

URSZULA JĘCZEŃ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

***Strach jest koło ucha, czyli umiejscowienie emocji
w ciele człowieka
w wypowiedziach sześciolletnich dzieci***

***Fear is near the ear or on the locus of emotions in the human
body – based on the utterances of six-year-old children***

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono wypowiedzi 6-letnich dzieci na temat umiejscowienia wybranych emocji w ciele człowieka z punktu widzenia metodologii kognitywnej.

Zebrany materiał językowy dowodzi, że dzieci w tym wieku, są nie tylko sprawnymi użytkownikami języka i budują swoje wypowiedzi zgodnie „z konwencjonalnym użyciem słowa”. Pokazuje także niepowtarzalną ekspresję słowną i emocjonalny stosunek do wygłaszanych tekstów.

Słowa kluczowe: dzieci, emocje, kognitywizm, rozmowa kierowana, „pojemnik” na uczucia, metafora.

SUMMARY

The paper presents the ideas of six-year-old children concerning the location of selected emotions in the human body from the standpoint of cognitive methodology.

The collected material shows that children at this age are not only efficient language users and they build their utterances in accordance with the “conventional usage of words”. It also shows their unique verbal expression and emotional attitude to their spoken texts.

Key words: children, emotions, cognitivism, guided conversation, ‘container’ for emotions, metaphors.

WPROWADZENIE

W procesie nabywania języka dzieci przyjmują „olbrzymi skarbiec doświadczeń i przeżyć, który dany naród zebrał w swoim języku, w ciągu tysiącleci” (Tschirch 1954, 68, za: Niesporek-Szamburska 2004, 7). Tworzone przez nie konstrukcje językowe cechuje oryginalność i swoboda wypowiedzi. Poznawanie świata zachodzi w sposób niezwykle aktywny, co przejawia się nie tylko w dziecięcym zachowaniu, ale także w języku. „Język – interpretator świata i narzędzie jego poznania – pomaga dziecku oswoić go i uporządkować, ujmując w słowa efekty dziecięcego doświadczenia. Dlatego ważne jest, by wiedzieć, jak za pomocą słów dziecko opisuje rzeczywistość, wyrażając swą wiedzę o świecie” (Borowiec 2014, 12). Dziecięce wypowiedzi i teksty są wyrazem ich autentycznej ekspresji i twórczej postawy wobec otaczającej rzeczywistości. Teksty te „zdradzają” ich wiedzę i doświadczenie o tym fragmencie rzeczywistości, o którym mówią, a cechuje je oryginalność i swoboda wypowiedzi. Wraz z wiekiem, w wyniku edukacji szkolnej, a także pod wpływem języka dorosłych „naiwny” sposób kategoryzowania rzeczywistości wygasa. Warto zatem przyjrzeć się tekstom wygłoszonym przez dzieci, zanim to nastąpi.

W językoznawstwie polskim – pracach powstałych na gruncie teorii kognitywnej – pojęcie *językowy obraz świata* (JOS) jest przedmiotem rozważań wielu autorów¹. Według J. Bartmińskiego JOS to „zawarta w języku interpretacja rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach (np. przysłów), bądź też przez te formy i teksty języka implikowane” (Bartmiński 1999, 104). W takim rozumieniu człowiek orzeka „o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego” (Bartmiński. Tokarski, 1986, 7) nie z „lotu ptaka”, lecz z określonego, podmiotowego punktu widzenia (Maćkiewicz 1999, 12), gdyż „obraz świata utrwalony w języku to [...] zawsze obraz świata widzianego, porządkowanego i hierarchizowanego przez człowieka” (źródło: Tokarski 1991, 136). Zdaniem J. Anusiewicza (1995, 113) – dla lingwistyki kulturowej *językowy obraz świata* „to określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości (zarówno pozajęzykowej, jak i językowej), istniejący w semantycznych, gramatycznych, syntaktycznych i pragmatycznych ka-

¹ Rozważania te zostały przedstawione w tomach *Język a kultura* oraz w opracowaniach pt: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1990; *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995; *Kreowanie świata w tekstach*, red. A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin 1995; *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin 1996. JOS jest kategorią związaną z kognitywizmem od bardzo dawna (choćby: Kartezjusz, M. Luter, J. G. Herder); ale podstawowe zasady sformułował W. von Humboldt, którego poglądy rozwijali inni niemieccy badacze, tacy jak: L. Weisgerber i H. Gipper. Niezależnie od badań niemieckich B. L. Whorf opracował zasady relatywizmu językowego zbliżone do poglądów europejskich.

tegoriach danego języka naturalnego, innymi słowy jest to określony sposób odwzorowania świata danego w pojęciowym rozczłonkowaniu, zawartym w języku ujmującym ten świat. Jak stwierdza J. Maćkiewicz „w takim sensie język nie jest zwierciadłem świata, lecz zwierciadłem ludzkiego umysłu” (136).

Problematyka niniejszego artykułu odnosi się do fragmentu *językowego obrazu świata* obejmującego emocje podstawowe i pochodne².

Warto tu nadmienić, że w początkowym okresie rozwoju nauk kognitywnych emocje nie pojawiały się w nurcie rozważań przewidzianych dla „nauk o umyśle”, ponieważ tradycyjnie traktowano je jako subiektywne stany świadomości. Po przyjęciu założenia, że stany emocjonalne możemy traktować jako krańcowy rezultat przebiegającego poza świadomością przetwarzania informacji – emocje zaczęły mieścić się w kognitywnym nurcie badań, bowiem „[...] umysł bez emocji trudno nazwać umysłem. Jest on duszą z lodu” (LeDoux 2000, 25–47, cyt. 28).

CEL BADAŃ

Celem badań jest prześledzenie językowego obrazu doświadczeń sześciolletnich dzieci związanych z odczuwaniem emocji i ich „lokalizacją” w wybranych częściach ludzkiego ciała. Na podstawie analizy materiału językowego spróbuję odpowiedzieć na pytanie, czy dzieci odczuwają podobnie jak dorośli, a zatem wiążą emocje/uczucia głównie z sercem, na co wskazuje analiza frazeologizmów przeprowadzona przez A. Pajdzińską (1999) oraz z twarzą, na co z kolei wskazują badania psychologiczne (por. np. Reykowski 1974). Zakładam, że wypowiedzi badanych pozwolą mi na odniesienie się również do następującego stwierdzenia B. Niesporek-Szamburskiej: „w wypowiedziach sześciolletnich dzieci ścierają się dwie tendencje: do oryginalności asocjacji językowych [...] i schematycznego naśladownictwa języka dorosłych” (2004, 8).

² Złożoność problematyki zjawisk emocjonalnych obrazuje zdanie zaczerpnięte z pracy B. Fehr i J. Russell (1984), które brzmi: „Każdy wie, czym jest emocja, dopóki nie poprosić go o definicję” (s. 446). Badacz zajmujący się istotą emocji nie może pozostawać w kręgu jednej dyscypliny naukowej, gdyż analizy i uogólnienia czynione w ten sposób będą zawsze fragmentaryczne. W opracowaniach psychologicznych i językoznawczych funkcjonują takie terminy jak: emocje, uczucia, stany emocjonalne, nastroje, które czasami używane są zamiennie, co budzi z kolei kontrowersje u innych badaczy. Dyskusja dotycząca istoty emocji jest „wielowątkowa”. W moim rozumieniu każdą **emocję** tworzą: pobudzenie (działanie bodźca), ekspresja (mimika, gesty, postawa ciała, cechy prozodyczne) oraz wyrażone językowo doznanie. Emocja jest aktywnością bardziej pierwotną, związaną z wyposażeniem biologicznym człowieka i przebiega w sposób zautomatyzowany. **Uczucie** jest przeżyciem i doświadczeniem jednostkowym, można by rzec, stanowi ono „subiektywny składnik emocji” i sprowadza się do świadomego zdawania sobie sprawy z przeżywanego aktualnie stanu. (por. T. Maruszewski *Przedmowa do wydania polskiego* książki K. Oatley, J. M. Jenkins *Zrozumieć emocje* 2003)

EKSPRESJA EMOCJI. EMOCJE PODSTAWOWE I POCHODNE

P. Ekman (1972), S. Tompkins (1984), C. Izard (1971), kontynuując tradycję K. Darwina (1988, oryg. 1872), dowodzą istnienia uniwersaliów w zakresie ekspresji emocjonalnej, zbioru emocji podstawowych wrodzonych, opierając swoją teorię na sposobach wyrażania tychże poprzez uniwersalne stany mimiczne. „Należy przyjąć, że działają tu najprawdopodobniej wrodzone schematy aktywności nerwowej” (Kępiński 1977, 17). Powyższe rozważania odnajdziemy również w książce P. C. Holingera (2006). Zdaniem autora dziecko przychodzi na świat wyposażone w pewne sygnały emocjonalne. Są one następujące: *zainteresowanie, radość, zaskoczenie, niezadowolienie, wstyd, złość, strach, wstręt, obrzydzenie* i stanowią podstawą tzw. przedwerbalnego języka. Doniesienia te są kontynuacją neurokulturowej hipotezy P. Ekmana dotyczącej istnienia uniwersalnych zmian mimicznych (np. takich jak: marszczenie brwi lub zaciskanie warg), które są wrodzone i wspólne dla mieszkańców różnych części świata. W opisach neuropsychologicznych (Herzyk 2000) emocje są traktowane jako reakcje ciała, które przebiegają w sposób nieuświadomiony i zautomatyzowany i które stanowią odpowiedź na istotne dla przetrwania organizmu bodźce. Podobnie J. LeDoux (2000) twierdził, że „emocje wykształciły się nie jako świadome, zróżnicowane za pomocą języka czy w jakikolwiek inny sposób, uczucia, lecz jako stany mózgu i reakcje ciała. Te stany umysłu i reakcje ciała są fundamentami emocji, a świadome uczucia są ozdobami, czymś w rodzaju lukru na emocjonalnym torcie” (s. 360).

Proponowane przez badaczy, między innymi przez P. Ekmana (1972), S. Tompkinsa (1984) i C. Izarda (1971), listy emocji podstawowych są zróżnicowane, a ich zestaw jest nadal przedmiotem dyskusji. W badaniach własnych wykorzystałam siedem emocji podstawowych, które wyszczególnili C. Izard i C. Z. Malatesta (1987), a mianowicie: *radość, smutek, złość, strach, wstręt, wstyd, ciekawość*, dołączając do nich jeszcze za R. Plutchik (1980) trzy „emocje pochodne”, pojawiające się w wyniku współistnienia emocji podstawowych, tj: *podziw, zdziwienie i tęsknotę*. Łączenie się emocji w emocje wyższego rzędu uważa się na ogół za działanie kognitywne.

Wyszczególnione określenia poszczególnych emocji reprezentują poziom podstawowy w kategoryzowaniu ich nazwy (zgodnie z koncepcją kategoryzacji zaproponowaną przez E. Rosch 1975, 192–233), cechuje je duża wyrazistość, używane są najczęściej na oznaczenie określonego stanu emocjonalnego oraz (co wydaje się najistotniejsze w świetle własnych badań) pojawiają się stosunkowo wcześniej w mowie dzieci. Zamiarem moim było umieszczenie w wybranym zbiorze emocji: a) emocji skierowanych na nadawcę (nosiela stanu): *radość, smutek, wstyd, wstręt, tęsknota, ciekawość, zdziwienie, strach* oraz b) zjawisk loku-

jących się poza nadawcą (tj. na odbiorców, osoby i zjawiska trzecie): *podziw*, *gniew* (zgodnie z typologią przeżyć emocjonalnych zaproponowaną przez S. Grabiasa (1997)).

PRZYJĘTE ZAŁOŻENIA, METODY I MATERIAŁ

W niniejszej pracy przedstawiam rozumienie różnych emocji z dziecięcego punktu widzenia, a przede wszystkim indywidualne, subiektywne odczucia dzieci dotyczące udziału poszczególnych organów ludzkiego ciała w odczuwaniu emocji, umiejscowienia emocji w ciele człowieka, a także poza nim. Wiedza, w jaki sposób dzieci kategoryzują za pomocą języka wybrane emocje jest ważna, gdyż „gdyby nie język, nie byłyby możliwe różnice między strachem, lękiem, przerażeniem i obawą” (LeDoux 2000, 360). Należy też wyjaśnić, że niniejszy artykuł nie dotyczy opisu ekspresji emocji w ogóle, objawów przeżywanych stanów emocjonalnych, odnosi się tylko i wyłącznie do odczuć sześciolletnich dzieci na temat lokalizacji emocji w poszczególnych częściach ciała. Sądzę, że dzięki tym wypowiedziom nakreślony zostanie sposób myślenia dzieci wynikły z ich spontaniczności, „potocznej bazy kognitywnej” (Wiśniewska-Kin 2009, 152) oraz z ich własnych, oryginalnych ujęć. Przeprowadzona analiza zgromadzonego materiału językowego opiera się na metodologii kognitywnej, ponieważ to właśnie kognitywiści wykorzystali w swoich badaniach procedury psychologiczne w celu pokazania, w jaki sposób człowiek myśli oraz jak mechanizmy myślenia wpływają na znaczenie oraz rozumienie wyrażen językowych (por. na ten temat Wiśniewska-Kin, 2007, 15).

Oryginalną metodę do badania dziecięcego myślenia zaproponował J. Piaget (1929) w postaci rozmowy kierowanej. Jego zdaniem w trakcie wypytywania dzieci napotykały pięć typów reakcji:

- „bylejakość”,
- „zmyślenie – fabulacja”,
- „mniemania zasugerowane”,
- „mniemania wywołane”,
- „mniemania samorodne”.

J. Piaget wyraźnie podkreślał, że „sugestia” podczas zadawania pytań „nie jest rzeczą łatwą do uniknięcia” (1929, 19). Wyjściem z sytuacji jest sformułowanie pytań w języku dziecka oraz „wypytywanie pogłębione” (Piaget 1929, 23), bowiem „mniemanie zasugerowane” jest „zasadniczo chwilowe”. „Wystarczy dać kontr Sugestię, nie natychmiast, ale w pewnym odstępie czasu, ażeby je obalić. Wystarczy nawet pozwolić dziecku mówić przez chwilę i zapytać je pośrednio o te same rzeczy; mniemanie zasugerowane jest pasożytem pośród myśli dziecka i umysł dąży do pozbycia się tego ciała obcego” (1929, 23).

Konstruując ramy takiej rozmowy, starałam się unikać zadawania pytań metodą ankietową, gdyż uzyskałabym najprawdopodobniej tzw. mniemania zasugerowane (1929, 14), w których dzieci udzielają odpowiedzi bez uciekania się do samodzielnego myślenia. Zadając pytania, pozwalałam odpowiedzieć dziecku, na wstępie niczego nie tłumaczyć, ani niczego nie korygować, a równocześnie próbowałam szukać, w odpowiedzi dziecka, „czegoś określonego”, o co chciałabym zapytać ponownie bądź poprosić o doprecyzowanie usłyszanej wcześniej odpowiedzi. Podczas prowadzenia rozmów z dziećmi starałam się uzyskać odpowiedzi w postaci „mniemań samorodnych” bądź „mniemań wywołanych”, które wyraźnie wskazują na dyspozycje umysłu istniejące przed pytaniem, chociaż usystematyzowane są dopiero pod wpływem stawianego pytania. Mam pełną świadomość, że w przypadku tego typu rozmów aktywność językowa badanych dzieci zależała od wielu czynników związanych na przykład z dobrym bądź złym samopoczuciem dziecka – wówczas pojawiały się odpowiednio oznaki zainteresowania, refleksji językowej albo przeciwnie – zmęczenia i niechęci. Niektóre z badanych dzieci „szukały” odpowiedzi na zadawane pytania, zastanawiały się, zanim udzieliły konkretnej odpowiedzi, inne chwilami wykazywały zupełny brak uwagi, odpowiadając „byle co i byle jak”. B. Boniecka (2010, 216), pisząc na temat wypowiedzi dziecięcych, stwierdziła, że „dzieci często bywają wypytywane na siłę. Taki dialog jawi się wówczas jako zdawkowa i mechaniczna wymiana słów utrzymywana raczej ze względów grzecznościowych. Pozorny dialog może się jednak błyskawicznie przerodzić i rozwinąć w znaczący, a kontakt między rozmówcami stać się autentyczny i trały”.

Jednym z pytań – w prowadzonych dialogach – pozwalających odtworzyć strukturę kognitywną badanych emocji było pytanie o ich umiejscowienie: *Gdzie jest umiejscowiony „strach” w tobie? Gdzie on jest w tobie? A może obok ciebie?*

Z artykułu A. Pajdzińskiej jednoznacznie wynika, iż „zasób frazeologiczny polszczyzny dostarcza niezbitych dowodów, że w naszej kulturze uczucia wiążą się przede wszystkim z sercem, znacznie rzadziej z duszą, wątrobą czy innymi częściami ciała. Istnieją dziesiątki frazeologizmów, których komponentem jest *serce*, w żadnym z nich nie przypisuje się mu jednak funkcji rzeczywistej. Z językowego punktu widzenia serce nie jest pompą tłoczącą krew, lecz czymś, od czego zależą uczucia. Znajduje to potwierdzenie już w najprostszej konstrukcji – *X ma serce* ‘X jest zdolny do powodowania się uczuciami’ (1999, 91).

Pozyskany materiał pokaże, czy sześciolatnie dzieci postrzegają serce jako „swoisty pojemnik na uczucia” (Pajdzińska 1999, 93), jak to ma miejsce w języku i tradycji, czy też w nieco inny sposób porządkują „doświadczeniowy chaos”, dokonując swoistej kategoryzacji zjawisk emocjonalnych.

Dzieci 6-letnie zainteresowały mnie z kilku powodów. Po pierwsze, jest to okres wyraźnych zmian jakościowych w rozwoju myślenia. Pomimo dominacji doświadczenia zmysłowego w poznawaniu rzeczywistości, myślenie stopniowo

uzależnia się od bezpośrednich spostrzeżeń i przenosi się na płaszczyznę wyobrażeniowo-konkretną (Bieleń 1983), a coraz większy udział w tym procesie odgrywa język (Borowiec 2001, 154). Na uwagę zasługuje fakt, że około 6–7 roku życia zaczynają kształtować się nowe struktury umysłowe, pojawiają się oznaki decentracji (dzieci są zdolne do integracji kilku właściwości, cech postrzeganych sytuacji lub bodźców).

Po drugie, dzieci te nie rozpoczęły jeszcze nauki szkolnej³, wobec tego ich interpretacje rzeczywistości, w tym również tego fragmentu, który odnosi się bezpośrednio do świata emocji, związane jest w dużej mierze z potocznym doświadczeniem językowym dziecka. Co prawda, niektóre z badanych dzieci mają już za sobą 2- lub 3-letni staż przedszkolny, niemniej jednak wydaje mi się, że instytucja wychowawcza, jaką jest przedszkole, nie organizuje – w tak zdecydowanym stopniu jak szkoła – procesu kształcenia językowego. Wobec tego to właśnie rodzinne wzorce językowe wywierają ogromny wpływ na rozwój osobowości dziecka, kształtując jego dostęp do wiedzy o otaczającej rzeczywistości, decydują także o rozwoju „rozwinętego bądź ograniczonego kodu językowego” u dziecka (Bernstein 1980; por. też Zdybel 1999).

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH

Referowane wyniki badań są wycinkiem autorskich badań zasadniczych nad językowym sposobem ujmowania emocji podstawowych i pochodnych przeprowadzonych ogółem w grupie 90 dzieci⁴. W niniejszej pracy prezentuję materiał językowy uzyskany od 30 dzieci (15 dziewczynek i 15 chłopców w wieku 6 lat, które uczęszczały do klasy zerowej w lubelskich przedszkolach). Wszystkie dzieci pochodziły z rodzin pełnych, w wymienionej grupie badawczej nie było dzieci z rodzin patologicznych oraz cechujących się niekorzystną sytuacją materialną.

W opinii psychologów, np. M. Kielar-Turskiej (1989), S. Kowalskiego (1962), oraz socjo- i psycholingwistów, np. Bernsteina (1980), M. Przetacznik-Gierowskiej (1994), S. Grabiasa (1997), czynniki takie jak wiek oraz warunki życia rodziny związane z jej pozycją społeczną mają ogromny wpływ na rozwój językowy dziecka, decydując o tempie i charakterze tego rozwoju.

³ Referowane badania były przeprowadzone kilka lat temu, kiedy sześciolatnie dzieci nie były jeszcze objęte obowiązkiem szkolnym.

⁴ Szczegółowe omówienie badanych dzieci zamieszczono w nieopublikowanej pracy doktorskiej pt. *Językowa projekcja emocji. Na przykładzie wypowiedzi dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej*, Lublin 2005 oraz w innych opracowaniach autorki (Jęczeń 2007, s. 133–171).

OMÓWIENIE WYNIKÓW BADAŃ

Emocje zostaną przedstawione w odniesieniu do klasyfikacji zaproponowanej przez S. Grabiasa (1996), a zatem będą to emocje skierowane na nosiciela stanu, pozytywne – kojarzone z przeżyciami przyjemnymi (*radość, ciekawość, zdziwienie*) oraz negatywne – związane z przeżyciem przykrości (*strach, złość, smutek, wstręt, wstyd, tęsknota*).

Dane zawarte w tabeli 1 jednoznacznie pokazują, że w dziecięcym obrazie świata częścią ciała, która umożliwia poznanie tego, co przeżywa człowiek, jest twarz. Na twarzy uzewnętrzniają się wszystkie badane emocje, szczególnie zaś wyraziste są oczy. Zdaniem sześciolletnich dzieci po oczach najłatwiej rozpoznać stan emocjonalny człowieka.

Zgodnie z doświadczeniami i wiedzą badanych dzieci takie emocje, jak: *ciekawość, zdziwienie* oraz *wstręt* łączymy zwykle z głową i rozumem. Dzieje się tak, ponieważ wymienione stany emocjonalne wymagają od człowieka, zdaniem sześciolatków, myślenia, przypominania sobie pewnych rzeczy, zdarzeń, wymagają tzw. wysiłku poznawczego. Wyniki zawarte w tabeli 1 jednoznacznie wskazują, że *tęsknota* związana jest przede wszystkim z sercem (16 wskazań), natomiast *radość, złość* i *smutek* lokowane są w sercu w porównywalnym stopniu, co w twarzy i w oczach. *Strach* kojarzony jest z twarzą (7 wskazań) i oczami (aż 12 wskazań).

Poniżej zaprezentowano materiał leksykalny odnoszący się do poszczególnych emocji. Wypowiedzi są wiernym zapisem codziennych doświadczeń dzieci, zaś zawarta w nich „naiwna wiedza o świecie” w dużej mierze pokrywa się z wynikami badań psychologicznych oraz językoznawczych.

W przypadku każdej emocji jako pierwsze wyszczególniono te części ciała, które były wskazywane przez dzieci najczęściej, do tych przywoływanych najrzadziej.

Analizując materiał leksykalny odnoszący się do **radości**, dostrzegamy dość dużą zgodność wypowiedzi, bowiem dziewięcioro dzieci wskazało na twarz, ośmioro na oczy, które zgodnie z ich stanem wiedzy i doświadczeniami są związane z przeżywaniem radości. Oto przykłady takich wypowiedzi:

Twarz, np.: *ktoś ma wesołą twarz, uśmiechniętą, wesoła minka, nie da się ukryć radości na twarzy, radość jest w uśmiechu, kleks uśmiechu na twarzy, na twarzy, w wesołej mince, w uśmiechu, na buzi.*

Oczy, np.: *wesołe oczy, moja mama uśmiecha się oczami, kiedy jest wesoła, radość jest niewidzialna, ale można poznać po oczach, można płakać z radości, ale oczy są wtedy szczęśliwe.*

Tabela 1. Zbiorecze zestawienie emocji w odniesieniu do tych części ciała, z którymi są utożsamiane*

Lokalizacja	Emocje										Razem
	pozytywne – skierowane na nosiciela stanu					negatywne – związane z przeżyciem przykrości					
	radość	ciekawość	zdziwienie	strach	złość	smutek	wstręt	wstyd	tęsknota		
Twarz	9	6	5	7	11	12	9	7	4	70	
Oczy	8	10	5	12	4	5		5	6	55	
Głowa/mysli	2	8	10	3	3	2	6	1	3	38	
Serce	8	2		5	7	9	2	4	16	53	
Dusza/sumienie	1					2		7	1	11	
Głos	1	4	3				2	3		13	
Żołądek	1			3						4	
Uszy				1	2					3	
Nerwy					3					3	
Inne				2						2	
Nie wiem			7				10	3		20	

* W tabeli nie zamieszczono emocji pochodnej określanej jako *podziw*, gdyż wypowiedzi dzieci na jej temat były bardzo ograniczone. W przypadku *strachu* liczba odpowiedzi jest większa niż liczba badanych, ponieważ niektóre dzieci udzielały więcej niż jednej odpowiedzi.

Także ośmioro dzieci wskazało na serce, które w ich odczuciu jest „pojemnikiem na uczucia”. Były to wypowiedzi w rodzaju:

po prosu w serduszkę; w sercu, bo w sercu są dobre wiadomości i wspomnienia chowane; radość jest w moim sercu, radości nie można zobaczyć, ona ma swoje własne boisko, takie miejsce w sercu, w którym przebywa itp.

Głowa, np.: *w głowie, bo w głowie są myśli i myśli się właśnie o czymś radosnym; można mieć wesołe sny, które przychodzą do nas z głowy, można sobie wyobrazić, w głowie tworzy coś wesołego.*

Natomiast pojedyncze dzieci wskazały na inne części ciała (głowę, żołądek, duszę).

Żołądek, np.: *u mnie w żołądku, bo jak jestem szczęśliwy, to nie jestem głodny.*

Dusza, np.: *w prawdziwej duszy mojej.*

Ciekawość

W przypadku ciekawości dziesięcioro dzieci wskazało na oczy, np.: *duuuże oczy, wtedy się wpatrujemy, w oczach patrzymy na to coś, co nas ciekawi.*

Głowa była również często wskazywanym miejscem, z którym dzieci wiązały ciekawość (8 typowań), np.: *myśl się pojawia w mojej głowie, co to może być i jestem wtedy ciekawy, coś takiego w mojej głowie, myślenie i zastanawianie się, podobnie jak:*

Twarz (6 wskazań), np.: *na twarzy, mamy zaciekawioną minę, otwartą buzię taką.*

Głos, np.: *w głosie, ktoś ma głos zaciekawiony, ciekawy głos.*

Serce, np.: *w serduszkę, w sercu?*

Ciekawość jest emocją, z którą dzieci „miały nieco kłopotu”, gdyż kojarzyły przeżywany stan emocjonalny zarówno z oczami (10 wypowiedzi), jak i z głową (8 wypowiedzi). Ich zdaniem jest to emocja, która „zajmuje umysły” i dorosłych, i dzieci, bowiem myślimy o rzeczach, które wzbudzają naszą ciekawość i chcemy je zobaczyć. Zdaniem sześciolatek również zwierzęta, ptaki przeżywają ciekawość, np.: *mogą być ciekawe, kiedy wypatrują drogi do ciepłych krajów; zajączek, to jest ciekawy i myśli, czy schowa się za tym krzaczkiem.* W zebranych materiale odnajdziemy też przykłady niezwykle ciekawych wypowiedzi dzieci wskazujące na ich przemyślenia odnoszące się do świata roślin, a mianowicie, np.: *tak, żeby kwiatki coś mówiły, były ciekawe, to...to się dzieje tylko w bajkach...one tam gadają i sobie chodzą i patrzą, ale to tylko w bajkach, bo ...ja nigdy nie słyszałem żeby one rozmawiały...tuuu? Na naszym oknieee? W swojej wypowiedzi chłopiec potrafi odróżnić świat fikcji (świat baśni i wyobraźni) od świata realnego. Mniemania innych badanych dzieci, które odnosiły się do świata przyrody i obiektów nieożywionych, wynikają z antropomorficznej postawy przypisują-*

cej umiejętność doświadczania ciekawości nie tylko ludziom, np.: *Słońce jest ciekawe, co robią ludzie po drugiej stronie kuli ziemskiej; Księżyc jest ciekawy czy spotka gwiazdkę, czy meteoryt.*

Zdziwienie

Aż dziesięcioro badanych wskazało na głowę/myśli/rozum, gdzie „umiejscowione” jest zdziwienie, np.: *w głowie, bo myślimy o tym, co nas zadziwia, ja myślę... i się czemuś dziwię.*

Oczy, np.: *zdziwienie jest w oczach, patrzymy na coś lub na kogoś się dziwimy.*

Twarz, np.: *na buzi, łatwo poznać zdziwionego człowieka po jego wyrazie twarzy, taka minka zdziwiona.*

Nie wiem, np.: *opiszę jak będę dorosły, nie będę zmyślał, nie wiem tego.*

Odpowiedzi odnoszące się do zdziwienia możemy podzielić na trzy grupy. Jedna grupa dzieci utożsamiała tę emocję z twarzą i oczami, druga z głową, natomiast siedmioro dzieci udzieliło odpowiedzi typu *nie wiem; odpowiem, jak będę duży*. Wydaje się, że odpowiedzi dzieci są zgodne z wiedzą osób dorosłych, język dostarcza nam dowodów na to, że w naszej kulturze doświadczanie zdziwienia wiąże się z lokowaniem tej emocji w konkretnej części ciała. W języku istnieją frazeologizmy, które potwierdzają obserwacje części badanych na temat tego, że zdziwienie wywołuje pewną reakcję fizjologiczną związaną z wyrazem twarzy np.: *X otworzył szeroko usta ze zdziwienia.*

W przypadku **strachu** dwanaścioro dzieci wskazało na oczy, które „zdradzają” to, że czegoś/kogoś się boimy, np.: *bo czasami widzimy... tak jakby... jakieś strachy; pod powiekami tam chowa się ten nasz strach, widzę strach przed oczami, oczy są duże, bardzo duże, takie nieruchome jakby, siedmioro na twarz, np.: cała buzia nieruchoma i aż gęsia skórka jest na twarzy i całym ciele.*

Głowa: *bo głowa myśli i przypomina różne rzeczy; w mózgu koduje się te jakieś strachy, myślę o potworach, strach jest wymyślony w umyśle.*

Serce jako miejsce przechowywania tej emocji, np.: *w serduszku, boimy się różnych rzeczy.*

Nogi/ręce, np.: *w nogach, bo jak się czegoś wystraszę to nie mogę uciekać; bo jak się czegoś boję, to trzęsą mi się nogi i ręce i nie mogę się ruszyć.*

Koło ucha, *bo u mnie na przykład są krótkie włosy, to diabeł tam sobie siedzi i straszy mnie.*

Tam gdzie jest ciemno.

Strach jest w całym ciele, na ciele mam dreszcze, ciarki przechodzą. Mamy dreszcze, jesteście cali mokrzy. Ja dostaję gęsiej skórki. Stoję skamieniała jak słup soli. Cały się trzęsę.

Przytoczone wypowiedzi pokazują, że strach jest emocją, która „ogarnia” całe ciało człowieka, angażuje kilka narządów jednocześnie, ale zlokalizowany jest przede wszystkim w oczach. Oczy są niejako „zwierciadłem strachu”.

Ponadto głowa/rozum są zaangażowane w powstanie i przeżywanie tej emocji. Strach jest emocją pierwotną, niemniej jednak niektóre dzieci dokonują niejako swoistej intelektualizacji tej emocji, np.: *strach jest wymyślony w umyśle*.

Wypowiedzi dzieci na temat strachu są bardzo zróżnicowane i bogate. Jest to emocja, która często towarzyszy dzieciom oraz ludziom dorosłym, o czym świadczą konstrukcje językowe, frazeologizmy, w zbiorze których odnajdziemy niemal wszystkie części ciała oraz opis gestów, zachowań i doznań fizycznych związanych i powodowanych tą emocją. Np.: *X ma duszę na ramieniu, X ma serce w gardle, X-owi włosy stają dęba, X-owi trzęsą się ręce, X-owi przechodzą ciarki /mrówki po plecach, X-owi nogi przyrosły do ziemi* i wiele innych⁵.

Złość

Złość jest wiązana z twarzą, np.: *na twarzy, mam wtedy zdenerwowaną minę, wkurzoną, groźną minę; zezłoszczona mina i groźne brwi takie do dołu; ktoś ma wykrzywioną twarz*.

Serce, np.: *w serduszk*.

Głowa/Umysł, np.: *u mnie w głowie; w moim umyśle, w głowie i wtedy muszę o czymś pomyśleć i to mnie wkurzać zaczyna dopiero, tak nie od razu*.

Oczy, np.: *złe oczy takie, złowrogie oczy*.

Nerwy, np. *w nerwach*.

Uszy, np. *w uszach*. Dlaczego właśnie w uszach? *Jak ktoś mi gada: „zrób to, nie rób tamtego” i jak ja to słyszę, to złość we mnie rośnie*.

Wewnątrz ciała, np. *Złość jest niewidzialna, jest w środku*.

Złość jest emocją kojarzoną głównie z wyrazem twarzy oraz z tym, co kryje nasze serce. Sześćoletnie dzieci łączą także emocję z rzeczownikiem *nerwy*. Zgodnie z badaniami A. Pajdzińskiej (1999) wyraz ten jest komponentem wielu frazeologizmów związanych z emocjami negatywnymi: rozdrażnieniem, zdenerwowaniem, irytacją, gniewem, np.: *nerwy poniosły X-a, coś działa X-owi na nerwy*. Wypowiedzi badanych nie potwierdzają zaś ustaleń, jakie poczyniła autorka, analizując frazeologizmy odnoszące się do takich stanów emocjonalnych jak: gniew, żal i złość, które „łączymy zwykle z wątrobą i płynną, żółtobrunatną, gorzką wydzieliną wątroby – żółcią. Świadczą o tym różnorodne konteksty, w których pojawiają się wymienione wyrazy [...]: *X ma coś na wątrobie, [...] żółć*

⁵ Niezwykle wnikliwą analizę jednostek frazeologicznych odnoszących się do emocji odnajdziemy w artykule A. Pajdzińskiej pt. *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, 1999, s. 83–101. Przywołane w artykule frazeologizmy pochodzą z przywołanego opracowania.

w *X-ie kipi*”. Najprawdopodobniej badane dzieci nie posiadają jeszcze tak bogatych doświadczeń życiowych językowych i dlatego nie wiążą badanej emocji z wątrową i żółcią.

Smutek

Dwanaścioro z badanych wskazało na twarz, której wygląd pokazuje przeżywaną emocję, np. *w głowie, na smutnej twarzy, można dotknąć wtedy lezki płynącej po buzi; jak będę smutny i popatrzę w lusterko, to zobaczę mój smutek; buzia jest tak... skierowana w dół; ktoś ma wówczas uśmiech przewrócony na drugą stronę, skrzywiona mina, opuszczona głowa.*

W następnej kolejności serce/dusza, jest tym miejscem w ciele człowieka, w którym mieści się smutek np.: *w sercu, w serduszk.*

Oczy, np.: *w oczach, bo oczy płaczą, kiedy się smucimy, łatwo można rozpoznać smutne oczy, smutek w oczach, kiedy z oczu lecą łezki;*

oraz w pojedynczych przypadkach – mózg, np. *po lewej stronie mojego mózgu. Dlaczego właśnie tak myślisz? Bo moi rodzice zawsze mówią, że dobro jest po prawej stronie, a zło po prawej stronie, a jak się smucimy, to przecież jest nam źle, to i ja ... zacząłem tak myśleć.*

Smutek jest niewidzialny, to taki duch, jest jak powietrze.

Powyższe wypowiedzi pokazują wyraźnie, że „smutek nie jest im obcy” i wielokrotnie go doświadczyły. Podczas rozmowy zdradzały duże zainteresowanie tematem, co skutkowało spójnością/ciągłością dialogu. Ich wypowiedzi zdradzały pewność sądów, w odróżnieniu od rozmów na temat podziwu czy zdziwienia, kiedy prosiły o pomoc i otwarcie sygnalizowały potrzebę podpowiedzi, np.: *podziw to skomplikowane uczucie, podpowiesz mi coś?*

Smutek jest emocją zdecydowanie kojarzoną z twarzą oraz z sercem. Tego, że na twarzy uzewnętrznia się smutek, dowodzą również frazeologizmy funkcjonujące w naszym języku, np.: *smutek X-owi maluje się na twarzy, smutek wyrzył się na twarzy.* Zaś obraz serca wypełnionego smutkiem nazywają takie frazeologizmy jak, np.: *X ma serce pełne smutku, smutek ściska X-owi serce* itp.

Wstręt

To, że ktoś się czegoś brzydzi, odczuwa „wstręt” jest zdaniem dużej grupy dzieci (dziewięciorga) zapisane na twarzy, np. *wtedy mamy taką wstrętną minę, brzydką, okropną, jak patrzymy na coś brzydkiego – rany... krew... flaki, ma człowiek skwaszoną minę, ma (człowiek) odruch wymiotny.*

Ponadto głowa/ mózg, np.: *do głowy nam przychodzą, takie jakby wspomnienia brzydkiego jedzenia, czegoś co brzydko pachnie; kiedy przypominamy sobie jakieś wstrętne, brzydkie rzeczy, w mózgu powstają takie obrazy, jakbyśmy oglądali film, w którym pokazują operacje, złamane nogi, jakieś blizny.*

Oczy, np.: *w oczach, bo to widzimy, zamykamy oczy i zatykamy nos.*

Zdaniem 1/3 badanych wstręt, zastępowany w wypowiedziach czasownikiem „brzydzić się” zapisany jest na twarzy oraz bardzo często w głowie i w myślach, bo tam przechowujemy powody i przyczyny przeżywanej emocji. Jest to drugi obok zdziwienia stan emocjonalny, co do którego dzieci nie są do końca pewne swoich sądów i często przyznają się do swojej niewiedzy (aż 10 takich odpowiedzi).

Wstyd

Wstyd jest na twarzy, np.: *na twarzy, ktoś kto się wstydzi ma czerwone policzki; ma minkę taką wstydliwą; ma czerwoną twarz i uszy też czerwone; rumieńce wstydu na twarzy.*

W oczach, np.: *w oczach, wtedy opuszczamy wzrok, o tak w dół; oczy nas zdradzają, nie patrzymy w oczy mamy czy taty.*

Ale również w sumieniu/duszy, w środku ciała, np.: *mój wstyd jest gdzieś w środku, we mnie, w sumieniu.*

Serce, np.: *w sercu mam swój wstyd.*

Małe dzieci to się nie wstydzą, ich wstyd jest daleeeko stąd. (wypowiedź wzbogacona o charakterystyczny kontur prozodyczny, w tym przypadku jest to „rozciągnięta” postać wyrazu służąca pokazaniu odległości przestrzennej.

Zdaniem sześciolatek objawy wstydu pojawiają się na twarzy i w oczach. Powyższe obserwacje korespondują z tym, co jest zawarte w języku, np.: *X świeci przed kimś oczami, wstyd pali X-owi czoło.* W interpretacji dzieci ta emocja w największym stopniu, w porównaniu z pozostałymi, kojarzona jest z duszą/sumieniem.

Tęsknota

Tęsknota jest jedyną emocją, którą aż szesnaścioro dzieci powiązało z sercem, np.: *tęsknota jest zawsze w sercu, wtedy inaczej bije nasze serce, głęboko, głęboko w naszym sercu, na dnie serca, najgłębiej w sercu.*

Tęsknotę trudno pokazać na twarzy, bo: *na twarzy jest wówczas „smutek”.*

Oczy, np.: *oczy są pełne łez, kiedy się z kimś żegnamy, kiedy ktoś umrze lub odjeżdża na dłużej, zapłakany ktoś ma oczy pełniutkie łez, w oczach jest tęsknota.*

Głowa, np.: *w głowie, tam gdzie są nasze myśli.*

Całe ciało, np.: *wewnątrz ciała, głęboko w nas.*

Wszędzie/Powietrze, np.: *dookoła nas, kiedy tęsknimy wszystko wokół wydaje się smutne, tak jakby tęsknota była wszędzie.*

Na szczególną uwagę zasługują te wypowiedzi, które podkreślają następujące spostrzeżenie, otóż tęsknota jest „ukryta” w trudno dostępnym miejscu, na „dnie serca”. Aż trudno uwierzyć, że doświadczenia sześciolatek są tak bogate. Przecież istnieje grupa metafor językowych, które potwierdzają tego typu doznania, a związki wyrazowe, których wówczas używają dorośli użytkownicy

języka, podkreślają głębię tego typu uczuć, np.: *X tęskni w głębi serca, X ma serce przepelnione tęsknotą.*

Badane dzieci wskazały również na oczy, odgrywające istotną rolę w doświadczeniu tęsknoty. Istnieją również zwroty językowe pokazujące uwarunkowane biologicznie i kulturowo stany rzeczy, zawierające „zakodowaną w słowach wiedzę” (Hołówka 1986, 83) odnoszącą się do tęskniących oczu, np.: *X wypatrzuje oczy za kimś, X płacze z tęsknoty*, ale także: *X umiera z tęsknoty, X-a zżera tęsknota* (dwa ostatnie związki pokazują maksymalny stopień natężenia danego uczucia, prowadzący niemalże do śmierci). Korespondują one z wypowiedziami badanych, w rodzaju, np.: *tęsknota czasami może zabić; może się zdarzyć, że np. zwierzę umrze z tęsknoty za swoim panem, który je zostawił.*

Podziw

Głowa, np.: *w głowie, w myślach; wyobrażam sobie różne rzeczy, mam je w pamięci i dalej podziwiam.*

Oczy, np.: *kiedy na coś patrzymy, podziwiamy to, to pewnie w oczach; szeroko otwarte oczy, człowiek patrzy wtedy bardzo uważnie.*

Z podziwu otwierają nam się usta.

W głosie, kiedy mówimy: „o jakie piękne rzeźby, wspaniały obraz”, to jest ten podziw.

Na temat podziwu badane dzieci mówiły bardzo niewiele. Łączą tę emocję z „ciekawością”, „zdziwieniem” i „zazdrością”, jednak robią to w sposób bardzo ostrożny. Zdecydowana większość przyznaje się do tego, że nie wie, co to jest „podziw”.

W przedstawionej sytuacji dialogowej sześciolatki nie próbowały zmyślać ani kłamać, „nie obwieszczały również swojej niechęci do mówienia” (Boniecka 1995, 161), po prostu przyznawały się do niewiedzy w tej materii. Wydaje się, że jest to niewiedza usprawiedliwiona, bowiem kiedy popatrzymy na listy frekwencyjne słownictwa nazywającego uczucia (w tym rzeczowniki, przymiotniki, przysłówki, czasowniki), którymi posługiwali się uczniowie klas IV, VI i VIII w badaniach U. Kopeć (2000, 56–59), wyraz „podziw” nie pojawił się tam ani razu, tylko uczniowie klas VIII użyli trzykrotnie wyrazu „zachwył”.

PODSUMOWANIE

Przytoczone wyniki badań jednoznacznie potwierdzają słowa polskiego psychiatry A. Kępińskiego, który w jednym ze swoich tekstów pisał o roli twarzy w ekspresji emocji. „W pierwszym zetknięciu z drugim człowiekiem najważniejsza jest twarz. [...] Pozwala identyfikować nie tylko osobę, lecz także jego reakcje emocjonalne. Twarz jest najważniejszą częścią »społecznego zwierciadła«. [...] Twarz nie kłamie, łatwiej jest pokierować reakcjami ruchowymi innego typu,

ruchami rąk, całego ciała, reakcjami werbalnymi, niż mimiką twarzy, (Kępiński 1977, 9–10). Badane dzieci były zgodne co do tego, że właśnie na twarzy dostrzemy wszystkie wymienione emocje (łącznie 70 wskazań). Twarz jest najważniejszym „miejszem”, na którym widoczne są wszystkie stany emocjonalne. Przekonania dzieci są zgodne z ich wiedzą i doświadczeniem. Swoistym „pojemnikiem” dla wielu emocji są oczy. Zdaniem sześciolatków są one zaangażowane w przeżywanie wszystkich emocji poza „wstrętem” (łącznie 55 wskazań).

Wypowiedzi sześciolatków pozwalają na jeszcze jedną ciekawą obserwację. Otóż, zdaniem badanych, niektóre emocje kojarzone są z sercem, są nimi: *tęsknota* (aż 16 wskazań), *smutek*, *radość*, *złość*, *strach* i *wstyd* (łącznie 53 wskazania). Parafrazując słowa A. Pajdzińskiej, serce jest „pojemnikiem” dla tych właśnie emocji. Z kolei w głowie umiejscowione mamy przede wszystkim takie emocje, jak: *zdziwienie* (10 wskazań), *ciekawość* (8 wskazań), *wstręt* (6 wskazań) oraz *strach*, *złość* i *tęsknota* (po 3 wskazania), łącznie 38 wskazań, a także *podziw* (choć tego typu wypowiedzi było bardzo niewiele). *Dusza*, zdaniem badanych dzieci, jest miejscem przechowywania przede wszystkim „wstydu” (aż 7 odpowiedzi). Tym samym przeświadczenia sześciolatków na temat doświadczania emocji nie odbiegają zasadniczo od językowego obrazu emocji w wykonaniu osób dorosłych, pomimo zdecydowanie uboższych doświadczeń w tym zakresie.

Zaprezentowane wyniki badań pokazują, że dzieci w sposób niezwykle świadomy przeżywają emocje, potrafią o nich mówić, nazywać reakcje fizjologiczne im towarzyszące oraz na miarę swoich możliwości językowych przewyciężyć pewną niedogodność, którą A. Wierzbicka wyraziła w następujący sposób: „uczucie to jest to, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach” (1971, 30). Odwołując się do koncepcji T. Maruszewskiego i E. Ścigały⁶ (1995), możemy stwierdzić sześciolatki w pełni opanowały kod werbalny w reprezentacji emocji, gdyż dobierają trafne środki leksykalne w celu wyrażenia indywidualnych doświadczeń związanych z przeżywaniem różnicowanych stanów emocjonalnych. Ponadto, niektóre z badanych dzieci potrafią wykorzystać kod abstrakcyjny w mówieniu o emocjach, stosując – w procesie semantyzacji – metafory i bogate porównania.

Dziecięce myślenie ma często charakter metaforyczny. Metafora w takich sytuacjach stanowi pomost pomiędzy tym co znane, a tym co zupełnie obce (Petrie, Oshlag 1993, 584; za: Wiśniewska-Kin 2009, 29). Zamiast jasnego i precyzyjnego wywodu, lub w parze z logicznym myśleniem, sześciolatki stosują meta-

⁶ T. Maruszewski i E. Ścigała (1998), biorąc pod uwagę specyficzność zjawisk emocjonalnych, opracowali model poznawczej reprezentacji emocji jako analogię dla koncepcji poznawczej reprezentacji świata, nawiązując jednocześnie do znakomitej koncepcji trzech poziomów kodów orientacji K. Obuchowskiego (1970), zaproponowali trzy podstawowe rodzaje kodów wykorzystywanych do reprezentacji emocji: kod obrazowy, werbalny i abstrakcyjny.

forę jakby w celu podkreślenia i uwypuklenia pewnych cech zjawisk emocjonalnych. Takie zachowanie językowe jest zgodne z pewnymi założeniami kognitywizmu odnoszącymi się do metafory, bowiem dzięki pracy G. Lakoffa i M. Johnsona (1980) do badań językoznawczych wprowadzono pojęcie metafory kognitywnej. Zdaniem badaczy „metafora jest podstawową kategorią pojęciową związaną z myśleniem i działaniem człowieka w świecie. [...] jest nie tyle sposobem mówienia o zjawiskach, ile sposobem ich rozumienia, myślenia o nich. Przez metaforę przenika nasz indywidualny stosunek do poznawanego świata. (Lakoff, Johnson 1980, 30–31). „Metaforyczność języka odzwierciedla zatem charakter ludzkiego myślenia i działania”. (Tabakowska 1995, 9).

Oto przykłady zaczerpnięte z dziecięcego myślenia metaforycznego na temat niektórych emocji, np.:

Objawy „strachu”:

- *Buzia mokra od łez,*
- *Dostaję gęsiej skórki,*
- *Widzę strach przed oczami,*
- *Pod powiekami chowa się ten nasz strach,*
- *Strach ma wielkie oczy,*
- *Bo strach to taki pyłek, taka chmurka lub wata cukrowa.*

Objawy „radości”:

- *Kwiaty zakwitają ze szczęścia,*
- *Słońce do nas się uśmiecha,*
- *Radość nic nie mówi, jest bezgłośna i niewidzialna,*
- *Kleks uśmiechu na twarzy,*
- *Radość ma własne boisko.*

Objawy „złości”:

- *Złe oczy,*
- *Księżyc jest zły, kiedy dzieci nie chcą spać.*

Objawy „smutku”:

- *Popatrzę w lusterko i zobaczę mój smutek,*
- *Smutek w oczach.*

Dzieci tworzą nie tylko metafory, ale również bardzo oryginalne porównania. Zdaniem U. Mireckiej (2004, 58) „różnice pomiędzy metaforą a porównaniem i analogią bywają niekiedy sprowadzone wyłącznie do odmienności formalnej: obecnego w analogii i porównaniu, a nieobecnego w metaforze wyrażenia porównawczego: jak, podobny, niby, na kształt”. Warto zauważyć, iż umiejętność tworzenia porównań związana jest przede wszystkim z oryginalnością spostrzegania podobieństw i różnic istniejących między opisywanymi zjawiskami, np.: *radość jest jak uśmiechnięte słońeczko; strach jest jak kraina ciemności; ptaki to takie kocie przekąski; Słońce pływa po niebie jak ogromna ryba; Księżyc*

*jest jak rogalik; smutek jest jak Brzydkie Kaczątko; ciekawość podobna jest do skrzatów, które wieczorem... jak dzieci śpią... przychodzą pobawić się ich zabawkami; wstyd przypomina Pinokia, któremu wyrosły ośle uszy*⁷.

Skoro zatem „głowy sześciolletnich dzieci są pełne metafor i oryginalnych porównań”, a umiejętności w zakresie myślenia abstrakcyjnego są znacznie wyższe, niż się powszechnie sądzi, należy wzmacniać te zdolności i podnosić kompetencje poprzez konstruowanie odpowiednich zadań, które pomogą w zrozumieniu tego, co trudno wytłumaczyć. Wyjaśnienie pewnych zawiłości otaczającego świata, może nastąpić dopiero na drodze obrazowania, łączenia przedmiotów mających cechy przeciwstawne, wyjaśniania niedorzeczności i dostrzegania sytuacji nieprawdziwych, które to operacje myślowe będą przyczyniały się do tworzenia niecodziennych metafor i porównań w wypowiedziach dzieci.

Zaprezentowany materiał badawczy uzyskany od 30 dzieci jest zbyt skromny, aby na jego podstawie wyciągać daleko idące wnioski. Niemniej jednak możemy zauważyć, że dzieci wyraźnie dzielą emocje na te, które „czuje się i przeżywa w sercu” i takie, które można „zintelektualizować”, mieszczą się one w naszej głowie/umyśle/mózgu/myślach. Zebrany materiał językowy dowodzi, że dzieci sześciolletnie są nie tylko sprawnymi użytkownikami języka i budują swoje wypowiedzi zgodnie „z konwencjonalnym użyciem słowa” (Wiśniewska-Kin 2009, 13). Pokazuje – moim zdaniem – niepowtarzalną ekspresję słowną i emocjonalny stosunek do wygłaszanych tekstów. Wpisuje się tym samym w rozważania E. Tabakowskiej, która pisząc na temat założeń kognitywizmu, stwierdziła, iż „językoznanstwo kognitywne to propozycja dla ludzi z wyobraźnią [...]. Dla ludzi, którzy w twórcy i użytkowniku języka widzą nie tylko genialny mechanizm do produkowania słów i zdań, ale i kwintesencję jego człowieczeństwa: niepowtarzalność reakcji, oryginalność spojrzenia na świat, słowem wszystko to, co w połączeniu z uwarunkowaniami kulturowymi i społecznymi decyduje o sposobie, w jaki człowiek używa swego języka – genialnego narzędzia, którego jest zarówno twórcą, jak i niewolnikiem” (1995, 5).

BIBLIOGRAFIA

- Anusiewicz J., (1995), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław.
 Bartmiński J., Tokarski R., (1986), *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 65–81.
 Bartmiński J., (1999), *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 103–120.

⁷ Na temat językowego sposobu ujmowania emocji pisałam w artykule pt. *Językowa projekcja emocji. Emocje w zachowaniach językowych dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej*, [w:] *Język – Interakcja – Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała 2007, Lublin, s. 133–171.

- Bernstein B., 1980 (oryg. 1973), *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa, s. 95–115.
- Bieleń B., 1983, *Rozwój myślenia dzieci 6–7-letnich*, Warszawa.
- Boniecka B., 2010, *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*, Lublin.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, „Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia”, red. S. Grabias, t. 10, Lublin.
- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Borowiec H., 2001, *Analogia w języku 6-letnich dzieci*, „Logopedia” 29, s. 71–86.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.
- Darwin K., 1988, oryg. 1872, *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt*, przekł. Z. Maylert, K. Zaćwiłichowska, Warszawa.
- Ekman P., Friesen W., Ellsworth P., 1972, *Emotion in the Human Face*, Elmsford.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Herzyk A., 2000, *Mózg, Emocje, Uczucia. Analiza neuropsychologiczna*, Lublin.
- Holinger P. C., współ. Dower K., 2006, *Co mówią dzieci, zanim nauczą się mówić*, Poznań.
- Hołówka T., 1986, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Izard C., 1971, *The Face of Emotions*, New York.
- Izard C., Malatesta C. Z., 1987, *Perspective on Emotional Development: Differential Emotions Theory on Early emotional Development*, [w:] *Handbook of Human Development*, red. W. J. Osofsky, s. 494–554, New York.
- Jęczeń U., 2005, *Językowa projekcja emocji. Na przykładzie wypowiedzi dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej*, nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem S. Grabiasa.
- Jęczeń U., 2007, *Językowa projekcja emocji. Emocje w zachowaniach językowych dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej* [w:] *Język – Interakcja – Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin, s. 133–171.
- Kępiński A., 1977, *Twarz i ręka*, „Teksy” nr 2.
- Kielar-Turska M., 1989, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa.
- Kopeć U., 2000, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów.
- Kowalski S., 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago–London, w jęz. polskim *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. P. Krzeszowski, Warszawa.
- LeDoux J., 2000, *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Poznań.
- Maćkiewicz J., 1999, *Słowo o słowie. Potoczna wiedza o języku*, Gdańsk.
- Maruszewski T., Ścigała E., 1998, *Emocje – Aleksytymia – Poznanie*, Poznań.
- Mirecka U., 2004, *Metafora jako jedna z form oddziaływania nie wprost w hipoterapii*, „Logopedia” t. 33, s. 55–71.
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Katowice.
- Pajdzińska A., 1999, *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 83–101.
- Petrie H. G., Oshlag R. S., 1993, *Metaphor and learning*, [w:] *Metaphor and Thought*, red. A. Ortony, Cambridge.
- Piaget J., 1929, *Jak sobie dziecko świat przedstawia*, przekł. M. Ziemińska, Warszawa–Lwów.
- Plutchik P., 1980, *Emotion. A Psychobioevolutionary Synthesis*, New York.
- Przetacznik-Gierowska M., 1994, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Język – Poznanie – Komunikacja, red. B. Bokus, t. 4, Warszawa.
- Reykowski J., 1974, *Eksperymentalna teoria emocji*, Warszawa.

- Rosch E., 1975, *Cognitive Representations of Semantic Categories*, "Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance", vol.1, nr 4. s. 303–322.
- Tabakowska E., 1995, *Gramatyka i obrazowanie*, Kraków.
- Tokarski R., 1991, *Człowiek w definicji znaczeniowej słowa*, „Przegląd Humanistyczny” XXXV, s. 131–140.
- Tomkins S., 1984, *Affect Theory*, [w:] *Approaches to emotion*, red. K. R. Scherer, P. Ekman, Hillsdale, s. 163–196.
- Wierzbicka A., 1971, *Kocha – lubi – szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa.
- Wiśniewska-Kin M., 2007, „*Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć*” – rozumienie pojęć przez dzieci, Kraków.
- Wiśniewska-Kin M., 2009, „*Miłość jest jak wiatrak*” – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych, Łódź.
- Zdybel D., 1999, *Szkola Montessori jako kontekst rozwoju kompetencji komunikacyjne uczniów 7–8-letnich*, nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Z. Cackowskiej.