

Rozumienie metafor z nazwą zwierzęcia w nośniku – perspektywa rozwojowa¹

EWA DRYLL

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter empiryczny. Celem pracy było zbadanie, jak rozwija się u dzieci zdolność rozumienia wyrażeń metaforycznych. Jej wyniki miały przybliżyć poznanie sposobu, w jaki umysł organizuje informacje zawarte w odrębnych, różnych od siebie dziedzinach wiedzy. Badanie miało charakter quasi-eksperymentu. Wzięło w nim udział 77 dzieci z trzech grup wiekowych: 5;6–6;0, 8;0–8;6, 9;6–10;0. Zmienną zależną był poziom rozumienia metafor z nazwami zwierząt w nośniku, konotujących cechy ludzkie. Poziomy tej zmiennej diagnozowano, przeprowadzając indywidualne wywiady metodą piagetowską. Badanie właściwe poprzedzono pilotażem, w którym wzięły udział 24 osoby dorosłe. W analizie zebranego materiału skorzystano z pomocy sędziów kompetentnych. Badania potwierdziły hipotezę, że sprawność aktywizowania myślenia metaforycznego wzrasta z wiekiem, okazało się natomiast, że wzrost nie ma charakteru liniowego. Starsze dzieci przypisywały obiektom metafor więcej ludzkich cech dyspozycyjnych, myśli i upodobań. Młodsze skupiały się często na cechach wyglądu zwierząt. Wraz z wiekiem wzrasta skłonność do przydawania ewaluacji pozytywnej obiektom metafor, maleje liczba dygresji. Rozwój rozumienia metafor konwencjonalnych może mieć inny przebieg niż rozwój rozumienia metafor twórczych. Najbardziej wyraziste zmiany w zakresie rozwoju zdolności rozumienia metafor cha-

rakteryzujących ludzi pojawiają się u dzieci w 8. roku życia.

Słowa kluczowe: metafora, pole skojarzeniowe, nabywanie języka

WPROWADZENIE – ISTOTA METAFORY

Metafora, niegdyś uważana wyłącznie za chwyt retoryczny (o czym pisał już Arystoteles w *Poetyce*), przysporzyła kolejnym pokoleniom badaczy wielu problemów, ponieważ konsekwentnie wymyka się definicjom. Wspomina o tym m.in. Jacek Suhecki, pisząc w 1983 roku: „Metafora jest to wyrażenie, w którym nazwę jednego przedmiotu (zjawiska, cechy, pojęcia) zastąpiono nazwą innego. [...] Nie powstała jednak jego powszechnie przyjęta definicja, która byłaby bardziej precyzyjna niż wyżej podane ogólnikowe określenia. Nie spełnia ono wymogów prawidłowej definicji, nie pozwala bowiem odróżnić metafory od innych figur stylistycznych. [...] Dla metafory – «królowej figur» – nie możemy natomiast zadowalająco określić *differentia specifica*. I ta trudność zdefiniowania mówi nam paradoksalnie o metaforze bardzo wiele: informuje o jej złożoności, bogactwie przejawów i niesprowadzalności do kategorii myślenia pojęciowego” (s. 85 i 86). Warto tu przypomnieć, co o metaforze pisał już Karl Bühler w *Teorii języka* (2004, pierwsze wydanie *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der*

Sprache w 1934 roku): „Jeśli ktoś raz zacznie się przyglądać zjawisku językowemu, zwanemu potocznie metaforą, wyda mu się wprędce, że mowa ludzka jest zbudowana z samych metafor, jak Szwarcwald z drzew” (s. 363).

Ta niepewność co do natury metafory utrzymywałyby się w niezmienionej formie do dzisiaj, gdyby nie próby potraktowania jej nie jako chwytu retorycznego, zaledwie „ozdobnika” tekstu, ale jako przejawu złożonych operacji umysłowych. Orędownikiem tego nurtu jest Ricoeur (1984). Zgodnie z jego ujęciem, metafora to wyrażenie, którego znaczenie opiera się na zestawieniu przynajmniej dwóch kontekstów. Gdyby rozumieć to wyrażenie dosłownie, tworzyłoby ono wypowiedź bezsensowną, zestawienie jednak nadaje całości nowy sens, niesprowadzalny do sumy sensów elementów składowych. To powołanie się na operację zestawienia kontekstów skierowało uwagę badaczy w stronę procesów umysłowych odpowiedzialnych za tworzenie „królowej figur”. Niewątpliwie przydatna jest propozycja Ricoeura, który dzieli metafory na „martwe” – konwencjonalne, utarte w języku – i „żywe” – stworzone w sytuacji komunikacyjnej. Naturą metafory, zwłaszcza żywej, jest to, że służy do ujmowania w słowa tego, co niewyrażalne za pomocą dosłownych znaczeń. Przełomem była też praca Lakoffa i Johnso-*na* *Metafory w naszym życiu* (1988 na polskim rynku, osiem lat wcześniej pierwsze wydanie światowe), w której mówi się o metaforycznej naturze ludzkich myśli (chodzi tu o powszechną jakość, a nie tylko *mythos* przedstawiciele społeczności pierwotnych, zob: Mielecinski, 1981), co wywołało lawinę międzykulturowych badań porównawczych (np. Yu, 1998; Talebinejad, Datjerdi, 2005).

W artykule z 2005 roku Dorota Kubicka podaje, że obecnie „od kilkunastu już lat toruje sobie drogę inny paradygmat metafory, według którego jest ona zjawiskiem przede wszystkim poznawczym i polega na nakładaniu na siebie czy na szczególnym łączeniu w umyśle dwóch reprezentacji, dzięki czemu powstają nowe treści umysłowe [...]. Ten szczególny sposób łączenia reprezentacji charakteryzuje ostentacyjne wskazywanie przez

jakiś bardziej wyrazisty obiekt – cech obiektu mniej wyrazistego [...]. W dodatku obiekty te są dobrane w taki sposób, że w dwóch całkiem różnych rzeczach pojawia się coś wspólnego” (Kubicka, 2005, s. 60).

Mimo utrzymujących się problemów definicyjnych ostatnie piętnastoletnie badań przyniosło jednak wiele zmian. Jedną z ważniejszych było rozpoczęcie poszukiwania zasady kierującej wyborem tych „cech obiektu wyrazistego”, „cech obiektu mniej wyrazistego” oraz rozważenie, co dzieje się z istotnymi, choć odsuniętymi na plan dalszy „cechami obiektu mniej wyrazistego”, kiedy obiekt ten wchodzi w skład połączonej reprezentacji².

Kolejnym punktem zwrotnym okazało się odrzucenie utrzymującego się przez wiele lat przekonania, że znaczenia niedosłowne są wtórne wobec dosłownych. Niegdyś sądzono, że chcąc zrozumieć metaforę, odbiorca wykonuje trójfazową operację: najpierw określa, jakie jest dosłowne znaczenie usłyszanych słów, następnie decyduje, czy dane znaczenie w tym kontekście jest odpowiednie (to znaczy czy ma pasujący do sytuacji sens) i dopiero jeśli zmuszony jest odrzucić znacznie dosłowne jako nieodpowiednie, szuka interpretacji przenośnej. Oznaczałoby to, że rozumienie metafory trwa dłużej niż rozumienie dosłowne. Ten pogląd został obalony na drodze empirycznej (m.in. Gluckberg, Newsome, Goldvarg, 2001; Gineste, Indurkha, Scrat, 2000). Ustalono, że język figuratywny nie jest przetwarzany wolniej niż dosłowny – przynajmniej wtedy, kiedy osobami badanymi są dorośli. Pozostaje pytanie, czy „nie wolniej” znaczy też „równie łatwo”? Dzięki fMRI odkryto, że to wymiar nowość–konwencjonalność, a nie dosłowność–niedosłowność odpowiada za wzorce pobudzeń mózgu (Mashal, Faust, Hendler, Jung-Beeman, 2007). Równolegle trwają próby odpowiedzi na pytanie, od czego zależy rozwój zdolności rozumienia metafor. Wiadomo już, że osoby autystyczne oraz z mechanicznym uszkodzeniem mózgu nie są pod tym względem w pełni sprawne (Pisula, 2003). Wielu badaczy widzi zależność między umiejętnością przetwarzania metafor a rozwojem teorii umysłu, a także sprawnością w two-

rzeniu metareprezentacji. Wskazywałoby to, że dzieci zaczynają rozumieć metafory, kiedy mają około czterech lat (Happe, Loth, 2002).

Kolejnym ważnym zagadnieniem jest kwestia różnic w przetwarzaniu metafor konwencjonalnych i twórczych (Chiappe, Kennedy, Smykowski, 2003). Nie bez znaczenia jest fakt, że osoby badane przez zespół Chiappe, Kennedy i Chiappe chętniej korzystały z odkrywczych metafor niż z odkrywczych, za to prostszych, porównań (Chiappe, Kennedy, Chiappe, 2003). Ten nurt badań sugeruje, że posługiwanie się nowatorskimi metaforami pełni funkcję znacznie „głębszą” i „poważniejszą” niż tylko ozdobienie tekstu lub znalezienie brakującej nazwy dla obiektu, który jeszcze jej nie ma. Jakie to funkcje, czy tylko komunikacyjne? I jak należałoby kategoryzować metafory? Zależnie od tego, do jakiej dziedziny się odnoszą się, czy też do jakiej modalności zmysłowej odwołują? Wielu badaczy podchodzi do tego zagadnienia dość swobodnie, proponując wciąż nowe zasady podziału.

Metafora jest pewną syntezą konotacji i kontekstów – w krótkiej formie zawiera dużo subtelności. Dlatego należy przypuszczać, że znaczenia metafor, zwłaszcza żywych, zawierają w sobie złożone ewaluacje opisywanego obiektu (Dryll, 2006; 2007). Przyjmujemy roboczo, że rozumienie metafor żywych jest trudniejsze dla mniej kompetentnych użytkowników języka (tu: dzieci w wieku przedszkolnym) niż dla osób, które posługują się danym językiem w pełni sprawnie – to znaczy znają i stosują zasady pragmatyki, syntaktyki, mają bogaty zasób słownictwa i dzięki swojemu przyzwyczajeniu do pewnego uzusu słów są uwrażliwione na wszelkie językowe aberracje. Celowe tworzenie metafor wymaga już pewnej wprawy. Można się tu odwołać chociażby do prac Goldsteina, który utożsamia twórczy stosunek do języka (a więc pewną klasę operacji metajęzykowych) z najwyższym poziomem postawy abstrakcyjnej (Goldstein, Scherrer, 1941).

Znaczenia metafor żywych (twórczych, poetyckich) nie znajdziemy w słownikach. Kubicka (2005) pisze: „[...] przeważnie metafora powstaje nagle, na skutek globalne-

go przeorganizowania struktur umysłowych, co odbywa się przy znacznym udziale emocji i jest zupełnie niedostępne introspekcji. W dodatku próba słownego wyjaśnienia metafory pozbawia ją części znaczenia, bo człowiek bardziej wyczuwa jej sens, niż dokładnie wie, co ona oznacza” (s. 60). Do słowników trafiają za to metafory już „oswojone” przez język, konwencjonalne, czyli – w myśl poglądów Ricoeura (1984) – martwe. Metafory martwe nie sprawiają raczej problemów interpretacyjnych osobom dorosłym. Zwykle nie wzbudzają też refleksji metajęzykowych, są przyjmowane automatycznie. Sposób jednak, w jaki nawet metafory konwencjonalne rozumiane są przez małe dzieci, często różni się ze sposobem, w jaki rozumiane są przez dorosłych (Ciechanowicz, 1981; Gąsiorek, 1995; Kubicka, 1987; Kurcz, 1967).

ROZWÓJ ROZUMIENIA METAFOR – ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Chcąc poznać rozwój zdolności rozumienia metafor przez dzieci, należy zacząć od rozważenia: od czego zależy, czy w odpowiedzi na pytanie o ich sens dzieci sięgną do dziedzin powiązanych znaczeniowo z tematem, a nie z nośnikiem metafory? Innymi słowy, kiedy metafora „działa” – kiedy ustanawia nowe znaczenie, czytelne, choć niedające się sprowadzić do dosłownych znaczeń swoich składowych?

Można się spodziewać, że wraz z wiekiem zmienia się sposób rozumienia metafory. Młodsze dzieci (tu: pięcioletnie) mogą rozumieć metaforę inaczej niż starsze (tu: dziesięcioletnie). Z wiekiem zwiększa się nie tylko sam zasób słownictwa i kompetencja komunikacyjna dziecka (Vasta, Haiti, Miller, 1995); w końcu pojawia się też zdolność do abstrakcyjnego myślenia, jaką niektórzy skłonni byliby uznać za podstawową dla dojrzałego operowania metaforami. Poziom rozumienia metafor wzrasta z wiekiem.

Aby zilustrować przynajmniej część tych zmian, warto sięgnąć do przykładu metafor, których nośnik stanowi nazwa zwierzęcia (czyli takich, które prowokują do myśle-

nia o cechach ludzi, ale za pośrednictwem nazw zwierząt), ponieważ w tym wypadku łatwo ustalić, kiedy dziecko posługuje się metaforycznym trybem myślenia, a kiedy skłania się ku dosłownemu rozumieniu słów. To jedna z głównych zalet tego typu metafor. Uznajmy, że rozumienie metafory z nazwą zwierzęcia w nośniku to zdolność do operowania kontekstem cech i zachowań ludzkich w odpowiedzi na bodziec będący nazwą zwierzęcia. Przykładowo w języku polskim lis to zwierzę, które konotuje takie typowo ludzkie cechy, jak przebiegłość, chytryść i – ogólnie – dążenie do osiągnięcia mało szlachetnych celów za pomocą podstępów. Dziecko, które rozumie metaforę, w odpowiedzi na hasło „Helenka to lis” może opisać takie zachowania, które świadczą o sprycie wyobrażonej Helenki. Jeśli nie jest to zachowanie będące wiernym odbiciem zachowania zwierzęcia („Lis kradnie kury we wsi” to „Helenka kradnie kury we wsi”), lecz zachowanie świadczące o nieuczciwości, ale typowo ludzkim (np. „Nie kasuje biletów w tramwaju”, „Oszukuje, wypełniając PIT-y”, „Podbiera siostrze kosmetyki i wypiera się tego”), to możemy przypuszczać, że dziecko zna konotację związaną z konkretnym zwierzęciem i sprawnie przekłada je na ludzkie realia. Podaje opisy zachowania, cechy, marzenia, upodobania, cechy wyglądu – człowieka, ale konotowane przez metaforę z nazwą zwierzęcia w nośniku. Czy starsze dzieci (tu: pięcioletnie), częściej niż młodsze (tu: pięcioletnie), w odpowiedzi na pytanie o takiego rodzaju metaforę opisują ludzi, a nie zwierzęta? Należy się spodziewać, że im dzieci są starsze, tym podają więcej określeń wskazujących na cechy i zachowania ludzkie.

Dodatkowo metafory tego rodzaju wydają się dobrym tropem badawczym, ponieważ stanowią materiał powszechny w języku potocznym (przysłowia, bajki, zwroty pieszczotliwe typu: „mój kotku” itp., kolokwializmy). Słyszą je już bardzo małe dzieci. Prawdopodobnie takie metafory występują w każdej kulturze – wskazują na to analizy języków, dzieł sztuki, systemów mitologicznych (Bęben, 1999/2000; Eliade, 1998; Kwiecień, 1997; Otto, 1968). Zachowując pewną ostrożność,

możemy przyjąć, że tendencja do używania metafor z nazwą zwierzęcia w nośniku jest skłonnością ogólnoludzką, powszechną i ponadkulturową.

Nieodłącznym składnikiem metafor omawianego rodzaju jest zawierająca się w nich ewaluacja. Zwierzęce cechy różnią się pod względem deskryptywnym, ale również wyrażają ustosunkowania. Bardzo małe dzieci oceniają ludzkie zachowania jako dobre lub złe, ponieważ takie jednoznaczne wartościowania słyszą od dorosłych. Z wiekiem coraz częściej zastanawiają się nad przyczynami zaistnienia dostrzeżonych zjawisk (Vasta, Haiti, Miller, 1995). O ile wobec tego młodszym wystarcza poklasyfikowanie zachowań lub cech konotowanych w nazwach zwierząt na „dobre” i „złe”, o tyle oceny starszych stają się bardziej złożone. Językowe sformułowanie mniej jednoznacznej ewaluacji wymaga dużej sprawności językowej. Metafory, jako że pomagają nazwać to, co trudno ująć w słowa, mogą ułatwiać mówienie o tej sferze życia. Jaką ewaluację przydają dzieci z różnych grup wiekowych opisywanym obiektom metafor z nazwą zwierzęcia w nośniku? Należy się spodziewać, że oceny formułowane przez starsze dzieci będą bardziej skomplikowane, oceny zaś dzieci młodszych częściej będą jednoznacznie negatywne lub jednoznacznie pozytywne.

Do badania rozwoju zdolności rozumienia metafor żywych konieczne staje się użycie starannie dobranego materiału testowego – takiego, który w pewnej perspektywie umożliwi porównanie sposobów dziecięcego i dojrzałego ich rozumienia. Chodzi o prześledzenie zmian, kolejnych etapów na drodze do osiągnięcia biegłości. Za „dojrzały” uznajmy sposób, w jaki metafory są stosowane przez dorosłych – w pełni kompetentnych użytkowników języka. Innymi słowy, chcąc badać następujące z wiekiem zmiany sposobu posługiwania się metaforami, należy ustanowić pewien punkt docelowy, który będzie służył jako wyznacznik rozumienia pełnego, poprawnego (Dryll, 2007). Ale jak szukać „poprawnego znaczenia” wyrażenia tak zależnego od kontekstu wypowiedzi i odbiorcy? Oczywiście,

kompetentni użytkownicy języka nie są jedno-myślni. Nawet pomijając aspekt międzykulturowy – badania nad uniwersalizmem, rozpoczęte na wielką skalę po opublikowaniu pracy Lakoff i Johnson *Metafory w naszym życiu* (1988)³ – szukając znaczeń metafor o różnym poziomie złożoności i „ożywienia” w jednym języku i kręgu kulturowym, zmuszeni jesteśmy korzystać z uogólnień.

PYTANIA I HIPOTEZY BADAWCZE

Czy rozumienie metafor prostych (tych, które na podstawie analiz pól skojarzeniowych metafor tzw. zwierzęcych, uzyskanych w badaniu osób dorosłych, uznano za bardziej konwencjonalne, martwe) pojawia się wcześniej w rozwoju (Gentner, Bowdle, 2001)? Czy dzieciom łatwiej jest opanować posługiwanie się metaforami bardziej powszechnymi, „utartymi w języku”, czy twórczymi (Brisard, Frisson, Sandra, 2001; Jones, Zachary Estes, 2005; Kliś, 2004; Rittel, 1995)? Innymi słowy, czy młodsze dzieci będą przydawały cechy ludzkie obiektom prostych metafor zwierzęcych częściej niż obiektom trudnych metafor zwierzęcych?

Hipoteza 1. W grupie dzieci w wieku 5;6–6;0 lat wystąpi najmniej, w grupie dzieci w wieku 8–8;6 lat więcej, a w grupie dzieci w wieku 9;6–10;0 lat najwięcej określić, które sędziowie kompetentni ocenią jako odnoszące się do ludzi (wyższe wartości wskaźnika ludzkie/zwierzęce).

Hipoteza 2. Im starsze są dzieci, tym bogatsza i bardziej zróżnicowana ewaluacja obiektu, z przewagą ewaluacji pozytywnej. Wzrasta wartość wskaźnika dobre/złe.

Hipoteza 3. Metafory martwe (łatwe) w porównaniu z trudnymi (żywymi) przyśwajane są inaczej. W tych samych grupach wiekowych – w zakresie metafor martwych w porównaniu z żywymi – dzieci wcześniej osiągają sprawność (wyższe wartości wskaźników ludzkie/zwierzęce oraz dobre/złe).

Należy się również spodziewać, że wypowiedzi dzieci w różnym wieku będą się różniły długością. Pełniejsza odpowiedź nie zawsze jest odpowiedzią dłuższą. Dygresje

powinny być wyłączone z analizy, ale informacja o tym, że pojawiały się w wypowiedzi, także jest istotna, warto więc pamiętać, która grupa wiekowa stosowała ich najwięcej. Czy mimo to wypowiedzi najstarszych dzieci będą krótsze?

METODA

Badanie mające potwierdzić postawione wyżej hipotezy zaplanowano jako quasi-eksperyment (dobór do grup na podstawie zmiennej niezależnej, jaką jest wiek osób badanych). Pomiar zmiennej zależnej (czyli poziomu rozumienia 18 metafor z nazwą zwierzęcia w nośniku, wybranych na podstawie pilotażu) miał charakter indywidualnego wywiadu klinicznego typu piagetowskiego. Rozmowy z osobami badanymi zostały zarejestrowane, a następnie przeanalizowane przez sędziów kompetentnych. Kontrolowano także dwie zmienne, aby nie zakłócały wyników badań. Pierwszą z nich była płeć dzieci. Zmienna ta rozkładała się w równych proporcjach we wszystkich grupach. Nie zaobserwowano istotnych różnic między wypowiedziami chłopców i dziewczynek. Druga zmienna to kolejność prezentowanych bodźców (przygotowano pięć wersji list nazw zwierząt); dzięki rotacji uniknięto efektu pierwszeństwa. Nie stwierdzono żadnych zależności między wynikami a użytą wersją.

Wskaźniki zmiennej zależnej odnosiły się do poszczególnych wymiarów wyodrębnionych jako szczególnie istotne w rozwoju zdolności rozumienia metafor z nośnikami z nazw zwierząt – ludzkie/zwierzęce, dobre/złe. Sprawdzano liczbę użytych przez dzieci dygresji i długości ich wypowiedzi. Porównania międzygrupowe dawały obraz zmian rozwojowych sposobu rozumienia metafor z nazwą zwierzęcia w nośniku.

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 77 dzieci obojga płci z trzech grup wiekowych: 5;6–6;0 (14 dziewcząt; 10 chłopców); 8;0–8;6 (15 dziewcząt; 14 chłopców); 9;6–10;0 (10 dziewcząt; 14 chłopców). Dzieci rekrutowały się z przedszkola i szkoły podstawowej w Wiązownie (miejscowość pod Warszawą, zróżnicowane środowisko). Dzieci mające

wziąć udział w badaniu były wybierane przez nauczycielki. O połowie z nich opiekunowie wypowiadali się jako o bardzo zdolnych, o połowie zaś jako o przeciętnych. W każdej grupie wiekowej było po tyle samo „zdolnych” i „przeciętnych”. Wszystkie wywiady (w sumie 77) zostały poddane analizie.

Pierwszy etap badania polegał na zapoznaniu dziecka z procedurą. Podawana była jedna metafora zwierzęca („lis”), osoba przeprowadzająca badanie wyjaśniała, na czym polega zadanie i sama udzielała odpowiedzi: „Ludzie często porównują innych ludzi do zwierząt. Na przykład mówią: «ten człowiek to jest lis!». Mogą tak powiedzieć dlatego, że widzą kogoś, kto jest rudy i ma kitkę, a to im się kojarzy z ogonem lisa. Ale mogą też tak powiedzieć dlatego, że lis kradnie kury we wsi, a jest tak sprytny, chytry, przebiegły, bystry, szczwany i inteligentny, że nigdy gospodarz go nie złapie. Lis zawsze znajdzie sobie drogę ucieczki i kiedy zrobi coś złego, to ujdzie mu to na sucho. I ludzie sobie kojarzą, że inni ludzie też postępują tak jak lis. Robią coś złego, psocą, a nigdy się nie przyznają i nigdy nie są ukarani. Na przykład mogą podstawiać nogę albo ciągnąć za włosy, zepsuć coś, ale są tak przebiegły, że nigdy nikt ich nie ukarze, zawsze jakoś się wywiną. Wyobraziłeś sobie trochę takiego człowieka?”

Instrukcja przeznaczona do badania chłopców zawierała imię męskie – Staś, dziewczynki natomiast pytano o Helenkę: „Teraz wyobraź sobie, że do twojej klasy/grupy w przedszkolu od przyszłego roku dojdzie nowy koleżanka/kolega. Ty nic o niej/nim nie wiesz. Ale jesteś bardzo ciekawy. Nie wiesz, czy ona/on lubi się bawić, czy dobrze się uczy, czy jest dobrym koleżanką/kolegą... A może to skarżypyta? Może lubi tylko bić inne dzieci? A może jest miły i przyjemny i chciałabyś/chciałbyś się z nią/z nim zaprzyjaźnić? Wiesz tylko, że ta nowa koleżanka/kolega, ma na imię Helenka/Staś. Wyobraź sobie, że ktoś, kogo znasz, pojechał na wakacje i tam poznał Helenkę/Stasię – tego, który po wakacjach będzie w twojej grupie. I już coś o niej/nim wie. Ten ktoś wrócił z wakacji, a ty chcesz dowiedzieć się jak najwięcej o Helence/Stasiu, dlatego pytasz:

«Jaka ta Helenka/Staś jest?». A twój kolega odpowiada: «Helenka to sowa». (tu badacz podawał pierwszą nazwę zwierzęcia z jednej z pięciu wersji listy nazw zwierząt). To co on chciał ci powiedzieć o Helence/Stasiu? Co ty byś o niej/nim sobie pomyślał/a?”. Kolejne metafory poprzedzane były instrukcją, która ułatwiała dzieciom pamiętanie, że pytanie odnosi się do cech człowieka. „A gdyby on ci powiedział: «nieprawda, że Helenka/Staś to sowa. To bzdura! Helenka/Staś to lew!». To co byś pomyślał/a o Helence/Stasiu, który jest lwem? (kolejne nazwy). A gdyby to nie była ani sowa, ani lew, tylko żmija, to co?”

PILOTAŻ

Badanie właściwe poprzedzono pilotażem z udziałem osób dorosłych. Pilotaż miał dwa cele: 1) ustalenie znaczenia danej metafory i 2) wybór metafor najprostszej i najtrudniejszej (czyli „najbardziej martwej” i „najbardziej żywej”) w celu porównania rozwoju ich sposobu rozumienia przez dzieci.

Na podstawie wyników pilotażu zbadano pola skojarzeniowe 48 metafor z nazwą zwierzęcia w nośniku, jakimi operują kompetentni użytkownicy języka – 24 osoby dorosłe z wykształceniem wyższym lub wyższym niepełnym, o profilu humanistycznym. Zadanie polegało na podaniu dwóch określeń odnoszących się do człowieka (dwóch pierwszych skojarzeń) w reakcji na nazwę zwierzęcia będącą bodźcem. Suma jednobrzmiących odpowiedzi, udzielonych w pierwszej kolejności, stanowiła o tym, czy metafora jest prosta, czy skomplikowana. Dla każdej z 48 metafor rozrysowano przedstawienia graficzne obrazujące wyniki. Z tej puli wybrano 18 metafor do badania dzieci. Dobierano je tak, aby konotowały różne cechy i mogły wzbudzać złożone ewaluacje. Były też zróżnicowane pod względem stopnia trudności.

Metafora „mrówka” została uznana za najprostsza, „jeź” okazała się w tej samej grupie najmniej konwencjonalna. W pierwszej odpowiedzi na pytanie o „mrówkę” 23 osoby spośród 24 w pierwszym i jedna osoba w drugim skojarzeniu użyły określenia „pra-

cowita”. Zaledwie po dwie spośród 24 osób zgadzały się, że „jeź” jest przede wszystkim „cichy”, „zadziorny”, „nieśmiały”. Pozostałe określenia występowały pojedynczo. Niektóre były zbliżone znaczeniowo (np. „zamknięty w sobie”, „nieдоступny”, „introwertyczny”), ale nie należy ich utożsamiać. Zobrazowane w badaniu osób dorosłych pole skojarzeniowe metafory „jeź” pod tym względem jest przeciwieństwem pola skojarzeniowego metafory „mrówka”. Z pilotażu wynika, że kojarzenie pojęć „pracowitość” i „mrówka” jest w języku polskim znacznie bardziej utarte niż np. „bycie spokojnym” i „jeź”.

PROCEDURA ANALIZY MATERIAŁU

Do analizy materiału wykorzystano pomoc sędziów kompetentnych – dwóch psychologów i lingwisty. Sędziowie kompetentni byli w znacznym stopniu zgodni (wahanie współczynników korelacji ocen sędziów 0,955––0,814). Średni współczynnik korelacji wszystkich wskaźników zgodności wynosił 0,892.

Przyjęto, że pojedynczą wypowiedzią jest odpowiedź dziecka na pytanie o każdą kolejną metaforę z nazwą zwierzęcia w nośniku. Wypowiedzi zostały podzielone na jednostki przez autora projektu, a sędziowie wprowadzali tu drobne zmiany. Kiedy obliczono współczynniki dotyczące liczby jednostek, okazało się, że korelacja była bardzo wysoka, co wskazywałoby na fakt, że kryteria podziału wypowiedzi na jednostki były stosunkowo jasne i budziły zastrzeżenia w bardzo nielicznych przypadkach.

Głównym kryterium podziału było to, czy osoba badana podawała nową informację o obiekcie. Najczęściej jednostkę stanowiło zdanie proste, jeśli jednak dziecko wymieniało w nim kolejne cechy lub zachowania obiektu, rozdzielano poszczególne określenia. Nie bez znaczenia była też intonacja osoby badanej. Wymiar „liczba jednostek” miał ilustrować długość wypowiedzi. Niektóre fragmenty zostały zakwalifikowane jako dygresje (np. opis zdarzenia w przedszkolu, streszcze-

nie bajki itp.). Nie analizowano ich treści. Całość takiego przerywnika traktowano jako pojedynczą jednostkę. W wypowiedzi mogło być kilka dygresji, jeśli dziecko kilkakrotnie porzucało zadanie i powracało do niego.

Zgodnie z postawioną hipotezą, analizując teksty, zwrócono uwagę na to, czy odpowiedzi dzieci wskazują na rozumienie obiektu jako ludzkiego/zwierzęcego i jakie są ewaluacje przydawane obiektowi. Sprawdzano także długość poszczególnych wypowiedzi i liczbę dygresji. Wskaźnik ludzkie/zwierzęce był najważniejszy, dotyczył bowiem bezpośrednio rozumienia metafory (por. hipoteza (1)). Trzeci wskaźnik dotyczył tego, do czego odwoływało się dziecko, opisując obiekt metafory – czy wymieniło cechy jego wyglądu, czy „cechy charakteru”, marzenia, a może charakteryzowało obiekt poprzez omówienie podejmowanych przez niego aktywności? Ten wskaźnik nosił nazwę „wygląd/charakter” i nie zostanie tutaj omówiony.

Wskaźnik ludzkie/zwierzęce

Poziomy wskaźnika ludzkie/zwierzęce dla całej wypowiedzi układały się w skalę i przybierały formę liczbową. Ponieważ oszacowania sędziów dotyczyły każdej jednostki z osobna, każdej wypowiedzi dziecka (dla każdego zwierzęcia z osobna) przydano co najmniej 1 pkt (jeśli wypowiedź składała się tylko z jednej jednostki, ocenionej jako właściwość zwierzęca). Maksymalną wartość wskaźnik przybierał wówczas, gdy wszystkie wyodrębnione jednostki analizy ocenione były jako ludzkie (za trzy punkty pomnożone przez liczbę jednostek).

Na przykład:

Helenka-orzeł: */To by miała dużo piórek./* (Ola 6;0). Wypowiedź Oli składa się z jednej tylko jednostki ocenionej jako wskazująca na cechę zwierzęcą (1 pkt)

Helenka-orzeł: */Plotkowałyby, /zabierałaby innym /i by była bardzo spostrzegawcza./* (Daria 10;0). W wypowiedzi Darii należy wyodrębnić trzy jednostki; każda z nich odnosi się do cech ludzkich (9 pkt)

Wskaźnik dobre/złe

Wskaźnik dobre/złe służył oszacowaniu, jaki stosunek do obiektu metafory ma osoba badana. Jaka konotacja wiąże się z użytymi przez osobę badaną określeniami – pozytywna, negatywna czy neutralna? Osoba badana wybiera jedno z bardzo wielu możliwych w tej sytuacji sformułowań, a więc jej wybór jest znaczący. Czy możemy uznać, że przytoczona właściwość obiektu, z punktu widzenia narratora, jest: pozytywna/korzystna (P) (np. *pomaga, jest uczynny, pożyczka, można na nim polegać, słucha się pani, ma dobre oceny w szkole, jest ładny*); neutralna/trudno orzec (T) (np. *lubi ser, ma ciemne oczy*); negatywna/niekorzystna (K) (np. *niszczy dzieciom zeszyty, ciągnie za włosy, pożera ludzi, szczypie, jest zły, przeszkadza na lekcji, siada mi na ziemniakach, fuuuu!*)? Tu także użyto skali. Cecha konotowana negatywnie (K) to 1 pkt, cecha neutralna (T) to 2 pkt, cecha pozytywna (P) – 3 pkt. Oznacza to, że każdej wypowiedzi dziecka (dla każdego zwierzęcia z osobna) przydano co najmniej 1 pkt (jeśli wypowiedź składała się tylko z jednej jednostki ocenionej jako negatywna). Maksymalną wartość wskaźnik przybierał wówczas, gdy wszystkie wyodrębnione jednostki analizy ocenione były jako

pozytywne (za 3 pkt pomnożone przez liczbę jednostek).

Na przykład:

Helenka-lew: *By była jakaś niedobra. / Może też być taka, że nikomu w szkole nic nie pożyczę. / (Małgosia 8;3).* Wypowiedź Małgosi składa się z 2 jednostek, obie są negatywne. W sumie wskaźnik dla całej wypowiedzi wynosi 2 pkt.

Helenka-delfin: *Rozumna, / łagodna, / fajna, / duża, / anielska. / (Marta 9;8).* Wypowiedź Marty składa się z 5 jednostek, z czego jedna jest neutralna – „duża”, a cztery pozytywne. W sumie wskaźnik dla całej wypowiedzi wynosi 14 pkt.

Dla każdego wskaźnika zliczano najpierw dane ilościowe dla odwoływania się w metaforze do poszczególnych zwierząt, potem sumowano te dane. Największą wartość ze względu na weryfikację hipotezy miał wskaźnik ważony. Wskaźnik ważony powstał w taki sposób, że wyniki każdej wypowiedzi sumowano, a następnie dzielono przez liczbę jednostek.

WYNIKI

Wyniki analiz (jednoczynnikowa ANOVA) wszystkich metafor dla wskaźników ludzkie/zwierzęce i dobre/złe oraz liczby jednostek i dygresji ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Sumy wskaźników (ludzkie/zwierzęce, ewaluacje oraz dygresje) dla wszystkich nazw zwierząt (jednoczynnikowa ANOVA)

Wskaźnik	Grupa wiekowa			F	p
	5;6–6;0	8;0–8;6	9;6–10;0		
Liczba jednostek	62,7179	80,2879	71,8627	2,058	,139
Ludzkie/zwierzęce	94,0769	181,2424	198,9804	8,454	,001
Dobre/złe	100,1538	155,9848	154,4314	4,884	,012
Dygresje	8,0833	1,5000	0,3137	8,052	,001

Jak wynika z przedstawionej analizy, grupy wiekowe istotnie różnią się pod względem liczby dygresji w wypowiedziach dzieci, podczas gdy liczba jednostek nie wykazuje zróżnicowania (słaba tendencja). Oznacza to, że długości wypowiedzi są porównywalne, niemniej jednak, ze względu na większą liczbę dygresji

w młodszych grupach (5;6–6;0 i 8;6–9;0, co jest zgodne z oczekiwaniem), w starszych grupach jest stosunkowo więcej takich jednostek, które podlegały ocenie pod względem głównych wskaźników (ludzkie/zwierzęce, dobre/złe). W związku z tym obliczono wartości wskaźników ważonych. Wartości każdego

z nich stanowiły odpowiednio: wskaźnik ludzkie/zwierzęce dzielony przez liczbę jednostek, wskaźnik dobre/złe dzielony przez liczbę jednostek oraz dygresje dzielone przez liczbę jednostek. Policzono wartość wskaźników ważonych każdej metafory.

Podobnie jak w wypadku wskaźników będących sumami oszacowań sędziów w odniesieniu do wszystkich metafor, tak i w wypadku wskaźników ważonych obliczono zróżnicowanie ich wartości w trzech grupach wiekowych. Ilustruje to tabela 2.

Tabela 2. Średnie wskaźników ważonych liczbą jednostek, ludzkie/zwierzęce, ewaluacja, liczone dla wszystkich 18 metafor z nośnikami nazw zwierząt dla trzech grup wiekowych

Wskaźnik	Grupa wiekowa			F	p
	5;6–6;0	8;0–8;6	9;6–10;0		
Ludzkie/zwierzęce	1,5613	2,2390	2,7582	21,019	,000
Dobre/złe	1,6461	1,9297	2,1298	8,416	,001
Dygresje	0,1007	0,0191	0,0046	11,661	,000

Wymiar ludzkie/zwierzęce

Wymiar ludzkie/zwierzęce informował o tym, czy aktywizowane jest myślenie metaforyczne – czy dziecko, reagując na bodziec, jakim jest konkretna metafora, relacjonuje swój zasób wiedzy na temat zwierzęcia, czy też mówi o człowieku? Innymi słowy, czy dziecko w trakcie badania przypominało sobie, co wie na temat sarny, czy wyobrażało sobie swojego rówieśnika obdarzonego cechami upodabniającymi go do sarny?

Wyniki wskazują, że dzieci z najmłodszej grupy wiekowej (5;6–6;0) częściej niż pozostałe opisywały zwierzę. Najstarsze (9;6–10;0) raczej mówiły o człowieku, choć nie dokładnie w taki sposób, w jaki zrobiliby to dorośli. Tu i ówdzie zakradły się cechy typowo zwierzęce, co niekiedy bawiło samych narratorów.

Ośmiolatki mieszały obydwie porządki (ludzkie vs zwierzęce). Była to chwiejność, wynik płynności granic między tymi porządkami. Ośmioletnia Marta mówi o Helence-delfinie: *Jak delfin, to by pływała w jeziorze. I by była taką rybą.* Dopytywana, czy Helenka byłaby dobrą koleżanką, Marta dopowiada bez zająknięcia: *Jako koleżanka to by była tak samo dobra. I by się z kolegami albo koleżankami bawiła. I by nie przeszkadzała na lekcji. Bardzo grzeczna.* (Marto, chciałybyś mieć taką koleżankę w klasie?) *Bym chciała, żeby była taka dziewczynka, taka, taka bardzo grzeczna.*

(Byłaby ładna?) *Tak. Byłaby ładna. By miała takie, takie by miała zaufanie do zabawy z koleżankami.* Widzimy, że Helenka może być jednocześnie zwierzęciem i koleżanką. „Dobrą rybą”, która nie przeszkadza na lekcji. Ośmioletni Bartek opowiada o chłopcu-tygrysie: *Do tygrysa... To by lubiał siedzieć na drzewach. Tak jak pumy. I by często malowałby sobie jakieś tam paski. Lubiłby pomarańczowy kolor. By też lubił, by łapać jakieś tam na przykład zebry, czy jakieś takie trudne do złapania zwierzęta. Bo on lubi biegać, bardzo. I on też lubi bardzo odpoczywać po ciężkim dniu łapania zwierząt. I lubiłby na przykład być królem stada. No i to wszystko.* Staś-tygrys może jednocześnie „malować sobie jakieś tam paski” (chodzi o makijaż maskujący, np. taki, jakim przedstawieni w filmach żołnierze przyozdabiają twarz, kiedy znajdują się na terenie wroga) i polować na zebry. Wprawdzie ludzie także polują na zebry, ale Bartek raczej miał na myśli zwierzę. Staś-delfin w wypowiedzi dziesięcioletniego Michała jest już jednoznacznie ludzki: *Na pewno by miał duży nos. Duże oczy, okulary, średnie, takie niedługie włosy. Średniego wzrostu. I raczej by był prymusem takim. Raczej by nie wchodził w żadne bijatyki. Byłby koleżeński i pomocny.* Metafora „delfin” raczej nie sprawiała dzieciom kłopotu. Opisywane zależności wyraźniej widać na przykładzie trudniejszej metafory – chociażby żrebaka.

1) *Jakby była jak żreback, to by ją krowa urodziła. I by piła mleko. I by chodziła po łące i by zjadła trawę. No i była krową. (W co by się lubiła bawić?) Ja? (Nie ty, Helenka) No to by się lubiła bawić z koleżankami w chowanego. I by lubiła skakać na skakance. I by się lubiła bawić. Biegać. (A Ty byś ją lubiła?) Tak. (Marta, 8;6 lat).*

2) *Lubiłby hałasować na pewno. Raczej by miał blond włosy, ale bardzo długie. By pewnie nie był takim... ani wagarowiczem, ani wyróżniającym się uczniem. Po prostu. By był dobry, ale ani by nie był dobry, ani by nie był zły. Raczej by był informatykiem. (Michał, 10;0 lat).*

Co ciekawe, sposób, w jaki odpowiadało kilkoro ośmiolatków, sugerował, że mówią o ludziach dopóty, dopóki pamiętają treść polecenia. Kiedy są nieco mniej skupione, wymieniają cechy typowo zwierzęce. Gdy sobie przypomną, że chodzi o człowieka, poprawiają odpowiedź. Wydaje się, że tylko dzieci z tej grupy skupiały się na poleceniu w ten sposób i że od niektórych wymagało to pewnego wysiłku. Niestety, jest to tylko intuicja badawcza, taki „wysiłek” nie był w żaden sposób kontrolowany podczas badań. Przykładowo rozmowa z ośmioletnią Kasią została przerwana na około pół minuty. Do przerwy Kasia mówiła o ludziach, po przerwie wyraźnie się rozproszyła. Na pytanie o Helenkę podobną do żrebaka odpowiedziała: *Skakałaby, trawę by jadła, marchewkę. A nie, zaraz!* (Kasia II 8;4). Kiedy przypomniała sobie, że w poleceniu chodzi o ludzi, wtedy wróciła do poprzedniego wywodu. Podobnie inna Kasia, także ośmioletnia, spytana o dziewczynkę podobną do myszy, odpowiedziała: *Szybko biega. Je okruszki. Szara jest. Ubiera się na szaro. Ogonek ma. Ma sierść, a nie włosy. Może nie kojarzy się to z człowiekiem, ale powiem, że kot je mysz.* (Kasia III 8;1). Kasia pilnuje się, aby podawać tylko te cechy, które mogą kojarzyć się z człowiekiem (Kasia sprawia wrażenie osoby niezwykle skrupulatnej, jest wzorową uczennicą), a jednak w jej odpowiedzi znalazło się miejsce na ogonek, sierść zamiast włosów i okruszki.

Wskaźnik dobre/złe

O ile ambiwalencja w wypowiedziach ośmiolatków dotyczy tego, czy opisywany obiekt jest zwierzęciem, czy człowiekiem, to u dziesięciolatków dotyczy ewaluacji. W wypowiedziach najstarszych dzieci widać, jak obiekt staje się powoli osobą ludzką o złożonym charakterze. Niektóre cechy jej charakteru są pozytywne, inne zasługują na potępienie.

Staś-sowa jest: *Mądry, ale też nie dla wszystkich miły.* (Piotr 9;9)

Helenka-tygrys: *By była taka bardzo szybka. Nie miałyby żadnych trudności w lekcjach. Czasami bywałyby zła. Mówiłaby, że najładniejsze ubrania są w paski, a inne są brzydkie. Bardzo by lubiła bawić się w berka, bo tam się gania. W chowanego. By lubiła rozwiązywać trudne zagadki. By była spostrzegawcza. I trochę podobna do takiego klującego kwiatka, jak kaktus.* (Daria 10;0)

Niezmiernie ciekawym aspektem wypowiedzi najstarszych dzieci na temat charakteru opisywanej osoby są refleksje dotyczące pochopnego wydawania sądów, stanu własnej wiedzy. Brzmi to niezwykle dojrzałe.

Staś-mucha wzbudził u dziesięciolatka wątpliwości: *Skoczny, wysportowany. Raczej nie miałbym ochoty się z nim zaprzyjaźnić, poszukałbym raczej kogoś z lepszym charakterem, nie wiem... Nie znam charakteru muchy, więc trudno mi się wypowiedzieć.* (Tomek 10;0)

Dla najstarszych spośród przebadanych dzieci trudna metafora była bodźcem do opisanego niełatwej sytuacji w grupie rówieśniczej – i do podania przyczyn kłopotów.

Staś-cielę: *Byłby taki gruby, chodziłby tak... [pokazuje kołysanie barkami na boki]. Koledzy by się z niego śmieli, bo byłby taki dobry – cielę. Byłby smutny, bo wszyscy by go odrzucali, a on byłby dobrym kolegą.* (Łukasz 9;6)

Podobnie **Helenka-jeź:** *By się wydawało, że jest taka kolczasta, ale by się chciała zaprzyjaźnić z innymi. By się dzieliła, by chronić przed pobiciem.* (Daria 10;0)

Dziesięciolatki potrafią tłumaczyć postępowanie bohatera swojej wypowiedzi, nawet jeśli zachował się, ich zdaniem, źle. Znajdują rozmaite za i przeciw. O ile dzieci sześciolatnie mówią, że ktoś jest jednoznacznie zły lub dobry, a ośmiolatnie podkreślają, że opisywany przez nich bohater jest czasem dobry, czasem zły, o tyle dopiero wypowiedzi dziesięciolatek sprawiają wrażenie wyważonych. Pojawia się myśl, że ktoś jest „w sam raz”, ponieważ nie popada w żadną skrajność.

Staś-motył: *To by był taki ucieszony. By się bawił z kolegami. Byłby taki nie najlepszy, nie najgłupszy, tylko taki w sam raz. Byłby taki wesoły, z kolegami. Wszyscy by się z nim chcieli zaprzyjaźnić, że jest w sam raz.* (Łukasz 9;6)

Z kolei wypowiedzi negatywne chętnie są przez ośmiolatek ilustrowane opisami konkretnych zachowań. Najczęściej „bycie złym” to „bycie nieposłusznym”, „niesłuchanie pani” lub „niesłuchanie rodziców”, a także zbyt duża aktywność na korytarzu – łapanie koleżanek za włosy, podstawianie nogi, plucie, gryzienie, szczypanie i przedrzeźnianie. Dziesięciolatki rzadziej mówią o nieposłuszeństwie. Wymieniane przez nich przywary są bardziej różnorodne. Pojawia się brak lub przerosła ambicji.

Helenka-ciełę jest bohaterem negatywnym: *Bardzo by była leniwa. Nie bardzo by jej się chciało chodzić do szkoły. By nie chciała odrabiać lekcji. By była taka leniwa, by mówiła, że życie trudne jest. By lubiła się bawić, nauka by jej nie interesowała, by mówiła, że „później zrobię”. Myślałaby cały czas o zabawie, robiłaby, co chciała. Mówiłby „daj to!”, „kup to!”. Jak małe dziecko by się zachowywała. A w głowie by były u niej tylko zabawy, zabawy, zabawy, rozrabianie.* (Daria 10;0)

Staś-sowa: *To by był taki mądry. By tylko się zajmował tam czytaniem książek, bardzo by chciał być w nauce. Bardzo by sam się sobą zajmował, nie bawił, tylko ciągle sam uczył, bo tylko o to mu chodzi.* (Łukasz 9;6)

Staś-lew: *Przywódca by był. Raczej by nie lubił lekcji. By lubił pewnie wagarować i raczej sportem by się interesował. Raczej by był mądry, ale nie wiem, z czego. Chociaż cho-*

dził do szkoły. Najlepszy by był raczej z matematyki. (Michał 10;0)

Helenka-mrówka: *To by była pracowita strasznie. I bo ten, na lekcji, by odrabiała szybko, żeby pani, jak pani by jeszcze była wcześniej, to ona już robi dwie kartki dalej i... że chciałaby się zgłosić, że, żeby przepisać. I ona to by źle zrobiła, że... to źle zrobiła i by pani powiedziała, że ma iść do kąta.* (Luiza 9;6)

Ponownie **Staś-lew:** *To by był takim królem. By był taki poważny. Ze wszystkimi by tak... jakby go ktoś poprosił do zabawy, to by odrzucił. Tylko by się uczył, żeby być dobrym. W ogóle by się nie chciał z nikim bawić. Tylko sam ze sobą by chciał być.* (Łukasz 9;6)

Coraz częściej zachowania są oceniane nie z punktu widzenia „co powie pani”, wyjaśnienia skupiają się na relacjach z rówieśnikami.

Staś-rekin: *To by był taki chytry, taki silny. By miał kolegów jakichś takich przestępców. Tylko by wszystkich drażnił. Z nikim by się nie przyjaźnił, tylko by komuś mówił, że głupi, że nie chce.* (Łukasz 9;6)

Helenka-sowa: *By była mądra, spostrzegawcza, wytrzymała, grzeczna, pomocnicza, by miała wiele sukcesów w szkole. By ktoś nie rozumiał czegoś, to ona by wytłumaczyła. Nie obgadywałaby innych, nie plotkowała, nie wywyższałaby się. Miałaby wielu przyjaciół i przyjaciółek.* (Daria 10;0)

Staś-sarna: *Na pewno byłby dobry, ale gdyby ktoś mu coś niemiłego mu powiedział o nim, to on by nic nie powiedział, tylko od razu się odwrócił. Nic by się nie stało po prostu.* (Piotr 9,9)

Helenka-sarna: *Łagodna, że nie jest skarżypytą, że lubi rozmawiać, lubi się uczyć, lubi chodzić na spacer.* (Marta 9;8)

W związku z kwestią, czy rozumienie metafor prostych pojawia się wcześniej w rozwoju, postawiono pytanie otwarte, czy młodsze dzieci będą przydawały cechy ludzkie obiektom prostych metafor z nazwą zwierzęcia w nośniku częściej niż obiektom trudnych metafor tego samego rodzaju.

Porównanie sposobu rozumienia przez dzieci dwóch metafor („mrówka” i „jeź”), pod względem poziomów wskaźników ludzkie/zwierzęce i dobre/źle oraz liczby jednostek

i dygresji, miało pokazać, czy istnieje zróżnicowanie, które mogłoby świadczyć o tym, że dla dzieci, podobnie jak dla osób dorosłych, metafora „mrówka” jest bardziej jednoznaczna – prostsza. Jak się okazało, „mrówka” jest oceniana bardziej pozytywnie (dobre/złe) i uważa się ją za bardziej ludzką (ludzkie/

zwierzęce). Wniosek: dzieci wcześniej uczynają rozumieć w taki sam sposób jak dorośli, metaforę „mrówka” niż metaforę „jeź”. Aby sprawdzić, jak dzieci z trzech grup wiekowych (osobno w każdej z grup) odpowiadały na pytanie o „mrówkę” i o „jeża”, zastosowano test-t dla prób zależnych (tabela 3).

Tabela 3. Metafory „mrówka” i „jeź” w wypowiedziach dzieci z trzech grup wiekowych (test-t dla prób zależnych)

	5;6–6;0 lat				8;0–8;6 lat				9;6–10;0 lat			
	r	p	t	p	r	p	t	p	r	p	t	p
Liczba jednostek	0,714	,000	-0,285	,778	0,523	,005	1,863	,073	,377	,084	1,902	,071
Ludzkie/zwierzęce	0,346	,125	-0,437	,666	0,626	,000	1,972	,059	0,413	,056	2,870	,009
Dobre/złe	0,271	,235	-0,450	,657	0,475	,012	1,819	,080	0,382	,080	3,916	,001

W wypowiedziach sześciolatków widać wysokie korelacje liczby jednostek i dygresji w porównaniu metafor „mrówka” i „jeź” (czyli metafory prostej, martwej i skomplikowanej, trudnej, żywej). W najmłodszej grupie metafory „mrówka” i „jeź” wzbudzają bardzo podobną reakcję, nie ujawnia się zróżnicowanie.

W wypowiedziach ośmiolatków przy silnej, istotnej korelacji pojawia się pewne zróżnicowanie w zakresie wskaźnika ludzkie/zwierzęce (istotność na poziomie ,059) oraz tendencje w zakresie liczby jednostek i wskaźnika dobre/złe.

W wypowiedziach dziesięciolatków korelacje są znacznie mniej istotne, za to wyraźnie występuje istotne zróżnicowanie „mrówki” i „jeża” pod względem wskaźnika ludzkie/zwierzęce oraz dobre/złe, jak również tendencje we wskaźnikach liczba jednostek. W tym przykładzie dziesięciolatki nie używają dygresji. Zróżnicowanie jest znacznie bardziej wyraziste w porównaniu z wypowiedziami ośmiolatków.

Jak pokazuje tabela 3, dzieci sześciolatki jeszcze nie różnicują metafor prostych i trudnych. U ośmiolatków jednak zaczyna się już różnicowanie wskaźnika ludzkie/zwierzęce, dobrze widoczne w wypowiedziach dziesięciolatków. Oznaczałoby to, że „poprawne”

znaczenie tych metafor, które dorośli skłonni są uznać za bardziej konwencjonalne, proste, mające jednoznaczną ewaluację, są przez dzieci przyswajane szybciej.

DYSKUSJA

Badania potwierdziły stawiane hipotezy, ukazując, że w trzech grupach wiekowych (nie licząc dorosłych) osoby badane odmiennie rozumieją metafory z nazwą zwierzęcia w nośniku i posługują się nimi.

Powróćmy jednak do pytania, jakie nasuwa się po przeczytaniu fragmentu artykułu Kubickiej z 2005 roku: „Od kilkunastu już lat toruje sobie drogę inny paradygmat metafory, według którego jest ona zjawiskiem przede wszystkim poznawczym i polega na nakładaniu na siebie czy na szczególnym łączeniu w umyśle dwóch reprezentacji, dzięki czemu powstają nowe treści umysłowe [...]. Ten szczególnie sposób łączenia reprezentacji charakteryzuje ostentacyjne wskazywanie przez jakiś bardziej wyrazisty obiekt – cech obiektu mniej wyrazistego [...]. W dodatku obiekty te są dobrane w taki sposób, że w dwóch całkiem różnych rzeczach pojawia się coś wspólnego” (s. 60). Pytanie brzmi: jaka zasada kieruje wyborem „cech obiektu mniej wyrazistego”, na które wskazywać będą (które?) cechy „obiekt-

tu bardziej wyrazistego”? Wprawdzie w zaprezentowanym tu badaniu dzieci nie tworzyły metafor samodzielnie, bo interpretowały jedynie znaczenia przedstawionych im bodźców (nie miały swobody wyboru tematu ani nośnika metafory), ale w toku analizy odpowiedzi ujawniły się regularności pozwalające przypuszczać, że cechy omawianych obiektów były zróżnicowane. Zaobserwowane zwierzęce formy aktywności i cechy wyglądu składają się na reprezentację, która w niepoznany jeszcze sposób ulega rozszerzeniu na stałe dyspozycje i „cechy psychiczne” człowieka. W analizie jakościowej wskazano na kilka tropów. Niektóre typowo zwierzęce cechy (np. białe runo, pazury) przechodzą w cechy typowo ludzkie (odpowiednio: jasna karnacja, bycie bladym i długie, lakierowane paznokcie) – tu wciąż obracamy się w kręgu wyglądu zewnętrznego. Zwierzęce cechy wyglądu mogą też przechodzić w ludzkie upodobnia („ma na sobie wełnę/puch/sierść” w „lubi nosić wełniane swetry”, „ma kopyta” w „lubi jeść kopytka”, „ma na skórze paski, żeby się maskować w dżungli” w „najbardziej lubi ubrania w paski”). Czy można tu odnaleźć jakąś zależność? Wypowiedzi o tym, że skrzydła stają się długimi ramionami, a umiejętność fruwania przechodzi w marzenie o lataniu lub zamiłowanie do samolotów, pojawiały się zbyt często, aby mógł to być przypadek. W danym kontekście metaforycznym niektóre nieistotne cechy „obiekty mniej wyrazistego” są aktywnie „zamrażane” (Glucksberg, Newsome, Goldvarg, 2001) – np. gdy analizujemy wyrażenie „mój prawnik to rekin”, nie jest ważne, że rekiny to ryby wyposażone w skrzela czy elastyczną powłokę skórną. Typologia wyłaniania się cech wyrazistych w danym kontekście metaforycznym wymaga dalszych, szeroko zakrojonych badań.

Powoływaliśmy się także na prace Ricoeura, zastrzegając, że sposób, w jaki metafory konwencjonalne są rozumiane przez małe

dzieci, często różni się ze sposobem, w jaki rozumiane są przez dorosłych (Ciechanowicz, 1981; Gąsiorek, 1995; Kubicka, 1987; Kurcz, 1967). Ponieważ metafora „mrówka” była oceniana jako wywołująca więcej skojarzeń z człowiekiem niż „jeź”, możemy wnioskować, że dzieciom łatwiej było rozszyfrować metaforę martwą niż żywą. Wyjaśnienia tego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że skojarzenie „pracowity jak mrówka” jest utarte w języku. Być może mechanizm przyswajania metafor żywych i martwych jest inny. Ten wniosek należy poprzeć kolejnymi, bardziej rozległymi badaniami. Wyniki, które dowodziłyby, że etap posługiwania się metaforami martwymi poprzedza etap posługiwania się metaforami żywymi, mogłyby się przyczynić do pogłębienia dyskusji o problemie kontekstu nabywania wiedzy przez dziecko. Stanowiłoby to kolejny dowód popierający tezę, że wiedzę czerpiemy głównie z przekazu kulturowego (por. Berger, Lukmann, 1983; Stemplewska-Żakowicz, 1996; Tarłowski, 2005; Tomasello, 2002; por. też Dryll, 2003).

W trakcie analizy wywiadów pojawiło się kilka wątków, które zamiast zaspokoić ciekawość badawczą, budzą kolejne pytania. Ciekawe jest np. to, że dzieci z poszczególnych grup wiekowych inaczej wypowiadają się na temat osoby bodźcowej (Helenki lub Stasia). Najmłodsze często w zasadzie ograniczają się do podawania swojego stosunku do obiektu metafory i cech jego wyglądu. Nieco starsze chętniej podają przykłady zachowań i aktywności, a najstarsze przywołują stałe „cechy charakteru”, a także plany, marzenia, upodobania osoby opisywanej za pomocą metafory. Taka zmiana rozwojowa również wymaga dalszego badania, ponieważ, jak się wydaje, świadczy o przyroście biegłości w używaniu metafor do nazywania nieoczywistych i trudnych do ujęcia w słowa cech ludzkich – a więc do celów, do jakich metafora najlepiej się nadaje.

PRZYPISY

¹ Na podstawie niepublikowanej pracy magisterskiej pt. „Rozwój zdolności rozumienia metafor charakteryzujących ludzi” pisanej pod opieką prof. Barbary Bokus, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

² Niestety, w niniejszym artykule empirycznym brakuje miejsca, aby satysfakcjonująco omówić tę kwestię – zainteresowanych odsyłam chociażby do znakomitego tekstu Glucksberga (2003).

³ Porównywanie sposobu rozumienia tych samych lub podobnych do siebie metafor przez *native speakers* różnych języków, por. Lakoff, Johnson, 1999; Neuman, 2001; Özçalışkan, 2003; Talebinejad, Datjerdi, 2005; Yu, 1998.

BIBLIOGRAFIA

- Bęben W. (1999/2000), *Systematyka kultury pozaeuropejskiej: Australia i Oceania*. Wykłady dla Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej. Warszawa.
- Berger P.L., Luckmann T., (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Brisard F., Frisson S., Sandra D. (2001), Processing unfamiliar metaphors in self-paced reading task. *Metaphor and Symbol*, 16 (1–2), 87–108.
- Bühler K. (2004), *Teoria języka: o językowej funkcji przedstawiania*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Ciechanowicz A. (1981), *Ewolucja skojarzeniowej struktury pola semantycznego wyrazów u dzieci w wieku od 2 do 15 lat*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chiappe D.L., Kennedy J.M., Chiappe P. (2003), Aptness is more important than comprehensibility in preference for metaphors and similes. *Poetics*, 31, 51–68.
- Chiappe D.L., Kennedy J.M., Smykowski T. (2003), Reversibility, aptness, and the conventionality of metaphors and similes. *Metaphor and Symbol*, 18 (2), 85–105.
- Dryll E.M. (2007), *Badanie pól semantycznych jako metoda ustalania znaczeń metafor*. Referat wygłoszony podczas V Konferencji Narracyjnej. 27–29 IX 2007, Polanica Zdrój.
- Dryll E.M. (2006), *Rozwój zdolności rozumienia metafor charakteryzujących ludzi*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Eliade M. (1998), *Aspekty mitu*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Gąsiorek K. (1995), *Metaforyka tekstów dziecięcych (na przykładzie klasy II) [w:] J. Ożdżyński (red.), Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Gentner D., Bowdle B. (2001), Convention, form and language processing. *Metaphor and Symbol*, 16 (3–4), 223–247.
- Gineste M., Indurkha B., Scrat V. (2000), Emergence of features in metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, 15 (3), 117–135.
- Glucksberg S. (2003), The psycholinguistics of metaphor, *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 2, February.
- Gluckberg S., Newsome M.R., Goldvarg Y. (2001), Inhibition of the literal: filtering of metaphor-irrelevant information during metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, 16 (3–4), 277–293.
- Goldstein K., Scherrer M. (1941), Abstract and concrete behavior. An experimental study with special tests. *Psychological Monography*, 239.
- Happé F., Loth E. (2002). *Theory of Mind and Tracking Speakers' Intentions*. *Mind & Language*, 17, 1–2, 24–36 (13).
- Jones L.L., Zachary Estes Z. (2005), Metaphor comprehension as attributive categorization. *Journal of Memory and Language*, 53, 110–124.
- Kliś M. (2004), *Rozumienie tekstu opowiadania a wiedza społeczna czytelnika [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kubicka D. (1987), *Kształtowanie się i funkcjonowanie znaczeń przenośnych u uczniów 10–14-letnich z różnych środowisk społeczno-kulturowych*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Kraków: UJ.

- Kubicka D. (2005), Myślenie metaforyczne i jego uwarunkowania u dzieci w wieku od 4 do 10 lat. *Studia Psychologiczne*, 43, 2, 59–73.
- Kurcz I. (1967), Porównanie powszechności skojarzeń w różnojęzycznych grupach studenckich. *Studia Psychologiczne*, a, VIII.
- Kwiecień M. (1997), Mit jako odwieczne poszukiwanie sensu życia [w:] Z. Drozdowicz (red.), *Mity – historia i struktura mistyfikacji*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: PIW.
- Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Mashal N., Faust M., Hendler T., Jung-Beeman M. (2007), An fMRI investigation of the neural correlates underlying the processing of novel metaphoric expressions. *Brain and Language*, 100, 115–126.
- Mieletinski E. (1981), *Poetyka mitu*. Warszawa: PIW.
- Neuman C. (2001), Is metaphor universal: cross-language evidence from German and Japanese. *Metaphor and Symbol*, 16 (1–2), 123–142.
- Nogales P.D. (1999), *Metaphorically speaking*. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information.
- Noveck I.A., Bianco M., Castry A. (2001), The costs and benefits of metaphor. *Metaphor and Symbol*, 16 (1–2), 109–121.
- Otto R. (1968), *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Özçalışkan S. (2003), Metaphorical motion in crosslinguistic perspective: a comparison of English and Turkish. *Metaphor and Symbol*, 18 (3), 189–228.
- Pisula E. (2003), Cognitive and Social Aspects of Communication Deficits in Children with Autism. *Psychology of Language and Communication*, 7, 2, 49–67.
- Ricoeur P. (1984), Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażanie i odczuwanie. *Pamiętnik Literacki*, LXXV, 2, 267–280.
- Rittel T. (1995), Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dziewięciolatków [w:] J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Suchecki J. (1983), Status poznawczy wyrażen metaforycznych [w:] I. Kurcz (red.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Wrocław: PAN IFiS.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldium.
- Tarłowski A. (2005), Wpływ doświadczenia i przekazu kulturowego na strukturę naiwnej wiedzy biologicznej u małych dzieci. Niepublikowana praca doktorska. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: PIW
- Talebinejad M.R., Datjerdi H.V. (2005), A cross-cultural study of animal metaphors: when owls are not wise. *Metaphor and Symbol*, 20 (2) 133–150.
- Vasta R., Haiti M.M., Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Yu N. (1998), *The Contemporary theory of metaphor: a perspective from chinese*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.