

P R A C E P S Y C H O L O G I C Z N E

NATALIA BANASIK-JEMIELNIAK

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Psychologii

BARBARA BOKUS

Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

JAK DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM UZASADNIAJĄ UŻYCIĘ JĘZYKA FIGURATYWNEGO. DANE Z BADAŃ Z ZASTOSOWANIEM ZADANIA ROZUMIENIA IRONII (ZRI)

Streszczenie: Celem opisanego badania było sprawdzenie, jak dzieci w wieku przedszkolnym uzasadniają stosowanie wypowiedzi ironicznych. W Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI), przystosowanym do badań małych dzieci, proszono osoby badane o wyjaśnienie użycia sześciu przykładów ironii werbalnej. Przebadano 231 cztero- (N = 77), pięcio- (N = 89) i sześciolatków (N = 65). Badania ujawniły, że wraz z wiekiem dzieci coraz częściej wskazują na dualność znaczenia wypowiedzi

ironicznych. Dzieci młodsze poprzestają na zauważeniu rozbieżności znaczenia dosłownego i zamierzonego, podczas gdy sześciolatki odwołują się także do stanów wewnętrznych bohatera historyjki obrazkowej bądź wprowadzają ciekawe uzasadnienia metaforyczne.

Słowa kluczowe: ironia werbalna, język figuratywny, rozumienie wypowiedzi niedosłownych przez dzieci.

WPROWADZENIE

Jakość komunikowania się ma ogromne znaczenie w życiu każdego człowieka, a umiejętności komunikacyjne należą do ważniejszych warunków skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie (Morreale, Osborn, Pearson, 2000; Pearson, Sessler, 1991). Właściwe i sprawne porozumiewanie się jest istotnym kryterium społecznej oceny jednostki. Od kompetencji danej osoby w tym zakresie zależy m.in. to, jakie będą powierzone jej role i funkcje społeczne. Komunikaty wprost oraz bezpośrednio wypowiedzi nie stanowią jedynej metody porozumiewania się ludzi. Duża część komunikacji obejmuje wypowiedzi niedosłowne, tzw. figuratywne, m.in. ironiczne. Występowanie elementów ironicznych jest zjawiskiem kulturowym, częścią codziennych rozmów i opowiadanych historii (Capelli, Nakagawa, Madden, 1990; Gibbs, 2000; Mitosek, 2013). Badania dotyczące ironii mogą więc dostarczyć informacji na temat użycia języka dla pewnych celów społecznych, sposobu wyrażania intencji i postaw oraz form przekazywania znaczeń w sposób niedosłowny.

Badacze i teoretycy podkreślają, że zdefiniowanie pojęcia ironii jest bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe (por. np. de Mann, 1996; Littmann, Mey, 1991, s. 131). Według Zofii Mitosek (2013) ironii nie można zdefiniować, bo jest ona wieloznaczna i zmienna w czasie. Pojęcie ironii ewoluowało, dla przykładu w XVI w. w języku polskim ironia była definiowana jako drwina, złośliwość i szyderstwo, a autor *Współczesnego słownika języka polskiego* (Dunaj, 2009) definiuje ją jako powiedzenie czegoś nie wprost. Ironia może być również zależna od kultury i różnie rozumiana w zależności od języka. Choć wiele definicji ironii opiera się na przeciwności znaczenia wypowiedzi – pozornego i rzeczywistego (Anolli, Infantino, Ciceri, 2002), wiadomo, że to nie jest element konieczny ironii.

Roger J. Kreuz i Sam Glucksberg (1989, s. 374) pokazali przykłady ironii, w których jej dwa znaczenia różnią się zarówno pod względem siły, jak i walencji, a jednocześnie nie są przeciwstawne. Komentując gwałtowną ulewę, można np., zamiast typowo ironicznego „Piękna pogoda!”, powiedzieć „Trochę pada” i nadal będzie to wypowiedź ironiczna. Według przywołanych autorów ironista wyraża swoje nastawienie do przedmiotu, wydarzenia lub osoby przez stwierdzenie czegoś, co nie jest prawdą. Kwestionuje się jednak również i to rozwiązanie – fałszywość znaczenia pozornego nie jest warunkiem koniecznym ironii (Barbe, 1995; Kumon-Nakamura, Glucksberg, Brown, 1995).

Katharina Barbe (ibid) ilustruje to przykładem osoby, która pytana o to, jak udała się randka, odpowiada: „Miał ładne buty”. Zdanie to jest być może prawdziwe, jednak to pominięcie oczekiwanej informacji i podanie zamiast niej informacji zastępczej świadczy o ukrytym znaczeniu i wskazuje na prawdziwą odpowiedź na zadane pytanie. Ironia polega tu na odpowiedzi nie na temat. Według Paula Grice’a (1980) w opisanej sytuacji naruszona została maksyma odpowiedniości nakazująca, by mówić na temat, bez dygresji i odbiegania od głównego tematu.

Niezależnie od dziedziny badacze są w zasadzie zgodni co do tego, że ironia jest zależna od kontekstu (Maciuszek, 2018) oraz że jest zamierzoną funkcją wypowiedzi (Barbe, 1995). Wiele współczesnych psycholingwistycznych teorii ironii kładzie nacisk na wymagającą wnioskowania metareprezentacyjnego warstwowość znaczeń wypowiedzi ironicznych (Dews i in., 2009; Dynel, 2014; Gibbs, Colston, 2012).

Prowadzone dotychczas badania eksperymentalne nad rozumieniem ironii przez dzieci wskazują, że rozumienie wypowiedzi ironicznych jest umiejętnością, która wykształca się dość późno w rozwoju (np. Ackerman, 1983; Demorest, Meyer, Phelps, Gardner, Winner, 1984; Demorest, Silberstein, Gardner, Winner, 1983). Większość badań wskazywała, że pojawia się ona nie wcześniej niż w wieku sześciu do dziesięciu lat (Ackerman, 1983; Dews i in., 1996; Filippova, Astington, 2010; Harris, Pexman, 2003; Pexman, Glenwright, 2007; Sullivan, Winner, Hopfield, 1995). Niektóre badania sugerują, że nawet dzieci trzynastoletnie nie zawsze radzą sobie ze zrozumieniem ironii i nie są w stanie odróżnić jej od oszukiwania (Demorest i in., 1983, 1984).

Aby zrozumieć intencję komunikacyjną, dziecko musi rozpoznać przekonania nadawcy komunikatu (Filippova, Astington, 2008). Oznacza to, że dysponuje już tym, co Jean Piaget (1966) nazwał zdolnością do decentracji, a wielu innych badaczy określiłoby jako teorię umysłu (Astington, Baird, 2005; Pexman, 2008; Premack i Woodruff, 1978) czy też „wnioskowanie dotyczące stanów mentalnych” (Baron-Cohen, Tager-Flusberg, Cohen, 2000; Frith, Frith, 2003). Mówimy tu o kompetencji do rozumienia i przewidywania zachowań innych ludzi, chodzi o zdolność, którą Piaget (1966) uznał za jedno z najważniejszych osiągnięć rozwojowych. Badania nad teorią umysłu wskazują, że trajektoria rozwoju tej zdolności jest podobna w różnych kultu-

rach (Baron-Cohen i in., 2000; Liu, Henry, Wellman, Tardif, Sabbag, 2008). Klasycznie uważa się, że rozumienie, iż druga osoba może mieć fałszywe przekonania, jest wyznacznikiem posiadania teorii umysłu (Białecka-Pikul, 2002).

Mechanizmy poznawcze, które leżą u podstaw teorii umysłu, nie są do końca wyjaśnione, choć wiadomo, że najprawdopodobniej rozwijają się od urodzenia. Bardzo wcześnie bowiem dziecko uczestniczy w interakcjach społecznych, które mogą wpływać na rozwój teorii umysłu (Putko, 2004). Od decentracji zależy podstawowa dla rozpoznania ironii umiejętność dostrzeżenia rozbieżności między znaczeniem zamierzonym a znaczeniem wypowiedzianym. Dowodzą to dotychczas, że takie wnioskowanie, niezbędne do odróżnienia wypowiedzi ironicznych od wypowiedzi dosłownych oraz od kłamstwa, jest złożone (Recchia, Howe, Ross, Alexander, 2010) i angażuje wiele procesów poznawczych (Ackerman, 1983; Filippova, Astington, 2008; Winner, Leekam, 1991).

Wolfgang Berg (1978) podkreśla, że do zrozumienia ironii potrzebne są kompetencja językowa, umiejętność rozpoznania oczekiwań społecznych oraz posiadanie określonej wiedzy o świecie. Znacznie wcześniej niż rozumienie ironii pojawia się rozumienie innych form wypowiedzi figuratywnych, takich jak porównanie, metafora czy sarkazm (Andrews, Rosenblatt, Malkus, 1986; Happé, 1993). W wieku sześciu lat dzieci zaczynają dostrzegać, że intencja nadawcy wypowiedzi ironicznej jest przeciwna niż dosłowne znaczenie tego, co on mówi (por. Ackerman, 1983; Dews i in., 1996; Hancock, Dunham, Purdy, 2000; Harris, Pexman, 2003; Nakassis, Snedeker, 2002). Rozumienie intencji bada się zwykle, prosząc dzieci o ocenę przekonania lub intencji osoby mówiącej. Na przykład, pokazawszy historyjkę, w której bohater mówi: „Ale jesteś ostrożny!”, pyta się: „Czy X myślał, że Y jest ostrożny?”

Umiejętność rozumienia ironii rozwija się wraz z wiekiem dziecka (Bosco, Bucciarelli, 2008; Demorest i in., 1984; Dews i in., 1996; Dews, Winner, 1997; Filippova, Astington, 2008). Badania dzieci fińskich w wieku od trzech do siedmiu lat wskazały istotne różnice między dziećmi starszymi a młodszymi w udzielaniu prawidłowych wyjaśnień w odpowiedzi na prostą wypowiedź ironiczną (Loukusa, Ryder i Leinonen, 2008). Inne badania dowiodły natomiast, że dzieci w wieku sześciu, ośmiu i dziewięciu lat lepiej radzą sobie z prostą formą ironii, to jest z wypowiedziami, które są przeciwieństwem informacji kontekstowej niż ze złożonymi wypowiedziami ironicznymi, w których zawarta jest tylko implikacja kontrastu wobec informacji kontekstowej (Bosco, Bucciarelli, 2008).

Obecnie badania nad rozumieniem wypowiedzi ironicznych przez dzieci prowadzi się w dużym stopniu w podobny sposób do tego, jak zrobiono to w klasycznym badaniu Amy Demorest i in. (1983), gdzie badacze przedstawiali dzieciom historyjki zakończone wypowiedziami ironicznymi. Zadaniem dzieci było wskazanie, co dana wypowiedź oznacza oraz co osoba mówiąca miała na myśli. W badaniach tych dopiero dzieci ośmioletnie były w stanie prawidłowo rozpoznać rozbieżność między znaczeniem dosłownym i zamierzonym. Dzieci młodsze niż dziesięcioletnie nie rozumiały komunikacyjnej funkcji ironii. Badanie to pokazało również, że rozumienie sarkazmu u dzieci było lepsze niż rozumienie hiperboli i litoty. Wysunięta została hipoteza, że sarkazm jest łatwiejszy do zrozumienia, ponieważ istnieje większa rozbieżność między znaczeniem dosłownym a znaczeniem zamierzonym niż w przypadku hiperboli i „umniejszenia”.

Późniejsze badania wskazały jednak, że dzieci są w stanie rozumieć wypowiedzi ironiczne wcześniej niż w wieku sześciu lat (Angeleri, Airenti, 2014; Loukusa, Ryder, Leinonen, 2008; Recchia, Howe, Ross, Alexander, 2010; Milanowicz, Bokus, 2011).



RYCINA 1. Ilustracja nr 1 do historyjki nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)

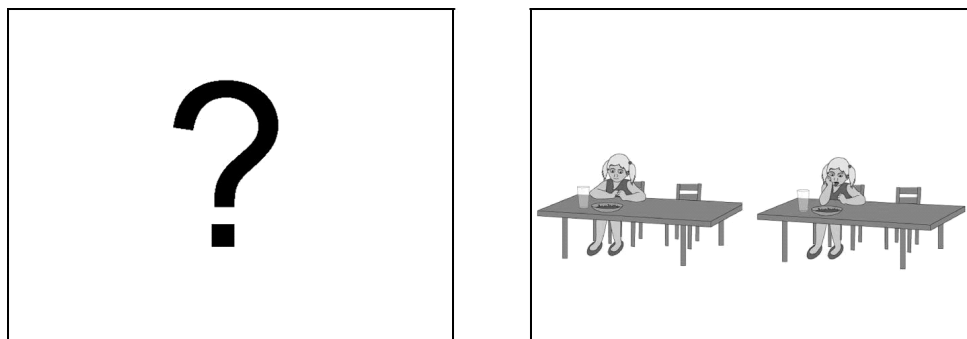


RYCINA 2. Ilustracja nr 2 do historyjki nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)



RYCINA 3. Ilustracja nr 3 do historyjki nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)

Historyjki w naszym Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI) są nagrane przez wykwalifikowanych i doświadczonych lektorów – mężczyznę i kobietę. Zostali oni poproszeni o to, by komentarze ironiczne przeczytali z ironiczną intonacją. Wypowiedzi ironiczne zostały nagrane z ironicznym tonem głosu, tj. miały wyraźnie przedłużoną frazę, podwyższoną podstawową częstotliwość i wyższe natężenia dźwięku w porównaniu do wypowiedzi dosłownych. Składało się to na ogólną hiperartykulację w przypadku tych komentarzy, co jest typowe dla ironii werbalnej.



RYCINA 4. Obrazki towarzyszące pytaniu otwartemu oraz pytaniu zamkniętemu w historyjce nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)

PROCEDURA BADANIA

Badanie odbywało się indywidualnie z każdym dzieckiem, w wyciszonym miejscu w przedszkolu, najczęściej w pokoju logopedy lub psychologa. Po krótkiej rozmowie zapoznawczej, która miała na celu oswojenie się dziecka z osobą przeprowadzającą badanie i sytuacją badawczą, dziecko siadało naprzeciw monitora dotykowego. Osoba przeprowadzająca badanie zapoznawała dziecko z zadaniem zgodnie ze standardową instrukcją. Gdy dziecko było gotowe, osoba przeprowadzająca badanie uruchomiła program ZRI (patrz Załącznik A). Na monitorze pojawiał się pierwszy obrazek, a jednocześnie z głośników słychać było głos lektora czytającego historyjkę (patrz Załącznik B). Pod koniec każdej historyjki dziecko odpowiadało na jedno pytanie otwarte, mówiąc na głos odpowiedź (rejestrowaną przez dyktafon) oraz na trzy pytania zamknięte, na które odpowiedzi udzielane były poprzez naciśnięcie odpowiedniego obrazka na monitorze dotykowym.

WYNIKI

Analizowane zostały jedynie wypowiedzi, przy których dzieci udzieliły poprawnej odpowiedzi na pierwsze pytanie zamknięte, świadczące o zrozumieniu intencji nadawcy wypowiedzi ironicznej. Innymi słowy, analizowane wytłumaczenia pochodzą od dzieci, które prawidłowo odgadły znaczenie ironii w przedstawionej im historyjce.

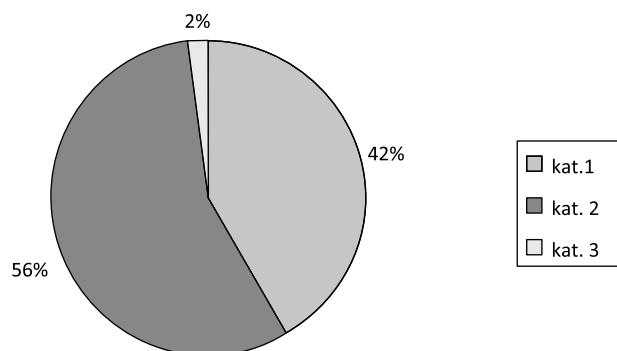
Odpowiedzi na pytania zostały poklasyfikowane zgodnie z podejściem jakościowym do analizy treści (Hsieh, Shannon, 2005). Na podstawie zebranych danych wyróżniono następujące kategorie reakcji:

1. Brak odpowiedzi, odpowiedzi „Nie wiem”, odpowiedzi niekonkluzywne lub odpowiedzi dotyczące tylko znaczenia powierzchniowego, takie jak następujące odpowiedzi na pytanie, dlaczego bohaterka nie lubiąca szpinaku odpowiedziała na jego widok „O!, moje ulubione jedzenie!”:
 - „Dlatego że... Chyba nie wiem”;
 - „Bo ona lubi to” (odpowiedź dotycząca tylko znaczenia powierzchniowego);

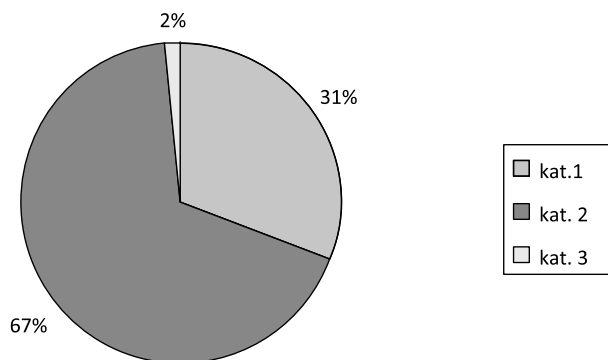
- „No bo to jej ulubione jedzenie” (odpowiedź dotycząca tylko znaczenia powierzchniowego);
 - „Bo nie spróbowała” (odpowiedź niekonkluzywna);
 - „Ty odpowiadaj” (zwrócenie się do eksperymentatora, odpowiedź niekonkluzywna);
 - „Tak, bo tak” (odpowiedź niekonkluzywna).
2. Odpowiedzi, w których podane zostało znaczenie zamierzone:
- „Bo ona nie lubiła szpinaku”;
 - „Bo tak naprawdę nie lubiła tego jedzenia”;
 - „Bo nie lubi”.
3. Odpowiedzi, w których wskazana zostało dualność znaczeń za pomocą odniesienia do stanu wewnętrznego (intencji lub do emocji) bohatera bądź poprzez wyjaśnienie metajęzykowe, w tym wyjaśnienie odnoszące się do funkcji wypowiedzi, np. w przypadku komentarza „Świetnie się spisałeś”, skierowanego do chłopca, który właśnie wylał sok na czysty obrus:
- „No bo był zły, że Krzys wylał ten sok na obrus” (odniesienie się do stanu mentalnego bohatera);
 - „Bo to był sarkazm”, „Bo to takie przysłowie” (wy tłumaczenie metajęzykowe);
 - „Żartował” (wyjaśnienie odnoszące się do funkcji wypowiedzi).
- W przypadku komentarza „Dziś naprawdę mamy szczęście”, wypowiedzianego przez mamę, kiedy uciekł jej i jej dziecku autobus i stali w deszczu, pojawiły się następujące wyjaśnienia:
- „Bo mama czasem mówi takie rzeczy na opak i to się nazywa przenośnia”; „Tak się mówi, kiedy wcale nie ma się szczęścia, drzwi zamykają się przed nosem i nie ma gdzie pójść” (wyjaśnienie metajęzykowe);
 - „Żeby go [syna] rozweselić” (odniesienie do intencji bohatera);
 - „Bo myślała, że zdążą na autobus, a to nie była prawda” (odniesienie do stanu mentalnego bohatera).

Proporcje występowania u dzieci odpowiedzi zaklasyfikowanych do poszczególnych kategorii przedstawiają ryciny: 5, 6 i 7.

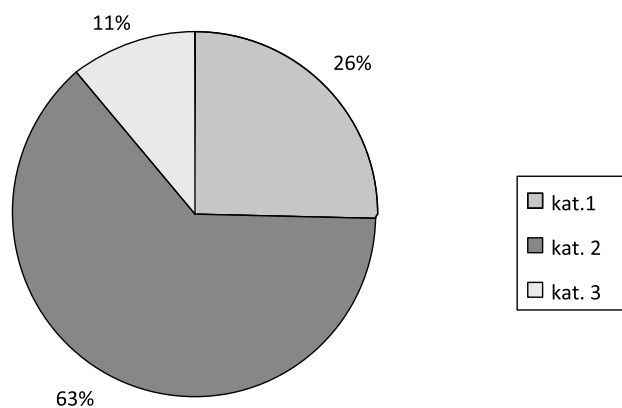
Wśród dzieci ze wszystkich grup wiekowych najczęstszą odpowiedzią było wskazanie zamierzonego znaczenia wypowiedzi ironicznej. Proporcja wypowiedzi tego typu wzrosła u pięciolatek (67%) w porównaniu z czterolatkami (56%, w teście proporcji dla prób niezależnych $z = 3,20$, $p < 0,001$) i pozostawała na podobnym poziomie (63%) u sześciolatek (nie odnotowano różnicy istotnej statystycznie między pięcio- i sześciolatkami w odniesieniu do tej kategorii odpowiedzi). Na drugim miejscu u dzieci, zarówno cztero-, pięcio-, jak i sześcioltnich, były odpowiedzi należące do kategorii pierwszej, a więc komentarze niekonkluzywne, odpowiedzi „Nie wiem”, jak również odpowiedzi wskazujące, że dziecko przyjmuje dosłowne znaczenie wypowiedzi ironicznej jako znaczenie zamierzone. Proporcja odpowiedzi z tej kategorii zmniejszyła się u pięciolatek (31%) w porównaniu z czterolatkami (42%, w teście proporcji dla prób niezależnych $z = 3,12$, $p < 0,001$), a u sześciolatek pozostawała na podobnym poziomie (26%) jak u pięciolatek (nie stwierdzono różnicy istotnej statystycznie). Wraz z wiekiem wzrastał odsetek wypowiedzi wskazujących na dualność znaczeń przez odwołanie się do stanu wewnętrznego bohatera bądź przez wytłumaczenie metajęzykowe. U dzieci cztero- i pięcioletnich było to zaledwie 2% wszystkich wyjaśnień, natomiast u dzieci sześcioltnich już 11% (różnica istotna statystycznie, $z = 5,63$, $p < 0,001$).



RYCINA 5. Klasyfikacja odpowiedzi dzieci czteroletnich na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych



RYCINA 6. Klasyfikacja odpowiedzi dzieci pięcioletnich na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych



RYCINA 7. Klasyfikacja odpowiedzi dzieci sześcioletnich na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych

Wiele dzieci na kolejne pytania udzielało odpowiedzi należących do różnych kategorii wyjaśnień. Wśród dzieci czteroletnich tylko 4% z tej grupy choć raz uzasadniło użycie ironii, odwołując się do stanu wewnętrznego (intencji lub do emocji) bohatera bądź poprzez wytłumaczenie metaforyczne. Wśród pięcioletników 3% dzieci sięgnęło choć raz do takich uzasadnień, a wśród sześciolatek aż 38%. W tabeli 1 przedstawiono w procentach, ile dzieci w poszczególnych grupach wiekowych chociaż raz podało wyjaśnienia należące do kolejnych kategorii. Każde z dzieci odpowiadało na sześć pytań, a więc mogło potencjalnie odnieść się wielokrotnie do każdej z kategorii lub też odnieść się tylko do jednej lub do dwóch z nich. W związku z tym w przeciwieństwie do wykresów dotyczących wszystkich wypowiedzi dane w tabeli nie sumują się do 100%.

TABELA 1
Proporcje dzieci, które w wyjaśnieniach wypowiedzi ironicznej chociaż raz udzieliły odpowiedzi z poszczególnych kategorii

Grupa wiekowa	Liczba dzieci	% dzieci, które choć raz udzieliły odpowiedzi z kat. 1	% dzieci, które choć raz udzieliły odpowiedzi z kat. 2	% dzieci, które choć raz udzieliły odpowiedzi z kat. 3
4	76	92	98	4
5	53	67	100	3
6	65	78	98	38

Warto tu podkreślić, że niemal wszystkie dzieci – niezależnie od wieku – dostarczyły chociaż raz wyjaśnień świadczących o tym, że zrozumiały znaczenie zamierzone wypowiedzi i tym motywowały użycie ironii przez nadawcę. Między piątym a szóstym rokiem życia nastąpiła wyraźna zmiana rozwojowa, prawie 40% dzieci sześciolatek (a tylko 3% dzieci pięcioletnich) chociaż raz w swoich wyjaśnieniach odwołało się do trzeciej kategorii uzasadnień użycia ironii (test proporcji dla prób niezależnych, $z = 5,30$, $p < 0,001$)

DYSKUSJA

Analiza odpowiedzi dzieci na pytania otwarte w Zadaniu Rozumienia Ironii umożliwiła zaklasyfikowanie wyjaśnień dziecięcych do trzech grup. Pierwsza grupa nie ukazywała motywu wypowiedzi ironicznej, a dwie pozostałe sugerowały poprawne odczytanie właściwej intencji osoby mówiącej.

W przypadku drugiej kategorii działało się to dzięki wskazaniu właściwego znaczenia wypowiedzi ironicznej (odmiennego od znaczenia dosłownego), a w trzeciej – przez wskazanie właściwego znaczenia wraz z dodatkowym wyjaśnieniem odwołującym się do stanu wewnętrznego bohatera historyjki lub tłumaczącym użycie ironii elementami metaforycznymi. Wśród dzieci ze wszystkich grup wiekowych najczęstszą odpowiedzią było wskazanie zamierzonego znaczenia wypowiedzi ironicznej. Na drugim miejscu u dzieci zarówno cztero-, pięcio-, jak i sześciolatek były odpowiedzi należące do kategorii pierwszej. Częstość odpowiedzi z tej kategorii spadała z wiekiem, co nie jest wynikiem zaskakującym. Im dzieci starsze, tym lepiej są w stanie objaśnić użycie przez kogoś danej wypowiedzi. Możliwe, że ma to związek zarówno z rozwojem rozumienia ironii, jak i postępującymi umiejętnościami poznawczo-języ-

kowymi i komunikacyjnymi. Wraz z wiekiem (u sześciolatków w porównaniu z dziećmi młodszymi) dzieci częściej wskazują na dualność znaczenia wypowiedzi ironicznych (znaczenia zamierzonego innego niż znaczenie dosłowne). Czynią to bądź za pomocą odwołań do stanu wewnętrznego bohatera bądź przez wytłumaczenie metajęzykowe. To również nie jest zaskakujące. Możliwe, że to wiąże się zarówno z lepszym rozumieniem wypowiedzi ironicznych, wyższą kompetencją językową, jak i lepiej rozwiniętą teorią umysłu, umożliwiającą wnioskowanie o przekonaniach i intencjach bohaterów (Banasik, 2013), a także o zamiarach bohaterów (Bokus, Hernik, 2015; Gałkowska, Hernik, Haman, 2010).

Zamiar jako składnik potocznej teorii umysłu bierze udział w przyczynowym (mentalistycznym) wyjaśnianiu zachowań i często wchodzi w skład ich werbalnych opisów, uzasadnień, ocen i predykcji (Bokus, Hernik, 2015, s. 31). Z odpowiedzi dzieci odnoszących się do stanów mentalnych i stanów emocjonalnych bohaterów historyjek możemy wnioskować o ich umiejętności decentracji czy też mentalizowania. O ile według Piageta kompetencja ta ujawnia się dopiero u dzieci starszych od tych, które były badane, o tyle współczesne badania sugerowałyby, że – według norm rozwojowych – dzieci ze wszystkich grup wiekowych, uczestniczące w opisanym badaniu, powinny mieć już rozwiniętą teorię umysłu. Powinny też radzić sobie zarówno z emocjonalnym, jak i poznawczym jej komponentem (Saxe, 2006; Saxe, Carey, Kanwisher, 2004).

Zostało już powiedziane, że pojawienie się teorii umysłu jest istotnym osiągnięciem poznawczym dla rozumienia wypowiedzi ironicznych (Happé, 1993; Nilsen, Glenwright, Huyder, 2011; Pexman, 2008; Sullivan i in., 1995). Trudno jest jednak stwierdzić, na ile różnice w uzasadnieniach dotyczących stanów mentalnych i emocjonalnych bohaterów wynikają z różnic w rozwoju teorii umysłu, a na ile z różnic w rozwoju językowym. Umiejętności językowe są niezbędne do wykonania większości zadań badających teorię umysłu. Mimo że wiele badań prowadzonych jest w tym nurcie, istnieje też podejście wskazujące na niemożność dokładnego zbadania poziomu umiejętności niejęzykowych za pomocą narzędzi, które opierają się na języku własnie. Rubio-Fernandez i Geurts (2013) wskazują, że dotychczasowe wyniki dotyczące rozwiązywania przez dzieci testu fałszywych przekonań w piątym roku są artefaktem związanym z typem zadań, których używa się do badania tego konstruktów. Według tych badaczy testy niewerbalne, w przeciwieństwie do werbalnych, pozwalają małym dzieciom i niemowlętom śledzić perspektywę innej osoby. Rozwiązaniem byłoby tutaj włączenie do badań zadania badającego teorię umysłu odciążonego językowo, a więc np. analizując podążanie dziecka wzrokiem za prezentowanym przedmiotem.

Wracając do uzasadnień będących odpowiedzią dzieci na pytanie o intencję bohatera, u sześciolatków pojawiły się także próby tłumaczenia użycia ironii z perspektywy metajęzykowej. Na pytanie „dlaczego X tak powiedział?” odpowiadały: „Bo to był sarkazm”, „Bo to takie przysłowie”, „...to się nazywa przenośnia”. Wypowiedzi te świadczą o świadomości językowej i mogą wskazywać na refleksję nad językiem (zob. Manasterska-Wiącek, 2018) lub być efektem ekspozycji dziecka na rozmowy, które słyszy w domu lub w przedszkolu.

Metoda badania wyrażen niedosłownych poprzez pokazywanie dzieciom historyjek obrazkowych, jak w naszym Zadaniu Rozumienia Ironii, ma tradycję w badaniach nad rozwojowym aspektem rozumienia języka figuratywnego. Jednak może pojawić się zarzut, że taka metoda wykorzystująca narracje trzecio-, a nie pierwszoosobowe, sprawia, że badamy co innego niż rozumienie wypowiedzi i motywy wypowiedzi w naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Krytyka ta opiera się na przeciwstawieniu badań eksperymen-

talnych badaniom w sytuacjach naturalnych, gdzie badacz jedynie rejestruje wzorce, występujące na co dzień. Takie badania prowadzone były m.in. przez Recchie i współpracowników (2010), którzy nagrywali interakcje w rodzinach podczas wspólnych obiadów, a następnie kodowano reakcje dzieci na wypowiedzi ironiczne.

Z pewnością tego rodzaju badania na większą skalę przyczyniłyby się do większego zrozumienia, w jaki sposób kompetencja rozpoznawania właściwego znaczenia w wypowiedzi ironicznej jest nabywana. Jednak umniejszanie znaczenia badań eksperymentalnych dotyczących tego tematu wydaje się nieuzasadnione. Po pierwsze, nie ma dowodów na to, że metody używające narracji pierwszoosobowych badają rozumienie wypowiedzi lepiej niż przy narracjach trzecioosobowych. Po drugie, istotnym źródłem ekspozycji dziecka na treści figuratywne mogą być właśnie narracje trzecioosobowe – np. czytane razem z rodzicami książki, oglądane filmy rysunkowe. W związku z tym istnieje możliwość, że w ten właśnie sposób dzieci uczą się rozumieć wypowiedzi ironiczne, a co za tym idzie – badanie tego w sposób podobny do hipotetycznej drogi nabywania owej kompetencji wydaje się uzasadnione (Banasik-Jemielniak, w druku).

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułować można ciekawe implikacje teoretyczne i potencjalne implikacje praktyczne. Przede wszystkim pokazane zostało, że już dzieci w wieku czterech lat są w stanie zrozumieć proste wypowiedzi ironiczne, o ile nie utrudnia im tego złożoność gramatyczna lub leksykalna prezentowanego im zadania. Podobne wyniki zostały uzyskane przez Recchie i współpracowników (2010), jednak nie było innych badań, które by to potwierdziły. Opisany projekt jest głosem w dyskusji dotyczącej kompetencji społecznej dziecka, która, według coraz to nowszych badań, rozwija się bardzo wcześnie.

Trzeba wziąć pod uwagę, że odpowiadając na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznej, dzieci miały pewne wskazówki, które mogły ułatwiać im to zadanie. W ZRI komentarze ironiczne wypowiedziane były z intonacją nacechowaną, natomiast komentarze dosłowne – z intonacją neutralną. Ironiczny ton głosu cechuje się wolniejszym tempem, niższym tonem i większym natężeniem dźwięku niż w wypowiedzi dosłownej (Ackerman, 1983; Bryant, 2010; Bryant, Fox-Tree, 2005; Rockwell, 2000), jak również wzrostem częstotliwości podstawowej i zakresu częstotliwości oraz zmniejszeniem wartości formantów (Igras, Ziółko, 2016). Warto przy tym jednak odnotować, że pojawiają się też koncepcje, zgodnie z którymi nie istnieje jedna intonacja ironiczna, ale jest ich kilka i mogą przybierać one różne formy (Laval, Bert-Erboul, 2005). Można np. używać monotonnej intonacji lub intonacji, która wyraża przesadzony entuzjazm. Patricia Rockwell (2000, s. 485) twierdzi, że wokalne wskazówki sarkazmu będącego typem ironii są podobne do tych występujących w przypadku wyrażania pogardy lub obrzydzenia i mogą być prozodycznymi odpowiednikami wyrazów mimicznych, takich jak szyderczy uśmiech, przewracanie oczami czy też twarz-maską (udawana powaga).

W badaniach nad rozwojowym aspektem rozumienia ironii ważną kwestią jest rola intonacji dla zrozumienia właściwego znaczenia wypowiedzi ironicznych. W tym kontekście część badań wskazuje na istotną rolę intonacji dla prawidłowego rozpoznania znaczenia (Ackerman, 1983; Capelli i in., 1990; Creusere, 1997; Creusere, Echols, 1996). Na podstawie innych wyników można natomiast wnioskować, że intonacja nie jest istotną wskazówką do wykrywania ironii (Winner, Leekam, 1991; Winner i in., 1987). Jako jedyna badaczka zajmująca się aspektem prozodycznym w rozumieniu ironii werbalnej u dzieci polskojęzycznych, Maria Zajączkowska (2016) uzyskała wyniki wskazujące, że ton głosu może ułatwiać rozumienie wypowiedzi ironicznych. W swoich badaniach używała Zadania Rozumienia Ironii (Banasik, Bokus, 2012; Banasik,

2013). Porównywała odpowiedzi dzieci na pytania o znaczenie wypowiedzi ironicznych wypowiedzianych z typowym ironicznym tonem głosu i wypowiedzianych z płaską i neutralną intonacją. Odnotowała istotną różnicę w poprawności odpowiedzi: dzieci, które słuchały wypowiedzi ironicznej ze specyficzną nacechowaną intonacją, odpowiadały lepiej niż dzieci, które słuchały tych samych wypowiedzi z płaską intonacją. Zajączkowska nie odnotowała jednak różnicy w czasach reakcji dzieci. Fakt, że w badaniach użyto wypowiedzi ironicznych, które pod względem prozodycznym były prototypowe, nie powinien osłabiać jednak wyniku badania. Intonacja jest składową ironii. Zaprezentowana forma wypowiedzi ironicznych była więc zbliżona do prostych wypowiedzi ironicznych występujących w naturalnej komunikacji.

Wypowiedź ironiczna zawsze występuje w kontekście: odnosi się do jakiegoś wydarzenia, zachowania lub osoby. Pod tym względem ZRI również odwzorowuje naturalną sytuację komunikacyjną.

Biorąc pod uwagę fakt, że przedstawione badania są w dużym stopniu badaniami eksploracyjnymi, podejmującymi na gruncie polskim mało poznany temat ironii werbalnej u dzieci w wieku przedszkolnym, z pewnością zalecane jest podjęcie próby replikacji badań, jak również powtórzenie ich w grupach o innym statusie społeczno-ekonomicznym.

Ciekawym wyzwaniem wydaje się również adaptacja Zadania Rozumienia Ironii dla dzieci młodszych. Wysokie wyniki czterolatek pozwalają przypuszczać, że początki rozwoju kompetencji rozumienia wypowiedzi figuratywnych mogą mieć jeszcze wcześniej, co być może da się zauważyć w warunkach eksperymentalnych, jeśli możliwe będzie silniejsze odciążenie zadania czynnikiem językowym i poznawczym. Zapoznając się z wynikami dzieci w Zadaniu Rozumienia Ironii, nie sposób nie postawić pytania o źródło nabywania przez dzieci tej kompetencji. Zagadnienie ekspozycji dzieci na język ironiczny jest niezbadane i stanowi lukę do wypełnienia w wiedzy na temat nabywania różnych kompetencji językowych i społecznych.

Bez wątplenia bardzo interesującym kierunkiem badań będą też porównania międzykulturowe w zakresie rozumienia ironii przez dzieci.

PODZIĘKOWANIA

Opisane badania były możliwe dzięki grantom Narodowego Centrum Nauki „Etiuda” nr 2015/16/T/HS6/0033 oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Mobilność Plus” nr 1267/MOB/IV/2015/0, przyznanych pierwszej autorce. Przygotowanie manuskryptu było możliwe dzięki grantowi „Preludium” nr 2016/23/N/HS2/01046, przyznanemu pierwszej autorce.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, P.B. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35(3), 487–508. doi: 10.1016/0022-0965(83)90023-1.
- Andrews, J., Rosenblatt, E., Malkus, U., Gardner, H., Winner, E. (1986). Children's abilities to distinguish metaphorical and ironic utterances from mistakes and lies. *Communication and Cognition*, 19(3–4), 281–297.
- Angeleri, R., Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3- to 6-year-old children.

- Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68(2), 133–146. doi: 10.1037/cep0000011.
- Anolli, L., Infantino, M.G., Ciceri, R. (2002). 'You're a real genius!': Irony as a miscommunication design. *Emerging Communication*, 3, 135–158.
- Astington, J.W., Baird, J.A. (red.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Banasik, N. (2013). Non-literal speech comprehension in preschool children. An example from a study on verbal irony. *Psychology of Language and Communication*, 17(3), 309–324.
- Banasik, N., Bokus, B. (2012). *Zadanie Rozumienia Ironii*. Materiał niepublikowany.
- Banasik-Jemielniak (w druku). Children's exposure to irony in the first four years of their life: what we learn about the use of ironic comments from the analysis of the Providence corpus of CHILDES. *Psychology of Language and Communication*.
- Barbe, K. (1995). *Irony in context*. Amsterdam, Holandia: John Benjamins.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford, GB: University Press.
- Berg, W. (1978). Uneigentliches Sprechen: zur Pragmatik u. Semantik von Metapher, Metonymie, Ironie, Litotes u. rhetor. *Frage*, Vol. 102. Narr.
- Bialecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bokus, B., Hernik, M. (2015). Pojęcie ZAMIARU z perspektywy badań nad rozwojem poznawczym. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 21(1), 27–32. doi: 10.14691/CPJ.21.1.27.
- Bosco, F.M., Bucciarelli, M. (2008). Simple and complex deceptions and ironies. *Journal of Pragmatics*, 40(4), 583–607.
- Bryant, G.A. (2010). Prosodic contrasts in ironic speech. *Discourse Processes*, 47(7), 545–566.
- Bryant, G.A., Fox Tree, J.E. (2005). Is there an ironic tone of voice? *Language and Speech*, 48(3), 257–277.
- Capelli, C.A., Nakagawa, N., Madden, C.M. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development*, 61(6), 1824–1841. doi: 10.2307/1130840.
- Creusere, M.A. (2000). A developmental test of theoretical perspectives on the understanding of verbal irony: Children's recognition of allusion and pragmatic insincerity. *Metaphor and Symbol*, 15(12), 29–45.
- Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 121–134. doi: 10.1111/j.2044-835X.1983.tb00550.x.
- Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H., Winner, E. (1984). Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. *Child Development*, 55(4), 1527–1534.
- Dews, S., Winner, E. (1997). Attributing meaning to deliberately false utterances: The case of irony. *Advances in Psychology*, 122, 377–414.
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., ... Smarsh, B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*, 67(6), 3071–3085.
- Dunaj, B. (2009). *Współczesny słownik języka polskiego*. Knurów: LexLand.
- Dynel, M. (2014). Isn't it ironic? Defining the scope of humorous irony. *Humor*, 27(4), 619–639. doi: 10.1515/humor-2014-0096.
- Filippova, E., Astington, J.W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79, 126–138. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x>.
- Frith, U., Frith, C.D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of Royal Society of London (Series B: Biological Sciences)*, 358, 459–473. doi: 1098/rstb.2002.1218.
- Gałkowska, A., Hernik, M., Haman, M. (2010). Preschoolers' understanding of intentions as causal action plans. W: B. Bokus (red.), *Studies in the Psychology of Language and Communication* (s. 211–221). Warszawa: Matrix.

- Gibbs, R.W. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol, 15*(1–2), 5–27. doi: 10.1080/10926488.2000.9678862.
- Gibbs Jr, R.W., Colston, H.L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H.P. (1980). Logika a konwersacja. W: B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki* (s. 91–114). Warszawa: Czytelnik.
- Hancock, J.T., Dunham, P.J., Purdy, K. (2000). Children's comprehension of critical and complimentary forms of verbal irony. *Journal of Cognition and Development, 1*, 227–248. doi: 10.1207/S15327647JCD010204.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition, 48*(2), 101–119. doi: 10.1016/0010-0277(93)90026-R.
- Harris, M., Pexman, P.M. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes, 36*, 147–165. doi: 10.1207/S15326950DP3603_1.
- Hsieh, H.F., Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277–1288.
- Igras, M., Ziółko, B. (2016). Detection of sentence boundaries in polish based on acoustic cues. *Archives of Acoustics, 41*(2), 233–243.
- Juez, L.A. (1994). Irony and politeness. *Revista Española de Lingüística Aplicada, 10*, 9–16.
- Kumon-Nakamura, S., Glucksberg, S., Brown, M. (1995). How about another piece of pie: The allusional pretense theory of discourse irony. *Journal of Experimental Psychology: General, 124*(1), 3–21. doi: 10.1037/0096-3445.124.1.3.
- Kreuz, R.J., Glucksberg, S. (1989). How to be sarcastic: The echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General, 118*(4), 374–386. doi: 10.1037/0096-3445.118.4.374.
- Kreuz, R.J., Long, D.L., Church, M.B. (1991). On being ironic: Pragmatic and mnemonic implications. *Metaphor and symbol, 6*(3), 149–162.
- Laval, V., Bert-Erboul, A. (2005). French-Speaking Children's Understanding of Sarcasm. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(3), 610–620. doi:10.1044/1092-4388(2005/042).
- Leggitt, J.S., Gibbs, R.W. (2000). Emotional reactions to verbal irony. *Discourse Processes, 29*(1), 1–24.
- Littman, D.C., Mey, J.L. (1991). The nature of irony: Toward a computational model of irony. *Journal of Pragmatics, 15*(2), 131–151. doi: 10.1016/0378-2166(91)90057-5.
- Liu, D., Henry, M., Wellman, H., Tardif, T., Sabbagh, M. (2008). Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology, 44*(2), 523–531. doi: 10.1037/0012-1649.44.2.523.
- Loukusa, S., Ryder, N., Leinonen, E. (2008). Answering questions and explaining answers: A study of Finnish-speaking children. *Journal of Psycholinguistic Research, 37*(3), 219–241.
- Maciuszek, J. (2017). Jak konteksty wpływają na znaczenie przekazu. Wykład wygłoszony podczas konferencji Człowiek w sytuacji – ujęcie multidyscyplinarne. Warszawa, 14–17 listopada 2017, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny.
- Maciuszek, J. (2018). Jak kontekst wpływa na znaczenie przekazu; o rozumieniu pośrednich i niedosłownych wypowiedzi (metafory, ironia, pośrednie akty mowy, wieloznaczności). W: B. Bokus, E. Kosowska (red.), *Człowiek w sytuacji nie tylko z perspektywy psychologa. Studia inspirowane teorią Tadeusza Tomaszewskiego* (s. 338–359). Warszawa: Wydawnictwa UW i SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny.
- Man de, P. (1996). The concept of irony. *Aesthetic Ideology, 165*.
- Manasterska-Wiącek, E. (2018). Z dziecięcych refleksji nad językiem. *Etnolingwistyka, 30*, 285–302. doi: 10.17951/et.2018.30.285.
- Milanowicz, A., Bokus, B. (2011). Speaker's intended meaning in cases of situational irony. W: J. Stoyanova, H. Kyuchukov (red.), *Psichologiya i Lingvistika/Psychology and Linguistics* (s. 117–128). Sofia, Bulgaria: Prosveta.

- Mitosek, Z. (2013). *Co z tą ironią?*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Morreale, S.P., Osborn, M.M., Pearson, J.C. (2000). Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication. *JACA-AN-NANDALE*, 1, 1–25.
- Nakassis, C., Snedeker, J. (2002). Beyond sarcasm: Intonation and context as relational cues in children's recognition of irony. W: A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield, H. Walsh (red.), *Proceedings of the 26th Boston University Conference on Language Development* (s. 429–440). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Nilsen, E.S., Glenwright, M., Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374–409.
- Pearson, J.C., Sessler, C.J. (1991). Family Communication and Health: Maintaining Marital Satisfaction and Quality of Life.
- Pexman, P.M., Glenwright, M., Krol, A., James, T. (2005). An acquired taste: Children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*, 40, 259–288. doi: 10.1207/s15326950dp4003_5.
- Pexman, P.M. (2008). It's fascinating research. The cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 286–290. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00591.
- Pexman, P.M., Glenwright, M. (2007). How do typically-developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*, 20, 178–196.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Premack, D.G., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526. doi: 10.1017/S0140525X00076512.
- Putko, A. (2004b). Kognitywny i percepcyjny komponent teorii umysłu: Jak silne są powiązania? *Studia Psychologiczne*, 42(4), 107–118.
- Recchia, H.E., Howe, N., Ross, H.S., Alexander, S. (2010). Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *The British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 255–274. doi: 10.1348/026151008X401903.
- Rockwell, P. (2000). Lower, slower, louder: Vocal cues of sarcasm. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(5), 483–495.
- Rubio-Fernández, P., Geurts, B. (2013). How to pass the false-belief task before your fourth birthday. *Psychological Science*, 24(1), 27–33.
- Saxe, R. (2006). Why and how to study theory of mind with fMRI. *Brain Research*, 1079(1), 57–65. doi: 10.1016/j.brainres.2006.01.001.
- Saxe, R., Carey, S., Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds: linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annual Review of Psychology*, 55, 87–124.
- Schwoebel, J., Dews, S., Winner, E., Srinivas, K. (2000). Obligatory processing of the literal meaning of ironic utterances: Further evidence. *Metaphor and Symbol*, 15(1–2), 47–61. <http://doi.org/10.1080/10926488.2000.9678864>.
- Sullivan, K., Winner, E., Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: The role of second order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191–204. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00673.x.
- Winner, E., Windmueller, G., Rosenblatt, E., Bosco, L., Best, E., Gardner, H. (1987). Making sense of literal and non-literal falsehood. *Metaphor and Symbol*, 2(1), 13–32.
- Winner, E., Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 257–270. doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00875.
- Zajączkowska, M.K. (2016). Influence of Voice Intonation on Understanding Irony by Polish-Speaking Preschool Children. *Psychology of Language and Communication*, 20(3), 278–291.
- Ziółko, B., Igras, M. (2015) Speech segmentation and quasi-linguistic information in speech processing. RIEC International Symposium on Ultra Realistic Interactive Acoustic Communications, Sendai.

HOW DO PRESCHOOL CHILDREN JUSTIFY THE USE OF FIGURATIVE LANGUAGE. DATA FROM RESEARCH WITH IRONY COMPREHENSION TASK

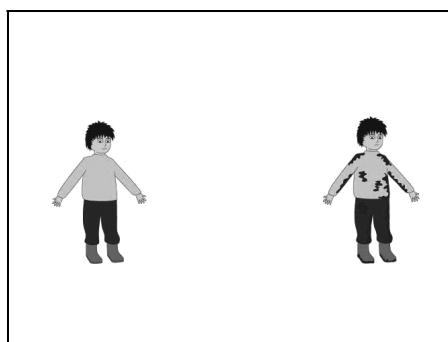
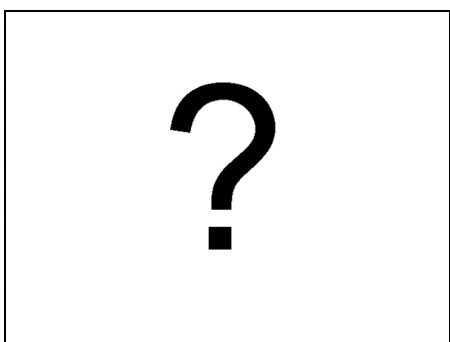
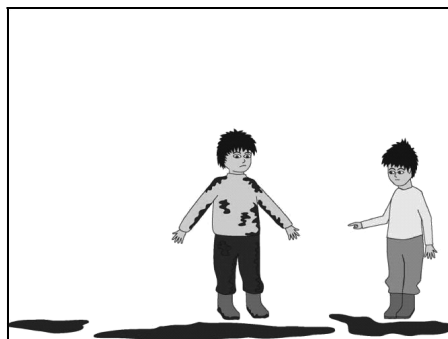
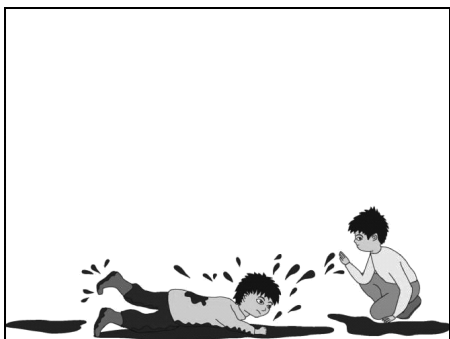
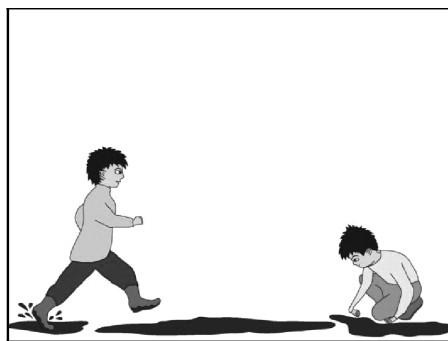
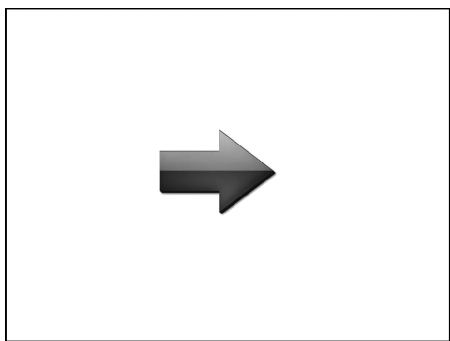
Abstract: The aim of the described study was to check how preschool children justify using ironic statements. In the Irony Comprehension Task adopted for examining young children, the participants were asked to explain the use of six examples of verbal irony. There were 231 participants – 77 four-year-olds, 89 five-year-olds and 65 six-year-olds. The data revealed that with increasing age, children are more likely to indicate the duality of ironic statements.

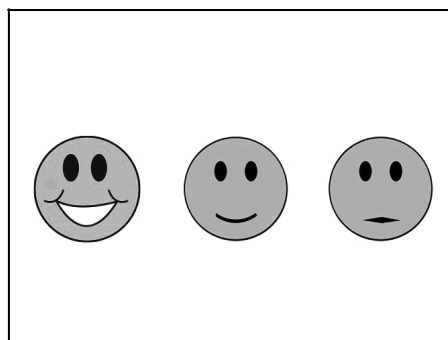
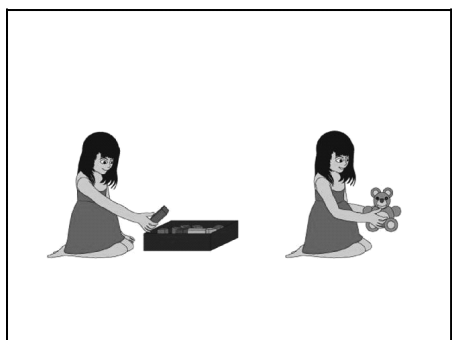
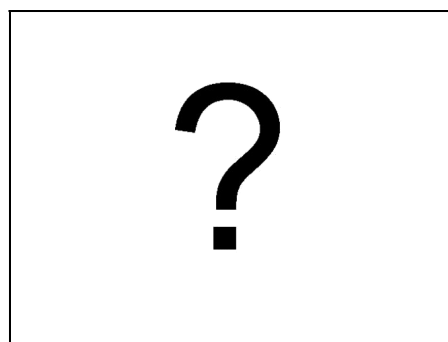
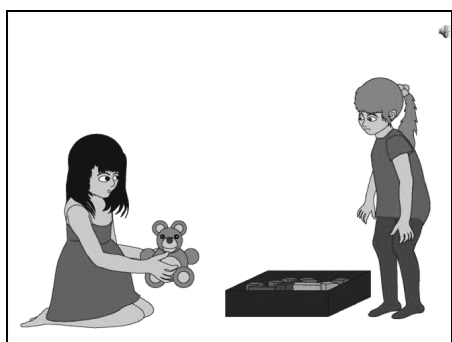
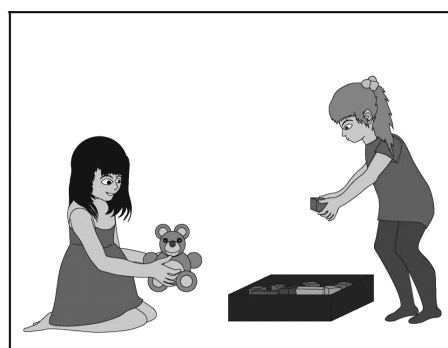
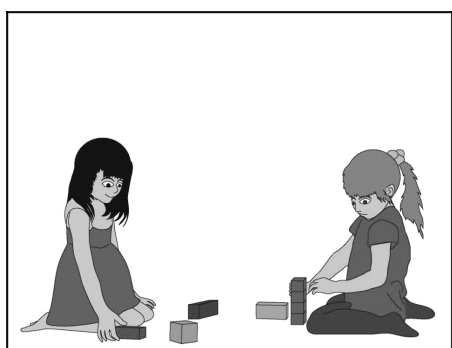
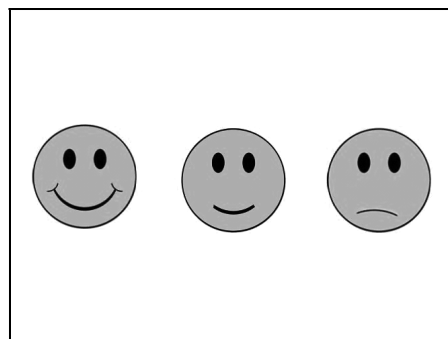
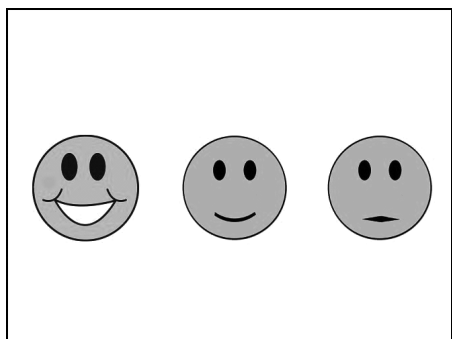
Younger children stop at noticing a dissonance between literal and intended meaning, whereas six-year-olds refer also to the inner states of the story's main character or they introduce interesting metalinguistic explanations.

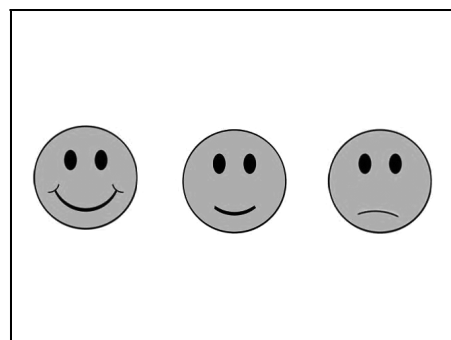
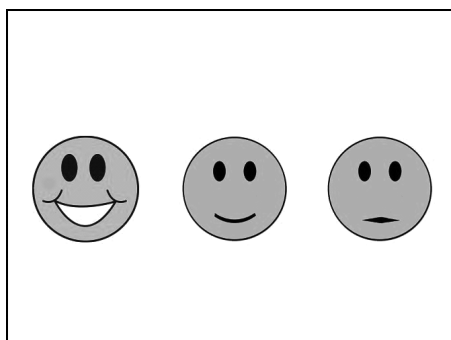
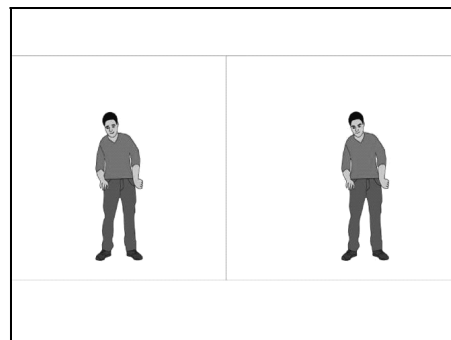
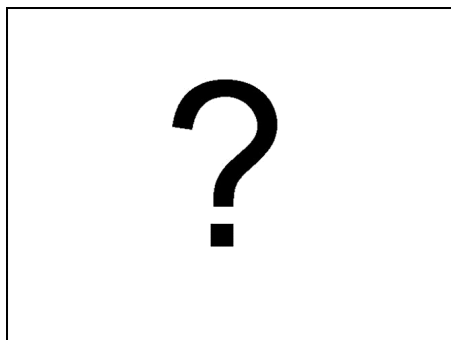
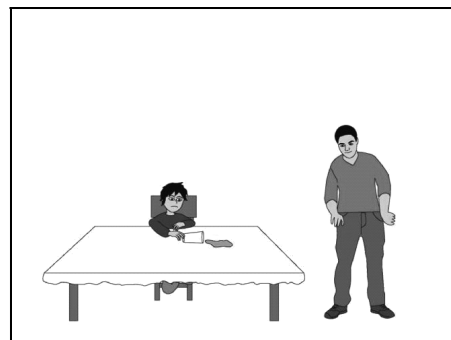
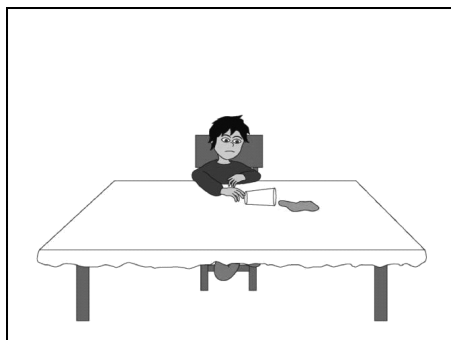
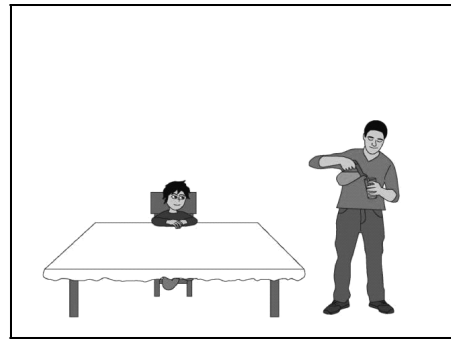
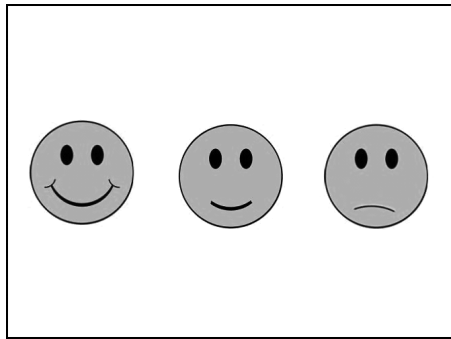
Keywords: verbal irony, figurative language, understanding of non-literal statements by children.

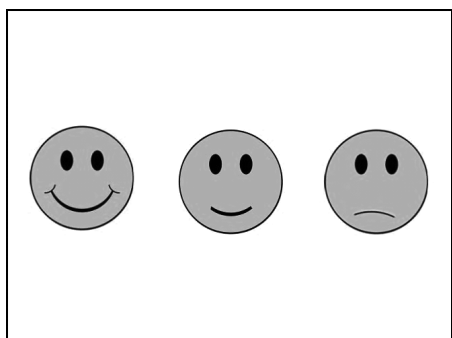
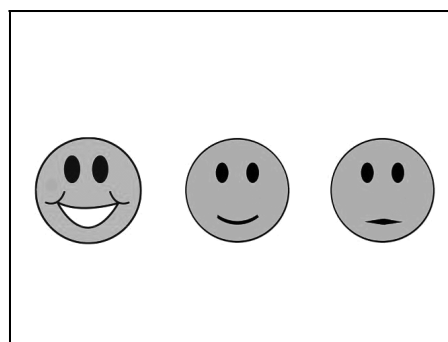
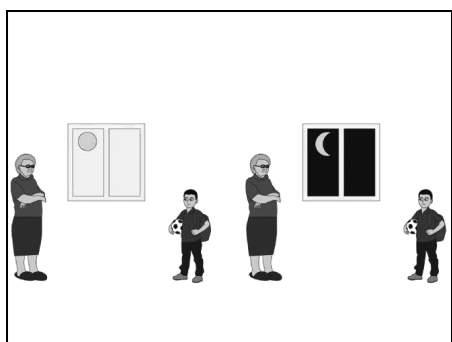
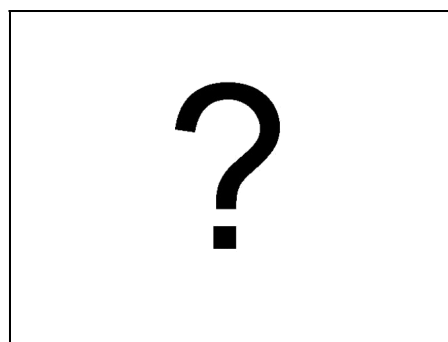
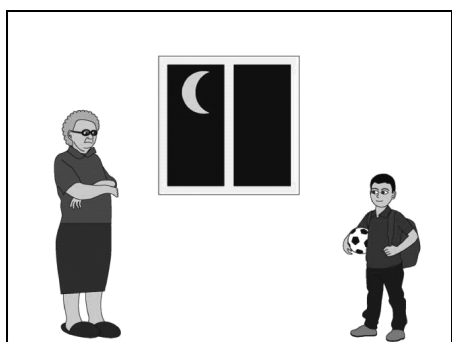
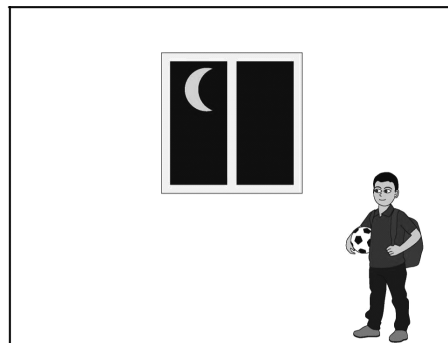
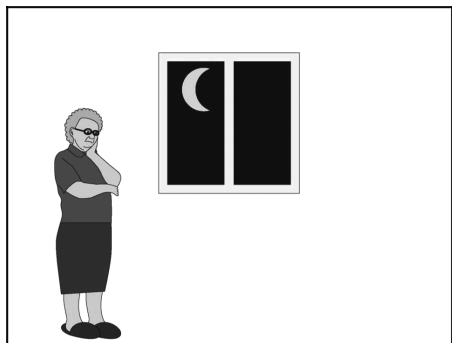
ZAŁĄCZNIKI

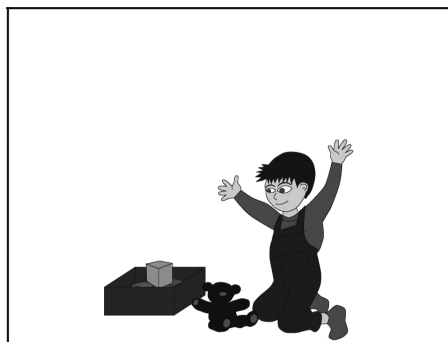
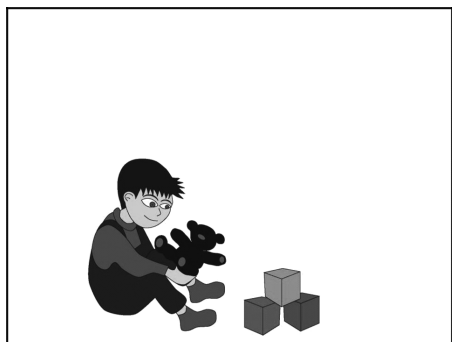
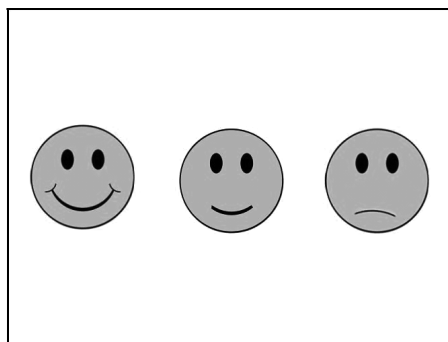
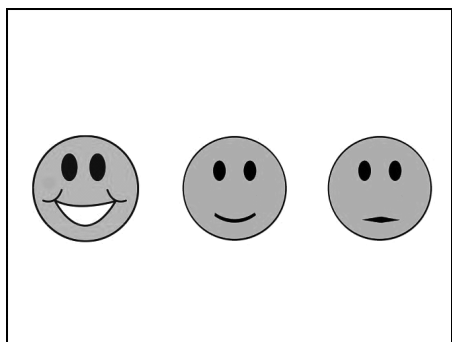
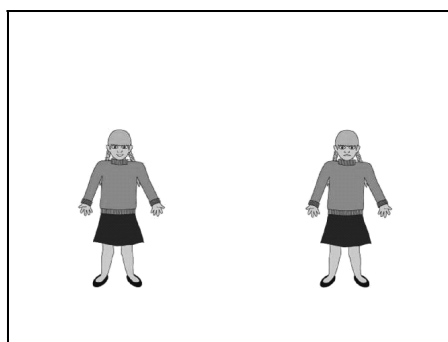
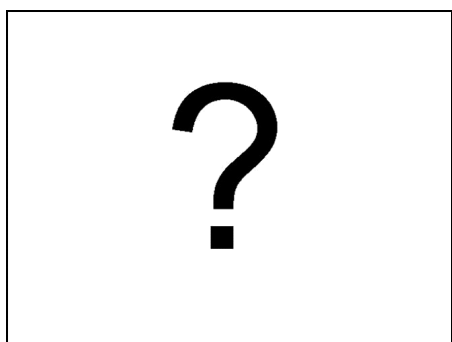
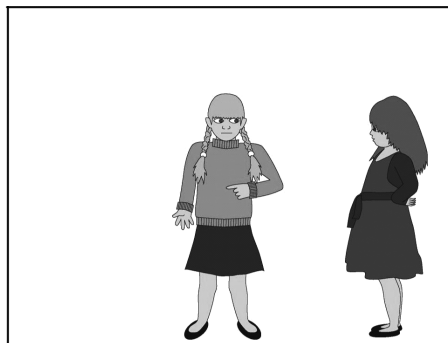
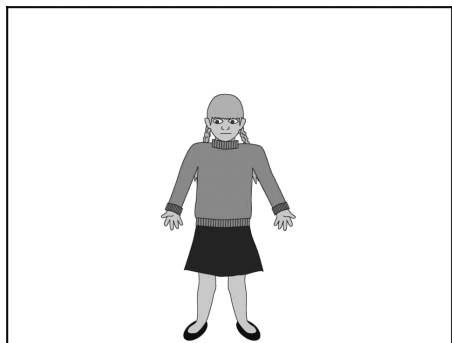
ZAŁĄCZNIK A. ZADANIE ROZUMIENIA IRONII – OBRAZKI

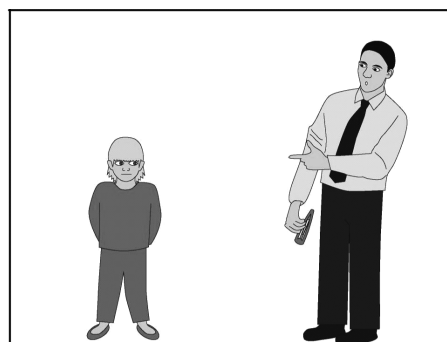
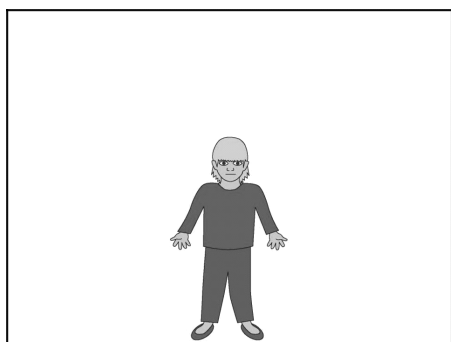
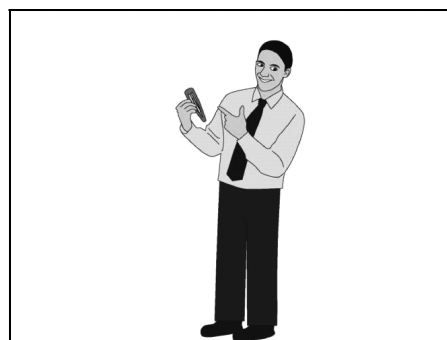
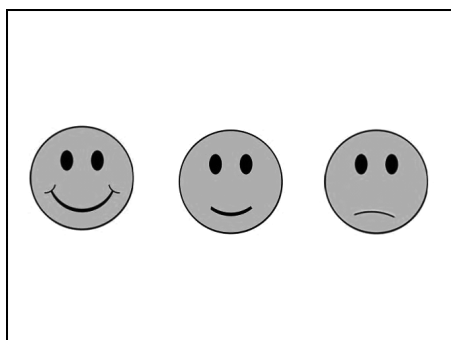
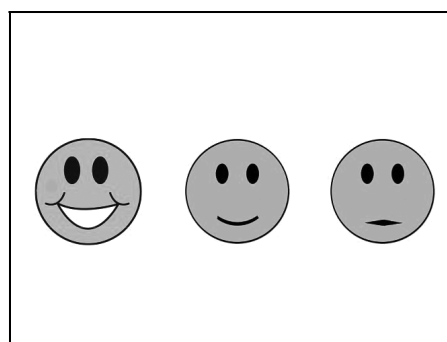
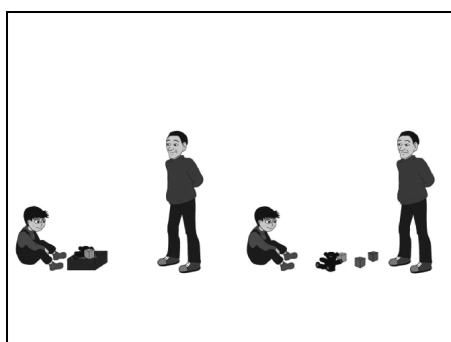
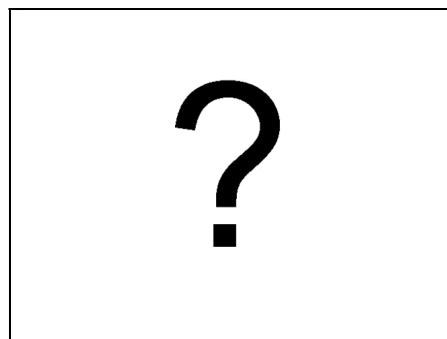
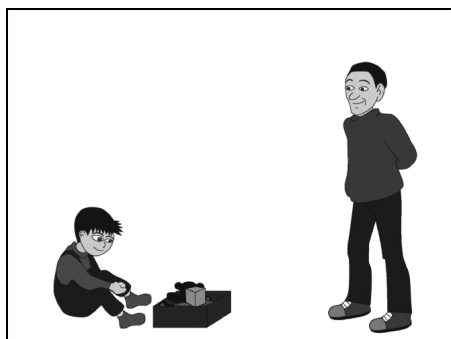


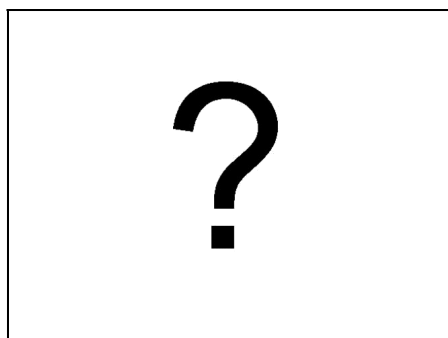
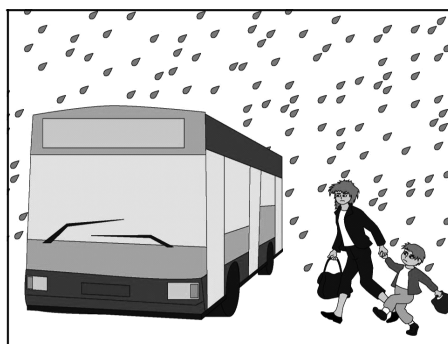
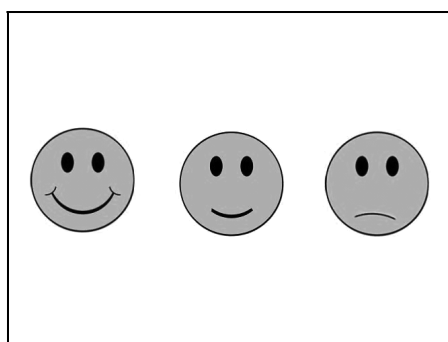
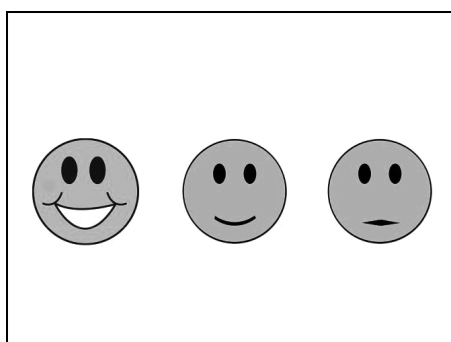
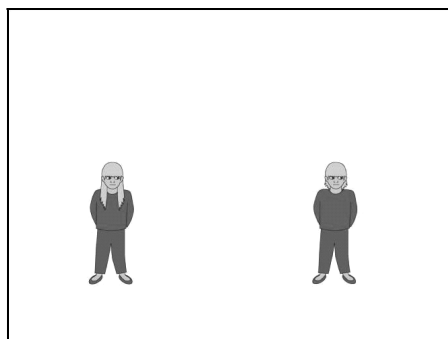
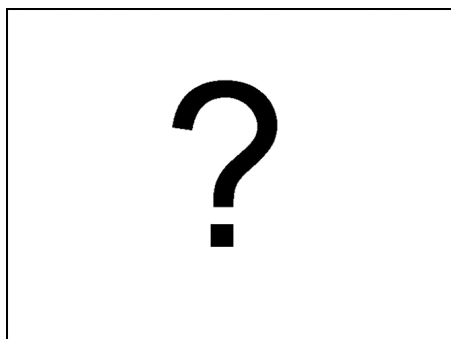


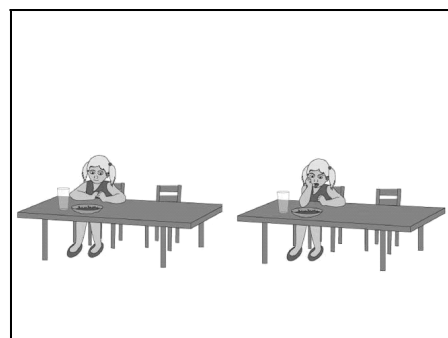
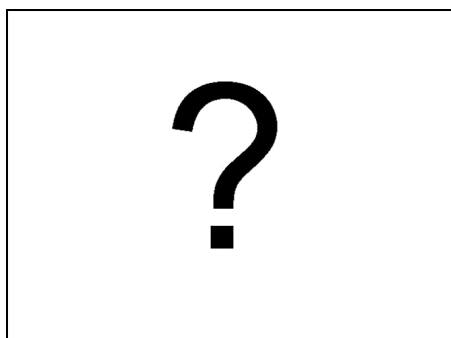
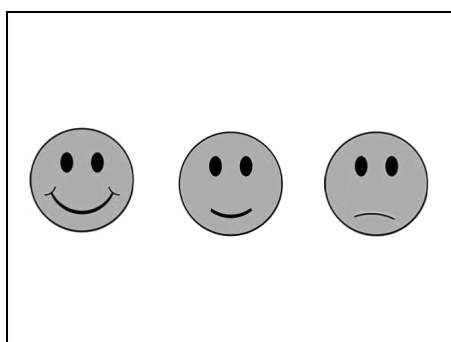
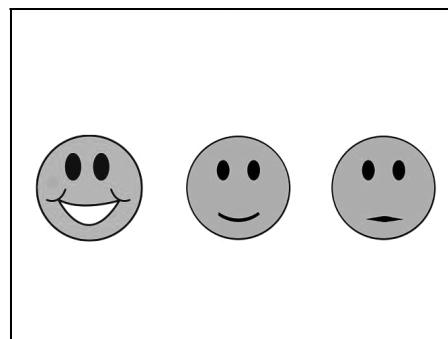
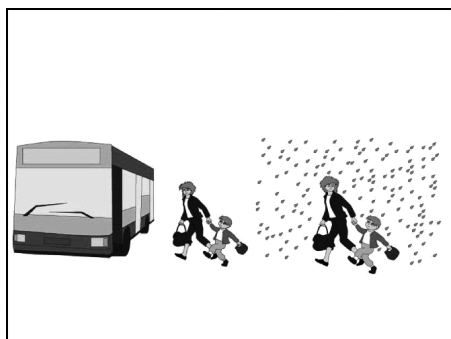


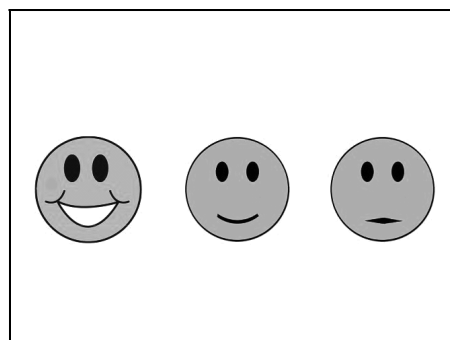
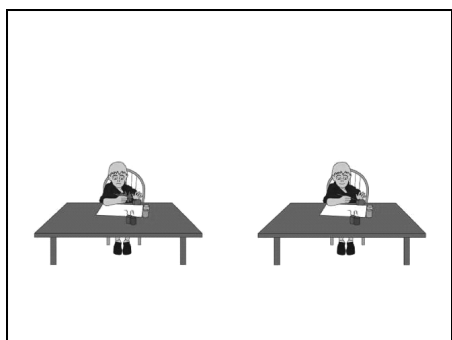
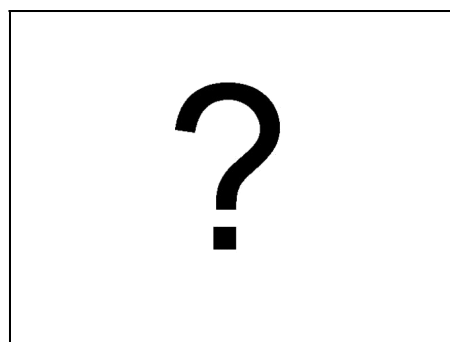
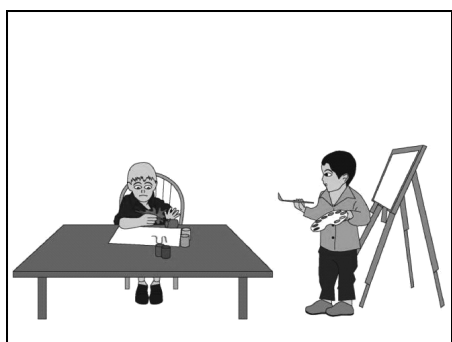
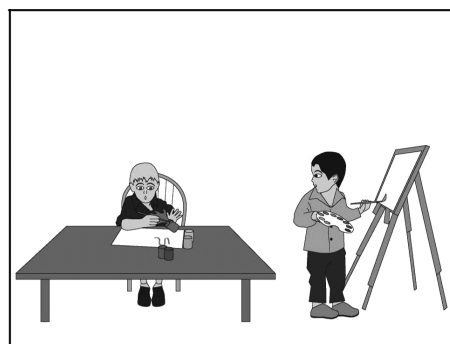
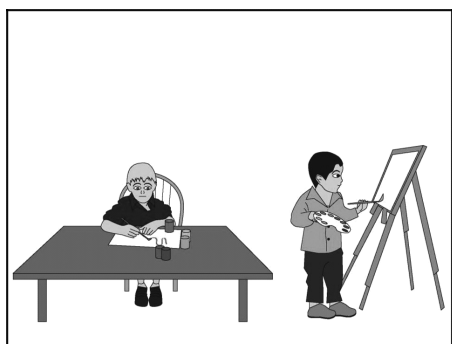
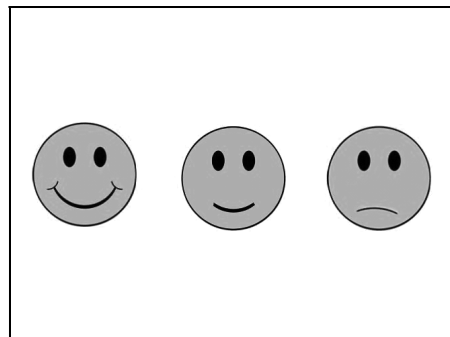
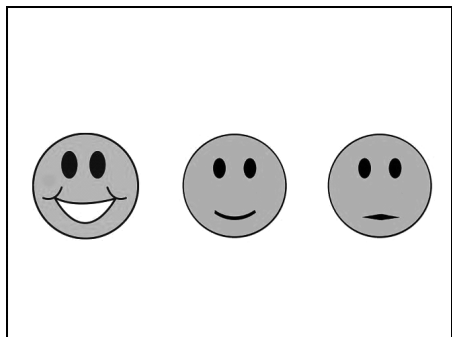


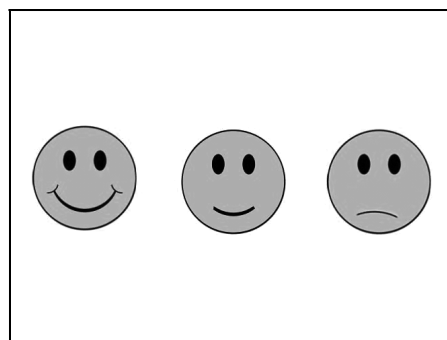
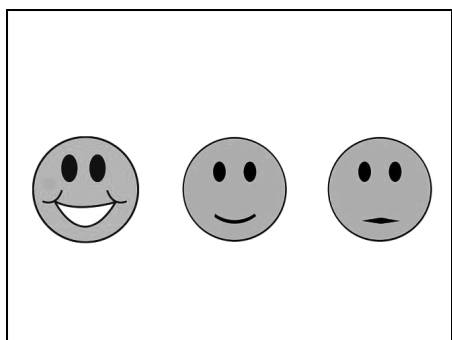
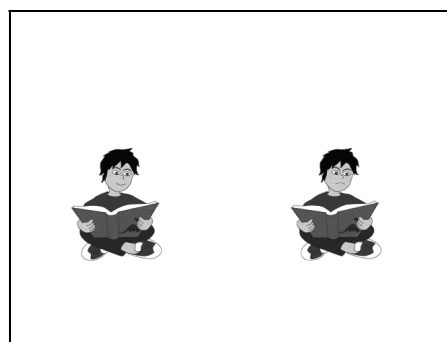
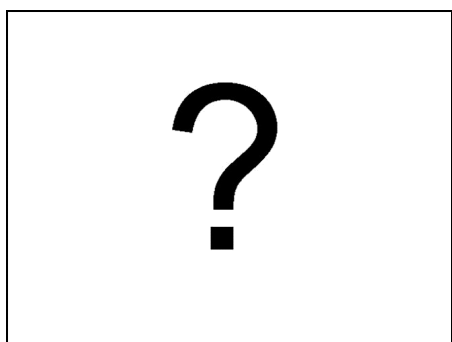
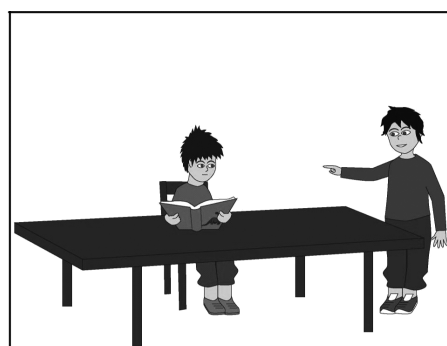
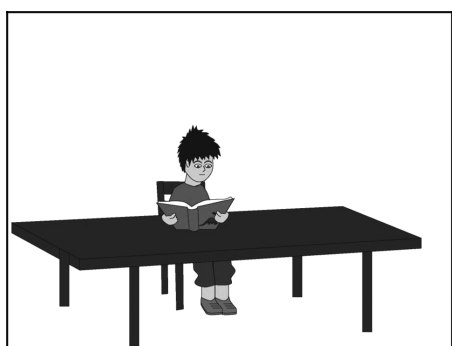
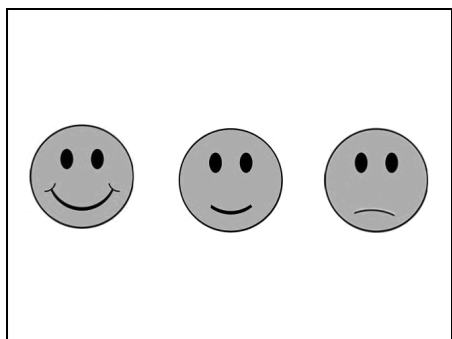


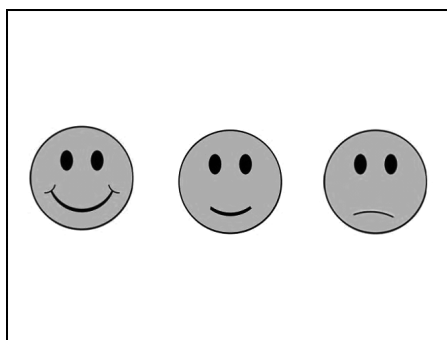
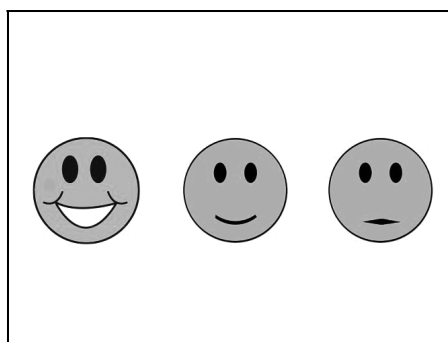
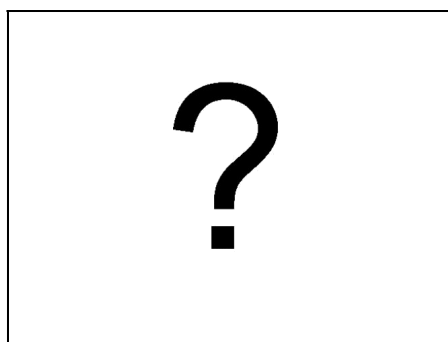
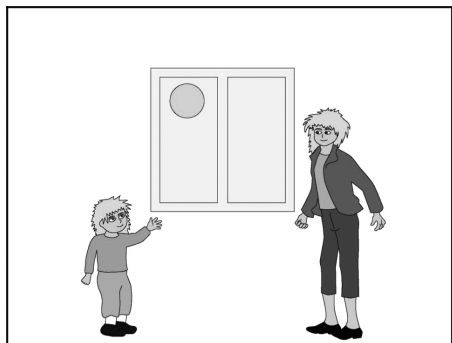












ZAŁĄCZNIK B

ZADANIE ROZUMIENIA IRONII – TEKSTY HISTORYJEK I TOWARZYSZĄCE
IM PYTANIA

1. Staszek i Piotrek bawią się na podwórku. Na ziemi są kałuże i błoto. Staszek się przewraca. Wstaje, a jego spodnie są mokre i całe w błocie. „Ale jesteś czysty!” – mówi Piotrek.

- Jak myślisz, dlaczego Piotrek tak powiedział?
- Czy kiedy Piotrek powiedział „Ale jesteś czysty!”, to miał na myśli, że:
 - Staszek nie pobrudził się i jest czysty
 - Staszek się pobrudził i nie jest czysty
- Czy kiedy Piotrek powiedział „Ale jesteś czysty!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Piotrek powiedział „Ale jesteś czysty!”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

2. Marta i Lidka bawiły się razem klockami. Skończyły zabawę i Marta sprząta klocki do pudełka. A Lidka zaczęła się bawić innymi zabawkami. „Wcale mi nie pomagasz” – powiedziała Marta.

- Jak myślisz, dlaczego Marta tak powiedziała?
- Czy kiedy Marta powiedziała „Wcale mi nie pomagasz”, to miała na myśli, że:
 - Lidka sprząta zabawki i pomaga Marcie
 - Lidka nie sprząta zabawek i nie pomaga Marcie
- Czy kiedy Marta powiedziała „Wcale mi nie pomagasz”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Marta powiedziała „Wcale mi nie pomagasz”, to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

3. Krzys chciał się napić soku. Poprosił brata o sok. Brat nalał soku do szklanki. Krzys przewrócił szklankę i wylał sok na czysty obrus. Zrobiła się duża, mokra plama. „Świetnie się spisałeś!” – powiedział brat do Krzysia.

- Jak myślisz, dlaczego brat tak powiedział?
- Czy kiedy brat powiedział „Świetnie się spisałeś!”, to miał na myśli, że:
 - Krzys dobrze zrobił i brat się z tego cieszy
 - Krzys niedobrze zrobił i brat się z tego nie cieszy.
- Czy kiedy brat powiedział „Świetnie się spisałeś!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne

- Czy kiedy brat powiedział: „Świetnie się spisałeś!”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

4. Julek miał przyjść do domu prosto ze szkoły. Babcia czekała na Julka. Jest już wieczór i za oknem ciemno. Julek wraca do domu. „O, jak szybko wróciłeś do domu!” – powiedziała babcia.

- Jak myślisz, dlaczego babcia tak powiedziała?
- Czy kiedy babcia powiedziała „O, jak szybko wróciłeś do domu!”, to miała na myśli, że:
 - Julek wrócił wcześniej do domu i babcia nie czekała na niego długo
 - Julek wrócił późno do domu i babcia czekała na niego długo
- Czy kiedy babcia powiedziała „O, jak szybko wróciłeś do domu!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy babcia powiedziała „O, jak szybko wróciłeś do domu!” to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

5. Ania ma zielony, ciepły sweter. Ania nie lubi tego swetra. Zielony sweter Ani jest gruby i drapie. Dziś jest zimno. Ania założyła swój sweter. Ania mówi do koleżanki: „Okropny ten sweter”.

- Jak myślisz, dlaczego Ania tak powiedziała?
- Czy kiedy Ania powiedziała „Okropny ten sweter”, to miała na myśli, że:
 - Ania lubi ten sweter i cieszy się, że go dziś założyła
 - Ania nie lubi tego swetra i nie cieszy się, że go dziś założyła
- Czy kiedy Ania powiedziała „Okropny ten sweter”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Ania powiedziała „Okropny ten sweter”, to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

6. Łukasz bawił się zabawkami w pokoju. Skończył zabawę i pozbierał wszystkie zabawki do pudełka. Na dywan nie leżało. Do pokoju przyszedł tata. Powiedział do Łukasza „Ale tu czysto!”

- Jak myślisz, dlaczego tata tak powiedział?
- Czy kiedy brat powiedział „Ale tu czysto”, to miał na myśli, że:
 - W pokoju jest porządek i na dywan nie leży
 - W pokoju jest nieporządek i zabawki leżą na dywan
- Czy kiedy tata powiedział „Ale tu czysto”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne

- Czy kiedy tata powiedział „Ale tu czysto”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

7. Wujek zawsze przynosi Zuzi prezent. Dziś przyniósł dużą spinkę do włosów. Wujek pamięta długie włosy Zuzi. Nie wie, że mama wczoraj obcięła Zuzi włosy. Dziewczynka ma teraz krótkie włosy. Wujek zobaczył Zuzię i woła „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”

- Jak myślisz, dlaczego wujek tak powiedział?
- Czy kiedy wujek powiedział „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”, to miał na myśli, że:
 - Włosy Zuzi urosły i są długie
 - Włosy Zuzi są obcięte i są krótkie
- Czy kiedy wujek powiedział „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy wujek powiedział: „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

8. Krzyszek wraca z mamą z przedszkola. Chcą szybko wrócić do domu. Zaczyna padać deszcz. Mama z Krzyskiem biegną do autobusu. Ale drzwi autobusu się zamknęły. Autobus odjechał bez nich. „Dziś naprawdę mamy szczęście” – powiedziała mama.

- Jak myślisz, dlaczego mama tak powiedziała?
- Czy kiedy mama powiedziała „Dziś naprawdę mamy szczęście”, to miała na myśli, że:
 - Mamie i Krzyskowi wszystko się dziś udaje i mają szczęście
 - Mamie i Krzyskowi nic się dziś nie udaje i nie mają szczęścia
- Czy kiedy mama powiedziała „Dziś naprawdę mamy szczęście”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy mama powiedziała „Dziś naprawdę mamy szczęście”, to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

9. Gosia bardzo nie lubi szpinaku. W przedszkolu nigdy go nie zjada. Dziś na obiad jest szpinak. Gosia nie chce jeść szpinaku. Mówi do koleżanki „O, moje ulubione jedzenie!”

- Jak myślisz, dlaczego Gosia tak powiedziała?
- Czy kiedy Gosia powiedziała „O, moje ulubione jedzenie”, to miała na myśli, że:
 - bardzo lubi szpinak i cieszy się z obiadu
 - nie lubi szpinaku i nie cieszy się z obiadu
- Czy kiedy Gosia powiedziała „O, moje ulubione jedzenie”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne

- Czy kiedy Gosia powiedziała „O, moje ulubione jedzenie”, to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

10. Adaś i Tomek malowali farbami. Adaś przewrócił kubeczek z farbą i wylał farbę na swoje ubranie. Jego koszulka ma teraz dużą, mokrą plamę. „Ale jesteś brudny!” – mówi Tomek do Adasia.

- Jak myślisz, dlaczego Tomek tak powiedział?
- Czy kiedy Tomek powiedział „Ale jesteś brudny!”, to miał na myśli, że:
 - Adaś wylał na siebie farbę i jest brudny
 - Adaś nie wylał na siebie farby i jest czysty
- Czy kiedy Tomek powiedział „Ale jesteś brudny”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Tomek powiedział „Ale jesteś brudny”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

12. Piotruś chętnie czyta książki o dinozaurach. Dinozaury to takie zwierzęta, których już nie ma. Kolega Piotrusia przyniósł do przedszkola książkę o dinozaurach. „O, bardzo lubię takie książki!” – mówi Piotruś.

- Jak myślisz, dlaczego Piotruś tak powiedział?
- Czy kiedy Piotruś powiedział „O, bardzo lubię takie książki!”, to miał na myśli, że:
 - Lubi historie o dinozaurach i cieszy się z książki
 - Nie lubi historii o dinozaurach i nie cieszy się z książki
- Czy kiedy Piotruś powiedział „O, bardzo lubię takie książki!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Piotruś powiedział „O, bardzo lubię takie książki!”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

14. Mama i Beata chciały iść na spacer do lasu. Świeciło słońce i było bardzo ciepło i przyjemnie. Mama i Beata lubią spacerować w takie dni. „Wspaniały dzień na wycieczkę do lasu” – mówi mama.

- Jak myślisz, dlaczego mama tak powiedziała?
- Czy kiedy mama powiedziała „Wspaniały dzień na wycieczkę do lasu”, to miała na myśli że:
 - był bardzo ładny dzień i mama cieszyła się ze spaceru po lesie
 - był brzydki dzień i mama nie cieszyła się ze spaceru po lesie
- Czy kiedy mama powiedziała „Wspaniały dzień na wycieczkę do lasu”, to było śmieszne?

- bardzo śmieszne
- trochę śmieszne
- wcale nieśmieszne
- Czy kiedy mama powiedziała „Wspaniały dzień na wycieczkę do lasu”, to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła