

II. ASPEKTY PRAGMATYCZNE DYSKURSU SZKOLNEGO

Jan Ozdzyński

Znaczenia niedostowne 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 (hiperbole) i in. (Bach, Hamish 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 niedostownych 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, zakorkowanie 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 wchodzi, a czasami wychodzi 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 → ‘zatomowanie przepływu cieczy’), por. pojęcie *płynności ruchu* i braku płynności (zablokowania) ruchu. Właśnie w wyniku takich odpowiedności wiele wyrażen 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, odpowiedności, 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 niedostawnego rozumienia komunikatu jest naruszenie którejs 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 [próbując 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 niedostawne’ – 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 pożadanego. 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 niedostawnych 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 (*przejsiowej, 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 określone, 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 być 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* ‘przybliżyć’) 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 (choć 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* wchodzi w rachubę takie operacje logiczne, jak: negacja, implikacja (wynikanie), koniunkcja (łącznie), kontradycja (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 wyrażen 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 *żywiół, 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 kierunku 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*:

*Szczęśny! kto będąc mężem znakomitym
Otrzyma order o później siwiźnie.
Lecz szczęśny 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. „*Szczęśny*” w przytoczonym fragmencie znaczy ‘uchodzi za szczęsnego’, ‘szczęśliwy we własnym mniemaniu’. Wypowiedź ironiczną charakteryzuje dystans wobec znaczeń własnej mowy. Wyrażenie *Szczęśny, kto otrzyma order...* ma charakter cytatu, który służy dystansowaniu się wobec sądu wypowiedzianego przez samego siebie i dosłownego rozumienia użytych słów.

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 uświadomianej) (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 jakimś 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 zrozumie-li] 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, zmuszając do oceny, sugerując formacje lepsze, a tym samym wymuszając 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 (zdeteminowanej), 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) wyrażań 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 „zewnątrznej”, 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 uwydatniająca się różnica między dwoma zestawionymi, porównywanymi ze sobą przedmiotami, zjawiskami itp. *przeciwieństwo, sprzeczność* (SWO₂₇, 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 podpowiadanych 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 nagana, potwierdzenie będące zaprzeczeniem (pytanie będące potwierdzeniem), gdy prośbienie 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 swoście „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 rozumieniu), który z reguły jest nieokreślony i nieuświadomiony; jego funkcja polega na scalaniu różnorodnych 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 wyrażenń 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 wypowiedzania 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 *zgliszcz* (*na zgliszczach Chiavatty*) ‘to co spalone, zniszczone’, ‘szczątki spalonego budynku, miasta, osiedla’, ‘miejsce po pożarze’, ‘pogorzeliśko’, przenośnie: „*Budować nowe życie na zgliszczach starego*” SJPSz III 1008.

Zdanie kluczowe dla interpretacji wyrażenń 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’, ‘wyptywający 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* ‘nieszczerłość, 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. ‘przedstawić się w jakiś sposób’, ‘wywołać jakieś wrażenie’, ‘wyglądać jakoś w czyichś oczach’, ‘stworzyć pozory’; *wydaje się* ‘przyпуска 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. *...żeby 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 literaturowej, 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 ucznia); 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 metaphors*, Ithaca 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.
- Gołębnik 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:] *Język i modelowanie socjalnego 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 Dziaduszykach (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.
- SWO₂₇ – *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 than 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.