



Justyna Sala-Suszyńska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki
E-mail: justyna.s.sala@gmail.com

Kompetencje metaforyczne uczniów w wieku wczesnoszkolnym / *Metaphoric competence of pupils at primary education*

Abstract

The ability to understand and produce metaphors is thought to reflect an individual's cognitive level, creativity, abstract reasoning ability and linguistic competence. Unlike early emerging language forms whose acquisition is complete by the time children enter school, the understanding and use metaphors steadily improve throughout childhood, adolescence and into adulthood. Measures of metaphoric competence thus provide a measure of children's developing conceptual and linguistic abilities throughout the school years (Friemoth, Kamhi 2001: 476).

It has been suggested that child metaphors are a reflection on the language of an underlying transfer of knowledge from one conceptual domain to another similar to the kind of transfer of knowledge occurring in adults. Such a view of metaphor is consistent with domain-specific theories of conceptual development which claim that children begin by acquiring knowledge in a few domains which is later differentiated or transferred to other domains (Vosniadou 1986: 52).

In the article, I want to present types of metaphors, theories of conceptual development of children and metaphoric competence. Moreover, I emphasize the teacher's role in forming linguistic competence of pupils.

Keywords: metaphoric competence, metaphors, primary education, pupils, teachers.

WPROWADZENIE

Określając pojęcie metafory spotykamy się z różnymi jej definicjami. Od starożytności metafora była rozpatrywana głównie jako zjawisko językowo-semantyczne, występujące w dość wąskim obszarze retoryki i poezji. Do dziś takie przekonanie jest niemal powszechne. Jednak J. Ortega y Gasset, określa metaforę jako metodę intelektualnego działania pozwalającą na uchwycenie i zrozumienie tego, co znajduje się poza obrębem ludzkich możliwości pojęciowych (Ortega 1996: 149).

Nowe spojrzenie na pojęcie metafory wprowadzili G. Lakoff i M. Johnson, którzy szczegółowo rozwijają i uzasadniają myśl, że metafora jest podstawową kategorią

pojęciową związaną z myśleniem i działaniem człowieka w świecie. Twierdzą, że ludzki system pojęć ma charakter metaforyczny, sposób w jaki myślimy, to czego doświadczamy i co czynimy na co dzień, jest w wielkiej mierze sprawą metafory (Lakoff, Johnson 1988: 25). W związku z tym metaforyczność języka odzwierciedla charakter ludzkiego myślenia i działania. Przez metaforę przenika nasz indywidualny stosunek do poznawanego świata. Zazwyczaj używa się tylko tych metafor, które najlepiej odpowiadają poglądom i sposobowi życia. Z przekonania o znamienym wyborze metafor, które nas charakteryzują, kognitywiści wyprowadzają twierdzenie: pokaż mi swoje metafory, a powiem ci, kim jesteś (Lakoff, Johnson 1988: 25-28). Niezwykle jest to, iż dzięki metaforze można zobaczyć daną rzecz w zupełnie inny sposób i innej perspektywie.

RODZAJE METAFOR

Wyróżnia się trzy rodzaje metafor: orientacyjne, ontologiczne i strukturalne (Haase 2002:6-8).

Metafory strukturalne są najliczniejszą grupą metafor, używaną do konceptualizowania skomplikowanych i abstrakcyjnych doświadczeń przez zastosowanie prostszych i łatwiejszych do przekazania doświadczeń, na przykład argumentowanie to wojna. Zjawisko uwypuklania i ukrywania poszczególnych aspektów konceptualizowanych doświadczeń jest charakterystyczne dla wyrażen metaforycznych, dlatego też można powiedzieć, że metafory podkreślą wybrane aspekty danego doświadczenia jednocześnie pomijając inne. W powyższym przykładzie podkreślona zostaje możliwość konfliktu w toku argumentacji kosztem możliwości współpracy, która jest typowa dla konfliktów wojennych, szczególnie pod ich koniec.

Metafory orientacyjne należą do grupy metafor związanych z przestrzenią. Doświadczenia związane z ukierunkowaniem przestrzennym ciała ludzkiego stanowią podstawę tego grupy wyrażen metaforycznych. Jako przykład można podać kategorie konceptualne takie jak *szczęśliwy to w górę, podczas gdy smutny to w dół*.

Metafory ontologiczne, związane z doświadczaniem obiektów fizycznych, są ostatnią grupą metafor ważną z punktu widzenia metaforyki pogody. W tej grupie doświadczenia, wydarzenia, czynności i uczucia są rozumiane i kategoryzowane jako rzeczy i substancje o wyraźnych granicach, co bezpośrednio wynika z doświadczeń związanych z przedmiotami fizycznymi i własnym ciałem. Najbardziej powszechnym przykładem metafory jest przenośnia „pojęcia abstrakcyjne to rzeczy”, według której pojęciom abstrakcyjnym nadaje się właściwości przedmiotów. Przykłady metafor ontologicznych to wyrażenia takie jak *seria pytań, mieć zamiar*.

TEORIE WYJAŚNIAJĄCE MYŚLENIE METAFORYCZNE DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

TEORIA J. PIAGETA

Fundamentem wszelkiej refleksji pedagogicznej stały się Piagetowskie badania zachowań dzieci oraz stworzona na podstawie ich wyników teoria procesów poznawczych. Piaget obserwował i badał uwarunkowane biologicznie procesy rozwoju umysłowego. Stwierdził, że są powszechne, czyli każda jednostka ludzka podlega tym samym prawidłowościom. Wypracowany w teorii Piageta model przyjął się jako absolutny i niepodważalny, ponieważ opisuje i wyodrębnia cechy charakterystyczne czterech etapów rozwoju: sensoryczno-motorycznego, przedoperacyjnego, operacji konkretnych i operacji formalnych; w których wskazuje momenty graniczne (przedziały wiekowe) przechodzenia z jednego etapu do następnego oraz określa następstwo faz rozwojowych (Wiśniewska-Kin 2009: 44).

W stadium przedoperacyjnym dziecko umie reagować na kierowaną do niego wypowiedź, ale nie rozumie, co ona oznacza z cudzej perspektywy. Nie umie sobie wyobrazić świata z innego punktu widzenia niż własny, ponieważ jego myślenie jest zdecydowanie egocentryczne. Mimo że dziecko jest zdolne tworzyć wyobrażenia czynności, to nie umie w pełni swobodnie planować samych czynności, na przykład przez rozważanie alternatywnych rozwiązań. Ponadto Piaget, analizując rozmowy między przedszkolakami, nie znalazł dowodów potwierdzających zdolność prowadzenia dyskusji racjonalnej, czyli dotyczącej pojęć abstrakcyjnych oraz nadrzędnych pojęć kategoryzujących. Z tego wyprowadził twierdzenie, że u dzieci w tym wieku nie rozwijają się jeszcze abstrakcyjne, hipotetyczne i formalne systemy rozumowania, podstawowe mechanizmy myślenia metaforycznego. Pod wpływem tych ustaleń przyjęło się, że dzieci w stadiach przedoperacyjnym i operacji konkretnych, a więc przypadających na wczesną edukację szkolną, nie umieją tłumaczyć jednej dziedziny przez drugą oraz rozpoznawać podobieństw i różnic między dziedzinami (Wiśniewska-Kin 2009: 45). Dzieci 8-10-letnie, które są odpowiednio stymulowane umieją myśleć metaforycznie.

Poznanie zgodnie z poglądami J. Piageta ma charakter adaptacyjny. Człowiek poszukuje i odkrywa wiedzę, aby lepiej przystosować się do rzeczywistości. Zdaniem autora wiedza się rozwija, a tym samym następuje rozwój poznawczy uczącego się, gdy asymiluje on i akomoduje doświadczenia. Procesy te dokonują się za pośrednictwem czynności fizycznych np. manipulowania obiektami i umysłowych prowadzonych w myślach, w reprezentacjach. Asymilacja w ujęciu poznawczym nie odbywa się za pomocą transferu fizycznego, lecz percepcyjnego lub umysłowego. Istotną rolę odgrywają tu wcześniej znane schematy czy konstrukcje, które przyswajają nowe doświadczenia na bazie wcześniej zdobytej wiedzy. Podobnie sprawa wygląda z akomodacją, która jest w ogólnym rozumieniu inwersją asymilacji. Pozwala ona w sytuacji, gdy organizm ma trudności z dostosowaniem się do nowych warunków otoczenia, myślenia lub pojmowania, przekształcić dotychczas zdobyte struktury poznawcze tak, by pasowały do nowo

zaistniałych sytuacji. Im młodsze dzieci, tym w procesie tworzenia konstrukcji większy udział czynności fizycznych. U małych dzieci, do około drugiego roku życia, konstrukcje powstają wyłącznie w wyniku wykonywania czynności na przedmiotach. Z wiekiem czynności te stopniowo nabierają charakteru coraz bardziej wewnętrznego, umysłowego. Zdaniem J. Piageta uczący się indywidualnie konstruują wiedzę głównie przez aktywną eksplorację otoczenia. Nie wszystkie jednak czynności podejmowane przez ucznia prowadzą do asymilacji i akomodacji. Decydującą rolę w tym procesie odgrywa zaburzenie równowagi jego struktur poznawczych, a więc doświadczany konflikt poznawczy. Pojawia się on wtedy, gdy uzyskiwane podczas podejmowania czynności doświadczenia, informacje, myśli nie są zintegrowane, spójne z tym, co w danym momencie przewidują dobrze opanowane schematy poznawcze ucznia. Zatem tylko wybrane, określone zdarzenia powodują zburzenie równowagi i prowadzą w rezultacie do rozwoju poznawczego. Decyzje o tym, które bodźce wywołują konflikt poznawczy i w konsekwencji zostaną wykorzystane do wnoszenia nowych konstrukcji, podejmuje system afektywny jednostki, obejmujący uczucia, popędy, zainteresowania, wolę i wartości (Piaget, B. Inhelder 1993: 52).

Dziecko nie potrafi nauczyć się funkcjonowania na poziomach wyższych bez przejścia przez niższe stadia. Z nauką metafory, czy szerzej umiejętnością posługiwania się językiem figuratywnym, należy zatem wstrzymać się do momentu, kiedy dzieci zaczynają wykazywać uwarunkowaną stadialnie zdolność myślenia abstrakcyjnego tj. powyżej 11 roku życia. Uważa się, że wprawdzie dzieci mogą sobie przyswoić określone procedury, ale pozostają one puste, a próby pokazywania, wyjaśniania pewnych pojęć nieprzygotowanym na ich przyjęcie umysłem nie przyspieszą istotnie rozwoju. Co więcej, przedwczesne nauczanie może doprowadzić do zniechęcenia ucznia, bo nie umie on zrozumieć wpajanych mu treści (Wood 2006: 24).

Zadanie nauczyciela sprowadza się do stworzenia warunków umożliwiających zdeterminowany wewnętrznie rozwój: dostarczenia odpowiednich materiałów, właściwej organizacji czasu i przestrzeni, tak by pozwalała ona dzieciom manipulować przedmiotami. Wprawdzie sprzyja to pojawianiu się i utrwalaniu operacji umysłowych, ale nie zapewnia bodźców, które by powiększyły obszar rozwoju (Wiśniewska-Kin 2009: 43).

Występowanie wydzielonych przez J. Piageta stadiów rozwoju operacji umysłowych oraz ich kolejność potwierdziły badania międzykulturowe wśród dzieci z różnych krajów i kontynentów z Europy w Wielkiej Brytanii, z Azji w Chinach, a także kraje afrykańskie i amerykańskie. Okazało się jednak, że dzieci ze społeczeństw nieprzemysłowych w porównaniu z dziećmi z Ameryki Północnej i Wielkiej Brytanii osiągały trzy pierwsze etapy rozwoju operacji umysłowych, ale rzadko kiedy dochodziły do stadium operacji formalnych. Badania potwierdziły więc, że osiągnięcie stadium operacji formalnych, a czasem nawet wcześniejszych operacji konkretnych, zależy od czynników zewnętrznych (Wiśniewska- Kin 2009:49) W bardziej pierwotnych kulturach brak jest czynników pobudzających do wychodzenia poza wcześniejsze stadia rozwoju operacji umysłowych.

Zbadano również, że kultura, w której człowiek żyje, wpływa na jego system pojęć formalnych. Chodzi tu o pojęcia związane ze stałością liczby, wagi, objętości, z orientacją w przestrzeni. Na przykład dzieci wychowane w kulturach rolniczych lepiej radzą sobie z (kluczowymi w koncepcji Piageta) pojęciami stałości liczby i objętości niż ich rówieśnicy z innych kultur. Świadczy to nie tylko o lokalności zmian w systemie poznawczym, ale również o współwystępowaniu determinant ewolucyjnych oraz kulturowo-społecznych (Klus-Stańska 2000: 145).

TEORIA L.S. WYGOTSKIEGO

Rosyjski psycholog L.S. Wygotski podobnie jak J. Piaget uważał, że wiedzę dziecko konstruuje w wyniku podejmowania różnorodnej aktywności. Tworzenia tej konstrukcji nie łączył jednak jedynie z osobistym, intymnym doświadczeniem uczącego się.

W opinii L.S. Wygotskiego (Wygotski 2002: 57-60) jednostka stopniowo w ciągu swego życia adaptuje się do określonej kultury społecznej, opanowując jej podstawowe narzędzia. To właśnie dzięki ich opanowaniu staje się zdolna do aktywnej internalizacji wiedzy i myślenia ulokowanych w kulturze. Proponowany przez teorię poznania społecznego model uczenia się podkreśla, że kultura jest pierwszorzędnym wyznacznikiem rozwoju indywidualnego, stąd każde dziecko rozwija się w kontekście kulturowym. Dlatego na rozwój edukacyjny dziecka nieodmiennie wpływa kultura z kulturą środowiska rodzinnego, w którym ono funkcjonuje, łącznie. Kultura przyczynia się do intelektualnego rozwoju dziecka dwojako. Po pierwsze, przez kulturę dzieci przyswajają dużą część treści swojego myślenia, tj. swoją wiedzę. Po drugie, otaczająca kultura zapewnia dziecku procesy lub środki myślenia, co zwolennicy L.S. Wygotskiego nazywają narzędziami adaptacji intelektualnej. Krótko mówiąc, według modelu uczenia się w teorii społecznego poznania, kultura uczy dzieci zarówno tego, co myśleć, jak i tego, jak myśleć (Michalak 2011: 97).

Zdaniem L.S. Wygotskiego, rozwój człowieka ma charakter społeczny i dokonuje się w kontekście społecznym, instytucjonalnym i interaktywnym. Korzyści, jakie płyną dla rozwoju jednostki z kontaktów z innymi ludźmi, wyraźnie zaznaczone są w mechanizmie stref aktualnego i proksymalnego (możliwego, najbliższego) rozwoju (Michalak 2011: 98-99).

W związku z powyższym należy uwzględnić możliwości analizy dziecięcych zdolności metaforyzacyjnych nie tylko w kontekście stadiów rozwojowych. Wygotski twierdził, iż intelektualny rozwój dziecka wyprowadzany jest ze sfery zewnętrznej, społecznej i prowadzi do przekształcenia się w osobiste, umysłowe działanie dzięki zaistnieniu internalizacji. Dzieci potrzebują doświadczeń szczególnego rodzaju oraz określonego wsparcia z zewnątrz, niezbędnego do rozwinięcia właściwości języka wykraczających poza te potrzebne w rozmowach codziennych. To oddziaływanie z zewnątrz to cały zespół czynników: rozmawianie, informowanie, wyjaśnianie, słuchanie. Nie tylko stymulują formę dziecięcych dialogów i organizują działania wykonywane przez dziecko, lecz także pomagają

rozwijać jego procesy rozumowania i uczenia się. W ten sposób dzieci odkrywają, jak kierować własnymi działaniami, żeby się uczyć, jak logicznie wnioskować oraz nabywać umiejętność regulowania własnych czynności fizycznych i psychicznych (Wiśniewska-Kin 2009: 51).

Według L.S. Wygotskiego w rozwoju umiejętności metaforyzacyjnych dzieci ważną rolę odgrywają dwa poziomy. Ten pierwszy poziom, określany przez L. S. Wygotskiego jako *poziom aktualnego rozwoju funkcji psychicznych*, dotyczy tego, co ukształtowało się w rezultacie przejścia pewnych już zakończonych faz rozwoju. Ten drugi to poziom *najbliższego rozwoju*, określany przez funkcje dopiero się kształtujące czy będące w początkowych stadiach. Pojęcie *strefy najbliższego rozwoju* L. S. Wygotski wyjaśnia jako różnicę między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. L. S. Wygotski twierdzi, iż to, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić jutro rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju (Wygotski 1971:542).

L. S. Wygotski oddzielił teorię rozwoju dziecka od biologicznego determinizmu, który włączał dziecko w kolejne fazy cyklu. W koncepcji rosyjskiego psychologa dziecko jest otwarte i chłonne. Nic tu się nie dzieje samo. Czynniki kulturowe i społeczne, a przede wszystkim psychologiczne, mogą tworzyć środowisko edukacyjne o charakterze pobudzającym (Wiśniewska-Kin 2009:53).

Język odgrywa doniosłą rolę już w najwcześniejszych okresach rozwoju. L. S. Wygotski zbadał bardzo wnikliwie operacje myślowe związane z użyciem języka. Wykazał, że już we wczesnym dzieciństwie dzieci zaczynają nadawać słowom odpowiednie znaczenia. Tworzą pojęcia spontaniczne, na podstawie własnego doświadczenia, oraz niespontaniczne, które przejmują od innych osób, np. od nauczycieli. Traktują te pojęcia jako problemy do rozwiązania albo puste kategorie, które muszą ucieleśnić we własnych doświadczeniach i osadzić w osobistym systemie wiedzy. Rozmawiając, coraz bardziej kontrolują gramatyczne struktury języka mówionego i powiększają swoje zasoby słownictwa konwencjonalnego.

TEORIA J. S. BRUNERA

Amerykański psycholog J. Bruner, trzeci twórca konstruktywizmu, dokonał ogromnego wkładu w docenienie i rozumienie procesu uczenia się, poznawania i rozwoju teorii nauczania. Podobnie jak Piaget uważał, że w rozwoju intelektualnym jednostka przechodzi przez cykl określonych stadiów, i sugerował, że zdolności intelektualne na określonym poziomie zmieniają się adekwatnie do sposobu wykorzystywania umysłu. Z czasem jednak, pod wpływem twórczości L.S. Wygotskiego, stawał się coraz bardziej krytyczny wobec takiego intrapersonalnego ujęcia rozwoju poznawczego i zaczął doceniać jego społeczny i polityczny kontekst (Michalak 2011: 99-100).

Pogląd, że dzieci są aktywnymi podmiotami procesu kształcenia i twórcami własnej wiedzy oraz że są zdolne i gotowe eksplorować i wyjaśniać nawet bardzo

złożone problemy, był rewolucyjny w myśleniu o edukacji w tamtych czasach. J. Bruner podkreśla w niej, że edukacja nie jest jedynie sprawą szkoły, a jej istota nie tkwi w typowo szkolnych atrybutach, takich jak program nauczania, standardy czy sprawdziany. Wszystko to, co dokonuje się w szkole, ma tylko wówczas sens, gdy rozpatrywane jest w szerokim kontekście potrzeb i kierunków rozwoju społeczeństwa. Wszelkie zmiany szkoły należy odczytywać i wprowadzać w aspekcie tego, co społeczeństwo zamierza osiągnąć przez inwestowanie w edukację młodych. L. S. Wygotski uważał, że kultura kształtuje umysł i dostarcza narzędzi, za pomocą których konstruujemy nie tylko własny świat, ale także koncepcję samych siebie i osobistego znaczenia oraz pełnomocności (Bruner 2006: 87).

Bruner sądzi, że dużo młodsze dzieci mogą nauczyć się zarówno wykonywania, jak i rozumienia tego typu działań intelektualnych, jeśli otrzymają właściwe wsparcie. Samo to, że można pomóc dzieciom w doskonaleniu owych umiejętności, dowodzi, że nie brakuje im niezbędnej do tego, wrodzonej zdolności. Zdaniem J. Brunera uczenie się to proces z natury aktywny z punktu widzenia uczącej się osoby, a zarazem społeczny ze względu na sytuację, w której przebiega. Jest dochodzeniem do konkluzji, wymaga więc czasu, a wartościowa jest ta wiedza, która przychodzi. Cztery ważne czynniki muszą współdziałać, żeby proces był skuteczny (Brzezińska 2006: 15):

- predyspozycje ucznia, w tym jego kompetencje zdobyte we wcześniejszych okresach rozwoju;
- projektowany przez nauczyciela sposób uczenia się czy strukturywania materiału i stawianie zadań nieprzekraczających zanadto możliwości ucznia;
- sposób prezentowania materiału uczenia się uwzględniający specyficzne cechy ucznia (np. typ umysłowości);
- udzielanie uczącym się informacji zwrotnych oraz stosowanie systemu wzmacnień klimatu wspierającego oddziaływania nauczyciela, wejście w sytuację uczącego się (empatia), dopuszcza-nie różnych punktów widzenia, różnej wiedzy osobistej i odmiennej interpretacji świata.

ROLA NAUCZYCIELA W STYMULOWANIU MYŚLENIA METAFORYCZNEGO DZIECI

Istotną rolę w rozwijaniu myślenia metaforycznego dziecka odgrywa nauczyciel, który poprzez zabawę stymuluje rozwój dyspozycji twórczych swoich podopiecznych, dostarczając im okazji do działania w sytuacjach fikcyjnych, poznawczych. Nauczyciel podejmując takie częste działania pozwala na ujawnienie i rozwój zdolności twórczych dziecka. Twórcza oryginalność nie mogłaby istnieć bez szczególnie ważnej dla człowieka dyspozycji, jaką jest wyobraźnia. Określana jest ona jako zdolność umysłu do tworzenia wyobrażeń opartych na aktualnych lub wcześniejszych doświadczeniach zmysłowych. Jest zdolnością do wykraczania poza dostarczane informacje, umiejętnością dostrzegania nowych jakości w rzeczach znanych. Jest postawą tworzenia korzystnych zmian w otoczeniu i w samym sobie, sprzyja, więc rozwojowi twórczości. Duże znaczenie w rozwoju wyobraźni twórczej ma wczesne podjęcie aktywności, która polega na częstym

posługiwaniu się obrazami umysłowymi. Ważnymi ćwiczeniami dla jej rozwoju są treningi wizualizacji i transformacji wyobrażeń umysłowych. Uważam więc, że istotne jest uwzględnienie w programach edukacyjnych dla dzieci tego typu zadań. Niezwykle istotna dla rozwoju wyobraźni jest stymulacja polegająca na stawianiu dzieciom zadań, poprzez które mogą rozwijać dwa podstawowe mechanizmy wyobraźni twórczej; tworzenie metafor obrazowo-wizualnych oraz przekształcanie obrazów umysłowych. Metafora obrazowa jest związana ze środowiskiem wewnętrznym, umysłowym i oznacza proces tworzenia wyobrażeń metaforycznych o charakterze przestrzenno-wizualnym. Metafora wizualna oznacza skonkretyzowanie metafory obrazowej w postaci konkretnego obiektu zewnętrznego: pracy plastycznej, malarskiej, form przestrzennych lub innych z wykorzystaniem ekspresji wizualnej. Tak, więc poszczególne metody wizualizacji i ekspresji plastycznej umożliwiają kształtowanie i kształcenie myślenia wizualno-przestrzennego, które jest charakterystyczne dla wyobraźni twórczej. Szczególnie cenne dla rozwijania dziecięcych umiejętności metaforyzacyjnych jest przyjmowanie zasady różnorodności, której wpływ jest szczególnie widoczny w grupie. W klimacie ludyczności sprzyja to generowaniu pomysłów, inicjuje dalsze poszukiwania dzięki krzyżowaniu się nowych idei i rozwiązań, wyzwajających dalsze różnorodne pomysły i sprzeczności (Wygotski 1989:93).

Także stosowanie przez nauczyciela w procesie dydaktycznym atrakcyjnych, specyficznych środków dydaktycznych w przedszkolu może mieć wpływ na osiągnięcia edukacyjne dzieci w późniejszych etapach kształcenia. Tym bardziej, że coraz częściej podkreślane jest znaczenie myślenia krytycznego, twórczego, rozumienia i przekazywania wartości, pozytywnych doświadczeń oraz zaangażowania wszystkich uczestników procesu rozwoju dziecka.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, metafora jest jednym z najbardziej podstawowych i uniwersalnych mechanizmów komunikacyjnych, a zarazem najczęściej stosowanym tak w różnych typach wypowiedzi, jak i w różnych odmianach stylowych mowy. Kształtuje ona ludzkie postrzeganie, myślenie i działanie, a nie tylko język. Metafora posiada szczególną wartość w integrowaniu pracy półkul mózgowych. Tworzenie i rozumienie metafor jest połączeniem aspektu poznawczego z emocjonalnym i wymaga ciągłej interakcji obu zakresów. Funkcją metafory w twórczości jest wnoszenie nowych elementów do zrozumienia trudnych problemów, ułatwianie wglądu, powodowanie ilościowej i jakościowej zmiany w rozumieniu sytuacji problemowej. Metafora nie musi mieć postaci werbalnej, może bazować na pozawerbalnych środkach wyrazu. Wyobrażenie, które zwykle metafora wywołuje, uzupełnia informację werbalną, co ułatwia pełniejszy wgląd w sytuację problemową.

Analizując teorie psychologiczne opisujące zdolności metaforyzacyjne można stwierdzić, iż pogląd wywodzący się z teorii J. Piageta głosił, że dzieci przechodzą przez kilka etapów, zanim będą zdolne postrzegać i rozumować w dojrzałych, racjonalnych kategoriach. Zgodnie z tą teorią nauczanie, niezależnie od rodzaju praktyk takich jak: pokazywanie, objaśnianie czy zadawanie pytań wywiera

wpływ na przebieg rozwoju intelektualnego tylko wtedy, kiedy dziecko wykazuje gotowość do uczenia się. Proces nauczania i uczenia się jest więc uwarunkowany wewnątrznie i ograniczony przez etap rozwoju dziecka. Druga z koncepcji, stworzona przez L. S. Wygotskiego, wprawdzie podziela zasadnicze twierdzenia teorii J. Piageta, zwłaszcza rolę działania jako podstawy procesu uczenia się i rozwoju myślenia, zawiera jednak inne założenia dotyczące intelektualnego rozwoju dziecka. Pogląd L. S. Wygotskiego wyprowadzony jest z obserwacji oddziaływania sfery zewnętrznej, społecznej. Bodźce ze środowiska edukacyjnego przekształcają się w osobiste, umysłowe działanie dzięki procesowi internalizacji. Dzieci potrzebują doświadczeń szczególnego rodzaju oraz określonego wsparcia z zewnątrz. Istnieje zatem możliwość rozwijania umiejętności metaforyzacyjnych dziecka przez otwieranie strefy najbliższego rozwoju. Trzecia z zaprezentowanych teorii, J. Brunera, łączy niektóre wątki myślenia J. Piageta i L. S. Wygotskiego. Bruner, podobnie jak Piaget, dostrzega rolę biologicznych następstw i ewolucyjnych ograniczeń ludzkiej inteligencji, jednak kładzie nacisk na sposób, w jaki kultura tworzy i przekształca biologicznie zdeterminowany rozwój dziecka. Podziela przekonanie L. S. Wygotskiego o istotności kultury w formowaniu umysłu ludzkiego oraz o znaczącej roli doświadczenia społecznego dla rozwoju umysłowego. Z przekonania o współoddziaływaniu determinant biologicznych (ewolucyjnych) oraz kulturowo-społecznych będących czynnikami świadomie organizowanego procesu edukacyjnego J. Bruner wyprowadza twierdzenie, że dużo młodsze dzieci są w stanie nauczyć się zarówno wykonywania, jak i rozumienia skomplikowanych działań intelektualnych, pod warunkiem właściwego oddziaływania dydaktycznego (Wiśniewska – Kin 2009: 86-87).

Proces nauczania jest więc pojmowany jako działanie wspomagające dziecko w odkrywaniu problemów, z jakimi samo i bez zorganizowanego wsparcia nie umiałoby sobie na danym etapie rozwoju poradzić. W związku z powyższym rozwijanie zdolności metaforyzacyjnych dzieci, zależy w dużym stopniu od podejścia nauczyciela. Jego zadaniem jest wspomagać naturalny rozwój dziecka, organizować warunki uczenia się, skutecznie dobierać program, ustalać cele i zadania, w taki sposób, aby stymulować zdolności dziecka. Dzięki dynamicznym sposobom pracy z dzieckiem podtrzymywana jest dziecięca świeżość spostrzegania, otwartość i chłonność nowych doświadczeń poprzez identyfikację z problemem, wchodzenie w role bohaterów filmów, bajek, opowiadań, eksplorację otoczenia, manipulowanie nabytą wiedzą, improwizowanie, fantazjowanie oparte na spostrzeganiu, pomysłowości, wyobraźni, zdolności do myślenia magicznego, mistycznego i animistycznego, umiejętności posługiwania się metaforami.

LITERATURA

- Bruner J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków.
- Brzezińska A., (2006). *Jerome S. Bruner prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J. Bruner, *Kultura edukacji*. Kraków.
- Haase C. (2002). *Understanding metaphors in everyday language: Introduction to Cognitive Grammar*.
- Klus-Stańska D. (2000). *Po co nam wiedza potoczna w szkole*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. Kruszewski. Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M. (1998). *Metafora w naszym życiu*. Warszawa.

- Michalak R. (2011). *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*. W: *Poznać, Zrozumieć, Doświadczać. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczyciela wczesnej edukacji*. Red. J. Bonar, A. Buła. Kraków.
- Ortega J. (1996). *Dwie wielkie metafory*. W: *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław.
- Wiśniewska-Kin M. (2009). *Miłość jest jak wiatrak-czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*. Łódź.
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków.
- Wygotski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa.
- Wygotski L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.
- Wygotski L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Red. A. Brzezińska, M. Marchow. Poznań.