

Iwona Bińczycka

Metaforyczne definiowanie *cierpienia* w języku uczniów

1. Wayne C. Booth przeszło dwadzieścia lat temu obliczył, że jeśli utrzyma się tempo prac badawczych poświęconych metaforze, a prognozy demograficzne sprawdzą się, to w roku 2039 liczba badaczy zjawiska przekroczy liczbę wszystkich żyjących w tym czasie ludzi¹. W europejskim kręgu kultury historia rozważań nad metaforą liczy prawie dwadzieścia cztery wieki. Zjawisko metafory wzbudza zainteresowanie nie tylko poetyki i lingwistyki, ale również takich dyscyplin, jak psychologia, filozofia, logika, semiologia. Metafora (gr. *metaphora* – przeniesienie) to wyrażenie, w którego obrębie następuje zamierzona przemiana znaczeń składających się na nie słów. Opiera się ona na postrzeganym podobieństwie między dwiema rzeczami². Metafory poetyckie są rezultatem indywidualnej odkrywczości, mają zaskakiwać, zastanawiać, stanowić wymagającą rozwiązania zagadkę. Natomiast metafory potoczne, zwane także językowymi są powtarzanymi, utartymi w obyczaju językowym zestawieniami słów i rozumiane są automatycznie.

Istnieją trzy teorie metafor. Według substytucyjnej teorii metafora jest cełową dewiacją, artystycznym odstępstwem od językowej naturalności. W *Poetyce* Arystotelesa czytamy: „Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na podstawie analogii”³. Także Kwintyliusz klasyfikował metafory ze względu na to, czego są zastępnikami, ale operacje substytucyjne porządkował w obrębie kategorii żywotności i nieżywotności. W Arystotelowskiej opinii, że metafora to skrócone porównanie, zakorzeniona jest teoria porównaniowa. Upatruje ona motywacji metafory w podobieństwach, w pokrewieństwach między zjawiskami czy obiektami, których nazwy zostały w metaforze zestawione lub podmienione. Ostatnia – interakcyjna teoria metafor, traktuje wyrażenie metaforyczne jako obszar współoddziaływania dwóch, co najmniej dzie-

¹ http://www.mish.uw.edu.pl/wyklady/kloch_metafora.html, s. 1.

² *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, pod red. E. Tabakowskiej, Kraków 2001, s. 56.

³ Arystoteles, *Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Wrocław 1983, s. 65.

dzin, z których główna w tym wyrażeniu – zostaje przedstawiona i przekształcona przez system implikacji skojarzeniowych typowych dla drugiej, pomocniczej. W najnowszych ujęciach metafora traktowana bywa jako konstrukcja językowa. Dla jej opisu aplikowany jest cały aparat współczesnej semantyki i lingwistyki tekstu. Korzysta się z koncepcji stworzonych w obrębie gramatyki, poetyki generatywnej, pragmatyki, teorii aktów mowy, spójności tekstu, a także lingwistyki kognitywnej⁴.

2. Podstawowym przedmiotem zainteresowania kognitywistów są pojęcia, które istnieją w umysłach użytkowników języka. Nie negując istnienia świata zewnętrznego, próbują oni omawiać i opisywać pojęcia osadzone w umysłach ludzkich. Pojęcia te są w dużej mierze indywidualne, są przejawem różnych doświadczeń ludzkich⁵. Jak podaje J. Bartmiński, celem definicji kognitywnej jest:

zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania⁶.

Prezentowane poniżej uczniowskie definicje słów odkrywają cechy racjonalności potocznej, uwarunkowanej kulturowo. Istotny jest tu wpływ szkoły, rodziny, Kościoła, grup rówieśniczych, środków masowego przekazu itd. Definicje te wykraczają poza podany w definicji słownikowej układ cech kategoryzujących⁷. A według S. Kamińskiego, definicja to:

określenie (krótkie, lecz pełne) zmierzające do jednoznacznej charakterystyki jakiegoś przedmiotu (definicja rzeczy, zwana często definicją realną) lub zakomunikowania o semantycznych funkcjach wyrażenia (znaczeniu, denotacji lub konotacji) poprzez wskazanie sposobu jego przekładalności na inne wyrażenie (definicje wyrażenia, zwane zwykle definicją nominalną). Zatem tym, co wyróżnia definicyjne wyrażenia spośród innych wyrażań językowych jest funkcja wyjaśniająca z odniesieniem zarówno do rzeczywistości pozajęzykowej, jak i zwrotów językowych⁸.

W *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego za podstawowy uznano typ definicji przedmiotowej, wprowadzającej w miejsce opisu znaczenia wyrazu opis cech desygnatu. Intencją tych definicji było osiągnięcie pełnej obiektywności opisu, wyrażającej się w przekazywaniu w definicjach naukowej wiedzy o świecie podawanej językiem specjalistycznym. Są to definicje o charakterze równościowym, w których między wyrażeniem definiowanym a definiującym zachodzi

⁴ M. Głowiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2002, s. 300–303.

⁵ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 40, por.: T. Rittel, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, pod red. J. Ozdzyńskiego, Kraków 1995, s. 66.

⁶ J. Bartmiński, *O profilowaniu pojęć w słowniku etnolingwistycznym*, [w:] *Profilowanie pojęć. Wybór prac*, zestawił J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 75–76.

⁷ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 69.

⁸ *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk i in., t. 3, Lublin 1979, s. 1090.

stosunek równoznaczności lub równoważności⁹. Dla przykładu podajmy definicję *cierpienia* zaczerpniętą ze słownika W. Doroszewskiego¹⁰:

CIERPIENIE – dolegliwość, przykrość, męczarnia, męka, ból.

J. Apresjan stawia trzy wymagania definicjom leksykograficznym: nie mogą one być cyrkularne, definiens i definiendum muszą być identyczne, określające znaczenia powinny być konieczne i wystarczające dla znaczenia pojęcia¹¹.

Odrzucenie schematu definicji równościowej pojawia się w *Słowniku ludowych stereotypów językowych* pod red. J. Bartmińskiego. Można znaleźć tam definicje, które nazwane zostały definicjami kognitywnymi. Zdają one sprawę z właściwego językowi sposobu strukturywania treści poznawczych za pomocą wprowadzenia wewnętrznej kategoryzacji semantycznej zdań definiujących (struktura fasetowa). Dobór i układ faset tworzy profil pojęcia – pewien szczególny sposób ujęcia przedmiotu, który zależy m.in. od wiedzy o świecie, typu racjonalności, systemu wzorców i wartości¹². Kognitywizm pozwala na przyjęcie perspektywy interpretacyjnej adekwatnej do kompetencji użytkowników języka¹³ – w analizowanych przeze mnie definicjach będzie to perspektywa uczniów.

3. W konceptualizacji pojęć wartościowanych przez uczniów znaczną rolę odgrywają metafory, pozwalają one na pojmowanie i wyrażanie obiektów mniej konkretnych, abstrakcyjnych za pośrednictwem pojęć konkretniejszych, wyraźniej zarysowanych w doświadczeniach dzieci i młodzieży¹⁴. I.A. Richards podkreślał ogromną rolę metafory we wszelkim myśleniu abstrakcyjnym, odrzucił stanowisko, że jest ona czymś niezwykłym lub patologicznym w używaniu języka. T.P. Krzeszowski we wstępie do wydania polskiego *Metafor w naszym życiu* G. Lakoffa i M. Johnsona pisze, że stanowi ona składnik codziennego posługiwania się językiem, a co więcej, wpływa na nasz sposób postrzegania, myślenia i działania. Autorzy tej książki, przedstawiciele amerykańskiego językoznawstwa kognitywnego, zauważają „obecność metafory w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz także w myślach i czynach. System pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w swej istocie metaforyczny”. Dla nich metafora to „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”¹⁵. S. Lewis stwierdził, że gdy mówimy o rzeczach, których nie postrzegamy za pomocą zmysłów, musimy uciekać się do metaforycznego użycia języka. Rzeczy widzimy nie takimi, jakie są w obiektywnej rzeczywistości, lecz jak jawią się w naszym doświadczeniu.

⁹ P. Krzyżanowski, *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego, R. Tokarskiego, Lublin 1993, s. 389.

¹⁰ *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa 1964, s. 996.

¹¹ A. Seretny, *Definicje i definiowanie*, Prace Instytutu Polonijnego UJ, Kraków 1998, s. 256.

¹² P. Krzyżanowski, *O rodzajach definicji...*, s. 391–392. por. też: T. Rittel, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata...*, s. 66.

¹³ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 70.

¹⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 139.

¹⁵ *Ibidem*, s. 6–9, 25 i 27.

Przypomnijmy słowa T. Rittel:

U dzieci umysł angażuje się w akty natury poznawczej i twórczej, w których metafora jest wartościową dyspozycją języka, umożliwiającą przekazywanie treści niemożliwych do przekazania w inny sposób¹⁶.

Wprawdzie metafory u dzieci powstają na innych zasadach niż u dorosłych, ale nie znaczy to, że są mniej wartościowe¹⁷. Należy je „torować” i wydobywać, co stanowi przedmiot zainteresowania lingwistyki edukacyjnej¹⁸. „Niejednoznaczność” wyrażen metaforycznych jest specyficzną własnością języka, wymagającą w lingwistyce edukacyjnej odpowiednich procedur analitycznych i sposobów opisu¹⁹.

4. W mojej pracy zajęłam się zagadnieniem tworzenia definicji *cierpienia* przez uczniów klasy pierwszej liceum i gimnazjum²⁰. Analizy definicji uczniowskich dokonałam z punktu widzenia kognitywizmu. Niełatwo było zdecydować się, w jaki sposób badać poziom rozumienia metaforycznego uczniów i poziom kompetencji aksjolingwistycznej. Zastanawiałam się również, czy efektywne będzie badanie metafor uczniowskich, skonstruowanych na konkretnie zadany temat. To ćwiczenie może zostać uznane za sztuczne, często spotykamy się bowiem z opinią, że tylko spontaniczność może doprowadzić do prawdziwej poetyckości. Jednakże dla mnie nie były istotne dokonania poetyckie, skupić się chciałam na umiejętnościach myślenia metaforycznego. Dlatego zdecydowałam się, aby uczniowie podjęli próby stworzenia metaforycznych definicji pojęć, metafor CIERPIENIA. Zagadnieniem CIERPIENIA w obydwu badanych klasach zajęliśmy się przy okazji analizy fragmentów *Elementarza księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*. Chcę podkreślić, że badania przed czytaniem lektury, gdyż spostrzeżenia autora tej książki mogłyby narzucić uczniom pewne określone sposoby definiowania tego słowa, por. wypowiedź księdza poety: „CIERPIENIE to doświadczenie, które ma nam pomóc w dojrzewaniu. CIERPIENIE to dojrzewanie. Dla wierzącego nie ma nieszczęść, są cierpienia – próby wytrwania”²¹.

Można by zadać pytanie czy w ogóle zasadne jest, aby uczeń tworzył metafory, przyjmował rolę poety. Co do tego nie ma wątpliwości S. Bortnowski: „Szkolne

¹⁶ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjne edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993, s. 115.

¹⁷ L. Smółka, *Metafora tworzona przez dziecko w wieku przedszkolnym*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Pedagogiczne XIII, 1992, s. 133.

¹⁸ T. Rittel, *Metafora i metaforyzacja w rozwoju językowym dziecka*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Pedagogiczne XIII, 1992, s. 129.

¹⁹ T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, pod red. R. Mrózka, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1840, Katowice 2000, s. 21.

²⁰ Badania prowadziłam we wrześniu 2003 roku w ZSZ nr 3 przy ulicy Grochowej 23 w Krakowie (kl. I Gimnazjum i kl. I LO nr XXXVII), gdzie od dwóch lat jestem nauczycielką języka polskiego.

²¹ J. Twardowski, *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, Kraków 2000, s. 67.

doświadczenie literackie nie może się stać różgą w rękę mistrza, stąd więc zachęta do gier poetyckich, do uczenia poetyki poprzez pisanie²². E. Korulska natomiast twierdzi, że ze zdolnością do metaforyzacji wiąże się wyobraźnia i zdolności twórcze. Przez metaforyzację zaś rozumie zarówno umiejętność odczytywania metafory, jak i zdolność do jej tworzenia²³.

Należy dodać, że mniej zdolni uczniowie nie zrozumieli polecenia – *utwórz metaforyczne definicje CIERPIENIA (utwórz metaforę CIERPIENIA)*. Odpowiedziałam, aby napisali po prostu, *co to jest CIERPIENIE*. Jak się później okazało również oni, mimo niezrozumienia polecenia, definiując pojęcie *cierpienia* w większości używali wyrażen metaforycznych (zupełnie nie zdając sobie z tego sprawy). Potwierdza to fakt, że po metaforę sięgamy często nieświadomie, by wyrazić to, co trudno jest wyrazić („wyrażenie niewyraźnego”)²⁴. Według założeń kognitywizmu metafora jest sposobem pojmowania i wyrażania rzeczy trudnych, abstrakcyjnych, nieznanych w kategoriach konkretnych²⁵. Do metafory odwołujemy się, gdy musimy opisać zjawiska trudne do konceptualizacji. Do takich trudno definiowalnych pojęć należy z pewnością *CIERPIENIE*.

A. Wierzbicka jest zdania, że myśli posiadają strukturę, którą można oddać za pomocą słów. Uczucia nie mają struktury, są niewyraźne. Dlatego też wszystko, co możemy zrobić, to opisać słowami zewnętrzną sytuację lub myśli, które związane są w naszej pamięci lub wyobraźni z owym uczuciem i ufać, że nasz czytelnik bądź słuchacz będzie w stanie uchwycić, o jakie uczucie chodzi²⁶.

Definiowanie uczuć uznaje się za sprawę skomplikowaną, gdyż odnoszą się one do subtelnych stanów psychiczno-świadomościowych, których strukturę znaczenia trudniej wyrazić przy pomocy słów niż innych stanów mentalnych²⁷.

Jak zatem poradzili sobie uczniowie ze zdefiniowaniem *cierpienia*? Czy pomocne były doświadczenia natury fizycznej *dostarczające języka opisu*²⁸. Nasz system pojęciowy opiera się przecież na naszym doświadczeniu świata, metafory opierają się na naszym współdziałaniu z otoczeniem fizycznym i kulturowym. Przyjrzyjmy się metaforom utworzonym przez uczniów klas pierwszych gimnazjum i liceum:

²² S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997, s. 154.

²³ E. Korulska, *O myśleniu metaforycznym na lekcji języka polskiego*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2, s. 13.

²⁴ M. Potaś, *Z metaforą za pan brat*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2, s. 22.

²⁵ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 4.

²⁶ A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 30; por. A. Wierzbicka, *Semantic primitives*, Frankfurt 1972, s. 59–60.

²⁷ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 172.

²⁸ P. Pietrzak, *Metafora w języku, myśli i kulturze*, „Rubikon” Nr 4 (11)/2000, <http://venus.ci.uw.edu.pl/~rubikon/Nr11/pietrzak.htm>.

Definicje uczniów klasy I gimnazjum
Definicje uczniów klasy I liceum

CIERPIENIE to *ból*
CIERPIENIE to *ból*

CIERPIENIE to *rana duszy, skaza*
CIERPIENIE to *ból ducha*

CIERPIENIE to *rozpacz*
CIERPIENIE to *ból, jaki odczuwa nasze ciało, dusza, uczucia*

CIERPIENIE to *udręka*
CIERPIENIE to *ból duszy*

CIERPIENIE to *ścisk wewnątrz ciała*
CIERPIENIE to *ból człowieka*

CIERPIENIE to *ciernie przekłuwające serce*
CIERPIENIE to *forma zranienia*

CIERPIENIE to *śmierć przez mękę*
CIERPIENIE to *umieranie*

CIERPIENIE to *przestrzeń łez*
CIERPIENIE to *stan przygnębienia*

CIERPIENIE to *bezsilność wobec przeciwności losu*
CIERPIENIE to *znoszenie obelg*

CIERPIENIE to *uderzenie w duszę i ciało*
CIERPIENIE to *tęsknota za miłością*

CIERPIENIE to *ból serca*
CIERPIENIE to *smutek, żal, rozpacz*

CIERPIENIE to *smażenie człowieka na gorącym ogniu*
CIERPIENIE to *zranienie duszy*

CIERPIENIE to *głaz, który się w nas rodzi, coś ciężkiego*
CIERPIENIE to *nauka, która daje nowe doświadczenia*

CIERPIENIE to *krzywda*
CIERPIENIE to *szkoła*

CIERPIENIE to *złamane serce*
CIERPIENIE to *niedosyt czegoś*

<p>CIERPIENIE to <i>okrucz życia</i> CIERPIENIE to <i>męczarnia</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>smutek, żal</i> CIERPIENIE to <i>smutek</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>ból fizyczny i psychiczny</i> CIERPIENIE to <i> tęsknota</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>cierniowa korona serca</i> CIERPIENIE to <i>nauka</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>zima naszego życia</i> CIERPIENIE jest <i>szkołą przetrwania</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>izolatka naszej wolności</i> CIERPIENIE to <i>męka</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>serce tryskające łzami</i> CIERPIENIE to <i>utrata wiary w Boga</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>łzy straty</i> CIERPIENIE to <i>krzyż codzienności</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>gorycz</i> CIERPIENIE to <i>gorycz życia</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>owijanie wnętrzości wokół słupa</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>lodowa pokrywa serca</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>smutek duszy</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>mróz duszy</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>czucie odrzucenia</i></p>
<p>CIERPIENIE to <i>tona łez</i></p>

Tabela 1. Uczniowskie definicje *cierpienia*

5. Spróbujmy teraz nazwać wybrane metafory uczniowskie zgodnie z podziałem zaproponowanym w książce *Metafory w naszym życiu* przez przedstawicieli kognitywnego nurtu w językoznawstwie. G. Lakoff i M. Johnson przekonują o tym, jak istotną rolę w procesie ludzkiego myślenia i poznania pełni metafora. Wyróżniają oni metafory *strukturalne*, czyli metafory, w których jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu, metafory *orientacyjne* (*kierunkowe*), nadające określone pojęciu orientację przestrzenną i metafory *ontologiczne*, które oparte są na

doświadczeniu przedmiotów fizycznych, dostarczają sposobów na to, by pojmować czynności, wydarzenia, uczucia jako rzeczy i substancje²⁹.

6. Zatrzymajmy się najpierw przy metaforach ontologicznych. Semantyka kognitywna poszukuje podstaw znaczenia w codziennym doświadczeniu człowieka, zatem elementami bezpośredniego poznania stają się realne przedmioty otaczające nas świata; stanowią one bazę do konstruowania złożonych struktur konceptualnych³⁰. Kognitywiści postrzegają metaforę jako środek umożliwiający konceptualizację abstrakcyjnych pojęć i nieuchwytnych obszarów doświadczenia poprzez to, co znajome i konkretne³¹. Uczniowie również pojmują *CIERPIENIE* jako rzeczy i substancje. Przyjrzyjmy się następującym sformułowaniom gimnazjalistów:

CIERPIENIE TO RANA DUSZY, SKAZY
 CIERPIENIE TO ŁZY STRATY
 CIERPIENIE TO PRZESTRZEŃ ŁEZ
 CIERPIENIE TO ZIMA NASZEGO ŻYCIA
 CIERPIENIE TO MRÓZ DUSZY
 CIERPIENIE TO KRZYŻ CODZIENNOŚCI.

Zatrzymajmy się przy metaforze kulturowej³² – CIERPIENIE TO KRZYŻ CODZIENNOŚCI. Metafora krzyża dotyczy wzorca kulturowego ogólnego – biblijnego. Krzyż to symbol cierpienia, udręki, męczarni i zmartwienia³³. Uważam, że metaforę tę można byłoby nazwać również kierunkową, ponieważ pojęciu cierpienia nadana jest orientacja przestrzenna DÓŁ, por. przysłowie: *Każdy dźwiga swój krzyż*.

Przy rozmowie o uczuciach często pojawia się motyw *serca*. Jest ono tym organem, który jest na gruncie językowego obrazu świata traktowany jako pojemnik na uczucia³⁴:

CIERPIENIE TO LODOWA POKRYWA SERCA
 CIERPIENIE TO SERCE TRYSKAJĄCE ŁZAMI
 CIERPIENIE TO BÓL SERCA
 CIERPIENIE TO ZŁAMANE SERCE
 CIERPIENIE TO CIERNIOWA KORONA SERCA
 CIERPIENIE TO CIERNIE PRZEKŁUWAJĄCE SERCE.

²⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu...*, s. 36, 48, 86.

³⁰ W. Bałuch, *Metafora w ujęciu kognitywnym (przeгляд)*, „Ruch Literacki”, R. XXXVI, 1995, z. 2 (209), s. 227.

³¹ J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, Kraków 2002, s. 187.

³² T. Rittel, *Metafora kulturowa w Panu Tadeuszu A. Mickiewicza*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, Prace Językoznawcze IX, pod red. T. Szymańskiego, 1997, s. 202.

³³ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2001, s. 172.

³⁴ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 159.

Do metafor **ontologicznych** można byłoby zaklasyfikować następujące metafory uczniów klasy pierwszej LO:

CIERPIENIE TO SZKOŁA
 CIERPIENIE JEST SZKOŁĄ PRZETRWANIA
 CIERPIENIE TO ZRANIENIE DUSZY
 CIERPIENIE TO NIEDOSYT CZEGOŚ
 CIERPIENIE TO MĘCZARNIA.

Przyjrzyjmy się metaforze: CIERPIENIE TO SZKOŁA. To twierdzenie jest świadectwem tego, jak negatywnie postrzegana jest przez uczniów instytucja szkoły, ale zarazem dowodem na to, że metafora może być środkiem wartościowania rzeczywistości pozajęzykowej.

7. Przejdźmy teraz do metafor **orientacyjnych** (kierunkowych) utworzonych w pierwszej klasie gimnazjum:

CIERPIENIE TO PRZESTRZEŃ ŁEZ
 CIERPIENIE TO CZUCIE ODRZUCENIA
 CIERPIENIE TO GLĄZ, KTÓRY SIĘ W NAS RODZI.

Uczeń tłumacząc, na czym polega uczucie cierpienia w ostatniej z metafor przywołał przedmiot fizyczny – głaz (metafora ontologiczna). Głaz to duży kamień. W *Słowniku frazeologicznym* pod hasłem kamień czytamy „coś cięży, pada, uciska kamieniem”³⁵. Uczucie cierpienia pojęte zostało jako ciężar, jako coś, co przeszkadza w codziennym życiu. Z tego względu można nazwać tę metaforę także **kierunkową**, gdyż ma ona określoną orientację przestrzenną – DÓŁ. Metafory tego typu są głęboko zakorzenione w doświadczeniu fizycznym i kulturowym ludzi³⁶. Ale można byłoby zaliczyć tę metaforę również do ontologicznych (uczucie wyrażone jest za pomocą przedmiotu). Metaforę tę zatem będzie można nazwać metaforą mieszaną.

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku metafory CIERPIENIE TO TONA ŁEZ. Tona jest bardzo ciężka. Zatem pojęciu jest nadana orientacja przestrzenna DÓŁ. Orientacje przestrzenne typu: GÓRA–DÓŁ, PRZÓD–TYŁ, W–POZA, BLISKO–DALEKO dostarczają podstawy do rozumienia pojęć w kategoriach przestrzennych³⁷, np. ZDROWIE i ŻYCIE TO W GÓRĘ; CHOROBA i ŚMIERĆ TO W DÓŁ. Porównajmy metafory licealistów:

CIERPIENIE TO STAN PRZYGNĘBIENIA
 CIERPIENIE TO UMIERANIE.

³⁵ *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, pod red. S. Skorupki, Warszawa 1999, s. 315.

³⁶ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 60.

³⁷ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu...*, s. 36–37, por też: T.P. Krzeszowski, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, pod red. W. Kubińskiego i in., Gdańsk 1998, s. 81.

8. Metafory strukturalne, to – jak już wspomniałam – metafory, w których jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu. Do nadania struktury pojęciu wykorzystane zostały przez uczniów pojęcia wysoko ustrukturyzowane, o dokładnie zarysowanych granicach. Pozwalają one na stwierdzenie, że CIERPIENIE to coś nieprzyjemnego, niemiłego, kojarzącego się negatywnie. Jest to coś, czego nikt nie chciałby doświadczyć.

W tym miejscu przypomnijmy eksplikację cierpienia umieszczoną w jednej z książek A. Wierzbickiej; *on cierpi* – „on czuje się tak, jak się czujemy, gdy czujemy, że nie możemy przestać pragnąć, aby się nie działo to, co stwierdzamy, że się dzieje”³⁸.

Oto metafory strukturalne utworzone przez uczniów klasy pierwszej gimnazjum:

CIERPIENIE TO BÓL
 CIERPIENIE TO BÓL SERCA
 CIERPIENIE TO BÓL FIZYCZNY I PSYCHICZNY
 CIERPIENIE TO ROZPACZ
 CIERPIENIE TO UDRĘKA
 CIERPIENIE TO KRZYWDA
 CIERPIENIE TO SMUTEK, ŻAŁ
 CIERPIENIE TO GORYCZ.

Prześledźmy teraz metafory, które można byłoby zliczyć do strukturalnych, skonstruowane przez licealistów:

CIERPIENIE TO BÓL
 CIERPIENIE TO BÓL DUCHA
 CIERPIENIE TO BÓL, JAKI ODCZUWA NASZE CIAŁO, DUSZA
 CIERPIENIE TO BÓL DUSZY
 CIERPIENIE TO BÓL CZŁOWIEKA
 CIERPIENIE TO SMUTEK
 CIERPIENIE TO SMUTEK, ŻAŁ, ROZPACZ
 CIERPIENIE TO TĘSKNOTA
 CIERPIENIE TO GORYCZ ŻYCIA.

Najczęściej w wypowiedziach uczniowskich pojawia się metafora CIERPIENIE TO BÓL. Przy czym uczniowie wymieniają różne aspekty bólu.

9. Dodajmy, iż kilku uczniów jako definicję CIERPIENIA podało wyrazy bliskoznaczne do tego słowa. Zagadnienie synonimii zaliczane jest do trudniejszych zagadnień semantycznych. J. Apresjan stwierdza, że ustalenie definicji synonimów leksykalnych nie jest zadaniem łatwym. W przypadku czysto semantycznego definiowania synonimy określa się jako wyrazy mające to samo znaczenie leksykalne, ale różniące się odcieniami znaczeniowymi. Według J. Apresjana, definicja wyra-

³⁸ A. Wierzbicka, *Kocha, lubi...*, s. 46.

zów o pokrywających się znaczeniach nie jest oparta na precyzyjnej teorii definicji słownikowych i dlatego nie daje podstaw do formalnego ustalania faktu synonimiczności, czy też niesynonimiczności dwóch wyrażeń³⁹.

Zestawienie określeń synonimicznych słowa *CIERPIENIE* podanych przez uczniów klasy pierwszej liceum i pierwszej gimnazjum i definicji tego słowa zaczerpniętych ze słownika przedstawia schemat:

Definicje słownikowe ⁴⁰ :	Definicje uczniów (kl. I GIMN.)	Definicje uczniów (kl. I LO)
<i>ból</i>	<i>ból</i>	<i>ból jaki odczuwa nasze ciało, dusza, uczucia</i>
<i>boleść</i>	–	–
<i>męka</i>	<i>śmierć przez mękę</i>	<i>to męka</i>
<i>męczarnia</i>	–	<i>męczarnia</i>
<i>udręka, udręczenie</i>	<i>udręka</i>	–
<i>umęczenie</i>	–	–
<i>droga cierniowa</i>	<i>cierniowa korona serca, ciernie przekuwające serce</i>	–
<i>krzyż</i>	–	<i>krzyż codzienności</i>
<i>utrapienie</i>	–	–
<i>zmora</i>	–	–
<i>męczeństwo</i>	–	–
<i>martyrologia</i>	–	–
<i>tortury</i>	–	–
<i>katusze</i>	–	–
<i>gehenna</i>	–	–
<i>mordęga</i>	–	–
<i>droga krzyżowa</i>	–	–

Tabela 2. Definicja słownikowa *CIERPIENIA* i definicje synonimiczne uczniów

10. Wyjaśnijmy teraz termin *kompetencja aksjologiczna*, wprowadzony przez T. Rittel⁴¹. Kompetencja aksjologiczna stanowi podstawę zarówno myślenia o wartościach, jak i działania w odniesieniu do świata wartości⁴². Edukacja aksjologiczna, ukierunkowana na poznawanie przez uczniów świata wartości związana jest z uczeniem odróżniania dobra od zła. Dla uczniów dobre powinno stawać się to, „co przeszło próbę wielopokoleniowej tradycji danej kultury, a w środowisku ludzi wierzących – to, co jest

³⁹ J. Apresjan, *Semantyka leksykalna*, Wrocław 1980, s. 127–151.

⁴⁰ *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, pod red. D. Ludwiczak i in., Warszawa 1998, s. 31.

⁴¹ T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce...*, s. 18.

⁴² S. Śniatkowski, *Nabywanie języka wartości w szkolnym dyskursie aksjologicznym*, [w:] *Język w przestrzeni...*, pod red. R. Mrózka, s. 44.

dobre w oczach Boga”⁴³. W zakresie badania wartości i wartościowania lingwistyka edukacyjna formułuje dwa cele: diagnozowanie kompetencji aksjolingwistycznej ucznia i wprowadzanie reguł wyuczalności w zakresie kompetencji aksjolingwistycznej ucznia⁴⁴. W lingwistyce edukacyjnej rozwijanie kompetencji aksjolingwistycznej polegałoby na przekształceniu kompetencji przybliżonej w docelową w zakresie leksykalno-gramatycznym, komunikacyjnym i kulturowym⁴⁵. Wartości są fundamentem kultury, leżą one u podstaw jej istnienia i rozwoju⁴⁶.

Kultura jest to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych, niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach⁴⁷.

Jak rozumiane jest CIERPIENIE w sensie aksjologicznym? Cierpieniu trudno jest przyporządkować dodatni znak wartości pozytywnej, nie da się także cierpienia usytuować po stronie wartości negatywnych. Wartość ta zawiera, z punktu widzenia znaczenia *tego, co jest dobre lub złe*, składniki przeciwstawne. Ambiwalentność ta jest podstawą do tego, by CIERPIENIE sytuować wśród wartości moralnych⁴⁸.

11. Przeanalizujmy, jaką wartość przypisują CIERPIENIU uczniowie. Dla większości jest to wartość negatywna. Utożsamiane jest na przykład ze śmiercią, por. CIERPIENIE TO UMIERANIE, CIERPIENIE TO ŚMIERĆ [1 gimn.]. Tego typu definicje zalicza się do kategorii biologicznej. *Śmierć* ma silne konotacje negatywne, podobnie jak *ból*, *choroba*⁴⁹, por. CIERPIENIE TO BÓL. To stwierdzenie pojawia się w wypowiedziach gimnazjalistów i licealistów najczęściej, z tym, że uczniowie przyrównują CIERPIENIE do różnych rodzajów bólu (patrz tabela).

Jeden z uczniów dostrzegł, że CIERPIENIE jest antywartością, którą wyzwala miłość, a w zasadzie potrzeba miłości: CIERPIENIE – TĘSKNOTA ZA MIŁOŚCIĄ [1 LO].

Niewielu uczniów dostrzega wartość pozytywną CIERPIENIA. A zwróćmy uwagę na fakt, iż zgodnie z doktryną chrześcijańską (dodajmy, że wszyscy uczniowie zadeklarowali się jako wierzący) CIERPIENIE *może być darem Bożym, nałożonym na ramiona krzyżem przez samego Pana Boga*⁵⁰. Patrząc na zagadnienie cierpienia z perspektywy człowieka religijnego należałoby uznać je za wartość pozytywną.

⁴³ J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997, s. 266.

⁴⁴ T. Rittel, *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ozdzyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999, s. 77.

⁴⁵ S. Śniatkowski, *Nabywanie języka wartości...*, s. 46.

⁴⁶ R. Jedliński, *Językowy obraz...*, s. 27.

⁴⁷ W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 110.

⁴⁸ M. Michalik, *Interteksty w organizacji dyskursu na temat cierpienia*, „Poradnik Językowy” 1999, z. 5–6, s. 39, szerzej na ten temat: J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 68–81.

⁴⁹ J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 168.

⁵⁰ J. Twardowski, *Elementarz księdza Twardowskiego dla najmłodszego, średniaka i starszego*, Kraków 2000, s. 62.

Życie na ziemi jest pełne cierpienie i bólu, ale stanowi tylko czas zasługiwania na życie wieczne⁵¹. Przytoczmy słowa L. Kołakowskiego:

Problem teodycei nie został wynaleziony dla rozrywki spekulatywnych umysłów, lecz jest mocno i trwale zakorzeniony w codziennym doświadczeniu tych, którzy nie godzą się przyznać, że CIERPIENIE i zło są po prostu CIERPIENIEM i złem, nagimi faktami, które nic nie znaczą, nie odnoszą się do niczego i niczym nie są usprawiedliwione [...] ludzie różnych epok utwierdzili swą wiarę, że wśród wszystkich przemian przechodzącej się inna, trwała rzeczywistość. [...] Jest ona miejscem, w którym wszystko, co czynimy i wszystko, co dzieje się w świecie jest w jakiś sposób nacechowane, dlatego nasze osiągnięcia i cierpienia nie są mimo wszystko daremne, poprzez nie rzeczywistość wzrasta i wzbogaca się⁵².

Dla chrześcijan CIERPIENIE (przede wszystkim ze względu na mękę Jezusa, przez którą odkupione zostały grzechy ludzkości) powinno być jedną z wartości najwyższych.

U ks. Twardowskiego czytamy – *Krzyż daje radość spotkania z Bogiem*⁵³. Dwie uczennice związały CIERPIENIE z zagadnieniami wiary chrześcijańskiej, w którą wpisane jest CIERPIENIE człowieka na ziemi. Pierwsza z nich stwierdziła: CIERPIENIE TO KRZYŻ CODZIENNOŚCI [1 LO]. Natomiast jedna z gimnazjalistek napisała CIERPIENIE TO CIERNIOWA KORONA. W tych metaforach, w których przywołane zostały chrześcijańskie symbole cierpienia nie można jednak dostrzec dodatniego znaku wartości.

Dwaj uczniowie natomiast usytuowali CIERPIENIE po stronie wartości pozytywnych (nie wiążąc go z zagadnieniami religijnymi). Pierwszy z nich uznał, że CIERPIENIE TO NAUKA [1 LO]. W tym przypadku trudno dokonać jednoznacznej interpretacji tej metafory, gdyż mamy tu do czynienia z homonimem. Sięgnijmy do *Słownika języka polskiego*⁵⁴, gdzie czytamy, że *nauka to 1) ogół uporządkowanej i należycie uzasadnionej wiedzy ludzkiej, 2) uczenie się, kształcenie*. Jeżeli uczeń miał na myśli znaczenie pierwsze, to można by w tym przypadku uznać CIERPIENIE za wartość pozytywną (CIERPIENIE uczy, pomaga żyć). Jeśli natomiast uczeń miał na myśli drugie znaczenie, to CIERPIENIE uznać trzeba za wartość negatywną (kojarzy się z przykrym obowiązkiem, czymś nieprzyjemnym). Drugi uczeń uznał CIERPIENIE za wartość pomagającą w życiu człowieka: CIERPIENIE TO NAUKA, KTÓRA DAJE NOWE DOŚWIADCZENIA [1 LO].

Można by zadać pytanie, dlaczego uczniowie w większości przypadków postrzegają to uczucie jako negatywne, a tylko dwie osoby spośród pięćdziesięciu czterech ankietowanych zwróciły uwagę, że przy tej wartości należałoby postawić znak dodatni.

⁵¹ W. Stróżewski, *W kręgu wartości...*, s. 114.

⁵² Cyt. za: J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 77.

⁵³ J. Twardowski, *Elementarz księdza...*, s. 63.

⁵⁴ *Mały słownik języka polskiego*, pod red. E. Sobol, Warszawa 2000, s. 507.

Jako jedną z przyczyn na pewno należy wymienić niską kompetencją kulturową uczniów. Pojęcie kompetencji kulturowej wprowadził R. Keesing, wzorując się na teorii *competence* i *performance* N. Chomsky'ego. Jest to ujęcie idealizacyjne postulowanej przez niego *gramatyki kulturowej*. Pojęcie kultury rozumie on jako swoiście zorganizowaną wiedzę. Keesing twierdzi, że wiedza ta „to model wiedzy kulturowej, którą posiada idealny uczestnik jednorodnej wspólnoty kulturowej”⁵⁵. Kompetencja ta jest sprawnością ponadjęzykową, buduje ją wiedza ogólna, nawyki i zdobyte doświadczenia. J. Kmita nazywa kompetencję kulturową: „regułami interpretacji kulturowej, stosowanej przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji”⁵⁶.

12. Środkiem ujawniającym kompetencję aksjolingwistyczną jest język, dlatego stopnie kompetencji odpowiadają poziomom kompetencji językowej ustalonym w lingwistyce edukacyjnej⁵⁷. Należy wyróżnić takie terminy, jak: kompetencja *przejściowa*, *przybliżona* i *docelowa*. Są to kryteria stopniowości kompetencji lingwistycznej. Dzięki nim określić można, w jakim miejscu rozwoju językowego znajduje się dziecko. Kompetencja przejściowa – rozwojowa to gramatyka dziecka, od której uczeń klas początkowych powoli odchodzi. Jest ona słaba, zmienna, gdyż jej reguły wciąż ulegają wymianom. Język ten charakteryzuje zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych, ile akceptowalnych, tj. dostosowanych do kontekstu (najpierw sytuacyjnego, potem także werbalnego), w którym wypowiedzi są tworzone. Kompetencja podstawowa – przybliżona to tzw. „język wstępujący”. Cechuje go rozszerzanie reguł, stopniowe uczenie się. Można ten moment w rozwoju języka nazwać etapem dojrzewania. Dlatego też kompetencja przybliżona to gramatyka ucznia. Wymieniona przeze mnie na końcu kompetencja docelowa, czyli planowana, to gramatyka ucznia klas starszych i dorosłego, zgodna z językiem ogólnym⁵⁸.

Stopnie opanowania kompetencji aksjolingwistycznej dotyczą związku między rozwojem języka a sposobem wartościowania. Wyróżnia się tu również okres *przejściowy*, w którym występuje wartościowanie indywidualne dziecka, *przybliżony*, w którym występuje dość często wartościowanie grupowe i wymuszone oraz okres *docelowy*, w którym występują m.in. uznawane powszechnie wartości; symbole kulturowe; użycia przerośnięte. Szkoła wprowadza wzorce zachowań, normy moralne, zapoznaje uczniów z obyczajami, znakami, symbolami itp. Osiągnięcie wysokiego stopnia kompetencji lingwistycznej, a co za tym idzie kompetencji aksjolingwistycznej możliwe jest dzięki „narastającemu doświadczeniu” zdobytemu podczas wielu lat nauki w szkole. Dziwi zatem fakt, że analizowane wyżej metafory uczniów klasy pierwszej liceum nie odbiegają w istotny sposób poziomem od metafor gimnazjalistów, są słabo nacechowane kulturowo. Inny jest natomiast język tych metafor. W przypadku uczniów starszych mamy do czynienia ze standaryzacją języka.

⁵⁵ Cyt. za: T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 134.

⁵⁶ Podają za: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, s. 138.

⁵⁷ T. Rittel, *Wartościowanie w lingwistyce...*, s. 83.

⁵⁸ T. Rittel, *Metodologia lingwistyki...*, s. 15 i 28.

Dodajmy, że lingwistyka edukacyjna wskazuje sposoby diagnozowania kompetencji aksjolingwistycznej, co umożliwi ustalenie stopni opanowania kompetencji aksjolingwistycznej, rzeczywistych sposobów wartościowania i skali wartościowania (mierzonej poziomami). Moje rozważania dotyczyły tylko wybranej wartości – CIERPIENIA, nie można zatem jednoznacznie określić poziomu kompetencji aksjolingwistycznej badanych uczniów. Jestem jednak zdania, że uczniowie klasy pierwszej gimnazjum i niektórzy licealiści reprezentują poziom drugi. Kilku uczniów klasy pierwszej liceum osiągnęło poziom trzeci. Wskaźniki wyuczalności kompetencji aksjolingwistycznej ustalamy na podstawie: *definicji taksonomicznej* (podstawą wskaźnika jest stopień zbliżenia definicji uczniowskiej do hasła słownikowego; por. wyżej), *definicji kognitywnej* (podstawą wskaźnika jest stopień zbliżenia konceptualizacji uczniowskiej do konceptualizacji słownikowej i encyklopedycznej; por. tabela 2), *ciągów definicyjnych, paralelizmu funkcjonalnego i gniazd*⁵⁹.

13. Reasumując pragnę stwierdzić, że ukształtowanie się potocznego rozumienia pojęcia *CIERPIENIE* nastąpiło w wyniku aktywności poznawczej uczniów, wiedzy kulturowej, ich stosunków ze środowiskiem, a przede wszystkim indywidualnych doświadczeń. Myślę, że najlepszym podsumowaniem moich rozważań będą słowa: *metafory charakteryzują nas, są naszą wizytówką*. Metafory konwencjonalne charakteryzują człowieka, podobnie jak metafory niekonwencjonalne charakteryzują tego, kto je stworzył. Z wielu metafor używamy takich, a nie innych, gdyż one najlepiej odpowiadają naszym poglądom i naszemu sposobowi życia⁶⁰.

Metaphorical defining of SUFFERING in pupils' language

Abstract

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

⁵⁹ T. Rittel, *Wartościowanie w lingwistyce...*, s. 81–85.

⁶⁰ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu...*, s. 8–9.