

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 wyrażen. 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 (Suszek 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 wyrażen 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 wyrażań 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 opisanego ogólnych cech metafory Lakoff (1991) posługuje się inną metaforą, którą można byłoby nazwać: METAFORA TO CZŁOWIEK (lub też METAFORA TO BRONŃ).

W ujęciu pragmatycznym metafory i inne zabiegi retoryczne nie pełnią roli ozdóbek 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 – zaszczerpić 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. Kristeje (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 me-tonimicznej 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, zawisa w niebiosach. Nieruchliwość ta piękniejsza jest od żądz i dążeń. Jest jak żrenica, sztywno wpatrzona w punkt istotnego szczęścia.

Tę jasną pustkę myśli na widok śnieżnych kop nieśpiesznych obłoków przecina mi jedno, jedyne obce słowo: nevada¹...

Białe nevady obłoków...

Kiście igliwia, zatrzymane podniesioną ręką ciszy, obrzeżone kobaltem², 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 (Oźdzyński 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 *Szkiełownika 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 żrenica, 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. Zmierając 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 żrenica, sztywno wpatrzona w punkt istotnego szczęścia* = ‘rzekłbyś [rzekłabym], że mogłaby to być żrenica’;

– 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-obszwaratora 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 przeszczeniem.

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 rozcłonkowanie 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 szczególności 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:

<i>Tę jasną pustkę myśli na widok śnieżnych kop/</i>	13
<i>nieśpiesznych obłoków/</i>	6
<i>przecina mi jedno jedyne obce słowo</i>	13
<i>nevada!...</i>	3
<i>Białe nevady obłoków/</i>	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 trzynastogłoskowego ze średniówką po siódmej zgłosce (7+6) z klauzulą żeńską (z akcentem paroksytonicznym):

*Ranny ptak **

*Jakiś ptaszek o świecie 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”, gwizdże 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 wcześniej...; 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 doświadczenia 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 wyrażen 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 wroście 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... szybciejko [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? Sylwii?... 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') –

wrażenie 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 odkrywczosci 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

wydatnienie 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. = ‘trzęcie 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? Anita...*

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 konkretnego 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 wyrażań ironicznych (z grec. *eironeid* ‘udawanie’, ‘przybieranie postawy ignoranta, profana (jak Sokrates wobec swoich rozmówców), por. *oída 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 [próbując 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 bly-*

skawica", jest przerośnia?... czy jeszcze coś?... czy jeszcze są inne tropy?... no proszę... śmiało...

Anita: ...epitet... (IGc, 78).

W komentarzu do przykładu podanego przez ucznia znaczenia przerośnego (*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 konkretnie zamiast abstraktu lub abstraktu (*ma się dużo obowiązków*) zamiast konkretnego (*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, przerośni (*metafory*):

N. [za punkt wyjścia przyjmuje znaczenie przerośne 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 przerośni*...

N. [potwierdza i prosi o podanie synonimu:] ...*powiedział, że za pomocą przerośni... inaczej przerośnia, to my już znamy inne słowo... to, Anita*...

Anita [nie podejmuje „tropu” podpowiedzi:] ...*epitet jeszcze*...

N. [ponawia prośbę o podanie wyrazu bliskoznacznego:] ...*no, chwila... zamiast przerośnia, to my mówimy inne słowo*...

Norbert: ...*porównanie*...

N. [domaga się jednoznacznej odpowiedzi:] ...*no... kotuńki! ...porównanie jest porównaniem, przerośnia jest przerośnią... 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 metaforę, 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 zostaje w związku z tradycyjnym ujęciem metafory i porównania jako tropów językowych (poetyckich).

W obrębie kompetencji docelowej (językowo-kulturowej) pomieścimy propozycje nauczycielskie i uczniowskie wyrażen 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).

Nieznamość (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 pojawia się (i czy w ogóle pojawia 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*. Zielen 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 poświęta słoneczna (promienie wschodzącego słońca), ale luna pożaru’.

Metafory są zrozumiane, jeśli odkryty i rozumiany 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, brzoskwińowe 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* ‘bładożółty, *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: *oszałał 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 pracach 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:] ...*ovej!*... *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 wypowiedziami dosłownymi – w obu wypadkach istnieje raczej continuum, niż reguły i odstępstwa od nich, por. *mówisz jak automat 'pistolet maszynowy'* → *wystrzeliłaś jak karabin maszynowy* (emocjonalne wartościowanie).

Ironia wiąże się z przywoływaniem sądów – *parodia* z przywoływaniem wyrażań 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 wyobrazeniowego, który został uruchomiony przy tworzeniu metafory.

19. *Antropomorfizacja* polega, jak wiadomo, na uczłowiczającym 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 pożar!!*

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 określonym 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 krzyżący 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 zbolełe. 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 (łosowi) 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 zewnętrżność, tzn. jej fizyczny, a nie psychiczny charakter. *Radosny (wesoly) 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 świecie] *kluje 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 kluje (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 raną 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 światła (Cozanet 1897; Matuszewski 1909).

W wersji szkolnej (w pierwszej klasie gimnazjum) objaśnienie nie wymienione-go z nazwy zjawiska *synestezji* sprowadza się do wyszukiwania kolejnych przeniósni i odróżniania znaczeń dosłownych od znaczeń przenośnych:

N. [prosi o przykłady przeniósni:] ...*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 przeniósni?...*

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 zachwyty (Termińska 1991: 142).

Dla porównania przytoczmy przykłady uczniowskich interpretacji utrzymanych „w tonacji” uproszczonego opowiadania treści i odsyłania do znaczeń dosłownych i potocznego (zdroworożsądkowego) 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: *...mniej 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 przewidywać (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 różnorodnych 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-

strzeżać 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 niedostłownych 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 poznawcza*, red. M. Buchowski, Warszawa, s. 105–131.
- Kristeva J., 1987, *Tales of Love*, przekład L. Roudiez, New York.
- Krzyszowski 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. Krzyszowski, *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-1.htm>>.
- Langacker R.W., 1995, *Wykłady z gramatyki poznawczej*, 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 Przybosa)*, [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 poznawcze II. Zjawiska pragmatyczne*, Gdańsk, s. 348–373.

- Stomma L., 1986, *Antropologia kultury wsi polskiej XIX wieku*, Warszawa.
- Suszek 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.
- SWO₂₇ – *Słownik wyrazów obcych* PWN, wyd. XXVII, Warszawa 1993.
- SWOK – W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1967.
- Szp. – Maria Pawlikowska-Jasnorzevska, *Szkiecownik 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.