

TEODOZJA RITTEL

**METAFORA DZIECIĘCA
W UJĘCIU JĘZYKOZNAWSTWA HETERONOMICZNEGO
(PRÓBA OPISU METODOLOGICZNEGO)**

1. ASPEKTY HETERONOMICZNE LINGWISTYKI

Aspekty te (A.Heinz 1978) występowały w językoznawstwie w różnym stopniu od początku jego istnienia (np. filozoficzny, logiczny, fizjologiczny, psychologiczny itp.). Dodatkowo zaś pojawiły się w ostatnim okresie (np. jako aspekt informatyczny, cybernetyczny itp., por. Z.Wąsik 1987, s.88) oraz całkiem niedawno wyodrębniono także wymiar polityczny (W.Pisarek 1986 i S.Rittel 1988), czy wreszcie edukacyjny (T.Rittel 1986 i M. Stubbs 1988).

Badania tego rodzaju prowadzone z pozycji nauk pokrewnych językoznawstwu, np. psychologii (I.Kurcz 1976), socjologii (H. Kurkowska 1981) czy pedagogiki (por. tematykę XLVI Zjazdu PTJ: Pedagogiczne aspekty językoznawstwa, 11-12 kwiecień 1988) są ważne a nawet konieczne dla rozwoju samej lingwistyki. Wpływ różnych czynników pozajęzykowych (kulturowych, psychicznych, neurofizjologicznych czy społecznych) na sam język, tj. formę i treść wytwarzanych tekstów oraz ich recepcję, jest dla każdego oczywisty (H.Kurkowska 1977). Toteż wobec wzajemnego częściowego zachodzenia na siebie zakresów językoznawstwa i różnych nauk pokrewnych proponujemy, dla interesującej nas problematyki metafor dziecięcych, ujęcie heteronomiczne. Musimy przy tym odróżniać, kiedy dana dyscyplina jest tylko aspektem językoznawstwa - lingwistyka edukacyjna (por.

takie terminy jak pedagogical grammar R.S.Fink 1977 i educational linguistics B.Spolsky 1978), a kiedy na odwrót językoznawstwo jest jej aspektem - pedagogika językowa (Z.Klemensiewicz 1982,s.769 i H.Kurkowska 1986,s.21). Pierwsza zajmuje się przede wszystkim zagadnieniami teoretycznymi, druga jest dyscypliną normatywną, działem językoznawstwa stosowanego, służącym doskonaleniu społecznej praktyki językowej.

Porównajmy w tym celu trzy różne stanowiska, przedstawiające ujęcie heteronomii przez językoznawcę, psychologa i przedstawiciela lingwistyki stosowanej. Ujęcie językoznawcze W.Pisarka (1986,s.56) głosi, że psychologia języka jest działem psychologii, bo bada zjawiska psychiczne uzewnętrzniające się w zachowaniu językowym. Psycholingwistyka zaś jest częścią językoznawstwa, bo przedmiotem jej zainteresowania są zjawiska językowe powodowane mechanizmami psychicznymi. Dla psychologa I.Kurcz (1976,s.9) w psycholingwistyce chodzi o psychologię, której przedmiotem staje się język. Oponentów „godzi” F.Grucza (1983,s.468) mówiąc, że można i tak i tak widzieć ten problem, gdyż dziedziny w rodzaju psycho-, socjo- lub neurolingwistyki można rozważać jako dziedziny,które podchodzą ze stanowiska lingwistyki do zagadnień psychologicznych, socjologicznych itd. lub ze stanowiska psychologii, socjologii itd. podchodzą do zagadnień językowych. Są to bowiem dziedziny tylko względnie samodzielne. Nas interesuje stanowisko pierwsze, tj. aspekty heteronomiczne lingwistyki. Taka charakterystyka językoznawstwa heteronomicznego jest konieczna ze względu na charakter analizowanego problemu metafor dziecięcych, w których tworzeniu łączą się ze sobą m.in. aspekty psycho-, neuro- czy socjolingwistyczne.

2. ASPEKTY HETERONOMICZNE METAFORY DZIECIĘCZEJ

We wcześniejszych swoich opracowaniach dotyczących założeń teoretycznych lingwistyki edukacyjnej (T.Rittel 1988) wyodręb-

niłam m.in. aspekty autonomiczne i heteronomiczne języka. Spośród aspektów heteronomicznych, przynajmniej niektóre, dotyczą zagadnienia metafor dziecięcych. Są to następujące problemy:

a) czy metafora jest zjawiskiem konwencjonalnym (wyuczalnym), czy naturalnym (właściwość mowy dziecięcej);

b) czy analizując metaforę zwracamy uwagę na elementy dosłowne, konkretne, bezpośrednie, czy też na pośrednie elementy wypowiedzi metaforycznej, konotujące, figuratywne i oceniamy ich nośność (*vis provocativa*), tj. wywoływanie dalszych metafor;

c) czy przy obserwacji metafory dziecięcej ważniejsze jest ich kodowanie (tworzenie-myślenie według wartości), czy też dekodowanie (odbiór-kształtowanie świadomości poznawczej);

d) czy użycie słów i wyrażeń metaforycznych jest wcześniejsze niż ich znaczenie tekstowe itd. (T.P.Krzeszowski 1988).

Metafora w rozwoju jednostki winna być ujmowana, jak się wydaje, możliwie szeroko, a więc zarówno z punktu widzenia językoznawstwa psychologicznego (psycholingwistyki), które pozwoli ukazać stadialny rozwój języka, a w nim i metafor, socjologicznego (socjolingwistyki), które dotyczy nie tylko kompetencji językowej (gramatyki) i komunikacyjnej (sprawności), lecz także kompetencji kulturowej (por. metaforę wyuczoną i własną oraz odkrywczą C.Lévi-Strauss 1963), neurologicznego (neurolingwistyki), w którym rozwój mowy dziecka jest zestawiany i porównywany z patologią mowy (por. R.Jakobson 1942). Interesujące, że zestawienie stadialności mowy dziecka z rozpadem systemu językowego w afazji dotyczy właśnie metafor.

A.Heinz tak pisze na ten temat (Dzieje, op.cit., s. 292):

„podobnie miało być w dziedzinie fizjologii mowy o czym mają świadczyć zjawiska afatyczne, dające się podzielić na fakty natury paradygmatycznej, oparte na podobieństwie (jak metafora) i fakty natury syntagmatycznej, oparte na styczności (jak metonimia). Mutatis mutandis zjawiska te miały znajdować odzwierciedlenie również w mowie dziecka”.

W ujęciu heteronomicznym metafory chodzi także o ujmowanie

- z jednej strony metafory w aspekcie literackim (tak jak to czyni M.R.Mayenowa 1974), z drugiej zaś - w aspekcie językoznawczym (jak to czynią H.Kurkowska i S.Skorupka 1959).

Heteronomia pokazuje uwikłanie metafory w psychologii, kulturze czy dydaktyce. W tej ostatniej dominuje troska o rozpowszechnianie myśli, czyli ich przekładanie na język obrazów (J.Garewicz 1982).

Takie ujęcie „doświadczeniowe” (G.Lakoff 1988, s.20) jak w dydaktyce, czy psychologii jest próbą szukania odpowiedzi na pytanie co jest, a co nie jest jeszcze metaforą, lecz wyrażeniem metaforycznym (metaforyzacja), a więc dotyczy dynamiki tego zjawiska i stadialności jego rozwoju.

Pozwala ono wyodrębnić także, z większym prawdopodobieństwem, te metafory, które oparte są na podobieństwie (jak metafora właściwa) i odróżnić je od tych, które są oparte na styczności (jak metonimia). Pozwala wreszcie spojrzeć na teksty wyznaczające pole metafory. Są to: a) teksty dla dzieci (bajki, wierszyki, opowiadania); b) teksty własne dzieci (spontaniczne lub sterowane) i c) teksty pamięciowe (odtworzone przez dzieci), por. przykład wypowiedzi dzieci czteroletnich z tekstem zapamiętanym:

Ptaki poleciały na pole. I kwiatki poleciały na pole. Poleciały na pole i do domu zajrzały. Słoneczko zaświeciło, wzięło krakowiaczka i poszło do kościoła. Cichutko zaświeciło. I już koniec.(M.Zarębina 1982, s.49, dalej skrót MZ). Dobrze opanowanie tekstu pamięciowego pozostaje, zdaniem M.Zarębiny, w związku z ogólnie wysokim stopniem rozwoju językowego. Nas interesuje fakt, że metafora w tekstach pamięciowych jest wypowiedziana. Dotyczy to opowiadania przez dzieci bajek, przypowieści i innych tego typu tekstów (Laurel J.End 1986, s.253).

3. DEFINIOWANIE METAFOR

Wyrażenia figuratywne były definiowane m.in. przez W.Porziga (1934) i N.Chomsky'ego (1965). Zajmował się nimi językoznawczo A.Heinz (1978), a literaturoznawczo m.in. K.Miodońska-Brookes i inni (1978). Metafora była rozważana psycholingwistycznie przez J.Suheckiego (1983) i neurolingwistycznie (najpierw przez R.Jakobsona 1942, a ostatnio przez Laurel J.End 1986). Sformułowano wiele teorii dla wyjaśnienia tworzenia i odbioru metafor. Metafory interpretowane dosłownie są nonsensowne lub fałszywe, albo też pozbawione po prostu jakiegokolwiek znaczenia. Metafory znaczą figuratywnie.

Wszystkie teorie posługują się tą samą (językoznawstwo i literaturoznawstwo) lub zbliżoną (psycholingwistyka i neurolingwistyka) terminologią na określenie zasadniczych składników metafory, tj. metaforą i metonimią. W ujęciu tym metafora - to podobieństwo (ekwiwalencja) A:B nie narzucające się myśli z zewnątrz, dzięki przyrodzie, czy kulturze, lecz stwierdzone arbitralnie (twór myślowy). Metonimia natomiast - to przyległość (styczność w przyrodzie lub kulturze, np. król i korona, dym i ogień), a więc relacja przedmiotowo przesądzona, którą funduje konwencja kulturalna (korona cierniowa) lub prawa natury (np. dym i ogień). W metonimii przyjmuje się, że jest to twór naturalno-oznakowy, oparty na syntagmatycznym powiązaniu słów, w którym część jest metonimiczną reprezentacją całości, do której jest ona przyległa, np. Nie ma dymu bez ognia (J.Kmita 1985, s.123).

3.1. Metafora jako zakłócenie

Niektórzy badacze wypowiadają się „przeciw metaforze” w tym sensie, że interesują ich głównie wyrażenia dosłowne, nie zaś ich użycia figuratywne.

Łączy się to m.in. z zagadnieniem przekładu z języka na język. Toteż u N. Chomsky'ego (1965) metafora jest złamaniem re-

guł selekcji wyznaczających współwystępowanie wyrazów. Brak takich ograniczeń w zależności od pojawienia się w tym samym ciągu innych wyrazów prowadzi do zdań metaforycznych typu Bezbarwne, zielone myśli śpią wściekle (zdanie poprawne składniowo, lecz bezsensowne) lub Milczący cichy banan (wypowiedź zachowująca sens metaforyczny, niegramatyczna na poziomie reguł selekcyjnych). Tak więc w zdaniu pierwszym zakłócona jest selekcja, ponieważ czasownik śpią wymaga podmiotu ożywionego, natomiast zielone może się odnosić jedynie do przedmiotów fizycznych, nie zaś abstrakcyjnych. Toteż, mimo że budowanie kontekstu jest poprawne, zdanie jest jednak niegramatyczne, gdyż ma zakłócone reguły selekcji (por. Wodeckiego „Zielonemu”). To samo dotyczy zdania drugiego. Również i dla W.L. Chafe'a (1971, s.101) metafora jest rodzajem agramatyzmu, por. np. Mój pies ma skrzydła, Stół się rozżłóścił, Kot fruwa. Wskazują one na ograniczenia odnoszące się do uniwersaliów ludzkiego poznania, gdyż, zdaniem W.L.Chafe'a, stoły się nie denerwują, a tylko ptaki fruują. W tym ujęciu metafora należy raczej do wykonania (użycia, performance) niż do kompetencji (znaczenia, konwencji). Ten pogląd może sugerować także, że w metaforze dziecięcej użycie wyrazu występuje przed jego znaczeniem np. Mamuśku, zgaś słońce (K.Czukowski 1962). Metafora rozumiana jako brak ograniczeń selekcyjnych może także służyć określaniu stopni gramatyczności tekstu, por. np. John płoszy szczerocę (J. Greene 1977, s.75) i Makbet zabił sen (kwestia z W.Szekspira). „Niepoprawność” obydwu zdań polega na tym, że czasowniki płoszy i zabił występują normalnie z dopełnieniem ożywionym (por. B.Uspiński 1977).

3.2. Metafora jako nowy rodzaj porządkowania

„Za metaforą” przemawiałaby z kolei teoria W.Porziga (1934, s.78), dla którego metafora jest połączeniem dwu pól znaczeniowych w jedną sensowną wypowiedź. Podobnie rzecz ujmuje E. Miodońska-Brookes (1978, s.332), dla której metafora oznacza

przesunięcie semantyczne wyrazów w wyniku ich kontekstowego użycia, a metonimia - to takie wyrażenie, w którym wyraz występuje jako semantyczny zastępnik i reprezentant innego wyrazu, przy czym oznaczane przez te wyrazy zjawiska lub przedmioty pozostają ze sobą w jakimś związku.

Połączenia metaforyczne bądź metonimiczne, jako nowy rodzaj uporządkowania tekstu, można obserwować w ramach tzw. zabaw synektycznych w sferze języka stosowanych chętnie przez dzieci, np. łączenie Makowa z makiem (por. S. Magierska 1977, s. 97). Chodzi w nich m.in. o zespołową grę słowami, polegającą na ich swobodnym zestawianiu oraz na tym, że nikt się przy tym nie boi śmieszności i nie tłumii własnych pomysłów odnośnie łączenia słów, ani też, w przypadku szkoły czy przedszkola, nie są one tłumione przez nauczyciela - jako połączenia niestosowne. Toteż nie racjonalizuje się natychmiast zgłaszanych przez dzieci połączeń słów (myśli, pojęć). Mogą tu wystąpić:

1) Zabawy werbalne, imitacyjne z wykorzystaniem brzmieniowej warstwy leksyki, tj. z metaforą dźwiękonaśladowczą, naśladujące np. szum wody, lasu itd. (P. Wróblewski 1986).

2) Zabawy werbalne, kreatywne, twórcze (J. Trzebiński 1981), polegające na: a) zastępowaniu słów nieznanymi, np. termometr, kaloryfer - znanymi, tj. okówek, rura do wody (zasada podobieństwa, por. np. Ogórek z kolcami 'kaktus' Kobieta i Życie 1986); b) definiowaniu słów, np. wiatr jako „śpieszące się powietrze” (zasada podobieństwa, por. np. Śnieg to deszcz, któremu jest zimno, H. Semenowicz 1979); c) odwracaniu definicji poprzez zagadki, np. Kto stoi na jednej nodze? odpowiedź Panbocian; d) łączeniu słów parami, np. dzień i noc, dziad i baba, ogień i woda itd.

3) Zabawy werbalne, kreatywne z metaforą właściwą, polegające na: a) wyszukiwaniu metafor w tekstach dla dzieci, np. „wiaderko śpiewa” z Antologii poezji dziecięcej, Warszawa 1961; b) wyszukiwaniu metafor w tekstach zapamiętanych przez dzieci, np. Co słonko widziało?; c) wyszukiwaniu metafor w tekstach własnych (samorzutnych lub sterowanych), por. np. wypowiedź dzie-

ka ok. 6-letniego: A słuchaj, oglądałeś taki film, co kamera pokazywała, jak rozkroili brzuch i tam serce waliło, i a k b y s i e b a ł o: buch, buch (MZ, s.197).

4) Zabawy niewerbalne, imitacyjne (kinezyczne lub akustyczne) - związane z językiem, lecz niekoniecznie z metaforą, por. np. Palec przytknięty do czoła oznacza namysł, a przytknięty do ust - że ma być cisza itp.

5) Zabawy kreatywne niewerbalne, ale stymulujące wypowiedź werbalną, metaforyczną, np. Te kwiatki pachną sprzątaniem 'szczotki umieszczone w wazonie' - przykład udostępniony mi przez p. J. Suchanek z Dnia humoru w przedszkolu. W związku z zabawami niewerbalnymi, ale stymulującymi wypowiedź werbalną, N.Chomsky mówi, że można się zastanowić czy i jak „kontekst sytuacyjny” określa to, co się mówi (por. I.Greene 1977, s.252).

3.3. Metafora jako twórcze użycie języka czy cecha umysłu

Odróżniono twórcze działanie od twórczości. Twórczym działaniem jest, przykładowo, każda wypowiedź językowa, w której coś komuś przekazujemy. N.Chomsky (1966, s.55) każde zachowanie językowe traktuje jako działanie twórcze. Stąd, nawet użycia będące z punktu widzenia gramatyki, zakłóceniem, mogą być w języku dziecka działaniem twórczym, poszukiwaniem przez nie słowa dla przekazania myśli, która się właśnie pojawiła. Taki pogląd wyraża np. M. Przetacznikowa (1986). Natomiast dla W.L. Chafe'a (1971, s.79), twórczy aspekt języka znajduje się w strukturze głębokiej, nie zaś powierzchniowej. Toteż od realizacji powierzchniowych należy wracać w stronę struktur głębszych, por. np. wypowiedzi, które są dla dzieci typowe, choć trudno je uznać za metafory: 3,6 l.: Jasiu jest grzeczny, tylko łapki są niegrzeczne (dziecko zepsuło auto i wygłasza komentarz MZ, s.36), 5,7 l.: Z lodów mnie tylko szyjka bolała (dziecko mówiło, że było chore i skończyło wypowiedź zdaniem, w którym wystąpiło słowo szyjka zamiast gardło MZ, s.76), 6,10 l.: Ciekawe, kto lepiej zjadł egzamin (dzieci przygotowu-

ją się do obiadu MZ, s.83). W tym ostatnim przykładzie dla dziecka zjadł i zdał - to czasowniki styczne, co do formy głoskowej (zaczynają się na tą samą głoskę). Dodatkowo styczność została wzmocniona sytuacją, że zaczyna się obiad i dzieci jedzą. Przykłady te ilustrują jednak działanie językowe twórcze, lecz niekiedy gramatycznie zakłócone. Dla N.Chomsky'ego każda działalność językowa jest twórcza.

Natomiast jako twórcze użycie języka, tj. twórczość językowa, będzie tu rozumiane takie użycie języka, w którym skojarzenia przez podobieństwo (jak metafora) lub przez styczność (jak metonimia) pokazują jakąś myślową wartość podłoża metafory. Obydwa rodzaje metafor składają się zasadniczo z dwóch elementów, tj.: 1) tematu (topic), 2) nośnika (vehicle) i związku między nimi, czyli podłoża (ground). Por. np. wypowiedź dziecka: Ten pan ma czarną nockę na buzi - mówi dziecko na widok Murzyna (Kobieta i Życie); Ten ma głowę na bosaka - wypowiedź dziecka na widok człowieka łysego (J.Cieślowski 1985). W zdaniach tych temat oznacza przedmiot określenia metaforycznego, tj. Murzyna i łysego. Nośnik jest terminem użytym metaforycznie, tj. w przypadku Murzyna - nocka, a w przypadku łysego - boso. Zaś podłoża metafor - to fakt, że Murzyn i człowiek łyśy są dla dziecka j a c y ś, tj. wartościowi lub niewartościowi, ładni lub brzydki, dobrzy lub źli, tacy sami jak my lub inni. Metaforyzacja okazuje się tu przejściem na myślenie według wartości (por. J.Tischner 1982, s.64 i Cz.Matuszewicz 1984, s.53).

Toteż nie wydaje się, aby K.Czukowski miał rację, twierdząc, że zawsze wypowiedź taka Babcia mydłem mordę myje! nosi charakter obraźliwy. Może to być przykład wypowiedzi intencjonalnej, w której wyrażenia języka naturalnego są obarczone błędem niedopowiedzenia. Trzeba zatem spowodować, aby dziecko wypowiedziało się na temat babci, psa i innych elementów po to, aby móc wydobyć związek między tematem i nośnikiem, jaki powstał w umyśle dziecka (por. J.SucHECKI 1983). Podłoża niektórych metafor nie można łatwo, ani w pełni oddać w skróco-

nej liczbie słów danego języka, por.np. wypowiedź 3,5 l. dziecka „Konik śpiewa butami” czy cytowaną już wypowiedź dziecka na widok łysego człowieka „Ten pan ma głowę na bosaka”. Czy mamy tu do czynienia ze skojarzeniem wyłącznie przez podobieństwo, czy też przez styczność? Spróbujmy skorzystać z wyodrębnionych wcześniej elementów metafory, tj. tematu, nośnika i podłoża.

Przedmiot określenia metaforycznego w wypowiedzi pierwszej - to kopyta, a w drugiej - głowa, nośnik jest terminem użytym metaforycznie, tj. kopyta jako buty w zdaniu pierwszym i łyssa głowa jako bosa głowa w zdaniu drugim, zaś podłoże metafory - to prawdopodobnie fakt, w którym przypominają się dziecku własne buty z łyżwami i lód i odgłosy przy tym wydawane, i sama przyjemność zabawy. Stąd „Koń śpiewa butami”. Może tu też chodzić o pomieszanie konika z konikiem polnym, który „śpiewa nogami”. W drugim przypadku (wypowiedź dziecka na widok łysego człowieka) jest to rodzaj metafory synkretycznej, w której mamy i styczność, i podobieństwo. Goły i bosy tworzą w języku polskim parę hiponimiczną. Jest to relacja zawierania, tzn. można być bosym, a więc mieć np. gołe nogi, ale nie można być gołym i nazywać to synonimicznie, że się jest bosym. Są to także połączenia syntagmatyczne, łączliwe, np. goły i bosy 'biedny', lub żyjące parami, np. bosie nogi, ale goła głowa. W wypowiedzi dziecka nastąpiła zapewne kontaminacja tych dwu związków, pól znaczeniowych (por.W.Pisarek 1967) i powstała bosa głowa. Bosa głowa człowieka łysego zawiera zatem ocenę poznawczą (brak włosów), aksjologiczną (jest niemila) i estetyczną (jest brzydka). To, cośmy powiedzieli o metaforze jako twórczej cesze umysłu, wykracza poza samo rozumienie znaczenia obu słów (tematu i nośnika). Wymaga bowiem uchwycenia bardziej abstrakcyjnych związków między nimi. Toteż, jak pisze L.Smółka (1988) „to samo dziecko, które jest twórcą oryginalnej, ciekawej metafory nie zrozumie lub odczyta dosłownie metaforę potoczną, skonwencjonalizowaną, którą my, dorośli, rozumiemy jednoznacznie”. Wydaje się bowiem, i potwierdzają to przykłady

zebrane przeze mnie, że dziecko przedszkolne, a niekiedy przeciąga się to i na okres wczesnoszkolny, koduje swoją wypowiedź w ramach wyrażeń figuratywnych, tj. parametru prymatu użycia przed znaczeniem, np. Wiaderko śpiewa, a odbiera metaforę w ramach wyrażeń dosłownych, tj. prymatu parametru formy i odpowiadającej jej funkcji, por.np. wypowiedź dziecka 3,6 l.: Ciebie aniołek przyniósł z nieba? - pytanie skierowane do dziecka jest powierzchniowo metaforyczne. Nie, ja jestem z Krakowa - odpowiedź dziecka jest konkretna; i wypowiedź dziecka 7,8 l.: Z czego składa się człowiek? - pytanie księdza na lekcji religii było sformułowane w strukturze powierzchniowej jako pytanie dosłowne, toteż odpowiedź brzmiała: Z ciała i kości (zamiast z duszy i ciała), gdyż pytanie intencjonalnie było w strukturze głębokiej pytaniem metaforycznym (MZ, s.36 i przykład zasłyszany).

Stwierdzono, np. neurofizjolodzy, tacy jak R.Masters i J. Houston, że „dzieci pozbawione stymulacji estetycznych nie rozwijają się normalnie, gdyż zaburzeniu ulegają funkcje prawej półkuli mózgu.” (S.Morawski 1987,s.136). W badaniu nad metaforą ujmowaną jako rodzaj stymulacji poznawczych, aksjologicznych bądź estetycznych chodzi o określoną wizję człowieka, o sposób życia, a nie tylko o to, czy owych stymulacji dostarcza najlepiej właśnie metafora jako myślenie odtwórcze, cudze, wyuczone lub jako akt kreacji.

I w tekstach literackich przeznaczonych dla dzieci, i w tekstach własnych, zapamiętanych lub tworzonych przez dziecko, występują metafory deskryptywne, tj. odtwórcze, opisowe, ukazujące dawno przeżyte podobieństwo lub styczność rzeczy jako językowy ślad dawnego użycia analogii i dokonanej syntezy, oraz metafory generatywne będące nie tyle twórczym działaniem, ile samą twórczością, gdyż rzeczywiście rozszerzają one pole znaczeniowe wyrazu o treści nowego pola. Spinające się tu ze sobą elementy nie były do tej pory porównywane lub zestawiane, pobudzają więc w umyśle nowe asocjacje. Pojawieniu się metafory generatywnej zawsze towarzyszy subiektywne poczucie olśnie-

nia (por. J. Gordon 1971). Natomiast Arystoteles pisał, że w ogóle najważniejsza jest metafora, ponieważ jej jednej nie sposób się nauczyć. I „nie drożył się o to mała ona czy wielka” (P. Kuncewicz - Przegląd Tygodniowy nr 40 z 1987 r., s. 13).

4. OCENA MODELI TWORZENIA

I ODBIORU METAFOR PRZEZ DZIECKO

Z analizy wynika, że w języku dziecka tworzą się lub są podpowiedziane następujące rodzaje przesunięć semantycznych:

a) metafora dźwiękowa, tj. powtarzanie grup głoskowych, odczuwane jako rodzaj metafory imitującej zjawiska pozajęzykowe, np. buch, buch (serce);

b) metafora substytucyjna, tj. pragmatyczne zastępowanie nieznanymi słów - znanymi i metaforyczne definiowanie znaczeń; np. Ogórek z kolcami i Śnieg to deszcz, któremu zimno;

c) etymologizowanie typu: W Zarytem to się zaryjesz, a w Makowie - to wszystko jest z maku.

d) przesunięcia semantyczne powstałe w wyniku złego rozczłonkowania dźwiękowego typu Dowody? Idziemy do wody!

e) przesunięcie agramatyczne typu zjadł egzamin, zamiast zdał egzamin, przypominające zaburzenia afatyczne, będące pomysłką;

f) metafora podpowiedziana, występująca w tekstach cytowanych z pamięci;

g) metafora występująca w tekstach literackich przeznaczonych dla dzieci.

Natomiast odbiór metafory jest wynikiem funkcjonowania dwóch prawdopodobnych modeli: a) torowania podłoża metafor przez teksty dla dzieci i wypowiedzi dorosłych formułowane w kodzie rozwiniętym; b) wydobywania podłoża metafor w języku dziecka poprzez stymulowanie jego wypowiedzi tematycznych o składowych metafory, tj. temacie, nośniku i podłożu, formułowanych w kodzie ograniczonym lub quasi-rozwiniętym (R. Bajonowski 1987).

Cokolwiek powiemy na temat potencjalnych wartości teorii językowych w ogóle, odnosić się to będzie także do poszczególnych teorii semantycznych związanych z metaforą. Istniejące teorie semantyczne są, jak mówi P. Buren (1975, s. 151), niestety niezadowolające, i to zarówno pod względem teoretycznym, jak i opisowym. Żadna z teorii bowiem nie jest w stanie właściwie wyjaśnić tak ważnego zjawiska, jak przesunięcie znaczeniowe, czyli metafora. Pomimo jednak ich niedoskonałości i różnorodności, pozwalają nam one zaproponować pewien wzorzec analityczny, jaki powinien być zastosowany przy badaniu metafor, by otrzymać wyniki istotne dla rozumienia procesów języka w ogóle, w tym także metafory dziecięcej.

Po pierwsze, należy zróżnicować metaforę według kodu (J. Arabski 1988) i tekstu ma: a) teksty dla dzieci; b) teksty pamięciowe; c) teksty swobodne; d) teksty sterowane.

Po drugie, należy zróżnicować stadialnie, chronologicznie wszystkie wyrażenia figuratywne pojawiające się w języku dziecka, tj.: a) porównania; b) przenośnie; c) metonimie.

Po trzecie, należy określić poziom gramatyczności tekstu, tj. rodzaj zakłóceń kategoryzacji, np. Zabić sen (brak sensu czy też nie). Tutaj też mieszczą się zakłócenia selekcji, np. Śpiący banan (nowy sens metaforyczny czy brak sensu).

Po czwarte, należy określić poziom kompetencji semantycznej tekstu, ustalić powiązania pól semantycznych tematu i nośnika poprzez: a) wydobywanie podłoża metafor w języku dziecka (słownik tematycznych wypowiedzi dotyczących tematu i nośnika); b) wydobywanie metafor o wspólnym podłożu semantycznym (takich samych lub podobnych) w tekstach dla dzieci i u dzieci; c) tworzenie podłoża dla metafor o wspólnym podłożu (aksjologicznym, estetycznym i poznawczym) w drodze tzw. eksperymentu językowego istotnego dla lingwistyki edukacyjnej, por. np. Drogi-to węże, rzeki-to wstęgi, koleje-to dżdżownice itp., czyli dobór metafor występujących w języku parami lub trójkami.

Po piąte, należy wyciągnąć wnioski łączne, tj. obejmujące rozumienie procesów języka w ogóle oraz tworzenie i odbiór me-

tafor przez dziecko z: a) odróżnieniem zdolności językowych od zdolności poznawczych, b) wydobyciem poznawczych przesłanek rozwoju metafory, rozumianej jako składnik rozwoju gramatyki języka i reprezentacji świata w umyśle dziecka (I.Kurcz 1987 i G.Lakoff, M.Johnson 1988).

W zakończeniu warto by jednak podkreślić, że większość tych form i formacji figuratywnych używanych przez dzieci to twory ich rodziców i innych dorosłych. To oni „podpowiadają” niektóre typy przenośni, jak prawdopodobnie Konik śpiewa dutami, czy przemawiając „językiem dzieci” stymulują typową dla dziecka przesadę w rodzaju Dom wielki aż do nieba. Przykłady rzeczywistych, odkrywczych metafor dziecięcych są rzadkie i raczej nietypowe. Mimo tych zastrzeżeń metafora dziecięca winna się znaleźć w centrum zainteresowania językoznawstwa, gdyż, prawdopodobnie, jest ona kluczem do właściwego opisu rozumienia tzw. doświadczeniowego, obserwowanego w procesie nabywania i kształcenia języka. Zagadnienie to wymaga dalszych badań materiałowych.

Literatura

- Arabski J. (red.), *Metody glottodydaktyki*, Katowice 1988.
- Antologia poezji dziecięcej - *Wiaderko śpiewa*, Warszawa 1961.
- Bajoński R., *What Can You Say About Him? A Dictionary of Topical Utterances*, Warszawa 1987.
- Buren P., *Semantyka a nauczanie języka*, *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1983, s.151-183.
- Cieślukowski J., *Wielka zabawa*, Wrocław 1985.
- Chafe W.L., *Meaning and the structure of language*, London 1971, s.100-105.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Mouton 1965.
- Chomsky N., *Linguistics theory*, ed.: *Language Teaching, Conference Raports* 1966.
- Czukowski K., *Od dwóch do pięciu*, Warszawa 1962.

- End L.J., Rozumienie metafor. Torowanie podłoża, Wiedza a Język, I. Wrocław 1986, s.253-269.
- Fink R.S., Aspects of a pedagogical grammar, Tübingen 1977,
- Garewicz J., O metaforze w filozofii, Wypowiedź literacka i wypowiedź filozoficzna, Wrocław 1982, s.79-91.
- Gordon W.J.J., The Metaphorical way, New York 1971.
- Greene J., Psycholingwistyka, Chomsky a psychologia, Warszawa 1977, s.72-78.
- Grucza F., Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka, jej przedmiot - lingwistyka stosowana, Warszawa 1983, s.468.
- Heinz A., Dzieje językoznawstwa w zarysie, Warszawa 1978, s.292.
- Jakobson R., Kindersprache, Aphasie, Upsala 1942.
- Klemensiewicz Z., Składnia, stylistyka, pedagogika językowa, Warszawa 1982.
- Kmita J., Kultura i poznanie, Warszawa 1985, s.123-158.
- Krzyszowski T.P., Metafora, metaforyzacja, poznanie. Referat na XLVI Zjazd PTJ 1988 (w druku).
- Kurcz I., Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych, Warszawa 1976.
- Kurcz I., Język a reprezentacja świata w umyśle, Warszawa 1987.
- Kurkowska H. i Skorupka S., Stylistyka polska. Zarys, Warszawa 1959.
- Kurkowska H., Polityka językowa a zróżnicowanie społeczne współczesnej polszczyzny, Socjolingwistyka 1, 1977.
- Kurkowska H., Próba charakterystyki socjolingwistycznej współczesnego języka polskiego, w: Współczesna polszczyzna, Warszawa 1981, Wprowadzenie.
- Kurkowska H., Wspomnienie I. Judyckiej o ś.p. H. Kurkowskiej. Prace Filologiczne XXXIII 1986, s.21.
- Lakoff G., Johnson M., Metafory w naszym życiu, Warszawa 1988,
- Lévi-Strauss C., Structural Antropology, New York 1963.
- Magierska S., Synektyka, w: Zadanie, metoda, rozwiązanie, red. A. Góralski, Warszawa 1977, s.97-115.

- Matuszewicz Cz., Sztuka wartości i potrzeby dziecka, w: Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. Warszawa 1984, s.53.
- Mayenowa M.R., Organizacja wypowiedzi w tekście dramatycznym, Pamiętnik Literacki 1964 z.2, s.419-429.
- Miodońska - Brookes E., Kulawik A., Zarys poetyki, Warszawa 1978.
- Morawski S., Czy zmierzch estetyki? Warszawa 1987, s.136.
- Pisarek W., Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych, Pamiętnik Literacki 1967 z.2, s.493-517.
- Pisarek W., Szkic wstępu do politolingwistyki, Prace Filologiczne XXXIII 1986, s.55-61.
- Porzig W., Das Wunder der Sprache, Lipsk 1934, s.78.
- Przetacznikowa M., O twórczej aktywności językowej dziecka, Psychologia Wychowawcza 1, 1986.
- Rittel S., Język publicystyki politycznej w latach 1980-1982. Analiza systemowa, Edukacja Polityczna vol.11, 1988, s.161-181.
- Rittel T., Błąd diagnostyczny. Prace Pedagogiczne VII, Kraków 1986, s.69-85.
- Rittel T., Osoba gramatyczna w komunikowaniu się dzieci. Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, Kraków 1987, s.143-155.
- Rittel T., Założenia teoretyczne lingwistyki pedagogicznej (edukacyjnej). Referat na XLVI Zjazd PTJ 1988 (w druku),
- Semenowicz H., Twórczość poetycka dziecka, Warszawa 1979,
- Smółka L., Metafora tworzona przez dziecko i jej geneza (w druku).
- Spolsky B., Educational linguistics, Rowley/Mass 1978.
- Stubbs M., Educational linguistics, Oxford 1988.
- Suchecky J., Status poznawczy wyrażenia metaforycznych, Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej, Wrocław 1983, s.85-109.

- Tischner J., Myślenie z wnętrza metafory. Wypowiedź literacka a wypowiedź filozoficzna, Warszawa 1982, s.53-64.
- Trzebiński J., Twórczość i struktura pojęć, Warszawa 1981.
- Uspiński B., Gramatyczna poprawność i metafora poetycka, w: Semiotyka kultury, red. M.R.Mayenowa, Warszawa 1977.
- Wąsik Z., Semiotyczny paradygmat językoznawstwa, Wrocław 1987, s.88-91.
- Wróblewski P., Stylistyczne wykorzystanie brzmieniowej warstwy leksyki, Prace Filologiczne XXXIII 1986, s.433-441.
- Zarębina M., Język w rozwoju jednostki, Kraków 1982.