tools used by man. In linguoeducational approach, where relations between language and education are studied, pragmatics is sometimes described both as a definite ability and as an important element of human communicational competence that is directed to effective action and to realization of intentional purposes. Modern pragmatics analyzes discourse and educational linguistics is especially interested in a special kind of discourse called educational or didactic or pedagogical discourse. It is necessary to pay attention to pragmatic separateness of utterances produced in the classroom both by students and teachers. Pragmatics has important position in modern linguistics. It is interesting for educational linguistics if achievements of pragmatics are applied to modern educational system for developing communicational, and as a consequence also pragmatic, competence should be the main purpose of linguistic education which should focus on effectiveness of communication.

[59] T. Rittel, *Wartościowanie w lingwistyce...*, s. 81–85.

[60] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu...*, s. 8–9.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Stefan J. Rittel

Metafory *wszystkiego* (podejście systemowe)

1. Wprowadzenie

Sformułowanie „metafory WSZYSTKIEGO" nawiązuje w swojej strukturze do używanego w języku angielskim określenia „Theories of Everyting"[1]. Podobieństwo formalne między obydwoma sformułowaniami wynika z poszukiwania przez nas odpowiedzi na pytanie o możliwość wyodrębniania i ustalania swego rodzaju cech uniwersalnych. W rozważanym tu przypadku obejmują one ogół możliwości metaforyzowania, związanych ze słowem WSZYSTKO. A ponieważ *wszystek, wszystka, wszystko* znaczeniowo dotyczy każdego elementu zbioru, o czym orzeka w zdaniu, jest tu więc związane z pojęciem metafory wszystkiego. Wymaga to ustalenia znaczenia obu składników tego rodzaju semantycznej całości. Przyjmujemy, że za wystarczający dla dalszej analizy należy uznać status definicyjny obu komponentów. Materiał definicyjny jest w artykule traktowany jako rodzaj minikorpusu tekstów, na podstawie którego podejmujemy działania analityczne. Mają one na celu charakterystykę mechanizmów powstawania i odbioru tych metafor, które pozostają w związku logicznym (pojęciowym) z odpowiednim ustrukturyzowaniem kategorii WSZYSTKIEGO. Tego rodzaju operacje mentalne służą autorowi jako podstawa dla stworzenia aparatu metodologicznego, który jest zastosowany do analizy WSZYSTKIEGO pochodzącego ze szczególnej przestrzeni metaforycznej, za jaką uznana jest Biblia[2]. Dotyczy mianowicie metafory o niezwykłej referencji, będącej połączeniem wyrazów na ogół w takich zespoleniach nie występujących. Status metafory w tym tekście kultury pozwala na posłużenie się „efektem metaforycznym" dla hipotetycznego odtworzenia tego BYTU, który został uznany za stan przedmetaforyczny, a zarazem wymagający z pewnego powodu właśnie takiej formy transformacji.

[1] Por. J.D. Barrow, *Teorie Wszystkiego. W poszukiwaniu ostatecznego wyjaśnienia*, Kraków 1995, s. 13.

[2] *Biblia Tysiąclecia*, wyd. III poprawione, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, Poznań–Warszawa 1980.

2. Status definicyjny składnika „metafora"

Przyjmujemy, że dla potrzeb wskazanych we *Wprowadzeniu* za konieczny i wystarczający należy uznać zbiór definicji metafory złożony z: a) definicji zamieszczonych w słowniku greckim i łacińskim; b) definicji w wybranych słownikach historycznych języka polskiego; c) słownikach specjalistycznych (filozoficznym, teologicznym), a także d) w literaturze przedmiotu (tu w językoznawstwie).

Termin metafora, wywodzący się z języka greckiego *μεταφορά* jest definiowany jako „przeniesienie znaczenia, przenośnia, użycie wyrazu w niewłaściwym znaczeniu"[3]. Metafora w podanym zrozumieniu została przejęta przez łacinę, uzyskując w niej znaczenie: *verbi translatio, translata verbi significatio, metaphora*[4], gdzie *translatio* oznacza „przeniesienie, nadanie; a) przenośnia, b) odmowa, zrzucenie[5], zaś *significatio* – określenie, doniesienie, znak; a) oznaki uznania, b) myśl, znaczenie[6].

Ze słowników języka polskiego S.B. Linde odnotował następujące użycie: „METAFORA, figura retoryczna przez którą słowo traci swoje właściwe znaczenie, przenośnie inne na się biorąc"[7]. Znaczenie metafory w słowniku M. Orgelbranda jest ujmowane jako: „Metafora, ob. Przenośnia; Metaforycznie, ob. Przenośnie, Metaforyczność, właściwość metafory, Metaforyczny, ob. Przenośny"[8]: „Przenośnia, figura retoryczna, przeniesienie znaczenia słowa lub zdania od jednej rzeczy do drugiej, wyrażenie myśli innemi słowami, obrazem poetycznym; Przenośnie – w sposobie przenośnym, figurycznie"[9]. Z kolei *Słownik Warszawski* ustala, że „Metafora, figura retoryczna, polegająca na tym, że pewien przedmiot określa ś. przymiotami a. czynnościami właściwemi innemu przedmiotowi, in. Przenośnia"[10].

Współczesne słowniki języka polskiego w kwestii definiowania metafory przynoszą następujące sformułowania:

Słownik języka polskiego M. Szymczaka ogranicza się wprawdzie do lakonicznego stwierdzenie „Metafora, przenośnia", ale jednocześnie prezentuje „rodzinę znaczeń" obejmującą następujące formy: *metaforycznie, metaforyczność, metaforyka, metaforyzacja, metaforyzować i metaforyzowanie*[11].

[3] *Słownik grecko-polski*, ułożył Z. Węclewski, Warszawa 1905, wyd. V, s. 452.

[4] *Mały słownik polsko-łaciński*, red. L. Winniczuk, Warszawa 1997, s. 278.

[5] *Słownik łacińsko-polski* według słownika Hermana Mengego i Henryka Kopii opracował K. Kumaniecki, Warszawa 1986, s. 509, hasło *translatio*.

[6] Ibidem, s. 459, hasło *significatio*.

[7] S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, wyd. III fotooffsetowe, Warszawa MCMLI, t. III: M–O, s. 72.

[8] *Słownik języka polskiego wydany staraniem i kosztem Maurycego Orgelbranda*, Wilno 1861, cz. I, s. 648.

[9] Ibidem, cz. II, s. 1248.

[10] J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1902, wyd. fotooffsetowe, Warszawa MCMLII, t. II: H–M, s. 927.

[11] *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1979, t. II: Ł–P, s. 141.

Słownik współczesnego języka polskiego pod red. B. Dunaja, pozostając we wskazanym polu semantycznym, podaje jednocześnie swoje ujęcie metafory. Jest to: „figura stylistyczna, której istotą jest łączenie słów w taki sposób, że co najmniej jedno z nich uzyskuje nowe przenośne znaczenie pozostające (nieraz w bardzo odległym) związku ze znaczeniem podstawowym; mamy metaforyczność wyrazów – znaczeń tekstów; wyrażenia, to: znaczenie metaforyczne, konstrukcja metaforyczna"[12].

Inny słownik języka polskiego, pod red. M. Bańko przyjmuje, że „Metafora to słowo, wyrażenie lub opis, które uzyskały nowe znaczenie przez odniesienie ich do rzeczy, z którymi są kojarzone ze względu na jakieś podobieństwo"[13]. Natomiast stwierdzenie autora słownika, że w „Pracach naukowych nie ma miejsca na metaforyczność" budzi nasze (S.J.R.) zastrzeżenia, por. choćby *powabny kwark*, czy też *czarna dziura.*

Przedstawione przykładowo słownikowe definicje metafor są odnoszone do znaczeń języka ogólnego. Obok nich istnieją tzw. eksperckie, wyspecjalizowane charakterystyki metafor zamieszczone w słownikach filozoficznych czy biblijnych. Dla ilustracji przytoczymy niektóre z nich.

Dla filozofii reprezentatywne może być stanowisko, zgodnie z którym „Metafora (gr. 'przeniesienie'), symboliczne wyrażenie polegające na oddaniu znaczenia czegoś przez **obraz** (podkreślenie S.J.R.). Bergson uważał, że ponieważ wszelkie rozumienie rzeczywistości duchowej i życiowej (witalnej) jest z natury intuicyjne, język, który je wyraża może być włącznie metaforyczny. Tym samym usprawiedliwiał on formę, jaką nadał swojej filozofii[14].

Dla stanowisk teologicznych można podać ujęcie, w którym stwierdza się, że

> Metafora, obrazowy sposób mówienia, w którym używa się danego słowa nie w jego właściwym sensie nadawanym mu w mowie potocznej, lecz w sensie niewłaściwym, przenośnym (sens literalny). W metaforze istnieje pewne podobieństwo między rzeczą a obrazem [...]. Metafora jest skróconą formą porównania, w której dokonuje się bezpośredniego przeniesienia słów[15].

Z metaforami spotykamy się zwłaszcza tam, gdzie orzeka się o Bogu, np. *ramię Boga.*

Jeśli idzie o posługiwanie się literaturą językoznawczą, to dla określenia statusu definicyjnego metafory przyjmuje się, że kwalifikowanym ujęciem w tym zakresie jest to, które, z racji swojego udziału w badaniu metafory, przypada właśnie językoznawstwu kognitywnemu. Na tej podstawie w naszym rozumowaniu uwzględniamy sformułowanie R. Tokarskiego, który odwołując się do kognitywi-

[12] *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1998, t. I, s. 504.

[13] *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa, 2000, t. I, A–O, s. 843.

[14] *Słownik filozofii*, J. Didier, przekład z franc. K. Jarosz, Katowice 1998, s. 231.

[15] *Praktyczny słownik biblijny*, pod red. A. Grabner-Haidera, przekł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Warszawa 1999, s. 722.

zmu podaje, iż metafora jest kategorią pojęciową, związaną z myśleniem i działaniem człowieka[16].

Z naszego punktu widzenia kognitywne podejście do metafory stwarza także taką perspektywę jej interpretacji, która z kolei umożliwia wykorzystanie w jej analizie podejścia systemowego. W tym wypadku stosujemy rozumowanie oparte na przesłankach wynikających z zaprezentowanego „zbioru definicji". Pozwalają one ustalić określone rodzaje zależności.

W zasadzie można przyjąć, że istotą metafory we wskazanych definicjach jest pewien proces, w którym da się wyróżnić trzy stany zachowań werbalnych: stan inicjalny – wyjściowy, przekształcenie tego stanu i stan końcowy metafory właściwej. Stan inicjalny – źródłowy oznacza istnienie pewnego prymarnego znaczenia, które z jakiejś potrzeby czy konieczności wymaga uzasadnień, nie tylko opisowych, lecz właśnie, czy przede wszystkim ujęć metaforycznych. Stan docelowy metafory właściwej oznacza zaś zwerbalizowaną postać (jednego, wielu), innego (nowego) znaczenia. Ten rodzaj zachowań możemy symbolicznie zapisać jako:

Model 1

Znaczenie początkowe bytu A poprzez Byt B, B_1, B_2.... B_n przechodzi w:
Znaczenie końcowe – metaforyczne A_1
np. *Bóg* 'byt sam w sobie boskość' poprzez *zwierzęta* przechodzi w *LWA* 'siła'

Kolejny rodzaj działania może być ujmowany jako operacja, w której udział biorą dwa rodzaje bytów, oznaczonych następnie symbolami literowymi jako X i Y, przy czym każdy z nich wyraża znaczenie skategoryzowane, tj. $X_z : Y_z$, zaś znak „:" symbolizuje zetknięcie się dwóch znaczeń, ujmowanych zarówno z uwzględnieniem podobieństwa, jak i niepodobieństwa semantycznego. Efektem tego rodzaju sytuacji jest zaś powstanie nowego znaczenia, które nie jest sumą znaczeń obu zestawionych znaczeń, a czymś w stosunku do nich nowym. Schemat tego procesu, posługując się wprowadzoną symboliką, można zapisać następująco:

Model 2

Stany początkowe	Proces	Stany końcowe
X_z	$X_z : Y_z$	$\{X_z : Y_z\} \rightarrow < M$
Y_z		

gdzie „<" oznacza, że metafora jest całością różną od sumy składników, z których została utworzona, np. CHRYSTUS (Jezus) TO ZŁODZIEJ (Mt 24,43, Łk 12,39, Ap 3,3 i 16,15).

[16] R. Tokarski, *Metafora i metonimia w słowniku*, [w:] *Współczesny język polski. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. J. Bartminski, t. 2, Warszawa 1993, s. 347–352.

Trzeci model, który wyprowadzamy z zebranych definicji, dotyczy sytuacji, w której nie istnieją znaczenia prymarne komponentów, mogące służyć jako tworzywo metafory, a istnieje konieczność, aby „odpowiednie dać rzeczy słowo", gdyż język jako system, stojąc wobec takiej sytuacji, jest zdolny do sprostania temu zadaniu. Właśnie dzięki metaforze, która w tym wypadku jest „środkiem poznawczym", a wobec (czasowej) niemożności innego orzekania „*de rerum natura*" także substytucyjnym (zastępczym). Przyjmując zatem na oznaczenie stanu początkowego znak „I" (*ignotum, incognitum*), zaś dla procesu i poszukiwania jego znaczenia znak „E" (*exploratio*), a dla rozwiązania metaforycznego znak „M", możemy i w tej sytuacji mechanizm semantyzacji przedstawić jako schemat:

Model 3

Stan początkowy	Proces	Stan końcowy
I	E = reguły: selekcji substytucji kombinacji[17]	M = innowacja semantyczna

Por. następujące dwa użycia „Bądźcie roztropni jak węże" Mt 10,16 (zn. dodatnie) i „Węże, plemię żmijowe", Mt 23,33 (zn. ujemne).

Zaprezentowane trzy podstawowe modele, wywiedzione z przytoczonych rodzajów definicji ujętych systemowo, są oparte na schemacie, który odpowiada zapisowi: wejście – konwersja – wyjście. Przy czym w stosowanym tu rozumowaniu metafora pełni funkcję wyjścia, jeśli ograniczymy analizę do pojedynczego przypadku, albo funkcję wejścia przy tworzeniu ciągu metaforycznego – jako następstwa szeregowego, czy też jako modelu centrum i jego peryferii przy tworzeniu pola. Dostrzeżenie tej regularności mechanizmu wynikania metafor i jego zbieżności z modelem działania systemu umożliwia założenie, że może on być interpretowany także jako proces ujmowany w kierunku odwrotnym, tj. od metafory – ku stanowi, z którego ona powstała. Wniosek ten wynika z analogii między obydwoma schematami, w których, jeśli znane jest „wyjście", można metodą *rekonwersji* odtworzyć stan „wejścia". Tego rodzaju konstatacja dotycząca dokonywania rekonstrukcji stanu początkowego na podstawie stanu końcowego danej już metafory jest proponowanym przez nas narzędziem do badania metafor w Biblii, która jako całość reprezentuje wskazany „stan końcowy". Jest bowiem zbiorem metafor i namnożonych w nich sensów, np. *Okryje cię swymi piórami i schronisz się pod Jego skrzydła* Ps. 91,4 'o Bożej opiece' i *Oto zwyciężył lew z pokolenia Judy, Odrośl Dawida* Ap 5,5 'Chrystus jako lew'.

[17] J. Greene, *Psycholingwistyka*, Warszawa 1967, objaśnienie terminów s. 249 i T.P. Krzeszowski, *Metaforyka etyki chrześcijańskiej*, [w:] *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń 1999, s. 61–91.

3. Status definicyjny składnika WSZYSTKO

Współistnienie składnika „metafora" ze składnikiem „wszystko" wymaga, z racji spójności metodologicznej, posłużenia się tą samą metodą przy określaniu statusu definicyjnego składnika *wszystko*. W odróżnieniu od słowników stosowanych w przypadku definiowania metafory, pomijamy tu słowniki grecki i łaciński, natomiast wprowadzamy dodatkowo historyczny słownik, A. Troca.

Definiowanie „wszystkiego" w wybranych słownikach języka polskiego jest następujące:

Słownik Troca podaje: 1. *wſzystko / wſzyſtkie* rzeczy; 2. w części i we *wſzyſkim*, nic albo *wſzyſtko*[18].

Słownik Lindego pod hasłem: *wszystek, wszytek, wszyciek, wszystki, wszytki* podaje m.in. użycia: *Wszytko, wszystkie* rzeczy, *omnia*, Albo *wszystko*, albo nic, w którym można zauważyć zgodne z Trocem występowanie pojęcia „wszystkiego" jako odpowiednika całości oraz jako jej użycie w przeciwieństwie (alternatywnym) do „nic" albo „części całości"[19].

W *Słowniku Wileńskim* „wszystko" jest definiowane jako: 'zbiór, ogół rzeczy, żadnej nie wyłączając, czy to się mówi o całości wszechświata, czy też o całości jakiej dowolnie wziętej gromady przedmiotów-wyobrażeń[20].

Słownik Warszawski odnotowuje już 'Wszystek, -tka, -tko' a. (*wszysko, wszyśko, wsześko, sitko*) w znaczeniu: 1. występujący w całej swej rozciągłości pełni swoich składowych części (a.) jednostek, cały całkowity, pełny, kompletny i 2. Wszystko.... występujący w pełnej liczbie, nie wyłączając żadnego[21].

Jeżeli chodzi o współczesne słowniki języka polskiego, to *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka notuje: „wszystko w użyciu rzecz." ogół rzeczy, spraw[22]. Natomiast w *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja – „wszystko" – każda z danego zbioru rzecz, spraw; ogół spraw[23], a w *Innym Słowniku* pod red. M. Bańko – „Słowo *wszystko* odnosimy do ogółu jakichś rzeczy lub spraw"[24].

W *Słowniku filozoficznym* hasło „wszystko" (oraz pojęcia pokrewne) nie występuje. Natomiast jest ono definiowane w słowniku teologicznym[25]. „*Wszystko* jest

[18] *Nowy Dykcyonarz to iest mownik polsko-niemiecko-francuski z przydatkiem przysłów potocznych, przeſtrog gramatycznych, lekarſkich, matematycznych, fortyfikacyjnych, żeglarskich, łowczych i inſzym Naukom przyzwoitych wyrazów* przez Michała Abrahama Troca, t. III, Leipzig MDCCLXXIX, s. 2741–2745.

[19] S.B. Linde, *Słownik...*, s. 440–441 pod hasłem „wszystko" odnotowuje: WSZYSTEK, WSZYTEK – WSZYCIEK.

[20] *Słownik języka polskiego* tzw. wileński, t. IV, cz. II: P–Z, s. 1926.

[21] J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik...*, t. VII: T–Y, MCMLIII, s. 757–758.

[22] *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. III, 1981, s. 776.

[23] *Słownik współczesnego języka polskiego...*, red. B. Dunaj, t. II, s. 546.

[24] *Inny słownik języka polskiego...*, cz. II, s. 1065.

[25] *Praktyczny słownik biblijny...*, s. 1426.

jednością i całością tego, co jest; w języku Biblii: niebo, ziemia, przeszłość, teraźniejszość i przyszłość".

Stanowisko językoznawstwa w zakresie określania „wszystkiego" jest dwuwymiarowe. Z jednej strony – jest ono interpretowane w słownikach jako pojęcie skategoryzowane (por. schematyczny opis w cytowanych słownikach języka polskiego), z drugiej zaś – jako termin definiowany w ramach metajęzyka semantyki. W tym drugim znaczeniu ujęcie to nawiązuje do „Leibnizjańskiej lingwistyki", którą A. Wierzbicka interpretuje w ten sposób, że stawia znak równości między *alfabetem myśli ludzkich* (termin Leibniza), a ideą *indefinibiliów* (termin używany przez A. Wierzbicką), rozumianych jako jednostki elementarne myśli i znaczeń stanowiących nierozkładalne „atomy znaczeń" (termin A. Bogusławskiego – z wykładu wygłoszonego w Uniwersytecie Warszawskim w 1965 r.). W klasyfikacji A. Wierzbickiej zbiór takich jednostek semantycznych obejmuje 15 grup, w obrębie których leksem „wszystko" jest przyporządkowany grupie 3 wraz: z elementami: *jeden, dwa, niektóre, dużo, wszystkie*[26]. Z przytoczonych definicji wynika możliwość wyróżnienia strukturalnego i logicznego statusu „wszystkiego".

Model I. Jest budowany na zasadzie dwojakiego rodzaju alternatyw:

W pierwszym ujęciu jest to konstrukcja przeciwstawiania: „Wszystko albo Nic", w której wskazane stany można określić podstawiając pod każdy z członów odpowiednie znaczenia słownikowe.

W drugim ujęciu, które wynika z myślenia A. Wierzbickiej, alternatywa jest budowana na podstawie przeciwstawienia „indefinibilium – definibilium", przy czym drugi człon oznacza, że „wszystko", będąc jednostką elementarną, jest aksjomatyczne. Natomiast biblijne użycia tekstowe wskazują na to, że możliwe są tu różne wysiłki, aby pojęciu WSZYSTKIEGO przy opisie jego znaczenia słownikowego nadać także wartość ustrukturyzowaną, np. że pojęcie *wszystek, wszystka, wszystko* w znaczeniu przenośnym dotyczy sfery nieograniczoności, czyli Bytu Samego w Sobie, absolutnego.

Model II. Jest budowany dzięki możliwości wyznaczania struktury „wszystkiego", przyjmując, że jest to pojęcie rozkładalne na części składowe, z czego wynika z kolei, że WSZYSTKO odpowiada jakiemuś pojęciu całości.

Model III. Jest nadawaniem pojęciu „wszystkiego" znaczeń szczególnych, które wynikają z przyjmowanych założeń interpretacyjnych, np. „wszystko" jako akt (proces) Boga, co jest właśnie rozszerzeniem stosowania prezentowanej tu metodologii na różne teksty kultury, np. na Biblię, a co łączy się, zdaniem T.P. Krzeszowskiego, z rozciąganiem (rozszerzaniem) wartości właściwych nam jako ludziom na Byt Sam w Sobie, czyli Boga.

Nie oznacza to, że wskazane trzy modele obejmują wszystkie możliwości interpretacji podejmowanego tu problemu definiowania „wszystkiego". Przyjmujemy je

[26] A. Wierzbicka, *Przedmowa autorki*, [w:] A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa 1999, s. 6–9. Zbiór tych jednostek od 14 w książce *Semantic primitives* (1972) powiększył się do prawie 60 w książce *Semantics. Primes and universals* (z 1996 r.).

jako podstawę dla poszukiwania odpowiedzi dotyczącej wyrażenia takiej rzeczywistości, która jest (może być, winna być) zdefiniowana, a także jako poszukiwanie adekwatności między językowym obrazem świata a światem rzeczywistym lub inaczej – między systemem języka a tym systemem, który jest wyrażany środkami językowymi. Konsekwencja polega, zgodnie z wewnętrzną „gramatyką alfabetu" myśli ludzkich, na kierunku poszukiwań od: B > A i od: A > B przy niezmienności założeń CZĘŚĆ ⊃ CAŁOŚĆ, a CAŁOŚĆ ⊂ CZĘŚĆ.

4. Próba interpretacji metafory WSZYSTKIEGO

Skonstruowana metoda analizy problemu, która dotyczy „metafory WSZYSTKIEGO", pozwoliła ustalić modele interpretacji oparte na dwóch zależnościach: *rekonwersji* (od metafory do jej źródła), i *eksploracji* (poszukiwanie znaczenia). Zgodnie z kognitywizmem znaczenie tzw. wyjściowe jest precyzyjniej określone w naszym umyśle i ma bogatszą strukturę, która jest transponowana (nakładana) na metaforę[27]. Tworzą one układ, w którym pierwsza zależność między wyjściem (metafora) a wejściem (potrzeba, konieczność, możliwość, celowość opisu itd.) jest zadaniem analitycznym. Wyznacza ono zależność drugą, tj. poszukiwanie znaczenia: poprzez interpretacje istniejącej metafory, aby w ten sposób uzyskać znaczenie przedmetaforyczne (prekonceptualne).

Tego rodzaju narzędzia wymagają przyjęcia założenia o istnieniu dwóch światów: takiego, który jest poznawany przez metaforę (np. kategorie czasu, przestrzeni, Boga etc.) i takiego, który wynika z jej interpretacji (np. jakie wzory rozumowania konkretnego nałożono na rozumienie abstrakcyjne dzięki myśleniu metaforycznemu).

Interpretacje te tworzą pole możliwości, z których na potrzeby tego artykułu ukazujemy dwie.

Pierwsza z tych interpretacji wynika z podanego uprzednio założenia o posługiwaniu się tekstem biblijnym jako podstawą, gdyż z punktu widzenia zasięgu i skali metaforyczności „Księga" ta reprezentuje tę właściwość w stopniu maksymalnym. Toteż istnieje w związku z tym uzasadnienie dla wyróżnienia takiej interpretacji, którą określamy jako eklezjalną.

Z kolei związek społecznej nauki Kościoła z organicyzmem[28] wskazuje, że, niezależnie od teologicznego punktu widzenia, czyli odczytywania Biblii z pozycji katolicyzmu, istotne jest też ukazanie jej związków z filozofią antyczną, stwarzającą szerszą perspektywę dla interpretowania metafory „wszystkiego" i ujmowania jej także w kategoriach filozoficznych, ocenianych z punktu widzenia różnych „skryptów kulturowych" (termin A. Wierzbickiej z 1988 r.)

[27] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 61 i n.

[28] Odwołujemy się w tym przypadku do stanowiska ks. J. Majki, *Katolicka nauka społeczna*, Warszawa 1988, s. 70–71.

4.1. Metafory WSZYSTKIEGO w interpretacji nauki Kościoła

Interpretacja w tym zakresie opiera się na dwóch przesłankach, tj. definiowaniu kategorii „wszystkiego" w ramach słownika biblijnego oraz przyjmowaniu stanowiska, zgodnie z którym wykładnia metafor biblijnych jest poprawna teologicznie jeśli jest ujmowana z katolickiego punktu widzenia.

Przesłanka pierwsza, tj. kategorialne ujmowanie „wszystkiego" oznacza, że „wszystko" jest dziełem Boga, zaś zasięg „wszystkiego" jest w pełni wyznaczony. Potwierdzeniem tego stanowiska może być cytowana wcześniej we fragmentach definicja: „Wszystko. Wszystko jest jednością i całością tego, co jest; w języku Biblii: niebo, ziemia – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Słowo «wszystko» wywodzi się z judeohellenistycznej tradycji liturgicznej. Stwórcy należy się chwała, ponieważ wszystko pochodzi od niego w Nim trwa i w Nim zachowuje swoją jedność i Jemu jest przyporządkowane (Rdz.11,36). Wszystko obejmuje także Zwierzchności, Moce i Potęgi, które Chrystus musi podporządkować swojej władzy (1 Kor 15,25). *Wszystko* znaczy więc jedność natury, ludzi-potęg, wysokości i głębokości, przyszłości i teraźniejszości, tego, co widzialne i niewidzialne. Znaczy też siły społeczne, ludzkie możliwości, wszystko – co stając się – pochodzi od Boga. Chrystus i Jego panowanie musi to wszystko przeniknąć i oddać w służbę Bogu (Flp.3,21) musi to przeobrazić, na nowo ukształtować i całkowicie przyporządkować stwórcy"[29].

Zatem można stąd wnioskować, że istnieje stan rzeczy przyporządkowany Bogu i odbicie tego stanu w Biblii, zaś z istoty Boga wynika, że może on być poznawany tylko środkami metaforycznymi[30]. Dlatego też, zgodnie z przytoczonym uprzednio stanowiskiem kognitywnym, metafora biblijna jest orientowana dwukierunkowo: z jednej strony występuje możliwość ustalenia przy jej pomocy obrazu (wyobrażeń) Boga, z drugiej zaś istniejące i zapisane w Biblii wyobrażenia Boga są interpretowane jako wykładnia metaforyczno-egzegetyczna[31]. Na jej podstawie można przyjmować, że pełni ona rolę środka rekonwersji, tj. wychodząc od *lingua humana* można zakładać istnienie *lingua Dei*.

4.2. Elementy modelu filozoficznego i kulturowego metafory WSZYSTKIEGO

Przyjmując za podstawę proces, w wyniku którego z ogólnego obszaru poznania nastąpiło wydzielenie się filozofii „nauki która rozpatruje całą rzeczywistość – a więc *wszystko* – co istnieje z punktu widzenia racji ostatecznych"[32], możemy też jako punkt wyjścia przyjąć następujące przesłanki rozumowe, tj. istnienie „całej rzeczywistości", której metaforyczny sens wyraża się w jej modelowaniu (por. np. model wszechświata Ptolemeusza, model kuli, mitologiczne wyobrażenia kosmoge-

[29] *Praktyczny słownik biblijny...*, s. 1426.

[30] Atrybuty *Boga* i *Królestwa Bożego* pozostają, jak się wydaje, całkowicie poza możliwościami percepcyjnymi zwykłego człowieka, por. T.P. Krzeszowski, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne*, Gdańsk 1998, s. 96 i n.

[31] Bp. Kazimierz Romaniuk, *Mały słownik metaforyczno-egzegetyczny*, Warszawa 1992, s. 3–7.

[32] *Słownik teologiczny*, red. ks. A. Zuberbier, Katowice 1998, s. 183.

niczne itd.). Zakładamy w związku z tym, że istnieje potrzeba stworzenia intelektualnego odpowiednika „metafory WSZYSTKIEGO", zaś rolę tę może pełnić pojęcie *Logosu*. Wyodrębniamy tu trojakie możliwości:

1) obszar znaczeń *Logosu*, wynikający z jego kategoryzacji w ramach języka, w którym zostały znaczenia te ukształtowane, w tym wypadku w słowniku greckim jako: „rozprawa, poszukiwanie, roztrząsanie filozoficzne, system, filozofia oraz w Nowym Testamencie, jako: „uosobiona mądrość Boga, Syn Boży"[33];
2) współczesne słowniki filozoficzne, w których czytamy m.in., że: *Logos*: w filozofii Heraklita to: prawo bytu, uniwersalna konieczność. U Platona – Bóg jako źródło idei. U stoików – los, rozum. U neoplatoników – jeden z aspektów Bóstwa; w systemie Hegla pojęcie to oznacza rozum, umysł absolutny[34];
3) słownik współczesny języka polskiego[35] ma tu: *logos* według starożytnych filozofów greckich: siła kosmiczna, prawidłowość, rozum świata (Heraklit, stoicy), rozum, pojęcie (Arystoteles), syn boży, wzorzec świata (Filon z Aleksandrii); w filozofii Hegla: pojęcie, rozum absolutny, w filozofii chrześcijańskiej i wczesnochrześcijańskiej: twórcza siła boska (gr.).

Przytoczone definicje ukazują „pojemność" kategorii *logosu*, sytuując ją w przedziale: Obiekt poznania („wszystko") – jego metaforyczne modele i przyjmowane znaczenia na terenie chrześcijaństwa – oraz filozofia logosu, która przy pomocy języka epistemologii i etnologii próbuje z kolei metaforze poznawczej nadać status metafory MĄDROŚCI. W tym sensie *logos* jest przez nas ujmowany jako środek rekonwersji.

4.3. Propozycja autorskiej interpretacji „metafory WSZYSTKIEGO"

Przyjmując zatem, że Biblia jest tekstem teandrycznym (grec. *teos* + *antropos*) wyrażonym metaforycznie, za podstawę interpretacji bierzemy łacińską wersję pierwszego wersetu Ewangelii św. Jana (J.1,1), tj. *In principio erat verbum*, ponieważ leksem „principium" jest określeniem (atrybucją) kluczową w dalszym rozumowaniu, gdyż oznacza on zasadę. Na tej podstawie oceniamy, że Biblia jako „Słowa Boga spisane ludzkim językiem przyjęły właściwości ludzkiego słowa, z wyjątkiem błędu"[36]. Z uprzednio podanej definicji „wszystkiego" można wnioskować, że formalnym znaczeniem tego pojęcia jest Biblia jako całość, tzn. jako obraz metaforyczny i wyraz innej całości. Ten stosunek dwóch różnych całości jest ujmowany dwojako: jako forma i jako zasada. W tym pierwszym przypadku

> z rzeczowego i formalnego punktu widzenia rozróżnia się: 1) *logia* (słowa) w węższym sensie, sentencje mądrościowe, wyrażające ogólne doświadczenie życiowe; 2) słowa prorocze i apokaliptyczne, np. błogosławieństwa, groźby i upomnienia typu: „biada"; 3) wy-

[33] *Słownik grecko-polski*, ułożył Z. Węclewski, Warszawa 1905, s. 434–435.

[34] *Słownik filozofii...*, s. 207.

[35] *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaja, t. 1, s. 467.

[36] *Słownik teologiczny...*, s. 409.

powiedzi prawnicze i reguły gminy, które częściowo powołując się na Pismo obwieszczają wolę Bożą. Do słów Pana zaliczają się również 4) słowa z „Ja" typu: „Ja jestem" i 5) przypowieści, szczególnie charakterystyczne dla głoszenia królestwa Bożego. Do słów Pana można też zaliczyć krótkie opowiadania, których centrum są słowa Pana, a również krótkie dialogi „szkolne" albo „polemiczne"[37].

Z drugiej strony „wszystko" wyraża generalną zasadę, którą zawiera Ewangelia św. Jana i werbalizuje ją jako: *Na początku było Słowo, a Słowo było u Boga i Bogiem Było słowo* (J.1,1). Zestawiając te dwa ujęcia „wszystkiego" zawarte w języku biblijnym można sądzić, że istnieje uzasadnienie aksjomatyczne, aby „wszystko" ujmować jako syntezę nieograniczoności i nieskończoności oraz niewyrażalności Absolutu. Jest to zasada *universum*, będąca genezą „wszystkiego" opisanego w ontologicznej wymierności, tj. w języku Biblii wyrażanej przez metaforę *Creatio Dei*. Jest ona przez nas rozumiana jako zasada dzielenia całości na części (por. np. cykliczność aktu stworzenia w Genesis), a zarazem jej generowania (por. np. metaforę *raju* jako szczególnej zasady, w którą zostają wpisane dwie uniwersalnie zasady ontologiczne) w postaci metafory Drzewa alternatyw: *Dobra* i *Zła* oraz *Życia* i *Śmierci* (ta druga uzupełniona po wygnaniu z *raju*); zasady dwuelementowej struktury: czynnika męskiego i żeńskiego; raju (jako ideału) i bytowania ziemskiego (jako wygnania). Umożliwia to wyciągnięcie wniosku o powtarzalności generalnej zasady wzajemnej przenikalności każdego z dwóch elementów, z jakich złożona jest całość, czyli „WSZYSTKO". Rozumowanie takie pozwala na wyciągnięcie wniosku, że (w zakresie wybranego materiału biblijnego) można dostrzec łączenie się dwóch zasad, organizujących model „wszystkiego": kompozycyjnej (A = B, B = A) i strukturalnej, w których występują dwie stałe wielkości: powtarzalność (odniesienie do generalnej zasady) oraz tworzenie się różnorodności „wszystkiego" w odpowiedniej skali. Proces ten można wyjaśniać przy pomocy zasady samoorganizacji, która z kolei uzasadnia tworzenie się odpowiednich wymiarów WSZYSTKIEGO, poczynając od biblijnego aktu dwuelementowego (*Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię*, Gen. 1, 1), następnie zaś trójelementowego (powstały *niebo-ziemia-wody*, Gen. 1, 8–9), czteroelementowego (cztery rzeki Edenu, Gen. 2, 10), sześcioelementowego (cykl dni tworzenia pomijając akt „Na początku", Gen. 2, 2), przy czym brak konsekwencji w postaci niepełnej numeracji może być związany z piątym dniem stworzenia, w którym powstają istoty żywe – jako cezura między światem nieorganicznym i organicznym, aż do ustalenia punktu docelowego *creatio homini*, od którego powstaje zasada działania: człowiek : Bóg (najpierw w Edenie, następnie poza nim), początkowo w układzie dwustronnym (Bóg : Adam i Adam : Bóg), potem (Bóg : Adam i Ewa), wreszcie w układzie trójwymiarowym (Bóg : ludzie i wąż).

Sukcesywne wypełnianie „WSZYSTKIEGO" składnikami „wszystkości", wynikającymi z powtarzalności zasady *constans* prowadzi do wniosku, że w ramach

[37] *Praktyczny słownik biblijny...*, s. 1204.

przyjętych tu założeń interpretacyjnych, metafory WSZYSTKIEGO są swoistą funkcją trzech pojęć: niezmienności (zasada powszechności jako *constans*) oraz zmienności („wszystko" jako realizacja zasad pochodnych ujmowanych na odpowiednim poziomie hierarchicznym). Zaprezentowana tu analiza prowadzona w ramach modelu: stan rzeczywisty → rekonwersja → stan metaforyczny i na odwrót, uzasadnia stwierdzenie, że jest to punkt, w którym możliwe jest zetknięcie się *fides et ratio*[38], przy czym *fides* umożliwia wyrażenie *Imago Dei* poprzez uniwersalne zasady „wszystkiego", te zaś są odczytywane z metafor biblijnych poprzez *ratio* jako *principia*[39].

Metaphors of EVERYTHING (a systemic approach)

Abstract

In discussing the subject of the paper the idea of "the theory of everything" transferred to the sphere of metaphorical phenomena and processes was used. The structure of the notion "metaphors of everything" was stated on the basis of dictionary sources and became a research tool enabling its application to some chosen excerpts from the Bible. In this way the author using also a systemic approach verified his conception referring – as a parallel research – to "the theory of everything".

[38] Por. Jan Paweł II, *Fides et ratio. Encyklika o relacjach między wiarą a rozumem*, Kraków 1999, s. 13 *prawda* w relacji do *wiary*.

[39] Por. też T. Rittel, *Metafory światła modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś*, red. S. Cygan, Kielce 2002, s. 137–178. Tamże: *Czytania treści namnożonych w symbolach*, za ks. J. Sochoń, *Bóg i język*, Warszawa 2000, s. 149.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

IV. ASPEKTY PRAGMATYCZNE LINGWISTYKI KULTUROWEJ I EDUKACYJNEJ

Jan Kida

Teoria językoznawcza a nauka o literaturze

1. Komunikacja językowa a literatura

Lingwistyka i literaturoznawstwo to dwie bardzo ważne dziedziny wiedzy humanistycznej, między którymi dostrzega się związki i zależności, stanowiące przedmiot badań lingwistów i literaturoznawców w Polsce i za granicą, o czym świadczą liczne publikacje naukowe. Językoznawstwo strukturalne, matematyczne, kulturowe, funkcjonalne i komunikacyjne posiada odpowiednie narzędzia, które mogą być stosowane zarówno w badaniach lingwistycznych, jak i literaturoznawczych.

Pojęcie komunikacji językowej zostało obecnie poszerzone i przeniesione na inne znaki kultury. W związku z tym wprowadzono pojęcia i nazwy w rodzaju: *komunikacja literacka, komunikacja filmowa, komunikacja teatralna, komunikacja muzyczna, komunikacja plastyczna; komunikacja audytywna, komunikacja wizualna i komunikacja audiowizualna.* Obok komunikatu językowego pojawił się w naukach humanistycznych termin *komunikat artystyczny,* obejmujący wszystkie dzieła literatury i sztuki.

Za autora terminu *komunikacja językowa* uznaje się Allana Gardinera, który wyraźnie oddzielał problematykę wypowiedzi językowej od problematyki języka. W jego ujęciu słowo jest jednostką języka (*unit of language*), a wypowiedzenie jednostką mowy (*unit of speech*). Akt komunikacji mówionej określił jako rodzaj mikrodramatu, który zawsze rozgrywa się w pewnej sytuacji i między jakimiś osobami[1].

Wybitny językoznawca Roman Jakobson opracował powszechnie znany schemat językowego porozumiewania się, obejmujący sześć składników: nadawcę, odbiorcę, komunikat, kod, kontakt i kontekst. Każdy z nich determinuje inną funkcję języka i komunikacji[2]. Język jest najdoskonalszym środkiem komunikacji międzyludzkiej,

[1] A. Gardiner, *The Theory of Speech and Language,* Oxford 1932, s. 181.

[2] R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa,* „Pamiętnik Literacki" XLIII (1960), z. 2, s. 431.

ponieważ może wyrazić myśli, przeżycia człowieka i również oddziaływać na odbiorców komunikatów. Materialnym nośnikiem znaku językowego jest zespół fonemów i morfemów, a jego znaczenie słownikowe kształtuje budowa gramatyczna.

Strukturaliści i przedstawiciele lingwistyki funkcjonalnej badali nie tylko fonologię, morfologię i leksykę, lecz także składnię, którą wiązali z teorią komunikacji. Problematyce komunikacji literackiej wiele uwagi poświęcili w swoich badaniach i naukowych pracach Bożena Chrząstowska[3], Janusz Lalewicz[4], a także inni literaturoznawcy i lingwiści. Komunikacja literacka – odmiennie niż naukowa – realizuje się w języku potocznym, gdy dotyczy konkretnych osób, rzeczy i zjawisk, jednakże utwory beletrystyczne są przeznaczone do interpretacji metaforycznej. W dziełach sztuki słowa dostrzegamy trzy poziomy znaków: znaki języka naturalnego, znaki literackie w postaci tropów stylistycznych: przenośni, porównań, epitetów, archaizmów, neologizmów, które stanowią dodatkową organizację języka, czyniąc dzieło komunikatem literackim (artystycznym), oraz znaki kulturowe, obejmujące nawiązania i odwołania do wybitnych dzieł literackich przeszłości, arcydzieł sztuki malarskiej, muzycznej, architektonicznej czy do mitologii i Biblii. Literatura jest zatem systemem nadbudowanym na języku naturalnym i swoiście ukształtowanym w dziele literackim. Komunikacja literacka jest procesem, jaki zachodzi między nadawcą a odbiorcą dzieła beletrystycznego. W akcie tej komunikacji nadana przez autora informacja jest dekodowana przez czytelnika.

Nawiązania do dziedzictwa kulturalnego antyku czy epok późniejszych można wyraźnie dostrzec w twórczości beletrystycznej minionych okresów historycznoliterackich, jak i doby współczesnej. Klasycznymi przykładami tego zjawiska mogą być: *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza i niektóre tytuły utworów Stefana Żeromskiego, jak: *Cokolwiek się zdarzy, niech uderza we mnie* (z *Edypa króla* Sofoklesa) czy *Ponad śnieg bielszym się stanę* (50. psalm Dawida). Nie tylko utwory Żeromskiego, lecz także innych pisarzy dowodzą, że tytuły mają nie tylko charakter informacyjny, ale są też środkiem interpretacji o charakterze emotywno-oceniającym. Mają nierzadko znaczenie symboliczne i wieloznaczne konotacje[5]. Nawiązania, odniesienia, a nawet kontynuacje kulturowej, artystycznej tradycji minionych wieków znajdujemy w polskiej literaturze współczesnej.

Dla dokonania naukowej analizy i interpretacji wielu utworów współczesnej literatury polskiej pod względem tematyki, stylu i wartości artystycznych istotne znaczenie ma wydobycie i ukazanie wszelkich jej odniesień do tradycji. Do Biblii i antyku nawiązują współcześni poeci polscy – podobne jak ich poprzednicy – C. Miłosz *Dolina Issy*, T. Nowak *Diabły*, J. Harasymowicz *Madonny polskie*, Z. Herbert *Jaskinia filozofów*, T. Gajcy *Homer i Orchidea* oraz pisarze: J. Andrzejewski *Prometeusz*, J. Parandowski *Mitologia*, *Dysk olimpijski*. Wielu współczesnych twórców sięga nadto do tradycji kultury średniowiecznej: J. Harasymowicz

[3] B. Chrząstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 20–24.

[4] J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław 1975, s. 6–8.

[5] H. Markiewicz, *Tytuły Żeromskiego*, „Prace Polonistyczne" Seria XX (1964), Łódź 1965, s. 187–192.

Mit o świętym Jerzym, K.I. Gałczyński *Wit Stwosz*; kultury renesansowej: M. Jastrun *Poeta i dworzanin*, A. Maliszewski *Droga do Czarnolasu*; barokowej: K. Pruszyński *Trzynaście opowieści*, W. Gombrowicz *Trans-Atlantyk*; romantycznej: T. Konwicki *Kompleks polski*, M. Kuncewiczowa *Leśnik*; modernistycznej: C. Miłosz *Traktat poetycki*, T. Różewicz *Białe małżeństwo*[6].

Od dłuższego czasu w badaniach językoznawczych, a także literackich wiele uwagi poświęca się analizie słownictwa o zabarwieniu emocjonalnym: melioratywnym i pejoratywnym, konotacjom, metaforom, epitetom, porównaniom, parafrazom, hiperbolizacji, ekstensyfikacji, symbolice, synonimice, antonimii, słowom kluczom i wyrazom tematycznym.

Literacki komunikat na gruncie semiologii (semiotyki) funkcjonuje w społeczeństwie jako znak obok innych znaków kultury: teatru, filmu, malarstwa, muzyki.

2. Problematyka semiotyczna

Prowadzone badania o charakterze teoretycznym i materiałowym zmierzają do wypracowania szerokiego rozumienia pojęcia semiotyki kultury, obejmującego nie tylko znaki językowe, lecz także inne znaki kultury, które przekazują określone treści i wartości oraz komunikują niezależnie od materiału, z jakiego struktury te są zbudowane. We współczesnej kulturze istnieje wyraźna tendencja integracji literatury z jej pokrewnymi sztukami: teatrem, filmem, muzyką, plastyką. To zjawisko kulturowe określa się też mianem *przekładu intersemiotycznego*, polegającego na przekodowaniu dzieła jednej kategorii znaków na inne z zachowaniem tej samej wartości estetycznej. Każda zatem adaptacja komunikatu literackiego na inny komunikat artystyczny jest właśnie tego rodzaju przekładem. Kino, telewizja, radio, teatr z jednej strony przejmują funkcje poznawcze literatury, z drugiej zaś ją upowszechniają, a często proponują nową interpretację. Wzajemnie na siebie oddziałują i wspólnie tworzą współczesną kulturę, wychowującą młodego człowieka o nowej wrażliwości, upodobaniach i estetycznym smaku. We współczesnej kulturze zostało poszerzone pojęcie komunikacji w odniesieniu do innych dziedzin humanistycznych. Dlatego obok komunikacji językowej funkcjonuje również termin: *komunikacja literacka, teatralna, filmowa, muzyczna, plastyczna, telewizyjna*, a ponadto *komunikacja audytywna* (*radiowa*), *wizualna* i *audiowizualna*. W takim ujęciu każde dzieło sztuki, które ma charakter semantyczny, jest komunikatem artystycznym. Z tego więc względu w naukach humanistycznych rozszerzono pojęcie tekstu na każdy całościowy komunikat. Tekst kultury odnosi się do wszelkich przekazów artystycznych[7]. Zainteresowania semiotyków skierowały się ku budowie metajęzyka, który ma służyć opisowi wszystkich systemów kultury. Omawiana tu problematyka integracji

[6] T. Wójcik, *Literatura polska XX wieku. Terminy i zagadnienia*, Warszawa 1996; por. też: S. Burkot, *Literatura polska w latach 1986–1996*, Warszawa 1996.

[7] S. Żółkiewski, *Teksty kultury*, Warszawa 1988, s. 303.

różnych dziedzin wiedzy humanistycznej oraz systemów komunikacyjnych ma istotne znaczenie dla badań naukowych, rozwoju kultury, szkolnej edukacji i akademickiego dyskursu.

W centrum zainteresowania lingwistyki edukacyjnej znalazła się problematyka *parafrazowania interkodowego,* rozpatrywanego w szerszej perspektywie semiotycznej wzajemnych relacji zróżnicowanych tekstów kultury[8]. Dynamika literatury wykazuje liczne i ścisłe powiązania z pokrewnymi jej dziedzinami sztuki, czego dowodzą m.in. takie pojęcia i nazwy, jak: *renesans, barok, romantyzm.* Językoznawcy, semiotycy i stylistycy dostrzegają potrzebę tworzenia wspólnego języka opisu wszystkich zjawisk z zakresu kultury jednocześnie, wskazując powiązania między nimi i pełnione funkcje[9]. Niektórzy badacze uważają, że podstawy semiotyki (semiologii) lingwistycznej stworzył wybitny językoznawca szwajcarski, ojciec strukturalizmu europejskiego, Ferdynand de Saussure[10].

W badaniach literackich kluczowe znaczenie ma rozpoznawanie relacji między semantyką języka a semantyką wypowiedzi. Do badań nad komunikacją literacką i artystyczną wprowadzono pojęcie konotacji rozumianej w lingwistyce jako naddatek znaczeniowy w stosunku do podstawowego referencyjnego znaczenia wyrazu. Autorka artykułu omawia następujące kategorie znaczeń[11]:

– znaczenie strukturalne polega na czysto lingwistycznych relacjach międzyznakowych;

– znaczenie referencyjne polega na relacji między znakiem a przedmiotem;

– znaczenie pragmatyczne polega na relacji między znakiem a posługującymi się nim w akcie komunikacji nadawcą i odbiorcą;

– znaczenie metajęzykowe polega na relacji między znakiem występującym w supozycji materialnej a tym samym znakiem występującym w supozycji zwykłej.

Konotacja, ujawniająca nadwyżkę semantyczną w języku poezji i artystycznej prozy, wywodzi się z literatury i ma zastosowanie w badaniach literackich. Jest ważnym problemem rozważań nad literaturą i sztuką. Zajmujący się problematyką konotacji i komunikacji literackiej Michał Głowiński wyróżnia siedem stylów odbioru literatury pięknej: *mityczny; alegoryczny*; *symboliczny*; *instrumentalny*; *mimetyczny*; *ekspresywny; estetyzujący*[12].

[8] Por. J. Ożdżyński, *Kontekst kulturowy w opisie leksykologicznym (w poszukiwaniu wspólnego kodu),* „Przegląd Humanistyczny" 1998, nr 7, s. 11–24.

[9] *Semiotyka i struktura tekstu,* praca zbiorowa pod red. M.R. Mayenowej, Warszawa–Kraków–Wrocław–Gdańsk 1973, s. 78.

[10] F. de Saussure, *Cours de linguistiqe générale,* Paris–Lausanne 1916 [tłum. K. Kasprzyk: *Kurs językoznawstwa ogólnego,* Warszawa 1961].

[11] A. Okopień-Sławińska, *Problemy semantyki wypowiedzi: o postaciach znaczenia,* [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa,* pod red. H. Markiewicza i J. Sławińskiego, Kraków 1976, s. 296–297.

[12] M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej,* Kraków 1977, s. 126–137; idem, *Odbiór, konotacje, styl,* [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa,* pod red. M. Czerwieńskiej, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973.

Semiotyka (semiologia) to ogólna nauka o znakach zajmująca się problemem typologii różnych postaci i odmian znaków, ich istotą i rolą, jaką pełnią w procesie porozumiewania się ludzi. Może ona korzystać z językoznawstwa tekstowego. Stała się jednym z ważniejszych kontekstów literaturoznawstwa[13].

3. Stylistyka jako dyscyplina naukowa

W źródłach naukowych można znaleźć różne definicje stylistyki jako gałęzi wiedzy humanistycznej. Jedna z nich stwierdza, że jest to dyscyplina językoznawcza związana z nauka o literaturze, zajmująca się wartością emocjonalno-wyobrażeniową znaków mowy ludzkiej, doborem wariantów stylistycznych, systematyzacją i interpretacją stylów ekspresji językowej[14].

„Stylistyka jest dyscypliną z pogranicza nauki o literaturze i językoznawstwa, zajmującą się opisem, analizą porównawczą, interpretacją stylów językowych"[15]. W pracach lingwistycznych i teoretycznoliterackich podkreśla się związek stylistyki z językoznawstwem, gdyż stylistyka zarówno jednego języka, jak i stylistyka porównawcza czy ogólna jest częścią lingwistyki[16].

Zarówno w poetyce, jak i stylistyce R. Jakobson dostrzega dyscyplinę językoznawczą. Wychodzi on bowiem z założenia, że poetyka jest częścią lingwistyki, gdyż rozpatruje problemy językowe, a lingwistyka jest ogólną wiedzą o strukturze języka, zatem poetyka może być rozpatrywana jako integralna część lingwistyki[17]. Przedstawiciel praskiego strukturalizmu zakłada, że literaturoznawstwo, szczególnie poetyka, składa się z dwu serii problemów: z *synchronii* i *diachronii.* Synchronia, która opisuje twórczość literacką danego okresu historycznego, obejmuje też część tradycji, jaka jeszcze funkcjonuje w danej epoce albo została w niej przywrócona do życia. Oddziaływanie klasycznej tradycji literackiej stanowi ważny problem synchronicznych badań teoretycznoliterackich. Dodajmy nadto, że w ujęciu Jakobsona analiza wierszy mieści się całkowicie w kompetencjach poetyki, którą uważa ów lingwista za część językoznawstwa, ponieważ rozpatruje ona funkcję poetycką w stosunku do innych funkcji językowych.

Znany literaturoznawca Henryk Markiewicz stwierdza, że pojęcie stylu wywodzi się ze starożytnej retoryki i wówczas oznaczało sposób pisania. Pojęcie stylu odnosi się nie tylko do wypowiedzi jednostkowych czy zbiorowych, lecz także do

[13] H. Markiewicz, *Literatura w świetle semiotyki (na marginesie prac Jurija Łotmana),* [w:] *Konteksty nauki o literaturze,* pod red. M. Czermińskiej, Wrocław 1973.

[14] *Leksykon PWN,* pod red. A. Karwowskiego, Warszawa 1972.

[15] *Słownik języka polskiego,* pod red. M. Szymczaka, t. I–III, Warszawa 1972.

[16] R. Wellek, *Pojęcia i problemy nauki o literaturze,* wybrał i przedmową poprzedził H. Markiewicz, Warszawa 1979, s. 43–45.

[17] R. Jakobson, op. cit., s. 431.

zjawisk literatury i sztuki, czyli różnych dziedzin kultury[18]. Styl artystyczny należy do najwcześniejszych odmian języka polskiego, gdyż pojawia się już w okresie powstania liryki średniowiecznej[19].

W analizie leksykalno-stylistycznej zastosowano metodę pól semantycznych, czego dowodzą prace autorów zagranicznych: J. Triera[20] i W. Porziga[21] oraz polskich: D. Buttler[22], W. Pisarka[23], W. Miodunki[24] i innych.

Badania stylistyczne mają w chwili obecnej szeroki zakres. Językoznawstwo bowiem jest wykorzystywane jako narzędzie do odkrywania i opisu stylów. Przykładem tego mogą być prace Erika Enkvista[25], Thomasa Sebeoka[26], Johna Searle'a[27]. Autorzy omawiają w nich trzy główne problemy: lingwistyczną stylistykę, style językowe oraz akty mowy. Enkvist chciałby stworzyć ze stylistyki dyscyplinę autonomiczną na pograniczu językoznawstwa i nauki o literaturze.

Renée Wellek i Allan Warren[28] wyrażają pogląd, że nie można budować teorii stylistyki bez wszechstronnej podbudowy językoznawczej. Badacze języka i stylu muszą zatem dobrze znać takie dziedziny lingwistyki, jak: fonetyka, fonemika, morfologia, leksykologia, składnia i semantyka. Stylistyka jako samodzielna nauka rozwinęła się z retoryki w XIX stuleciu i znalazła swe teoretyczne podstawy w językoznawstwie, a w początkach XX wieku ukształtowała się jako dziedzina językoznawstwa. W teoretycznych rozważaniach wyróżnia się *stylistykę językoznawczą*, która bada style funkcjonalne języka, i *literacką* zajmującą się stylem artystycznym, realizowanym przez indywidualny styl autora, styl dzieła literackiego lub styl epoki[29].

[18] H. Markiewicz, *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Kraków 1980, s. 95; idem, *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, Warszawa 1976.

[19] M. Balowski, *Językoznawcze badania nad polskim stylem artystycznym* [w:] *Systematyzacja pojęć w stylistyce*, redakcja naukowa S. Gajda, Opole 1992, s. 111–140.

[20] J. Trier, *Der deutsche Wortschatz in Sinnbezirk des Verstande*, Heidelberg 1931.

[21] W. Porzig, *Das Wunder der Sprache*, Bern 1950.

[22] D. Buttler, *Koncepcja pola znaczeniowego*, „Przegląd Humanistyczny" IX, nr 2, s. 41–59; eadem, *Miejsce języka potocznego wśród odmian współczesnej polszczyzny*, [w:] *Język literacki i jego warianty*, pod red. S. Urbańczyka, Warszawa 1982, s. 27.

[23] W. Pisarek, *Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych*, „Pamiętnik Literacki" LVIII (1967) z. 2, s. 493–516.

[24] W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Warszawa–Kraków 1980.

[25] E. Enkvist, *Linguistic Stylistics*, Hague, 1973.

[26] T. Sebeok, *Style in Language*, Cambridge Mass, 1960.

[27] J. Searle, *Speech Acts*, London 1960.

[28] R. Wellek, A. Warren, *Teoria literatury*, Warszawa 1970, s. 231.

[29] A. Martinet, *Podstawy lingwistyki funkcjonalnej*, Warszawa 1970; por. T. Skubalanka, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*. Lublin 1991, s. 10; eadem, *O stylu poetyckim i innych stylach*, Lublin 1995; *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 428.

Niektórzy językoznawcy traktują stylistykę językoznawczą jako dziedzinę wiedzy z pogranicza językoznawstwa i literaturoznawstwa[30]. Teresa Kostkiewiczowa wyraża pogląd, że metody badawcze w literaturoznawstwie winny być metodami lingwistycznej analizy wypowiedzi. W akcie komunikacji literackiej sztuka słowa jest ośrodkiem, deszyfratorem dyrektyw dekodowania, a tekst artystyczną *parole*, stanowiącą środek komunikacji między nadawcą a odbiorcą[31].

We współczesnych badaniach wyróżnia się stylistykę języka (*stilistique de la langue*) i stylistykę mowy (*stylistique de la parole*)[32].

4. Językoznawstwo tekstowe

Teoria tekstu jest nową dziedziną językoznawstwa określanego jako „lingwistyka tekstu" (wypowiedzi), „nauka o tekście", „tekstologia", „tekstologia lingwistyczna"[33]. Lingwiści, semiotycy, badacze literatury i kultury wyróżniają kilka postaci tekstu: tekst językowy, rytualny, widowiskowy, np. teatralny czy filmowy[34]. Z punktu widzenia literaturoznawstwa takie poszerzenie pojęcia tekstu Mayenowa uważa za uzasadnione i pożyteczne. Tekst literacki charakteryzuje niejednorodność systemów znakowych: tekst pisany, tekst folklorystyczny, znaki ikoniczne[35]. Dlatego Mayenowa dostrzega potrzebę badań stylu w ramach semiotycznej kultury[36].

W nauce o literaturze pojęcie tekstu stało się podstawową kategorią. Badaniami nad strukturą tekstów oprócz lingwistyki i literaturoznawstwa są też zainteresowane inne dziedziny humanistyczne, jak: folklorystyka, psychologia, logika, antropologia oraz socjologia, która interesuje się głównie analizą konwersacji, językowej interakcji, zwanej też dyskursem.

W ujęciu Teresy Dobrzyńskiej – podobnie jak innych autorów prac naukowych na ten temat – tekst jest określany jako uporządkowany zbiór wyrażeń wzajemnie powiązanych spójnością linearną (strukturalną) i globalną. Jest więc całościowym komunikatem, który stanowi jeden globalny znak spełniający łącznie funkcję komunikatywną[37]. Jego

[30] T. Skubalanka, *Historyczna stylistyka języka polskiego*, Wrocław 1984, s. 9; H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa 1959.

[31] T. Kostkiewiczowa, *Problemy całościowej charakterystyki stylu pisarza*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, pod red. H. Markiewicza i J. Sławińskiego, Kraków 1976, s. 275–290.

[32] L. Morawska, *Stylistyka statystyczna (na marginesie prac P. Guirauda)*, „Kwartalnik Neofilologiczny" 1959, nr 6, s. 53.

[33] T. Dobrzyńska, *Tekst*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993, s. 303.

[34] *Semiotyka i struktura tekstu...*, s. 57.

[35] Ibidem, s. 6.

[36] M.R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 375.

[37] T. Dobrzyńska, op. cit., s. 284.

podstawowym składnikiem jest zdanie (wypowiedzenie). Badanie w tekstologii różnych kategorii zdań i ich wykładników może przyczynić się do charakterystyki stylistycznej odmian gatunkowych tekstów. Bardzo ważnym składnikiem tekstu werbalnego jest *metatekst*, którego temat stanowi sam tekst. Składnikami metatekstu są wstępy i zakończenia, które kompozycyjnie delimitują tekst. Metatekst odautorski w dziele literackim informuje o problematyce danego utworu, o jego gatunku bądź stylu.

Funkcję metatekstową mogą pełnić także tytuły tekstów literackich. Na problem ten zwrócił uwagę Henryk Markiewicz, który na przykładzie utworów Żeromskiego stwierdził, że kompozycyjna funkcja tytułu jest sprawą inwencji twórczej autora, a także zwierciadłem epoki i wyznawanej ideologii pisarza. Tytuły występują często w postaci godła, tj. imienia i nazwiska głównego bohatera książki, jak np.: *Sułkowski, Doktor Piotr* czy *Pan Wołodyjowski* Sienkiewicza; pospolitego rzeczownika określającego wprost lub metaforycznie bohatera: *Siłaczka, Poganin.* Tytuły te stanowią ważną i integralną część utworu, podobnie jak tytuły *Przedwiośnie* i *Popioły* metaforycznie ogarniają całą rzeczywistość[38].

Pełniące funkcję metatekstową tytuły utworów literackich pozwalają identyfikować dany tekst, stanowią rodzaj komentarza do treści komunikatu, a to pozwala dokładniej określić formę gatunku. Badania tekstologiczne mają znaczenie dla poetyki, stylistyki i genologii literaturoznawczej. W opinii T. Dobrzyńskiej stylistyka musi być zbudowana na fundamencie teorii tekstu i analizie ogólnych zjawisk mownych[39].

W rozważaniach Jana Mazura tekstologia bada strukturę tekstu i ma charakter opisowy, natomiast stylistyka jest dyscypliną badającą funkcję tej struktury i ma charakter interpretacyjno-wartościujący[40].

Autorzy *Wstępu do lingwistyki tekstu* wyróżniają następujące podstawowe kryteria tekstowności: spójność, koherencję, intencjonalność, akceptabilność – ze względu na nastawienie odbiorcy tekstu komunikacji oraz sytuacyjność i intertekstowność – ze względu ma szersze uwarunkowania pragmatyczne wypowiedzi[41].

Wymienione kryteria funkcjonują jako konstytutywne zasady komunikacji tekstowej. Zagadnienia struktury tekstu i semantyki języka naturalnego na gruncie współczesnego językoznawstwa interesują dyscypliny naukowe, które zajmują się komunikacją językową.

[38] H. Markiewicz, *Tytuły Żeromskiego*, Łódź 1965, s. 188–189.

[39] T. Dobrzyńska, op. cit., s. 288–300.

[40] J. Mazur, *Styl i tekst w aspekcie pragmatycznym*, „Socjolingwistyka" 1990, z. 9, s. 83–85.

[41] M. de Beaugrande, U.W. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990, s. 19–32.

5. Znaczenie lingwistyki statystycznej dla badań literaturoznawczych

Wśród badaczy języka i stylu przeważa pogląd, że styl jest wynikiem doboru środków językowo-stylistycznych charakterystycznych dla danego autora lub jego utworu, korpusu tekstów pisarza, gatunków i rodzajów literackich, prądu literackiego bądź epoki literackiej.

Janusz Sławiński charakteryzuje styl jako „sposób ukształtowania wypowiedzi polegający na określonym wyborze, interpretacji i konstrukcji materiału językowego – ze względu na cel przyświecający mówiącemu"[42]. W ujęciu Teresy Skubalanki funkcjonalny styl językowy realizuje się za pośrednictwem jednostek języka w tekście, ale nie wszystkie składniki tekstu są składnikami nacechowanymi stylistycznie, choć wszystkie składniki stylu są składnikami tekstu[43].

Rozpatrując wzajemną relację między językiem a stylem, Aleksander Wilkoń stwierdza, że językiem tekstu jest całokształt znaków i form językowych funkcjonujących w utworze literackim, natomiast stylem nazywa zespół form, które są nacechowane z powodu wyboru, kombinacji i transformacji. O powstaniu stylu decyduje nasilenie jednej z wielu różnych funkcji języka[44]. Według Stanisława Gajdy „styl to humanistyczna struktura tekstu, to najpierw sposób widzenia świata, a potem obróbka tworzywa". Autor wyróżnia stylistykę języka (z czego jest zrobiony tekst) i stylistykę tekstu (jak zrobiony jest tekst)[45]. Autor ten wzbogacił również stylistykę o nowe pojęcia i terminy, jak: *idiolekt* – język osobniczy pisarza, a także indywidualny język postaci literackich; *idiostyl* – styl tekstów jednego autora; *subidiostyle* funkcyjne i gatunkowe składające się na *idiostyl* oraz *idiosystem*[46].

W nowszych badaniach językoznawczych wiele uwagi poświęcono odmianom stylistycznym języka polskiego, czyli stylowi artystycznemu, naukowemu, potocznemu, publicystycznemu, administracyjnemu[47]. Ukazały się nadto prace z zakresu praktycznej stylistyki zawierające informacje normatywne, dotyczące poprawnego posługiwania się środkami językowo-stylistycznymi, np. Feliksa i Ewy Przyłubskich[48], Piotra i Anny Wierzbickich[49], Jana Miodka[50] oraz innych autorów.

[42] *Słownik terminów literackich...*, s. 422.

[43] T. Skubalanka, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego...*, s. 14; eadem, *Założenia analizy stylistycznej*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa...*, s. 261; *O stylu poetyckim i innych stylach języka*, Lublin 1995.

[44] A. Wilkoń, *Język a styl tekstu literackiego*, [w:] *Język artystyczny*, t. 1, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1978, s. 12–20; idem, *O języku i stylu „Ogniem i mieczem" Henryka Sienkiewicza. Studia nad tekstem*, „Prace Językoznawcze", Kraków 1976, z. 50; *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.

[45] S. Gajda, *Styl jako humanistyczna struktura tekstu*, „Z polskich studiów slawistycznych". Seria VI, t. 2.

[46] S. Gajda, *O pojęciu idiostylu*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, pod red. J. Brzezińskiego, Zielona Góra 1988, s. 25–33.

[47] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku...*, t. 2.

[48] F. i E. Przyłubscy, *Język polski na co dzień*, Warszawa 1966.

[49] A. i P. Wierzbiccy, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1968.

W badaniach językowych, stylistycznych i literaturoznawczych stosuje się od pewnego czasu metody matematyczne. Statystyka lingwistyczna jest dziedziną językoznawstwa stosowanego[51]. W analizach literaturoznawczych aparatura statystyczna odgrywa dużą rolę[52]. Metody badań ilościowych obejmują takie dziedziny, jak: fonetyka, leksyka, metryka i wersyfikacja. Językoznawcy podjęli badania statystyczne w odniesieniu do semantyki leksykalnej, a za ich prekursora uważa się powszechnie Georga Kingsleya Zipfa[53]. Dzięki badaniom ilościowym językoznawstwo stało się wiedzą ścisłą, a statystyka leksykalna jest najbardziej rozwiniętym działem językoznawstwa stosowanego. Już dawno temu wykorzystano ją do badań słownictwa Biblii.

Nową subdyscypliną językoznawczą, która posługuje się statystyką leksykalna jest *glottochronologia*, badająca stopień pokrewieństwa języków metoda porównawczą ich zasobów słownikowych. Uzyskane wyniki badań statystycznych mogą służyć językoznawstwu historyczno-porównawczemu[54].

Prace omawiające stosowanie metod ilościowych w badaniach lingwistycznych i literaturoznawczych dzieli się na: prace teoretyczne; opracowania zawierające listy frekwencyjne wyrazów; monografie statystyczno-leksykalne utworów; rozprawy poświęcone słowom – kluczom oraz ich funkcjom[55]. Badania statystyczne w odniesieniu do tekstów literackich mimo zastrzeżeń niektórych językoznawców są kontynuowane, a dotyczą głównie słów – kluczy (*mots clefs*), charakterystycznych dla danego tekstu, autora, stylu oraz wyrazów tematycznych (*mots thèmes*) – wyrazów niegramatycznych, które mają najwyższą częstość w tekstach danego stylu[56].

Badania prawidłowości statystycznych w zakresie semantyki leksykalnej są kontynuowane w lingwistyce kwantytatywnej[57]. Badacze polscy i zagraniczni: językoznawcy, stylistycy, literaturoznawcy, a także literaci dostrzegają potrzebę stosowania metod statystycznych w badaniach języka i stylu dzieł literatury. Znany lingwista Pierre Guiraud zastosował statystykę językoznawczą do analizy słów kluczy i słów tematycznych poetyckiego języka symbolistów francuskich[58]. Na gruncie polskim zaczęto stosować metody ilościowe zarówno do badań poezji, jak i prozy,

[50] J. Miodek, *Rzecz o języku. Szkice o współczesnej polszczyźnie*, Wrocław 1983.

[51] Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968, s. 336; por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, pod red. K. Polańskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993.

[52] M.R. Mayenowa, *Możliwości i niebezpieczeństwa metod matematycznych w poetyce*, [w:] *Poetyka i matematyka*, praca zbiorowa pod red. M.R. Mayenowej, Warszawa 1965, s. 5–16.

[53] G.K. Zipf, *Human Behaviour and the Principle of Least Effort*, Cambridge, Mass. 1949.

[54] J. Sambor, *Badania statystyczne nad słownictwem (na materiale „Pana Tadeusza")*, Wrocław 1969, s. 25.

[55] E. Stachurski, *Słowa–klucze polskiej epiki romantycznej*, Kraków 1998, s. 11; idem, *Słownictwo w utworach polskich naturalistów. Badania statystyczne*, Kraków 1989.

[56] J. Sambor, *Język polski w świetle statystyki*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku...*, t. 2, s. 496.

[57] J. Sambor, *Lingwistyka kwantytatywna. Stan badań i perspektywy rozwoju*, Biuletyn PTJ, 1988.

[58] P. Guiraud, *Langage et versification d'apres l'oeuvre de Paul Valèry*, Paris 1959.

czego dowodzą liczne prace takich autorów, jak: K. Budzyk[59], W. Kuraszkiewicz[60], M. Zarębina[61], J. Sambor[62], T. Smółkowa[63], M.R. Mayenowa[64], K. Radzimowska[65], M. Kniagininowa[66], E. Rudnicka-Fira[67], M. Zembaty-Michałkowa[68], E. Engelking-Teleżyńska[69], L. Pszczołowska[70], E. Stachurski[71], A. Wierzbicka[72], J. Kida[73], J. Woronczak[74] i inni.

Przytoczone prace wielu autorów świadczą dobitnie, że problematyka stylistyki kwantytatywnej jest obecna w nauce o literaturze. Wynika z nich, że metody matematyczne mają zastosowanie nie tylko w lingwistyce, lecz także w literaturoznawstwie, poetyce, stylistyce i wersologii. W XX wieku doszło do zbliżenia poetyki i językoznawstwa funkcjonalnego. Zdaniem J. Lévy'ego istnieje możliwość zastosowania teorii informacji, trzeciego składnika językoznawstwa matematycznego, do badań w prozodii. Wiedza o wierszu w XX stuleciu wiąże się z lingwistyką, ponieważ idzie drogami jej metodologicznego rozwoju[75]. Wśród stylów współczesnej

[59] K. Budzyk, *Lingwistyka statystyczna a zadania wiedzy o stylu i wierszu*, „Przegląd Humanistyczny" 1959, z. 3, s. 34-35.

[60] W. Kuraszkiewicz, *Obfitość słownictwa w kilku dużych tekstach polskich („Postylla", „Wizerunk", „Worek Judaszów", „Pan Tadeusz", „Beniowski", „Lalka", „Popioły", „Kwiaty polskie")*, „Studia Polonistyczne" IV. Poznań 1973, s. 45–63.

[61] M. Zarębina, *Wyrazy obce w „Panu Tadeuszu"*, Wrocław 1977.

[62] J. Sambor, *Badania statystyczne nad słownictwem...*

[63] T. Smółkowa, *Słownictwo i fleksja „Lalki". Badania statystyczne*, Wrocław 1974.

[64] M.R. Mayenowa, *Możliwości i niebezpieczeństwa metod statystycznych*, [w:] *Poetyka i matematyka*, Warszawa 1965.

[65] K. Radzimowska, *Stylistyka w ujęciu statystycznym*, „Poradnik Językowy" 1970, z. 1, s. 29–35.

[66] M. Kniagininowa, *Próba zastosowania metod statystycznych w badaniach stylistyczno-składniowych*, „Język Polski" 1962, z. 2.

[67] E. Rudnicka-Fira, *Słownictwo „Dziadów" A. Mickiewicza w świetle analizy statystycznej*, Kraków 1968.

[68] M. Zembaty-Michałkowa, *Problem badania stylu metodą statystyczną na przykładzie „Marii" Malczewskiego i „Wacława" Słowackiego*, Acta Universitatis Vratislaviensis. „Prace Literackie" t. 14, Wrocław 1972, s. 177–222.

[69] E. Engelking-Teleżyńska, *Z badań nad strukturą ilościową słownictwa „Vade-mecum" Cypriana Norwida*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, pod red. J. Brzezińskiego, Zielona Góra 1989, s. 99–110.

[70] L. Pszczołowska, *Długość wersu a budowa zdania*, [w:] *Poetyka i matematyka...*, s. 79-96.

[71] E. Stachurski, *Słownictwo w utworach polskich naturalistów...*; idem, *Słowa-klucze polskiej epiki romantycznej...*

[72] A. Wierzbicka, *Z zagadnień renesansowej sztuki prozy. Budowa zakończeń zdań*, [w:] *Poetyka i matematyka...*, s. 115–144.

[73] J. Kida, H. Synowiec, *Próba zastosowania metody statystycznej do analizy noweli Stefana Żeromskiego „O żołnierzu tułaczu" w szkole średniej*, Prace Dydaktyczne X, Katowice 1976.

[74] J. Woronczak, *Rytmika akcentowa sylabowca*, [w:] *Poetyka i matematyka...*, s. 72–78.

[75] J. Lévy, *W sprawie ścisłych metod analizy wiersza*, [w:] *Poetyka i matematyka...*, s. 23.

poezji polskiej językoznawcy wyróżnili nawet tzw. styl lingwistyczny w dwu odmianach: poezji rzeczy i poezji demaskatorskiej[76].

Rozpatrując zagadnienie analizy stylistycznej tekstów literackich w aspekcie lingwistycznym, M. Halliday pisał: „Stylistyka lingwistyczna polega na porównywaniu każdego tekstu z innymi tekstami tego samego autora i innych autorów w obrębie tego samego gatunku literackiego oraz innych gatunków"[77].

W artykule chodziło o ukazanie wpływu teorii lingwistycznej na badania i analizy literaturoznawcze oraz częściowo kulturoznawcze. Nie można było jednak zaprezentować pełnego dorobku polskiego i zagranicznego dotyczącego badań i analiz literackich: stylistyki, poetyki, metryki i wersologii z wykorzystaniem językoznawstwa matematycznego, funkcjonalnego, kulturowego i komunikacyjnego. Wielu językoznawców i literaturoznawców sądzi, że podjęte w tym kierunku badania winny być kontynuowane.

Linguistic theory and the study of literature

Abstract

The paper deals with influence of linguistic theories on literature and partly also culture theories. However, because of a great amount it was not possible to present the whole Polish and foreign output connected with stylistics, poetics, metrics, and versification theory with the use of mathematical, functional, cultural, and communicational linguistics. Studies of the matter should be continued.

[76] T. Skubalanka, *O stylu poetyckim i innych stylach języka...*, s. 160–162; por.: A. Wilkoń, *Typologia współczesnych stylów literackich*, cz. 1. *Style poetyckie*, „Język artystyczny", t. 8, pod red. A. Wilkonia, Katowice 1993, s. 14–22.

[77] M.O.K. Halliday, *Lingwistyczna analiza tekstów literackich*, „Pamiętnik Literacki" XLIII (1972), z. 3, s. 232.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Teodozja Rittel

Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy. Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna

1. Cechy kulturowego dyskursu edukacyjnego

W połączeniu składników: {kulturowy (dyskurs edukacyjny)} – człon edukacyjny sytuuje się w pozycji przydawki wyodrębniającej cechę gatunkową, zaś człon kulturowy, pełniący w tym wyrażeniu również funkcję wyróżniającą, został przeniesiony na miejsce przed rzeczownikiem dyskurs – ze względów stylistycznych (Jodłowski 1976: 168–170) i pragmatycznych (Wunderlich 1972: 173–187). Oba składniki tworzą klamrową konstrukcję (Mazur 1986: 197) elementów ważnych komunikacyjnie, które są tu ujmowane od strony ich funkcji w dyskursie. Funkcja klamrowej konstrukcji dyskursu zakłada taki operacyjny dobór charakterystyk obu składników, tj. kultury i edukacji, który jest podporządkowany określonej koncepcji badawczej (Puzynina 1997b: 371–382; T. Rittel 1997: 115–127; S.J. Rittel 2000: 31–45).

Punktem wyjścia dla prezentacji charakterystyk obu składników wymienionej konstrukcji klamrowej jest stanowisko współczesnej lingwistyki, zgodnie z którym:

> głównym przedmiotem lingwistyki staje się dziś proces językowy – nie system czy mechanizm języka, ale sam człowiek mówiący homo loquens, a centralne miejsce zajmuje ukazanie związków językowego zachowania się człowieka z jego myśleniem, kulturą i rozwojem cywilizacyjnym (Lewicki 1993: 623).

Taki obiekt badań lingwistycznych uzasadnia pojawienie się nowych problemów badawczych z centralną pozycją człowieka jako interpretatora (Anusiewicz 1995: 151–174) i edukatora (Bernstein 1990: 220–270). W tym nowym kontekście rozważań można przyjąć, że: „kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem" (Jan Paweł II 1988: 54–55). Wskazuje to także orientację (kierunek) samego kulturowego dyskursu edukacyjnego, w którym, analogiczny jak u Jana Pawła II punkt widzenia, przeniesiony na edukację ozna-

cza, że: edukacja *jest tym, przez co* człowiek *jako* człowiek *staje się bardziej* człowiekiem. Dodajmy, że i edukacja i kultura nie obywa się bez języka (Lyons 1984: 85). Z połączenia zatem charakterystyki: językowej, kulturowej i edukacyjnej wynika pojęcie kulturowego dyskursu edukacyjnego.

W ujęciu ogólnym dyskurs jest rozumiany jako „zdarzenie komunikacyjne" i „język w użyciu" (Duszak 1998: 18, 72–86). W dyskursie zwraca się uwagę na funkcjonalne aspekty tekstu, będącego celową reakcją osoby uczestniczącej w danym zdarzeniu, a rozpatrywanego w kontekście społeczno-kulturowym (Gajda 1999: 9–23). Przy czym tekst tworzony w dyskursie nie jest tylko „zdarzeniem komunikacyjnym", lecz także wytworem (Bartmiński 2000: 163). Może być zatem interpretowany przez „podmiot poznający", a więc ujawniać stan umysłu osoby uczestniczącej w dyskursie oraz jej doświadczenie językowe i kulturowe (Rittel 1994 a, b). Dyskurs bowiem jest: „rodzajem *interakcji społecznej, dokonywanej przy udziale języka*" (Grabias 1994: 231). Interakcja ta obejmuje także: *znaki niewerbalne, dźwięki i kolory* oraz różnorodne działania i wytwory. Jak widać, dyskurs nie ogranicza się tylko do słów (Kawka 1999: 17), ale słowa są w nim najważniejsze (Rittel 1997a: 124–125) i to one integrują dyskurs (Paszkowska 2000: 15–25).

W ujęciu edukacyjnym dyskurs (zwany także pedagogicznym, dydaktycznym, edukacyjnym, szkolnym) jest ujmowany jako: „wyspecjalizowana forma komunikowania służąca procesowi kształcenia" (Bernstein 1990: 163), czy też: „*proces przekazywania wiedzy*" (Labocha 1996: 9). Natomiast w ujęciu lingwoedukacyjnym dyskurs edukacyjny to: „wyspecjalizowane działania językowe oparte na SŁOWIE, które uczą czegoś lub pouczają o czymś" (Rittel 1996b: 109).

W ujęciu językowo-kulturowym dyskurs mógłby być rozumiany jako tekstowy splot języka i kultury, dla którego punkt wyjścia stanowi definicja językowo-kulturowa, tworzona na podstawie tekstów kultury, z akumulatywną funkcją języka (Anusiewicz 1995: 177; Śniatkowski 2002: 377; Michalik 2002: 469).

Charakterystyki kulturowego dyskursu edukacyjnego mogą być prowadzone także z punktu widzenia oceny procesu: „przełamywania asymetrii wiedzy" (termin – Warchali 1991: 42) między: tekstem językowym i niejęzykowym, kodem werbalnym i niewerbalnym, nadawanym przez różne media, a odbieranym przez ucznia-słuchacza (Hockett 1961: 220; Czermińska 1977: 105–122; Grabias 1994: 235–247) w zgodzie ze zintegrowaną teorią tekstu w dyskursie, nazywaną tu tekstologią komunikacyjną.

W tak rozumianym kulturowym dyskursie edukacyjnym nośnikiem znaczenia jest SŁOWO (połączone w: grupy wyrazowe, zdania i teksty) i skorelowane intersemiotycznie z systemami znakowymi (sztuki, religii, obyczaju itd.), co wraz z odpowiednim słownictwem tych systemów znakowych służy potrzebom interpretacyjnym wprowadzanych do dyskursu tekstów i nabywaniu umiejętności w posługiwaniu się „gramatyką funkcji symbolicznych" (termin – Cassirera 1977: 19). Dzięki takiemu celowemu połączeniu nośników znaczeń doko-

nuje się modelowanie kształtu wypowiedzi językowej, zapewniające przemieszczanie się kompetencji językowej i kulturowej z pozycji początkowej (zwykle podstawowej) do takiej, która zapewnia więcej możliwości użycia języka (zwykle docelowej). Mieści się w niej np. odbiór metafor artystycznych w rodzaju *anioła burzy* z *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza (Rittel 2002a: 151–163), czy też odczytywanie zintegrowanych znaków kultury, takich jak np. muzyczność tekstu W. Szymborskiej: *Nic dwa razy się nie zdarza*, czy też estetyka baroku w *Kobietach Rubensa* tejże autorki (Pisarkowa 1998: 176–183). Teksty sytuowane w kulturowym dyskursie edukacyjnym są doń wprowadzane przez wyrazy (lub tematy) o znacznej liczbie odniesień do kultury, tradycji i historii (Kopaliński 1985; Forstner 1990), które powinno się znać i rozumieć (Rittel 1999: 293–310; Ożdżyński 2002: 85–108).

Toteż kulturowy dyskurs edukacyjny wymaga wiedzy i sprawności w posługiwaniu się kodem rozwiniętym, gdyż tylko te kody (i tylko one) (Bernstein 1990: 170) są: „mediami namysłu nad niemożliwym i niewyobrażalnym". Mogą zatem przenosić rozmówców z konkretnej: przestrzeni, czasu i kontekstu do: czasu, przestrzeni i kontekstu transcendetnego, czy też estetycznego i osadzać nasze pojęcia i wyobrażenia w tychże kontekstach. Dzięki kodom rozwiniętym: autora – nadawcy i odbiorcy – interpretatora, powstają znaczenia przekraczające naszą dotychczasową wiedzę i emocje, którym właśnie one „dają życie". Ujawniają to znaczenia zawarte w takich terminach, jak: konceptualizacja niezależna, konceptualizacja zależna i rekonceptualizacja, wprowadzonych przeze mnie w *Metodologii lingwistyki edukacyjnej*" (1994b: 106–111) w związku z analizą dyskursu uczniowskiego na temat wiersza ks. J. Twardowskiego pt. *Sprawiedliwość*. Połączenie w tekście artystycznym choćby tylko dwu struktur semantycznych daje bowiem wielotworzywowy komunikat kulturowy typu: Pegaz jako: *koński anioł* W. Szymborskiej; Wielki Wóz jako: *wóz anielski* A. Mickiewicza z *Pana Tadeusza* i *rydwan Lucypera* z przekładu *Pana Tadeusza* M. Rylskiego na język ukraiński (Rittel 1999: 293–310), czy też „Syzyf po Chrystusie" E. Gołybarda, który mówi: „niosę ten $\overset{T}{\text{głaz}}$ / Jako $\overset{N}{\text{Krzyż}}$, a nie Kamień" (Kijów 2000: 142) (por. ukr. „Несу цю $\overset{T}{\text{скалу}}$ / Як *свій* $\overset{N}{\text{Хрест}}$, а не камінь"), gdzie T – oznacza temat, a N – nośnik znaczenia metaforycznego przenoszącego odbiorcę w inną kulturę, np. antyczną i/lub chrześcijańską (Rittel 1996a: 266–262).

Język jest więc nie tylko nośnikiem wartości, lecz także interpretatorem wszystkich systemów znakowych użytych w dyskursie i stanowi (obok kultury i religii): „jeden z głównych elementów integrujących tę wspólnotę i przekształcających ją w społeczeństwo" (Lewicki 2000: 150). O języku już w XVIII wieku pisano, że jest to: „boska sztuka idei, matka wszystkich sztuk, od nich pochodzi rozum człowieka" (Herder 1926, t. 1, 161). Toteż podstawowym założeniem dla opisu semantyki języka używanego w kulturowym dyskursie edukacyjnym jest świadomość jego semiotyczności ujętej, zgodnie z tezą Ch.S. Peirce'a (1997: 162):

> Symbole rosną. Powstają rozwijając się z innych znaków, w szczególności ze znaków ikonicznych lub znaków mieszanych, zawierających w sobie elementy ikoniczne i symboliczne. Myślimy tylko za pomocą znaków. Te myślowe znaki mają naturę mieszaną: ich części symboliczne nazywają się pojęciami. Gdy człowiek tworzy nowy symbol, to dokonuje się to przez myślenie pojęciowe. Tak więc tylko z symboli nowe symbole powstają. Omne symbolum de symbolo. Raz powstały symbol rozpowszechnia się wśród ludzi. W trakcie użytkowania i w doświadczeniu jego znaczenie rośnie.

Z symbolem mamy do czynienia wtedy, gdy to, co „szczególne", np. *orzeł* i *słońce*, tak jak w *Warszawiance*, reprezentuje to, co ogólne, np. przestrzeń, światło i wolność: *„W gwiazdę Polski, Orzeł biały / Patrząc, lot swój w niebo wzbił"* ze zamianą składników, tj. *słońca* na *gwiazdę* wzorzec językowy i kulturowy antyczny (por. metamorfozy, Owidiusza, ks. XV, w. 391–407).

Przy czym rola mowy w kulturowym dyskursie edukacyjnym nie ogranicza się do komunikowania istniejących już wcześniej myśli, lecz jest środkiem do tworzenia myśli i ich wewnętrznego stawania się, gdzie język, tak jak dla H. v. Kleista:

> nie stanowi dla prawdziwego mówcy, który nie tylko komunikuje gotowe myśli, lecz któremu rozbłyskują one i powstają w potoku jego mowy – żadnych kajdan, jak chociażby hamulec na kole ducha, lecz jest raczej drugim, paralelnie na osi ducha biegnącym kołem (H. v. Kleist, Werke, Bd 4, s. 76, za Cassirer 1995: 105).

Kulturowy dyskurs edukacyjny, jako twór, jest politekstowy i procesualny, a jako działanie edukacyjne – jest celowościowy, obejmujący: przekazywanie, odtwarzanie i odczytywanie sensów różnych systemów znakowych (kodów werbalnych i estetycznych). Przyjmując, że: „język będący tworem ludzkiego działania, dzieli z nim cechę celowości" (*Praska Szkoła Strukturalna...*, 1966: 16), zakładamy także celowość samego dyskursu, która wiąże się: po pierwsze – z podniesieniem kultury, co łączymy z przymiotnikiem kulturowy – i kulturalności, co łączymy z przymiotnikiem kulturalny; po drugie – z nabyciem umiejętności posługiwania się symbolami i ich językowymi nośnikami, co łączymy z istotowością tego dyskursu; po trzecie – z nabyciem umiejętności wartościowań intelektualnych typu *prawda / fałsz*, moralnych typu *dobro/zło*; estetycznych – typu *piękno/brzydota* z możliwością ocen uwzględniających także wartości pośrednie typu *piękno* i *ładność* według schematu skali, którą przy pomocy koloru można przedstawić jako:

To, co	To, co	To, co
(–)	(0)	(+)
ZŁE <------	NIJAKIE ---->	DOBRE
(*czarne*)	(*szare*)	(*białe*)

Schemat 1

– po czwarte – z nabyciem umiejętności odczytywania (deszyfracji) znaczeń tekstowych – cudzych i możliwością tworzenia własnych ujęć konceptualizacyjnych zależnych i niezależnych od innych tekstów, w których w naturalny sposób zostaje połączona pierwsza rzeczywistość, w ujęciu M. Fleischera (1994: 75–77), z drugą symboliczną, metaforyczną i szerzej artystyczną w ujęciu R. Ingardena (1960: 417–420) i M. Gołaszewskiej (1990: 180–187 i n.); po piąte – zdobyciem umiejętności korzystania z humanistycznego „uniwersum symbolicznego", z którym łączymy „przekazywanie w ramach kultury" czyli *cultural transmission*, jako cechę definicyjną języka, w ujęciu Ch.F. Hocketta (1968: 640–655) oraz J. Lyonsa (1984, t. 1: 287) i całą (pełną) syntagmę kultury narodowej (Kłoskowska 1996: 184–187), której kanon obejmuje: język, literaturę, sztukę, religię, humanistykę, obyczaje; a do którego to kanonu dodajemy „metaforę kulturową" (Rittel 1997b, 193–204). Sygnalizuje bowiem ona w tekście owe miejsca wspólne (łac. *loci communes*) i znajome, ukazując przy tym określone socjokulturowe i estetyczne motywacje kształtujące konwencję stylistyczną wypowiedzi.

W kulturowym dyskursie edukacyjnym przyjmujemy, że słownictwo owego „uniwersum symbolicznego" (obejmującego „syntagmę kultury" i „metaforę kulturową") stanowi dla człowieka z określoną kompetencją językową i kulturową tzw. terminologię kulturową naturalną. Zgodnie z teorią implikatur H.P. Grice'a (1980: 85–99) obejmuje ona „semantykę rozumienia", nazywaną też przez niego „semantyką ramową" lub „integracyjną". Jako instrumenty „tekstologii komunikacyjnej – dyskursywnej"– wykorzystuje się tutaj także konteksty pozajęzykowe ukazujące relacje między kontekstem kulturowym a rozumieniem tekstu (Puzynina 1997a: 15–33). Przy czym kontekst jest ujmowany zarówno w znaczeniu węższym (językowym i konsytuacyjnym), jak i w szerszym (społecznym i kulturowym wraz z literackim). W sensie operacyjnym natomiast jest on tu przykładowo wyznaczany przy pomocy parametru semantycznego barwy: CZARNA, SZARA, BIAŁA, jako składnika semantycznie jednorodnego (Rittel 2002b: 233–245).

Analizowane i tworzone w kulturowym dyskursie edukacyjnym teksty charakteryzuje (ma charakteryzować) spójność konkluzyjna: intrajęzykowa i ekstrajęzykowa. Są one odnoszone nie tylko do systemu werbalnego i tworzone z innych tekstów, lecz także do wytworów plastycznych i muzycznych, które w dyskursie pełnią funkcję ikonicznych sygnałów pomocniczych. Stanowią one bowiem źródło inspiracji dla wielu tekstów literackich, por. np. *Miniaturę średniowieczną* W. Szymborskiej (źródło inspiracji – malarstwo [Pisarkowa 1998: 35 i 157], czy też *Cykl mazurków pejzażowych* J. Dudy-Gracza malowanych w tonacji ciemnej, molowej: *Cis* mol op. 6, *E* mol op. 17, *H* mol op. 36, *A* mol op. 17 i *F* mol op. 68 (Duda-Gracz 2000: 151–159); tu źródłem inspiracji z kolei jest muzyka F. Chopina, gdyż, jak wiadomo, dźwięki mają także swoje barwy.

Dodajmy, że cykle występują zarówno w literaturze (np. cykl sonetów A. Mickiewicza), muzyce (np. cykl mazurków F. Chopina), jak i w malarstwie (np. wspo-

mniany cykl mazurków pejzażowych, J. Dudy-Gracza). Izomorficzność tego typu jest obecna także w rzeźbie W. Staweckiego (1999: 15), u którego mamy liczne odniesienia do mitologii np. w cyklu *Ikarus*.

Wypowiedzi tworzone w dyskursie z prawidłowym odniesieniem (kontekstualizacją) do tego typu dzieł, jak wymienione wcześniej, zakładają zdolność dzieci i młodzieży do wyrażania i odbioru ekspresji artystycznej (teksty poetyckie, muzyka, malarstwo, rzeźba). Jest ona związana z rozwojem uczuć estetycznych i poczuciem piękna rozumianego najczęściej jako: wyczuwanie proporcji kształtów, harmonii barw i dźwięków, a także odpowiednich sytuacyjnie zachowań. Zdolności te sprawiają, że mówimy iż: „Coś się podoba lub nie" oraz „Budzi nasz zachwyt" lub „Jesteśmy wobec dzieła obojętni". Kompetencja kulturowa – intertekstowa i intersemiotyczna pojawia się wtedy, kiedy wcześniejsze działania edukacyjne obejmowały także „wychowanie do kultury" (Rittel 1994a: 201–202; i „nauczanie do odbioru tekstów" (Krasoń 2000: 135–143). Przy czym należy tu zwrócić uwagę nie tylko na relacje: nadawca – komunikat lecz przede wszystkim na relacje: komunikat – odbiorca (Polakowski i Uryga 1978: 164–186), o czym w związku z wychowaniem „Słuchacza słowa" pisze także Śnieżyński (1998: 289–299).

W kulturowym dyskursie edukacyjnym zatem kultura jest reprezentowana przez teksty, edukacja przez wybory tekstowe, poddane kontekstualizowaniu znaczeń, a dyskurs przez działania intertekstowe (wiedza o innych tekstach), interkodowe (przekład właściwy, np. *Pana Tadeusza* na języki słowiańskie) i transmutacyjne (intersemiotyczne), (Jakobson 1989, t. 2: 372–381).

2. Gramatyka kulturowego dyskursu edukacyjnego

W proponowanym ujęciu „gramatyka" ta obejmuje: teksty, zakresy i rodzaj kierowania, skale łączliwości, szereg edukacyjny, opracowany tu dla skali ciągłej, gramatykę słuchacza–mówcy, kompetencję jednostkową i grupową, kompetencję kontekstualizowania znaczeń, trop poznawczy, a także cele kształcenia, płaszczyznę wyrażania i płaszczyznę treści (Buren 1983: 151–182; Rittel 1994a i b).

Przedstawimy je kolejno:

1) teksty „skierowane" przez autorów i „kierowane" na siebie przez edukatorów są wykorzystywane w tym dyskursie jako poszczególne udziały w dyskusji, które budują tekst zintegrowany przy obligatoryjnej aktywności słuchacza (Depta 1998: 223–230) teksty, zarówno wprowadzone do dyskursu, jak i tworzone w jego przebiegu oraz wynikowe – konkluzyjne mogą być budowane z wykorzystaniem ikonicznych sygnałów pomocniczych i/lub bez takiego pośrednictwa;

2) zakresy i rodzaj kierowania obejmują: „kierowanie na siebie" złożonych struktur semantycznych; przypisywanie strukturom składowym odpowiednich wartości funkcjonalnych i gramatycznych; wprowadzanie konwencjo-

nalnych wzorców integracji szeregowej, jako programowanie nadawcze wykorzystujące sprawność „spotkań kontekstowych" syntagmatycznych (frazeologia); i łańcuchowej, jako programowanie odbiorcze dotyczące języka jako „sprawnego narzędzia" konceptualizacji i rekonceptualizacji (semantyka intertekstowa) oraz programowanie nadawczo-odbiorcze z wykorzystaniem przenośnych wzorców integracji, takich jak np. korelaty *światła* i *ciemności* (Libura 1985: 24–57), w tym wzorców metafor kulturowych, jako *loci communes* naszego kręgu kulturowego (Rittel 1997b: 193–203) wraz z wzorcami integracji tematycznej obejmującymi z kolei struktury semantyczne, w których każdy temat wyznacza odpowiedni subtekst (Bańczerowski, Pogonowski, Zgółka 1982: 330) oraz wzorcami struktury informacyjnej, czyli z tzw. aktualnym rozczłonkowaniem zdania na *datum – temat* i *nowum – remat*; w kulturowym dyskursie edukacyjnym chodzi o prymat tematyzacji rematu, czyli tego, co nowe, nie zaś tematu, czyli tego co dla ucznia nie niesie już nowych informacji. To, czy coś jest nową czy starą informacją dla rozmówcy można ustalić tylko w kontekście dyskursu (Polański 1993: 30–33; Dobrzyńska 1992: 75–80);

3) skale łączliwości, a więc na przykład wykorzystanie *continuum* barw: czarny ⇔ szary ⇔ biały, tak jak to ma miejsce w skali wartościującej C.S. Osgooda (Rittel 1997a: 115–127), tzn. przy pomocy dyferencjału semantycznego barwy proponujemy mierzyć znaczenie konotacyjne pojęć; mierzenie to polegałoby na wykorzystaniu zróżnicowania semantycznego w obrębie skali ciągłej barw z profilami ocen: *czarny* – krańcowo ZŁY, *biały* – krańcowo DOBRY i *szary* – ani czarny ani biały: NIJAKI. Pokazany wcześniej schemat nr 1 z aksjologiczną skalą i wynikającym z tego schematu wartościowaniem oznaczonym jako: (–), (0), (+) został tu przyjęty za Tomaszem P. Krzeszowskim (1997; por. Libura 2000: 70–71);

4) szereg edukacyjny skali ciągłej, w którym standaryzacja doświadczenia językowego i pozajęzykowego (kulturowego) polegałaby na: opanowaniu najpierw znaczenia językowego i związanych z nim konotacji dla przeciwstawnika ujemnego$_1$ CZARNY, następnie przeciwstawnika dodatniego$_2$ BIAŁY i wreszcie wpisanego w ten ciąg „składnika" stopniowalnego$_3$ SZARY z możliwością zmiany kierunku wartościowań, np. *szary* zmierzający w stronę *czarnego* to *wieczór*, jako konceptualizacja czasu ukazana poprzez wzrost ciemności, por. np. *pod wieczór robiło się* ciemno i *szary* zmierzający w stronę *białego* to poranek, jako konceptualizacja czasu przedstawiona przy pomocy rosnącego światła, por. np. *nad ranem rozwidniało się* i *wstawał dzień*. Przy czym w dyskursie edukacyjnym stosuje się zwykle szereg edukacyjny prowadzący właśnie od waloryzacji negatywnych (tu schemat wartościowań w kolorze *czarnym*) do pozytywnych (tu schemat wartościowań w kolorze *jasnym*), nie zaś odwrotnie (Rittel 1992a: 85–107). Podobny kierunek wartościowań zawiera najczęściej także dyskurs religijny, idący w nauczaniu Kościoła drogą wiodącą od ZŁA do DOBRA;

5) gramatyka słuchacza – mówcy (Hockett 1961: 22–234; Depta 1998: 223–230), czyli nauczanie dla odbiorcy oznacza, że w kulturowym dyskursie edu-

kacyjnym przede wszystkim mówimy o gramatyce „słuchacza kulturowego", odbierającego, przyjmującego i, dopiero po osiągnięciu tzw. spójności konkluzyjnej – tekstowej, zdolnego budować wielotworzywowe komunikaty, sytuowane w kontekście dawnej i współczesnej kultury (Bieńkowska 1999, t. 1 i 2). Zdolność ta wymaga bowiem od niego opanowania kodu językowego rozwiniętego, i kodów znakowych – niejęzykowych, które pochodzą od kultury. Stopień opanowania gramatyki przez „słuchacza kulturowego" w dyskursie edukacyjnym przejawia się jako: rozumienie, ocenianie i odczytywanie tego, co, za Łotmanem nazywamy, wtórnym w stosunku do języka „systemem modelującym", obejmującym mit, religię i sztukę, stylem kultury i tekstem kulturowym (Żółkiewski 1979; 572–625; Mrózek red. 2003: 7–11), tworzącym płaszczyznę aksjonormatywną języka, gdyż wtórne systemy modelujące (jak wszystkie systemy semiotyczne) mają budowę typu języka (Łotman 1984: 19). W takim dyskursie kulturowym chodzi zatem o umiejętność odczytywania przez ucznia wszystkich nawiązań tematycznych, historycznych i formalnych w rodzaju:

a) odwołań cytowanych, jak np. w *Przedśpiewie* L. Staffa do cytatów z Terencjusza i Kochanowskiego;

b) trawestacji fraz lub metafor zaczerpniętych z tradycji poetyckiej, jak np. u W. Broniewskiego);

c) aluzji do określonej epoki, określonego nurtu literackiego lub pisarza, jak np. osiągane poprzez korespondencje intertekstowe);

d) reinterpretacji dzieła klasycznego, jak np. trzy reinterpretacje *Hamleta*: Z. Herberta, S. Grochowiaka, A. Wojciechowskiego; czy też reinterpretacje *Sofoklesa* A. Kamieńskiej i E. Brylla;

e) sygnalizowania przy pomocy tytułu wiersza, że jest on z odległej epoki, jak np. *Dlaczego klasycy* – Z. Herberta, czy też *Święty Szymon Słupnik* – S. Grochowiaka.

Interpretacje o charakterze tematycznych, historycznych i formalnych nawiązań zawarte w kształceniu polonistycznym ukazuje H. Kurczab (1992, z. 9). Natomiast w związku z gramatyką „słuchacza kulturowego" dodajmy, że uczeń jako współczesny kulturowo kompetentny „słuchacz-mówca", winien móc korzystać nie tylko z kodu języka ojczystego, ale także z kodów ikonicznych i symbolicznych. Musi on dziś ponadto umieć budować bardziej złożone struktury komunikatów multimedialnych czyli wielozmysłowych i wielokodowych (Juszczyk 2000: 71–83). Chodzi także i o to, aby teksty wprowadzone do kulturowego dyskursu edukacyjnego, tj. utwory muzyczne i dzieła plastyczne nie były odczytywane w kontekstach, o których nawet się nie śniło autorowi i które są mu całkowicie emocjonalnie i estetycznie *obce*, tak jak np. *III Symfonia* Henryka Mikołaja Góreckiego, czy poezja Zbigniewa Herberta, odczytywane lub zawłaszczane wbrew ich twórcom, jak to ma miejsce współcześnie, w prasie i telewizji z początków 2001 roku;

6) kompetencja jednostkowa i grupowa kulturowego słuchacza – mówcy, a więc tego użytkownika języka, który komunikuje własne przekonania i emocje, będąc „zanurzony" w bardziej kompleksowe wydarzenia i sytuacje społeczno-kulturowe" (Gajda 1999: 9–11) i „zakotwiczony kognitywnie". Zakotwiczenie kognitywne dokonuje się, zdaniem A. Wierzbickiej (1999: 447) poprzez pojęcie, nie postrzeżenie, gdyż, pojęcia właśnie są potencjalnie zrozumiałe i komunikowalne dla innych. Tak jak np. dla nazw kolorów: *czerwony, żółty, niebieski, zielony* istnieją wspólne pojęcia: *ognia, słońca, nieba i roślinności*. Kompetencja grupowa natomiast oznaczałaby, naszym zdaniem, poziom wiedzy językowo kulturowej – aksjonormatywnej, charakterystyczny dla określonego wieku i etapu kształcenia. Kompetencja jednostkowa zaś mogłaby być ujmowana, jako wiedza, zdolności i sprawności zgodne lub odbiegające od tego schematu grupowego *in plus* (rozwinięte kompetencje czynne: malowanie, komponowanie, gra na instrumencie) lub *in minus* (rozwinięte kompetencje bierne: rozumienie odtwórcze oraz interpretacja tekstu zależna od wzorca etc.). Kompetencja grupowa oznaczałaby zatem pewien standaryzowany poziom wiedzy, założony w programie edukacji językowo kulturowej, w którym może jednak występować rozpiętość stanów tej kompetencji od minimalnego, ale akceptowalnego i użytecznego w dyskursie, do maksymalnego, który jest definiowany jako przekraczanie kompetencji docelowej (Rittel 1994a: 46–56). Przy czym, należy tu rozróżniać także kompetencje bierne od kompetencji czynnych. Współcześnie bowiem w związku z posługiwaniem się mediami i ich środkami wyrazowymi jako narzędziami komunikowania się i pracy intelektualnej rośnie, jak pisze S. Juszczyk, rola nowych kompetencji czynnych, tj. wyszukiwania informacji, odtwarzania i rejestracji medialnych, a także rysowania, fotografowania, filmowania, muzykowania czy też tworzenia własnych multimedialnych stron www. Umiejętności te mogą być wykorzystywane jako działania praktyczne lub pozwalać na „kreacje artystyczne". Zatem oprócz tak jak dawniej: pióra, ołówka, pędzla, dłuta, instrumentu muzycznego, jako narzędzi wyrażania siebie w twórczości artystycznej dochodzą dziś „elementarne umiejętności twórczego wykorzystania kamery video, cyfrowego magnetofonu, edytora graficznego lub innych narzędzi, jakie stawiają do jego dyspozycji dynamicznie rozwijające się technologie informacyjne". I dodaje, że „Nowe narzędzia wymagają kształtowania nowych sprawności psychomotorycznych" (Juszczyk 2000: 77; Kąkolewicz 1997);

7) kompetencja kontekstualizowania znaczeń oznacza budowanie intelektualnej i emocjonalnej wspólnoty dyskursu poprzez właściwe „wybory tekstowe" i ich odpowiednie odniesienia kontekstowe – lokalizacyjne; są one poddawane w dyskursie wspólnej interpretacji, która ujawnia: jak te teksty są rozumiane i czy zawarte w nich sensy mogą być rozwijane i o jakie teksty i konteksty (Skubalanka 1995: 43–45; Duszak 1998: 61–67; T. Rittel 2003: 51–73);

8) trop poznawczy obejmuje tu integrację struktur: semantycznych (konwencjonalnych i niekonwencjonalnych); kodów werbalnych

i estetycznych tzw. – niejęzykowych (malarstwo, muzyka, rzeźba etc.). Prowadzi to do pogłębionego poznania i interpretacji otwartej, która w lingwistyce edukacyjnej jest ujmowana jako lingwistyka procesu; zakłada ona twórczą percepcję, co pozwala wydobyć ze struktur wiedzy odległe skojarzenia i analogie. Jest to także zgodne z tzw. procesualną koncepcją umysłu obejmującą: twórczość codzienną, twórczość poznawczą i twórczość artystyczną (Nosal i Piskorz 1998, z. 3/4); koncepcje psychologii poznawczej bliskie są tu teorii kognitywnej, w której wyobraźnia bywa używana w sposób twórczy (Libura 2000: 26–27);

9) cele kształcenia integrowane w dyskursie przez: informatywność, spójność i koherencje tekstu i dyskursu oraz funkcję przedstawiającą języka – realizują cel poznawczy; intencjonalność, sytuacyjność i akceptabilność tekstu i dyskursu oraz funkcję perswazyjną – realizują cel wychowawczy; a intertekstowość i intersemiotyczność (transmutacyjność) tekstu i dyskursu oraz funkcję estetyczną języka – realizują cel kształcący;

10) płaszczyzna wyrażania i płaszczyzna treści; pierwsza z nich (płaszczyzna wyrażania) od strony językowej ma wykładniki gramatyczne wyodrębnione tu dla koloru skali ciągłej: CZARNY – przymiotnik, CZARNOŚĆ i CZERŃ – rzeczownik, CZERNIEĆ, CZARNIEĆ, CZERNIĆ SIĘ – czasownik, CZARNO – przysłówek, wraz z kolorami odcieni: *czarniawy, brunatno-czarny, szaroczarny* i równoważne *czarno-biały*; natomiast płaszczyznę *treści* buduje słownictwo tematyczne za pomocą konwencjonalizacji oraz stereotypów językowych osadzonych w kulturze narodowej i szerzej europejskiej, jak i najczęściej stosowanych w danym kontekście ekwiwalentów leksykalnych i metaforycznych, które poza tekstem nie łączą się semantycznie, np. *Szary anioł, szare domy, szara strefa, szara postać* etc., lub mają połączenia utrwalone kulturowo np. *biała brzoza* jako ucieleśnienie polskości i *czarna ziemia* jako *Matka Ziemia* (Tokarski 1998: 129–133).

Od strony tekstowej płaszczyznę wyrażania może tworzyć syntagmatyka poetycka, na którą składają się konstrukcje wyznaczone przez kategorie gramatyczne, konstrukcje syntagmatyczne i struktury; a od strony płaszczyzny treści są to „rozszerzenia metaforyczne znaczeń kategorialnych", por. np. żal *rozbiałośnieżyć* (B. Leśmian s. 46); *biały gołąb* smutku (J. Słowacki, s. 61); i *Przelatują* czarne *błyskawice jaskółek* (T. Różewicz, s. 67), gdzie mamy połączenie kategorii gramatycznych: *czarne błyskawice*, konstrukcji syntagmatycznych: *czarne błyskawice jaskółek* i struktur: *Przelatują czarne błyskawice* jaskółek w nową językowo i tekstowo całość (Ślósarska 1995: 159–165).

Natomiast przy rozważeniu substancji wyrażania i substancji treści nośnikami substancji *wyrażania* w kulturowym dyskursie edukacyjnym jest przede wszystkim SŁOWO, a w nim substancje: *foniczne* – fonemy i *graficzne* – grafemy; pomocniczo zaś wykorzystywane są też kody estetyczne np. muzyczny, w którym substancję wyrażania tworzą *dźwięki, tony i harmonie* oraz malarski,

gdzie substancja wyrażania obejmuje *linie, punkty i plamy*; zaś od strony substancji treści proponuję wprowadzić, np. oddziaływanie *synestezyjne barw* odniesione do *dźwięków językowych, muzycznych i kompozycji malarskich*. Dodajmy, że synestezyjne skojarzenia: „nie są ani rzadkie, ani arbitralne [...] wykazują one ogromną regularność, a być może nawet oparte są na uniwersalnych ekwiwalencjach" (Libura 2000: 41; T. Rittel 2002c: 157–178). Dla przykładu z rozważanych tu barw barwa BIAŁA synestezyjnie włącza wzrok (jest *jasna*), zmysł dotyku (jest *wilgotna*), zmysł smaku (jest *słodkawa* lub *obojętna*) i obraz powierzchni (jest *gładka*); a barwa CZARNA – synestezyjnie włącza wzrok (jest *ciemna*), dotyk (jest *gęsta*) i smak (jest *gorzka*) (Przybylska 1997: 89–95).

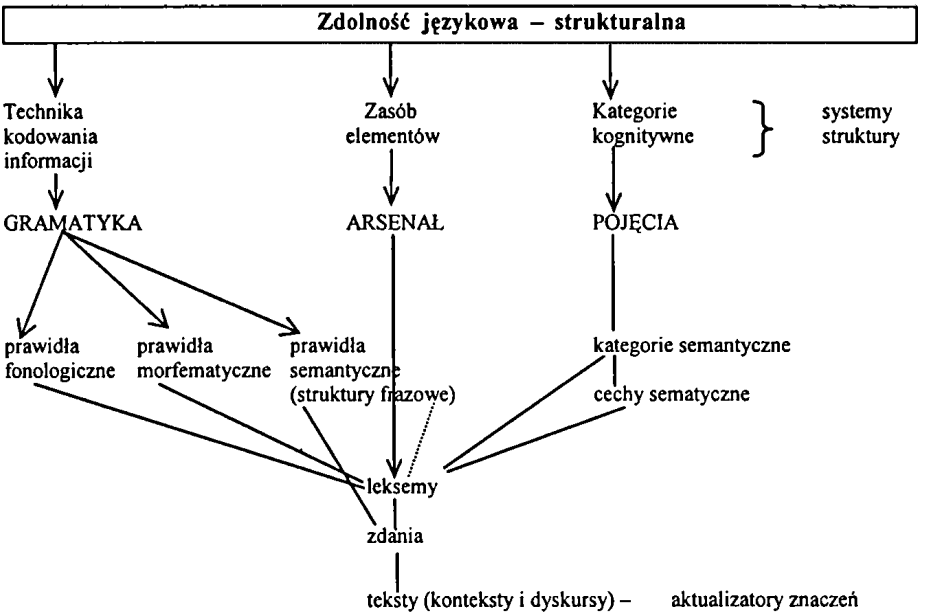
Tworzywem literackim zatem są słowa i zdania składające się na tekst, dla obrazów są to plamy barwne ułożone w całość kompozycji. Tworzywem dzieł graficznych są kreski i kontury, a dla utworów muzycznych – są to dźwięki mające charakter rozwijającej się w czasie struktury brzmień (por. Szuman 1962: 221).

3. Tekstologia komunikacyjna w kulturowym dyskursie edukacyjnym

Zaprezentowany ład kulturowego dyskursu edukacyjnego może być także interpretowany z punktu widzenia pojęcia systemowości w ujęciu lingwistycznym A. Heinza (1979: 113–121). Wówczas uzasadnione byłoby pytanie, w jakim stopniu i czy właściwość języka „bycia systemem" spełniają także teksty i dyskursy. Pytanie o systemowość tekstu było formułowane (przez S.J. Rittela) i dyskutowane (przez B. Boniecką i M. Kawkę) na konferencji „Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym" (AP 13 X 2000). W związku z tym, co w kontekście kulturowego dyskursu edukacyjnego powiedzieliśmy o „tekstologii komunikacyjnej", nasuwają się pewne konstatacje. Do dyskursu są „wnoszone" teksty, w których przejawiają się określone właściwości języka jako systemu. Są one złożone z płaszczyzn: fonologicznej, morfonologicznej, morfogicznej, morfosyntaktycznej i morfostylistycznej.

Z kolei cechy tekstu jako systemu są złożone z konceptualizacji i rekonceptualizacji tematów, z użyciem stylów funkcjonalnych (np. opisowy, obrazowy, polemiczny itd.) i gatunków tekstów (literacki, potoczny; opowiadanie, felieton etc.). Odrębność tekstu jako systemu wyrażałaby się w tym, że język jako system jest splotem *homogenicznym*, obejmującym reguły językowe i ich opis metajęzykowy, natomiast tekst jest zarówno zbiorem reguł językowych i ich opisów metajęzykowych, jak i własnych reguł tekstowych i ich opisów metatekstowych, por. np. wyraźnie wyodrębnione teksty homiletyczne z zarysowaną w nich pozycją odbiorcy (Zdunkiewicz-Jedynak 1998: 278–285). Teksty zatem są nie tylko makroznakiem, lecz także splotem określonych reguł tekstowości, obejmującym reguły aksjonormatywne, reguły kompozycji, reguły stylistyczne etc. Są to struktury ponadzdaniowe, co ukazuje hierarchczna

struktura formalnej gramatyki tekstu zaproponowana przez S.J. Schmidta (1971: 32–51):



Schemat 2

Źródło: J. Schmidt, *Text und Geschichte „Beiträge zur Textlinguistik"*, München 1971, s. 32–51 [przekł. i adaptacja i rozszerzenie o „aktualizatory znaczeń" T. Rittel]. Por. też K. Waligóra (2002: 475–499).

Do dyskursu z kolei są wnoszone zarówno autonomiczne reguły języka jako systemu, jak i reguły tekstu jako systemu. A prócz tego dochodzi tutaj jeszcze struktura działania dyskursywnego. Ujawnia ona system funkcji języka i gatunków mowy, który umożliwia sterowanie procesem przekazywania, kierowania na siebie, odtwarzania i odczytywania sensów kulturowych. Dodajmy, że w komunikacji audytoryjnej (szkolnej, edukacyjnej) tym samym regułom tekstowości podlegają i teksty i dyskursy. Jest to siedem kryteriów R.A. Beaugrande'a (1990: 39: 72–239), które tu przypomnimy: *spójność, koherencję, intencjonalność, akceptabilność, informatywność, sytuacyjność i intertekstowość*. Kulturowy dyskurs edukacyjny jest bowiem w takim samym stopniu autonomiczny jak język i tekst, a zarazem różny, gdyż w trakcie działania dyskursywnego tworzy się nowy tekst „wspólny" zakładający dodatkowo elementy „niespodzianki" *in plus* i *in minus*. Mogą się bowiem w nim ujawniać zarówno błędy i luki dotyczące systemu językowo-gramatycznego oraz znajomości tekstów, jak i bogate kulturowo

i odpowiednie sytuacyjnie słownictwo wraz ze znajomością dodatkowych tekstów i ich przekładów intersemiotycznych, jak np. obrazy malarskie lotu *Ikara* P. Breughla, czy rzeźby *Ikara* polskiego artysty W. Staweckiego (1999: 13) oraz interkodowych, jak np. słownictwo i frazeologia w *Psałterzu*, przełożonym przez ks. Jakuba Wujka (Bieńkowska 1999, t. 1 i 2) i Czesława Miłosza w porównaniu z *Psalmami* tłumaczonymi z hebrajskiego przez dra J. Cylkowa (1883: 1), któremu, jak sam pisze, chodziło o „zrozumienie właściwości i ducha języka hebrajskiego". Stąd też problemy lingwistyki stosowanej są odnoszone także do polskich przekładów psalmów (Greszczuk 2000: 9–40).

Tekst w dyskursie jest negocjowany, przenoszony z innych kontekstów, rekontekstualizowany i na nowo kontekstualizowany. Cechą szczególną tego rodzaju systemu dyskursywnego jest takie połączenie werbalnej i niewerbalnej oraz intersemiotycznej i interkodowej komunikacji, które daje maksymalne możliwości rozwoju języka i osobowości kulturowego słuchacza–mówcy. Cechą teleologiczną dyskursu jest działanie językowe polegające na ujawnianiu struktur semantycznych źródłowych (powrót do rzeczy) leżących u podstaw konceptualizacji tekstowych niesionych przez kody językowe – znakowe lub kody estetyczne (inne systemy znaków). Oznacza to, że kulturowy dyskurs edukacyjny winien być układem kontaktowym, i obejmować: język jako dialekt kontaktowy nauczyciela i ucznia (uczniów) i teksty (użyte w dyskursie) jako dialog kontaktowy (teksty kultury istotne kulturowo z możliwością różnorodnych ich odczytywań). System ten, z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej, oznacza włączanie się do kultury poprzez nabywanie kompetencji dyskursywnej – kontekstualizacyjnej. Z punktu widzenia lingwoedukacyjnego, jest to uruchamianie wszystkich kompetencji językowych: *gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej* i *aksjologicznej*, zaś z punktu widzenia lingwistycznego oznacza łączenie warstwy językowej i tekstowej o charakterze *meta* w jednolite ramy analityczne ciągu, który w przypadku kulturowo nacechowanego dyskursu edukacyjnego tworzą: 1) język jako system, 2) tekst jako system i 3) dyskurs jako system. W tym ostatnim występuje słownictwo tematyczne wartości: poznawczych, etycznych i estetycznych, teksty (z)integrowane, znaczenia negocjowane i modelowane kulturowo w odróżnieniu od terminów i znaczeń tzw. naturalnego modelu lingwistycznego (Kruszewski 1967: 140; Dressler 1990: 75–98). Dla dyskursu edukacyjnego we współczesnej szkole i dla kształcenia sprawności językowych szczególnie istotna jest płaszczyzna leksykalna, a w niej nabywanie słownictwa tematycznego związanego zarówno z leksyką naturalną, w funkcji samorzutnego oznaczania (np. *zwierzęta, rośliny* itp.), jak i z tzw. kulturemami (słownictwo *biblijne, mitologiczne* itd.). Umożliwia to ustalenie słownictwa wspólnego, będącego w centrach tematycznych (słownictwo naturalne) i słownictwa rzadkiego (słownictwo kulturowe), które w szkole łączy się z zagadnieniem wyuczalności języka. Z badań empirycznych słownictwa tematycznego (prowadzonych przeze mnie w latach 1995–1996 w szkołach krakowskich) wynika, że spraw-

ność mówienia zapewnia słownictwo wspólne, a sprawność języka mówcy–słuchacza słownictwo rzadkie. To drugie jest zwykle „niesione" przez edukacyjny dyskurs kulturowy.

Gramatyka kulturowego dyskursu edukacyjnego będzie więc zbiorem elementów:

a) *intertekstowych* (międzytekstowych), które wiążą różne teksty,

b) *interkodowych* (międzykodowych), które wiążą różne kody językowe (systemy języka),

c) *intersemiotycznych*, które wiążą różne systemy znakowe (kody estetyczne),

d) *intratekstowych* (wewnątrztekstowych), które wiążą składniki subtekstowe,

e) *intrasyntagmatycznych* (wewnątrzzdaniowych), które wiążą składniki tego samego tekstu (semantyczne, syntaktyczne, linearne etc.) lub tego samego zdania (kongruencja semiczna),

f) *intrajęzykowych*, które dotyczą danego języka w ogóle i równocześnie są spójnością tekstową oraz spójnością ekstrajęzykową, zakładająca wiedzę pozajęzykową.

W ramach przyjętej teorii, metody badawczej i sposobów egzemplifikacji systemowość języka, tekstu i dyskursu ujmowana poprzez cechę łączliwości (od a–f) oznacza, że: język to łączenie struktur, tekst – to łączenie sensów uporządkowanych w struktury tekstowe, zaś dyskurs – to łączenie tekstów uporządkowanych w struktury tematyczne. Wszystkie te właściwości ujawnia kulturowy dyskurs edukacyjny, a opisuje i postuluje, jako wymogi dla edukacji „tekstologii komunikacyjnej", lingwistyka edukacyjna. Wykorzystuje ona w tym celu dwa rodzaje wiedzy, tj. 1) praktyczną wiedzę lingwistyczną uzyskaną z innej wiedzy lingwistycznej oraz 2) praktyczną wiedzę lingwistyczną uzyskaną drogą empiryczną z obserwacji dyskursów: dzieci, uczniów i studentów (T. Rittel 2003: 51–73).

Dla lingwistyki edukacyjnej jako nauki diagnozującej i przewidującej rozwój języka ucznia, otrzymujemy zatem kontekst diagnostyczny języka i tekstu. Chodzi w nim o to, CO i JAK budować?, by usprawniać i mieć na ten temat wiedzę jasną. Z rozważań na temat „tekstologii komunikacyjnej" – dyskursywnej wynika, że badania diagnostyczne mogą być prowadzone:

a) na powierzchni tekstu (tekstów) jako: rozumienie struktur gramatycznych, integrowanie informacji zawartej w różnych zdaniach tekstu, wnioskowanie typu łączenie informacji;

b) poza powierzchnią tekstu jako: wzbogacanie informacji zawartej w tekście, wnioskowanie typu opracowanie informacji;

c) w kulturowym dyskursie edukacyjnym jako: świadomość rozumienia kultury, przekład znaków ikonicznych na kod językowy i odwrotnie, odczytywanie kodów językowych i pozajęzykowych z tekstu, umiejętność wartościowania tekstów literackich, kulturowych, symbolicznych jako kształcenie zintegrowane, budowanie rzeczywistości symbolicznej w języku ucznia; docieranie do interpretacji prawdopodobnych i nieprawdopodobnych, aż do krańców możliwości

interpretacyjnych, por. łańcuchy intertekstowe z możliwością rozpoznania „relewantnej izotopii semantycznej" u *Greimasa* (1979) oraz „zwracanie się" tekstów na siebie w antynomicznej, synonimicznej czy też hierarchicznej konceptualizacji treści, a także wyczuwanie indywidualnych różnic stylu itd.

Dla uzupełnienia dodam, że w kulturowym dyskursie warto zwrócić uwagę na odrębność języka kobiet, o czym pisał już Cycero (*De Oratore* III 45), w słowach L.L. Crassusa:

> Equidem cum audio socrum meam *Laeliam* – *Facilius* enim mulieres incorruptum antiquitatem conservant, quod semper, guae prima dicicerunt – sed eam sic *audio*, ut *Plautum* mihi aut *Naevium* videar audire.
> Zaiste ilekroć słucham mojej teściowej *Lelii*, wydaje mi się, że słyszę *Plauta* albo *Newiusza* (3 w ne), bo kobiety mniej mają okazji do rozmów i przez to, łatwiej Zachowują nieskażoną czystość dawnego języka, której nabyły w młodości (Stabryła 1988: 201).

Z badanych przeze mnie tekstów dawnych autorów troskę o język kobiet wyrażała, jako pierwsza, E. Drużbacka, por. następujące wypowiedzi tej osiemnastowiecznej autorki: „I jam się kiedyś uczyła a. b. c. / Lecz nie pamiętam żebym tak dalece / Z reguł zwyczaju odstępować miała, / Wprzód k. niźli a. w początkach czytała... Człowiek rozumny jest rządcą języka, / Bez woli jego nic z ust nie wynika" (Bobrowicz 1837 t. I, 170, w. 5–8; 171, w. 5–6). Mamy tu naukę alfabetu jako metaorganizatora wypowiedzi, gdzie *k.* jest wartościowane negatywnie. Jest to bowiem „nowe abecadło dam", w którym litera *k.* została użyta przez Drużbacką eufemistycznie. Wykład o kulturze języka dopełnia u E. Drużbackiej metafora strukturalna CZŁOWIEK 'rządca języka' z nawiązaniem biblijnym: *Bóg jako rządca kościoła* (L V, 184, cytat za *Leopolitą*).

Dodajmy też, że według J. Puzyniny „kultura języka" leży u podstaw „etyki mowy": „A przecież etyka mowy, pisze autorka, i od tej strony puka do językoznawczego grodu, a przynajmniej do wrót jego podgrodzia: kultury języka" (Puzynina 1997b: 55). W obrębie lingwistyki edukacyjnej, jako językoznawstwa stosowanego, „kultura języka" oparta na właściwościach „etyki mowy", uwzględniająca poprawność języka jako kodu, jego bogactwo i piękno jako tekstu oraz sprawność funkcjonalną jako dyskursu ze zintegrowaną teorią tekstu, nazywaną tu „tekstologią komunikacyjną" jest dziedziną bezpośrednich zastosowań językoznawstwa w edukacji.

Bibliografia

Źródła tekstów

Anioły. Wiersze polskich poetów z ilustracjami *aniołów*, Poznań 1998, oprac. J. Knatlewska

Bobowicz J.N., 1837, *Poezje Elżbiety Drużbackiej*, t. I i II, Lipsk

Cylkow J., 1883, *Psalmy, tłumaczenie i objaśnienia*, Warszawa (równoległe teksty psalmów: hebrajski i polski)

Duda-Gracz J., 2000, *Obrazy prowincjonalno-gminne. Kresy Polski*, Katowice, album

Gołybard E., 2000, *Źródła mądrości*, Kijów, teksty równoległe: polski i ukraiński

Leopolita J., 1561, *Biblia to jest Księgi Starego i Nowego Zakonu, na polski język nowo wyłożona*, Kraków

Leśmian B., 1975, *Poezje*, Warszawa

Mickiewicz A., 1958, *Pan Tadeusz*, Wrocław, wyd. XI, oprac. S. Pigonia

Różewicz T., 1967, *Wiersze i poematy*, Warszawa

Rylski M., 1951, *Pan Tadeusz*, Kijów, tłum. na język ukraiński

Słowacki J., 1959, *Liryki i inne wiersze*, [w:] *Dzieła*, t. 1, oprac. J. Krzyżanowski, Wrocław

Stabryła S., 1988, *Rzymska krytyka i teoria literatury*, Wrocław

Stawecki W., 1999, *Rzeźba*, Galeria BWA „Piwnice", Kielce

Słowniki

Forstner D., 1990, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, Warszawa

Kopaliński W., 1985, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa

Kopaliński W., 1990, *Słownik symboli*, Warszawa

Krzyżanowski J., 1969, *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*, t. I–IV, Warszawa

Linde S.P., 1807–1814, *Słownik języka polskiego*, t. I–VI, Warszawa [wyd. 2 Lwów 1854–1860]

Skorupka S., 1995, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1 i 2, Warszawa

Opracowania

Ampel-Rudolf M., 1994, *Kolory. Z badań leksykalnych i składniowo-semantycznych języka polskiego*, Rzeszów

Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław

Bańczerowski J., 1982, Pogonowski J., Zgółka T., *Systemy tekstowe*, [w:] *Wstęp do językoznawstwa*, Poznań

Bartmiński J., 2000, *Współczesny język polski w programie uniwersyteckich studiów polonistycznych*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, red. J. Bartmiński i M. Karwatowska, Lublin, s. 157–169

Beaugrande R.A., Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. A. Szwedek, Warszawa

Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa

Bieńkowska D., 1999, *Słownictwo i frazeologia Psałterza przełożonego przez ks. Jakuba Wujka* (1594), t. 1 i 2, Łódź

Buren P.V., 1983, *Semantyka a nauczanie języka*, [w:] *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, Warszawa, s. 151–182

Cassirer E., 1977, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury* [*An Essy on Man*, 1951], przekł. A. Staniewska, Warszawa

Cassirer E., 1995, *Symbol i język*, przekł. B. Andrzejewski, Poznań

Czermińska M., 1977, *Rola* odbiorcy *w dzienniku intymnym. Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki i J. Sławiński, Wrocław

Depta K., 1998, *Aktywność* słuchacza *wobec narracji mówionej*, „Język Polski" LXXVIII, z. 3–4, s. 223–230

Dobrzyńska T., 1992, *Gatunki pierwotne i wtórne. Czytając Bachtina*, [w:] *Typy tekstów. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 75–80

Dressler W.U., 1990, *The cognitive perspective of „naturalist" linguistic models*, Cognitive Linguistic, 1 (1), s. 75–98

Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa

Fleischer M., 1994, *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury. Podstawy empirycznych badań tekstów kultury*, Wrocław

Gajda S., 1999, *Współczesny polski dyskurs naukowy*, [w:] *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole, s. 9–19

Gołaszewska M., 1990, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa

Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin

Greimas A.J., 1979, *Du sens*, Paris

Greszczuk B., 2000, *Archetypy starotestamentowe w polskich przekładach psalmów. Problemy lingwistyki stosowanej*, Rzeszów

Grice H.P., 1980, *Logika a konwersacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, red. S. Stanosz, Warszawa, s. 85–99

Grzenia J., 1993, *Założenia opisu pola semantycznego* barw *w języku polskim*, „Poradnik Językowy", nr 4, s. 159–165

Gumperz J., 1993, *Culture and conversational inference*, [w:] *The Role of Theory in Language Description*, red. W. Foley, Berlin, s. 193–214

Heinz A., 1979, *Ewolucja pojęć: systemu (struktury) i formy w językoznawstwie*, [w:] *Opuscula polono-slavica*, Wrocław, s. 113–121

Herder J.G., 1926, *Myśli o filozofii dziejów* [Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menscheit, 1784–1791], przekł. J. Gałecki, Warszawa

Hockett Ch.F., 1961, *Grammar for the* Hearer, [in:] *Structure of Language and Its mathematical Aspects. Proceeding of Symposia in Applied Mathematics*, vol. XII, London, s. 220–236

Hockett Ch.F., 1968, *Kurs językoznawstwa współczesnego*, przekł. Z. Topolińska, Warszawa

Ingarden R., 1960, *O dziele literackim*, [w:] *Dzieła filozoficzne*, Warszawa, s. 417–420

Jakobson R., 1989, *O językoznawczych aspektach przekładu*, tłum. L. Pszczołowska, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka, t. 1, Wybór pism*, Warszawa, s. 372–381

Jakobson R., 1989, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, tłum. K. Pomorska, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka, t. 2*, Warszawa, s. 77–125

Jan Paweł II, 1988, *Wiara i Kultura*, oprac. ks. J. Radwan i in., Rzym–Lublin, s. 54–55

Jodłowski S., 1976, *Zagadnienie miejsca przydawki w wypowiedzeniu*, [w:] *Podstawy polskiej składni*, Warszawa, s. 167–170

Juszczyk S., 2000, *Rola pośredniej komunikacji interpersonalnej w edukacji*, [w:] *Homo communicus*, red. W. Kojs, Katowice, s. 71–83

Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków

Kąkolewicz M., 1997, *Edukacja medialna w szkole ogólnokształcącej*, [w:] *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań

Kłoskowska A., 1991, *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 1, Wrocław, s. 17–49

Kłoskowska A., 1996, *Kultura u korzeni*, Warszawa

Kowszewicz B., 1986, *Idę gorący po tłach pokostniałych – czyli malarstwo w poezji S. Grochowiaka*, „Poezja", nr 10/11

Krasoń K., 2000, *Ruch i obraz jako elementy komunikacji literackiej (projekcja, identyfikacja, empatia)*, [w:] *Homo communicus*, red. W. Kojs, Katowice, s. 135–143

Kruszewski M., 1967, *Wybór pism*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 138–140

Krzeszowski T.P., 1998, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne*, red. W. Kubiński, R. Kalisz i E. Modrzejewska, Gdańsk, s. 80–97

Kurczab H., 1992, *Integracja literatury z innymi dziedzinami sztuki*, Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie Seria Filologiczna, z. 9

Kuryłowicz J., 1987, *Synonimika i kontekst w Zeszycie próbnym Słownika polszczyzny XVI w.*, [w:] *Studia językoznawcze*, Warszawa, s. 500–505

Labocha J., 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Tekst a styl – kulturowe wzorce obcowania językowego*, red. S. Gajda i M. Balowski, Opole

Labocha J., 1996, *Dyskurs jako przekazywanie wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 9–17

Lewicki A.M., 1993, Ku człowiekowi *jako obiektowi badań lingwistycznych*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 621–623

Lewicki A.M., 2000, *O nauczaniu językoznawstwa ogólnego na studiach polonistycznych*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, red. J. Bartmiński i M. Karwatowska, Lublin, s. 149–156

Libura A., 1985, *Metafora potoczna* światło – ciemność, Rozprawy Komisji Językowej LXXI, Wrocław, s. 24–57

Libura A., 2000, *Wyobraźnia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych*: CENTRUM-PERYFERiE i SIŁY, Wrocław

Lyons J., 1984, *Semantyka*, przekł. A. Weinsberg, t. 1, Warszawa; t. 2 Warszawa 1989

Łotman J., 1984, *Struktura tekstu artystycznego*, przekł. A. Tanalska, Warszawa

Mazur J., 1986, *Organizacja tekstu potocznego. Na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*, Lublin

Michalik M., 1999, *Interteksty w organizacji dyskursu, na materialne* cierpienia, „Poradnik Językowy", z. 5–6, s. 39–45

Michalik M., 2002, *Definicje językowo-kulturowe* domu i szkoły *formułowane przez uczniów szkoły specjalnej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków, s. 469–481

Morszczyńska M., 1998, *Normatywne aspekty dialogu edukacyjnego*, [w:] *Komunikacja, dialog, edukacja*, red. W. Kojs, R. Mrózek, Cieszyn, s. 24–32

Mrózek R., (red.), 2003, *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, Cieszyn

Nosal C.S. i Piskorz Z., 1988, *Twórcze przetwarzanie informacji. Teoria i problemy*, „Zagadnienia Naukoznawstwa" z. 3/4

Ożdżyński J., 2002, *Formy wypowiedzi w przestrzeni kulturowej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków, s. 85–108

Paszkowska T., 2000, *Integrująca rola SŁOWA*, Lublin

Peirce Ch.S., 1997, *Wybór pism semiotycznych*, Warszawa

Pisarkowa K., 1998, *Pragmatyka przekładu. Przypadki poetyckie*, Kraków

Polakowski J., Uryga Z., 1978, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki" t. 69, z. 4

Polański K., 1993, *Aktualne rozczłonkowanie zdania*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław, s. 30–33

Praska szkoła strukturalna w latach 1926–1948, 1966, red. M.R. Mayenowa, Wrocław

Przybylska A., 1997, *Światła przedmiotów – mistyka poezji młodzieńczej Karola Wojtyły*, Kraków, s. 89–95

Puzynina J., 1997a, *Kontekst a rozumienie tekstu*, Biuletyn PTJ, LIII

Puzynina J., 1997b, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin

Rittel T., 1992a, *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego uczniów*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, s. 85–109

Rittel T., 1992b, *Lingwistyka a wyuczalność języka*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, s. 59–75

Rittel T., 1994a, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków, wyd. II

Rittel T., 1994b, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków

Rittel T., 1996a, *Struktura treści i mechanizmy semantyczne w kolędach (w kontekście metafory maryjnej)*, [w:] *Z kolędą przez wieki*, red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń, Tarnów, s. 253–262

Rittel T. red., 1996b, *Wprowadzenie*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków, s. 7–10

Rittel T., 1997a, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków, s. 115–127, wyd. II

Rittel T., 1997b, *Metafora kulturowa w Panu Tadeuszu A. Mickiewicza*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 192, Prace Językoznawcze IX, s. 193–203

Rittel T., 1998, *Metafora pejzażowa Mickiewicza (w kontekście słowiańskich przekładów „Pana Tadeusza")*, Stylistyka VII, red. S. Gajda, s. 121–133

Rittel T., 1999b, *Metafora kulturowa w słowiańskich przekładach „Pana Tadeusza" A. Mickiewicza*, [w:] *Mickiewicz i Kresy*, red. Z. Kurzowa i Z. Cygal-Krupowa, Kraków, s. 293–310

Rittel T., 2000, *Metafora w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Katowice, s. 30–37

Rittel T., 2002a, *Odsłanianie sensów metaforycznych w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice, s. 151–163

Rittel T., 2002b, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków, s. 233–245

Rittel T., 2002c, *Metafory* światła *modelowane Biblią*, [w:] *Gwary dawniej i dziś*, red. S. Cygan, Kielce, s. 157–178

Rittel T., 2003, *Globalizacja w języku, tekście i kontekście. Ujęcie lingwoedukacyjne*, [w:] *Horyzonty edukacji języka, literatury i kultury*, Cieszyn, s. 51–73

Rittel S.J., 2000, *Trzy metodologie w relacji do „Trzech kultur"*, [w:] *Kultura–Język–Edukacja*, t. 3, red. R. Mrózek, Katowice, s. 31–45

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

Skubalanka T., 1995, *O stylu poetyckim i innych stylach*, Lublin

Skubalanka T., 1999, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Lublin

Schmidt J., 1971, *Text und Geschichte „Beiträge zur Textlinquistik"*, München, s. 32–51

Szuman S., 1962, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa

Ślósarska J., 1995, *Syntagmatyka poetycka*, Warszawa

Śniatkowski S., 2002, *Definicje językowo-kulturowe w ujęciu lingwoedukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków, s. 377–397

Śnieżyński M., 1998, *Jak wychowywać ludzi do słuchania*, [w:] *Słuchacz słowa*, red. W. Przyczyna, Kraków, s. 289–299

Tokarski R., 1998, Biała brzoza, czarna ziemia, *czyli o miejscu stereotypu w opisie języka*, [w:] *Język a kultura*, t. 12, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław, s. 124–135

Tokarski R., 1995, *Semantyka* barw *we współczesnej polszczyźnie*, Lublin

Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice

Waligóra K., 2002, *Zunftsatzung als Textsarte. Am Beispiel einer Abschriftensammlung vom Anfang des 16. Jahrhunderts*, [in:] *Textsorten deutscher Prosa vom 12/13. bis 18. Jahrhundert und ihre Merkmale*, red. Peter Lang, Bern, s. 475–499

Wierzbicka A., 1984, *Wolność języka czy wolność w języku (Od teorii Sapira do nowego spojrzenia na normę językową)*, „Przegląd Humanistyczny", nr 11/12

Wierzbicka A., 1999, *Znaczenie nazw kolorów i uniwersalia widzenia*, przekł. R. Tokarski, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 405–450

Wierzbicka A., 1999, *Konkluzja: Chromatologia, poznanie i kultura*, przekł. R. Tokarski, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 446–449

Witosz B., *Pojęcie wyboru we współczesnej refleksji tekstologicznej*, „Poradnik Językowy" 1999, z. 5–6, s. 28–39.

Wunderlich D., 1972, *Probleme einer lingwistischer Pragmatik*, [in:] *Sprache und Gesellschaft*, red. H. Holzer, K. Steinbacher, Hamburg, s. 173–187

Zdunkiewicz D., 1989, *Teoria implikatur Grice'a a język wartości*, „Poradnik Językowy", z. 8

Zdunkiewicz-Jedynak D., 1998, *Usytuowanie słuchacza w kazaniu*, [w:] *Słuchacz słowa*, red. W. Przyczyna, Kraków, s. 278–285

Żółkiewski S., 1979, *Kultura, socjologia, semantyka literacka. Studia*, Warszawa

Cultural educational discourse

Abstract

The paper deals with an extended description of communication formulating in comparison both with usual educational discourse and disordered logopaedic discourse. Cultural educational discourse is multitextual, processual, and – as a didactic activity – purposeful. It includes communication, reconstruction, and reading meanings of different signal systems. Contextualization of meanings, which depends on building intellectual and emotional discourse community due to adequate „textual choices" and their proper localization (contextual) references, is also discussed in the paper. However, communicational text linguistics discovers that some chosen texts have common interpretation showing ways of comprehension and indicating if meanings included in the texts should be developed and with what texts and contexts. Text in discourse is negotiated (subject matter), transferred from other discourses (recontextualization), and contextualized from the beginning (building the text). Text features are consisted of conceptualization and recontextualization of subjects with the use of different functional styles and text types.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Stefan J. Rittel

Znak wobec znaku. Studium prakseosemiotyki *krzyża*

1. Założenia wprowadzające

Interpretacja relacji, jaka wynika z wzajemnego usytuowania znaków wobec siebie, jest prowadzona przy założeniu, że istnieje aksjomatyczny stan wyjściowy, który oznacza, że bytem podstawowym jest pewna jego elementarna postać, służąca jako operator logiczny. Przyjmujemy w związku z tym, że rolę takiej elementarnej konstrukcji znakowej pełni linia prosta. Pojęcie oznaczające najkrótszą odległość między dwoma punktami w przestrzeni oraz graficzne przedstawienie połączenia dwóch punktów. Oba niedefiniowane pojęcia; prosta i punkt są w naszym rozumowaniu tworzywem, z którego wywodzony jest znak krzyża wyznaczający kanoniczne[1] łączenie prostych w określonym punkcie przecięcia. Konstrukcja tak tworzonego znaku oznaczana jako krzyż stanowi znak uniwersalny, pochodny od znaków niedefiniowalnych prosta i punkt. Można przy ich pomocy wyrażać rzeczywistość w każdym wymiarze, jaki wymaga graficzno-intelektualnego wyobrażenia rzeczy, stanów i procesów, a który odpowiada modelowi kwadratu. Jako model universum *krzyż* jest podatny na oznaczanie, tworzące zbiór znaczeń, tj. przechodzenie od uniwersalnej funkcji znaku do znaczeń specjalnych, czyli wymaga „czytania treści namnożonych" w tym symbolu[2]. Rolę tę pełni w naszym rozumowaniu proces sakralizacji, który jest związany z łączeniem znaku w funkcji uniwersalnej z symbolizacją, jaka jest mu nadana w związku z uznaniem znaku krzyża (*crux*) za symbol ukrzyżowania i zmartwychwstania Jezusa Chrystusa (*crucifixus*) oraz jaka wynika ze zróżnicowania doktryny chrześcijańskiej i różnych operacji, jakim poddany jest *krzyż* jako znak sakralny. Wyrażają się one m.in. w tworzeniu znacznej liczby modeli krzyży, w nadawaniu im form modyfikujących symbol początkowy, nie ze względów formalnych kombinacji linii, lecz z uwagi na łączenie formy (jej modyfikacji)

[1] Por. hasło *kanon* 'ogólnie przyjęta norma, model, do którego należy się dostosować; zasada, reguła wzorzec', [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. I, Warszawa 1998, s. 357.

[2] Por. ks. J. Sochoń, *Bóg i język*, Warszawa 2000, s. 149 i 207.

ze sposobem wyróżniania (odłamu religijnego, przedstawicieli związków wyznaniowych itd.), czy też tworzeniu kompozycji krzyża (krzyży) z udziałem osób związanych integralnie z krzyżem np. Chrystus lub tworzących z nim całość znaczeniową, por. Chrystus i dwóch łotrów, Chrystus i osoby mu bliskie (Maria i Jan od Krzyża, czy w późniejszym okresie inne osoby). Powstający zatem system znaczeniowy, który wynika z odniesienia *krzyża* inicjalnego do krzyża sakralizowanego, stawia znaki wobec siebie w sposób, który określany jest przez nas jako ich kohabitacja. Wspólnotowość ta istnieje tak w układzie równoległości czasowej dawnej (tj. w przybliżeniu w tym samym odległym przedziale czasowym), jak i współcześnie, tworząc pewną klamrę łączącą znak sakralny z jego ówczesnym polem generacyjnym). Jest to kohabitacja przeszłości ze współczesnością, w której współistnienie znaków łączy czas przeszły z czasem teraźniejszym.

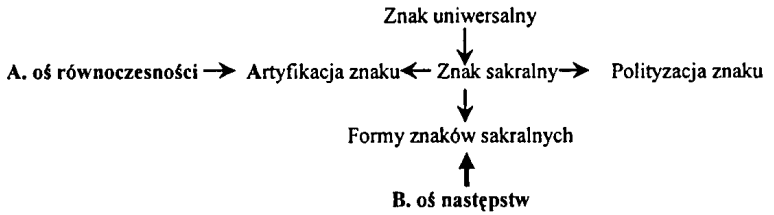
Równolegle ze wskazanymi relacjami, tworzą się kolejne, które dla potrzeb interpretacyjnych są tu rozdzielone. Pierwszą z nich można określić jako artyfikację, tj. proces – który polega na powstaniu relacji między krzyżem (znakiem sakralnym) zbudowanym z naturalnego tworzywa (*lignum*) a krzyżami, które są ozdabiane na wszelkie możliwe sposoby, stając się przy pomocy środków i konwencji artystycznych dziełami sztuki – różnymi w zależności od stylu jaki obowiązuje w danej epoce[3]. Istotne jest tu powstanie relacji miedzy znakiem, który reprezentuje tylko podstawowe wartości (tu przyjmujemy stan rzeczy, po uznaniu *krzyża* za symbol chrześcijaństwa), tj. męczeństwo i zmartwychwstanie w stosunku do *krzyża*, który wyraża wartości dodatkowe (bogactwo, potęgę, moc, ogrom itd.). Druga interpretacja dotyczy tu łączenia *krzyża* z wartościami pozareligijnymi, które są związane z polityzacją krzyża. Termin ten w prowadzonej tu interpretacji oznacza, że następuje połączenie znaku religijnego ze znakiem władzy. Znak *krzyża* staje się też autonomicznym symbolem politycznym, np. w walce przeciwko władzy totalitarnej, w manifestowaniu postaw politycznych (por. krzyże w szkole, w parlamencie, w manifestacjach, protestach, funkcji identyfikacji wyznawcy wiary i innych), ale także symbolem martyrologicznym, por. np. czarną biżuterię popowstaniową, symbole łagrów czy obozów koncentracyjnych i inne).

Przesłanki te umożliwiają następujące uporządkowanie analizy „znaku wobec znaku", w którym:

a) funkcję generującą przyjmuje znak uniwersalny,
b) jego skutkiem jest powstanie znaku sakralnego,
c) znak sakralny staje się generatorem:
   – formy znaków,
   – jego (ich) artyfikacji,
   – jego (ich) polityzacji.

[3] *Krzyż*, hasło, [w:] *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red. S. Kozakiewicz, Warszawa 1991, s. 201–202.

W formie graficznej przestrzeń analityczną „znaku wobec znaku" można przedstawić w schemacie ujętym jako oś równoczesności i oś następstw[4].



Schemat 1. Model relacji „znaku wobec znaku"
Źródło: opracowanie własne

2. Znak universum - uniwersalność znaku

Zależności, jakie mogą występować między znakami, wymagają ustalenia definicyjnego, zarówno z uwagi na wymienne używanie terminów: znak-symbol[5], jak też ze względu na proponowaną tu interpretację. Ze zbioru encyklopedycznych i słownikowych definicji znaku w dalszym rozumowaniu stosujemy następujące: „Znak, desygnat klasy elementarnych sygnałów uważanych za równoważne z punktu widzenia przypisywanej im wartości informacyjnej"[6]. W definicji tej występuje bowiem charakterystyka równoważności informacyjnej co najmniej dwóch z innego punktu widzenia różnych bytów realnych, które są jednoczone wspólną dla nich właściwością, w tym wypadku informacyjną. Odwołanie się do kryterium informacyjnego sprawia, że znak jest instrumentem szczególnego działania, wyrażającego się w podwójnej operacji myślowej. Znak jest bowiem czymś, co występuje w zamian czegoś innego[7], a zatem jest reprezentantem rzeczywistości istniejącej w innym wymiarze definicyjnym. Wymiar ten zostaje wyrażony poprzez działanie intelektualne, związane nie tylko z tworzeniem pojęcia, lecz nadanie mu także umownej formy. Toteż różne rodzaje znaków, poddane klasyfikacji ze względu na kryterium informacyjne, można ujmować jako tożsamość między rodzajami informacji a rodzajami znaków. Za J. Müllerem przyjmujemy podział informacji na optyczną, aku-

[4] F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 1991, s. 104.

[5] A. Kłoskowska, *Semiotyczne kryterium kultury symbolicznej*, [w:] *Socjologia kultury*, Warszawa 1983, s. 129–150.

[6] J. Kulikowski, hasło 'znak', [w:] *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, red. L. Pasieczny, Warszawa 1982, s. 628.

[7] Por. 'znak' to, co ma informować co czymś przez wywołanie określonych skojarzeń (odruchów warunkowych), [w:] *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. III, Warszawa 1981, s. 1045. Przy czym należy to odróżnić informowanie i komunikowanie, por. L. Zawadowski, *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa 1966, s. 117–118.

styczną, zmysłową, abstrakcyjną i cybernetyczną[8], z tego dla potrzeb naszej analizy istotne znaczenia ma informacja (znaki) abstrakcyjna. J. Müller definiuje ją jako myślowe wyodrębnienie pewnych cech konkretnej rzeczywistości, związanych z człowiekiem, tj. informacji, która powstaje dzięki abstrakcyjnemu myśleniu (indukcja) i jest odbierana jako dedukcja. Typowe postacie informacji abstrakcyjnej – to druk, pismo, rysunek, zdjęcie, szkic, zarejestrowany dźwięk; mniej typowe to: partytura, nuty, wzory naukowe, szyfry, znaki drogowe, programy dla maszyn liczących itp. Znak jest w tym ujęciu zatem także informacją. Jest to wprawdzie informacja konwencjonalna, ale dzięki temu właśnie umożliwia ona zastosowanie tego kryterium do analizy szczególnego zbioru znaczeń, jakie są związane z korpusem tekstowym, tworzonym przez formy *krzyża*, jednego z najstarszych i najbardziej rozpowszechnionego znaku, który otrzymał znaczenia symboliczne[9]. W celach analitycznych dokonujemy tu dekompozycji konstrukcji krzyża na dwa składniki, z których pierwszy to – linia pionowa, a drugi zaś – linia pozioma. Są one przez nas przyjmowane jako charakterystyki podstawowe, wymagające osobnego interpretowania.

Przyjmujemy w związku z tym hipotezę, że w konkretnej rzeczywistości istnieją charakterystyki zarówno jednych, np. drzewo, góra (pion), jak i drugich linii, np. rzeka, staw (poziom). Z pozycji obserwatora oceniane jako wymagające określenia jakiejś miary w stosunku do patrzącego. Jeśli on sam pełni rolę obserwatora, to w stosunku do siebie może oceniać, czy rzecz (przedmiot) jest większa lub mniejsza od niego samego. Może zatem wyabstrahować pojęcie wysokość i jej przeciwstawienie – niskość. Na podobnej zasadzie można też oceniać relacje między punktem, w którym znajduje się obserwator, a punktem, do którego sięga jego wzrok (zamiar dotarcia, granica naturalna itp.).

Zakładamy więc, że wielość obserwacji w obu zakresach, tj. pionowym i poziomym doprowadziła prawdopodobnie obserwatora do wniosku, iż w pierwszym zakresie między różnymi charakterystykami miary w stosunku do niego (wysoko – nisko), jak i cechy jego samego (mały – duży) istnieje równoważność informacyjna, którą da się określić jako wysokość posiadającą swoją naturalną skalę: od pewnego minimum (jego naturalnym punktem odniesienia np. ziemia), do pewnego maksimum (możliwy do wyobrażenia – np. kosmos). W ten sposób rekonstruujemy przypuszczalny tok dochodzenia do pojęcia wysokości, jako pojęcia abstrakcyjnego, wyobrażanego przy pomocy skali: nisko–wysoko (jej znakiem jest linia pionowa). Na analogicznej zasadzie można przeprowadzać rozumowanie dotyczące miary odległości w układzie poziomym i wyrazić ją przy pomocy linii poziomej, w której skala jest określona pojęciami: blisko–daleko.

Przyjęcie wyobrażenia obu skal miary przestrzennej jest w tym wypadku etapem rozumowania, służącym ustaleniu punktu (w przypadku linii pionowej), w któ-

[8] J. Müller, *Informacja w cybernetyce*, Warszawa 1970, s.8–55.

[9] Por. J. Lyons, *Symbole, ikony, indeksy i symptomy*, przekł. A. Weinsberg, [w:] *Semantyka*, t. 1, Warszawa 1984, s. 101–111.

rym istnieje dolna granica pojęcia „wysoko", a zarazem górna granica pojęcia „nisko", i analogicznie – w przypadku linii poziomej, (tu istnieje granica dla pojęcia „daleko" i granica dla pojęcia „blisko"). Ten punkt jest szczególnym stopniem miary, o wartości zerowej w tym sensie, że jest on granicą umownie oddzielającą od siebie pojęcia przeciwstawne, tj. umowny stan, w którym pojęcie „wysokość" traci swoje znaczenie na pewnej skali, analogicznie jak „niskość", „bliskość", czy „dalekość" znajdują się niejako w równej odległości od siebie.

Ta interpretacja punktu zerowego w obu wymiarach (*wysoko–nisko*, *blisko–daleko*) tworzy pary pojęć diametralnie przeciwstawnych[10], które mogą być uzasadnieniem dla ich połączenia. Taki punkt widzenia może być objaśniany zarówno kształtami występującymi w świecie przyrody, jak i naturalną budową samego obserwatora, który dla oceny wysokości posługuje się swoją wysokością, swoim ruchem jako miarą odległości, a zarazem jest on sam dla siebie modelem dwuwymiarowym por. np. rozłożone ręce. Z tego rodzaju założonych sekwencji działania można wyciągnąć wniosek, że istnieje punkt identycznego, zerowego znaczenia, z którego można wyprowadzać ideę znaku. Jest on tu ujmowany jako pojęcie dwuwymiarowej przestrzeni, łączące wysokość z odległością. Zlokalizowanie geometryzacji przestrzeni wokół obserwatora, który z jej kształtu dedukuje nie tylko czynności mierzenia, ale także orientacji (*przód – tył*, *prawo – lewo* itd.)[11] łączy się z antropomorfizacją, w ramach której człowiek dokonujący miary staje się tym samym miarą wszystkiego. Punkt zbieżności wartości zerowych (tak w układzie wertykalnym, jak i horyzontalnym) jest wyznaczony przez taką samą odległość od centrum (punkt przecięcia). Stanowi zatem rodzaj modelu idealnego, służącego wyrażaniu bardzo zróżnicowanych zjawisk[12].

W modelu tym można stosować interpretację, opartą na koncepcji A.J. Greimasa[13] przenosząc jego rozważania nad strukturą leksemu na badany model krzyża. W naszej interpretacji funkcja rdzenia semicznego jest rozumiana jako *constans*, punkt w którym spotykają się paradygmaty: równoległe, a wewnętrznie przeciwstawne (*wysoko//nisko*) z drugą parą równoległości (*blisko//daleko*). Ich połączenie, tworzące układ współrzędnych, pozwala na interpretowania każdego oddalenia od tego punktu jako kontekstów porównawczych wyrażanych: *wyżej* niż zero, *dalej* niż zero[14]. Stan amorfizacji, czyli braku określonych kształtów, struktury i bezpostaciowości znika w momencie nakładalności na siebie dwóch odrębnych wartości

[10] J. Lyons, *Przeciwstawność (opposition) a opozycja (contrast)*, [w:] J. Lyons, *Semantyka*, t. 1, s. 262–277.

[11] J. Ożdżyński, *Inwariant kulturowy wypowiedzi*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, z. 152, Prace Językoznawcze VII, *Środowiska językowo-kulturowe*, Kraków 1992, s. 211–233.

[12] Przykłady znaczeń nadawanych krzyżowi, czy jego składnikom, por. np. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1991, s. 593–554 oraz idem, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 174–176.

[13] A.J. Greimas, *Sèmantique structurale. Recherche de la mèthode*, Paris 1966, s. 33 in., por. także: J. Ożdżyński, *Kontekst kulturowy w opisie leksykologicznym (w poszukiwaniu wspólnego kodu)*, „Przegląd Humanistyczny" 1988, nr 7, s.115–133.

[14] Por. E. Sapir, *On Grading. A Study in Semantics*, „Philosophy of Science" 1944, nr 2, s. 93–116. Tamże stopniowanie jawne i ukryte.

zerowych i złączenia ich w jedną wspólną wartość. Jej funkcja jest przeciwstawna modelowi kuli, gdyż kula wyraża skończoność – w przeciwieństwie do *krzyża* jako znaku nieskończoności. W punkcie tym można umieszczać pozycję idealnego obserwatora, który wobec miary jest zarazem wewnętrzny, gdyż tworzy ją, a jednocześnie wobec tego, co jest przedmiotem miary – jest zewnętrzny.

Przyjmując ten stan rzeczy jako kończący umownie proces myślowej rekonstrukcji powstawania krzyża, możemy podjąć interpretację w zakresie oznaczonym tu jako korpus form krzyża. W analizie tej zasada identycznej odległości od punktu 0_{Σ} jako *constans*, zostaje przekształcona w proces, w którym stan idealny, uniwersalny znaku poddany jest symbolizacji w połączeniu z jego wartościowaniem[15].

3. Znak uniwersalny - znak sakralny

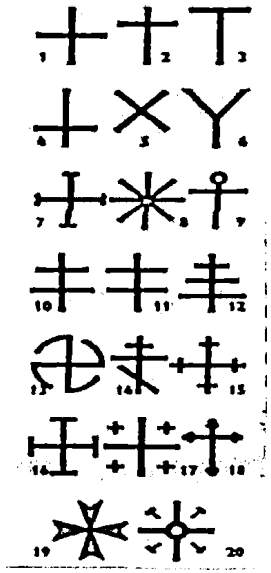
Uniwersalny status *krzyża* jako znaku polisemiologicznego[16] może być wyjaśnieniem jego przejęcia przez Kościół, który ze swej natury (powszechny) wymaga znaku zarazem uniwersalnego i połączonego z symboliką wartości tworzących całość. Dla dalszego rozumowania istotny jest tu umowny moment, w którym *krzyż* staje się symbolem chrześcijaństwa – początkowo bez jego wewnętrznego zróżnicowania[17], ale w następstwie czasowym – tworzącym szczególny korpus form. Jego charakterystyki są niejednolite (zarówno w sensie zbioru modeli, jak też i nadawania nazw poszczególnym kształtom), por. np. *crux bifurcata* = krzyż kardynałów, jak też krzyż lotaryński – *karawaka*, ale na potrzeby analizy relacji „znaku wobec znaku" jako podstawę empiryczną przyjmujemy ich prezentację w postaci 20 wzorów, por. poniższe zestawienie.

[15] T.A. Kłoskowska, *Pojęcie i problemy wiedzy o kulturze*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1991, s. 18–50.

[16] *Semiologia* jest tu ujmowana jako badanie „życia znaków" w obrębie „życia społecznego", a *polisemiologiczność* oznacza zasadę ciągłości znaku w czasie w połączeniu ze zmianą w czasie, por. F. de Saussure, op. cit., s. 272.

[17] Wobec wielości definicji krzyża i jego symboliki przyjmujemy za konieczne i wystarczające dla naszych potrzeb jego definiowanie w *Słowniku współczesnego języka polskiego...*, t. 1, s. 435.

Formy *krzyża* jako symbolu sakralnego



1 krzyż grecki,
2 krzyż łaciński,
3 krzyż lau, krzyż Antoniego, czyli krzyż egipski,
4 krzyż Piotra,
5 krzyż Andrzeja,
6 krzyż widlasty albo krzyż łotrów (rozbójników),
7 krzyż kotwiczny,
8 krzyż podwójny,
9 krzyż z uchem,
10 krzyż kardynałów lub patriarchów,
11 krzyż lotaryński,
12 krzyż papieski,
13 swastyka,
14 krzyż rosyjski,
15 krzyż zdwojony (nazwany tak, ponieważ na zakończeniach jego ramion również znajdują się krzyże),
16 krzyż laskowany,
17 krzyż jerozolimski,
18 krzyż trójlistny,
19 krzyż jaonnitów, czyli maltański,
20 krzyż koptyjski

Źródło: Herder *Lexikon. Symbole*, Freiburg im Breisgau 1978, 1990, pol. przekł. J. Prokopiuk, Warszawa 1992, s.76–77[18].

Model oznaczony numerem 1 i określony jako „krzyż grecki" odpowiada charakterystykom znaku uniwersalnego i w tym, a nie teologicznym sensie (por. Kościoły wschodnie, greckokatolicki) jest tu analizowany.

Dla uproszczenia należy tu przyjąć, że, zgodnie z przedstawionym uprzednio założeniem, wszystkie modele są identycznej wielkości, tj. wszystkie są oparte na identycznym schemacie kwadratu, i stanowią środek wyrażania każdego *universum*. Mimo że praktyka tworzenia form krzyży jest odmienna, takie założenie pozwala spojrzeć na krzyże z punktu widzenia racji, jakie w zbiorze ich form można zidentyfikować. Punktem wyjścia jest tu krzyż zwany *greckim*, po łacinie określony jako *crux quadrata*, który umożliwia nam wskazanie jakiego rodzaju zmiany są na nim, czy też w stosunku do niego dokonane. Jednakże pod warunkiem sprowadzenia każdej formy do identycznego wzorca, wskazującego jego genezę. Toteż proces nadania krzyżowi *greckiemu* wymiaru symbolu religijnego jest symbolizacją, którą można określić – początkowo – jako latynizację, potem zaś – kolejno chrystianizację i w ostatecznym wymiarze – sakralizację znaku, który dla danego obszaru kulturowego jest wyznacznikiem tożsamości zróżnicowanej, wynikającej z przyjmowania określonej formy znaku za wyrażenie jego istoty.

[18] Por. też hasło *krzyż*, [w:] *Słownik teologiczny*, red. A. Zuberbier, Katowice 1998, s. 253–255.

We wskazanym zbiorze form krzyża można więc zauważyć, że definicyjnie (przedmiot w kształcie przecinających się linii prostych[19]) nie występuje jako konieczny warunek identyfikacji, gdyż krzyż nr 3, nr 6 i w pewnym sensie także nr 9 nie spełniają podanego warunku definicyjnego tak pod względem liczby linii, jak też i sposobu ich krzyżowania się pod kątem 90°.

Liczba elementów, z których budowany jest *krzyż* może być różna: od minimalnej – dwie linie – (krzyż nr 3) do maksymalnej – 4 linie (krzyż 15 i 17), jeśli przyjąć, że multiplikacja zakończeń *krzyża* podstawowego może być traktowana jako osobne krzyże.

Punkt przecięcia się definicyjnych linii krzyża jest z reguły przestrzegany (poza krzyżem nr 3 – linie styczne i krzyżem nr 9 z pętlą nad belką), zaś jego brak występuje w krzyżu nr 19 i 20, w pierwszym wypadku jest on domniemany, w drugim zaś – wyrażony pośrednio poprzez punkt „zero".

Formy *krzyża* ze względu na punkt krzyżowania się linii wskazują na trzy możliwości: przecinania się tylko dwóch linii w punkcie zero (krzyż nr 1), przecinanie się trzech linii (krzyże nr 10, 11, 12, 14) oraz czterech (krzyż nr 8).

Natomiast ze względu na umieszczanie punktu przecinania się linii można wskazać 4 możliwości:

a) gdy w stosunku do punktu centralnego punkt ten jest obniżony (krzyż nr 4),

b) gdy w stosunku tego układu odniesienia punkt ten jest powyżej głównej linii poprzecznej (krzyż nr 2),

c) gdy jest jednocześnie i ponad tą linią i poniżej jej (krzyż nr 14),

d) gdy punkt ten jest poza definicyjną regułą krzyża (krzyż nr 6).

Ze względu na zapełnianie przestrzeni między liniami poziomymi i pionowymi *krzyża* można mówić o jej wypełnianiu przez inne krzyże, por. formę krzyża nr 17 (wypełnioną krzyżami *łacińskimi*) oraz formę krzyża nr 20 (wypełnioną krzyżami egipskimi).

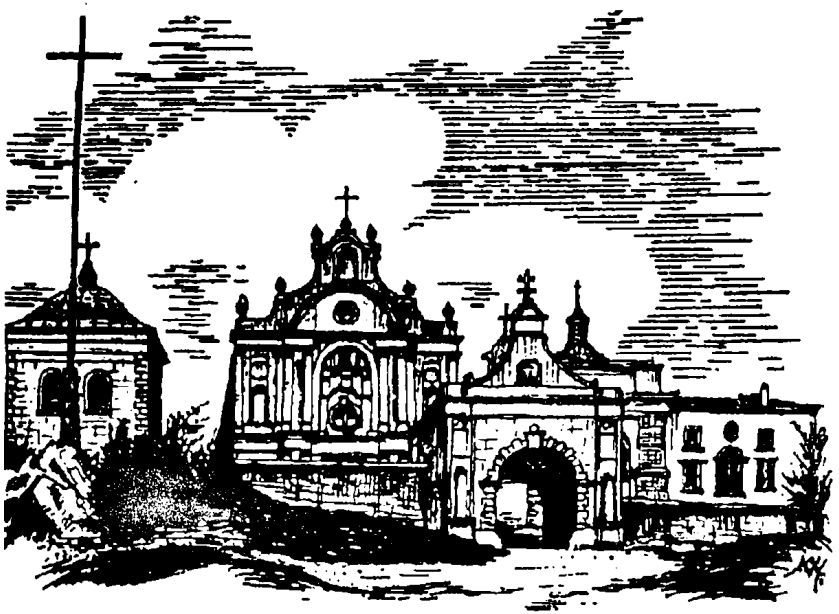
Regułą kształtowania formy *krzyża* jest forma „+" wyjątkiem zaś jest jego pochylenie, zbliżone do znaku „x" (krzyż nr 5), jako odrębny funkcjonuje też krzyż nr 13 z zakrzywionymi ramionami (swastyka i jej odmiana z zakrzywieniem w drugą stronę – nie wyróżniona w schemacie).

Charakterystyka operacji na krzyżu poczyniona z logicznego punktu widzenia jest pierwszą stroną analizy. Etap dalszy jest związany z jego chrystianizacją, w której wprowadzony zostaje znak krzyża z udziałem człowieka, tj. znak krzyża + człowiek staje się symbolem. Krzyż – symbol znajduje się tu w trzech układach. Podstawowym jest ukrzyżowany *Jezus Chrystus* wraz z sąsiednimi krzyżami łotrów o analogicznej strukturze, drugim zaś jest krzyż wraz z Chrystusem uzupełniony dodatkowymi osobami (wersja: przed ukrzyżowaniem, w trakcie zawiśnięcia na

[19] *Leksykon symboli*, opracowała M. Oesterreicher-Mollwo, Wyd. ROK Corporation SA, Warszawa 1992. Nazwy poszczególnych krzyży w innych wydaniach dotyczących ich formy są w niektórych przypadkach odmienne, jak też różna jest ich ilość, por. np. S. Gordon, *The Encyklopedia of Myths and Legend*, pol. przekł. A. Jacewicz, Warszawa, 1998, s. 184–185, czy Juan Eduardo Cirlot, *Diccionario de simbolos*, Valenzuela 1969, pol. przekł. M. Kania, Wyd. Znak, Kraków 2000, s. 208–209.

krzyżu, w trakcie zdjęcia z krzyża) oraz osoby dodawane w okresie późniejszym, wraz ze stworami pozaziemskimi (*angelos*).

Interpretacja korpusu krzyży, zaprezentowana w podany sposób, uzasadnia tezę o istnieniu ich kohabitacji. Ilustracją tej wspólnotowości jest tu stan rzeczy mający miejsce na Łysicy w woj. świętokrzyskim, gdzie dwa krzyże: łaciński i *crux bifurcata* są umieszczone w tym samym obiekcie sakralnym, w przeszłości benedyktyńskim[20], obecnie użytkowanym przez Misjonarzy Oblatów Maryi Niepokalanej[21]. Współistnienie dwu form krzyży przedstawia poniższa fotografia. Jedna z hipotez, wysuwanych przez badaczy, wiąże to zjawisko z próbą swoistej przejściowej symbiozy Kościoła zachodniego z Kościołem wschodnim[22], do której nie doszło.



4. Znak tożsamościowy - znak artyfikacji krzyża

Przyjmując, że znak *krzyża* w znaczeniu inicjalnym może być wyrazem intelektualizacji świata, zaś znak *krzyża* – jako symbolu chrystianizacji jego sakralizacji, możemy wprowadzić pojęcie artyfikacji tego ostatniego, jako odnoszące się nie tylko do sfery przeżyć religijnych, lecz także do szczególnego rodzaju przeżyć estetycznych. Są one związane z nadawaniem krzyżowi cech dzieła sztuki. W tym cha-

[20] O. P. Sczaniecki, *Benedyktyni polscy*, Tyniec 1989.

[21] *Z przeszłości Opactwa Łysogórskiego*, materiały sympozjum z 26–27 V 1986, Poznań 1995.

[22] J. Klinger, *Nurt słowiański w początkach chrześcijaństwa polskiego*, Białystok 1998, s. 14.

rakterze *krzyż* jest zarówno nośnikiem wartości *per se*, jak i także nośnikiem charakterystyk dodatkowych, które mogą być uznawane za jego immanentną właściwość (symbol religijny, symbol zróżnicowania religii, symbol zróżnicowania hierarchicznego, funkcyjnego, liturgicznego i innych), prócz tego krzyż może być znakiem sfery *profanum*, np. jako ozdoba stroju.

Krzyż jako znak identyfikacji religijnej (w pełnym wymiarze jego znaczeń) jest w pierwszym rzędzie związany z osobą Jezusa Chrystusa, jego *via crucis*. W tym sensie jest on autonomicznym dziełem sztuki, w jakim różne teorie estetyczne mogą być oceniane z punktu widzenia zgodności wyobrażenia fizycznego wizerunku Jezusa Chrystusa lub sposobu wyrażania jego stanów męki jako *drogi* prowadzącej od: włożenia krzyża – do zdjęcia z krzyża. Przybliżeniem konwencjonalności w tym zakresie są liczne teorie dzieła sztuki, których przegląd przedstawia M. Gołaszewska. Są to m.in. teorie: mimetyczna, przyjmująca, że dzieło sztuki pełni funkcję naśladowczą w stosunku do świata rzeczywistego; fenomenologiczna, w której przyjmuje się, że dzieło sztuki wynika zarówno ze swej substancjalności, ale także i jego percepcji; socjologiczna, która wiąże dzieło sztuki z jego funkcją w kulturze; psychologiczna, która przyznaje dziełu sztuki funkcjonowanie wyłącznie w sferze psychicznej; idealizmu obiektywnego, która nadaje dziełu sztuki status bytu idealnego; informacyjna, w której łączy się wymiar komunikatu i semantyki[23].

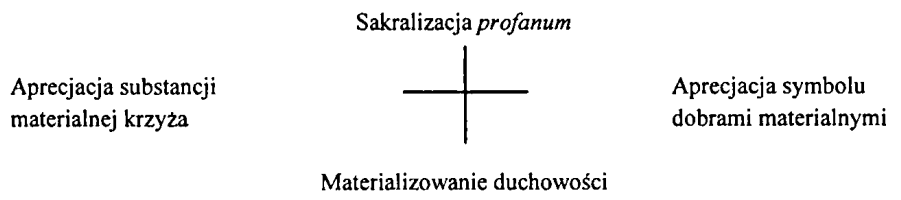
Można na tej podstawie widzieć przestrzeń znakową, w której *krzyż* albo znajduje się w kontekście – albo też sam pełni rolę kontekstu. Tego rodzaju ujęcie może być interpretowane nie tylko jako kompatybilność dwóch systemów uniwersalizacji, lecz także jako odpowiedź na szczególne potrzeby człowieka w jego podwójnej substancji: fizykalnej i duchowej, którą za E. Cassirerem ujmuje się jako *animal simbolicum*[24]. Toteż w obu wymiarach człowieka krzyż zostaje wypełniony składnikami, które mają podnosić jego wartość nie tylko religijną, lecz także estetyczną (różne sposoby wzbogacania jego wartości symboliczne o wartości materialne), a z drugiej strony różne wartości materialne (znaki prestiżu) są wzbogacane przez łączenie ich ze znakiem krzyża.

Powstaje w ten sposób możliwość ujmowania „przestrzeni artyfikacji"[25], jako połączenia dwóch par charakterystyk znaku krzyża. Oprócz wskazanej pary pojęciowej, w której znak ten jest albo w kontekście, albo sam jest kontekstem, istnieje możliwość rozróżnienia sposobów artyfikacji – na materialne i symboliczne, w związku z czym powstaje potrzeba wyznaczenia przestrzeni artyfikacji znaku krzyża w sposób przedstawiony na poniższym schemacie.

[23] Por. M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1986, s. 246–275.

[24] J. Sojka, *O koncepcji form symbolicznych Ernsta Cassirera*, Warszawa 1988, s. 45.

[25] Termin „kompetencja artyficjalna" por. S.J. Rittel, *Komunikacja przez sztukę*, [w:] *Sztuka a świat dziecka*, red. J. Kida, Rzeszów 1996, s. 15–26.



Schemat 2. Znak *krzyża* i wymiary jego artyfikacji
Źródło: opracowanie własne.

Prezentowanie artyfikacji na wzorcu znaku uniwersalnego *krzyża* pełni rolę modelową, gdyż wielość form *krzyża* i wielość dóbr, które mogą być albo wpisane w krzyż, albo w które krzyż może być wpisany – są potwierdzeniem istnienia tego procesu. Jest on tu rozumiany jako autonomiczny, umożliwiający neutralną charakterystykę sfery rzeczywistości (materialnej i symbolicznej). Obok tego można stosować innego rodzaju interpretację, w której cała rzeczywistość jest wykorzystywana jako symbolika chrześcijaństwa[26].

Zaproponowany przez nas model artyfikacji wyznacza w pewnym sensie możliwości wykorzystywania *krzyża* w obu rolach, gdyż z punktu widzenia symboliki chrześcijańskiej wartością *constans* w każdym wypadku musi być jego status chrystologiczny, natomiast wartość (materialna i artystyczna) są tu elementami wymiennymi. Toteż taki sposób rozumowania pozwala proces artyfikacji znaku *krzyża* widzieć jako współzależność dwóch par charakterystyk. Pierwsza z nich wynika ze statusu krzyża ocenianego według kryterium religijnego i z tego punktu widzenia można wprowadzić takie parametry, jak: stałość i zmienność, którym odpowiadają symbolika znaku oraz nadawanie jej interpretacji religijnej, z drugiej strony – *krzyż* (krzyże) jest ujmowany jako znak uniwersalny, a sposób jego prezentowania zgodny z wymogami sztuki (w tym sztuki tzw. naiwnej). Łącząc obie pary charakterystyk otrzymujemy zapis relacji, w której proces artyfikacji charakteryzowany jest z punktu widzenia jej parametrów por. schemat 3.

Wyznaczniki epistemologiczne	Wyznaczniki ontologiczne	
	Stałość	Zmienność
Treść	symbolika	odmiany religijne
Forma	krzyż	funkcje zewnętrzna i wewnętrzna

Schemat 3. Przestrzeń artyfikacji znaku krzyża
Źródło: opracowanie własne

Z zaprezentowanej charakterystyki wynika, że w tym wypadku można zauważyć pojęcie pewnej regularności. W jej ramach dany jest czynnik konstytutywny, rozumiany jako *conditio sine qua non* oraz czynniki zmienne. W funkcji elementu

[26] D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, Warszawa 1990, s. 11.

stale obecnego i niezmiennego jest znak *krzyża* wyabstrahowany z wszystkich jego form jako reprezentant Absolutu. Natomiast w roli czynnika zmiennego występują wszelkie możliwe formy krzyża, których istotę wyznacza możliwość przyporządkowania ich do znaku idealnego. W tej samej roli można widzieć wszelkie operacje na formach krzyża, mające za zadanie jego uzupełnienia typu artystycznego, a będące rodzajem symbiozy dwóch światów: rzeczywistego i symbolizowanego. W ten sposób centralną rolę krzyża jako wzorca idealnego można określić przez wyznaczanie jego odniesień, w których z jednej strony występują właściwości ujmowane w przedziale: sfera transcendentna, z drugiej zaś – sfera ziemska[27]. Do tej pary charakterystyk są włączane cechy układające się w oceny: uzupełnienia artyficjalne i uzupełnienia przeciwstawne do tego kwalifikatora. Połączenie obu rodzajów charakterystyk pozwala określić pole nacechowania artyfikacji, por. schemat 4.

Kryterium estetyczne	Kryterium ontologiczne	
sztuka	Ideał	Forma
nie-sztuka	wartości podaż	konwencja tradycja

Schemat 4. Pole artyfikacji

Źródło: opracowanie własne.

5. Znak sakralny - znak polityczny

Odwołując się do uprzednio podanych charakterystyk znaku w funkcji sakralnej oraz do „Modelu relacji znaku wobec znaku", znak polityczny interpretujemy tu jako atrybuty władzy[28]. Wzajemne relacje obu znaków są w naszym ujęciu wyrazem polityzacji znaku, tj. zespołem ich wzajemnego usytuowania w bycie społecznym.

Dla zeprezentowania wzajemnych możliwości ich oddziaływania zakładamy hipotetyczny przebieg tego procesu jako następstwa czasowego.

Pozostawiając na uboczu problem genezy władzy politycznej możemy przyjąć, że początkiem tego procesu jest jednolitość, jednorodność i personalizacja, w których wszystkie funkcje decyzyjne są skoncentrowane jednopodmiotowo jako monopol. Dla celów technicznych taki stan rzeczy oznaczamy jako W_j.

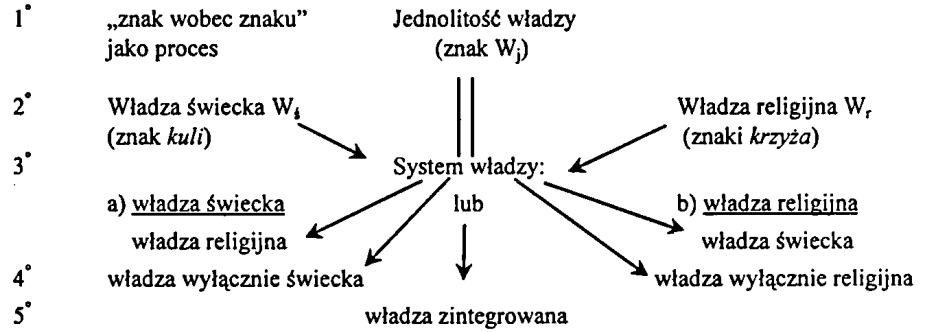
W określonym punkcie rozwoju grup społecznych następuje rozdzielenie takiego systemu na składniki, z których, dla naszego rozumowania, koniecznym i wystarczającym jest utworzenie stosunku dwubiegunowego, tj. władzy świeckiej (oznaczonej jako $W_ś$) i władzy religijnej (W_r) które pozostają wobec siebie w relacji równoległości.

[27] Por. W. Ziehr, *Krzyż. Symbol i rzeczywistość*, Kraków 1998.

[28] Y. Simon, *Ogólna teoria władzy*, Kraków 1998, s. 15–59.

Następnie powstaje taki stan rzeczy, w którym oba bieguny władzy stają się układem całościowym, a przy tym możliwe są oba typy wzajemnej zależności tj.: a) władza świecka dominuje nad władzą religijną lub odwrotnie: b) władza religijna dominuje nad władzą świecką.

Przyjmując w tym miejscu wskazany przebieg procesu: obejmującego jednolitość władzy, jej różnicowanie i hierarchizację, możemy go wyrazić przy pomocy odpowiednich znaków ze zbioru form. Ze względu na ich wielość i umowność odwołamy się tu do elementarnej symboliki historycznej, w której władza świecka jest wyrażona poprzez regalia (głównie kula i miecz), zaś władza religijna przez *krzyż*. Jest on w cywilizacji zachodniej identyfikowany z krzyżem *łacińskim* i jego odmianami, a w cywilizacji wschodniej – z krzyżem *greckim* (patriarchów, prawosławnym, karawaką, itd.). Wykorzystując tu wskazane przesłanki proces polityzacji znaku krzyża możemy graficznie przedstawić w następujące formie, por. schemat 5.



Schemat 5. „Polityzacja znaku"

Źródło: opracowanie własne.

Zarysowana swoista cykliczność procesu, w którym punkt inicjalny został wyznaczony przez całość władzy, przebieg historyczny – przez zróżnicowanie, a punkt docelowy ukazany – jako koegzystencja, jest kontekstem, w którym funkcjonują oba znaki. Szerszą ich charakterystykę podaje m.in. cytowany wcześniej W. Ziehr. Natomiast dla określenia „znaku wobec znaku" istotne jest wprowadzenie do rozumowania pojęcia kontekstu zarówno kulturowego, jak i religijnego. Kontekst pierwszy można umownie określić jako symbolikę kultury łacińskiej, istniejącą obok symboliki bizantyjskiej (greckiej). Kontekst drugi tworzy – istniejący formalnie od połowy XI wieku podział Kościołów na wschodni i zachodni. Nakładanie się obu podziałów symboliki tworzy podstawę dla dotyczących wyjaśnień obecności podwójnej sygnifikacji oraz nadania szczególnej funkcji łączeniu znaku religijnego ze znakiem politycznym. Możliwości takiej interpretacji przedstawia następująca schemat 6.

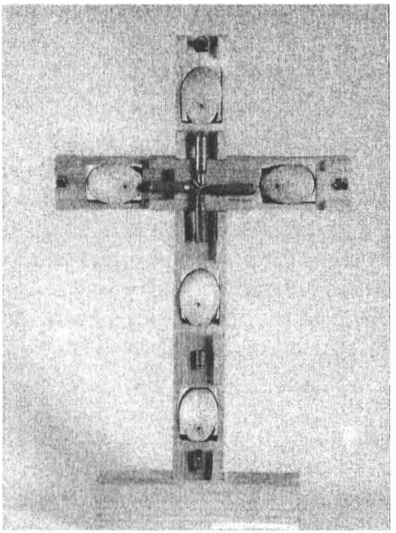
Religia	Kultura	
	zachodnia	wschodnia
łacińska	krzyż	forma w korpusie *krzyży*
bizantyjska	segmentacja	zasada genetyczna

Schemat 6. Interferencja znaków
Źródło: opracowanie własne.

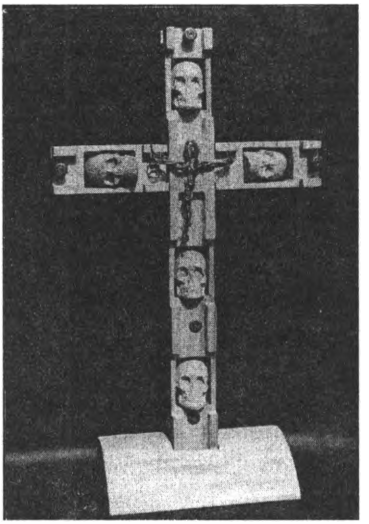
Przy pomocy pojęć interferencja i inkulturacja można wyjaśnić obecność tych znaków, które występują np. w heraldyce państwowej Węgier, Słowacji, Litwy, a które dotyczą krzyża zwanego *crux bifurcata*. Potwierdza go też występowanie na frontonie katedry kilońskiej, kościoła pod wezwaniem Św. Ducha w Krakowie czy też używanie go w Europie zachodniej, np. w Hiszpanii jako karawaka, lub też we Francji jako krzyża lotaryńskiego. Równocześnie ten sam krzyż jest obecny jako koahabitacja krzyży na Łysicy, ale już w herbach woj. świętokrzyskiego występuje on samoistnie. Legenda o jego genezie została prawdopodobnie przeniesiona przez benedyktynów z zachodu, por. na ten temat następującą informację: „Idzie tu o legendę o jeleniu, między rogami którego znajdował się *crux bifurcata*", identyczną w takich źródłach jak *Święty Krzyż. Przewodniki po Klasztorze* (autor ks. J. Jastrzębski, Wyd. ZET, Wrocław 1994) i informację o analogicznej legendzie szkockiej, nawiązującej do zdarzenia, jakie miało miejsce w Edynburgu w 1128 r, a jego skutkiem było powstanie opactwa i pałacu pn. Holyrood, tj. Święty krzyż[29].

Spotkanie dwóch kultur, dwóch systemów politycznych, czy dwóch religii – jest realizowane m.in. przez znaki, w których *krzyż* pełni funkcję znaku politycznego. Może to być wskazówką dla wymienności ról znaku religijnego i znaku politycznego. Tak np. można zinterpretować ekspansję hitleryzmu prowadzoną pod znakiem *Gott mit uns*, politykę typu *cuius regio eius religio*, czy używanie Kościoła i jego symboli dla celów politycznych. Szczególne warunki historyczne Polski są tu wyrazistym przykładem, w których *krzyż* pełnił rolę wyrażania politycznego sprzeciwu wobec władzy, środka umożliwiającego unikanie Holocaustu, czy też formy oporu, tak w warunkach wewnętrznych, jak i na zewnątrz. Szczególnie znaczący jest ten jego zewnętrzny kontekst, który wiąże się z *Katyniem* jako symbolem zbrodni, sytuacji bez wyjścia, w której jedynym punktem odniesienia stała się analogia nieuniknionej zagłady Polaków w łagrach i obozach koncentracyjnych do męczeństwa Chrystusa na krzyżu. Jednym ze sposobów symbolicznego wyrażania znaku w tej funkcji jest rzeźba – znak przestrzenny krzyża katyńskiego, por. zdjęcie modelu wykonanego przez autora tego studium (rewers i awers):

[29] Por. dodatek Turystyka do: „Gazety Wyborczej" z 11–12 maja 2002.



S.J. Rittel – rewers



S.J. Rittel – awers

5. Zamiast zakończenia

Zaprezentowana analiza problemu określonego jako „znak wobec znaku", prowadzona przy wykorzystaniu przyjętego zbioru założeń i wynikającej z nich metody badawczej – jest propozycją modelowych ujęć dla rozważań, które mają charakter teoretyczny, pragmatyczny i aplikacyjny.

Status teoretyczny wynika z odniesienia tej problematyki do semiotyki, w której istotny jest nie tylko sens semantyczny (prymarny), lecz także symbolizacja znaku, zależna w równej mierze od uczestników aktu nadawczo-odbiorczego, jak też od kontekstu kulturowego, umożliwiającego (lub nie) odbieranie trzech rzeczywistości: w znaczeniu: 1) fizykalnym, w formie 2) umownego znaku oraz 3) w granicach asocjacyjnych-konotacyjnych (metaforyzacja jako obraz świata).

Status pragmatyczny prezentowanego studium *krzyża* wskazuje na semiotykę pragmatyczną, tj. włącza interpretację krzyża jako znaku w dyskurs aksjologiczny. Przenosi to rozważania metodologiczne na płaszczyznę uogólnień filozoficznych, w których prymarne znaczenie członu „sophia" zdaje się mieć odniesienie do postulowanej przez *Fides et ratio*[30] koncepcji dwuwymiarowości ontologicznej. Wreszcie status aplikacyjny jest możliwością wykorzystywania modeli teoretycznych w rozważaniach i działaniach utylitarnych, wyrażanych m.in. jako „edukacja dla Europy"[31], w której kultura symboliczna była, jest i będzie warunkiem określania naszej tożsamości.

[30] Jan Paweł II, *Fides et ratio*, encyklika, Wyd. Księży Sercanów, Kraków (b.r.w.).

[31] *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, tłum. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1999.

Sign in relation to sign. Praxeosemiotic study of CROSS

Abstract

The author's interpretation of "a sign with reference to another sign" is based on the multisemiological nature as well as on stating the rules of transitiveness and universality. Such a model of sign-to-sign relation accepts localization of topic centres both on the axis of simultaneity and on the axis of meanings. In their intersection there is a sacral sign in reference to which a universal sign, an artificial sign, and a political sign are situated. The model enables stating both inner relations within each sign as a whole and relations among particular signs (analogically to a language system). As a result it is possible to show a triple view of the world (objective, semantic, and associative-connotative) focused around a universal sign.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Marceli Olma

Akty XIX-wiecznej etykiety grzecznościowej (w korespondencji Józefa Ignacego Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza)

Wśród wypowiedzi posiadających moc sprawczą filozofowie języka z tzw. angielskiej szkoły oksfordzkiej wyróżnili grupę aktów mających na celu powitanie, pożegnanie, złożenie podziękowań, przeprosin, życzeń, gratulacji, kondolencji itp. W literaturze przedmiotu akty etykiety grzecznościowej zwykle określa się je jako behabitiwy, ekspresywy lub konwencjonalia.

Niezależnie od rozbieżności terminologicznych, akty mowy, których celem jest informowanie o dodatnich uczuciach żywionych przez osoby wypowiadające formuły grzecznościowe do adresatów tych formuł, mają służyć tworzeniu i ustawicznemu podtrzymywaniu swoistej atmosfery grzecznościowej w kontaktach między ludźmi[1]. Zwroty pełniące w społecznościach językowych tę doniosłą funkcję stanowiły już wielokrotnie przedmiot opracowań naukowych[2], na ich rolę i lokalizację w tekście literackim zwracano również uwagę badaczy[3].

[1] E. Grodziński, *Rola formuł grzecznościowych w językach współczesnych*, „Poradnik Językowy" 1977, z. 7, s. 306–308.

[2] Można wymienić tylko najważniejsze z prac podejmujących wspomnianą problematykę, np.: K. Pisarkowa, *Jak się tytułujemy i zwracamy do drugich*, „Język Polski" LIX, 1979, s. 5–17; J. Miodek, *Jeszcze o sposobach zwracania się do drugich*, „Język Polski" LX, 1980, s. 177–179; L. Zaręba, *Formy zwracania się do osób drugich w języku polskim i francuskim*, „Język Polski" LXI, 1981, s. 1–12; E. Tomiczek, *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*, Wrocław 1983; G. Stone, *Formy adresatywne języka polskiego w osiemnastym wieku*, „Język Polski" LXIX, 1989, s. 135–142; K. Ożóg, *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej (na materiale języka mówionego mieszkańców Krakowa)*, Warszawa 1990; *Polska etykieta językowa*, pod red. J. Anusiewicza i M. Marcjanik, Wrocław 1992; R. Huszcza, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, Warszawa 1996; M. Marcjanik, *Polska grzeczność językowa*, Kielce 1997.

[3] H. Safarewiczowa, *Tytuły grzecznościowe w „Panu Tadeuszu"*, [w:] *W służbie nauce i szkole*, red. M. Szymczak, Warszawa 1970, s. 267–276; B. Bartnicka, *Sposoby zwracania się do rozmówców w „Pamiątkach Soplicy" Henryka Rzewuskiego*, „Poradnik Językowy" 1989, z. 3, s. 276–284; M. Rachwałowa, *Sposoby zwracania się do drugich wśród górali tatrzańskich (w opowiadaniach K. Przerwy-Tetmajera*

Szczególnie cenne są publikacje podejmujące wspomnianą problematykę w odniesieniu do komunikacji w postaci korespondencyjnej[4]. Grzecznościowe akty mowy w korespondencji wszystkich epok występują bowiem bardzo często, mają swoistą postać oraz moc illokucyjną. Komunikacja „na odległość" uniemożliwia korzystanie z pozawerbalnych środków budowania atmosfery grzecznościowej (wyrazem szacunku okazywanego adresatowi może co najwyżej być gatunek papieru, jego ozdobniki lub strona estetyczna wypowiedzi pisemnej[5]). Dlatego nie powinno dziwić użycie przez korespondentów szeregu sformułowań, bez których wszelkie interakcje społeczne realizowane za pośrednictwem języka mogłyby się zakończyć niefortunnie.

W niniejszym artykule chcę wskazać na lokalizację oraz określenie funkcji aktów etykiety grzecznościowej w wybranym zbiorze epistolografii dziewiętnastowiecznej. Stanowi go zbiór 185 polskojęzycznych listów Józefa Ignacego Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza, podróżnika – orientalisty, prozaika i dramaturga mieszkającego na stałe w Paryżu i reprezentującego pisarza w pracach *l'Association Littéraire et Artistique Internationale*. Korespondencja przypadająca na lata 1860–1887 ma charakter prywatny, jej język, wolny od typowych dla pierwszej połowy tego stulecia uniesień i egzaltacji, nosi wyraźne znamiona ówczesnej polszczyzny kolokwialnej, użytej jednak zgodnie z konwencjami gatunku, środowiska i epoki oraz respektującej normy XIX-wiecznego *savoir-vivre'u* i etykiety językowej.

Zestawienie formuł służących budowaniu atmosfery grzecznościowej pomiędzy nadawcą i odbiorcą analizowanych listów, jak również wskazanie proporcji ilościowych rysujących się pomiędzy aktami o funkcji powitań, pożegnań, podziękowań, przeprosin, życzeń itp. może rzucić więcej światła na charakter więzi łączących Kraszewskiego z Chodźkiewiczem oraz na typ prowadzonej przez nich korespondencji.

„Na skalnym Podhalu"), „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP", z. 152, Prace Językoznawcze VII, Kraków 1992, s. 283–291; M. Zarębina, *Formy adresatywne w literackim dyskursie szkolnym (na materiale „Syzyfowych prac" Żeromskiego i „Wspomnień niebieskiego mundurka" J.W. Gomulickiego*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, praca zbiorowa pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, wyd. 2, Kraków 1997, s. 155–162.

[4] Mowa o następujących artykułach: K. Mroczek, *Tytulatura w korespondencji staropolskiej jako problem stosunku między nadawcą a odbiorcą*, „Pamiętnik Literacki" LXIX, 1978, z. 2, s. 127–147; A. Furgalska, J. Warchala, *O tekstach pozdrowień*, „Socjolingwistyka" IV, 1982, s. 123–127; S. Koziara, *Wypowiedź performatywna w strukturze językowej listu (na materiale korespondencji rodzinnej)*, [w:] *Język. Teoria – dydaktyka. Materiały VIII Konferencji Młodych Językoznawców-Dydaktyków, Karpacz 3–6 III 1983*, Kielce 1987, s. 159–164; H. Wiśniewska, *Zachowania grzecznościowe w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*, „Pamiętnik Literacki" XCI, 2000, z. 3, s. 161–176; eadem, *Tytułowanie i nazywanie kobiet w listach rodzinnych Ignacego Krasickiego*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis" 6, Studia Linguistica I, pod red. L. Bednarczuka, M. Mączyńskiego i T. Szymańskiego, Kraków 2002, s. 433–450; M. Rachwałowa, *Grzecznościowe akty mowy w korespondencji W. Orkana z matką*, ibidem, s. 307–313.

[5] Piszą o tym: S. Skwarczyńska (w pracy *Teoria listu*, Lwów 1937) oraz niektórzy autorzy artykułów zamieszczonych w stanowiącej pokłosie konferencji naukowej w Supraślu publikacji: *Sztuka pisania. O liście polskim w wieku XIX*, pod red. J. Sztachelskiej i E. Dąbrowicz, Białystok 2000 (np. A. Janiak-Jasińska, *Wyznaczniki sztuki epistolograficznej w świetle listowników z 2 połowy XIX wieku*, ibidem, s. 255–263).

Przegląd materiału

Powitania

Analiza materiału badawczego pokazuje, że około 120 spośród 185 polskojęzycznych listów napisanych przez Kraszewskiego rozpoczyna się apostrofą skierowaną do adresata. Pełni ona funkcję powitania, przy czym czasownik performatywny *witam* w obrębie tej apostrofy nie występuje ani razu, co nie powinno jednak dziwić, gdyż epistolografia wypracowała własny, bogaty system aktów etykiety grzecznościowej. Cytowane tutaj formuły[6] można określić jako powitania pośrednie; ich celem jest okazanie szacunku, czci odbiorcy. Do wielu z przytoczonych poniżej zwrotów łatwo daje się wprowadzić nieobecny w strukturze powierzchniowej performatyw wyrażający również radość nadawcy z podjęcia przerwanej listownej rozmowy. Trudno zatem nie zgodzić się z opinią, że intencją tych formuł jest także poszukiwanie kontaktu[7] z oddalonym korespondentem. Przyjmując taki punkt widzenia, wypada zdania inicjalne listu traktować jednocześnie jako wypowiedzenia o charakterze imperatywnym z ukrytym czasownikiem typu: *'posłuchaj', 'zechciej przeczytać', 'wiedz że', 'przyjmij do wiadomości'* itp. Zwroty do adresata pozwalają również wnioskować o typie więzi społecznych łączących korespondentów, mogą sygnalizować zarówno dystans, jak i bliskie, czy wręcz zażyłe stosunki pomiędzy nadawcą i odbiorcą.

Tylko kilka listów pochodzących z okresu wczesnej znajomości Kraszewskiego z Chodźkiewiczem zawiera oficjalne zwroty służące grzecznościowemu nazwaniu odbiorcy (początkującego literata) przez nadawcę (znanego redaktora i szanowanego pisarza):

Szanowny Panie! – 1
Szanowny Panie Władysławie! – 2
Szanowny Panie! – 3

Parę następnych listów pokazuje stopniowe zacieśnianie się wzajemnych stosunków między Kraszewskim (nadawcą) i Chodźkiewiczem (odbiorcą), czemu towarzyszy rozluźnianie formulatury początkowej (np. wkomponowanie apostrofy do adresata w zdanie inicjalne listu) oraz sukcesywne odchodzenie od konwencjonalnej frazeologii na rzecz zwrotów grzecznościowych po części zindywidualizowanych. Widać również użycie w funkcji zwrotu adresatywnego leksemu „pan" oraz honoryfikatywnego zaimka „wy". Obok nich Kraszewski posługuje się w odniesieniu do Chodźkiewicza konstrukcjami zaimkowymi i czasownikowymi 2 os. liczby pojedynczej, np.:

[6] Cyfra umieszczona obok cytatu oznacza kolejny numer listu według wydania: J.I. Kraszewski, *Listy do Władysława Chodźkiewicza*, oprac. S. Burkot, Kraków 1999. Zapis ortograficzny cytatów jest zgodny z rękopisami listów Kraszewskiego (ich kserokopie posiada biblioteka Instytutu Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie).

[7] Tego typu formuły wydziela K. Pisarkowa (*Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław 1975, s. 19), nadając im nazwę sygnałów konatywnych terminalnych.

Kochany panie Władysławie! – 5
Szanowny Panie Władysławie! Naprzod nieskończone, serdeczne dzięki za dobroć **Waszą**, żeście przyjęli zastępstwo moje... – 8
Moj bardzo kochany panie Władysławie! – 12
Nie uwierzysz, **kochany panie Władysławie**, ile ja razy myślałem o **Was**... – 14
Ponieważ dziś dopiero czwarty, a do dziesiątego nie wyjeżdżacie, chcę **Wam, kochany Panie Władysławie**, przesłać ... – 15

Kraszewski rozpoczyna pisanie większości listów do osiadłego w Paryżu przyjaciela od prostej, najczęściej dwuelementowej, apostrofy. Jej niemal konstytutywnym składnikiem jest zaimek dzierżawczy *mój* w połączeniu z fakultatywnym przymiotnikiem w funkcji epitetu. Analiza materiału pokazuje, że z dużą częstotliwością wykorzystywane są tu formy superlatywu. Znacznie rzadziej inicjalna apostrofa ma postać bardziej rozbudowaną. Ekspresywność zwrotu rozpoczynającego bywa podkreślana dodatkowo poprzez wykorzystanie inwersyjnego szyku członów. Poniżej kilka przykładów potwierdzających dotychczasowe uwagi:

Kochany! – 41
Moj łaskawco! – 75
Moj drogi, kochany Władysławie! – 204
Moj najdroższy! – 133
Mój najdroższy Władysławie! – 206
Mój najdroższy, Kochany! – 19
Kochany mój – 126
Najdroższy mój! – 197
Drogi mój Władysławie! – 183
Kochany moj Władysławie! – 196

W świetle tego, co powiedziano dotychczas, zwrot inicjalny w liście – zwany intytulacją (zawierającą niekiedy formę adresatywną w postaci wołacza) spełnia jednocześnie trzy funkcje: fatyczną, ekspresywną i pragmatyczną. Służąc rozpoczęciu wypowiedzi (nawiązaniu kontaktu), stanowi rodzaj powitania, jakie kieruje do odbiorcy nadawca listu przystępujący do pisania z konkretnym zamiarem (złożenia życzeń, przeprosin lub podziękowań itp.). Forma językowa tego powitania, dobrana ze względu na ów cel, honoruje niemal zawsze adresata[8], dając jednocześnie wyobrażenie o charakterze więzi łączących obu korespondentów.

Listy pomijające ten ważny element naruszają reguły sztuki epistolarnej, ale, jak się okazuje, nie powodują konfliktów i nie zakłócają listownego dialogu pomiędzy Kraszewskim a Chodźkiewiczem, dialogu, który toczy własnym rytmem wyznaczanym swobodnie przez oddalonych od siebie rozmówców.

[8] O zależności pomiędzy doborem specjalnych określeń schlebiających odbiorcy a względami pragmatycznymi, jakie ma na uwadze nadawca, pisze K. Ożóg (*Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*, Warszawa 1990, s. 63).

Pożegnania

Zakończenie listu, podobnie jak końcowa faza kontaktu telefonicznego czy zwykłej rozmowy, charakteryzuje się szczególnym nagromadzeniem aktów o funkcji grzecznościowej[9]. Przeprowadzone analizy pozwalają na wyróżnienie uniwersalnych, niezależnych od typu komunikacji środków i zwrotów służących przerwaniu kontaktu listowego oraz prowadzą do wydzielenia i charakterystyki grupy sformułowań wykorzystywanych z upodobaniem przez J.I. Kraszewskiego.

Intencja pożegnania może być (podobnie jak intencja powitania) wyrażona w sposób bezpośredni, tj. za pomocą konstrukcji z użytym czasownikiem performatywnym *żegnaj* lub pośrednio. W listach pisanych do Chodźkiewicza Kraszewski tylko jeden raz posługuje się bezpośrednim pożegnaniem:

Żegnam Cię i rękę Twoją ściskam [...] Twój wierny – 77

We wszystkich pozostałych listach interpretacja wypowiedzenia finalnego jako pożegnania wymaga od adresata znajomości reguł i zasad kulturalnego zakończenia rozmowy, gdyż w płaszczyźnie powierzchniowej tekstu performatyw nie występuje. Może ona mieć postać pożegnania realizowanego za pomocą formuły komentującej grzecznościowe gesty towarzyszące pożegnaniu[10] oraz / lub zwrotu wyrażającego szacunek dla odbiorcy, np.:

Ręce Twe całuję – 32
Ściskam dłoń Twoją serdecznie – 42
Całuję Cię serdecznie – 220
Ściskam Was serdecznie – 109
Kończę, sciskając Cię serdecznie – 195
Proszę przyjąć wyrazy szacunku i przyjaźni – 2
Wasz wierny – 6
Najwdzięczniejszy Wasz cały – 25
...zawsze wierny i przywiązany przyjaciel i sługa – 73
Twój wierny stary sługa i przyjaciel – 204
Twój zawsze wdzięczny sługa i wierny przyjaciel – 212

Znacznie częściej jednak w zakończeniu listów dostrzec można formuły pożegnalne o strukturze bardziej złożonej niż powyżej. Dzieje się tak w wyniku obudowania wskazanych aktów pożegnania przez akty o innych funkcjach komunikacyjnych, co jest zabiegiem niezwykle ważnym z punktu widzenia grzeczności. Nadawca przed zerwaniem kontaktu zwykle raz jeszcze przeprasza adresata za kłopoty, których mu przysporzył, wyraża wdzięczność za wyświadczoną przysługę, ponawia prośby, składa

[9] M. Marcjanik, op. cit., s. 243.

[10] Komunikacja listowna, nie mogąc korzystać z żadnych zachowań pozawerbalnych (takich jak na przykład: uścisk dłoni, pocałunek, uchylenie kapelusza, skinienie głową, uśmiech itp.), posługuje się sformułowaniami, które stanowią ich językowe ekwiwalenty. Por. T. Rittel, *Frazeologizmy z pola „miłości przykładniej" Elżbiety Drużbackiej – Słowo i gest. Studia z Filologii Polskiej i Slowiańskiej*, 37, Warszawa 2001, s. 99–127.

życzenia lub pozdrawia[11], niekiedy też wybiega myślą w przyszłość do kolejnego listu lub spotkania. W ten sposób dba o przychylność odbiorcy, projektując kolejne interakcje. Poniżej kilkanaście formuł pożegnalnych tego właśnie typu:

Tysięczne życzenia z serca i duszy na Rok Nowy i w nadziei – do zobaczenia – 18
Pytam tylko i pozdrawiam nowy kłopot przynosząc – 36
Serdeczny uścisk dłoni od wdzięcznego a Wam oddanego przyjaciela i sługi – 39
Jeszcze raz dzięki serdeczne i uścisk dłoni – 40
Pozdrowienia i dzięki Wam – 45
Niech Cię Bóg zdrowo trzyma i daje wszystko dobre, którego ja życzę dla Was, pragnę, bo najserdeczniej kocham – 49
Ściskam serdecznie. Wesołego Alleluja – 70
Ściskam serdecznie a życzę zdrowia – 80
Jeszcze raz dziękuję i dłoń Twoją serdecznie ściskam z uczuciem najgorętszej wdzięczności – 113
Serdeczne dzięki, tysięczne pozdrowienia i do przyszłego listu – 122
Z duszy i serca Cię pozdrawiam, mój drogi, i proszę wierz mojej wdzięczności i stałej przyjaźni – 126
Pomódlcie się za mnie – 133
Niech Ci Bóg błogosławi i pokrzepia. Sciskam dłoń Twoją – 186
Tysięczne dzięki, całuję Cię serdecznie – 188
Przebacz mi moją natrętność, a wierz wdzięczności – 189
Niech Bóg błogosławi Ci, krzepi i pomaga. Sciskam Cię najserdeczniéj. Hr. Mniszchowi moje uszanowanie. Nie zapomnij o starym Twym wiernym przyjacielu i słudze – 210
Wszystkim braciom wygnańcom moje życzenia, a Ciebie, kochany Mój, sciskam Serdecznie, niech Bóg błogosławi – 215

Tylko kilka listów nie zawiera żadnych sformułowań, których intencją byłoby pożegnanie korespondencyjnego rozmówcy. Przygotowaniu adresata na wygaśnięcie kontaktu służyć mają wówczas zawarte w tekście przeprosiny za pośpiech, zwięzłość i pewną niedbałość językową, o rzeczywistym i zamierzonym końcu informuje zaś zamykający całość podpis nadawcy.

Podziękowania

Jak słusznie zauważają znawcy zagadnienia[12], podziękowania, należące do podstawowych i najczęściej używanych aktów etykiety grzecznościowej, stanowią zawsze reakcję na wcześniejszy bodziec. Mogą nim być w przypadku komunikacji listownej chociażby nadesłane upominki, życzenia, gratulacje, kondolencje, a zatem zachowania, które nie zostały w sposób bezpośredni i zamierzony sprowokowane przez przyjmującego je adresata. Niekiedy jednak jeden z korespondentów kieruje do odbiorcy określone prośby, a ten zobligowany charakterem pewnej zależności

[11] Wszystkie typy grzecznościowych aktów towarzyszących pożegnaniu będą omawiane sukcesywnie przy uwagach na temat podziękowań, przeprosin i życzeń.

[12] K. Ożóg, op. cit., s. 36–37; M. Marcjanik, op. cit., s. 190.

w miarę swoich możliwości prośby te realizuje. W takiej sytuacji podziękowanie, które czasem wywołuje dodatkową reakcję umniejszającą zasługi partnera lub wyrażającą jego radość (za pomocą zwrotów typu „Drobiazg", „Nie ma za co", „Cieszę się", „Bardzo mi miło") jest ostatnim ogniwem szerszej interakcji językowej i społecznej.

Już sama ilość podziękowań kierowanych do Chodźkiewicza wskazuje na charakter dyrektywny wielu listów pisanych przez J.I. Kraszewskiego[13]. Przytoczone tu w wyborze sformułowania skłaniają do wniosku, iż Kraszewski zwykle posługiwał się podziękowaniem bezpośrednim, a zatem takim, które pozwalało na jawne wyrażanie intencji piszącego. Do najczęściej wykorzystywanych w tej funkcji performatywów należy oczywiście czasownik *dziękuję*, któremu towarzyszy czasem intensyfikujący modyfikator przysłówkowy w stopniu równym/ najwyższym (*bardzo*, *stokrotnie*, *serdecznie*, *najserdeczniej*) lub rozbudowana konstrukcja przyimkowa. Oto kilka przykładów:

Dziękuję za przyjęcie moich Podolaków – 82
List Twój tylko co odebrałem. **Dziękuję** Ci za niego – 119
Bardzo Ci **dziękuję** za Twój list, który dziś odebrałem – 124
Przepraszam i **stokrotnie dziękuję** – 38
Serdecznie dziękuję, Bóg widzi, że gdyby nie konieczności, nie narażałbym Cię na te utrapienia – 33
Serdecznie za pamięć **dziękuję** i za dobre słowo dane „Szalonej" – 68
Dziękuję serdecznie za pamięć o ś. Józefie – 69
Dziękuję najserdeczniej, mój drogi Władysławie, za Joanna... – 191
Daruj, że Cię nudzę. Dziś jest dzień odczytu Twego, za który **z duszy dziękuję** – 28
Dziękuję bez miary, z głębi duszy przejętej dobrocią Waszą – 17

Jeśli przyjąć, że funkcja intensyfikująca wielu przysłówków osłabła wskutek częstego użycia[14] a sam czasownik performatywny *dziękuję* w przekonaniu nadawcy jest niewspółmierny w stosunku do wyświadczonych przez adresata przysług, wówczas znajdują zastosowanie konstrukcje bezokolicznikowe oraz warianty bardziej oficjalnego podziękowania, np.:

Nie chciałbym Cię zamęczać listami, ale **dziękować muszę!** – 29
Wdzięczności nie potrafię Wam **wyrazić**, możecie ją uczuć we mnie, ale wypisać – nie umiem – 16
Nie wiem, jak mam dziękować! Ręce całować! Za nogi ściskać.... Taki jestem biedny, że gdy myślę się wywdzięczyć – choć licho – nie umiem nic innego znaleźć, chyba dedykację – 24

[13] Termin „dyrektywny" ma tutaj znaczenie szerokie, odwołujące się do wyróżnionej przez Searle'a wśród pięciu głównych kategorii aktów mowy klasy wypowiedzeń, których wspólnym celem jest skłonienie rozmówcy do określonego działania (chodzi zatem o pytania, prośby, rady, rozkazy, żądania itp.).

[14] K. Ożóg, op. cit., s. 37–38.

Dziękować nie umiem i nie chcę, a pana Boga proszę, aby mi dał dowieść, że na Twą przyjaźń zasłużyłem i że ja odpłacam całem też sercem – 34
... **muszę** jeszcze **po stokroć podziękować** – 113
Spieszę Ci **dziękować** i odpowiedzieć – 188
W tej chwili list Twój i wexel mnie doszedł i **Spieszę** Ci **z duszy i serca podziękować** za nie – 193
... **spieszę** choć kilku słowami **podziękować** – 213
Do Smierci wdzięczen będę. Jestem wzruszony i przejęty – 16
Tylko **kilka słów podziękowania** i odpowiedzi... – 74
Bardzo, bardzo Ci **wdzięczen jestem** za tą wielka kobyłę Plauta z adhyrencjami, która mnie doszła w całości. **Bardzo wdzięczen** i za kredyt – 185

Wśród podziękowań bezpośrednich wymienić warto także zwroty zawierające rzeczownik nieodmienny *dzięki*, któremu może towarzyszyć przydawka. Sformułowania te są charakterystyczne dla sytuacji nieoficjalnych, stanowią poufały wariant podziękowania o mniejszej wartości honoryfikatywnej w porównaniu z *dziękuję*[15], mogą również wchodzić w skład aktu pożegnania. Potwierdzeniem tych wniosków niech będzie kilka zamieszczonych tu przykładów:

Dzięki za pamięć i bodaj byście byli prorokiem – 135
Pozdrowienia i **dzięki** Wam – 45
Jeszcze raz **dzięki serdeczne**... – 40
Serdeczne dzięki i za list, i za cudowne odzyskanie mojego starego towarzysza podróży – 44
Serdeczne dzięki, tysięczne pozdrowienia i do przyszłego listu – 122
Tysięczne dzięki – 26
Tysięczne dzięki, całuję Cię serdecznie – 188

Intencja podziękowania może być wreszcie wyrażona w sposób pośredni za pomocą komplementu lub grzecznościowej pochwały skierowanej pod adresem rozmówcy, w tej funkcji sporadycznie występują konwencjonalne życzenia, podziękowanie religijne, a nawet formuły informujące o zadowoleniu nadawcy i chęci zrewanżowania się odbiorcy za wyświadczone przysługi[16]:

Jesteś moim dobrodziejem prawdziwie, a ja **nie wiem, jak dziękować** – 25
Niech Bog płaci! – 34
Niech Bóg Wam płaci za wszystkie dowody serca, życzliwości, przyjaźni, jakiemiście mnie obsypali – 39
Bóg zapłać za list Twój – 196
... jaki ja jestem nieszczęśliwy, że Ciebie tak zamęczać muszę, a **Ty jesteś tak dobry**... – 32

[15] R. Huszcza, *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*, Warszawa 1986, s. 203.
[16] K. Ożóg, op. cit., s. 37–41.

Niech Bóg płaci to serce Twe dla mnie. Do Śmierci wdzięczen będę. Jestem wzruszony i przejęty – 16

Farby z łaski Twej otrzymałem i wszystko całe, doskonałe, za co **niewiem** prawdziwie, **jak dziękować. Byłbym** szczęśliwy, **gdybym mógł kiedy czynem okazać wdzięczność moją** – 32

Na koniec tej części warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden sposób okazywania wdzięczności przez autora analizowanych listów. Chodzi bowiem o omówione już formuły inicjujące kontakt z odbiorcą lub służące jego wygaszaniu. W skład większości zwrotów powitalnych wchodzą przymiotniki a nawet rzeczowniki waloryzujące osobę adresata (*drogi, najdroższy, kochany, łaskawca*), zaś zwroty pożegnalne operują frazeologią informującą o zobowiązaniu i oddaniu nadawcy.

Przeproszenia

Użycie formuł przepraszających, których celem jest spowodowanie, by rozmówca nie czuł w stosunku do osoby składającej przeproszenia niczego złego[17], służy budowaniu atmosfery grzecznościowej[18]. Są to (podobnie jak podziękowania) akty o charakterze reaktywnym, ich funkcja polega na rozładowywaniu napięć między członkami społeczeństwa w sytuacjach konfliktowych.

W analizowanych listach dominują przeproszenia o charakterze bezpośrednim, wykorzystują one moc illokucyjną użytego perfomatywu *przepraszam* (najczęściej w 1 os. l. poj., niekiedy w formie bezokolicznika – w orzeczeniu modalnym). Jest on charakterystyczny zarówno dla kontaktów oficjalnych, jak również towarzyskich i rodzinnych, w skład formuły wchodzą niemal zawsze inne elementy, stanowiące obudowę aktu przeprosin i służące językowej perswazji. W funkcji modyfikatorów występują przysłówki w stopniu równym bądź najwyższym, dopełnienie dalsze (lub wypowiedzenie podrzędne dopełnieniowe) informuje o tym, za co się przeprasza, zaś spójnik przeciwstawny *ale* wprowadza uwagi o charakterze usprawiedliwienia[19]:

Przepraszam za spóźnioną odpowiedź – 2

Przepraszam tylko za narzucony kłopot i ciężar, przyrzekając, że żadnym nowym obarczać nie będę – 50

Rzuć, proszę, list mój, zaadresowawszy, na pocztę. **Przepraszam** – 99

Za Voltaira **przepraszam** – 185

Muszę Cię ciągle **przepraszać** za to, żem naraził na tyle nieprzyjemności z powodu tego nieszczęsnego Towarzystwa [...]. **Przepraszam** – 11

Chociaż dziś list wysłałem, jestem znowu zmuszony prosić o farby [...]. **Przepraszam** stokrotnie – 30

[17] A. Wierzbicka, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, pod red. T. Dobrzyńskiej i E. Janus, Wrocław 1983, s. 130.

[18] E. Grodziński, *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień filozofii języka*, Wrocław 1980, s. 90.

[19] K. Ożóg, op. cit., s. 48–51; M. Marcjanik, op. cit., s. 222–228.

Nieskończenie **przepraszam** za moją natrętną korespondencją – 78

...**muszę** jeszcze po stokroć podziękować i **przeprosić** Cię za wszystkie utrapienia, jakie miałeś ze mną w Paryżu [...]. Zmiłuj się nie miej mi za złe i zapomnij o tem niedołęztwie – 113

Przepraszam Cię stokrotnie za ten ciężar narzucony, ale ratuj mnie, bo raz się podjąwszy, muszę doprowadzić do końca, a b e z C i e b i e ja nic nie zrobię – 44

...łasce Twej tę sprawę polecam. [...]. **Przepraszam** Cię najmocniej, ale do kogoż się udać? – 184

Przepraszam Was, ale pisałem Correntiemu, żeby Rotschildom radził Was o ilustracje konsultować – 16

W funkcji performatywnej występują nieco rzadziej formuły, których celem jest odzyskanie przychylności odbiorcy. Operują one czasownikiem w trybie życzącym, grzecznościowe *proszę* tkwi w ich strukturze głębokiej, np.:

Daruj, że Cię nudzę. Dziś jest dzień odczytu Twego, za który z duszy dziękuję – 28

Jestem tem niewypowiedzianie znudzony, że Ci się muszę naprzykrzać. **Daruj**, ale cóż począć było! – 31

Daruj mi moje **winy** i **zachowaj łaskę** swą – 46

Sztychy w tece upakowane pójdą w pace drewnianej, pewnie koleją. **Daruj**, że Cię obarczam niemi – 123

Darujcie mi, że i krotko piszę, i może nie zawsze się to kupy trzyma, co na papier rzucam, bo i ciało, i duch w rozStroju niewypowiedzianym – 180

Przebacz mi, kochany mój, drogi, że Was obarczam, a **zachowuj** mi **swą łaskę i przyjaźń** – 20

Przebacz mi, że ja ogłupiony chorobą i kuracją do najwyższego stopnia, o ś. Władysławie nie pamiętałem, ale wierz mi, że moje najlepsze, najgorętsze życzenia zawsze i stale, dni nie patrząc, są jednakowe – 79

Jeszcze nie mogę przyjść do siebie i nie bardzo też pisać mam siłę. **Przebacz** więc list krótki, i nie do rzeczy, a razem kłopot o Plauta. Plauta potrzebuję łacińskiego koniecznie. [...]. Ściskam serdecznie, **przebacz i nie gniewaj się** – 84

Nie gniewaj się, Szanowny Panie, bom temu cale niewinien, a mam nadzieję nieco później poprawić, co się dziś stało i szczèrze tego pragnę – 1

Przeproszenia pośrednie informujące o ubolewaniu pisarza, poczuciu własnej winy lub o nieszczęśliwym zbiegu okoliczności w listach do Chodźkiewicza nie występują zbyt często. Ich obudowa językowa może mieć postać analogiczną do tej, która towarzyszy przeprosinom bezpośrednim, np.:

Szczèrze **boleję**, żem niepotrafił Wam usłużyć skutecznie – 3

...**Peccavi** – ale nie ja. Bez mej wiedzy wciągnięto mnie w ten impasse, a ja Was pociągnąłem [...]. Wiem, żem Was, kochany Panie Władysławie, naraził na rodzaj nieprzyjemnego męczeństwa – 9

Aż mi wstyd, że Cię tem obarczam – 23

Niezmiernie mi przykro, że Twoja dobroć dla mnie naraziła Cię na nieznośne kłopoty – 46

Niezmiernie mi przykro, że tak nieudolnie Ci służym – 63

Do przeprosin pośrednich zaliczyć wypada również dłuższe wypowiedzi, w których nadawca listu donosi o skrupułach i wątpliwościach jakich doświadcza, kiedy jest zmuszony prosić adresata o kolejną przysługę, np.:

Jestem prawdziwie w rozpaczy, że mnie zmuszają tutejsze najdziwniejsze stosunki – bo nic ani zmienić ani wyeskontować nie można – znowu Cię napastować, narażać na stratę czasu, no i wydatki i kłopot... – 31

Mój drogi, mój drogi, jaki ja jestem nieszczęśliwy, że Ciebie tak **zamęczać muszę**, a ty jesteś tak dobry. Mam **zgryzoty sumienia**... – 32

Prawdziwie **skłopotany** jestem tém, iż niemal co dzień muszę Ci listem i **jakąś prośbą się naprzykrzać**, ale tak się składają moje nieszczęśliwe sprawy, że nie **tylko boleć sam, ale drugich męczyć muszę** – 140

Wszystko wskazuje na to, że przeproszenia składane przez Kraszewskiego nie stanowią repliki na wypowiedź czyniącego wyrzuty partnera, ale wynikają z przemyśleń i autorefleksji pisarza, który poniewczasie zdaje sobie sprawę z przysparzanych Chodźkiewiczowi kłopotów i daremności wielu jego usilnych starań. Nie dysponując listami tego ostatniego, można tylko domniemywać, iż z dużą wyrozumiałością i szacunkiem odnosił się on do kolejnych próśb i zachcianek starego i schorowanego przyjaciela.

Życzenia

Akty życzeń są, według znawców zagadnienia, aktami realizowanymi ze względu na określoną okazję[20]. Może mieć ona charakter zarówno indywidualny (imieniny, urodziny, ważne wydarzenia w życiu), jak i ogólny (np. święta ustanowione przez państwo lub święta kościelne).

Charakterystyczną cechą omawianych tu zwrotów grzecznościowych jest występowanie w stałych miejscach tekstu listowego. Najczęściej życzenia stanowią obudowę aktów pożegnania (wraz z pozdrowieniami, przeprosinami lub słowami wdzięczności), znacznie rzadziej nadawca przystępuje do pisania listu od złożenia życzeń. Stosunkowo niewiele wypowiedzeń o charakterze życzącym zawiera czasownik performatywny w formie osobowej (1 os. l. poj.):

Życzę Wam dobrego, jak najlepszego Roku i ściskam dłoń Waszą serdecznie – 4

Życzę Wam z Serca zdrowia i proszę mocno o dobrą pamięć o mnie, a czasem o jakie słowo – 7

Niech Cię Bóg zdrowo trzyma i daje wszystko dobre, którego ja życzę dla Was – 49

Życzę z duszy lepszego zdrowia jak moje – 57

Niech Bóg da wszystko dobre na ten Rok Nowy, z duszy i serca życzę – 66

Ściskam serdecznie i **życzę, żeby Twojej małej się polepszyło** – 68

Ściskam Cię serdecznie i **życzę, aby Ci Bog dał wszystko, czego pragniesz** – 94

Życzę Ci zdrowia, zdrowia i spokoju a swobody, nieocenionych skarbów, których mnie tak braknie – 134

[20] M. Marcjanik, op. cit., s. 63.

W kilku przypadkach Kraszewski posługuje się wypowiedzeniem eliptycznym[21] z pominiętym performatywem *życzę* (lub jego synonimem), niekiedy też używa sformułowań bliskoznacznych: *ślę, składam, ponawiam życzenia*:

Tysięczne życzenia z serca i duszy na Nowy Rok – 18
Jeszcze raz **najlepsze życzenia na Święta i Rok Nowy** – 64
Ślę Ci nawzajem najserdeczniejsze życzenia Wesołego Allelujah – 70
Ściskam Cię serdecznie i jeszcze raz **najlepsze życzenia** – 79
Pierwszy dzień roku i pierwszy list tegoroczny, **masz** więc pierwociny – i **serdeczne życzenia** – 90
Życzenia N. Roku ponawiam i ściskam dłoń Twoją serdecznie – 187
Weselszego niż moje Alleluja – 198

Składający życzenia pisarz sięga niezwykle często po formuły religijne i, co nader ciekawe, czyni to nie tylko w kontekście świąt kościelnych. Jako że wiele spośród tych zwrotów zostaje umieszczonych w zakończeniu tekstu listowego, zatem należy je traktować jako życzenia w funkcji zwrotów pożegnalnych[22]:

Niech Ci Bog błogosławi w tym Roku i zawsze – 13
Zdaje mi się, że w liście przeszłym przesłałem życzenia Świąt i dobrego N. Roku, **niech Bóg Ci w nim i na długie lata błogosławi we wszystkiem** – 130
Niechże Bog nadchodzącemu 1884 błogosławi. Niech Ci on przyniesie wszystko, czego pragniesz – 130
Niech Bóg Wam da wesołe Alleluja – 141
Niech Bóg daje Wam jak najlepszy skutek z pobytu Waszego nad morzem – 51
...niech Bóg da Ci wszystko dobre i osładza życie i krzepi – 58
Bóg daj wszystko dobre – 65
Niech Cię Bog w lepszem zdrowiu i siłach trzyma – 75
Niechże was Bóg strzeże i pomaga, aby poszło szczęśliwie – 81
Niechże Pan Bóg na nowéj kwaterze błogosławi Wam, kochany mój, i daje pokój i swobodę, której potrzebujesz, a nie masz – 82
Ściskam serdecznie dłoń Twoją, **niech Ci Bóg da zdrowie i spokój ducha** – 127
Niech Bog choć Tobie da co pomyślnego, aby mnie pocieszył, bo nieustannie mam na oczach położenie Twe i rozpaczam, że w niczem Ci użytecznym być nie mogę – 199
Niech Bog Wam błogosławi i pokrzepia, a zachowajcie mi, proszę, współczucie i przyjaźń – 211

Niektóre akty życzeń są wyrażone strukturami bardziej skomplikowanymi, wchodzić mogą w skład dłuższych wypowiedzeń, np.:

[21] Na daleko posuniętą językową zwięzłość aktów życzeń zwróciła uwagę w ślad za J. Bartmińskim M. Marcjanik, op. cit., s. 64.

[22] Taki właśnie typ pożegnań pośrednich wyróżnił K. Ożóg w swojej pracy *Zwroty grzecznościowe...*, s. 28.

...**chcę** Wam, kochany Panie Władysławie, **przesłać na drogę – szczęść Boże i najserdeczniejsze życzenia, aby się ona powiodła i miłą Wam była**. Jak ja jej Wam zazdroszczę [...]. **Jedźcież Wy i wracajcie zdrowo** [...]. **Szczęść Boże**, ale kiedy z powrótem? [...]. Myślą i sercem pojadę z Wami. **Niech Bóg szczęści** – 15

Przebacz mi, że ja ogłupiony chorobą i kuracją do najwyższego stopnia, o ś. Władysławie nie pamiętałem, ale **wierz mi, że moje najlepsze, najgorętsze życzenia zawsze i stale, dni nie patrząc, są jednakowe. Niech Bog błogosławi i pomaga** – 79

Starodawnym obyczajem posyłam polski opłatek z najlepszemi życzeniami zdrowia, powodzenia, spokoju ducha, wszelkiego dobra. Niech Bóg da, jak ja życzę – 64

Miałem dużo, dużo przykrości i kłopotow temi czasy, tandem i strat. W wypadkach warszawskich u Ś. Krzyża synowa moja o mało nie padła ofiarą. Syn leży chory mocno. Drugi miał być u mnie na Święta – nie przybył. W Warszawie zamęt i strach paniczny przesadzony. Cóż to było? **Nowego Roku winszować? Życzyć jednak trzeba, aby przyszły lepszy był i to życzenie z serca Wam ślę. Na nieboszczyka 1881 skarżą się wszyscy, i ja też, ale – aby no – gorsi nie byli nastepcy** – 65

Wyzdrowiej prędko i nie cierp, a napisz mi, żeś zdrów – 183

Wszystkim braciom wygnańcom moje życzenia, a ciebie, kochany moj, sciskam Serdecznie, **niech Bog błogosławi** – 215

Przytoczone tutaj przykłady skłaniają do wniosku, iż składający życzenia Kraszewski miał na celu nie tylko zadośćuczynienie tradycji. Chociaż najczęściej posługiwał się konwencjonalnymi formułami, to, modyfikując je, dokładał wielu starań, by uwzględniały one aktualną sytuację oraz rzeczywiste potrzeby i dążenia adresata. Większość życzeń posiada w związku z tym urozmaiconą i zróżnicowaną postać językowo-stylistyczną. Kiedy nadawca cierpiący na niedostatek zdrowia, spokoju i swobody kształtuje swoją wypowiedź w sposób ukazujący jego własne pragnienia, wówczas wypowiedź ta nosi dodatkowo znamiona zindywidualizowania i szczerości.

* * *

Wskazane i omówione tutaj akty etykiety grzecznościowej skłaniają do wniosku, że nadawca listów z dużą swobodą i wyczuciem sytuacji wykorzystywał poszczególne zwroty o wielowiekowej tradycji i rozmaitym nacechowaniu stylistycznym. W razie potrzeby nadawał im postać nieszablonową, odwoływał się dosyć często do kompetencji komunikacyjnej[23] i kulturowej[24] adresata, który pośrednie akty mowy (z pominiętym czasownikiem performatywnym *witam*, *żegnam*, *przepraszam*, *dziękuję*, *życzę*) mógł w sposób adekwatny do zamiaru nadawcy odebrać. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, lokalizacja tego typu wypowiedzeń w obrębie tekstu

[23] D. Hymes, *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics*, J.B. Pride, H. Holmes, ed., Harmondsworth, 1972, s. 269–293 za: T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 23–25.

[24] M.in.: A. Piotrowski, *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:] A. Schaff, *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, Wrocław 1980.

jest determinowana przez właściwości gatunkowe listu (miejscami o szczególnie dużym ich nasileniu są początek i koniec wypowiedzi listownej).

Proporcje, jakie widać pomiędzy liczbą próśb, pytań i rad, a ilością składanych przez pisarza podziękowań i przeprosin, pokazują, że analizowana korespondencja była nie tylko namiastką rozmowy towarzyskiej z osobą zaufaną, ale także środkiem umożliwiającym realizację wielu celów praktycznych. Gdyby nie formuły służące budowaniu lub utrzymywaniu owej „atmosfery grzecznościowej", wiele aktów dyrektywnych kierowanych przez Kraszewskiego do Chodźkiewicza mogłoby się zakończyć niepowodzeniem.

Acts of the 19th century politeness etiquette (on the base of J.I. Kraszewski's letters to Wł. Chodźkiewicz)

Abstract

The paper deals with the issue from the field of speech act theory including a study of a collection of about 220 private letters dating from the latter part of the 19th century. Several speech acts like greetings, farewells, thanks, apologies, and wishes were arranged to show differentiation of their illocutionary power as well as different character of the studied text types. It was also described how the author of the letters (J.I. Kraszewski) had been using particular traditional expressions of great antiquity giving them not commonplace form if necessary. The relations between types of the analyzed texts and localization of acts of politeness etiquette was also considered. The aim of such politeness acts is to inform about positive emotions that the sender of these expressions feels to the receiver of them.

Conventionalisms having been prevalent in the 19th century were considered from the perspective of their primary function of constant creation and maintaining special politeness atmosphere of relations between people.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

V. PRAGMATYKA DZIENNIKARSKICH WYPOWIEDZI W RADIU I TELEWIZJI

Barbara Boniecka,
Jolanta Panasiuk

Typy wiedzy a ich kontekst pragmatyczny

Nie masz naturalniejszej wiedzy, jak żądza poznania
Michel Montaigne

W definicjach terminu *wiedza* uwzględnia się dwie perspektywy. Z jednej strony pojęcie to może być rozumiane rezultatywnie – jako ogół wiadomości zdobytych w wyniku procesu uczenia się, z drugiej zaś – procesualnie, tzn. jako sposób mentalnego porządkowania rzeczywistości. W tym artykule będzie chodziło o tę drugą.

Systematyczny i instytucjonalnie zorganizowany proces nabywania wiedzy wiąże się z kształceniem szkolnym. W tradycji pedagogicznej rysują się trzy główne zasady doboru treści kształcenia. Przyswajana w szkole wiedza powinna:

1) reprezentować całokształt dorobku ludzkości,

2) służyć wytworzeniu cech społecznie pożądanych,

3) pozwalać uczniom na rozwój ich zdolności poznawczych, a szerzej – zdolności przystosowawczych i kreacyjnych[1].

Wiedza wiąże się więc z pojęciem twórczej aktywności, rozumianej jako odkrywanie czegoś dla siebie nowego, intelektualnie wartościowego[2]. Tego typu postawy twórcze, będące dyspozycją każdego zdrowego człowieka[3], są osiągane za sprawą kształcenia i wychowania. O potencjale twórczym jednostki decydują zdolności intelektualne, a typ posiadanej wiedzy wynika z możliwości kreacyjnych[4].

[1] Por. opracowanie *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1995, rozdz. V. *Program szkolny*, s. 180–211.

[2] Por. D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 1996.

[3] Potwierdzają to opinie wielu psychologów, m.in. S. Szumana i J. Piageta. Por. też Z. Pietrasiński, *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza", t. XXX (XLIV), 1987, nr 3, s. 249–271.

[4] Według wielu wybitnych przedstawicieli psychologii humanistycznej (E. Fromm, C. Rogers, A. Masłow), wiedza ujmowana jest jako wartość nadająca życiu ludzkiemu sens w sposób podmiotowy, tj.

Wiedza opisywana bywa ze względu na jej przedmiot: *wiedza z jakiejś dziedziny, gałąź wiedzy* (*wiedza techniczna, wojskowa, rolnicza; wiedza o sztuce, społeczeństwie, sporcie* itp.); typ racjonalności: *wiedza naukowa, potoczna, naiwna, praktyczna* itp.; zakres: *wiedza szkolna, encyklopedyczna, fragmentaryczna, ogólna* itp.; jakość: *wiedza usystematyzowana, gruntowna, utrwalona* itp.; także ze względu na to, do kogo należy: *wiedza subiektywna, obiektywna* itp.

Zarówno typ posiadanej wiedzy, jak również sposoby dochodzenia do niej zależne są od środowiska, w którym człowiek przebywa. Niebagatelną rolę w kształtowaniu umysłowych postaw w dzisiejszym świecie odgrywają środki masowego przekazu, w tym radio. Poprzez radio informuje się o zjawiskach otaczającej rzeczywistości, kształtuje się opinie o faktach, utrwala postawy społeczne, modeluje gusta, słowem – radio uczy, wychowuje, a czasem bawi. Takie cele zostały skodyfikowane w „Ustawie o radiofonii i telewizji"[5].

Przedmiotem niniejszego artykułu będzie merytoryczna zawartość tekstów audycji radiowych adresowanych do młodzieży w wieku szkolnym. Ze względu na ten typ słuchaczy, treści programu radiowego mają znaczenie szczególne w kształtowaniu społecznego obrazu świata, tworzeniu hierarchii wartości, propagowaniu określonych zasad postępowania.

Materiał badawczy obejmuje nadawany przez radiową rozgłośnię lubelską cykl audycji dla młodzieży „Pora na Juniora"[6]. Rozważeniu poddanych zostało kilka podstawowych zagadnień. Po pierwsze omawia się, jaki typ wiedzy znajduje eksplikację w programie radiowym przeznaczonym dla młodzieży szkolnej. Ponadto inte-

poprzez sam proces tworzenia i jego znaczenie dla rozwoju i samorealizacji twórcy, nie zaś poprzez wytwór tego procesu i jego znaczenie dla społeczeństwa czy kultury. Aktywność twórcza odnosi się nie tylko do sfery poznawczej, lecz także sposobów przeżywania i działania, kontaktów międzyludzkich, czy w ogóle myślenia twórczego.

[5] Rozdział 1 art. 1. punkt 3. oraz punkt 3a. Ustawy o radiofonii i telewizji ujednoliconej przez KRRiTV na podstawie „Dziennika Ustaw" z 1993 r. nr 7. poz. 34. i z 1995 r. nr 66. poz. 335. oraz nr 142. poz. 701. mówi, że: „Zadaniem radiofonii i telewizji jest ułatwianie korzystania z oświaty i dorobku nauki" i „upowszechnianie edukacji obywatelskiej". Rozdział 4. art. 2. punkt 5. oraz art. 25. punkt 3. z kolei podają, że „Programy publicznej radiofonii i telewizji powinny służyć rozwojowi kultury, nauki i oświaty, ze szczególnym uwzględnieniem polskiego dorobku intelektualnego i artystycznego", a „Audycje oświatowe powinny odpowiadać wymogom zawartym w szkolnych programach nauczania".

[6] Poddany analizie korpus tekstów jest dość jednolity. Wszystkie audycje wchodzą w obręb jednego cyklu opatrzonego wspólnym tytułem, nadawane są o jednakowej porze (19:30) w określony dzień tygodnia (piątek). Znana jest charakterystyka socjologiczna zarówno nadawcy (jest to względnie stały zespół kilkunastoletnich dziewcząt i chłopców przygotowujących program), jak i odbiorcy komunikatu (młodzież szkolna). Struktura poszczególnych audycji w obrębie cyklu jest powtarzalna, a liczne wskaźniki nawiązania pomiędzy kolejnymi częściami cyklu spajają je w całość uporządkowaną czasowo i logicznie. Takie ukształtowanie audycji, w którym zakłada się trwałość i ciągłość kontaktu, wpływa na mechanizmy integracyjne środowiska młodzieżowego, stwarza poczucie wspólnoty założonych odbiorców programu i jego autorów. Wszystkie materiały nagrano na taśmy magnetofonowe, po czym przetranskrybowano. Korpus tekstów poddanych analizie stanowi 10 półgodzinnych audycji wyemitowanych przez Radio Lublin w piątki, w okresie od listopada 1997 r. do kwietnia 1998 r. (łącznie pięć godzin nagrania, co stanowi ok. 100 stron maszynopisu transkrypcji).

resujące wydało się, w jakim stopniu merytoryczna zawartość audycji radiowych wyzyskuje zmienne wynikające z założonej sytuacji komunikacyjnej (pragmatycznej), czy treści emitowane na antenie radiowej korespondują z doświadczeniami słuchaczy zdobytymi w toku edukacji szkolnej i jakie funkcje spełnia poprzez swą treść audycja radiowa w ogólnym procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Następnie, jakie formy wypowiedzi służą przekazaniu wiedzy, w jaki sposób gatunkowy kształt audycji radiowej koresponduje z typem przekazywanej wiedzy i specyfiką medium.

Przedmiot wiedzy

Dziedzina wiedzy prezentowana na antenie radiowej związana jest obligatoryjnie z realizowanym tematem[7]. Zawartość treściowa poszczególnych audycji wynika ze schematu programu, w każdym bowiem cotygodniowym odcinku realizuje się struktura całego cyklu. Stałe pozycje – „kąciki" – opatrzone często tytułami, np. „Klub Pasjonata", „Co nowego w kulturze?", „Konkursy", lekcja angielskiego, określają ogólnie krąg tematyczny programu. Bywa, że audycje zyskują charakter okolicznościowy, wiążą się np. z uprawianiem sportów zimowych, obchodzeniem świąt Bożego Narodzenia czy andrzejek, aktualnymi imprezami kulturalnymi odbywającymi się na terenie Lublina i regionu oraz akcjami charytatywnymi, w których organizowanie włączony jest zespół autorów „Pory na Juniora".

Tematyka podejmowana w „Juniorze" koresponduje z uwarunkowaniami socjopsychologicznymi odbiorców. Typ wiedzy przedstawiany na antenie odpowiada tematycznym centrom zainteresowań młodzieży. Dotyczą one sposobów spędzania wolnego czasu (sportu, kultury) czy pasji (muzykowania, łyżwiarstwa, graffiti). O tematycznym kształcie programu, choć w ograniczonym zakresie, mogą decydować sami słuchacze, kontaktując się z autorami audycji listownie lub telefonicznie.

Audycje tworzące badany tu cykl są z reguły wielotematowe. W obrębie tematów ogólnych dałoby się wymienić podtematy, całość jawi się więc jako układ hierarchiczny. Tematyczne ukształtowanie audycji z cyklu „Junior" znajduje odbicie w leksykalnosemantyczej zawartości tekstów. Tematy okolicznościowe grupują wprawdzie stałe, ale bogate słownictwo, frazeologię i utarte struktury składniowe, np.: „Święta Bożego Narodzenia": – określenia czasu: *Nowy Rok, pierwsza gwiazdka, wigilijna kolacja;* – określenia świątecznego nastroju: *bezpieczeństwo, bliskość, ciepło, magia, radość, rodzinna atmosfera;* – nazwy tradycyjnych obrządków: *dzielić się opłatkiem, jedno nakrycie dla nieoczekiwanego gościa, pasterka, przychodzi Mikołaj, rozpakowywać prezenty, śpiewać kolędy, ubierać choinkę, życzenia spokojnych i zdrowych świąt;* – nazwy osób: *Jezus Chrystus, święty Mikołaj w czerwonym*

[7] Zob. B. Boniecka, J. Panasiuk, *Temat audycji radiowych. Sposoby jego wprowadzania i rozwijania*, „Annales UMCS", Lublin – Polonia, vol. XVIII, sectio FF, 2000, s. 59–84.

stroju, kolędnicy; – rekwizyty: *biały obrus, choinka, lampki, prezenty, sianko;* – potrawy: *dwanaście potraw, karp po żydowsku, kompot z suszonych śliwek.* W ramach tematu „Święta Bożego Narodzenia" przewijającego się w trzech kolejnych audycjach cyklu realizowane są hipotematy – „Tradycja świętego Mikołaja w różnych kulturach", „Zakupy przedświąteczne" i „Potrawy świąteczne w różnych krajach", które rozwijają poszczególne składowe tematu głównego. Przykładowo hipotemat potrawy świąteczne w różnych krajach ujawnia się m.in. poprzez słownictwo w rodzaju: *babeczki, bakalie, biały słodki sos, cherry, ciasteczka z korzennym nadzieniem, czosnek, deser owocowy z rodzynkami, galareta z ryby, gołąbki, grzanki, indyk faszerowany pikantnym nadzieniem ryżowo-mięsnym, jabłka, kiełbasa, kruche ciasteczka, migdał, nadziewany kasztanami indyk, oliwa, owsianka, pieczony indyk, pudding, pudding z owocami, ryba smażona, słodka czerwona papryka, soczewica, suszony dorsz, potrawy, zupa rybna, zawijaniec z makiem i orzechami.* Taka szufladkowa organizacja tematu w poszczególnych audycjach znacząco wpływa na spójność treściową cyklu, rozwija i systematyzuje wiedzę o tradycji obchodzenia świąt Bożego Narodzenia w Polsce i na świecie.

Audycje z cyklu „Pora na Juniora" w przeważającej większości dotyczą faktów z zakresu szeroko pojętej kultury, zarówno materialnej, jak i duchowej. Znamienne jest, że nastoletni słuchacze, wyposażeni w pewne doświadczenia życiowe i określony zasób wiedzy zdobytej w szkole nie podejmują już tematów służących np. wyjaśnieniu podstawowych praw świata przyrody[8]. Młodzież interesuje się kulturą, tradycją, obyczajowością, ciekawostkami naukowymi, przejawami twórczości artystycznej.

Wiedza kulturowa dotycząca zwyczajów związanych ze świętami Bożego Narodzenia bywa subiektywizowana w formie felietonu. Prezentacja tradycyjnych symboli w aktualnym kontekście – ekonomicznych praw rynku: popytu i podaży – sprawia, że ujawnione treści stanowią continuum wobec tego, co powszechnie wśród młodzieży znane. Poprzez nacechowanie aksjologiczne tekstu pojawia się w nim dodatkowo wartość kształcąca, daleka jednak od dydaktyzmu i moralizatorstwa:

> Święta już blisko. Jeszcze co prawda słyszymy w głowach rytmy andrzejkowych tańców, ale to już taki przedświąteczny czas. Ale jeszcze przed świętami, przed choinką i opłatkiem odwiedzi nas św. Mikołaj. Jutro. To znaczy odwiedzi tych, co wciąż w niego wierzą. Szczerze? Myślę, że tego typu dzieciaków jest coraz mniej. Zastanawiam się dlaczego? Może dlatego, że dziś nie tak jak dawniej w wielkim napięciu i z niecierpliwością nie czeka się na tego dobrotliwego staruszka w czerwonym stroju z wielkim worem prezentów na plecach. Dziś postacie Mikołaja przemykają po mieście już od drugiej połowy listopada. Rozumiem, że to chwyt handlowców, przedsiębiorców, którzy chcą w ten sposób powiększyć swoje zyski. Ale w rezultacie takich działań coś tracimy. Nie ma tej niemal bajkowej atmosfery, a św. Mikołaj po przyjrzeniu mu się dokładnie zostaje

[8] Te są domeną dzieci. Zob. B. Boniecka, J. Panasiuk, *Typy wiedzy a gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, praca zbiorowa pod redakcją J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 397–425.

zdiagnozowany jako młody chłopak z przyklejoną siwą brodą. Pewnie student dorabiający do stypendium. Inna sprawa to fakt, że tak naprawdę nie najważniejsze są zmiany zauważalne zewnętrznie. Ale te w nas, w środku. Coś się z nami stało.

Powyższy komunikat, mówiący o oczekiwaniu na św. Mikołaja, wskazuje też, że interpretacja rzeczywistości w kategoriach mitologicznych jest tak silna, iż ulega jej znaczna część społeczeństwa. Felieton czytany przez spikerkę udobitnia wspólnotowość wierzeń związanych z tradycją świąteczną i solidarność jednostek w podtrzymywaniu wiary i konwencjonalnej formy obrządku.

Prezentacja wiedzy o obyczajowości świątecznej może przybierać formę porady przesyconej mitologicznym postrzeganiem świata. Wiele z tych wyobrażeń można uznać za przykłady myślenia naiwnego lub naturalnego. Komunikatami zmierzającymi do ujawnienia potrzeby myślenia mitologicznego w życiu i związanego z nim rytuału są teksty horoskopów lub charakterystyki znaków zodiakalnych. Okazuje się, że tak odległa od doświadczenia wiedza może być wykorzystana w bardzo praktyczny sposób. Oto jak w wybieraniu prezentów pod choinkę można wykorzystać upodobania wynikające z astralnej charakterystyki obdarowywanych osób:

Waga kocha rzeczy piękne i stylowe, drobne ozdoby typu broszka, spinka do krawatu, natomiast Skorpiona ucieszy wszystko, co ma w sobie odrobinę namiętności. Arystokratycznemu Lwu wystarczy – przepięknie, najlepiej w złoty papier zapakować – prezent, natomiast Byk lubuje się w luksusie, jedzeniu, więc może kupimy mu prezent w tym kierunku? [...] Rak kocha wspomnienia, pamiątki, fotografie i różne inne drobiazgi, natomiast Rybę zadowoli bilet do kina czy dyskoteki. Baran to wieczne dziecko, więc ucieszy go wszystko, co nowe i oryginalne. Wodnik i Bliźnięta uwielbiają niespodzianki. [...] Koziorożec hołduje tradycji i historii. Strzelec woli prezenty ściśle związane z jego wymyślnym hobby, zawsze rozsądna Panna zadowoli się raczej praktycznym prezentem. Czy kupiliście już wszystkie prezenty? Jeśli nie, to biegiem do sklepu, bo czasu jest już naprawdę niewiele!

Regionalne rozgłośnie radiowe, a taką jest Radio Lublin, spełniają specjalną rolę w propagowaniu wiedzy o kulturze lokalnej. Informacje o działających w mieście i jego okolicach ośrodkach życia kulturalnego, prezentacja na antenie radiowej form ich działalności, harmonogram imprez kulturalnych odbywających się w regionie to stałe punkty audycji. Wiedza o sposobach realizowania pasji i uczestnictwa w kulturze pełni w audycjach adresowanych do młodzieży szkolnej specjalne funkcje wychowawcze: kształci aktywne postawy, ukierunkowuje na twórczą działalność, uczy także akceptowania rozmaitych zjawisk rzeczywistości, np. wychodzenia w ocenach ponad indywidualne upodobania i przyzwyczajenia. Programy radiowe, wpajając indywidualizm, propagują tolerancję wobec przejawów odmienności:

Obecnie... nnnn sam zauważam to w środowisku lubartowskim. Jest tych parę kapel yyy... robią tam, co mogą, trudno jest im się przebić z... rodzajem muzyki, który sami

próbują propagować. No jest jednak koncert zespołu... yyy... znanego zespołu w Lu.... na Lu... w Lubartowie, ściągnął taką publikę, że no... nie ściągnął żaden artysta, nawet ulubiony artysta Krzysztof Daukszewicz, mimo że zapełnił lubartowski ośrodek kultury. Podejrzewam, że gdyby występował w amfiteatrze, no nie miałby takiej publiki jednak jak... jak zespół ten, znany zespół disco polo.
– Tak gra orkiestra dęta LO im. ks. Kwiatkowskiego w Bychawie w Lubelskiem. No tutaj jest wiele utalentowanej młodzieży pochodzącej ze wsi. Ty skąd?
– Z Helenowa.
– Jak się nazywasz?
– Anna Werczuk.
– No, grasz na klarnecie, tu się nauczyłaś grać?
– Tak.
– Ty natomiast na saksofonie?

Wiedza faktograficzna o imprezach kulturalnych o zasięgu lokalnym podawana jest w formie zapowiedzi, informacji, ogłoszeń. Niemal w każdej audycji z cyklu „Junior" pojawia się blok „Co nowego w kulturze?" gromadzący wiadomości o różnych imprezach. Nie każde jednak ogłoszenie podawane jest w takiej samej formie. Sprawozdawczo-informacyjny styl ogłoszeń z powodzeniem bywa zastępowany w radiu bardzo sugestywnym, niemal poetyckim. Taki można odnaleźć w ogłoszeniu o konkursie recytatorskim. Deklamacja fragmentu wiersza dołączona do właściwych informacji ogłoszeniowych (miejsce, czas i rodzaj zdarzenia) stanowi najlepszą zachętę do wzięcia udziału w konkursie:

Mamy informację nie spóźnioną, właściwie aktualną, grudzień się jeszcze nie skończył. Na początku grudnia odbył się w Łomży Trzynasty Ogólnopolski Konkurs Recytatorski. Wzięli w nim udział między innymi Kamil Wojciechowski i Łukasz Fiuta. Yyy... chłopcy uczą się w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym przy ulicy Hirszfelda sześć w Lublinie i odnieśli tam, można powiedzieć, niesamowity sukces. Bardzo serdecznie wam gratulujemy. Dziś wszyscy będziemy mieli możliwość i niewątpliwą przyjemność posłuchania fragmentu jednego z nagrodzonych wierszy, a z Łukaszem Fiutą spotkamy się w jednym z najbliższych „Klubów Pasjonata."

Zastukaj palcem w ścianę.
Z dębowego klocka wyskoczy kukułka.
Wywoła drzewa, jedno i drugie, aż stanie las.

Niektóre zjawiska rzeczywistości lokalnej bywają interpretowane w kontekście wiedzy o obcej kulturze, w przypadku omawiania zajęć subkultury grafficiarzy – o kulturze zachodniej. Ogólna wiedza o modzie muzycznej, o stylach i ich przejawach w wyglądzie, zachowaniu itp. stała się podstawą poniższego tekstu:

– To przyszło z USA razem z kulturą hip hop. To jest właśnie graffiti i rap, skey... skejci, drewnach, Murzyni i te całe wansy, szerokie spodnie.

– No to było coś takiego, że po prostu młodzież w gettach zamiast wyżywać się i latać z pistoletami po ulicach, zaczęła sobie mmmalować i w ogóle jakieś zakłady i tak dalej. No i po prostu w ten sposób malując sobie, to oni się wyżywali.

Poziom wiedzy o kulturze wśród słuchaczy bywa weryfikowany w konkursach radiowych. Sprawdzana jest zwykle wiedza faktograficzna z różnych dziedzin: muzyki, filmu, sportu itp.:

– Pytanie numer trzynaście: Jaki film jest promowany przez ostatnią piosenkę „Elektrycznych Gitar"?
– Yyy To będzie *Kiler*.
– Oczywiście! Pierwszy punkt dla ciebie.

Wiedza przekazywana w audycjach radiowych przeznaczonych dla młodzieży pełni ważną funkcję poznawczą[9]. W audycjach z cyklu „Pora na Juniora" jest wiele potwierdzeń takiego rozumienia funkcji. Funkcja poznawcza najwyraźniej realizuje się w *zagadkach*. W znacznej mierze spełnia się także w *konkursach*, wszak chodzi w nich o odkrycie rzeczy nie wszystkim znanej lub znanej w niejednakowym stopniu. W „Juniorze" pytania konkursowe dotyczą głównie znajomości nazw młodzieżowych zespołów artystycznych (głównie zagranicznych), nazwisk piosenkarzy, utworów wokalnych lub instrumentalnych, wydawanych albumów, głośnych filmów, rzadziej wiedzy na temat pisarzy i ich dzieł, postaci historycznych i sportu.

Jak z powyższego wynika, przedmiotem wiedzy w audycjach radiowych z cyklu „Pora na Juniora" jest szeroko pojęta kultura. Zarówno nadawcy, jak i odbiorcy audycji – mający za sobą pewien etap edukacji szkolnej – reprezentują już taki zasób wiadomości, który pozwala im interpretować zjawiska zachodzące w przyrodzie, rozumieć przyjmowane role społeczne, znać sytuacyjne uwarunkowania swoich zachowań. Ciągle jednak nie do końca jasne są kulturowe korzenie różnych przejawów aktywności ludzkiej i kryteria ich oceniania.

Typ racjonalności

Podawane na antenie radiowej informacje mają różny status. Wynika on z przyjętego typu racjonalności. Sposoby rozpoznawania rzeczywistości mogą opie-

[9] Zdaniem A. Furdala, funkcja poznawcza spełnia się przede wszystkim w momencie nadawania nazw obiektom wyróżnianym w rzeczywistości. „Nazwy są znamieniem poznania ludzkiego" – pisze uczony. Człowiek określa nazwami wszystko i wszędzie. Tak czynią zarówno dzieci, jak i dorośli, prosty lud i poeci. Bez nazw nie można by było w sposób jasny i niezmienny odróżnić dwóch wyobrażeń. A. Furdal, *Językoznawstwo otwarte*, Opole 1977. Do komunikatów spełniających cele poznawcze w „Juniorze" należy zaliczyć teksty traktujące o sposobach nadawania imion w Polsce na przestrzeni wieków czy o tradycji czczenia św. Mikołaja, także o zwyczajach bożonarodzeniowych w różnych krajach: Grecji, Anglii, Australii, Meksyku itp. Podaje się w nich takie informacje, które nie są możliwe do zdobycia za pośrednictwem codziennych potocznych rozmów.

rać się na prawach logicznego rozumowania, wynikać z empirycznego doświadczenia, powstawać w efekcie sensualnej działalności człowieka lub opierać się na przyjętym systemie wierzeniowym. Efektem poznania w ramach któregoś z wymienionych systemów jest wiedza naukowa (encyklopedyczna), praktyczna czy mitologiczna. Każdemu typowi wiedzy odpowiadają określone wzorce gatunkowe. Dla wiedzy naukowej będzie to np. artykuł, referat, studium, wykład, traktat itp[10]. W tekstach przeznaczonych do szerokiego odbioru, a takimi są intencjonalnie wypowiedzi radiowe, rezygnuje się z naukowej terminologii. Naukowy wywód zastąpiony jest sprawozdawczym sposobem prezentowania wiedzy przy użyciu słownictwa ogólnego, zapewniającego komunikatywność przekazu. Wiedza popularna, powszechna, ogólna wyrażana jest w radiu w gatunkach, takich jak: artykuł encyklopedyczny, charakterystyka, definicja słownikowa, zagadka, np.:

> Pierwszym badaczem Księżyca, twórcą nauki o naszym naturalnym satelicie Selenografie był Polak. W roku 1647 opisał powierzchnię Księżyca i zamieścił jego mapy wykonane w swoim gdańskim obserwatorium. Wśród instrumentów muzycznych, które przeważnie sam budował, wyróżniał się ogromny... ogromny na ówczesne czasy teleskop mierzący około 50 m. Badał również inne ciała niebieskie. Odkrył 9 komet i 7 gwiazdozbiorów, a w opracowanym przez niego atlasie nieba znalazło się ponad 1500 gwiazd. O kogo chodzi? Czekamy na wasze listy.

W tekście ujęto, potwierdzone w środowisku specjalistów, fakty z zakresu astronomii. Jednakże informacja w swoim językowym uporządkowaniu nie nosi wszystkich znamion stylu naukowego. Choć występują tu terminy związane ze specjalistyczną dziedziną wiedzy (np. *teleskop, kometa, gwiazdozbiór*), są to nazwy ogólnie znane[11]. Nadawca tego tekstu odwołał się w warstwie językowej do zdobytych już – zapewne w szkole – przez nastolatków wiadomości z zakresu astronomii, a konstruując ten rodzaj zadania, oparł się na założonych u odbiorców umiejętnościach wykorzystania materiałów źródłowych w celu samodzielnego rozwiązania niewiadomej z zagadki.

Nie zawsze wiedza znajduje wymiar intelektualny – bywa realizowana w postaci konkretnych, skutecznych zachowań. Te przejawy nieuświadomionych umiejętności nazwijmy wiedzą praktyczną. W niektórych konkursach organizowanych dla słuchaczy na antenie radiowej chociaż chodzi o kwestie językowe, to nie dotyczą one teorii lingwistycznej. W poprawnym wypowiadaniu zdań nasyconych trudnościami natury fonetycznej, np. licznymi powtórzeniami jednorodnych zbitek spół-

[10] Por. S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982; idem, *Styl naukowy*, [w:] *Encyklopedia kultury XX wieku*, t. II: *Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993, s. 173–189; H. Belke, *Problemy typologii i klasyfikacji tekstów użytkowych*, „Pamiętnik Literacki" LXX, 1979, z. 3, s. 323–346.

[11] S. Skorupka, H. Kurkowska, *Stylistyka polska*, Warszawa 1959; *Pojęcie derywacji w lingwistyce*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1981.

głoskowych *strz, trz, chrz, szcz, zż*, kompleksów echolalicznych i glossolalii[12], liczą się raczej sprawności motoryczne, niżeli lingwistyczna świadomość fonologicznej budowy wyrazu. Ćwiczenia na zdaniach w rodzaju:

> Trzciński wpadł w trzęsawisko pod Szczebrzeszynem.
> Mysz szybko odskoczyła, a chrząszcz szczypał łuseczkę fasoli zżółkłej.
> Włos siwy spadł łowczemu Urbanowi na kark kornie zgięty.

kształtują umiejętności wymawianiowe uczestników konkursu, wskazują na potrzebę zwracania uwagi na kształt polszczyzny mówionej, jej poprawność i estetykę. W dobie wyraźnego rozluźnienia zasad i przepisów językowych kultura słowa, dobra dykcja i komunikatywność są szczególnie cenne. Rebusy, konkursy, zagadki, w tym gry językowe, stanowią stałą praktykę w przedszkolu i szkole. Podobnie jak dzieci, wskazane formy zabawy i nauki ochoczo przyjmuje młodzież, a nawet dorośli. Można nawet mówić o modzie w tym względzie, która poza placówkami dydaktyczno-wychowawczymi obejmuje również media.

Wiedza praktyczna może być przydatna dla wypracowania strategii postępowania. Tekst skierowany do osoby wybierającej się na zabawę andrzejkową sformułowany przez jedną z autorek audycji mający postać rady wynika z jej indywidualnego doświadczenia. Dydaktyzm przejawia się tu przede wszystkim w użyciu imperatywnych form czasowników: *po pierwsze upewnij się, że wiesz, dokąd idziesz* [...]; *po drugie* [...]; *po trzecie* [...] *pomyśl o odpowiednim stroju; zaplanuj* [...] *z głową; sprawdź na kilka dni przed, czy...; zadbaj o to, by dżinsy i koszula były czyste i nie odstraszały tłustymi plamami po przedwczorajszych gołąbkach; pomyśl też o tym... o odpowiednim obuwiu; powtarzam więc, zastanów się, dokąd pójść.* Dydaktyzm jest subtelniejszy, gdy pouczenie i moralizowanie wyraża się słowami *ostrożnie* i *radzić.* Za dydaktycznie skuteczne uznać należy też formy stopnia wyższego i najwyższego przymiotników i przysłówków, szczególnie gdy stopniowane są wyrazy dodatnio nacechowane: *ostrożnie ze ślicznymi butkami nabytymi za pięć dwunasta, których jeszcze nigdy nie miałaś lub nie miałeś nigdy na nogach; radzę zapytać o to mamę lub jeszcze lepiej babcię; tak naprawdę najważniejszy jest dobry humor.*

Typ racjonalności ludowej, związanej z mitologiczną interpretacją świata, obserwować z kolei można w poniższym tekście. Choć dotyczy on zwyczajów andrzejkowych, jest raczej rodzajem instrukcji wróżenia sobie w przededniu imienin Andrzeja:

> W pustym pokoju stawiamy dwa lustra i dwie świece umieszczone po bokach jednego z nich. Drugie lustro ustawiamy tak, aby widzieć w nim płonące świece, które trzeba zapalić o północy. Teraz wypowiadamy magiczne słowa: „Mój wybranku, proszę szczerze, przyjdź dziś do mnie na wieczerzę" i patrzymy uważnie w drugie lustro, kto się w nim pojawi, może ukochany?

[12] *Szkolna terminologia nauki o języku (w układzie systematycznym). Dla nauczycieli i uczniów*, opracowała J. Kwiek-Osiowska, Kraków 1988.

Wróżby andrzejkowe są znakomitą okazją dla scalania środowiska młodzieżowego. Młodych absorbują tematy erotyki i perspektyw w tym względzie, kwestie szybkiego awansu i powodzenia materialnego. To wszystko znajdują we wróżbach. Wróżby pozwalają uświadomić sobie wiedzę o własnych uczuciach, ułatwiają wybór, wyznaczają kierunek postępowania. Jeśli nawet się nie wierzy w ich odniesienie do rzeczywistości, to z pewnością dla kogoś, kto uczestniczy w nich bezpośrednio, jest czymś bardzo atrakcyjnym.

Uczeni dowiedli[13], że współczesne społeczeństwa wcale nie są bardziej niż dawne osadzone na racjonalnych podstawach. Jest to fakt semiologiczny. Okazuje się, że większość wyborów jest uwarunkowana nieświadomymi przedstawieniami mitycznego pochodzenia. Nawet tak małe grupy jak te młodzieżowe oddane jakiemuś obrządkowi stanowią dobre tej myśli potwierdzenie.

Zakres wiedzy

Dla fortunnego i poznawczo wartościowego przebiegu konwersacji niezbędne jest stosowanie pewnych zasad. W literaturze językoznawczej wyróżniono reguły doboru treści komunikatu tak pod względem ilościowym, jak też jakościowym[14]. Zakres kompetencji radiosłuchacza jest dla autorów programu zagadką. Stąd w poszukiwaniu płaszczyzny porozumienia jedynym punktem odniesienia jest program szkolny. Zakres wiedzy szkolnej (tu: z zakresu chemii) pozwala zatem sformułować – bez konieczności odwołania się do specjalistycznych opracowań – odpowiedzi na pytanie postawione w konkursie:

> Był słynnym szwedzkim chemikiem, twórcą przemysłu materiałów wybuchowych. W 1864 r. udało mu się u... otrzymać nitroglicerynę w większej ilości. W 1867 roku wynalazł dynamit, a osiem lat później – żelatynę dynamitową. Znany również z tego, że założył słynną fundację. O kogo chodzi?

Wynikiem szkolnego kształcenia jest znajomość mechanizmów stylizacji. Umożliwia ona zachowania kreatywne względem języka. Świadczą o tym teksty stylizowane przez autorów audycji bądź to na język archaiczny, bądź to na język grupy społecznej (socjolekt), bądź też na obydwie odmiany równocześnie, czego konsekwencją jest komiczność wystąpień. Oto przykład archaizacji języka w jednym z felietonów: *młode do zabawy skore pacholę; bywalec salonowy; tańce, hulanki swawole; doceń proszę; w ferworze; piszę, co następuje; w ilości pięćdziesięciu dusz.*

Kształcenie świadomości metajęzykowej przybiera w audycjach radiowych formę systemowego nauczania języka angielskiego. Tematy lekcji dotyczą

[13] Pisze o tym P. Guiraud w pracy *Semiologia*, Warszawa 1974.

[14] Por. zasady zachowań konwersacyjnych sformułowane przez H.P. Grice'a, w pracy *Logika a konwersacja*, przekład B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, Warszawa 1980, s. 91–114.

zwykle uczestnictwa w kulturze, np. wyjścia do galerii sztuki itp. Pośrednio znajomość języka angielskiego jest popularyzowana poprzez teksty piosenek emitowanych w trakcie audycji.

Wiedza metajęzykowa bywa w radiu prezentowana w sposób dość szeroki, np. w notatce odczytanej przez spikerkę na temat sposobów nazywania świętego Mikołaja w różnych krajach. Niestety wymowa nazw obcych budzi duże zastrzeżenia:

> Dawno dawno temu w mieście Mirant [właściwa nazwa – *Mira*] w Azji Mniejszej urodził się chłopiec o imieniu Mikołaj. [...] Wszystkie dzieci na całym świecie oczekują na przybycie świętego Mikołaja i chociaż jego imię brzmi różnie w językach świata, niecierpliwość najmłodszych wszędzie jest taka sama. Mali Francuzi na przykład wyczekują per Noell, Niemcy – Wajnachtsmana [niem. *Weihnachtsmann*], Duńczycy – Julemana, a dzieci amerykańskie zaglądają do kominków, gdyż santa Klaus... santa Klos [ang. – *Santa Claus*] ma zwyczaj przybywać właśnie tą drogą. Na półkuli południowej w Chile prezenty przynosi stary Pascha, który przyjeżdża sańmi zaś zaprzężonymi w la... w ramy. Yyy... w Polsce przy choince pojawia się gwiazdor. Był czas, że święt... świętego Mikołaja nazywano u nas i w krajach sąsiednich Dziadkiem Mrozem, ale dzieci wiedziały, że to biskup z Mir [powinno być – *z Miry*]. I tak tradycja przetrwała do dzisiaj.

Jakość wiedzy

Dla kilkunastoletnich nadawców audycji i jej odbiorców wspólnym doświadczeniem mentalnym jest wiedza szkolna. Wiadomości zdobywane w szkole są często treścią pytań w konkursach telefonicznych prowadzonych na antenie radiowej. Merytoryczne cele zadań konkursowych związane są z porządkowaniem, utrwalaniem, ustalaniem, sprawdzaniem i rozwijaniem wiedzy ogólnej o literaturze, historii i kulturze polskiej oraz światowej. Nie zawsze weryfikacja podstawowych wiadomości będących przedmiotem pytań konkursowych daje zadowalające rezultaty. Por.:

> W ubiegłym tygodniu nikt z was nie wiedział, skąd pochodzi nasz cytat yyy... „dobrze widzicie tylko sercem, najważniejsze jest niewidoczne dla oczu", a jednak Marek Hacewicz przysłał do nas kartkę i barrrdzo dobrze odpowiedział. Podany cytat pochodzi z książki *Mały Książę*, której autorem jest Antoine de Saint-Exupéry.
> – Kto napisał *Emancypantki*? [...]
> – Yyy... Budka Suflera?
> – Nie, to chodzi o powieść!
> – Aaaa!
> – Kto napisał *Emancypantki*?
> – Yyy... Bolesław Prus?
> – Podaj pełny tytuł epopei Mickiewicza.
> – *Pan Tadeusz*?
> – Dalej.

– No, a pełny tytuł? [...]
– *Pan Tadeusz, czyli ostatni zjazd na Litwie*?
– Yhy... a dalej pamiętasz? Tam jeszcze coś było.
– Ojejku, to było tak dawno.
– No, uznamy ci pytanie.
– Historia szlachecka z roku, z roku... ojej 1811–12 we 12 księgach wierszem.
– Świetnie!
– Świetnie! Świetnie! Wygrałaś!

Zwycięstwo w konkursie telefonicznym nie wydaje się zasłużone. Prezenterzy nie zauważyli istotnych błędów rzeczowych („zjazd" zamiast „zajazd"), oceniają wykonanie z takim mozołem dość prostego dla każdego Polaka zadania jako – *Świetnie! Świetnie! Dobrze z pamięcią! Super!* Abstrahując od poznawczych defektów tak prowadzonego quizu, wątpliwości budzi moralny aspekt wygranej w konkursie.

Poza wiedzą ogólną, która jest wspólna wszystkim grupom społecznym, w audycjach z cyklu „Pora na Juniora" przewijają się tematy szczegółowe charakteryzujące subkulturę młodzieżową. Nie podlega dyskusji fakt, że środowiska uczniowskie wykształciły osobną odmianę języka obsługującą zarezerwowane dla tej grupy osób dziedziny życia. Język społeczności młodzieżowej określany jest gwarą środowiskową, slangiem uczniowskim, bądź socjolektem[15]. Czynniki, które wpłynęły na odmienność komunikacji językowej wśród młodzieży dadzą się sprowadzić do dwu typów: pierwszy związany jest z charakterem działalności członków tego środowiska, drugi dotyczy przyjętego w tej grupie systemu wartości. Słownictwo badanych audycji odzwierciedla zakres zainteresowań środowiska młodzieżowego oraz swoisty sposób percepcji i oceny świata. W tym przypadku komunikowana treść ma mniejszą wagę niż fakt własnego istnienia i przynależności do grupy[16]. Oficjalność radiowego przekazu przełamywana jest wprowadzeniem slangu subkultur, charakteryzującego się: – wulgaryzacją języka[17]: *świr, bujać się na parkiecie, klimaty odjechane, towarzycho, mózg topnieje, Super!, beznadzieja, szajs, chała, przypierdzielają się;* – wprowadzeniem słów żargonowych: *badziewie; podpis zwany jest tagiem;* – nadużywaniem ekspresywizmów: *latać z pistoletami po ulicach; wymyślamy sobie w domciu wszystko i to później się przelewa na ściankę, nie?;* – nadmiernym stosowaniem potocyzmów (w składni obecne są w postaci pytań upewniających): *Mi się spodobało takie malowanie, nie? Wszystko to to z głowy, nie?;* – użyciem formuł (utartych połączeń o statusie zwyczajowym)[18]: *jakieś szablony nie szablony;* – wykorzystaniem elips: *kto ma stać na czatach, jakby nasi ko-*

[15] L. Kaczmarek, T. Skubalanka, S. Grabias, *Słownik gwary studenckiej*, Lublin 1994.

[16] P. Guiraud, op. cit.

[17] J. Anusiewicz, J. Skawiński, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa 1996.

[18] J. Bartmiński, *O pewnej różnicy miedzy językiem pisanym a mówionym (zasada minimalizacji wyboru)*, „Prace Filologiczne", t. XXV, Warszawa 1974, s. 225–232.

chani stróże prawa i porządku [tu potrzebne: *nadeszli*]; *no i... i wtedy właśnie jak sobie idziemy, no to... no to wiadomo po prostu, i są projekty..., później trochę sobie na włosach taką... klejrolem czy czymś;* – manierycznym stosowaniem jednorodnych wskaźników zespolenia *no i, no to*: *No i jest tak* [...]; *no to wcześniej mamy przeciwczone* [...] *no i... i wtedy właśnie* [...]; *no to... no to wiadomo po prostu* [...]; – nadmiarowością pustych znaczeniowo lub nieprecyzyjnych wypowiedzeń: *i w ogóle jakieś zakłady i tak dalej; badziewie może być naprawdę badziewiem.* Bardzo potoczna jest również frazeologia (często z modyfikacjami i parafrazowana): *do tego trzeba mieć naprawdę już dryg; są gusta i guściki; Jedni się rodzą w czepkach, a on się urodził ze sprayem... Ja farbę wyssałem zamiast mleka z piersi matki.*

Wyrażenia żargonowe i emocjonalny kształt intonacyjny wskazują na spontaniczność w zachowaniach interlokutorów, z pewnością przesłaniają racjonalne, merytoryczne treści przekazu. Ten typ wiedzy odwołuje się do analizy własnych odczuć i gustów, nie zaś do argumentów obiektywnych. Jakościowo jest to wiedza nieskonwencjonalizowana, jednostronna.

Do kogo wiedza należy

Jeżeli jakaś wiedza jest doświadczeniem wspólnym, zyskuje miano wiedzy obiektywnej, powszechnej, jeśli zaś należy do pojedynczych osób nazywana bywa wiedzą subiektywną, indywidualną. Wiedza przekazywana na antenie radiowej należy przede wszystkim do autorów programu i prezenterów, na nich więc spada wielka odpowiedzialność za prawdziwość emitowanych informacji. Moralny obowiązek upowszechniania przez radio wiadomości pewnych wynika z opiniotwórczego charakteru rozgłośni.

Dziedzina wiedzy, wokół której skupione są informacje, jest zwykle wcześniej zaplanowana i zapowiadana:

– Tematem wiodącym będą dzisiaj oczywiście andrzejki. Powiemy wam, jak się bawić, gdzie się bawić, będzie felieton, konkursy, reportaż, no i jak zwykle...
– Dzisiaj opowiem wam trochę o tym, skąd wywodzi się tradycja mikołajek.
– A dzisiaj, tak jak zapowiadaliśmy wam tydzień temu, będziemy rozmawiać o muzyce, dokładnie o muzyce disco polo...

Wyszczególnienie tematu czy bloków tematycznych może być też poprzedzone pytaniem: *Co nowego w kulturze?* Taka zapowiedź jednoznacznie określa następujące po niej typy informacji. Wyliczane są zdarzenia kulturalne, które będą organizowane w mieście czy regionie: *Skoro się bawimy, to „Art-Bis Klub" zaprasza w sobotę i niedzielę na andrzejki z ba... z białą magią, przepraszam was bardzo.*

Pytanie inicjujące temat jest zatem pytaniem pozornym, ponieważ wiadomo, że spiker sam na nie odpowie lub odpowie na nie współuczestniczący w prowadzeniu audycji drugi prezenter. Dla wyrównania dysproporcji wiedzy między nadawcą

a odbiorcą wykorzystywany bywa gatunek tekstu radiowego, optymalny dla przekazania zobiektywizowanej, faktograficznej wiedzy – informacja. Jeżeli odbiorca ma szansę zaprezentować swą wiedzę na antenie radiowej, to odbywa się to w trakcie rozmów telefonicznych lub ogłaszanych konkursów. Rozmowy prowadzone za pośrednictwem telefonu wymagają ścisłej organizacji. W przypadku gdy kompetencja jednego z uczestników dialogu jest niewystarczająca, pojawia się konieczność sterowania jego zachowaniem tak, by cel komunikacji został osiągnięty. Sterowanie może dotyczyć samej organizacji przekazu, jego formy, ale także znaczenia:

– Jak nazywa się dezodorant firmowany przez grupę Spice Girls?
– Yyy yyy...
– No to bardziej kobiece...
– Pikanterii w sobie trochę ma...
– No...
– Nazwa zespołu coś sugeruje...
– Impuls?
– No pewnie!

W rozwiązywaniu przedstawionego wyżej zadania konkursowego wykorzystany został typ operacji umysłowych wyzyskującym informacje z jedną tylko odpowiedzią jednoznacznie przy tym oceniającą zdarzenie. Ponadto treści pytań konkursowych dotyczą faktów obiektywnie potwierdzonych, należących do powszechnych doświadczeń poznawczych adresatów audycji.

Wiedza subiektywna, jeżeli jest prezentowana przez kogoś o zawodowych kwalifikacjach i dużej praktyce lub jest zbieżna z wiedzą większości, brzmi przekonująco i jest przyjmowana jako autorytatywna prawda. Stąd w tekstach radiowych spotyka się wypowiedzi ekspertów w jakiejś wąskiej dziedzinie, np. informacje o modach muzycznych budzą zaufanie, jeżeli wypowiada je osoba dorosła pracująca w sklepie muzycznym i znającą popyt na rynku muzycznym. Dodatkowo autentyzm przedstawianych faktów potwierdza forma reportażu. Tak jest w poniższym przypadku:

– Śpiewać każdy może i słuchać tego również. Jak przyszedłem do pracy tutaj kilka lat temu, to nie znałem nawet jednego zespołu, bo się tym nie interesowałem. Teraz między innymi to [nagrania z muzyką disco polo] sprzedaję i uważam, że każdy ma prawo słuchać tego, co mu się podoba. Jeżeli nie lubi, no to nie słucha.
– A już tak mówiąc o pozostałych rodzajach muzyki, co teraz najlepiej sprzedaje się z tej muzyki szerszej?
– To, co ogólnie na świecie. Przeboje, Titanic, wielki hit na całym świecie, muzyka z filmu, Celin Dion, najnowsza płyta, na której jest ten przebój [*My heart...*] nowa płyta Madonny, teraz... yyy z muzyki dyskotekowej wielkie szaleństwo na punkcie Modern Talking, zespołu, który wznowił działalność i nagrał nową płytę z... ze starymi i nowymi przebojami. Nowa płyta Metaliki popularna jest cały czas, zespoły takie, jak Prodige, Apollo.

Rzetelność informacji potwierdza się w warstwie leksykalnej. Z jednej strony profesjonalizm wynikający z użycia terminów muzycznych, nazw zespołów i nazwisk wykonawców, z drugiej zaś – użycie slangu młodzieżowego budzi zaufanie słuchaczy względem mówiącego, reprezentującego w swym socjolekcie wspólny z odbiorcami system poznawczy i aksjologiczny.

* * *

Poddany merytorycznej i lingwistycznej analizie cykl adresowany do młodzieży szkolnej „Pora na Juniora" pokazuje, że audycje w swojej zawartości treściowej pomijają, znane już z wcześniejszego kształcenia, wiadomości o naturalnych prawach rządzących światem przyrody. W przypadku kilkunastoletnich odbiorców istotne stają się treści dotyczące uczestnictwa człowieka w kulturze, interpretacji rzeczywistości ze względu na obowiązujące w niej paradygmaty aksjologiczne, relacje społeczne oraz indywidualne potrzeby jednostek. Formy, za pomocą których treści te są przekazywane, mają charakter *stricte* językowy, a więc odwołują się do pojęciowego, abstrakcyjnego sposobu myślenia, który charakteryzuje rozwój intelektualny nastoletnich adresatów programu radiowego.

Życzliwość i aprobata osób prowadzących cykl zapewniają słuchaczom zabierającym głos na antenie radiowej poczucie bezpieczeństwa i wolności słowa. Stworzenie młodym słuchaczom przez autorów audycji warunków do autentycznej ekspresji poglądów, przekonań i ocen – czasem nawet bardzo naiwnych i śmiesznych – wiąże się ze stosowaniem przez autorów audycji radiowych stylu demokratycznego, a nawet partnerskiego. Taki rodzaj relacji pomiędzy nadawcami a odbiorcami audycji radiowych kształtuje u tych drugich poczucie godności własnej i innych ludzi.

Nie można procesu nabywania wiedzy rozpatrywać i oceniać w izolacji od jej treści oraz możliwości zastosowania w praktyce. Wiedza powinna być uznana za pożyteczną i odpowiednią dla określonej grupy społecznej, a jej nośniki – audycje – integrować odbiorców, wzmacniać w nich poczucie przynależności do wspólnoty narodowej i utwierdzać w przekonaniu, że słowa Katona „Nigdy nie przerywaj swej nauki i uczyń tak, by zawsze pomnażać to, co już wiesz" były nie tylko programowym postulatem radia, ale dewizą życiową każdego słuchacza.

Types of knowledge and pragmatic context of them

Abstract

The subject of the paper is the contents of some radio broadcast texts prepared for the youth at school age. The addressee are young people who got some knowledge during school education and they can interpret the natural-biological aspect of reality, but they still need to learn enough the cultural and social realities to manage them rationally, self-dependently, and safely. Radio broadcasting nowadays is of great importance in creating the view of the world and the value hierarchy as well as propagating definite ways of behaving.

The authors tried to answer several questions: what type of knowledge finds its explication in radio broadcasts prepared for the youth, what does the knowledge concern, what level of rationality does it represent, what is its scope and quality, who does it belong to and by what means is it communicate? Moreover the authors analyzed the contents of some radio broadcasts considering variables arising from specificity of communicational situation (i.e. pragmatic one), from cognitive experiences gained by listeners at school, and from functions that broadcasts fulfil in general course of education and upbringing of the youth.

Additionally, the authors discuss forms and speech genres being used to impart knowledge. They also search for relations between genre form of a broadcast and the type of contents and the specificity of radio as a medium.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Jerzy Podracki, Magdalena Trysińska

Metafory a frazeologia w języku polityków
(na przykładzie rozmów prowadzonych w TVP i Internecie)

Celem naszego artykułu jest analiza metafor występujących w wypowiedziach polityków. W tytule nie bez powodu znalazły się dwa terminy: *metafory* i *frazeologia*. W codziennej komunikacji często posługujemy się frazeologizmami, które najczęściej mają podłoże metaforyczne. Należy także zwrócić uwagę na metafory, które nie są frazeologizmami. Stąd też w polu naszych obserwacji znalazły się zarówno metafory, jak i frazeologizmy (por. Podracki, Trysińska 2002).

Rozważania nasze opieramy na rozmowach polityków prowadzonych w TVP oraz na czatach internetowych. W jednym i drugim wypadku są to rozmowy prowadzone na żywo. W przypadku programu telewizyjnego mamy do czynienia z dialogiem, ponieważ uczestnikami są polityk i redaktor prowadzący. Natomiast na czacie internetowym występuje wielu uczestników: polityk, moderator i internauci. Odmienna sytuacja komunikacyjna w telewizji i Internecie ma wpływ na kształt rozmowy. Do tego problemu powrócimy jeszcze poniżej.

Teksty rozmów z politykami stanowią bogaty materiał do badań dla językoznawstwa pragmatycznego i semantyki. W naszym artykule skupimy się na jednym problemie – metaforyzacji języka. Zanim jednak przejdziemy do omawiania konkretnych przykładów, musimy wyjaśnić, jak będziemy rozumieli te dwa kluczowe dla naszych rozważań pojęcia: *metafory* i *frazeologizmu*.

Zaczniemy od definicji *frazeologizmu*. S. Skorupka (1982: 10–11) za *związek frazeologiczny* uznaje „takie połączenie wyrazów, w którym całość związku jest całkowicie lub częściowo zleksykalizowana. Zwykle całość taka ma odmienne znaczenie, inne niż składniki związku". Przykładem mogą tu być połączenia typu: *prawa ręka* 'pomocnik'; *na własną rękę* 'samodzielnie'. Autor ten do *frazeologizmów* zalicza także „związki wyrazowe, w których przynajmniej jeden element jest zleksykalizowany (zwykle ma znaczenie przenośne), inne zaś mogą być użyte w znaczeniu dosłownym, np. *egipskie ciemności* 'zupełne ciemności'". Podobnie *fraze-*

ologizm definiują A.M. Lewicki i A. Pajdzińska (2001: 315–333). Należy jednak zwrócić uwagę, że autorzy ci wyróżniają *idiomy* (*połączenia idiomatyczne*), w których utrwalone znaczenie jest zupełnie inne niż to wynikające ze znaczeń członów składowych, np. *zbić z pantałyku*, oraz *frazemy* (*połączenia frazeologiczne*), czyli „utrwalone połączenia wyrazów, których sens mieści się w zakresie znaczeniowym wyrazu dominującego semantycznie, jakkolwiek całe połączenie jest nieregularne znaczeniowo, np. *złodziej kieszonkowy, czarna rozpacz*". Do *frazemów* zaliczają także porównania frazeologiczne typu *silny jak koń*. Autorzy ci jednocześnie podkreślają, że często takie wyrażenia mają charakter idiomatyczny. Jest to uzależnione od dosłownego lub przenośnego znaczenia wyrazu nadrzędnego gramatycznie. Dla naszych rozważań najważniejsze jest znaczenie przenośne. Nie bierzemy więc pod uwagę tych frazemów, w których nie można doszukać się metafory.

Definiując *frazeologizm*, doszliśmy do definicji *metafory*. Już na wstępie należy zaznaczyć, że zajmuje nas jedynie *metafora słownikowa*, którą można odnaleźć w wypowiedziach potocznych, codziennych. Nie analizujemy natomiast *metafor poetyckich*, charakterystycznych dla tekstów artystycznych (por. Tokarski 2001: 355–358). Oczywiście, jak pisze R. Tokarski (ibidem), oba rodzaje metafor łączy zasada konstrukcyjna, to znaczy relacja podobieństwa. W niniejszym artykule *metaforę* rozumiemy jako „przenośne użycie wyrazu na oznaczenie czegoś, co jest tylko pod pewnym względem podobne do rzeczy czy zjawisk, które są normalnie obejmowane znaczeniem tego wyrazu" (za: *Encyklopedia języka polskiego* 1999: 199). Przyjmujemy także, że wypowiedź metaforyczna narusza zasady kodu językowego i wymaga od odbiorcy innych czynności interpretacyjnych niż wypowiedź dosłowna.

Dla potrzeb naszych rozważań będziemy niekiedy wymiennie stosowali terminy: *metafora* i *frazeologizm*. Wszystkie frazeologizmy przytoczone w artykule mają metaforyczny charakter, ale nie wszystkie metafory są frazeologizmami. Tak więc pojęciem nadrzędnym jest dla nas *metafora*, natomiast *frazeologizm* zawiera się w tym wypadku w jej zakresie.

Analiza języka polityków

Analizowane przez nas wypowiedzi powstają w określonej sytuacji komunikacyjnej. Zarówno sytuację rozmowy telewizyjnej, jak i internetowej należy uznać za oficjalną. Jeżeli jednak oficjalność chcielibyśmy stopniować, to bardziej oficjalne są rozmowy prowadzone przed kamerą. Rozmówcy prowadzą dialog, którego odbiorcami są telewidzowie. Obaj interlokutorzy są jawni. Jest to informacja istotna, ponieważ na czacie mamy do czynienia z anonimowymi uczestnikami dyskusji. Jedynie polityk (i moderator) jest znany z imienia i nazwiska, internauci natomiast (najczęściej) posługują się *nickiem*, który pozwala ukryć prawdziwą tożsamość. Dzięki temu wypowiedzi internautów są często bardzo potoczne i bezpośrednie. Niekiedy

ma to wpływ na wypowiedź polityka, który dostosowuje się do stylu swojego interlokutora.

Na ogół przytaczamy tylko odpowiedzi polityków. Pytania redaktora i internautów zamieszczamy tylko wtedy, gdy omawiane metafory bezpośrednio się do nich odnoszą.

Na ogół zakłada się, że frazeologizacja języka jest typowa dla języka potocznego. Zgodnie z tą tezą można by założyć, że na czacie politycy częściej będą sięgali do tej warstwy języka. Nasze badania nie potwierdzają jednak tego założenia. Politycy w rozmowie telewizyjnej równie często stosują frazeologizmy. Spowodowane to jest tym, że w telewizji mamy do czynienia z językiem mówionym, z wypowiedziami tworzonymi na żywo, spontanicznie. Internet natomiast posługuje się pisaną (choć specyficzną) odmianą polszczyzny, która w tym przypadku jest bardzo zbliżona do odmiany mówionej, ale jednak nakłada na rozmówców pewne ograniczenia. Tak więc nie będziemy rozróżniać wypowiedzi pochodzących z rozmów telewizyjnych i internetowych, ponieważ nie zauważyliśmy istotnych różnic w analizowanym materiale.

Metafory (w tym także frazeologizmy) są chętnie wykorzystywane przez polityków. Musimy więc zadać sobie pytanie, co jest tego przyczyną. Teresa Dobrzyńska (1994: 79) zwraca uwagę na możliwość wyrażania za pomocą wypowiedzi przenośnych takich treści, dla których brak gotowych środków w systemie językowym. Drugi powód to sugestywność metafor.

Inaczej problem ten interpretuje Ted Cohen. Według niego celem metafory jest zmniejszenie dystansu między nadawcą a odbiorcą. Wypowiedzi przenośne pozwalają wejść nadawcy i odbiorcy w bliski kontakt, ponieważ odbiór komunikatu staje się mniej zautomatyzowany i wymaga aktywności interpretacyjnej (za: Dobrzyńska 1994: 79–80). Z tym stanowiskiem polemizuje T. Dobrzyńska. Uważa ona bowiem, że bliskość nadawcy i odbiorcy jest nie celem, lecz warunkiem przy przenośnym porozumiewaniu się. Odbiorca musi interpretować metaforę zgodnie z oczekiwaniami nadawcy. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy obaj mają wspólną wiedzę o świecie i obaj przypisują wypowiedzi metaforycznej te same zespoły konotacji (ibidem). Naszym zdaniem obie teorie są słuszne i nie muszą być sprzeczne. Wszystko bowiem zależy od rodzaju metafory.

W tekstach polityków mamy do czynienia z metaforami potocznymi. Trzeba jednak zaznaczyć, że to też nie jest grupa jednorodna. Jak już wcześniej zostało powiedziane, są to teksty tworzone na żywo, bez wcześniejszego przygotowania. Powstają one w sytuacji oficjalnej. Odbiorcami są telewidzowie i internauci, czyli grupa ludzi zróżnicowana pod względem pochodzenia, wykształcenia i znajomości pojęć z zakresu polityki. Stąd też metafory pojawiające się w wypowiedziach polityków są na ogół łatwe w odbiorze. Jak pisze T. Dobrzyńska (1994: 136), politycy „wykorzystują na ogół tworzywo pojęciowe dobrze zakorzenione w osobistym doświadczeniu przeciętnego odbiorcy. Daleko idąca stereotypizacja tych środków sprawia, że odbiorca bez trudu może odtworzyć sens przenośny, dobierając odpo-

wiednie konotacje nośnika metaforycznego". W wielu pracach poświęconych metaforze politycznej pojawiają się te same bądź podobne dziedziny kognitywne, wokół których są budowane wyrażenia przenośne. Najczęstsze skojarzenia to: wojna, sport, teatr, gra (por.: Wieczorek 1999: 105; Frankowska 1994: 21–47). W tekstach polityków, które tutaj analizujemy, również odnajdujemy te pola semantyczne, ale także inne. Oto kilka przykładów:

Metafora wojny:

1. *Należy skuteczniej **zwalczać** korupcję, przy pomocy organów, które już mamy.*
2. *Jesteśmy **atakowani** mnóstwem reklam.*
3. *Ja **nie bronię się** dlatego, że staram się, nie wiem, odwracać jak od diabła.*
4. *Oddala się idea prawyborów i wspólnego kandydata AWS-u i Unii Wolności. To dawało szanse na nawiązanie **walki**, na sukces.*

Metafora gry:

5. *W tej kampanii wyborczej jest niewiele **do wygrania.***
6. *Chodzi po prostu o to, żeby wykorzystać Instytut do **gry politycznej**.*
7. *I to tym bardziej miała być pierwsza tego typu publikacja, pierwszy tego typu **ruch.***
8. *Moim zdaniem od tego momentu możliwości jakichkolwiek **roszad** w obecnej koalicji rządzącej nie ma* [analogia do gry w szachy].

Metafora sportu:

9. Korwin-Mikke **startuje** stale **w wyborach**, więc to już jest element rytuału.
10. *Z całą pewnością Unia Wolności będzie startować po to, żeby jej kandydat **uzyskał jak najlepszy wynik.***
11. *To była **pierwsza runda**, potem były trzy następne.*
12. *Każda licząca się partia ma ten dylemat, **wystawić swojego kandydata, rozegrać tę kampanię wyborczą** na rzecz własnej partii.*

Metafora teatru – jest to metafora silnie skonwencjonalizowana. Najczęściej spotykamy wyrażenia:

13. ***Scena polityczna.***
14. ***Polska scena polityczna.***
15. ***Prawa i lewa strona sceny politycznej.***

Można także mówić o ***arenie***:

16. *Stabilizując polską scenę polityczną, reprezentował Polskę w sposób godny i skuteczny w rozmowach [...] na **arenie międzynarodowej**.*

Należy zwrócić uwagę, że w wypowiedziach polityków *arena* zawsze będzie *międzynarodowa*, nigdy nie pojawia się związek *arena polityczna*. Z przymiotnikiem tym występuje tylko rzeczownik *scena*.

Inne metafory wypowiedzi wykorzystujące metaforę teatru (a także filmu):

17. *W kampanii każdy poważny kandydat powinien mówić [...], jaką swoją **rolę** w zrealizowaniu tej wizji widzi.*

18. *Ja nie twierdzę, że ten* ***wątek*** *zaważył o całości zbierania materiałów, no ale on mógł oddalić w pewnym sensie, wie pan, ten* ***wątek kryminalny****, a to przede wszystkim o taki* ***wątek*** *chodzi.*

19. *Sytuacji nie mamy zbyt yy bym powiedział pozytywną, jeżeli chodzi o przyszłe* ***scenariusze****.*

Metafora choroby:

20. *Ja* ***tym pomysłem zaraziłem****, przepraszam za to słowo, zaraziłem swoich kolegów z zespołu poselskiego.*

21. *Leszek Piotrowski nie jest pierwszym, który w ten sposób wyraża się o własnym ugrupowaniu, czyli można powiedzieć, że* ***choroba jest znacznie głębsza****, niż się to wydaje.*

22. *I myślę, że również Leszek Miller jak i Tomek Nałęcz, jak i paru jeszcze innych polityków nie zrobi takiego rankingu, z których będzie wynikało, że odcień polityczny decyduje o większej lub mniejszej* ***odporności na korupcję****.*

Metafory związane z handlem:

23. *Mówi pan* ***o targu*** *dwoma bardzo ważnymi* ***urzędami****.*

24. *Nie możemy dopuścić do sytuacji, że któryś z tych urzędów będzie obsadzony na zasadzie* ***targu politycznego****.*

25. *Wiem, jaka jest* ***cena bezstronności****.*

26. *Po pierwsze pewnie moje pokolenie, to znaczy ludzi, którzy byli w podziemiu,* ***płacili dużą cenę****.*

Metafora drogi od – do:

27. *Gdzieś tam od takiego bezpartyjnego menadżera* ***odeszliśmy krok dalej****.*

28. *Ale całe obszary kraju i wielkie grupy społeczne, miliony ludzi* ***pozostają w tyle****.*

29. *No boję się, że to może oznaczać, iż* ***pójdziemy na skróty*** *przez tą kampanię.*

30. *My chcemy* ***wejść*** *do Europy.*

Siedem pól semantycznych przedstawionych powyżej nie wyczerpuje oczywiście możliwości metaforyzacji języka. Przykłady te wystarczą jednak, aby ukazać ścisłą zależność frazeologii od metafory. Niemal wszystkie przytoczone połączenia wyrazowe możemy odnaleźć w słownikach języka polskiego opatrzone kwalifikatorem *frazeologizm.* Jednocześnie wszystkie mają przenośne znaczenie, a więc są metaforami słownikowymi. W wielu przypadkach jednak nie będziemy już odczuwać metaforyczności połączeń, ponieważ są one tak silnie skonwencjonalizowane, że ich przenośny charakter został zupełnie zatarty. Wystarczy wymienić wyrażenia typu: *scena polityczna, wygrać wybory, startować w wyborach, zarazić pomysłem.* Takie rozumienie metafory jest zbieżne z pojęciem metafory konwencjonalnej, jakie proponują G. Lakoff i M. Johnson w znanej książce *Metafory w naszym życiu* (1988). Autorzy ci pokazują, jak bardzo język, którym posługujemy się na co dzień, jest zmetaforyzowany. Takie metafory nadają strukturę systemowi pojęciowemu właściwemu danej kulturze. Przy ich tworzeniu wykorzystujemy nasze codzienne doświadczenia. Ponieważ konstrukcje te stanowią stały element codziennej komunika-

cji, zwykle nie zauważamy ich metaforyczności, ale nie znaczy to oczywiście, że przestają one być w związku z tym przenośne.

Można się w tym momencie zastanowić nad funkcją tych połączeń wyrazowych. Z całą pewnością nie stanowią one ornamentu wypowiedzi. Są bowiem stosowane w sposób automatyczny i w większości przypadków nie ściągają na siebie uwagi odbiorców. Można więc powiedzieć, że pełnią przede wszystkim funkcję komunikacyjną. Ich częste występowanie można tłumaczyć brakiem możliwości wyrażenia tych samych treści w inny sposób.

Podobną funkcję będą pełniły sfrazeologizowane metafory, które dla przeciętnego użytkownika języka należą na stałe do sfery polityki i zajmującej się nią publicystyki. Mamy tu na myśli takie połączenia wyrazowe, jak: *dziura budżetowa, łatać dziurę budżetową, zamrażanie płac, szukać pieniędzy w kieszeniach (w portmonetkach) podatników*, a także *szybka ścieżka legislacyjna, ścieżka rozwoju gospodarczego*. Należy tu także wspomnieć o sposobie kategoryzacji partii i struktur politycznych. Najczęściej spotykamy połączenie: *prawa (lewa) strona sceny politycznej*. Jest to już frazeologizm powszechnie stosowany i nie zwracający uwagi odbiorcy. Modyfikacje określające to pole semantyczne także nie są zbyt wyszukane. Porównajmy kilka przykładów:

31. *I myślę, że również Leszek Miller jak i Tomek Nałęcz, jak i paru jeszcze innych polityków nie zrobi takiego rankingu, z których będzie wynikało, że* ***odcień polityczny*** *decyduje o większej lub mniejszej odporności na korupcję.*

32. *Może w tym przypadku to zawołanie do takiego połączenia wspólnego wysiłku bez względu na* ***kolor legitymacji*** *spowoduje, że klasa polityczna [...], że przedstawiciele Rządu podejmą działania, które ograniczą ten proceder.*

Jak wynika z powyższych wypowiedzi polityków, najczęściej zwracają oni uwagę na „kolor" partii, który jest oczywisty dla odbiorcy. Tym samym metafora nie jest trudna w rozszyfrowaniu i stanowi jedynie element urozmaicenia wypowiedzi. Możliwe, że politycy w tym przypadku wprowadzają element modyfikacji, aby wypowiedź była oryginalna i wyróżniała się spośród innych.

Nie wszystkie metafory czy frazeologizmy w języku polityków ograniczają się do funkcji komunikatywnej. Zdarza się, że politycy używają w swych wypowiedziach frazeologizmów potocznych, które na ogół nie występują w oficjalnej rozmowie. Najczęściej służą one do oceniania omawianych zjawisk. Pokazują to poniższe przykłady.

33. [*internauta:*] *Jak ocenia Pan pierwsze decyzje gabinetu Millera?*

[*polityk:*] *Krytycznie. Chaos i bałagan. Pani minister edukacji* ***oblała swój pierwszy egzamin*** *– utrwala chorobę polskiej szkoły – to niepokojące. [...] zapowiedź opodatkowania naszych oszczędności i zamrożenia progów podatkowych obniży poziom życia polskich rodzin, zmniejsza szansę polskiemu przedsiębiorcy na* ***doczołganie się do UE.***

34. [*internauta:*] *Dlaczego (jesteście przeciwni wejściu do UE)?*

[*polityk:*] *Jest to nasza rzeczywista ocena sytuacji. A w dodatku nasza sytuacja gospodarcza – zadłużenie bliskie 60 mld USD stanowi –* ***nikt w Europie nie weźmie na garnuszek bankruta.***

35. [redaktor TV:] I co, (o pan przyszedł) i pierwszą rzeczą, którą pan zrobił w ZUS-ie, to sprawdził, jaka jest ta umowa? [...] I co pan zobaczył?

[*polityk:*] *No wie pan, okazało się, że umowa jest podpisana i zawiera rozwiązania, które są* ***ściągnięte z sufitu****, jak na przykład to rozwiązanie, aby każdy pracodawca wiedział, kto jest w którym towarzystwie emerytalnym i za niego co miesiąc płacił przelewy, kompletna bzdura, nie wiad..., bez żadnego oparcia w faktach.*

Wypowiedzi te odnoszą się do zjawisk ocenianych negatywnie. Trzeba od razu podkreślić, że w języku polityków potoczna frazeologia służy przede wszystkim wartościowaniu negatywnemu. Spowodowane to jest tym, że taki sposób formułowania ocen jest bardziej przekonujący, zbliża polityka do odbiorcy, zmniejsza dystans. Język potoczny silniej oddaje emocje niż język oficjalny. Dzięki temu politycy jawią się wyborcom jako osoby, które naprawdę przejmują się losami państwa i nie wahają się wyrazić swojego oburzenia. Oczywiście moglibyśmy mówić tu o funkcji ekspresywnej takiego komunikatu. Nie jest to jednak funkcja podstawowa. Nawet jeżeli politycy szczerze wyrażają swoje emocje, to robią to w celu pozyskania potencjalnych wyborców, a więc frazeologizmy służą perswazji.

W przykładach omówionych powyżej politycy sami dokonali wyboru określonych środków językowych. Nie zawsze jednak tak się dzieje. Czasami użycie frazeologizmu stanowi nawiązanie do wypowiedzi interlokutora, np.:

36. [*redaktor TV:*] *To jest problem, czy nie ma problemu inwigilacji prawicy, bo jedni mówią, że jest problem i mocno nalegają na kontynuowanie tej sprawy, którą minister Siemiątkowski w 97 roku zgłosił do prokuratury, inni mówią, że właściwie żadnej inwigilacji prawicy nie było, że* ***komuś się po prostu w głowie miesza.***

[*polityk:*] ***Nie miesza się w głowie nikomu. Może komuś się tam w głowie miesza****, ale w tej sprawie yy są dowody, które można ukierunkować w stosunku do yy pewnych osób, że tak enigmatycznie yy się wyrażę, bo, bo, bo inaczej nie mogę yy panie redaktorze, yy...*

37. [*internauta:*] *Powiedział pan, że dożyliśmy tego, o czym marzył Żeromski [w* Przedwiośniu*]. Proszę powiedzieć, czy to słaba znajomość literatury, czy* ***nosi pan*** *po prostu* ***różowe okulary****?*

[*polityk:*] *Żyjemy w suwerennej Rzeczpospolitej, w stabilnej demokracji, czujemy się bezpiecznie jako członkowie najbardziej skutecznego sojuszu obronnego na świecie. Dokładnie o tym marzył Żeromski. Kto tego nie dostrzega,* ***nosi czarne okulary****.*

38. [*internauta:*] *Jakie są Pana prawdziwe dochody* ***razem z „bokami"*** *[...] Gdzie pracuje młody Leszek Miller?*

[*polityk:*] *Młody Leszek Miller pracuje w jednym z funduszy inwestycyjnych. Zarabiam tyle, ile każdy poseł.* ***Nie mam „boków" poza lewym i prawym.***

W wypowiedziach tych użycie metafor jest niejako wymuszone przez interlokutora. To osoba zadająca pytanie jako pierwsza sięgnęła po ten chwyt językowy. Prawdopodobnie powodem będzie tu także chęć zmniejszenia dystansu (przykład 36.) lub zaatakowania polityka (przykłady 37., 38.). Politycy dostosowują się do wymagań rozmówcy i nawiązują w swojej odpowiedzi do wypowiedzi interlokutora. Należy jednak zaznaczyć, że w dwóch ostatnich przykładach politycy dokonują modyfikacji stałych połączeń wyrazowych w celu obrony.

Modyfikacje stałych połączeń frazeologicznych lub nawiązywanie do stałych frazeologizmów to także chwyt wykorzystywany przez polityków. Znajomość związku frazeologicznego gwarantuje wówczas odbiór przekazu zgodny z intencją nadawcy. Np.:

39. *Pierwsze 48 godzin śledztwa jest decydujące o złapaniu pierwszej nici, pierwszego śladu. I* ***po tym śladzie można*** *rzeczywiście* ***dojść do tego kłębka,*** *którego się poszukuje* [po nitce do kłębka].

40. *To jest, to jest wielki problem (bezrobocia), który* ***jest no taką główną piętą achillesową*** *wszystkich gospodarek rynkowych* [pięta Achillesa].

41. *A ja sobie zdaje sprawę, że* ***to jest ziarnko w korcu, w korcu, w stogu siana.*** *Nie do wykrycia, ja o tym wiem jako praktyk właśnie* [igła w stogu siana lub ziarnko w korcu maku].

Modyfikacja frazeologizmów w powyższych przykładach wynika prawdopodobnie z nieznajomości poprawnej formy. Błąd frazeologiczny, bo tu jednak musimy mówić o błędzie, może także wynikać z szybkiego tempa mówienia. Przykłady te bowiem pochodzą z rozmów telewizyjnych. Jest to szczególnie widoczne w przykładzie ostatnim, w którym polityk stara się poprawić, ale nie może odnaleźć w pamięci poprawnej formy.

Niektóre metafory odwołują się świadomie do przyswojonych zespołów pojęciowych. T. Dobrzyńska (1994: 138) mówi o „modernizacji starych chwytów". Wówczas tworzone są nowe wyrażenia przenośne wokół gniazda pojęciowego dobrze przyswojonego odbiorcom.

42. *Już* ***za mną była ściana,*** *już, już nie mogłem cofnąć się dalej* [odwołanie do idiomu: *być przypartym do muru*].

43. *No wie pan, no pewien ślad tutaj dają na przykład niektóre media prawicowe, które tam odgrzewają rozmaite dania, chociaż zauważyłem także i to, że pan przewodniczący Krzaklewski* ***odciął się od odgrzewanego kotletu jako formuły konsumpcji*** [odwołanie do idiomu: *odgrzewać coś* oraz *odgrzewane kotlety* 'stare historie'].

Zdarzają się wypowiedzi, w których rozmówcy posługują się żargonem środowiskowym. Zrozumienie metafory uwarunkowane jest wówczas znajomością kontekstu i posiadaniem pewnych kompetencji kulturowych, np.:

44. *Wie pan, jest informacja [...], iż w gruncie rzeczy zatrzymany jest podobno* ***cyngiel.*** *Przepraszam za ten slang, ale ten, który strzelał. Ale w gruncie rzeczy* ***nie o cyngiel tu chodzi. Nie o spust tu chodzi,*** *tylko o tego, który zleca naciśnięcie spustu.*

Istnieją wypadki, kiedy znaczenie metafory możemy zrozumieć tylko na podstawie kontekstu. Np.:

45. *Są pewne, są sfery biedy, są sfery biedy dotkliwej, rodzin patologicznych, wielodzietnych, z regionów popegeerowskich, z* ***Polski B****.*

Na podstawie tej metafory odbiorca może podzielić kraj na: Polskę A – bogatszą i Polskę B – biedniejszą. Drugi przykład tego rodzaju to:

46. *Chcę szybko powiedzieć, że dla mnie* ***żółty przycisk*** *w ogóle nie istnieje. Ja jestem albo za, albo przeciw.*

Chodzi tu o głosowanie w sejmie. Na podstawie kontekstu możemy się domyślić, że *żółty przycisk* oznacza 'wstrzymuję się od głosu'.

W pracach dotyczących metafory można spotkać określenia: metafory martwe i metafory żywe (por. Wieczorek 1999: 100). Im żywsza metafora, tym trudniej o jednoznaczną interpretację. Nie spotkamy tu jednak typowych metafor poetyckich, które stanowią zagadkę do rozwiązania. Metafora w języku polityków musi być bowiem łatwa w odbiorze, opierać się na konwencjonalnych konotacjach i jednoznacznie interpretować rzeczywistość. A oto kilka przykładów metafor żywych:

47. *Jest taka teoria, która mówi, że przypływ podniesie wszystkie łodzie. [...] Ale niestety łodzie ludzi w koszalińskim, łodzie ludzi w szczecińskim czy nawet w Radomiu, przecież nie tak daleko od Warszawy, są niemalże zatopione.*

48. *Mamy do czynienia z konkurencją między takim drapieżnym, drapieżną dżunglą rynkową, a cywilizowanymi prawami demokratycznymi.*

49. *Gospodarka Polski weszła w ten okres rozwoju trochę na takim, powiedziałbym, gospodarczym haju, to znaczy tak jak biegacz na środkach dopingujących, które działały i nagle przestały działać.*

Przykłady te wyróżniają się swoją oryginalnością na tle metafor skonwencjonalizowanych. Są tworzone w celu wpłynięcia na odbiorcę. Trzeba zaznaczyć, że znowu mamy tu do czynienia z ujemnym wartościowaniem ocenianego zjawiska. Metaforyczne określenia, takie jak: *drapieżna dżungla rynkowa* czy *zatopione łodzie* potęgują niepokój, jaki powinny wywoływać omawiane sytuacje, jednocześnie narzucają jednoznaczną interpretacje świata.

Metafory żywe pozwalają także na wyrażenie informacji nie wprost, stanowią doskonałe aluzje, np.

50. [*redaktor TV:*] *Jak pan ocenia sposoby finansowania projektu powstania telewizji familijnej?*

[*polityk:*] *Wie pan, kiedy Kaligula mianował konia senatorem, to najciekawsze w tym jest nie to, co myślał Kaligula, bo nie był z pełna rozumu, ani to, co myślał koń, bo nie myślał. Najciekawsze jest, co myślał Senat. W tej całej sprawie dla mnie najbardziej interesujące jest to, co myślą sobie właściciele czy zarządcy spółek skarbu państwa, kiedy angażują pieniądze tej spółki w przedsięwzięcie nie tylko ryzykowne z punktu widzenia biznesowego, ale przede wszystkim wbrew doktrynie.*

Metafory mają to do siebie, że można je różnie interpretować, dzięki temu można pozostawić wiele niedomówień. Można na przykład zadać sobie pytania, kto ma

być niespełna rozumu Kaligulą, a kto niemyślącym koniem w naszej sytuacji politycznej. Tego jednak polityk już nie wyjaśnia, pozostawiając to odbiorcom. Tak więc metafora w tym przypadku będzie stanowiła rodzaj komunikacji pośredniej. Możemy tu mówić o implikaturach konwersacyjnych, które pozwalają na przekazywanie ocen nie wprost (por. Grice 1980). Polityk tym samym nie musi brać odpowiedzialności za sposób dekodowania danej metafory. Chwyt ten szczególnie często jest stosowany na użytek perswazyjnej funkcji języka.

Powróćmy teraz do pytania postawionego na wstępie: w jakim celu politycy uciekają się do metaforyzacji języka? Wnioski zbierzemy w punktach.

1. Metafora pozwala nazywać nienazwane obszary rzeczywistości. Mamy tu na myśli metafory silnie skonwencjonalizowane, których przenośny charakter może już być niezauważany przez użytkowników języka rodzimego. Są to bowiem stałe związki wyrazowe charakterystyczne dla danej kultury. Ich funkcja ogranicza się do komunikowania treści założonych przez nadawcę, a więc możemy mówić tu o funkcji poznawczej.

2. Metafora zmniejsza dystans między nadawcą i odbiorcą, ale jednocześnie wymaga, aby nadawca i odbiorca mieli wspólną wiedzę o świecie. Urszula Wieczorek (1999: 100) zwraca uwagę, że dla wielu Polaków polityka jest obcym światem. Teksty, o których tutaj mówimy, powstają w sytuacji oficjalnej. Wydaje się więc słuszne twierdzenie, że politycy, chcąc zyskać uznanie telewidzów, sięgają do środków językowych bliższych doświadczeniu przeciętnego człowieka, a więc do wyrażeń metaforycznych. Metafory stwarzają poczucie bycia wspólnotą. Politycy mogą wejść w ten bliski kontakt z odbiorcą oczywiście dzięki temu, że obaj przypisują wypowiedzi metaforycznej te same zespoły konotacji. W tym wypadku będziemy mówić o perswazyjnej funkcji wypowiedzi, która polega między innymi na chęci pozyskania odbiorcy.

3. Dzięki metaforom odbiór komunikatu staje się mniej zautomatyzowany i wymaga aktywności interpretacyjnej. To teza postawiona przez T. Cohena. Ta funkcja metafory również znalazła uzasadnienie w naszym materiale. Politycy dokonują modyfikacji stałych połączeń wyrazowych, aby urozmaicić wypowiedź. Tworzą także metafory żywe. Niektóre z nich wymagają aktywności interpretacyjnej ze strony odbiorcy. Dotyczy to szczególnie metafor oceniających negatywnie opisywaną rzeczywistość. Mamy wówczas do czynienia z implikaturami konwersacyjnymi, które służą perswazji. Należy jednak podkreślić, że wśród metafor żywych można wskazać i takie, które są łatwe w odbiorze i w jednoznaczny sposób interpretują świat.

O metaforze w języku polityków można by powiedzieć jeszcze bardzo dużo. Zdajemy sobie sprawę, że nasz artykuł nie wyczerpuje tego złożonego tematu. Na koniec chcielibyśmy jeszcze raz podkreślić za Aleksandrą Okopień-Sławińską (1983: 25), że metafora jest „koniecznym warunkiem życia języka jako instrumentu zdolnego do komunikowania nieograniczonych treści semantycznych". Język polityków potwierdza to, o czym świadczą omówione wypowiedzi.

Bibliografia

Cohen T., 1973, *Illocutions and Perlocutions*, „Foundations of Language", nr 9, s. 492–503

Dobrzyńska T., 1994, *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*, Warszawa

Encyklopedia języka polskiego, 1999, red. S. Urbańczyk, Wrocław

Frankowska M., 1994, *Frazeologia i metaforyka w tekstach politycznych lat 1989–1993*, [w:] *Język a kultura*, t. 11, red. J. Anusiewicz, B. Siciński, Wrocław

Grice H.P., 1980, *Logika a konwersacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa

Lewicki A.M., Pajdzińska A., 2001, *Frazeologia*, [w:] *Współczesny język polski*, Lublin, s. 315–333

Okopień-Sławińska A., 1983, *Metafora bez granic*, [w:] *Studia o metaforze III*, Wrocław

Podracki J., Trysińska M., 2002, *Metafora w tekstach mówionych polityków (na przykładzie rozmów w TVP)*, [w:] *Tekst w mediach*, red. K. Michalewski, Łódź, s. 540–548

Skorupka S., 1982, *Klasyfikacja jednostek frazeologicznych*, [w:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej I*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź

Tokarski R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Współczesny język polski*, Lublin, s. 343–370

Wieczorek U., 1999, *Wartościowanie, perswazja, język*, Kraków

Metaphors and idioms in politicians' language (the example of conversations on TVP and internet)

Abstract

The main issue of the paper is the aim of language metaphor using by politicians. The authors agree metaphor enables naming non-named spheres of reality – strongly conventionalized metaphors are used then, e.g. *we should fight bribery more efficiently* (metaphor of war), *there is much to win in this electoral campaign* (metaphor of game), *Korwin-Mikke enters for the electoral campaign* (metaphor of sport), *the Polish political stage* (metaphor of the theatre). Moreover metaphor shortens the distance between the sender and the receiver, but requires common knowledge of the world: to be accepted, politicians use language means that are closer to average people's experiences; they can get a closer contact with receivers by means of giving the same connotations to a metaphorical utterance. Using metaphors makes receiving an utterance less automatic and requires interpretative activity: politicians modify conventionalized word relations to relieve the monotony of their utterances; they produce also living metaphors negatively estimating described reality – these are conversational implicatures that serve persuasion.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Grzegorz Ożdżyński

Czasowniki percepcji wzrokowej w mówionym tekście sportowego komentarza telewizyjnego

1. Pojęcie percepcji wzrokowej

Percepcja definiowana jest w *Słowniku wyrazów obcych* nie dość precyzyjnie jako: 'postrzeganie, postrzeżenie', 'uświadomienie sobie przedmiotu (zjawiska) spostrzeganego', 'zaobserwowanie' (łac. *perceptio* = 'ujmowanie') SWO, 654; por. w znaczeniu psychologicznym: *percepcja* 'złożony proces poznawczy polegający na odzwierciedleniu przez człowieka przedmiotów i zjawisk i procesów, zachodzących wskutek działania określonych bodźców na narządy zmysłowe'; 'postrzeżenie' (SJPSz II: 634).

W znaczeniu ogólnym *percepcja* oznacza takie procesy, które nadają spójność i jedność informacji sensorycznej i obejmuje całe następstwo zdarzeń, od wystąpienia bodźca fizycznego aż do jego fenomenologicznego doświadczenia. Składają się nań elementy fizyczne, fizjologiczne, nerwowe, sensoryczne, poznawcze i afektywne. Wśród czynników wyznaczających to, co jest postrzegane wymienia się takie parametry, jak:

a) *uwaga*, która jest wybiórcza w taki sposób, że skupienie jej na jednym bodźcu hamuje lub tłumi przetwarzanie innych bodźców;

b) *stałość* – świat spostrzegany ma tendencję do pozostawania takim samym mimo istotnych różnic w sensorycznej informacji wejściowej;

c) *motywacja* – stan motywacyjny danej osoby ma wpływ na to, co jest postrzegane;

d) *organizacja* – percepcja nie jest prostym zestawieniem elementów sensorycznych, z istoty swej tworzy spójne całości (*gestalty* doświadczeniowe);

e) *nastawienie* – postawa poznawcza i/lub emocjonalna przyjmowana wobec występujących bodźców silnie oddziałuje na to, co będzie postrzegane;

f) *uczenie się* – chodzi o to, w jakim stopniu percepcja jest wrodzona, a w jakim nabyta przez doświadczenie oraz – jaki może być wpływ uczenia się na modyfikację postrzegania (SP, 697–698).

Istotę percepcji (w ujęciu wrażeniowym) stanowi bezpośrednie ujmowanie danych zmysłowych związanych z przedmiotami materialnymi. Ujmowanie bezpośrednie zachodzi wtedy, gdy rzeczywiście ujmujemy jakąś barwę, wielkość czy kształt przedmiotu, gdy faktycznie uczestniczymy w akcie (czy procesie) percepcji. Gdy odwrócimy oczy, to już bezpośrednio ich nie ujmujemy, nie widzimy przedmiotu czy barwy, które widzieliśmy. Możemy być ich świadomi, chociaż nie ujmujemy ich bezpośrednio. Mamy wtedy do czynienia z ujmowaniem pośrednim, który to sposób można nazwać myśleniem, wyobrażaniem sobie lub przypominaniem (Kozielecki 1993).

W ujęciu konceptualnym – opisać percepcję – to tyle, co zasygnalizować informację (przypuszczalną informację), którą akt percepcji komunikuje. Aby uznać percepcję za informacyjną, trzeba przyjąć, że jest zamierzona i przedstawiona w postaci pojęć, tzn., że człowiek postrzegając X ma świadomość atrybutów X-a (Isenberg 1958).

Na gruncie filmoznawstwa przyjmuje się założenie, że obrazy nie odznaczają się konceptualnością znaczeń właściwą słowom: nie są pojmowane, lecz rozpoznawane wprost. Dopiero wtórnie mogą być wyposażone w znaczenia wykraczające poza wartość rozpoznania bezpośredniego (Miller, Johnson-Laird 1976).

Podstawową funkcją kodu obrazowego jest *identyfikacja*, natomiast kodu werbalnego – *konceptualizacja* (nazywanie), rozumiane jako poświadczanie indeksowanie – w sensie szerszym (referencjalnym) – odniesienia do rzeczywistości pozajęzykowej i w znaczeniu węższym (deiktycznym) – ukazywania i odsyłania do poszczególnych składników informacji wizualnej (Weinrich 1966; Padučeva 1992).

Obrazy *ewokują* (przywołują na myśl) i „prowokują" (pobudzają) jedynie do wskazania tego, co oznaczają (przedstawiają), mówienie zaś (dyskurs) ściśle łączy się z narracją, „opowiadaniem" o tym, co ruchome znaki (obrazy) oznaczają i wyrażają (Bally 1909; van Dijk 1985).

W związku z użyciem kodu językowego – ruchomy obraz jako zespół rysów konkretnych (właśnie percepcyjnych) ustawicznie kontaktuje z pojęciem. Tkwiące w obrazie znaczenia mogą być w sposób reaktywny (spontaniczny) lub refleksyjny (asocjacyjny), zamierzony, wcześniej przygotowany, mniej lub więcej problematyzujący, przekodowane z użyciem znaków językowych. Telewidz, w odróżnieniu od radiosłuchacza ma możliwość weryfikacji i oceny trafności oraz stopnia aluzyjności (i sproblematyzowania) owego przekodowania, np. w „pejzażu" akcji, we fragmentach reaktywnych (rejestrujących) unaoczniającej wypowiedzi, bądź w „pejzażu" świadomości (przypominania sobie) w sekwencjach refleksyjnych i retrospektywnych komentarza telewizyjnego (por. Bruner 1986; Astington 1990).

W poszukiwaniu istotnych wyznaczników stopnia złożoności konceptualizacji słownych i tekstowych (narracyjnych) można odwołać się do modelu gramatyki komunikacyjnej (porozumiewania się), który, jak wiadomo, zawiera co najmniej trzy poziomy realizacyjne wypowiedzi mówionej:

a) poziom wyprowadzania peryfraz i faktualizacji wypowiedzi, czyli przyjmowania m.in. parametrów miejsca, czasu i aspektu;

b) poziom gramatyk interakcyjnych, m.in. operatory rematyczno-tematyczne (aktualnego rozczłonkowania), operatory funkcji pragmatycznych wypowiedzi: modalne, aksjologiczne oraz wyrażania intencji użytkowników wypowiedzi – behawioralne (illokucyjne);

c) poziom organizacji dyskursu, m.in. dialogizacji, kondensacji, wyprowadzania anafory, katafory i in. (Awdiejew 1991: 9–38).

2. Uwarunkowania sytuacyjne wypowiedzi unaoczniającej

Termin *komentarz* pojawia się w *Encyklopedii wiedzy o prasie* w dwu znaczeniach – szerszym, genologicznym i węższym, ściśle tekstowym:

1) gatunek dziennikarski prezentowany w prasie, radiu i telewizji, który odznacza się m.in. dążeniem do zwięzłości, mocno podkreślaną aktualizacją, wyraźnie sprecyzowanym zakresem tematycznym i w zasadzie jednoaspektowością analiz; wypowiedzi należące do tego gatunku interpretują i oceniają aktualne wydarzenia i fakty, wyjaśniają ich tło oraz przyczyny, z wyraźnym zamiarem opiniotwórczym;

2) fragment wypowiedzi dziennikarskiej, zwykle wiadomości lub sprawozdania, wyrażający stosunek autora do relacjonowanych faktów lub wyjaśniający ich tło i związki między nimi (EWP, 1976: 120).

Mimo trudności w rozgraniczeniu fragmentów (taktów, segmentów, sekwencji) z jednej strony reaktywnych i ściśle rejestrujących, z drugiej – oceniająco-wartościujących i refleksyjnych (problematyzujących) – uzasadnione wydaje się potoczne zastosowanie terminu *komentarz telewizyjny*, który wstępnie określimy jako monolog komentująco-sprawozdawczy lub sprawozdawczo-komentujący, ściśle związany z kontekstem ekranowym przekazu telewizyjnego (J. Ożdżyński 1979: 52).

Wyraźne osadzenie komentarza telewizyjnego w tle pragmatycznym konkretnego, aktualnego zdarzenia sportowego, przy założeniu, że zainteresowany telewidz zna podstawowe realia i zasady gry (widowiska), ogranicza dystans sytuacyjny informacji przekazywanych z pomocą środków masowego komunikowania. W przypadku przekazu telewizyjnego wspólny dla nadawcy i odbiorcy substrat informacyjny jest bogatszy o dane dostarczone z pomocą kanału wizualnego. Zasób informacji poszerzają możliwości techniczne TV: zbliżenia, powtórzenia w zwolnionym tempie ciekawych akcji (*replay*), możliwość odtwarzania całego spotkania lub jego fragmentów (skróty) z taśmy magnetowidowej (retransmisje); cięcia montażowe w czasie retransmisji, możliwości związane z zastosowaniem zróżnicowanych ujęć i planów, na przykład planów koncentrujących uwagę na piłce (akcji), „rzut oka" (kamery) na widownię, bądź też planów (odległych) zmierzających do uchwycenia całości widowiska na stadionie czy korcie i in. (Wajdowicz 1972; Boroński, Trepka 1966).

W odniesieniu do transmisji telewizyjnej poszczególne sekwencje wypowiedzi komentarza odzwierciedlają swoisty mechanizm „wyzwania i odpowiedzi": kształtują się w wyniku zestawienia bodźca wizualnego (zadania do rozwiązania w sytuacji problemowej) – i „odpowiedzi" (reakcji werbalnej) w postaci różnorakich form konceptualizacji słownych lub/i tekstowych, w stosunku do informacji wizualnej, jaką niesie obraz. Ścisłe powiązanie z kontekstem ekranowym sprawia, że poszczególne *takty* (termin B.F. Skinnera), segmenty i sekwencje wypowiedzi sprawozdawczej (rejestrującej fakty i zdarzenia) oraz komentującej (oceniającej, objaśniającej) traktować można jako swoiste repliki powstałe w wyniku ustawicznego kontaktowania słowa i obrazu (narracji werbalnej i obrazowej, narzuconej przez rytm samego widowiska sportowego). Strukturę wypowiedzi telewizyjnej przedstawić można jako wewnętrznie spójną, a zarazem złożoną, dynamiczną strukturę audiowizualną, w której składniki informacji wizualnej (obrazowej) i ściśle językowej wzajemnie się warunkują i uzupełniają (G. Ożdżyński 1996: 112; Antas 1981: 40).

Reporterskie sprawozdanie współtworzące strukturę komentarza telewizyjnego odznacza się aktualnością, autentyzmem, akcyjnością oraz osobistym (często emocjonalnym) stosunkiem reportera (komentatora) do przedmiotu sprawozdania i oceny. Ze względu na powiązania komentarza TV z konkretem ekranowym warto zwrócić uwagę na tę jego odmianę, którą określa się mianem *glosy*, swoistego spostrzeżenia „na marginesie" informacji, jaką niesie obraz TV. Chodzi o zwięzłą wypowiedź o charakterze interpretacyjno-oceniającym, pozostającą w bezpośrednim związku z informacją o faktach i zdarzeniach, które pojawiają się w warstwie wizualnej przekazu TV.

Do najważniejszych środków umacniających wrażenie autentyzmu reporterskiej wypowiedzi komentatora TV należą: uściślający i stwarzający możliwość weryfikacji sposób komunikowania nazw, danych liczbowych, terminów specjalnych (profesjonalizmów) i innych informacji oraz (co istotne) podkreślanie naoczności reporterskiej obserwacji (EWP), co wyraża się w tzw. wypowiedzeniach metaobrazowych, informujących o warunkach percepcji, mówiących o zawartości informacyjnej obrazu TV w funkcji ostensywnej – odsyłania do poszczególnych składników informacji wizualnej (Antas 1981: 40).

3. Komentarz sportowy w obrębie dyskursu telewizyjnego

Ruchome obrazy w telewizji ograniczają się jedynie do wyrażania tego, co oznaczają (przedstawiają), mówienie zaś osadzone w tle wypowiedzi TV (*dyskurs*) ściśle łączy się z narracją, „opowiadaniem" o tym, co oznaczają. Przyjmujemy, że tekst narracyjny – podobnie jak każdy inny rodzaj tekstu – jest semantyczną jednostką języka w użyciu: realizuje się w wypowiadanych zdaniach (wypowiedziach), traktowanych jako przekazy informacji w złożonej sytuacji komunikowania masowego. Owe wypowiedzi, funkcjonujące w określonym tle pragmatycznym, konstru-

owane są w ramach większych całości (np. relacji czy transmisji) o określonej strukturze, właśnie w ramach *dyskursu* (Halliday, Hasan 1976).

Dyskurs – to wszelka wypowiedź, która zakłada mówiącego i słuchacza oraz, u pierwszego – intencje wywarcia w jakiś sposób wpływu na drugiego, albo – w której ktoś zwraca się do kogoś, wypowiadając się jako mówiący i organizując to, co mówi w kategoriach osoby, czasu, aspektu, modalności, illokucji oraz innych kategorii gramatyki komunikacyjnej (Awdiejew 1991: 9–38).

Jest to także w takim ujęciu wypowiedź tego, kto relacjonuje i komentuje fakty i wydarzenia jako świadek, jako uczestnik, kto wiąże to, co mówi z teraźniejszością mówienia (Lalewicz 1975: 56–58).

Tekst jako jednostka semantyczna języka realizuje się w wypowiedziach dyskursu, uznawanego za jednostkę pragmatyczną języka.

Struktura dyskursu jest strukturą nadrzędną wobec struktury informacyjnej wypowiadanych zdań. Wypowiedzi składające się na dyskurs są nie tylko aktualizacjami poszczególnych wypowiedzeń, ale (co istotne) stanowią swoiste konfiguracje aktów mowy realizujących różnorakie moce illokucyjne, na przykład *informuję, oceniam, komentuję, wyjaśniam, zwracam uwagę* ('steruję uwagą Państwa') i inne. (van Dijk (red.), 2001).

Strukturę wypowiedzenia w telewizji bezpośredniej przedstawić można jako wewnętrznie złożoną strukturę audiowizualną, a problem relacji obraz – słowo można przenieść z płaszczyzny gatunkowych podziałów programów telewizyjnych na płaszczyznę ustalania konkretnych typów relacji tekstowych w obrębie dyskursu telewizyjnego (Cockiewicz 1988).

Proponujemy analizę tekstu narracyjnego konstruowanego i współkonstruowanego przez komentatorów TV w procesie dyskursu w dwóch płaszczyznach:

a) *tekstowej* (semantycznej), czyli treści przedstawionych w dyskursie (odniesienie do kodów i subkodów widowiska sportowego, w tym czasowniki koncentracji uwagi i percepcji wzrokowej);

b) *dyskursywnej* (pragmatycznej), przy założeniu, że w odrębnościach gatunkowych komentarza decyduje swoista konfiguracja aktów mowy, realizowanych w swoistym układzie form deiktycznych, w kontakcie *oratorskim*, rozgrywającym się w układzie złożonym z mówiącego komentatora i audytorium (grupowego, masowego), a więc dostarczającym odniesień dla kategorii JA reporterskiego – WY kolektywnego (= PAŃSTWO) oraz pochodnych w postaci MY inkluzywnego włączającego WAS (telewidzów) w obręb wspólnych (MOICH i WASZYCH = NASZYCH) przemyśleń, rozważań i obserwacji (Lalewicz 1983: 270).

Użycie MY inkluzywnego, włączającego telewidzów w obręb wspólnych rozważań i obserwacji jest podstawą charakterystycznego chwytu retorycznego, który służy do nadania temu co JA (reporter – komentator) mówię – i co jest artykulacją (uzewnętrznieniem) MOJEGO zdania – sensu NASZEGO zdania, a przez to zasugerowania WAM niejako byście je WY (= PAŃSTWO 'telewidzowie') odebrali jako WASZE (Lalewicz 1983: 278).

4. Akty sterowania uwagą telewidza

Telewidzowie nie doświadczają świata (widowiska TV) jako „bombardowania" pojedynczymi bodźcami. Integrują oni swoje wrażenia w model świata poprzez wysoce wykształcony akt uwagi (Miller, Johnson-Laird 1976: 29).

Słowniki języka polskiego definiują akt *uwagi*, jako 'koncentrację świadomości na jakimś przedmiocie, fakcie lub przeżyciu psychicznym', w znaczeniu psychologicznym: *uwaga dowolna* 'uwaga kierowana celowym, aktywnym zamiarem'; *uwaga mimowolna* 'uwaga wywołana właściwościami samego obiektu, który ją przyciąga', fraz. *zwracać uwagę na coś*; a) zauważać, dostrzegać coś, liczyć się z czymś'; b) przywiązywać do czegoś wagę, kłaść nacisk na coś; nie bagatelizować czegoś' (SJPSz III: 636); *zwrócić uwagę na kogoś, coś* 'dostrzec, zauważyć kogoś, coś', 'zainteresować się kimś, czymś', 'zająć się kimś, czymś' (SJPSz III: 1076).

Sam termin *uwaga (attention)* odnosi się do selektywnych aspektów spostrzegania. Uwaga polega na tym, że organizm w dowolnej chwili koncentruje się na pewnych cechach otoczenia przy jednoczesnym (względnym) wykluczaniu innych jego aspektów. Uwaga może mieć charakter świadomy, co przejawia się w aktywnym wybieraniu pewnych bodźców spośród wszystkich, z jakimi się w danym momencie stykają nasze zmysły. Na ogół jednak nie jesteśmy w pełni świadomi czynników sprawiających, że spostrzegamy jedynie małą część w całości docierających do nas bodźców (SP, 803).

Zakres uwagi – w znaczeniu specjalistycznym oznacza – albo a) liczbę przedmiotów lub odrębnych elementów bodźca, które mogą być spostrzeżone w trakcie krótkiej ekspozycji, albo też: b) okres, przez jaki dana osoba [komentator] potrafi zwracać uwagę na jeden rodzaj napływających informacji (danych) bodźców.

W wersji zaktualizowanej (skonkretyzowanej) w wypowiedzi komentatora w telewizji wypowiedzenie *zwracam uwagę państwa* traktować można jako kluczowy dla wypowiedzi unaoczniającej w telewizji akt sterujący uwagą telewidza (Austinowskie *exercitywa*, por. Pisarkowa 1976): 'sterując z pomocą słów uwagę telewidza pobudzam (dopinguję) do uważnego oglądania tego, co uważam za istotne'.

Profesjonalny komentarz ma za zadanie pomóc w istotny sposób w segmentacji informacji wizualnej na to co, jest ważne, tzn. *warte uwagi* (zauważenia): „X jest ważne [dla komentatora] : X jest czymś, z czym wiążą się fakty, wydarzenia lub stany rzeczy stanowiące według nadawcy jakieś wartości pozytywne i/lub negatywne; nadawca uważa z tego względu x za warte uwagi" (Puzynina 1992: 102).

W kontekście aksjologicznym (dziennikarskiego wartościowania) zainteresują nas wypowiedzenia zawierające orzeczenie modalne (ze składnikiem ewaluacji) *warto zwrócić uwagę*, które rozpatrywać można w kręgu wartości uchwytnych praktycznie, np.: *...warto zwrócić uwagę troszeczkę na strój Amerykanina* [Couriera], *który* [odbiega od typowego stroju tenisowego] *...wielu porównuje do y... takiego stylu baseballowego...* [IIb].

Wypowiedzenie performatywne *zwracam uwagę państwa,* w oficjalnej sytuacji komunikowania traktować można jako kluczowe (prototypowe) dla określenia konwencji gatunkowej komentarza unaoczniającego w telewizji.

Poszczególne formy fleksyjne (warianty leksykalno-semantyczne) tego wyrażenia adresatywnego traktować można jako istotne wyróżniki profilowania tego pojęcia (KONCENTRACJA UWAGI), istotne dla określenia tego gatunku wypowiedzi telewizyjnej (J. Ożdżyński 1994; Bartmiński, Tokarski red. 1998).

W analizowanych tekstach sportowego komentarza telewizyjnego pojawiły się m.in. następujące frazy:

– *zwracam uwagę (państwa),* jako adresatywny w oficjalnej sytuacji komunikowania (NSS, 465), w reporterskiej formie 1. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, jako akt akcentujący czynną rolę komentatora w refleksji i ocenie przedstawianych akcji i zdarzeń:

...zwracam uwagę [państwa] *na dwa bardzo skuteczne y... serwisy Moniki Seles... widać* [można wnioskować], *że ona bardzo dużo pracowała nad swoim podaniem...* [16 D];

– *proszę zwrócić uwagę,* w formie trybu życzącego (polecenia, prośby, zachęty do koncentracji uwagi):

...wybiega z progu... proszę zwrócić uwagę na yy... jak bardzo aktywnie w końcowej fazie lotu pracuje Japończyk... i kończy ten skok prawidłowym lądowaniem w wypadzie... [4A], por. też: [IIIa], [5A], [10 A], [VIb] i in.); por. eksplikację J. Apresjana (1980: 144): A prosi, żeby X zrobił Y ≅ 'A pobudza X-a do zrobienia Y, sądząc, że X może zrobić Y, i nie sądząc, że X musi zrobić Y'; konkretyzacje tekstowe:

– *chciałbym zwrócić uwagę państwa,* w wariancie pobudzania i łagodzenia prośby przez użycie trybu przypuszczającego (*chciałbym* 'mam chęć'):

...chciałbym zwrócić państwa uwagę na ten znaczek, który Steffi Graf ma na swym pra... prawym ramieniu, yy... swojej koszulki... ta kokardka czerwona na żółtym tle... to jest symbol przynależności, czy też związku tenisistki niemieckiej z funduszem Artura Ashe'a... [2cD], także [10 D]; por. eksplikację: A pobudza X-a do zrobienia Y ≅ A informuje X-a o swojej chęci, żeby X zrobił Y i A próbuje spowodować (kauzować), żeby X zrobił Y (Apresjan 1980: 144);

– *pragnę zwrócić uwagę,* w wariancie modalizowanym wolitywnie i emocjonalnie (*pragnę* = 'czuję, że chcę'):

...a na to uderzenie p... pragnę zwrócić państwa uwagę... [wyjaśniam:] *otóż Steffi Graf na ogół gra bekhendem szlajsowanym*[1]*... tutaj zdecydowała się na bek-*

[1] *szlajsowany* (:szlajsować), *szlajs (slajs)* żarg. 'uderzenie, przy którym przy odpowiednim ruchu przegubu ręki piłka otrzymuje dodatkową tzw. wsteczną rotację i poślizgowy odskok od kortu, por. ang. *slice* [słajs] 'jw.' niem. *Slice* [wym. šlajs];

hend topspinowy, ida... z idealnym wręcz skutkiem... [w powtórce:] *proszę popatrzeć... opuszczona ręka i topspinowy bekhend*[2]... [2bD];

– *zwracałem uwagę (państwa)*, w formie 1. osoby czasu przeszłego, w segmencie asocjacyjnym (skojarzeniowym), w „pejzażu" świadomości (Bruner 1986) przypominania sobie, odwoływania się do tego, co już powiedziałem:

...ja zwracałem uwagę, że... no, jednak ogromne możliwości Graf tkwią w jej rezerwach atletycznych... [1dD]; por. też: *...zwracałem uwagę państwa...* [CW, 108, 110, 131];

– *państwo, być może zwrócili uwagę*, w wariancie modalizowanym epistemicznie (niepewności sądu) w formie czasu przeszłego, dygresji – objaśnienia informacji ekranowej w TV (odwołującego się do szczegółu zauważonego, ale niezinterpretowanego, wymagającego objaśnienia):

...państwo być może ['przypuszczalnie'] *zwrócili uwagę na te czerwone kokardki, jakie tenisiści mają w jasnym kółku zawiązane...* [wyjaśnia:] *...to są takie nalepki nie mające nic wspólnego z reklamą... to jest znak solidarności z fundacją Artura Ashe'a* [15 B];

– *nie wiem, czy państwo zwrócili uwagę* (*nie wiem* 'nie jestem pewien'):

...nie wiem, czy państwo zwrócili uwagę na reakcję Johna McEnroe'a... jak on, yy... czując niejako zagranie swojego partnera, yy... zrobił dwa kroki w kierunku siatki... [11], por. też: [CW, 107];

– *jak zauważyliśmy* 'zwróciliśmy uwagę na coś', 'patrząc, uświadomiliśmy sobie', 'dostrzegliśmy' (SJPSz III 971); z zastosowaniem formy MY inkluzywnego: *...jak zauważyliśmy...* [w powtórce:] *...skok nieco spóźniony...* [por. jak *widzicie państwo*, na oznaczenie stanu percepcji, czynności percepcyjnej niedokonanej]... [3A].

Frazy adresatywne *zwracam uwagę państwa* (w oficjalnej sytuacji komunikowania) oraz *proszę zwrócić uwagę*, akcentujące osobisty stosunek komentatora można traktować jako kluczowe dla wypowiedzi unaoczniającej w sytuacji percepcyjnej komentatora, który ogląda widowisko sportowe na żywo i ma przed sobą monitor kontrolny, na którym ukazuje się to, co obserwują telewidzowie. Informacja o tym, co przed kamerą TV (w rzeczywistości przedzdjęciowej) splata się tu z informacją o uwarunkowaniach technicznych przekazu telewizyjnego (Pański 1964).

Wypowiedzenia dotyczące koncentracji uwagi na istotnych i ważnych elementach przekazu TV pozostają w ścisłym związku z użyciem czasowników percepcji wzrokowej. Stanowią razem z nimi najbardziej charakterystyczne (prototypowe) wyróżniki wypowiedzi metaobrazowych (dotyczących form percepcji i zawartości informacyjnej obrazu) w telewizji.

[2] *bekhend*, z ang *back-hand* 'uderzenie, odbicie piłki rakietą od strony lewej ręki prawą (u leworęcznych odwrotnie)'; *top-spin*: 'uderzenie piłki z wyjątkowo mocną rotacją, tzw. awansującą'.

5. Czasowniki percepcji wzrokowej w sportowym komentarzu telewizyjnym

W centrum uwagi analizy pragmatyczno-językowej pomieścimy czasowniki percepcji wzrokowej, traktując je jako istotne wyróżniki sygnalizowanych wcześniej tzw. wypowiedzi metaobrazowych, które w skondensowanej formie realizują funkcję ostensywną przekazu językowego – odsyłania do różnorakich elementów informacji wizualnej (Antas 1981), a tym samym stanowią wyróżniającą cechę gatunkową unaoczniającej wypowiedzi reporterskiej w telewizji[3] (J. Ożdżyński 1993, 1994).

Interesujące wydaje się zestawienie konkretnych, tzn. sfaktualizowanych w pragmatycznym kontekście reporterskiej i komentującej wypowiedzi form fleksyjnych czasowników percepcji wzrokowej realizowanych w oficjalnej sytuacji kontaktu retorycznego: JA mówię do WAS (= PAŃSTWA 'telewidzów'), w sytuacji TU i TERAZ widowiska sportowego z pozycji MY inkluzywnego, włączającego WAS (telewidzów) w obręb NASZYCH, wspólnych przemyśleń i obserwacji, na przykład:

– *patrzę (w tej chwili),* z zastosowaniem formy pierwszej osoby czasu teraźniejszego, komentatora i zarazem obserwatora zdarzeń boiskowych:

...patrzę w tej chwili na drużynę Manchester City... przypominam... prowadzą mecz sędziowie z Grecji... [JO, 68]; *...patrzę* [poza ekran monitora] *na środek boiska...* [JO, 76];

– *przyglądam się* 'przypatruję się uważnie': *...Deyna... Lubański... Lato... tak głośno myślę, wymieniając te nazwiska... i przyglądam się, jak ustawiony jest Lubański w dniu dzisiejszym...* [CW, 103];

– *proszę popatrzeć jeszcze raz* – w formie aktu sterującego uwagą telewidzów (złagodzonego polecenia – prośby) w czasie powtórki ciekawej akcji boiskowej: *... proszę popatrzeć jeszcze raz... proszę zwrócić uwagę na tę zagrywkę... o właśnie Lubańskiego...* [CW, 70];

– *teraz zobaczymy* (*za chwilę, w następnych minutach*) *zobaczymy,* z użyciem znamiennej formy MY inkluzywnego czasowników dokonanych (w znaczeniu czasu przyszłego), włączających telewidzów w obręb wspólnych przemyśleń i obserwacji: *...i teraz zobaczymy, co potrafią Brazylijczycy...* [CW, 107]; *...zobaczymy* [za chwilę], *kto tam będzie egzekutorem tego rzutu wolnego...* [JO, 92]; *...nie jest to piękny, widowiskowy futbol, ale spodziewamy się* ['przypuszczany'], *że w następnych minutach zobaczymy jakieś ciekawe akcje...* [CW, 110];

– *obejrzymy w powtórce (tę całą akcję): ...jeszcze raz chyba... na zwolnionym filmie obejrzymy w powtórce tę całą akcję... dynamiczna* [to] *była akcja...* [CW, 100];

– *(być może) dojrzymy* 'dostrzeżemy, zobaczymy, ujrzymy', w kontekście trudności odbioru (zmniejszonej wyrazistości przekazu): *...być może, w czasie zbliżeń kamery dokładniej dojrzymy numery zawodników* [JO, 98];

[3] Potwierdzają to dane ilościowe. W pierwszej dziesiątce czasowników komentarza sportowego w telewizji – w próbie liczącej 10 000 form wyrazowych znalazły się m.in. czasowniki *widzieć* (z frekwencją 29 użyć tekstowych) i czasownik *przypominać* (22 słowoform) [J. Ożdżyński 1979: 67].

– *(jeszcze raz) popatrzmy,* akt sterujący w formie trybu rozkazującego (życzącego), złagodzonego żądania w funkcji prośby i życzenia (w czasie powtórki): *...jeszcze raz popatrzmy...* [CW, 69]... [por. 'chcę (chciałbym), żebyśmy (żebyście) jeszcze raz popatrzyli'].

– *(przed chwilą) widzieliśmy* – w formie czasu przeszłego (MY inkluzywnego) w sytuacji identyfikowania (zawodnika) i objaśniania form ruchu: *...przed chwilą widzieliśmy Szołtysika, który przeszedł wzdłuż linii autowej...* [JO, 85].

Zwracamy uwagę na charakterystyczne dla oficjalnego komunikowania przykłady deiksy socjalnej (z rytualizmem *proszę państwa*), *państwo* = WY 'telewidzowie traktowani jako audytorium grupowe lub masowe'):

– *jak państwo widzą* (państwo = ONI) w zn. 'potwierdzam informację wizualną': *...Lubański... zakulał (jak państwo widzą)...* [JO, 56]: *...Szarmach, jak państwo widzą, teraz... z lewego skrzydła zawędrował na prawą flankę...* [CW, 102];

– *zaraz państwo zobaczą,* w formie zapowiedzi tego, co telewidzowie zobaczą w czasie powtórki: *...no i oczywiście Deyna... zaraz państwo zobaczą... wyśmienita akcja Bońka...* [CW, 117];

– *teraz dopiero widzicie państwo,* w formie 2. osoby liczby mnogiej (*państwo* = WY): *...a tam po lewej stronie* [ekranu] *teraz dopiero widzicie państwo, jak za Lubańskim nadciąga dwóch polskich zawodników...* [JO, 76];

– *widzieliście państwo ten gest?* – w formie pytania sterującego uwagą, odsyłającego do znaczenia gestykulacji: *...widzieliście państwo ten gest?...* [JO, 76].

Przytoczmy wreszcie formułę telewizyjną pożegnania w postaci *...do usłyszenia i do zobaczenia!,* z charakterystyczną nominalizacją odsyłającą do kontekstu ekranowego (*do zobaczenia*), jako odpowiednik potocznego *do widzenia*, zaktualizowany w warunkach przekazu radiowego (*do usłyszenia*) i telewizyjnego (*do zobaczenia*).

Zarówno formuła pożegnania, jak i wcześniejsze przykłady form pierwszoosobowych i deiksy socjalnej odzwierciedlają specyficzny układ tła pragmatycznego w kontekście retorycznym reporterskiej wypowiedzi w telewizji.

Przykłady form pierwszoosobowych (reporterskiego JA oraz inkluzywnego MY) zastosowane w kontekście retorycznym komentatora TV, a także form zgrupowanych wokół formuły grzecznościowej *proszę państwa* traktować można jako prototypowe – istotne, wyróżniające w obrębie konwencji gatunkowej badanych wypowiedzi.

Jakkolwiek granice między kategoriami gramatycznymi (w ujęciu kognitywnym) są dość płynne, tzn. możemy mówić o bardziej prototypowych czasownikach, rzeczownikach, przymiotnikach, konstrukcjach biernych, bezosobowych itp., to jednak wybór jednej z tych kategorii zależy od elementów struktury kognitywnej, które w danym momencie są profilowane i mają wspólną bazę konceptualną (Nowakowska-Kempna 1992: 125–155) w naszym przypadku czasowników percepcji wzrokowej.

6. Zjawisko akomodacji stylistycznej w obrębie form koniugacyjnych czasowników percepcji wzrokowej

Odwołując się do pojęcia *akomodacji*, którą tworzą swoiste mechanizmy przystosowania realizacji języka do sytuacji komunikatywnej i tła pragmatycznego wypowiedzi (Skubalanka 1991: 10–15) spróbujemy prześledzić funkcjonowanie szczególnie preferowanych w tekście komentarza telewizyjnego form fleksyjnych i słowotwórczych czasowników percepcji wzrokowej oraz okoliczności ich użyć tekstowych w próbie porównawczej sportowego komentarza telewizyjnego (N = 10 000 wyrazów). Dane dotyczą tekstów komentarza sportowego w telewizji, nagranych w latach 1991–1993 (por. rozwiązanie skrótów na końcu artykułu).

Frekwencja najczęstszych czasowników percepcji wzrokowej wygląda następująco (w nawiasach liczba form wyrazowych w próbie liczącej 10 000 wyrazów): *widzieć* (30) || *widać* (10); *zobaczyć* (19); *oglądać* (17) || *obejrzeć* (2); *patrzeć* (4) || *popatrzeć* (8); *pokazać* (7) || *pokazywać* (3); *przyjrzeć się* (7) || *przyglądać się* (2); *obserwować* (6) || *zaobserwować* (2); *wyglądać* (4); *zwrócić uwagę* (10) || *zwracać uwagę* (3); *zauważyć* (1).

Konstelację poszczególnych form koniugacyjnych, aspektowych i słowotwórczych (rodzaju czynności) w obrębie wymienionych czasowników percepcji wzrokowej traktować można jako wynik działania swoistego, uwarunkowanego pragmatycznie *filtru* komunikacyjnego, który dopuszcza lub ogranicza stosowanie wymienionych czasowników w ramach konwencji gatunkowej unaoczniającej wypowiedzi w telewizji (J. Ożdżyński 1993).

W opisie wyróżniających gatunkowo realizacji tekstowych akcentujemy wagę profilowania pojęć i mechanizmów parafrazowania w obrębie wypowiedzi sytuacyjnie zbliżonych lub równoważnych. Często odwołujemy się do zjawiska *konwersji*, związanego z możliwością przekształcenia nazw (wyrażeń), które dotyczą tej samej (lub podobnej rzeczywistości), (Apresjan 1980: 328–362).

W ujęciu kognitywnym – wyrażenia języka naturalnego charakteryzują się:

a) brakiem jasno zakreślonych granic oraz rozciągliwością znaczeń;

b) obecnością tzw. „najlepszych przykładów" wchodzących w skład danej kategorii;

c) koncentrowaniem się znaczeń wokół „prototypowych rdzeni", które z kolei otoczone są „peryferyjnymi przypadkami" na zasadzie podobieństwa rodzinnego w sensie L. Wittgensteina (Kardela 1992: 43–56).

Jakkolwiek granice między kategoriami gramatycznymi, semantycznymi i pragmatycznymi (w ujęciu kognitywnym) są dość płynne, tzn. możemy mówić o bardziej lub mniej prototypowych formach osoby, liczby, rodzaju, czasu, miejsca, aspektu, modalności, illokucji i in., to jednak wybór jednej z tych kategorii zależy od elementów struktury kognitywnej, które w danym momencie są profilowane i posiadają wspólną bazę konceptualną w postaci właśnie percepcji wzrokowej (por. Nowakowska-Kempna 1992).

W dalszym ciągu dokonujemy przeglądu szczególnie preferowanych w ramach konwencji gatunkowej komentarza telewizyjnego, form fleksyjnych i słowotwórczych (aspektu i rodzaju czynności) czasowników percepcji wzrokowej. Traktując je jako istotny wyróżnik gatunkowy wypowiedzi unaoczniających.

7. Przegląd wybranych czasowników percepcji wzrokowej w mówionych tekstach sportowego komentarza telewizyjnego

WIDZIEĆ 'odbierać wzrokiem, z perspektywy odbiorcy bodźca wzrokowego (Apresjan [skrót: JA] 1980: 137); czasownik użyty w znaczeniu podstawowym, właściwym mu jako predykatowi postrzegania 'reagować odpowiednimi wrażeniami na bodźce działające na narządy wzroku' SJPD, SJPSz III 698; por. eksplikację A. Wierzbickiej (1969): „John widział X-a = John miał (przed sobą) obraz X-a, ponieważ oczy Johna weszły w (niebezpośredni) kontakt z X-em".

Wypowiedzi z czasownikiem *widzę* nie tylko rejestrują fakt przeżywania wrażenia zmysłowego przez percypującego komentatora (uświadamiania sobie obrazów) jako własnych doznań, lecz także informują o relacjach, w które uwikłany jest materialny przedmiot, będący ze względu na swoje właściwości przyczyną konkretnego wrażenia (doznania), por.:

– *widzę* w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, akcentujący czynną rolę reportera (komentatora) – obserwatora zdarzeń boiskowych, w kontekście informacji metaobrazowej, przekazanej i skomentowanej: *...to taki komentarz do tego* [por. 'komentuję'], *co widzę poza monitorem* [kontrolnym]... [CW, 117];

– *widzimy (w tej chwili),* w formie MY inkluzywnego (JA z WAMI), włączającego telewidzów w krąg wspólnych przeżyć, przemyśleń i obserwacji; w kontekście wartościującym i wybitnie aktualizującym, często w konstrukcjach upodrzędniających: *...ci tenisiści, których widzimy w tej chwili na ekranie* [telewizora i monitora kontrolnego] *John McEnroe i Pete Sampras, to są znakomici gracze...* i[1h]; *...z czwórki* [tenisistów], *których widzimy na korcie... to jest sportowiec największego kalibru...* [1ł]; *podczas serwisu* [możemy wnioskować, że] *Monika* [Seles] *będzie, będzie groźna w tym roku w Wimbledonie...* [3aD]; *...widzimy* [por. zwracamy uwagę], *że zawodnicy skaczą na różnych nartach...* [8A]; *...a jednak widzimy już dopiero końcową sekwencję tej wymiany* [piłek]... [16B]; *...no widzimy dynamiczne odbicie z progu i zawodnik szybuje do końca* [7A];

– *jak widzimy,* w formie uwagi nawiasowej: *...ten green* [grin] *set* ['nawierzchnia kortu'] *wcale nie jest zielony (jak widzimy)* [zresztą] *w tej chwili...* [Ib]; *...i jak widzimy, skok zakończony przez Hima poprawnie* [2A];

– *(to co) przed chwilą widzieliśmy,* w konstrukcji upodrzędniającej: *...że te straszliwe kanonady serwisowe nie pozwolą, no obejrzeć takiego właśnie tenisa, jak przed chwilą widzieliśmy...* [Vb];

– *(jak) przed chwilą widzieliśmy,* w formie inkluzywnej czasu przeszłego, na oznaczenie czynności i stanów percepcji bezpośrednio poprzedzających chwilę mówienia: *...zagrał tak, jak przed chwilą widzieliśmy...* [Vb]; *...przed chwilą widzieliśmy* [na ekranie TV] *narzeczoną Beckera...* [VB]; *...Steffi Graf... widzieliśmy* [przed chwilą]... [I.W. (informacja wizualna): 'zestawienie komputerowe wyników w postaci tabeli na ekranie TV'] *... jedenaście wielkoszlemowych tytułów...* [1aD];

– *(jak) widzieliśmy,* w odniesieniu do bardziej zróżnicowanych form gradacji temporalnych w stosunku do chwili mówienia: *...jak widzieliśmy na początku spotkania...* [5A]; *...piękne serwisy, które poprzednio widzieliśmy...* [Vb]; *...myśmy* [już kiedyś] *widzieli podobne rzeczy...* [1cD]; *...ale to, co widzieliśmy przy pierwszych dwóch podaniach* [jest zastanawiające]... [3B];

– *nie widzieliśmy,* w formie zaprzeczonej: *...pana adwokata* [ojca Beckera] *nie widzieliśmy tym razem...* [1m];

– *widzą państwo,* potwierdzenie informacji ekranowej w przykładzie deiksy społecznej (rytualizm *państwo* = ONI = WY 'telewidzowie w połączeniu z formą 3. osoby liczby mnogiej (*widzą*) w czasie teraźniejszym): *...stan meczu... widzą państwo na swoich ekranach...* [10B]; *...państwo widzą... aż o dziesięć metrów krócej niż w poprzedniej serii* [skoków]... [6A];

– *widzieli państwo,* w formie czasu przeszłego, na oznaczenie akcji bezpośrednio poprzedzających chwilę mówienia:

– *jak państwo widzieli: ...ale bardzo skuteczny* [smecz], *jak państwo widzieli...* [2cD];

...widzieli państwo... bardzo aktywny bekhend przy drugim serwisie Couriera... [1b]; *...no i efekt* [tego zagrania] *państwo widzieli...* [1k];

– *jak państwo widzieli: ...ale bardzo skuteczny* [smecz], *jak państwo widzieli...* [2cD];

– *przed chwilą widzieliście (państwo),* z zastosowaniem formy WY kolektywnego, w czasie przeszłym... *a przed chwilą na państwa ekranach widzieliście brata Johna McEnroe... Patrica...* [1n];

– *przed chwilą był widoczny,* z zastosowaniem konwersji w formie strony biernej, por. *widzę go >< on jest widziany* ('widoczny'), z orzeczeniem imiennym z przymiotnikiem *widoczny* 'dający się (dobrze) widzieć (dostrzec)', 'rzucający się w oczy', 'dający się zauważyć', 'wyraźny' SJPD; 'widzialny' (SJPSz III: 697): *...na środku ekranu przed chwilą był widoczny teraz* [Pancho Segura]... [13B].

Formę percepcji wzrokowej wyrażonej z pomocą form osobowych czasownika *widzę, widzisz, widzi* można zinterpretować jako stan określany przez odniesienie do sytuacji aktu mowy. Argumentowi odnoszącemu się do elementu związanego z owym stanem przypisuje się w ujęciach generatywnych (Fillmore 1968) rolę semantyczną eksperiencera (doświadczającego) wrażeń wzrokowych. Drugi argument odnosi się do elementu rzeczywistości, który wywołuje (powoduje) wrażenia wzrokowe percypującego (przyczyna percepcji). Może nią być każdy obiekt fizyczny, który ma zdolność wysyłania, pochłaniania lub zniekształcania promieni świetl-

nych. O przedmiocie widzenia mówimy nie tylko wówczas, gdy jest on fizycznie obecny (w rzeczywistości przed kamerą telewizyjną), lecz także wtedy, gdy patrzymy na przedmioty odmiennego rodzaju, np. kolorowe punkty i plamy na ekranie telewizora, które postrzegamy, jako obiekty fizyczne. Choć przedmioty te w porównaniu z tzw. rzeczywistością przedzdjęciową (realnego widowiska) mają status fikcyjnych traktujemy je, jakby były realnymi obiektami z powodu wywoływania pobudzeń narządu wzroku (Grzesiak 1983).

W przypadku stanu percepcji oznaczanej przez czasownik *widzę*, doświadczający (odbiorca wrażeń wzrokowych) postrzega nie wskutek swej roli, lecz z powodu oddziaływania na jego narządy wzroku bodźców wzrokowych. Percepcja, jakkolwiek wymaga uruchomienia mechanizmów koncentracji uwagi, jest profilowana wtedy w perspektywie biernego odbioru (wrażeń wzrokowych). Aktywny (działaniowy) charakter ma sam proces mówienia (na poziomie dyskursu – przetwarzającego dane percepcyjne w informację zwerbalizowaną, czyli wypowiedź sfaktualizowaną. Można też mówić o aktywnej postawie reportera (komentatora) zaangażowanego w przedmiot emocjonujący relacji (w kategoriach świata przeżywanego) [por. Krasnodębski, Nellen (red.) 1993].

WIDAĆ, tylko w bezokoliczniku, w zn. 1. 'można widzieć', 'daje się widzieć', 'jest widoczne' SJPD; 'można zobaczyć, dostrzec, SJPSz III, 695: por. też potoczną frazę *jak widać na załączonym obrazku* – w formie komentarza metatekstowego 'jak można wnosić [sądzić] z wiadomych świadectw' NSS, 408, charakterystycznego dla wypowiedzi unaoczniających (audiowizualnych).

Chodzi o konstrukcje bezpodmiotowe, określane też jako predykaty nieczasownikowe – leksemy o fleksji analitycznej (*Morfologia*, 1984: 172), które wyrażają potencjalną możliwość odbioru wrażeń wzrokowych. Są one semantycznie osobowe. Niemożność wyrażenia na powierzchni argumentu w roli doznającego wrażeń wzrokowych nie ma uwarunkowań formalnych (Jodłowski 1976). Cecha ta wyznaczona jest u nich leksykalnie. W zdaniach z bezokolicznikiem *widać* pojawia się faktycznie lub potencjalnie słowo posiłkowe (*jest, będzie, było widać*), które mogą być używane we wszystkich formach czasu. Są to konstrukcje z pogranicza werbalnych i niewerbalnych (przysłówkowych), w których cechy verbum przeważają nad cechami przysłówka czy modulantu ('widocznie'), (Grzesiak 1983: 30–31). Przykłady użyć w mówionym tekście komentarza sportowego w telewizji:

– *(jest) widać* '(z tego) wnioskować można': *...no widać, że jest zdeterminowany, żeby ten cel osiągnąć...* [6B]; *...widać, że ona bardzo dużo pracowała nad swoim podaniem* ['serwisem']... [1bD];

– *(jest) widać* 'można zobaczyć': *...oczywiście teraz widzimy go* [skoczka] *z innej pozycji* [ujęcia kamery], *niemniej widać* ['jest widoczne', por. 'można zobaczyć'] *...że te nogi są wyprężone...* [5A];

– *jak tutaj widać* 'jest widoczne', 'o czym przekonać się można naocznie': *...poza tym też nie bardzo aktywna była końcowa faza lotu... (jak tutaj widać)...* [9A];

– *widać* 'widocznie': *...widać jakaś próba uspokojenia kogoś na widowni...* [IW: Becker, zdenerwowany, posyła piłkę w kierunku widowni]... [Va];

– *jest widać* (*dobrze, źle, gorzej*) w kontekście wartościującym: *...szkoda, że to akurat w ten sposób jest przekazywane, to chyba jeszcze gorzej* [jest, było] *widać, niż gdyby to było cały czas w zwolnionym tempie* [było] *przekazywane...* [12A];

– *byłoby to lepiej widać,* w konstrukcji warunkowej, w formie trybu przypuszczającego: *...byłoby to wszystko lepiej widać...* [gdyby]... [4A];

– *będzie widać* 'można będzie zobaczyć', 'będzie można widzieć', modalizowane w kategoriach możliwości (?) i niepewności sądu: *...w powtórce będzie może tę sytuację widać dokładniej...* [Ib];

– *widać było* 'można było zobaczyć': *...no widać było* [w powtórce], *że zawodnik jak gdyby stanął w powietrzu...* [9A]... *i widać było!...* [w powtórce]... *na krawędzi progu, jak stopy właściwie spadły z tego progu oczywiście...* [11A].

ZOBACZYĆ, w znaczeniu wyłącznie dokonanym: 1. 'patrząc, spostrzec, zauważyć kogoś coś', 'rozpoznać wzrokiem', 'ujrzeć, obejrzeć coś'; 2. 'przekonać się, dowiedzieć się (o czymś), sprawdzić coś naocznie, osobiście' SJPD, SJPSz III: 1052; por. *zobaczę* 'rozpoznam wzrokiem' >< *patrzę* 'kieruję na coś wzrok, żeby zobaczyć' (Apresjan 1980: 137).

W badanych tekstach komentarza TV czasownik *zobaczyć* pojawia się niemal wyłącznie w formie MY inkluzywnego, włączającego telewidzów w obręb wspólnej obserwacji:

– *zobaczmy jeszcze raz* w uwarunkowanej technicznie, sytuacji powtórzenia akcji z magnetowidu (w zwolnionym tempie), w formie trybu rozkazującego (życzącego) aktów sterujących uwagą telewidzów: *...uff!... zobaczmy raz jeszcze, bo ten forhend*[4] *wart jest powtórki...* [14B]; *...dość niepewny był ten pierwszy wolej*[5] *Rosseta, no i to otworzyło szansę dla Pete Samprasa na ten passing-schot*[6]*... zobaczmy jeszcze raz* [w czasie powtórki]... *ten wolej, wydaje mi się, był uderzony po prostu nieczysto... i wygrywający passing-schot Samprasa...* [1b]; *...oj!... chyba autowa piłka... wydawało mi się, że to, była wykładka* ['wyłożenie piłki przeciwnikowi']... *tymczasem gruby* ['wyraźny'] *aut... zobaczmy jeszcze raz... Pioline... po piętnaście...* [8B];

– *zobaczmy, zobaczmy* [w powtórce], w kontekście emocjonalnego wartościowania: *wielokrotnie mówiłem już, że często Pioline trafia piłkę ramą... zobaczmy...* [w powtórce]... *to jest swoją drogą właściwie przekleństwo tenisistów, którzy grają*

[4] *forhend*, z ang. *forehand* 'uderzenie z prawej, tj. takie, przy którym ręka trzymająca rakietę jest zwrócona dłonią zamkniętą z przodu'.

[5] *wolej*, z ang. *volley* 'uderzenie, odbicie piłki znajdującej się w locie'.

[6] *passing-schot*, *passing* 'precyzyjne podanie (przerzut) piłki w ściśle określone miejsce; ang. *shot* [niem. *Schot*] 'strzał, uderzenie piłki, wygrana („kończąca") piłka'.

z ogromną rotacją... [13B]; [KS] *...ach!... wspaniałe zagranie! wspaniałe zagranie... to jest ten deblowy spryt; to jest ten cień geniuszu...* [ZA.:] *...zobaczmy, zobaczmy, bo warto... w ten sposób zagrać tylko McEnroe potrafi...* [11];

– *zobaczymy,* w formie zapowiedzi tego co za chwilę nastąpi: *...zobaczymy to jeszcze raz w powtórce...* [JO, 69];

– *zobaczymy,* formy inkluzywne czasu teraźniejszego, często modalizowane w kategoriach wyrażania nadziei i przewidywania tego co (za chwilę) nastąpi:

– *miejmy nadzieję, że zobaczymy... dzisiaj w ramach y... mikołajkowych prezentów* [5 grudnia 1992] *y... miejmy nadzieję, że przede wszystkim zobaczymy dobre spotkanie... jak długie ono będzie y... no to się za moment okaże...* [1a];

– *być może zobaczymy: ...no Niemka wykrzyknęła „Hilfe!"* [„Pomocy!"] *..jest zdaje się przekonana, że tam był aut... być może zobaczymy jeszcze raz tę sytuację... to jest bardzo ważna piłka... niestety powtórki nie było...* [2aD]; *...być może zobaczymy te... w zwolnionej tutaj... powtórce na* [w] *zwolnionym tempie... no właśnie widzimy... zawodnik przygotowuje się do odbicia...* [11A];

– *zobaczą państwo,* w formie zapowiedzi, w wariancie odwołującym się do rytualizmu *państwo: zobaczą państwo, jak to wyglądało... w powtórce...* [JO, 70].

Ze względu na uwarunkowania techniczne transmisji (retransmisji) telewizyjnej, sekwencje wypowiedzi zawierające odsyłacze do sytuacji ekranowej (*zobaczymy,* [*zobaczmy*] *to jeszcze raz w czasie powtórki*) traktować można jako istotny wyróżnik funkcjonalny komentarza sportowego w telewizji.

Aktualizujący charakter mają też inkluzywne formy czasu przeszłego (*zobaczyliśmy*) a nawet bezosobowe formy bezokolicznika (*zobaczyć*):

– (w tej chwili) *zobaczyliśmy;* na oznaczenie akcji bezpośrednio poprzedzającej moment mówienia ['przed chwilą']: [K.S.:] *...wygrywający serwis* [Beckera]... [ZA:] *...as!* [7] *...to jest właśnie uderzenie takie, jak w tej chwili zobaczyliśmy...* [IVb];

– *warto (to zrobić), żeby zobaczyć,* w wypowiedzeniu podrzędnym (celowym), w kontekście emocjonalnego wartościowania: *...niesłychana! niesłychana wymiana* [piłek]... *owacja!... ludzie* [na widowni] *wstają na nogi* ['podrywają się z miejsc'] *...warto czasami nawet wytrzymać kilka dłuższych chwil gry mniej efektownej* [po to], *żeby zobaczyć coś takiego!* [komentarz w czasie powtórki:... *minimalnie ten stop-wolej* [8] *na boczną linię* [został wyrzucony] *ale akcja bajeczna!...* [12B].

Rozróżnienie aspektu niedokonanego (*widzę*) i dokonanego (*zobaczę*) czasowników polega na różnicy w ujmowaniu wyrażonej przez czasownik akcji jako procesu rozwijającego się (trwającego, powtarzającego się) lub też procesu pojmowanego jako całość, kompletnego. Czasowniki niedokonane nie zawierają żadnej informacji na temat kompletności procesu (stanu); informują jedynie o ich istnieniu w jakimś

[7] *as* – 'szczególnie udany serwis, który kończy się zdobyciem punktów bez szans rywala na kontakt z piłką, por. niem. *As* z franc. *as* także w znaczeniu przenośnym 'mistrz, majster, wirtuoz' → 'wyjątkowo udane zagranie w wykonaniu takiego zawodnika' SWO_{PWN}.

[8] *stop-wolej,* z ang. *stop-volley* 'uderzenie piłki z powietrza w ten sposób, że piłka pada tuż za siatką'.

momencie przeszłości (*widział*), por. *to co przed chwilą widzieliśmy;* teraźniejszości (*widzi*) lub w przyszłości (*będzie widział*) (EJP, 24–25).

Rozróżnieniu aspektu dokonanego i niedokonanego towarzyszyć mogą dodatkowe odcienie w zakresie modalności oraz illokucji, np. *widzę* 'stwierdzam, że widzę', *zobaczę* 'stwierdzam, że zobaczę na pewno', w zn. przenośnym: *zobaczę, co się da zrobić* 'będę się mógł przekonać, co się da zrobić' itp.

Użycie aspektu niedokonanego (*widzę, patrzę*) ukazuje sytuację percepcji wzrokowej niejako od wewnątrz, w trakcie dziania się, trwania w czasie. Aspekt dokonany (*zobaczę*) natomiast, ukazuje sytuację percepcji z zewnątrz (*zobaczę* 'rozpoznam wzrokiem', 'patrząc będę się starał spostrzec kogoś, coś') jako przebieg już zamknięty.

Z natury swej retrospektywne, znaczenie aspektu dokonanego wyklucza używanie go na oznaczenie akcji będącej w toku mówienia (Vendler 1957). Formy czasu teraźniejszego czasowników dokonanych służą oznaczeniu czasu przyszłego ('*zrobię* w przyszłości').

Zwracamy uwagę na trzy możliwości realizowane przez formy dokonane w komentarzu TV:

a) spojrzenie na proces (stan) aktualny TERAZ z perspektywy jakiegoś antycypowanego momentu w przyszłości (*zobaczymy za chwilę, zobaczymy* ['będziemy się mogli przekonać'] *co nastąpi za chwilę*);

b) potraktowanie procesu (stanu) jako minionych, ale ogarniających swymi skutkami moment mówienia (*to, co zobaczyliśmy przed chwilą*);

c) w wypadku procesu o przebiegu nieaktualnym, wymóg jego rzeczywistego występowania w momencie mówienia nie obowiązuje, dlatego możliwy tu jest aspekt dokonany; por. w przykładzie z wypowiedzeniem podrzędnym (celowym) *...żeby zobaczyć coś takiego...* [por. *żeby widzieć coś takiego*].

OGLĄDAĆ ndk. 1. 'patrząc (zwykle) z różnych stron (poznawać coś) przyglądać się komu lub czemu' ('zapoznawać się z czymś'); 'przypatrywać się (uważnie) komu lub czemu'; 2. w znaczeniu ogólnym: tylko ndk. 'widzieć (kogo, co) SJPD, SSG II: 252; SJPSz II: 490; aspekt dokonany OBEJRZEĆ 'przypatrzeć się, przyglądać się uważnie'; w mówionych tekstach komentarza sportowego zwracają uwagę następujące aktualizacje:

– *oglądamy,* w czasie teraźniejszym, w formie MY inkluzywnego, włączającego telewidza w obręb wspólnej obserwacji:

– *w tej chwili oglądamy,* w segmencie informacyjnym *...w tej chwili oglądamy* ['ja razem z państwem przed telewizorami'] *początek obrazu z USA...* [1a];

– *oglądamy (piękny tenis),* w kontekście wartościującym: *...myślę, że oglądamy piękny tenis, naprawdę piękny tenis w kobiecym wydaniu...* [3a];

– *wspólnie oglądamy,* inkluzywne formy niedokonane *oglądamy* ('w tej chwili'),w konfiguracji tekstowej z formą dokonaną (*obejrzymy* 'za chwilę', 'w niedalekiej przyszłości'): *...no więc yy... te kilka chwil, które wspólnie oglądamy, nie przy-*

niosły jakichś olśniewających, ale my ['zespół redakcji sportowej', 'dwaj komentatorzy', 'realizatorzy programu'] *zapewniamy państwa, że mecz, który trwa już ponad trzy godziny, obfitował we wspaniałe wymiany* [piłek] *i mamy nadzieję, że* [w retransmisji] *niejedną z nich wspólnie obejrzymy...* [1c];

– *oglądamy,* w ujęciu atemporalnym (upowszechniającym), w kontekście oceny pozytywnej, w konstrukcji upodrzędniającej: *...to jest kawałek takiego tenisa, jaki zawsze i wszędzie chętnie oglądamy...* [Vb];

– *nie pozwalają obejrzeć* w wariancie modalnym braku możliwości (aspekt dokonany): 'nie dopuszczają', 'nie umożliwiają', 'sprawiają [jakieś przeszkody], że nie można obejrzeć': *...ee... od jakiegoś czasu trwają narzekania, że tenisiści grają za szybko... że te straszliwe kanonady serwisowe nie pozwalają no obejrzeć takiego właśnie tenisa, jaki przed chwilą widzieliśmy...* [Vb];

– *(błędów), jakie oglądaliśmy przed chwilą,* w formie MY inkluzywnego w czasie przeszłym, na oznaczenie momentalnego następstwa czasowego: *...proszę zwrócić uwagę, jak niewiele jest błędów takich, jakie oglądaliśmy przed chwilą...* [IW.: 'błąd – autowy forhend Beckera']... [VIa];

– *wcześniej oglądaliśmy zestawienie,* w objaśnieniu do tabeli, jaka ukazała się na ekranie telewizora: *...zły początek... wcześniej oglądaliśmy zestawienie statystyczne dotychczas yy... rozegrane dwóch setów... y taki komputerowy wykres y... w którym no po ...pokazano, gdzie i z jaką siłą lądowały piłki obu tenisistek...* [2dD];

– *(od tej), którą oglądaliśmy,* w konstrukcji upodrzędniającej, w „pejzażu świadomości" (Bruner 1986), w informacji dotyczącej zdarzeń sprzed tygodnia: *..ta nawierzchnia* [kortu]... *ona jest chyba zdecydowanie wolniejsza niż nawierzchnia Decoturf* [dekotarf], *którą oglądaliśmy w Nowym Jorku...* [3bD];

– *oglądają państwo,* z zastosowaniem form deiksy socjalnej, w czasie teraźniejszym (rytualizm państwo = 'telewidzowie'): *...oglądają państwo zresztą dwóch tenisistów, którzy przegrali w spotkaniach grupowych...* [IVb];

– *jeżeli państwo oglądali,* w konstrukcji warunkowej (zastrzeżenia), w formie czasu przeszłego: ... *i tutaj właśnie mm... można było zwrócić* [uwagę] *...jeżeli państwo tak wnikliwie o... oglądali skok tego zawodnika... wspaniałe odbicie... podniesiona, y... podniesiony tor lotu przez załamanie w biodrach... wspaniała końcówka!...* [11A];

– *wszyscy, którzy oglądali* ['telewidzowie'], w formie 3. osoby liczby mnogiej, w sytuacji retransmisji: *...wszyscy* [ci], *którzy oglądali naszą wczorajszą relację, wiedzą, że wynik meczu jest jeden... jeden...* [1a].

Zainteresują nas formy bezokolicznika *oglądać* w połączeniu ze słowem posiłkowym *być* (*będziemy*) w formie analitycznej czasu przyszłego, a także (*było*) w przykładach modalizowania w kategoriach możliwości (ściślej braku możliwości):

– *będziemy ich oglądać,* w postaci MY inkluzywnego, w zapowiedzi, objaśnieniu komentatora: *...i proszę państwa, ostatnia trzynastka, trzynastu najlepszych...* [skoczków – narciarzy]... *w odwrotnej kolejności będziemy ich oglądać...* [6A];

– *nie można było oglądać* w konstrukcji nieosobowej, w zn. 'nie było takiej możliwości': ... *a to jest wolej à la Monika Seles... y... no takiego woleja do...* [dotychczas] *całkiem niedawno jeszcze na światowych kortach nie można było oglądać* ['taki wolej w tenisie kobiecym był nie do pomyślenia']... [2cD];

– *mam okazję oglądać,* por. 'mam możliwość oglądać', 'mam przyjemność oglądać', 'nadarza się (taka) okazja, by oglądać', o czymś niespodziewanym, przypadkowym, zwykle przemyślanym, w formie (reporterskiej) pierwszej osoby czasu teraźniejszego, w kontekście inkluzywnym, włączającym WAS 'telewidzów' w obręb wspólnej obserwacji: ...*mam okazję razem z państwem ponownie oglądać wydarzenie sprzed kilkunastu sekund...* [JO, 78];

– *miałeś okazję* ['sposobność'] *oglądać,* w drugiej osobie czasu przeszłego, w poufałym zwrocie do kolegi – komentatora: ...*w zeszłym roku (jak pamiętamy) wszyscy... był ten wspaniały pojedynek paryski z niezapomnianym trzecim secie* [sic!], *który* [przypominam ci:] *Zdzisław, miałeś okazję oglądać i komentować...* [3bD];

– *ludzie, którzy lubią tenisa oglądać,* w kontekście wartościowania emocjonalnego: ...*to jest to, co yy... ludzie y... sympatyzujący z tą dyscypliną sportu, lubiący tenisa oglądać, lubią najbardziej...* [3bD];

– *jak się to spokojnie ogląda,* w formie zwrotnej, nieosobowej (ściśle z osobą orzeczenia w postaci uogólnionej), w korekcie (sprostowaniu) komentarza TV: ...*jak się to spokojnie ogląda z kabiny komentatorskiej, to wygląda to trochę inaczej...* [15B];

– *był przez ciebie oglądany,* w formie imiesłowu przymiotnikowego (biernego), konwers w stronie biernej, który można traktować jako cechę rejestru przygotowanego dziennikarskiej wypowiedzi: ...*potem był również przez ciebie oglądany, w dość jednak niezwykły mecz w Londynie...* [3bD];

– *oglądana właśnie w tej chwili* 'ta która jest oglądana', w kontekście aktualizującym (zbliżenia) kamery TV: ...*znacznie lepiej rozpoczęła go* [seta], *oglądana właśnie tenisistka niemiecka...* [1a]; ...*po raz ostatni w roku tysiąc dziewięćset osiemdziesiątym ósmym tenisistka (właśnie oglądana)...* [na zbliżeniu] *Steffi Graf zdobyła Wielkiego Szlema...* [3aD/3bD];

– *oglądany właśnie przed chwilą (rezultat)*: ...*natomiast myślę, że jest stosowna chwila, żeby opowiedzieć o yy... o tym, jak doszło do oglądanego właśnie przed chwilą rezultatu...* [$1a_2$].

W obrębie form imiesłowowych podstawowa opozycja funkcjonalna zachodzi między formami występującymi w funkcji zależnego składnika grupy imiennej – imiesłowami przymiotnikowymi (por. *oglądający, oglądany*) a formami imiesłowów przysłówkowych (por. *oglądając*). Na tę opozycję składa się opozycja aspektu, por. *zobaczę* dkn. – warunkuje imiesłów przysłówkowy uprzedni (*zobaczywszy*); *patrzy* ndk. – warunkuje imiesłów przysłówkowy czynny (*patrząc*) [*Morfologia*, 1984: 149].

Aspekt niedokonany czasownika (*oglądam*) ukazuje proces percepcji kursywnie (jako będące w toku), aspekt dokonany (*obejrzymy* 'za chwilę, w przyszłości')

ujmuje akty percepcji kompleksowo, jako zamknięte zdarzenie widziane z mniej lub więcej wyraźnie osadzonego na osi czasu, punktu, późniejszego w stosunku do momentu wystąpienia zdarzenia (*Morfologia*, 1984: 133). Zwiększony udział form aspektu niedokonanego (*widzę, oglądam* i rzadkie *patrzę*) interpretować można (?) w inkluzywnym kontekście utożsamiania się z widzem na stadionie (stawiania się w sytuacji telewidza).

Konstrukcje (konwersy) w stronie biernej mają bogatsze rozczłonkowanie semantyczne niż odpowiadające im formy czynne, por. *oglądam || oglądamy >< x jest oglądany przeze mnie || ...przez WAS (= państwo) || przez nas (wspólnie).* Wypowiedzenie wtrącone (nawiasowe) *właśnie oglądana* [3aD|3bD] w przeciwieństwie do wcześniejszych form przydawkowych [$1a_1$, $1a_2$] może być interpretowane jako wynik elipsy, por.: *(tenisistka) jest oglądana || oglądana przez nas tenisistka X* zagrywa do Y. Mówiący (komentator) ujmuje tu sytuację z perspektywy wyróżnionego, tzn. przesuniętego na pozycję podmiotu – dopełnienia bliższego, por. *oglądamy Steffi Graf* ['grę Steffi'] *|| Steffi Graf jest oglądana przez nas; pokazujemy jego skok* [por. *realizator pokazuje jego skok*] *|| jego skok jest pokazany przez nas (telewizję), przez realizatora programu; realizatorzy wyświetlają to nam || (my) mamy to wyświetlane (wyświetlone) na ekranie TV.*

Różnice w semantycznej i leksykalnej łączliwości konwersów wynikają z odwróconej struktury ról i/lub aktantów (w zakresie składni rządu, zgody i przynależności), (Apresjan 1980: 333).

Pojęcie konwersji, czyli relacji odwróconej pozostaje w ścisłym związku z problematyką aktualnego rozczłonkowania wypowiedzi, dodatkowo skomplikowanego przez (ruchomy) obraz TV – słowo (wypowiedź komentatora). Uwagę nawiasową (*właśnie oglądana*) z operatorem przejrzystości przekazu (*właśnie*) można interpretować jako *novum* informacyjne (*remat* – w płaszczyźnie dyskursu telewizyjnego, w czasie zbliżenia na ekranie TV). Z punktu widzenia przebiegu informacji ściśle wizualnej sytuacja jest odwrotna: wypowiedzenie nawiasowe dotyczy informacji już znanej z bezpośredniego oglądu a więc spełnia funkcję członu nawiązującego (*datum*, tematu wypowiedzi), (Antas 1981: 37).

Z punktu widzenia swojej budowy składniowej konstrukcje strony biernej *jest widziany, jest oglądany, jest pokazany, jest pokazywany, jest wyświetlany* – reprezentują ten sam typ strukturalny co predykaty imienne takie jak *jest widoczny* 'dający się dobrze widzieć', 'dający się zauważyć', 'wyraźny'; *stał się oglądającym* ['oglądaczem'] tego programu wystąpił w innej roli biernego obserwatora [por. NSS, 241] *jest (został) obserwatorem; został (stał się) widzem* – które w ujęciu kognitywnym (ideacyjnym) reprezentują odrębne formy konceptualizacji słownej i tekstowej (Awdiejew 1992: 113–123).

PATRZEĆ 1. 'kierować na co wzrok', 'rozglądać się', 'szukać czego wzrokiem'; 2. 'ujmować co umysłem, mieć pogląd na co'; 3. 'obserwować', 'zauważać' SJPD, SSG II 345; „patrzeć uważnie, badawczo" SJPSz II: 622; por. ros. *smotriet* ≅

kierować na coś wzrok, żeby zobaczyć (Apresjan 1980: 137); *patrzę* 'staram się ustalić, posługując się wzrokiem', por. NSS, 256.

Predykaty z czasownikiem aktywności psychicznej *patrzę* (*patrzymy*) opisują fakt uświadamiania sobie obrazów jako własnych przeżyć (przeżywania wrażeń) oraz informują o relacjach, w których pozostają materialne przedmioty, będące przyczyną doznania, por.:

– *patrzę poza ekran*, w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej, czasu teraźniejszego, w kontekście uwarunkowań technicznych reporterskiego, unaoczniającego sprawozdania w telewizji: *...nadal Lato tam... patrzę poza ekran* [monitora kontrolnego] *teraz... już wstał... już wszystko w porządku...* [CW, 117, 119], dla porównania czasownik percepcji wzrokowej *widzę* 'reaguję odpowiednimi wrażeniami na bodźce wzrokowe', 'rozróżniam przedmioty'... [wygłaszam komentarz (to jest...] *...komentarz do tego, co widzę poza monitorem...* [CW, 117];

– *patrzymy*, w formie MY inkluzywnego, włączającego telewidzów w obręb wspólnych przemyśleń i obserwacji: *...otóż zawodnik dojeżdżający do progu... tak, jak my* [komentatorzy i widzowie] *na to patrzymy z boku...* [z tej perspektywy] *wydaje się, że oni siedzą jakby na piętach...* [7A];

– *ale patrzmy!*, w formie zachęty i pobudzania do koncentracji uwagi w funkcji fatycznej, „podgrzewania" temperatury kontaktu TV (Pisarkowa 1975): – w sekwencji przejścia od segmentu komentującego [w pejzażu świadomości (PŚ)] do segmentu sprawozdawczego [w pejzażu akcji (PA)]:

...Tim Gullikson... to jest trener Pete Samprasa... [w czasie zbliżenia]... [PA]... *mówi się... po rezygmacji Toma Gormana z funkcji... kapitana amerykańskiej drużyny daviscupowej...* [PŚ] [tranzycja:] *...ale patrzmy!...* [piłka] *tuż przy linii w korcie... gem dla Samprasa...* [PA]... [2B];

– *patrząc na to, jak grał Sampras... odnosiłem wrażenie*, w sekwencji komentującej, w konstrukcji z imiesłowem przymiotnikowym czynnym: *...oczywiście ludzie* ['zawodnicy'] *na tym poziomie nigdy nie oddają gemów czy piłek, ale patrząc, jak grał Sampras przy tej ostatniej wymianie* [piłek] *przy stanie czterdzieści... zero, dla Piolina, odnosiłem wrażenie, że on jest już myślami przy następnym gemie...* [6B]; wyrażenie (frazę) *mam wrażenie*, J. Apresjan (1980: 219) objaśnia w postaci 'mnie się wydaje'; *wrażenie* 'to, co człowiek przeżywa, obserwuje, spostrzega' SJPD; 'uświadomiona reakcja narządu zmysłowego na bodziec zewnętrzny' SJPSz III, 758.

W przeciwieństwie do stanowego *widzę* czasownik *patrzę* zawiera w swym znaczeniu pojęcie dynamiczności i element aktywności celowej. Ten kto *patrzy*, robi coś w tym celu, żeby *widzieć* (*zobaczyć*). Jest to działanie zarówno w sensie mentalnym, bo percypujący powoduje chceniem pewien stan umysłu, receptorów, natęża uwagę, czyli uaktywnia swoje zdolności percepcyjne – jak i w sensie fizycznym, bo jednocześnie kieruje oczy, zwraca twarz w stronę obiektu itp.

Tak więc różnica semantyczna między predykatami *widzę* i *patrzę* tkwi w innej postawie wobec rzeczywistości percypującego. Ten, który patrzy, jest aktywny, robi coś, aby postrzegać (uruchamia „odruch celowniczy" w kierunku postrzeganego

obiektu), dlatego w ujęciach generatywnych argumentowi temu przypisuje się rolę „postrzegający, agentywny" (Grzesiak 1983: 33–45).

Formy trybu oznajmującego (*patrzy, patrzymy*), a zwłaszcza trybu rozkazującego (*patrzmy*) nie tylko komunikują fakt powstania wrażenia zmysłowego, lecz (co istotne) niosą informację o aktywności doznającego, której celem jest percepcja; akcentują stan zaangażowania niezbędnego do powstania wrażenia wzrokowego, informują wreszcie o obserwowalnych (zewnętrznych, bezpośrednich) zmianach owej aktywności. Predykaty z *patrzę* tworzą konstrukcje z argumentami zdarzeniowymi, mają charakter czynnościowy: opisują nie tylko samą percepcję, lecz łącznie czynność warunkującą percepcję i samą percepcję (*patrzę* implikuje *widzę*), [Grzesiak 1983: 44].

POPATRZEĆ 1. 'spędzić chwilę na patrzeniu patrząc na co', 'spojrzeć (kilkakrotnie)'; 2. 'sprawdzać oglądaniem, obejrzeć, przyjrzeć się'; 'Popatrzcie! 'zwróćcie uwagę, spójrzcie, zauważcie' SJPD; por. też *Popatrz!* – jako wyrażenie adresatywne (familiarne), NSS, 256; X popatrzył na Y = X popatrzył na Y przez chwilę || (na) krótko (Grzesiak 1983: 57).

W repertuarze retorycznym komentatorów znalazły się przede wszystkim formy MY inkluzywnego, w formie zachęty do wspólnego oglądania widowiska sportowego. Formy typu *popatrzmy* nie tylko ograniczają dystans między komentatorem i nieznanym telewidzom przez akcentowanie wspólnej perspektywy obserwacji, ale dodatkowo spełniają funkcję sygnału delimitacji tekstu mówionego i tranzycji (przejścia) od segmentu komentującego, do ściśle rejestrującego obserwowane akcje widowiska sportowego:

– *ale popatrzmy na tego gema,* w funkcji tranzycji, przejścia do następnego wątku wypowiedzi: *...ponieważ Hlasek jest wyraźnie w słabszej dyspozycji, no to tu jak gdyby szanse Amerykanów są większe...* [tranzycja:]... *ale popatrzmy na tego gema... podaje* ['serwuje'] *John McEnroe...* [1n];

– *popatrzmy (przez chwilę) raz jeszcze,* w czasie powtórzenia akcji z magnetowidu (w zwolnionym tempie): *...popatrzmy przez chwilę raz jeszcze na... piękny wolej Pete Samprasa!...* [1a]; *...popatrzmy raz jeszcze...* [IIa], [Vb], [11B], [13B]; *...jeszcze raz popatrzmy...* [CW, 69]; *...otóż to!... znów atak na bekhend Samprasa i tym razem w pełnym biegu Pete zagrał krosa*[9] *popatrzmy jeszcze raz...* [w czasie powtórki dopowiada:] *...poza zasięgiem Cedrica Pioline'a... ale okazuje się, że piłka spadła w aut... przewaga Francuza...* [5B];

– *proszę popatrzeć,* z zastosowaniem grzecznościowej formuły imperatywu modalizowanego (łagodzonego) w formie prośby: *proszę* (modus) *popatrzeć* (dictum), z reguły w czasie powtórki:

– *proszę popatrzeć jeszcze raz...* [CW, 70]; *...proszę uważnie popatrzeć na powtórkę...* [CW,60], [CW,56], [CW141];

[9] *kros*, z ang. *cross (shot)* 'zagranie piłki po przekątnej kortu'.

– *proszę popatrzeć,* w dłuższej sekwencji komentującej szczególnie interesujący szczegół akcji: *...a ja chciałbym zwrócić państwa uwagę na to ostatnie uderzenie w wykonaniu Moniki Seles... ona... otóż ona z reguły uderza, uderza oburącz... ale kiedy nie zdąży dobiec, wykonuje uderzenie jedną ręką...* [IW.: powtórka, napis w rogu ekranu TV „replay"]... [potwierdzam to, o czym mówiłem:] *...proszę popatrzeć... puściła rakietę... wykonała bardzo skuteczne minięcie po krosie jedną ręką...* [1cD].

Czasowniki z formantem przedrostkowym *po-* wyrażają m.in. rodzaj momentalny lub/i przemijający czynności. W niektórych formacjach przedrostek *po-* oznacza, że akcja podstawowa (w naszym przypadku szereg aktów lub faza procesu percepcji) wypełnia pewien odcinek czasowy, którego określenie jest na ogół wyrażane leksykalnie w postaci przysłówków i wyrażeń przyimkowych, pełniących rolę okoliczników: *popatrzył (przez) chwilę // przez moment.* Ze względu na możliwości techniczne przekazu telewizyjnego (powtarzanie akcji w zwolnionym tempie) akcentujemy ten odcień znaczeniowy, gdyż jest właściwy formacjom dystrybutywnym, które charakteryzują akcję (proces), jako podzielne ze względu na odrębne „porcje" (takty) wrażeń wzrokowych, odnoszących się do jednego lub kilku podmiotów (*Morfologia*, 1984: 477).

Właśnie ze względu na uwarunkowania techniczne przekazu TV i szczególną rolę kontekstu ekranowego wypowiadania w rodzaju *proszę uważnie popatrzeć, jeszcze raz popatrzmy* można traktować jako szczególnie charakterystyczne dla wypowiedzi unaoczniającej w telewizji.

POKAZAĆ 'spowodować postrzeganie wzrokowe (widzenie), (J. Apresjan 1980: 356); wielokrotne POKAZYWAĆ, na oznaczenie czynności powtarzalnych, składających się z poszczególnych następujących po sobie aktów demonstracji (percepcji), często kontaktuje ze znaczeniem dystrybutywnym „porcjowania" informacji wizualnej: 1. 'dawać', 'zobaczyć', 'podawać do obejrzenia', 'wskazywać co', 'dokonywać pokazu'; 3. 'okazywać, przejawiać, uzewnętrzniać' SJPD, SSG III: 129; SJPSz II: 769; por. eksplikację J. Apresjana (1980: 23): A pokazuje B X-owi = pokazuje (A, B, X) = 'A powoduje (kauzuje), że (X widzi B)'; w telewizji głównie w układzie instytucjonalnym [realizator programu TV pokazuje odbiorcy grupowemu lub masowemu PAŃSTWU (WAM = 'telewidzom') z zastosowaniem subkodów przekaźnikowych i realizacyjnych (Eco 1972)]:

– *pokazujemy* ndk., *pokażemy* dk., z zastosowaniem formy MY instytucjonalnego (MY = 'ludzie odpowiedzialni za transmisje TV'): *...proszę państwa, jest to skrót* [transmisji] *oczywiście... pokazujemy tylko wybranych skoczków z pierwszej punktowanej serii... i potem pokażemy również wybranych skoczków z drugiej serii...* [2A];

– *nie będziemy mogli pokazać państwu,* w wariancie modalizowanym (ubolewania, zawodu): *...my niestety, niestety nie będziemy mogli pokazać państwu całego, całego meczu, poinformuję więc tylko, że y... set zakończył się zwycięstwem Beckera sześć do czterech...* [Ia/Ib];

– *tutaj realizator pokazuje,* w odniesieniu do subkodów realizacyjnych w telewizji (w czasie powtórki): *...a tutaj realizator pokazuje nam ponownie, jakby chciał udokumentować, że należy się nam* ['polskiej drużynie'] *rzut karny...* [JO, 76];

– *tutaj zegar pokazuje,* w korekcie (sprostowaniu) komentatora: *tutaj zegar pokazuje co innego niż wydruk komputerowy* [na ekranie TV]... [6B];

– *realizatorzy pokazywali (kilkakrotnie),* w formie czasu przeszłego (w „pejzażu" świadomości): *...realizatorzy pokazywali kilkakrotnie podczas dzisiejszego meczu... myślę, że zrobią to jeszcze raz lub dwa... pokazywali panią i pana McEnroe* [rodziców Johna]... *przypomnijmy, że urodził się y... w Wiesbaden, y... w Republice Federalnej Niemiec...* [1g];

– *za chwilę pokaże (się) obrazek,* w kontekstach bezosobowych, z argumentem osobowym nieokreślonym [Rittel, 1985: 293], w odniesieniu do subkodów ikonograficznych (napisu, planszy):

...wspaniały!... wspaniały! ten forhend, ale nasz „człowieczek" [chodzi o ruchomy obrazek maskotki w lewym górnym rogu ekranu TV] *za chwilę znowuż* [] *pokaże* [się?] *napis „championschips points"* ['punkt decydujący o zdobyciu tytułu mistrzyni Australian Open przez Monikę Seles']... [4aD];

– *(Courier) pokazuje, jak to ma być,* w objaśnieniu (na widok) gestów wykonywanych przez zawodników na korcie: *...indiański okrzyk Apaczów* [krzyk irytacji i zawodu Couriera po nieudanym zagraniu] *...ale on wynikł z tego, że Courier tak naprawdę w tej wymianie taktycznie oszukał rywala... tyle tylko, że piłka nie przeszła na drugą stronę...* [teraz] *pokazuje, jak to powinno być...* ['jak powinien zagrać, aby uniknąć błędu']... [Va];

– *pokazuje, pokazał, pokazują,* w odniesieniu do subkodów kinezycznych (mimiki i gestykulacji) i proksemicznych (interpretacji przestrzeni znaczącej) w czasie transmisji z meczu piłkarskiego w telewizji [por. Jarząbek 1989]: *...Rudy pokazuje, że nie ma komu zagrać...* [CW, 102]; *...sędzia pokazał* ['wskazał ruchem ręki'] *na rzut karny...* [CW, 121] *...pokazują Włosi, że obrońca wybił piłkę z pustej bramki...* [CW, 60];

– *pokazał* w zn. 'udowodnił', 'dał dowód czegoś': *...Becker tymczasem pokazał* ['dał do zrozumienia'], *że wie, jak dbać o wynik tego seta... dlatego, że* [mamy] *drugi z kolei as, as serwisowy... i jak powiadam trzy, dwa* [dla Beckera]... [Va/Vb];

– *to jest (było) pokazywane,* w konstrukcji strony biernej, w kontekście wartościowania negatywnego: [IF.:] *...oto właśnie ten skok... no proszę zwrócić uwagę... dynamiczna, skupiona sylwetka* [skoczka] ... [WSz.:] *...szkoda, że to akurat w ten sposób jest pokazywane, bo chyba jednak gorzej widać, niż gdy[by]... yy.... to było, cały czas w zwolnionym tempie pokazywane...* [12A];

– *wykres, (na) którym pokazano,* w formie bezosobowej (bliżej nieokreślonego podmiotu) z agensem nie wyrażonym ze względów gramatycznych bliżej nie sprecyzowanym, [Rittel 1985: 302]: *...wcześniej oglądaliśmy taki komputerowy wykres, w którym no po... pokazano, gdzie i z jaką siłą lądowały piłki obu tenisistek* [2dD];

– *mamy to wyświetlone >< nie mamy tego wyświetlonego,* w formie inkluzywnej, zaprzeczonej: *...wciąż to jest piłka meczowa, choć nie mamy tego wyświetlonego* ['na ekranie'] *...piętnaście... czterdzieści...* [4aD].

W stosowaniu inkluzywnych form czasowników *pokazujemy, pokażemy* upatrywać możemy istotnych wyznaczników zinstytucjonalizowanego układu ról społecznych dziennikarzy, którzy włączają odbiorców (telewidzów) w obręb własnych (= wspólnych) przemyśleń i obserwacji. Zastosowanie trzeciej osoby liczby pojedynczej (*realizator pokazuje*) lub liczby mnogiej (*realizatorzy pokazują*) funkcjonują z reguły w „pejzażu" akcji, w sprawozdawczych i reaktywnych fragmentach wypowiedzi komentatora.

Rodzaj jednokrotny (*pokażemy*) wskazuje na jednorazowy akt (przebieg) demonstracji przedmiotu czy zdarzenia. Rodzaj wielokrotny (*pokazywać będziemy*) wyraża czynność demonstrowania o przebiegu powtarzającym się. Czynność wielokrotna może się powtarzać w większych odstępach czasu, albo tworzy szereg aktów demonstracji (po stronie realizatorów TV) i percepcji (po stronie telewidzów) następujących po sobie bezpośrednio, lub w (bardzo) krótkich odstępach czasu (tak w wypowiedzi unaoczniającej w telewizji). Poszczególne akty powtarzających się demonstracji i odbioru (percepcji) mogą odnosić się do różnych podmiotów (dziennikarzy, realizatorów) lub różnych przedmiotów (obiektów pokazu) – wtedy rodzaj wielokrotny otrzymuje znaczenie dystrybutywne, czyli dzielcze (*Morfologia*, 1984: 477), por. (realizator) *pokazuje akcję po kolei* (w rytmie widowiska); *pokazuje tę samą akcję kilkakrotnie* (w czasie powtórki).

Czasowniki kauzatywne (*pokazujemy* 'powodujemy, że widzicie') oznaczają sytuacje dynamicznie jako rozwijające się w czasie: sytuacja w momencie t_i jest zawsze różna od sytuacji w momencie t_j (tak w sytuacji transmisji nadążającej za biegiem zdarzeń relacjonowanego widowiska, a nawet w sytuacji powtórki, która rejestruje sytuację t_1 tożsamą z t_1, ale realizowaną w momencie t_j (odrębny status kognitywny zdarzenia „zatrzymanego w czasie" w celach poznawczych: *pokazujemy raz jeszcze,* żeby uchwycić szczegóły wcześniej niezauważalne'.

Czasowniki te mają charakter aktywny – oznaczają jakieś działanie subiektu, czynny udział w sytuacji (w naszym przypadku realizatora programu i mówiącego komentatora). Jako kauzatywne, czasowniki te implikują zmianę stanu (percepcji po stronie odbiorcy) spowodowaną przez działanie jakiegoś czynnika (agensa, sprawcy zmiany stanu), a tym samym podlegają konwersji w postaci strony biernej, por. *realizator pokazuje* X-a *>< X jest pokazywany przez realizatora; X został pokazany (jeden raz), był (bywa) pokazywany kilkakrotnie; realizator wyświetla to na ekranie || to zostało wyświetlone na ekranie >< to było wyświetlane || to nie było wyświetlane;* w postaci zaprzeczenia: *nie mamy tego wyświetlonego (na ekranie),* w przykładzie jak wyżej.

Konstrukcje typu *jest (bywa) pokazywany* przeciwstawiają się konstrukcjom typu *jest pokazany,* jako czynnościowe bierne, konstrukcjom wyrażającym stan będący rezultatem czynności (rezultatywno-stanowe). Opozycja funkcjonalna mię-

dzy *był pokazywany* i *został pokazany* ma charakter czysto aspektowy (*Morfologia*, 1984: 141–143). Konstrukcje zaliczane niekiedy do nieosobowych typu *pokazano* implikują istnienie osobowego wykonawcy czynności (realizatorzy TV), chociaż bliżej ich nie określają.

PRZYJRZEĆ SIĘ, 'oglądnąć kogo, co ze wszystkich stron', 'uważnie spojrzeć na kogo, co' SJPD; 'obejrzeć kogoś, coś ze wszystkich stron, dokładnie, uważnie przypatrzeć się komuś, czemuś', 'zbadać wzrokiem kogoś, coś' SJPSz II: 1041; wyodrębnione ze względu na zwiększony stopień zaangażowania w poznanie (ogląd) obiektu:

– *można się było przyjrzeć* [por. 'istniała taka możliwość'], w formie orzeczenia modalnego, w „pejzażu" akcji, w komentarzu bezpośrednio po udanym zagraniu: *...i cóż tu dodać do takiej wymiany* [piłek] *...to właściwie jak w elementarzu można się było przyjrzeć yy... no tej, jej ss... specyficznej technice uderzeń...* [2cD];

– *jest tu szansa na przyjrzenie się* [por. istnieje możliwość przyjrzenia się] z zastosowaniem środków słowotwórstwa supletywnego (Apresjan 1980: 217); w postaci rzeczownika odsłownego *przyjrzenie się* [tym] *wymianom tenisowym:... to jest to, co yy... ludzie y... sympatyzujący z tą dyscypliną sportu, lubiący tenisa oglądać, lubią najbardziej...* [3bD].

PRZYGLĄDAĆ SIĘ, ndk. 'oglądać kogo, co ze wszystkich stron', 'przypatrywać się', 'zatrzymywać wzrok na kim, na czym', 'uważnie patrzeć na kogo, co' SJPD; PRZYGLĄDNĄĆ SIĘ dk. 'obejrzeć kogoś, coś ze wszystkich, dokładnie, uważnie przypatrzeć się komuś, czemuś', 'zbadać wzrokiem kogoś, coś' SJPSz II: 1041; aktualizacje w tekstach komentarza sportowego w telewizji:

– *przyglądam się* 'oglądam dokładnie, uważnie', 'zatrzymuję wzrok na kimś', w sekwencji komentującej profesjonalnej wypowiedzi komentatora TV: *...i przyglądam się, jak ustawiony jest Lubański...* [CW, 103];

– *ilekroć przyglądam się, (to) zastanawiam się,* z akcentowaniem reporterskiego JA w sekwencji rozważań na temat techniki uderzeń tenisowych, w konstrukcji upodrzędniającej: *...ja, ilekroć się przyglądam tym uderzeniom, zawsze się zastanawiam, jak, jak technicznie są one wykonywane... to jest w ogóle* [to są] *uderzenia... są to uderzenia same w sobie...* [1aD];

– *warto przyglądać się (przyglądnąć się),* orzeczenie modalne w kontekście dziennikarskiego wartościowania (z uzasadnieniem): *...warto przyglądać się uważnie yy... meczu tych... meczowi tych par, dlatego, że mamy na korcie trzech tegorocznych zwycięzców turniejów Wielkiego Szlema...* [1a].

Czasownikowe „formy zwrotne" – dokonaną (*przyjrzeć się, przyglądnąć się*) i niedokonaną (*przyglądać się*) zalicza się do grupy określanej jako *reflexiva tantum,* w których zaimek *się* jest nieodłącznym, funkcjonalnie pustym składnikiem leksemu czasownikowego (*Morfologia*, 1984: 139). Na plan pierwszy wysuwa się tu charakter opozycji aspektowej, w której aspekt (dokonany lub niedokonany) jest kategorią

gramatyczną wyróżniającą subiektywne różnice w sposobie ujmowania (obserwowania) widowiska sportowego. Dla formy dokonanej (*przyjrzę się, przyglądnę się*) charakterystyczne jest traktowanie procesu (aktu) percepcji jako jednostkowego, wewnętrznie niepodzielnego zdarzenia, w którym niemożliwe jest wyodrębnienie kolejnych odcinków jego przebiegu.

W formie aspektu niedokonanego (*przyglądam się*), proces, stan, o jakim mówi czasownik (predykat) jest ujęty kursywnie, jako będący w toku, w odcinku czasowym wyznaczonym przez kategorię czasu gramatycznego i przez ewentualne leksykalne ograniczniki czasu (por. *warto przyglądać się* z odcieniem atemporalnym). W przeciwieństwie do form niedokonanych, formy dokonane (*przyjrzeć się*) nie łączą się ze składniowo nadrzędnymi czasownikami fazowymi (por. ndk. *zaczynam przyglądać się*); nie łączą się one również z wyrażeniami oznaczającymi czas trwania zdarzenia (por. ndk. *przyglądam się długo, kilka chwil* itp.). Wyjątek stanowią tu jednak czasowniki oznaczające czasowe ograniczenie akcji (por. ndk. *popatrzę przez chwilę* i afektywno-rezultatywne [por. *mogę napatrzeć się do woli*]), (*Morfologia*, 1984: 129–132).

Na gruncie gramatyki kognitywnej granica między kategoriami gramatycznymi jest płynna. W naszym przypadku forma *przyglądam się* ndk. (w reporterskiej wypowiedzi) jest bardziej prototypowa niż *przyjrzę się* dk. (w znaczeniu czasu przyszłego). Granica między czasownikiem *przyjrzeć się*, a rzeczownikiem odsłownym (*przyjrzenie się*) jest w tym ujęciu także mało stabilna. Wybór jednej z tych dwóch kategorii zależy od elementów struktury kognitywnej, które w danym momencie są profilowane: *przyjrzenie się* (ujęcie rzeczowe), *przyjrzeć się* (ujęcie procesualne). Dalsza analiza pozwala na wyakcentowanie w strukturze rzeczownika odsłownego poddomeny 'rodzaju' (rodzaj nijaki) i przypadka (biernik liczby pojedynczej: *jest szansa na przyjrzenie się*). Obydwa warianty kognitywne mają wspólną bazę konceptualną w postaci czasowników *przyjrzeć się* || *przyglądnąć się* || *przyglądać się* (w znaczeniu węższym) lub w postaci pola leksykalno-semantycznego czasowników percepcji wzrokowej (w znaczeniu szerszym), por. H. Kardela (1992: 49).

OBSERWOWAĆ ndk. 'celowo, planowo, uważnie przyglądać się', 'badać wzrokiem', 'śledzić kogo, co'; także: 'spostrzegać, widzieć' SJPD, SSG II: 140; SJPSz II: 428; por. eksplikację J. Apresjana (1980: 142): „A obserwuje Xa ≅ A śledzi zachowanie X-a (w dłuższym odcinku czasowym) w celu poznania właściwości X-a"; na oznaczenie procesu percepcji wzrokowej, profilowanego prakseologicznie, ze względu na zwiększony stopień aktywności, systematyczności i zaangażowania w proces poznawczy; w tekstach komentarza sportowego w telewizji:

– *obserwujemy*, w formie MY inkluzywnego, włączającego telewidzów w obręb własnych (= wspólnych) przemyśleń i obserwacji: *...obserwujemy coś podobnego, co yy... miało miejsce po czwartym secie półfinału z Wally Masurem... Cedric Pioline postanowił wówczas, że będzie starał się grać uderzenia wygrywające, niezależnie od kosztów, jakie przyjdzie ponieść... to znaczy niezależnie od ilości błędów...* [8B];

– *obserwowałem*, w 1. osobie liczby pojedynczej czasu przeszłego, w segmencie retrospektywnym komentarza (w „pejzażu" świadomości): *...ja obserwowałem w Barcelonie, jak ona* [Steffi Graf] *trenowała to uderzenie całymi godzinami, ale z reguły w meczach... no bardzo rzadko się wykonuje... yy... decyduje się* [na] *wykonanie tego, tego, tego zagrania...* [2bD];

– *obserwując go uważnie, odniosłem wrażenie*, w konstrukcji z imiesłowem przysłówkowym czynnym, w sekwencji oceniającej komentarza TV: *...obserwując go* [Couriera] *zresztą uważnie w trakcie całego turnieju, ja odniosłem wrażenie, że on najlepiej gra woleje w sytuacjach, kiedy wypracowuje sobie pozycje przy siatce... to granie „serve and volley"*[10] *to nie jest jego żywioł...* [VIIa];

– *jak się obserwuje ten styl* [por. 'kiedy obserwujemy ten styl'], w konstrukcji osobowej uogólnionej z czasownikiem osobowym nie zwrotnym w 3. osobie liczby pojedynczej + *się* (Rittel 1985: 303), z odcieniem inkluzywnym komentarza, włączającego telewidzów w obręb wspólnej obserwacji: *...właściwie teraz, jak się obserwuje ten styl „fau"* (V) [por. 'kiedy wspólnie obserwujemy'], *to na dobrą sprawę nie wiem, za co są noty za sędziowanie...* [1A].

ZAOBSERWOWAĆ dok. 'przyjrzeć się', 'dobrze (dokładnie) zobaczyć' SJPD; 'obserwując, zauważyć coś albo kogoś', 'dostrzec, spostrzec' SJPSz III: 935; 'objąć całość obiektu przez czynność (proces) obserwacji', 'rozciągnąć czynność obserwacji na (konkretny) obiekt' (Apresjan 1980: 357); w mówionym komentarzu na temat skoków narciarskich:

– *możemy zaobserwować* 'mamy możliwość', w wypowiedzeniu wykolejonym (o cechach anakolutu), w konfiguracji strony biernej i czynnej czasownika *pokazywać*: [JF.:] *...oto właśnie ten skok...* [w czasie powtórki:] *no tutaj w tempie zwolnionym możemy zaobserwować... no trochę nam się tutaj...* [por. nie podoba ⟩ komplikuje]... [WSz.:] *...ten... te kla... stop-klatki, no nie pokazują tak dobrze jednak, jakby była cały czas w zwolnionym tempie pokazywana... pokazywany jego skok... byłoby to wszystko lepiej widać* [por. *można by było lepiej zobaczyć*]... [4A];

– *jak zaobserwowaliśmy*, w formie MY inkluzywnego czasu przeszłego, w kontekście ambiwalentnego wartościowania: *...bardzo ładny skok w wykonaniu Kuttina, ale być może nie tak bardzo dynamiczny jak na przykład zaobserwowaliśmy w pierwszej kolejce skoków u Japończyka Noriaki Kasai...* [7A].

W zastosowaniu wymienionych form fleksyjnych czasowników *obserwować* ndk., *zaobserwować* dk., jak również *przyglądać się* ndk., *obejrzeć* dk. ('dokładnie, ze wszystkich stron'), *pokazywać* ndk., *pokazać* dk. upatrywać można istotnych wyróżników wypowiedzi profesjonalnej, nastawionej na planowe, systematyczne (w miarę precyzyjne) informowanie o realiach (szczegółach) technicznych konkurencji będących przedmiotem komentarza TV.

[10] *serve and volley*, z ang. – na określenie akcji tenisowej, w czasie której podający zawodnik po udanym serwisie i odbiciu piłki przez przeciwnika, zdobywa punkty z woleja (nie czekając na odbicie piłki od kortu).

W niektórych kontekstach zwracamy uwagę na odcień znaczeniowy uwydatniający początkowe momenty przebiegu procesu percepcji wzrokowej ['zacząć obserwować']. Zwracamy też uwagę na uwarunkowania socjostylistyczne derywatów z przedrostkiem *za-*, które wskazują, że czynność podstawowa czasownika *zaobserwować* odnosi się do sytuacji oficjalnych (por. *zawezwać kogo do urzędu*?), [*Morfologia*, 1984: 478].

WYGLĄDAĆ 1. 'patrzeć, spoglądać, wychyliwszy się zza czegoś' SJPSz III: 799; w zn. 3. 'mieć jakiś wygląd, powierzchowność', 'przedstawiać się jakoś, prezentować się'; 4. 'być podobnym do kogo, czego', 'robić jakieś wrażenie lub wrażenie czego', 'wydawać się jakimś', 'przypominać kogo, co wyglądem' SJPD; *wygląda na to, że...*'istnieją jakieś podstawy, by sądzić, że...' NSS, 427; w tekstach mówionego komentarza sportowego:

– *wyglądam* (ze swej kabiny sprawozdawczej), w znaczeniu podstawowym dla wypowiedzi reporterskiej w telewizji: *...wyglądam ze swej kabiny sprawozdawczej, żeby lepiej dojrzeć numery zawodników...* (JO, 76);

– *to wygląda wspaniale,* w kontekście możliwości realizacyjnych telewizji i emocjonalnej oceny: *...a to znów sąsiedztwo baseballowego Flushing Meadow...* [ujęcie z „lotu ptaka", plan odległy] *...to wszystko po prawdzie na ekranie telewizora wygląda bardzo sugestywnie, wspaniale... natomiast ten kolosalny obiekt Flushing Meadow budzi, no dosyć wiele uwag, zastrzeżeń, nawet krytyki...* [11B];

– *on wygląda spokojnie* 'robi (jedynie) wrażenie spokojnego', w sekwencji opisu zachowania zawodnika na korcie: *...znów ramą* [rakiety] *...trafił Cedric Pioline... zero... piętnaście... on wygląda spokojnie* ['wydaje się, że jest spokojny'], *ale on musi być ogromnie zdenerwowany... pierwszy raz w życiu jest w takiej sytuacji* [gra w finale Otwartych Mistrzostw Stanów Zjednoczonych]... [4B];

– *wyglądało to tak, jakby...* w 3. osobie l. poj. czasu przeszłego, w kontekście porównania i wartościowania ambiwalentnego: [ZA.:] *...tak!... John McEnroe...* [IW.: 'niski return']... [KS.:] *...wyglądało to tak, jakby...* [por. przypominało to, jakby...] *piłka poślizgnęła się na linii* [na taśmie siatki]... *ale return wspaniały! ...niski, bardzo pewny...* [1g];

– *wygląda na to, jakby...* 'istnieją jakieś podstawy, by sądzić, że' *...no niestety... ten skok nie bardzo mu się udał... wygląda* [na to], *że jest to skok poprawny* [por. wydaje się, że jest to skok poprawny], *niemniej popełniony* [został] *błąd na progu... minimalnie zawodnik przysiadł i spóźnił odbicie...* [7A].

Czasownik percepcji wzrokowej *wyglądam* określa się mianem opisowego i zestawia z jego odpowiednikiem poznawczym (neutralnym lub biernym) *widzę* i aktywnym *patrzę* (Rogers 1971: 206–222). Wypowiedzenia z predykatem *wygląda* zawierają pewne stwierdzenia (wniosek) oraz założenie, że nastąpił akt percepcji wzrokowej, który posłużył za podstawę do sformułowania owego stwierdzenia i (co istotne) do oceny aktu percepcji. Z czasownikami percepcyjnymi łączy owo *wygląda* związek leksykalny (podobieństwo ruchu [akcji]), a przede wszystkim fakt, że

w ich treści domyślnej znajdują się czasowniki postrzegania zmysłowego. Ma on tę samą postać, co predykat postrzegania wzrokowego, funkcjonuje m.in. jako predykat modalny ['wydaje się jakimś']; może występować w kontekstach, w których obecne są dane postrzegane za pomocą wzroku (oceniane subiektywnie) przez komentatora TV (Bralczyk 1978: 54–57).

* * *

Założeniem przyjętym w tym artykule było badanie wypowiedzi sportowych komentatorów w telewizji niejako poprzez pryzmat poznawczy szczególnie preferowanych form koniugacyjnych (aspektowych, osobowych, nieosobowych i słowotwórczych) czasowników percepcji wzrokowej, traktowanych jako wyróżniający element wypowiedzi metaobrazowych w telewizji (odsyłających do informacji wizualnych, które pojawiają się na ekranie telewizora).

W analizie semantycznej i składniowej akcentowaliśmy wagę procesów akomodacyjnych (przystosowania form koniugacyjnych do określonych kręgów sytuacji użycia i konwencji gatunkowej mówionego komentarza w telewizji), a także zjawiska parafrazowania i konwersji, w tym parafrazowania interkodowego (związanego z relacją słowo – obraz) ze względu na szczególną rolę kontekstu ekranowego w wypowiedzi telewizyjnej.

Zmierzając do ustalenia niektórych ważniejszych zasad organizacji mikropola leksykalno-semantycznego czasowników percepcji wzrokowej w obrębie unaoczniających wypowiedzi, łączących cechy komentarza i relacji sportowej w telewizji, zwracamy uwagę na szczególnie charakterystyczne typy opozycji morfologiczno-semantycznych:

a) czasowniki neutralne poznawczo (*widzę*) >< czasowniki aktywności percepcyjnej (*patrzę*) >< czasowniki o znaczeniu opisowym (*X wygląda tak lub inaczej*);

b) czasowniki wyrażające stan (*widzę*) >< wyrażające fazę procesu (*patrzę*) czasowniki kauzatywne (*pokazuję*, 'powoduję postrzeganie wzrokowe');

c) aspekt niedokonany, w ujęciu kursywnym, jako będący w toku, w odcinku czasowym wyznaczonym przez kategorię czasu gramatycznego (*widzę, patrzę, spoglądam, pokazuję, przyglądam się, obserwuję, zwracam uwagę*) >< aspekt dokonany, w ujęciu kompleksowym, jako przebieg już zamknięty, pokazany z perspektywy momentu późniejszego od odcinka czasu, w którym miała miejsce opisywana sytuacja; formy czasu teraźniejszego służą oznaczeniu czasu przyszłego (*zobaczę, spojrzę, oglądnę, obejrzę, popatrzę, pokażę, przyjrzę się, zaobserwuję, zwrócę uwagę*);

d) rodzaj czynności, m.in. jednokrotnej i wielokrotnej, por. *spojrzeć* >< *spoglądać* ('kilkakrotnie'); *pokazać się* (parę razy); *patrzeć* >< *popatrzeć* (z odcieniem dystrybutywnym 'parę razy', 'raz po raz', 'przez chwilę') i in.;

e) formy finitywne (określone) >< formy niefinitywne (nieokreślone), por. *patrzę, patrzymy, popatrzmy* określ. >< *patrzeć, patrząc, patrzący, zapatrzony* nieokreśl.;

f) formy strony czynnej >< biernej >< zwrotnej, por. *pokazujemy X-a >< X jest pokazywany przez nas >< on X pokazuje się rzadko na ekranie, pokazuje się X-a w telewizji; to jest pokazane >< pokazano w TV*; *oglądam X-a >< oglądam się (za siebie)*;

g) formy podmiotowe (osobowe, agentywne) >< bezpodmiotowe (bezosobowe, nieagentywne), por. *widzę >< widać było*; *realizatorzy pokazali X-a >< pokazano X-a* ('był pokazany') *w telewizji*; *obserwuję >< można zaobserwować >< obserwuje się* (rzecz następującą), i. in.;

h) czasowniki zróżnicowane ideacyjnie ze względu na różny stopień zaangażowania w kontakt poznawczy, por. *oglądam* 'z różnych stron', *przyglądam się* 'uważnie', 'dokładnie', *patrzę* 'przez chwilę', 'krótko', *patrzę i patrzę* [i nadziwić się nie mogę] 'długo', 'uporczywie', *obserwuję* 'systematycznie', 'przez dłuższy czas', 'celowo', 'planowo' itp.;

i) formy niemodalizowane (neutralne modalnie) >< formy (konstrukcje) modalizowane (np. w postaci orzeczenia modalnego), np.: *pragnę (chciałbym) zwrócić uwagę, można się było przyjrzeć; miałeś okazję (możliwość, szansę) oglądać; spodziewamy się (przypuszczamy), że zobaczymy; mamy nadzieję (miejmy nadzieję), że zobaczymy; państwo być może zwrócili uwagę; nie wiem (nie jestem pewien), czy państwo zwrócili uwagę; X wygląda na spokojnego (opanowanego)* 'X wydaje się spokojny', 'X przypomina spokojnego' itp.;

j) formy nienacechowane illokucyjnie >< nacechowane illokucyjnie, por. *proszę popatrzeć* 'steruję (pobudzam) uwagę państwa'; *zobaczymy* 'stwierdzimy co naocznie; *zobaczmy* 'proszę zobaczyć'; *jak widzieliśmy || jak zauważyliśmy* 'potwierdzam informację wizualną', 'mówię (niejako) w imieniu telewidzów'; *X wygląda na zdenerwowanego* 'potwierdzam (i oceniam) informację zawartą w obrazie TV';

k) formy konstruowania tekstu: w „pejzażu akcji" (*teraz widzimy Xa*) >< w pejzażu świadomości (*jak przed chwilą widzieliśmy*);

l) formy profilowane z perspektywy nadawcy (realizatora programu), bądź odbiorcy programu TV, np. *realizatorzy pokazują to nam kilkakrotnie;* formy modulowane z perspektywy odbiorcy, zwłaszcza w kontekście retorycznym MY inkluzywnego włączającego to co mówię JA (komentator) w obręb naszych wspólnych doznań, przemyśleń i obserwacji, por. *widzimy* 'odbieramy wzrokiem', *zobaczymy* 'rozpoznamy wzrokiem', (*razem z państwem*) *oglądamy* drugą część tego spotkania itp.

W ujęciu kognitywnym, szczególnie preferowane w komentarzu TV formy fleksyjne i wypowiedzenia z czasownikami percepcji wzrokowej (tzw. najlepsze przykłady) umieszczać można wokół „prototypowych rdzeni" w obrębie konwencji gatunkowej wypowiedzi unaoczniającej w telewizji, por. *popatrzmy jeszcze raz, popatrzmy przez chwilę na tę samą sytuację* [w czasie powtórzenia akcji z magnetowidu] *przed chwilą widzieliście państwo, (być może) za chwilę zobaczymy* na oznaczenie momentalnie następujących zdarzeń widowiska sportowego, czy wreszcie zmodyfikowaną w warunkach przekazu telewizyjnego formułę pożegnania w postaci *do usłyszenia i zobaczenia.*

Przykłady prototypowych użyć otoczone są peryferyjnymi przypadkami użyć okazjonalnych i rzadziej spotykanych. Drogą stopniowego modyfikowania i zastępowania jednego słowa w ramach mikrostruktury wyrażeń z pola czasowników percepcji wzrokowej próbujemy dotrzeć do istotnych, jak się wydaje, wyróżników tekstowych wypowiedzi unaoczniającej w telewizji.

Źródłem inspiracji były dla nas założenia gramatyki komunikacyjnej i lingwistyki tekstu, które zakładają kompleksowy opis aktów komunikowania w ramach dyskursu, w tym trzech poziomów realizacyjnych wypowiedzi mówionej: a) poziomu gramatyk interakcyjnych; b) poziomu organizacji dyskursu; c) i szczególnie nas interesującego poziomu wyprowadzania peryfraz i faktualizacji wypowiedzi (w tym przyjmowania parametrów miejsca, czasu, osoby i aspektu, modalności oraz illokucji). Odpowiednio przystosowany do założeń genologii wypowiedzi dziennikarskich w telewizji – model gramatyki komunikacyjnej – może (i powinien) okazać się pomocny w określaniu stopnia złożoności konceptualizacji słownych i tekstowych (w ujęciu kognitywnym).

Bibliografia

Antas J., 1981, *Projekt metodologii badań relacji obraz – słowo w przekazie telewizyjnym*, „Zeszyty Prasoznawcze", R. XXII, nr 2, s. 33–42

Antinucci F., Gebert L., 1977, *Semantyka aspektu czasownikowego*, „Studia Gramatyczne" I, s. 7–43

Apresjan J., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, przeł. Z. Kozłowska i A. Markowski, Wrocław

Astington J.W., 1990, *Narrative and the childs theory of mind*, [w:] *Narative Thought and Narrative Language*, B.K. Britton, A.D. Pellegrini red., N.J. Hillsdale, Lawrence Erlbau

Austin J.L., 1962, *How to do things with words*, Oxford

Awdiejew A., 1991, *Model gramatyki komunikacyjnej (projekt badawczy)*, [w:] *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*, t. 3, red. B. Dunaj i K. Ożóg, Kraków, s. 9–38.

Awdiejew A., 1992, *Składnik wyjściowy w gramatyce komunikacyjnej*, [w:] *Język a kultura*, t. 8, Wrocław, s. 113–123

Bally Ch., 1909, *Traité de stylistique française*, Paris

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2004, *Dynamika kategorii punktu widzenia w języku, tekście i dyskursie*, [w:] *Punkt widzenia w języku i w kulturze*, Lublin, s. 321–358

Bartmiński J., Tokarski R. (red.), 1998, *Profilowanie w języku i w tekście*, Lublin

Boroński J., Trepka J., 1966, *Technika realizacji programów telewizyjnych*, Warszawa

Bralczyk J., 1978, *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Katowice

Bruner J., 1986, *Actual minds, possible worlds*, Cambridge

Cockiewicz W., 1988, *Komentarz transmisji sportowej w telewizji (charakterystyka składniowa). Studium z zakresu składni języka mówionego,* Kraków

van Dijk T.A., 1985, *Działanie, opis działania a narracja,* „Pamiętnik Literacki", R. 76, z. 1

van Dijk T.A. (red.), 2001, *Dyskurs jako struktura i proces,* przełożył G. Grochowski, Warszawa

Eco U., 1968, *La struttura assente,* Milano, [wyd. polskie: *Pejzaż semiotyczny,* Warszawa 1972]

Fillmore Ch., 1968, *The case for case,* [w:] *Universals in Linguistic Theory,* ed. E. Bach, R.T. Harms, New York, s. 1–88

Grzesiak R., 1983, *Semantyka i składnia czasowników percepcji zmysłowej,* Wrocław

Halliday M.A.K., Hasan R., 1976, *Cohesion in English,* London

Isenberg A., 1958, *Perception, meaning and the subject, matter of art. The problems aesthetics,* New York–Toronto

Jarząbek K., 1989, *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną (ujęcie konfrontatywne),* Katowice

Jodłowski S., 1976, *Podstawy polskiej składni,* Kraków

Kardela H., 1992, *Onomazjologiczny aspekt semantyki kognitywnej,* [w:] *Język a kultura,* t. 8, Wrocław, s. 43–56

Kozielecki J., 1993, *Czynność myślenia,* [w:] *Psychologia,* pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa

Krasnodębski Z., Nellen K. (red.), 1993, *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne,* zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodębski, K. Nellen, słowo wstępne K. Michalski, Warszawa

Lalewicz J., 1975, *Komunikacja językowa i literatura,* Wrocław

Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych,* [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów,* red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław

Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej,* red. H. Kardela, Lublin

Morfologia, 1984, pod red. R. Grzegorczykowej, R. Laskowskiego, H. Wróbla, Warszawa

Miller G.A., Johnson-Laird Ph., 1976, *Language and Perception,* Cambridge Mass

Nowakowska-Kempna I., 1992, *Aproksymacja semantycznego continuum,* [w:] *Język a kultura,* t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej,* Wrocław, s. 125–156

Ożdżyński G., 1996, *Komentarz telewizyjny – jako forma narracji (na przykładzie meczu tenisowego),* [w:] *Wokół społecznego zróżnicowania języka,* red. S. Kania, Szczecin, s. 109–123

Ożdżyński J., 1979, *Mówione warianty wypowiedzi w środowisku sportowym,* Wrocław

Ożdżyński J., 1993, *Uwarunkowania percepcyjne reporterskiej wypowiedzi w radiu i telewizji,* „Zeszyty Prasoznawcze" R. XXXVI, Kraków, s. 42–54

Ożdżyński J., 1994, *Kontekst wizualny reporterskiej wypowiedzi unaoczniającej w radiu i telewizji*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, red. Z. Kurzowa i W. Śliwiński, Kraków, s. 231–241

Padučeva E.V., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości (referencjalne aspekty znaczenia zaimków)*, przeł. Z. Kozłowska, Warszawa

Pański J., 1964, *Telewizja i muzy*, Warszawa

Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław

Pisarkowa K., 1976, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, Polonica II, s. 265–279

Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa

Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa–Kraków

Rogers A., *Three kids of physical perception verbs*, Papers of Chicago Linguistic Society 7 (1971), s. 206–222

Skinner B.F., 1957, *Verbal behavior*, New York

Skubalanka T., 1991, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, UMCS Lublin

Wajdowicz R., 1972, *Historia magnetycznego zapisu obrazów*, Wrocław

Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław

Weinrich U., 1966, *Explorations in semantic theory*, [w:] *Current Trends in Linguistics*, red. T.A. Sebeok, t. 3, The Hague, Mouton 1966

Vendler Z., *Verbs and times*, „The Philosophical Review" LXVI (1957), s. 143–160

Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, tłumaczenie polskie B. Wolniewicz, Warszawa

Zawisławska M., 2004, *Czasowniki oznaczające percepcję wzrokową we współczesnej polszczyźnie. Ujęcie kognitywne*, Warszawa

Zinken J., 2004, *Punkt widzenia jako kategoria w porównawczym badaniu dyskursów publicznych*, [w:] *Punkt widzenia w języku i w kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin, s. 65–78

Wykaz skrótów i znaków objaśniających

CW – W. Cockiewicz, *Komentarz transmisji sportowej w telewizji (charakterystyka składniowa). Studium z zakresu składni języka mówionego*, Kraków 1988

EJP – *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1994

EWP – *Encyklopedia wiedzy o prasie*, red. J. Maślanka, Wrocław 1976

JA. – J. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, przełożyli Z. Kozłowska, A. Markowski, Wrocław 1980

J.O. – J. Ożdżyński, *Mówione warianty wypowiedzi w środowisku sportowym*, Wrocław 1979

NSS – A. Bogusławski, J. Wawrzyńczyk, *Polszczyzna, jaką znamy. Nowa sonda słownikowa*, Warszawa 1993
SJPD – *Słownik języka polskiego* PAN, red. W. Doroszewski, t. I–X, Warszawa 1958–1968, t. XI (suplement), Warszawa 1969
SJPSz – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa 1983–1985.
SP – A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2002
SSG – *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*, t. 1–4, opracowany zespołowo pod redakcją K. Polańskiego, Wrocław 1980–1993
SWO – *Słownik wyrazów obcych*, PWN, wyd. 27, Warszawa 1993

Skróty objaśniające miejsce tekstów komentarzy sportowych nagranych z taśmy magnetowidowej (w katalogu wideo- i kartoteki Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej IFP Akademii Pedagogicznej w Krakowie):

[1a] – [1n] – finał Pucharu Davisa w grze podwójnej mężczyzn USA – Szwajcaria (retransmisja z Fort Worth w Teksasie, 5 grudnia 1992, TVP 1; spotkanie tenisowe komentują Zdzisław Ambroziak [ZA.] I Karol Stopa [KS.];

[1b] – [16 B] – finał US Open: C. Pioline – P. Sampras, Flushing Meadow, 13 września 1993, od godz. 0^{30}-2^{15}, TVP 2;

[Ia] – [VIIa]
[Ib] – [VIIb] – finał tenisowego turnieju Masters, gra pojedyncza, B. Becker – J. Courier, z Frankfurtu nad Menem, „Sportowa Niedziela" 29 listopada 1992, TVP 1;

[1aD] – [1dD]
[2aD] – [2dD]
[3aD] – [3dD]
[4aD] – Otwarte Mistrzostwa Australii, gra pojedyncza kobiet: S. Graf – M. Seles, Melbourne, 31 stycznia 1993, TVP 2, od godz. 0_1^{10}–1^{50}; komentują Zdzisław Ambroziak [ZA.] i Karol Stopa [KS.];

[1A] – [15A] – retransmisja (skrót) konkursu skoków Turnieju Czterech Skoczni (Innsbruck), „Sportowa Niedziela" TVP1, 3 stycznia 1993, godz. 21^{45}–22^{30}; komentują: Marek Szewczyk [MSz.], Janusz Fortecki [JF.] i Włodzimierz Szaranowicz [WSz.];

IW. – informacja wizualna;

IF. – informacja foniczna.

Verbs of visual perception in spoken texts of sport TV commentary

Abstract

The basis of the author's considerations were utterances of sport commentators on TV analyzed with regarding the cognitive prism of especially preferable conjugation forms (including aspect, person, number, infinitives, and word building) of verbs of visual perception.

In semantic, syntactic, and text (discourse) analyses the roles of accommodation processes as well as paraphrase and conversion phenomena were emphasized.

In cognitive approach the most preferable utterances may be localized around prototypical cores of the conventional genre of visualizing utterance on TV, e.g. *let's watch it once again, let's watch the same situation for a while, a while ago you watched, maybe in a while you will be watching.*

Some analyses of vocabulary enables to distinguish strokes, segments, and sequences of utterances referring to: the act of watching itself, the object of being watched, the subject who watches, the organ of vision as well as instruments helping to watch better etc. All the words refer to a global notion of *WATCHING/SEEING* (visual perception) and profile the notion in different ways showing or hiding some aspects of it and also making a hierarchic structure of the aspects within the accepted perspective of consideration.

Examples of prototypical uses are surrounded by peripheral cases of occasional use. By means of gradual modifying and replacing one word from a microstructure of expressions within the lexical field of visual perception verbs, it is possible to get to some important text discriminants of visualizing utterances on TV.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

VI. DIAGNOZOWANIE ZABURZEŃ MOWY W DYSKURSIE LOGOPEDYCZNYM

Teodozja Rittel

Lingwistyka edukacyjna jako nauka diagnozująca konstruowanie „gramatyk" proceduralnych

Lingwistyka edukacyjna jest tu ujmowana jako nauka opisująca konstruowanie, przekształcanie i transformowanie poszczególnych „gramatyk". Jest przy tym nauką diagnozującą (i przewidującą) kierunki przekształceń kolejnych „gramatyk", tj. dziecka, ucznia, licealisty, studenta czy osoby z zaburzeniami mowy (logopaty) – w zakresie kompetencji lingwistycznej (gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej wraz z aksjologią i lingwoedukacyjnej wraz z logopedią)[1]. Badania tego typu obejmują: generowanie (układ paradygmatyczny, a w nim struktury semantyczno-syntaktyczne zdeterminowane pod względem formy); modelowanie (układ profilujący, a w nim struktury sematyczno-syntaktyczne zdeterminowane pod względem treści) i transformowanie (układ syntagmatyczny, a w nim struktury semantyczno-syntaktyczne zdeterminowane przez modele tworzenia wyrazów, zdań i tekstów). Generowanie, modelowanie i transformowanie ujawnia zdolności (kompetencje: przejściową, przybliżoną, docelową lub zaburzoną) osobnicze i grupowe, które w lingwistyce edukacyjnej są badane w ramach dyskursu (przedszkolnego, wczesnoszkolnego, szkolnego, akademickiego i logopedycznego), a mające charakter intelektualny. Pozwala to na ujmowanie języka w rozwoju, będącego nie tylko przejawem kultury symbolicznej, lecz także formą pracy nad nim sterowanej przez owe osobnicze i grupowe (lub wiekowe) zdolności zawarte w języku w formie określonego „programu gramatyk"[2], formalnych i tekstowych (treściowych), który należy opanować (uczeń), zdiagnozować (lingwista) i modelować (nauczyciel). Programy te w lingwistyce edukacyjnej należy opisać (zdiagnozować) wydobywając zeń cechy relewantne dla procesualnego ujmowania języka.

[1] T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Prace Naukowe UŚl nr 1840, Katowice 2000, s. 15–34; eadem, *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce In honorem Jan Kida*, Rzeszów 2001, s. 51–65.

[2] K. Rosner, *Semiotyczne próby konstruowania gramatyk tekstowych: A. Greimas, C. Bremond i inni*, [w:] *Semiotyczne olśnienia*, red. A. Grzegorczyk, Poznań 1997, s. 53–65, tamże: argumenty przemawiające za tym, by modelując kompetencję językową, przechodzić od tekstu do zdań, a nie odwrotnie (s. 55). Por. też T. v. Dijk, *Grammaires textuelles et structures narratives*, [w:] C. Chabrol, *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris 1973, s. 185.

Wynikająca stąd edukacyjna teoria języka w lingwistyce edukacyjnej obejmuje zatem diagnozowanie języka w dyskursie edukacyjnym (przedszkolnym, szkolnym, akademickim i logopedycznym) przy pomocy narzędzi wypracowanych przez lingwistyczną teorię języka (wraz z lingwistykami heteronomicznymi i stosowanymi) w celu jego przekształcania i przesuwania (nie zaś przyspieszania) *decalage* w stronę coraz mocniejszej gramatyki[3]. *Decalage* horyzontalne J. Piageta jest przeze mnie rozszerzone na *decalage* wertykalne, a *decalage* jako cel wychowania – na *decalage* jako przemieszczanie się kompetencji z pozycji początkowej do takiej, która zapewnia więcej możliwości efektywnego użycia języka tak, jak np. odbiór metafor artystycznych i kulturowych czy też performatywnych oraz budowa coraz bardziej złożonych formalnie i treściowo tekstów własnych.

W lingwistyce edukacyjnej mówimy bowiem o „przestawieniu", a w edukacji językowej (dydaktyce języka) o „przyspieszeniu" procesu nabywania języka, tj. „konstruowaniu gramatyk" pod wpływem różnorodnych technik lingwo-edukacyjnych.

Proces konstruowania gramatyk, dla potrzeb lingwistyki edukacyjnej, jest związany z podstawą ich wodrębniania i kryteriami segmentacji. Podstawa taka wynika z równoczesnego oglądu koncepcji N. Chomsky'ego[4], akcentującej leżącą u podstaw wykonania kompetencję oraz koncepcji T. Winograda[5], wskazującego na fakt, że ujęcie kompetencji jest każdorazowo zależne od procesów używania języka (wykonania). Prowadzi to do wniosku, że podstawą, wystarczającą i konieczną dla procesualnego podejścia do języka w lingwistyce edukacyjnej są badania nad wykonaniem (tekstu i dyskursu). Wobec wielości definicyjnej, związanej z pojęciem tekstu, przyjmujemy – z jednej strony metodologiczne kryterium stanowiące, że tekst jest reprezentacją całości, w której funkcjonalnie najmniejszą jednostką jest wyraz. Z drugiej zaś – uwzględniamy koncepcję tekstowości R.A. de Beaugrande'a i W. Dresslera[6], ponieważ z punktu widzenia potrzeb lingwistyki edukacyjnej, łączy ona tekst z dyskursem, gdyż według tego ujęcia: „mechanizmy, które łączą teksty jako pojedyncze udziały w dyskusji, w ciągi wzajemnie powiązanych, skierowanych na siebie tekstów, wskazują także na kryteria tekstowości"[7].

Tekstowość w ujęciu R.A. de Beaugrande'a i W. Dresslera, reprezentowana przez przyjęte przez nich kryteria, stanowi swego rodzaju klamrę, która wyznacza zbiór możliwych interpretacji języka. W przypadku diagnozowania języka z punktu widzenia czterech procesów, którym podlega gramatyka, tj. budowania, przekształcania, diagnozowania i przywracania sprawności językowej, kryteria te należy inter-

[3] Termin J. Piageta. Por. J. Piaget, *The general problem of the psychobiological development of the child*, [in:] *Discussion on child development*, red. J.M. Tanner, vol. 4, New York 1960, s. 89. Jest to rozróżnienie między przyspieszeniem a przestawieniem – do nowego pojęcia lub zjawiska. Por. *decalage* jako przemieszczanie się kompetencji [w:] T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*..., s. 15–36.

[4] N. Chomsky, *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław 1982, s. 23–33.

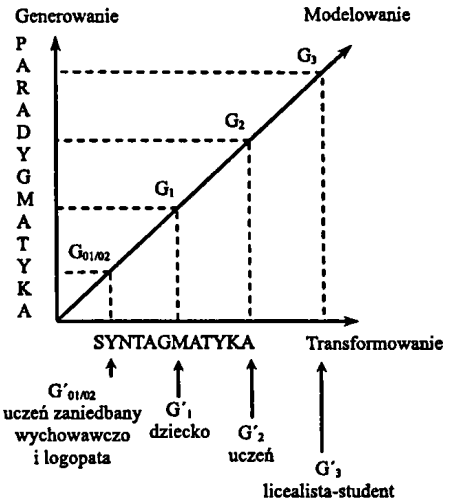
[5] T. Winograd, *Understanding Natural Language*, New York 1972.

[6] R.A. de Beaugrande i W. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa 1990, s. 39.

[7] Por. T. Rittel, *Dyskurs o cierpieniu. Kontekst i działania interpretacyjne*, Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej 38, Warszawa 2002/03, s. 47–60.

pretować wraz z rozwojem poznawczym. Umożliwia to potrójne rozróżnienie na: znajomość języka, znajomość użycia i znajomość świata, czyli pozwala na wprowadzenie do analizy kryteriów: genetycznych, edukacyjnych i kulturowych. Na tej podstawie, a także w połączeniu z naszymi poprzednimi studiami nad poziomami kompetencji, wyróżniamy trzy podstawowe rodzaje gramatyk proceduralnych (G_1, G_2, G_3), ujmowanych dynamicznie (procesualnie) z odpowiadającymi im właściwościami językowymi w postaci zbioru form i kategorii połączonych z ich użytkownikami (nosicielami tych właściwości). Przedstawimy je kolejno.

Gramatykę elementarną posiada nosiciel określony zbiorczo jako dziecko, mający gramatykę nadregularną – kompetencję przejściową (skrót G_1); gramatykę podstawową – kompetencję przybliżoną posiada uczeń (skrót G_2); zaś gramatykę rozwiniętą – kompetencję docelową ma licealista, student (skrót G_3); natomiast gramatykę realizacji niekategorialnych – z kompetencją nienormatywną posiada uczeń zaniedbany wychowawczo (skrót G_{01}), a realizacji utraconych – z kompetencją zaburzoną (norma defektologiczna) posiada logopata (skrót G_{02}). Por. schemat niżej zestawiając go ze schematem nr 2, zawierającym wszystkie „potencjalnie możliwe" poziomy kompetencji gramatyczno-leksykalnej, wyodrębnione w lingwistyce edukacyjnej jako tzw. ujęcie warstwowe.



Schemat 1. Schemat konstruowania „gramatyk" w lingwistyce edukacyjnej

(oprac. Teodozja Rittel)

Objaśnienia: $G_{01/02}$ – prymarne kompletowanie fonetyki i fonologii, agramatyzmy i dysgramatyzmy ($G'_{01/02}$ – uczeń zaniedbany wychowawczo i logopata)
G_1 – prymarne kompletowanie składni (G'_1 – dziecko)
G_2 – prymarne kompletowanie fleksji (G'_2 – uczeń)
G_3 – prymarne kompletowanie semantyki (G'_3 – licealista – student)
Generowanie – wnioskowanie kreatywne, budujące o charakterze gatunkowym
Modelowanie – wnioskowanie opracowujące o charakterze kulturowym
Transformowanie – wnioskowanie łączące oba wnioskowania w generatywizm tekstowy i/lub dyskursowy

Zaprezentowany schemat 1 wskazuje na współwystępowanie trzech grup charakterystyk:

a) zależności – syntagmatyczno-paradygmatyczne;

b) relacji – między płaszczyznami języka (fonetyka – fonologia, morfologia, składnia i semantyka);

c) procesów – samoregulacja (generowanie, transformowanie) i samoorganizacja (modelowanie)[8].

Stanowią one jednolity dla wszystkich gramatyk *modus operendi*. Wymaga to od nas ich dostosowania do wyróżnionych uprzednio gramatyk, zwłaszcza do G_1, G_2 i G_3, rozważanych tu jako „procesualne nabywanie gramatyk proceduralnych"[9]. Przedstawimy je kolejno:

Generowanie:

oznacza tu istotę procesu konstruowania gramatyk i jest wyrażone poprzez kumulację, która w poszczególnych gramatykach otrzymuje następujące charakterystyki:

$G_{01/02}$ – kumulacja wiedzy o nazywaniu desygnatów z wykorzystaniem środków (subkodów) pozawerbalnych, np. dziecka niesłyszącego ze słyszącym logopedą[10];

G_1 – kumulacja wiedzy o nazywaniu desygnatów, zdobywana w dyskursie konwersacyjnym z osobą dorosłą,

G_2 – kumulacja wiedzy w zakresie definicji językowych i znaczeń frazeologicznych, zdobywana w dyskursie tematycznym,

G_3 – kumulacja wiedzy w zakresie definicji językowo-kulturowych, zdobywana w dyskursie kulturowym.

Modelowanie:

oznacza tu kodowanie myśli przy pomocy zbioru kategorii i form modyfikujących formę tych myśli, które w poszczególnych gramatykach otrzymuje następujące charakterystyki:

G_1 – prekonceptualizacja, czyli myślowe opracowywanie pojęć przy pomocy m.in. zabaw badawczych i próbowania języka,

G_2 – konceptualizacja, polegająca na zdobywaniu doświadczenia językowego i pragmatycznego w zakresie wykorzystania kontekstu,

G_3 – rekonceptualizacja, polegająca na zmianie profilu pojęciowego w zależności od nabywanej wiedzy i argumentacji.

Transformowanie:

oznacza tu takie jednoczenie znaku i znaczenia przy konstruowaniu gramatyk, które w poszczególnych subsystemach otrzymuje następujące charakterystyki:

[8] T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński i T. Rittel, Kraków 1997, s. 11–23.

[9] Cechy języka G_4 z nadkompetencją wychodzą poza nabywanie określonych procedur gramatycznych – normatywnych. Ich obecność musi się jednak zaznaczać na poziomie wcześniejszym (G_3) z kompetencją docelową, jako właściwość zapewniającą np. odbiór tekstów literackich, por. odpowiednie oznaczenia w schemacie 2.

[10] Por. A. Löwe, *Słuchanie i rozumienie w klasie szkolnej*, [w:] *Wychowanie słuchowe. Historia, metody, możliwości*, Warszawa 1995, s. 84–108.

G_1 – jednoczenie znaku i znaczenia prymarnie przez ikoniczność, sekundarnie przez arbitralność przezroczystą dla znaczenia (*transparentną*),

G_2 – jednoczenie pól semantycznych prymarnie przez tematyczność, sekundarnie także przez metaforyczność,

G_3 – jednoczenie znaczenia pojęć prymarnie przez zbiory korelujących ze sobą metafor, sekundarnie przez symbole i kulturemy[11].

Przy analizie wszystkich procesów związanych z konstruowaniem gramatyk przyjmuje się, że gramatyka wyższego stopnia wchłania w siebie cechy normatywne gramatyki niższego stopnia (lub je odpowiednio hierarchizuje) a reprezentacja cech w systemie jest rozumiana w znaczeniu Jakobsonowskich funkcji języka, tj. jako właściwość dominująca, ale przy obecności wszystkich pozostałych, opanowanych uprzednio właściwości[12].

Przyjmuje się, że w analizie płaszczyzn języka cechą dystynktywną rozwijającego się języka jest obecność i/lub wzrost form i konstrukcji mniej lub bardziej nacechowanych. W tym wypadku dla uporządkowania obiektów według stopnia nacechowania i złożoności związków syntaktycznych oraz semantyki języka, obowiązuje także Jakobsonowski punkt widzenia na cechy dystynktywne fonemów[13], rozszerzony przez nas na pozostałe płaszczyzny języka, wraz z mierzeniem złożoności gramatyk (G_1, G_2, G_3) przy pomocy kryteriów zaproponowanych w *Semantyce leksykalnej* przez J.D. Apresjana[14].

Z przyczyn metodologicznych analiza konstruowania gramatyk rozpoczyna się od stanu G_1 (dziecka), natomiast gramatyka ucznia (G_{01}) z kompetencją realizacji nienormatywnych jest oceniana jako błędy w wyborze wykładnika gramatycznego i/lub leksykalnego (gramatyka niekategorialna), zaś gramatyka logopaty (G_{02}) z kompetencją zaburzoną (G_{02}) jest prezentowana tu jako rekonstrukcja gramatyk.

Zagadnienia te ukazuje schemat diagnostyczny, budowany według „miary prostoty" gramatyk, opracowany przez nas dla kompetencji gramatyczno-leksykalnej. Jeśli wymienione wcześniej profile gramatyk wpiszemy w ciąg kompetencyjny, ujęty dynamicznie, to otrzymamy następujące uporządkowanie semantyczne „planu treści i planu formy" tych gramatyk, por. schemat 2.

[11] Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 141–151. Tamże wydzielenie jednostek poziomu „-emicznego", w przeciwieństwie do jednostek wydzielonych intuicyjnie „-etycznych". Kulturemy odpowiadają poziomowi „-emicznemu". Obecnie wyodrębnia się kulturomatykę (gałąź wiedzy) oraz „jednostki kulturowe" i „inwarianty kulturowe" jako jej składniki.

[12] R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka 2*, Warszawa 1989, s. 77–125.

[13] R. Jakobson, *Pojęcie cech dystynktywnych w językoznawstwie*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka 1*, Warszawa 1989, s. 217–257.

[14] J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław 1980, s. 437–439.

G	Poziom umiejętności językowych i przykłady użycia	Sposób diagnozowania	
		Jest (+)	Jest (–)
1	2	3	4
G_{01}	Subkompetencja$_1$ G_0–pojecie normy defektologicznej (M.J. Chwatcew) zaburzenia mowy i języka Odchylenia od normy G_{01} – gramatyka realizacji nienormatywnych (odchyleń od normy) – błędy rzeczywiste; *parole* U nie jest identyczne z normą *langue* (≠); użycia nieakceptowane, gramatyka niekategorialna, np.: ↓ *umię lekcję* zam. umiem lekcję; *odnieść klęskę* zam. sukces; *męża żegna żona z przyjacielami*, zam. z przyjaciółmi lub żona i przyjaciele	Używanie kodu (języka) mówionego i/lub pisanego z → błędami. Błędy w wyborze wykładnika → gramatycznego i/lub → leksykalnego mieszczą się → zawsze w obrębie danej kategorii gramatycznej i/lub semantycznej. Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa: ↓ tendencji rozwoju tendencji degresji	Realizacja → poniżej wymogów programowych szkolnych; używanie form językowych błędnych, ale → z możliwością uchwycenia w tych użyciach jakiejś reguły. Mieści się tu język → każdego ucznia z zaniedbaniami wychowawczymi oraz → gramatycznie niewykształconego *człowieka*
G_1	Poziom przejściowy G_1 – gramatyka realizacji rozwojowych (błędy diagnostyczne dziecka); *parole* Dz zawiera się ⊂ w normie (*language*) nabywanie języka; użycia rozwojowo akceptowane Gramatyka nadregularna ↓ np. *ciało w ciale*, zam. w ciele; *kupiec* i *kupiecy*, zam. kupcy; *zający* zam. zajęcy; *idzieliśmy* zam. *szliśmy* itd.	Tworzenie → własnej gramatyki (składnia przed fleksją). Przyswajanie i używanie form → wyrazistych, łatwych i dostępnych z → języka otoczenia (dorosłych). Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa: ↓ tendencji do adaptacji tendencji do autonomizacji	Zmienność reguł, uniwersalizm zasad → nadmierna regularyzacja i uogólnianie. Błędy diagnostyczne w interpretacji → gramatyki dorosłych. Mieści się tu język → każdego dziecka z prawidłowym rozwojem mowy i języka.
G_2	Poziom przybliżony – podstawowy G_2 – gramatyka realizacji niepełnych (braki); *parole* U słabsze niż norma *langue* (<); kształcenie języka, planowanie Gramatyka regularna, prosta	Wczesne stadia nabywania gramatyki kategorialnej i kształcenia języka → wymuszanie kompetencji językowej przez edukację. Używanie konstrukcji i wyrazów → prostych formalnie oraz relacji → podstawo-	Opanowanie prymarnych reguł (form i funkcji) kategorii gramatycznych w obrębie → rzeczownika, czasownika i przymiotnika (por. kodowanie słowoform i składników dla ucznia kl. I w *Podstawach*). Błędy pozo-

	↓ np. *biorę – bierzesz*, ale nie *rozumiem – rozumiesz*; *znalazłby – znalazłaby*, ale jeszcze nie rozróżnienie rodzajowe w l.mn. *znaleźliby* i *znalazłby*, itp.	wych o dużej produktywności i frekwencji tekstowej. Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa: ↓ tendencji do wymiany systemu / tendencji do jego utrzymania	stające w → planowanym zakresie kształcenia języka (por. normę dynamiczną → podręcznika i błędy tzw. błogosławione → ucznia). Mieści się tu język → uczniów klas młodszych.
G_3	Poziom docelowy G_3 – gramatyka realizacji poprawnych (norma i omyłki); *parole* U równe normom w *langue* (=), rozwijanie języka, planowane Gramatyka regularna, kategorialna, złożona ↓ np. *wykończyć i wykańczać, nieść i nosić, donos i donosić* itp.	Opanowanie systemu i normy o → pełnej złożoności gramatycznej i semantycznej. To, co jest w języku *langue* → jest też → w mowie *parole* i na odwrót. Twórczość 1°→ bez łamania gramatycznych reguł → selekcji i kombinacji Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa: ↓ tendencji do elastyczności / tendencji do petryfikacji	Konwencjonalizacja i typizacja, standaryzacja formy → językowej i → słownika. Słownictwo → wspólne przeważa nad słownictwem → rzadkim. Błędy wyboru to → możliwe do autokorekcji omyłki, pozostające w obrębie danej kategorii gramatycznej lub planowanym zakresie → konceptualnym, np. *Wyrzucił okno za zegar*. Mieści się tu język uczniów klas starszych → szkoła podstawowa, gimnazjum
G_4	Nadkompetencja G_4 – gramatyka realizacji nienormatywnych (odchyleń od normy, będących innowacjami, kreacjami, swoiste „błędy" selekcji i kombinacji); *parole* U większe (>) niż norma *langue*, doskonalenie języka, planowane Gramatyka potencjalna, środki gramatyczne nieregularne ↓ np. *najkonniejszy* od koń, *najżadniejszy* od żaden (W. Szymborska); *Dzieło skończeńsze i calesze* (C.K. Norwid); *najtwojsze myśli* (M. Dąbrowska), czy *Makbet zabił sen* (kwestia z W. Szekspira) albo: *I za Boga brać wszelkie lśniwo*	Wykorzystanie → „giętkości" morfologicznej polszczyzny. Rozszerzenie systemu i normy → o środki językowe bardziej złożone, mniej dostępne → archaizmy, dialektyzmy lub rzadkie → czas zaprzeszły albo nowe → superlatywy od rzeczowników i zaimków. Twórczość 2°→ z łamaniem reguł gramatycznych → selekcji i kombinacji, wyznaczających współwystępowanie wyrazów; nowy rodzaj → porządkowania sensów → twórcze użycie języka Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa:	Realizacja zwykle → powyżej wymogów normy programowej, szkolnej. Odbiór treści (sensów) możliwy po opanowaniu → poziomu docelowego. Indywidualizacja języka. To, co jest w *parole poétique* może stać się zasadą w *langue poétique*. To, co jest w → dyskursie literackim może przejść do języka *langue* i stać się jego → morfologią. Mieści się tu, lub może się mieścić, język → licealisty głównie jako odbiorcy tekstu z gramatyką → słuchacza i → dla słuchacza na poziomie twórczości 2°, która zakłada łamanie reguł selekcji i kombinacji.

	'to, co lśni, sklepienie niebieskie' (B. Leśmian).	↓ tendencji do życia systemu tendencji do jego innowacyjności	
G_{02}	Subkompetencja$_2$ Zaburzenia normy pojęcie normy defektologicznej (M.J. Chwatcew) G_{02} – gramatyka realizacji niemożliwych lub utraconych (wady); *parole* U nie zawiera się w normie *langue* ($\not\subset$); usprawnianie mowy i języka zakładane (*logopedia*) Gramatyka realizacji minimalnych ↓ np. *a opok* 'obok' *piesa* 'psa' *latne* 'ładne' *puty* 'buty' (wiek 10,1 lat).	Wymowa bezdźwięczna → wszystkich dźwięcznych spółgłosek w *afazji* motorycznej. Wzorce głosek, organizacja → słów i/lub → znaczeń (leksykon) → zaburzone. Możliwość ukazania ograniczeń tego, czego → język nie może robić i *na czym* te ograniczenia polegają → osłabienie języka, utrata czy ubywanie, jak w wieku starczym. Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa: ↓ tendencji do upadku systemu tendencji do jego utrzymania lub restytucji	Opóźnienie lub odwracanie regularności procedur nabywania języka → opóźniony lub zaburzony rozwój mowy afazja. Używanie kodu (języka) mówionego i/lub pisanego → dewiacyjne → niekategorialne; realizacje → poniżej wymogów rozwojowych, lub jako patologie nabyte → rozpad systemu i utrata świadomości normy gramatycznej.

Schemat 2. Kompetencja gramatyczno-leksykalna. Schemat diagnostyczny według „miary prostoty" gramatyki

(oprac. T. Rittel)

Objaśnienie:

G (1+2+3+4) → gramatyki procesualne
G (1+2+3) → gramatyki proceduralne
G_{01} i G_{02} → brak gramatyk formalnych – proceduralnych

Dz – dziecko
U – uczeń
$\subset$ – należy do zbioru
$\not\subset$ – nie należy do zbioru
(+) – tendencje pozytywne
(–) – tendencje negatywne

Uporządkowanie to z nadkompetencją i dwoma rodzajami subkompetencji (G_{01} i G_{02}), jako ujęcie całościowe, obejmujące *procesualne ujmowanie gramatyk proceduralnych*, może służyć diagnozowaniu języka we wszystkich rodzajach gramatyk formalnych i badaniu ich funkcjonowania. Zagadnienia te ukazuje schemat 3 „Faza wypowiedzi dwuwyrazowych" – gramatyka dziecka, schemat 4 „Faza opanowania podstaw języka" – gramatyka ucznia i 5 „Faza rosnących nacechowań" – gramatyka licealisty (i studenta).

Gramatyka dziecka. Jest konstruowana z odwołaniem się do przypisanej do niej kompetencji przejściowej. Z pełnej definicji tej kompetencji w moim opracowaniu *Podstawy lingwistyki edukacyjnej* (1994, s. 48) akcentujemy tu fakt, że jest to język pierwszy, który charakteryzuje zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi zwykle dostosowanych do kontekstu i sytuacji, strukturalnie zmienny o stałej wymianie reguł języka, por. schemat 3.

Gramatyka dziecka w ujęciu modelowym

Struktura gramatyczna płaszczyzny języka	Procesy		
	GENEROWANIE	MODELOWANIE	TRANSFORMOWANIE
Fonetyka – wskazówki artykulacyjno-akustyczne	odwzorowanie dźwięków *quasi*-naturalnych odkrywanie dźwięków konwencjonalnych;	symbolizm dźwiękowy i symbolizm językowy	wyrazy dźwiękonaśladowcze i wyrazy konwencjonalne
Składnia – wskazówki gramatyczne oparte na porządku	nazywanie osób i rzeczy i nazywanie czynności	desygnaty i predykaty	grupa nominalna NP i grupa werbalna VP
Morfologia – wskazówki gramatyczne oparte na zgodności	nabywanie kategorii gramatycznej przypadka i nabywanie kategorii gramatycznej osoby;	funkcje semantyczne kategorii przypadka funkcje semantyczne kategorii osoby porządek nazywania morfemów	generalizowanie reguł tworzenia paradygmatu NP i paradygmatu VP
Semantyka – wskazówki semantyczne / i paradygmatyczne oparte na sensie	słownictwo w obrębie centrum i kategorie naturalne	łączenie kategorii semantycznych i gramatycznych w porządku naturalnym S + V (podmiot i orzeczenie)	rozszerzenie (S + V) porządku naturalnego na: (wykonawca + czynność +) przedmiot} ={(S+V)+O} (lub cecha wykonawcy) – S + V → S + (V + O) lub S + (V + A)

Schemat 3. G_1. Faza wypowiedzi dwuwyrazowych – gramatyka dziecka

(oprac. T. Rittel)
Obj. O – obiekt, A – atrybut
S – podmiot, V – orzeczenie

Gramatyka ucznia. Jest konstruowana z odwołaniem się do kompetencji przybliżonej, podstawowej, której definicję podaję w *Podstawach lingwistyki edukacyjnej* (1994, s. 49). Jest to język drugi, wstępujący, z kompetencją mocniejszą. Charakteryzują go użycia skorelowane z sytuacją wzorcową, opanowanie słownictwa w obrębie centrum pola znaczeniowego wyrazu. Cechuje go rozszerzanie reguł języka oraz wzrost mocy reguł strukturalnych, por. schemat 4.

Gramatyka ucznia[15] w ujęciu modelowym:

Struktura gramatyczna płaszczyzny języka	Procesy		
	GENEROWANIE	MODELOWANIE	TRANSFORMOWANIE
Fonologia Fonetyka Ortografia	spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, spółgłoski ustne i nosowe, spółgłoski twarde i miękkie;	określenie liczby głosek w wyrazach, opis i rozpoznawanie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, określanie samogłosek i spółgłosek nosowych w wyrazach, głoski w mowie i litery w piśmie;	wymowa i pisownia samogłosek nosowych w śródgłosie i wygłosie, oznaczanie miękkości: kreską nad literą literą „i" (znak zmiękczenia), literą „i" (znak samogłoski i zmiękczenia); wzrost wyrazistości artykulacyjnej wyrazów;
Morfologia	formy przypadkowe rzeczownika, czas teraźniejszy i przeszły czasownika, przymiotniki jako określenie rzeczownika, przysłówki jako określenie czasownika;	oddzielanie tematów od końcówek (rzeczownika i czasownika) określanie: przypadka, liczby i rodzaju (rzeczownika) oraz: osoby, liczby i czasu (w czasowniku) słowoformy i składniki;	tematy oboczne rzeczowników (i czasowników), wyrazy w systemie i w tekście; czas teraźniejszy i przyszły, bezokolicznik;
Składnia	zdanie rozwinięte pojedyncze, zdanie złożone parataktycznie, modalność z wykładnikami syntetycznymi (tryby czasownika) orzeczenie czasownikowe i imienne;	zadania praktyczne w uzupełnianiu zdań odpowiednimi wyrazami lub formami gramatycznymi, zadania analityczne z rozbiorem morfologicznym i składniowym: grupa podmiotu i orzeczenia;	zdania złożone hipotaktycznie, wykładniki postawy dotyczące treści czasownika: *czy, że, bo, żeby, aby, no, że, niech;*

[15] Por. wybraną literaturę przedmiotu nt. diagnozowania gramatyki ucznia: *Sprawdzian nr 4 (końcowy) na kl. V*, [w:] *Sprawdziany wyników nauczania z zakresu nauki o języku*, oprac. W. Bąk, D. Kopertowska i T. Rittel, Kielce 1981, s. 15–17; eadem, *Poziom kompetencji w performancji – fonetyka i morfologia*, [w:] *Językoznawcze narzędzia poznania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 165, Prace Pedagogiczne XV", 1994, s. 7–16; eadem, *Opis językowy słownictwa społeczno-moralnego uczniów*, [w:] *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa uczniów*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, Prace Pedagogiczne XIII", 1992, s. 85–108, zwłaszcza s. 106 i 107. Także: J. Kida, *Z badań nad słownictwem podręczników szkolnych kl. I–VIII*, [w:] *Z teorii i praktyki języka polskiego*, UŚl 1986, t. 6, s. 102–134, i nowsze ujęcie J. Nocoń, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Prace Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu w Opolu, Opole 1997, oraz W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, ZN UJ, z. 67, Kraków 1980; S.P. Corder, *Analiza błędu językowego*, [w:] *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, t. 2, Warszawa 1983, s.118 in.; A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1987.

Semantyka	związki stałe, wyrażenia, zwroty, frazy, słownictwo konkretne i abstrakcyjne z opanowaniem centrum i częściowo peryferią pola; zachowania językowe performatywne, doznania przyjemne i nieprzyjemne.	przysłowia o porach roku w podręcznikach terminologia (słownictwo terminologiczne), czasowniki mówienia, czasowniki modalne, czasowniki wnioskowania.	związki łączliwe i związki luźne, słownictwo konkretne i peryferie pola znaczeniowego, mowa „zależna", grupy treściowe czasownika: a) neutralne – *mówić*, b) ekspresywne *krzyczeć*, c) performatywne – *prosić*.

Schemat 4. G_2. Faza opanowywania podstaw języka – gramatyka ucznia

(oprac. T. Rittel)

Gramatyka licealisty (i/lub studenta). Jest konstruowana z odwołaniem się do kompetencji docelowej – planowanej, którą definiuję w *Podstawach lingwistyki edukacyjnej* (1994, s. 49). Jest to język trzeci, w którym występuje świadomość niejednoznaczności narzędzia językowego, rozróżnienie świadomej i nieświadomej działalności językowej. W stosunku do teorii twórczości językowej N. Chomsky'ego, występuje tu twórczość drugiego stopnia, polegająca na możliwości zmiany reguł użycia języka, por. schemat 5.

Gramatyka licealisty (i/lub studenta) w ujęciu modelowym:

Struktura gramatyczna płaszczyzny języka	**Procesy**		
	GENEROWANIE	MODELOWANIE	TRANSFORMOWANIE
Semantyka z frazeologią; wskazówki semantyczne i pragmatyczne oparte na kompetencji kulturowej	słownictwo abstrakcyjne, terminologia; znaczenia leksykalne neutralne i znaczenia ekspresywne – nacechowane; metafora konwencjonalna i poznawcza – znaczenia nienacechowane; warianty tekstowe frazeologiczne młodsze (nienacechowane) obok starszych (nacechowanych); elementy nienacechowane i nacechowane w kulturze: *wolność* i *niewola* (nacechowanie zmienne);	rola nadawcy i odbiorcy w recepcji komunikatu; terminologia i różne teksty tematyczne; metafora kulturowa; paremiologia; zasada odróżniania kodu (semantyka) i użycia kodu (pragmatyka);	słownictwo wartości (nacechowane) metafora artystyczna (nacechowana); remotywacja idiomów frazeologicznych i desematyzacja elementów (nacechowanych) zasada wyrażalności polegająca na konceptualizacji nowości, twórczość językowa trzeciego stopnia;

Składnia – wskazówki gramatyczne dotyczące zdania i tekstu	zdania względne i warunkowe, budowa okresu, szyk przestawny; pierwszeństwo poprzednika (*gdyby*) nad następnikiem (*byłoby*); modalność z wykładnikami analitycznymi: wyrazy samodzielne: *pewnie, naturalnie*; modalność samodzielna: *zapewniam, czuję, chcę, wolę*; różnice między realizacją powierzchniową a możliwościami zawartymi w systemie języka w ogóle jako potencja systemowa;	ustalanie głębokości semantycznej i złożoności strukturalnej (nacechowania) konstrukcji dla zdania systemowego, które należy do *langue* i tekstowego, które należy do *parole*; wykorzystanie słownika syntaktyczno-generatywnego czasownika i opisów modalności z wykładnikami postawy w postaci wyrażeń i zwrotów: *widzi mi się, kto wie, być może, czy aby*, język subiektywny oparty na zasadzie stopniowania modalności twórczości z cechami G_4;	modalność z wykładnikami analitycznymi w postaci zdań wtrąconych: *o ile wiem, mam nadzieję, powiedzmy, że Bóg tylko wie*; także zdanie warunkowe z pierwszeństwem następnika *byłoby*...przed *gdyby*, lub wielu poprzedników: gdyby przy jednym następniku: *Gdyby wszyscy mieli... Gdyby wszyscy byli... Gdyby... każdy miał... Nikt nikomu nie byłby potrzebny* (ks. J.T.); wykorzystanie struktury makrolingwistycznej z instrukcją dla całego tekstu: np. *sprawiedliwość* w czytanym wierszu ks. J. Twardowskiego z wykładnikiem *gdyby...*; zasada konwencji gatunkowych w odniesieniu do makrotekstu z cechami G_4;
Morfologia: fleksja i derywacja	frazemy ekspresywne: *niechże, niech, no*; wyrażanie rozkazu przy pomocy partykuł typu: *A gróźże sobie*; pocieszanie z użyciem zdrobnień: *Matuś, nie przejmuj się!* konieczność z użyciem czasowników modalnych typu: *Trzeba czynu*, żądanie: z czasownikiem performatywnym, *zabraniać, zaklinać* itp.	stylizacja archaiczna, dialaktalna, potoczna, styl modelowany; mówienie jako działanie: akty mowy; określanie prawidłowość w popełnianiu błędów; zasada odpowiedniości wypowiedzi i zasada odróżniania kodu od użycia kodu pogłębiona świadomość językowa (i metajęzykowa) z cechami G_4;	wypowiedzi perswazyjne z użyciem form dostosowanych do pełnego kontaktu językowego; wypowiedź wyspecjalizowana o złożonej strukturze typu: *czyż można* + infinitivus + intonacja pytajna: *Czy można go opuścić?*; *czyż wolno* + infinitivus + intonacja pytajna: *Czyż wolno go opuścić?*; wyrażanie niepewność sądu typu: *Zdaniem Jana*;

			włączanie poprawności językowej (kultury języka) do aksjologii i do zasad poprawnego komunikowania (reguły Grice'a i J. Puzyniny dotyczące etyki mowy);
Fonetyka i fonologia: wskazówki dotyczące prozodii i tzw. frazemów	wzmacnianie rozkazu przez powtarzanie wyrazu typu: *A myśl sobie, myśl, A rób sobie, rób*; wyrażanie rozkazu bezokolicznikiem i/lub równoważnikiem z odpowiednią intonacją np.: *Czekać! Do kuchni!* synestezja i symbolizm dźwiękowy w recepcji komunikatów tekstowych, przekład tekstu na znaki niewerbalne i/lub ikoniczne z cechami G_4;	rozmowy potoczne z użyciem frazemów towarzyszących czasownikom przy modalności żądającej, gramatyka nadawcy i jego rola w tworzeniu komunikatów; zasada stosowności mowy;	wzmocnienie rozkazu *vocativem* wyrazu obraźliwego np.: *Milcz kanalio!*; włączenie wykrzykników do rozkazu np.: *A teraz won!*; włączenie fonetycznych deformacji wyrazu do rozkazu np.: *Ciiicho, ciszej ty...*; włączenie elementów niewerbanych do rozkazu np.: *Tss!* (i gest); zasada współdziałania językowego w dyskursie (odpowiednia do statusu rozmówcy, sytuacji i wieku osoby), prozodia, modulowanie dźwięków.

Schemat 5. G_3. Faza rosnących nacechowań języka – gramatyka licealisty (i/lub studenta) (oprac. T. Rittel)

* * *

O ile w przypadku gramatyki dziecka (G_1) zadanie diagnostyczne polega na ustaleniu, czy wypowiedź jest językiem, o tyle w przypadku gramatyki ucznia (G_2) i licealisty (G_3) istotą tego zadania jest scharakteryzowanie mocy owej gramatyki. Moc gramatyki jest rozumiana jako stopień opanowania wszystkich kategorii (moc silna) i/lub tylko niektórych kategorii (moc słabsza). Moc gramatyki jest przez nas oceniana jako proces, czyli zdolność przechodzenia od stanu języka (gramatyki) prostszego – do stanu języka (gramatyki) bardziej złożonego.

G_1 – dziecka charakteryzuje nabywanie nienacechowanych reguł języka na wszystkich jego płaszczyznach (głoski bezdźwięczne, rzeczowniki w mianowniku, czasowniki w 3 os. l.poj.). Natomiast G_2 ucznia i G_3 licealisty charakteryzuje stopniowe nabywanie (G_2) i wzrost (G_2) reguł nacechowanych, takich jak, np. opozycja czasu teraźniejszego (cecha języka nienacechowana) i czasu przeszłego (cecha języ-

ka nacechowana). Nienacechowane cechy języka, na wszystkich jego płaszczyznach, są, zgodnie z ujęciem N. Chomsky'ego, genetycznie zaprogramowane, jako właściwość umysłu ludzkiego, czyli zdeterminowane przez anatomiczną budowę mózgu (*core grammar*) – natywizm. W naszym ujęciu kolejność (akwizycja) nabywania cech nienacechowanych i nacechowanych języka stanowi to *uniwersale* językowe, które pozwala nam różnicować gramatyki proceduralne, czyli G_1, G_2 i G_3, ujęte procesualnie, jako stany względnej równowagi systemu językowego[16].

Wszystkie opozycje, traktowane w lingwistyce edukacyjnej jako parametry, obejmuje wspólna zasada, według której lingwistyka (językoznawstwo jako teoria) ma ukazać (diagnozować) poziom rozwoju językowego: dziecka, ucznia, licealisty i/lub studenta, edukacja zaś (wraz z samokształceniem) dostosować do tego stanu języka (rodzaju kompetencji) działania dydaktyczne (wychowanie językowe).

Educational linguistics as a branch of knowledge that diagnoses procedure grammars construction

Abstract

The subject of the paper is to show building, transforming and developing several "grammars": these of children, primary and secondary school pupils, students and people with speech disorders. Linguistic competence including grammar and lexical, communicative, cultural, axiological, linguoeducational (joined with speech disorders as well) skills and abilities have been described. The description of the programme of formal and meaningful "grammars" is dynamic and based on language custom in which the described schemes are acquired as a result of language acquisition and education and obtained from performance, i.e. from the real use of language.

[16] Etapy względnej równowagi systemu wraz z parametrami językoznawczymi wyodrębnionymi dla lingwistyki edukacyjnej przedstawiam w pracy *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*, s. 15–27, a zwłaszcza na s. 26.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Mirosław Michalik

Jak diagnozować język ucznia? - propozycje dla logopedów i nauczycieli[1]

Uniwersalny słownik języka polskiego (USJP) podaje siedem znaczeń leksemu „język". Wśród najważniejszych należy wymienić rozumienie wyrazu w kategoriach

> 1. silnie umięśnionego, ruchliwego narządu położonego na dnie jamy ustnej; 2. systemu znaków dźwiękowych (i wtórnie pisanych) służących do porozumiewania się przez członków danego narodu, społeczeństwa; mowy; 3. sposobu porozumiewania się ludzi pewnego środowiska lub zawodu oraz zapisu i przekazywania informacji w jakiejś dziedzinie wiedzy; 4a) sposobu wyrażania się, formułowania wypowiedzi w mowie lub piśmie, charakterystycznego dla danego człowieka, autora, dzieła, gatunku literackiego, epoki; stylu; 4b) utrwalonego społecznie zespołu znaków dotyczących jakichś działań człowieka lub wyrażających jego emocje oraz każdego układu elementów rzeczywistości, któremu człowiek nadał jakąś treść (Dubisz red., 2003 I: 1301–1304)[2].

Szkolni poloniści najczęściej rozumieją znaczenie leksemu 'język' w kategoriach systemu (znaczenie 2. w USJP) lub stylu (znaczenie 4a w cytowanym kompendium). Logopedów zazwyczaj interesuje język jako narząd w jamie ustnej (znaczenie 1), rzadziej – jako system znaków (znaczenie 2). Z kolei uczniów, mówiąc żartobliwie, język zazwyczaj nie interesuje, chyba że zaczyna utrudniać im życie, jako narząd, który jest niesprawny lub np. za duży, bądź jako system, którego uczą się na lekcjach języka polskiego. Z kolei dla głębszego zrozumienia pojęcia 'język', zawartego w tytule opracowania, wygodne będzie przyjęcie wprowadzonej do języ-

[1] Artykuł jest rozwinięciem fragmentów pracy doktorskiej mojego autorstwa pt. „Definicja językowo-kulturowa w diagnozowaniu wiedzy semantycznej uczniów ze szkół specjalnych", napisanej pod kierunkiem prof. Teodozji Rittel. Maszynopis opracowania znajduje się w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Instytutu Filologii Polskiej AP w Krakowie.

[2] Oprócz tego cytowany słownik podaje jeszcze trzy znaczenia leksemu: „1. przedmiot, fragment terenu itp. o wąskim, wydłużonym kształcie; 2. część jakiegoś urządzenia o wąskim, wydłużonym kształcie; 3. jeniec schwytany dla powzięcia wiadomości o nieprzyjacielu" (Dubisz red., 2003 I: 1304).

koznawstwa przez Ferdinanda de Saussure'a opozycji 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).

Nauczyciel-polonista czy logopeda na język powinni spojrzeć świadomie. By w pełni świadomy i szeroki ogląd tego złożonego zjawiska ułatwić, proponuję poczynić dwa założenia: 1) język nie jest tylko systemem semiotycznym (znakowym) służącym porozumiewaniu się (Heinz 1978: 236), ale stanowi także narzędzie myślenia (Kurcz 2000: 162;168–174) i funkcjonowania w świecie (Lakoff, Johnson 1988: 25); 2) język jako system, mimo że jest tworem abstrakcyjnym, można (należy?) badać, gdyż w codziennej komunikacji przyjmuje on formę konkretnych tekstów. W związku z powyższym przyjmijmy, że za konkretnymi słowami badanych użytkowników języka kryje się świat ich myśli i działań, który, dzięki analizom lingwistycznym, można odkryć, chociażby dlatego, iż „człowiek [...] może być zrozumiany i opisany jedynie przez twory intelektu, woli, emocji – twory jego psychiki i świadomości. Takim typowym wytworem świadomości ludzkiej, noszącym jej wybitne piętno, jest język, a obok niego – kultura" (Anusiewicz 1995: 17–18). Ów świat myśli i działań, osadzony w przestrzeni językowo-kulturowej, tworzy pewien Językowy Obraz Świata (Bartmiński 1999; Bartmiński, Tokarski 1986; Grzegorczykowa 1999; Ożdżyński red. 1995), którego zbadanie pozwoli odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu użytkownicy języka uczestniczą w przestrzeni językowo-kulturowej.

By świadomie istnieć w przestrzeni językowo-kulturowej, należy rozumieć znaczenia z niej wynikające i jednocześnie ją współtworzące. Dlatego diagnoza sposobu funkcjonowania człowieka w świecie języka i kultury musi być oparta na osiągnięciach nauki o znaczeniu, czyli semantyki. Wykorzystując zdobycze semantyki kulturowej[3] i semantyki kognitywnej[4], nie negując osiągnięć szkół strukturalnych[5], za kluczową dla tych rozważań przyjąłem definicję nauki o znaczeniu autorstwa Zbysława Muszyńskiego, który pisze: „Semantyka jako nauka o znaczeniu słów [...] jest dyscypliną badającą subiektywne stany mentalne, indywidualne reprezentacje świata faktycznego. Zakłada się, że świat ten jest porządkowany kategorialnie przez podmiot wyposażony w kategorie wypracowane w toku rozwoju biologicznego, spo-

[3] Semantyka kulturowa – uwarunkowana kulturowo przestrzeń ludzkiego (społecznego) doświadczenia, zawarta w języku, jego jednostkach oraz wytworach i realizacjach. Semantykę oraz kulturę łączy obecność tych samych kategorii: *konfiguracji, kompleksu, wzoru i selektywności* (za: Anusiewicz 1995: 70–71).

[4] Semantyka kognitywna – nauka o znaczeniu powiązana z problematyką psychologiczną (psychologią postaci), kierująca się subiektywizmem w interpretacji relacji znakowej oraz posiadająca nastawienie interdyscyplinarne, wiążące zagadnienia lingwistyczne ze zjawiskami kultury (za: Grzegorczykowa 2001: 81).

[5] Semantyka strukturalna – nauka o znaczeniu podkreślająca psychiczny charakter znaku językowego, który łączy nie rzecz i nazwę, ale pojęcie i obraz akustyczny. Pojęcie to element znaczony (*signifié*), a obraz akustyczny to element znaczący (*signifiant*). Późniejsze prace semantyczne z kręgu strukturalistycznego zajmowały się przede wszystkim badaniami pól semantycznych opisujących układy pojęciowe nakładane przez język na nazywaną rzeczywistość (za: Grzegorczykowa 2001: 24).

łecznego i kulturowego" (1996: 30). Przyjęcie cytowanej definicji semantyki wydaje się mieć przynajmniej potrójne konsekwencje dla naszych dalszych rozważań. Po pierwsze analizy semantyczne nie mogą pretendować do miana badań obiektywnych, próbujących ujednolicać i uogólniać uzyskane wyniki. Po drugie opis semantyczny otwiera się na człowieka, będącego – w związku z jego rozwojem biologicznym – częścią przyrody, dlatego za jedną z tez przyjmuję twierdzenie Bronisława Malinowskiego, iż „teoria kultury musi opierać się na danych biologicznych"[6] (1958: 30). Po trzecie badania semantyczne, w związku z tym, że odkrywają subiektywne stany mentalne, można (należy?) uzupełnić analizami wykorzystującymi zdobycze np. psycholingwistyki.

Oprócz nawiązań do koncepcji Językowego Obrazu Świata (JOS) zdobyczy semantyki kulturowej i kognitywnej, opracowanie wykorzystuje osiągnięcia lingwistyki edukacyjnej dokonującej m.in. eksploracji dyskursu edukacyjnego oraz analizującej rolę słowa w przestrzeni zakreślanej granicami języka, edukacji i kultury[7].

Prezentowana metoda badania języka ucznia wpisuje się – jak już sygnalizowałem – w koncepcję badawczą JOS, sprowadzającą się do twierdzenia, iż „badania w ramach językowego obrazu świata i kultury oparte są na językoznawstwie i na kulturoznawstwie oraz spełniają warunki badań empirycznych" (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 37). Tym samym świadomie wykluczyłem z analiz metody spekulatywne, nie wynikające wprost z konkretnych wypowiedzi uczniów. Prezentowane badania języka uczniów są bowiem badaniami empirycznymi. Wybrana metoda jest z kolei metodą dyskursywno-analityczną, opartą na konkretnym materiale, zaś dyskurs w tym ujęciu jest przeze mnie rozumiany jako „sposób, w jaki dana formacja kulturowa się wypowiada, zabiera głos w świecie znakowym" (por. Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 17, 39). Stąd podejmowane analizy konkretnych tekstów służyć mają ocenie kompetencji lingwistycznej ucznia, będącej wiedzą i umiejętnością wykorzystywania przez niego systemu językowego.

Abstrakcyjny system językowy (*langue*), rekonstruowany z faktów językowych (*parole*), znajduje zastosowanie w ogromnym bogactwie wypowiedzi, czyli tzw. aktów mowy[8]. Cała sfera użyć języka, badana przez dział językoznawstwa zwany pragmatyką, jest jednak ściśle związana z semantyką. Wynika to z faktu, iż znaczenie realizuje się w konkretnej sytuacji, dlatego pozornie opozycyjne terminy: pragmatyka (studium użycia języka) – semantyka (studium systemu językowego) stają się terminami komplementarnymi. Komplementarność służy pełniejszemu opisowi sposobów językowego funkcjonowania człowieka w przestrzeni kulturowej. Założe-

[6] „Dane biologiczne" to nic innego jak większość przyczyn wywołujących zaburzenia językowej komunikacji i decydujących o poziomie funkcjonowania ucznia w szkole.

[7] Na rolę słowa w dyskursie edukacyjnym zwracali uwagę współautorzy kolejnych tomów serii wydawniczej „Studia Logopedyczne", wydawanej przez Katedrę Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej IFP AP w Krakowie – por. np. Ożdżyński red. 1995; Ożdżyński, Rittel red. 2002.

[8] Akt mowy to – jak podaje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (EJO) – użycie wypowiedzenia przez konkretnego nosiciela języka w konkretnej sytuacji (Polański red. 1999: 26).

nie takie jest zgodne z kognitywnym ujęciem języka, które zaciera ostrą granicę między semantyką a pragmatyką, gdyż – jak pisze R. Grzegorczykowa – „do znaczeń wyrażeń wchodzi wiedza mówiących, oparta na doświadczeniu, która jest bardzo różna u różnych ludzi, stąd informacja wykorzystująca wiedzę użytkowników języka i wnioskowana z tej wiedzy ma charakter pograniczny między semantyką (przekazem kodowym) a pragmatyką (informacją zależną od sytuacji i indywidualnej wiedzy mówiących) [2001: 33]. Dlatego też jeżeli badania języka ucznia mają stworzyć pełny i wyraźny obraz jego lingwistycznej aktywności w przestrzeni kulturowej, muszą być uzupełnione o analizy pragmatyczne.

Podsumujmy: badania semantyczne, dotyczące umiejętności odczytywania i tworzenia znaczeń, proponuję poprzedzić analizami psycholingwistycznymi, informującymi nas o subiektywnych stanach mentalnych badanych, i uzupełnić analizami w duchu pragmatyki językowej. Takie spojrzenie kieruje opis semantyczny na człowieka, będącego częścią przyrody (analizy psycholingwistyczne stanów mentalnych) i posiadającego rozległe związki z kulturą, którą jednocześnie współtworzy (analizy pragmatyczne użycia języka). Kluczem do uzyskania wyników, zarówno we wprowadzających badaniach psycholingwistycznych, jak i właściwych analizach semantycznych oraz uzupełniających dociekaniach pragmatycznych, będzie ocena definicji pojęć tworzonych przez uczniów. Wynika to z prostego założenia, iż prawidłowe **użycie** (aspekt pragmatyczny) przez dziecko jakiejś **definicji, mającej znaczenie** (aspekt semantyczny), świadczy o **rozumieniu** przez nie świata (aspekt psycholingwistyczny). Proponuję, aby badani uczniowie tworzyli definicje nazw żywiołów: ZIEMI, WODY, OGNIA i POWIETRZA. Za wyborem właśnie takich pojęć diagnostycznych przemawia, według mnie, kilka argumentów: 1) są to pojęcia często aktywizowane w codziennej komunikacji przez Polaków. Przykładowo w *Podstawowym słowniku frekwencyjnym...* J. Imiołczyka (1987) zajmują następujące pozycje, odpowiadające częstotliwości ich używania: WODA – 59 miejsce, POWIETRZE – 452, OGIEŃ – 2414 i ZIEMIA – 3159. Pojęcia te odnotowuje również *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej* I. Kurcz, A. Lewickiego, i in. (1990); 2) możliwości wykorzystania tych pojęć w analizie kompetencji lingwistycznej uczniów szkół masowych unaoczniła już T. Rittel (1995), zaś podobne badania w szkolnictwie specjalnym były wielokrotnie przeprowadzane przez piszącego te słowa[9] (2001, 2002, w druku); 3) są to nazwy, z których desygnatami często spotykają się zarówno uczniowie szkół masowych, jak i specjalnych.

[9] Badania stopnia przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej uczniów z wykorzystaniem prezentowanej metody przeprowadzałem w jastrzębskim ZSS nr 2 w latach 1999–2003 w ramach lekcji języka polskiego i podczas terapii logopedycznej. Programem diagnostycznym obejmowałem zarówno uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, jak i dotkniętych mózgowym porażeniem dziecięcym lub innymi dysfunkcjami narządu ruchu. Jeżeli chodzi o metodę badania, można zaliczyć ją do tzw. obserwacji ciągłej uczestniczącej, gdyż wszystkie dzieci są lub były w latach 1998–2003 moimi uczniami. Uczniowie w ciągu tygodnia, na czterech jednostkach lekcyjnych, definiowali nazwy czterech żywiołów. Dzieci na początku każdej lekcji otrzymywały przygotowaną przeze mnie kartkę z nazwą jednego żywiołu, który powinni zdefiniować w czasie 45 minut. Zawsze padały dwa polecenia: 1) *Napisz (powiedz), co*

Po uzyskaniu wyników badań w trzech przedstawionych zakresach badawczych (psycholingwistycznym, semantycznym i pragmatycznym), poprzez analizę definicji uczniowskich, otworzy się możliwość stworzenia profilu kompetencji językowo-kulturowej ucznia, odzwierciedlającej sposób jego funkcjonowania w przestrzeni językowo-kulturowej.

1. ROZUMIENIE - psycholingwistyczna analiza poziomu rozumienia pojęć. Badania wprowadzające

Przed przystąpieniem do właściwych analiz kompetencji językowo-kulturowej z wiedzą semantyczną jako składnikiem kluczowym, proponuję ocenić stopień rozumienia przez uczniów badanych pojęć. Ocena rozumienia pojęć ma bowiem za zadanie określić lingwistyczne sprawności systemowe, przejawiające się bierną znajomością wiedzy semantycznej. W tym celu wykorzystuję metodologię opracowaną przez Elżbietę Jaszczyszyn (1999). Za przyjęciem rozwiązań zaproponowanych przez autorkę przemawia: po pierwsze – fakt wykorzystywania ich do oceny rozumienia pojęć przez dzieci; po drugie – ich szczegółowość, która pozwala precyzyjnie analizować stopień rozumienia danego pojęcia. Oceniając rozumienie pojęć, badaczka analizuje teksty dziecięce poprzez zakwalifikowanie ich do jednej z czternastu form definicji, adekwatnych do pięciu poziomów rozumienia pojęć. Autorka wyróżnia następujące formy definicji: 1) wskazujące na znajomość nazwy wyłącznie z brzmienia; 2) skojarzenia dźwiękowe; 3) tautologie; 4) skojarzenia nazwy z jednostkową sytuacją; 5) określenia materiału, substancji, z jakiej desygnat odpowiadający pojęciu został wykonany; 6) wymiany desygnatów; 7) określenia celu, jako sposobu na przedstawienie rozumienia znaczenia; 8) fabularyzacje; 9) podawanie cech nieistotnych; 10) wyodrębnianie cech istotnych; 11) podawanie cech istotnych, ale niespecyficznych; 12) używanie pojęć nadrzędnych; 13) synonimy; 14) uogólnienia. Oprócz tego może też wystąpić brak rozumienia pojęcia. Użycia poszczególnych definicji pozwalają określić następujące poziomy rozumienia pojęć:

I. Zaczątkowe stadium rozumienia pojęć (definicje: 1, 2, 3, 4);
II. Poziom konkretno-opisowy (definicje: 5, 6, 7, 8, 9, 10)[10];
III. Wyodrębnianie cech mieszanych, przypadkowych i istotnych (definicje: 11, 12, 13);
IV. Faza rozumienia na poziomie ogólnym (definicja 14);
V. Niezastosowanie żadnej definicji jest równoznaczne z piątym, zerowym stopniem rozumienia pojęcia (1999: 189–210).

to jest? [tu nazwa żywiołu]; 2) *Z czym ci się kojarzy* [tu nazwa żywiołu]? Większość badanych definicje zapisywała samodzielnie, część uczniów z grupy drugiej – na skutek rozległych deficytów motorycznych – dyktowała swoje odpowiedzi badającemu.

[10] Na tym poziomie rozumienia pojęć autorka wprowadza dwie fazy: 1. Zmysłowo-spostrzeżeniową bez cech istotnych; 2. Zmysłowo-spostrzeżeniową z cechami istotnymi.

W celu bardziej poglądowej prezentacji uzyskiwanych wyników proponuję zerowy, a piąty w ujęciu autorki poziom rozumienia pojęć przesunąć na początek zaproponowanej taksonomizacji. Stąd następujący zhierarchizowany podział poziomów rozumienia pojęć przyjęty przeze mnie za obowiązujący w niniejszym opracowaniu:

0 – nieprzytoczenie żadnej definicji;
1 – zaczątkowe stadium rozumienia pojęć (definicje 1, 2, 3, 4 w ujęciu E. Jaszczyszyn);
2 – poziom konkretno-opisowy (definicje 5, 6, 7, 8, 9, 10);
3 – wyodrębnianie cech mieszanych, przypadkowych (definicje 11, 12, 13);
4 – poziom ogólny (definicja 14).

1.1. Przykładowa analiza definicji uczniowskich pod kątem poziomu rozumienia pojęć diagnostycznych

Przykład pierwszy. Uczennica Anna P.,[11] definiując wskazane pojęcia, używa, z punktu widzenia rozumienia pojęć, aż dziewięciu rodzajów definiowania. Najczęściej wymienia **cel**, do którego może służyć definiowany desygnat, np. *Woda jest do pisia*[12] lub dla OGNIA – *ogizko palicz morzia.* Dwukrotnie zostały **wyodrębnione cechy istotne**: ZIEMIA – *jest duszia*[13] *okoja* (okrągła – M.M.) oraz OGIEŃ – *to jest cziepli.* Również dwukrotnie dziewczynka użyła **fabularyzacji**, np. ZIEMIA – *rzeki duzie i góri dzewa / z naszy mieicie drawia so na razie nat ziemia.* Także dwa razy zostały **wymienione desygnaty**, np. WODA – *woda do jest jezioro i do zródełko woda do jest rzeka, ocean.* Dwukrotnie **nazwa** została **skojarzona z jednostkową sytuacją**, np. OGIEŃ – *uciekaj / kiedi ziapali cię domu* [...]. Oprócz tego w definicji zostało użyte **pojęcie nadrzędne**, WODA – *woda do jest substancja ciekła*; podane były także **cechy nieistotne**, OGIEŃ – *jest* [...] *zapalicz dom* oraz użyta była **tautologia**, OGIEŃ – *jest to ciepły i ogień.*

Na podstawie dokonanego rozróżnienia trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, na którym poziomie rozumienia pojęć badana gimnazjalistka się znajduje. Występują bowiem wypowiedzi sytuujące uczennicę w zaczątkowym stadium rozumienia pojęć (np. tautologie, skojarzenia z jednostkową sytuacją); jest również taki sposób definiowania, który upoważnia do zakwalifikowania Anny P. do poziomu trzeciego, czyli wyodrębniania cech mieszanych, przypadkowych i istotnych. Większość jednak wypowiedzi uczennicy sytuuje się na poziomie drugim – w fazie zmysłowo-spostrzeżeniowej bez wyodrębniania cech istotnych.

[11] Uczennica pierwszej klasy gimnazjum specjalnego dla dzieci niepełnosprawnych; upośledzona umysłowo w stopniu lekkim – 65 I.I. w teście Wechslera. Brak deficytów w narządzie ruchu.

[12] Uczennica definiowała pojęcia posługując się subkodem pisanym języka – w przykładach staram się zachować pisownię oryginalną dziecka.

[13] Ukośnikiem zaznaczam brak znaków interpunkcyjnych.

Przykład drugi. Uczennica Monika K.[14] osiągnęła czwarty poziom rozumienia pojęć, czyli rozumienie znaczenia na poziomie uogólnionym. Przykładowo ZIEMIA w jej ujęciu *jest planetą, na której mieszkamy. Ziemia jest jedną z podstaw naszego życia bez niej nie istniałoby życie nasze, ani żadnej istoty.* Dziewczynka często używa pojęć nadrzędnych z cechami istotnymi i nieistotnymi, np. WODA: *dla niektórych gatunków zwierząt jest domem, ponieważ nie mogą być i nie są przystosowane do życia na lądzie.* Uczennica bardzo często w swoich wypowiedziach wyodrębnia cechy istotne, np. definiując POWIETRZE pisze: *kojarzy mi się z czymś bardzo cennym dla życia ludzi, roślin i zwierząt żyjących na Ziemi.* Kilkakroć została w definiowaniu żywiołów wykorzystana fabularyzacja, nie tylko z nagromadzeniem przykładów, ale również z ich uogólnianiem, np. dla POWIETRZA: *duży wpływ na zanieczyszczenie powietrza mają również huty, kopalnie, fabryki. Coraz częściej także ludzie. Działania ekologów chyba niewiele dają w porównaniu z tym jak bardzo człowiek zanieczyszcza coś co jest mu niezbędne do życia.* Niekiedy uczennica wymienia w definicjach cechy nieistotne, przypadkowe, albo skojarzona metonimicznie [*czysta woda* 'niezanieczyszczona'] na przykład definiując *wodę* uczennica pyta retorycznie: *A oczyszczalnie ścieków? Chyba niewiele dają, bo w Polsce jest ich po prostu za mało, a pieniędzy jeszcze mniej.* Raz jako sposób rozumienia pojęcia WODA został wymieniony cel, jaki spełnia ten żywioł, por. WODA – *dostarcza naszemu organizmowi potrzebne witaminy i sole mineralne.*

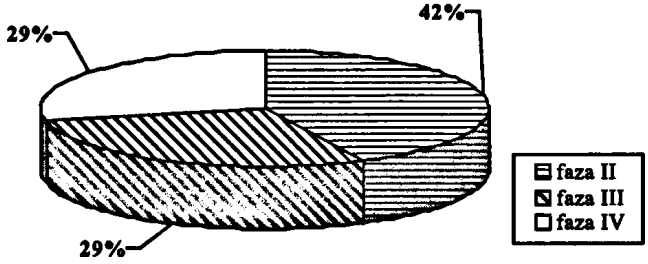
Biorąc pod uwagę przedstawione użycia wraz z ich opisem oraz uwzględniając fakt definiowania każdego z żywiołów przy pomocy definicji uogólnionej z cechami istotnymi, stwierdzam, iż rozumienie pojęć u badanej uczennicy osiągnęło poziom czwarty, najwyższy, odpowiadający fazie rozumienia na poziomie ogólnym.

Przykład trzeci. Analiza poziomu rozumienia pojęć zespołu klasowego[15]. Badanie definicji uczniowskich pod kątem rozumienia pojęć przez dzieci dotknięte dysfunkcjami narządu ruchu o różnym pochodzeniu pozwala stwierdzić, co następuje: 42% przebadanych uczniów osiągnęło poziom drugi, konkretno-opisowy, któremu odpowiadają następujące formy definicji: określenia materiału, substancji, z jakiej desygnat odpowiadający pojęciu został wykonany; wymiany desygnatów; określenia celu, jako sposobu na przedstawienie rozumienia znaczenia; fabularyzacje; podawanie cech nieistotnych; wyodrębnianie cech istotnych. 29% przebadanych uczniów osiągnęło trzeci poziom rozumienia pojęć polegający na wyodrębnianiu cech mieszanych, przypadkowych i istotnych. Poziomowi temu odpowiadają następujące formy definicji: podawanie cech istotnych, ale niespecyficznych; używanie

[14] Uczennica drugiej klasy gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych, dotknięta mózgowym porażeniem dziecięcym atetotycznym z objawami *quadriplegii* – nieregularnego porażenia wszystkich kończyn. Porusza się za pomocą wózka inwalidzkiego, samodzielnie pisze. W sferze komunikacyjnej stwierdzono *dyzartrię pozapiramidową (podkorową).*

[15] Podaję przykładowe wyniki uzyskane w klasie II gimnazjum dla dzieci dotkniętych mózgowym porażeniem lub innymi dysfunkcjami narządu ruchu (przepuklina oponowo-rdzeniowa, dystrofia mięśni).

pojęć nadrzędnych; synonimy. Również 29% osiągnęło najwyższy, czwarty poziom rozumienia – fazę rozumienia na poziomie ogólnym, któremu odpowiada definicja przez uogólnienie. Podsumowanie tej części analiz przedstawiono na wykresie 1:



Wykres 1. Poziomy (fazy) rozumienia pojęć przez dzieci dotknięte schorzeniami narządu ruchu

1.2. FUNKCJONOWANIE - analiza wiedzy semantycznej. Badania właściwe

Proces nabywania języka (w tym wiedzy semantycznej) najlepiej analizować i opisywać za pomocą wyróżnionego i stosowanego przez Teodozję Rittel zróżnicowania warstwowego kompetencji lingwistycznej. Można tu wyróżnić takie pojęcia, jak: *kompetencja przejściowa, kompetencja przybliżona i kompetencja docelowa* (Rittel 1994: 33). Zdaniem autorki „kompetencja przejściowa oznacza, iż język ucznia jest rozumiany jako zbiór podzbiorów cech gramatycznych nie identycznych, ani z żadnym dialektem, gwarą miejską lub ludową, ani też z językiem ogólnym" (1994: 33). Z kolei według tejże autorki „kompetencja przybliżona to język rozumiany jako zbiór tych samych podzbiorów, które tylko częściowo są zgodne z językiem ogólnym" (1994: 34). Ten poziom kompetencji lingwistycznej uczeń powinien osiągnąć w trakcie nauki w gimnazjum. Natomiast kompetencja docelowa „to zbiór tych samych podzbiorów [...] już wypełniony i zgodny z językiem ogólnym" (1994: 34). Oprócz trzech głównych poziomów przyswojenia kompetencji lingwistycznej w lingwistyce edukacyjnej wyróżnia się ponadto *subkompetencję*, która w przypadku najbardziej nas interesującej kompetencji kulturowej odpowiada nieznajomości znaku i jego roli w kulturze, oraz *nadkompetencję*, oznaczającą w zakresie kompetencji kulturowej umiejętność tworzenia nowych symboli i nadawanie im sensu dotychczas niewystępującego (por. Rittel 1994: 32–33).

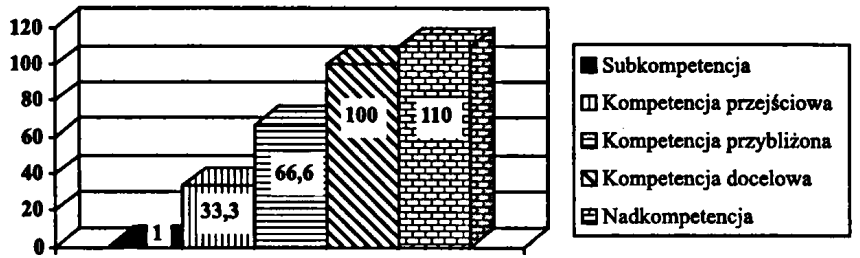
Narzędziem, które umożliwia zrealizowanie założonych celów badawczych w zakresie analizy wiedzy semantycznej, z wykorzystaniem modelu lingwoedukacyjnego, są definicje językowo-kulturowe żywiołów: ZIEMI, WODY, OGNIA i POWIETRZA. Przy czym definicję językowo-kulturową rozumiem jako semantyczną eksplikację pojęć będących bytami w przestrzeni językowo-kulturowej danych użytkowników języka (Anusiewicz 1995: 117–149). Zakładając ponadto, że „definicja językowo-kulturowa jest pewnym uwarunkowanym kulturowo, związa-

nym z kulturą danej społeczności językowej, narzędziem interpretacji świata, zawierającym językowo i kulturowo relewantne dla danej klasy desygnatów cechy [...], które ustaliło i utrwaliło językowo doświadczenie człowieka" (Anusiewicz 1995: 114–115) dokonać musiałem wyboru struktur językowych i korpusów tekstów, których analiza pozwoliła zrekonstruować ogólne definicje językowo-kulturowe nazw żywiołów – pojęć diagnostycznych. Konstruowanie definicji językowo-kulturowych rozpocząłem od stworzenia, na podstawie najpopularniejszych słowników języka polskiego, leksykalnych definicji żywiołów. Ponadto zrekonstruowałem językowo-kulturowy obraz żywiołów w związkach frazeologicznych, zanalizowane zostały także synonimiczne i antonimiczne relacje semantyczne dla nazw żywiołów. Oprócz tego dotarłem do językowo-kulturowego obrazu żywiołów w przysłowiach ludowych, w literaturze dla dzieci i w polskiej literaturze pięknej. Ogółem analiza ponad czterech tysięcy tekstów kultury umożliwiła stworzenie definicji językowo-kulturowych nazw żywiołów, będących pojęciami diagnostycznymi[16], zaś samo badanie stopnia opanowania wiedzy semantycznej ucznia, będącej składową kompetencji językowo-kulturowej, polega na porównywaniu definicji uczniowskich z definicjami wzorcowymi. Wyznaczona ilość znaczeniowych elementów wspólnych (zawartych w definicji diagnostycznej i występujących w definicjach uczniowskich) pozwala precyzyjnie określić stopień opanowania wiedzy semantycznej. Szczegółowe zasady jej diagnozowania przedstawiają się następująco:

1. nieprzytoczenie przez ucznia żadnego elementu znaczeniowego ogólnej definicji językowo-kulturowej będzie równało się umiejscowieniu jego wiedzy semantycznej oraz kompetencji kulturowej na poziomie subkompetencji;
2. przytoczenie przez ucznia maksymalnie 1/3 (33,3%) wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej będzie odpowiadało poziomowi przejściowemu wiedzy semantycznej i kompetencji kulturowej;
3. podanie maksymalnie 2/3 (66,6%) z wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej to kompetencja przybliżona;
4. przytoczenie powyżej 2/3 (powyżej 66,6%) wszystkich składników semantycznych definicji językowo-kulturowych będzie odpowiadało poziomowi docelowemu kompetencji lingwistycznej ujawnionej w aspekcie semantycznym i kulturowym;
5) wykroczenie definicji uczniowskich poza definicje językowo-kulturowe będzie oznaczało osiągnięcie przez ucznia nadkompetencji.

Zaproponowany podział służyć ma diagnozowaniu i ocenie sprawności odtwarzanych, budowanych za pomocą wiedzy ogólnej, nawyków oraz doświadczenia (por. Rittel 1994: 31). Proporcje między poszczególnymi poziomami przyswojenia kompetencji lingwistycznej zilustrowano na wykresie 2.

[16] Zrekonstruowane definicje przyjętych pojęć diagnostycznych zamieszczam w aneksie.

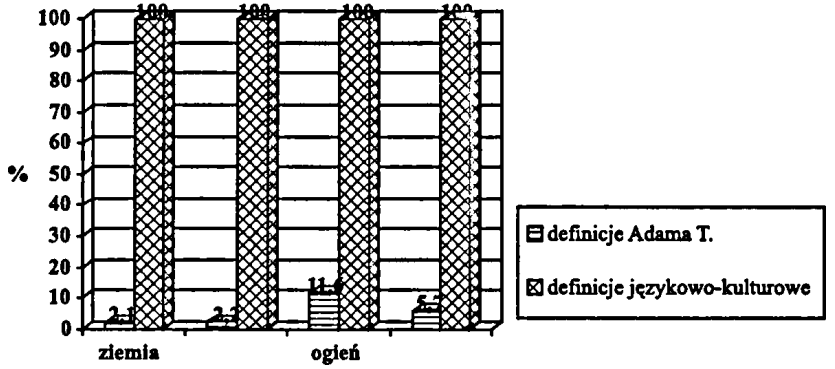


Wykres 2. Stopnie przyswojenia kompetencji lingwistycznej

2.1. Przykładowa analiza definicji uczniowskich pod kątem poziomu przyswojenia wiedzy semantycznej

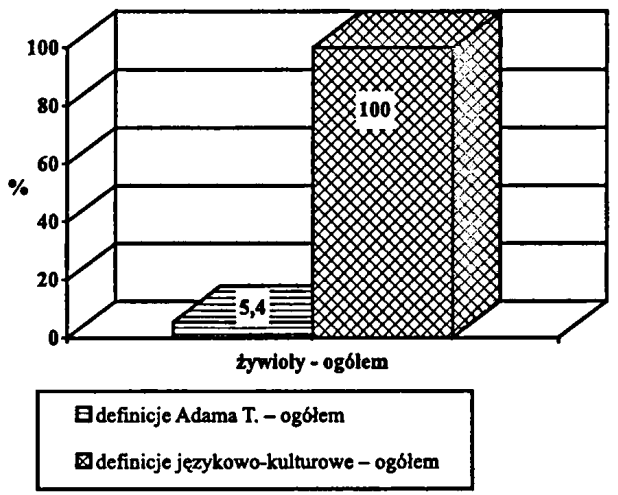
Przykład pierwszy. Uczeń Adam T.[17] w swoich definicjach żywiołów bardzo rzadko używa elementów znaczeniowych tworzących ogólną definicję językowo-kulturową. Z wszystkich elementów znaczeniowych użytych do definiowania ZIEMI tylko jeden (badany napisał, że *ziemia* kojarzy mu się z ludźmi) znajduje swój odpowiednik w definicji językowo-kulturowej żywiołu, składającej się z 48 składników semantycznych. Stanowi to 2,1% wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej. W definicji WODY są to dwa składniki (kojarzenie *wody* z morzem i rybami) z 90 tworzących ogólną definicję językowo-kulturową. (2,2% definicji językowo-kulturowej) Definiując ten żywioł uczeń pisze, że *woda kojarzy mu się z rybami i morzem.* W czasie definiowania OGNIA posługuje się pięcioma (z 43) elementami znaczeniowymi paralelnymi do składników semantycznych definicji matrycowych – są to składniki semantyczne stanowiące 11,6% wszystkich elementów znaczeniowych definicji ogólnej. Te składniki definicji uczniowskiej to następujące konceptualizacje: *ognisko, pożar, ciepło, oparzenia i smażenie.* Definiując POWIETRZE używa dwóch składników (5,7%) mających swe odpowiedniki w definicji językowo-kulturowej – oba należą do peryferyjnych elementów znaczenia. Są to: *tlen i wiatr*, jako składniki znaczeniowe tworzące definicje wzorcowe. Procentowy stosunek kształtu semantycznego definicji ucznia i definicji językowo-kulturowej poszczególnych żywiołów zilustrowano na wykresie 3.

[17] Uczeń drugiej klasy gimnazjum specjalnego, samodzielnie piszący definicje, zakwalifikowany do tzw. pogranicza upośledzenia – I.I.72 w teście Wechslera.



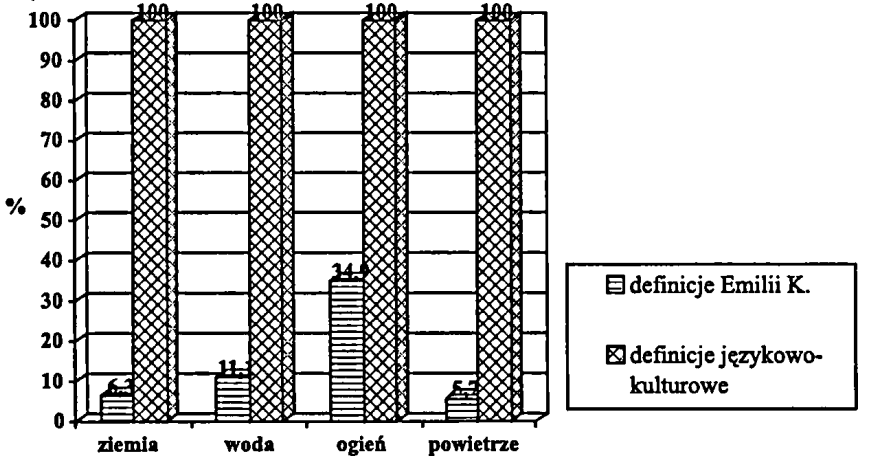
Wykres 3. Definicje językowo-kulturowe Adama T.

Stosunkowo najpełniej definiowany jest OGIEŃ, jednak nawet w tym przypadku definicja ucznia nie zbliża się nawet do progu świadczącego o przyswojeniu kompetencji lingwistycznej w wymiarze wiedzy semantycznej na poziomie kompetencji przybliżonej. Można zatem stwierdzić, iż wiedza semantyczna ucznia oraz kompetencja językowo-kulturowa sytuują się na poziomie kompetencji przejściowej. Uczeń definiując żywioły używa średnio 5,4% elementów znaczeniowych tworzących definicje językowo-kulturowe żywiołów. Przedstawiono to na wykresie 4.



Wykres 4. Poziom kompetencji językowo-kulturowej Adama T.

Przykład drugi. U uczennicy Emilii K.[18] definiowanie z wykorzystaniem elementów semantycznych występujących w definicjach językowo-kulturowych charakteryzuje się dużą nieregularnością, uzależnioną od rodzaju określanego żywiołu. ZIEMIĘ uczennica definiuje wyłącznie przy pomocy trzech znaczeń (6,3%), mających swe odpowiedniki w elementach znaczeniowych definicji językowo-kulturowej. Dziecko napisało: *Ziemia jest to planeta* (1). *Z ziemią kojarzą mi się: ludzi* (2), *pole* (3). Z kolei POWIETRZE było zdefiniowane, oprócz indywidualnych skojarzeń, z wykorzystaniem tylko dwóch znaczeń (5,7%), którym można przyporządkować elementy znaczeniowe definicji językowo-kulturowej. Są to konceptualizacje żywiołu w kategorii: składnika *potrzebnego do życia* oraz *mieszaniny gazów*. W definicji WODY dziecko posługuje się dziesięcioma konceptualizacjami (11,1%), które mają swe odpowiedniki znaczeniowe w definicji wzorcowej. Są to następujące elementy znaczenia: *Woda jest to* [...] *morze,* [...] *rzeka, substancja ciekła, źródełko, jezioro, staw, kąpiel, deszcz, śnieg, grad.* Najwięcej, bo piętnaście składników znaczeniowych (34,9%) występujących także w definicji językowo-kulturowej, zostało wykorzystanych przez uczennicę przy tworzeniu definicji OGNIA. Uczennica zbudowała swą definicję posługując się następującymi elementami znaczeniowymi: *wywołujący strach, palący się i niszczący* ogień to *ognisko, płomień, żywioł, pożar, zimne ognie*, wywołuje strach, niszczy itd. Przedstawione zależności zilustrowano na wykresie 5.

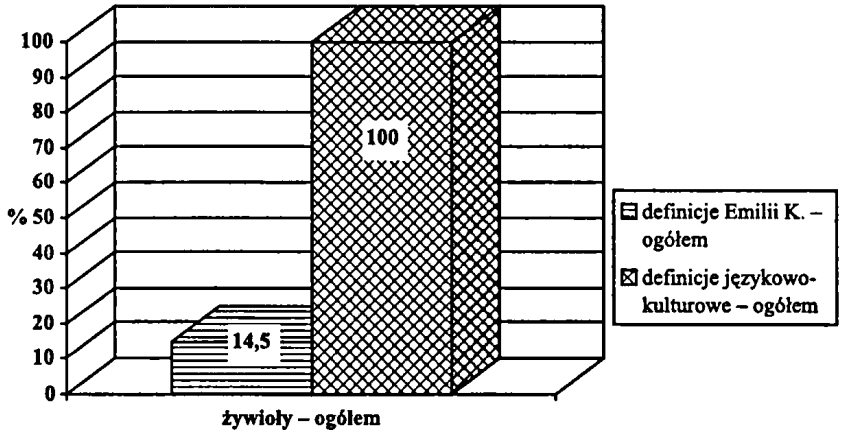


Wykres 5. Definicje językowo-kulturowe Emilii K.

Definiując OGIEŃ dziewczynka wykroczyła ponad kompetencję przejściową i osiągnęła poziom kompetencji przybliżonej (powyżej 33,3%). Jednak średnia wartość wykorzystywanych elementów znaczeniowych, utrwalonych w przestrzeni ję-

[18] Uczennica klasy pierwszej gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych dotknięta dysfunkcją narządu ruchu na skutek przepukliny oponowo-rdzeniowej.

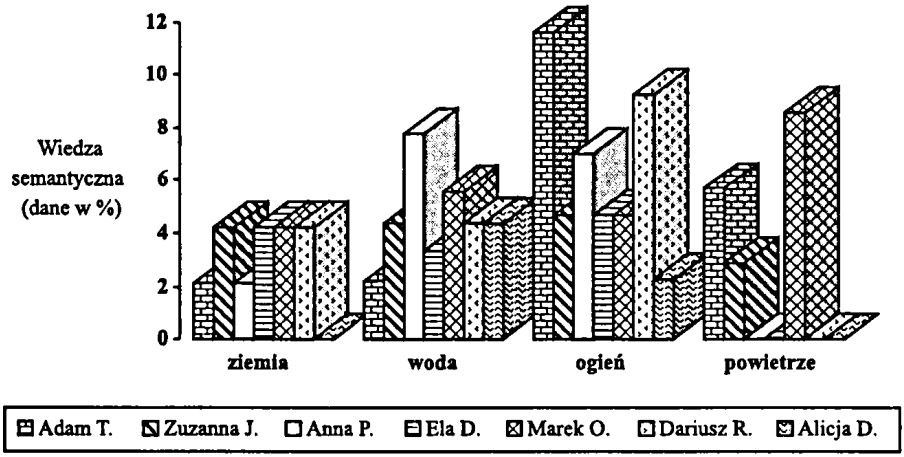
zykowo-kulturowej, wynosi 14,5%, co sytuuje się w zakresie kompetencji przejściowej. Zależność tę zaprezentowano na wykresie 6.



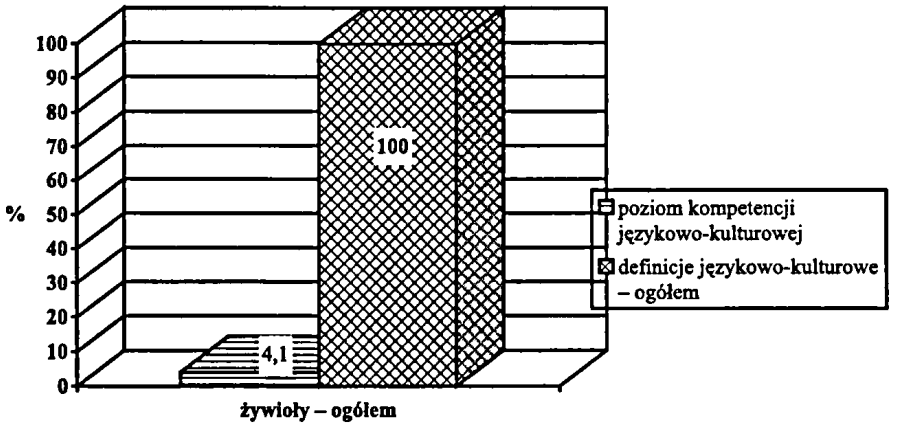
Wykres 6. Poziom kompetencji językowo-kulturowej Emilii K.

Przykład trzeci. Analiza poziomu wiedzy semantycznej zespołu klasowego[19] – kompetencji grupowej. Żadne z dzieci w tej specyficznej grupie użytkowników języka nie wykroczyło podczas definiowania nazw żywiołów poza poziom kompetencji przejściowej. Najwięcej elementów semantycznych tworzących definicję językowo-kulturową pojęcia było wymienionych przez uczniów podczas definiowania OGNIA – 6,3%, w porównaniu z definicją wzorcową – matrycą diagnostyczną. Podczas definiowania ZIEMI padło ogółem 3% określeń występujących w definicji językowo-kulturowej żywiołu, podczas definiowania WODY – 4,6%. Najmniej, bo zaledwie 2,4% wszystkich elementów znaczeniowych, tworzących definicję językowo-kulturową, zostało wyróżnionych podczas definiowania POWIETRZA. Szczegóły ujmujące poziomy kompetencji kulturowej poszczególnych uczniów zilustrowano na wykresie 7, zaś uogólnienie danych zawartych w wykresie 7 ilustruje wykres 8.

[19] Podaję przykładowe wyniki uzyskane w klasie II gimnazjum dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim.



Wykres 7. Poziomy definiowania żywiołów przez dzieci upośledzone



Wykres 8. Poziom kompetencji językowo-kulturowej dzieci upośledzonych w stopniu lekkim

Przeciętny poziom kompetencji językowo-kulturowej wynosi w przypadku badanej grupy dzieci upośledzonych w stopniu lekkim **4,1%** w stosunku do definicji językowo – kulturowych, będących narzędziem diagnostycznym w określaniu wiedzy semantycznej. **Wiedza semantyczna badanych dzieci sytuuje się zatem na poziomie kompetencji przejściowej**.

3. DZIAŁANIE - pragmalingwistyczna analiza rodzajów definicji. Badania uzupełniające

Uwzględnienie w empirycznych badaniach lingwistycznych kontekstu pragmalingwistycznego służyć ma głębszej analizie kompetencji komunikacyjnej jego użytkowników. Kompetencja, będąca w ścisłym znaczeniu rodzajem wiedzy, wiąże się jednak z informacjami niesionymi przez kod językowy, którego „nosicielami" są badani uczestnicy aktu komunikacyjnego. Natomiast sam akt komunikacyjny wzbogaca informacje kodowe o informacje wnoszone przez kontekst sytuacyjny, czyli informacje pragmatyczne. Tym samym, w tak ukierunkowanych badaniach, granica między semantyką (możliwościami systemu językowego) a pragmatyką (informacjami zależnymi od sytuacji i indywidualnej wiedzy mówiących) zostaje zatarta[20]. Relatywizacja ta ma jednak wymiar pozytywny. Analizy pragmalingwistyczne, płynnie łączące się z syntetycznymi charakterystykami systemu językowego określonych uczestników aktu komunikacyjnego, wzbogacają opis danych lingwistycznych uzyskanych z konkretnych tekstów. Zatem aby uzyskać pełny obraz kompetencji lingwistycznej z kompetencją komunikacyjną uczestników aktu komunikacji, należy informacje pozakodowe (pragmatyczne) włączyć do konwencjonalnych informacji semantycznych, uzyskanych na mocy kodu językowego.

Wychodząc z założenia, że definiowanie jest to **aktywność** wyjaśniająca (Doroszewski (1970: 282) oraz że definicja jest wynikiem **ludzkiej aktywności** (podkreślenia – M.M.) mającej na celu wyjaśnianie, charakterystykę rzeczy, pojęcia lub znaczenia słowa (Mikołajczak-Matyja 1998: 32), zasadne wydaje się włączenie do analiz definicji osiągnięć pragmatyki językowej. Zebrane definicje dziecięce są traktowane w kategoriach procesu, „którego naturę – jak podaje Anna Duszak – wyznaczają zmienne i intersubiektywnie ustalane oceny uczestników aktu komunikacji" (1998: 29). Uczestnicy owi w formułowanych przez siebie definicjach – na co zwrócili uwagę Jerzy Bartmiński i Ryszard Tokarski – mogą ujawniać pewne regularności w technikach kategoryzowania, typ racjonalności i kryjące się za nim potencjalne perspektywy zawarte w znaczeniach (1993: 55). Tym samym można, z punktu widzenia pragmatyki lingwistycznej, oceniać ich sposób działania za pomocą języka. By to jednak osiągnąć, należy dokonać precyzyjnej analizy zebranych uczniowskich definicji pod kątem ich budowy. Analizując tego rodzaju teksty, proponuję skupić się w tym miejscu wyłącznie na ich strukturze formalnej, gdyż jej wyrazistość i szablonowość – na co zwróciła uwagę Barbara Boniecka – może stać się kluczem do pogłębionych już analiz (2001: 174). Wybór sposobu docierania do istoty definiowania dziecięcego jest zgodny z ogólnym postulatem zgłoszonym przez Aleksego Awdiejewa, który uważa, że w integracyjnym językoznawstwie komunikacyjnym

[20] Przykładem, potwierdzającym współczesne tendencje do zacierania pozornie ostrej cezury między semantyką a pragmatyką, jest podany przez Renatę Grzegorczykową termin *znaczenie pragmatyczne*, które „odczytywane przede wszystkim sytuacyjnie, zawiera jakieś nowe informacje, czasem dodane do znaczenia systemowego [...], czasem z nim sprzeczne [...], a czasem po prostu inne" (2001: 35–36).

„podstawowym czynnikiem strukturalnym [...] jest sposób organizacji przekazu informacyjnego" (1999: 7). Dlatego, rezygnując z opisu definicji w kierunku możliwości wyróżniania w nich poszczególnych aktów mowy, dążąc tym samym do jednoznaczności egzemplifikacyjnej, proponuję strukturalną analizę budowy członów definicyjnych, nawiązującą wprost do rozwiązań zaproponowanych przez Nawoję Mikołajczak-Matyję (1998: 95–99). W trakcie analiz każda z uczniowskich definicji była porównywana z pięcioma rodzajami definicji: kontekstową, denotacyjną, klasyczną, hiperonimiczną i synonimiczną. Definicje kontekstowe to – jak wyjaśnia Nawoja Mikołajczak-Matyja – „wszystkie definicje, w których o znaczeniu definiendum wnioskuje się z przykładu jego użycia zamieszczonego w definiensie. Definicje kontekstowe odpowiadają metodzie implikacyjnej" (1998: 98). Do kategorii denotacyjnej – jak pisze cytowana autorka – „należy zaliczyć definicje o budowie [...] «X – x1 i x2 i x3 ...» [...]. Definicje denotacyjne odpowiadają metodzie denotacyjnej lub inaczej egzemplifikacyjnej, polegającej na podaniu przykładowych obiektów, do których odnosi się słowo definiowane" (1998: 99). Definicje klasyczne to wszystkie te, w budowie których można wyodrębnić *genus proximum* (rodzaj najbliższy) i określające elementy – *differentiam specificam*. W definicji hiperonimicznej wyróżnić można jednostkę (jednostki) leksykalne o znaczeniu zakresowo szerszym niż znaczenie definiendum; zaś definiens definicji synonimicznych składa się z jednostki (jednostek) leksykalnych o zakresie znaczeniowym równoważnym znaczeniu członu określanego (1998: 95–96). Trzy pierwsze rodzaje definicji: kontekstowe, denotacyjne i klasyczne to definicje rozczłonkowane, dwie pozostałe: hiperonimiczne i synonimiczne są określane jako nierozczłonkowane z punktu widzenia budowy, struktury. Wszystkie wyróżnione definicje są definicjami zwerbalizowanymi. Definicji niezwerbalizowanych, ikonograficznych nie odnotowano. Zdając sobie sprawę, iż często trudno dostrzec wyraźną cezurę między definicjami synonimicznymi a hiperonimicznymi, te drugie – za N. Mikołajczak-Matyją – wyróżniać proponuję tylko „w przypadku dużej i uznawanej powszechnie różnicy między zakresami definiendum i definiensa" (1998: 97).

Punktem wyjścia do interpretacji wyników badań w tym zakresie była teza N. Mikołajczak-Matyi, sprowadzająca się do zdania, iż „definicje bardziej rozwinięte, z zawartą w nich kategorią nadrzędną, mogą odzwierciedlać istnienie pojęć indywidualnych bardziej dojrzałych, lepiej utrwalonych" (1998: 79). Tym samym rodzaj preferowanych przez uczniów definicji z punktu widzenia ich budowy, struktury odpowiada stopniowi złożoności i utrwalenia pojęć diagnostycznych (ZIEMI, WODY, OGNIA, POWIETRZA). Reasumując, można powiedzieć, że ocena materiału definicyjnego z punktu widzenia jego formy (analiza strukturalna) ułatwia diagnozę stopnia złożoności danych pojęć w kompetencji lingwistycznej ucznia oraz możliwości aktywizowania wiedzy o pojęciach w ramach mocy kompetencji komunikacyjnej (Rittel 1994: 112). W związku z tym analiza strukturalna definicji jest uzupełnieniem ich analizy znaczeniowej (badanie rozumienia pojęć) oraz pomostem

w kierunku diagnozy wiedzy semantycznej i kompetencji językowo-kulturowej (badanie funkcjonowania w przestrzeni językowo-kulturowej) (Michalik 2001, 2002).

Według pierwszego z uwzględnionych kryteriów (Mikołajczak-Matyja 1998: 95–99) za najbardziej rozwinięte definicje, z zawartymi w nich kategoriami nadrzędnymi uznaję na pierwszym miejscu definicje klasyczne, będące próbami uogólnienia materiału i składające się z *genus proximum* i *differentia specifica*; na drugim – definicje hiperonimiczne, podające klasę nadrzędną (hiperonim) i będące bardzo często stosowane przez dzieci podczas definiowania nazw żywiołów (Rittel 1995: 70–80). Według przyjętego kryterium złożoności strukturalnej pozostałe definicje klasyfikuję według następującego porządku: synonimiczne, kontekstowe i denotacyjne.

3.1. Przykładowa analiza definicji uczniowskich pod kątem pragmalingwistycznej oceny struktury stosowanych definicji

Przykład pierwszy. Marek O.[21], definiując ZIEMIĘ, wykorzystał w swej definicji elementy definicji klasycznej, denotacyjnej i kontekstowej. W pozostałych definicjach znajdujemy elementy tylko dwóch ostatnich definicji. Definiując OGIEŃ uczeń posłużył się tylko definicją kontekstową. Reasumując, uczeń definiuje pojęcia wykorzystując trzy rodzaje definicji: klasyczną (np. *ziemia to planeta, którą zamieszkuje itd.*), denotacyjną (np. *woda jest podobna do deszczu, śniegu, jest jeszcze źródłem dla ludzi, ptaków i zwierząt itd.*) i kontekstową, przez postulaty (np. *ogień kojaży* [sic!] *mi się* [...] *jeszcze z czarnym dymem pochodzego z lasu / kiedy krzyczą pali się, pali*).

Przykład drugi. Jan S.[22] najczęściej używa definicji kontekstowych, aksjomatycznych, np. *ja bym nie radził używać ognia, tylko osobom dorosłym, nie dzieciom, nie Jędrkowi* [synowi badającego – M.M.]. Dwukrotnie znalazła zastosowanie w eksplikacjach pojęć definicja klasyczna, np. WODA to: *ciecz, służy do mycia się, do picia, do mycia naczyń.* W jednym fragmencie uczeń posłużył się definicją synonimiczną – *przecież świat to ziemia.* Także raz zastosował definicję hiperonimiczną – POWIETRZE – *taka mieszanina.*

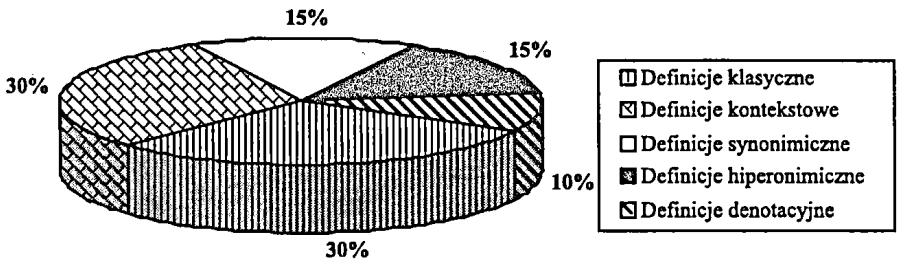
Przykład trzeci. Pragmatyczna analiza stosowanych definicji w danym zespole klasowym[23]. Uczniowie podczas definiowania nazw żywiołów wybierali najczęściej

[21] Uczeń I klasy gimnazjum specjalnego dla dzieci niepełnosprawnych. Upośledzony umysłowo w stopniu lekkim (I.I. w teście Wechslera – 68). Nie wykazuje deficytów w sferze motoryki.

[22] Uczeń pierwszej klasy gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych. Stwierdzono u niego mózgowe porażenie dziecięce atetotyczne z objawami *diplegii* – dwustronnego symetrycznego porażenia. Oprócz tego występuje u chłopca porażenie nerwu wzrokowego, uniemożliwiające np. odczytywanie druku. Porusza się na wózku, nie pisze samodzielnie, w czasie badania dyktował definicje, które zostały wiernie zapisane przez badającego. Logopedycznie zdiagnozowany jako dziecko z *dyzartrią pozapiramidową (podkorową)*.

[23] Prezentuję przykładowe wyniki uzyskane w klasie III gimnazjum dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo.

definicje klasyczne (30%), w których wyróżniamy *genus proximum* i określające elementy – *differentia specifica*, oraz definicje kontekstowe (30%), czyli takie, w których znaczenie członu definiowanego jest określane poprzez przykładowe jego użycie w członie definiującym. Definicje synonimiczne, w których *definiens* składa się z jednostki (jednostek) leksykalnych o zakresie znaczeniowym równoważnym znaczeniu członu określanego, były wybierane w 15%. Tak samo często były tworzone definicje hiperonimiczne (15%), w których jest podana klasa nadrzędna. Najrzadziej uczniowie korzystali z definicji denotacyjnych (10%), które odpowiadają metodzie egzemplifikacyjnej, polegającej na podawaniu obiektów, do których odnosi się człon definiowany. Definicje innego rodzaju podczas definiowania nazw żywiołów nie są w ogóle stosowane przez badanych uczniów. Na wykresie 9 podsumowano dane opracowane według przyjętej taksonomizacji.



Wykres 9. Struktura definicji stosowanych przez dzieci z dysfunkcjami ruchowymi podczas definiowania żywiołów

4. Rozszerzony profil kompetencji językowo-kulturowej ucznia

Według przyjętych przeze mnie założeń aktywne istnienie ucznia w przestrzeni językowo-kulturowej jest wypadkową trzech aspektów: *rozumienia* przez niego zjawisk tę przestrzeń konstytuujących, swobodnego w niej *funkcjonowania* m.in. poprzez umiejętność trafnego odczytywania i współtworzenia zjawisk i tekstów kultury, wreszcie jego *działania* za pomocą słów. Tym trzem prymarnym dla mnie umiejętnościom odpowiadają prezentowane sfery badawcze, w których kluczem do uzyskania precyzyjnych wyników są ścisłe analizy językoznawcze. Pierwsza ich odsłona, będąca tak naprawdę badaniami wstępnymi, wykorzystuje osiągnięcia psycholingwistyki, dzięki którym możliwa staje się ocena poziomu rozumienia pojęć przez badanych uczniów. Część właściwa analiz, wykorzystująca osiągnięcia semantyki kulturowej i lingwistyki edukacyjnej, podporządkowana została badaniom funkcjonowania ucznia w przestrzeni językowo-kulturowej i ocenie jego wiedzy semantycznej. Wreszcie część ostatnia, uzupełniająca, odpowiada na pytanie, w jaki sposób – w ramach kompetencji komunikacyjnej – uczniowie działają za pomocą słów, wybierając odpowiednie rodzaje definicji z punktu widzenia jej struktury. Ze-

branie wyników badań z poszczególnych sfer badawczych pozwoli wykreślić rozszerzony (o aspekt psycholingwistyczny – badania wstępne, i o aspekt pragmalingwistyczny – badania uzupełniające) profil poziomu opanowania kompetencji językowo-kulturowej ucznia lub zespołu klasowego, ilustrujący w możliwie szeroki i poglądowy sposób jakość uczniowskiego istnienia w językowo determinowanym świecie kultury.

W przypadku oceny poziomu rozumienia pojęć (badania wprowadzające) proponuję, zgodnie z wcześniej zaprezentowanymi sugestiami, każdej fazie przyporządkować wartość liczbową: 0 – nieprzytoczenie żadnej definicji; 1 – zaczątkowe stadium rozumienia pojęć; 2 – poziom konkretno-opisowy; 3 – wyodrębnianie cech mieszanych, przypadkowych; 4 – poziom ogólny. Tym samym dominacja u badanego ucznia którejś z faz pozwoli przyporządkować mu określoną wartość liczbową, np. u uczennicy Anny P.[24] dominuje poziom konkretno-opisowy w rozumieniu pojęć, dlatego należy przyporządkować mu wartość „2"[25]. Na wykresie można zaznaczyć to następująco:

poziom rozumienia pojęć	0	1	**2**	3	4

Oceniając poziom wiedzy semantycznej ucznia lub klasy proponuję podobną procedurę postępowania diagnostycznego – każdemu poziomowi przyporządkowujemy wartość liczbową: 0 – nieprzytoczenie przez ucznia żadnego elementu znaczeniowego definicji językowo-kulturowej (subkompetencja); 1 – przytoczenie przez ucznia maksymalnie 1/3 (33,3%) wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej (poziom przejściowy); 2 – podanie maksymalnie 2/3 (66,6%) z wszystkich elementów znaczeniowych definicji językowo-kulturowej (kompetencja przybliżona); 3 – przytoczenie powyżej 2/3 (powyżej 66,6 %) wszystkich składników semantycznych definicji wzorcowej (poziom docelowy); 4 – wykroczenie składników semantycznych definicji uczniowskich poza składniki semantyczne definicji językowo-kulturowych (nadkompetencja). Dodatkowo jednak, biorąc pod uwagę kluczową pozycję badań wiedzy semantycznej dla całościowej oceny poziomu kompetencji językowo-kulturowej, proponuję uzyskaną tu wartość liczbową pomnożyć przez 2, np. uczennica Emilia K.[26] osiągnęła poziom kompetencji przejściowej, któremu odpowiada wartość „1", jednakże pomnożenie jej przez cyfrę „2"[27] daje w efekcie właśnie ten iloczyn. Graficznie proponuję to ująć następująco:

poziom przyswojenia wiedzy semantycznej	0	1	2	3	4	(x 2)

[24] Por. przypis 11.

[25] Na wykresie cyfra 2, odpowiadająca – według rozróżnienia E. Jaszczyszyn (1999) – poziomowi konkretno-opisowemu, została wyróżniona tłustym drukiem.

[26] Por. przypis 18.

[27] Na wykresie kluczowe wartości cyfrowe zaznaczam tłustym drukiem.

W przypadku pragmalingwistycznej oceny rodzaju stosowanych definicji z punktu widzenia ich struktury wracam do rozwiązań graficznych i liczbowych zaproponowanych w części poświęconej badaniom wstępnym: 0 – nieprzytoczenie przez badanych żadnej definicji; 1 – definiowanie denotacyjne; 2 – występowanie definicji kontekstowych; 3 – pojawienie się definicji synonimicznych; 4 – występowanie definicji hiperonimicznych; 5 – definiowanie za pomocą definicji klasycznych. Przykładowo w definicjach Jana S.[28] występują definicje kontekstowe, synonimiczne i klasyczne, dlatego przyporządkowujemy badanemu uczniowi w tym zakresie wartość „5"[29]. Graficznie rzecz można zobrazować następująco:

poziom umiejętności pragmalingwistycznych	0	1	2	3	4	5

W celu określenia wartości liczbowej ilustrującej poziom przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej badanych dodajemy wartości uzyskane w poszczególnych sferach badawczych, pamiętając o pomnożeniu wartości z badań właściwych przez „2", następnie sumę dzielimy przez wartość „3", odpowiadającą liczbie sfer badawczych. Iloraz jest wartością ilustrującą poziom przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej ucznia, rozszerzony o ocenę poziomu rozumienia przez niego pojęć i rodzaju stosownych definicji.

Pełny, rozszerzony profil kompetencji językowo-kulturowej przykładowo wybranego ucznia mógłby wyglądać następująco:

poziom rozumienia pojęć	0	**1**	2	3	4	
poziom przyswojenia wiedzy semantycznej	0	1	**2**	3	4	(x 2 = 4)
poziom umiejętności pragmalingwistycznych	0	1	2	3	4	**5**

wartość liczbowa: (1 + 4 + 5): 3 = **3,3**, gdzie w kolejności:

1 – odpowiada poziomowi rozumienia pojęć,
4 – stanowi pomnożoną przez 2 wartość odpowiadającą poziomowi przyswojenia wiedzy semantycznej,
5 – odpowiada poziomowi umiejętności pragmalingwistycznych,
3 – dzielnik, odpowiadający trzem sferom badawczym,
3,3 – iloraz, ilustrujący poziom przyswojenia kompetencji językowo-kulturowej badanego

[28] Por. przypis 22.

[29] Na wykresie cyfrę „5", ilustrującą – wg rozróżnienia N. Mikołajczak-Matyi (1998) – przewagę klasycznego sposobu definiowania, wyróżniono pogrubieniem.

Słownik trudniejszych terminów

definiendum – człon definiowany definicji (por. Polański red. 1999: 109);

definiens – człon definiujący (por. Polański red. 1999: 109);

dyskurs edukacyjny – model pedagogicznej kompetencji komunikacyjnej z określonym wyborem strategii nadawczo-odbiorczych i problemów argumentacji; osadzony w tle pragmatycznym edukacyjnej wypowiedzi rodzaj tekstu (z)realizowanego, który zalicza się do aktów mowy (i ich konfiguracji) o strukturze semantycznej: *Powiedzieć Komuś Coś // Powiedzieć Coś Do Kogoś* (por. Rittel 1997: 115–116); konfiguracje tekstów ujmowane procesualnie oraz interakcyjnie w przestrzeni edukacyjnej komunikacji językowej i pozajęzykowej;

kompetencja językowa (gramatyczno-leksykalna) – dana biologicznie wiedza idealnego mówcy–słuchacza, pozwalająca mu tworzyć i rozumieć zdania gramatyczne swojego języka (por. Rittel 1994: 91);

kompetencja komunikacyjna – nazwa zdolności używania przez człowieka wszystkich dostępnych mu jako członkowi danej wspólnoty społeczno-kulturowej systemów semiotycznych, a więc zdolność spostrzegania i kategoryzowania sytuacji społecznej oraz dostosowywania do niej sposobów mówienia (por. Rittel 1994: 110–111);

kompetencja kulturowa – system reguł interpretacji kulturowej, stosowany przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji lub wiedza na temat zjawisk otaczającej rzeczywistości (por. Rittel 1994: 138);

kompetencja lingwistyczna – wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa (por. Rittel 1994: 27–34);

langue – język, rozumiany jako abstrakcyjny, społecznie wytworzony system znaków (por. Polański red. 1999: 270);

lingwistyka edukacyjna – językoznawstwo ogólne zinterpretowane do potrzeb lingwoedukacyjnych, badające szczególne zależności między językiem i edukacją, którego przedmiotem są analizy empiryczne mowy prowadzone głównie w aspekcie synchronicznym (por. Rittel 1994: 6–7);

lingwistyka kognitywna – językoznawczy prąd metodologiczny, którego podstawowym zakresem badań są sposoby konceptualizacji (tj. pojęciowej organizacji) wiedzy o świecie w wypowiedziach i w utrwalonych znaczeniach jednostek językowych (por. Polański red. 1999: 340–342);

parole – mówienie, będące rozumiane w kategoriach procesu indywidualnego oraz realizacji językowej (por. Polański red. 1999: 270);

pragmatyka (językowa) – dział semiotyki zajmujący się stosunkami, jakie zachodzą między znakami językowymi a ich użytkownikami. Obecnie najczęściej pragmatykę wiąże się z problematyką dotyczącą zasad poprawnego użycia języka (por. Polański red. 1999: 453–454);

psycholingwistyka – nauka zajmująca się badaniem zachowań mownych w aspekcie psychologicznym (por. Polański red. 1999: 479);

semantyka – dyscyplina naukowa zajmująca się znaczeniem, tj. problemem przyporządkowywania znaków językowych szeroko rozumianym obiektom pozajęzykowym (por. Polański red. 1999: 521);

system językowy – język jako uporządkowany wewnętrznie i posiadający określoną strukturę układ elementów, tzn. jako zbiór elementów i zbiór relacji (zależności), które zachodzą między tymi elementami (por. Polański red. 1999: 582–583);

wiedza semantyczna – część składowa kompetencji lingwistycznej, rozumianej jako: wiedza gramatyczna, sprawność funkcjonalna i wiedza kulturowa, na którą składają się kompetencje: językowa, komunikacyjna i kulturowa (por. Rittel 1994: 28–34).

Wykaz skrótów

EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999

JOS – Językowy Obraz Świata

USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. I–IV, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003

Bibliografia

Anusiewicz J., 1991, *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, [w:] *Język a kultura*, t. 1. *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz i J. Bartmiński, Wrocław, s. 17–30

Anusiewicz J., 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław

Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000, *Językowy obraz świata a kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13. *Językowy obraz świata a kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 11–44

Awdiejew A., red., 1999, *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków

Bartmiński J., 1999, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 103–120

Bartmiński J., Tokarski R.,1986, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 65–81

Bartmiński J., Tokarski R., 1993, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 47–61

Boniecka B. 2001, *Definicje i eksplikacje dziecięce*,, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s. 159–174

Doroszewski W., 1970, *Elementy leksykologii i semiotyki*, Warszawa

Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I–IV, Warszawa

Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa

Grzegorczykowa R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 39–46

Grzegorczykowa R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa

Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa

Imiołczyk J., 1987, *Prawdopodobieństwo subiektywne wyrazów. Podstawowy słownik frekwencyjny języka polskiego*, Warszawa–Poznań

Jaszczyszyn E., 1999, *Ocena poziomu rozumienia wybranych pojęć przez sześciolatki na podstawie ich wypowiedzi*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice, s. 189–210

Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa

Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Szafran K., Woronczak J., 1990, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Kraków

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa

Malinowski B., 1958, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa

Michalik M., 2001, *Definicja językowo-kulturowa jako sposób diagnozy kompetencji lingwistycznej uczniów szkół specjalnych*, „Poradnik Językowy", z. 5, s. 17–27

Michalik M., 2002, *Definicje językowo-kulturowe DOMU i SZKOŁY formułowane przez uczniów szkoły specjalnej*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 469–480

Michalik M., *Kontekst pragmalingwistyczny definicji dziecięcych w dyskursie zaburzonym* [w druku]

Mikołajczak-Matyja N., 1998, *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*, Poznań

Muszyński Z., 1996, *Świat za słowami. Ich natura i porządek*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorczykowa, A. Pajdzińska, Lublin, s. 27–45

Ożdżyński J., red., 1995, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków

Ożdżyński J., Rittel T., red., 2002, *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków

Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków

Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków

Rittel T., 1995, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 66–87

Rittel T., 1997, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. II, Kraków, s. 115–125

Aneks

I. Definicje językowo-kulturowe pojęć diagnostycznych - nazw żywiołów

Ziemia

Po uwzględnieniu cząstkowych konceptualizacji zrekonstruowanych na podstawie sześciu różnych rodzajów tekstów kultury (definicji słownikowych, związków frazeologicznych, relacji synonimicznych, przysłów, cytatów z literatury dziecięcej i z literatury pięknej) proponuję następującą definicję językowo-kulturową ZIEMI:

ZIEMIA – 'pole, ziemia uprawna, gleba; miejsce zamieszkane przez ludzi; ojczyzna; punkt odniesienia, podstawa. Ziemia to również planeta lub grób. Jest dobra. Ludzie ją orzą i chodzą po niej. Często przyjmuje postać piasku. Jest też ziemia święta'.

Ponadto ziemia to – 'kraj, jednostka administracyjna, kraina, grunt, kula ziemska, powierzchnia lądu lub podłoga. Może być pszeniczna, bogata; daje ludziom schronienie. Dla wielu ziemia to matka; przywołuje uczucia patriotyczne i jest tożsama z Polską, to rodzinna ziemia ojców. Jest nasza, własna, ale może być obca. Patrząc na nią ogarnia się wzrokiem pewną całość. Jest szczęśliwa, wolna, broniona, witana, żyzna, obiecana, kochana, biedna, martwa i boleściwa.

Podlega prawom natury i kosmosu; śpi. Opływa miodem i mlekiem. Jest czymś bliskim, łączy się z niebem, ciąży człowiekowi. Może być goła lub gryziona przez ludzi. Można z nią coś zrównać. Drży'.

Powtórne spojrzenie na proponowaną definicję, tym razem jednak z punktu widzenia pochodzenia i częstości występowania poszczególnych konceptualizacji, umożliwi wyróżnienie elementów centralnych (prototypowych) i peryferyjnych (nieprototypowych) znaczenia. Proponuję, aby konceptualizacje ekscerpowane z przynajmniej połowy uwzględnionych tekstów stanowiły element centralny znaczenia, zaś konceptualizacje występujące w dwóch lub jednym korpusie tekstów – element peryferyjny. Źródła konceptualizacji w obrębie definicji zostały wyróżnione graficznie.

ZIEMIA[30]

– 'pole, ziemia uprawna, gleba; <u>miejsce</u> zamieszkane przez ludzi; <u>ojczyzna</u>;

^^^

punkt odniesienia, podstawa. Ponadto ziemia to planeta lub grób. Jest dobra.

Ludzie ją orzą i chodzą po niej. Często przyjmuje postać piasku. Jest też ziemia

święta.'

Ponadto ziemia to – '**kraj, jednostka administracyjna, kraina, grunt, kula ziemska,**

powierzchnia lądu lub podłoga. Może być **pszeniczna, bogata;** daje ludziom

schronienie. Dla wielu ziemia to **matka**; przywołuje **uczucia patriotyczne** i jest

tożsama z Polską, to rodzinna ziemia ojców. Jest **nasza, własna**, ale może być

obca. Patrząc na nią ogarnia się wzrokiem **pewną całość**. Jest **szczęśliwa, wolna, broniona, witana, żyzna, obiecana, kochana, biedna, martwa i boleściwa**

Podlega prawom natury i kosmosu; śpi. Opływa miodem i mlekiem. Jest czymś

bliskim, łączy się z niebem, ciąży człowiekowi. Może być **gołą lub gryziona przez**

ludzi. Można z nią coś zrównać. Drży'.

Wzięcie pod uwagę samego kryterium frekwencyjnego pozwoli wyróżnić elementy centralne i peryferyjne znaczenia leksemu **ziemia**. Elementy prototypowe, występujące w co najmniej trzech rodzajach uwzględnionych źródeł zaznaczono w definicji czcionką pogrubioną.

ziemia – 'pole, **ziemia uprawna, gleba; miejsce** zamieszkane przez ludzi; **ojczyzna; punkt odniesienia, podstawa.** Ziemia to również planeta lub **grób.** Jest **dobra.** Ludzie ją **orzą** i chodzą po niej. Często przyjmuje postać **piasku.** Jest **ziemia święta.'**
Ponadto ziemia to – 'kraj, jednostka administracyjna, kraina, grunt, kula ziemska, powierzchnia lądu lub podłoga. Może być pszeniczna, **bogata**; daje ludziom schronienie. Dla wielu ziemia to matka; przywołuje uczucia patriotyczne i jest tożsama z Polską, to rodzinna ziemia ojców. Jest nasza, własna, ale może być obca. Patrząc na nią ogarnia się wzrokiem pewną całość. Jest szczęśliwa, wolna, broniona, witana, żyzna, **obiecana**, kochana, biedna, martwa i boleściwa. Podlega prawom natury i kosmosu; śpi. Opływa miodem i mlekiem. Jest czymś bliskim, łączy się niebem, ciąży człowiekowi. Może być goła lub gryziona przez ludzi. Można z nią coś zrównać. Drży'.

Woda

Definicja językowo-kulturowa WODY, zrekonstruowana analogicznie do definicji ZIEMI, ma kształt następujący:

WODA – 'służy do picia i jest zimna. Najczęściej występuje w morzu. Spotkać ją można w studni i w rzece, gdzie płynie. Jest jej najczęściej dużo; jest wielka i szeroka. Służy ludziom także do mycia. Jest niezbędna do życia rybom. Może być święcona. Może być cicha, czysta, gorąca, nawet wrząca. Napędza młyny, ale także niszczy i zatapia. Przyjmuje postać deszczu. Jest naturalnym środowiskiem dla żab i gęsi i kaczek. Spotyka się ją w strumyku, potoku, jeziorze i źródle'. Ponadto woda to – 'tlenek wodoru, zbiornik cieczy, słowa bez treści – pustosłowie, żywioł, źródło niepewności, toń. Może być mętna, głęboka, dobra, ale również zła, pożyteczna, ale i bezwartościowa, także mokra, srebrna, ciepła, świetlista, rozjaśniona, przejrzysta, destylowana, kolońska, królewska, mineralna, płodowa, sodowa, twarda, utleniona. Przyjmuje postać lodu, rosy, śniegu, kropli, ulewy, fal, mgły i szronu. Powstaje z chmur. Spotkać ją można w błocie, stawie, kałuży, wannie, Wiśle, bajorze, sadzie, obok drzew, w zdroju, łyżce, kuble i szklance. Podaje się ją ludziom; może wysychać. Ma moc uzdrawiania, zacierania śladów, drążenia skał i zrywania rzeczy zrobionych przez człowieka. Daje życie roślinom, szczególnie kwiatom. Można w niej pływać, żyją w jej pobliżu łabędzie. Woda się leje, spada, biegnie, idzie, odbija coś; sprawia ponadto, że ludzie są wyżsi, umożliwia im także kąpiele. Wywołuje strach'.

Definicja językowo-kulturowa WODY po uwzględnieniu źródeł poszczególnych konceptualizacji i ich graficznym wyróżnieniu wygląda następująco:

WODA – 'służy do picia i jest zimna. Najczęściej występuje w morzu. Spotkać ją
^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^ ^^^^^^^^^^^^^^^^
++++++++++++++++ +++++++++++++++
################## ################
>>>>>>>>>>>>>>>>> >>>>>>>>>>>>>>>

można w studni i w rzece, gdzie płynie. Jest jej najczęściej dużo; jest wielka i
^^^^^^^^^^^^^^ ^^^^^^^ ^^^^^^
++++++++++++ ++++++ +++++
############## ####### ######
>>>>>>>>>>>>

szeroka. Służy ludziom także do mycia. Jest niezbędna do życia rybom. Może
^^^^^^^ ######## ^^^^^^
++++++ >>>>>>> ++++
######
>>>>>
być święcona. Może być cicha, czysta, gorąca, nawet wrząca. Napędza młyny, ale
^^^^^^^^^^ ^^^^^^^^^^^^^^^^^^ >>>>>>>>> ^^^^^^^^^^
++++++++++ ++++++++++++++ ++++++++++
########## ######>>>>>> ##########
także niszczy i zatapia. Przyjmuje postać deszczu. Jest naturalnym środowiskiem
####### ++++++ >>>>>>
dla żab i gęsi i kaczek. Spotyka się ją w strumyku, potoku, jeziorze i źródle'.
####^^^^^^++++++ >>>>>>>>>>>>>>>>>>> +++++
>>>+++++++ >>>>>
#######
Ponadto woda to – 'tlenek wodoru, zbiornik cieczy, słowa bez treści –
^^^^^^^^^^^^^^^^^^

Daje życie roślinom, szczególnie kwiatom. Można w niej pływać, żyją w jej
>>>

OGIEŃ – 'to żywioł, który się rozpala i gasi się go; to strzał, strzelanina, pożar,

ale także uczucie, zapał. Przyjmuje postać płomieni lub ogniska. Ma moc

niszczenia, przez co wywołuje u ludzi strach. Parzy i walczy z wodą. Powstaje na

skutek palenia się drewna i słomy.

Ponadto ogień to – 'zjawisko wydzielania się ciepła i światła na skutek palenia się

ciał; materiał, przedmiot palący się; żar; rumieniec lub pąs; werwa. Ogień to

wojna, zamieszki, rewolucja albo animusz. Ogień może być pożyteczny, święty,

zimny, sztuczny, ochotny, słomiany. Spala, trawi, po czym zostaje popiół. Został

skradziony istocie najwyższej, można go zaprószyć, skrzesać; służy do gotowania

i pieczenia. Przyjmuje postać iskry. Nie powinno się go pożyczać; ludzie łączą go

z mieczem, podkreślając jego niszczącą moc. Można go dać lub podać. Ogień to

także piekło'.

Elementy prototypowe znaczenia w obrębie proponowanej definicji podkreślono.

OGIEŃ – 'to żywioł, który się **rozpala i gasi się go**; to strzał, strzelanina, pożar, ale także uczucie, **zapał**. Przyjmuje postać płomieni lub ogniska. Ma moc **niszczenia**, przez co **wywołuje u ludzi strach**. Parzy i **walczy z wodą**. Powstaje na skutek palenia się drewna i słomy'. Ponadto ogień to – 'zjawisko wydzielania się ciepła i światła na skutek palenia się ciał; materiał, przedmiot palący się; żar; rumieniec lub pąs; werwa. Ogień to wojna, zamieszki, rewolucja albo animusz. Ogień może być pożyteczny, święty, zimny, sztuczny, ochotny, słomiany. Spala, trawi, po czym zostaje popiół. Został skradziony istocie najwyższej, można go zaprószyć, skrzesać; służy do gotowania i pieczenia. Przyjmuje postać iskry. Nie powinno się go pożyczać; ludzie łączą go z mieczem, podkreślając jego niszczącą moc. Można go dać lub podać. Ogień to także piekło'.

Powietrze

Definicja językowo-kulturowa ostatniego z żywiołów mogłaby wyglądać następująco:

POWIETRZE – 'żywioł; mieszanina gazów; atmosfera; połączenie azotu z tlenem; zaraza, epidemia. Najczęściej jest świeże, otwarte i wolne, ale może być duszne, wilgotne, zgęszczone, rozrzedzone, głuche, milczące, oniemiałe, ciężarne, a nawet morowe. To znak nietrwałości i nicości, choć można w nim wisieć lub w nie coś wysadzić. Przyjmuje najczęściej postać wiatru, wichru, wietrzyka, podmuchu, przez co jest w ogóle odczuwalne. Strząsa liście z drzew, pochyla drzewa, czesze włosy, wieje, szeleści, stoi, unosi ciała stałe; jest ciche. Mówi się o powietrzu prawdy. Dla niektórych powietrze to klimat'.

Spojrzenie na zaproponowaną definicję z punktu widzenia pochodzenia danej konceptualizacji pozwala dokonać następujących wyróżnień graficznych:

powietrze – 'żywioł; mieszanina gazów; atmosfera; połączenie azotu z tlenem;
^^^

Tylko jedna z konceptualizacji pojawiła się w przynajmniej połowie analizowanych grup tekstów źródłowych. Wyrażenie „świeże powietrze" stanowi zatem semantyczną kategorię prototypową definicji. Pozostałe człony definicji są częściami peryferyjnymi znaczenia.

POWIETRZE – 'żywioł; mieszanina gazów; atmosfera; połączenie azotu z tlenem; zaraza, epidemia. Najczęściej jest świeże, otwarte i wolne, ale może być duszne, wilgotne, zgęszczone, rozrzedzone, głuche, milczące, oniemiałe, ciężarne, a nawet morowe. To znak nietrwałości i nicości, choć można w nim wisieć lub w nie coś wysadzić. Przyjmuje najczęściej postać wiatru, wichru, wietrzyka, podmuchu, przez co jest w ogóle odczuwalne. Strząsa liście z drzew, pochyla drzewa, czesze włosy, wieje, szeleści, stoi, unosi ciała stałe; jest ciche. Mówi się o powietrzu prawdy. Dla niektórych powietrze to klimat'.

II. Wzór karty diagnostycznej

....
imię i nazwisko klasa

ziemia –
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Wskazówki dla uczniów

W czasie najbliższej lekcji (45 minut) postaraj się napisać, jak rozumiesz słowo umieszczone na karcie, którą otrzymałeś. Przypomnij sobie wszystkie skojarzenia, o których myślisz, gdy czytasz lub słyszysz ten wyraz. Najlepiej, gdybyś próbował je opisać używając pełnych zdań. Po napisaniu wszystkich skojarzeń, przeczytaj swoją pracę raz jeszcze. Może przypomnisz sobie jeszcze o czymś, o czym nie napisałeś wcześniej. Możesz to jeszcze dopisać.

Pamiętaj, że im więcej napiszesz na dany temat, tym Twoja praca będzie miała większą wartość. W tym zadaniu nie ma złych odpowiedzi! Powodzenia.

How to diagnose pupils' language? Suggestions for speech therapists and teachers (semantic studies)

Abstract

The paper deals with a linguoeducational manner of diagnosing the levels of linguocultural competence acquisition by pupils suffering from dysarthria caused by children's cerebral paralysis as well as by pupils slightly mentally handicapped. Linguocultural definitions of four elements: *EARTH, WATER, FIRE,* and *AIR* were used in the diagnosis that corresponded with a three aspect model: 1) semantic analyses joined with the abilities of finding and producing meanings by pupils, 2) psycholinguistic examinations showing subjective mental states of the examined, 3) analyses of pupils' definitions according to pragmatics. Using such a model of diagnosis enabled to specify the ways of pupils' linguistic functioning (semantic knowledge), understanding diagnostic notions by pupils (psycholinguistic examinations of notion understanding levels), and pupils' language activity (pragmalinguistic estimation of the kinds of definitions used by pupils). The three aspects results from the assumption that the proper use (the pragmatic aspect) of a definition which has a meaning (the semantic aspect) by a child testifies to his/her understanding the world (the psycholinguistic aspect). Such procedures enables to produce the profile of pupil's linguocultural competence.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Mieczysław Chęciek

Jąkanie - zaburzeniem kognitywno-lingwistycznym

1. Historyczne przesłanki podejścia kognitywno-lingwistycznego w jąkaniu

Ostatnie dwa stulecia dostarczyły bogatej wiedzy o zaawansowanych funkcjach umysłowych w przypadku jąkania. Jak podaje C.E. Hamre (1984: 237–238), na początku XVIII wieku Mendlessohn nazywał jąkanie „kolizją między myślami", w połowie tegoż wieku Rullier donosił, iż szybkość myślenia różniła się znacznie od odpowiedniej dla mówienia sprawności organów mowy, które miałyby wykonywać polecenia zbyt szybkiego tempa myśli osoby jąkającej się. Na początku XIX wieku z kolei Magendie zasugerował, że u osób jąkających się występuje brak „inteligencji organicznej", tak ważnej przy mówieniu. Do końca XIX wieku hipotezy dotyczące neuronowych korelacji procesów myślowych zostały w dużym stopniu wyjaśnione dzięki odkryciom Broca i Wernicke'go w afazji, natomiast jąkanie było postrzegane m.in. przez Chevrina i Marshalla jako symptom zaburzonej funkcji ośrodków motorycznych bądź ośrodków mowy w mózgu (Klingbeil 1939). Zaburzenia językowo-myślowe mogą być bezpośrednio związane z pojawieniem się jąkania, co jest szczególnie widoczne u dzieci przedszkolnych. Podłoża kognitywno-lingwistycznej dysfunkcji jako źródła jąkania można doszukiwać się w:

– teorii dezorganizacji mowy Bluemela (1957: 40), gdzie „zająkiwanie się... mowa myślowa jest *zduszana* i stąd powstają chwile ciszy, podczas których mowa głośna staje się niemożliwa";

– wersji *konfliktu między zbliżeniem i unikaniem* Sheehana, a wcześniej *kolizji między myślami* Mendlessohna;

– teorii Bloodsteina (1957), w której twierdzenie, *że mowa jest trudna* wyjaśnia źródło zaburzenia i *momenty jąkania*;

– interpretacji Eisensona (1975), prezentującego zarówno kognitywne, jak i lingwistyczne źródła jąkania;

– badaniach Wingate'a (1976), interpretującego zjawisko jąkania jako konstrukcje języka i mowy, podkreślając zmienne prozodyczne i fonetyczne;

– pracach Franselli (1972), opisującego plan terapii z naciskiem na rekonstrukcje myśli i przekonań osoby jąkającej się;

– badaniach Stockera i Ryana (1974), sugerujących metody leczenia, które wprowadzają odpowiednie wymogi językowe;

– doniesieniach Starkweathera (1995), podkreślającego wpływ wzmożonej aktywności mięśni artykulatorów oraz przyspieszonego tempa mówienia na wystąpienie zaburzeń językowych u jąkających się.

Dla badaczy jąkania wiele kognitywno-lingwistycznych paradygmatów jest wciąż szalenie interesujących. Dla przykładu, Wyatt (1969) opisuje jąkanie jako jedno z zaburzeń językowych i zaburzeń uczenia się u dzieci, spowodowane kryzysem w rozwoju związków dziecka z matką. Autor słusznie używa tu *językowego* podejścia przy jąkaniu, ponieważ bierze się to z *freudowskiego modelu* związku pomiędzy nieświadomą myślą a funkcją językową. By podejść do jąkania jako zaburzenia kognitywno-lingwistycznego, warto rozważyć każdy obszar (poznanie, język, rozwój społeczny), jak również myślenie, które je łączy / dzieli. Bates i inni (1977: 280) opisują badanie pięciu pozycji współzależności wśród tych obszarów. Wskazali, że wzięcie pod uwagę możliwych przemieszczeń przynosi 32 768 modeli współzależności pomiędzy językiem, myślą i rozwojem społecznym. Nie może zatem wydawać się dziwne, że istnieje adekwatna liczba modeli w stosunku do jakichkolwiek spekulacji dotyczących jąkania jako zaburzenia kognitywno-lingwistycznego.

2. Konceptualne modele definicji języka i jąkania

C.E. Hamre (1984: 239–259), przytaczając wyniki badań Batesa nad rozwojem językowym, skupił się nad obszarem dotyczącym rozwoju normalnej płynnej mowy w przeciwieństwie do rozwoju jąkania się (= mowy niepłynnej). W tabeli 1 zaprezentowano definicje języka oraz definicje jąkania z punktu widzenia jedenastu konceptualnych modeli języka.

Model	Definicja języka	Definicja jąkania
Socjologiczny	Język jest kodem używanym przez wszystkich związanych mową na podstawie wspólnych zasad.	Jąkanie to koncepcja ustalana przez dane kultury.
Antropologiczny	Język jest matrycą dla myślenia – określa on daną myśl.	Jąkanie przedstawia zaburzoną kategorię umysłową dla zdarzeń, które mogą być behawioralnie opisane.
Ogólny semantyczny	Język dostarcza jedynie pojęcia oderwanego od rzeczywistości, jest środkiem do tworzenia konkluzji.	Jąkanie występuje jako odpowiedź na stwierdzenie, iż mowa będzie trudna.
Psycho-analityczny	Język jest narzędziem do organizowania i ujawniania niewyraźnej, nieświadomej myśli.	Jąkanie ujawnia obraz nieświadomych prezentacji.

Statystyczny	Język jest wysoce zmienną informacją.	Jąkanie jest związane z ukrytym przewidywaniem symbolicznej zbędności.
Cybernetyczny	Tworzenie języka jest samoregulującą się czynnością.	Jąkanie przedstawia zaburzenia w mechanizmach mowy.
Behawioralny	Język jest zachowaniem i trzyma się zasad behawioralnych, takich jak zasada efektu.	Jąkanie jest klasycznie i/lub instrumentalnie warunkowanym zachowaniem.
Pragmatyczny	Język jest połączeniem pomiędzy dostępnym kodem i komunikatywnym otoczeniem.	Jąkanie różni się od płynnego mówienia cechami komunikatywnymi.
Poznawczy / Kognitywny	Język jest „nałożoną funkcją"; przyłącza się do podstawowych koncepcji.	Jąkanie odzwierciedla złe funkcjonowanie procesów konceptualnych.
Lingwistyczny	Język jest systemem , który można opisać logicznymi zasadami semantyki, składni i fonologii.	Jąkanie to ograniczone zastosowanie fonologicznych i prozodycznych zasad.
Neurologiczny	Język jest złożonym zestawem czynności nerwowego przetwarzania.	Jąkanie przedstawia okazjonalną niemożność do przetwarzania zasad języka i/lub wymogów wykonawczych.

Tabela 1. Konceptualne modele definicji języka i jąkania

3. Przegląd badań i opisów klinicznych konceptualnych modeli jąkania i języka

3.1. Model socjologiczny

Analizując model socjologiczny należy sięgnąć wstecz do 1915 roku i teorii de Saussure'a, który według Ogdena i Richardsa (1945: 4) „był uważany przez większość badaczy z Francji i Szwajcarii za tego, który po raz pierwszy ujął lingwistykę jako naukową bazę (za Hamre 1985: 240). Rozróżnił on język *(la langue)* i mowę *(la parole)*, gdzie pierwsze hasło odnosi się do ogólnych pojęć słownych i systemu gramatyki w ośrodkowym układzie nerwowym (OUN) wszystkich użytkowników danego języka, a drugie do indywidualnego użycia języka. De Saussure (2002: 35–36) pisze, iż zjawisko językowe ukazuje nieustannie dwa odpowiadające sobie oblicza, z których każde ma znaczenie wyłącznie dzięki drugiemu. Uczony zastanawia się i wyjaśnia, że:

– wymawiane sylaby są wrażeniami akustycznymi pochwyconymi przez ucho, lecz dźwięki nie istniałyby bez narządów głosowych; tak więc ***n*** istnieje tylko na mocy wzajemnej więzi między tymi dwoma aspektami. Stąd nie można ograniczyć języka do dźwięku ani oddzielić dźwięku od artykulacji ustnej i na odwrót, nie można zdefiniować ruchów narządów głosowych, jeśli się pomija wrażenia akustyczne;

– jeśli się przyjmie, że dźwięk jest czymś prostym, to czy on właśnie stanowi mowę? Nie stanowi, bo jest tylko narzędziem mowy i sam dla siebie nie istnieje; zatem dźwięk jako jednostka złożona akustyczno-wokalna tworzy razem z pojęciem jednostkę złożoną fizjologiczną i umysłową;

– mowa ma swoją stronę indywidualną i stronę społeczną i nie można uchwycić jednej bez drugiej, a poza tym w każdej chwili zakłada ona równocześnie ustalony system i ewolucję, *w każdym momencie jest instytucją chwili obecnej i wytworem przeszłości*;

– zdaniem uczonego rozwiązaniem tych wszystkich trudności będzie od początku ustawienie się na gruncie języka (*langue*) i przyjęcie go za normę dla wszystkich innych przejawów mowy (*langage*);

– wśród tylu dwoistości wydaje się, że tylko język może mieć autonomiczną definicję i daje zadowalający punkt oparcia dla umysłu.

Teoria W. Johnsona sugerowała, iż brak określenia dla zjawiska jąkania się w kulturze oznaczał brak takiej koncepcji, zatem *tak zwane jąkanie* (zwykłe dysfluencje mowy) mogłoby być rozumiane jako pewne cechy normalnej mowy. Z klinicznego punktu widzenia – członkowie jednej społeczności językowej – rodzina jąkającego się dziecka powinna usunąć *jąkanie* i obraz tego słowa z ich kodu. Jednak wielu naukowców odczytało ten kod jako powszechne uznanie *zaburzonego rytmu mowy* czy *dysfluencji mowy* jako cech jąkania się.

3.2. Model antropologiczny

Drugi model jest nazwany antropologicznym, ponieważ głównym argumentem jest to, że użycie danego języka określa różny sposób myślenia, który jest specyficzny dla tej kultury (Sapir 1921; Whorf, 1956, za Hamre 1984: 240–242). W4illiams (1957) wskazał w swoich badaniach na to, jak język kształtuje myśli osoby jąkającej się. Wykazał, że osoby jąkające przyzwyczajają się do mówienia *jąkałem się*, co popiera animistyczne przekonanie, że *wydarzyło się* coś poza ich kontrolą. Możliwe wydaje się to, że jąkanie tak naprawdę *po prostu zdarza się* oraz że jest to kolejny przykład języka *(jąkałem się)* ujawniającego, a nie określającego daną myśl. Stąd naukowcy/klinicyści mogą stracić wiarygodność, mówiąc innym jąkającym się, którzy *wiedzą, że to się po prostu zdarza* na temat potrzeby leczenia.

Odwołanie się Williamsa (1957, 1971) do *statycznej analizy* Johnsona (1955) może być wsparciem dla dowodu, że nazewnictwo werbalne ułatwia koncentrację uwagi. Dostarczył on szeregu opisowych przykładów i analogii, których osoby jąkające się mogą kognitywnie dołączyć (lub *zakodować*) do zmodyfikowanych elementów wzorców jąkania i które mogą ułatwić zrozumienie procesu mówienia.

3.3. Modele semantyczny ogólny i psychoanalityczny

Ogólną semantyczną filozofię można uważać za stosowaną formę determinacji lingwistycznej (Johnson 1946; Korzybski 1933, za Hamre 1984, 241), ale jest traktowana odrębnie, ponieważ jej opisowy aspekt podkreśla to, iż wszystkie obserwacje są jedynie założeniami na podstawie tego co prawdziwe oraz że cały język (włączając opis pierwszej kolejności) wymaga dalszych założeń. *Ewaluacyjna* teoria rozwoju jąkania Johnsona jest często cytowana przez Bloodsteina (1961, 1975), którego wyjaśnienie jąkania (powód i definicja, 1975) wydaje się pochodzić wyłącznie z obu wcześniej wspomnianych zasad ogólnego semantycznego modelu:

– język jest założeniem tego, co się widzi;

– obserwacje są jedynie pojęciami oderwanymi od prawdziwego stanu rzeczy (faktów).

W jego opinii jąkanie jest spowodowane *praktycznie wszystkim,* co prowadzi dziecko do założenia, że mowa jest trudna. Poza tym, jąkanie nie może być definiowane, ponieważ nie ma żadnych obserwacji, które określiłyby, czy definicja jest *poprawna.* Zatem bez możliwości zdefiniowania „początkowe" symptomy, czy „początek" jąkania nie może być zaobserwowany. W najbardziej ogólnym rozumieniu są one jedynie koncepcją, nie faktem.

Biorąc pod uwagę zasięg, w jakim Freud przyczynił się do neuralnych korelacji w języku, jego model psychoanalityczny skupia jedynie uwagę na jednej głównej funkcji języka (zob. tabela 1). Interpretacja Travisa (1940) jest bardziej bezpośrednim spojrzeniem na jąkanie jako narzędzie lingwistyczne, które ujawnia nieświadome myśli. A *językowa* teoria Wyatta (1969), wspomniana wcześniej, wyjaśnia jąkanie zgodnie z modelem semantycznym.

3.4. Model statystyczny

Głównym założeniem modelu statystycznego (Hamre 1984: 242), mającego swe korzenie w teorii prawdopodobieństwa jest to, że miary ilościowe mogą wyjaśnić naturę języka ludzkiego, **a trzy miary, które z modelu emanują zastosowano w jąkaniu:**

– niektóre słowa są używane częściej niż inne,

– niektóre słowa są dłuższe,

– w szeregu – na przykład – sześciu słów, niektóre są bardziej przewidywalne; można przewidzieć jakie słowo będzie użyte jako piąte (lub inne); jest to miara „przechodniego prawdopodobieństwa" [podkr. – M.Ch.].

Znane rezultaty badań młodzieży i dorosłych (od 12 lat w górę) jąkających (Bloodstein 1981; St. Louis 1979) pokazują, że jąkanie występuje częściej w przypadku rzadkich, długich i mało prawdopodobnych słów w jakimś wyrażeniu. Goldman-Eisler (1958) również odkryła, że częstotliwość i trwanie przerw u normalnych mówców zwiększały się przy frazach o „niskim prawdopodobieństwie" w porównaniu do fraz o „wysokim prawdopodobieństwie". W podobny sposób powszechnie

używana metoda badania afazji (Goodglass i Kaplan 1972) porównuje wyniki pacjentów w przypadku fraz o „niskim prawdopodobieństwie" i „wysokim prawdopodobieństwie", a także wiele z tych metod wymaga od pacjenta, by wymawiał słowa coraz dłuższe, co jest zadaniem trudnym dla wielu pacjentów z apraksją mowy (Hamre i Harn 1979).

Model statystyczny ma, jak widać, wypracowane miary, które są w stanie ocenić procesy leksykalnego zasobu oraz aspekty możliwości tworzenia się mowy. W takich kategoriach przedstawionych tu modeli języka, kwestie te najlepiej odnieść do aspektów „kognitywnych" i „neurologicznych" (opisanych dalej), chociaż często są one przypisywane do „czynników lingwistycznych" (np. St. Louis 1979). W rzeczywistości model ten – jako teoria lingwistyczna – nie przetrwał długo, ponieważ wyjaśnia język w kategoriach liniowych „procesów zakończalnego stanu", a język jest hierarchiczny. „Język angielski – na przykład – nie jest językiem zakończalnego stanu" (Chomsky 1964: 21).

3.5. Model cybernetyczny

Cybernetyczny model języka, tak jak sugerował Fairbanks (1954, za Hamre 1984: 243), był modelem mowy, który podkreślał ciągle wpływy sensoryczne. „Cybernetyka" sięga książki Weinera z 1948 roku o tym samym tytule i odnosi się do systemów (np. termostatów), które same się regulują poprzez porównanie reakcji (np. temperatury w pokoju) z wynikiem; systemy te są „serwosystemami", a teza Fairbanksa polega na tym, że mowa jest tworzona w prosty sposób przez sprzężenie zwrotne uzyskane z dotykowych i proprioceptywnych receptorów w kanale głosowym, a także przez słuchowe sprzężenie zwrotne.

Należy pamiętać, że Weiner (1948) podchodził do cybernetyki jako modelu dla kognitywnych i motorycznych procesów w celu uwzględnienia jego użycia jako konceptualnego modelu języka. Dla przykładu, Schuell, Jenkins i Jimenez-Pabon (1964: 118–133) zasugerowali, że cybernetyka może być analogią systemu języka i odnieśli się do powtarzających się cykli Hebbsa (1949, zespołów komórkowych) jako potencjalnego związku neuronalnego ze sprzężeniem zwrotnym centralnych komórek nerwowych.

Jedna z cybernetycznych interpretacji jąkania jako zaburzenia kognitywno-lingwistycznego była dostarczona przez Mysaka (1960, 1966; podkr. – M.Ch.). Ponieważ nerwowe sprzężenie zwrotne tworzy blokady, w cybernetyce możemy streścić model Mysaka w ten sposób, że stworzył nerwowe sprzężenie zwrotne dla konstrukcji opisanych wcześniej – błędnej oceny osób jąkających się (i odbiorców, Johnson), konfliktów (Sheehan) oraz nieświadomych uczuć (Freud). Chociaż trudno jest wyobrazić sobie empiryczne środki testowania tezy Mysaka, zajęto się rolą sprzężenia zwrotnego w automatyce mowy motorycznej.

Pisząc o **biocybernetycznej teorii jąkania** [podkr. – M.Ch.] Tarkowski (1999: 44–45) podkreśla znaczący udział polskich uczonych (Adamczyk, Kuniszyk-Jóźko-

wiak, Smołka) w tworzeniu podstaw tej teorii. Adamczyk (1960, 14–15), porównał mechanizm jąkania do funkcjonowania układu radioodbiorczego, który składa się z głośnika będącego odpowiednikiem narządów mowy oraz z części elektronowej, stanowiącej wyobrażenie ośrodka mowy w korze mózgowej. Zdaniem autora jąkanie jest efektem uszkodzenia części elektronowej i to uszkodzenie jest częściowe, ponieważ niepłynność mowy jest okresowa.

Kuniszyk-Jóźkowiak (1996, za Tarkowskim 1999: 45), opracowując nowy empiryczny biocybernetyczny model jąkania, nawiązała do hipotezy Wijnlena i Boersa głoszącej, że dyskoordynacja motoryczna u jąkających się jest efektem wtórnym, nie przyczyną, ale skutkiem. Niepłynność mówienia powstaje bowiem na poziomie poprzedzającym programowanie ruchów artykulacyjnych, tzn. już podczas tworzenia zamysłu i formy wypowiedzi. Proces ten jest złożony z trzech części: generowanie wiadomości, formułowanie wypowiedzi i artykulacja. Formułowanie przekazu słownego składa się z kodowania syntaktycznego i fonologicznego. Celem kodowania składni jest tworzenie zdań ze znaczeń słów, zaś celem kodowania fonologicznego jest przekształcenie programu syntaktycznego w program artykulacyjny poprzez dobór segmentów do budowy określonego słowa, łączenie ich w sylaby i nałożenie wskaźników intonacyjnych i czasowych na sylaby. Efektem programu artykulacyjnego zaś jest plan motoryki, z którym sterowanie ruchów narządów mowy jest zgodne. Jąkanie jest więc wynikiem zaburzenia kodowania fonologicznego, szczególnie na poziomie intonacyjno-czasowym, co jest zgodne z poglądami van Ripera (1982), który twierdził, że niepłynność mówienia jest związana z brakiem koordynacji czasowej ruchów artykulacyjnych.

3.6. Model behawioralny

Pierwszą zwartą próbę ujęcia podstawowych aspektów zachowania językowego w ramach behawiorystycznych zaprezentował Skinner już w 1938 roku (Chomsky 1977: 23–81, Hamre 1984: 243–245). Proponuje: a) zachęcenie do zaakceptowania pojęcia *reakcji*, przy prostych i złożonych czynnościach (np. szczur naciskający dźwignię, by otrzymać jedzenie, osoba definiująca *piękno*), b) założenie, że wiele złożonych *reakcji* jest słusznie związanych z niewykrywalnymi bodźcami oraz c) koncepcję, że stymulacja bodźcowa (*wspomaganie*), która następuje po zmiennej częstotliwości *reakcji* docelowej (*zasada efektu*) weryfikuje prawidłowość połączenia bodźcowo-reakcyjnego.

Stanowisko to stało się modelem językowym w opublikowanej książce *Verbal Behavior (Zachowanie werbalne)* Skinnera w 1957 roku, w tym samym, w którym Osgood opisał alternatywny model behawioralny języka. Według niego, dotyczył on faktów pominiętych (celowo) przez Skinnera. Osgood twierdził, na przykład, że umiejętność rozpoznania twarzy z częściowej ekspozycji oznaczała to, że aprobujemy połączenie pomiędzy *pośrednimi* bodźcami i reakcjami (w mózgu). Co więcej, kiedy Skinner twierdził, że wyjaśnienie *znaczenia* było poza granicami wiedzy psychologicznej, Osgood wprowadził *przedstawiające* pośrednie reakcje i bodźce

w celu wyjaśnienia tego, jak słowa zaczynają mieć znaczenie poprzez skojarzenie z innymi znakami. Skinner poprzez próbę przedstawienia *funkcjonalnej analizy* rozumie wyróżnienie zmiennych, które sterują zachowaniem werbalnym oraz opis determinujących poszczególne zachowania werbalne typów interakcji pomiędzy owymi zmiennymi. Sterujące zmienne zaś mają być nadto opisane za pomocą takich pojęć, jak: *bodziec, wzmocnienie, deprywacja.* Skinner próbował w swoim dziele znaleźć sposób przewidywania i sterowania zachowaniem werbalnym poprzez obserwacje i manipulowanie fizycznym środowiskiem człowieka.

Model (języka) Skinnera był całkowicie skrytykowany w klasycznym dziś artykule Chomskyego (1959) i wielu behawiorystów (Jenkins, Palermo, Reese) w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia uznało braki w zasadach bodziec–reakcja i mediacja w przypadku języka (Muma 1978: 32–33). Można porównać te dane z Wingatem (1976) poprzez analizę wyjaśnienia teorii uczenia się w jąkaniu. Porównanie to ujawni, dlaczego badania ostatniej dekady ubiegłego wieku dotyczące języka i jąkania skoncentrowały się na procesach w obrębie centralnego układu nerwowego – *czarnej skrzynki*, od której Skinner chciał uciec.

Zmiana ta wydaje się mieć miejsce w związku z dowodem, że instrumentalne i klasyczne warunkowanie nie jest wystarczającym wyjaśnieniem pojawienia się i rozwoju jąkania (i języka).

Badanie Flanagana, Goldiamonda i Azrina (1958) było pierwszym, które pokazało, że częstotliwość jąkania może być kontrolowana przez użycie tonu 105 dB (lub innego); jąkający jąkali się mniej kiedy po każdym zająknięciu wydobywał się ten dźwięk oraz więcej, kiedy ton został nagle wyłączony. Wiele podobnych raportów ukazało się w latach 1960–1980. To, że częstotliwość reakcji spadła i jąkanie zostało zredukowane, Wingate (1959) wyjaśnia tym, iż elektroniczne sygnały zwracały uwagę na mowę jąkających się.

Naukowcy na polu uczenia się zasugerowali, jak można skoncentrować się na zewnętrznych bodźcach *(wzmocnienie)* nawet gdy czynności w mózgu osoby jąkającej się, których to nie można zaobserwować, mogą być potrzebne w celu wyjaśnienia jąkania. Shames (1975) zaproponował, aby logopedzi mogli oferować wzmocnienie dla pozytywnych treści w wyrażeniach jąkających się celem zmiany ich przekonania. Wyraził nadzieję, że „technologia działania" cieszyłaby się powszechniejszym użyciem (Shames 1975: 315), ale opisana teoria sugeruje, że uwaga, interpretacja i przekonania (wewnętrzne i niewidoczne funkcje kognitywne) jąkających się są ważnymi zmiennymi.

Chęciek (1991: 27–36) podaje w swojej pracy przykłady *wzmocnienia,* które w terapii jąkających się dzieci mają ważne znaczenie. Powołując się na źródła amerykańskie, opisał terapeutyczne znaczenie bezpośredniego stosowania pochwały (nagrody) i nagany (kary) w pracy z jąkającymi się i ich rodzicami. Pochwała, jako *słowna* nagroda *(wzmocnienie pozytywne)* za coraz lepsze efekty w uzyskiwaniu płynnego mówienia w różnych sytuacjach komunikacyjnych, może zwiększać efektywność terapeutyczną, przy równoczesnym zmniejszaniu nagany jako kary

(wzmocnienie negatywne) za brak tej płynności. Jąkające się dzieci mogą również same nagradzać się za każde zapobiegnięcie zająknięciu i karać się za symptomy jąkania (*system żetonowy/cukierkowy).*

3.7. Model pragmatyczny

W ostatnich latach – zdaniem Hamrego (1984: 245–246) – nastąpiła znaczna zmiana w kierunku *synergistycznej* (holistycznej, gestaltu) orientacji na rozwój języka, gdzie źródłem jest pragmatyka (Prutting i Elliot 1979). Bates (1976) argumentował, że „trzeba zacząć od tego, że cały język jest pragmatyczny" i później rozwinął propozycje co do synergii myślowo-komunikacyjnej, która jest podstawą pojawienia się możliwości symbolicznych (Bates 1979).

Szczególną cechą pragmatyki jest jej dokładna analiza zmiennych komunikatywnych. Pochodząca od tego metodologia będzie podejściem wyboru klinicznych i eksperymentalnych badań jąkania, jako zaburzenia w „komunikowaniu się". Tough (1977) i Wells (1981) opisali opcje dla mówców w *trybach* konwersacji (np. opis, narracja, wyjaśnienie i uczucia). Różne badania stwierdzające, że jąkanie występuje zwykle na początkach wypowiedzi mogą w rzeczywistości jedynie pokazywać, iż rozpoczęcie jest czynnikiem pewnego trybu konwersacyjnego.

Prutting i Kirchner (1983, za Hamre 1984: 245–246) opisali procedurę oceny, która jest rozwinięta na podstawie teorii *aktu mowy* (Searle 1969). Dobrze byłoby wiedzieć, jak jąkanie jest rozdzielone na danych podtypach aktów: *założenia (planu), illokucji (przeciw-wyrażenie)* i *perlokucji (za-wyrażenie).* Orientacja ta może też być użyteczna dla indywidualnej oceny oraz jako podstawa dla oceny postępów. Dla niektórych osób jąkających, pewne wymogi aktów mowy mogą sprawiać więcej trudności niż inne, jeśli chodzi o ustanawianie i utrzymywanie płynności.

Zaobserwowano na polu klinicznym, że niektóre jąkające się dzieci (2–5 lat) są bardziej otwarte na strategię *modelowania* niż starsze osoby. Oznacza to, że jeśli logopeda lub rodzic mówi wolno i przedłuża mowę, wówczas dzieci te zaczynają mówić w podobny sposób i to wydaje się zmianą na otoczenie zewnętrzne. Odkryto ostatnio badanie Streeta (1983) dotyczące *konwergencji* – sposobu, w jaki niektóre parametry mowy (np. tempo, pauzy) jednego mówcy są przejmowane przez drugiego mówcę w rozmowie. Po krótkim czasie okazuje się, że niektóre jąkające się dzieci mogą *dostosować się* chętniej i łatwiej niż inne osoby jąkające się i jest możliwe, że to badanie i inne zmienne pragmatyczne mogą dostarczyć wglądu na naturę i leczenie jąkania.

3.8. Model kognitywny

Głównym argumentem kognitywnej orientacji języka – w opinii Hamrego (1984: 246–247) – jest to, że istnieją koncepcje i działania idące za zrozumieniem języka i tworzeniem języka. *Schematy mentalne* Piageta są predyspozycją do rozwoju językowego, a jego badania rozwoju kognitywnego są najdokładniejszym badaniem pod tym kątem. Bates (1979), Bruner (1981) i Searle (1983) dostarczają moc-

nych argumentów za tym, że funkcje kognitywne i pragmatyczne są zbieżne i równomiernie przyczyniają się do jak najwcześniejszego nabywania *intencji* źródła możliwości symbolicznej.

Istnieją badania, które sugerują, że praca nad zmiennymi kognitywnymi może być również owocna dla zrozumienia aspektów jąkania. Warto rozważyć, z kognitywnego punktu widzenia, dowody cytowane przez Eisensona (1975), który podtrzymuje, iż osoby jąkające się cechuje *sztywność (twardość)* lub *stałość (trwałość)*. Użyte zadania, takie jak szybkie drukowanie na przemian dużych oraz małych liter, są podobne do zadań Piageta, które zastosowano w celu odkrycia odwracalności oraz innych wymiarów myśli czynnościowej. Odkrycia Wingate'a (1967) mówiące, że jąkający się mają problemy z dobrym tłumaczeniem szczegółów, anagramami fonetycznymi i mową od tyłu, wspierają konkluzję, iż aspekty *myśli czynnościowej* mogą okazać się nie tak *płynne*, jak powinny wyglądać w płynnej mowie.

Sigel i Cocking (1977, za Hamre 1984: 247) opisali dokładnie hierarchię procesów, które składają się na konstrukcję *odległości kognitywnej* – możliwości symbolicznego przedstawiania wydarzeń pozbawionych natychmiastowego doświadczenia. Wykazali typy i stopnie strategii *odległości* ujawnionych w mowie, a dokładniejsze badanie tej konstrukcji może wykazać związek z płynnością mowy. Na przykład, gdy treść można *przewidzieć*, występuje mniej przerw w mowie (Goldman-Eisler 1958), i wydaje się, że jąkanie występuje częściej, gdy treść jest spontaniczna (Eisenson i Horowitz 1945). Zarówno przewidywalność jak i spontaniczność są przelotnymi konstrukcjami, ale prawdopodobnie chodzi tu o procesy kognitywne, które wpływają na wydajność tworzenia mowy. Dystansowanie kognitywne może być czynnością wspólną dla obu konstrukcji, a związek pomiędzy strategiami odległościowymi Sigela i Cockinga a częstotliwością jąkania jest kwestią empiryczną. Oczywiście, z punktu widzenia klinicznego, warto określić zmienne związane z częstotliwością jąkania, ponieważ takie zmienne mogą być często kontrolowane, po części, przez logopedę. Zdaniem Hamrego, a także polskich badaczy na polu jąkania, jąkanie występuje w mniejszym stopniu podczas opisywania obrazka (mniejsza odległość kognitywna), aniżeli podczas próby wyjaśnienia, jak grać w jakąś grę, np. w piłkę nożną (większa odległość kognitywna), (Chęciek i in. 1999: 687–691; Chęciek 2000: 65–83).

Badania dotyczące *przewidywalności* Milisena (1938) i innych (Bloodstein 1981) ujawniły, że niektóre osoby jąkające się są dość dobre w przewidywaniu słów, na których się zająkną w nagłosie, inne nie. Można zaprezentować tutaj kognitywną interpretację tego wniosku, a mianowicie to, że niektóre osoby jąkające się mają bardziej wiarygodną wiedzę osobistą dotyczącą własnego jąkania niż inne. Może być tak, że ci, którzy potrafią przewidywać, dysponują lepszą prognozą w zakresie płynności mówienia, ponieważ mają wgląd na kliniczne zabiegi.

Terapia jąkania powinna być związana z kognitywnym udziałem pacjenta (Wingate 1976: 263, za Hamre 1984: 248). W literaturze często powraca zasada dotycząca wartości, jaką ma osoba jąkająca się, która bierze odpowiedzialność za własną terapię. Wiadomo, że nikt nie spodziewa się tego od czteroletniego dziecka, ale

stosownym będzie zadać sobie pytanie, w jakiej fazie rozwoju kognitywnego można wymagać od dziecka, by odgrywało rolę w planowaniu, wdrażaniu i ocenie terapii.

Hamre proponuje polecić zastępowanie nacisku na rodzaje wzmacniania i ich harmonogram badaniem typu informacji lub świadomością rezultatów, które są najważniejsze dla pacjenta w różnych etapach rozwoju kognitywnego. Jąkającym się osobom należy dostarczać wskazań, które przyczyniają się do rozumienia ich niepłynnej mowy. Świadomość zewnętrznych i wewnętrznych symptomów zająknięć, w tym także stanu napięć mięśniowych może okazać się bardzo pomocna w terapeutycznym podejściu do własnego jąkania osób jąkających się (oczywiście poza dziećmi przedszkolnymi).

Nowakowska-Kempna (1995: 93–97) dokonując analizy semantycznej w kognitywizmie, jaką jest wyidealizowany model kognitywny o charakterze symbolicznym (np. jąkanie się, niepłynność mówienia itp.; przyp. – M.Ch.), o postaci gestaltu doświadczenia, prezentujący element semantyczny, wymienia wymogi kryterialne tegoż modelu. Podaje, iż m.in. stanowi on minimalną porcję informacji, w systemie konceptualnym odgrywa podstawową rolę (w tym pojawia się najczęściej w naszym doświadczeniu jako strukturalnie zorganizowana całość), jest osadzony w kulturze i systemie konceptualnym danej wspólnoty językowej, jest modelowany zgodnie z zasadami indukcji i stanowi typ definicji nastawionej na rozumienie. „Model kognitywny – zdaniem autorki – m.in. powiela strukturę myśli i znaczenia, a więc jest ucieleśniony, wyobrażeniowy, ekologiczny i ma cechy gestaltu".

3.9. Model lingwistyczny

Definicja jąkania wywodząca się z modelu lingwistycznego odnosi się jedynie do dwóch systemów lingwistycznych (fonologii i prozodii), ponieważ jąkanie z definicji narusza zasady tych dwóch systemów (Wingate 1984, za Hamre 1984: 247–249). Badacze jąkania zainteresowani *czynnikami językowymi* nie zajęli się odpowiednio lingwistycznymi metodami badania, ale nastąpiła znaczna zmiana w nacisku, jeżeli chodzi o lingwistykę w ostatnich latach. Ogólnie rzecz biorąc, była to zmiana skoncentrowania się na strukturze na koncentrowanie się na funkcjach językowych i indywidualnych różnicach w nabywaniu i używaniu języka (Muma 1978: 306).

Wnikliwe opisanie języka z lingwistycznego punktu widzenia zostało przedstawione przez Jakobsona (1968: 72–76; 1972, za Hamre 1984: 248), który stwierdził, że mowa wymaga dwóch czynności – *selekcji* jednostek (morfemów, fonemów itd.) oraz ich *łączenia*. Spisanie jednostek mowy, na których często występuje jąkanie, przedstawia prawdziwą sztukę w dużej ilości *lingwistycznych* badań pod kątem jąkania. Na przykład, badanie tzw. *lingwistycznych czynników* Browna (1938, 1945; St. Louis 1979) pokazuje, że jąkanie przeważnie występuje w przypadku:

– rozpoczynania zdania,

– częściej dłuższych aniżeli krótszych wyrazów (szczególnie w przypadku jąkania chronicznego),

– pewnych części mowy (częściej niż innych),

– spółgłosek bardziej niż samogłosek oraz
– akcentowanych bardziej aniżeli nieakcentowanych sylab.

W dużej mierze rezultaty te były potwierdzone przez wielu naukowców (patrz: dzienniki Bloodsteina, 1981; St. Louis 1979, za Hamre 1984: 248, Tarkowski 1999).

Dla językoznawcy ważna byłaby informacja na temat tego, czy jąkanie występuje na początku każdego zdania i w kilkusylabowych wyrazach ze spółgłoskami w nagłosie. Można by na to pytanie odpowiedzieć, iż jąkanie nie występuje w większości z nich. Językoznawca może dalej chcieć dowiedzieć się, czy zbadany został kontekst jąkania: syntaktyczny, semantyczny, fonologiczny i prozodyczny. Na co można odpowiedzieć przecząco, chociaż niektórzy badacze jąkania (m.in. Soderberg 1972) odkryli, że część otoczenia fonetycznego szczególnie sprzyja jąkaniu. Hamre (1984: 248) pisze, że

> w tym momencie językoznawca skomentuje to w następujący sposób: gdyby to można zweryfikować w próbce spontanicznej mowy, wówczas powinniśmy być w stanie opisać fonologiczne reguły dla pozycji jąkania. Jednakże, jak już zidentyfikujemy jąkanie w próbce mowy, prawdopodobnie będziemy chcieli też określić, czy występują jednocześnie struktury syntaktyczne, funkcje i związki semantyczne oraz cechy prozodyczne.

Wymiana taka pokazuje, że *czynniki* Browna nie są *lingwistyczne*, chyba, że przyjmiemy podejście kategoryzacji lingwistyki, które było popularne wcześniej (Muma 1978, 31, za Hamre 1984, 248). Niezależnie z jakiego powodu występuje zainteresowanie tym problemem (błędy w wymowie, jąkanie itd.), z językoznawczego punktu widzenia powinno się zaniechać koncepcji tradycyjnych „części mowy" na rzecz analiz składowych, docelowe pozycje powinno się zbadać pod kątem współwystępujących składowych odczasownikowych, rzeczownikowych, przysłówkowych i przymiotnikowych. Przyjęcie orientacji językoznawczej łączy się raczej z badaniami kontekstów jąkania niż jednostek (głoski, sylaby itd.), w przypadku których występuje jąkanie.

Jeśli jąkanie upodabnia się do pewnego wzoru językoznawczego lub współtowarzyszy pewnym kognitywnym i pragmatycznym zmiennym, to wtedy można się spodziewać znalezienia indywidualnych różnic w takich wzorcach. Badania takie byłyby bardzo pożyteczne w przypadku jąkających się dzieci, jako że różnice indywidualne występują w nabywaniu wszystkich systemów lingwistycznych. Mogą pojawić się ogólne wzorce, typowe dla jąkania, a badania Paula i Shriberga (1982) oraz Campbella i Shriberga (1982, za Hamre 1984: 248) pokazują, że można przewidzieć błędy w wymowie w pewnych aspektach (niefonetycznego) kontekstu. Grabias (1996: 80–90) podaje, że jąkanie można traktować jako opóźniony rozwój sprawności językowej, ale także jako zaburzenie płynnej realizacji ciągu fonicznego wraz z zaburzeniem intonacji i akcentu. Tarkowski (1999: 43–44) uważa, że „o ile w jąkaniu początkowym dominuje opóźniony rozwój systemowej sprawności językowej, to w jąkaniu zaawansowanym na pierwszy plan wysuwają się ograniczenia sprawności sytuacyjnej, społecznej i pragmatycznej". Ma to oczywiście bardzo ne-

gatywny wpływ na przebieg komunikacji językowej, zatem gotowość do niej jest znacznie zmniejszona.

Znając konteksty fonetyczne, sytuacyjne i inne, którym towarzyszy jąkanie, logopeda może przygotować ćwiczenia (kontrolowane łańcuchy sylab, wyrazów itp., okazje do odgrywania scenek dramowych itp.), poczynając od prostych i przechodząc do coraz trudniejszych. Taka analiza kontekstów, w których jąkanie pojawia się najczęściej, może dostarczać wzorców do dalszych obserwacji i analiz, co może przynieść wiele informacji o stopniu jąkania się dziecka (niezależnie od diagnozy częstotliwości jąkania, tempa mowy, stopnia stanów logofobicznych itp. (Chęciek 2001).

3.10. Model neurologiczny

Istnieją nieodparte dowody na to, że ludzki mózg jest unikatowo zaprojektowany dla operacji językowych (Lenneberg 1967; Milner 1976; Pribram 1971, za Hamre 1984: 249). W tabeli 1 określona definicje języka i jąkania, które dostosowują się do *neurolingwistycznej* perspektywy.

Część badań neurolingwistycznych jest szczególnie interesująca w przypadku jąkania. Od jakiegoś czasu wiadomo, że korowa i podkorowa stymulacja elektryczna tworzy bloki w mowie (jąkanie toniczne) i powtarzanie sylab (jąkanie kloniczne) u niektórych pacjentów (Penfield i Roberts 1966; Ojemann 1976, za Hamre 1984: 249). Co ciekawe, nawet przy dokładnym umiejscowieniu elektrod na bocznokomorowym wzgórku, co odkrył Ojemann, dysfluencje występowały u małej ilości pacjentów i jedynie sporadycznie. Oczywiście istnieją indywidualne różnice w neuronalnych procesach mowy, a ich zaburzenia są wyraźnie uwarunkowane i zależne od kontekstu, który nie jest znany, lecz prawdopodobnie zawiera trwające fonetyczne i prozodyczne zaktywizowanie.

Takie obserwacje mogą sugerować neurofizjologiczne procesy, które są zawarte w płynności mówienia, ale odbijanie dźwięku produkowane przez stymulację elektrodową obiegów mowy niewątpliwie różni się od elektrochemicznych fluktuacji, które występują w sposób naturalny podczas normalnej mowy. Zarówno w zdaniach płynnych i w zdaniach z jąkaniem u osób jąkających się wyraźnie występują odchylenia w neuronalnych procesach mowy (Agnello 1975; Conture, Brewer, McCall 1977 i inni, za Hamre 1984: 249). Podczas gdy stopień obwodowych neuromięśniowych aktywności, szczególnie tych pochodzących od struktur krtaniowych, wywoływał ogromne zainteresowanie w ostatnich latach, wielu naukowców dostarczyło też nieodpartych dowodów na to, że braki na wyższym poziomie, bardziej centralnego programowania mowy i języka mogą być przyczyną jąkania w spontanicznej mowie (Cooper i Allen 1977).

Zimmerman (1980a, za Hamre 1984: 249) był zwolennikiem interpretacji obwodowej reakcji w jąkaniu (na podstawie rezultatów swoich badań, w których sześć dorosłych jąkających się ujawniło wzorzec odchylania dolnej wargi i ruchu szczęki, ale również zaznaczył, że „związek czasowy i parametry kinematyczne, stojące za tym wzorcem, mogą być powodowane odgórnym systemem koordynacyjnym).

Elementy kognitywno-językowe występuję też w takim „odgórnym systemie koordynacyjnym" (Kent, Netsell i Abbs 1979), a niektóre elementy mogą być nienormalne u osób jąkających się. Zaburzenia towarzyszące wymowie też okazują się być główną cechą jąkania (Agnello 1975; Stromsta 1965), a to dowodzi, że wcześniejsze zaplanowanie (poza obwodowym poziomem „reakcji") jest wymogiem normalnej mowy (Buckingham i Hollien 1978).

Buckingham i Hollien (1978, za Hamre 1984: 250) zauważyli, że „bez wątpienia rozpoczynanie zdań jest szczególnie trudne w rozumieniu". Zaproponowali wyjaśnienie prawdopodobnego procesu związanego z rozpoczynaniem zdań i wydaje się prawdopodobne, że powodem jąkania może być zaburzenie tych procesów; duża ilość zająknięć występuje przy próbach rozpoczynania zdania. Nielogiczna byłaby sugestia, że zdarza się to z powodu anomalii słuchowego sprzężenia zwrotnego (Wingate 1970). Rosną też dowody na wsparcie hipotezy, że mowa motoryczna jest wcześniej planowana w długich fonetycznych łańcuchach. Z tego punktu widzenia w jąkaniu może występować kognitywno-językowe zaburzenie, wpływające na wcześniejsze planowanie, a nie przetwarzanie reakcji. Empiryczne dowody na ten pogląd są następujące: a) wyszukiwanie wyrazów okazuje się trudne dla wielu osób jąkających się, b) braki centralnego fonetycznego kodowania są znaczne u jąkających się, c) niespójności trwania powtarzanych jednostek mowy są w jąkaniu patogenetyczne, d) zlateralizowana funkcja półkul mózgowych różni się u osób jąkających się od niejąkających się (Hand i Haynes 1983), e) zaburzenia w wymowie (opisane wyżej) są charakterystyczne dla mowy osób jąkających się.

Jednym z najbardziej intrygujących pytań dla balbutologopedii jest to, w jakiej mierze mowa regulowana jest w sposób „z góry w dół" („otwarty węzeł"), a w jakiej – w sposób „z dołu do góry" („zamknięty węzeł"). Adams (1976, 1978, za Hamre 1984: 250) uporządkował dowody w obronie interpretacji „zamkniętego węzła", ale dodaje, że „zachowanie motoryczne związane jest bardziej z aktywnościami kognitywnymi, niż większość jest gotowa przyznać". Generalnie, dodał w dowodach to, że tempo wysuwania i odpowiedniego układania mięśni języka jest właściwe i można wesprzeć hipotezę prawie natychmiastowej reakcji w regulacji mowy. W podobny sposób Zimmerman (1980c) wskazywał na to, iż jąkanie może występować, ponieważ odruchy rdzenia mózgowego osób jąkających się są bombardowane wysoce nieregularnym sprzężeniem zwrotnym ze zmiennymi ruchami artykulacyjnymi.

Mimo że dowody są za taką interpretacją, iż jąkanie charakteryzuje się sporadycznymi nieregularnościami w języku i mowie, to przyszłe badania mogą wesprzeć hipotezy Zimmermana, że zaburzona reakcja motoryczna powoduje fenomen jąkania. Postępy w kierunku zrozumienia neuronalnej podstawy jąkania będą raczej ewolucyjne, niż rewolucyjne, a konieczne są badania zajmujące się wszystkimi aspektami neurolingwistycznego programowania.

Badania nad fenomenem jąkania wciąż trwają, także z neurobiologicznego punktu widzenia. Przyczynę podejmowanych badań także w Polsce (Szeląg 1996: 71–82) stanowi wciąż ten sam fakt, iż leczenie / terapia tego zaburzenia nie zawsze daje pożądane efekty. Badacze podejmują próby znalezienia czynników leżących

u podłoża jąkania, m.in. genetycznych, asymetrii półkulowej i subiektywnego przeżywania czasu, które uważane jest za podstawowy proces leżący u podłoża specjalizacji lewej półkuli mózgu w funkcjach mowy człowieka. Wyniki badań eksperymentalnych zapewne były, są i będą wykorzystywane w praktyce logopedycznej poprzez ułatwianie stawiania diagnozy, prognozowania, a także dostarczanie wskazówek odnośnie prowadzenia terapii. Pamiętać jednak należy, iż niezależnie od patogenezy jąkania istnieją klasyczne metody terapii, tak instrumentalnej, jak i psychoterapii, które stanowią *bazę terapeutyczną* i bez włączenia ich w początkowe stadia terapii nie może być mowy o efektach (Chęciek i in. 2002: 201–212).

Bibliografia

Adamczyk B., 1960, *Próba wyjaśnienia mechanizmu jąkania*, [w:] *Logopedia*, 2, s. 12–18

Adams J., 1978, *Theoretical issues for knowledge of results*, [w:] *Information processing in motor control and learning*, red. G. Stelmach, New York

Agnello J., 1975, *Laryngeal and articulatory dynamics of dysfluency interpreted within a vocal tract model*, [w:] *Vocal tract dynamics and dysfluency*, red. L. Webster, L. Furst, New York

Bates E., 1976, *Pragmatics and socioliguistics in child language*, [w:] *Normal ang deficient child language*, red. D. Moreheat, A. Moreheat, Baltimore

Bates E., 1979, *The ontogenesis of symbols: Cognition and communication in infancy*, New York

Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaioni L., Volterra V., 1977, *From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites*, [w:] *Interaction, conversation and development of language*, red. M. Lewis, L. Rosenblum, New York

Bloodstein O., 1961, *The development of stuttering: III. Teoretical and clinical implications*, „Journal of Speech and Hearing Disorders", 26, s. 67–82

Bloodstein O., 1969, *A Handbook on Stuttering*, Chicago

Bloodstein O., 1975, *Stuttering as tension and fragmentation*, [w:] *Stuttering: A second Symposium*, red. J. Eisenson, New York

Bloodstein O., 1981, *A Handbook on Stuttering*, Chicago

Bluemel C., 1957, *The riddle of stuttering*, Danville

Brown S., 1938, *Stuttering with relation to word accent and word position*, „Journal of Abnormal and Social Psychology", 33, s. 112–120

Brown S., 1945, *The loci of stutterings in the speech sequence*, „Journal of Speech Disorders", 10, s. 181–192

Bruner J., 1981, *The social context of language aqusition*, „Language and Communication", 1, s. 155–178

Buckingham I., Hollien H., 1978, *A neural model for language and speech*, „Journal of Phonetics", 6, s. 283–297

Campbell T., Shriberg L., 1982, *Associations among pragmatic functions, linguistic stress and natural phonological processes in speech-delayed children*, „Journal of Speech and Hearing Research", 25, s. 547–553

Chęciek M., 1991, *Rola pochwały i nagany w terapii logopedycznej jąkających się dzieci (w ujęciu szkoły amerykańskiej)*, [w:] *Logopedia*, 18, PTL, Lublin, s. 27–36

Chęciek M., Pielecki A., Bartkowicz Z., Pankowska D. 1999, *The Complex Short-Term Therapy of Stuttering: The Program and Effectiveness*, [w:] *Communication and its Disorders: A Science in Progress. Proceedings 24th Congress International Association of Logopedics and Phoniatrics.* Volume II. red. P.H. Dejenckere, H.F.M. Peters, Amsterdam

Chęciek M., 2000, *Korygowanie zaburzonej realizacji spółgłosek i samogłosek u jąkających się*, [w:] *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowa, Warszawa, s. 65–83

Chęciek M., 2001, *Kwestionariusz Cooperów do Oceny Jąkania. Zarys Terapii. Podręcznik*, Lublin

Chęciek M., Bartkowicz Z., Pielecki A., Węsierska K., 2002, *Postępy terapii jąkających się dzieci i młodzieży prowadzonej w warunkach turnusowych*, [w:] *Logopedia*, 30, Lublin, s. 201–212

Chomsky N., 1964, *Syntactic structures*, The Hague

Chomsky N., 1977, *Recenzja książki B.F. Skinnera „Verbal Behavior"*, [w:] *Lingwistyka a filozofia – współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, red. B. Stanosz, Warszawa, s. 23–81

Chomsky N., 1977, *O pewnych empirycznych założeniach współczesnej filozofii języka*, [w:] *Lingwistyka a filozofia*, red. K. Czarnota, Warszawa, s. 270–308

Conture E., Brewer D., McCall L., 1977, *Laryngeal behavior during stuttering*, „Journal of Speech and Hearing Research", 20, s. 661–668

Cooper M., Allen G., 1977, *Timing control accuracy in normal speakers and stutterers*, „Journal of Speech and Hearing Research", 20, s. 55–71

Eisenson J., 1975, *Stuttering as a perseverative behavior*, [w:] *Stuttering: A second symposium*, red. J. Eisenson, New York

Eisenson J., Horowitz E., 1945, *The influence of proposisionality on stuttering*, „Journal of Speech Disorders", 10, s. 193–197

Fairbanks G., 1954, *Systematic research in experimental phonetics I: A theory of the speech mechanism as a servosystem*, „Journal of Speech and Hearing Disorders", 19, s. 133–139

Flanagan B., Goldiamond I., Azrin N., 1958, *Operants stuttering: the control of stutterin behavior through response contingent cosequences*, „Journal of Experimental Analysis of Behavior", 1, s. 173–177

Fransella F., 1972, *Personal change and reconstruction*, New York

Goldman-Eisler F., 1958, *The predictability of words in context and the length of pauses in speech*, „Language and Speech", 1, s. 226–231

Goodglass H., Kaplan E., 1972, *The assessment of aphasia and related disorders*, Philadelphia

Grabias S., 1996, *Typologia zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*, [w:] *Logopedia*, 23, PTL, Lublin, s. 79–90

Hamre C.E., 1984, *Stuttering as a cognitive-linguistic disorder*, [w:] *Nature and Treatment of Stuttering: New directions*, red. R.F. Curlee, W.H. Perkins, San Diego, s. 237–257

Hamre C., Harn W., 1979, *The effects of masking on apraxia: Evidence from spectrographic data*, [w:] *Current issues in the phonetic sciences*, red. H. Hollien, P. Hollien, Amsterdam

Hand C., Haynes W., 1983, *Linguistic processing and reaction time difference in stutterers and nonstutterers*, „Journal of Speech and Hearing Research", 26, s. 181–185

Hebb D., 1949, *The organization of behavior,* New York
Jakobson R., 1968, *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*, The Hague
Johnson W., 1946, *People in quandaries*, New York
Klingbeil G., 1939, *The historical background of the modern speech clinic*, „Journal of Speech Disorders", 4, s. 115–132
Korzybski A., 1933, *Science and sanity*, Lancaster
Kuniszyk-Jóźkowiak W., 1996, *Akustyczna analiza i stymulacja płynności mówienia,* Lublin
Lenneberg E., 1967, *Biological foundations of language*, New York
Louis S.K., 1979, *Linguistic and motor aspects of stuttering,* [w:] *Speech and language: Advances in basic research and practice,* red. N. Lass, vol. 1, New York
Milisen R., 1938, *Frequency of stuttering with anticipation of stuttering controlled*, „Journal of Speech Disorders", 3, s. 207–214
Milner E., 1976, *CNS maturation and language acquisition*, [w:] *Studies in neurolinguistics,* red. H. Whitaker, H.A. Whitaker, New York
Muma J., 1978, *Language handbook*, New York
Mysak E., 1966, *Speech pathology and feedback theory*, Springfield
Nowakowska-Kempna I., 1995, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa
Ogden C., Richards I., 1945, *The meaning of meaning*, New York
Ojemann G., 1976, *Subcortical language mechanisms*, [w:] *Studies in neurolinguistics,* vol. 1, red. H. Whitaker, H.A. Whitaker, New York
Paul R., Shriberg L., 1982, *Associations between phonology and syntax in speech – delayed children*, „Journal of Speech and Hearing Research", 25, s. 536–547
Penfield W., Roberts L., 1966, *Speech and brain mechanisms,* New York
Pribam K., 1971, *Language of the brain,* New Jersey
Prutting C., Kirchner D., 1983, *Applied pragmatics*, [w:] *Pragmatic assessment and intervention issues in language,* red. C. Prutting, T. Gallagher, San Diego
Prutting C., Elliott J., 1979, *Synergy: Toward a model of language*, [w:] *Speech and language: Advances in basic research and practice,* red. N. Lass, vol. 1, New York
Riper van Ch., 1982, *The Nature of Stuttering,* New York
Saussure de F., 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego,* wstęp i przyp. K. Polański, Warszawa
Schuell H., Jenkins J., Jimenez-Pabon E., 1964, *Aphasia in adults,* New York
Searle J., 1983, *Intentionality*, New York
Shames G., 1975, *Operant conditioning and stuttering*, [w:] *Stuttering: A Second Symposium*, red. J. Eisenson, New York
Sigel I., Cocking R., 1977, *Cognition and communication: A dialectic paradigm for development*, [w:] *Interaction, conversation and the development of language,* red. M. Lewis, L. Rosenblum, New York
Skinner B., 1957, *Verbal behavior*, New York
Soderberg G., 1972, *The context effect: stuttering as a function of interactions between phonetic features,* ASHA, 14, s. 472
Starkweather C.W., 1995, *A Simple Theory of Stuttering*, „Journal of Fluency Disorders", 2, IFA, s. 91–116
Street R., 1983, *Noncontent speech convergence and divergence in adult – child interactions*, [w:] *Communications yearbook 7,* red. R. Bostrom, Beverly Hills
Stromsta C., 1965, *A spectrographic study of dysfluencieslabeled as stuttering by parents*, [w:] *De Therapia Vocis et Loquellae,* 1, s. 317–320

Szeląg E., 1996, *Nurobiologiczne korzenie jąkania*, [w:] *Biuletyn PSTM*, 6, Lublin, s. 71–82
Tarkowski Z., 1999 *Jąkanie*, Warszawa
Tough J., 1977, *The development of meaning*, London
Travis L., 1940, *The need for stuttering*, „Journal of Speech Disorders", 5, s. 193–202
Wells G., 1981, *Learning through interaction*, New York
Whorf B., 1956, *Language, thought and reality*, Cambridge
Williams D., 1957, *A point of view about stutterin*, „Journal of Speech and Hearing Disorders", 22, s. 390–397
Wingate M., 1976, *Stuttering theory and treatment*, New York
Wingate M., 1984, *Definition in the problem*, „Journal of Speech and Hearing Disorders", 49, s. 429–431
Wingate M., 1984, *Stuttering as a Prosodic Disorder*, [w:] *Nature and Treatment of Stuttering: New directions*, red. R.F. Curlee, W.H. Perkins, San Diego
Wyatt G., 1969, *Language learning and communication disorders in children*, New York
Zimmerman G., 1980, *Articulatory dynamics of fluent utterances of stutterers and nonstutterers*, „Journal of Speech and Hearing Research", 23, s. 95–107

Stuttering as a cognitive and linguistic impairment

Abstract

The author makes results of studies on language development by C.E. Hamre (1984) a starting-point of his own considerations to the sphere of normal fluent speech development as opposed to stutter (non-fluent) speech development. Definitions of both language and stutter taking from eleven different conceptual language models were compared, e.g. 1) the behavioural model: stutter is classically and/or instrumentally conditioned behaviour; 2) the pragmatic model: stutter differs in communicative features from fluent speech; 3) the cognitive model: stutter reflects wrong functioning of cognitive processes; 4) the linguistic (structural) model: stutter is limited using of phonological and prosodic rules; 5) the neurological model: stutter reflects occasional inability to process language rules and/or requirements of performance. The sociological, general, semantic (logic), psychoanalytical, statistical, and cybernetic models of language were also discussed.

Results of experimental studies are (and will be) used in speech therapy through facilitation of diagnosis and prognosis. They may also be of some advice to conduct therapy.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Elżbieta Okarma

Wady wymowy u dzieci z klas „zerowych" na terenie gminy Zielonki (województwo małopolskie) - analiza ilościowa

Od 1997 roku pracuję na etacie logopedy w Urzędzie Gminy Zielonki (woj. małopolskie) i obejmuję opieką logopedyczną uczniów pięciu szkół podstawowych i dwóch przedszkoli na terenie tej gminy. W trakcie mojej pracy zawodowej (jako logopeda od 1988 r.), stwierdzam coraz większą liczbę dzieci z wadami wymowy. Dlatego też postanowiłam w trakcie bardziej systematycznych badań w tym samym środowisku określić skalę tego zjawiska, rodzaj najczęściej występujących wad wymowy i ewentualnie zmienność tego zjawiska w czasie.

Metody badań

Badaniom logopedycznym zostało poddanych 613 dzieci z klas zerowych w pięciu szkołach podstawowych w gminie Zielonki: Bibice, Korzkiew, Owczary, Wola Zachariaszowska i Zielonki. Badania prowadzono podczas czterech lat szkolnych: 1998/99, 1999/2000, 2000/01 i 2001/02.

Dzieci poddawano rutynowym badaniom logopedycznym, wykorzystując kwestionariusz obrazkowy Antoniego Balejki (1992) oraz kwestionariusz obrazkowy Genowefy Demel (1998). Wyniki badań zapisywano na kartach obserwacji. Stwierdzone wady kategoryzowałam według klasyfikacji objawowej G. Demel (1979). W niektórych przypadkach, w celu potwierdzenia mojej diagnozy, kierowałam dzieci na dodatkowe badania psychologiczne. Pozwalało to wówczas określić niekiedy przyczyny występujących wad wymowy.

Zdaję sobie sprawę, że przyjęty przeze mnie podział na poszczególne kategorie wad jest przybliżony. Wynika to z faktu, często zresztą podnoszonego w literaturze przedmiotu, że w polskiej logopedii nie ma jak dotąd ogólnie akceptowanej terminologii. Poszczególne określenia są zaczerpnięte z rozmaitych dyscyplin, często mają

tożsame zakresy znaczeniowe pojęć, co skutkuje niekonsekwencją terminologiczną (Grabias 1997; Jastrzębowska 2001; J. Ożdżyński red. 1994).

Na potrzeby prezentowanych w tej pracy badań wyróżniono następujące kategorie wad:

1. Dyslalia:
– seplenienie międzyzębowe (interdentalis),
– parasygmatyzm,
– seplenienie boczne,
– reranie (rotacyzm i pararotacyzm),
– nieprawidłowa wymowa głosek „k" i „g"
– bezdźwięczność,
– nosowanie,
– dyslalia wieloraka;
2. Jąkanie;
3. Alalia (dyslalia całkowita).

W kategorii „dyslalia wieloraka" znalazły się wszystkie przypadki wystąpienia u ucznia więcej niż jednej wady (ze wszystkich kategorii wymienionych powyżej) oraz innych, rzadszych, jak np.:

– brak realizacji głosek wargowo-zębowych „w" i „f",
– brak realizacji głoski „l",
– redukcja grup spółgłoskowych,
– wadliwa wymowa samogłosek ustnych.

W obliczeniach statystycznych poddano analizie częstość występowania poszczególnych kategorii wad w dwóch grupach wyodrębnionych ze względu na płeć dziecka (dziewczynki i chłopcy). Ponadto, w przypadkach dyslalii wielorakiej, dokonano analizy kategorii i liczby współwystępujących wad w odniesieniu do obydwu grup.

Wyniki i dyskusja

W dziedzinie badań, które prowadziłam, często pojawiają się wątpliwości metodologiczne, np. 1) czy termin „nieprawidłowa wymowa" jest precyzyjny, ponieważ w wielu przypadkach może wchodzić w grę także opóźniony rozwój mowy; 2) gdy „brak realizacji określonych głosek", to może nie być wada tylko niedokończony rozwój mowy; 3) a w „redukcja grup spółgłoskowych" mogą być ukryte silne wpływy gwarowe i cechy języka mówionego. Wydaje się, że w przypadkach, które uwzględniłam w swoim opracowaniu nie zachodzą takie podejrzenia, ponieważ w ogromnej większości dzieci wykazywały więcej niż jedną wadę. Ponadto, dzieci te były obserwowane i badane przez dłuższy czas, zwykle co najmniej rok do dwu lat.

Ogółem w latach 1998/99 do 2001/02 przebadano 613 uczniów z klas „0", Stwierdzono, że różne wady wymowy występowały aż u 233 spośród nich, co stanowiło 38% badanej próby (tabela 1).

Rok szkolny	Liczba zbadanych uczniów			Liczba uczniów, u których stwierdzono wady wymowy		
	dziewczęta	chłopcy	razem	dziewczęta	chłopcy	razem
1998/1999	74	83	157	22	34	56
1999/2000	74	71	145	19	32	52
2000/2001	72	82	154	28	44	72
2001/2002	80	77	157	20	34	54
Razem	**300**	**313**	**613**	**89**	**144**	**233**

Tabela 1. Liczba przebadanych uczniów z klas „0" i liczba uczniów, u których stwierdzono wady wymowy

Źródło: badania własne

Uzyskany wskaźnik, pomimo że stosunkowo wysoki, nie odbiega od wyników badań nad zaburzeniami mowy przeprowadzonymi w Polsce od końca lat pięćdziesiątych XX w. Wykazano w nich bowiem, że zaburzenia mowy występują u kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu procent uczniów w młodszym wieku szkolnym (np. Demel 1959; Styczek 1980; Sawa 1990).

Wśród 233 uczniów z wadami wymowy było zdecydowanie więcej chłopców niż dziewcząt (tabela 1). Chłopcy stanowili aż 61,7% w badanej próbie, a różnica w występowaniu wad między chłopcami i dziewczętami była statystycznie istotna (test $chi^2 = 12,87$, $p<0,001$).

Stwierdzono, że najczęściej występującą pojedynczą wadą wymowy było seplenienie (43,3%), przy czym najpowszechniejszym sposobem realizacji głosek dentalizowanych był parasygmatyzm (tabela 2), czyli nie najtrudniejsza postać sygmatyzmu. Na drugim miejscu odnotowano występowanie rotacyzmu (reranie). Podobną frekwencję poszczególnych wad wymowy u polskich dzieci stwierdzili już wcześniej inni autorzy (np. Demel 1959; Nitendel-Bujakowa 1975; Jastrzębowska 1993).

Badania niniejsze wykazały, że kilka z diagnozowanych wad występowało znacznie częściej u chłopców niż u dziewcząt. Parasygmatyzm występował w 58,8% u chłopców, reranie w 69,6%, a dyslalia wieloraka pojawiła się w 68,3% (tabela 2). Obliczenia statystyczne wykazały, że stwierdzone różnice były istotne tylko w przypadku dyslalii wielorakiej ($chi^2 = 13,88$, $p<0,001$). W przypadku rerania i parasygmatyzmu różnice były bliskie istotności na poziomie 0,05, ale liczebność próby była niewielka, co wpływa niekorzystnie na siłę testu.

Rok szkolny	Kategoria wad									RAZEM
	SM	PS	SB	R	NKG	BEZ	DysW	JĄK	AL	
1998/1999										
dziewczęta	5	7		1			8	1		22
chłopcy	6	6		6			16			34
1999/2000										
dziewczęta	1	6		2			10			19
chłopcy	1	12		3			16			32
2000/2001										
dziewczęta	5	11		3			9			28
chłopcy	5	15		4			19	1		44
2001/2002										
dziewczęta	6	4	1	1			6	1	1	20
chłopcy	4	7		3			20			34
dziewczęta	**17**	**28**	**1**	**7**			**33**	**2**	**1**	**89**
chłopcy	**16**	**40**	**–**	**16**			**71**	**1**	**–**	**144**
RAZEM	**33**	**68**	**1**	**23**			**104**	**3**	**1**	**233**

Tabela 2. Liczba wad wymowy (według wyróżnionych kategorii) wśród uczniów klas „zerowych".

Skróty literowe oznaczają: SM (seplenienie międzyzębowe – interdentalis), PS (parasygmatyzm), SB (seplenienie boczne), R (rotacyzm i pararotacyzm), NKG (nieprawidłowa wymowa głosek „k" i „g"), BEZ (bezdźwięczność), DysW (dyslalia wieloraka), JĄK (Jąkanie), AL (Alalia)

Źródło: badania własne

Interesujące jest to, że aż 16,4% wszystkich badanych dzieci (a wśród dzieci ze stwierdzonymi wadami było to aż 44,6%) wykazywało wady złożone, czyli więcej niż jedną wadę wymowy. Prawie identyczną frekwencję wystąpienia wad złożonych wykazała Jastrzębowska (1993) na Opolszczyźnie.

W kategorii wad wymowy określonej na potrzeby niniejszego opracowania jako „dyslalia wieloraka" (104 przypadki) współwystępowało od dwóch aż do pięciu indywidualnie rozpoznawalnych wad (tabela 3). Dwie wady współwystępowały w 65 przypadkach (62,5%), trzy w 31 przypadkach (29,8%), cztery w 7 przypadkach (6,8%), a pięć tylko w 1 przypadku (0,9%). W jedynym stwierdzonym przypadku współwystępowania aż 5 wad stwierdzono: parasygmatyzm, rotacyzm, nieprawidłową wymowę głosek „k" i „g", brak realizacji głosek wargowo-zębowych „w" i „f" oraz brak realizacji głoski „l" (tabela 3). Parasygmatyzm występował aż w 87 przypadkach dyslalii wielorakiej (83,6%), rotacyzm i pararotacyzm w 70 (67,3%), seplenienie międzyzębowe w 39 (37,5%), bezdźwięczność w 12 (11,6%), redukcja grup spółgłoskowych w 9 przypadkach (8,6%), seplenienie boczne w 9 (8,6%), nieprawidłowa wymowa głosek „k" i „g" w 6 (5,8%), brak realizacji głosek wargowo-zębowych „w" i „f" w 6 (5,8%), nosowanie w 5 (4,8%), wadliwa wymowa samogłosek ustnych w 5 (4,8%), brak realizacji głoski „l" w 3 (2,9%).

Najczęściej stwierdzonymi współwystępującymi wadami była konfiguracja dwóch wad: parasygmatyzm plus rotacyzm (ewentualnie pararotacyzm), który wystąpił u 30 badanych, czyli w 28,8% stwierdzonych przypadków dyslalii wielorakiej (tabela 3). Drugim co do częstości układem wad był układ: parasygmatyzm plus seplenienie międzyzębowe, który wystąpił u 15 badanych (14,4%).

Lp.	Płeć	Rodzaje wad
1	dziewczynka	R, GRZ
2	dziewczynka	SM, PS, WSU
3	chłopiec	PS, R
4	chłopiec	SM, PS
5	chłopiec	PS, BEZ,R
6	chłopiec	PS,R
7	chłopiec	PS, SM, R
8	chłopiec	BEZ, R, PS
9	chłopiec	PS, SM
10	chłopiec	BEZ, R, PS
11	chłopiec	WSU, R, PS, RGS
12	chłopiec	SM, PS
13	chłopiec	SM, R
14	chłopiec	SM, PS, WSU, R
15	chłopiec	R, PS
16	chłopiec	BEZ, R, PS
17	chłopiec	PS, SM
18	chłopiec	R, PS
19	chłopiec	SM, PS
20	chłopiec	PS, SM
21	chłopiec	SM, PS
22	chłopiec	PS, R, BL
23	dziewczynka	R, PS
24	dziewczynka	PS, SM
25	dziewczynka	PS, R
26	dziewczynka	PS, SM, SB
27	dziewczynka	SM, R, PS, BWZ
28	chłopiec	PS, R
29	chłopiec	SM, PS
30	chłopiec	BEZ, R, PS
31	dziewczynka	PS, SM, R
32	chłopiec	PS, R
33	chłopiec	BWZ, PS

34	chłopiec	NKG, PS, RGS, R
35	dziewczynka	SM, R
36	chłopiec	N, SM
37	chłopiec	PS, R, BL
38	dziewczynka	PS, R, BWZ
39	dziewczynka	NKG, PS
40	dziewczynka	R, PS
41	dziewczynka	R, PS
42	dziewczynka	PS, SM, SB
43	dziewczynka	BWZ, R, PS
44	dziewczynka	R, PS
45	chłopiec	PS, R
46	dziewczynka	PS, R
47	chłopiec	R, PS
48	chłopiec	PS, R
49	chłopiec	BWZ, PS
50	chłopiec	PS, R, SM
51	chłopiec	R, SM
52	chłopiec	N, PS
53	chłopiec	PS, R, RGS
54	dziewczynka	N, R, PS
55	dziewczynka	SM, R
56	chłopiec	R, SM, SB, PS
57	chłopiec	R, PS
58	chłopiec	PS, R
59	dziewczynka	R, PS
60	dziewczynka	SB, SM
61	chłopiec	PS, SM
62	chłopiec	NKG, BWZ, R, BL, PS
63	dziewczynka	NKG, R, SM
64	dziewczynka	NKG, PS, R, RGS
65	chłopiec	PS, R, RGS
66	dziewczynka	PS, R
67	dziewczynka	PS, R
68	dziewczynka	R, PS
69	chłopiec	PS, R, SM
70	chłopiec	PS, R, RGS
71	dziewczynka	PS, SM
72	dziewczynka	SM, BEZ

73	dziewczynka	PS, R
74	dziewczynka	PS, R
75	dziewczynka	PS, SM
76	dziewczynka	SM, SB
77	dziewczynka	SM, SB, R
78	chłopiec	PS, R, WSU
79	chłopiec	PS, SM, R
80	chłopiec	N, BEZ
81	chłopiec	SM, SB
82	dziewczynka	N, PS, SM
83	chłopiec	R, BEZ, PS
84	chłopiec	BEZ, R, PS, RGS
85	chłopiec	PS, SM
86	chłopiec	PS, R
87	chłopiec	PS, SB, SM
88	chłopiec	PS, R
89	chłopiec	PS, SM, R
90	chłopiec	PS, R, RGS
91	chłopiec	SM, SB
92	dziewczynka	BEZ, PS
93	dziewczynka	PS, R
94	dziewczynka	NKG, PS
95	dziewczynka	PS, RGS
96	chłopiec	PS, R
97	chłopiec	PS, R
98	chłopiec	PS, R
99	chłopiec	PS, R
100	chłopiec	PS, BEZ
101	chłopiec	R, SM
102	chłopiec	PS, SM
103	chłopiec	SM, R
104	chłopiec	PS, R, WSU

Tabela 3. Liczba i rodzaj współwystępujących wad u 104 uczniów, u których stwierdzono dyslalię wieloraką

Skróty literowe oznaczają: SM (seplenienie międzyzębowe), PS (parasygmatyzm), SB (seplenienie boczne), R (rotacyzm i pararotacyzm), NKG (nieprawidłowa wymowa głosek „k" i „g"), BEZ (bezdźwięczność), N (nosowanie), WSU (wadliwa wymowa samogłosek ustnych), BWZ (brak realizacji głosek wargowo-zębowych „w" i „f"), BL (brak realizacji głoski „l"), RGS (redukcja grup spółgłoskowych)

Źródło: badania własne

Prezentowane w niniejszej pracy badania przeprowadzono na dość jednorodnej grupie badanych – dzieci pochodzących z obszarów wiejskich. Uzyskane wyniki pokazały interesującą możliwość poszerzenia tych badań o aspekt socjolingwistyczny. Dlatego też zostały już podjęte badania porównawcze na tej samej grupie wiekowej dzieci ze szkół miejskich z terenu Krakowa. Uzyskanie takich danych pozwoli na dokonanie porównań między środowiskiem wiejskim i miejskim, zwłaszcza w aspekcie poziomu wykształcenia rodziców dzieci.

Bibliografia

Balejko A., 1992, *Kwestionariusz obrazkowy do badania mowy i prowadzenia terapii logopedycznej*, Białystok

Demel G., 1979, *Wady wymowy*, Warszawa

Demel G., 1998, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa

Demel M., 1959, *Kilka liczb i uwag dotyczących mowy i głosu dzieci szkolnych*, „Życie Szkoły", nr 2

Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia", t. 10

Jastrzębowska G., 1993, „Stan i perspektywy opieki logopedycznej nad dziećmi w młodszym wieku szkolnym w województwie opolskim", praca doktorska, Uniwersytet Opolski.

Jastrzębowska G., 2001, *Dyslalia*, [w:] *Logopedia, pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Uniwersytet Opolski, Opole

Nitendel-Bujakowa E., 1975, *Logopedyczne aspekty dojrzałości szkolnej*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" nr 5

Ożdżyński J., red., 1994, *Polska terminologia logopedyczna*, Kraków

Ożdżyński J., Surowaniec J., 2000, *Teoria i praktyka terminologii logopedycznej*, Kraków

Sawa B., 1990, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa

Styczek I., 1980, *Logopedia*, Warszawa

Pronunciation defects of pre-school children in Zielonki commune (a quantitative analysis)

Abstract

Some basic logopaedic tests (with use of A. Balejko's and G. Demel's picture questionnaires) showed language disorders with preschool (so called "zero" form) children. The disorders were then categorized according to symptomatic classification by G. Demel.

In total, 613 pupils were examined and 235 (38,4%) of them (mainly boys) suffered from different speech disorders. Boys suffer from parasigmatism, rhotacism, and multiple dyslalia more often.

In the category of speech disorders called "multiple dyslalia", there were from two up to five separate disorders that coexisted. The most often coexisted disorders were parasigmatism with rhotacism or pararhotacism (28,8% of ascertained cases). The second, as regards to frequency, was the coexistence of parasigmatism and interdental lisping (14,4% of cases).

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Anna Mamica

Rozległe zaburzenia rozwojowe „inaczej niesprecyzowane" - analiza indywidualnego przypadku*

Impulsem do napisania tego artykułu był przypadek chłopca, którego poznałam pracując w jednym z krakowskich przedszkoli, w oddziale specjalnym. Chłopiec ten miał uczęszczać do oddziału integracyjnego dla dzieci sześcioletnich, przygotowujących do szkoły podstawowej. Nie był agresywny czy niebezpieczny dla otoczenia. Przeciwnie, skupiony na sobie, na własnych zabawach, zainteresowaniach, wyprzedzał swoich rówieśników w niektórych sferach rozwoju i wydawać by się mogło, że nie potrzebuje nikogo do zabawy. Max – takie jest imię chłopca, miał uczęszczać do przedszkola, by nauczyć się bawić z dziećmi, by zachowywać się tak jak dzieci w jego wieku i wreszcie po to, by wkrótce pójść do szkoły. W przedszkolu miała towarzyszyć chłopcu terapeutka, by pomagać mu w nauce i zabawie, by zapobiegać sytuacjom trudnym dla Maxa i dla innych dzieci.

Niestety, nauczycielka prowadząca grupę, nie zgodziła się by chłopiec do niej uczęszczał. Dzisiaj, z perspektywy czasu wiem, iż była to decyzja spowodowana nieznajomością problematyki zaburzeń zachowania występujących u Maxa i podobnych mu dzieci.

W moim artykule przedstawiłam przypadek dziecka z rozległymi zaburzeniami rozwojowymi, z których kilka można określić jako zaburzenia autystyczne lub elementy zespołu Aspergera. Nie jest to autyzm ani zespół Aspergera, lecz rozległe zaburzenie rozwojowe inaczej niesprecyzowane – jednostka chorobowa bardzo rzadka, tym samym nieznana nauczycielom czy rodzicom dzieci „zdrowych" (w normie intelektualnej).

Chciałabym tu wyjaśnić istotę tego zaburzenia i problem nieprawidłowej komunikacji z nim związany, a następnie – przedstawić skuteczne rozwiązanie.

* Niniejszy artykuł jest fragmentem mojej pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem prof. Teodozji Rittel w Zakładzie Logopedii Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Praca w całości dostępna jest w Bibliotece Głównej AP. Koncentruje się na praktycznym aspekcie przeprowadzonych badań (analiza wywiadu z matką dziecka i terapeutą prowadzącym).

1. Informacja o badanym dziecku

Max urodził się jako pierwsze dziecko dwudziestokilkuletnich rodziców. Ciąża przebiegała bez zakłóceń. Dziecko przyszło na świat dwanaście dni przed terminem na skutek prowokacji (oxytocyna), ze względu na nagły skok ciśnienia u matki. Urodził się zdrowy i silny chłopiec (10 punktów skali Appgar). Niemowlę rozwijało się dobrze nie wzbudzając obaw rodziny i lekarzy.

Rodzice zaczęli się niepokoić, gdy Max miał około ośmiu miesięcy. Zauważyli, iż chłopiec lubił bawić się pudełeczkami po kremach, otwierając je, zamykając i kręcąc w dłoniach. W tym okresie Max fascynował się również pozytywkami i zabawkami grającymi. Na ich widok reagował głośnym, nienaturalnym śmiechem i machaniem rękami, wydawaniem dziwnych dźwięków (*uuuuuu*). Reakcje te wydały się rodzicom zbyt intensywne i nieadekwatne.

Kiedy Max skończył dziesięć miesięcy zaczął stawiać samodzielnie pierwsze kroki. Uwielbiał biegać, na spacerze nie potrafił zatrzymać się ani przy piaskownicy, ani przy innych dzieciach, tylko bezustannie biegał. Rodzice zauważyli, że chłopiec biega bez zwracania uwagi na przeszkody, ma kłopoty z koordynacją wzrokowo-ruchową, często przewraca się. Wyglądało to na jakieś dziwne zaburzenia równowagi, bo przewracał się przecież na prostej drodze. I przewracał się również jakoś inaczej – nie na rączki czy kolana, ale głową prosto o ziemię. Rodzice w obawie, by nie zrobił sobie krzywdy przez kilka miesięcy chodzili z nim na specjalnej uprzęży (do 18. miesiąca życia).

Jednocześnie zaczęły ujawniać się autostymulacje: skakanie w miejscu, machanie rękami, kompulsywne przywiązanie do niektórych zabawek i przedmiotów (którymi obsesyjnie kręcił), przy jednoczesnym widocznym braku zainteresowania normalnymi zabawami i zabawkami. W miarę upływu czasu autostymulacje zmieniały się (zastępowały jedna drugą) – wkładanie wszystkiego do buzi, kręcenie włosów, szczypanie skóry, kręcenie przedmiotami, kręcenie palcami, postukiwanie itp.

Nie potrafił na dłużej skupić uwagi na przedmiotach, osobach, zabawach. Był jednak stosunkowo spokojnym, zupełnie nieagresywnym dzieckiem, miał dobry kontakt z dorosłymi, natomiast słaby z rówieśnikami (nie potrafił się z nimi bawić samodzielnie, nie chciał podporządkowywać się innym, tak jak to robią normalnie rozwijające się dzieci). Bezustannie czymś się stymulował. Nie wykazywał spontanicznej ciekawości, nie zadawał pytań. Jednocześnie bardzo wcześnie przejawiał talent matematyczny (opanował tabliczkę mnożenia, zrozumiał pojęcie liczby ujemnej, sam nauczył się dodawać liczby trzycyfrowe, potrafił bardzo dobrze koncentrować się na tekstowych zadaniach matematycznych, przy generalnych problemach

z pamięcią słuchową), który jednak przeradzał się często w zachowania kompulsywne (przeliczanie wszystkiego, co możliwe, zainteresowanie tylko liczbami, pomijając treść merytoryczną).

1.1. Diagnoza

Max przebywał do 9. miesiąca życia w Stanach Zjednoczonych. Wyjeżdża tam dość często na wakacje (do rodziny ojca). Tam też zrobiono mu pierwsze badania i postawiono diagnozę (badania w szpitalu dziecięcym w Denver). Były to specjalistyczne badania neurologiczne oraz genetyczne, które nie wykazały żadnych nieprawidłowości. Na podstawie obserwacji zachowania Maxa, w którym występowały pewne nieprawidłowości, postawiono diagnozę (diagnoza: w Denver w Ambulatorium Diagnostycznym przy Instytucie Johna F. Kennedy'ego). Diagnoza została postawiona przez zespół w składzie: psycholog kliniczny, psychiatra, specjalista od mowy i języka („logopeda") oraz specjalista od problemów ruchowych. Brzmiała: Rozległe Zaburzenia Rozwojowe, inaczej niesprecyzowane (*Pervasive Developmental Disorder not otherwise specified – PDDnos*). Zaburzenia rozwojowe Maxa wykazały również elementy zespołu Aspergera, głównie ze względu na normalny poziom inteligencji przy jednoczesnych zaburzeniach społecznych i zabawowych.

1.2. Max przed rozpoczęciem terapii (do 4. roku życia)

Max jest dzieckiem bardzo inteligentnym, dlatego też dość łatwo umiał zjednać sobie najbliższych, aby przeprowadzać własną wolę. Rodzina chłopca niezbyt protestowała, gdyż proponowana im wtedy terapia „chodzenia za dzieckiem" tłumaczyła nawet najdziwniejsze zachowania dobrem chłopca. Max był stosunkowo miłym, dającym się lubić dzieckiem, bez szczególnie uciążliwych trudnych zachowań. Max przebywając na polu lubił chodzić swoimi ulubionymi ścieżkami, huśtać się zawsze na tej samej huśtawce. Bardzo sprytnie potrafił wytłumaczyć babci zalety pójścia właśnie tą „jego drogą" do tego „jego miejsca". Problemy pojawiały się, gdy ulubiona huśtawka była zajęta przez inne dziecko i na ulubionej ławce też ktoś siedział. Bardzo trudno było mu ustąpić. Był mało elastyczny w swoich zachowaniach, jednakże dało się z nim „negocjować".

Na placu zabaw nie nawiązywał samodzielnie kontaktów z rówieśnikami, lecz pytał o nich babcię, na przykład kiedy dane dziecko się urodziło, czy ile ma lat lub w jakim wieku będzie za dwanaście lat. Domagał się powtarzania po kilkanaście razy tych samych opowieści, bajek, zanudzał dorosłych ciągle tymi samymi pytaniami. Powtarzał te same wypowiedzi, często oczywiste (np. po tysiąc jest tysiąc jeden), jeśli zadawał pytania, zazwyczaj nie słuchał odpowiedzi, ze słyszanych wypowiedzi wyłapywał jedynie liczby.

Pierwsze słowa zaczął mówić około 2,5 roku życia i dość długo miał kłopoty z mową bierną – ze zrozumieniem bardziej skomplikowanych wypowiedzi, poleceń najbliższego otoczenia oraz środowiska przedszkolnego. Będąc w USA w czasie dłuższej wizyty (6 miesięcy w okresie gdy kończył trzy i zaczynał cztery lata – wte-

dy postawiona została diagnoza), uczęszczał równolegle do przedszkola normalnego (3 dni w tygodniu) i specjalnego (2 dni w tygodniu). W przedszkolu ze zdrowymi dziećmi potrafił wdrożyć się w nieskomplikowane czynności życia codziennego. Miał jednak problemy ze zrozumieniem poleceń wydawanych przez nauczyciela i wysławieniem się, gdyż jego mowa bierna i czynna była opóźniona oraz z samodzielnym zagospodarowaniem sobie czasu (jest to jeden z głównych problemów – od początku – pozostawiony sam sobie nie wie, co robić z czasem – natomiast funkcjonuje dobrze w sytuacjach zorganizowanych, znanych, przewidywalnych).

Nieadekwatnie posługiwał się zabawkami, najchętniej obracał je w rękach. W przedszkolu ze zdrowymi dziećmi, gdzie przebywał 3 godziny dziennie, funkcjonował stosunkowo poprawnie, gdyż był to czas dobrze zorganizowany, poza tym jego umiejętności poznawcze w zakresie liter, matematyki, figur itp. rozwijały się bardzo dobrze – a to głównie „przerabiano" w tym przedszkolu.

W przedszkolu specjalnym, w którym stosowano terapię „chodzenia za dzieckiem" i przebywając ze znacznie zaburzonymi rówieśnikami cofał się w rozwoju. Pojawiały się trudne zachowania zaobserwowane u innych przebywających w grupie dzieci (brak umiejętności imitacji jest również podstawą jego problemów – od tego w ogóle zaczęliśmy terapię).

Max uporczywie powtarzał zachowania skoncentrowane na punkcie urządzeń mechanicznych: pralki, windy, schodów ruchomych. Często urządzał w domu pranie wpatrując się przy tym jak zahipnotyzowany w ruch obrotowy bębna pralki automatycznej. Mógł bez końca jeździć windą naciskając guzik za guzikiem, obserwując jazdę kabiny z piętra na piętro. Cechy fiksacji wykazywał również na punkcie muzyki – np. we wczesnych latach jadał tylko wtedy, gdy słuchał określonej muzyki, po skończeniu melodii kończyło się jedzenie. Uwielbiał pozytywki, powtarzające się melodie, ale i generalnie muzykę. Miał kłopoty z kolejnością czynności podczas ubierania się, np. ubierał spodnie na pidżamę, najpierw rękawiczki potem buty. Trudno mu było nauczyć się samej czynności ubierania – zabrało to lata. Jednak od czasu, gdy nauczył się czytać, otrzymuje rozpisany na poszczególne etapy plan ubierania się (!). Umożliwia to Maxowi samodzielne, poprawne wykonanie tej czynności.

1.3. Max w wieku 4-5 lat w przedszkolu

W Polsce, jako czteroletni chłopiec (w marcu 1999 r.) Max zaczął uczęszczać do normalnego przedszkola. Zgodnie z zaleceniami diagnozy, chodził tam z „przewodnikiem", na parę godzin dziennie, oprócz tego pracował w domu. Stosowano wówczas jedynie elementy terapii behawioralnej, której rodzice jeszcze jednak dobrze nie znali. Praca z dzieckiem dotyczyła głównie umiejętności społecznych i zabawowych. Dziecko poczyniło dość dobre postępy, jednakże nie było w stanie funkcjonować samodzielnie. Od nowego roku przedszkolnego, za poradą specjalistów, rodzice zdecydowali się przenieść dziecko do przedszkola z grupą integracyjną. Dziecko wymagało jednak indywidualnej opieki ze strony jednego nauczyciela, a taka nie mogła być zapewniona w przedszkolu integracyjnym, co bardzo szybko

odbiło się na jego zachowaniu. Ponadto, Max zaczął szybko znowu imitować trudne zachowania. Po konsultacji ze specjalistami, chłopiec został z powrotem przeniesiony do zwykłego przedszkola (do którego uczęszczał wcześniej). Stworzono w nim warunki do przebywania pod opieką indywidualnego przewodnika, osoby po szkoleniu w terapii behawioralnej; jego wychowawczynie również odbyły praktyczny trening. W czasie roku szkolnego do Krakowa przyjechała grupa terapeutów z Norwegii (prekursorów terapii behawioralnej w Polsce). Po wnikliwej analizie problemów dziecka, zwłaszcza trudnych zachowań (zachowania ucieczkowe [wycofania się], niesłuchanie poleceń, „złośliwość", kompulsywne zachowania w stosunku do innych dzieci, np. dotykanie twarzy, problemy z jedzeniem), opracowali dla chłopca program terapii. Głównym celem było przeprowadzenie treningu słuchania (koncentrowania się na odbiorze informacji) oraz wykonywania poleceń. Już po miesiącu pracy z Maxem na podstawie programu, zauważono pierwsze wymierne efekty terapii. Chłopiec mniej się stymulował, zaczął inicjować pierwsze zabawy z rówieśnikami, powoli wyzbywał się rytualizmów. Po około czterech miesiącach Max zaczął robić bardzo szybkie postępy w każdej dziedzinie: społecznej, poznawczej i w zakresie wyeliminowania trudnych zachowań.

1.3.1. Rezygnacja z terapii behawioralnej

Niestety rezygnacja z terapii oraz choroby somatyczne chłopca (przewlekłe zapalenie płuc) przyczyniły się do spadku formy. Chłopiec zaczął chodzić do przedszkola z nową osobą towarzyszącą, która jednak nie znała terapii behawioralnej i nie potrafiła odpowiednio zareagować na przejawy spadku formy. Chłopiec zaczął mieć znowu problemy w grupie przedszkolnej – głównie zaburzenia koncentracji, reagowania na polecenia nauczycielki, skupienia się na wykonywaniu zadania, unikał kontaktów z rówieśnikami, pojawiło się bardzo dużo zachowań kompulsywnych, obsesyjnych, które uniemożliwiały mu nabywanie nowych umiejętności, np. zachowania kompulsywne związane ze wschodem i zachodem słońca. Godzinami kazał opowiadać sobie jak to jest, że słońce najpierw wschodzi a potem zachodzi. Ciągle wyglądał przez okno, by sprawdzić czy już zbliża się zachód słońca, sprawdzał na zegarku godzinę zachodu. Potrafił rozmawiać na ten temat godzinami, a każde przerwanie tego swoistego słowotoku powodowały u niego płacz i krzyk.

Znowu zaczął chodzić tylko wyznaczonymi przez siebie, stałymi trasami, na placu zabaw wybierał zawsze tę samą huśtawkę, w domu oglądał ciągle tę samą książkę. Stawał się coraz mniej „elastyczny" w postępowaniu, co powodowało coraz większy stres, frustrację, „odpływanie". Nagle zaczynał bać się wcześniej obojętnych dla siebie przedmiotów, np. koca czy zwierząt – psów. Po wyjściu z domu najpierw rozglądał się za drutami wysokiego napięcia, najchętniej chodził wzdłuż nich z zadartą do góry głową. Przeliczał co tylko mógł: schody na klatce schodowej – wystarczył tylko rzut oka i wiedział ile ich jest, puzzle (200 elementowe), uporczywie liczył godziny, minuty, dni, lata.

1.4. Terapia behawioralna w ośrodku i w domu

Ośrodek prowadzący terapię behawioralną powstał w Krakowie we wrześniu 2000 r., Max został objęty opieką specjalistów na terenie swojego przedszkola (dzięki przychylności personelu). Na konsultacje zgłaszał się do Ośrodka. Terapeuci z Norwegii przez tydzień prowadzili terapię behawioralną na terenie przedszkola oraz domu. Opracowali ramowy program terapii, który następnie został uszczegółowiony przez nauczyciela prowadzącego. Celem terapii była eliminacja zachowań niepożądanych: mowy kompulsywnej, zachowań kompulsywnych oraz autostymulacji, jak również rozwijanie zachowań deficytowych, takich jak kontakty społeczne i zabawy.

Program był realizowany bardzo konsekwentnie. W przedszkolu Max przebywał 7 godzin dziennie (godz. 9–16). Zawsze była z nim jedna z trzech terapeutek, która pracowała z nim indywidualnie w osobnej salce lub uczestniczyła z nim w zajęciach w grupie rówieśników. Od połowy roku szkolnego Max samodzielnie uczestniczył w zajęciach rytmicznych i gimnastycznych, w obecności terapeuty – w zajęciach zorganizowanych, bawił się z dziećmi. Zwiększał się jego czas samodzielnego (bez obecności terapeuty) pozostawania w grupie (obecnie ok. 15 minut).

Program był kontynuowany w domu – gdzie Max funkcjonował na podstawie planu (kilka zadań, które ma wykonać samodzielnie, aby dostać wybraną nagrodę) i albumów (segregatorów, w których są różne zadania edukacyjne – kolorowanie, pisanie, wykonywanie działań matematycznych itp.). Lubił bawić się z młodszym bratem we wspólne rysowanie oraz gry planszowe. Program był od samego początku oparty wyłącznie na wzmocnieniach pozytywnych; gdy pojawi się jakieś zachowanie niepożądane, sytuację rekonstruowano tak długo, aż Max zareagował prawidłowo – za co otrzymywał pochwałę.

Dwa razy w tygodniu Max uczęszczał na lekcje gry na pianinie i na basen. Jego obsesję na punkcie dźwięków i muzyki udało się „przekuć" w prawdziwą wiedzę na temat muzyki. Max gra już proste utwory klasyczne i samodzielnie nabywa umiejętności muzyczne. Prowadzona terapia bardzo dobrze wpłynęła na kondycję psychiczną dziecka. Mimo początkowych sytuacji stresowych związanych z przełamywaniem trudnych zachowań, Max wydaje się być dzieckiem szczęśliwym i beztroskim. Bardzo lubi swoje terapeutki, które wpływają na niego niezwykle motywująco.

Rodzice wierzą, iż najgorszy okres Max ma już za sobą i niebawem rozpocznie naukę w szkole podstawowej. Mają nadzieję, że spotka w niej dobrych kolegów i kompetentnych nauczycieli. Terapia behawioralna, która pomogła powrócić mu do świata swoich rodziców, rodzeństwa, rówieśników i nas wszystkich będzie kontynuowana jeszcze przez jakiś czas.

1.5. Max lat 7. Na podstawie wywiadu z terapeutą

Mowa chłopca miała charakter kompulsywny w postaci powtarzającego się zadawania pytań, mówienia często o tych samych, oczywistych rzeczach. Zadawane pytania dotyczyły czasu, stron świata, kolejności zdarzeń, które kiedyś miały miej-

sce. Domagał się ciągłego powtarzania odpowiedzi, potwierdzania własnych odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania. Mówił również sam do siebie, głównie o pogodzie, o liczbach i czasie. Zdarzało się, iż przerywał rozmowy innych i zaczynał opowiadać coś na inny temat.

Zachowania autostymulujące – przed rozpoczęciem nauki było ich duże nasilenie (120–150 na godzinę). Były to: zakładanie i pocieranie palców, uderzenia palcami, dłońmi w stół, podłogę, obracanie w palcach drobnych przedmiotów, wkładanie do buzi palców, przedmiotów, rozciąganie ust, robienie baniek ze śliny, obracanie językiem, klaskanie, pocieranie dłońmi, żucie koszulki, podnoszenie jej, pocieranie sutków, brzucha, lizanie kolana. Max miał problemy z jedzeniem. Najpierw nie chciał jeść wcale, domagał się wydzielenia, ile może zostawić na talerzu. Przystanie na jego prośbę doprowadziło do wytworzenia się rutyny, gdyż codziennie musiał mieć wydzielone, ile ma zjeść, a ile może zostawić. Dotyczyło to zazwyczaj rodzaju a nie ilości potraw. Chłopiec miał problemy z koordynacją ruchową, np. przy naśladowaniu ruchów. Głównie dotyczyły one motoryki dużej (wymachy rąk, zwroty tułowia w prawo, w lewo).

1.6. Ostatni rok pobytu w przedszkolu

Z myślą o rozpoczęciu roku szkolnego Max został wprowadzony do grupy rówieśników w przedszkolu. Towarzyszył mu zawsze jeden z trzech terapeutów. Jednak w tym czasie u chłopca wystąpiło tak duże nasilenie zachowań autostymulujących, iż musiano po tygodniu zaniechać tej formy pracy. Nie była to zupełna rezygnacja z grupy rówieśników. Od tego czasu chłopiec zaczął pracował najpierw indywidualnie z terapeutą, w osobnej salce, a potem wprowadzany był na zajęcia z dziećmi.

Praca indywidualna z chłopcem w przedszkolu trwała przez pięć godzin dziennie. Obecnie czas ten jest skracany na rzecz uczestnictwa w zajęciach grupowych. Głównym celem terapeuty była eliminacja zachowań rutynowych i kompulsywnych uniemożliwiających przebywanie w grupie.

Max przebywa z rówieśnikami w grupie codziennie od 10 minut do 1,5 godziny. Są to zajęcia gimnastyczne, rytmiczne, wspólne posiłki, zabawy grupowe. Chłopiec uczy się poprawnej komunikacji, wymiany informacji zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi. Służą temu wspólne zabawy i gry oparte na określonych zasadach – budowanie drogi, składanie „patyczaków", domino, gra memo. Terapeuta uczy go nawiązywania luźnych rozmów z rówieśnikami dotyczących spraw codziennych, np. co robili wczoraj, jaki film oglądali. Chłopiec uczy się również budować złożone odpowiedzi ustne, a nie jak dotychczasowo jednozdaniowe, bardzo krótkie. Zaczynał od opisu obrazka (podawanie cech znajdującego się na nim przedmiotu), potem odpowiadał na pytanie dotyczące prostych czynności dnia poprzedniego, np. w co się bawił, co pił. Najpierw były to odpowiedzi na pytania, a obecnie jest na etapie kilkuzdaniowych opisów, opowiadań dotyczących przedmiotów, zdarzeń, osób, których w danej chwili nie widzi. Takie na pozór proste wypowiedzi sprawiały mu

trudność. Łatwiej było chłopcu policzyć, w jakim wieku będzie kolega za 29 lat, niż opowiedzieć o swoim bracie, pokoju, książce.

Równocześnie chłopiec realizuje program edukacyjny zerówki, którego poziom znacznie przekracza w dziedzinach matematycznych. Max również czyta i pisze (drukowane litery). Na razie poniżej poziomu są czynności związane z gramofomotoryką, ale przez intensywne i urozmaicone ćwiczenia czyni postępy. Dużo rysuje, wycina, lepi z plasteliny, innych miękkich tworzyw, uczy się komponować przestrzeń na kartce.

1.7. Umiejętności językowe i komunikacyjne

Nabywanie i kształcenie języka jest procesem długotrwałym i zindywidualizowanym. T. Rittel (1993: 123) wprowadziła po raz pierwszy pojęcia kompetencji lingwodydaktycznej. Jest to wiedza ucznia i nauczyciela, umożliwiająca samoocenę własnej sprawności komunikacyjnej – wytwarzanie poprawnych wypowiedzi charakteryzujących się odpowiednim odniesieniem do przedmiotu i kontekstu wypowiedzi. Wiedza ta pozwala na zrozumienie innych osób przy uwzględnieniu kontekstu społecznego (Kielar-Turska, Białecka-Pikul 1993).

1.8. Rozumienie mowy - mowa bierna

Na początku roku szkolnego Max uczył się wykonywać proste polecenia terapeuty dotyczące przedmiotów z najbliższego otoczenia w przedszkolu. Wymagano od chłopca, by przyniósł kilka rzeczy z oddalonej sali, potem odniósł i odpowiednio ułożył.

Kolejny etap to:

– rozpoznawanie osób lub rzeczy na podstawie opisu dwu- lub trzyzdaniowego (przedszkole, dom, park, kościół, kopalnia, ulica),

– łączenie nazwy zawodu z rodzajem wykonywanej czynności (kucharz, krawcowa, piekarz, listonosz, nauczyciel),

– budowanie ciągu skojarzeniowego – dziecko odpowiada na pytania *kiedy? dlaczego?* na podstawie dwóch krótkich zdań, np.: jest *smutny – płacze*, jest *zmęczony – śpi*,

– odsłuchiwanie tekstu dwu-, trzyzdaniowego i odpowiedzi na pytania z nim związane, np.: *Mama mysz poszła w odwiedziny do ciotki. Zostawiła w domu sześć córeczek.*

Mowa czynna:

– słownik chłopca jest dość bogaty: stosuje rzeczowniki, nazywa czynności, używa znanych sobie przymiotników, przysłówków i przyimków,

– zdarzają się jeszcze zachowania związane z mową kompulsywną; chłopiec mówi wtedy informacje dotyczące dobrze znanych spraw i domaga się ich powtarzania,

– czasami przerywa wypowiedzi innych i wtrąca swoje zdanie nie na temat, żądając równocześnie, by go wysłuchano do końca,

– zadaje pytania dotyczące kolejności i sposobów wykonywania czynności, domagając się powtarzania odpowiedzi.

Od początku roku szkolnego chłopiec realizuje program usprawniający rozwój mowy czynnej. Najpierw była to krótka wymiana zdań z terapeutą dotycząca osoby chłopca (pytania: Jak masz na imię? Ile masz lat? Jak mają na imię rodzice, brat, siostra?).

Aktualnie:

– Max opisuje obrazki, przedmioty, osoby (informacje 3–4-zdaniowe),

– odwzajemnia informacje o tym, co najbardziej lubi robić, gdzie lubi chodzić, co lubi oglądać, w co się bawić,

– odpowiada na pytania dotyczące czasu przeszłego (3 zdania),

– podaje sekwencje pięciu rzeczowników w odpowiedzi na pytanie: *Co jest w ...? (lesie, parku, twoim pokoju, mieście)*,

– odpowiada poprawnie (logicznie i gramatycznie) na pytania: *Co robisz gdy...?*

– rozmawia z rówieśnikami o tym, *co lubią* (2–3 zdania), *co można robić w ... (lesie, przedszkolu, na basenie)*,

– zdobywa (na polecenie) informacje od dzieci i przekazuje je terapeucie,

– uczy się poprawnej odmiany czasowników i używa ich w zdaniach (*brać, być, wstawać, kupić, chcieć, dać, pokazać*),

– doskonali sprawności komunikacyjne w kontaktach z rówieśnikami.

Chłopiec ma problemy z komunikowaniem się z innymi dziećmi i potrzebuje pomocy, by nauczyć się wykonywać je poprawnie. Głównym celem aktywności zabawowej jest rozwijanie porozumiewania się i kontaktów społecznych (Bayer, Gammeltoft 2000).

Max od kilku miesięcy uczestniczy we wspólnych zajęciach rytmicznych z rówieśnikami. Śpiewa, tańczy i wykonuje polecenia nauczyciela. Na sali przedszkolnej bawi się z rówieśnikami w zabawy tematyczne (np. wizyta u fryzjera), w gry planszowe przy stoliku. Są to zabawy z udziałem terapeuty i zwykle są przez niego kierowane. W ciągu kilku miesięcy zauważono nasilenie częstotliwości w kontaktach z rówieśnikami z grupy przedszkolnej. Chłopiec częściej szuka kontaktów, które z czasem ulegają jakościowej poprawie.

* * *

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na następujące ustalenia:

1. Dziecko z opisanymi przeze mnie zaburzeniami ma problemy z komunikacją – z rozmawianiem, prowadzeniem dialogu, wyrażaniem uczuć; trudności sprawia mu rozmowa o własnych wrażeniach, przeżyciach, jak i wczuwanie się w czyjeś stany uczuciowe.

2. Uczestnicząc w zabawie, uczy się przebywać z rówieśnikami, uczy się, jak podtrzymywać kontakt, uczy się naśladować dorosłych; od dorosłych zależy aran-

żowanie odpowiednich sytuacji zabawowych, w których dziecko szuka wzajemnego kontaktu.

3. Stosowana konsekwentnie przez ostatni rok szkolny terapia behawioralna przynosi dobre efekty; eliminuje zachowania niepożądane: mowę kompulsywną, zachowania kompulsywne, autostymulacje, jak również rozwija zachowania deficytowe (w zakresie kontaktów społecznych i zabawy).

4. Chłopiec samodzielnie uczestniczy w zajęciach rytmicznych i gimnastycznych, w obecności terapeuty uczestniczy w zajęciach zorganizowanych. Zwiększa się czas jego samodzielnego pozostawania w grupie.

5. Program terapii jest kontynuowany w domu, gdzie chłopiec pracuje na podstawie planu (kilka zadań, które ma wykonać samodzielnie) i albumów (segregatorów, w których są różne zadania edukacyjne).

* * *

Chłopiec pozostawał pod opieką specjalistów od terapii behawioralnej z Ośrodka na os. Zielonym w Krakowie od 2000 do 2005 r. Oddziaływania terapeutyczne zakończono w czerwcu 2005 r. Obecnie (luty 2006) Max jest uczniem czwartej klasy szkoły masowej. W szkole ma 2 godziny tygodniowo zajęć indywidualnych, które prowadzi nauczycielka będąca jego wychowawczynią w klasach I–III. Uczy się bardzo dobrze – średnia 5.0. Jest akceptowany przez rówieśników, lecz nie ma wśród kolegów z klasy przyjaciela. Lubi natomiast swoje młodsze rodzeństwo (brata i siostrę), opiekuje się nimi (czyta bajki na dobranoc). Bardzo lubi również dzieci z dalszej rodziny oraz dzieci przyjaciół rodziców. Chętnie przebywa z osobami, które długo zna. Wszelkie zachowania zakłócające występujące wcześniej u chłopca zanikły. Nie jest poddawany żadnym zabiegom terapeutycznym.

Bibliografia

Bayer J., Gammeltoft L., 2000, *Autism and play*, London and Philadelphia

Bettelheim B., 1985, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartości baśni*, Warszawa

Bobkowicz-Lewartowska L., 2000, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków

Budzińska A., Kubach I., 2001, *Zastosowanie terapii behawioralnej we wczesnej interwencji wobec dzieci autystycznych*, [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski i J. Kossewska, Kraków

Gałkowski T., 1995, *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Warszawa

Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., 1993, *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej", nr 3

Kruk-Lasocka J., 1992, *Autyzm a oligofrenia*, „Szkoła Specjalna", nr 4

Kruk-Lasocka J., 1999, *Autyzm czy nie autyzm*, Wrocław

Kruk-Lasocka J., 2001, *Autyzm czy zespół Aspergera*, [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski i J. Kossewska, Kraków

Maciarz A., Biadasiewicz M., 2000, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków

Okoń W., 1987, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa

Olechnowicz H., (1983), *Wczesny autyzm dziecięcy. Symptopatologia, diagnostyka, ekologia i terapia*, [w:] *Psychologiczne problemy wczesnego autyzmu dziecięcego*, red. E. Czownicka, Warszawa

Pecyna S.M.B., 1998, *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Warszawa

Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa

Pilch T., 1977, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław

Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków

Skorny Z., 1974, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław

Szewczuk W., red., 1985, *Słownik psychologiczny*, Warszawa

Trzebińska E., 1996, *Komunikacje interpersonalne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa

Zaczyński W., 1997, *Prace badawcze nauczyciela*, Warszawa

Extensive "non-specified otherwise" developmental impairments - an individual case analysis

Abstract

The paper deals with analyses of research material reflecting communicational disorders observed with a child suffering from extensive non-specified growing speech disorders. Results of the analyses are as follows: 1) the child had problems with talking, developing a dialogue, expressing emotions; 2) at play, he learned to stay with children of the same age as well as how to maintain a contact and how to imitate his parents; it depended on adults to arrange suitable amusement situations that made the boy look for a mutual contact; 3) a behavioural therapy used constantly during one school year brought good effects having eliminated undesirable behaviour: compulsive speech, compulsive behaviour, auto-stimulations, as well as having developed scarce behaviour in the sphere of social contacts and play; 4) the boy took part in some rhythmic and gymnastic activities on his own, he also took part in some arranged activities in presence of his therapist; he spent more and more time in the group of children of the same age.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Jadwiga Cieszyńska

Logoterapia w przypadkach głębokich zaburzeń komunikacji językowej

Wieloletnia praktyka logopedyczna utwierdza mnie w przekonaniu, iż zadania jakie stoją przed logopedą obejmują bardzo szerokie spektrum działania, wymagają wiedzy interdyscyplinarnej, obejmującej także psychoterapię, w szczególności logoterapię. Wydaje się więc istotne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Jakimi teoretycznymi przesłankami do prowadzenia zajęć dysponuje logopeda w sytuacji braku językowej komunikacji u osób z autyzmem, afazją i porażeniem mózgowym?*

Jest to jednocześnie próba wyjaśnienia problemu formułowanego przez studentów logopedii w taki oto sposób: *Jaki jest sens prowadzenia terapii logopedycznej w sytuacjach głębokich, nieodwracalnych zaburzeń komunikacji językowej?* Chodzi więc o udowodnienie tezy, że obok procedur budowania lub odbudowywania komunikacji językowej, logopeda powinien umieścić w zakresie swoich działań także logoterapię.

Bez poczucia sensu podejmowanych działań, ze strony logopedy i rodziców niepełnosprawnych dzieci, nie udaje się podjąć skutecznych działań terapeutycznych, może także dojść do odrzucenia zadania przez logopedę, do ambiwalentnych i/lub niepożądanych zachowań rodzicielskich. Przejawiają się one najczęściej w postawie: poświęcenia się dla dziecka (matki realizują to inaczej, ojcowie inaczej) lub negowania niepełnosprawności dziecka poprzez deformacje percepcyjne (najczęściej matki). [Przykład z ostatniego tygodnia – matka niesłyszącego 16-letniego chłopca zwróciła się do mnie z taką refleksją: *Wie pani, ja tak czuję w sercu, że on słyszy. Tu w szkole nie, ale w domu tak*].

Nie brak jednak i takich doświadczeń, które potwierdzają ogromne indywidualne możliwości odbudowywania zaburzonych funkcji, poprzez wykorzystanie nieuszkodzonych struktur mózgu. Im głębiej potrafimy wniknąć w problemy dotyczące budowy i działania mózgu, tym bardziej poszerza się zakres pytań i problemów, które stawia przed nami rzeczywistość. Jednakże każda nauka o człowieku musi

ujmować istotę ludzką w jej osobowej pełni, a nie tylko precyzyjnie rejestrować zachowania na poziomie behawioralnym. Powinna umieć dostrzegać także czysto subiektywne przeżycia, mogą one bowiem pełnić funkcje motywacyjne w przebiegu prowadzonej terapii. Logopeda nie może nigdy zapomnieć, że człowiek nie tylko reaguje na bodźce, ale jest zdolny przekraczać determinanty biologiczne i społeczne, twórczo kierować swoim rozwojem. Dzieje się tak jednakże tylko wówczas, gdy zostaną stworzone ku temu odpowiednie warunki.

Przyjęta przez logopedę koncepcja człowieka staje się punktem wyjścia w projektowaniu oddziaływań terapeutycznych. Dostrzeżenie roli języka w rozumieniu i opisywaniu świata, w kształtowaniu własnej osobowości, każe widzieć komunikację językową jako podstawowy wymiar egzystencji człowieka. To właśnie system językowy zapewnił człowiekowi ontyczną wyjątkowość w świecie przyrody (Popielski 1987). Przedstawione ujęcie podstawowego zadania logopedii umieszcza ją w ramach językoznawstwa kognitywnego, które zajmuje się nie tylko systemem, czy mechanizmami języka, ale człowiekiem mówiącym i bada związki językowego zachowania się z myśleniem, naturą, kulturą, szeroko rozumianym najbliższym otoczeniem. Logopedia humanistyczno-egzystencjalna w pełni uwzględnia subiektywne przeżycia pacjentów, cechuje się antyredukcjonizmem, holizmem, czerpie z nauk filozoficznych.

Poszczególne metody i techniki logopedyczne będą o tyle skuteczne, o ile nie poprzestaną na wycinkowej korekcji, dotyczącej sprawności realizacyjnych i zwrócą także uwagę na potrzebę całościowego widzenia i oddziaływania na pacjenta. Jest to niewątpliwie zachęta do dostrzeżenia człowieka w jego naturalnym życiu, a nie tylko w sytuacjach diagnostycznych i terapeutycznych. Tylko wówczas mogą ujawnić się wszystkie potencjalne możliwości i umiejętności człowieka. Podejście takie ma także i tę zaletę, że pozwala na prowadzenie terapii logopedycznej w naturalnych kontekstach i dostrzeżenie związków przyczynowych obserwowanych zaburzeń. Jest to zwrot od mechanistycznego do osobowego ujmowania pacjenta.

Sytuacja braku komunikacji językowej rodziców dzieci z porażeniem mózgowym i dzieci autystycznych jest silnie traumatyczna. Problem ten dotkliwie przeżywają również rodziny pacjentów z afazją oraz dzieci słyszące, niemówiących rodziców głuchych. W takich wypadkach odwrócenie biegu rozwoju, kiedy dziecko uczy dorosłego mówić jest niezwykle trudne do zaakceptowania dla obu stron.

Logopeda nie może czuć się przypisany ani do jednej koncepcji, ani do jednego rodzaju oddziaływań. Ponieważ budowanie czy odbudowanie systemu językowego zachodzić może jedynie w interakcjach społecznych, kształtowanie tych interakcji staje się także podstawowym zadaniem logopedy. Bez sięgania do najnowszych osiągnięć teorii i praktyki logoterapeutycznej nie będzie to wszakże możliwe. Jeśli chce przeciwstawić się biologistycznemu i redukcjonistycznemu traktowaniu człowieka, to procedura logopedyczna musi zawierać w sobie także postępowanie logoterapeutyczne. Taki ogląd problemu wpisuje się w widzenie logopedii, jako dyscypliny integrującej wiedzę wielu dyscyplin naukowych, zajmujących się człowiekiem

i jego działaniem w świecie. Otwiera szerszą perspektywę oddziaływań logopedycznych, ujmując także w zakres swych działań rodzinę osób z zaburzoną komunikacją.

Greckie *logos* jest tu rozumiane jako: *uzasadnienie, sens, wyjaśnienie.* Termin *logoterapia* zawiera więc, jak mówi Kazimierz Popielski (1987), odniesienie do Słowa (s)twórczego, porządkującego, pełnego sensu, będącego podstawą sensu.

Twórcą logoterapii jest Viktor Emanuel Frankl (1979), który wyznaczył językowi w egzystencji człowieka szczególną rolę do spełnienia. Logoterapia, przy pomocy wypracowanego przez siebie języka, kreuje rzeczywistość sensu i wartości. Rodzice niepełnosprawnego dziecka zobaczą swoją sytuację tak, jak im to zaprezentują językowe wypowiedzi logopedy. Innymi słowy logopeda winien prowadzić nie tylko terapię ukierunkowaną na budowanie lub odbudowanie systemu językowego, ale także oddziaływać poprzez słowo. A więc prowadzić terapię logopedyczną oraz logoterapię.

Logoterapia korzysta z osobowych dynamizmów motywacyjno-rozwojowych i wskazuje na mobilizującą siłę płynącą z dostrzegania problemu wartości i sensu życia. Dla trwałego skutku procesu terapii logopedycznej odkrycie przez pacjentów i ich rodzinę sił motywacyjnych tkwiących w wymiarze duchowym (noetycznym jak mówi Frankl) jest niezwykle pomocne, może nawet najbardziej wartościowe.

Praca logopedy powinna w tym ujęciu objąć dwie płaszczyzny:

– oddziaływanie logoterapeutyczne (oddziaływanie poprzez słowo) wobec osoby z zaburzeniami komunikacji oraz członków rodziny; w tej perspektywie należy zobaczyć także problematykę przekazywania diagnozy i organizowanie grup wsparcia,

– oddziaływanie logopedyczne, a w sytuacjach braku możliwości porozumiewania się werbalnego (w skrajnych wypadkach także językowego) naukę budowania skutecznej alternatywnej komunikacji.

Rodzice dzieci z porażeniem mózgowym (autystycznych) zanim przystąpią do żmudnej drogi budowania komunikacji językowej muszą uzyskać odpowiedzi na pytania: *jak żyć w nowej sytuacji?* (nowa sytuacja tzn. od momentu wypadku lub postawienia diagnozy), *co robić dla osoby pozbawionej możliwości komunikacji?* i *komu zawierzyć?* Ta wielowymiarowość ontyczna budowania komunikacji kieruje uwagę logopedy na fenomen sensu życia i problematykę wartości.

W trakcie prowadzonej terapii powinno ujawnić się spontaniczne i pozytywne doświadczenie egzystencji poprzez rozwijanie twórczych możliwości i dostrzeganie własnych ograniczeń. Takie doświadczenie obejmuje nie tylko pacjentów, ale także logopedę. Cierpienia psychiczne, jakie są udziałem rodziców dzieci niepełnosprawnych i dorosłych osób z afazją, wynikają także z zablokowania głównego dynamizmu, podstawowej ludzkiej motywacji jaką jest, według Frankla, spełnianie sensu życia poprzez realizowanie wartości. Człowiek musi mieć możliwość spełnienia potrzeby sensu życia. Zatracanie tego poczucia rozwija się powoli i niepostrzeżenie, prowadząc do depresji lub głębokich zaburzeń zachowania, rozpadu więzi rodzinnych, dlatego tak istotna jest psychoprofilaktyka.

Człowiek jest istotą temporalną: wynurza się z przeszłości, istnieje dla przyszłości i kreuje siebie w teraźniejszości. Treść życia psychicznego jednostka tworzy z dorobku przeszłości, z wizji przyszłości w sytuacji teraźniejszej. Niekorzystne okoliczności (niepełnosprawność własna lub dziecka) mogą utrudniać proces wiązania *teraz* z *przedtem* i *potem*, czy też absolutyzować jeden z wymiarów. Człowieka nie można w sposób techniczny programować na jakieś zadanie, on sam jedynie ma możność „przeprogramować się" na nowe cele, jakie przed nim postawiło życie.

Rozdźwięk, jaki powstał między oczekiwaniami wobec nienarodzonego dziecka a nową sytuacją powoduje powstawanie dysonansu egzystencjalnego. Rozpoczyna się proces nerwicowego wycofania się z życia. Właśnie wówczas tradycyjna logopedia stawia przed rodzicami dziecka niepełnosprawnego, przed rodziną osób z afazją, najtrudniejsze zadania, którym oni nie mogą sprostać. Logopeda przekazuje rodzinie zestaw ćwiczeń, sądząc iż będą one przeprowadzane w domu. Jednakże rodzina nie może podjąć się takich zadań z dwóch powodów. Pierwszy, dość oczywisty, choć niestety w praktyce logopedycznej zupełnie ignorowany, związany jest z wiedzą dotyczącą natury języka i struktury oraz funkcji mózgowych. Wiedza ta, nabywana przez logopedów podczas kilkuletnich studiów, nie może być przecież przekazana w trakcie kilkuminutowej instrukcji. Istnieje dość rozpowszechnione błędne mniemanie, jakoby każdy użytkownik języka mógł być jego nauczycielem. Skutki takiego myślenia widać w przekazywanych matkom zaleceniach. Drugi powód jest związany z trudną sytuacją psychologiczną. Proces uczenia się bycia z drugim człowiekiem z zaburzoną komunikacją językową jest długotrwały. Szczególnie trudny w pierwszym etapie po zapoznaniu się z diagnozą.

Zanim zostaną przekazane rodzicom procedury i strategie postępowania logopedycznego, musi dojść do przewartościowania w systemie istniejącym do tej pory w umyśle. Udzielanie pomocy logopedycznej, w oderwaniu od realiów egzystencji czy koncentrowanie się na jednym wymiarze, niesie ze sobą zagrożenia dla poszczególnych osób i dla całej rodziny. Skutki redukcjonistycznej wizji człowieka ujawniają się w życiu dziecka i jego rodziców. Podejście tradycyjne, koncentrujące się na defekcie i różnicach w stosunku do normy blokuje możliwość przekraczania własnej niepełnosprawności i szukania indywidualnych dróg w rozwoju osobowym.

Analiza egzystencjalno-kognitywna pozwala tak zorganizować pracę poradni logopedycznej, by znalazła się w niej logoterapia obok procedur budowania i odbudowywania komunikacji językowej. Bez zastosowania metod logoterapii może dojść do wyspecjalizowania się w danej technice i zawężenie się do jej stosowania. Rutynowe działania zaczynają stopniowo organizować myślenie logopedy i nadawać kierunek diagnozowania oraz jednowymiarowego widzenia pacjenta w przebiegu terapii.

Indywidualne hierarchie celów są wielowartościowe i różnorodne. Ponieważ doświadczenia osobowe bardzo się między sobą różnią, odmienności w systemach pojęć są nieuchronne. Komunikacja jest zatem hipotetyczna, bo rozmówca może odmiennie konceptualizować wypowiadane przez nas sądy. To, że posługujemy się

tym samym językiem, nie gwarantuje jeszcze powodzenia komunikacji. Tylko wspólne cechy doświadczeń sprawiają, że komunikacja jest w ogóle możliwa.

Logopeda musi wykorzystać także świadectwo innych rodziców, którzy przeszli trudną drogę początkowych niepowodzeń i trudów. Obecność współprzeżywających i współuczestniczących osób rodzi poczucie wspólnoty. Tylko ona może być źródłem siły pozwalającej na przyjęcie nowego systemu wartości. Proces ten nie urzeczywistnia się na podstawie podjętej jedynie rozumowo decyzji. Racjonalność także wymaga emocji. Logopeda musi wiedzieć, że diagnoza niepełnosprawności dziecka zaburza tożsamość rodziców, jest ona bowiem powiązana z systemami pojęciowymi budowanymi przed urodzeniem dziecka, przed chorobą czy kalectwem.

Budowanie nowego systemu wartości w rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne przebiega między innymi na podstawie emocjonalnego przeżycia spotkania z innymi rodzicami i ich dziećmi. Najistotniejszy w spotkaniu jest jego „dialogiczny" charakter. Ale prawdziwy dialog nie może dojść do skutku, jeśli wymiar logosu nie zostanie przekroczony ku transcendencji. Dialog bez logosu jest tylko monologiem. Podczas prawdziwego spotkania chodzi nie tylko o wyrażenie siebie, ale o wspólne odnalezienie sensu, wartości przekraczającej jednostkowe życie.

Kazimierz Popielski (1987) proponuje osiem wyjściowych założeń do budowania procedury logoterapeutycznej. Te ogólne kryteria posłużyły mi do sformułowania podstawowych tez do budowania dialogu w gabinecie logopedycznym. A oto one:

– **Traktowanie jednostki ludzkiej jako osoby**. W rozumieniu tym akcentuje się podmiotowość aktywną, twórczą i świadomą. Zakłada to traktowanie rodziców, niepełnosprawne dzieci, osób z afazją jako równorzędnych partnerów terapii, a nie jak to się często dzieje – pacjentów.

– **Przyjęcie wielowymiarowej koncepcji człowieka**. Oznacza to próbę ujęcia wszystkich potrzeb człowieka. Jedną z nich jest potrzeba komunikacji, spełniana na miarę możliwości fizycznych i psychicznych osoby.

– **Zaakcentowanie znaczenia procesów rozwoju i integracji**. Chodzi przede wszystkim o osiąganie dojrzałości psychicznej i spełnianie się jako osoby. Rodzice muszą zobaczyć skuteczne wysiłki innych dzieci i ich rodziców, dzięki temu uwierzyć w możliwość różnorodnego usprawniania funkcji komunikacyjnych każdego dziecka. To z kolei pozwoli dostrzec kolejne, nawet nieznaczne postępy.

– **Przyjęcie otwartości i ukierunkowania osobowej egzystencji jednostki**. Takie podejście zakłada autotranscendencję i intencjonalne ukierunkowanie podmiotu na wybrane wartości. Założenie to wymaga wspólnej pracy z całą rodziną nad przyjęciem nowych zadań jakie postawiło życie.

– **Rozumienie operacji intelektualnych jako działań celowych**. Ukierunkowanie na cel pozwala na krystalizację idei wiodących. Logopeda musi pomóc rodzicom sformułować kolejne cele (etapy) terapii oraz zwerbalizować cel podstawowy, jakim jest wypełnianie sensu życia.

– **Tworzenie orientacyjnej sieci znaczeniowej.** Umożliwia ona skonstruowanie nowej hierarchii wartości. Pomaga odnaleźć radość we własnym rozwoju i pomocy innym rodzinom. Pozwala też przyswoić wiedzę z zakresu danej niepełnosprawności oraz wiedzę dotyczącą języka i różnych sposobów komunikacji językowej i pozawerbalnej.

– **Pomoc w umieszczeniu się (odnalezieniu się) w czasie i przestrzeni.** Chodzi o umożliwienie trójtemporalnego przeżywania siebie wychodzącego z przeszłości, zdążającego ku przyszłości i rozwijającego się w teraźniejszości. W tym aspekcie istotne będzie wyznaczenie indywidualnych dróg rozwoju dla każdego z rodziców, by umożliwić doświadczenie własnej podmiotowości i wspólnotowości.

– **Dokonanie intelektualnej oceny warunków osobowych i warunków środowiskowych.** Istotą jest dostrzeżenie uwarunkowań biologicznych, kulturowych i społecznych, pozwalające na realną ocenę sytuacji teraźniejszej z wiarą w możliwość przekroczenia wielu, ale nie wszystkich niepełnosprawności.

Rodzice dzieci z głębokimi zaburzeniami w rozwoju zanim podejmą z logopedą wspólny trud żmudnych ćwiczeń muszą odnaleźć nowy sens własnej egzystencji oraz wartość podejmowanych z całą odpowiedzialnością ćwiczeń z dzieckiem. Logopeda powinien pamiętać, że człowiek funkcjonuje nie tylko zgodnie z tym, jaki jest, ale i według tego, jaki obraz samego siebie towarzyszy jego byciu.

Problem przekazywania diagnozy

Sformułowanie i przekazanie diagnozy dokonuje się podczas pierwszych spotkań z rodziną pacjenta. Aspekt językowy tego spotkania jest niezwykle istotny dla dalszego procesu terapeutycznego. Może zaważyć na decyzji podjęcia współdziałania z logopedą lub zaniechania terapii. Innymi słowy, ważne jest to, jak kontrolowany przez logopedę język wpływa na przebieg interakcji z rodziną pacjenta.

W niniejszym artykule brak miejsca na obszerne omówienie kwestii języka jakim posługuje się logopeda. Zasygnalizuję więc jedynie czego dotyczą podstawowe językowe aspekty w procesie przekazywania diagnozy:

a) używanie fachowego języka, wskazującego na wysoki poziom kompetencji, język przekazu musi być jednak zrozumiały dla odbiorcy,

b) zachowanie zasady kontrastu – wpływa ona na sposób, w jaki widzi się różnicę między dwiema rzeczami podawanymi bezpośrednio po sobie,

c) zastosowanie autoprezentacji pozytywnej,

d) zachowania mające na celu podnoszenie wartości partnera,

e) udzielanie realistycznych wskazówek,

f) jasne formułowanie zadań,

g) wskazywanie bliskich celów.

Sposób przekazywania diagnozy zawiera oprócz komponentów językowych także nie mniej istotne pozajęzykowe środki komunikacji. Kontrolowanie tej sytua-

cji przez logopedę może w znacznym stopniu ułatwić rodzinie zmierzenie się z rozumowym i emocjonalnym przyjęciem diagnozy.

Te pozawerbalne aspekty w procesie przekazywania diagnozy to:

a) zorientowanie ciała *bok w bok,*

b) pochylenie ku osobie, do której się mówi,

c) miękki ton głosu,

d) wysoka częstotliwość spoglądania w oczy.

Odbiór informacji przekazywanych przez logopedę zależy także w wysokim stopniu od czynników zewnętrznych towarzyszących interakcji, należą do nich:

– efekt aureoli,

– prawo pierwszego połączenia.

Rodzina pacjenta podczas pierwszych kontaktów z logopedą powinna spostrzegać go jako:

– osobę wiarygodną – wiarygodność warunkuje skuteczność oddziaływań, przekaz pochodzący ze źródła ocenianego jako wiarygodne wywołuje większe zmiany w postawach;

– posiadającą pozytywne intencje – zgodnie z regułą wzajemności *lubimy tych, którzy nas lubią,* reguła wzajemności jest tak silna, że niweluje negatywny wpływ innych czynników, np. długotrwałego (subiektywnie) braku efektów prowadzonej terapii.

Przebieg terapii ma ogromne znaczenie dla podejmowanych przez rodzinę i pacjenta wysiłków. W pierwszym etapie należy zwiększyć ilość spotkań tak, aby wykorzystać regułę, która mówi, że *częstość i bliskość kontaktów wyzwala sympatię do terapeuty.* Współpraca rodziny z logopedą wyzwala pozytywne emocje, a one z kolei warunkują tendencję do powtarzania interakcji.

Logopeda musi mieć świadomość, że pośrednio wpływa także na wzajemne kontakty członków rodziny oraz na sposób komunikacji rodziny z pacjentem.

Budowanie skutecznej komunikacji

Praca nad budowaniem skutecznej komunikacji w rodzinach osób z zaburzeniami językowymi musi uwzględniać rzeczywiste możliwości pacjenta i powinna być skierowana na ćwiczenie sprawności pragmatycznych. Osiąganie kolejnych celów jest silnie motywujące do ćwiczeń, dlatego na ten aspekt komunikacji logopeda musi położyć szczególny nacisk. Wydaje się, że mogłoby to mieć wpływ na proces socjalizacji jednostki, problem niezwykle ważny np. w terapii autyzmu.

W sytuacjach głębokich zaburzeń w porażeniu mózgowym i głębokiej afazji należy wykorzystać wszelkie pozawerbalne sposoby komunikacji tak, aby osoba pozbawiona możliwości posługiwania się mową, mogła w inny sposób przekazywać swoje intencje, emocje i uczucia.

Takimi alternatywnymi sposobami komunikacji są:

1) tablica ułatwionej komunikacji – dla niektórych osób z autyzmem i porażeniem mózgowym oraz afazją syntagmatyczną;

2) piktogramy – dla osób z porażeniem mózgowym, autyzmem, afazją paradygmatyczną, mieszaną i złożoną;

3) indywidualne słowniki obrazkowe – dla wszystkich rodzajów zaburzeń.

Logoterapia, jaką prowadzi logopeda może oprzeć się na tezach Georga Mosera zawartych w książce *Wie finde ich mich zum Sinn des Lebens* (Popielski 1987).

Teza I. SENS JEST CZYMŚ WIĘCEJ NIŻ TYLKO CELEM I KORZYŚCIĄ – OBEJMUJE CAŁOŚĆ ŻYCIA.

Odnalezienie sensu w pracy z dzieckiem z głębokimi uszkodzeniami musi opierać się na wyborze wartości, które nie zdewaluują się w przebiegu życia. Nadają one życiu perspektywę i hierarchizują potrzeby. Służą one za podstawę do budowania sensu i wartości jednostkowego życia. Jest to niezwykle ważne zważywszy na odhumanizowane diagnozy jakie wygłaszają lekarze, np. *Dziecko jest upośledzone, najlepiej oddać je do zakładu; Głuche jak pień, nigdy nie nauczy się mówić; Niech pani sobie urodzi zdrowe dziecko, ona nie będzie chodzić ani mówić* *.

II. SENSU JEDNOSTKOWEGO NIE OTRZYMUJEMY W GOTOWEJ FORMIE – OBJAWIA SIĘ ON W PROCESIE ROZWOJU

Dokonane wybory ułatwiają dochodzenie do ostatecznych wartości poprzez osiąganie stopniowych celów. Sformułowanie tych kolejnych etapów jest jednym z najważniejszych zadań logopedy. Dotyczy to wszystkich etapów terapii. Realność stawianych zadań i możliwość osiągania kolejnych celów nadaje sens całemu przebiegowi terapii.

III. PRZYJMOWANIE SENSU I JEGO TWORZENIE MUSZĄ SIĘ UZUPEŁNIAĆ

Przyjęcie obowiązków rodziców dziecka niepełnosprawnego wymaga przede wszystkim akceptacji takiej roli do spełnienia. Proces ten musi być stopniowy, nie można go urzeczywistnić podczas jednej rozmowy. Dostrzeganie i budowanie sensu musi zachodzić w czasie. Wówczas zadanie życia będzie przyjmowane.

IV. TYLKO W WIERNOŚCI SOBIE I CIERPLIWOŚCI URZECZYWISTNIAMY SENS NASZEGO ŻYCIA

To jeden z najbardziej bolesnych dla rodziców, szczególnie dla matek, problem. Zrozumienie, że poza niepełnosprawnym dzieckiem istnieje również życie rodzinne, społeczne, kulturalne, także praca.

V. POSTAĆ SENSU ZMIENIA SIĘ W RÓŻNYCH FAZACH ŻYCIA

Umiejętność doboru wartości zgodnie z wiekiem rodziców zależy w dużej mierze od osobistych doświadczeń logopedy, także od jego intuicji i umiejętności rozwijania empatii. Podstawowe przesłanki, jakimi kieruje się logopeda muszą opierać się na znajomości realiów życia rodziny oraz na preferencjach indywidualnych jej członków.

* Przykłady zaczerpnięte z wywiadów z rodzicami dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej, przeprowadzanych w Zespole Diagnozy i Terapii w Krakowie.

VI. SAMOTNIE NIE MOŻNA ODNALEŹĆ SENSU ŻYCIA

W skrajnych sytuacjach, kiedy rodzina dokonuje decydujących wyborów ważna jest obecność terapeuty kompetentnego, współodczuwającego i współmyślącego. Szczególnie matki wielokrotnie zmuszone są do podejmowania decyzji zmieniających ich dotychczasowe życie i wyznawaną hierarchię wartości. Wówczas logopeda powinien umieć przełamać barierę dzielącą terapeutę od pacjenta i jego rodziny. To otwarcie ze strony terapeuty w początkowej fazie polega na umiejętności słuchania, milczenia i rozumienia.

VII. SPEŁNIENIE SENSU ŻYCIA WYMAGA PRZYJĘCIA RZECZYWISTOŚCI TAKĄ, JAKA ONA JEST I ZMIENIANIE JEJ NA LEPSZĄ

W sytuacji braku komunikacji językowej, np. z dzieckiem autystycznym zdarza się, że rodzice przyjmują swój los jak krzyż, który przyszło im dźwigać. Logoterapia polega na zmianach w zachowaniu rodziny, tak aby nie tylko biernie akceptowała rzeczywistość, ale także twórczo ją przekształcała. Celem takich oddziaływań jest pomoc w przekroczeniu niepełnosprawności u osoby z zaburzeniami i przekroczenie uprzedzeń, lęków i własnych trudności w kształtowaniu alternatywnych sposobów komunikacji u członków rodziny.

Aby rodzina osób z głębokimi zaburzeniami komunikacji językowej przyjęła możliwość pozajęzykowych sposobów komunikowania się musi zostać do tego przygotowana przez logopedę w procesie logoterapii.

Ostateczną konkluzja sformułowana w duchu logoteorii brzmi: W sytuacji głębokich zaburzeń komunikacji konieczne jest przyjęcie perspektywy teleologicznej ujmującej cele i wartości.

Bibliografia

Frankl V.E., 1979, *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, München–Zürich

Gadamer H.-G., 1979, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa

Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin

Ingarden R., 1987, *Książeczka o człowieku*, Kraków

Popielski K., 1987, *Logoteoria i logoterapia w kontekście psychologii współczesnej*, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte*, red. K. Popielski, Lublin

Speech therapy in cases of deep communication impairments

Abstract

The author of the paper searches for an answer to the question: What are theoretical premises given to a language therapist in the situation of the lack of verbal communication with people suffering from autism, aphasia, and cerebral paralysis? The problems of impart-

ing diagnoses and building effective communication are also considered. As the conclusion the following proposition was submitted: apart from procedures of building or rebuilding verbal communication, a language therapist should make logotherapy one of his/her activity for logotherapy accepts teleological perspective that includes purposes and values.

The author used eight assumptions by Kazimierz Popielski to build her therapeutic procedure. The propositions by Georg Moser were also used. These general criteria enabled to formulate some basic foundations of building the dialogue in a language therapist's surgery.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Marta Korendo

Jak uczyć dzieci dyslektyczne? - uwagi praktyka

Podanie minimum programowego dla dziecka dyslektycznego w krótkim artykule nie jest możliwe z kilku powodów. Po pierwsze wymagałoby to stworzenia programu do wszystkich przedmiotów i wszystkich klas, po drugie należałoby dokonać analizy wszystkich używanych podręczników, bowiem wybór określonego podręcznika oznacza przecież wybór określonego programu nauczania. Należy natomiast zwrócić uwagę nauczycieli, ale także logopedów, pedagogów i rodziców na trudności, na jakie w szkole napotykają dzieci dyslektyczne. Dotyczy to oczywiście głównie treści programowych, ale nie tylko. Każda osoba pracująca z dzieckiem dyslektycznym musi wiedzieć, jak dostosować obowiązujący w danej klasie program do specyficznych trudności dziecka i jego indywidualnych możliwości. Tylko rzetelna wiedza o dysleksji pozwala na trafne wybieranie z programu nauczania treści potrzebnych i pożytecznych dla dziecka dyslektycznego i omijanie zbędnych, zbyt trudnych partii materiału.

Przystępując do tworzenia minimum programowego należy odpowiedzieć sobie na dwa najprostsze pytania: co to jest minimum programowe? oraz czemu ono służy? Pytania są oczywiste tylko pozornie. Wielokrotnie bowiem spotkać się można z przekonaniem nauczycieli, że „minimum" oznacza ilościowe ograniczenie obowiązującego materiału i służy zmniejszeniu (ograniczeniu) liczby zadań (ćwiczeń), które dziecko powinno wykonać. Nic bardziej błędnego! Opracowanie minimum programowego ma na celu przede wszystkim jakościowe wyselekcjonowanie zagadnień z programu nauczania w taki sposób, aby dostosować je do możliwości i potrzeb ucznia dyslektycznego. Nie chodzi bowiem o to, żeby z dziesięciu ćwiczeń gramatycznych, czy równań matematycznych dziecko zrobiło jedno. Przecież jeżeli nie zrozumie np. polecenia, to nie sprawi mu różnicy, ile ma do zrobienia (jaki zakres trudności wchodzi w rachubę). Jeżeli natomiast instrukcja zostanie właściwie sformułowana, a ćwiczenia służą rozwojowi językowemu i poznawczemu dziecka, może wykonać wszystkie obowiązujące zadania.

W tym miejscu należy obalić jeszcze jeden mit, często pokutujący wśród nauczycieli, że dysleksja jest problemem nauczyciela języka polskiego, ewentualnie wcześniej – jeżeli zostanie zdiagnozowana – nauczycieli nauczania początkowego (zintegrowanego). Tylko współpraca wszystkich uczących dziecko dyslektyczne nauczycieli może przyczynić się do sukcesu szkolnego takiego ucznia, a problemy natury dyslektycznej (problemy spowodowane tymi samymi przyczynami) pojawiają się na lekcjach innych przedmiotów, łącznie z wychowaniem plastycznym, muzycznym i fizycznym.

Opracowanie minimum programowego ma także bardzo istotny wymiar terapeutyczny tylko wtedy, gdy dziecko realizuje program dostosowany do swoich możliwości może poczuć, że jest w stanie podołać obowiązkom szkolnym, że jego wysiłek ma sens. Chroni to dziecko przed niezwykle częstymi w takich sytuacjach problemami emocjonalnymi przejawiającymi się w różny sposób – od otwartej agresji po nerwicowe tiki i inne negatywne objawy somatyczne.

Podstawą dobrze przygotowanego minimum programowego jest fachowa i rzetelna diagnoza. Tylko na podstawie właściwego rozpoznania, co leży u podłoża kłopotów dyslektycznych dziecka można dokonać właściwej selekcji materiału. Problemy ze słuchem fonemowym, analizą i syntezą wzrokową czy lateralizacją powodują przecież różne rozłożenie trudności z opanowaniem programu wielu przedmiotów. Istotne jest więc, aby w diagnozie logopedycznej znalazły się dokładnie nazwane przyczyny jego problemów, a nie – jak często się spotyka – scharakteryzowane skutki tych problemów. Oto dosłowny cytat z tak sformułowanej diagnozy: „Badaniem stwierdza się zaburzenia dyslektyczne typu t-d, p-b, zmiękczeń si-ś, ci-ć oraz ą-ę". Tak postawiona diagnoza nie jest wielką pomocą dla nauczyciela, bowiem na jej podstawie nie można opracować skutecznej terapii. Stwierdza ona bowiem jedynie skutki widoczne bez konieczności przeprowadzania testów.

Właściwe funkcjonowanie dziecka w szkole, a człowieka w społeczeństwie, zakłada sprawne posługiwanie się językiem. Każda aktywność ucznia wymaga odpowiedniej kompetencji językowej. Jeżeli więc dziecko ma trudności z nabywaniem, posługiwaniem się i rozumieniem języka w jego wersji mówionej lub pisanej, to rzutuje to na inne sfery funkcjonowania w szkole i rodzinie. Dystrybucja wiedzy i jej egzekwowanie odbywa się w szkole za pomocą języka – najczęściej języka trudnego nawet dla uczniów nie mających kłopotów dyslektycznych.

Wiedza przekazywana jest uczniom za pomocą terminów i ich definicji. To podstawowa bariera dla dyslektyków. Zapamiętywanie terminów jest jednym z głównych ich problemów. Definicje budowane są natomiast bardzo często w sposób trudny składniowo i zawierają słowa niezrozumiałe. Obowiązkiem nauczyciela jest tworzenie definicji w sposób przystępny dla dziecka dyslektycznego – zdaniami prostymi składniowo i jasnymi semantycznie. W konstruowaniu minimum programowego konieczne jest także zrezygnowanie z wieku terminów, np. rzeczowników własnych, pospolitych rzadko używanych (j. polski); terminów w rodzaju *efemeryda, erg, hamada* (geografia); *nabłonek cylindryczny* (biologia). Za każdym razem, wprowadzając jakiś termin, nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, czy

termin ten będzie wykorzystany w dalszej edukacji dziecka, czy na jego podstawie zbudowana zostanie jakaś szersza wiedza o świecie, czy jedynie służy podaniu encyklopedycznej informacji, która nie ma wpływu na rozwój poznawczy dziecka.

Problemy dziecka dyslektycznego z czytaniem objawiają się między innymi ogromnymi kłopotami z rozumieniem instrukcji pisemnych. W tym wypadku bardzo ważne jest, aby nauczyciele pamiętali o konieczności dostosowania języka poleceń do możliwości dzieci. Zdania muszą być krótkie, o prostej składni. Każde zdanie powinno zawierać jedną informację. Zupełnie nieczytelne mogą okazać się zdania, które zawierają rozbudowane, kilkustopniowe polecenie, np. *Wymów głośno i wyraźnie najpierw samogłoski a, ą, e, ę, i, potem spółgłoski p, b, c, t, d. Przy wymowie których głosek – samogłosek czy spółgłosek – narządy mowy nie stykają się, a powietrze wypływa swobodnie na zewnątrz?*

Czytając polecenia zawarte w podręcznikach lub budowane na lekcjach, możemy zauważyć dziwną manierę używania słów trudniejszych, rzadszych (a tym samym gorzej, mniej rozumianych przez dzieci), tak jakby zastosowanie słowa prostszego obniżało poziom językowy i merytoryczny wypowiedzi. Tym więc chyba należy tłumaczyć użycie „wymów", zamiast „powiedz" w zacytowanym powyżej poleceniu. Tak budowane instrukcje i definicje wydają się „mądrzejsze" (bardziej uczone), ale dzieciom (nie tylko dyslektycznym) o wiele trudniej je zrozumieć. Jeżeli chodzi natomiast o konstrukcję składniową przytoczonego polecenia, trzeba pamiętać, że dzieci dyslektyczne mają problemy z działaniami sekwencyjnymi – trudno im wyłowić konkretne informacje i ustalić ich właściwą kolejność. Dlatego zdania muszą być proste i powinny jasno precyzować, co dziecko ma wykonać.

Aktywność szkolna dziecka wymaga posługiwania się językiem w różnych jego odmianach. Badania wskazują, że najczęściej angażowanym zmysłem jest wzrok: 60% czasu (czytanie, pisanie, przepisywanie z tablicy). Czynności polegające na słuchaniu zajmują w szkole 25% czasu. Najmniej wykorzystywana jest sfera ruchowa (Dyrda 2003). Informacje te należy wykorzystać, wybierając metodę pracy z dzieckiem. Okazuje się bowiem, że 85% czasu w szkole zajmują dzieciom czynności odwołujące się do zmysłów, które przekazują do mózgu bodźce błędnie przez ten mózg interpretowane. W miarę możliwości należy więc wykorzystać tę sferę, którą preferuje dziecko, tę drogę, którą najłatwiej przyswaja sobie nową informację.

Bardzo istotną sprawą jest dobór podręcznika. Dokonując wyboru, trzeba wziąć pod uwagę dwie ważne kwestie – sposób podawania informacji, budowania definicji, dobór tekstów, ich stronę językową oraz stronę graficzną podręczników. Na rynku pojawiło się teraz mnóstwo kolorowych książek szkolnych. Autorzy i wydawcy dobierają szatą graficzną tak, aby była atrakcyjna dla dzieci i przyciągała uwagę. Atrakcyjna niestety nie znaczy korzystna. Wszystkie podręczniki, które nie mają przejrzystego, uporządkowanego układu graficznego nie są dla dzieci dyslektycznych właściwe. Podręczniki, które przypominają bardziej komiksy, mają rozrzucone, pod różnym kątem ułożone obrazki, zdjęcia, ramki są poza możliwościami percepcyjnymi dzieci. Nie będą one w stanie odnaleźć w takiej książce potrzebnych

informacji, śledzić fragmentów tekstu, zwłaszcza w szkole na lekcji. Ważną także sprawą jest czcionka, którą wydrukowano podręcznik – najłatwiejsza do czytania jest czcionka bezszeryfowa. Istotny jest również odstęp między wierszami – sklejone linijki i litery są nieprawdopodobnym utrudnieniem dla dzieci z problemami z percepcją wzrokową. Oto przykład fragmentu tekstu z podręcznika *To lubię* dla kl. VI napisanego czcionką szeryfową (A), bezszeryfową (B) oraz czcionką szeryfową ze zmniejszonym odstępem między wierszami (C).

A)
Nigdy przedtem nie widziałem naprawdę okrutnego człowieka, dopóki nie zobaczyłem Tengila z Karmaniaki.
Przepłynął Rzeką prastarych Rzek na złotej szalupie, a ja stałem na moście razem z Mateuszem.
Posłał mnie tam Jonatan. Chciał, żebym zobaczył Tengila.
„Łatwiej ci będzie zrozumieć – powiedział – dlaczego ludzie tu w dolinie pracują jak niewolnicy, głodują i umierają z jedną tylko myślą i marzeniem – żeby zobaczyć swoją dolinę znów wolną..."

B)
Nigdy przedtem nie widziałem naprawdę okrutnego człowieka, dopóki nie zobaczyłem Tengila z Karmaniaki.
Przepłynął Rzeką prastarych Rzek na złotej szalupie, a ja stałem na moście razem z Mateuszem.
Posłał mnie tam Jonatan. Chciał, żebym zobaczył Tengila.
„Łatwiej ci będzie zrozumieć – powiedział – dlaczego ludzie tu w dolinie pracują jak niewolnicy, głodują i umierają z jedną tylko myślą i marzeniem – żeby zobaczyć swoją dolinę znów wolną..."

C)
Nigdy przedtem nie widziałem naprawdę okrutnego człowieka, dopóki nie zobaczyłem Tengila z Karmaniaki.
Przepłynął Rzeką prastarych Rzek na złotej szalupie, a ja stałem na moście razem z Mateuszem.
Posłał mnie tam Jonatan. Chciał, żebym zobaczył Tengila.
„Łatwiej ci będzie zrozumieć – powiedział – dlaczego ludzie tu w dolinie pracują jak niewolnicy, głodują i umierają z jedną tylko myślą i marzeniem – żeby zobaczyć swoją dolinę znów wolną..."

Dokonując wyboru podręcznika musimy też pamiętać, że w większości przypadków podręczniki napisane są trudnym dla dzieci – nie tylko dyslektycznych – językiem. Jest to najczęściej język formalny i dosyć bezbarwny, trudny semantycznie i składniowo. Jeżeli nauczyciele chcą nawiązać właściwą komunikację z dziećmi reprezentującymi różne poziomy kompetencji i kultury języka, muszą ciągle nawiązywać do doświadczeń językowych dzieci (Dyrda 2003).

W wielu przypadkach zeszyt dziecka dyslektycznego wygląda gorzej od brudnopisu pozostałych dzieci. Bardzo często u dzieci silnie zaburzonych dysgraficznie wygląd zeszytu pogarsza się w starszych klasach w porównaniu z klasami I–III. Dzieje się tak nie dlatego, że zwykle w IV klasie dzieci otrzymują zaświadczenie o dysleksji i przestają dbać o zeszyt. Główną przyczyną jest gwałtowny wzrost tempa i ilości pisania w IV klasie. Nie są to już pojedyncze zdania, ale całe notatki i ćwiczenia, które uczeń musi zapisać w ciągu kilku minut. No i pojawiają się także zeszyty „w szeroką linię". Jak podchodzić do tego problemu? Zdecydowanie należy podkreślić, że przepisywanie zeszytu w domu nie jest dobrym rozwiązaniem. Zwykle wiąże się to z ogromną irytacją dziecka, zabiera mu czas, który powinno wykorzystać na inne ćwiczenia i naukę oraz nie gwarantuje sukcesu, czyli posiadania ładnego, estetycznego, bezbłędnie prowadzonego zeszytu. Z drugiej strony zeszyt przedmiotowy jest konieczny i oczywiście nie można z niego zrezygnować. Uważam, że dobrym rozwiązaniem jest wspólne prowadzenie zeszytu przedmiotowego. Przez „wspólne" rozumiem zapisywanie przez rodziców lub terapeutę najważniejszych informacji, podkreślanie nowych pojęć. Dobrze również, jeżeli nauczyciel czasami poda dziecku definicje lub istotne informacje na kartkach do wklejenia i pozwoli również wklejać teksty napisane przy pomocy komputera (np. plan wydarzeń, ćwiczenia gramatyczne). Uczeń powinien mieć prawo pisania drukowanymi literami zarówno w zeszytach, jak i w trakcie prac pisemnych w szkole i w domu. Można pozwolić także, aby niektóre prace uczeń dyslektyczny oddawał napisane (wydrukowane) przy pomocy komputera. Jest to dobre rozwiązanie zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Strona graficzno-ortograficzna może wpływać na ocenę treści pracy nawet wtedy, gdy nauczyciel nie chce, aby tak było. Praca wydrukowana pozwala skupić się i rzetelnie ocenić jedynie stronę merytoryczną tekstu.

Ważne jest także, aby nauczyciele klas I–III zbyt wcześnie nie pozwalali pisać uczniom w zeszytach w szeroką linię. Uczeń powinien w pełni wykorzystać czas, jaki dają mu młodsze klasy szkoły podstawowej na ćwiczenie sprawności motorycznych i koordynacji wzrokowo-ruchowej poprzez najprostsze ćwiczenia umieszczania znaków (liter) w wyznaczonej, ograniczonej przestrzeni (między linijkami). W zeszytach w szeroką linię ta przestrzeń ograniczona jest tylko częściowo i pisanie w takim zeszycie wymaga już sporych umiejętności motorycznych i percepcyjnych.

Powyższe uwagi dotyczyły wszystkich przedmiotów. Ich uwzględnienie znacznie ułatwi funkcjonowanie dziecka dyslektycznego w szkole. Trzeba jednak zwrócić uwagę na treści programowe właściwe konkretnym przedmiotom.

Język polski

Uwagi dotyczące języka polskiego jako systemu komunikacji odnoszą się oczywiście także do wszystkich pozostałych przedmiotów w szkole. Takie same bowiem problemy z czytaniem, pisaniem, a niekiedy mówieniem dziecko dyslektyczne będzie miało na wszystkich lekcjach.

Czytanie jakiegokolwiek tekstu pisanego odbywa się na trzech poziomach (Dyrda 2003):

– rozpoznawanie znaków graficznych,
– interpretacja strukturalna – rozumienie wyrazów i zdań (poziom pośredni),
– interpretacja znaczeniowa – rozumienie znaczenia tekstu (poziom wyższy).

Na etapie nauczania początkowego rozwija się głównie dwa pierwsze poziomy, które warunkują przejście na poziom wyższy. Dzieci dyslektyczne nie osiągają zwykle poziomu trzeciego w momencie wymaganym przez szkołę. Trzeba o tym pamiętać, dostosowując ilość i jakość tekstów, które dzieci mają przeczytać. Dłuższe, bardziej skomplikowane teksty należy ograniczać do niezbędnych fragmentów. Trzeba zasugerować dzieciom mającym kłopoty z czytaniem możliwość korzystania z literatury nagranej na kasety (np. dla osób niewidzących), z ekranizacji lub skróconych wersji lektur (np. książek Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego przeznaczonych dla dzieci dyslektycznych). Dobrze również dać dzieciom wcześniej pytania do zadanych tekstów, tak, aby czytając, mogły skierować swój wysiłek na zdobycie konkretnej wiedzy.

Aktywnością, której doskonalenie przewiduje program nauczania, a która może okazać się najbardziej przyjazna dla dziecka dyslektycznego, jest mówienie. Mówienie w sytuacjach codziennych, np. powitanie, prośba, życzenia – najbardziej ze wszystkich punktów programu nawiązuje do doświadczeń językowych dziecka – dziecko może więc poczuć, że jest w stanie coś zrobić dobrze, jest równie dobre, jak rówieśnicy. Mówienie w przypadku dziecka dyslektycznego powinno być najczęściej wykorzystywaną aktywnością – także do egzekwowania wiedzy. Ustnie uczniowie powinni ćwiczyć również takie formy, jak opis czy opowiadanie. Należy jednak pamiętać, że w przypadku streszczenia czy opowiadania ustnego mogą wystąpić te same problemy z porządkowaniem sekwencyjnym zdarzeń, które występują w trakcie pisania – uczeń może nie potrafić podać faktów w odpowiedniej kolejności.

Każdy etap nauczania języka polskiego przewiduje doskonalenie słownictwa m.in. poprzez ćwiczenie rozumienia i posługiwanie się związkami frazeologicznymi, powiedzeniami, przysłowiami. Wykonując te ćwiczenia, trzeba pamiętać, że mogą być szczególnie trudne dla dyslektyków. Po pierwsze, zapamiętywanie nowych, rzadko używanych w codziennej komunikacji, związków frazeologicznych jest dla dzieci dyslektycznych trudne, bowiem funkcjonują one jak terminy. Po drugie rozumienie związków frazeologicznych wymaga zdolności metajęzykowych, czyli umiejętności analizy i opisu języka. Ta wiedza jest niezbędna w rozumieniu metafor (z tego powodu m.in. dzieci mają problemy z czytaniem poezji), idiomów, zagadek, kalamburów, dowcipów i wielu innych językowych niuansów.

Ćwiczenia tych umiejętności jest dla dziecka konieczne do prawidłowego językowego funkcjonowania w szkole i społeczeństwie. Trzeba to jednak robić w sposób komunikatywny, bez podawania definicji (regułek), a opierając się głównie na ćwiczeniach praktycznych. Można do tego celu wykorzystać następujące formy ćwiczeń (jako przykłady przedstawiam ćwiczenia zaproponowane przez panią Wacławę Zuziową w zeszycie ćwiczeń językowych dla dzieci niesłyszących):

Beczka jest gruba.
Mój tata jest gruby jak.....[beczką].....
Śnieg jest biały.
Moja sukienka do komunii była biała jak.....[śnieg].....

Ślimak chodzi bardzo powoli.
Tereska chodzi .....[jak ślimak].....
Węgiel jest czarny.
Kasia ma włosy .....[czarne jak węgiel].....

Kto jest zawsze bardzo dobry? (mama)
Nasza pani wychowawczyni jest .....[zawsze bardzo dobra].....
Kto jest uparty? (osioł)
Czasami jestem .....[uparty jak osioł].....

Cukierek jest słodki jak .....[cukier?]..[miód].....
Bluzka jest biała jak .....[śnieg].....
Marek jest powolny jak.....[ślimak]...[żółw].....

Każdy etap nauki przewiduje ćwiczenia recytacji. Jest to oczywiście umiejętność ważna, ale trudna dla dzieci dyslektycznych. Po pierwsze trudna ze względu na wspomniane już problemy z porządkowaniem sekwencyjnym, co powoduje kłopoty z zapamiętywaniem kolejnych wersów i strof oraz recytowaniem ich w odpowiednim porządku. Drugi problem polega na interpretacji. Podobnie jak w przypadku czytania cały wysiłek dziecka koncentruje się na właściwym odtworzeniu linearnym tekstu. Brak osiągnięcia trzeciego progu czytania – tego, który pozwala na zrozumienie tekstu jako całości – uniemożliwia właściwą jego interpretację, bowiem recytowany jest nie tekst, ale poszczególne wyrazy. Najlepiej więc zadawać dzieciom do nauki czytania krótkie fragmenty wierszy i zawsze trzeba się upewnić, czy treść zadanego fragmentu jest dla dziecka zrozumiała.

Wiedza o języku (kształcenie językowe)

Zdobywanie wiedzy o języku wymaga wspomnianych już wcześniej zdolności metajęzykowych. Jak wiemy, dziecko dyslektyczne nie ma ich na odpowiednim poziomie. Jednak wiedza językowa konieczna jest do właściwego rozwoju systemu językowego każdego dziecka. Dlatego wprowadzając kolejne partie materiału – z jednej strony musimy mieć świadomość wagi tej wiedzy – z drugiej zaś trudności, jakie sprawia ona dyslektykom. Kształcenie językowe w szkole podstawowej opiera się głównie na podawaniu definicji wyjaśniających wprowadzane terminy. Np. „Czasowniki oznaczają czynności i stany osób, zwierząt i rzeczy. Odpowiadają na pytania co robi? co się z nim dzieje?" „Czasowniki, które informują o przebiegu lub trwaniu czynności lub stanu nazywamy niedokonanymi. Czasowniki, które informują o zakończeniu czynności lub stanu nazywamy dokonanymi".

Po pierwsze, niezwykle trudno spotkać czwartoklasistę, który rozumiałby pojęcie „stanu". Co prawda, podania tej informacji wymaga program, ale przełożenie tej informacji na rozwój kompetencji językowej dzieci jest niewielki. To samo dotyczy pytania „co się z nim dzieje?". Jak często potem – w trakcie dalszej edukacji językowej dziecka to pytanie jest wykorzystywane? Najczęściej (jeżeli nie jedynie!), szukając w zdaniu orzeczeń, pytamy przecież „co robi?" Tak więc wprowadzając pojęcie czasownika, należy wyjść jedynie od stwierdzenia, że czasownik to wyraz odpowiadający na pytanie *co robi?* A następnie – dopiero po odszukaniu w krótkim tekście lub wśród rozsypanki wyrazowej czasowników – zastanawiać się razem z uczniami, co te wyrazy nazywają. W podobny sposób należy postępować z innymi częściami mowy. Szczególną cierpliwość należy wykazać przy wprowadzaniu nazw i ćwiczeniach w rozpoznawaniu przymiotników i przysłówków. Ze względu na dużą zbieżność dźwiękową i graficzną nazw i pytań są one najczęściej i najdłużej mylone przez dzieci dyslektyczne. Podobny problem dotyczy czasu przeszłego i przyszłego.

Ponieważ nazwy części mowy są dla dzieci wspomnianymi już terminami, należy pamiętać, że będą się one utrwalać w pamięci uczniów wolno. Sprawdzenie umiejętności odróżniania części mowy może się jednak odbywać poprzez szukanie wyrazów odpowiadających na pytania. Jeżeli dziecko potrafi powiedzieć, na jakie pytanie odpowiada dany wyraz, wiemy, że poprawnie dokonuje klasyfikacji części mowy, nie pamięta jedynie ich nazw (czyli nowych terminów gramatycznych).

Te same problemy pojawią się w trakcie wprowadzania pojęcia „wyraz określający" i „wyraz określany". Odróżnienie tych terminów leży poza percepcyjnymi możliwościami większości dzieci dyslektycznych. Nie możemy więc liczyć na zrozumienie instrukcji, która każe umieszczać wyrazy określające blisko wyrazów określanych. Na podobieństwo terminów nakłada się tu jeszcze konieczność posiadana wielokrotnie już wspominanej wiedzy metajęzykowej.

Jeżeli chcemy to zagadnienie ćwiczyć z dziećmi dyslektycznymi musimy kolejny raz sięgnąć do metody komunikacyjnej – pozwalającej nabyć odpowiednią wiedzę w trakcie ćwiczeń. Np.

Rozbudowywanie zdań określeniami.

Kupiłam sukienkę. – kupiłam (jaką?) sukienkę [kolorową];

Mam auto. Mam (jakie?) auto [nowe].

Wstawianie nowego wyrazu w odpowiednie miejsce.

Zosia czyta książkę (*ciekawą*).

W ten sam sposób powinna być sprawdzana wiedza. Nie można na sprawdzianie polecić dzieciom odnaleźć wyrazy określające i określane, ponieważ nigdy nie będziemy mogli mieć pewności, że błędne nazywanie jest wynikiem niewiedzy. Podczas nauki języka chodzi przecież głównie o to, żeby nabyć sprawność systemową, nawet bez wiedzy metajęzykowej (w tym znajomości terminologii).

Dużą grupę zagadnień gramatycznych w programie nauczania języka polskiego zajmuje składnia. Przy opracowywaniu zagadnień składniowych należy zachować

szczególną ostrożność. Dużo łatwiejszym materiałem dla dziecka dyslektycznego jest rozbiór gramatyczny. Przy uwzględnieniu informacji podanych wcześniej (problemy z terminologią i mylenie nazw podobnie brzmiących) dziecko dyslektyczne powinno poradzić sobie z rozróżnianiem części mowy.

Dużo większy problem stanowi rozbiór logiczny zdania, a dokładnie mówiąc wszelkie operacje językowe konieczne podczas analizy lub tworzenia związków wyrazowych w zdaniach. Tę problematykę należy ograniczyć do niezbędnego minimum podczas sprawdzania wiedzy. Należy jednak wykonać jak najwięcej ćwiczeń, które pomogą pokonać dziecku trudności w tworzeniu zdań gramatycznie poprawnych. Będą one kontynuacją ćwiczeń zaproponowanych wcześniej i polegających na rozbudowywaniu struktury zdaniowej nowymi wyrazami, umieszczaniu tych wyrazów w odpowiednim miejscu i odpowiedniej formie. Jednym bowiem z wyznaczników dysleksji są problemy w prawidłowym tworzeniu związków rządu, zgody i przynależności.

Trudności ze składnią są zauważalne nie tylko na poziomie analizy już gotowych wypowiedzeń, ale także (a może przede wszystkim) na poziomie ich tworzenia. W budowanych przez dzieci dyslektyczne tekstach można zaobserwować (Krasowicz-Kupis 2003):

– ogólnie mniejszą objętość wypowiedzi,

– użycie istotnie krótszych zdań,

– przewagę wypowiedzeń pojedynczych w stosunku do złożonych,

– wspomniane już problemy ze związkami składniowymi w zdaniu i wzajemnym dostosowaniu fleksyjnym wyrazów w związkach; będą się więc pojawiały takie błędy, jak: *króliki się śmiali, misie przyszli, oni uciekły, przyszedł do ulu, wołał dwóch zajączków*;

– problemy w stosowaniu i analizowaniu wyrazów funkcyjnych w zdaniu – budując (lub czytając) zdania dzieci dyslektyczne omijają takie wyrazy, jak przyimki czy spójniki. W ich tekstach zaobserwować można dużo mniejszą liczbę wyrażeń przyimkowych – wiąże się to z ogólnie słabszym rozumieniem relacji przestrzenno-czasowych. Z tych samych powodów dzieci dyslektyczne będą miały problemy z odróżnianiem strony prawej od lewej, rozróżnianiem kierunków na mapie, orientacją w czasie i określaniem czasu. W związku z tym dzieci unikają wyrażeń przyimkowych w tekście albo radzą sobie w ten sposób, że zamieniają jakiś przyimek takim, który znają lepiej, którego znaczenia są pewni – stąd mogą pojawić się problemy stylistyczne i gramatyczne, np. zamiast *dzieci wracały znad morza* dziecko napisze *dzieci wracały z morza*;

– najwięcej problemów pojawia się wtedy, gdy dziecko musi korzystać z wiedzy o przekształceniach syntaktycznych i wiedzy metajęzykowej – np. sporym problemem może być przekształcenie strony czynnej na bierną, zwłaszcza wtedy, gdy powiemy dziecku, że dopełnienie bliższe staje się podmiotem.

Dokonując redukcji problematyki składniowej przewidzianej przez program nauczania, musimy kierować się przede wszystkim kryterium frekwencyjności oraz

przydatności danego zagadnienia w codziennej sprawnej komunikacji. Wyrażenia przyimkowe są niezwykle ważne, bowiem pozwalają nazywać relacje czasowe i przestrzenne. Tym ćwiczeniom trzeba więc poświęcić sporo czasu. Ćwiczenia powinny doskonalić wybór właściwego przyimka, użycie odpowiedniej formy fleksyjnej rzeczownika po przyimku, wzbogacać zasób przyimków w języku czynnym dzieci. Najlepiej podczas tych ćwiczeń używać obrazków, które pokazują relacje przestrzenne i czasowe (dzieci nazywają te relacje, dobierają właściwe etykietki do obrazków oraz obrazki do etykietek). W trakcie ćwiczeń ustnych i pisemnych dobrze jest odwoływać się do doświadczeń językowych dzieci – wykorzystywać sytuacje rodzinne (ktoś z rodziny *skądś wrócił*, coś *gdzieś położył*), zdjęcia z wakacji itp. Jeżeli natomiast problemy z używaniem strony biernej będą bardzo wyraźne u dzieci, należy tę problematykę ograniczyć do minimum, bowiem konstrukcje bierne rzadko występują zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Kolejnym dużym działem kształcenia językowego jest fonetyka i fonologia. W trakcie omawiania tej problematyki należy zachować szczególną ostrożność. Trzeba bowiem pamiętać, że problemy fonologiczne, czyli problemy w identyfikowaniu liter i ich dźwiękowych odpowiedników, są jednym z podstawowych wyznaczników dysleksji. Kłopoty – zależnie od dysfunkcji ucznia – mogą pojawić się na kilku poziomach. Dziecko może mieć kłopoty z graficznym odróżnieniem litery (i np. na sprawdzianie poda cechy głoski „s" zamiast „z", bo tak ją przeczyta), może mieć kłopoty ze słuchowym odróżnianiem głosek i ich cech istotnych dla różnicowania znaczeń wyrazów (będzie więc miało problem z analizą, która głoska jest dźwięczna, a która bezdźwięczna). Wszelkie trudności z analizą fonologiczną są u dzieci dyslektycznych powszechne. Trzeba więc ćwiczyć zaburzone funkcje w sposób właściwy dla danego problemu. Program nauczania w szkole zakłada bowiem poprawnie funkcjonującą zdolność analizy słuchowej i wzrokowej, a nie jej kształtowanie. U najmłodszych dzieci dyslektycznych często pojawiają się problemy w uczeniu się alfabetu na pamięć.

Podstawowym zadaniem nauczyciela uczącego dziecko dyslektyczne, jest praca takimi metodami, które pomagają przezwyciężyć jego problemy percepcyjne i fonologiczne. Do takich metod należy czytanie w opierające się na sylabach. Należy więc dużo ćwiczyć operacji na sylabach – młodsze dzieci mogą dostawać tekst do czytania z zaznaczonym podziałem na sylaby (najlepiej w postaci tzw. łuczków, „falbanek"), np.

Ma-ry-sia je-dzie do le-ka-rza.

Można też dawać dzieciom do ułożenia zdania pocięte na sylaby (o różnych stopniach trudności – z wzorem do ułożenia ich z pamięci). Należy także podkreślić, że umiejętność czytania opierająca się na sylabach jest koniecznością i absolutnym warunkiem usprawnienia tempa czytania i rozumienia czytanego tekstu.

Ostatnia uwaga dotyczy zawartości programu nauczania z zakresu słowotwórstwa. Tu także trzeba zwrócić uwagę na elementy, z którymi dzieci dyslektyczne

mogą sobie nie radzić. Główne problemy mogą dotyczyć „technicznej" strony analizy słowotwórczej – dzielenia wyrazów. Zaburzenia widzenia wyrazów, metatezy, problemy z analizą wzrokową mogą utrudnić analizę budowy słów zarówno w przypadku oddzielania końcówki od tematu (fleksja), jak i formantu od podstawy słowotwórczej (słowotwórstwo). Trzeba pamiętać, że dzieci dyslektyczne mają niekiedy problemy z tym, od której strony czytać wyraz, gdzie jest jego początek, a gdzie koniec – jak więc można mówić o właściwej analizie jego budowy?

Aby skutecznie walczyć z mitem, że dysleksja jest problemem polonistów, należy podać kilka przykładów problemów, z którymi borykają się dzieci dyslektyczne na pozostałych lekcjach w szkole.

Język obcy. Dzieci dyslektyczne mają bardzo często problemy z nauką języka obcego. Wszystkie słówka w języku obcym są jak nowe terminy w języku polskim. Poza tym nauka języka wymaga wiedzy metajęzykowej i umiejętności opisu języka poprzez język, a jak wiemy nabywanie tej umiejętności jest u dzieci dyslektycznych znacznie opóźnione.

Bardzo ważne jest, aby dzieci z tzw. grona zagrożonych dysleksją (obniżona sprawność motoryczna, problemy z analizą i syntezą wzrokową i słuchową, niezakończony rozwój mowy) nie rozpoczynały zbyt wcześnie nauki języka obcego (np. w przedszkolu), a w trakcie nauki szkolnej powinny starać się o zwolnienie z nauki drugiego języka obcego.

Matematyka. Najczęstszym przejawem problemów dyslektycznych na lekcjach matematyki są kłopoty z uczeniem się tabliczki mnożenia na pamięć. Rozwiązywanie zadań z matematyki wiąże się bardzo często z koniecznością zrozumienia napisanego tekstu (polecenie, treść zadania). Problemy mogą wystąpić także w związku z zaburzonymi operacjami sekwencyjnymi – niewłaściwy zapis kolejnych cyfr, ich metatezy, substytucje, opuszczenia (te same problemy, co w przypadku liter). Oceniając więc jakiekolwiek zadanie z matematyki, należy brać pod uwagę całość zadania, wszystkie operacje myślowe – niedopuszczalne jest sprawdzanie zadania tylko poprzez sprawdzenie wyniku.

Geografia. Oprócz oczywistych już kłopotów z czytaniem i rozumieniem tekstów oraz przyswajaniem nowych terminów na lekcjach geografii pojawiają się najczęściej problemy z określaniem kierunków świata (praca z mapą) oraz z nazywaniem relacji przestrzennych.

Historia. Podobnie jak w przypadku geografii, biologii, języka polskiego, pierwszą barierą do pokonania dla dziecka dyslektycznego na lekcjach historii jest tekst. Ten problem został już omówiony i kłopoty z rozumieniem i czytaniem tekstu w podręczniku historii nie różnią się niczym od problemów z czytaniem tekstu w czasie lekcji języka polskiego. Dodatkowo uczniowie mają sporo kłopotów z zapamiętywaniem nowych terminów, zapamiętywaniem (czytaniem, pisaniem) dat oraz z wszelkimi operacjami sekwencyjnymi, np. układaniem wydarzeń w odpowiednim porządku.

Zebrane tutaj informacje dotyczące problemów, na jakie w trakcie nauki napotykają dzieci dyslektyczne nie wyczerpują oczywiście tematu. Są to jednak najczę-

ściej spotykane trudności, które powinien wziąć pod uwagę każdy nauczyciel tworzący minimum programowe dla dziecka dyslektycznego. Należy pamiętać, że w świetle obowiązującego prawa tworzenie minimum, czyli dostosowywanie wymagań do możliwości dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest obowiązkiem każdego nauczyciela, a nie tylko jego dobrą wolą. Należy również pamiętać, że realizowanie minimum programowego ma wymiar terapeutyczny i ogromne znaczenie zarówno dla ucznia, który czuje, że stawiane mu zadania są na miarę jego możliwości, jak i dla nauczyciela, który z kolei widzi efekty swojej pracy i może właściwie ocenić siebie i dziecko.

Bibliografia

Bogdanowicz M., 1994, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Warszawa

Bogdanowicz M., 1997, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, Audiofonologia, t. X

Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków

Dyrda J., 2003, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk

Krasowicz-Kupis G., 2003, *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin

How to teach dyslexic children? Practician's remarks

Abstract

The author of the paper emphasizes the necessity of preparing a minimum curriculum for dyslectic children. To adjust standard curricula properly to the needs and abilities of such a group of pupils, it is necessary to have some knowledge of dyslexia and understanding problems that a dyslectic pupil faces at school.

The author shows some curriculum contents which may cause difficulties to children suffering from dyslectic disorders.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

RECENZJE

Concise Encyclopedia of Educational Linguistics,
ed. by Bernard Spolsky, Elsevier,
Cambridge University Press 1999, ss. (XXIV) 878

Lingwistyka edukacyjna jako wyodrębniona dziedzina badań nad językiem funkcjonuje od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku[1]. W opracowaniach anglojęzycznych przypisuje się ją do sfery zainteresowań lingwistyki stosowanej ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języków obcych (przede wszystkim nauczania języka angielskiego obcokrajowców)[2]. Szerszą formułę zarówno dla refleksji teoretycznej, jak i dla empirycznych badań o charakterze lingwoedukacyjnym zaproponowała T. Rittel, która uzasadnia przynależność lingwistyki edukacyjnej do językoznawstwa ogólnego[3]. Lingwistyka edukacyjna (podobnie jak psycholingwistyka czy socjolingwistyka) skupia się na pewnym aspekcie języka: jest to aspekt pedagogiczny, edukacyjny, a heteronomiczność tej dyscypliny polega na badaniu związków między komunikacją językową a procesem kształcenia.

Teoretyczny wymiar lingwistyki edukacyjnej B. Spolsky sprowadza do wyjaśniania trzech *pojęć – procesów*, które – zdaniem J.B. Carolla – odpowiedzialne są za poziom kompetencji indywidualnego użytkownika języka. Jest to zdolność uczenia się języka, indywidualne i społeczne motywacje doskonalenia umiejętności językowych oraz społecznie lub edukacyjnie określony kontakt z różnymi odmianami języka (s. 6). Do zadań lingwistyki edukacyjnej należy także ustalenie takich sposobów modyfikacji wymienionych procesów, aby osiągnąć społecznie lub indywi-

[1] Por. B. Spolsky, *Educational Linguistics*, Rowley MIT, 1978.

[2] Definiując lingwistykę edukacyjną w rozdziale wstępnym recenzowanej encyklopedii, B. Spolsky zaznacza, że dyscyplina ta wywodzi się z językoznawstwa stosowanego *(its principal progenitor)*, które nadal pozostaje dla niej punktem odniesienia *(its home)* (s. 1); por. też hasło „educational linguistics" w *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* autorstwa Jacka C. Richardsa, Johna Platta i Heidi Platt (Longman, 1992, s. 119). Aplikacyjny charakter lingwistyki edukacyjnej podkreśla również D. Crystal w *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Blackwell, 1995, s. 117–118).

[3] Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 7.

dualnie pożądane sprawności językowe. Tego typu działania można – za T. Rittel – określić mianem interpretacji językoznawstwa ogólnego dla potrzeb lingwoedukacyjnych[4].

Do sfery zainteresowań definiowanej przez siebie dyscypliny Spolsky włącza wszelkie zagadnienia usytuowane na styku językoznawstwa i edukacji[5]. Zamiarem redaktora recenzowanej *Encyklopedii* było raczej odzwierciedlenie wieloaspektowości tej stosunkowo nowej dziedziny badań nad językiem niż spójny wykład czy alfabetycznie uporządkowany zestaw terminów. *Mała encyklopedia lingwistyki edukacyjnej* – jak brzmiałby w tłumaczeniu tytuł opracowania[6] – jest zatem zbiorem 177 artykułów uzupełnionym o 55 biogramów uczonych będących pionierami i współtwórcami prezentowanej dyscypliny. Zebrane w tomie artykuły przedstawiać mają – jak zapowiada Spolsky (s. 1) – wszelką wiedzę językoznawczą, która może mieć związek z procesem kształcenia, w szczególności z uczeniem się i nauczaniem języka. Różnorodne pod względem charakteru i zawartości teksty blisko dwustu (dokładnie 199) autorów składają się na osiem zasadniczych rozdziałów, mających – w zamierzeniu redaktora – tworzyć „praktyczną taksonomię lingwistyki edukacyjnej" (s. 2–6).

Rozdział pierwszy jest bardziej szczegółowym wprowadzeniem do prezentowanej dyscypliny, pokazującym równocześnie jej związki z językoznawstwem stosowanym, edukacją językową i zagadnieniami etycznymi.

Kolejny rozdział ukazuje osadzenie zjawisk językowych w szeroko pojętym kontekście społecznym. Można w nim znaleźć artykuły pokazujące społeczeństwo widziane przez pryzmat języka (*Lojalność językowa, Mniejszości językowe*) oraz język uwarunkowany społecznie (*Dwujęzyczność, Socjolingwistyka, Szwecja: języki imigrantów*). W trzech osobnych podrozdziałach zebrano opracowania problemów polityki językowej (np. *Kanadyjska polityka kształcenia językowego, Języki narodowe*), relacji między piśmiennością a oralnością (np. *Piśmienność: świadomość metajęzykowa, Postpiśmienność*), a także odrębności języka domu i szkoły (np. *Niepowodzenia edukacyjne, Gramatyka normatywna a opisowa*).

[4] Ibidem, s. 7.

[5] Podobnie pisze K. Perera, który stwierdza, że lingwistykę edukacyjną współtworzą „liczne i skomplikowane zależności między językiem a edukacją" – por. artykuł *Educational Linguistics* w recenzowanym tomie, s. 17.

[6] Określenie „mała" czy też „zwięzła" na oddanie ang. terminu *concise* może być dla czytelnika mylące, jeśli uwzględnić fakt, że tom liczy sobie 902 strony formatu B5. Taki jednak odpowiednik słowa *concise* przyjmuje m.in. Tadeusz Grzebieniowski w *Małym słowniku angielsko-polskim* (Warszawa 1965, s. I–III). Warto także zwrócić uwagę, że termin „mały/a" stosowany w odniesieniu do publikacji książkowych nie musi oznaczać skromniejszej objętościowo pozycji – por. m.in. *Mały słownik języka polskiego*, pod red. S. Skorupki, H. Auderskiej, Z. Łempickiej, Warszawa 1969 (s. XXII+1034, format A5) czy *Mała encyklopedia kultury antycznej*, pod red. Z. Piszczka, Warszawa 1966 (s. 816, format A5). Można sądzić, że sugestia zawarta w słowie *concise*, które znalazło się w tytule encyklopedii poświęconej lingwistyce edukacyjnej, podkreśla rozwojowy charakter prezentowanej dyscypliny i pozwala spodziewać się w przyszłości jeszcze obszerniejszego (wielotomowego?) opracowania.

Zawarte w rozdziale trzecim artykuły poświęcone charakterystyce osoby uczącej się języka skoncentrowane są wokół problemów nabywania języka (np. *Nabywanie gramatyki, Fonologia w nabywaniu języka, Język a mózg*), specjalnych potrzeb edukacyjnych (np. *Zaburzenia językowe, Trudności w czytaniu i pisaniu, Dziecko niewidome*) oraz przetwarzania języka obcego (np. *Wiek w uczeniu się języka obcego, Pisanie w języku obcym*).

W rozdziale czwartym zaprezentowano różne aspekty szkolnej komunikacji językowej z dokładną charakterystyką języka szkoły (np. *Język szkoły, Dyskurs w klasie językowej, Podręczniki*), słowników (np. *Słowniki dla uczących się języka, Normatywność w słownikach*) i narzędzi elektronicznych (np. *Uczenie się języka z pomocą komputera, Lingwistyka edukacyjna w sieci*).

Rozdział piąty poświęcono nauczaniu języka, w tym narodowym programom kształcenia (tu znalazły się głównie artykuły poświęcone nauczaniu języka angielskiego jako ojczystego w różnych krajach, np. w Australii czy Szkocji; ogólniejszy charakter mają jedynie teksty dotyczące programów kształcenia oralności i piśmienności, a także artykuł *Standardy, tabele i wytyczne* B. Spolsky'ego), oraz roli gramatyki, czytania i pisania (ortografii) w nauczaniu języka ojczystego (np. *Nauczanie gramatyki, Świadomość językowa, Zdolność czytania, Trudności w czytaniu, Błędy ortograficzne, Testy ortograficzne, Pisanie w szkole*).

Obejmujący blisko jedną czwartą zawartości tomu rozdział szósty zawiera znaczną liczbę artykułów dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych. Uwzględniono w nich szerokie spektrum zjawisk zarówno składających się na proces nabywania języka obcego (np. *Strategie komunikacyjne, Język przejściowy, Uczenie się języka obcego*), jak i towarzyszących temu procesowi (np. *Dyskurs międzykulturowy, Motywacje, Analiza potrzeb*). Osobnym zagadnieniem jest tu charakterystyka procesu nauczania języka obcego w aspekcie organizacyjnym (np. *Język dla celów specjalnych: dydaktyka, Wczesne nauczanie*) oraz ściśle językowym (np. *Płynność i dokładność, Słownictwo w dydaktyce języka obcego*).

W rozdziale siódmym znalazły się artykuły poświęcone sprawdzaniu umiejętności językowych (np. *Sprawdzanie umiejętności językowych: metody alternatywne, Sprawdzanie umiejętności językowych: użytkownicy i zastosowania*).

Ostatni, ósmy rozdział *Encyklopedii* traktuje o instytucjonalnym (*the profession*) wymiarze lingwistyki edukacyjnej. Zaprezentowano w nim wydawnictwa (*Journals*), stowarzyszenia naukowe (*Professional Associations*), ośrodki badawcze (*Research Centers*) i letnią szkołę lingwistyczną (*Summer Institute of Linguistics*). W rozdziale tym zawarto również wspomniane już biogramy prekursorów (począwszy od żyjącego już w XV wieku – sic! – Williama Caxtona, s. 751) i współtwórców (m.in. M.A.K. Hallidaya, s. 760–761, W. Labova, s. 770 czy H.G. Widdowsona, s. 795–796). Spolsky wyjaśnia wprawdzie, że w notach biograficznych „pominięto wielu równie znaczących młodszych uczonych, których współczesne dokonania odnotowano w literaturze przedmiotu dołączonej do każdego artykułu" (s. 6), wydaje

się jednak, że nazwiska B. Bernsteina czy M. Stubbsa zbyt pochopnie pominięto, tworząc panteon badaczy zasłużonych dla lingwistyki edukacyjnej[7].

W proponowanym przez Spolsky'ego uporządkowaniu encyklopedycznym wyłania się zatem obraz lingwistyki edukacyjnej, która: 1) definiuje własny przedmiot i metody badań, 2) osadza dyskurs edukacyjny w kontekście społecznym, 3) koncentruje się na procesie nabywania języka, 4) nabywanie języka wiąże przede wszystkim z kontekstem szkolnym i 5) nauczaniem języka ojczystego i 6) języków obcych, a ponadto 7) wypracowuje metody sprawdzania umiejętności językowych. Lingwistyka edukacyjna stara się też 8) uzyskać wymiar instytucjonalny w postaci wydawania specjalistycznych periodyków oraz tworzenia stowarzyszeń naukowych i centrów badawczych skupiających ludzi nauki, zainteresowanych zależnościami między językiem a edukacją. Można, oczywiście, dyskutować, w jakim stopniu przyjęta przez redaktora *Encyklopedii* taksonomia prezentowanej dyscypliny jest wyczerpująca i uporządkowana. Wypada jednak docenić zarówno szeroki zakres uwzględnionych zagadnień, jak i próbę określenia ich miejsca i roli w obrębie jednej dziedziny nauki o języku, która mimo wewnętrznej różnorodności jawi się już jako spójna i wyodrębniona na równi z psycholingwistyką czy socjolingwistyką. Należy dodać, że taki charakter pierwszej encyklopedii poświęconej lingwistyce edukacyjnej zgodny jest z założeniami jej redaktora. W artykule wstępnym Spolsky zaznacza, że redagowany przez niego tom jest zasadniczo zapisem wiedzy, jaką u schyłku tysiąclecia udało się zgromadzić na temat zależności między językiem a edukacją. Ma to służyć zarówno konsolidacji tej wiedzy, jak i wykryciu jej niedostatków wymagających dalszych badań.

Nawet jeżeli uzna się potrzebę koniecznych uzupełnień i zmiany niektórych proporcji w opisie prezentowanej dyscypliny (jak np. stosunek zagadnień teoretycznych do metodologicznych i empirycznych czy relacja między badaniem procesu nabywania języka ojczystego i języków obcych), to w kontekście recenzowanego opracowania nietrudno dostrzec naglącą potrzebę podobnej publikacji w języku polskim, która z jednej strony pozwoliłaby podsumować spory już obcojęzyczny i dostępny także w języku polskim[8] dorobek lingwistyki edukacyjnej, a z drugiej – wyznaczyć obszary dalszych poszukiwań zmierzających do wzbogacenia wiedzy teoretycznej i możliwości aplikacyjnych mających służyć doskonaleniu kształcenia komunikacji językowej.

Sławomir Śniatkowski

[7] Badaczy tych doceniono m.in. w *The Linguistics Encyclopedia*, pod red. K. Malmkjaer, Routledge, Londyn–Nowy Jork 1991 w artykule poświęconym związkom języka i edukacji – por. s. 252–256.

[8] Konsekwentny przyrost wiedzy z zakresu lingwistyki edukacyjnej można obserwować m.in. w kolejnych tomach serii „Studia Logopedyczne" wydawanych przez Katedrę Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie – por. *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ożdżyńskiego, Kraków 1995; *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, Kraków 1997 (wyd. II); *Sprawności językowe*, pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997 i in.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Regina Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego,
Gdańsk 2002, ss. 324

W *Podstawie programowej* czytamy, że celem nadrzędnym języka polskiego jest „kształcenie sprawności mówienia, słuchania, **czytania** [podkreślenie moje – M. K.] i pisania w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, prywatnych i publicznych, a zwłaszcza ważnych dla życia w państwie demokratycznym i obywatelskim"[1]. Autorzy reformy doskonale rozumieją, iż człowiek musi posiadać umiejętność czytania. Potwierdzeniem tego spostrzeżenia jest choćby to, że egzamin dojrzałości ma między innymi badać sprawność ucznia w czytaniu ze zrozumieniem. Należy jednak pamiętać, że rozumienie przekazów pisanych jest nie tylko uzależnione od ich treści i formy, ale przede wszystkim od przygotowania i kompetencji odbierającego informację. A zatem to przed szkołą i nauczycielem stoi ogromnie ważne zadanie – doprowadzenie ucznia do takiej sprawności czytania, która pozwoli mu rozumieć i wykorzystywać drukowane informacje dla własnych potrzeb. Tymczasem zarówno badania krajowe, jak i zagraniczne sprawdzające stan umiejętności czytania dowodzą, że poziom czytania Polaków jest bardzo niski[2].

Wagę umiejętności czytania rozumie Regina Pawłowska, która już we wstępie do książki zatytułowanej *Lingwistyczna teoria nauki czytania* stwierdza: „trzeba dzieci, młodzież i studentów uczyć czytania szybkiego, mądrego, skutecznego i twórczego"[3]. Tej myśli pozostaje wierna także w swojej kolejnej rozprawie – *Metodyce ćwiczeń w czytaniu*. Ukazuje w niej czytanie jako niesłychanie trudny i złożony proces, wielopiętrową strukturę neurofizjologiczną i lingwistyczną.

W książce *Metodyka ćwiczeń w czytaniu* Autorka próbuje udzielić odpowiedzi na kilka istotnych pytań: na czym polega rozumienie tekstu czytanego w kategoriach

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. nr 14 z dnia 23 lutego 1999 roku, poz. 129.

[2] Zob. np. I. Białecki, *Alfabetyzm funkcjonalny*, „Nowa Res Publica" 1996, nr 6.

[3] R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1993, s. 5.

językoznawczych, w jaki sposób można przyspieszyć proces rozumienia różnych czytanych tekstów, jak uczyć najskuteczniej na kolejnych szczeblach edukacyjnych czytania nie tylko szybkiego, ale jednocześnie krytycznego i funkcjonalnego, jak wreszcie sprawdzać i oceniać coraz większe osiągnięcia ucznia w technice i rozumieniu czytanych tekstów?

Regina Pawłowska, jak sama pisze, poświęca tę pozycję „metodyce osiągania sprawności i dojrzałości czytelniczej" (s. 13). Książka ma być – w zamierzeniu Autorki – pomocą dla nauczyciela polonisty w uzyskaniu dobrych wyników w nauce czytania. Wyprzedzając dalsze analizy, muszę stwierdzić, że z całą pewnością nią jest.

W rozdziale pierwszym czytelnik zapoznaje się z pojęciem sprawności czytelniczej, która „polega: na czytaniu szybkim, w pełni rozumiejącym, krytycznym; na umiejętności uczenia się za pomocą czytania, na czytaniu funkcjonalnym różnych tekstów literackich i informacyjnych, na realizowaniu podczas czytania własnych potrzeb i zamiarów; na zamiłowaniu do czytania, na samodzielnym doborze lektur" (s. 9).

W kolejnym rozdziale zaprezentowano problematykę metodyczną kształcenia umiejętności czytania. Autorka mocno akcentuje w nim podmiotowość ucznia, który winien nie tylko zdawać sobie sprawę z tego, co i po co robi, ale, i to jest chyba istotniejsze, mieć chęć robienia tego. A zatem niezmiernie istotna staje się motywacja, zachęta do zdobywania wiedzy, zainteresowanie nauką, a także rozbudzanie ambicji czytelniczych. Pomoc, którą oferuje wychowankowi nauczyciel, ma wyzwalać inicjatywę poznawczą ucznia.

Rozdział *Rodzaje i funkcje ćwiczeń w czytaniu* podzielony został na trzy części:

1. *Praca nad wyrazem w nauce czytania*;
2. *Kształcenie umiejętności rozumienia zdania*;
3. *Opanowanie strategii rozumienia tekstu językowego*.

Każdy z tych podrozdziałów zamykają scenariusze lekcji i wzory ćwiczeń, które są nieocenioną pomocą dla nauczyciela, podejmującego niezwykle żmudną i trudną pracę nad kształceniem umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Autorka, ucząc osiągania sprawności czytelniczej, nie zapomina o dbałości o poprawność i estetykę pisania. W obecnych czasach, w dobie komputeryzacji staranność pisania przestaje się liczyć. Dzieci, młodzież i dorośli piszą często niedbale, wręcz nieczytelnie, lekceważąc kaligrafię, a przecież, co uzmysławia czytelnikowi R. Pawłowska, początki nauki czytania i pisania związane są z koniecznością zapamiętywania „kształtów liter i obrazów graficznych całych wyrazów za pomocą ich kreśleń" (s. 18). A zatem, dążąc do osiągnięcia przez ucznia dużej sprawności w czytaniu, musimy pracować także nad pismem i ortografią młodego człowieka.

Służąc pomocą nauczycielowi w wypracowaniu u wychowanka automatyzmu ortograficznego, przedstawia Autorka interesujące propozycje lekcji, w których łączy ćwiczenia w grafii i w ortografii z ćwiczeniami determinującymi efektywność techniki czytania ze rozumieniem (np. scenariusz lekcji w klasie V: Uczymy się poprawnie mówić i pisać ważne wyrazy z bajki A. Mickiewicza: *Koza, kózka i wilk* czy projekt lekcji w klasie I zasadniczej szkoły zawodowej: Pisownia wielkich i małych liter).

Regina Pawłowska pragnie także wspomóc i pogłębić świadomość dydaktyczną nauczyciela, prezentując w jasny, klarowny, zrozumiały, a tym samym przystępny sposób podstawowe metody wyjaśniania znaczeń wyrazów, takie jak:

– metoda: pokaż, co to jest,
– metoda: wyjaśnij znaczenie wyrazu,
– metoda: powiedz to samo inaczej,
– metoda: zanalizuj budowę i pochodzenie wyrazu,
– metoda: wyjaśnij znaczenie wyrazu poprzez jego użycie w zdaniu,
– metoda: znajdź miejsce wyrazu w jego polu semantycznym,
– metoda: wnioskuj o znaczeniu wyrazu z jego kontekstu,
– metoda: zapamiętaj definicję pojęcia i wyrazu.

Chcąc ułatwić nauczycielowi organizowanie pracy na lekcji, po omówieniu każdej z metod, Autorka pokazuje umiejętnie dobrane typy i formy ćwiczeń dotyczące opracowania słownictwa. Ćwiczenia są bardzo często dodatkowo ilustrowane różnego rodzaju wykresami, których zadaniem jest plastyczne zobrazowanie zjawiska, jak choćby wykres wieńczący opis przyimków lokatywnych i zachodzących pomiędzy nimi zależności (s. 93).

Rozdział zatytułowany *Opanowanie strategii rozmienia tekstu językowego* prezentuje, po pierwsze – sposoby czytania i wykorzystywania tekstów informacyjnych, do których należą między innymi podręczniki szkolne, literatura naukowa i popularnonaukowa, publicystyka naukowa, polityczna, społeczna, gospodarcza, kulturalna, a także słowniki, encyklopedie, katalogi, indeksy, atlasy, plany miast, różnego rodzaju instrukcje, przepisy, zapisy komputerowe, diagramy, wykazy statystyczne; po drugie – metody kształcenia umiejętności i sprawności czytania utworu literackiego. Konkretyzacją wiedzy teoretycznej są, podobnie jak w rozdziałach wcześniejszych, wzory ćwiczeń i przykłady scenariuszy lekcji (np. ćwiczenia w czytaniu tekstu informacyjnego koncentrują się wokół ćwiczeń w czytaniu jednego z rozdziałów podręcznika; w korzystaniu ze spisu treści, przypisów, komentarzy, indeksów; w czytaniu artykułu popularnonaukowego oraz pisaniu konspektu z tegoż artykułu – s. 217–226, natomiast wzory ćwiczeń i lekcji służące opracowaniu utworów literackich prezentują wykorzystanie analizy sytuacji mówienia w tekście literackim oraz przykłady analizy stylistycznej w dochodzeniu do rozumienia tekstu literackiego – s. 229–239 i s. 244–253).

We wszystkich ukazanych w książce scenariuszach lekcji (łącznie 29 propozycji) umiejętnie połączono materiał literacki i językowy. Prezentowane propozycje są niesłychanie rzetelnie przygotowane, przemyślane, uporządkowane wręcz z mrówczą dokładnością. Pytania zamykające jednostkę dydaktyczną typu: *Co was najbardziej zainteresowało na dzisiejszej lekcji? Co wam się najbardziej przyda w rozumieniu epoki staropolskiej*? mają za zadanie zmuszenie ucznia do autorefleksji, przemyślenia omawianych zagadnień i wyrobienia sobie własnego sądu na ich temat.

Dopełnieniem tych ciekawych scenariuszy są interesujące propozycje zadań domowych, jak choćby to: *Za pomocą encyklopedii i słowników opracujcie staropolski układ socjologiczny: gospodarz, gospodyni; służba; pan; poddany* (s. 141).

Autorka podkreśla bardzo mocno konieczność systematyczności, planowości, wszechstronności i racjonalności wszystkich działań podejmowanych w kierunku opanowania wyższych technik czytania. Upomina się także o wypracowanie u ucznia nawyku stawiania pytań przy każdym zdaniu czytanym i mówionym.

Istotne jest to, że ta orędowniczka czytania ze zrozumieniem, problematykę kształcenia czynności rozumienia czytanych tekstów prezentuje w nowatorski sposób, wykorzystując zarówno dorobek lingwistyki strukturalnej, pragmatycznej, jak i semantycznej.

Z tej mądrej i niesłychanie potrzebnej książki wyłania się nie tylko doskonały dydaktyk, znawca przedmiotu, ale i osoba rozumiejąca i kochająca ucznia.

Sądzę, że wnikliwa lektura tej książki powinna sprawić, iż praca nauczyciela z wychowankiem przyniesie oczekiwane rezultaty, w wyniku których uczeń polubi czytanie, zrozumie, że jest ono rzeczą ważną, przyjemną, a zarazem niezbędną do życia każdemu człowiekowi. Dlatego gorąco zachęcam nauczycieli i studentów filologii polskiej, którzy przecież niedługo sami podejmą pracę, do korzystania z tej pozycji. Uważam bowiem, solidaryzując się w pełni z Autorką *Metodyki ćwiczeń w czytaniu*, że choć osiągnięcie biegłości w czytaniu to praca długa i żmudna, wymagająca wiedzy dydaktycznej nauczyciela i właściwie rozbudzonej motywacji ucznia, to przecież jest to proces niezbędny do wszechstronnego rozwoju osobowego człowieka.

Małgorzata Karwatowska

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Diane Blakemore, *Understanding Utterances (an introduction to pragmatics)*, Blackwell Publishing 1992, ss. (XII) 192

W literaturze anglojęzycznej istnieje już ogromna ilość opracowań książkowych poświęconych bądź to wybranym zagadnieniom z zakresu pragmatyki językowej, bądź też całości zagadnień leżących w sferze zainteresowań tej dyscypliny[1]. Niektóre publikacje próbują też poszukiwać zastosowań wiedzy i metod badawczych właściwych pragmalingwistyce w kręgu innych dziedzin naukowych[2]. Dzieje się tak, mimo że – co podkreśla G. Finch[3] – pragmatyka jest stosunkowo młodą dyscypliną językoznawczą, która wciąż cierpi na brak spójnej teorii mogącej stanowić wspólną podstawę dla funkcjonujących w jej obrębie różnorodnych ujęć. Należy zauważyć, iż liczba publikacji poświęconych choćby próbom koherentnej prezentacji pragmalingwistyki w języku polskim jest nadal bardzo skromna[4]. Można zatem mieć nadzieję, że przybliżenie polskiemu czytelnikowi wybranych opracowań w języku angielskim pozwoli wypełnić ten niedostatek i ułatwi uporządkowany ogląd tej dynamicznie rozwijającej się dziedziny nauki o języku.

[1] W katalogu biblioteki Uniwersytetu Londyńskiego pod hasłem „pragmatyka" *(pragmatics)* można znaleźć ponad 140 pozycji.

[2] Por. np. B.R. Smith, E. Leinonen, *Clinical Pragmatics. Unravelling the Complexities of Communicative Failure*, Chapman & Hall, 1992 (zaburzenia komunikacji – logopedia); *Literary Pragmatics*, pod red. R.D. Sella, Routledge, 1991 (pragmatyka tekstów literackich – teoria literatury); *The Pragmatics of Translation*, pod red. L. Hickeya, Clevedon 1998 (translatoryka).

[3] Por. G. Finch, *Linguistic Terms and Concepts*, Palgrave 2000, s. 149.

[4] Do nielicznych opracowań o bardziej usystematyzowanym charakterze zaliczyć można *Komunikowanie interpersonalne* autorstwa Z. Nęckiego (Wrocław 1992) i *Pragmatykę językową* R. Kalisza (Gdańsk 1993). Zagadnienia pragmajęzykowe uwzględnia również R. Grzegorczykowa w swoim *Wprowadzeniu do semantyki językoznawczej* (Warszawa 1990 – wyd. I; patrz także poprawione i rozszerzone III wydanie tej książki – Warszawa 2001). Próbę przybliżenia terminów z zakresu pragmalingwistyki podjęły autorki *Małego słownika terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, A. Skudrzykowa i K. Urban (Kraków 2000).

Książka Diane Blakemore *Rozumienie wypowiedzi (wprowadzenie do pragmatyki)* ukazała się w serii podręczników przybliżających wybrane problemy i teorie z zakresu językoznawstwa[5]. Spośród innych opracowań mających charakter wprowadzenia do pragmalingwistyki wyróżnia ją spojrzenie na problemy pragmatyki językowej przez pryzmat jednej z teorii, wypracowanej przez Sperbera i Wilson teorii relewancji[6]. Taki sposób potraktowania prezentowanej dziedziny można przyjąć z dużą dozą zaufania, gdyż autorce książki, współpracującej z Deirdre Wilson już w czasie współtworzenia przez nią wspomnianej teorii[7], dobrze znane i bliskie muszą być jej założenia[8].

Aby precyzyjniej określić miejsce i rolę teorii relewancji w badaniach nad użyciem języka, warto w tym miejscu krótko przypomnieć rozwój najważniejszych koncepcji pragmalingwistycznych. Ch. Morris i R. Carnap (1938) traktowali pragmatykę językową jako dział semiotyki badający relacje między znakami i użytkownikami języka. Gramatyka transformatywno-generatywna umieszczała ją w sferze performancji[9]. K. Malmkjaer stwierdza, że podstawę wszystkich badań w zakresie pragmatyki stanowi z jednej strony tzw. filozofia języka naturalnego, czyli rozwijana przez J. Austina (1962) i J. Searle'a teoria aktów mowy, a z drugiej – teoria implikatur konwersacyjnych Grice'a (1967). Podstawową dla koncepcji Grice'a, warunkującą konwersację zasadę współpracy G.N. Leech uzupełnił następnie (1983) o zasadę uprzejmości, aby wyjaśnić, dlaczego ludzie tak często nie przekazują wprost pewnych treści i jaka jest zależność między znaczeniem a siłą illokucyjną wypowiedzi performatywnych. Swego rodzaju uzupełnieniem teorii implikatur jest, poruszane w licznych opracowaniach pragmalingwistycznych, a będące innym typem pragmatycznej inferencji, zagadnienie presupozycji, które jednak – zdaniem S.C. Levinsona – nie doczekało się jeszcze przekonującego opracowania teoretycznego[10]. G. Finch ocenia, że w stosunku do proponowanej przez Leecha zasady uprzejmości, teoria relewancji ma charakter bardziej radykalnego uzupełnienia konwersacyjnej zasady współpracy. Radykalizm tej teorii polegać ma przede wszystkim na podporządkowaniu wszystkich maksym konwersacyjnych zasadzie relewancji, pozostaje jednak dyskusyjne, czy teoria relewancji dotyczy rzeczywiście wszystkich elementów składających się na zasadę współpracy[11].

[5] W tej serii ukazały się m.in.: R. Wardhaugh, *Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell, 1986, D. Schiffrin, *Approaches to Discourse*, Blackwell, 1994, N. Fabb, *Linguistics and Literature*, Blackwell, 1997.

[6] Por. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Blackwell, 1986.

[7] D. Wilson wymienia Blakemore wśród współpracowników, którym pragnie złożyć podziękowania za pomoc w czasie prac nad książką prezentującą teorię relewancji – por. *Przedmowa* do ibidem, s. VIII.

[8] Problematyka najnowszej publikacji D. Blakemore, *Relevance and linguistic meaning: the semantics and pragmatics of discourse markers* (Cambridge University Press, 2002), potwierdza pozostawanie autorki w kręgu teorii relewancji.

[9] Por. K. Polański, hasło *pragmatyka (językowa)*, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław 1993, s. 415.

[10] Por. *The Linguistics Encyclopedia*, pod red. K. Malmkjaer, Routledge, 1991, s. 354–358.

[11] Por. G. Finch, *Linguistic Terms and Concepts*, Palgrave 2000, s. 161–162.

Sperber i Wilson opierają swoją teorię na osadzeniu zjawisk komunikacji językowej w sferze ludzkiego poznania, które – jak dowodzą – wykorzystuje zasadę uzyskiwania maksymalnych wyników poznawczych przy możliwie najmniejszym wysiłku związanym z przetwarzaniem informacji. Aby to osiągnąć, użytkownik języka skupia swoją uwagę na tych elementach komunikacji, które wydają się być najważniejsze pod względem informacyjnym, celem komunikacji jest zatem przyciągnięcie uwagi odbiorcy dzięki założeniu, że komunikowane informacje są istotne (zasada relewancji). Jak już wspomniano, autorzy koncepcji starają się udowodnić, iż zasada relewancji jest wystarczająca dla wyjaśnienia interakcji między znaczeniem językowym a składnikami kontekstu pozajęzykowego w procesie interpretacji wypowiedzi[12].

Opierając się przy tworzeniu podręcznika pragmalingwistyki na koncepcji Sperbera i Wilson, D. Blakemore ma świadomość wyboru jednej tylko z opcji funkcjonujących w obrębie tej dyscypliny. Przyjęta opcja przesuwa interpretację zjawisk pragmatycznych w sferę zagadnień psychologicznych o charakterze poznawczym, które granicę między semantyką a pragmatyką wyznaczają na podstawie rozróżnienia wiedzy językowej i pozajęzykowej. Ma to swoje konsekwencje dla opisu dyskursu, którego koherencję autorka ocenia nie w kategoriach gramatycznych, ale jako wynik uwzględnienia przez odbiorców informacji kontekstowych w poszukiwaniu relewancji. Warto zauważyć, że wśród analizowanych przez autorkę zagadnień znalazła się metafora, ironia czy niektóre aspekty stylistyczne wypowiedzi (s. IX).

Recenzowana książka składa się z trzech części, z których pierwsza stanowi w założeniu podbudowę teoretyczną zjawisk poddanych analizie w dwóch kolejnych częściach. Czytelnik znajdzie tu omówienie charakteru komunikacji językowej, roli kontekstu i inferencji w interpretacji wypowiedzi oraz rozróżnienie między znaczeniem semantycznym i pragmatycznym. W części drugiej Blakemore zajmuje się wyrażoną eksplicytnie treścią wypowiedzeń, w tym m.in. zagadnieniem referencji, wyrażeniami eliptycznymi oraz interpretacją i funkcją wypowiedzeń rozkazujących i pytających, a także wypowiedzi performatywnych. Trzecia część książki poświęcona jest znaczeniu implicytnemu i obejmuje problem implikatur, wyznaczników spójności dyskursu oraz interpretacji wypowiedzi metaforycznych. Większość rozdziałów w poszczególnych częściach zawiera ćwiczenia pozwalające czytelnikowi samodzielnie odkrywać funkcjonowanie w wypowiedziach opisywanych zjawisk. I tak np. rozdział poświęcony rozumieniu i inferencji uzupełniony jest o ćwiczenie pozwalające czytelnikowi dostrzec, w jaki sposób siła określonego stwierdzenia ulegać może zmianie w zależności od sytuacji komunikacyjnej (s. 15). Z kolei ćwiczenie zawarte w rozdziale poświęconym performatywom ukazać ma rzeczywisty charakter wypowiedzeń uzależniony od kontekstu, sytuacji użycia oraz zgodnie z – przyjętą przez autorkę opracowania jako podstawową w pragmatycznej interpretacji dyskursu – zasadą relewancji (s. 98–100). Poszczególne rozdziały zawierają

[12] Por. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance...*, s. VII.

również wybrane pozycje bibliograficzne przeznaczone do dalszego, samodzielnego pogłębiania wiedzy w zakresie sukcesywnie prezentowanych zagadnień.

Szczególnym rysem recenzowanej publikacji jest – oprócz wykorzystania teorii relewancji jako podstawy pragmatycznych analiz wypowiedzi – włączenie do opisu dyskursu potocznego zjawisk cechujących raczej, jak można by sądzić, teksty literackie, poetyckie[13]. Wynika to, jak stwierdza autorka, z jednej strony z faktu, że „wszyscy tworzymy wypowiedzi ironiczne czy metaforyczne" (s. 157), z drugiej – jest konsekwencją odwołania się do opisanego przez autorów teorii relewancji *efektu poetyckiego*, z którym mamy do czynienia, kiedy odbiorca spotyka się z wypowiedzią dostarczającą mu szeregu słabych implikatur. Odpowiedzialność za poprawną interpretację takiej wypowiedzi niemal w pełni ponosi wówczas odbiorca, który musi uwzględnić stosowne elementy kontekstu i sytuacji komunikacyjnej (s. 157). W odróżnieniu od wymiaru literackiego to, co można nazwać stylem wypowiedzi potocznej, nie ma – zdaniem Blakemore – charakteru estetycznego. Konieczność wyboru formy przekazu informacji określona jest przez nadrzędny cel stworzenia wypowiedzi optymalnej ze względu na relewancję. Zatem to od nadawcy zależy, w jaki sposób zostanie odebrana jego wypowiedź. Nadawca decyduje ponadto, w jakim zakresie wybrane przez niego środki językowe ułatwią odbiorcy interpretację wypowiedzi. Język poetycki jest, w opinii autorki, niewątpliwie szczególną sferą użyć języka. Z potoczną komunikacją wiąże go jednak obecna także w tym przypadku zasada relewancji. Odbiorca tekstów poetyckich może oczekiwać, że znacznie większy wysiłek związany z przetwarzaniem informacji na podstawie słabych implikatur zostanie nagrodzony odkryciem wielu możliwości interpretacyjnych, co również daje się postrzegać jako optymalizacja relewancji wypowiedzi (s. 177–178).

Nawet podzielając wątpliwości co do uczynienia zasady relewancji nadrzędną zasadą w pragmatycznej interpretacji dyskursu, należy docenić wartość recenzowanego tomu, którego lektura pozwala na bardziej szczegółowy ogląd jednej z głównych współczesnych koncepcji dotyczących ludzkiej komunikacji i zarazem zmusza do przemyślenia podstawowych problemów pragmatyki językowej. Z kolei uwzględnienie przez autorkę niektórych wyznaczników języka artystycznego umożliwia pełniejszy opis środków i procesów językowych obecnych w dyskursie potocznym.

Sławomir Śniatkowski

[13] Zarezerwowane do niedawna dla sfery badań literackich zagadnienie metafory jest coraz częściej uwzględniane w analizach innych typów dyskursu (np. dyskursu edukacyjnego).

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis
Folia 31 Studia Logopaedica I (2006)

Barbara Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, ss. 236

Nie jest sprawą przypadku, że opublikowana ostatnio rozprawa habilitacyjna związanej z Katedrą Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Akademii Pedagogicznej w Krakowie Barbary Guzik podejmuje zagadnienia z pogranicza wielu dyscyplin szczegółowych, które spotykają się na rozległym polu rozważań aksjologicznych. Przywołana tutaj praca wpisuje się harmonijnie w nurt prowadzonych przez środowisko naukowe krakowskiej uczelni badań nad systemem wartości preferowanych przez użytkowników języka polskiego, co więcej – wartości poprzez ten język wyrażanych i hierarchizowanych[1].

W odniesieniu do procesu komunikacji szkolnej autorka konsekwentnie operuje pojęciem d y s k u r s u i czyni to z uwzględnieniem wielorakich konotacji, jakie niesie ów, zaczerpnięty z literatury anglojęzycznej, termin. Posługuje się nim w rozumieniu bliskim temu, które zostało sprecyzowane przez uczestników ogólnopolskich konferencji zorganizowanych przez Zakład Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej

[1] Spośród rozpraw przywoływanych przez autorkę warto tutaj przypomnieć publikacje jej najbliższych współpracowników, np. K. Gąsiorek (*Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991), M. Jędrychowskiej (m.in. *Cele i treści kształcenia dydaktycznego polonistów – pejzaż aksjologiczny*, [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli. Studia*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1991, s. 47–83; *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996), eadem wraz z B. Myrdzik (*Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, pod red. T.M. Chałowskiej, Z. Golińskiego i Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 825–839); R. Jedlińskiego (m.in. *Lingwoedukacyjny wymiar wartości deklarowanych przez młodzież klas ósmych*, [w:] *Sprawności językowe*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997, s. 219–235; *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; *Kulturowe konteksty interpretacji pojęcia „Bóg" przez młodzież piętnastoletnią*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 271–284).

AP w Krakowie[2], traktując go jako sposób na rozwijanie i doskonalenie procesów myślowych i językowych oraz jako swoisty instrument pedagogiczny ułatwiający przekazywanie i przyswajanie kultury na podstawie zbioru reguł wyspecjalizowanej formy komunikowania[3].

Już we wstępie swej pracy B. Guzik zauważa, że zorientowane aksjologicznie wydawnictwa z zakresu pedagogiki zaczęły się ukazywać dopiero wraz z przesunięciem akcentów i zmodyfikowaniem celów przyświecających współczesnej edukacji. Stało się to wtedy, kiedy położono nacisk na podmiotowy charakter ucznia i gdy wyeksponowano obok pożądanej wiedzy, którą musi on posiąść, także system wartości, jaki powinien zostać przezeń zinterioryzowany na drodze aktywnego uczestnictwa w złożonym procesie kształcenia postaw i zdobywania wielorakich kompetencji. Do wspomnianego kierunku badań[4] przynależą dziś publikacje pracowników naukowych Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej AP w Krakowie, zwłaszcza T. Rittel (która wyodrębniła kompetencję aksjolingwistyczną, stworzyła teorię wyrazu aksjologicznego i promuje od lat prace magisterskie na temat wartości)[5] oraz J. Ożdżyńskiego[6] i S. Śniatkowskiego[7].

B. Guzik świadoma nowych zadań, w obliczu których staje u progu XXI wieku edukacja, zmierza do ukazania sposobu myślenia, wartościowania i zachowań językowych uczniów starszych klas szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego i studium policealnego oraz studentów polonistyki. Czyni to poprzez analizę 309 tekstów napisanych, przy czym ściśle badawczy charakter mają rozdziały III, IV i V, poprzedzone rozbudowanymi uwagami natury teoretycznej (rozdział I i II).

Pierwszy rozdział (*Procesualno-powinnościowy charakter edukacji, kultury i języka*) przynosi niezbędne ustalenia terminologiczne dotyczące rozumienia kluczo-

[2] Mowa o konferencjach, które zaowocowały następującymi publikacjami: *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, wyd. II poprawione i poszerzone, Kraków 1997; *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999 oraz *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002.

[3] B. Guzik, *Powinnościowy...*, s. 37–38.

[4] Nurt ów tworzą prace cytowanych przez autorkę: J. Puzyniny, A. Wierzbickiej, I. Nowakowskiej-Kempnej.

[5] Mowa m.in. o publikacjach T. Rittel: *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, wyd. II poprawione i poszerzone, Kraków 1997, s. 115–125; *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999, s. 77–87; *Konceptualizacja Dobra i Zła w „Arkadii" E. Drużbackiej (w kontekście rozważań nad wyrazem aksjologicznym)*, [w:] *Studia historycznojęzykowe* III, pod red. K. Rymuta i R.W. Rzepki, Kraków 2000, s. 369–384; *Wartościowanie człowieka w tekstach Elżbiety Drużbackiej*, [w:] *Studia Językoznawcze. Dar przyjaciół i uczniów dla Zofii Kurzowej*, Kraków 2001, s. 275–287; *Cnoty i niecnoty w wierszowanych tekstach E. Drużbackiej. Problem wartościowań*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Folia 6, Studia Linguistica I, 2002, s. 331–347.

[6] J. Ożdżyński, *Modalność i wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999, s. 89–104.

[7] S. Śniatkowski, *Nabywanie języka wartości w szkolnym dyskursie aksjologicznym*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, pod red. R. Mrózka, Katowice 2000, s. 43–50.

wych dla toku dalszego wywodu pojęć: edukacji, kultury i języka. Są one precyzowane na podstawie różnorodnych opracowań leksykograficznych, zależności pomiędzy nimi wskazuje zaś autorka w ślad za reprezentantami licznych nauk humanistycznych: filozofii (W. Humboldt), antropologii (F. Boas, E. Sapir, B.L. Whorf), socjologii (B. Bernstein), etnografii i etnologii (B. Malinowski, J.R. Firth) oraz niektórych kierunków współczesnego językoznawstwa: kognitywizmu (J. Bartmiński, R. Tokarski), lingwistyki kulturowej (J. Puzynina, J. Anusiewicz) i lingwistyki edukacyjnej (T. Rittel). Tę część refleksji zamykają postulaty badawcze dotyczące konieczności podjęcia wysiłków zmierzających do analizy konceptualizacji uczniowskich pod kątem użycia preferowanego przez młodzież tzw. powinnościowego języka.

W rozdziale II (*Modelowanie świadomości aksjologicznej uczniów w dyskursie edukacyjnym*) B. Guzik odwołuje się do potocznego oraz naukowego rozumienia terminów: świadomość, modelowanie i wartościowanie, pisze też o potrzebie modelowania świadomości aksjologicznej jako o procesie wyjątkowo złożonym, dynamicznym i rozwijającym się w czasie, który ma szansę zaistnienia w dyskursie lekcyjnym. W świetle zaprezentowanych koncepcji i ustaleń stawia rudymentarne dla całej rozprawy pytania: jak dokonuje się proces wartościowania w edukacji szkolnej oraz jakie sposoby i rodzaje wartościowań można zaobserwować w badanych tekstach. Nadmienić tylko wypada, iż podstawę wspomnianej typologii stanowią wypowiedzi uczniów na temat *ojczyzny*.

W trzecim rozdziale pracy, zatytułowanym *Kontekst kulturowo-powinnościowy człowieka w dyskursie edukacyjnym*, uwaga autorki koncentruje się na uczniowskich konceptualizacjach *człowieka*, współczesnych *wzorców osobowych* oraz *sensu życia*. W centrum zainteresowania stoją dalej wyekscerpowane z badanych tekstów słownictwo i frazeologia. Analiza semantyczna skupiona wokół podstawowych dla języka polskiego leksemów wartościujących (dobro i zło) zmierza do pokazania przyczyn i różnic w kształtowaniu się obrazu zachowań typowych dla określonej grupy wiekowej. Ocena kompetencji kulturowej uczniów szkoły podstawowej i liceum jest tutaj przeprowadzona przy użyciu typologii stworzonej przez T. Rittel[8]. Tabelaryczne ujęcie uzyskanych opinii pozwala na konfrontację wypowiedzi ósmoklasistów oraz maturzystów. Dostrzeżone w dyskursie uczniowskim pytania dotyczące granic i rodzajów odpowiedzialności wyznaczają kierunek dalszych dociekań badawczych.

W rozdziale IV autorka na początku daje rozstrzygnięcia w kwestii subtelnych, ale niezwykle istotnych różnic znaczeniowych rysujących się pomiędzy odpowiedzialnością a powinnością. Wypowiedzi uczniowskie skłaniają autorkę dysertacji do wyodrębnienia siedmiu sposobów definiowania pojęcia *odpowiedzialności*, a także wskazywania jej granic i rodzajów, po czym każdy ze sposobów zostaje szczegółowo i trafnie scharakteryzowany na podstawie metodologii z zakresu językoznawstwa (np. teorii metafory czy teorii kognitywistyczne). Uwagi końcowe

[8] T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. II, Kraków 1994, s. 28; eadem, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 134 i 212.

od spostrzeżeń nad przyczynami zróżnicowania konceptualizacji na kolejnych etapach kształcenia prowadzą do pochwały poczynań dydaktycznych, które wyróżnia systematyczność w kształceniu różnorodnych kompetencji, zwłaszcza kompetencji językowo-kulturowej i kompetencji aksjologicznej.

W ostatnim, piątym rozdziale pracy głos w kwestii postulowanych wartości i ich hierarchii oddaje B. Guzik swoim podopiecznym – studentom polonistyki przygotowywanym do zawodu nauczyciela oraz wykonującym ów zawód studentom studiów zaocznych AP w Krakowie. Uzyskane w dyskursie akademickim opinie i dezyderaty okazują się być zbieżne z wymaganiami stawianymi nauczycielowi przez współczesne teorie pedagogiczne. Użyte przez diagnozowanych konstrukcje zawierające czasownik modalny (*powinien, musi*) wskazują na wykorzystanie przez nich modelu powinnościowego języka. Wypada w tym miejscu nadmienić, że napawają optymizmem wypowiedzi dyskutantów i preferowane przez nich cechy osobowościowe, którymi winien charakteryzować się każdy nauczyciel poświęcający czas na kształtowanie postaw i budowanie systemu wartości swoich wychowanków.

W końcowych wnioskach B. Guzik przypomina cel wszystkich podjętych zabiegów oraz podnosi rangę języka – podstawowego narzędzia umożliwiającego przeprowadzenie badań diagnostycznych z zakresu aksjologii (i nie tylko!). Można również odnaleźć tutaj komentarz autorki uzasadniającej wybór pojęć poddanych analizie w dyskursie edukacyjnym (*ojczyzna, sens życia, dobro* i *zło*, pojęcie *człowieka* w zestawieniu z uniwersaliami językowymi *dobry i zły, odpowiedzialność*). Nie mniej istotne są jej konstatacje na temat wpływu wiedzy i doświadczenia na wartościowanie, które, jak wynika z toku całego wywodu, ma charakter etapowy. Przeprowadzone badania pokazały również, iż wyznaczniki powinnościowego modelu języka są obecne nie tylko w wypowiedziach nauczycieli, ale również samych uczniów, co podkreśla rolę samokształcenia i samodoskonalenia w procesie zdobywania poszczególnych kompetencji, także kompetencji aksjolingwistycznej.

Należy zatem przyznać, że autorka *Powinnościowego modelu języka w dyskursie edukacyjnym* konsekwentnie zmierza ku wyznaczonemu z góry celowi, język jej wywodu jest klarowny i komunikatywny. Wątpliwości natury lingwistycznej pojawiają się jedynie w odniesieniu do używanego dość często w rozdziale III rzeczownika złożonego *ośmioklasiści*, który występuje obok takich form jak: *czwartoklasiści* (w tym samym rozdziale i w rozdziale następnym), *pierwszoklasiści* i *siódmoklasiści*. Composita powyższego typu fundowane przez liczebnik porządkowy nazywają uczniów klasy oznaczanej przez człon pierwszy, w przypadku motywacji przez liczebnik główny (tu: *osiem*) rodzi się podejrzenie, że mowa o absolwentach ośmioletniej szkoły podstawowej[9].

Każdy z rozdziałów książki zawiera na wstępie istotne uściślenia terminologiczne, co umożliwia piszącej przyjęcie określonego stanowiska badawczego, a czytelnikowi znacznie ułatwia lekturę. Autorka koncentruje swoją uwagę na uczniowskich konceptualizacjach kilku zaledwie pojąć, które zostały przez nią dobrane

[9] *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, pod red. A. Markowskiego, Warszawa 2002, s. 623 i 629.

w sposób gruntownie przemyślany. Trafnie sformułowane tematy wypracowań umiejętnie skłoniły piszących do podjęcia proponowanych zagadnień, pozwalając im wypowiedzieć się w sposób szczery, spontaniczny i dość rozległy.

Problematyka wartości i wartościowania zostaje zatem przez B. Guzik ujęta wielostronnie i wieloaspektowo, na interdyscyplinarny charakter rozprawy wskazuje też zróżnicowana i obszerna bibliografia mieszcząca polsko- i obcojęzyczne pozycje z dziedziny pedagogiki[10], psychologii, filozofii, antropologii, socjologii, etyki i oczywiście językoznawstwa. Wspomniana praca jest wolna od wzniosłości i dogmatyzmu wielu koncepcji dydaktycznych, dlatego musi rozczarować się każdy, kto sięga do niej tylko po to, by zaznajomić się z nowymi strategiami kształcenia, aktywizowania czy oceniania młodzieży. Autorka świadoma ważkości podejmowanych zagadnień jednoznacznie mówi o potrzebie rozwijania kompetencji aksjologicznej uczniów przy wykorzystaniu edukacyjnej funkcji języka[11], pozostawiając jednak innym szczegółowe rozwiązania metodyczne.

Marceli Olma

[10] Wśród cytowanych prac zabrakło opracowania M. Dudzik, *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego. Wybrane problemy*, Wrocław 1983.

[11] Czyni to zresztą w zgodzie z założeniami lingwistyki edukacyjnej, do której wielokrotnie się odwołuje.

Spis treści

Wstęp 3

I. W KRĘGU LINGWISTYKI EDUKACYJNEJ

Bernard Spolsky
Wprowadzenie do lingwistyki edukacyjnej 11

Teodozja Rittel
Dialogiczność tekstów naukowych
(*educational linguistics* a *lingwistyka edukacyjna*) 23

Maria Rachwałowa, Bogusław Bogusz
Kognitywizm a pragmatyka językowa w ujęciu lingwoedukacyjnym 37

Agnieszka Borzęcka, Robert Słabczyński
Komunikowanie przybliżone i relewancja w dyskursie szkolnym 56

Iwona Bińczycka
Wybrane zagadnienia pragmatyki językowej – ujęcie lingwoedukacyjne 76

II. ASPEKTY PRAGMATYCZNE DYSKURSU SZKOLNEGO

Jan Ożdżyński
Znaczenia niedosłowne w pragmatyce językoznawczej
i lingwistyce edukacyjnej 88

Sławomir Śniatkowski
Odbiorczo-nadawczy model przyswajania języka wartości
w dyskursie szkolnym 106

Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiakin
Sprawność pragmatyczna uczniów szkół średnich
(na przykładzie *zakazu* jako gatunku mowy) **113**

Teodozja Maliszewska
Wartościowanie z pomocą predykatywu modalnego *powinien*
na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum **131**

Robert Slabczyński
Nauczycielskie *proszę* w szkole podstawowej i w gimnazjum **154**

Mirosław Michalik
Konteksty pragmalingwistyczne definicji dziecięcych w dyskursie
zaburzonym **169**

III. METAFORA W DYSKURSIE EDUKACYJNYM

Jan Ożdżyński
Porównania i metafory w dyskursie szkolnym **183**

Teodozja Rittel
Konteksty słownictwa metaforycznego polskiego i obcego
(na przykładzie metafory astronomicznej z „Pana Tadeusza") **211**

Sławomir Śniatkowski
Metafory w dyskursie edukacyjnym
(na marginesie książki Lynne Cameron) **234**

Jolanta Bujak-Lechowicz
Metaforyka związana ze *SZCZĘŚCIEM* **240**

Adam Kwaśniewski
Metafory funeralne w kontekście kulturowym **255**

Barbara Guzik
Metaforyczna konceptualizacja ŚWIATA
w wypowiedziach uczniów i studentów **273**

Małgorzata Karwatowska
ŻYCIE w metaforach uczniowskich **289**

Jolanta Machowska
Metaforyczne użycie przypadków w języku uczniów
w młodszym wieku szkolnym (metafory gramatyczne) **303**

Iwona Bińczycka
Metaforyczne definiowanie *cierpienia* w języku uczniów **323**

Stefan J. Rittel
Metafory *wszystkiego* (podejście systemowe) **338**

IV. ASPEKTY PRAGMATYCZNE LINGWISTYKI KULTUROWEJ I EDUKACYJNEJ

Jan Kida
Teoria językoznawcza a nauka o literaturze 350

Teodozja Rittel
Kulturowy dyskurs edukacyjny. Cechy.
Gramatyka. Tekstologia komunikacyjna 362

Stefan J. Rittel
Znak wobec znaku. Studium prakseosemiotyki *krzyża* 383

Marceli Olma
Akty XIX-wiecznej etykiety grzecznościowej (w korespondencji
Józefa Ignacego Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza) 399

V. PRAGMATYKA DZIENNIKARSKICH WYPOWIEDZI W RADIU I TELEWIZJI

Barbara Boniecka, Jolanta Panasiuk
Typy wiedzy a ich kontekst pragmatyczny 413

Jerzy Podracki, Magdalena Trysińska
Metafory a frazeologia w języku polityków
(na przykładzie rozmów prowadzonych w TVP i Internecie) 429

Grzegorz Ożdżyński
Czasowniki percepcji wzrokowej
w mówionym tekście sportowego komentarza telewizyjnego 440

VI. DIAGNOZOWANIE ZABURZEŃ MOWY W DYSKURSIE LOGOPEDYCZNYM

Teodozja Rittel
Lingwistyka edukacyjna jako nauka
diagnozująca konstruowanie „gramatyk" proceduralnych 476

Mirosław Michalik
Jak diagnozować język ucznia? – propozycje dla
logopedów i nauczycieli 490

Mieczysław Chęciek
Jąkanie – zaburzeniem kognitywno-lingwistycznym 522

Elżbieta Okarma
Wady wymowy u dzieci z klas „zerowych" na terenie gminy Zielonki
(województwo małopolskie) – analiza ilościowa 540

Anna Mamica
Rozległe zaburzenia rozwojowe „inaczej niesprecyzowane" –
analiza indywidualnego przypadku 548

Jadwiga Cieszyńska
Logoterapia w przypadkach głębokich zaburzeń komunikacji językowej 559

Marta Korendo
Jak uczyć dzieci dyslektyczne? – uwagi praktyka 569

RECENZJE

Sławomir Śniatkowski
Concise Encyclopedia of Educational Linguistics,
ed. by Bernard Spolsky, Elsevier,
Cambridge University Press 1999, ss. (XXIV) 878 581

Małgorzata Karwatowska
Regina Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, ss. 324 585

Sławomir Śniatkowski
Diane Blakemore, *Understanding Utterances*
(an introduction to pragmatics), Blackwell Publishing 1992,
ss. (XII) 192 589

Marceli Olma
Barbara Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*,
Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, ss. 236 593

CONTENTS

Introduction 3

I. ALL AROUND EDUCATIONAL LINGUISTICS

Bernard Spolsky
Introduction to educational linguistics 11

Teodozja Rittel
Dialogicity of scientific texts
(*educational linguistics* and *lingwistyka edukacyjna*) 23

Maria Rachwałowa, Bogusław Bogusz
Cognitive grammar and pragmatics in a linguoeducational approach 37

Agnieszka Borzęcka, Robert Słabczyński
Approximative communication and relevance in educational discourse 56

Iwona Bińczycka
Some issues of pragmatics – a linguoeducational approach 76

II. PRAGMATIC ASPECTS OF CLASSROOM DISCOURSE

Jan Ożdżyński
Non-literal meanings in pragmatics
and educational linguistics 88

Sławomir Śniatkowski
A receiving-sending model of acquiring language
of values in classroom discourse 106

Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiakin
Pragmatic efficiency of pupils in secondary schools
(the example of PROHIBITION as a speech act) 113

Teodozja Maliszewska
Valuating with modal predicative SHOULD in lessons
of Polish in primary and comprehensive schools 131

Robert Słabczyński
Teachers' PLEASE in primary and comprehensive schools 154

Mirosław Michalik
Pragmatic contexts of children's definitions in disordered discourse 169

III. METAPHOR IN EDUCATIONAL DISCOURSE

Jan Ożdżyński
Comparisons and metaphors in classroom discourse 183

Teodozja Rittel
Contexts of Polish and foreign metaphorical lexicon
(the example of astronomical metaphor in „Pan Tadeusz") 211

Sławomir Śniatkowski
Metaphor in educational discourse
(some side-notes referring to the book by Lynne Cameron) 234

Jolanta Bujak-Lechowicz
Metaphors connected with HAPPINESS 240

Adam Kwaśniewski
Funeral metaphors in culture context 255

Barbara Guzik
Metaphorical conceptualization of THE WORLD
in pupils' and students' utterances 273

Małgorzata Karwatowska
LIFE in pupils' metaphors 289

Jolanta Machowska
Metaphorical use of grammar cases in utterances
of pupils at early school age (grammar metaphors) 303

Iwona Bińczycka
Metaphorical defining of SUFFERING in pupils' language 323

Stefan J. Rittel
Metaphors of EVERYTHING (a systemic approach) 338

IV. PRAGMATIC ASPECTS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL LINGUISTICS

Jan Kida
Linguistic theory and the study of literature 350

Teodozja Rittel
Cultural educational discourse 362

Stefan J. Rittel
Sign in relation to sign. Praxeosemiotic study of CROSS 383

Marceli Olma
Acts of the 19th century politeness etiquette
(on the base of J.I. Kraszewski's letters to W. Chodźkiewicz) 399

V. PRAGMATICS OF REPORTERS' UTTERANCES ON THE RADIO AND ON TV

Barbara Boniecka, Jolanta Panasiuk
Types of knowledge and pragmatic context of them 413

Jerzy Podracki, Magdalena Trysińska
Metaphors and idioms in politicians' language
(the example of conversations on TVP and internet) 429

Grzegorz Ożdżyński
Verbs of visual perception in spoken texts
of sport TV commentary 440

VI. DIAGNOSING SPEECH IMPAIRMENTS IN LOGOPAEDIC DISCOURSE

Teodozja Rittel
Educational linguistics as a branch
of knowledge that diagnoses procedure grammars construction 476

Mirosław Michalik
How to diagnose pupils' language?
Suggestions for speech therapists and teachers 490

Mieczysław Chęciek
Stuttering as a cognitive and linguistic impairment 522

Elżbieta Okarma
Pronunciation defects of pre-school children in Zielonki commune
(a quantitative analysis) 540

Anna Mamica
Extensive "non-specified otherwise"
developmental impairments – an individual case analysis 548

Jadwiga Cieszyńska
Speech therapy in cases of deep communication impairments 559

Marta Korendo
How to teach dyslexic children? Practician's remarks 569

REVIEWS

Bernard Spolsky (ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (reviewed by Sławomir Śniatkowski) 581

Regina Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu (Methodics of Exercises in Reading)* (reviewed by Małgorzata Karwatowska) 585

Diane Blakemore, *Understanding Utterances (an introduction to pragmatics)* (reviewed by Sławomir Śniatkowski) 589

Barbara Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym (The duty model of Language in Educational Linguistics)* (reviewed by Marceli Olma) 593

ISSN 1643-6512