

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN
Uniwersytet Łódzki

CO ŁĄCZY KRZESŁO Z KONIEM, CZYLI O „DWOISTYM” UJMOWANIU ŚWIATA W METAFORACH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

W swoim tekście zajmę się myśleniem kontrfaktycznym dzieci w wieku przedszkolnym¹. Bezpośrednim impulsem do podjęcia tego wątku są moje wcześniejsze badania nad myśleniem metaforycznym dzieci w wieku wczesnoszkolnym². Dowiodłam w nich niezbitie, że w stadium myślenia konkretno-obrazowego trzeba ogromnego wysiłku, aby obudzić zdolność tworzenia i rozumienia metafor. Wrodzona predyspozycja metaforyzacyjna, naturalność łączenia rzeczy odległych, łatwość przenoszenia jednych właściwości przedmiotu na inne dają się zaobserwować już u bardzo małych dzieci, ale niećwiczone słabną, a nawet bezpowrotnie obumierają. Dlatego głównym celem tych badań uczyniłam analizę myślenia kontrfaktycznego przedszkolaków, uobecniającego się w predyspozycjach metaforyzacyjnych, czyli w zdolności:

- rozumienia nieoczywistych wymiarów rzeczywistości,
- nadawania nowych znaczeń konwencjonalnym przedmiotom,
- rozpoznawania podobieństw i różnic między odmiennymi elementami.

Pochylenie się nad problemami metafory i metaforyzacji dziecięcej przynosi pytania o (1) kontekst teoretyczny, niezbędny, by można było wskazać możliwości rozwijania wrodzonych predyspozycji metaforyzacyjnych; (2) sposoby rozpoznawania przejawów dziecięcego myślenia kontrfaktycznego; (3) strategie pobudzające dziecięce skojarzenia metaforyczne; (4) wnioski wynikające z zebranego materiału.

¹ Wnikliwą analizę dziecięcego myślenia kontrfaktycznego przeprowadziła A. Gopnik, *Alternatywne światy – dlaczego dzieci udają?*, w: A. Gopnik, *Dziecko filozofem*, tłum. M. Trzcinińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010, s. 23–50.

² M. Wiśniewska-Kin, *Miłość jest jak wiatrak – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

POSZUKIWANIE MIEJSCA DLA METAFORY W ROZWOJU POZNAWCZYM DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Dzieci zaczynają nadawać nowe znaczenia konwencjonalnym przedmiotom za sprawą myślenia kontrfaktycznego. Pierwsze próby przekraczania dosłowności (wyobrażania sobie, że coś mogłoby być czymś innym, niż jest w rzeczywistości) pojawiają się już u dzieci 18-miesięcznych, a nawet jeszcze wcześniej³.

Jednym z najwcześniejszych przejawów myślenia kontrfaktycznego jest zdolność udawania, która występuje w trzech formach różniących się relacją między reprezentacją a tym, co jest reprezentowane. Są to:

- udawanie substytucyjne, gdy udajemy, że przedmiot jest tym, czym nie jest (np. krzesło staje się koniem);
- udawanie właściwości, gdy nadajemy przedmiotowi cechy, których faktycznie nie ma (np. miś jest niegrzeczny);
- udawanie egzystencjalne, gdy wyobrażamy sobie coś, czego nie ma (np. kapelusz na czyjeś głowie)⁴.

Wszystkie te formy udawania dziecko doskonale rozumie, co więcej, rozumie nie tylko własne udawanie, ale i udawanie innych. Półtoraroczne dzieci, podobnie jak dwu- i trzylatki z dużym powodzeniem przekraczają dosłowność w zabawach symbolicznych: nadają przedmiotom cechy istot żywych lub traktują przedmioty tak, jakby były czymś innym⁵. Myślenie metaforyczne dzieci uruchamiają także w trakcie rozwiązywania zagadek⁶.

³ Badania umiejętności metaforyzacyjnych bardzo małych dzieci prowadzili też: J. Belsky, R.K. Most, *From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior*, „Developmental Psychology” 1981, 17(5), s. 630–639; A.M. Leslie, *Pretense and representation: The origins of „theory of mind”*, „Psychological review” 1987, 94(4), s. 412–426; A. Lillard, *Pretend play and cognitive development*, in: *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, U. Goswami (ed.), Blackwell Publishing, Malden, Mass. 2002, s. 189–205; A. Gopnik, *Dziecko filozofem*, tłum. M. Trzcicka, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010, s. 31.

⁴ A. Leslie, *Pretending and believing: Issue in the theory of ToMM*, „Cognition”, 1994, no. 50, s. 211–238. Za: H. Borowiec, *Dziecięce teorie umysłu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 2010, vol. XXVIII, z. 1, s. 10.

⁵ Dziecięca zdolność udawania jest rozpatrywana w kontekście dziecięcych teorii umysłu. Badania w tym zakresie prowadzi: M. Białecka-Pikul, A. Żarska, *Dostrzeganie i rozumienie metafor jako przejaw poznawczej sprawności komunikacyjnej*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1996 nr 2/3, s. 57–71; M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002 oraz Z. Chlewiński, *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999; M. Haman, *Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym*, w: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992, s. 229–253, a także H. Borowiec, *Dziecięce teorie umysłu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 2010, vol. XXVIII, z. 1, s. 7–15.

⁶ Por. S. Szuman, *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*, Lwów–Warszawa 1938 oraz S. Szuman, T. Dunin-Tombińska, *Rozwiązywanie zagadek przez dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne” 1955, t. 2.

W trzecim i czwartym roku życia wzrasta potencjał twórczy i umiejętność tworzenia różnych kategorii metaforycznych. Dzieci z łatwością przekraczają granicę między realnością a fikcją. Akceptują niemożliwości i z upodobaniem poruszają się na dostępnej im poznawczo płaszczyźnie obrazowania metaforycznego: kreują światy wymagowanych stworzeń, możliwych wszechświatów oraz przybranych tożsamości. Spontanicznie rejestrują podobieństwa między bardzo różnymi przedmiotami i zjawiskami, mimo że metaforyczna myśl nie ogarnia jeszcze wielu aspektów znaczeniowych ustalonych przez konwencję⁷.

Dzieci starsze, około szóstego, siódmego roku życia, niejako „wyrastają” z myślenia metaforycznego, polegającego na zdolności bycia „pomiędzy”. Na to „wyrastanie” z nieoczywistości nakłada się nowa, specyficzna właściwość myślenia, nacechowana silnym poczuciem realizmu i konformizmem. Dzieci w tym wieku, zgodnie z wymaganiami szkolnymi, zamykającymi w „oczywistości” świata zarejestrowanego, skłaniają się raczej ku działaniom typowym – konkretnym i dosłownym. Zaczynają drobiazgowo penetrować zewnętrzną rzeczywistość, stają się wrażliwe na konkretne szczegóły. Uważają, że niejednoznaczny, nieprecyzyjny i osobisty opis metaforyczny w sytuacji przekazywania informacji jest niewskazany, mógłby bowiem wprowadzić odbiorcę w błąd. Ponieważ mają świadomość tego, że tworzenie metafor, to łączenie niemożliwości, w którym łatwo popełnić pomyłkę, posługują się najchętniej metaforą typową. Porzucają zatem świat fikcji, a z nim możliwość tworzenia zaskakujących połączeń i nadawania przedmiotom nowych znaczeń. W żmudnym procesie dopasowywania metafor do określonych schematów podejmują próby uruchamiania skojarzeń metaforycznych⁸.

ROZPOZNAWANIE PRZEJAWÓW DZIECIĘCYCH PREDYSPOZYCJI METAFORYZACYJNYCH

Głównym celem badań uczyniłam analizę predyspozycji metaforyzacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym. Przyjąwszy za psychologami poznawczymi⁹, że predyspozycje te są wrodzone, naturalne, postanowiłam przyjrzeć się dynamice zjawiska w odniesie-

⁷ Por. M. Haman, *Badania nad analogią i metaforą*, w: *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*, I. Kurcz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.

⁸ Por. D. Kubicka, *Tworzenie metafor przez dzieci w sytuacjach zadaniowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2; D. Kubicka, *Małżeństwo kapusty i króla, czyli o psychologicznej naturze metafor*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2; D. Kubicka, *Myślenie metaforyczne i jego uwarunkowania u dzieci w wieku od 4 do 10 lat*, „Studia Psychologiczne” 2005, z. 2.

⁹ Szczególnie inspirujące są badania opisane w: A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Media Rodzina, Poznań 2004; A. Gopnik, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzcinińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010; L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010; L. Eliot, *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić?*, tłum. K. Pawłowski, Media Rodzina, Poznań 2011, a także M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiń-

niu do stadialności rozwoju. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, co jest, a co jeszcze nie jest metaforą, na gruncie skłonności metaforyzacyjnych.

Interesowało mnie, w jaki sposób dzieci nadają nowe znaczenia konwencjonalnym przedmiotom w spontanicznie podejmowanych zabawach symbolicznych. Próbowałam też rozpoznać dziecięce umiejętności w zakresie metaforyzowania (konstruowania znaczeń metaforycznych, odnajdywania podobieństw i dostrzegania różnic między elementami wypowiedzi metaforycznej) w sytuacjach zadaniowych. Pragnęłam również ustalić, jakie elementy stają się tworzywem skojarzeń metaforycznych: dosłowne – konkretne, bezpośrednie czy też pośrednie – konotujące i figuratywne?

Przyjęłam, że badanie zdolności metaforyzacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym będzie miało także cel pragmatyczny. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, czy rozwijanie wrodzonych predyspozycji metaforyzacyjnych jest możliwe. Jeśli wzbogacają one uwarunkowaną stadialnie sprawność w formułowaniu myśli, język i wyobraźnię, to są istotne w procesie rozwoju, a przecież wspieranie tego rozwoju stawia się jako podstawowe zadanie zorganizowanej edukacji przedszkolnej.

Wymienione problemy zakreślają obszary analizy zgromadzonego materiału. Użytkane rozeznanie pozwoliło podjąć próbę wyjaśnienia, jak dzieci w wieku przedszkolnym przełamują schemat myślenia konkretnego, by z elementów odmiennych, z pozoru niemających ze sobą nic wspólnego, utworzyć nowe znaczenie, jakie przesłanki pomagają im odnajdywać podobieństwa zestawianych przedmiotów i różnice między nimi, pozwalające odróżnić rzeczywistość zmetaforyzowaną od wymiaru dosłownego.

STRATEGIE POBUDZAJĄCE SKOJARZENIA METAFORYCZNE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

W analizie dziecięcych predyspozycji metaforyzacyjnych zasadniczą trudność stanowi dobór materiału językowego, który może wyzwalać dziecięce myślenie kontrfaktyczne. Uznałam, że najlepiej będą temu służyć teksty literackie. Obszar obserwacji wyznaczała sfera znaczeń zawarta w utworze J. Kulmowej *Krześlaki z rozwianą grzywą*¹⁰ oraz *picture book* I. Chmielewskiej *Cztery zwykłe miski*¹¹. Wybrane teksty w bardzo odkrywczy sposób oswajają dzieci ze światem wyobraźni, zmyślenia. Odczucie fikcyjności świata przedstawionego sprawia, że łatwiej jest uruchomić mechanizm skojarzeń metaforycznych.

Głównymi bohaterami *Czterech zwykłych misek* I. Chmielewskiej są dwa wykrojone z papieru i przecięte na pół kółka, które ze strony na stronę wcielają się w nowe role: raz są parasolami na zalanej deszczem ulicy lub okularami słonecznymi, gdy znienacka zaświeci słońce, innym razem sztangą siłacza lub skrzydełkami wiatraczka, to znów archipelagiem nieznanych wysp albo półksiężycem. Dwie połówki papierowego koła jako zwykłe,

ski, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013 oraz G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.

¹⁰ J. Kulmowa, *Krześlaki z rozwianą grzywą*, Wydawnictwo Magno, Warszawa 2010.

¹¹ I. Chmielewska, *Cztery zwykłe miski*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2013.

niepozorne miski zostają uwikłane w różnorodne historie, którym towarzyszą skrajne uczucia. Dając początek opowieści wesołej lub smutnej, o słońcu bądź deszczu, mogą być lekkie lub nagle komuś zaciężać (i to nie tylko podnoszącemu ciężary zapaśnikowi). Odkrywana na nowo rzeczywistość w wielu różnych jej wymiarach dotyka sfery uczuć malujących się na twarzach bohaterów, pokazanych gestem, kolorem, światłocieniem lub fakturą papieru. Metaforyczne użycie języka jest szczególnie wyraźne, gdy autorka mówi o uczuciach, czyli o zjawiskach, które nie są nam dostępne za pośrednictwem zmysłów. I. Chmielewska, przechodząc od prostych metafor wizualnych (skorupa żółwia, korpus biedronki, lupina kasztana) do bardziej wymagających (akcesoria wojskowe, kształt pustego talerza), stopniuje skalę misek, ale i problemu, który obrazują.

W drugim tekście dzieci zaczynają obcować z czymś nieoczywistym – z przedmiotami o magicznych właściwościach. Krzesło u J. Kulmowej staje się ognistym rumakiem, który tylko w dzień nieruchomieje, szafa oprócz ubrań przechowuje sny, a odkurzacz wylatuje przez okno i „odchmurza” niebo. W nowych wcieleniach magiczne hybrydy (nie sprzęty, choć sprzęty; niby krzesła, a przecież *krześlaki*; stoły nie stoły; słońce nie słońce) nie tylko podejmują aktywność różną od zaprojektowanej przez człowieka, ale też, wyposażone w emocjonalność, zaczynają marzyć, śnić, pragnąć, słowem – żyć własnym życiem.

Dwoistość wyobrażonych bytów uwidacznia się w warstwie językowej. Użyte w tekście kontaminacje: *krześlaki* (powstałe z połączenia krzesła i żrebaka), *szafonia* (szafa + piwonia), *wieszając* (wieszak + pajak), *windor* (winda + indor), *lampucha* (lampa + mucha), *kranograjki* (kran + grajki), *stołon* (stół + słoń) itp., powodują, że figlarność i groteska łączą się z liryzmem, realizm zaś i codzienność – z surrealizmem i magią. Każdy, kto próbuje mówić o tych przedmiotach, które są i zarazem nie są (których przecież nie można zobaczyć, dotknąć ani usłyszeć), musi robić to tak, jakby ich zobaczenie, dotknięcie lub usłyszenie było możliwe. Mówiąc o nich, jesteśmy skazani na metaforyczne ujęcie, żeby móc zakomunikować komuś niewidzialną sferę swoich przeżyć i doznań. Jest tak zapewne dlatego, że bogactwo naszych doświadczeń wewnętrznych, tych świadomych, które umiemy w jakiś sposób wychwytywać i dostrzegać, znacznie przekracza możliwości ekspresyjne języka. Wrażenie dwoistości świata przedstawionego-wyobrażonego potęgują niejednoznaczne ilustracje M. Cieślakowskiej-Kulmatyckiej.

Aby zidentyfikować znaczenia metaforyzujące nadawane przez dzieci tekstowym kategoriom i określić ich umiejętności w tej dziedzinie, przeprowadziłam dydaktyczne działanie interwencyjne¹² przy użyciu różnorodnych metod, technik i narzędzi badawczych.

Analiza dziecięcych wytworów¹³ pokazała konkretyzację plastyczną znaczeń metaforycznych wyprowadzonych z tekstów J. Kulmowej oraz I. Chmielew-

¹² Posługuję się kategorią badań stworzoną przez Dorotę Klus-Stańską. Interwencja dydaktyczna jest postrzegana jako „intencjonalna kreacja warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to by móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidzianych i nieproponowanych”. Por. na ten temat: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 131–132.

¹³ Szczególnie cenna i doniosła w tym obszarze badań jest dla mnie koncepcja „wychowania estetycznego” S. Szumana, S. Ossowskiego, B. Suchodolskiego, I. Wojnar i M. Tyszkowej, która ma już

skiej. Działania plastyczne miały ułatwić dzieciom wypowiedzi, pomóc przezwyciężyć trudności w werbalizacji myślenia. By zapobiec przypadkowości w odpowiedziach, trzeba było pamiętać, że umiejętności w zakresie metaforyzowania u przedszkolaków są związane z opartymi na percepcji treściami i zrozumiałym kontekstem. Uruchomiwszy myślenie kontrfaktyczne, przechodziłam zatem od treści konkretnych, bliskich dzieciom (opisu przedmiotów codziennego użytku) do abstrakcyjnych, dotyczących znaczeń wyprofilowanych w tekstach literackich (opisu przedmiotów w nowym znaczeniu). Przyjęłam, że świadectwem rozumienia znaczeń metaforycznych jest jakość wytworów dzieci: dzieci, przekładając pojęcie na wypowiedź ikonyczną, uruchamiały odpowiedni mechanizm skojarzeń metaforycznych¹⁴.

N i e s k a t e g o r y z o w a n y w y w i a d z d z i e c i m i. Istotnym dopełnieniem zapisu graficznego była aktywność werbalna dzieci w trakcie wykonywania prac: głośne myślenie, zastanawianie się, samorzutne wypowiedzi, zadawanie pytań, odpowiadanie na pytania. Zasadniczy kierunek myśleniu i działaniu dzieci nadały pytania i polecenia wyprowadzone z tekstów literackich. Nie znaczy to, że oczekiwałam pełnego, dojrzałego odbioru – dzieciom trudno byłoby zwerbalizować refleksję wysnutą z działania, ale działanie ułatwiające konkretyzację świata przedstawionego miało ku takiemu uogólnieniu prowadzić. Działanie angażujące rozumienie i myślenie kontrfaktyczne umożliwiło też dzieciom wyszukiwanie podobieństw i różnic między zestawianymi elementami oraz nadawanie nowych znaczeń konwencjonalnym przedmiotom. Wytwory dzieci były też pomostem między tym, co dostrzegły i zrozumiały, a tym, co umiały o swojej interpretacji powiedzieć. Spontaniczna wymiana myśli po zakończeniu konkretyzacji plastycznej oraz indywidualne rozmowy z każdym dzieckiem pozwoliły mi uniknąć zasadzek w interpretacji wytworów: dziecko informuje nas o czymś w sposób dosłowny, a nie przenośny, my zaś doszukujemy się ukrytych sensów.

O b s e r w a c j a. W większości przypadków występowałam w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora – jako uczestnik. Obserwacja uczestnicząca pozwoliła mi usytuować się wewnątrz obserwowanych zjawisk, w bliskich relacjach z badanymi, które się zacieśniały, w miarę jak organizowałam zajęcia w grupie przedszkolaków. Obserwację skoncentrowałam wokół inicjowanych według własnego projektu zdarzeń edukacyjnych, wyzwalających dziecięce umiejętności w zakresie „dwoistego” ujmo-

swoją historię, ewolucję i dokonania. Koncepcja ta otwiera przed współczesną szkołą, wciąż jeszcze tradycyjnie nastawioną na przekazywanie wiedzy, nowe horyzonty, inaczej formułując cele i charakter edukacji. Por. S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1969; I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980.

¹⁴ Szczegółową analizę trybu postępowania przy gromadzeniu dziecięcych metafor wizualnych można znaleźć w: W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994; W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996; W. Limont, *Dzieci tworzą metafory wizualne*, „Nowa Polska” 1997, nr 2. Por. też na ten temat: M. Muszyńska, *Metafory w edukacji prymarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.

wania świata. Obserwacją objęłam czynności uczniów, a także skutki tych czynności (przede wszystkim plastyczne konkretyzacje – świadectwa odbioru tekstów literackich, jak również dziecięce wypowiedzi zainspirowane zadaniem nadawania nowych znaczeń przedmiotom codziennego użytku).

Wywiady z nauczycielkami na temat zabaw symbolicznych dzieci poprzedziły właściwy etap badań empirycznych. Zarejestrowane rozmowy z nauczycielkami, zawierające ich komentarze, opinie na temat dziecięcej aktywności w spontanicznie podejmowanych zabawach symbolicznych, były dopełnieniem podstawowych danych – świadectw dokumentujących przebieg badań.

Badania przeprowadziłam w niepublicznym Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego, w dwóch zróżnicowanych wiekowo grupach dzieci (od trzeciego do szóstego roku życia)¹⁵. O wyborze tego przedszkola zadecydowała potrzeba pracy z dziećmi, których fizyczność nie jest kontrolowana przez zawłaszczanie czasu i ograniczanie przestrzeni i których tożsamość nie jest dyscyplinowana¹⁶. Obcowałam z „dziećmi montessoriańskimi”: od początku pobytu w przedszkolu pielęgnuje się w nich otwartość poznawczą, kreatywność oraz samodzielność. Pobyt w przedszkolu upewnił mnie w myśleniu, że jest to miejsce aktualizowania się potencjału intelektualnego dziecka, jego potrzeb i pasji poznawczych. Kontakt z dziećmi „z krwi i kości”, niczym z powieści A. Lindgren, otwarcie wyrażającymi swoje zadowolenie z zaproponowanych zajęć, ale również obawy, niepokoje, a nawet gotowość rezygnacji z uczestnictwa w zajęciach, był dla mnie szalenie budujący.

Tak zaplanowana i metodycznie zorganizowana praca umożliwiła wprowadzenie do świadomości dzieci problemów swoistego ukształtowania utworów literackich, jednak przede wszystkim teksty otworzyły przed dziećmi świat metaforycznych zjawisk językowych. Zebrany materiał, skonfrontowany z obserwacją powszechnie stosowanych procedur edukacyjnych, pozwolił mi na wyciągnięcie wniosków służących praktyce edukacyjnej¹⁷.

NIEOCZYWISTE WYMIARY RZECZYWISTOŚCI W WYPOWIEDZIACH PRZEDSZKOLAKÓW

Proces uruchamiania skojarzeń metaforycznych następował w sekwencjach. Tworzywem służącym do uruchamiania tego procesu były wybrane teksty literackie. Literatura jest bowiem obszarem, w którym metaforyzacja języka jest czymś niezbywal-

¹⁵ Nad jakością przedszkola czuwa niezmiennie dyrektorka Joanna Sosnowska. Swoją działalność opisała w tekście: *Wychowanie i kształcenie dziecka w dobie przeobrażeń edukacyjnych – działalność Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego* (w druku). Dzięki niej zbliżyłam się do codzienności dzieci, z którymi pracowałam, i doświadczałam jej nie jako obserwator z zewnątrz, ale z wewnętrznej perspektywy, zanurzona w inicjowanych wydarzeniach.

¹⁶ M. Foucault, *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.

¹⁷ Badaniami objęłam 19 dziewczynek i 17 chłopców. W tekście uwzględniłam dwa kwalifikatory. Będę podawała je w skrótach literowych: dz. – dziewczynka, ch. – chłopiec.

nym. Tekst literacki był pierwszym elementem procesu rozpoznawania dziecięcych sposobów interpretowania nieoczywistych wymiarów rzeczywistości. Drugi element, to działania dzieci na tekście – działania, w których język domagał się „przekładu” na wypowiedź pozawerbalną. To, co niewidzialne lub zbyt skomplikowane w języku (kontaminacje w *Krześlakach z rozwianą grzywą*), stało się widzialne w rysunkach dzieci i było zrozumiałe przede wszystkim dzięki własnemu namysłowi. W słownym autokomentarzu dzieci dały wyraz swojemu myśleniu o utworze, sposobowi dochodzenia do konkretyzacji.

Rozmowy o nieoczywistych wymiarach rzeczywistości rozpoczęliśmy od analizy znaczeń z *Czterech zwykłych misek*. Po przeczytaniu tekstu i szczegółowym omówieniu ilustracji I. Chmielewskiej zaproponowałam dzieciom, aby zgodnie z zaleceniami autorki zaprojektowały dalszy ciąg książki („[...] bo przecież książkę można wymyślić o wszystkim. I można tak wymyślać w nieskończoność”).

Dzieci pracowały w skupieniu, z przejściem dzieliły się wrażeniami i odczytaniem: „Moje miski będą wesołej historii”, „Ja zrobię straszna, z robotami miskowymi”, „W mojej misce będą bardzo, ale to bardzo ciężkie”, „A u mnie będą leciutkie, kolorowe i pachnące”, „Ja spróbuję narysować opowieść ważną, ze świata ludzi”, „Moja będzie dla dzieci”. Dzieci, głośno myśląc o nieoczywistych powiązaniach między sposobem obrazowania językowego a rzeczywistością, do której się ono odnosi, ujawniły różne punkty widzenia. „Dialogowa wyobraźnia”¹⁸ wyzwoliła efekt synergii, wspólnie dzieci dostrzegły więcej i pełniej (miski w opowieściach dzieci pojawiły się w historii wesołej lub smutnej; dla dorosłych lub dla dzieci; dotyczyły ważnych lub mniej ważnych problemów). Uzmysłowiły sobie, że można coś wyrazić pośrednio, inaczej, przez wydobywanie jakichś podobieństw lub różnic między różnymi doznaniem oraz myślami.

Dzieci wywnioskowały też, że w skojarzeniach metaforycznych chodzi o nawiązanie nie do wszystkich właściwości zestawionych przedmiotów, ale tylko do ich części. Uchwycenie podobieństw między różnymi elementami wypowiedzi metaforycznej wymagało od dzieci szczególnej aktywności interpretacyjnej. Musiały bowiem najpierw znaleźć możliwie szeroki wachlarz podobieństw, a następnie wyeliminować wszystko to, co dwa zestawione przedmioty różni. Miski w opowieściach dzieci pojawiły się w *świecie zwierząt* (dwie miski symetrycznie ułożone i pokolorowane na czerwono z czarnymi kropkami stały się korpusem biedronki; cztery pokolorowane na szaro i ułożone w kształt elipsy utworzyły głowę i uszy słońca; szara miska z uszami, wąsami, czterema nogami i długim, puszystym ogonem stała się grzbietem przeciągającego się kota; biała miska z wydłużoną szyją i cienkimi nogami posłużyła do utworzenia korpusu flaminga). W *świecie zjawisk atmosferycznych* i w *świecie krain geograficznych* dzieci nadały nowe znaczenia półokręgom przez różnicowanie ich kolorów (miski stały się jednym z wielobarwnych okręgów tęczy, chmurą, słońcem żółtym i różnokolorowym oraz górami). Ciekawe skojarzenia metaforyczne dzieci uruchomiły, konstruując z misek *świat pojazdów pływających*

¹⁸ Zob. też J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 164.

c y c h i j e ż d ż ą c y c h (kadłub motorówki, element latającej i pływającej maszyny, która robi jajka wielkanocne, kabina ciągnika, nadwozie w pojeździe straży pożarnej) oraz świat przedmiotów (maszyna do laserów, maszyna do lodów, sztanga siłacza, parasolki, koszyki na zakupy, koszyki dla zwierząt, dachy domów). Na podkreślenie zasługuje jeszcze jedno znaczenie misek, opisane w niesłychanie trafnych sformułowaniach, których źródłem jest świat baśniowy (dziecko wykorzystało półokręgi do zwizualizowania groźnych oczu złej czarownicy) oraz świat filmowy (korpus robota, hełm superbohatera, robot z „Gwiezdných wojen” wyposażony w zbiornik na wodę, bagażnik, wciągacz oraz robot ośmiornica).

Nadawanie nowych znaczeń tekstowym miskom ukazało dzieciom możliwości twórczej wyobraźni, w której to, co możliwe, prawdziwe może się łączyć z tym, co niemożliwe, fantastyczne, w pewnym ciągu skojarzeń. Dzieci doświadczyły, że ruch wyobraźni, nawet bardzo swobodnej i śmiałej, musi się odbywać w pewnych ramach, opartych na jakimś podobieństwie; gra wyobraźni, uruchomiony proces skojarzeń metaforycznych musi zmierzać do konstruowania nieoczywistych wymiarów rzeczywistości. O takim rozumieniu sensu tekstu *Cztery zwykłe miski* świadczą wybrane przykłady konkretyzacji plastycznej (rys. 1, rys. 2).



Rys. 1. Wizualizacja miskosłonia (dz., 5 lat i 5 miesięcy)

Źródło: Badania własne.



Rys. 2. Konkretyzacja plastyczna miskorobota (ch., 5 lat i 3 miesiące)

Źródło: Badania własne.

Dzieci, rozwijając konsekwentnie fikcję z zamysłu autorki, zaczęły konstruować rozbudowane autonarracje: „Ja dużo wiem na temat kosmosu i w mojej opowieści miski to kosmici i ludzie w kombinezonach z supermocą, którzy mają moc słońca, ale boją się nieba, chmur i wiatru, bo są z Marsa. Kosmici odlecieli, dlatego że byli z Jowisza” (chłopiec, 5,5 roku); „Ja widziałem taki wypadek i dlatego moje miski to ciężarówki i samochody, które się z nimi zderzyły. W samochodach są niewidzialni ludzie” (chłopiec, 5 lat i 2 miesiące); „Ja bardzo lubię oglądać filmy o piratach, dlatego u mnie miski są pirackimi statkami z czarnymi flagami, które pływają po morzu, piraci walczą schowani pod łodzią” (chłopiec, 5 lat i 6 miesięcy). W praktyce tekst I. Chmielewskiej nie tylko okazał się więc znakomitym sprawdzianem rozumienia sensów metaforycznych, ale też stał się inspiracją, motywem uwalniającym dziecięcą opowieść, impulsem do uruchomienia wcześniejszych doświadczeń¹⁹.

Po przeprowadzeniu tych zajęć zaproponowałam dzieciom z drugiej grupy zadania zbudowane wokół tekstu J. Kulmowej *Krześlaki z rozwianą grzywą*. Dzieci doświadczyły sytuacji, w której przesunięcie semantyczne w języku tworzy zwrot metaforyczny, ewokujący niejednoznaczny obraz. Obraz ten pozostaje „zawieszony” pomiędzy materialnością konkretnego (przedmioty codziennego użytku) a niepochwytnością, migotliwością skojarzeń metaforycznych (*krześlaki, szafonia, wieszajak, firaniec* itp.). Dzieci,

¹⁹ Problem autonarracji dziecięcych D. Klus-Stańska rozpatrywała w szerszym kontekście narracji w szkole. Por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, J. Trzebiński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 189–220.

wykorzystując semantyczną energię stworzonych przez autorkę kontaminacji, podjęły próbę wizualizowania *krzesłaków* (por. rys. 3 i rys. 4).



Rys. 3. Wizualizacja krzesłaka, serduszkotyła, chmurofali (dz., 6 lat i 2 miesiące)

Źródło: Badania własne.



Rys. 4. Wizualizacja żyrafoczłowika i niby szafy (dz., 4 lata i 8 miesięcy)

Źródło: Badania własne.

Obrazy kolorystyczne *krześlaków* wyzwoliły dalsze nieoczekiwane skojarzenia. Dzieci, zamiast dokładnie opisywać przedmiot, przenosiły jakąś cechę na kogoś lub coś innego przez łączenie dwóch różnych przedmiotów: *chmurofala* (chmura + fala), *serduszkotyl* (serduszek + motyl), *krzesłokur* (krzesło + kurczak), *batmanon* (batman + telefon), *żyrafocząłowiek* (żyrafa + człowiek), *lodówkodom* (lodówka + dom), niby ptaszek, niby szafa. Wizualne przedstawienie natury utworzonych hybryd ułatwiło dzieciom zrozumienie mechanizmu przesunięć, tak istotnego w powstawaniu znaczeń metaforycznych.

Mimo początkowych obaw o jakość wytworów ostatecznie dzieci były bardzo zadowolone z rezultatów swojej pracy. Wyraźnie podkreślały, że słowa w utworze poetyckim, specjalnie dobrane i zestawione, pobudzają nowe skojarzenia. Uświadamiały sobie, że to, co się nie może zdarzyć naprawdę, można jednak wyobrazić sobie i narysować lub przedstawić słowami. Opisana i zwizualizowana dwoistość świata przedstawionego sprowokowała dzieci do szukania pośrednich sposobów konceptualizacji oraz użycia metaforycznej werbalizacji i symbolicznej wizualizacji.

Jest w tej konkluzji wyraźna wskazówka, że problem gotowości metaforycznej tkwi w sposobie organizowania doświadczenia edukacyjnego, wyzwającego dziecięcy potencjał²⁰. Nauczanie sposobów tworzenia i rozumienia metafory będzie skuteczniejsze, jeśli nauczyciel zacznie od sytuacji, w których dzieci spontanicznie myślą o pojęciach abstrakcyjnych za pomocą pojęć konkretnych.

Badania potwierdziły, że ujęcie uczuć za pomocą metafor ułatwia uczniom wytlumaczenie sensu trudnych do zdefiniowania pojęć. Dzięki metaforze bardziej rozumieją to, czego do końca zrozumieć nie mogą. Stosowanie metafor daje im możliwość oddania treści w sposób żywy, obrazowy, bogaty w szczegóły odpowiadające osobistym doświadczeniom, uświadamia zarazem, że język dokładny, jednoznaczny często nie jest wystarczający w opisie. Metafora staje się narzędziem myślowym do tworzenia nowej wiedzy oraz rozwijania zdolności poznawczych (*metaphors as tools for thought*). Myślenie metaforyczne nie tylko zmienia sposób postrzegania rzeczywistości, włącza też do poznania umysłowego emocje i wyobraźnię. Może więc być czynnikiem motywującym (*metaphors as motivators*)²¹, wspomagającym uczenie się i owocować pozytywnymi zmianami w sferze emocjonalnej, szerzej – w całym aparacie poznawczym; może formować nastawienia i zachowania, korzystne z punktu widzenia skuteczności dydaktycznej dla wspomagania rozwoju dzieci

²⁰ Ciekawych przykładów w tym zakresie dostarczają badania Aleksandry Maj. Por. A. Maj, *Metoda projektów jako strategia wcielania w praktykę idei wylaniającego się programu*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 2(25), s. 86–97.

²¹ Ibidem.

BIBLIOGRAFIA

- Belsky J., Most R.K., *From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior*, „Developmental Psychology” 1981, no. 17(5).
- Białecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Białecka-Pikul M., Żarska A., *Dostrzeganie i rozumienie metafor jako przejaw poznawczej sprawności komunikacyjnej*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1996, nr 2/3.
- Borowiec H., *Dziecięce teorie umysłu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 2010, vol. XXVIII, z. 1.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Chlewiński Z., *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Chmielewska I., *Cztery zwykłe miski*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2013.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010.
- Eliot L., *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić?*, tłum. K. Pawłowski, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.
- Gopnik A., *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzcińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.
- Gopnik A., *Dziecko filozofem*, tłum. M. Trzcińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Media Rodzina, Poznań 2004.
- Haman M., *Badania nad analogią i metaforą*, w: *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*, I. Kurcz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Haman M., *Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym*, w: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Narracje w szkole*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, J. Trzebiński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Kubicka D., *Małżeństwo kapusty i króla, czyli o psychologicznej naturze metafor*, „Nowa Polscyzyzna” 1997, nr 2.
- Kubicka D., *Tworzenie metafor przez dzieci w sytuacjach zadaniowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2.
- Kubicka D., *Myślenie metaforyczne i jego uwarunkowania u dzieci w wieku od 4 do 10 lat*, „Studia Psychologiczne” 2005, z. 2.
- Kulmowa J., *Krześlaki z rozwianą grzywą*, Wydawnictwo Magno, Warszawa 2010.
- Leslie A.M., *Pretense and representation: The origins of „theory of mind”*, „Psychological Review” 1987, no. 94(4).
- Lillard A., *Pretend play and cognitive development*, in: *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, U. Goswami (ed.), Blackwell Publishing, Malden, Mass. 2002.

- Leslie A., *Pretending and believing: Issue in the theory of ToMM*, „Cognition” 1994, no. 50.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
- Limont W., *Dzieci tworzą metafory wizualne*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Maj A., *Metoda projektów jako strategia wcielania w praktykę idei wylaniającego się programu*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 2(25).
- Muszyńska M., *Metafory w edukacji prymarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1969.
- Szuman S., Dunin-Tombińska T., *Rozwiązywanie zagadek przez dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne” 1955, t. 2.
- Szuman S., *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*, Lwów–Warszawa 1938.
- Wiśniewska-Kin M., *Miłość jest jak wiatrak – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980.

Monika Wiśniewska-Kin: Co łączy krzesło z koniem, czyli o „dwoistym” ujmowaniu świata w metaforach dzieci w wieku przedszkolnym

Streszczenie: W tekście zajmuję się myśleniem kontrfaktycznym dzieci w wieku przedszkolnym. Teoretyczne uzasadnienie dla badań odnalazłam w natywistycznej koncepcji Alana Lesiego i Alison Gopnik, która zakłada, że już bardzo małe dzieci są wyposażone w naturalną zdolność do akceptowania najdziwniejszych tworów wyobraźni oraz tworzenia zdumiewających połączeń w jedno. Rozpoznawanie dziecięcych znaczeń metaforycznych wymagało ode mnie występowania w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika. Dydaktyczne działania interwencyjne umożliwiły mi usytuowanie się wewnątrz obserwowanych zjawisk, w bliskich relacjach z badanymi dziećmi. Obserwacją objęłam spontaniczne czynności dzieci w zabawach symbolicznych, a także skutki tych czynności (przede wszystkim plastyczne konkretyzacje). Do wyzwolenia myślenia kontrfaktycznego przedszkolaków posłużyłam się tekstami literackimi. Zebrany materiał pozwolił mi na wyciągnięcie wniosków służących praktyce edukacyjnej.

Słowa kluczowe: wychowanie przedszkolne, myślenie kontrfaktyczne dzieci, umiejętności metaforyzacyjne dzieci

Title: What connects a chair with a horse, that is on the “dual” recognition of the world in metaphors of preschool children

Abstrakt: The text deals with the counterfactual thinking of preschool children. The theoretical justification for the research can be found in the nativist concepts of Alan Leslie and Alison Gopnik, which assumes that even very young children have a natural ability to accept the strangest creations of the imagination and to connect them together into one amazing whole. During the research, recognizing children’s metaphorical meanings required me to act as an interpretively involved observer-as-participant. In doing so, educational interventions enabled me to be situated within the observed phenomena, in close relationship with the children being studied. The observation, meanwhile, embraced the spontaneous activities of the children engaged in symbolic playing and the effect of these activities (mainly artistic concretizations). The liberation of counterfactual thinking in preschoolers being induced with literary texts. The collected material has allowed me to draw conclusions applicable to educational practice.

Keywords: preschool education, counterfactual thinking of children, metaphorization skills of children