

Andrzej Kominek
Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce
jedruskom@poczta.onet.pl

CO WSPÓLNEGO MA METAFORA Z KŁAMSTWEM, ŻARTEM I UDAWANIEM?

Słowa kluczowe: akty mowy, teoria umysłu, autyzm, kompetencja komunikacyjno-społeczna, metafora
Keywords: speech acts, theory of mind, autism, communicative-social competence, metaphor

Czynności mowy a kompetencja komunikacyjno-społeczna

Tytułowe połączenie ze sobą kłamstwa, żartu i udawania, a w dalszej kolejności innych podobnych umiejętności konwersacyjnych, jak: plotka, flirt, komplement, złośliwość, ironia itp.¹, implikuje przeświadczenie o ważności i użyteczności różnych działań komunikacyjnych człowieka, a przede wszystkim jakąś istotną cechę klasyfikacyjną pozwalającą łączyć je ze sobą. Stwierdzenie to koresponduje z ogólniejszą prawdą wypowiedzianą przez Annę Wierzbicką, że „uniwersum mowy nie składa się z wyrazów ani zdań: składa się z wypowiedzi (aktów mowy)” (Wierzbicka 1983: 125). Przede wszystkim tytułowe akty mowy są poręcznymi narzędziami codziennej komunikacji ze względu na swoją niedosłowność:

Tym, co sprawia, że rozmowy są faktycznie ciekawe, są nasze gry słów. Opowiadamy dowcipy, używamy metafor tak swobodnie, że niemal nic z tego, co mówimy, nie

¹ Określenia: *metafora*, *ironia*, *kłamstwo*, *żart*, *złośliwość* należy traktować jako formy skrótowe, reprezentujące wyrażenia: *wypowiedź metaforyczna*, *wypowiedź ironiczna*, *wypowiedź nieprawdziwa*, *wypowiedź żartobliwa*, *wypowiedź złośliwa*.

jest dosłowne [podkr. – A.K.]. „Czy wychodząc, mógłbyś zabrać śmieci?”. Gdybyś po prostu wziął je ze sobą, ludzie mogliby się zdziwić. To właśnie jest sedno sprawy – podczas konwersacji poświęcamy wiele wysiłku, próbując ocenić, jak nasi słuchacze zinterpretują to, co mówimy, bądź odwrotnie, próbując pojąć, co właściwie mówca stara się nam przekazać. Mówimy zagadkami i peryfrazami. Wkładamy, jak się зда-je, dużo wysiłku, by nie powiedzieć dokładnie tego, co mamy na myśli, prostymi, zwyczajnymi słowami [podkr. – A.K.]. Równie dobrze moglibyśmy mówić po francusku albo po czesku, albo po chińsku (Dunbar 2014: 152).

Jeśli dołączymy do tego jedną z fundamentalnych zasad, że język powstał m.in. po to, aby podtrzymywać więzi społeczne (Dunbar 2016: 282), to wiele z tych działań komunikacyjnych (nazwijmy je tu ze względu na pokrewieństwo znaczeniowe, ale też niejednorodność genetyczną, „aktami kompetencji komunikacyjno-społecznej”) ma – w skali filogenetycznej – znaczenie adaptacyjne i strategiczne. Zabawa w udawanie, która jest pierwszą tego typu umiejętnością u małych dzieci, jest warunkiem tworzenia form życia instytucjonalnego, ponieważ chodzi tutaj o nadanie obiektom i zachowaniom specjalnego statusu deontycznego poprzez jakąś ustaloną zbiorową formułę oraz praktykę na wzór wspólnych uzgodnień u małych dzieci, że np. kawałek drewna może zastąpić mydło lub samochód (Tomasello 2016: 111). Z kolei według psychologów ewolucyjnych i antropologów kłamstwo, plotka i komplement są pierwotnymi umiejętnościami komunikacyjnymi; były one bowiem wynikiem rywalizacji między naszymi przodkami konkurującymi o status społeczny, czyli o dobre relacje z innymi członkami grupy społecznej, manipulowania innymi lub środkiem do zdobycia upatrzonej kobiety (Gazzaniga 2011: 88–120).

Warto zauważyć, że współcześnie takie, szeroko rozumiane, akty kompetencji komunikacyjno-społecznej, jak plotka, kłamstwo (poza kłamstwem grzecznościowym) czy manipulacja, mają negatywną konotację, ale w ostatecznym rozrachunku rozwój mózgu społecznego pozwolił ludziom na większą świadomość oraz na to, aby oprócz celów egoistycznych używać go do celów nieegoistycznych, a nawet dobrych, jak zachowania empatyczne lub związane, w przypadku perswazji, z rodzajem przyzwolenia ze strony odbiorców, odbywające się niejako za ich zgodą (np. perswazja religijna, propagandowa czy marketingowa). Zdolność tworzenia tego typu aktów społecznych, oderwanych od użycia jednostkowego, czyli tzw. abstrakcyjność języka, jest jedną z najcenniejszych cech językowych. Pozwala bowiem rozmawiać nie tylko o konkretnych ludziach i zdarzeniach, ale też o ich typach ogólnych oderwanych od aktualnego czasu i miejsca. Ta cecha języka ludzkiego określana bywa również jako zdalność, tzn. możliwość mówienia o zjawiskach nieobecnych (przeszłych, przyszłych, odległych w przestrzeni), a także tylko pomyślnych (por. Aitchison 2002: 97; Grzegorzczkova 2007: 22, 28–29, 32).

Jaka zdolność kognitywna powoduje, że akty tego typu umożliwiają nam sprawne „nawigowanie” w otoczeniu społecznym? Z punktu widzenia pragmatyki językowej zasadniczym wyróżnikiem komunikacji między ludźmi, zarówno werbalnej, jak

i niewerbalnej, jest wyrażanie i rozpoznawanie intencji (Sperber, Wilson 2009: 305)², których pojawienie się u człowieka stało się przejściem ewolucyjnym do wyższej świadomości poznawczej (Dunbar 2014: 99), określanej jako teoria umysłu³. Sztuka odczytywania tego, co myślą i czują inni ludzie, obejmuje takie stany umysłu, jak: wiedza, przekonanie, myślenie, chęć, pożądanie, nadzieja, intencja itp. Odnosi się do zdawania sobie sprawy z treści we własnym umyśle (ibid.: 65). Nawiązuje do tych umiejętności A. Wierzbicka w eksplikacjach tzw. genrów mowy (do których zalicza m.in. żart, flirt, kłamstwo) „poprzez ciąg prostych zdań, wyrażających założenia, intencje i inne akty umysłowe mówiącego, definiujące dany typ wypowiedzi” (Wierzbicka 1983: 129). Analizy Wierzbickiej opierają się na elementarnych komponentach illokucyjnych, odpowiadających prostym aktom umysłowym ludzi mówiących. Każdy genre mowy to wiązka aktów mentalnych. Aby go zdefiniować, trzeba przede wszystkim wyizolować zasadniczy cel komunikacyjny (intencję, cel illokucyjny), a następnie założenia, emocje, postawy itd. (Gajda 1993: 249). Metoda ta jest więc niczym innym, jak przyjęciem pewnej perspektywy poznawczej w celu rozumienia różnych modeli mentalnych oraz możliwości ich tworzenia.

Intencjonalność można sobie wyobrazić jako hierarchicznie ułożoną listę tzw. przekonań. Zarówno kłamstwo, żart, udawanie, jak i wiele pokrewnych aktów kompetencji komunikacyjno-społecznej należą w świetle teorii umysłu do tzw. przekonań drugiego rzędu, wymagających zdolności do myślenia o myśleniu, a także rozpoznawania motywów i intencji innych ludzi (np. ‘Jan przypuszcza, że Basia uważa, że on jest bardzo przystojny’) – w przeciwieństwie do przekonań pierwszego rzędu, odnoszących się do myślenia przypadkowego i behawioralnego (np. ‘Michał myśli, że Zosia ma urodziny – widzi bowiem tort, świeczki i Zosię, która zdmuchuje świeczki’). W takich umiejętnościach tkwi tajemnica ludzkiego rozwoju, zarówno w planie filogenetycznym, jak i ontogenetycznym, bowiem:

[...] dzieci nie rodzą się z tą umiejętnością. Zarówno niemowlęta, jak i małe dzieci uważają, że świat jest dokładnie taki, jak one go postrzegają. Nie umieją przyjąć, że może być inny, niż im się wydaje. Brakuje im zdolności wyobrazeniowych. A skoro nie potrafią sobie wyobrazić, że świat jest inny niż to, co o nim wiedzą, nie są w stanie przyjąć, że inna osoba (dziecko lub dorosły) wierzy, że coś jest tak a tak, gdy one wiedzą, że tak nie jest. W rezultacie nie potrafią zrobić tego, co jest w pewnym sensie znamieniem świata dorosłych – nie potrafią wykorzystać wizji świata innej osoby, by ją okłamać (Dunbar 2014: 65).

2 Autorzy powołują się na prace Paula Grice’a, który jako pierwszy sformułował i głosił ten pogląd.

3 Rozwój teorii umysłu jest najczęściej badany i przywoływanym tematem w dziedzinie rozwoju dziecka, odkąd w 1983 r. opublikowano pierwsze tego typu opracowanie naukowe badań z udziałem dzieci. Pierwszą definicję teorii umysłu podali David Premack i Guy Woodruff w 1978 r.: „[...] ktoś ma »teorię umysłu«, to znaczy, że przypisuje stany umysłowe sobie i innym” (cyt. za: Frith 2008: 109). Na temat tej teorii zob. m.in.: idem: 105–136 (rozdz. 5: *Czytanie w umysłach i ślepotą na stany umysłu*); Baron-Cohen 2009: 145–171; Frith 2009: 145–175; Pisula 2012: 83–89.

Bardzo ciekawą teorię, stanowiącą wyjaśnienie funkcjonowania teorii umysłu, stworzył Alan Leslie, który tłumaczy proces przyswajania sobie pojęć odnoszących się do stanów umysłowych za pomocą mechanizmu odłączania. Według autora ludzkie umysły potrafią tworzyć kopie, czyli reprezentacje ludzi, przedmiotów i zdarzeń. Już w drugim roku życia nie tylko reprezentacje poznawcze rzeczywistości pozwalają poznawać świat taki, jaki jest, ale małe dzieci potrafią też tworzyć reprezentacje tego, co inni ludzie zamierzają zakomunikować. Umysł jest zdolny do tworzenia reprezentacji za pomocą tzw. mechanizmu odłączania, ponieważ „odłącza” od rzeczywistości reprezentacje, które nie są już dosłownymi kopiami świata, ale same mogą stać się przedmiotami myślenia i gry wyobraźni, np. małe dziecko może bawić się w udawanie, posługując się kawałkiem drewna jak mydłem, a także zdobywać bardziej wyrafinowaną wiedzę o przekonaniach i oszukiwaniu (Frith 2008: 109–110)⁴. Codzienna komunikacja nie czyni wyjątków z tego typu kreacji językowej, ale jest to raczej reguła w „wirze zachowań komunikacyjnych”, z których składa się nasze życie (Kominek 2013a: 117–120).

Zabawy z udawaniem są według psychologów rozwojowych najwcześniejszymi przejawami nieświadomego jeszcze użycia dziecięcej teorii umysłu. Na przykład zabawa lalką lub misiem wymaga od dziecka, w pierwszym rzędzie, wiedzy o roli matki lub ojca oraz dziecka, bo zabawa dotyczy przeważnie relacji między rodzicami a dziećmi. Aby jednak dziecko było zdolne do takiej zabawy, musi rozumieć różnicę między udawaniem a nieudawaniem, posiadać umiejętność scalania informacji o sytuacji rzeczywistej i sytuacji wyobrażonej. Zdolność do zabawy z wykorzystaniem udawania, pozorowania przejawia się znajomością odpowiednich scenariuszy, np. karmienia dziecka, kąpania go, wychodzenia z nim na spacer itp. (Winczura 2008: 93).

A co wspólnego ma z tym metafora? Myślę, że wszystkie wymienione tu wyróżniki umiejętności konwersacyjnych wyższego rzędu pasują do metafory i można ją także traktować jako jeden z aktów kompetencji komunikacyjno-społecznej. Oto dwa przykłady: *Nie możemy spocząć na przysłowiowych laurach*⁵; *Łukasz Piszczek gra w naszej reprezentacji czołowe skrzypce*⁶. Nadawcy nie myślą tu oczywiście o *laurach* i *skrzypcach* w ich dosłownym rozumieniu, ale odnoszą te pojęcia do innego rodzaju treści na zasadzie przeniesienia znaczenia. *Laury* oznaczają w tym kontekście

4 Mówiąc bardziej obrazowo, reprezentacje umysłowe X', X'', X''' – odłączone od macierzystej reprezentacji X – przypominają inne funkcje, jakie zaczyna pełnić np. lampka do czytania. Można jej użyć do różnych celów poza oświetleniem przy czytaniu. Materialnie pozostaje tą samą lampką, ale będzie służyła różnym celom. Tak samo określenie X wskutek przypisania mu innej modalności (termin ten traktuję bardzo szeroko) może pełnić inną funkcję niż w prymarnym zastosowaniu.

5 Tak powiedział Robert Lewandowski w wywiadzie dla Onet.pl po meczu z Rumunią 11 XI 2016 r.

6 Tak się wyraził Tomasz Hajto podczas komentowania meczu Rumunia – Polska 11 XI 2016 r., godz. 21.45.

‘podziw, splendor, uznanie’, a *skrzypce* (i to *czołowe*) ‘wyjątkową, ważną, czołową rolę’ w drużynie. W odniesieniu do tego typu wyrażen przenośnych, będących tu tak naprawdę błędnymi użyciami związków frazeologicznych, jakże celna staje się uwaga Uty Frith, że myśl odłączona, zwolniona ze zwykłego odnoszenia się do rzeczywistości, wchodzi w skład innych myśli, a jej znaczenie przechodzi zadziwiające przemiany (Frith 2008: 110). Dekodowanie mechanizmów przeniesienia jest umiejętnością tak prostą i oczywistą, że radzą sobie z nią nawet małe dzieci⁷.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za traktowaniem metafory jako odmiany aktu kompetencji komunikacyjno-społecznej jest pojmowanie jej jako prototypowego aktu o charakterze przenośnym. Robin Dunbar, mówiąc o granicy wskazującej moment, w którym dziecko – na podstawie umiejętności wnioskowania o stanie umysłu innych ludzi – potrafi dostrzec nieobecny fizycznie świat wyobrażeń, nazywa ją „metaforycznym Rubikonem” (Dunbar 2014: 64). Określenie to jest symbolem uczestnictwa w zdobyczach kulturowych, o jakich mówi Michael Tomasello. Metafora, jako znany, uważany za kwintesencję zdolności językowych środek komunikacji, jest wierzchołkiem góry lodowej całego spektrum kompetencji komunikacyjno-kulturowej. Bez niej nie byłoby rozmowy, zdobyczy kultury, poezji i prozy, a także gier językowych, które czynią nas nie tylko *homo loquens*, ale także *homo communicans* i *homo socialis*⁸. W dalszej części artykułu spróbuję określić bliżej pokrewieństwo semantyczno-pragmatyczne metafory i innych aktów kompetencji komunikacyjno-społecznej.

Zakłócenia teorii umysłu – życie bez metafory

Powszechnie wiadomo, że jednak nie wszystkie osoby radzą sobie z zadaniami z teorii umysłu. Sytuację tę można sobie wyobrazić w wymiarze ewolucyjnym jako zatrzymanie się człowieka na etapie rozwoju, który obserwujemy w przypadku niższych organizmów, jak bakterie czy niektóre owady (intencjonalność zerowa), a także u organizmów wyższych, które zdają sobie sprawę z zawartości swoich umysłów (intencjonalność pierwszego rzędu). Człowiek mający teorię umysłu musi posiadać co najmniej intencjonalność drugiego rzędu, a tej niektóre osoby nie posiadają albo mają z nią poważny kłopot. W literaturze przedmiotu wskazuje się rzeczywiste albo hipotetyczne grupy takich osób. M. Tomasello (2015: 249–253) podaje przykłady: 1) dzikich dzieci wychowywanych bez ludzi, które nie posiadały umiejętności związanych

7 W kontekście omawianych tu problemów dobrym komentarzem może być reklama jednego z banków. Małe dziecko pyta matkę: – *Dlaczego wujek Pawcio wydaje się taki mniejszy przy babci?* – *Bo siedzi u babci w kieszeni* – odpowiada matka. Chłopiec nie pyta o znaczenie tych słów (bo je zna), o czym dowiadujemy się z kolejnego pytania skierowanego do matki: – *A Ty?*

8 Piszę o tym szerzej w: Kominek 2017.

z teorią umysłu; 2) niemowląt urodzonych i dorastających na bezludnej wyspie bez nikogo, poza samymi sobą, z kim mogłyby wchodzić w interakcje komunikacyjno-społeczne⁹. Tomasello zauważa również, że taką grupę stanowią osoby z autyzmem, które pomimo że wzrastają wśród kumulatywnych wzorców kulturowych, nie mogą w pełni korzystać z kolektywnej mądrości w nich zawartej, gdyż z powodów biologicznych nie posiadają koniecznych zdolności społeczno-poznawczych (Tomasello 2002: 16). Jak na początku stwierdziliśmy, że cechą prawdziwej komunikacji jest brak dosłowności, tak w autyzmie mamy do czynienia z niemożnością wyjścia poza dosłowność:

Niezdolność rozwiązywania zadań ToM [*theory of mind* – A.K.], utrzymująca się nawet w wieku dorosłym, ma liczne implikacje dla życia społecznego osób autystycznych. Ponieważ autystyczne dzieci nie mają teorii umysłu, nie kłamią (albo przynajmniej nie potrafią kłamać przekonująco) ani też nie bawią się w udawanie. Nie rozumieją, co to znaczy udawać, że lalka jest żywa i może być głodna albo smutna. Biorą świat zupełnie dosłownie [podkr.– A.K.] – to, co ożywione, jest ożywione, a to, co nieożywione, takie pozostaje, i tyle. Podobnie gdy uczą się języka, używają słów wyłącznie w ich literalnym znaczeniu. Nie pojmują, co to znaczy żartować czy używać słów metaforycznie. Dlatego rozmawiając z osobami autystycznymi, należy być szczególnie starannym – potraktują wszystko, co mówisz, całkiem dosłownie [...]. Brak teorii umysłu u osób autystycznych ma fatalny wpływ na ich zdolność radzenia sobie z relacjami społecznymi. Ludzie tacy po prostu nie rozumieją subtelności codziennego dyskursu społecznego (Dunbar 2014: 72–73).

Nieporozumienia wynikające z wieloznaczności wyrazów sprawiają osobom ze spektrum autyzmu bardzo wiele trudności. 28-letni Marcin ze znacznym autyzmem powtarzał zasłyszany zwrot *wyciągnąć kopyta*. Zapytany przeze mnie, co to znaczy, że ktoś wyciągnął kopyta, odpowiedział, że się przewrócił. Kiedy zapytałem, czy go *nie piją buty*, odpowiedział, że nie, chociaż na pytanie, co piją, odpowiedział, że wodę. A oto dalsze przykłady nierozumienia nawet najprostszych metafor przez osoby z autyzmem:

(1) Marcin uwielbia znaną amerykańską kreskówkę dla dzieci *Świat według Ludwiczka*. W jednym z odcinków niejaki Jojo Pieniaczopulos chce przekupić Ludwiczka, pokazując mu plik zielonych banknotów: – Chyba nie pogardzisz sałatą? Oglądając razem z Marcinem tę scenę, zapytałem go, co to jest ta sałata. Marcin bez namysłu odpowiedział: – Do obiadu.

(2) Podczas spaceru po lesie z Marcinem chciałem nawiązać do sytuacji z poprzedniego dnia, kiedy była burza i bardzo zmokliśmy. Zapytałem: – Co nas tutaj wczoraj

9 Literatura podaje też faktyczne przypadki takich osób: dzikich dzieci, tzw. rumuńskich sierot, odizolowanych dziwaków, superzdolnych sawantów, opisane m.in. w książkach: Frith 2008: 57–81; Kominek 2016; Prizant, Fields-Meyer 2017.

złapało? (Kiedy mówimy, że złapała nas burza, myślimy o tym, że ‘nie zdążyliśmy przed nią uciec i musieliśmy ją przeżyć na dworze’). Marcin słowo złapać rozumie konkretnie i w lesie skojarzyło mu się to negatywnie ze słowem zmija (Złapała nas zmija).

(3) Kiedyś, oglądając główne wydanie *Wiadomości*, usłyszałem informację o tym, że ktos jest podejrzany o pranie brudnych pieniędzy. Zapytałem wtedy rodziców, czy prał je w pralce, czy ręcznie. Do mojego taty zadzwonił kolega o pseudonimie „Misiu”. Tata odezwał się: – Cześć, Misiu. Byłem pewny, że dzwoni prawdziwy niedźwiedź i możliwość rozmowy z nim naprawdę mnie zainteresowała. Odezwałem się podekscytowanym głosem: – Misiu dzwoni? Ja też chcę porozmawiać!!! (Markowski 2014: 119).

(4) Na stole stoją szklanki, proszę syna, by rozlał sok. Rozlał, ale nie do szklanek. Podobnie z poleceniem: wstaw wodę na kawę. Postawi wodę na słoik z kawą. Kiedy mówię: biegnij w podskokach, zrobi dokładnie to, o co go proszę, ponieważ zrozumie polecenie dosłownie. Powiem, że ktos ma węża w kieszeni... syn zaczyna go szukać. Za każdym razem uczę go, jak należy rozumieć takie zwroty, ale też sama się uczę ważyć słowa, w przeciwnym wypadku mogą wyniknąć różne dziwne sytuacje. Wydając polecenie, pokazuję czynność. Po to, żeby syn wiedział, czego ja oczekuję.

(5) Mój podopieczny z autyzmem przy nowym materiale strasznie płacze, buntuje się. Dopiero po takim ataku zaczyna współpracę. Któregoś razu powiedziałam: – Wiesz? To ćwiczenie nie gryzie. Na co on odpowiedział: – Gdzie ma zęby?

(6) Terapeuta: – On zachowuje się, jakby z księżycy spadł. Podopieczny: – Jak spada, to boli. On nie ma miny. T.: – Ale to jest takie powiedzonko. Tak się mówi, jeśli ktoś zachowuje się dziwnie, zupełnie nie orientuje się w jakiejś sytuacji. P.: – Ale on by płakał. Ja miałem siniaka, ale nie tu. Tu nikt nie wychodzi. T.: – On nie będzie płakał. Bo on nie spadł z księżycy tak naprawdę. Tak się tylko mówi, jeśli chcemy powiedzieć o kimś, kto dziwnie się zachowuje.

(7) Poprosiłam dziecko o zdjęcie twarzy mamy. Płacz był nieziemski. Dlaczego? Bo jak zdejmą mamie twarz, to co jej zostanie?¹⁰

Jeżeli zrozumiemy dogłębnie funkcję poznawczą metafory, to lepiej pojmujemy, jak trudno się bez niej obejść: w uczeniu się, radzeniu sobie z różnymi społecznymi interakcjami, w autorefleksji towarzyszącej poznawaniu świata czy twórczym rozwiązywaniu problemów. Powyższe przykłady świadczą jednak o tym, że osoby ze

10 Przykłady (4)–(7) pochodzą z bazy materiałowej pracy doktorskiej Anny Zając na temat kompetencji komunikacyjnej osób wysoko funkcjonujących ze spektrum autyzmu. Niemożność wyjścia poza dosłowność jest cechą komunikacji językowej opisywaną często przez same osoby ze spektrum autyzmu. Zob. np. znane relacje autobiograficzne: Grandin, Scariano 1995 czy Gerland 2015 (tam też można przeczytać o relacjach „od wewnątrz” i informacje o najważniejszych publikacjach tego rodzaju – s. 9–14).

spektrum autyzmu nie rozumieją mowy przenośnej, chyba że metafory są przenoszone jako cytaty w zasłyszanych tekstach. Ponieważ dzieci nie czytają kontekstu, nie uczą się spontanicznie i samodzielnie deszyfrować wieloznaczności. Jak pisze Marta Korendo,

pomimo pracy na opowiadaniach sytuacyjnych [...] dzieci z trudem uczą się korzystać z kontekstu i samodzielnie dochodzić do znaczeń wyrażeń. Każdego wyrażenia uczą się definicyjnie, przez podanie wyjaśnienia, jak słówka w obcym języku (Korendo 2013: 144).

Jak wynika z rejestru różnych szczegółowych zakłóceń mechanizmu teorii umysłu, problemy z kompetencją komunikacyjną są fundamentalnym symptomem autyzmu¹¹ i regularnie przejawiają się w triadzie deficytów: w poznaniu społecznym, komunikacji społecznej i rozumieniu społecznym (Szwabe 2008: 125). Zakłócenia teorii umysłu u osób z wymienionych wcześniej grup potwierdziły bardzo ważną prawidłowość, że osoby te cechuje brak posługiwania się metaforami i opaczne rozumienie takich aktów kompetencji komunikacyjno-społecznej, jak kłamstwo, żart czy ironia, a także nieumiejętność udawania. Nieco inaczej wyraził to Simon Baron-Cohen, ale miał na myśli to samo:

Nie ma tu [u osób z autyzmem – A.K.] miejsca na udawanie, figury stylistyczne, niejednoznaczność czy niezobowiązujące pogawędki. Liczą się tylko fakty (Baron-Cohen 2015: 111).

A skoro cechy te giną u osób z autyzmem, jest to istotny dowód na to, że kompetencje komunikacyjne, o których tu jest mowa, mają wspólny mechanizm semantyczny.

Metafora a inne umiejętności o charakterze komunikacyjno-społecznym

Spróbujmy przyrzeć się teraz dokładniej temu, co wiąże ze sobą akty kompetencji komunikacyjno-społecznej, o których była mowa, a także temu, jakie jest miejsce metafory w tej kategorii pojęciowej. Jeśli spytalibyśmy kogoś, co wiąże kłamstwo z metaforą, byłby na pewno zdziwiony tym zestawieniem. Tymczasem, jak wykazaaliśmy, istnieje bardzo widoczne pokrewieństwo. Aktom tego rodzaju można przypisać następujące cechy:

- niedosłowność;
- tworzenie i podtrzymywanie relacji społecznych i komunikacyjnych;
- posiadanie przez nadawcę i odbiorcę wyższej świadomości poznawczej związanej z tzw. teorią umysłu;
- intencjonalność charakteryzującą się przekonaniem co najmniej drugiego rzędu;

11 Więcej zob. Kominek 2012: 195–207.

- reprezentacje poznawcze tego, co ludzie zamierzają zakomunikować odbiorcy;
- odłączanie reprezentacji od rzeczywistości;
- posiadanie zdolności oderwania się od bezpośredniego kontaktu i odniesienia się do nieistniejących w bezpośredniej bliskości zjawisk.

W świetle tego zestawu cech cała kategoria aktów kompetencji komunikacyjno-społecznej jest zdeterminowana przez funkcjonowanie mechanizmu obejmującego wszystkie te cechy. Na pierwszy plan wysuwa się tu spójna i najliczniejsza grupa tzw. genrów mowy, takich jak: żart, kłamstwo, flirt, komplement itp., będących realizacją określonych celów illokucyjnych, takich jak emocje, założenia, postawy, wyrażonych w formie werbalnej. Genre jest aktem mowy o charakterze bardziej działania niż wytworu – jest skodyfikowaną formą działania (Bachtin 1979). Każdy genre mowy stanowi unikalną strukturę cech gramatycznych i znaczeniowych (Wierzbicka 1983), dlatego może być zidentyfikowany jako np. kłamstwo lub żart. Dla kłamstwa eksplikacja semantyczna wygląda następująco:

‘Z wie, że X skłamał Y = Z wie, że X powiedział coś do Y / Z przypuszcza, że X wiedział, że to nie była prawda / Z przypuszcza, że X powiedział to, ponieważ X chciał, by Y myślał, że to była prawda / Z wie, że jeśli ktoś to zrobi, to jest to źle’ (Wierzbicka 1985: 341–342).

Z kolei dla żartu można wyodrębnić następujące operacje mentalne:

‘X wie, że Y mówi coś, co chce, żeby X wyobraził sobie, że mówi Z / X wie, że Y sądzi, że X rozumie, że Y tego nie mówi / X wie, że Y mówi to, co mówi, bo Y chce, żeby X się śmiał’ (Wierzbicka 1983: 133).

Każdy z genrów mowy wymaga charakterystycznych dla danego gatunku aktów mentalnych. Różnią się one również stopniem trudności w dekodowaniu implikatur stojących za nimi, a więc poziomem intencjonalności. Kłamstwo i żart są trudniejszymi aktami, bo jeśli opisujemy punkt widzenia osoby trzeciej, musimy wyjść poza prostą teorię umysłu (intencjonalność drugiego rzędu): kłamstwo – ‘Z przypuszcza, że X powiedział to, ponieważ X chciał, by Y myślał, że to była prawda’ (intencjonalność czwartego rzędu); żart: ‘X wie, że Y mówi coś, bo chce, żeby X wyobraził sobie, że mówi Z’ (intencjonalność czwartego rzędu) – w przeciwieństwie do komplementu: ‘X mówi to, bo chce, żeby Y było przyjemnie’ (ibid.: 130) (intencjonalność drugiego rzędu) lub flirtu: ‘X mówi to, bo chce, żeby Y wyobraził sobie, że podoba się Y jako osoba płci przeciwnej’ (intencjonalność trzeciego rzędu). Kłamstwo wymaga wysokiej kompetencji komunikacyjnej, bo umiejętność skutecznego kłamania jest według wielu psycholingwistów ostatecznym celem przyswajania języka (np. Aitchison 1991: 16)¹². Dowodem natomiast na niezwykłą trudność dekodowania implikatur

12 „Kłopot polega na tym, że znacznie łatwiej jest mówić prawdę, niż kłamać – mówił zmarły niedawno neurobiolog Jerzy Vetulani. – Prawda przychodzi automatycznie, a kłamstwo to zmiana,

konstytuujących kłamstwo są trudności osób z autyzmem w tym zakresie. Do bardzo typowych działań terapeutycznych należy uczenie autystyków rozpoznawania, co jest śmiesznego w opowiadanych żartach i dowcipach, a także umiejętności odróżniania kłamstwa od prawdy.

Podstawowym działaniem warunkującym akty mowy o charakterze komunikacyjno-społecznym, o którym była mowa już wcześniej, jest udawanie (mające swoje źródło w zabawie dzieci z wykorzystaniem udawania). Umiejętność ta różni się od genrów mowy tym, że jest bardziej działaniem komunikacyjnym z racji swojej pierwotnej funkcji niewerbalnej. Duża liczba badań na ten temat pokazuje, że u dzieci autystycznych zdolność ta jest poważnie zaburzona. Nawet jeśli są one uczone zabawy w udawanie, wszystkie ich próby są znacznie ograniczone w porównaniu z umiejętnościami dzieci z grup kontrolnych (Winczura 2008: 94). A. Wierzbicka ani inni pragmatolingwiści nie wyróżniają udawania jako aktu (genru) mowy, chociaż towarzyszy on często zabawie w udawanie, ale w przytoczonych definicjach kłamstwa i żartu można się doszukać operacji myślowych mających swój genetyczny związek z umiejętnością udawania. Pozorowanie (symulacja) jest w tych aktach mowy nadrzędnym celem illokucyjnym, bo kłamiąc, udajemy, że mówimy prawdę, żartując, udajemy, że fikcja jest rzeczywistością, po to, aby inni się śmiali itp. (Kominiek 2012: 204)¹³.

Udawanie jest aktem podstawowym, ale z racji swej realizacji pierwotnie niewerbalnym i najmniej autonomicznym (zob. uwagi wcześniejsze). Scenariusze towarzyszące zabawom z wykorzystaniem udawania przewidują odpowiednie czynności, wśród których zachowania językowe są tylko jedną z części składowych. Zachowania te mogą dotyczyć oddzielnych, autonomicznych aktów mowy, takich jak prośba, rozmowa, zakaz itp. Możliwe jest także pominięcie składnika werbalnego, kiedy np. kładziemy dziecko do snu i kołyszemy je w ciszy.

Metafora z kolei jest traktowana powszechnie przede wszystkim jako ozdobnik mówienia, trop stylistyczny, realizowany w sposób werbalny. Tymczasem w świetle językoznawstwa kognitywnego jest ona czymś głębszym, stanowiącym centralny składnik codziennego posługiwania się językiem, wpływający na nasz sposób postrzegania, myślenia i działania (realizowany poprzez kod werbalny i niewerbalny). Tak jak kłamstwo, żart czy udawanie, wymaga intencjonalności co najmniej drugiego rzędu i rozumienia następujących operacji mentalnych: 'X mówi o Y Z, chociaż mógłby powiedzieć Y / X mówi tak, bo uważa, że odbiorca zrozumie, dlaczego tak

czyli coś więcej niż powtórzenie. Kłamanie wymaga inwencji i wysiłku" (Vetulani, Strzelczyk 2016: 99).

13 Powoduje to dalsze rozwarstwienie pragmatyczne udawania na akty odbywające się za przyzwoleniem odbiorcy (dowcip, żart itp.) i bez jego przyzwolenia (kłamstwo). „I jeśli obydwa typy tych aktów manipulują – pisze Jolanta Antas – to w fikcji manipulacja jest jawna i dozwolona (przez odbiorcę), w kłamstwie – nie, nie tylko jest niejawna, ale jej skutki perlokucyjne nie mogą w żaden sposób ulec deszyfracji, bo to zniszczyłoby gwarancję powodzenia tego aktu" (Antas 2000: 67).

mówi / X sądzi, że odbiorca rozumie, co on mówi'¹⁴. Chociaż dzieci zaczynają rozumieć metafory w wieku około trzech lat, a w wieku pięciu lat widzą wyraźnie różnicę między znaczeniem dosłownym a przenośnym (Sztatmari 2007: 135), to autystycy poruszają się w trudnym „świecie bez metafory”¹⁵. Termin ten oznacza nie tylko brak kompetencji komunikacyjnej w tym wąskim zakresie, ale też – jak pisałem wcześniej – brak wykroczenia poza dosłowne rozumienie jakichkolwiek komunikatów związanych z pojmowaniem stanów umysłu innych ludzi, do których odnoszą się wszystkie analizowane i opisywane tu akty kompetencji komunikacyjno-społecznej. Z tego względu w kategorii tych aktów metafora będzie zajmowała miejsce prototypowe (centralne), ponieważ w świetle ujęcia kognitywnego łączy rozum i wyobrażenie i w związku z tym nie jest jedynie sprawą języka, lecz przede wszystkim sprawą naszego myślenia i poznania (Krzeszowski 1988: 8).

Metafora, odwołując się do dobrze przyswojonych zespołów pojęciowych, modeluje za ich pomocą obiekty, zdarzenia, zjawiska będące przedmiotem wypowiedzi o różnym charakterze. Naświetla w ten sposób pewne aspekty analizowanych zjawisk, umożliwia ich lepsze zrozumienie. Ma to niewątpliwy walor poznawczy, ponieważ „jednym rzutem odsłania [...] cały kompleks cech i uwikłań przedmiotu, których ujawnienie wymagałoby długiego procesu analitycznego” (Dobrzyńska 1995: 202). Ta skrótowość, dostępność, a niekiedy i niezbędność poznania przez metaforę sprawia, że wyrażenia przenośne zaliczane są do najbardziej sugestywnych środków komunikacji. Chociaż więc dzieli metafora z innymi aktami o charakterze poznawczym wspólne cechy, ma status aktu najbardziej doniosłego, o znaczeniu prototypowym, ze względu na ten właśnie podstawowy charakter przenośny. Dlatego też jest symbolem zdolności społeczno-poznawczych, które zadecydowały (i decydują) w rozwoju ewolucyjnym i ontogenetycznym o wkroczeniu w świat zarezerwowany jedynie dla człowieka.

Model kategorii aktów kompetencji komunikacyjno-społecznej, na który składa się pierwotne działanie komunikacyjne, jakim jest udawanie¹⁶, duży zbiór

14 Anna Wierzbicka i Teresa Dobrzyńska proponują wprowadzenie do eksplikacji wyrażenia metaforycznego elementu *rzekłbyś* lub *można powiedzieć* oraz elementu negacji, np. wyrażenie *Ziemia śpi* jest eksplikowane jako: ‘rzekłbyś, że to nie ziemia, ale żywa istota, która śpi’ (Wierzbicka 1971: 140) lub ‘ziemia, która jest przedmiotem nieożywionym, wygląda, jakby to była nie ziemia, ale osoba, która śpi’ (Dobrzyńska 1984: 39).

15 O konsekwencjach „życia bez metafory” zob. Kominiek 2013b: 69–86.

16 Można tu wymienić jeszcze inne ważne umiejętności, jak rozumienie fałszywych przekonań czy empatię, która w wersji rozszerzonej oznacza – według Barona-Cohana – nie tylko „zdolność rozpoznawania myśli lub uczuć innej osoby”, ale także „reagowanie na jej myśli i uczucia odpowiednią emocją” (Baron-Cohen 2015: 32). Od słowa *empatia* został nazwany zbiór charakterystycznych cech (*empatyzowanie*), który brytyjski psycholog Simon Baron-Cohen przeciwstawił *systematyzowaniu*, co ma odzwierciedlenie w dwóch stylach poznawczych: pierwszym, opartym na zainteresowaniu światem stanów mentalnych i uczuciowych ludzi, i drugim, związanym z przetwarzaniem informacji dotyczących różnych struktur, a więc światem rzeczy (zob. Frith 2008: 200–201).

tw. genrów mowy, rozumiany jako ‘zbiór aktów mających znaczenie przenośne, stanowiących reprezentacje poznawcze tego, co inni ludzie zamierzają zakomunikować, i podtrzymujących komunikację społeczną’, a także tradycyjne tropy (metafora, eufemizm, ironia i inne)¹⁷ opierają się – pod względem poznawczym – na zestawie cech przedstawionych wcześniej, których podstawę stanowi posiadanie przez nadawcę i odbiorcę podstawowej świadomości poznawczej związanej z tzw. teorią umysłu. Według Idy Kurcz (2005) teoria ta jest biologicznym podłożem komunikacyjnej funkcji mowy. Jest stale obecna w dyskursie, ponieważ „stanowi moduł poznawczy decydujący o sprawnym funkcjonowaniu społecznym człowieka” (Młynarska 2008: 145). „Czytanie w umysłach” decyduje o kompetencji komunikacyjnej, stanowiącej – niczym kolorowy wachlarz – spektrum różnych działań, umiejętności i czynności mowy, chociaż z pozoru dalekich od siebie, jak kłamstwo i metafora, to jednak opierających się na wspólnym mechanizmie semantycznym. Z drugiej strony doświadczenie osób z tzw. „ślepotą” na stany umysłu innych ludzi pokazuje nam ten sam wachlarz, który jest zwinięty i którego kolorystyką i funkcjonalnością nie możemy się zachwycać ani ich używać. Jak powiedziała Jean Aitchison (2002: 95), świat dla osób z upośledzoną funkcją „czytania” umysłów jest „wprawiającym w zakłopotanie miejscem, którego nigdy się nie nauczą”. Paradoksalnie ten smutny deficyt poznawczy jest głównym dowodem na to, że – posługując się inną, produktywną metaforą (‘umysł to komputer’) – jeśli nie działa procesor teorii umysłu, nie działają żadne programy, które od niego zależą.

Empatyzowanie jest więc synonimem słowa *mentalizacja* (odczytywanie wiedzy o stanie umysłów innych ludzi).

- 17 Należy także zaznaczyć, że ten ogólny model nie oddaje zawłości łączących akty kompetencji komunikacyjno-społecznej wewnątrz poszczególnych podkategorii. Można je różnicować – od prostszych pod względem umiejętności stosowania odpowiednich implikatur – do najtrudniejszych (zasygnalizowałem ten problem przy okazji omawiania aktu kłamstwa). Z całą pewnością też ironia jest aktem sprawiającym o wiele większe trudności niż metafora. Zdaniem Joanny Szwabe jest ona szczytowym osiągnięciem zdolności pragmatycznych. Rozumienie implikatur ironicznych pojawia się w późniejszym wieku niż rozumienie implikatur metaforycznych i jest ściśle związane z prawidłowym rozwojem mentalizacji (Szwabe 2008: 123). Omówienie różnicy między tymi rodzajami implikatur wykracza jednak poza ramy tego artykułu.

Literatura

- AITCHISON J., 1991, *Ssak, który mówi*, tłum. A. Czarnecka, Warszawa.
- AITCHISON J., 2002, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, tłum. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa.
- ANTAS J., 2000, *O kłamstwie i kłamaniu. Studium semantyczno-pragmatyczne*, Kraków.
- BACHTIN M., 1979 [= M. Бахтин], *Эстетика словесного творчества*, Москва.
- BARON-COHEN S., 2009, *Rozwój zdolności czytania innych umysłów: cztery etapy*, [w:] A. Klawiter (red.), *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne*, t. 2: *Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, tłum. E. Czerniawska i in., Warszawa, s. 145–171.
- BARON-COHEN S., 2015, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, tłum. A. Nowak, Sopot.
- DOBRYŃSKA T., 1984, *Metafora*, Wrocław.
- DOBRYŃSKA T., 1995, *Metafory wartościujące w publicystyce i wypowiedziach polityków*, [w:] A.M. Lewicki, R. Tokarski (red.), *Kreowanie świata w tekstach*, Lublin, s. 201–214.
- DUNBAR R., 2014, *Nowa historia ewolucji człowieka*, tłum. B. Kucharczyk, Kraków.
- DUNBAR R., 2016, *Człowiek. Biografia*, tłum. Ł. Lamża, Kraków.
- FRITH U., 2008, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, tłum. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk.
- GAJDA S., 1993, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław, s. 245–258.
- GAZZANIGA M.S., 2011, *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, tłum. A. Nowak, Sopot.
- GERLAND G., 2015, *Prawdziwy człowiek. Osobista opowieść o dorastaniu i edukacji w autyzmie*, tłum. H. Uscka-Wehlou, Warszawa.
- GRANDIN T., SCARIANO M.M., 1995, *Byłam dzieckiem autystycznym*, tłum. E. Zachara, Warszawa – Wrocław.
- GRZEGORCZYKOWA R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- KOMINEK A., 2012, *O osobach, które nie rozumieją kłamstwa, żartu i udawania. Zaburzenia komunikacji językowej w autyzmie*, [w:] M. Marczevska, S. Cygan (red.), *W przesłaniu języka. Prace ofiarowane Profesor Elżbiecie Koniusz z okazji Jej jubileuszu*, Kielce, s. 195–207.
- KOMINEK A., 2013a, *Rain Man w codziennej komunikacji*, Kraków.
- KOMINEK A., 2013b, *Jak wyglądałby świat bez metafory? Próba opisu sytuacji poznawczej osób z autyzmem na podstawie założeń językoznawstwa kognitywnego*, [w:] E. Boksa, A. Michalska, P. Zbróg (red.), *Aktualne problemy diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi i zaburzeniami rozwojowymi*, Kraków, s. 69–86.
- KOMINEK A. (red.), 2016, *Aspi-racje. Naukowy obraz osób z zespołem Aspergera w aspekcie kulturowym, terapeutycznym i komunikacyjnym*, Kielce.
- KOMINEK A., 2017, *Granice myślenia i języka w autyzmie w świetle teorii umysłu i centralnej koherencji*, [w:] A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Warszawa, s. 363–376.
- KORENDO M., 2013, *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Kraków.
- KRZESZOWSKI T.P., 1988, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa, s. 5–18.
- KURCZ I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.

- MARKOWSKI P., 2014, *Mój przyjaciel Asperger*, [w:] A. Kasprzyk, A. Kominek (red.), *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju. Opowieści o ludziach z autyzmem*, Starachowice – Kraków, s. 109–120.
- MŁYNARSKA M., 2008, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław.
- PISULA E., 2012, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot.
- PRIZANT B.M., FIELDS-MEYER T., 2017, *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, tłum. J. Bilmin-Odrowąż, Kraków.
- SPERBER D., WILSON D., 2009, *Pragmatyka, modularność i czytanie w umyśle*, [w:] A. Klawiter (red.), *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne*, t. 2: *Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, tłum. E. Czerniawska i in., Warszawa, s. 305–326.
- SZATMARI P., 2007, *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem*, tłum. M. Sekerdej, Kraków.
- SZWABE J., 2008, *Odbiór komunikatu jako zadanie poznawcze. Ujęcie pragmatyczno-kognitywne*, Poznań.
- TOMASELLO M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa.
- TOMASELLO M., 2015, *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, tłum. B. Kucharczyk, R. Ociepa, Kraków.
- TOMASELLO M., 2016, *Dlaczego współpracujemy. Na podstawie serii wykładów Tannera o wartościach ludzkich, wygłoszonych przez autora w Stanfordzie w 2008 r.*, tłum. Ł. Kwiatek, Kraków.
- VETULANI J., STRZELCZYK G., 2016, *Ćwiczenia duszy, rozciąganie mózgu*, red. M. Jędrzejek, Kraków.
- WIERZBICKA A., 1971, *Porównanie – gradacja – metafora*, „Pamiętnik Literacki” LXII, s. 126–147.
- WIERZBICKA A., 1983, *Genry mowy*, [w:] T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław, s. 125–137.
- WIERZBICKA A., 1985, *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor.
- WINCZURA B., 2008, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków.

What Does a Metaphor Have in Common with a Lie, Joke and Pretence?

Summary

Linguistic communication consists of speech acts. In this article, I try to show the features which connect different speech acts, such as a lie, a joke, or pretending, with statements of metaphorical nature. I call them acts of communication and social competence. I understand them as ‘acts which have a meaning, are cognitive representations of what others want to communicate, and support social communication’. In the centre of this category is the metaphor which, in light of the cognitive approach, unites our intellect and imagination, and thus is not just a phenomenon of language, but primarily a phenomenon of our thinking and cognition.