URSZULA JĘCZEŃ
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4523-7322

Metafory dziecięce inspiracją do zmiany myślenia o rozwoju poznawczym i terapii logopedycznej*

Children's Metaphors as an Inspiration for Changing the Way of Thinking about Cognitive Development and Logopedic Therapy

Metafora jest chyba najbardziej produktywną ze wszystkich umiejętności człowieka. Jej skuteczność graniczy z cudem. Wydaje się narzędziem tworzenia, które Bóg zostawił przez zapomnienie w umyśle jednego ze swoich stworzeń, które je czynił.
José Ortega y Gasset

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono wybrane wyniki badań własnych dotyczących metaforycznego opisywania emocji przez sześcioletnie dzieci. Wyniki badań pokazują, że ujęcie znaczenia za pomocą metafor ułatwia dzieciom wyjaśnienie trudnych pojęć. Metafory dziecięce pozwalają zobrazować odmienność myślenia dzieci, efektem tego procesu są oryginalne definicje analizowanych pojęć. Artykuł jest próbą ukazania nowej perspektywy w terapii logopedycznej bazującej na możliwościach poznawczych dzieci, ich wyobraźni oraz zdolnościach metaforycznych. Postulat pod adresem terapii logopedycznej jest tylko zarysowaniem problemu.
Słowa kluczowe: metafora, rozwój poznawczy, dzieci sześcioletnie, terapia logopedyczna

SUMMARY

The article presents selected results of the author's own studies into the metaphorical description of emotions by six-year-olds. The results of inquiries show that the presentation of meaning by

* Tytuł artykułu jest parafrazą jednego z rozdziałów książki M. Wiśniewskiej-Kin (2009) na temat zdolności metaforycznych uczniów.

means of metaphors makes it easier for children to explain difficult concepts. Children's metaphors enable illustration of the different way of thinking by children and, as a result, their highly original definitions. The article is an attempt to show a new perspective in logopedic therapy based on children's cognitive capabilities, their imagination, and metaphorical abilities. The suggestion regarding logopedic therapy is meant to only to signal the problem.

Key words: metaphor, cognitive development, six-year-old children, logopedic therapy

KILKA SŁÓW O METAFORZE

Prezentowane w niniejszym artykule ujęcie metafory z punktu widzenia językoznawstwa kognitywnego i uwarunkowań związanych z rozwojem poznawczym dziecka nie jest ujęciem wyczerpującym. Autorka zdaje sobie sprawę z faktu, że literatura podejmująca problematykę metafory jest niezwykle bogata, „że już nieogarniona"[1]. Tytuł artykułu wskazuje na powiązania umiejętności metaforycznych dzieci z ich rozwojem poznawczym i odbiciem tych procesów w programowaniu terapii logopedycznej.

Od starożytności metafora była postrzegana głównie jako zjawisko językowo-semantyczne, występujące w wąskim obszarze retoryki i poezji. Wprowadzona do kultury przez greckich retoryków, zdefiniowana przez Arystotelesa[2], przez wieki utożsamiana z literaturą, sztuką i filozofią stała się wreszcie obiektem zainteresowań psychologów, pedagogów i dydaktyków języka polskiego. Dopiero „kognitywizm przeorał myślenie o metaforze" (Wiśniewska-Kin 2009, 38) i nadał jej odmienną rangę, ponieważ powiązał z naturą myślenia, przypisał elementarnym procesom poznawczym, pokazał ją jako nieusuwalny element doświadczenia, rozumienia i wyrażania rzeczywistości[3]. Metafora przestała być

[1] Jerzy Ziomek w artykule na temat metafory (1984, 181–209) w takich oto słowach ustosunkował się do tego problemu: „Niemal każdy, kto dziś pisze o metaforze, czuje się zobowiązany do kilku słów usprawiedliwienia, z uwagi, a nawet pewnej lekkomyślności w podejmowaniu tematu, który ma tak bogatą, że już nieogarnioną literaturę".

[2] Arystoteles postrzegał metaforę jako „przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii (Arystoteles, 1988, 351–352). Tak sformułowana definicja metafory obejmuje swoim zakresem: metonimię, hiperbolę, synekdochę oraz metaforę w jej wąskim znaczeniu, ujmującym ją jako przeniesienie na zasadzie analogii (Limont 1997, 43, por. też Kotowska 2015, 335–336). M. Zawisławska https://zawislawska.com/category/metafora/ (dostęp 24. 09 2018) zwraca uwagę na jeden szczególny fakt, otóż Arystoteles podkreślał również, że w prozie można korzystać z przenośni, ponieważ „wszyscy mówimy przecież, używając przenośnie imion właściwych i pospolitych" (Arystoteles, Retoryka), oznacza to, że nie traktował on metafory wyłącznie jako figury retorycznej.

[3] W dociekaniach Lakoffa i Johnsona odnajdujemy bogatą tradycję, bowiem I. Kant w Krytyce czystego rozumu (1986, 254) pisał: „Myślenie o przedmiocie w ogóle za pomocą jakiegoś czystego pojęcia intelektu może się stać u nas poznaniem jedynie wtedy, gdy je odniesiemy do przed-

czymś sztucznym, dekoracyjnym. W paradygmacie kognitywnym, w odróżnieniu od tradycyjnego językoznawstwa, metafory nie są traktowane tylko jako środki poetyckie. Stały się nośnikami znaczenia, narzędziem myślenia oraz działania i z tego powodu zyskały walor powszechności. (por. Lakoff, Turner 1989; Wiśniewska-Kin 2009). Istotą metafory według G. Lakoffa i M. Johnsona jest „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy" i tłumaczenie, bądź przeżywanie nieznanego, za pomocą znanego" (1988, 27). Dzięki cytowanym autorom w badaniach nad metaforą zwrócono uwagę na to, że nie przynależy ona wyłącznie do sfery języka, ale jest zjawiskiem mentalnym – domeną metafory jest nasze myślenie, jest ona niezbędna dla orientacji w świecie, kształtuje ludzkie myślenie i działanie, co więcej, niektóre nasze obszary poznawcze są dostępne wyłącznie za pośrednictwem metafory. Zdaniem badaczy problematyki „metafora jest takim samym i równie cennym elementem naszego poznania co inne zmysły" (Burzyński 2012, 19), bowiem „metafory tworzą ramy, przez które widzimy świat, i które kierują naszym myśleniem, spostrzeganiem, a w efekcie i postępowaniem" (Lakoff 2011, 11). J. Maćkiewicz pisze tak: „aby przybliżyć to, co jest nie bliskie naszemu poznaniu, aby wyjaśnić to, co niejasne, sięgamy po metaforę" (Maćkiewicz 1999, 33). Wyjaśnianie zjawisk rzeczywistości za pomocą metafor polega na „percypowaniu jednej dziedziny przez drugą" (ibidem) poprzez korzystanie z dwóch dziedzin: źródłowej i docelowej. W przebiegu tejże operacji „struktura dziedziny źródłowej nakładana jest na dziedzinę docelową" (ibidem), zatem następuje odwzorowanie znanej i opanowanej wcześniej pojęciowo dziedziny źródłowej, na podlegającą konceptualizacji i mniej znaną dziedzinę docelową (Hohol 2017). Należy zaznaczyć, że podczas tego procesu „uwypukla się pewne aspekty metaforyzowanego zjawiska, pomniejsza się inne, jeszcze inne zaś ukrywa. Poznanie przez pryzmat metafory jest zatem nie tylko poznaniem pośrednim […], ale i wyraźnie ukierunkowanym" (ibidem). Krocząc tym tropem rozumowania „metafora nie pojawia się na poziomie języka, ale na poziomie pojęć, czyli reprezentacji umysłowych. Zdaniem K. Szmidta (2007) „umożliwia uchwycenie nowych relacji między pojęciami w systemie znanych pojęć" (286). Posiada walory poznania, ponieważ „stanowi innowację semantyczną nieprzekładalną na zdania czy dane niemetaforyczne" (Dobosz 2009, 226). Innymi słowy – „nie mówimy metaforycznie, metaforycznie myślimy" (Hohol 2017). Zatem w kognitywizmie myślenie metaforyczne jest tożsame z myśleniem pojęciowym. Jak pisze J. Barański (2001) nastą-

miotu zmysłów". C.S. Lewis (1947, 77) wspomniał, że gdy mówimy o rzeczach, których nie da się dostrzec za pomocą zmysłów, musimy uciekać się do metaforycznego użycia języka, mówić o nich tak, jakby można było ogarnąć je słuchem, dotykiem, wzrokiem lub smakiem. To „odnoszenie do przedmiotu zmysłów" jest właśnie aktywizowaniem myślenia metaforycznego w takim znaczeniu, jakie nadaje mu teoria Lakoffa i Johnsona. Głosi ona, że metafory są powszechnie w języku codziennym, występują systematycznie (za: Dryll 2014, 33) .

piło zjawisko „udosłownienia metafor, zacierania granic między językiem a światem, do którego się odnosi" (73).

Powstanie kognitywnej teorii metafory wynikało z tego, że kognitywiści właśnie znaczeniu przyznali szczególną rolę. Głównym przedmiotem zainteresowań badaczy stały się pojęcia – koncepty, a nie jednostki języka. Wyrazy, którymi posługują się użytkownicy języka, stały się ścieżką prowadzącą do poznania struktur kognitywnych[4]. Pomijając obszerne rozważania G. Lakoffa i M. Johnsona (1980, wyd. pol. 1988), które mają naturę dociekań lingwistycznych, ale posiadają również implikacje psychologiczne, dochodzimy do wniosku, że metafora jest przede wszystkim „wyrazem aktywności myślowej człowieka, a dopiero potem – niejako wtórnie – wyraża się w języku" (za: Chlewiński 1999, 273). Z rozważań Z. Chlewińskiego możemy wysnuć jeszcze jeden, wydaje się niezwykle ważny wniosek odnoszący się do metafory i analogii[5]: analogię i metaforę możemy sprowadzić do tego samego schematu. Jednak zdaniem autora, „[…] analogia jest bardziej «obiektywna». Powstanie analogii, w większym stopniu niż metafory, zależy od informacji pochodzących z otoczenia i od wiedzy podmiotu, jego potrzeb poznawczych, metafora natomiast zawiera więcej elementów «subiektywnych», często niekonwencjonalnych" (289).

Kognitywistyczne ujęcie metafory i myślenia metaforycznego doprowadziły badaczy języka dziecka do nowych refleksji. Okazało się, że dzieci wyróżnia „zaskakująco złożona wiedza o świecie, obejmująca kilka różnych wymiarów (takich jak: przestrzeń, liczba, czas, pojęcie przedmiotu) i kilka modalności (wzrok, słuch, dotyk), a w miarę pogłębiania wiedzy z różnych dziedzin zwiększa się rozumienie metafor" (Wiśniewska-Kin 2009, 9). Lingwiści, zajmujący się badaniem języka dzieci w ujęciu kognitywnym, wykazali że metafora ułatwia nie tylko zapamiętanie zdobytej wiedzy, ale także pozwala wyrazić „niewyrażalne," ponieważ nie jest ona jedynie kwestią języka, ale sposobem myślenia, gdyż nasze myślenie ma naturę przede wszystkim metaforyczną (Ożdżyński 2006, 184), bowiem „metafora odzwierciedla sposób opracowania rzeczywistości przez umysł" (Dryll 2014, 53).

W literaturze lingwistycznej posługujemy się takimi pojęciami, jak: metafora, porównanie i analogia. Różnice między nimi są często sprowadzane do odmienności formalnej: obecnego w analogii i porównaniu oraz nieobecnego w metaforze wyrażenia porównawczego – *jak, podobny, niby* (Mirecka 2004, 58). Metafora, najogólniej jest rodzajem wyrażenia językowego (A), w którym cechy znaczeniowe jednych wyrazów (B) zostają przeniesione na (A) na zasadzie zauważonego między nimi podobieństwa, niekiedy nawet odległego. W ten spo-

[4] Por. rozważania na temat analogii jako właściwości ludzkiego umysłu i języka, w ujęciu A. Maciejewskiej (2015).

[5] Wieloaspektową i niezwykle głęboką refleksję na temat analogii odnajdziemy w książce A. Maciejewskiej (2015).

sób tworzy się nowa, swoista całość często o charakterze semantyczno-obrazowym. Metafora ma aspekt kreatywny „jest sposobem komunikowania się nie – wprost […], przezwycięża ograniczenia pojęciowe kodu, służy «wyrażaniu niewyrażalnego» (Dobrzańska 1988, 156). W rozważaniach Z. Chlewińskiego (1999) „metaforę można określić jako konstrukcję, w której wyrazy użyte w określonym kontekście niezgodnie z ich słownikowym znaczeniem kodowym uzyskują nowe znaczenie" (270). Moim zdaniem, bardzo trafną, definicję metafory zaproponowała E. Dryll (2009, 3) – „ metafora jest syntezą konotacji i kontekstów – w krótkiej formie zawiera dużo subtelności".

Na potrzeby prezentowanego artykułu metaforę sytuuję w szeroko rozumianej „przestrzeni semantycznej" (Adamska-Staroń 2016, 65), łączę z procesami poznawczymi dziecka (Lakoff, Johnson 1988), rozumiem jako zdolność do dostrzegania podobieństwa pomiędzy różnymi obiektami i zjawiskami otaczającej rzeczywistości. Sądzę, że w myśleniu metaforycznym następuje połączenie zdolności poznawczych, możliwości językowych i dziecięcej wyobraźni. Nie wprowadzam podziału na metaforę, metonimię, porównanie, analogię. Wydaje się, że wszystkie te tropy „w jakiś sposób opierają się na podobieństwie między obiektem A i B" (Zawisławska 2008, 71). Uważam, że posługiwanie się metaforą (w zakresie jej rozumienia, jak i tworzenia) wymaga opanowania odpowiedniego poziomu kompetencji poznawczych wraz z kompetencją językową i komunikacyjną. Ta umiejętność jest niezbędna chociażby po to, aby móc właściwie rozszyfrować dany komunikat (niedosłowny i krótki). Zbudować wypowiedź w odniesieniu do postrzeganej rzeczywistości.

METAFORY, REPREZENTACJA POZNAWCZA I SYSTEM POJĘCIOWY

Fundamentalne koncepcje J. Piageta (1966), L. Wygotskiego (1989) i J. Brunera (1978) wpłynęły na naszą wiedzę o sposobach poznawania świata przez dzieci. Dzięki nim poznaliśmy uniwersalne prawidłowości, które decydują o sposobach myślenia dzieci. Zrozumieliśmy także wpływ otoczenia społecznego i uczenia się na rozwój mowy i myślenia (por. Wiśniewska-Kin 2009). Przedstawienie możliwości umysłowych dzieci z perspektywy wymienionych badaczy przekroczyłoby rozmiary tego artykułu. Nie jest też zamiarem autorki ich prezentacja. W tym fragmencie artykułu, odnosząc się do współczesnych badań z zakresu poznawczej psychologii rozwojowej, zwracam uwagę na te stanowiska, które ujmują zależności pomiędzy rozumieniem i tworzeniem metafor a rozwojem kompetencji poznawczych i kompetencji językowej.

Współcześni badacze dziecięcego myślenia metaforycznego uważają, że dzieci są zdolne do rozpoznawania analogii i rozumienia metafor już w wieku

przedszkolnym (Gardner, Kircher, Winner, Perkins 1975, 125–141, za: Wiśniewska-Kin 2009, 76). Zdaniem badaczy, tworzą one oryginalne i trafne metafory w sposób spontaniczny „od momentu gdy zaczynają mówić, i to wcale nie wtedy, gdy brak im słów, lecz gdy sytuacja zabawy wymaga przekształcenia przedmiotu" (Winner 1979, 470). D. Kubicka (1994) pisze, że dzieci, posługując się metaforami, wykorzystują „symboliczne myślenie o rzeczywistości" (ibidem, 8). Jej zdaniem pierwsze metafory pojawiają się w drugim lub trzecim roku życia. Motywacją do ich tworzenia nie jest nieznajomość nazwy, ale próba stworzenia nowej, ich zdaniem trafniejszej. Poszukiwania nazw odbywają się najczęściej podczas zabawy. Rozwój przebiega zwykle od metaforyzacji spontanicznej do świadomej refleksji. Między dziećmi istnieją duże różnice indywidualne w tym zakresie, niektóre dzieci z czasem całkiem wyzbywają się tej umiejętności.

Zdolności metaforyczne dzieci oraz ich rozwój poznawczy (również kulturowy), korespondują z podziałem metafor ze względu na poziom konwencjonalności. P. Ricoeur (1984, 267–280; 1989) dzielił je na „martwe", czyli konwencjonalne, powszechnie stosowane, „utarte w języku" i „oswojone przez język" oraz „żywe", czyli stworzone w wyniku impulsu, w wymianie komunikacyjnej, stanowiące rodzaj odkrycia semantycznego. Jego zdaniem jeśli dzieci szybciej opanowują metafory konwencjonalne (martwe), można sobie wyobrazić mechanizm, który za tym stoi – dziecko, ucząc się mówić, od razu uczy się podstawowego zestawu metafor. Te metafory są szczególnie często używane w języku potocznym (por. Shugar, Smoczyńska 1980; Rzepa, Frydrychowicz 1988). Rozumienie metafory konwencjonalnej wymaga przede wszystkim pewnego obycia z przekazem kulturowym. Rozumienie metafory twórczej także tego wymaga, ale wymaga też gotowości do szukania sensu w zaskakującej rozbieżności kontekstów. Metafory żywe odwoływałyby się do dziecięcej kreatywności[6] (por. Shugar, Bokus 1988).

M. Haman (1993) w swoich badaniach stawiał pytanie dotyczące tego, co jest wcześniejsze w rozwoju dzieci – powstanie reprezentacji pojęciowych i systemu pojęć, czy tworzenie i rozumienie analogii i metafor? Czy metafory uzupełniają „luki" w reprezentacji, czy umożliwiają powstanie wiedzy i wyobrażeń? Odpowiedź na to pytanie jest niezwykle trudna. M. Haman przywołuje badania J. Piageta (1966) odnoszące się do takich operacji umysłowych, jak: adaptacja, asymilacja i akomodacja[7]. Zdaniem badacza, dostrzeganie analogii i rozumienie

[6] Ponadto, rozumienie metafor żywych wydaje się trudniejsze dla mniej kompetentnych użytkowników języka (dzieci w wieku przedszkolnym) niż dla osób, które w pełni posługują się językiem – znają zasady pragmatyki, syntaktyki, mają bogaty zestaw słownictwa i są otwarte na „wszelkie językowe aberracje" (por. Ricoeur 1984, 267–280).

[7] Są to procesy, dzięki którym dochodzi do zmian struktur umysłowych, w efekcie czego następuje rozwój zdolności poznawczych dziecka. Szczególnie proces asymilacji (dzięki któremu nowy przedmiot zostaje zrozumiany w kategoriach pojęć lub czynności, jakie dziecko już zna. Zdaniem M. Hamana (1993, 190–208) proces ten ma charakter spontanicznego doszukiwania się przez dzieci właśnie analogii.

metafor jest możliwe jedynie wtedy, kiedy jednostka dysponuje już pewnym schematem pojęciowym.

M. Białecka-Pikul (2002) badała dziecięce reprezentacje stanów umysłowych w odniesieniu do zdolności w zakresie rozumienia metafor. Wyniki jej badań dowiodły, że „wiek nie stanowi zmiennej bezpośrednio oddziałującej na rozwój dziecięcej wiedzy o umyśle. Owszem, dzieci starsze lepiej radziły sobie w testach fałszywych przekonań, teście metafor i narracji, jednakże był to wynik ich wyższej sprawności komunikacyjnej, a nie efekt wieku" (ibidem, 110). Z punktu widzenia psychologii rozwojowej badania nad rozwojem poznawczym i rozwojem sprawności komunikacyjnych dzieci powinny zmierzać do odpowiedzi na następujące pytania: (1) Które sprawności komunikacyjne są wrodzone, a które dzieci nabywają w rozwoju?; (2) Które nabywane są wcześniej, a które później?; (3) Które sprawności odnoszą się do wszystkich dziedzin rozwoju, a które są specyficzne tylko dla wybranych obszarów?; (4) Jak w wybranych obszarach przebiega rozwój w sposób ciągły, czy w sposób skokowy? (Białecka-Pikul 2002, 110). Jej zdaniem próbą odpowiedzi na pytanie: czym jest rozwój, są rezultaty badań podłużnych Petera Silvy (1997). Wyniki badań wskazują, że „różnorodność dziecięcej aktywności i bogactwo doświadczeń w wielu dziedzinach ma największy wpływ na rozwój językowy dziecka. Z kolei rozwój językowy jest najlepszym predykatorem rozwoju poznawczego, którego miarą jest rozwój inteligencji" (ibidem, 111).

DIAGNOZOWANIE LOGOPEDYCZNE A DIAGNOZOWANIE PROCESÓW POZNAWCZYCH

Postulaty językoznawstwa kognitywnego pozwalają sądzić, że możliwości językowych człowieka nie należy oddzielać od „funkcji poznawczych, rozwoju biologicznego, wpływów kulturowych, oddziaływania środowiska i indywidualnych możliwości gromadzenia wiedzy o świecie i języku" (Maciejewska 2015, 56). Dlatego w diagnozowaniu logopedycznym S. Grabias (2016, 173–184) zwraca uwagę na dwie techniki/procedury badawcze: deskrypcję – opis zachowań językowych badanej osoby i interpretację – objaśnianie owych zachowań w odniesieniu do wiedzy o rozwoju człowieka. Te dwie procedury pozwalają postawić diagnozę, czyli orzec o stanach umysłu badanego. W opisie diagnozowania procesów poznawczych autor reprezentuje stanowisko determinizmu językowego, zgodnie z którym „język aktywnie uczestniczy w postrzeganiu świata, bo porządkuje doznania w umyśle ludzkim" (ibidem, 174). Każdy człowiek wyposażony jest w zmysły, które dostarczają nam wiedzy subiektywnej, jednostkowej, niepowtarzalnej, tylko język umożliwia nam uporządkowanie tych doznań zgod-

nie z intersubiektywnymi regułami zawartymi w strukturach językowych, bowiem „przemienia indywidualne doznania poszczególnych osób w zobiektywizowane doświadczenia społeczne" (ibidem, 175). Rozważania S. Grabiasa (2016) czynione są z perspektywy logopedycznej na temat diagnozowania sprawności językowych, korespondują z twierdzeniem kognitywistów, zdaniem których język jest odbiciem procesów poznawczych zachodzących w umysłach ludzkich. Wyeksplikowany na podstawie zachowań językowych obraz świata człowieka zaświadcza o jego możliwościach poznawczych. Zaś znaczenie słowa jest rezultatem interpretacji użytkownika języka, który, dokonując wyboru cech przedmiotu, jedne uwydatnia, inne pomija; obok cech typowych, wyrazistych włącza cechy rzadkie, nietypowe będące wynikiem twórczości językowej, indywidualności spostrzeżeń i otwartości myślenia.

PROBLEMATYKA BADAŃ

Jednym z logopedycznych kroków diagnostycznych jest badanie systemu pojęciowego dzieci w aspekcie rozwojowym, opisywanie dziecięcych interpretacji semantycznych wybranych wyrazów, badanie rozumienia słów, definiowania pojęć (sprawność semantyczna) w różnych zaburzeniach mowy. Diagnozowanie odbywa się zazwyczaj w wyniku zadawania pytań, zwykle według pewnego schematu (rozmowa kierowana, metoda ankietowa), w trakcie spontanicznych rozmów, na podstawie obrazków lub w trakcie oglądania przedmiotów. W trakcie tego typu zabiegów dążymy zwykle do zrekonstruowania definicji kognitywnej, odwołując się do wiedzy, jaką posiada na dany temat nasz mały rozmówca. W wyniku rozmów z dziećmi poszukujemy informacji o ich wiedzy poprzez odwoływanie się zarówno do dosłownych znaczeń słów, jak i znaczeń metaforycznych. Dzieci, objaśniając nam świat, opowiadając o znaczeniach słów, wykorzystują różne sposoby definiowania (Boniecka 2001, 159–174), również w rozmowach z nami posługują się wyrażeniami metaforycznymi w celu wyjaśnienia określonych pojęć[8]. Z doświadczeń logopedycznych wiemy, że chętnie podejmują zabawy w rozpoznawanie znaczeń wyrazów/pojęć w zabawie zagadkami. Te ukrywają dane o definiensie na różne sposoby, również za pomocą metafor. Dlatego, w terapii logopedycznej dzieci w wieku przedszkolnym, wykorzystywane są zagadki, które bardzo często oparte są na metaforze[9].

[8] Po przeprowadzeniu badań nad rozumieniem pojęć emocjonalnych w grupie 30 dzieci sześcioletnich mogę stwierdzić, że w swoich wypowiedziach posługują się one metaforą bardzo często.

[9] Na temat roli zagadek jako narzędzia do rozwijania i doskonalenia mowy poprzez „zabawę dydaktyczną" wykorzystywanych w terapii logopedycznej pisze E. Hrycyna (2018, 57–70). A. Maciejewska (2005, 290–305) zajmowała się rolą zagadek w diagnozie i terapii logopedycznej osób z uszkodzonym narządem słuchu.

Analiza literatury odnoszącej się do metafory poznawczej wskazuje, że metafora ułatwia zrozumienie trudnych i skomplikowanych treści, w obrazowy sposób przemawia do wyobraźni rozmówców i umożliwia zrozumienie pojęć, albo przynajmniej sprawia wrażenie, że zrozumieliśmy pojęcie[10]. Nie powinno zatem jej zabraknąć w terapii logopedycznej. „Kognitywistycznie zorientowany logopeda" powinien być nastawiony na rozwijanie zdolności poznawczych dzieci, gdyż ma przed sobą zdyscyplinowanych myślicieli, tworzących śmiałe teorie i definicje (Wiśniewska-Kin 2009). Na podstawie różnych sposobów definiowania pojęć przez dzieci logopeda może ustalić listę zdolności kognitywnych (np. związanych z umiejętnością kategoryzowania, porównywania, tworzenia pól leksykalno-semantycznych) wyrażonych w języku badanych. Logopeda „zorientowany kognitywnie" winien mieć świadomość, że dzieci mają większe możliwości poznawcze niż wcześniej zakładano[11]. W perspektywie badań nad zdolnościami metaforycznymi dzieci należy pamiętać o niezwykle ważnej rzeczy z punktu widzenia rozwoju poznawczego, otóż „obecność metafor w języku jest dowodem na funkcjonowanie jeszcze jednego (oprócz systemowego i upojęciowionego) rodzaju wiedzy. Można by ją nazwać wiedzą skojarzeniową, która przejawia się w swoistej kategoryzacji zorientowanej nie na realne obiekty rzeczywistości, ale na wyobrażenia o nich, i grupującej te wyobrażenia w całe kompleksy skojarzeniowe" (Kubicka 1989, 42).

W materiale językowym, zebranym na potrzeby badań dotyczących rozumienia pojęć emocjonalnych przez dzieci sześcioletnie, dziesięcioletnie oraz dzieci z zespołem Downa w wieku od dziesięciu do trzynastu lat, metafory pojawiały się bardzo często. Zauważyłam ciekawą zależność między wiekiem badanych i możliwościami metaforycznymi. Otóż dzieci w wieku przedszkolnym zdecydowanie częściej sięgają po metafory w celu wyjaśnienie zjawisk rzeczywistości, niż czynią to ich starsi koledzy. Dzieci niepełnosprawne intelektualnie w zasadzie nie posługują się metaforą[12]. Dlaczego jednak zdolności metaforyczne

[10] W rozważaniach M. Zawisławskiej czytamy: „[…] wydaje się jednak, że metafora buduje pseudopojecie" M. Zawisławska https://zawislawska.com/category/metafora/ (dostęp 24. 09 2018).

[11] Podobne postulaty pod adresem dydaktyki, powstałe w wyniku badań odnoszących się do istniejących predyspozycji dzieci do myślenia metaforycznego, postawiła M. Wiśniewska-Kin (2009).

[12] U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim obserwujemy brak myślenia abstrakcyjnego i zatrzymanie się na etapie operacji konkretnych i konkretno-funkcjonalnym. Myślenie to przejawia się m. in. trudnościami w ujmowaniu związków pomiędzy zjawiskami, niedokładnością spostrzeżeń oraz obniżeniem umiejętności związanych z analizą i syntezą wzrokową. Obserwujemy trudności w zakresie gromadzenia wiedzy na dany temat oraz trudności w zakresie wnioskowania. (por. Błeszyński, Kaczorowska-Bray (red.), 2012).

W terapii dzieci niepełnosprawnych intelektualnie wykorzystanie metafory mogłoby okazać się trudne, a nawet bezcelowe, przy założeniu, że metafory pojawiają się na poziomie pojęć. Skoro jednak objaśniając metaforę odwołujemy się do świata rzeczy, do cech desygnatów percypowa-

dzieci zamiast wzrastać maleją, zanikają[13]? A może są wygaszane w wyniku „ukonkretniającej zmasowanej edukacji”[14]. Czy dzieci „wrastają” w dosłowność znaczenia, i ich twórcze myślenie zostało „wygaszone”[15]? Z punktu widzenia terapii logopedycznej tego typu pytania wydają się równie istotne, jak z punktu widzenia dydaktyki. Przecież logopeda zajmuje się dziećmi w każdym wieku. A każde dziecko rozbudowuje swoją wiedzę o rzeczywistości, poszerza sprawności językowe, bogaci doświadczenia i rozwija się poznawczo. Zatem logopeda powinien także dostrzec umiejętności metaforyczne dzieci, gdyż predyspozycje tego typu są miarą możliwości poznawczych i funkcjonowania umysłu, niepodtrzymywane i nierozwijane mają tendencję do zanikania. „Zachować i rozwijać to co naturalne” (Wiśniewska-Kin 2009, 105) w programowaniu terapii logopedycznej powinno stać się celem priorytetowym. Wiedza o metaforze i zdolnościach metaforycznych dzieci może okazać się niezwykle pomocna w diagnozowaniu możliwości językowych i poznawczych. Logopeda oceniający sprawność leksykalną, semantyczną i narracyjną może orzekać nie tylko o rozwoju językowym dziecka, ale także o jego funkcjonowaniu intelektualnym.

ANALIZA MATERIAŁU

Wykorzystany materiał pozyskany został w wyniku rozmów z sześcioletnimi dziećmi na temat rozumienia nazw emocji, takich jak: „radość”, „smutek”, „strach”, „złość”, „zdziwienie”, „ciekawość”, „wstręt”, „wstyd”, „tęsknota” i „podziw”. Ze względu na rozmiary artykułu metaforyczne myślenie dzieci przedstawię na przykładzie dwóch pojęć: „radości” i „smutku”.

W zebranym materiale językowym odnalazłam wiele metafor żywych, stworzonych w określonej kontekstem sytuacji komunikacyjnej, do których zaliczam np.: *otacza nas morze gwiazd; łzy są takie smutne; radość jest jak motyl; radość ma własne boisko; radość nic nie mówi jest bezgłośna i niewidzialna, jest z nami*

---

nych zmysłami (najczęściej zmysłem wzroku), możemy zaryzykować stwierdzenie, że „język staje się dosłowny” (Hohol 2007) i wówczas odpowiednio dobrane ćwiczenia mogły przynieść zamierzony efekt.

Problem ten zostanie poruszony w osobnym opracowaniu.

[13] Problem ten M. Wiśniewska-Kin (2009) wyraża w sposób następujący: „wrodzona, naturalna predyspozycja łączenia rzeczy odległych, łatwość przenoszenia jednych właściwości przedmiotu na inne – słabnie niećwiczona, zaniechana, niedoceniona. U nielicznych dzieci może przetrwać w postaci «zahibernowanej», jednak z reguły można mówić o zaniku, przejściu w stan obcości, zapomnienia, całkowitego wyparcia ze świadomości” (104).

[14] Te i podobne pytania postawiła w swoich badaniach dotyczących zdolności metaforycznych dzieci w odniesieniu do edukacji szkolnej M. Wiśniewska-Kin (2009) ibidem.

[15] Wyrażenia, które pojawiły się w pytaniach zaczerpnęłam z opracowania M. Wiśniewskiej-Kin, s. 99.

przez całe życie, kiedy jest nam dobrze; strach chowa się pod powiekami; kleks uśmiechu na twarzy; ptaki to takie kocie przekąski, oczy pełne łez, wazon radości, radość ukryta jest w nas, tęsknota podobna jest do deszczu kapuśniaczku, złość jest jak niebo przed burzą, burzliwe kolory, miłość jest jak laurka.

„Radość" jest emocją definiowaną metonimicznie poprzez uśmiech, gdyż dzieci uznają uśmiech za główny objaw uczucia, np.: *ktoś się śmieje i słyszymy radość* (animizacja „radości"), *nie da się ukryć radości, bo radość jest w uśmiechu, wesoła minka, kleks uśmiechu na twarzy.* Jeśli charakterystycznym objawem „radości" w przypadku ludzi jest uśmiech, to w odniesieniu do roślin, które są radosne, czytelną oznaką przeżywanej emocji jest efekt kwitnienia, np.: *zakwitają ze szczęścia, wypuszczają pąki*, *szumią listeczkami*, zaś do typowych zachowań zwierząt należą np.: *kiedy są radosne to przytulają się na gałązkach* (ptaki), *otwierają dzióbki ze szczęścia.*

Emocja ta utożsamiana jest ze słońcem (zatem atrybutem słońca w przekonaniach dzieci jest radość), np.: *słońce jest wesołe, bo przez cały czas się do nas uśmiecha; jest radosne gdy nie pada deszcz, ani śnieg, ani grad; słońce jest szczęśliwe, bo jest całe ze złota; słońce jest najbardziej szczęśliwe latem; niebo jest szczęśliwe, kiedy jest niebieskie, a nie takie szare.* Przytoczone wypowiedzi wiążą się wyraźnie z uosobieniem, przywołane zachowania słońca są cechami antropomorfizującymi. Teksty sześciolatków potwierdzają powszechne przekonanie, że barwy jasne konotują „radość", że lato kojarzone jest z przeżyciami przyjemnymi, podobnie jak słoneczna pogoda, bo „uśmiech i radość to lato życia" (ibidem, 153). W wypowiedziach tego typu pojawia się wartościowanie pozytywne.

Patrząc na to, w jaki sposób dzieci mówią na temat objawów związanych z tą emocją, dostrzegamy następującą prawidłowość: otóż pojęcie „radości" wyznacza kierunek do góry, np.: *ktoś się uśmiecha* [kąciki ust idą w górę], *można skakać z radości; kiedy dziecko skacze z radości to widać samą radość; podskakiwać; z radości to można aż wybuchnąć; radość jest jak fruwający kolorowy motyl*[16]; [ptaki] *zaczynają fruwać;* [pies] *staje na dwóch łapach* itp. Przywołane przykłady opisujące zachowanie ludzi i zwierząt pokazują jeszcze jedną prawidłowość w rozumowaniu dzieci, otóż „radość" kojarzona jest z ruchem, energią.

Uczucie „radości" postrzegane jest w kategoriach rodziny, więzi[17], np.: *jak jest cała rodzina i każdy ma uśmiechniętą buzię; jak ktoś biegnie do kogoś i rzuca się na szyję; tatuś ma dla nie dużo czasu i razem się bawimy.*

[16] Wypowiedź ta jest również potwierdzeniem tego, że jasne kolory kojarzone są z radością.

[17] Kategoria „więzi" w opisie „radości" pojawiła się również badaniach M. Wiśniewskiej-Kin (2009, 159).

„Radość" jest emocją „zapisaną" na twarzy[18], na której najbardziej wyraziste są oczy, postrzegane przez dzieci jako „pojemnik na uczucia", np. *moja mama uśmiecha się oczami; radość jest niewidzialna, ale zawsze można ją poznać po oczach; można płakać z radości, ale oczy wtedy są szczęśliwe; oczy pełne szczęśliwych łez.*

Sześcioletnie dzieci już wiedzą, że człowiek przeżywający „radość" może ją okazywać na różne, czasami przeciwstawne sposoby, np.: *dziecko skacze z radości; z radości dostajemy skrzydeł* i *można płakać z radości; kaskada radosnych łez* (hiperbola).

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że materiał leksykalny opisujący „radość" zawiera rozbudowaną kategorię zdrobnień, np.:

a) nazwy deminutywne, np. *dzióbek, piesek, kotek* (formant -ek); *żarcik, samochodzik* (-ik); *minka, rybka, myszka, czekoladka* (-ka);
b) nazwy hipokorystyczne, np. *tatuś, mamusia, babcia, córeczka* (rzeczowniki oznaczające nazwy własne)*;* deminutiwa w funkcji wyrazów spieszczających, np.*, listeczek* (-eczek)*, kwiatuszek* (-uszek), *słoneczko* (-eczko);
c) wyrazy dziecięce, np. *bobaski, fikołek;*
d) nazwy istot małych, np. *pisklak* (-ak), *kaczątko* (-ątko).

Formant słowotwórczy w zdrobnieniach obok znaczenia małości jest także nosicielem zabarwienia ekspresywnego, wyraża bowiem subiektywne, emocjonalne (dodatnie) ustosunkowanie osoby mówiącej, w naszym przypadku dzieci, do nazywanego przedmiotu, a już z całą pewnością jest to właściwość formantów w używanych spieszczeniach. W zgromadzonym materiale dostrzeżemy także: przymiotnik ekspresywny utworzony w drodze sufiksacji, za pomocą sufiksu -utk(i), np. *słodziutki (dzidziuś)* oraz przymiotnik w stopniu najwyższym, np. *najwspanialsza (przygoda).*

Dominującymi objawami „smutku" są łzy i płacz. Spostrzeżenia te obrazują następujące wypowiedzi: *w oczach, bo oczy płaczą; z oczu lecą łzy; można dotknąć własnej łezki; widzę dziecko, które płacze i wtedy wiem, że jest smutne.*

Interesujące wydaje się skojarzenie wierzby płaczącej/żałobnej ze „smutkiem", które pojawiło się w jednej z wypowiedzi – *taka wierzba, to smuci się przez cały czas, ma przecież takie pochylone listeczki*. To niezwykle interesujące spostrzeżenie jest konsekwencją myślenia metaforycznego o charakterze orien-

[18] Najistotniejszą rolę w ekspresji poszczególnych emocji spełnia twarz. „W pierwszym zetknięciu z drugim człowiekiem najważniejsza jest twarz. […] pozwala zidentyfikować nie tylko osobę, lecz też jej reakcje emocjonalne. Twarz jest najważniejszą częścią «społecznego zwierciadła». […] Twarz nie kłamie, łatwiej jest pokierować reakcjami ruchowymi innego typu, ruchami rąk, całego ciała itp. reakcjami werbalnymi, niż mimiką twarzy" (Kępiński 1977, 10). Emocje („prawdziwie przeżywane") znajdują swoje odzwierciedlenie na ludzkich twarzach, ponieważ pewne mięśnie „uwalniają się" mimowolnie – bez intencji ich napinania i rozluźniania.

tacyjnym[19]. Metafory orientacyjne wykorzystują nasze codzienne doświadczenie i wiedzę potoczną. Przykład ten dowodzi, że już sześcioletnie dzieci, posługując się pojęciami, wykorzystują tzw. myślenie przestrzenne (Lakoff, Johnson 1988, 40). „Ponieważ człowiek nie może żyć poza przestrzenią i czasem, poznawaną rzeczywistość nie tylko sytuuje w przestrzeni i w czasie, ale wartościuje za pomocą elementarnych opozycji semantycznych" (Wiśniewska-Kin 2009, 34). A zatem to, co na górze, jest spójne z radością, szczęściem i dobrem, dół kojarzony jest ze smutkiem, dlatego wierzba jest cały czas smutna, bo *ma przecież takie pochylone listeczki*. Poszukując podobieństw, jakie mogłyby łączyć „smutek" z innymi zjawiskami, dzieci sięgają do swojej wiedzy na temat przyrody, jej ciągłych przeobrażeń. Jedne pory roku są bardziej smutne niż inne, np.: *Smutek to jest smutna pogoda, taka jak jest jesienią, kiedy leje i leje; kiedy pada deszcz; kiedy topnieje śnieg i bałwanek jest smutny, bo się stopi; smutek jest w spadających liściach i kwiatach, które więdną.* W badaniach Wiśniewskiej-Kin nad poznawczą naturą metafor dziecięcych (ibidem), odnalazłam następujące spostrzeżenie odnośnie do wypowiedzi dzieci na temat uczucia „smutku". „W rozumieniu uczniów płacz jest charakterystycznym objawem smutku człowieka, ale nie tylko, «płacze» także przyroda" (162).

W wypowiedziach odnoszących się do odczuć takich obiektów jak słońce, mamy z kolei do czynienia ze swoistym myśleniem opartym na kategoryzacji barw i ich wartościowaniu. Ciepłe kolory są kojarzone z emocjami pozytywnymi, zatem *słońce nie może być smutne, jest błyszczące i zawsze rozpromienione;* ponadto jest ono *ładne*/ *potrzebne*/ *uśmiechnięte*, a te cechy łączą się z wartościami i uczuciami dodatnimi. Dzieci dostrzegają analogie pomiędzy typami barw a uczuciem „smutku", barwy ciemne i szare łączą właśnie z tą emocją, np.: [„smutek" podobny jest] *do czarnego nieba, takiego pochmurnego i zachmurzonego, przed burzą; do takiego szarego świata; do świata bez radosnych ludzi, do smutnego świata.*

„Smutek" „umiejscowiony" jest na twarzy, świadczą o tym przekonaniu następujące wypowiedzi: *na smutnej twarzy; można wtedy dotknąć łezki płynącej po buzi; jak będę smutny i popatrzę w lustro, to zobaczę mój smutek; buzia jest tak skierowana w dół; ktoś ma wówczas uśmiech przewrócony na drugą stronę, opuszczona głowa.* Ostanie wyrażenia wskazują na kolejną prawidłowość – zgodnie z metaforyczną przestrzenią „smutek" kojarzony jest z kategorią DOŁU. Na twarzy najbardziej „czytelne emocjonalnie" wydają się oczy, np.: *bo oczy płaczą; kiedy się smucimy łatwo rozpoznać smutne oczy; kiedy z oczu lecą łezki; łzy w oczach; łzy smutku; smutek w oczach.*

[19] W literaturze wymienia się następujące opozycje i przypisane im wartości: góra, blisko, prawa strona, swój, wewnętrzny – wartościowane dodatnio; dół, daleko, lewa strona, obcy, zewnętrzny – ujemnie. Por. opracowanie R. Piętkowej (1991, 187–197).

Dzieci rozumieją istotę „smutku", podkreślając jego niematerialność, np.: *smutek jest niewidzialny, jest jak powietrze; to taki duch,* ponadto „smutek" jest zjawiskiem nieożywionym, np.: *nigdy nie widziałem chodzącego smutku.*

Sześciolatki są wnikliwymi obserwatorami rzeczywistości, z łatwością odczytują uczucia innych osób, zwłaszcza tych najbliższych, jak mama. Efektem tych spostrzeżeń jest następująca wypowiedź, np.: *Smutek to jest czasami moja mama, bo mama ma takie dni, kiedy jest smutna.*

WNIOSKI

Wykorzystane w tekście przykładowe określenia sześcioletnich dzieci są dowodem ich myślenia metaforycznego, obecności metafor w ich języku. Przytoczne wypowiedzi pojawiały się podczas rozmów na temat rozumienia pojęć emocjonalnych (zebranych metodą indywidulanego wywiadu klinicznego typu piagetowskiego), zatem nie były efektem przemyślanego i zaplanowanego eksperymentu, mającego na celu zbadanie umiejętności dzieci w zakresie tworzenia i rozumienia metafor. Ich obecność świadczy o naturalnej potrzebie wyrażania swoich myśli właśnie za pomocą metafory.

Dlaczego dzieci w wieku przedszkolnym sięgają po metafory? To pytanie pojawia się bardzo często na kartach opracowań poznawczej psychologii rozwojowej[20]. Nieco rzadziej w literaturze logopedycznej[21]. A przecież logopeda zajmuje się nie tylko korygowaniem wad wymowy, ale także budowaniem i rozbudowywaniem systemu językowego dziecka. W takich przypadkach odpowiednio dobrana metafora może posłużyć rozwijaniu sprawności semantycznej, leksykalnej i gramatycznej (w zakresie świadomości słowotwórczej i zdolności wnioskowania przez analogię) (Maciejewska 2015). W trakcie diagnozowania sprawności semantycznej logopeda winien mieć na uwadze to, że proces definiowania jest zupełnie odmiennym procesem niż tworzenie pojęć. Dziecko, albo osoba dorosła, może mieć dobrze ukształtowane pojęcie, które jako element wiedzy pozwala na jego stosowanie w różnorodnych sytuacjach i trafną identyfikację desygnatów, przy jednoczesnych kłopotach z podaniem jego definicji.

---

[20] Pisałam na ten temat w paragrafie *Metafory, reprezentacja poznawcza i system pojęciowy*.

[21] Oczywiście ogromną wagę mają opracowania odnoszące się do rozwoju mowy dziecka, w których badacze odwołują się do neologizmów dziecięcych powstałych w wyniku działania analogii, np.: P. Smoczyński (1955), M. Chmura-Klekotowa (1971), L. Kaczmarek (1977), M. Kielar-Turska (1989), J. Porayski-Pomsta (1994), H. Borowiec (1999). Na szczególną uwagę, na gruncie logopedycznym i lingwistycznym, zasługują prace E. Muzyki-Furtak (2010) – odnośnie do konstrukcji słowotwórczych w świadomości dzieci niesłyszących oraz A. Maciejewskiej (2015), której celem było sprawdzenie umiejętności wykorzystywania analogii do tworzenia wyrazów pochodnych w takich grupach badawczych, jak: uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, studenci (w tym również z uszkodzonym słuchem).

Trafne posługiwanie się metaforą przez dzieci pokazuje, że potrafią one wskazywać cechy percepcyjne obiektów i zjawisk poprzez dostrzeżenie podobieństwa między nimi a stanami emocjonalnymi. Uchwycenie podobieństw pomiędzy jej dziedzinami wskazuje na „wysoką aktywność interpretacyjną" badanych (por. Wiśniewska-Kin 2009, 143). Sześcioletnie dzieci zwracają uwagę na: cechy percepcyjne (barwę), termiczne (odczucie ciepła/zimna), ruch (w górę/na dół); przywołują odczucia estetyczne (ładne/brzydkie). Wydaje się, że metafora ułatwia zdefiniować „niedefiniowalne" słowa. W ten sposób użyte przez dzieci metafory mogą stać się wyznacznikiem ich sprawności semantycznej i leksykalnej w wymiarze językowym, bowiem „zasób leksykalny jednostki jest indeksem jego wiedzy o świecie" (Grabias 2016, 175) oraz procesów umysłowych (np.: spostrzegania, myślenia, pamięci) w wymiarze poznawczym. W programowaniu terapii logopedycznej nie powinno zabraknąć ćwiczeń opartych na tzw. myśleniu twórczym[22] oraz języku figuratywnym[23]. Logopeda pracujący z dziećmi powinien mieć świadomość, że w dziecięcych wypowiedziach ścierają się dwie tendencje rozwojowe: „do oryginalności asocjacji językowych (w metaforach czy antropomorfizujących konceptualizacjach) i schematycznego naśladownictwa języka dorosłych" (Niesporek-Szamburska 2004, 8). Z punktu widzenia diagnozowania logopedycznego i programowania terapii logopedzi pracujący z dziećmi wini dążyć do podtrzymywania dyspozycji dzieci do rozumienia metaforycznego i tworzenia metafor w zgodzie z ich zdolnościami poznawczymi.

Jak zatem dobrze zaprojektować ćwiczenia językowe/logopedyczne, aby wyzwalały myślenie metaforyczne dzieci? Wydaje się, że ćwiczenia umiejętności metaforycznych winny się koncentrować na rozpoznawaniu mechanizmów metafory obejmujących trzy aspekty: tłumaczenie jednej dziedziny przez drugą, znajdywanie podobieństw między dziedziną docelową metafory a źródłową (znaną), wreszcie dostrzeganie różnic między dziedzinami (por. Wiśniewska-Kin 2009). Metafory tworzą podobieństwa, dzięki temu ułatwiają zrozumieć zjawiska, które trudno skonceptualizować bezpośrednio. (Czarnocka, Mazurek 2012, 8). Myślenie metaforyczne jest myśleniem kreatywnym. Kreatywność zakłada z kolei wielość interpretacji, jednak poprzez odpowiednio zaprojektowane ćwiczenia oparte na: symbolice barw, znaczeniu wyrażonym kształtem, przypadkowych spotkaniach słów (por. Wiśniewska-Kin 2009), logopeda może orzec o możliwościach językowych i poznawczych dziecka. Wskazane wydaje się sięgnięcie do metafor wizualnych wyrażonych na obrazku (por. badania Białeckiej-Pikul (2002),

[22] Myślenie twórcze wynika z właściwości umysłu człowieka. Efektem takiego myślenia jest powstanie trafnego oryginalnego dzieła, w którym ujawniają się uzdolnienia i wyobraźnia twórcy (por. B. Niepsorek-Szamburska 2004, 8).

[23] Badacze języka wyróżniają kilka form języka figuratywnego, obok metafor odnajdziemy tam frazeologizmy, przysłowia, idiomy, podobieństwa, przenośnie itp. (por. Kuszak 2012, 321–339; Wiejak 2011; Sala-Suszyńska 2017, 147–154).

w których współdziałają obraz i słowo. Metafory nie tylko ułatwiają poznanie rzeczywistości, ale wzbogacają to poznanie, bowiem dzieci patrzą na świat z ciekawością, odkrywczo i oryginalnie.

Zdaniem badaczki dziecięcej metafory D. Kubickiej „historia nauki dowodzi, że poprawnie skonstruowane i stosownie użyte metafory umożliwiają […] dostęp do obszarów rzeczywistości, których nie można ogarnąć zmysłowo, są też potężnym narzędziem poznania. To właśnie metaforyczne ujęcie niektórych zjawisk pozwoliło rozwikłać i objąć umysłem wiele tajemnic natury i życia społecznego, np. budowę atomu (metafora systemu słonecznego), strukturę cząsteczki DNA (metafora spirali), strukturę ludzkiego umysłu (metafora maszyny cyfrowej), strukturę społeczeństwa (metafora żywego organizmu ludzkiego) i wiele wiele innych" (1997, 50).

BIBLIOGRAFIA

Adamska-Staroń M., 2016, *Metaforyczne ujmowanie idei pedagogicznych jako dobra praktyka edukacyjna*, „Journal of Modern Science" 4 (37), s. 63–92.

Arystoteles, 1988, *Retoryka, Poetyka,* Warszawa.

Barker P., 1997, *Metafory w psychoterapii*, Gdańsk.

Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków.

Błeszyński J., Kaczorowska-Bray K., red., 2012, *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoretyczne determinanty problemu*, Gdańsk.

Burzyński R., 2012, *Metafory jako narzędzie poznania polityki i odziaływania politycznego* https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/359/rozprawa%20R.%20Burzy%C5%84ski.pdf?sequence=1 (dostęp 20. 09. 2018)

Boniecka B., 2001, *Definicje i eksplikacje dziecięce,* [w:] *Zaburzenia mowy, Mowa – Teoria – Praktyka*, red. S. Grabias, Lublin, s. 159–174.

Bruner J., 1978, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa.

Chlewiński Z., 1999, *Umysł, dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*, Warszawa.

Chmura-Klekotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci,* „Prace Filologiczne" 21, s. 99–235.

Czarnocka M., Mazurek M., 2012, *Metafory w nauce*, „Zagadnienia Naukoznawcze" 1(191), s. 1–22.

Dobosz A., 2009, *Maksa Blacka a Jerzego Kmity koncepcja metafory,* „Filo-Sofia" nr 1(8), s. 225–237.

Dryll E., 2009, *Rozumienie metafor z nazwą zwierzęcia a nośniku – perspektywa rozwojowa,* „Psychologia Rozwojowa", t. 14, nr 2, s. 95–109.

Dryll E. 2014, *Rozumienie metafor charakteryzujących ludzi – perspektywa rozwojowa* https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/1225/Ewa%20Dryll_Rozumienie%20metafor%20charakteryzuj%C4%85cych%20ludzi%20%E2%80%93%20perspektywa%20rozwojowa.pdf?sequence=1.

Fortuna P., Urban M., (2014), *Metafory i analogie w szkoleniach*, Sopot.

Haman M., 1993, *Badania nad analogią we współczesnej psychologii procesów poznawczych,* [w:] *Psychologia i semantyka: pojęcia i zagadnienia,* red. I. Kurcz, Warszawa, s. 190–208.

Hohol M., 2007, *Myślenie metaforami, czyli dlaczego „głowa do góry”* https://www.granicenauki.pl/myslenie-metaforami-czyli-dlaczego-glowa-do gory-26056 (dostęp 29.12.2017).

Hrycyna E., 2018, *Zagadka jako gatunek mowy w terapii logopedycznej,* „Prace Językoznawcze” XX/1, s. 57–70.

Gardner H., Kircher M., Winner E., Perkins D., 1975, *Children's Metaphoric Prodution and Preferences,* „Journal of Child Language” 2, 125–141.

Grabias S., 2016, *Język w diagnozowaniu logopedycznym*. [w:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy Profesor Kazimiery Krakowiak*, red. E. Domagała-Zyś, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 173–184.

Kaczmarek L., 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.

Kant I., 1986, *Krytyka czystego rozumu*, Warszawa.

Kępiński A., 1977, *Twarz i ręka,* „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 2, s. 9–34.

Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst,* Kraków.

Kotowska M., 2015, *Metafora w dyskursie edukacyjnym,* „Przegląd Pedagogiczny” 1, s. 335–344.

Kubicka D., 1989, *Aktywność metaforyzacyjna u dzieci w wieku 10–14 lat w procesie opanowywania metaforycznych znaczeń przymiotników sensorycznych,* „Psychologia Wychowawcza” 1.

Kubicka D., 1994, *Poznawcze i praktyczne aspekty badań nad myśleniem metaforycznym,* „Studia Psychologiczne” XXXII (2), s. 7–20.

Kubicka D., 1997, *Małżeństwo kapusty i króla, czyli o psychologicznej naturze metafor*, „Nowa Polszczyzna” nr 2.

Kuszak K., 2012, *Związki frazeologiczne w edukacji językowej dziecka – zarys problematyki*, „Studia Edukacyjne” 22, s. 321–339.

Lakoff G., Johnson M., 1988, oryg. 1980, *Metafory w naszym życiu*, przekł. T. Krzeszowski, Warszawa.

Lakoff G., Turner M., 1989, *More then Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago–London.

Lakoff G., 2011, *Nie myśl o słoniu. Jak język kształtuje politykę,* Warszawa.

Lewis C.S., 1947, *Miracles*, London.

Limont W., 1997, *Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego,* „Nowa Polszczyzna” 3, s. 43–47.

Maciejewska A., 2005, *Rozumienie treści zagadek przez osoby z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*, red. J. Porayski-Pomsta. „Studia Pragmalingwistyczne”, t. 4, s. 290–305.

Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce.

Mirecka U.,2004, *Metafory jako jedna z form odziaływania nie wprost w hipnoterapii,* „Logopedia” 33, s. 55–71.

Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci,* Katowice.

Ożdżyński J., 2006. *Porównania i metafory w dyskursie szkolnym*. [w:] *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis,* t. 31. *Studia Logopaedica I*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków, s. 183–210.

Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.

Piętkowa R., 1991, *O aksjologizacji przestrzeni w języku i poezji*, [w:] *Język a kultura. Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne,* t. 2, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, s. 187–197.

Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym: studium psycholingwistyczne*, Warszawa.

Ricoeur P., 1984, *Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażenie i odczuwanie*, „Pamiętnik Literacki” LXXV (2), s. 267–280.

Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja,* Warszawa.
Rzepa T., Frydrychowicz S., 1988, *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*, Warszawa.
Sala-Suszyńska J., 2017, *Język figuratywny w przestrzeni edukacyjnej*, „Społeczeństwo i Edukacja" 25 (2), s. 147–154.
Shugar G.W., Smoczyńska M., (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka: wybór prac*, Warszawa.
Shugar G.W., Bokus B., 1988, *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zdaniowej*, Wrocław.
Silva P. 1997, *Health and Development in the Early Years*, [w:] *From Child to Adult. The Duendial Multidiscyplinary Health and Development Study,* red. P. Silva, W. Stanton, Auckland, s. 24– 58.
Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego,* Wrocław.
Wiejak K., 2011, *Poznawcze aspekty interpretacji przysłów.* Lublin.
Winner E., 1979, *New Names of Old Things: The Emergence of Metaphoric Language,* „Journal of Child Language" 6, s. 469- 491.
Wiśniewska-Kin M., 2009, *„Miłość jest jak wiatrak" – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Łódź.
Wygotski L., 1989, *Myślenie i mowa ,* tłum. E.J. Fleszerowie, Warszawa.
Zawisławska M., 2008, *Zbuntowana komórka – metafory w języku biologii,* [w:] *Studia Litteraria Polono-Slavica*, t. 8, *Metafory w dyskursie edukacyjnym – w mówieniu publicznym i w mowie potocznej,* red. J. Sujecka, Warszawa.
Zawisławska M., https://zawislawska.com/category/metafora/ (dostęp 24. 09 2018).
Ziomek J., 1984, *Metafora a metonimia. Refutacje i propozycje,* „Pamiętnik Literacki" LXXV, 75/1, s. 181–209.