



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: “Śniegowy kot”, czyli jak dzieci interpretują metafory

Author: Bernadeta Niesporek-Szamburska

Citation style: Niesporek-Szamburska Bernadeta. (2018). “Śniegowy kot”, czyli jak dzieci interpretują metafory. W: K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), "Przestrzenie spotkania : tom dedykowany Profesor Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 369-381). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Śniegowy kot, czyli jak dzieci interpretują metafory

Z Szanowną Jubilatką odbyliśmy sporo „dydaktycznych” podróży. Wielokrotnie towarzyszyliśmy sobie w czasie zajęć ze studentami uczącymi się języka polskiego, starając się ich motywować do nauki przez działania i atrakcyjne teksty – często teksty dla dzieci. Podczas jednej z takich podróży zachwyciły mnie zajęcia, w czasie których Ewa Jaskółowa z wielką pasją zachęcała odbiorców do odkrywania niedosłownych sensów w wierszu Joanny Kulmowej *Kotek się bawi*. Podkreślała wtedy, że na takich prostych tekstach łatwiej uczy się interpretacji, odkrywa metaforyczne sensy, które niesie poezja. Dziś chciałabym Szanownej Jubilatce zadedykować krótkie opracowanie ukazujące, że ku takiemu odkrywaniu metaforycznych sensów można prowadzić bardzo wcześnie. I dalej bawić się z kotem...

„Metafora to temat niewyczerpany” – pisał twórca semantyki lingwistycznej Michael Bréal w wydanym w 1897 roku *Essai de semantique*¹. To temat drążony od czasów starożytności przez reprezentantów różnych dyscyplin wiedzy: językoznawstwa, literaturoznawstwa, a także filozofii, co przejawia się w niezliczonej ilości publikacji.

Dzięki metaforze możemy zrozumieć nieuchwytnie pojęcia i przeprowadzić abstrakcyjne rozumowanie, co nieświadomie wykorzystujemy w definiowaniu pojęć związanych z uczuciami i innych mających strukturę niemal wyłącznie metaforyczną, tzn. niewyraźnie „zarysowaną w naszym doświadczeniu w bezpośredni sposób”, a w efekcie – pojmowaną głównie pośrednio².

¹ O. JÄKEL: *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*. Kraków 2003, s. 11.

² Ibidem, s. 34.

W ogromnym dorobku naukowym, jaki wytworzono w trakcie badań nad metaforą powstało wiele koncepcji filozoficznych, lingwistycznych i psycholingwistycznych prezentujących liczne ujęcia tego zjawiska: poczynając od teorii substytucyjnej, sięgającej starożytności, przez semantyczną, interakcyjną, pragmatyczną, deterministyczną, syntaktyczną, aż po kognitywną³. W wielu rozprawach podkreśla się, że metafora jest zjawiskiem charakterystycznym nie tylko dla języka poetyckiego – funkcjonuje przecież także w mowie codziennej. Tradycyjnie pojmuje się ją jako wyrażenie, w którego obrębie zachodzi zmiana znaczenia słów, naruszenie zasad kodu językowego, co powoduje niespójność semantyczną. Jednocześnie podkreśla się oparcie podstaw metafory na podobieństwie pewnego zakresu znaczeń wyrazów w niej użytych. Do jej zrozumienia niezbędny staje się kontekst. Najczęściej opisuje się ją jako konstrukcję dualną – z terminologią ułatwiającą określenie jej komponentów. Uważa się, że dzięki metaforze można uchwycić to, co nieuchwytnie, oraz zrozumieć pojęcia oderwane. Metafora otwiera więc przed odbiorcą sporo nowych znaczeń.

Rozumienia metafor musimy się jednak nauczyć. Dziecko, nabywając język, poznaje proste sensory – znaczenia dosłownego przypisanego do obiektu i słowa, a dopiero z czasem uczy się analogii oraz gotowości twórczego rozwiązywania problemów. Tymczasem, jak stwierdzają badacze, deszyfracja znaczeń, które implikuje metafora, jest procesem niezwykle skomplikowanym⁴ i dlatego dokonanie interpretacji tego typu wypowiedzi przerasta młodsze dzieci⁵. Psycholodzy zbadali, że aby zrozumieć metaforę, konieczne są przeprowadzenie większej liczby operacji, a także znaczna wiedza pragmatyczna. Dostęp do niej jest trudniejszy niż do wiedzy semantycznej wystarczającej do zrozumienia znaczeń dosłownych⁶. Z wiekiem wzrasta jednak poziom rozumienia wyrażen metaforycznych, co łączy się ze zwiększaniem zasobu wiedzy o świecie oraz z rozwojem

³ W badaniach są brane pod uwagę np. następujące ujęcia zjawiska metafory: ujęcie substytucyjne (Arystoteles, Kwintyliusz), ujęcie semantyczne (T. Dobrzyńska, A. Wierzbicka, M.R. Mayenowa, H. Markiewicz, B. Dymara, A. Okopień-Sławińska, J. Ziomek), teoria interakcyjna (I.A. Richards, M. Black, J. Paszek), pragmatyczna teoria reinterpretacji (D. Mack, J. Searle, P. Grice), deterministyczna koncepcja metafory (D. Bickertonaw), koncepcja indeterministyczna, ujęcie syntaktyczne (Ch. Brooke-Rose), kognitywna teoria metafory (G. Lakoff, M. Johnson, O. Jäkel). Por. M. SZYMAŃSKA: *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*. Kraków 2012.

⁴ Zob. R. TOKARSKI: *Uwagi o semantycznych mechanizmach zmian metaforycznych*. W: *Studia o metaforze*. Red. M. GŁOWIŃSKI, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA. Wrocław 1983, s. 45.

⁵ Ciągłe trwają dyskusje nad wiekiem, w którym dzieci zaczynają rozumieć metaforę.

⁶ Zob. R.W. GIBBS JR: *Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding*. „Metaphor and Symbol” 2001, no 16 (3 i 4), s. 317–333.

procesów poznawczych dziecka. Oto co na temat dziecięcych interpretacji mówią badacze.

Dorota Kubit, opisując badania amerykańskich uczonych, podaje następujące poziomy interpretacji metafor:

- interpretacje magiczne – kiedy dziecko wymyśla bajkowe zasady rządzące światem,
- interpretacje metonimiczne, w których dziecko łączy X i Y na zasadzie styczności,
- interpretacje metaforyczne pierwotne – dziecko odkrywa przenośne znaczenie terminu, ale nie wie, do jakich właściwości ono się odnosi,
- interpretacje metaforyczne właściwe⁷.

Nieco inaczej poziomy rozumienia metafor wyodrębnia Ewa Guttmejer (w późniejszych badaniach powołuje się na takie rozumienie Małgorzata Muszyńska)⁸:

- interpretacja faktyczna – dziecko nie wychodzi poza dosłowność utworu; pomija istotne elementy treści lub zwraca uwagę na nieistotne szczegóły; dzieci wyjaśniają wypowiedzi metaforyczne w sposób dosłowny – literalny;
- interpretacja baśniowa – dziecko stwierdza, że treść, którą przeczytało lub usłyszało, nie jest możliwa, lecz nie stara się szukać dalszych wyjaśnień;
- interpretacja refleksyjna – w interpretacji „pojawia się ślad uogólnienia, ale dotyczy on najczęściej wybranego elementu tekstu”, a całość jest związana z warstwą dosłowną tekstu;
- interpretacja symboliczna – dziecko stara się znaleźć sens poza tym, co zostało bezpośrednio powiedziane, szuka treści ukrytej⁹.

Pod względem jakościowym na najniższym poziomie znajdują się interpretacje faktyczne, natomiast najwyższą formę rozumienia tekstów stanowi interpretacja symboliczna¹⁰.

Jak mali odbiorcy rozumieją sensy niedosłowne, najlepiej pokazać na przykładzie ich autentycznych interpretacji. Spójrzmy zatem, jak dzieci

⁷ Zob. D. KUBIT: *Rozumienie i wytwarzanie metafor przez dzieci*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”. Z. 34. Kraków 1983, s. 69–70.

⁸ Zob. E. GUTTMEJER: *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*. Warszawa 1982, s. 89–109.

⁹ Zob. M. MUSZYŃSKA: *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*. Toruń 1999, s. 93.

¹⁰ Z kolei psychologowie, organizując badania nad rozumieniem metafor przez dzieci, próbują także zbadać ich umiejętność tworzenia metafor lub posługiwania się przenośniami. Przykłady takiego podejścia można znaleźć w najnowszych badaniach Marty Białeckiej-Pikul czy Ewy Dryll.

w wieku siedmiu i dziewięciu lat radzą sobie z metaforą w tekście poetyckim przeznaczonym dla odbiorcy dziecięcego, a więc odwołującym się do jego doświadczeń i znanych mu domen. Źródłem metafor w szerzej zakrojonych badaniach stał się między innymi wiersz Wincentego Fabera pt. *Śniegowy kot*¹¹:

*Kot biały po białym puchu
wędruje białymi krokami,
nie widać go w czasie śnieżycy,
więc jak go na polu poznamy?*

*To zbliża się do nas po śniegu
cienisty ślad – całkiem wyraźny...
Wśród gwiazdek śniegowych, w mroku,
błyskają
dwie
kocie gwiazdy.*

Tekst wiersza czytano każdemu uczniowi indywidualnie (czasem dwukrotnie), a następnie proszono go o wyjaśnienie zanurzonych w nim metafor. Pierwotnie zamierzenia szły w kierunku wykorzystania w badaniu analizy pozawerbalnej: po przeczytaniu proszono więc dzieci w badaniu próbnym o „narysowanie” treści metaforycznego tekstu¹², jednak próby te nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Zdarzało się, że dzieci pomijały jakiś element wiersza, czasem istotny, i trudno było ocenić, czy wynikało to z niezrozumienia tekstu, czy z niezapamiętania danego fragmentu¹³. Skupiono się więc na rozmowie z dziećmi. Po wstępnych ustaleniach (czy tekst się podobał, pytania o tytuł wiersza) dzieci odpowiadały na pytania:

¹¹ Badania przeprowadziły studentki mego seminarium magisterskiego – wśród sześćdziesięciorga dzieci: trzydzieścioro uczniów klasy I (jedenaście dziewczynek i dziewiętnastu chłopców) oraz trzydzieścioro uczniów klasy III (trzyście dziewczynek i siedemnastu chłopców) w SP nr 3 w Świętochłowicach. Dzieci były badane za pomocą metody sondażu techniką wywiadu, a jako przedmiot wybrano trzynaście metafor z pięciu tekstów poetyckich dla dzieci.

¹² Zob. A. BAŁUCH: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984, s. 15.

¹³ Trudne do określenia byłoby także zrozumienie przez dzieci metafory w *mroku, / błyskają / dwie / kocie gwiazdy*, pochodzącej z wiersza na temat kota, którego nie widać w czasie śnieżycy. Dzieci rysowały kota – zawsze miał oczy. Ale to nie znaczyło, że rozumiały metaforę. Każde dziecko narysuje kotu oczy, bez względu na to, czy jest o nich mowa w jakimś utworze, czy nie. Niektóre metafory z innych wierszy odnosiły się też do takiego elementu świata, który trudno było dzieciom narysować (jeden z nich dotyczył np. ciszy).

- Co to znaczy, że *kot biały po białym puchu / wędruje białymi krokami?*
- Co to znaczy, że *w mroku, / błyskają / dwie / kocie gwiazdy?*

W pierwszym fragmencie, o który pytano, pojawiła się najpierw metafora konwencjonalna – *biały puch*, co do której założono, że dzieci szybko ją rozszyfrują (jako *śnieg*), ponieważ tekst podsuwa odbiorcy ciąg skojarzeń paralelnych związanych ze śniegiem (*biały puch, śnieżyca, śnieg*), a także „rozpoznają” z doświadczeń językowych.

Określmy „trudność” rozszyfrowania metafory wskazanej do interpretacji:

*Kot biały po białym puchu
wędruje białymi krokami.*

Jej tematem pomocniczym są *kroki*¹⁴. Interpretacja zaznaczonego w cytacie wyrażenia polega na rozwiązaniu zagadki – znalezieniu brakującego tematu głównego. Przenośnia stanowi tu realizację modelu zagadki metaforycznej, czyli taki rodzaj tekstu, w którym temat główny nie został podany wprost – schowano go za konstrukcją metaforyczną *wędruje białymi krokami*. Jego odkryciu sprzyja natomiast sporo danych opisowych tematu głównego pomagających w odnalezieniu podobieństw między tematem pomocniczym i tematem głównym¹⁵. W tekście wskazówką do odgadnięcia jest dookreślenie *kroków* epitetem *białe*, dodatkowy wykładnik stanowi powiązanie *kroków z białym puchem* – to „wytyczne” wiodące odbiorcę do tematu głównego, którym w tym wypadku są *ślady zostawiane na śniegu* (*białe kroki – ślady na śniegu*)¹⁶. Całość nie wydaje się zbyt trudna do rozszyfrowania, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że wiedza pragmatyczna związana z chodzeniem i robieniem śladów na śniegu jest dostępna dzieciom. Jak wobec tego poradziły sobie one z metaforą?

¹⁴ Odnoszę się tutaj do T. Dobrzyńskiej koncepcji metafory nawiązującej do teorii M. Blacka. Za istotę metafory uznaje się w niej stwierdzenie semantycznego podobieństwa pomiędzy tematem głównym (o którym się orzeka) i tematem pomocniczym (za którego pośrednictwem się orzeka). Por. T. DOBRZYŃSKA: *Metafora*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1984; R. TOKARSKI: *Zagadki – metafory – gry językowe*. W: „Język Artystyczny”. T. 6. Red. A. WILKOŃ. Katowice 1989.

¹⁵ Nawiązuję w tym miejscu do pojęcia *metafora zagadki* wprowadzonego przez Ryszarda Tokarskiego jako takiego rodzaju tekstu, w którym brak tematu głównego metafory, co o tyle utrudnia rozwiązanie, że brakuje wskazania na przestrzeń semantyczną, w jakiej powinien się on znaleźć. Badacz omawia różne typy tej metafory, m.in. typ zagadki metaforycznej – zawierającej zespół charakterystyk, które w sposób mniej lub bardziej prosty ułatwiają odnalezienie rozwiązania przez wzajemne podobieństwo tematu głównego i pomocniczego. Por. R. TOKARSKI: *Zagadki – metafory...*, s. 24–25.

¹⁶ Objasnienie drogi dojścia do sensu metafory służy wyłącznie prześledzeniu drogi mentalnej, jaką musiały pokonać dzieci, które rozszyfrowały przenośnię.

Ośmioro spośród grupy siedmiolatków (26,7% uczniów) odczytało metaforę właściwie: zrozumiało, że w przytoczonym wyrażeniu chodzi o ślady zostawiane przez kota w czasie wędrówki po śniegu. Odpowiadały one:

*to ślady (dwa razy), to ślady kota; kot zostawia ślady; jak jest zima, to są białe ślady, jak się chodzi; był śnieg i kot ślady robił; bo śnieg spadł i kot chodzi, więc są ślady*¹⁷.

Sześcioro dzieci udzieliło innych odpowiedzi, nierozwiązujących zagadki:

- *kot idzie sobie po śniegu; idzie po śniegu; po śniegu wędruje* – uczniowie skupili się tu na próbie wyjaśnienia, czym jest *biały puch*, czyli na wyrażeniu, które wprowadzało pomocniczy wykładnik skojarzeniowy tematu głównego. Rozszyfrowali metaforę konwencjonalną, ale nie poszli dalej – do znalezienia związku pomiędzy chodzeniem po śniegu a efektem tej wędrówki – *białymi krokami*. Taką interpretację za Ewą Guttmejer można uznać za refleksyjną (czy raczej: refleksyjno-faktyczną).
- *bo szedł po śniegu i ma białe nogi* – dziecko przywołało fakt, że chodząc po śniegu, zawsze ma się nogi oblepione białym puchem. Skupiło się zatem na doświadczeniu chodzenia po śniegu i jego widocznym efekcie, pomijając centrum wyrażenia metaforycznego, a mianowicie owe *białe kroki*. Interpretację tego typu można uznać za faktyczną.
- *on jest cały biały* – ta wypowiedź również stanowi interpretację faktyczną – dziecko skupiło się na tym fragmencie tekstu, który był dla niego jasny, pomijając część nielogiczną, trudniejszą. Powtarza zatem to, co w wierszu o kocie powiedziano wprost.
- *że jest ze śniegu* – dziewczynka wyabstrahowała z pojęcia *śnieg* cechę *biały* i połączyła to z kolorem opisywanego kota. Wywnioskowała, że kot musi być ze śniegu, skoro i śnieg, i kot charakteryzują się bielą¹⁸. Jej interpretacja należy do refleksyjno-faktycznych.

Natomiast aż 53,3% badanych (szesnaścioro dzieci) nie potrafiło udzielić odpowiedzi na pytanie o znaczenie tej metafory, nie rozumiało jej.

Zdecydowanie trafniej interpretowały metaforę dzieci dziewięcioletnie: tylko troje z nich nie wiedziało, co oznacza omawiana metafora, a zgodnie ze znaczeniem odczytało ją aż trzynaścioro dzieci (43,3% uczniów). Wśród ich interpretacji padały następujące odpowiedzi:

¹⁷ Zapis odpowiedzi dzieci jest zgodny z formą, w jakiej formułowali je respondenci.

¹⁸ Jeśli spojrzysz się na memy obecne w Internecie, nie jest to interpretacja jedynie dziecka.

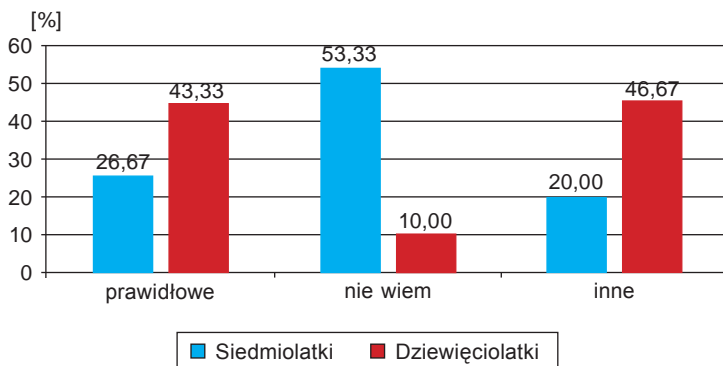
to odcisk łapek; to ślady na śniegu; to ślady; kot zostawia na śniegu białe kroki – odbicia kroków; że jak idzie po śniegu, to zostawia białe ślady; kot chodzi po śniegu i to jego ślady; jego odciski; jak idzie po śniegu to białe ślady zostawia; widać bardzo wyraźne ślady jego łapek; wędruje i robi ślady; że kot idzie po śniegu. Kot tak ten śnieg wdeptuje i są ślady; jak ktoś idzie po śniegu i odbijają się jego ślady; wlatuje łapkami do śniegu i odciska.

Wiele było też jednak innych, mniej trafnych interpretacji. Aż czternaścioro uczniów (46,7% wszystkich wypowiedzi) nie rozwiązało zagadki i nie znalazło tematu głównego. Dzieci odpowiadały, że jeśli *kot [...]* / *wędruje białymi krokami*, to znaczy, że:

- *idzie białymi krokami; chodzi po śniegu i są białe kroki; idzie po śniegu i widać białe kroki* – jak widać, dzieci powtarzały usłyszany cytat. Jediną refleksją jest w nich rozwiązanie konwencjonalnej metafory: nazwanie *białego puchu śniegiem*, a także zamiana predykatu *wędruje* na *idzie*, czyli na inny czasownik oznaczający przemieszczanie się. W tym wypadku mamy do czynienia z interpretacją refleksyjno-faktyczną.
- *chodzi po śniegu* (dwie odpowiedzi); *po śniegu chodzi białym; chodzi po śniegu, bo śnieg jest biały* – w tych (czterech) odpowiedziach dzieci również pominęły nielogiczny dla nich element i skupiały się jedynie na opisanie treści zrozumiałej (z rozwiązaniem metafory konwencjonalnej *biały puch*). To interpretacje zbliżone do odpowiedzi z poprzedniej grupy, różni je jedynie pominięcie niezrozumiałego komponentu.
- *chodzi po śniegu, robi duże kroki* – w tej interpretacji widać trud myślowy, jaki podjęło dziecko. Dla dziewczynki rozwiązanie nielogicznego epitetu *białe kroki* jest za trudne – nie widzi rozwiązania zagadki. Choć rozumiała, że kot chodzi po śniegu, odrzuca nielogiczne określenie kroków przymiotnikiem *białe* (jako niemożliwe) i zmienia je na *duże*. Taką interpretację można nazwać baśniową.
- *po śniegu jest biały kotek* – chłopiec opisał tylko tę część usłyszanego tekstu, która była dla niego jasna, być może wykorzystał także doświadczenie z przyklejającym się – do ubrania czy futra – śniegiem. Dziecko zignorowało natomiast zupełnie niezrozumiałe dla niego określenie *białe kroki*. Dokonało zatem interpretacji faktycznej.
- *chodzi po śniegu i go nie widać* – w tej odpowiedzi chłopiec sięgnął po kontekst znany z treści całego wiersza i właściwie ograniczył się do przekazania tej treści. Dziecko zapamiętało wers, który następuje zaraz po metaforze: *nie widać go w czasie śnieżycy*, i sparafrazowało *go*.
- *miał białe łapy, więc białe kroki; ma białe łapki* – dwoje dzieci skojarzyło kroki z łapkami, jednak interpretacja uczniów ogranicza się

- do poszukiwania dosłownych znaczeń (jak w interpretacji faktycznej) – pierwsze dziecko przeniosło *biały* kolor z *kroków* na *łapki*, drugie – określiło jedynie kolor łapek kota na podstawie opisu jego w wierszu (*kot biały*).
- *jego łapki; jego łapki, śnieg to będzie* – uczeń, który udzielił pierwszej odpowiedzi, skojarzył *kroki* z *łapkami*, jednak w swej interpretacji nie posunął się dalej. Nie wyjaśnił związku między łapkami, śniegiem i bielą, a więc nie odczytał metafory *białe kroki*. W drugim wypadku dziewczynka również skojarzyła *kroki* z *łapkami*. Rozszyfrowała także *biały puch* (jako *śnieg*), jednak zabrakło połączenia tych dwóch elementów.

Zestawienie odpowiedzi dzieci z obu grup wiekowych dotyczące rozumienia metafory przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Rozumienie metafory *Kot biały po białym puchu / wędruje białymi krokami* przez dzieci siedmioletnie i dziewięcioletnie

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać z wypowiedzi i danych na wykresie, już dziecko w wieku siedmiu lat potrafi rozszyfrować metaforę. Kompetencje dzieci w jej interpretacji wyraźnie też wzrastają z wiekiem: starsze dzieci poradziły sobie z rozszyfrowaniem metafory znacznie lepiej (ponad półtora raza więcej rozwiązań), znacznie częściej (ponad dwukrotnie) starały się także znaleźć odpowiedź – nawet jeśli nie była ona trafna. Rzadziej (ponad pięć razy) odpowiadały: *nie wiem*. Wśród innych (nietrafnych) interpretacji najczęściej jest tzw. faktycznych – przedstawiciele grup wiekowych najczęściej odbierają metaforę dosłownie. Trzeba też zauważyć, że wszystkie dzieci doskonale radzą sobie z metaforą konwencjonalną (*biały puch*).

Druga metafora wydaje się nieco trudniejsza do wyjaśnienia przez dzieci:

*Wśród gwiazdek śniegowych, w mroku,
błyskają
dwie
kocie gwiazdy.*

Znajdujemy w niej dwa elementy: temat pomocniczy – *kocie gwiazdy*, oraz predykat *błyskają*. Jest to zatem metafora określana przez Ryszarda Tokarskiego jako metafora zagadka w niepełnym modelu – z pominiętym tematem głównym. Jej interpretacja w wypadku fragmentu wiersza Fabera będzie polegała na znalezieniu odpowiedzi na pytanie, co się kryje za metaforą *kocie gwiazdy*. Samo wyrażenie wzbogacone zostało epitetem naprowadzającym – *kocie* – czyli „coś”, co należy do kota i występuje parzyście (*dwie kocie gwiazdy*). Wskazówką do odnalezienia tematu głównego jest też predykat – to „coś” w mroku *błyska*. Tak bogaty zestaw wykładników semantycznych powinien już doprowadzić do rozszyfrowania tematu głównego: *kocie gwiazdy* to *kocie oczy*, które w mroku *błyskają* (jak gwiazdy). Konfrontacja tych dwu tematów może jeszcze pozwolić małym odbiorcom na rozszerzenie zestawu predykatów – wykładników znaczenia:

kocie gwiazdy:

*w mroku błyskają
są dwie
świecą się
błyszczą
mrugają.*

Jak wskazuje tekst, predykaty zestawiają oczy kota z gwiazdami nie tylko na niebie, ale także z tekstowymi i kontekstowymi (zima, śnieg) *gwiazdkami śniegowymi*. Interpretacja tej metafory mogła być dla dzieci trudniejsza, ponieważ w swej budowie metafora zagadka (gwiazdy – oczy) zwraca uwagę nie tylko na podobieństwa tematów, ale także na różnice pomiędzy nimi¹⁹.

I rzeczywiście, spośród dzieci młodszych (siedmioletnich) zaledwie czworo (13,3%) poprawnie zinterpretowało epitet *kocie gwiazdy* jako oczy kota – dokonało więc interpretacji na poziomie symbolicznym. Dzieci rozumiały metaforę następująco:

*bo to ich oczy świecą w ciemności; jak jest ciemno, to coś błyska – my-
śle, że oczy; kotu świecą oczy; oczy od tego kota.*

¹⁹ Zob. R. TOKARSKI: *Zagadki – metafory...*, s. 26–29. Gwiazdy w mroku – *błyskają, mrugają, świecą, gwiazdki śniegowe – błyskają, błyszczą, kocie oczy – błyszczą, świecą się*.

Pojawiło się także sześć innych interpretacji:

- *to gwiazdy* – troje uczniów nie potrafiło znaleźć związku pomiędzy *gwiazdami*, *błyskaniem w mroku* oraz *kotem*, więc pominęło fragment, który w tej wypowiedzi stanowił wykładnik sprzeczny z pozostałymi, mianowicie *kota*. W ten sposób wypowiedź, którą dziecko usłyszało, została udosłowniona – *to normalne gwiazdy; to gwiazdy świecą; bo jest noc i na niebie są dwie gwiazdy świecące*.
- *jak są gwiazdy, to one jakby kotki wyglądają* – chłopiec dokonał interpretacji faktyczno-baśniowej – słowo *kocie* zrozumiał jako cechę dotyczącą wyglądu gwiazd (a nie jako należące do kota).
- *to kot* – z tej odpowiedzi trudno wyciągnąć wniosek, czy uczeń zrozumiał, że chodzi o oczy kota. Ogólnikowość wypowiedzi jest dość typowa dla młodszych dzieci szkolnych, które nie zawsze potrafią wypowiadać się pełnymi zdaniem, w sposób bardziej obrazowy. Wypada uznać tę interpretację za nierozstrzygniętą.
- *to są takie kocie gwiazdy, gwiazdy od kotka, no takie jego* – chłopiec dobrze wnioskował, że wykładnik semantyczny *kocie* odnosi się do kota i jego własności, jednak nie rozumiał właściwie tematu pomocniczego, wyjaśniając wypowiedź metaforyczną w sposób literalny, dokonał zatem interpretacji nazwanej przez Ewę Guttmejer interpretacją faktyczną.

Liczba właściwych (cztery) i pozostałych interpretacji (sześć) wskazuje niepodważalnie, że zdecydowana większość, bo aż dwadzieścioro dzieci (67,7% badanych), nie podjęła próby wyjaśnienia metafory. Dzieci dopytywane, odpowiadały – *nie wiem*.

Już jednak wśród dziewięciolatków tę samą metaforę rozszyfrowało jedenaścioro uczniów (36,7% badanych trzecioklasistów). Na pytanie: co znaczy wyrażenie *dwie / kocie gwiazdy*, odpowiadali:

to oczy kocie (trzy razy); *to oczy błyszczą* (dwa razy); *że to oczy jego; jego oczy* (dwa razy); *jak jest ciemno, to kotowi błyszczą się oczy; jak jest ciemno... to oczy; oczy mu świecą,*

trafiając celnie w konotowaną przez wykładniki tekstowe interpretację.

Dwanaścioro uczniów zinterpretowało metaforę w inny sposób:

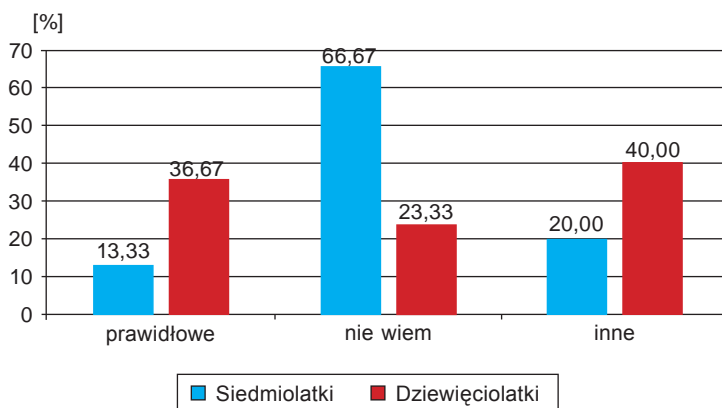
- *w nocy błyskają gwiazdy; w nocy jakby gwiazdy; gwiazdy mrugają; u góry dwie gwiazdy; błyskają na niebie gwiazdy; są gwiazdy* – to przykłady interpretacji, która nie wychodzi poza dosłowność tekstu. Dzieci pominęły określenie gwiazd przymiotnikiem *kocie*, ponieważ nie wpisywał się on w semantykę tematu pomocniczego i sprawiał, że tekst stawał się nielogiczny. Te dzieci nie zauważyły też, że we fragmencie jest jeszcze

jeden wykładnik – *gwiazdki śniegowe*, które mogą *błyskać*. To interpretacja faktyczna, pomijająca istotne elementy treści.

- *dwa białe koty; gwiazdy w kształcie kota; na gwiazdach jest kot; gwiazdki są kotkami* – te odpowiedzi świadczą o zróżnicowanych próbach wyjaśnienia wyrażenia *kocie gwiazdy*: dzieci nie odniosły się w nich do wiedzy pragmatycznej, szukały raczej objaśnienia znaczenia w wyobraźni, wiążąc określenie z kształtem gwiazd (*koci* – jak kot) czy z samym zwierzęciem. Te interpretacje można pomieścić między baśniowymi a dosłownymi.
- *są święta* – gwiazdy dla tego dziecka jednoznacznie skojarzyły się jedynie ze świętami Bożego Narodzenia, w czym mogły je upewniać tekstowe wykładniki odnoszące się do śniegu. Mamy tu do czynienia z przykładem interpretacji refleksyjnej – pojawia się w niej śladowe uogólnienie, ale dotyczy jedynie jednego komponentu tekstu – *gwiazd*.
- *dwie puchowe gwiazdki* – dziewczynka, odpowiadając, zasugerowała się wcześniejszym fragmentem – *wśród gwiazdek śniegowych, / [...] / błyskają*, a także wykładnikiem z pierwszej metafory – epitetem *biały puch*. Pomięła przy tym nielogiczne w interpretacji faktycznej określenie *kocie*, tworząc interpretację faktyczną.

W tej grupie *nie wiem* odpowiedziało jedynie siedmioro uczniów (23,3% wypowiedzi).

Porównanie wszystkich odpowiedzi interpretujących metaforę *kocie gwiazdy* z wiersza Fabera w obu grupach wiekowych przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Rozumienie metafory [...] w *mroku, / błyskają / dwie / kocie gwiazdy* przez dzieci siedmio- i dziewięcioletnie

Źródło: Opracowanie własne.

Dziecięce interpretacje drugiej metafory zezwalają na wyciągnięcie podobnych wniosków: dzieci wczesnoszkolne potrafią rozszyfrować metaforę, jednak starsze z nich (dziewięciolatki) mają większe kompetencje w tym zakresie. Tym razem starsze dzieci rozszyfrowały metaforę prawie trzykrotnie lepiej, a dwukrotnie częściej – podejmowały trud znalezienia odpowiedzi. Tym samym rzadziej także odpowiadały: *nie wiem*, choć w wypadku drugiej metafory robiły to nieco częściej (jednak prawie trzykrotnie rzadziej niż młodsze dzieci). I tym razem wśród innych interpretacji najwięcej było tzw. faktycznych²⁰.

Dane te pozwalają – na podstawie nawet tak niewielkiego wycinka badań – na stwierdzenie, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym potrafią interpretować metafory. Zarówno siedmio-, jak i dziewięciolatki są w stanie – w większym lub mniejszym stopniu – odczytać symboliczny sens metaforycznych wypowiedzi. Wiek ma tu duże znaczenie, choć nie bardzo wiadomo, jakie uwarunkowania sprawiają, że dzieci przechodzą na średnie poziomy interpretacji (refleksyjny lub baśniowy), ponieważ interpretacje faktyczne były tak samo częste w grupie młodszych, jak i wśród starszych dzieci²¹. Wypowiedzi badanych mieszczą się zatem na przeciwstawnych biegunach: zrozumienie metafory (interpretacja symboliczna) lub jej niezrozumienie (interpretacja faktyczna).

Wśród interpretacji faktycznych nie ma jednak całkowitej jednolitości. Nie wykraczają one poza dosłowne odczytanie metafory, ale mają różny charakter. Na przykład część dzieci wyodrębniła z usłyszanego wyrażenia jeden komponent i na nim się skupiła w swej interpretacji. W metaforze: [...] *w mroku, / błyskają / dwie / kocie gwiazdy*, zarówno siedmio-, jak i dziewięciolatki pominęły określenie *kocie*, skupiając uwagę jedynie na temacie pomocniczym *gwiazdy*. Ich odpowiedzi świadczą o dosłownym rozumieniu metafory: *w nocy błyskają gwiazdy; w nocy jakby gwiazdy; gwiazdy mrugają; u góry dwie gwiazdy; to gwiazdy*. Dzieci odczytywały także metafory literalnie – słowo po słowie, na przykład: *To są takie kocie gwiazdy, gwiazdy od kotka, no takie jego*. A często ograniczały się w swych wypowiedziach do powtórzenia tego, co usłyszały, przytaczając wiernie cytaty lub go parafrazując: *idzie białymi krokami; chodzi po śniegu i są białe kroki; idzie po śniegu i widać białe kroki*.

Niemal jednostkowe były interpretacje refleksyjne (najczęściej – w połowie udosłownione) i baśniowe, na przykład kiedy uczniowie odnosili określenie *kocie* do kształtu (jak kot): *gwiazdy w kształcie kota; gwiazdki są kotkami*.

²⁰ Z badań studenckich wynika, że młodsze dzieci, rozszyfrowując trzynastą metaforę, przeciętnie odpowiadały poprawnie w odczytaniu czterech metafor, a starsze umiały rozwiązać średnio prawie siedem przenośni.

²¹ Zob. E. GUTTMEJER: *Rozumienie treści...*

Jak już wskazywano, w interpretacji obu metafor wyraźny był przyrost kompetencji w rozumieniu metafor w grupie starszych dzieci (por. tabelę 1.) – w odniesieniu do pierwszej metafory prawie dwukrotny, a w odniesieniu do drugiej – prawie trzykrotny.

Tabela 1
Porównanie odpowiedzi dzieci siedmio- i ośmioletnich (w liczbach i w procentach)

Metafora	Dzieci siedmioletnie			Dzieci dziewięcioletnie		
	prawidłowe	inne	<i>nie wiem</i>	prawidłowe	inne	<i>nie wiem</i>
1	8 (26,7)	6 (20,0)	16 (53,5)	13 (43,3)	14 (46,7)	3 (10,0)
2	4 (13,3)	6 (20,0)	20 (67,7)	11 (36,7)	12 (40,0)	7 (23,3)

Znacząco też z wiekiem spadła liczba odpowiedzi *nie wiem*: w rozwiązywaniu pierwszej metafory – ponad pięciokrotnie, a drugiej – prawie trzykrotnie. Jak widać, starsi uczniowie, mając większą wiedzę pragmatyczną – sporo nowych doświadczeń, które mogą pomóc zinterpretować wyrażenia metaforyczne, częściej szukają odpowiedzi na pytanie o znaczenie niedosłowne.

Różnica pomiędzy rozumieniem metafor wynika zapewne także z tematyki i charakteru wyrażen. Dzieci, bez względu na wiek, łatwiej radzą sobie z metaforami, które są bliskie ich doświadczeniu i wymagają mniejszej liczby operacji umysłowych, natomiast zbyt trudne są te odleglejsze doświadczeniom dzieci – z większą liczbą niewiadomych do rozszyfrowania: zagadka metaforyczna została wszak lepiej rozwiązana niż metafora zagadka. Pierwszy gatunek jest zresztą dobrze znany małym odbiorcom: dzieci przedszkolne i wczesnoszkolne mają sporo edukacyjnych doświadczeń w rozwiązywaniu zagadek o charakterze dydaktycznym i częsty kontakt z poezją. Być może także „doświadczenie czyni mistrza”? Zaobserwowana progresja w zakresie rozumienia przenośni w okresie wczesnoszkolnym stanowi dobre uzasadnienie dalszego doskonalenia sprawności interpretacyjnej. Poloniści powinni je uaktywnić i wykorzystać, bo jak pisze Ewa Jaskółowa, umiejętność interpretacji „to sposób mówienia nie tylko o literaturze, lecz także o doświadczeniu człowieka. [...] to podstawa rozumienia otaczającego świata, lecz także samego siebie”²².

²² E. JASKÓŁOWA: *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 136.