

Helena Borowiec

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

Analogia w języku 6-letnich dzieci

Analogy in Language of 6-Year-old Children

Streszczenie

W części teoretycznej artykułu przedstawiono przegląd stanowisk dotyczących rozumienia i opisu związku analogii. W części analitycznej pracy omówiono działanie analogii w języku dzieci. W szczególności przedstawiono funkcjonowanie zasady podobieństwa na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej w odniesieniu do języka sześciolatek. Zebrane przez autorkę artykułu interpretacje znaczeniowe wyrazów podane przez sześciolatek obfitują w różnego rodzaju analogie. Ich podstawą są przede wszystkim dostępne w bezpośrednim poznaniu zmysłowym zewnętrzne, pojedyncze cechy desygnatów określanych przez dzieci wyrazów. Są to głównie cechy o charakterze wizualnym: kształt, wielkość, kolor, ogólne (całościowe) podobieństwo wyglądu, części budowy (ciała), materiał (tworzywo). Ponadto podstawą odkrywanych przez dzieci podobieństw są: czynność, funkcja, rodzaj nadrzędny bądź wspólnota dwu cech, np. czynność + kolor, kolor + kształt itp. Różnorodność występująca zarówno w wyrażaniu różnych stopni podobieństwa, zachodzącego między porównywanymi desygnatami, jak i bogactwo językowych wykładników dziecięcych analogii wskazują na dużą sprawność semantyczną i gramatyczną badanych sześciolatek.

Summary

The theoretical part of the paper presents a survey of standpoints concerning the meaning and description of the analogy relation. The analytical part of the paper discusses the working of analogy in the language of children. In particular, it presents the functioning of the principle of similarity on the lexical and semantic level in relation to the language of six-year-old children. The semantic interpretations, collected by the author, of words given by the six-year-olds are full of all kinds of analogies. Their basis is primarily external, single features, accessible in direct sense perception, of the referents of words defined by children. These are mainly visual features: shape, size, colour, a general (all-embracing) similarity of appearance, parts of (body) build, material (fabric). Furthermore, the

basis of similarities discovered by children is: action, function, the primary kind or two common features, e.g. action plus colour, colour plus shape etc. Diversity, found both in the expression of different degrees of similarity obtaining between referents compared, and the abundance of linguistic indices of children's analogies demonstrate high semantic and grammatical skills of the studied six-year-olds.

Słowo „analogia” pochodzi z języka greckiego i jest rozumiane przez filozofów jako „relacyjna jedność tego, co złożone, odpowiedni stosunek, proporcja, podobieństwo między tym, co zasadniczo różne” [*Powszechna Encyklopedia Filozofii*. T. 1 s. 210].

W filozofii analogia odnosi się do: sposobu bytowania (analogia bytu), sposobu poznania (analogia poznania), orzekania (analogia orzekania) oraz wnioskowania (analogia wnioskowania).

W rozumieniu klasycznym, wywodzącym się ze starożytności, analogia była pojmowana jako proporcja lub równość relacji. Jednakże od połowy XIX w. przyjęło się w logice szersze rozumienie analogii – jako podobieństwa (a nie równości) relacji między elementami dwu różnych obiektów. Podobnie współczesna logika definiuje analogię jako związek oparty na podobieństwie relacji zachodzących między elementami obiektów, struktur lub układów funkcjonalnych. Orzekanie analogiczne uznaje się tu za szczególną odmianę orzekania wieloznacznego. „Termin jest orzekany analogicznie, gdy odnosi się do swych różnych desygnatów na zasadzie zachodzącego między nimi podobieństwa relacji, układu relacji (struktury, np. homomorfii lub izomorfii); racją tego podobieństwa może być także związek przyczynowo-skutkowy (a. atrybucji), podobieństwo działania na perceptora (a. metafory) lub proporcjonalna realizacja w poszczególnych desygnatach jakiejś treści (a. proporcjonalności właściwej)” [*Leksykon filozofii klasycznej* s. 40].

Związek analogii jest podstawą rozumowania (wnioskowania) przez analogię, czyli „uznania, że rzeczy podobne pod jednym względem są podobne i pod innymi” [Blackburn 1997 s. 211]. Myślenie tego typu uważane jest za jedną z głównych form aktywności poznawczej człowieka. Oparte jest na zasadach innych niż związki wynikania logicznego i zaliczane do „centralnych mechanizmów psychologicznych regulujących stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości”

¹ Przykład rozumowania przez analogię podaje m.in. T. Kwiatkowski [1998 s. 302]: „Na terenie A mającym cechy geologiczne a, b, c, d geologowie odkryli ropę naftową. Teren B posiada analogiczne, jak teren A cechy geologiczne a₁, b₁, c₁, d₁, więc prawdopodobnie na terenie B również znajduje się ropa naftowa”. Autor definiuje analogię jako „podobieństwo, polegające na tym, że powtarzają się w różnych przypadkach układy zjawisk takie same pod interesującymi nas względami, chociaż złożone z różnych elementów” (s. 302). Por. też: Ziemiński 2000 s. 191 n.; *Leksykon filozofii klasycznej* 1997 s. 40.

[Biela 1981 s. 5]². Wnioskowanie przez analogię określa się jako wnioskowanie ze szczegółu o szczególe. A zatem różni się od wnioskowania dedukcyjnego czy indukcyjnego, „treścią wniosku analogicznego jest bowiem orzekanie zawsze o jakiejś pojedynczej, szczegółowej cesze, zdarzeniu lub stanie rzeczy [...] w danej sytuacji lub też orzekanie o występowaniu danej cechy w nowej, kolejnej sytuacji” [tamże s. 11].

Sposób ujmowania przez jednostkę związków analogii zachodzących między różnymi obiektami realnego świata czy zachowaniami ludzkimi zależy, rzecz jasna, od środowiska społecznego i kulturowego, w jakim żyje człowiek, od jego doświadczenia oraz etapu rozwoju ontogenetycznego.

Zapoczątkowane przez R. S. Woodwortha [1911] i C. Burta [1917] psychologiczne badania za pomocą testów analogii, wykorzystujących schemat tzw. reguły trzech³, pozwoliły określić poziom wieku, na którym ustala się zgodność rozumowania przez analogię w zakresie poszczególnych relacji, będących podstawą związku analogii. I tak np. badania Schodeya i Hartmanna (1937) wskazują, że stopień trudności w ujmowaniu poznawczym relacji przez dzieci w wieku od pięciu do siedmiu lat kształtują się następująco (od najłatwiejszej do najtrudniejszej relacji): czynność – czynnik, czynnik – czynność, przedmiot – cecha, cecha – przedmiot, gatunek – rodzaj, całość – część, część – całość, rodzaj – gatunek [za: Biela 1981 s. 36]. W Polsce systematyczne badania eksperymentalne nad zależnością wnioskowania przez analogię od rodzaju relacji, na której oparty jest związek analogii, podjął m.in. A. Jurkowski [1961; 1967]⁴. W badaniach uczestniczyły dzieci reprezentujące trzy grupy wiekowe i zarazem trzy różne fazy rozwo-

² Autor zwraca uwagę na ważność i zarazem zagadkowość myślenia przez analogię. Owa zagadkowość polega, jego zdaniem, na tym, że „pomimo braku wystarczających podstaw logicznych wnioski analogiczne uzyskują często taki sam stopień subiektywnej pewności, jak wnioski we wnioskowaniu niezawodnym” [Biela 1981 s. 5]. Por. też: Reber 2000. Reber pisze m.in.: „Analogia (*analogy*), ogólnie: podobieństwo, odpowiedniość [...] 1. opis, dowód bądź wyjaśnienie, którego podstawę stanowi systematyczne porównywanie jednej rzeczy z inną, już znaną. Tak przeprowadzone rozumowanie przez analogię jest użyteczną heurystyką, pozwalającą na ujawnianie odpowiedniości między rzeczami, ale jednocześnie jako dowód logiczny nie jest w stanie sprostać zasadom, które pozwalają dowieść prawdziwości jakiegos sądu” (s. 47).

³ Reguła trzech odwołuje się do klasycznego rozumienia analogii pojmowanej jako proporcja lub równość relacji i zakłada poszukiwanie czwartej wielkości na podstawie znajomości trzech wielkości w sytuacji, gdy między wszystkimi czterema wielkościami zachodzi odpowiedniość proporcjonalna. Stosowane w psychologii testy analogii (wchodzące m.in. w skład metod badania inteligencji, np. Skala Inteligencji D. Wechslera, L. Termana i Merrilla, Stanford-Bineta) są zbudowane na matematycznej zasadzie równości dwu proporcji o postaci: „ $a-b::c-x$, gdzie a, b, c – oznaczają znane wyrazy stosunku proporcji, zaś x – jest członem nieznanym, np. dzień – noc:: biały – x ”. [Biela 1981 s. 9].

⁴ Badania poziomu rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży metodą testów analogii zostały zainicjowane już przed wojną, np. przez M. Grzegorzewską (1926/27; 1930), Z. Sikorowską, Z. Lipszycową (1927/28), H. Radomską-Strzemecką (1931). Po wojnie takie badania prowadzili m.in.: A. Jurkowski [1961; 1967] u dzieci głuchych: B. Pietrulewicz (1976), J. Stachyra (1978), u dzieci niewidomych: Z. Sękowska (1974), T. Stanula (1978), B. Pietrulewicz (1978).

ju intelektualnego: 9-latki (III klasa – faza operacji konkretnych), 11-latki (V klasa – faza przejściowa między etapem operacji konkretnych a okresem operacji formalnych), 13-latki (VII klasa – faza operacji formalnych). Autor uwzględnił następujące typy relacji: część – całość, przeciwieństwo, nadrzędność, przyczynowość i przyporządkował każdej z nich zadania oparte na schemacie testu analogii. Badania ujawniły, że tempo rozwoju wnioskowania przez analogię zależy od rodzaju relacji, jakie występują w członach poszczególnych analogii, stopień zaś trudności relacji wiąże się ściśle z wiekiem badanych. I tak dla 9-latków najłatwiejszą z relacji jest przeciwieństwo, a dla 11- i 13-latków – nadrzędność. Natomiast najtrudniejszą relacją dla wszystkich badanych okazała się przyczynowość. Zróżnicowanie treściowe, wyraźnie występujące u uczniów z klas III i V, zanikało u dzieci z klasy VII, co autor uznaje za „oznaki wyrównywania się możliwości myślenia logicznego w wyróżnionych grupach treściowych [...], przejaw niezależnienia się myśli od treści” [Jurkowski 1975 s. 173]⁵, czego brak dzieciom młodszym, które nie osiągnęły jeszcze poziomu operacji formalnych.

Najczęściej spotykanym przypadkiem poznania analogicznego jest analogia metaforyczna, przybierająca różnorakie postacie tropów literackich (np. metafora właściwa, metonimia, parafraza), gestów czy sposobów zachowań. Istotą analogii metafory jest przeniesienie „jakiejs nazwy oznaczającej zdeterminowaną treść z jednego desygnatu, któremu ta nazwa przysługuje jako jego zwyczajny znak, na drugi, ze względu na jakieś ich podobieństwo [...] jakie uchwyciliśmy w naszym poznaniu” [*Leksykon filozofii klasycznej* s. 40]. Może się ono odnosić do danego postrzeżeniowo wyglądu, kształtu, struktury, funkcji czy sposobu oddziaływania. Zatem analogia metaforyczna zasadza się na proporcji członów „posiadających określoną relację, którą uważa się jednak za podobną tylko dzięki pewnym skojarzeniom podmiotu poznającego” (tamże), dzięki reakcji psychicznej, która pośredniczy i „jakby kanalizuje nasze poznanie”, w związku z czym „metaforyczne poznanie jest zawsze poznaniem pośredniczącym, opartym na wspólnym przeżyciu natury lub kultury” [*Powszechna Encyklopedia Filozofii* s. 213].

Bazując na wspólnym przeżywaniu natury i kultury, „analogia metaforyczna przyczynia się do k r e a t y w n o ś c i [podkr. – H. B.] samego języka i przez to wzmacnia zadomowienie się człowieka w określonym miejscu i czasie” (tamże).

O analogii i metaforze jako źródle nowych znaczeń i pojęć pisze Z. Chlewiński w swojej pracy z 1999 r. Za D. R. Gentnerem przez analogię rozumie „odwzo-

⁵ Owo „niezależnienie się myśli od treści” łączy się z charakterystyczną dla myślenia formalnego umiejętnością traktowania poszczególnych zadań jako przypadków jednej klasy zadań, które można rozwiązać stosując określoną regułę ogólną. Jest to możliwe wtedy, gdy zadania stanowiące serię zróżnicowaną treściowo są oparte na tej samej zasadzie logicznej (jak w wyżej opisanym przypadku). Umiejętności tej nie mają jeszcze dzieci młodsze (z klas III i V). Nie widzą związku między kolejnymi zadaniami i każde z tych zadań rozwiązują jakby „od nowa”. Natomiast uczniowie klasy VII potrafią już dostrzec cechy wspólne całej serii zadań, potrafią odkryć ogólną zasadę dla całej serii, wykorzystując aktualne dane oraz wcześniejsze doświadczenia.

rowanie struktury (*structure-mapping*): odwzorowanie wiedzy z jednej dziedziny (podstawa) w drugą (cel) tak, że system relacji istniejący między obiektami w pierwszej dziedzinie jest stwierdzany także w drugiej. W ten sposób analogia staje się źródłem nowej wiedzy“ [Chlewiński 1999 s. 260]. Autor omawia dwa główne podejścia występujące we współczesnych badaniach nad analogią: 1) strukturalne (formalne, syntaktyczne) i 2) funkcjonalne (pragmatyczne). Pierwsze z nich skupia się na analizie wewnętrznego odwzorowania relacji między analogicznymi zdarzeniami. Odwzorowanie może dotyczyć właściwości zewnętrznych, percepcyjnie dostępnych porównywalnych zdarzeń bądź właściwości ukrytych, czyli percepcyjnie niedostępnych, pomija zaś cele, jakim to odwzorowanie ma służyć. Istotą podejścia funkcjonalnego natomiast jest „poszukiwanie wewnętrznego odwzorowania w zakresie relacji i właściwości porównywanych przedmiotów, które są przyczynowo związane z osiągnięciem określonych celów” [tamże s. 261].

Zdaniem Z. Chlewińskiego procesy wykrywania analogii prawdopodobnie stanowią podłoże innych procesów poznawczych, gdyż ludzkie rozumowanie i kategoryzowanie świata są oparte w dużej mierze na odwzorowywaniu w sytuacji aktualnej sytuacji wcześniejszych, znanych⁶. Dlatego umiejętność dostrzegania analogii jest ważna zarówno w rozwiązywaniu problemów, jak i w procesie uczenia się, np. w wyjaśnianiu nowych pojęć [tamże s. 288].

W odniesieniu do zjawisk językowych w starożytności używano terminu „analogia“ na oznaczenie regularnego charakteru języka⁷. We współczesnym językoznawstwie przez analogię rozumie się „modyfikowanie lub tworzenie wyrazów i form na wzór innych wyrazów i form” [Doroszewski 1982 s. 303], stosunek proporcjonalny, jaki zachodzi między formami językowymi danego typu. W słowotwórstwie mechanizm działania analogii przedstawia się zwykle za pomocą proporcji typu: *dowodzić: dowódca, radzić: x*, gdzie $x = \text{radca}$ ⁸. Podobnie

⁶ Rozważając te problemy, Chlewiński stawia interesujące i zasadne pytanie o to, „czy metafora i analogia poprzedzają tworzenie się reprezentacji pojęciowej i stanowią punkt wyjścia w tworzeniu uogólnień, czy przeciwnie – rozpoznanie analogii i tworzenie metafor jest możliwe tylko w odpowiednio rozwiniętym i ustrukturalizowanym systemie pojęć” (s. 288). Jego zdaniem do procesu twórczego wykrywania analogii i tworzenia metafor niezbędne są rozwinięte systemy pojęć.

⁷ Por. spór analogistów z anomalistami o metodologię opisu gramatycznego, zapoczątkowany przez gramatyków i filozofów greckich w II w. przed Chrystusem. Analogiści uważali, że język ma charakter regularny i w jego opisie należy zmierzać do wykrycia paradygmatów (modeli tworzenia form). Anomalisci zaś wskazywali na istniejące w języku anomalie, czyli wyjątki od reguł i postulowali konieczność ich uwzględniania w opisie języka. Spór ten nadal nie jest rozstrzygnięty i dziś przyjmuje postać sporu: opis elementów relewantnych czy opis pełny, prostota czy adekwatność opisu językowego. Zob. *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego* s. 45 n.

⁸ Jak pisze W. Doroszewski [1982], „ten schemat [...] ma znaczyć, że nowe formacje powstają jako wynik uświadamiania sobie przez mówiącego korelacyjnych stosunków form wyrazowych. Kojarzenie form z formami pojmowane jest jako odbywające się według reguł dyskursywnego myślenia; człony proporcji przypominają przesłanki sylogizmu: jeżeli formą pochodną od *dowodzić* jest *dowódca*, to formą pochodną od *radzić* będzie forma *radca*. Od klasycznego sylogizmu takie rozu-

we fleksji, np. według stosunku *duch* (M. lp.) do *ducha* (D. lp.) utworzono od wyrazu *syn* nowy D. lp. *syna* (w miejsce dawniejszego *synu*).

Jednocześnie kładzie się nacisk na odróżnienie analogii językowej od rozumowania analogicznego, opartego na istnieniu podobieństwa między obiektami. H. Delacroix, który twierdzi, że nie ma rozumowania w analogii językowej, przyznaje jednak, iż można je dostrzec w naiwnych etymologiach i w mowie dzieci⁹. W języku dzieci działanie analogii obserwować można w szczególnie szerokim zakresie. Przystawiając sobie stopniowo podstawy systemu gramatycznego języka ojczystego, dziecko dostosowuje (asymiluje) do znanych mu schematów gramatycznych (wzorów budowy i odmiany wyrazów) każdą nową sytuację. Oczywiście podstawą takich nowych środków językowych jest naśladownictwo. Dziecko tworzy nowe słowa i nowe formy gramatyczne, odwołując się do norm, które przyswoiło sobie od dorosłych. Zawsze jednak wnosi w ten proces własną inwencję, stąd naśladownictwo dziecka staje się swoistym aktem twórczym. Świadczy o czynnej postawie dziecka w procesie opanowywania mowy i umiejętności „myślenia językowego”¹⁰.

Jak podkreślają badacze mowy dziecka (P. Smoczyński, L. Kaczmarek, S. Skorupka, M. Zarębina), analogia dowodzi uświadamiania sobie przez dziecko budowy morfologicznej wyrazu, tj. umiejętności rozczłonkowania wyrazu.

Przejawem funkcjonowania tej zasady w języku dzieci jest ich twórczość analogiczna – neologizmy językowe. Wśród nich wyróżnić można dwie grupy: 1) analogiczne formy fleksyjne (zwane błędami gramatycznymi), np. *duzia gęsia*, *niedobry siół*, *w sweterze itp.* oraz 2) analogiczne formacje słowotwórcze (zwane dziecięcymi neologizmami słowotwórczymi), np. *zaświecac*, *zgaszac* ‘kontakt elektryczny’ *dworny pies* ‘pies podwórzowy’, *masłować* ‘smarować masłem’, *maszynuje* ‘pisze na maszynie’¹¹.

mowanie różni się jednak tym, że wnioskowanie przez analogię jest wnioskowaniem od szczegółu do szczegółu (brak przesłanki większej typu ‘wszyscy ludzie są śmiertelni’, którego istnienie stanowiło o charakterze rozumowania dedukcyjnym)” (s. 303). Por. także: *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego* s. 45; *Encyklopedia Języka Polskiego* s. 20.

⁹ Zob. H. Delacroix. *Le langage et la pensée*. Paris 1924 s. 250 – za: Chmura-Klektowa [1971 s. 174]. Rozumowanie przez analogię polegające na porównywaniu desygnatów oraz ich nazw, przenoszeniu różnic i podobieństw desygnatów na nazwy zauważyć można obserwując powstawanie słowotwórczych neologizmów dziecięcych. M. Chmura-Klektowa podaje m.in. następujący przykład: „G. (2;0,11): *auto jedzie. M.: jakie auto? G.: ciężarówka. M.: takie auto? Przypatrz się dobrze! G.: osobowe, osobówka*. Przy pomocy tej nowej nazwy G. rozróżnia rodzaje aut i równocześnie sygnalizuje podobieństwo (to też auto): temat słowotwórczy przeciwstawia desygnaty, przyrostek sygnalizuje cechy wspólne” (s. 174).

¹⁰ J. Baudouin de Courtenay twierdzi: „Normalne funkcjonowanie obiektywnego myślenia językowego polega właśnie na ciągłej i nieustającej asymilacji, na ciągłym i nieustającym ożywianiu niezrozumiałego poprzez wiązanie go ze zrozumiałym, na ciągłym i nieustającym oznaczaniu i utypanianiu [...] Ten stały proces asymilacji spostrzegamy dopiero przy zmianach i nowotworach” [za: Chmura-Klektowa [1971 s.100].

¹¹ Dokładniejsze omówienie tych zagadnień znaleźć można w: Chmura-Klektowa 1971; Wójtowicz 1959; Borowiec 1999.

Funkcjonowanie zasady analogii nie ogranicza się jedynie do gramatyki. Niektórzy badacze wskazują na jej działanie także na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej języka. Prace dotyczące nabywania znaczenia przez dzieci pokazują, że w początkowych fazach ontogenezy wyrazy używane przez dzieci cechuje nadmierne rozszerzanie znaczenia. Polega ono na tym, że dziecko najpierw wybiera jedną cechę percepcyjną nazywanego przez siebie przedmiotu i wiąże z nią znaczenie danego słowa, a następnie określa nim inne obiekty mające tę samą cechę. I tak np. słowa *pies* (lub *hau-hau*) używa w odniesieniu nie tylko do psów, ale do wszystkich zwierząt czworonożnych. Stosowanie rozszerzeń według E. Clark [1979] wynika z tego, że dziecko chce powiedzieć, jakie nazwy aktualnie są w jego użyciu, ale także, jak postrzega podobieństwa między desygnatami wyrazu a obiektami, o których chce zakomunikować, a dla których brakuje mu słowa. Najczęściej podstawą podobieństwa niewłaściwych desygnatów do desygnatu właściwego są cechy percepcyjne: kształt, rozmiar, dźwięk, ruch, smak, dotyk itp. Podobnie K. Nelson [1977] uważa, że rozszerzanie znaczeń jest rezultatem występującego w rozwoju języka dzieci zjawiska analogii¹². Twierdzi, że małe dzieci używają pojedynczych słów analogicznie, by wskazać na podobieństwa, które zauważają w przedmiotach. Dlatego sądzi, iż dziecko, które wskazuje na psa bernardyna i mówi *krowa*, ma na myśli tylko to, że pies przypomina mu krowę¹³.

Z badań nad analogią wynika, że podstawą myślenia analogicznego jest zdolność do wyższej formy porównywania, przeniesiona z poziomu sensorycznego na poziom umysłowy [Biela 1981 s. 33]. Porównywanie takie polega na ujmowaniu i analizie porównawczej relacji występujących między obiektami. Jednakże określanie podobieństw w zbiorze tych samych porównywanych obiektów czy zdarzeń może być różne – zależnie od posiadanej wiedzy, czyli sposobu widzenia rzeczywistości [Chlewiński 1999 s. 265], a także zakresu doświadczenia jednostki i wieku.

Umiejętność porównywania pojawia się już we wczesnym dzieciństwie i wraz z umiejętnością abstrahowania cechy (cech) wspólnych u porównywanych przedmiotów stanowi o istocie kształtującej się wówczas niezwykle ważnej czynności umysłowej – uogólniania¹⁴. Młodsze dzieci przedszkolne łatwiej dostrzegają różnice między obiektami niż podobieństwa. Dlatego porównywanie przedmiotów najpierw sprowadza się do wykrywania różnic, a następnie do ustalania podobieństw.

¹² Zob. też: Jurkowski 1975 s. 89 n.

¹³ Por. S. Blackburn. *Oxfordzki słownik filozoficzny*. Warszawa 1997 s. 22: „Analogia rozszerza zakresy słów, gdyż podobne nazwy pozwala objąć jednym terminem: ludzie, dzwony i miasta mają serca. Sklepy, pudła, sprawy, porty i struny skrzypiec, pytania, drogi i książki – wszystko to może być otwarte, choćby tylko w sensie analogicznym”.

¹⁴ Uogólnienie jest jedną z podstawowych operacji umysłowych prowadzących do ukształtowania się pojęć.

Pierwsze odkrywane przez dzieci podobieństwa są oparte na porównaniach, których podstawą są zwykle pojedyncze, wyróżniające się cechy percepcyjne, na ogół nieistotne i przypadkowe. Dziecko, wyodrębniając taką cechę, odnajduje ją następnie w innych przedmiotach, które łączy w jedną grupę (rozszerzanie znaczeń w okresie między pierwszym a trzecim rokiem życia [por. Clark 1979; Jurkowski 1975]). Dopiero starsze dzieci przedszkolne (5-6-latki) potrafią wykryć jednocześnie kilka cech wspólnych u porównywanych obiektów. W ich porównaniach pojawiają się nawet cechy abstrakcyjne, jak funkcja czy rodzaj nadrzędny [por. Kielar-Turska 1992 s. 140; Bieleń 1983 s. 67].

Zebrany przeze mnie materiał językowy obfituje w różnego rodzaju analogie. Za podstawę materiałową posłużyły badania, jakie przeprowadziłam wśród 6-letnich dzieci. Przedmiot badań stanowiły interpretacje znaczeniowe wyrazów podane przez sześciolatków, narzędziem zaś była ankieta zawierająca 40 wyrazów odnoszących się do różnych sfer rzeczywistości pozajęzykowej (I. Człowiek, II. Zwierzęta, III. Rośliny, IV. Zjawiska astronomiczne i atmosferyczne, V. Istoty nadprzyrodzone, VI. Postacie fantastyczne)¹⁵.

Prezentowane niżej przykłady występują w dziecięcych interpretacjach odnoszących się do większości zawartych w ankiecie wyrazów i odzwierciedlają tendencje rozwojowe właściwe 6-letnim dzieciom. Wskazywane przez dzieci podobieństwa służą pełniejszej charakterystyce opisywanych desygnatów. W czynionych porównaniach dzieci najczęściej nawiązują do znanych im dobrze (lub lepiej niż opisywany desygnat) przedmiotów i zjawisk, zaskakując niekiedy oryginalnością swoich spostrzeżeń, np.

- *to takie jakby jeź, ma takie nóżki jak jeź, jakby kolce to były (o gwieździe);*
- *kubek jest podobny do takiego niby prostokąta, przypomina wał, co równa smole;*
- *księżyc wygląda jak pizza, takie kółko.*

Podstawą odkrywanych analogii są przede wszystkim dostępne w bezpośrednim poznaniu zmysłowym zewnętrzne pojedyncze cechy desygnatów określanych przez dzieci wyrazów. Są to cechy o charakterze wizualnym:

1) **kształt** – jest najczęściej eksponowaną cechą przy opisie ciał niebieskich. Odległe i nieznanne bliżej obiekty przyrównują dzieci do znanych im z codziennego doświadczenia przedmiotów lub dopiero co poznanych pojęć (prostokąt, kwadrat, litery), kojarzących im się z tą cechą, np.:

- *księżyc jest czasami okrągły jak kółko albo pół kółka, a czasem jak rogalik;*
- *księżyc jest jak balon okrągły albo czasem jak banan;*

¹⁵ Wszystkie badania były rejestrowane na taśmach magnetofonowych. Grupa dzieci objętych badaniami liczyła 60 osób. Były to dzieci pochodzenia inteligentnego, których oboje rodzice mieli wyższe wykształcenie i mieszkali w środowisku wielkomiejskim. Wszystkie dzieci uczęszczały do klasy zerowej. Badania zostały przeprowadzone na terenie czterech przedszkoli w Lublinie.

- księżyc wygląda jak litera *O* jak jest pełnia, jak jest połowa księżyca, to ma kształt *D*, a czasem jest jak literka *C*;
- księżyc jest jak ukrojony arbuz albo jak litera *C*;
- księżyc to czasem taka jakby kula, a czasami jak rogalik;
- księżyc jest taką kulą jak Ziemia;
- słońce ma kształt piłki;
- słońce jest podobne do piłki, do lizaka okrągłego;
- słońce jest jak wielka kula;
- gwiazda jest podobna do słoneczka, też okrągła;
- gwiazda jest jak zygzak;
- gwiazdy wyglądają jak kropki albo jak kwadraty;
- niebo jest proste jak prostokąt.

Kształt jest także chętnie wykorzystywany jako podstawa porównań w opisie innych desygnatów, np.:

- ryba jest podobna do liścia wierzby;
- ryba wygląda jak sople;
- ryba jest jak serduszko;
- kot jest podobny do małej kulki, jak się urodzi;
- kot ma uszy takie jak dzióbki ptaków;
- jabłko wygląda jak czerwona piłka z pestkami;
- jabłko to jakby kula taka okrągła;
- jabłko jest jak kółko albo jak oko;
- jakby się patrzyło na kubek z góry, to wygląda jak kółko z kreską, to jest ucho od kubka;
- kubek jest podobny do takiego niby prostokąta, przypomina wał, co równa smołę;
- diabeł ma ogon jak strzałę;

2) wielkość – ta właściwość jest podstawą analogii głównie w opisie postaci oraz ciał niebieskich, np.:

- krasnoludek wygląda jak mróweczka, taki jest malutki;
- krasnoludki są małe jak kropki;
- krasnal jest mały jak dzidzius albo nawet jak stopa dzidziusia;
- krasnal jest bardzo mały, taki gdzieś jak mój palec środkowy;
- krasnoludek jest mały jak szpilka;
- ufoludki są takie małe jak krasnoludki;
- księżyc wygląda jak większa od gwiazd plama;
- gwiazdy wyglądają jak małe punkciki;
- słońce jest jak wielka kula;

3) kolor – podobieństwo barwy stanowi podstawę porównań w charakterystykach językowych przede wszystkim ciał niebieskich, np.:

- księżyc jest czasami jak banan, bo jest żółty;
- księżyc jest podobny do słońca, bo jak słońce żółty;
- słońce wygląda jak księżyc, bo jest żółte całe;
- słońce jest czerwone czasami jak ogień, jak zachodzi;
- gwiazda jest jasna tak jak słońce;
- kiedy pada deszcz, niebo jest takie jakby nocka była, ciemne jak nocka.

Pojawia się także w opisach desygnatów innych wyrazów, np.:

- jabłko to jakby czerwona piłka, tylko z pestkami;
- ufoludek jest biały, jak ze stali;
- anioł jest podobny do ptaka zaszypanego śniegiem;
- osa jest podobna do pszczoły, ma takie same kolory żółte i czarne.

Porównując przedmioty, dzieci biorą pod uwagę również:

4) ogólne (całościowe) podobieństwo wyglądu – takie analogie występują

głównie w charakterystykach postaci, np.:

- anioł jest podobny do człowieka i do ptaka // niby ptak, niby człowiek (o aniele);
- ufoludek jest podobny do człowieka bardzo starego;
- ufoludek jest podobny do skrzata;
- krasnoludki wyglądają jak smurfy.

Podobne porównania można odnaleźć także w odniesieniu dzieci do innych desygnatów, np.:

- rower to taka jakby hulajnoga;
- niebo to jest takie niby tło;

5) części budowy – są podstawą analogii w opisach ludzi, postaci, zwierząt, przedmiotów, np.:

- dziewczynka przypomina chłopca, jak ma krótkie włosy;
- anioł jest podobny do ptaka, bo ma skrzydła i do człowieka, bo ma głowę, brzuch, plecy, do których przyczepiane są skrzydła, nogi;
- anioły mają skrzydła tak jak ptaki;
- diabły mają rogi tak jak byk;
- diabeł jest podobny do kozła, bo ma rogi;
- krasnoludek ma buty z zawiniętymi rogami tak jak kłown;
- żółędzie mają takie okrągłe czapeczki i główki jak człowiek;
- ryba ma ogon, tak jak syrena;
- osa ma żądło, tak jak pszczoła;
- rower jest podobny do motoru, bo ma też dwa koła.

Jak wiadomo, nazywanie i wyodrębnianie jakichkolwiek cech nie jest ich prostym odzwierciedleniem za pomocą określonych analizatorów, ale także polega na „umysłowym ujęciu stosunku stanowiącego podstawę danego określenia” [Przetacznikowa 1968 s. 105], a więc np. ze stosunku atrybutywności przy określaniu tzw. cech sensorycznych typu: *żółty, okrągły, wielki*. Jednakże większy stopień

abstrakcyjności charakteryzuje określenia nazywające tzw. cechy pośrednie, wskazujące na materiał, z którego wykonano dany przedmiot, czy jego przynależność do czegoś, kogoś, a więc nazwy typu: *blaszany, mamusiny*.

W analizowanym materiale do takich cech należą:

6) materiał (tworzywo), która to właściwość stała się podstawą kilku analogii, np.:

- *deszcz jest podobny do łez, to też takie kropelki;*
- *słyszałem, że słońce jest z gazu, jakby taka kula gazowa to była;*
- *to taki jakby robot z blachy (o ufoludku).*

Uważna obserwacja rzeczywistości, oglądane filmy, lektury dla dzieci, antropocentryczna postawa wobec świata skłaniają dzieci do zestawiania z sobą bardzo różnych obiektów i odnoszenia ich do centrum tego świata, jakim dla sześciolatków jest człowiek. Dzieci łączą je nie tylko na podstawie wspólnoty cech. Taką zasadą wiązania może być także:

7) czynność – wykonywana przez porównywane obiekty. Tego typu analogie pojawiają się nie tylko w grupie potencjalnych agensów, tj. ludzi, postaci i zwierząt, ale także ciał niebieskich, np.:

- *mądry człowiek jest podobny do Mc Gyvera, bo wszystko umie, np. zrobi komputer ze spinacza i ze sznurka (śmieje się);*
- *ufoludek umie majstrować tak jak Mc Gyver;*
- *ufoludek mówi tak jak robot: bi, i, a, o;*
- *ryba tak jak człowiek dobrze pływa;*
- *osa jest podobna do ptaka, bo lata;*
- *osa tak samo, jak niedźwiedź, zabiera pszczołom miód;*
- *osa tak jak pszczoła zbiera nektar;*
- *księżyc jest podobny do słońca, bo też świeci;*
- *słońce przesuwa się po niebie, tak jak ślimak, powolutku i jest w coraz innym miejscu.*

Obok dominujących w badanym materiale analogii opartych na podobieństwie wyglądu pojawiają się również przykłady, w których dzieci porównują obiekty z wyglądu niepodobne. Jak pisze M. Kielar-Turska [1992 s. 140]: „takie podobieństwa oparte są nie na zestawieniu przedmiotów, a ich obrazów umysłowych”. Podstawą tych porównań jest podobieństwo funkcji lub rodzaj nadrzędny:

8) funkcja – jest podstawą analogii występujących w opisie ciał niebieskich i ludzi.

- *to jakby centralne ogrzewanie całej kuli ziemskiej (o słońcu);*
- *to jakby lampka, bo kiedyś u babci Ania myślała, że przed domem świeci światło, tak mocno świecił (o księżycu);*
- *jest jak latarnia, co oświetla ludziom drogę (o księżycu);*

- *księżyc świeci w kosmosie jak latarnia;*
- *tata to prawie ten sam ktoś, co mama, bo jest rodzicem i tata prawie to samo umie robić co mama i też nas kocha;*
- *ręka to jest taki jakby nasz przyjaciel, bo jest zawsze z nami i nam pomaga, np. przy jedzeniu, przy ubieraniu, myciu;*

9) rodzaj nadrzędny – jest podstawą analogii w opisie ludzi, zwierząt, roślin i owoców, np.:

- *córka jest dziewczyną, tak jak mama, a syn chłopcem, tak jak tata;*
- *osa jest owadem, tak jak pszczoła i mucha;*
- *osa to jest owad, tak jak pszczoła;*
- *róża, tak jak inne kwiatki, pachnie;*
- *róża jest kwiatkiem, tak jak tulipan, fiołek;*
- *jabłko to jest owoc, tak jak gruszka, pomarańcza.*

Jeszcze inny typ analogii prezentują przykłady, w których podstawą zestawianych obiektów jest wspólnota dwu cech:

10) czynność + kolor, np.:

- *księżyc jest podobny do słońca, bo świeci i jest żółty;*
- *gwiazda jest trochę podobna do księżycy, bo tak samo świeci i takiego samego jest koloru;*

11) kolor + kształt, np.:

- *księżyc jest jak rogal, a jak jest pełnia, wygląda tak jak słońce, jest okrągły i żółty*
- *jabłko to jakby okrągła piłka*
- *jabłko to taka jakby piłeczka czerwona, zielona lub żółta.*

Inaczej niż wcześniej kształt nie jest wyrażony wprost, za pomocą przymiotnika, ale pośrednio – nazwą rzeczownika określającego przedmiot (piłka, piłeczka) o odpowiednim kształcie (okrągły), wspólnym porównywanym desygnatom.

12) część ciała + kolor, np.:

- *osa jest trochę podobna do pszczoły, no bo ma te same kolory, no i pszczoła ma żądło i osa też.*

Na uwagę zasługują stosowane przez dzieci językowe wykładniki analogii. Człony porównań wskazujące na podobieństwo różnych zjawisk wiązane są wewnętrznie za pomocą licznych i różnorodnych wyrażen językowych: *jak, tak jak, taki jak, jakby, taki jakby, niby, taki niby, podobny, ma kształt, wygląda jak, wygląda tak jak, prawie ten sam, przypomina.*

W obrębie analizowanych przykładów analogii można wyodrębnić różne schematy porównań. Najczęstszy spośród nich, tworzony za pomocą łącznika *jak*, występuje w trzech wariantach:

a) *x jest jak y*, np. *gwiazda jest jak zygzak; ryba jest jak serduszko;*

b) *x jest jak jakiś y*, np. *niebo jest proste jak prostokąt; krasnoludek jest mały jak dzidzius albo nawet jak stopa dzidziusia;*

c) *x* jest jak jakiś *y*, np. *słońce jest jak wielka kula*.

Niekiedy wyrażenie porównawcze jest wzbogacone o wyraz *tak*, który wskazuje na:

a) posiadanie określonej cechy lub posiadanie jej w tym samym stopniu przez porównywane desygnaty – w schemacie: *x* jest jakiś tak jak *y*, np. *gwiazda jest jasna tak jak słońce*;

b) przysługiwanie atrybutu w jednakowym stopniu charakterystycznego dla zestawianych ze sobą desygnatów – w schemacie: *x* ma coś tak jak *y*, np. *osa ma żądło tak jak pszczoła; diabły mają rogi tak jak byk*;

c) taki sam sposób wykonywania czynności – w schemacie: *x* robi coś tak jak *y*, np. *ufoludek mówi tak jak robot: bi, i, a, o-* lub z szykiem przestawnym: *ryba tak jak człowiek dobrze pływa*;

d) przynależność do tej samej klasy nadrzędnej – w schemacie: *x* jest czymś (to jest coś) tak jak *y*, np. *jabłko jest owocem tak jak banan; osa to jest owad tak jak pszczoła*.

Rozszerzone o zaimek *taki* wyrażenie porównawcze *jak* wskazuje na taką samą cechę porównywanych desygnatów, która może je charakteryzować ogólnie lub odnosić się do jakiegoś szczegółu ich wyglądu, tworząc dwa schematy:

a) *x* jest takim czymś jak *y*, np. *księżyc jest taką kulą jak ziemia*;

b) *x* ma coś takiego jak coś *y-a*, np. *kot ma uszy takie jak dzióbki ptaszków*.

Częstym elementem wiążącym człony porównań jest łącznik *jakby*, osłabiający znaczenie wyrazu, któremu towarzyszy, najczęściej rozszerzony o wyraz *taki*. Występuje w schemacie tworzącym cztery warianty:

a) *x* to jakby *y*, np. *to jakby centralne ogrzewanie całej kuli ziemskiej (o słońcu)*;

b) *x* to jakby *y* taki jakiś, np. *jabłko to jakby kula taka okrągła*;

c) *x* to jakby taki *y* jakiś, np. *słyszałem, że słońce jest z gazu, jakby taka kula gazowa to była*;

d) *x* jest taki jakby *y* jakiś, np. *kiedy pada deszcz, niebo jest takie jakby nocka była, ciemne jak nocka*.

Do częstych należą także porównania łączone za pomocą wyrażen: *podobny* i *wygląda jak*. Pierwsze z nich tworzy schemat o postaci: *x* jest podobny do *y-a*, który może być:

a) uzupełniony o cechę wyrażoną wprost, będącą podstawą porównania, np. *gwiazda jest podobna do słoneczka, też okrągła; kot jest podobny do małej kulki, jak się urodzi lub*

b) bez wyrażenia tej cechy *explicite*, np. *ryba jest podobna do liścia wierzby; anioł jest podobny do ptaka zaszypanego śniegiem*.

Wyrażenie *wygląda jak* tworzy schemat porównania w dwu wariantach:

a) x wygląda jak y – wskazując na ogólne podobieństwo zestawianych przedmiotów, np. *gwiazdy wyglądają jak kropki albo jak kwadraty; ryba wygląda jak sople*;

b) x wygląda jak jakiś y – wskazując na podobieństwo określonych cech desygnatów, np. *jabłko wygląda jak czerwona piłka z pestkami; krasnoludek wygląda jak mróweczka, taki jest malutki*.

Do rzadkich należą porównania tworzone za pomocą następujących łączników:

– *ma kształt* – realizujący schemat: x ma kształt y , np. *słońce ma kształt piłki*;

– *prawie ten sam* – wskazujący na przynależność do tej samej klasy nadrzędnej (*rodzice* – ta sama klasa nadrzędna, ale zróżnicowana pod względem płci: *mama* – *tata*) oraz na zbliżony zakres wykonywanych czynności; tworzy schemat o postaci: x jest prawie ten sam ktoś co y i x prawie to samo robi co y , np. *tata to prawie ten sam ktoś co mama, bo jest rodzicem i tata prawie to samo umie robić co mama i też nas kocha*.

– *niby, niby* – osłabiający znaczenie wyrazów, z którymi się łączy, nadające odcień pozorności; tworzy schemat o postaci: x niby y , niby z , np. *niby ptak, niby człowiek* (o aniele);

– *przypomina* – czasownik sugerujący podobieństwo porównywanych desygnatów ze względu na określoną ich cechę wspólną (długość włosów dziewczynki i chłopca, kształt kubka i wału); tworzy schemat o postaci: x przypomina y -a, np. *dziewczynka przypomina chłopca, jak ma krótkie włosy; kubek jest podobny do takiego niby prostokąta, przypomina wał, co równa smołę*.

Różnorodność występująca w zakresie językowych wykładników analogii świadczy o dużej sprawności semantycznej i gramatycznej 6-latków. Dzieci umieją wyrażać różne stopnie podobieństwa zachodzącego między zestawianymi desygnatami: większy – za pomocą łączników: *tak jak, taki jak, ten sam*, mniejszy – łącząc człony porównań za pomocą wyrażen: *jakby, niby, przypomina*. Znają schematy walencyjne używanych wyrażen porównawczych i potrafią je stosować w tworzonych przez siebie analogiach.

Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że najczęściej dziecięcych analogii pojawia się w opisach ciał niebieskich oraz postaci fantastycznych i pozaziemskich. Charakteryzując te obiekty, dzieci porównują je z przedmiotami dobrze im znanymi z codziennego życia. I tak: kształt księżyca kojarzy im się z pizzą, rogalikiem, arbuzem lub bananem, słońce budową przypomina im okrągłego lizaka bądź piłkę, a jego funkcjonowanie w świecie dzieci przyrównują do roli centralnego ogrzewania w mieszkaniu. Księżyc z kolei rozprasza ciemności nocy tak jak lampa czy latarnia. Najbliższy świat dziecka to także świat natury – znanych dzieciom zwierząt i roślin. Stąd w porównaniach sześciolatków odnaleźć można liczne odniesienia do przedstawicieli tego świata, animizacje, np. ruch słońca po widnokręgu przypomina dzieciom sposób poruszania się ślimaka, kształt

gwiazdy nasuwa myśl o pokrytym kolcami jeżu, wielkość krasnoludka kojarzy się z wielkością mrówki, ryba przypomina im kształtem liść wierzby. Niektóre szczegóły budowy anioła czy diabła przywołują odpowiednie elementy struktury zwierzęcego ciała, np. skrzydła anioła – skrzydła ptaka, rogi diabła – rogi kozła lub byka.

Wydaje się, że w ten sposób dzieci „oswajają” to, co nieznanne, niedostępne dokładniejszej obserwacji, asymilując nowe zjawiska do sytuacji wcześniejszych, znanych. To odwzorowywanie znanego w nowym, wcześniejszego w aktualnym zdaje się ogólniejszą prawidłowością, leżącą u podstaw procesów poznawczych człowieka [por. Chlewiński 1999 s. 288].

Analizowany materiał językowy ujawnia antropocentryzm sześciolatek – przekonanie o wyjątkowej pozycji człowieka w otaczającym świecie. Wygląd człowieka, szczegóły budowy jego ciała czy ubrania, wielkość stanowią najważniejszy punkt odniesienia w dziecięcych opisach anioła (np. *anioł jest podobny do człowieka i do ptaka; anioł jest podobny do ptaka, bo ma skrzydła, i do człowieka, bo ma głowę, brzuch, plecy, do których są przyłączone skrzydła, nogi*), ufoludka (np. *ufoludek jest podobny do człowieka bardzo starego*), krasnoludka (np. *krasnal jest mały jak dzidzius albo nawet jak stopa dzidziusia; krasnal jest bardzo mały, taki gdzieś jak mój palec środkowy; krasnoludek ma buty z zawiniętymi rogami, tak jak kłown*). Mogą też być podstawą analogii występujących w opisie światła roślinnego, np. *zołędzie mają takie okrągłe czapeczki i główki jak człowiek*. Ludzkie umiejętności stają się najwyższą miarą w ocenie umiejętności innych istot, np. *ufoludek umie majstrować tak jak Mc Gyver, ryba tak jak człowiek dobrze pływa*.

Jak się wydaje, antropocentryczna postawa względem rzeczywistości, uzewnętrzniająca się w opisach sześciolatek, ma swoje źródło w języku potocznym, czyli w tej odmianie języka ojczystego, której dziecko uczy się od początku procesu nabywania mowy. Znaczący przedmiot wskazują na antropocentryzm jako cechę wyróżniającą tę odmianę polszczyzny spośród wszystkich innych, przejawiającą się zarówno na płaszczyźnie gramatycznej języka, jak i w warstwie jego słownictwa i frazeologii [zob. np. Bartmiński 1993; Pajdzińska 1990; Tokarski 1990]. Dziecko, ucząc się języka od swojego otoczenia, przejmuje nie tylko określony inwentarz znaków i reguł gramatycznych, ale także wpisany w te znaki system wartości, odzwierciedlający ludzką perspektywę oglądu i porządkowania świata.

Bibliografia

- Bartmiński J. (1993). Styl potoczny. W: *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku*. T. 2: Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 115-134.
- Biela A. (1981). *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*, Warszawa.
- Bieleń B. (1983). *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich*, Warszawa.
- Blackburn S. (1997). *Oxfordzki słownik filozoficzny*, Warszawa.
- Borowicz H. (1999). Analogia i przeciwieństwo jako zasady organizujące językowy świat dziecka w wieku przedszkolnym. W: *W zwierciadle języka i kultury*. Red. J. Adamowski, S. Niebrzegowska, Lublin, s. 434-444.
- Chlewiński Z. (1999). *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*, Warszawa.
- Clark E. (1979). *The Ontogenesis of Meaning*, Wiesbaden: Athenaion.
- Chmura-Klekotowa M. (1971). Neologizmy słowotwórcze w mowie dziecka. „*Prace Filologiczne*”. T. 21.
- Doroszewski W. (1982). O analogii w słowotwórstwie. W: W. Doroszewski. *Język. Myślenie. Działanie*, Warszawa, s. 303-306.
- Encyklopedia Języka Polskiego* (1994), Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego* (1993), Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Jurkowski A. (1961). Rozwój zdolności rozumowania przez analogię w zależności od rodzaju stosunków, na których opiera się analogia. „*Psychologia Wychowawcza*” z. 2.
- Jurkowski A. (1967). *Rozumowanie przez analogię u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa.
- Jurkowski A. (1975). *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa.
- Kielar-Turska M. (1992). *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa.
- Kwiatkowski T. (1998). *Logika ogólna*, Lublin.
- Leksykon filozofii klasycznej* (1997). Red. J. Herbut, Lublin.
- Nelson K., Benedict H., Gruendel J., Rescorla L. (1977). Lessons from Early Lexicons. Paper Presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans – za: Myers Pease D., Berko Gleason J., Pan B. (1989). *Gaining Meaning: Semantic Development*. W: *The Development of Language*, New York–Oxford–Singapore–Sydney, s. 101-134.
- Pajdzińska A. (1990). Antropocentryzm frazeologii potocznej. „*Etnolingwistyka*” z. 3 s. 59-68.
- Powszechna Encyklopedia Filozofii* (2000). T. 1, Lublin.
- Przetacznikowa M. (1968). Rozwój i funkcje przymiotników w mowie dzieci do lat sześciu. W: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Red. S. Szuman, Warszawa.
- Reber A. (2000). *Słownik psychologii*, Warszawa.
- Tokarski R. (1990). Językowy obraz świata w metaforach potocznych. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński, Lublin, s. 69-86.
- Wójtowicz J. (1959). Drobne spostrzeżenia o działaniu analogii w mowie dziecka. „*Poradnik Językowy*” 8, 349-352.
- Ziemiński Z. (2000). *Logika praktyczna*, Warszawa.