

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura 11(4) 2019

ISSN 2083-7275

DOI 10.24917/20837275.11.4.9

Wanda Matras-Mastalerz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID 0000-0003-0469-3150

Metafory literackie w procesie (auto)modelowania i rozwoju młodego czytelnika

Cel, założenia i problematyka badawcza

Głównym celem pracy stało się zbadanie i analiza dziecięcych predyspozycji metaforyzacyjnych, czyli zdolności rozumienia, rozpoznawania i tworzenia metafor. Badania zostały przeprowadzone wśród dzieci w wieku 6–9 lat podczas realizacji warsztatów czytelniczych w ramach pozyskanych przez autorkę pięciu Bonów Kultury Województwa Małopolskiego¹: *Ogród Dobrych Słów* (2013/2014), *Rozwijanie przez czytanie* (2014/2015), *W poszukiwaniu mądrości życia – podróże do Krainy Bajkizofii* (2015/2016), *Legends miejskie w procesie kształtowania tożsamości lokalnej ucznia* (2016/2017) oraz *Książkowy kompas. Odkrywanie świata wartości w literaturze dla dzieci i młodzieży* (2017/2018). Zajęcia odbywały się w Małopolskim Ogrodzie Sztuki oraz Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej w Krakowie. Autorka, badając myślenie metaforyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym, poszukiwała odpowiedzi na pytania: W jakim wieku i w jaki sposób dzieci potrafią uchwycić i zrozumieć znaczenie metaforyczne? Czy wrodzone predyspozycje metaforyzacyjne można rozwijać? W jaki sposób w utworzonych przez siebie metaforach dzieci konceptualizują uczucia? Jak metafory ułatwiają im rozwijanie wyobraźni i posługiwanie się językiem oraz czy zwiększają sprawność formułowania myśli? I wreszcie: Jak badać nośność metafory w pracy z dziećmi? (tj. wywołanie łańcuchów skojarzeń i dalszych metafor). Pojawiły się też pytania natury praktycznej: Jak podtrzymywać i usprawnić proces rozumienia i tworzenia metafor przez dzieci, jak uczyć myślenia metaforycznego? Jaką rolę odgrywa metafora? Czy tylko estetyczną? A może także terapeutyczną? Jak pomóc dziecku zdobyć kompetencje w nadawaniu znaczeń, by mogło ono korzystać z prawa do własnej interpretacji świata? Wymienione pytania wyznaczały obszary obserwacji i analizy zgromadzonego materiału. Wnikliwemu badaniu

¹ Bon Kultury w Małopolsce to inicjatywa samorządu Województwa Małopolskiego i regionalnych instytucji kultury realizowana w latach 2012–2019, której zadaniem było rozszerzenie oferty edukacyjnej publicznych instytucji kultury w celu kształcenia i rozwijania kompetencji kulturowych i kreatywnych przez szkolne oraz pozaszkolne projekty edukacyjne i artystyczne. Celem projektu było stworzenie innowacyjnych form kształcenia oraz zwiększenie dostępności do wysokiej jakości oferty kulturalnej dla dzieci i młodzieży mieszkających w Małopolsce.

poddana została sfera znaczeń zawarta w pojęciach abstrakcyjnych ukazujących w formie antonimów: radość – smutek, miłość – nienawiść, dobro – zło, prawda – kłamstwo, lęk – spokój, mądrość – głupota, szczęście – cierpienie, przyjaźń – samotność, milczenie – gadulstwo, współczucie – egoizm, odwaga – strach, piękno – brzydota oraz prawość – niesprawiedliwość. Pojęcia te zostały przedstawione młodym uczestnikom podczas aktywnej lektury tekstów i oglądania zawartych w książkach ilustracji oraz zajęć warsztatowych skorelowanych tematycznie z prezentowanymi utworami. Dobór omówionych pojęć nawiązywał do programu kształcenia w nauce wczesnoszkolnym, zgodnie z którym uczniowie w początkowych klasach mają poznać słownictwo i jego znaczenie związane z życiem emocjonalnym. Pojęcia te kształtują się także w poznaniu i języku dziecka w warunkach naturalnych, w procesie wychowania, w rodzinie, tkwią w jego doświadczeniach, zatem ich rozumienie nie przerasta zdolności poznawczych niezależnie od indywidualnych cech osobowości i zainteresowań. Autorka chciała się także dowiedzieć, w jaki sposób dzieci przełamują schemat myślenia konkretnego (dosłownego). Trudność stanowiło dobranie odpowiednich tekstów literackich, które najlepiej posłużą do wyzwolenia w dzieciach myślenia metaforycznego. Stąd narodził się pomysł posłużenia się publikacjami o uczuciach i emocjach, które odczuwamy, ale nie możemy ich zobaczyć, usłyszeć ani dotknąć, jesteśmy więc skazani na ich metaforyczne ujęcie. W artykule autorka opisała konceptualizację metafor przez dzieci na przykładzie wybranych trzech emocji: radości, smutku i miłości. W pracy wykorzystano: *Kolorowego potwora* hiszpańskiej autorki Anny Llenas (2018), baśń terapeutyczną *Jeż* Katarzyny Kotowskiej (2010), *Trzy sity* ze zbioru *Bajki filozoficzne* Michela Piquemala (2004: 5), *Małą encyklopedię domowych potworów* Stanisława Marijanovica (2016) oraz utwór *Szklany Człowiek* Beaty Krupskiej (2015: 90–96). Założono, że dzieci częściej będą sięgały po metafory przy opisywaniu swoich stanów emocjonalnych, doznań i przeżyć, ponadto że wszechstronnie pobudzą one ich predyspozycje poznawcze – zmysły, intelekt i wyobraźnię. Metodycznego uporządkowania dotyczącego obcowania dziecka z metaforą dokonała w 1992 roku Wiesława Żuchowska w zbiorze: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Z kolei praktyczne badania przeprowadziła w latach 2008–2009 Monika Wiśniewska-Kin, a ich przebieg i wyniki opisała w książce: *Miłość jest jak wiatrak, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych* (2009: 138–150). Badaczka wykorzystwała utwory wierszowane Tadeusza Kubiaka, Joanny Kulmowej, Joanny Papuzińskiej, Juliana Tuwima oraz Danuty Wawiłow i przeanalizowała wyobrażenia dzieci (uczęszczających do drugiej i trzeciej klasy w Szkole Podstawowej nr 56 w Łodzi) dotyczące pięciu wybranych uczuć: radości, smutku, strachu, miłości i nienawiści. Niezwykle pomocna okazała się także książka Małgorzaty Muszyńskiej: *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich* (1999).

W niniejszym tekście autorka przedstawiła wyniki badań pedagogicznych waleńców pracy z lekturami, opierając się na analizie zarówno wypowiedzi słownych dzieci, jak i ich prac plastycznych, tj. wypowiedzi ikonicznych, nazywanych w metodologii badań pedagogicznych wytworami działania (Palka 2006: 49–50; Góralski 1994: 33–36; Zaczyński 1995: 158), zwracając szczególną uwagę na wykorzystanie mechanizmu skojarzeń i symboliki barw. Materiał obrazowy i werbalny (językowy)

uzupełniały się wzajemnie. Młodzi uczestnicy warsztatów po wysłuchaniu treści utworu słownie i rysunkiem odpowiadali na pytania wyzwajające myślenie metaforyczne: Jak wygląda dane pojęcie abstrakcyjne? Do czego jest podobne? Co nam przypomina? Z czym się kojarzy? Jakie budzi emocje?:

1. Smutek i Radość (*Kolorowy potwór*),
2. Miłość (*Jeź*),
3. Złość (*Mała encyklopedia domowych potworów*),
4. Nienawiść (*Szklany Człowiek*),
5. Dobro, Prawda i Pożyteczność (*Trzy sity Sokratesa*).

Obserwacja bezpośrednia była prowadzona w trakcie wykonywania prac, zbada-
dano także wytwory ekspresji plastycznej (plastyczne konkretyzacje) po zakoń-
czeniu aktywności twórczej. Liczebność grup była porównywalna, 18–22 uczniów
z małopolskich szkół w normie intelektualnej z niewielkimi różnicami w podziale na
dziewczęta i chłopców. Refleksje nad wykonanymi pracami wyłaniały się w czasie
rozmowy z dziećmi. Zebrany materiał pozwolił na wyciągnięcie wniosków i konklu-
zji, które znajdują się w zakończeniu tekstu.

O pojęciu i tradycji metafory w literaturze.

W poszukiwaniu źródeł oraz inspiracji teoretycznych

Zjawisko metafory znane jest od czasów antycznych, ale dopiero współcześnie
pojęcie to stało się obiektem dociekań teoretyków literatury, językoznawców, peda-
gogów, psychologów, socjologów i filozofów. Wieloaspektowe badania metafory za-
owocowały dużą liczbą definicji² (Dobrzyńska 1994; Szumska 2000: 162–163). Sam
termin pochodzi od greckiego czasownika *metafero* i oznacza „przenosić”, „prze-
mieszczać”. Pojęcie to zostało wprowadzone przez greckich retoryków (głównie zna-
ne jest z *Poetyki* Arystotelesa), zatem ma co najmniej 24-wiekową tradycję. Według
przywołanego filozofa metafora to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z ro-
dzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub przeniesienie
nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii (Arystoteles 1983: 65). W Rzymie
używano tego pojęcia wymiennie z łacińskim terminem *translatio*, w Polsce oprócz
„metafory” stosuje się określenie „przenośnia”. Definicję tę poszerzył australijski
historyk filozofii Colin Murray Turbayne, który wskazał, że metafora niekoniecz-
nie musi wyrażać się w słowach, i słusznie zauważył, że Arystotelesowska „nazwa”
może oznaczać także znak lub zbiór znaków, obraz lub zbiór obrazów (Barker 1997:
20–21). Nieustanne zainteresowanie tematem metafor wynika z tego, że są one
jednym z podstawowych mechanizmów komunikacji językowej, służącym wyra-
żaniu ludzkich myśli, uczuć i postaw. Metafora jest wyobrażeniowym i twórczym
opisem wykorzystywanym w celu zasugerowania porównania jednego obiektu lub
sytuacji z innym. Reprezentuje raczej subiektywne, indywidualne doświadczenie
niż naukowe twierdzenie. Pozwala na wyeliminowanie ograniczeń, które narzuca
obiektywna rzeczywistość, a także na twórcze i plastyczne myślenie (Zawadzka,

² Definicje te przytaczają i analizują Teresa Dobrzyńska i Dorota Szumska, pokazując że
metafora jest terminem niejednoznacznym, używanym w znaczeniu szerszym (trop) i węż-
szym (przeniesienie na zasadzie podobieństwa).

Rawa-Kochanowska 2015: 86–88). Metafory i analogie przez zestawianie różnych kontekstów prowadzą do powstawania nowych sposobów patrzenia. W rozumieniu szerszym metafora może stać się synonimem tropu, który interpretujemy, szukając różnych znaczeń (Dobrzyńska 1984). Wyrażenie metaforyczne okazuje się więc narzędziem poznania oraz współtworzy językowy obraz świata. Może być wytworem i przejawem śmiałej wyobraźni, rozbudzającej wrażliwość, a także poszerzającej horyzonty poznawcze odbiorców. Zagadnieniu temu poświęciła artykuł pt. *Metafora bez granic* Aleksandra Okopień-Sławińska (1983: 23–44). Opisu budowy powierzchniowej polskich metafor, mechanizmu ich tworzenia, zasad kwalifikowania połączeń wyrazowych jako metaforycznych oraz ich struktury semantycznej, a także ich typologii dokonał Piotr Wróblewski (1998). „Nośność” tekstom zapewniają najczęściej metafory proste i czytelne, a jednocześnie trafiające w gusta odbiorców. Dzięki metaforom świat wykreowany w utworze jest uniwersalny, czytelnik może odnieść go do osobistych doświadczeń, odkrywać zbieżność między własnym życiem a kreacją utworu. W tym znaczeniu akt lektury to kontakt z wartościami służący pogłębianiu wiedzy, przeżyciom estetycznym, terapeutycznym i funkcjom wychowawczym. Wychodząc od definicji Arystotelesa, śmiało możemy zaryzykować stwierdzenie, że baśnie, bajki (zwłaszcza filozoficzne), mity, alegorie, opowiadania i anegdoty są podgrupami metafor.

Metafora to wyraz naszego doświadczenia, łączy wyobraźnię i rozum, nie jest jedynie sprawą języka, lecz także myślenia i poznawania (Świątek 1998). W starożytności Sokrates (V–IV w. p.n.e.) używał metafory w celu głębszego zobrazowania własnych opowieści, dzięki czemu stały się ponadczasowe i uniwersalne. Doskonałym przykładem ciągle aktualnej w przesłaniu metaforycznej opowieści filozoficznej mogą być *Trzy sity* spopularyzowane współcześnie przez Michela Piquemala, który w latach 2003–2017 wydał we Francji we własnej interpretacji i opracowaniu pięć tomów *Bajek filozoficznych*, skierowanych głównie do młodych odbiorców. Treść przywołanej bajki mimo upływu lat wydaje się wciąż bardzo aktualna: do filozofa Sokratesa przychodzi człowiek, który chce się z nim podzielić sensacyjną wiadomością. Sokrates nie jest jednak jej ciekaw i chce raczej wiedzieć, czy gość przesiał zasłyszane informacje przez „trzy sity: prawdy, dobra i pożyteczności”. Dlatego filozof stawia pytania: „Czy sprawdziłeś, że to, co masz mi do powiedzenia, jest doskonale zgodne z prawdą?”, „Czy to, co pragniesz mi wyjawić, jest pożyteczne?” i wreszcie: „Czy to, co tak bardzo chcesz mi powiedzieć, jest przynajmniej jakąś dobrą wiadomością?” (2004: 5). Niestety, wiadomości, które chciał przekazać gość Sokratesa, nie były ani prawdziwe, ani dobre, ani nawet pożyteczne, dlatego filozof nie chciał ich wysłuchać, a swojemu rozmówcy poradził, aby i on o nich zapomniał. Bajka doskonale obrazuje mechanizm działania plotki oraz uczy odpowiedzialności za wypowiedane słowa i przekazywane informacje. Subtelna mądrość bajek filozoficznych nie narzuca jednej „właściwej” drogi, pokazuje raczej różne możliwości przy podejmowaniu decyzji (Matras-Mastalerz 2016).

W połowie XX wieku C.S. Lewis pisał: „Gdy mówimy o rzeczach, których nie postrzegamy za pomocą zmysłów, musimy uciekać się do metaforycznego użycia języka. Każdy kto mówi o rzeczach, których nie można zobaczyć, ani dotknąć, ani usłyszeć, musi nieuchronnie tak mówić, jakby rzeczy te można było zobaczyć lub

ich dotknąć lub je usłyszeć” (1947: 76–77). Bruno Bettelheim omówił użyteczność baśni w głośnej książce *Cudowne i pożyteczne*. Autor ten uważał baśń za szczególną formę sztuki, która przez zawarte metafory zapewnia edukację moralną w sposób subtelny i ukryty, pomaga rozróżnić dobro od zła, pokazuje, jak zachowywać się etycznie, wspiera rozwój osobowości i wzbogaca życie. Takie opowieści pomagają „wyjść z opresji wewnętrznych towarzyszących wzrastaniu” (1996: 23).

Amerykańscy językoznawcy George Lakoff i Mark Johnson w książce *Metafory w naszym życiu* (2011) wyodrębnili metafory strukturalne, które organizują i odzwierciedlają sposób, w jaki pojmujemy zjawiska, co znajduje odbicie w języku. Badacze doszli do wniosku, że nasze metafory nas charakteryzują i stają się po-niekąd naszą wizytówką. Według nich metafory-wyobrażenia możemy „ubierać w wyszukane stroje”, żonglować nimi i wzbudzać za ich pomocą pożądane emocje. Metaforycznego pokazania wzlotów i upadków możemy dokonać także przez gesty (metafory orientacyjne): kciuk w górę oznacza, że wszystko jest w porządku, czujemy się dobrze, palec w dół będzie wskazywał odwrotność tego stanu, coś nam się nie powiódło, jesteśmy smutni. Na rozumienie konkretnych metafor często wpływają wartości mające znaczenie w danej kulturze lub grupie społecznej (metafory kulturowe).

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Podczas przeprowadzonych badań w celu określenia umiejętności dzieci rozumienia i posługiwania się metaforą oraz nadawania znaczeń wybranym kategoriom wykorzystano działania oparte na ekspresji intersemiotycznej. Owa metoda, której celem jest wspomaganie rozwoju zdolności interpretacyjnych, została opisana w literaturze przedmiotu przez Paula Ricoeura (1984) oraz Lwa S. Wygotskiego (1989). Dokonano wyodrębnienia operatorów ogólnych działania, np. poleceń: „wyjaśnij”, „wytłumacz”, „pokaż gestem”, „przedstaw w postaci plastycznej”. Wymienione operatory, o które upominał się dydaktyk Wojciech Kojs (1994), określają specyficzność projektowania procesu dydaktycznego w edukacji humanistycznej. W trakcie zajęć przeprowadzono badania jakościowe i ilościowe. W badaniach jakościowych uwzględniono sposoby definiowania pojęć i wyrażania metaforycznych znaczeń za pomocą języka i wizualizacji, w badaniach ilościowych dokonano zaś wyliczeń i zestawień procentowych. Zaproponowane podczas warsztatów działania plastyczne miały ułatwić uczniom wypowiedzi i pomóc przezwyciężyć trudności w werbalizacji myślenia. Dzieci, tworząc rysunki, głośno myślały, zastanawiały się, zadawały pytania, odpowiadały, dyskutowały, przekonywały do własnych racji. Powstał więc nie tylko materiał obrazowy, ale także językowy – to podwójne zestawienie zostało nazwane przez badaczy „parowaniem elementów” (Paivio, Walsh 1993). Szczególnie w pracy z młodszymi dziećmi (6–7 lat) rysunki były pomostem między tym, co dostrzegały i rozumiały, a tym, co potrafiły nazwać i wyrazić słownie. Działaniom towarzyszyły zatem spontaniczne wymiany myśli wśród dzieci, a nierzadko także indywidualne rozmowy autorki niniejszego tekstu z uczniami. Prowadząca w większości przypadków występowała w roli obserwatora uczestniczącego. Obserwacja następowała w sposób bezpośredni, obejmujący

czynności uczniów i skutki podejmowanych działań (barwne kompozycje rysunkowe). W ćwiczeniach lekturowych opartych na wybranych tekstach literackich pytania i polecenia nadawały zasadniczy kierunek aktywności dzieci. Teksty i ilustracje otworzyły przed nimi świat metaforycznych zjawisk językowych. Młodzi uczestnicy wzięli udział w teście zdań niedokończonych, który pozwolił zbadać sprawność w podawaniu podobieństw. Radość jest podobna do... Miłość przypomina mi... Smutek różni się od... Dobro można przedstawić jako... Wyobrażam sobie, że złość wygląda jak... Strach kojarzy mi się z... Analiza wytworów pokazała konkretyzację plastyczną pojęć abstrakcyjnych. Na każdym spotkaniu prowadząca przechodziła od treści konkretnych (bliskich dzieciom) do tych abstrakcyjnych, dotyczących sfery uczuć. Na kartach z wypisanymi pojęciami abstrakcyjnymi: „Radość”, „Smutek”, „Miłość”, „Dobro”, „Złość”, „Strach”, „Prawda”, „Pozyteczność” dzieci rysowały własne wyobrażenie danego wyrazu. Przekładając pojęcie stanowiące podstawę metafory na wypowiedź ikonyczną, uczniowie uruchamiali odpowiedni mechanizm skojarzeń, uświadamiali sobie symbolikę barw, kompozycji i faktury (podobne ćwiczenia przeprowadziła w 2009 roku Wiśniewska-Kin). Właściwy etap badań empirycznych poprzedziły rozmowy z nauczycielami (przed zajęciami i po nich) na temat koncepcji spotkań oraz wdrożenia edukacji literackiej opartej na tekstach metaforycznych. Komentarze i opinie nauczycieli stały się więc dopełnieniem podstawowych badań. Dociekania zmierzały również do wyjaśnienia, jak dzieci przełamują schemat myślenia konkretnego, by z elementów odmiennych utworzyć metafory, jakie przesłanki pomagają im odnajdywać podobieństwa i różnice między metaforą a wymiarem dosłownym. Czytane teksty i towarzyszące im ilustracje prowokowały do rozmowy. Uchwycenie w metaforze podobieństw między różnymi jej dziedzinami wymagało od dzieci szczególnej aktywności interpretacyjnej. Dzieci próbowały uchwycić wynik przesunięcia znaczeń często dwóch zupełnie niezależnych dziedzin w sferze dosłownej. W procesie aktywnej lektury utrwały się mechanizmy metaforyzacji. Młodzi ludzie mieli także możliwość zrozumienia wpisanego w metaforę zjawiska kondensacji znaczeń, uświadamiając sobie jednocześnie nieodzowność metafory w mówieniu o uczuciach i emocjach. Każdorazowo interpretacja metafory przebiegała na dwóch poziomach: na pierwszym z nich dziecko próbowało wywnioskować lub „wyłowić” intencje osoby mówiącej, a na drugim – uruchamiając świadomość metajęzykową – rozpoznać, jak działa język w określonym wyrażeniu, zarejestrować różnicę między znaczeniem dosłownym a przekazem zamierzonym. Zebrany materiał, skonfrontowany z obserwacją, pozwolił na wyciągnięcie wniosków służących do obalenia mitu o infantylności myślenia młodych uczestników zajęć.

Głowy pełne metafor. Werbalizacja, wizualizacja i przekraczanie dosłowności przez dzieci

Wsluchując się w dziecięce rozumienie świata, przeprowadzono badania w nurcie kognitywnym, które wniosły do interpretacji dziecięcych sposobów metaforyzacji ważne aspekty. Takie podejście ułatwiło wytłumaczenie młodym ludziom sensu trudnych do zdefiniowania pojęć oraz postrzeganie różnych konotacji i odcieni znaczeniowych słów. Podczas warsztatów abstrakcyjne pojęcia zostały

„oswojone”, metafory ujawniały nie tylko to, co uczeń wie i mówi na ich temat, ale także co myśli i przeżywa. Na tym etapie bardzo ciekawa okazała się próba rekonstrukcji drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych i obserwacja wpływu spontaniczności jego wypowiedzi na ostateczne tworzenie konstrukcji przenośnych (Wiśniewska-Kin 2009). Uczniowie drugich i trzecich klas, oswojeni już nieco ze zjawiskiem metaforyzacji dzięki kontaktom z literaturą, podejmowali samodzielne próby interpretacji i tworzenia metafor. Badano, jak sobie radzą w odnajdywaniu podobieństw i różnic między dziedziną źródłową a dziedziną docelową metafory. Główna konstatacja, jaką można wyprowadzić z dziecięcych wypowiedzi, odnosi się do pojmowania pojęć i uczuć w odniesieniu do widocznych, znanych dzieciom objawów i zachowań, a nie do rzeczy. Dzieci opisywały uczucia w sposób metonimiczny, np. radość to uśmiech (62%) lub twarz z szeroko otwartymi oczami, wyraźnie uniesionymi brwiami i z mocno podniesionymi kącikami ust. Radość to także jasne, żywe kolory, słońce i ciepło. „Słońce jest promienne i my też promieniejemy, kiedy się cieszymy”. Dzieci zauważały, że „radością możemy się dzielić z innymi i wtedy radość jest zaraźliwa”. Jedna z uczestniczek użyła określenia: „radość może uskrzydlać, dodawać wiary i sił”. Młodzi ludzie opisywali także metaforę radości przez więzi (55%): „radość to rodzina, dom, bezpieczeństwo”. Wreszcie, radość to prezenty (58%) – na urodziny, na Mikołaja, na święta: „jak dostanę tablet, to jestem radosna”, „będę najbardziej radosna i szczęśliwa na świecie, jak dostanę psa lub kota”. Główną przyczyną radości może być też zabawa, dobre oceny, pochwała, przyjaciel, wakacje, mile spędzony czas. Posługując się przytoczonymi wypowiedziami, możemy wyciągnąć wniosek, że skojarzenia metaforyczne służą interpretacji, mają funkcję i wartość poznawczą. Przy analizie danych procentowych warto zaznaczyć, że dzieci mogły użyć dwóch porównań jednocześnie. Co ciekawe, w dziecięcym rozumieniu świata bez smutku nie ma radości.

Uczniowie odnosili smutek do konkretnych sytuacji życiowych, które sprawiały im przykrość, wywoływały przygnębienie i wiązały się z jakimś niespełnieniem. Smutek to łzy (58%), ból (41%), brak przyjaciół (25%), choroba (24%), śmierć (17%), rozstanie (11%), strata kogoś lub czegoś (9%) i odmowa (7%). Dzieci wymieniały konkretne przyczyny smutku: śmierć babci, dziadka, ukochanego zwierzątka, strata przyjaciela, niepowodzenia szkolne, brak odczuwanej miłości rodziców, niesprawiedliwe traktowanie. Dzieci rozumiały, że smutek to coś więcej niż łzy (pojawiające się przecież także np. przy krojeniu cebuli lub gdy jesteśmy wzruszeni) – „smutek to płacz całym sobą”. Płaczą nie tylko ludzie, smutna może być także przyroda: „kiedy jest pochmurnie i pada deszcz, czuję smutek”. Smutek ma kolory: „jest szary, a taki najgłębszy smutek jest czarny jak kruk”. Niepokój i napięcie oddawały rysunki, na których dzieci przedstawiały wyobrażenia związane z uczuciem smutku. Można było na nich zobaczyć, że uczuciu temu niejednokrotnie towarzyszy doświadczenie zranienia, okaleczenia, bólu: „smutek przedstawiłam jak kaktus i jeża, bo mają kolce i kontakt z nimi boli”, „czuję się smutny, gdy mam dostać zastrzyk, boję się tego ukłucia”. Dzieci podkreślały, że najgorsza w uczuciu smutku jest bezsilność i nieprzewidywalność: „jestem smutny, gdy nie potrafię czegoś zmienić, wydaje mi się, że nie mam na to wpływu, bo o wszystkim decydują dorośli”. „Smutek to wieczny pech, który nas prześladowa”, samotność, tęsknota i żal. Dzieci

zauważyły analogię między smutkiem a rozpaczą, używały określeń: „zrozczone serce”, „otchłań smutku”, a nawet „umrzeć ze smutku”.

Smutek można pokonać miłością. Pojęcie miłości było najczęściej przedstawiane przez dzieci za pomocą metonimii serca (89%): „miłość to serce, które chce być blisko drugiego serca”, „serca się do siebie przytulają, bo się bardzo kochają”, „serca są jak dwie osoby, które myślą o sobie”. W konkretyzacjach plastycznych uczniowie przedstawiali ludzi z głowami w kształcie serca: „w takich głowach rodzą się myśli o miłości”. Nierzadko serca trzymały się za ręce, obejmowały się, całowały. Ciekawa była symbolika barw użyta przez dzieci: „serce, które kocha, jest zawsze czerwone i radosne, serce, które nienawidzi, jest zawsze czarne i smutne”. W tym przypadku widać wyraźnie, że kompetencje komunikacyjne dzieci zdeterminowane są przez przyswojoną wiedzę kulturową. W kulturze europejskiej czerwień jest symbolem energii, zapału, wigoru, a czerń – zła, nienawiści, strachu, śmierci. Zdaniem uczniów miłość zawsze istnieje w interakcji: „zakochani ludzie są do siebie przywiązani”, „miłość to przytulanie” (51%), „kochający ludzie przyciągają się myślami”, miłość to rodzina (49%), para, związek, połączenie, np. węzłem małżeńskim, spędzanie ze sobą czasu (24%), wspólne działanie i wspólne cele. Dzieci zauważyły, że miłość to siła, moc (13%), dzięki której można wszystko przetrwać, „miłość po prostu dodaje sił!”. Wreszcie, miłość to opieka (11%): „jeśli ktoś kogoś kocha, zawsze się nim opiekuje, np. w chorobie”; troszczyć możemy się także o zwierzęta i tak okazywać im miłość: „codziennie rano zanim pójdę do szkoły, wyprowadzam swojego psa i daję mu dobre jedzenie, i jeszcze dużo go głaskam, bo on to lubi”. W odniesieniu zaś do świata przyrody: „miłość jest podobna do kwiatów, bo kiedy się kochamy, miłość zakwita, o kwiaty trzeba dbać, tak jak o miłość, bo jak się nie dba, to ona więdnie i uschnie”. Dzieci rozumiały też określenie, że pod wpływem miłości człowiek „rozkwita”, ma dużo energii, promienieje, unosi się jak na skrzydłach, staje się kimś innym: „miłość jest podobna do motyla fruującego nad łąką, dlatego że motyl jest delikatny, lekki, ładny i czuje się wolny”. W świadomości dzieci miłości towarzyszy uczucie lekkości: „osobie zakochanej rosną skrzydła i czuje się jakby szybowwała w przestworzach, jest jej przyjemnie i ciepło”. Ciekawe okazały się także kategoryzacje czasowe: „miłość jest wieczna”, „prawdziwa miłość nigdy się nie kończy”. Miłość możemy okazywać innym, czyniąc dobro. Można je przedstawić dzięki ukazaniu pomocnych rąk (44%), dużego, pojemnego serca (31%), troskliwego objęcia (23%). Dobro, podobnie jak miłość, jest jasne i ciepłe, „jest jak przepastny worek, z którego ciągle można coś wyciągać”, dobro można czynić razem i wtedy ma większą moc, „gdy wszyscy splecą ręce w dobrym uścisku, to można zrobić więcej”. Dzieci zauważały, że warto być dobrym, ponieważ dobro wraca. Przeciwnościami miłości i dobra są złość i nienawiść. Kiedy zaczyna brakować nam miłości, czujemy strach.

Mówiąc przenośnie.

Metafory jako stymulator rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka

Daniel Goleman (2007) w odniesieniu do inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera (2005) wymienił pięć podstawowych obszarów inteligencji emocjonalnej: znajomość własnych emocji, kierowanie emocjami, zdolność motywowania się,

rozpoznawanie emocji u innych, nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi. Wszystkie te sfery w sposób zbilansowany powinny być stymulowane w procesie wychowania i edukacji. Prawidłowy rozwój emocjonalny w dzieciństwie pozwala w dorosłości na odpowiednie reakcje, zarówno w obliczu stresu, jak i zadowolenia. Zdaniem Golemana rozmawianie z dziećmi o emocjach w sposób hipotetyczny, sztuczny, oderwany od codziennych, bliskich im realiów nie przynosi oczekiwanego efektu (2007: 44). Jednocześnie wnioskował on, by jak najczęściej używać bogactwa metafor językowych w rozmowach z młodymi ludźmi. Książki czytane dzieciom mogą wspierać rozwój ich samoregulacji, czyli zdolności do kontroli i modulowania poznania emocji oraz zachowania, po to, by osiągnąć pożądany cel lub dostosować się do poznawczych i społecznych wymagań zaistniałej sytuacji. Zdolność ta rozwija się intensywnie w dzieciństwie i jest ważna w związku z funkcjonowaniem dziecka i dorosłego w różnych sytuacjach. Umiejętność samoregulacji sprzyja odraczaniu gratyfikacji, rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu intencjonalnych zachowań, dążeniu do osiągnięcia wyznaczonych celów, radzeniu sobie z konfliktami z rówieśnikami (Shanker 2005). Modelami pożądanych zachowań mogą stać się rodzice bądź bohaterowie lektur. Dyskusje o zmaganiach książkowych bohaterów i napotykanym przez nich trudnościach mogą być drogą do podjęcia rozmowy na temat problemów, z jakimi borykają się dzieci. Odwołanie do fikcyjnych postaci ułatwia regulowanie emocji związanych z trudnymi sytuacjami, których doświadczyły (bądź doświadczą).

W książce *Kolorowy potwór* hiszpańskiej autorki Anny Llenas (2018), wydanej w formie tradycyjnej i pop-up, poznajemy bohatera, któremu „pomieszały się” wszystkie emocje i nie rozumie, co się z nim dzieje. „Od rana czuje się dziwnie, zagubiony, oszołomiony...”. Ze wsparciem przychodzi dziewczynka, która postanawia pomóc Potworowi „posprzątać bałagan w emocjach”. „Jeśli chcesz, pomogę Ci zrobić porządek. Rozdzielmy wszystkie emocje i poukładajmy w osobnych pojemniczkach”. Jako pierwsza rozpoznana zostaje żółta Radość: „Błyszczysz jak słońce, jest zaraźliwa, mruga jak gwiazdy. Kiedy się cieszysz, śmiejesz się i podskakujesz, tańczysz i bawisz i chcesz się dzielić radością z innymi”. Jej przeciwieństwem jest niebiesko-szary Smutek: „Zawsze za czymś tęskni (...). Kiedy się smucisz, chowasz się, chcesz być sam i nie masz na nic ochoty”. Z kolei Żółć „płonie czerwienią i jest dzika jak ogień, który pali się mocno i trudno go ugasić. Kiedy się złości, czujesz się pokrzywdzony”. Czarny Strach rozpoznasz po tym, że „jest tchórzliwy. Ucieka i chowa się jak złodziej w ciemności. Kiedy się boisz, robisz się malutki i nieważny i myślisz, że nie dasz rady zrobić tego, o co cię proszą”. Najprzyjemniej jednak czuć zielony Spokój: „Jest cichy jak drzewa, lekki jak liść na wietrze. Kiedy jesteś spokojny, oddychasz powoli i głęboko. Wszystko jest w porządku”. Kiedy wydaje się, że Potwór rozpoznał już wszystkie podstawowe emocje, nagle, patrząc na dziewczynkę, staje się różowy i znowu nie wie, co się z nim dzieje... Czyżby Potwór się zakochał?

Język uczuć to najtrudniejszy język świata, należy go uczyć od najmłodszych lat. Z jednej strony uczucia są pierwotnym, najbardziej naturalnym „wyposażeniem” człowieka. Przecież przychodzimy na świat, znając ten język, odruchowe odczuwanie złości, smutku, radości i strachu to podstawowe ludzkie doświadczenie. Z drugiej strony obserwacja i praktyka wskazują na to, że niemal wszyscy mamy

z emocjami poważny problem – z ich rozpoznawaniem, akceptacją, odczytywaniem zawartych w nich informacji, ze zdrowym ich wyrażaniem. Książki przekazujące elementarną wiedzę o wyizolowanych emocjach mogą być i są ważną podstawą, lecz w gruncie rzeczy najwięcej wiedzy, przekonań, sposobów zachowań nabywamy w konkretnych życiowych sytuacjach, mimochodem i „niechcący”. Dorośli często wyrażają emocje za pomocą metafor. Czy są one zrozumiałe dla dzieci? *Kolorowy potwór* to książka dla dzieci i dorosłych, stwarzająca przyjazne warunki do rozmowy na temat spraw dotyczących wspólnego życia i do przyglądania się im – zwłaszcza tym sprawiającym problemy. To daje szansę nie tylko na przyswojenie użytecznych wiadomości, zapoznanie się z konstruktywnymi sposobami reagowania na różnorodne wyzwania, ale również na stworzenie partnerskich relacji między dorosłymi a dziećmi. Zawarte w książce ilustracje mają potężny wpływ na wyobraźnię dziecka, a co za tym idzie na przyswajanie przekazywanych treści. Nie tylko dosłownie ilustrują treści zawarte w narracji i wzmacniają efekt edukacyjny, ale także, dzięki użyciu metafor i personifikacji, rozwijają wyobraźnię oraz kreatywność. Jeśli coś, czego nie można zobaczyć, na przykład uczucie, zostaje przedstawione jako postać, łatwiej możemy z nim nawiązać kontakt, poczuć je w ciele, naśladować, słuchać, co ono nam mówi. Na przykład Radość daje nam energię, odwagę do mierzenia się z problemami, pozwala z dystansem spojrzeć na własne niedoskonałości. Zatem odwoływanie się do nieskrępowanej wyobraźni, tworzenie niezwykłych scenarii i fantastycznych postaci przyczynia się nie tylko do zwiększenia atrakcyjności opowiadanych historii, ale ma też wartość autonomiczną – „otwiera umysł”, daje poczucie wewnętrznej wolności, poszerza horyzonty, kształtuje poczucie humoru. Pochodząca z Hiszpanii autorka *Kolorowego potwora* wydaje się wyjątkowo czuła na przyrodę, pokazuje emocje właśnie na jej tle, jakby chciała przekonać młodego czytelnika, że relacje człowieka z otoczeniem przyrodniczym są bardzo ważne i mocno wpływają na jego samopoczucie. Jesteśmy przecież częścią natury, a gdy o tym zapominamy, szkodzimy nie tylko środowisku, ale i sobie samym. Świat przyrody to źródło nieustającego zachwyty, a zachwyty to specyficzny rodzaj radości. Oczywiście przyroda wywołuje też inne uczucia (Strach), ma dramatyczne i groźne oblicza. Wszystkie jej aspekty wiążą się jednak w zasadniczy i nierozzerwalny sposób z naszą egzystencją.

Metafory w procesie wychowania i terapii

Współczesna literatura przeznaczona dla młodego odbiorcy charakteryzuje się dużą różnorodnością podejmowanych tematów i form literackich oraz nowatorskimi rozwiązaniami w konstrukcji fabuły. Liczne utwory nawiązują do kanonu literatury dziecięcej, ale otrzymały nowy „kostium” tematyczny i ilustracyjny, skrojony w pierwszej dekadzie XXI wieku. Z formami nieczystymi rodzajowo i stylowo, w których stosuje się cytaty, parodie i pastisze, sąsiadują bajki psychoterapeutyczne i psychoedukacyjne. W większości tych utworów stosuje się metafory literackie. Występujące często odniesienia do innych dzieł, intertekstualizm oraz eklektyzm wymagają tego, by utwory dla młodego odbiorcy były czytane i objaśniane przez przewodnika: opiekuna, rodzica, nauczyciela, wychowawcę. Teksty te przybierają

nierzadko postać intelektualnej gry z czytelnikiem. Ogromnego znaczenia nabiera humor, który łagodzi dydaktyczny ton, a jednocześnie pozwala głębiej zastanowić się nad problemem. Ciekawym przykładem jest *Mała encyklopedia domowych potworów* Stanisława Marijanovica (2016), w której przewija się cała plejada stworów z ludzkimi przywarami, słabościami, negatywnymi cechami. Na kolejnych kartach pięknie ilustrowanej książki poznajemy: Chciwuska, czyli Potwora Zaborczego, którego hasło brzmi: „To moje, nie dam!”, Gadułę Niepoprawną, czyli Potwora Telefonicznego, Awanturellę, czyli Potwora Złego Humoru, Łakomca Wielkiego, czyli Potwora Obżartucha, Telemaniaka, czyli Potwora Telewizyjnego, Skarżypytę Pospolitego, czyli Potwora Donosicieli i Plotkarzy, Słowotoczka Niepohamowanego, czyli Potwora Paplania i Gadulstwa, Siostry Słodczki, czyli Potwory Słodkiego Łakomstwa, Gierkomaniaka Ekranowego, czyli Potwora Gier Komputerowych, Modniśnię Bezkrzytyczną, czyli Potwora Tego Co się Nosi, Trio Tumiwisistów, które tworzą: Leniuchello, Jutrofutro i Narzekander, Zazdrośnicę Zawistną, czyli Potwora Nieżyczliwego, Bałaganiarę Chaotyczną, czyli Potwora Bałaganu i Chaosu, Spóźnianę Opóźniałką, czyli Potwora Niepunktualności oraz Kłótliwca i Swarliwca, czyli Bliźniacze Potwory Swarów i Niesnasek.

Podstawą konstruowania bajek terapeutycznych są metafory relacyjne. Polegają na posługiwaniu się jedną relacją (bliższą i czytelniejszą dla dziecka) jako metaforą drugiej (trudniejszej), np. zwierzęcy bohaterowie mogą symbolizować członków rodziny dziecka. Zrozumienie metafory i odniesienie jej do własnego doświadczenia daje młodemu człowiekowi szansę na pracę ze smutkiem, lękiem bądź żalem z bezpiecznej perspektywy. Aby jednak tak się stało, dziecko musi emocjonalnie zaangażować się w opowiadaną historię. Dostarczane w bajkach wzorce są przetwarzane przez dzieci na poziomie nieświadomym, a wytwarzane na ich podstawie pomysły dziecko traktuje jako własne. Poruszające metafory literackie i ilustracyjne możemy odnaleźć w książce *Jeż* Katarzyny Kotowskiej (2010). To mądra opowieść o tym, jak miłość i cierpliwość potrafią wyleczyć nawet najgłębsze rany... Tytułowy bohater, adoptowany, niespełna trzyletni Piotruś, ma ciało pokryte kolcami, którymi kłuje najbliższych niczym jeż. Niepewność i nieufność wobec nowych rodziców i jeszcze „nieoswojonego” domu każą mu przyjąć postawę obronną. „Powinnaś bardziej uważać – mówił Mężczyzna do Kobiety, Zobacz, jesteś cała pokłuta! – To nic... zagoi się – mówiła Kobieta. Widzisz, jak Piotruś to lubi! Zresztą spójrz, od głaskania trochę zmiękły mu kolce!”. Chłopiec powoli nabiera pewności siebie: zaprzyjaźnia się z kotem, wychodzi z rodzicami na pierwszy wspólny spacer, pozwala zaopiekować się sobą tacie, który uczy go jazdy na rowerze, a wreszcie, gdy budzi go w nocy zły sen – woła pierwszy raz „MAMO!”. Kolce miękną, stają się słabsze, zaczynają odpadać... Mijały miesiące, „ociepliło się i ptaki zaśpiewały, że idzie wiosna. – Mamo, czy myślałaś, że będziesz mogła mnie urodzić? – spytał Piotruś. – Tak, ale nie udało mi się... Na szczęście urodziła cię inna mama i dzięki temu możemy być razem. Bardzo Cię kocham Synku!” Po kolcach nie było już ani śladu... A gdy za kilkanaście lat mały Piotruś stanie się dużym Piotrem, mądrzy rodzice nadal będą go wspierali i cieszyli się jego samodzielnością. I mimo ogromu trudu włożonego w wychowanie „Dziecka-Jeża” będą potrafili „dmuchać w skrzydła” szykującego się do odlotu młodzieńca i powiedzieć: „Leć synku! Jak to dobrze, że nie boisz się latać!”

Rozumienie doświadczeń w kategoriach rzeczy pozwala wyodrębnić metafory ontologiczne, np. „krucha psychika”, „ciemna strona osobowości”, „to doświadczenie kompletnie go rozbiło”. Beata Krupska w opowiadaniu *Szklany Człowiek* ukazała kruchość wrażliwej jednostki, człowieka, w którego ktoś rzucił „złym słowem” niczym kamieniem twardym i ciężkim, w wyniku czego zaatakowany „rozpadł się na drobne kawałki szkła...”. Opowieść zakończona została apelem autorki: „Nigdy nie mówcie nikomu nic złego, nie wiecie przecież, kto z nas jest Szklanym Człowiekiem” (2015: 91–96). Kontynuując tę myśl, można zaryzykować stwierdzenie, że każda jednostka niczym Szklany Człowiek może doznać w życiu podobnego doświadczenia. Nigdy nie wiadomo, które słowo spowoduje, że ktoś poczuje się zraniony, np. plotką na swój temat. Symbolika i metaforyzm tekstów mogą wpłynąć na oczyszczenie z nieuświadomionych emocji, a przez lepsze zrozumienie przeistoczyć je w uczucia dostępne świadomości. Niezaspokojone potrzeby możemy kompensować marzeniami stymulowanymi literaturą. Lektury dostarczają czytelnikom w trudnej sytuacji życiowej konkretnej wiedzy psychologicznej i medycznej, podtrzymują nadzieję, dodają otuchy i wyznaczają wzorce postępowania w danej sytuacji.

Uwagi końcowe

Dokonana próba zbadania umiejętności werbalizacji i wizualizacji przez dzieci abstrakcyjnych pojęć przyniosła interesujący materiał oraz pozwoliła na wysunięcie wniosków. Udało się uchwycić mechanizmy dokonywanego przez młodych uczestników przekraczania dosłowności. Wyniki dociekań badawczych korespondują z podejmowanym przez wielu badaczy problemem związanym z obrazowością procesów mentalnych (Jagodzińska 1991; Limont 1994; Muszyńska 1999). Badania wpisywały się również w nurt poszukiwań alternatywnego kształtu edukacji wczesnoszkolnej. Zestaw dobranych tekstów literackich oraz zbudowane wokół nich warsztaty uruchomiły typ myślenia opartego na skojarzeniach i ułatwiły wydobywanie nieoczywistych związków między pojęciami. Uczniowie wykazali się umiejętnością metaforycznego obrazowania uczuć i pojęć abstrakcyjnych. Pojawiły się widoczne różnice związane z płcią: dziewczynki częściej podawały określenia metaforyczne uczuć, być może zjawisko to ma podłoże kulturowe. Widać także, że zdolność metaforyzowania zwiększa się z wiekiem, trzecioklasiści najlepiej rozpoznawali wieloznaczność zdań, przywoływali z pamięci wiele trafnych, różnorodnych i bogatych interpretacji. Młodsze dzieci często rozumiały pojęcia, ale nie umiały użyć odpowiednich struktur języka, wytworzyć konceptualizacji językowych. Zajęcia czynnościowe zorganizowane wokół zaprezentowanych tekstów literackich uruchomiły proces skojarzeniowy i pomogły dzieciom skryształizować myśli. Zaproponowane spotkania sprzyjały rozwojowi osobistemu młodych odbiorców, a synergia obrazu i słowa pogłębiała zainteresowanie dziełem oraz koncentrację podczas jego odbioru. Stało się tak, ponieważ tekst i obraz metaforyczny charakteryzujący się nośnością, czytelnością, pojemnością stworzył możliwość dokonywania różnorodnych interpretacji. A co najważniejsze, pośredniość metafory zbudowała bezpieczny obszar konfrontacji z utworem, każde dziecko czerpało z niego tyle sensów, na ile było gotowe. Roman Ingarden słusznie zauważył, że każde dzieło zostaje

dopełnione przez czytelnika w akcie recepcji (1966: 9). Według uczniów „Kłótliwiec i Swarliwec” mają kolce, kłują słowami, ranią innych i samych siebie, wszczynają kłótnie i bójki, nie mają przyjaciół. Ale już chłopiec-jeź kłuje dlatego, że się boi, przyjmuje w ten sposób postawę obronną, lękiem napawa go nowy dom i rodzice adopcyjni. Drapieżnik Pierwszy z *Krainy Smoków* nie panuje nad emocjami i przez to jest niebezpieczny dla swoich poddanych. Gdy udaje mu się zostać „królem własnych pazurów”, gra na fortepianie, pije rumianek, biega po łące, uśmiecha się do innych, śpiewa z radości. Szklany Człowiek jest przeźroczysty, odbija emocje innych, uderzony słowem niczym kamieniem, rozpada się na drobne fragmenty, cierpi, jest smutny.

Z obserwacji autorki artykułu wynika, że dzieci z dużym skupieniem słuchały książki pop-up, oglądały ją, a później pracowały z nią. Ruchome części i trójwymiarowe ilustracje intrygowały je, przyciągały uwagę. Z doświadczeń tych można wysnuć ostrożny wniosek, że przekaz (metafora) w formie obrazu bardziej przemawiał do dzieci i wyzwalał „myślenie metaforyczne”. Jednak niektóre z nich były tak zajęte atrakcyjną formą, że nie koncentrowały się już na szczegółach treści. W zdecydowanej większości przypadków młodzi uczestnicy zajęć ujmowali metafory dynamicznie jako swoisty sposób postrzegania pojęcia i myślenia o nim za pośrednictwem innego obiektu. Zestawiali odległe obszary semantyczne, reprezentujące różne dziedziny osobistej wiedzy i doświadczenia oraz łączyli je w nową całość, nierzadko zaskakującą i ciekawą. Konkludując, warto podkreślić, że szczególnie ważne w edukacji szkolnej wydaje się wsłuchiwanie w dziecięce rozumienie świata zamiast podejścia przekazowo-egzekwującego. Warto wydobywać oraz wykorzystywać w pracy z dziećmi dydaktyczny i terapeutyczny wymiar metafor, a także traktować go jako ważny czynnik wspomagający proces nauczania.

Bibliografia

- Arystoteles. 1983. *Poetyka*. Henryk Podbielski (przeł.). Wrocław. 65.
- Baluch Alicja. 1979. Wyobraźni można się uczyć. Sprawozdanie z eksperymentu. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*. Maria Tyszkowa (red.). Warszawa–Poznań. 157–160.
- Barker Philip. 1997. *Metafory w psychoterapii*. Jadwiga Węgrodzka (przeł.). Gdańsk.
- Bettelheim Bruno. 1996. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Danuta Danek (przeł.). Warszawa.
- Dobrzyńska Teresa. 1984. *Metafora a dewiacja – przegląd stanowisk badawczych*. W: *Metafora*. Maria Renata Mayenowa (red.). Wrocław–Warszawa. 98–112.
- Dobrzyńska Teresa. 1994. Interpretacja wypowiedzi metaforycznych. W: *Teresa Dobrzyńska. Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa. 45–59.
- Dobrzyńska Teresa. 2012. *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*. Warszawa.
- Ferrero Bruno. 1994. *W Krainie Smoków*. W: *Bruno Ferrero. Nowe historie*. Anna Gryczyńska (przeł.). Warszawa. 33–36.
- Frankowski Janusz. 1983. *Metafora w Biblii*. W: *Studia o metaforze. Cz. 2*. Michał Głowiński, Aleksandra Okopień-Sławińska (red.). Wrocław–Warszawa. 160–184.
- Gardner Howard. 2005. *Inteligencje wielorakie*. Andrzej Jankowski (przeł.). Warszawa.

- Goleman Daniel. 2007. Inteligencja emocjonalna. Andrzej Jankowski (przeł.). Poznań.
- Góralski Andrzej. 1994. Metody badań pedagogicznych w zarysie. Warszawa.
- Ingarden Roman. 1996. Studia z estetyki. T. 1. Warszawa.
- Jagodzińska Maria. 1991. Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i mnemiczna. Warszawa.
- Kojs Wojciech. 1994. Działanie jako kategoria dydaktyczna. Katowice.
- Kotowska Katarzyna. 2010. Jeż. Warszawa.
- Krupska Beata. 2015. Szklany Człowiek. W: Beata Krupska. Bajki. Warszawa. 90–96.
- Lakoff George, Johnson Mark. 2011. Metafory w naszym życiu. Tomasz Krzeszowski (przeł.). Warszawa.
- Lewis Staples Clive. 1947. Miracles. A Preliminary Study. London–Glasgow.
- Limont Wiesława. 1994. Synektyka a zdolności twórcze. Toruń.
- Llenas Anna. 2018. Kolorowy potwór. Jowita Maksymowicz-Hamann (przeł.). Warszawa.
- Marijanović Stanislav. 2016. Mała encyklopedia domowych potworów. Hanna Baltyn (przeł.). Warszawa.
- Matras-Mastalerz Wanda. 2016. Potencjał edukacyjny i terapeutyczny bajek filozoficznych. W: Człowiek i medium. Terapia – rozwój – (auto)narracja. Agnieszka Ogonowska (red.). Kraków. 49–70.
- Muszyńska Małgorzata. 1999. Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich. Toruń.
- Okopień-Sławińska Aleksandra. 1983. Metafora bez granic. W: Studia o metaforze. Cz. 2. Michał Głowiński, Aleksandra Okopień-Sławińska (red.). Wrocław–Warszawa. 23–44.
- Paivio Allan, Walsh Mary. 1993. The interpretation of novel metaphors. W: Metaphor and thought. Andrew Ortony (red.). Cambridge. 68–89.
- Palka Stanisław. 2006. Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna. Gdańsk.
- Piquemal Michel. 2004. Trzy sita. W: Michel Piquemal. Bajki filozoficzne. Helena Sobieraj (przeł.). Warszawa. 5.
- Ricouer Paul. 1984. „Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażenie i odczuwanie”. Grażyna Cendrowska (przeł.). Pamiętnik Literacki nr 2. 329–354.
- Shanker Stuart. 2005. Self Reg. Metoda samoregulacji. Natalia Fedan (przeł.). Warszawa.
- Silf Margaret. 2005. Tylko nasiona. W: Margaret Silf. W poszukiwaniu mądrości życia. 100 opowiadań z całego świata. Justyna Grzegorzczak (przeł.). Warszawa. 162–163.
- Skorny Zbigniew. 1966. Współczesne metody badań psychologicznych. Wrocław.
- Szumski Dorota. 2000. Na tropach tropu. Rozważania o metaforze poetyckiej. W: Językowy obraz świata i kultura. Anna Dąbrowska, Janusz Anusiewicz (red.). Wrocław. 162–163.
- Szymańska Marta. 2012. Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów. Kraków.
- Świątek Jerzy. 1998. W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa. Kraków.
- Turbayne Colin. 1970. The Myth of Metaphor. Columbia.
- Wiśniewska-Kin Monika. 2009. Miłość jest jak wiatrak, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych. Łódź.
- Wróblewski Piotr. 1998. Struktura, typologia i frekwencja polskich metafor. Białystok.

Wygotski Lew S. 1989. Myślenie i mowa. Edda Flesznerowa, Józef Fleszner (przeł.). Warszawa.

Zaczyński Władysław. 1995. Praca badawcza nauczyciela. Warszawa.

Zawadzka Ewa, Rawa-Kochanowska Anita. 2015. Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju. Warszawa.

Żuchowska Wiesława. 1992. Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej. Warszawa.

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badań dziecięcych predyspozycji metaforyzacyjnych, czyli zdolności rozumienia, rozpoznawania i tworzenia metafor. Badania zostały przeprowadzone wśród dzieci w wieku 6–9 lat podczas realizacji warsztatów czytelniczych w ramach pozyskanych przez autorkę pięciu Bonów Kultury Województwa Małopolskiego. Materiał stanowi próbę wskazania wartości metafor literackich w edukacji, terapii i wychowaniu dzieci. Zastosowane podczas badań metafory literackie stworzyły warunki umożliwiające indywidualne odczytywanie sensu tekstu. W rozumieniu znaczeń metafor dużą rolę odegrał także kontekst ich użycia. „Nośność” zapewniły tekstom metafory proste i czytelne, a jednocześnie trafiające w zainteresowania młodych odbiorców. Dzięki metaforom świat wykreowany w lekturze stawał się uniwersalny, ale młodzi czytelnicy odnosili go do osobistych doświadczeń, odkrywali zbieżność między własnym życiem a kreacją utworu. Warto wydobywać i wykorzystywać w pracy z dziećmi dydaktyczny i terapeutyczny wymiar metafor, a także traktować go jako ważny czynnik wspomagający proces nauczania.

Literary metaphors in the process of (self)modelling and development of a young reader

Abstract

The paper presents the results of research on children’s metaphorical predispositions, i.e. the ability to understand, recognize and create metaphors. The research was carried out among children aged 6–9 during reading workshops as part of the 5 Coupons of Culture of the Małopolska Region, acquired by the author. The material is an attempt to indicate the value of literary metaphors in the education, therapy and upbringing of children. The literary metaphors used during the research have created planes that enable individual reading of the meaning of the text. In understanding the meanings of metaphors, the context of their use also played an important role. “Load-bearing” provided the texts with simple and legible metaphors, while at the same time appealing to young audiences. Thanks to metaphors, the world created in reading became universal, but young readers related it to personal experiences, discovering the convergence between their own lives and the creation of a work. It is worthwhile extracting and using the didactic and therapeutic dimension of metaphors in working with children and treat it as an important factor supporting the teaching process.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, metafora literacka, edukacja, terapia, biblioterapia

Key words: children’s literature, literary metaphor, education, therapy, bibliotherapy

Wanda Matras-Mastalerz – dr, adiunkt w Instytucie Nauk o Informacji Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, doktor nauk humanistycznych w dziedzinie literaturoznawstwa, Prezes Zarządu Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego we Wrocławiu, kierownik Zespołu ds. Badań nad Książką w ramach Ośrodka Badań nad Mediami UP

w Krakowie, kierownik kursów z zakresu biblioterapii i bajkoterapii. Autorka kilkudziesięciu publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu terapeutycznej funkcji książki, biblioterapii, pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, technik pracy umysłowej oraz edukacji medialnej i czytelniczej, współpracownik Uniwersytetu Dzieci i Rodziców przy UP w Krakowie oraz kilkunastu małopolskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Publikacje: *Biblioterapia w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego czytelników*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2016, t. 27, s. 91–118; *Multimodalność. Expresive Arts Therapy w bajkowym świecie kamishibai*, w: *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Alicji Ungeheuer-Gołąb, Urszula Kopeć (red.), Rzeszów 2016; *The role of national legends in the process of shaping the identity of children and teenagers*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2016, z. 14, s. 367–377.