ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
026000265333

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

118
ΜΠΛΕ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με ειδίκευση: «Ψυχολογία-Συμβουλευτική στις Επιστήμες της Αγωγής»

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ, ΛΥΠΗΣ, ΠΕΡΗΦΑΝΙΑΣ, ΝΤΡΟΠΗΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 4 ΕΩΣ 9 ΕΤΩΝ

ΑΜΕΛΑΔΙΩΤΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ - ΜΑΡΙΑ
E-mail: alma11orama@gmail.com
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μισαηλίδη Πλουσία

Ιωάννινα, 2008

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περίληψη

Οι μεταφορικές προτάσεις είναι μορφές μη κυριολεκτικού λόγου που συχνά χρησιμοποιούνται για να καταδηλωθούν συναισθηματικές εμπειρίες. «Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα της», «η καρδιά του μάτωσε», «παπαρούνα έγινε το πρόσωπό του», «όρθωσε ψηλά το λαιμό του, ούτε λελέκι να ήταν» είναι χαρακτηριστικές μεταφορικές προτάσεις της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες δηλώνουν χαρά, λύπη, ντροπή και περηφάνια αντίστοιχα. Το περιεχόμενο αυτών των προτάσεων μπορεί εύκολα να αποκωδικοποιηθεί από εμάς τους ενήλικες. Είναι όμως εξίσου κατανοητές και από τα παιδιά; Από ποια ηλικία αρχίζουν τα παιδιά να κατανοούν μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν συναισθήματα; Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης μεταφορικών προτάσεων που εκφράζουν συναισθήματα ανάμεσα στις ηλικίες των 4 και 8 ετών. Επιπλέον, η έρευνα εξέτασε, εάν το είδος των συναισθημάτων που εκφράζουν οι μεταφορικές προτάσεις (βασικά έναντι σύνθετων συναισθημάτων) ασκεί επίδραση στην κατανόησή τους από τα παιδιά. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 παιδιά ηλικίας 4- έως 9-ετών και 10 ενήλικες. Τα υλικά της έρευνας ήταν 4 ιστορίες, κάθε μία από τις οποίες ολοκληρωνόταν με μία μεταφορική πρόταση, η οποία εξέφραζε ένα από τα συναισθήματα: χαρά, λύπη, ντροπή ή περηφάνια. Οι προτάσεις αυτές επιλέχθηκαν από μια λίστα 87 μεταφορικών προτάσεων, που είχαν αξιολογηθεί από 90 ενήλικες: (α) ως προς την πολυπλοκότητά τους και (β) ως προς το βαθμό που η κάθε μία εξέφραζε ένα από τα υπό διερεύνηση συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από την ηλικία των 7 ετών, τα παιδιά, όμοια με τους ενήλικες, ερμήνευαν σωστά τις μεταφορικές προτάσεις και το συναίσθημα που αυτές εξέφραζαν. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται σε σχέση με έρευνες που μελέτησαν τους γνωστικούς μηχανισμούς που βρίσκονται στη βάση της ικανότητας κατανόησης μεταφορών με ψυχολογικό περιεχόμενο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία δεν αποτέλεσε απλά και μόνο προσωπική ενασχόληση, έρευνα και μελέτη, αλλά μια αρκετά ομαδική δουλειά. Όσοι πρόκειται να αναφερθούν βοήθησαν ο καθένας με τον τρόπο του στη σύλληψη και δημιουργία της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Η συγγραφή της σελίδας των ευχαριστιών μου έδωσε την αφορμή να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντική είναι η παρουσία μερικών ανθρώπων στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο σκέπτομαι και αισθάνομαι.

Ευχαριστώ τους γονείς μου, που με δίδαξαν μέσα από το παράδειγμα τι σημαίνει αγάπη. Ευχαριστώ την αδελφή μου, που μέσα από το παράδειγμα με έμαθε τι σημαίνει επιμονή, εργατικότητα και μεθοδικότητα, γνωρίσματα που στη δική μου προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία ενυπάρχουν σε μηδαμινό βαθμό. Ευχαριστώ τον αδελφό μου για τις συζητήσεις που είχαμε για τη θεωρητική μελέτη της εργασίας καθώς και για το δημιουργία του εξώφυλλού της, χάρισε τα χρώματα που ταίριαζαν στο δύσκολο αυτό ταξίδι.

Πολύτιμες υπήρξαν οι συμβουλές της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Μισαηλίδη Πλουσίας με την οποία επιλέξαμε τη θεματική της έρευνας, διατυπώσαμε τις επιστημονικές υποθέσεις της, διαμορφώσαμε τη δομή της και πραγματοποιήσαμε τη διεξαγωγή της.

Ιδιαίτερη βοήθεια καθώς και υλική και ψυχολογική υποστήριξη είχα από τους συμφοιτητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και τους ευχαριστώ ολόψυχα καθώς δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της εργασίας χωρίς την εμψύχωσή τους.

Η εργασία αυτή δεν θα ξεκινούσε χωρίς την εθελοντική συμμετοχή των φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τους ευχαριστώ ολόθερμα.

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τις νηπιαγωγούς, τους δασκάλους και τις δασκάλες που δέχτηκαν να συνεργαστούν για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Ευχαριστώ επίσης τους διευθυντές και τις διευθύντριες των νηπιακών σταθμών και των σχολικών μονάδων που αγκάλιασαν με ενδιαφέρον την ερευνητική μου προσπάθεια και έδειξαν την εμπιστοσύνη τους στη διεξαγωγή της στους μαθητές και στις μαθήτριές τους.

Δεν θα ήθελα να αφήσω κανένα άνθρωπο απέξω από το κομμάτι των

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ευχαριστιών. Προπάντων κανέναν μαθητή και μαθήτρια. Για το λόγο αυτό, ευχαριστώ όλους όσους είναι υπεύθυνοι για τον τρόπο που με έμαθαν να αντιλαμβάνομαι και να συναισθάνομαι τον κόσμο μας καθώς και όλους όσους χάρισαν το χρόνο τους συμμετέχοντας εθελοντικά στη διεξαγωγή της έρευνας και στην αποπεράτωση της διπλωματικής εργασίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περιεχόμενα

Περίληψη 2

Ευχαριστίες 3

Εισαγωγή 7

ΜΕΡΟΣ Α' : Βιβλιογραφική Επισκόπηση 9

Κεφάλαιο 1: Η Μεταφορά στο λόγο: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις 10

1.1.1. Ορισμοί της μεταφοράς 10

1.1.2. Χαρακτηριστικά της μεταφοράς 12

1.1.3 Η θέση και η σημασία της μεταφοράς στο λόγο: Διάκριση της μεταφοράς από άλλα σχήματα λόγου 13

1.2 Η μελέτη της γλωσσικής μεταφοράς στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Γλωσσολογία) 21

1.2.1 Η μεταφορά στη Φιλοσοφία 22

1.2.2 Η μεταφορά στην Ψυχολογία 25

1.2.3 Τύποι Μεταφοράς 27

1.3.1 *Εννοιολογικές μεταφορές* 29

1.3.2Γλωσσικές μεταφορές 30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΛΕΤΕΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ 33

2.1. *Γλώσσα και παιδί: Η σημασία της ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων στο παιδί* 34

2.2 Μορφές έκφρασης της κατανόησης του προφορικού λόγου 35

2.3. Παραγωγή μεταφορών στην παιδική ηλικία 35

2.4. *Κατανόηση μεταφορών στην παιδική ηλικία* 39

2.5 Η κατανόηση μεταφορών συναισθηματικού περιεχομένου από το παιδί 43

2.6 *Στόχοι της έρευνας* 44

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ 46
Κεφάλαιο 3: Μέθοδος 47
3.1 Προκαταρκτική φάση 1: Συλλογή μεταφορικών προτάσεων 47
3.2 Προκαταρκτική φάση 2: Αξιολόγηση και επιλογή μεταφορικών προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην κύρια έρευνα 47
3.2.1 Συμμετέχοντες 47
3.2.2 Ερωτηματολόγιο και Διαδικασία 48
3.2.3 Αποτελέσματα 48
3.3 Κύρια φάση της έρευνας: Διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν συναισθήματα 50
3.3.1 Συμμετέχοντες 50
3.3.2 Υλικά 50
3.3.3 Διαδικασία 51
3.3.4 Κωδικοποίηση απαντήσεων 51
3.3.5 Αποτελέσματα 52
3.3.6 Συμπεράσματα 56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 60
Ελληνική Βιβλιογραφία 69
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία 70

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εισαγωγή

«Γλώσσα νόησις νοήσεως»
Αριστοτέλης

Μία από τις σημαντικότερες ανάγκες του ανθρώπου είναι η ανάγκη για έκφραση και επικοινωνία. Η πανανθρώπινη αυτή ανάγκη ικανοποιείται με την ικανότητά μας να παράγουμε έναρθρο λόγο. Η γλώσσα αποτελεί το συνεκτικό κρίκο ανάμεσα στους ανθρώπους, τη ζωή και τα συναισθήματά τους (Πήτα, 1998). Μέσα από την γλώσσα του ο κάθε λαός, εκατομμύρια άτομα, αντλούν στοιχεία για να εκφράσει ο καθένας αυτό που συλλαμβάνει με τη σκέψη του, που νιώθει με τις αισθήσεις του και που επιθυμεί να τα μεταβιβάσει, να τα κοινωνήσει, στους άλλους γύρω του.

Οι περισσότεροι σήμερα ψυχογλωσσολόγοι, με πρωταγωνιστή τον Chomsky, υποστηρίζουν ότι η ικανότητα του ανθρώπου να παράγει και να κατανοεί ασύλληπτο για τον ανθρώπινο νου αριθμό προτάσεων είναι έμφυτη. Από τις αρχές του 20ου αιώνα, όταν άρχισε να αναγνωρίζεται η Γλωσσολογία ως ξεχωριστή επιστήμη και να αναπτύσσονται οι επιμέρους κλάδοι της, συγκεκριμένα η Ψυχογλωσσολογία και η Κοινωνιογλωσσολογία, πραγματοποιήθηκαν και δημοσιεύτηκαν αναρίθμητες επιστημονικές μελέτες για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε, ευρύτερα, με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στο παιδί και συγκεκριμένα με την κατανόηση από το παιδί του μεταφορικού λόγου, μια ικανότητα ιδιαίτερα σύνθετη που απαιτεί αναπτυγμένες μεταγλωσσικές δεξιότητες, εστιάζοντας ιδιαίτερα το ενδιαφέρον μας στην κατανόηση από τα παιδιά των μεταφορών που δηλώνουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, της περηφάνιας και της ντροπής.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε την ιδιότητα της γλώσσας να αντιλαμβάνεται, να αποθηκεύει, να συνειδητοποιεί και τελικά να εκφράζει όχι μόνον ιδέες και νοητικές εικόνες αλλά και τα προσωπικά βιώματα των ανθρώπων, τα συναισθήματά τους, τις προσωπικές τους συγκινήσεις, τις προθέσεις τους, τα μελλοντικά τους σχέδια, τα όνειρά τους, τις επιθυμίες τους. Μέσω της γλώσσας μεταδίδουμε βιώματα, περιεχόμενα ψυχικής ζωής, συνειδησιακά περιεχόμενα. Η γλώσσα μας προσφέρει τη δυνατότητα

πνευματικής / νοητικής αλλά και συναισθηματικής έκφρασης. Μια γλώσσα που θα αδυνατούσε να εσωκλείσει στα όριά της τις συναισθηματικές και αισθητικές ανάγκες και εμπειρίες των ομιλητών της θα χαρακτηριζόταν ελλιπής και φτωχή.

Η παρούσα, λοιπόν, εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος: α) γίνεται παρουσίαση και ανάλυση της μεταφοράς και των φιλοσοφικών και ψυχολογικών σχολών του μεταφορικού λόγου (Κεφάλαιο 1). β) Ακολούθως, παρουσιάζονται οι βασικές ψυχολογικές θεωρίες για την κατανόηση του μεταφορικού λόγου, ιδιαίτερα την κατανόησή του από τα παιδιά (Κεφάλαιο 2).

Στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα που εξέτασε την κατανόηση μεταφορικών προτάσεων που εκφράζουν συναισθήματα σε δύο δείγματα: μια ομάδα παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως εννέα ετών και μια ομάδα ενηλίκων (οι ενήλικες συμμετείχαν στην έρευνα ως ομάδα ελέγχου. Αναλυτικότερα, στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται οι υποθέσεις της έρευνας, περιγράφονται τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης τους και η παρουσίαση του δείγματος. Επιπλέον, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και τα συμπεράσματα της πιλοτικής έρευνας. Στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την κύρια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 4 έως 9 ετών, ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων, και διατυπώνονται τα συμπεράσματα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α΄

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

«Εάν δε γνωρίζεις λέξεις, τότε με τι άλλο θα γνωρίζεις τον άνθρωπο;»

Κομφούκιος

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο 1: Η Μεταφορά στο λόγο: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

«Εν αρχή ήν ο λόγος»

1.1.1. Ορισμοί της μεταφοράς

«Η ζωή είναι ένα ταξίδι», «ο χρόνος κυλά και πίσω δεν γυρνά», «τα μαλλιά της είναι ίσα, πράσα», «είχε μια γεύση τρικυμίας στα χείλη της...», «σύμφωνα με τις τελευταίες θεωρίες της νευροεπιστήμης ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ένας πολύπλοκος ηλεκτρονικός υπολογιστής». Όλες οι προαναφερόμενες προτάσεις είναι μεταφορικές αν και προέρχονται από διαφορετικά μεταξύ τους γλωσσικά πλαίσια. Άλλες είναι καθημερινές χιλιοειπωμένες προτάσεις, φράσεις κλισέ, άλλες είναι μέρη ποιημάτων και άλλες συμπεριλαμβάνονται σε επιστημονικές δημοσιεύσεις. Η γλωσσική μεταφορά είναι παρούσα συνεχώς στη ζωή, στη σκέψη μας, στην ομιλία μας και στη διαπροσωπική μας επικοινωνία. Δίνοντας προσοχή σε ό,τι ακούμε και λέμε ή διαβάζουμε και γράφουμε καθημερινά θα διαπιστώναμε ότι κυριολεκτικά αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε την πραγματικότητα μέσα από χιλιάδες μεταφορικές προτάσεις, συνειδητές και ασυνείδητες, «ζωντανές» και «νεκρές».

Σύμφωνα με την ελληνίδα μεταφράστρια του έργου των Lakoff και Johnson - *ο Μεταφορικός Λόγος, ο ρόλος της μεταφοράς στην καθημερινή μας ζωή* - Όλγα Καλομενίδου (2005), «οι μεταφορές με τις οποίες ζούμε είναι αυτές που έχουμε κληρονομήσει και χρησιμοποιούμε σχεδόν σε κάθε ενέργεια της καθημερινής μας ζωής. Είναι όμως και αυτές που μας βοηθούν να ζούμε, να κατανοούμε το περιβάλλον μας και να διαδρούμε με επιτυχία μέσα σ' αυτό. Ακόμη περισσότερο, είναι το ισχυρότερο ίσως εργαλείο που διαθέτουμε στη γλωσσική μας εργαλειοθήκη για να εκφράσουμε αυτά που θέλουμε με σαφήνεια. Αν σκεφτούμε κάθε φορά που δυσκολευόμαστε να εκφράσουμε και να εξηγήσουμε κάτι σε ποιο μέσο καταφεύγουμε, θα διαπιστώσουμε ότι η χρήση νέων μεταφορών είναι πιθανόν η συχνότερη διέξοδος μας. Θα ήταν αδύνατον για τον καθένα από μας να παράγει οποιαδήποτε μορφή λόγου – προφορική ή γραπτή – χωρίς τη χρήση της μεταφοράς ως εργαλείο κατανόησης και έκφρασης.» (σ. 10)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τι είναι όμως η μεταφορά και συγκεκριμένα τι είναι η γλωσσική μεταφορά; Προτού καταγράψουμε τον ορισμό της γλωσσικής μεταφοράς θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι Έλληνες είμαστε ιδιαιτέρα εξοικειωμένοι με τη λέξη «μεταφορά» και την κυριολεκτική σημασία της καθώς η Ελλάδα αποτελεί τη γλωσσική πατρίδα της λέξης και της έννοιας «μεταφορά». Στη χώρα μας η λέξη «μεταφορά» χρησιμοποιείται τόσο με την κυριολεκτική της έννοια, τη μεταφορά αγαθών από το ένα σημείο στο άλλο και από τον ένα τόπο στο άλλο, όσο και με τη μεταφορική, τη μεταβίβαση δηλαδή κάποιων ιδιοτήτων από το ένα υποκείμενο σε ένα άλλο, από μια έννοια σε μια άλλη. Αντίθετα, η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιεί τη λέξη *transportation* για την κυριολεκτική σημασία και τη λέξη *metaphor* για την μεταφορική σημασία του όρου.

Ο όρος μεταφορά, εννοεί την πράξη και το αποτέλεσμα του αρχαίου ελληνικού ρήματος «μεταφέρω», απ' το οποίο και προέρχεται. «Αποτελεί σχήμα λόγου κατά το οποίο μια έννοια εκφράζεται με παραβολή ή παρομοίωση.» Το αντίθετο του όρου μεταφορά είναι ο όρος κυριολεξία. (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1992).

Η πλειοψηφία, ωστόσο, των ελληνικών έγκυρων λεξικών όπως για παράδειγμα το Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002), περιγράφουν τη μεταφορά ως ένα γλωσσικό φαινόμενο το οποίο εξετάζει η φιλολογία και η λογοτεχνία. Σύμφωνα με το αναφερόμενο λεξικό η μεταφορά είναι «σχήμα λόγου, κατά το οποίο ένα αντικείμενο ή μια αφηρημένη έννοια δεν εκφράζονται με το αντίστοιχο κυριολεκτικό τυπικό στοιχείο της γλώσσας, αλλά υποδηλώνονται με άλλη λέξη ή φράση, με την οποία έχουν ένα ή περισσότερα κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά: *ο χειμώνας της ζωής* (αντί για τα γηρατειά), *έχει κορμί λαμπάδα* (αντί ίσιο κορμί), *κοιμάται με τις κότες* (αντί κοιμάται νωρίς)// «στέγνωσε η αγάπη[...] σε τρύπιες ψυχές»(Σεφέρης)». Για τα επιστημονικά δεδομένα της χώρας μας η μεταφορά είναι ένα απλό σχήμα λόγου.

Περιδιαβαίνοντας την παγκόσμια βιβλιογραφία για τη μεταφορά παρατηρούμε ότι η μεταφορά δεν αντιμετωπίζεται ως ένα απλό σχήμα λόγου αλλά ως ένα ψυχογλωσσικό, γλωσσολογικό ακόμα και γνωστικό φαινόμενο. Για παράδειγμα, η μεταφορά σύμφωνα με την ηλεκτρική εγκυκλοπαίδεια WIKIPEDIA (www.wikipedia.com), είναι ένας ρητορικός τρόπος ορισμού που προκύπτει από μία άμεση σύγκριση μεταξύ δύο φαινομενικά άσχετων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αντικειμένων. Κατά τη μεταφορά, ένα αντικείμενο, ένα φαινόμενο, μία εμπειρία ή ακόμα και ένα συναίσθημα περιγράφεται σαν να ήταν ένα άλλο. Αυτή η περιγραφή προκύπτει κατά αναλογία, όταν το πρώτο αντικείμενο έχει κάποιες ιδιότητες από το δεύτερο. Τα δύο συσχετιζόμενα μεταξύ τους αντικείμενα παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες οι οποίες τονίζονται με τη χρήση του μεταφορικού λόγου, ενώ ταυτόχρονα αποσιωπούνται οι διαφορές των δύο αντικειμένων (Lakoff & Johnson, 2005).

Με τις διεθνείς αυτές απόψεις συμφωνεί, για τα ελληνικά δεδομένα, το σύγχρονο λεξικό όρων και θεμάτων γλωσσολογικών και ορίζει τη μεταφορά ως «το λεκτικό τρόπο κατά τον οποίο μια λέξη από την κύρια σημασία της επεκτείνεται, πλαταίνει και μεταφέρεται σε άλλη έννοια, λόγω κάποιας αναλογίας ή ομοιότητας που υπάρχει μεταξύ των δύο εννοιών αυτών» (Σακελλαρίδης, 2004). Με τον ορισμό αυτό διαπιστώνουμε την ύπαρξη της μεταφοράς όχι μόνο στην γλωσσική έκφραση αλλά και στην αντιληπτική ικανότητα του ανθρώπου. Η μεταφορά δεν είναι μόνο ένα παιγνίδι λέξεων, ιδιαίτερα αγαπητό στην λογοτεχνία και στην ποίηση, αλλά και ένα παιχνίδι εννοιών, συστατικό γνώρισμα του αντιληπτικού μας μηχανισμού. Αυτή η επισήμανση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιπλέον επιχείρημα της άποψης ότι η γλώσσα, γενικά, μπορεί να αντικατοπτρίσει το αντιληπτικό σύστημα των ομιλητών της, άποψη που υποστηρίζουν οι Lakoff και Johnson, Sapir, και ο Lee Whorf.

1.1.2. Χαρακτηριστικά της μεταφοράς

Η μεταφορά, που σύμφωνα με τους περισσότερους επιστήμονες, θεωρείται ως μια μικρή σύγκριση, γίνεται:

- Από τα έμψυχα στα έμψυχα: Δε φοβάται αυτός είναι λιοντάρι (= γενναίος, ατρόμητος, όπως είναι το λιοντάρι)
- Από τα έμψυχα στα άψυχα: Το αγκάλιασμα της μοναξιάς
- Από τα άψυχα στα έμψυχα: Η Μαρία έχει καρδιά χρυσάφι.
- Από τα άψυχα στα άψυχα: Το βιβλίο είναι θησαυρός

Για τη μεταφορά πρέπει να σημειώσουμε και τα ακόλουθα:

- Οι μεταφορές λαμβάνονται από το γνωστό κόσμο του ομιλούντος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Η μεταφορά δίνει ζωηρότητα και παραστατικότητα στο λόγο
- Με τη μεταφορά οι έννοιες παρίστανται με εικόνες που αισθητοποιούν τα αφηρημένα.
- Η μεταφορά αποτελεί δείκτη ευφυΐας (Αριστοτέλης, Περί Ποιητικής)
- Η μεταφορά είναι μια παρομοίωση με το ένα μέλος μόνο και χωρίς τις προθέσεις ως ή σαν
- Συχνά μεταχειριζόμαστε το λεκτικό αυτό τρόπο για να αναπληρώσουμε λέξη που λείπει, για να δώσουμε έμφαση σε κάποια έννοια, και για λόγους ευκοσμίας και ευπρέπειας.
- Η ομοιότητα, που αποτελεί τη βάση της μεταφοράς, πρέπει να είναι σαφής και καθαρή, όχι δυσνόητη.
- Με τη μεταφορά πλαταίνει η γλώσσα.

Εν κατακλείδι, η ανθρώπινη γλώσσα αποτελεί έναν πολύπλοκο και μαγευτικό φαινόμενο. Στο απέραντο «σώμα» της γλώσσας συμμετέχει κάθε στιγμή και το φαινόμενο της μεταφοράς. Ένας σημαντικός αριθμός πρόσφατων γλωσσολογικών και ψυχολογικών ερευνών έχει επικεντρωθεί στη μελέτη, στην ανάλυση και ερμηνεία του μεταφορικού λόγου. Ερευνώντας την χρήση και την κατανόηση της μεταφοράς οι ψυχογλωσσολόγοι και οι κοινωνιογλωσσολόγοι, ανακάλυψαν ότι η χρήση της είναι διάχυτη στην καθημερινή ζωή και καταλαμβάνει εξέχουσα θέση όχι μόνον στην γλωσσική μας έκφραση αλλά και στην σκέψη και στην πράξη.

1.1.3 Η θέση και η σημασία της μεταφοράς στο λόγο: Διάκριση της μεταφοράς από άλλα σχήματα λόγου

Η καθημερινή ομιλία, προφορική κα γραπτή, πολλές φορές παρουσιάζει διάφορες ιδιορρυθμίες, άλλοτε στη συντακτική πλοκή των λέξεων, άλλοτε στη θέση που παίρνουν οι λέξεις και οι φράσεις στη ροή του λόγου, άλλοτε στην ποσότητα των λεκτικών στοιχείων μιας έννοιας ή ενός διανοήματος και άλλοτε, τέλος, στη σημασιολογική χρήση μιας λέξης ή φράσης, σε μια ορισμένη περίπτωση. Σύμφωνα, μάλιστα, με τις αναλύσεις της σημασιολογίας, η συνολική σημασία μιας πρότασης είναι πολύ συχνά διαφορετική από τη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σημασία της κάθε λέξης από την οποία απαρτίζεται (Σακελλαρίδης, 2004). Οι ιδιορρυθμίες αυτές του λόγου είναι γνωστές ως *σχήματα λόγου*, παλαιότερα ονομάζονταν ρητορικά σχήματα ή τρόποι.

Τις περισσότερες φορές τα σχήματα λόγου παράγονται από αυτόν που ομιλεί ή γράφει αβίαστα, δηλαδή χωρίς ο ίδιος να το επιδιώκει και να το συνειδητοποιεί. Οι λογοτέχνες, όμως, πολλές φορές δημιουργούν σχήματα λόγου σκοπίμως για καλλωπισμό του λόγου ή για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών τους σε κάποιο σημείο του. Τέτοια τεχνικά σχήματα λόγου δημιουργούσαν στην αρχαιότητα και δημιουργούν και σήμερα οι ρήτορες, γι' αυτό ονομάστηκαν και ρητορικά σχήματα.

Επειδή είναι αδύνατο στη συγκεκριμένη εργασία να γίνει αναλυτική και διεξοδική μελέτη των ιδιορρυθμιών του λόγου, θα περιοριστούμε στις ιδιορρυθμίες του λόγου που σχετίζονται με τη σημασιολογική χρήση μιας λέξης ή φράσης σε μια ορισμένη περίπτωση και κυρίως στη μεταφορά και στα σχήματα λόγου που μοιάζουν με τη μεταφορά, αποτελούν κατά μία έννοια την οικογένειά της.

Κύριο χαρακτηριστικό του γλωσσικού παιχνιδιού των λέξεων είναι η πολυσημία τους ή η αμφισημία τους. Σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (1996) οι περισσότερες λέξεις έχουν όχι μία μόνο, αλλά πολλές και διάφορες σημασίες και χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν περισσότερες της μιας έννοιας. Έτσι π.χ. η λέξη *φύλλο* έχει μια αρχική ή πρώτη ή *κύρια* σημασία που είναι αυτή που εννοεί το φύλλο του φυτού. Αλλά *φύλλο* επίσης λέγεται και ένα τεμάχιο χαρτιού ή ένα τεμάχιο διπλωμένου υφάσματος ή κάθε ένα από τα δύο μέρη ενός παραθύρου ή μιας (δίφυλλης) πόρτας ή ένα από τα πολλά τεμάχια λεπτής λαμαρίνας και μέρος της καρδιάς ενός ζώου (*«τέσσερα φύλλα έχει η καρδιά, τα δυο τα 'χεις παρμένα»*). Οι παραπάνω σημασίες εκτός της αρχικής, ονομάζονται *δευτερεύουσες* ή *μεταφορικές*.

Η σημασία που προσδίδεται σε μια πολυσήμαντη λέξη καθορίζεται από την αντίληψη, την πείρα, τα συμφραζόμενα και τη δομή του λόγου του εκάστοτε προσώπου. Έτσι όταν λέμε *«βάλε το φαγητό πάνω στη φωτιά»*, κάνουμε χρήση της κύριας έννοιας (κυριολεξία), ενώ όταν *πούμε «έμεινε ο Διάκος στη φωτιά με δεκαοχτώ λεβέντες»*, προσδίδουμε μεταφορική έννοια (=μάχη).

Η σημασιολογική εξέλιξη των λέξεων και η μεταβολή των σημασιών τους γίνεται με τρεις κυρίως τρόπους:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

α) Η σημασία των λέξεων επεκτείνεται, ευρύνεται, πλαταίνει. Έτσι η έννοια που εκφράζει μια λέξη παίρνεται και αποδίδεται κατόπιν και σε άλλη ή άλλες έννοιες λόγω κάποιας ομοιότητας εσωτερικής ή εξωτερικής που υπάρχει μεταξύ των εννοιών αυτών. Αυτός ο τρόπος μεταβολής της σημασίας των λέξεων λέγεται *'σχήμα μεταφοράς'* ή απλώς *'μεταφορά'*, γιατί η λέξη που μεταβάλλει τη σημασία της μεταφέρεται από μια έννοια σε μια άλλη (Σακελλαριάδης, 2004).

Ειδικότερα, με τον όρο μεταφορά εννοούμε το λεκτικό τρόπο κατά τον οποίο μια λέξη από την κύρια σημασία της επεκτείνεται, πλαταίνει και μεταφέρεται σε άλλη έννοια, λόγω κάποιας αναλογίας ή ομοιότητας που υπάρχει μεταξύ των εννοιών αυτών. Μερικές φορές γίνεται μεταφορά της σημασίας μιας λέξης από μια έννοια σε μια άλλη τελείως διαφορετικής φύσης στη βάση μιας ασήμαντης ομοιότητας μεταξύ τους. Τότε λέμε ότι υπάρχει σχήμα κατάχρησης ή απλώς κατάχρηση, π.χ. *στόμα ανθρώπου-στόμα πηγαδιού, όπλου, σπηλαίου* κλπ. (=μπροστινό άνοιγμα), δόντι ανθρώπου – δόντι χτένας, γραμματόσημου κλπ.

β) Η σημασία των λέξεων στενεύει. Εδώ η λέξη που εκφράζει τις έννοιες ενός συνόλου ομοειδών όντων, καταντά να χρησιμοποιείται για να εκφράσει ειδικώς ένα μόνο από τα πολλά ομοειδή όντα (*η Πόλη* = η Κωνσταντινούπολη, *ο Ισθμός* =ο Ισθμός της Κορίνθου κλπ.). Η μεταβολή της σημασίας μιας λέξεως κατ' αυτόν τον τρόπο λέγεται *'σχήμα κατ'-εξοχήν'*, διότι φανερώνει ένα μόνο από το σύνολο των ομοειδών όντων.

γ) Μερικές φορές η σημασία μιας λέξης φαίνεται πως φθείρεται, ξεπέφτει. Ενώ δηλαδή η αρχική της έννοια σημαίνει κάποιο προτέρημα, κάτι καλό, κάποια αξιέπαινη ιδιότητα, καταντάει να χρησιμοποιείται, για να σημαίνει κάτι κακό, κάποιο ελάττωμα, κάποια αρνητική ιδιότητα. Η λέξη αγαθός που αρχικά σημαίνει ήπιος, ήρεμος, σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον κουτό άνθρωπο (Τζάρτζανος 1996).

Τα σχήματα λόγου που σχετίζονται με τη σημασιολογική χρήση των λέξεων και φράσεων ή λεκτικά παιχνίδια, παιχνιδόλεξα, όπως αλλιώς είναι γνωστά, ή λεκτικοί τρόποι, που είναι δυνατόν να συναντήσουμε μέσα στο λόγο είναι:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• ***Παρομοίωση***: η παρομοίωση είναι σχήμα λόγου κατά το οποίο παρομοιάζει κανείς κάτι με κάτι άλλο. Στην πραγματικότητα πρόκειται για σύγκριση και παραλληλισμό δύο αντικειμένων που έχουν μεταξύ τους κάποια ομοιότητα. Με την παρομοίωση καθιστούμε πιο αισθητό και πιο ζωηρό το ένα από τα συγκρινόμενα αντικείμενα και προσδίδουμε στο λόγο παραστατικότητα.

Στην παρομοίωση, που μπορεί να θεωρηθεί μεταφορά ανεπτυγμένη, διακρίνουμε δύο όρους, τον α΄ όρο (το συγκρινόμενο) και το β΄ όρο, δηλαδή αυτόν προς τον οποίο γίνεται η σύγκριση. Οι δύο αυτοί όροι συνδέονται μεταξύ τους με ομοιωματικές λέξεις, όπως, σαν, μοιάζει με, ίδιος με, ως, όπως σαν. (Σακελλαριάδης, 2004). Για παράδειγμα:

Έπεφταν βόλια σαν βροχή κανόνια σαν χαλάζι
(Δημοτικό τραγούδι)

Στο περιγιάλι το κρυφό κι άσπρο σαν περιστέρι
(Σεφέρης)

Ως πότε, παλικάρια, θα ζούμε στα στενά, μονάχοι σαν λιοντάρια.
(Ρήγας Φεραίος)

Σα νύφη στο χορό γλυκογυρίζεις και καμαρώνεις σα βασιλοπούλα
(Μαβίλης)

• ***Προσωποποίηση***: Προσωποποίηση είναι το σχήμα λόγου κατά το οποίο σε άψυχα όντα, σε νεκρούς ή και σε αφηρημένες έννοιες αποδίδονται ανθρώπινες ιδιότητες ή ιδιότητες εμψύχων. (Σακελλαριάδης, 2004). Για παράδειγμα:

Ο Απρίλης με τον Έρωτα χορεύουν και γελούνε.
(Σολωμός, Ελεύθεροι Πολιορκημένοι)

Η προσωποποίηση, σύμφωνα με τους Lakoff και Johnson, είναι οι πιο εμφανείς οντολογικές μεταφορές, οι μεταφορές κατά τις οποίες τα φυσικά αντικείμενα συγκεκριμενοποιούνται περαιτέρω ως πρόσωπα. Οι οντολογικές μεταφορές και οι προσωποποιήσεις «μας επιτρέπουν να αντιλαμβανόμαστε μια ευρεία ποικιλία εμπειριών χωρίς ανθρώπινες οντότητες σε σχέση με ανθρώπινα κίνητρα, χαρακτηριστικά και δραστηριότητες, για παράδειγμα, *ο καρκίνος τελικά τον πρόλαβε* (Lakoff & Johnson 2005).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

• ***Υπερβολή***: Υπερβολή είναι λεκτικός τρόπος κατά τον οποίο μεγαλοποιούμε υπερβολικά τα πράγματα κατά την αφήγηση γεγονότων ή καταστάσεων προς δημιουργία ισχυρών εντυπώσεων. Με την υπερβολή λέμε κάτι το οποίο υπερβαίνει το σύνηθες, το διογκώνουμε και έτσι η σχετική έννοια παριστάνεται ζωηρότατα και εναργέστατα (Σακελλαριάδης, 2004). Για παράδειγμα:

Με το ένα χέρι λιώνει την πέτρα...

Φύσαγε και μετακινούσε το βουνό...

• ***Ευφημισμός***: Με τον όρο ευφημισμός εννοούμε το σχήμα λόγου ή το λεκτικό τρόπο κατά τον οποίο από κάποιο φόβο, που προέρχεται συνήθως από κάποια προκατάληψη ή δεισιδαιμονία, χρησιμοποιεί κανείς λέξεις ή φράσεις με καλή και ευοίωνη σημασία αντί για λέξεις ή φράσεις που έχουν κακή και δυσοίωνη σημασία. (Σακελλαριάδης, 2004). Για παράδειγμα:

Εύξεινος *(=φιλόξενος) αντί* Άξενος *(= αφιλόξενος Πόντος)*

γλυκάδι (= ξύδι), το καλό σπυρί (= ο άνθρακας)

• ***Αλληγορία***: «Λεκτικός τρόπος, κατά τον οποίο χρησιμοποιεί κανείς τολμηρές μεταφορές κι έτσι παρουσιάζεται να λέει πράγματα τελείως διαφορετικά απ' αυτά που έχει στο νου του. Με άλλα λόγια, με την αλληγορία άλλα λέμε κι άλλα εννοούμε. Η αλληγορία, με την οποία κυρίως εκφράζονται συγκεκαλυμμένα ηθικά και διδακτικά νοήματα, χρησιμοποιείται συχνά στους μύθους, τις παροιμίες, τα αινίγματα, την ποίηση, τη λογοτεχνία. Οι μύθοι του Αισώπου, πολλές από τις κωμωδίες του Αριστοφάνη, οι παραβολές στην Καινή Διαθήκη έχουν αλληγορικό χαρακτήρα.» (Σακελλαριάδης, 2004). Για παράδειγμα:

Καθαρός ουρανός αστραπές δε φοβάται (= ο αθώος δεν έχει τίποτε να φοβηθεί)

• **Παροιμίες:** Οι παροιμίες είναι ολιγόλογες φράσεις ή προτάσεις που συχνά διατυπώνονται σε έμμετρο και ομοιοκατάληκτο στίχο για να χαράζονται εύκολα στη μνήμη. Είναι μεταφορές ή παρομοιώσεις. Οι παρομοιώσεις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επιλέγονται για να χαρακτηρίσουν πιο παραστατικά διάφορες περιστάσεις ή λόγους και πράξεις ανθρώπων. Στις παροιμίες γίνεται παραλληλισμός και σύγκριση δύο όντων ή καταστάσεων, μια αντιστοιχία μερικού προς μερικό με χρήση μεταφορικών σημασιών, όπου άλλα λέγονται και άλλα νοούνται. Συχνά οι παροιμίες είναι σύντομη αλληγορική πρόταση του αλληγορικού διδάγματος μιας διήγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, πολλές φορές, στις παροιμίες το ίδιο πράγμα θεωρείται και κρίνεται από εντελώς διαφορετική οπτική γωνία, πράγμα που δηλώνει ότι στις παροιμίες δε διατυπώνονται πάντοτε απόλυτες και σαφείς ιδέες και σκέψεις. Κάτω από τη μεταφορική και αλληγορική σημασία των παροιμιών εκφράζεται μια γενική ή μερική πρακτική αλήθεια, που είναι το απόσταγμα της ηθικής και πρακτικής σοφίας του λαού. (Βάμβουκας, 1994). Για παράδειγμα:

«Τα έβαψε μαύρα»

«Ο καλός ο καπετάνιος στη φουρτούνα φαίνεται»

• **Ιδιωματικές εκφράσεις:** ένα ακόμα ρητορικό σχήμα που έχει μελετηθεί εκτεταμένα στην ψυχογλωσσολογία είναι οι ιδιωματικές εκφράσεις. Μέχρι πρόσφατα, από την παραδοσιακή σχολή της φιλολογίας και της λαογραφίας, θεωρήθηκαν ως είδος μεταφορών οι οποίες, με την πάροδο του χρόνου, απώλεσαν το αρχικό τους έρεισμα, δηλαδή ως νεκρές μεταφορές, το νόημα των οποίων δεν θα ήταν δυνατό να συναχθεί από τα συστατικά τους (Cacciari & Tabossi, 1988). Αυτές οι νεκρές μεταφορές καταλήγουν να ενσωματώνονται στο λεξικό ως ανεξάρτητες οντότητες, η σημασία των οποίων δεν έχει μεταφορική προέλευση, δηλαδή ως αν, παρά το γεγονός ότι ήταν προτάσεις, να συμπεριφέρονται ως μεμονωμένες λέξεις. Έτσι, η πρόταση *έφτασα στο χείλος του γκρεμού* σημαίνει ότι κάποιος σώθηκε παρά τρίχα, ακούμπησε το θάνατο. Ωστόσο, αυτή η σημασία δε θα μπορούσε να συναχθεί από τα μέρη που συνθέτουν την πρόταση, έστω και αν σε κάποια στιγμή στο παρελθόν το έναυσμά της υπήρξε μεταφορικό (Mauricio Molina Delgado 2006) .

• ***Σχήμα λιτότητας***: είναι το ρητορικό σχήμα κατά το οποίο εκφράζεται κάτι το έλασσον, υποδηλώνεται, όμως, το μείζον. Πιο απλά, για να δηλώσουμε με έμφαση μια έννοια, χρησιμοποιούμε την αντίθετή της λέξη αποφατικά. Έτσι, λέγεται κάτι το περισσότερο ή μεγαλύτερο ή ανώτερο. Οι περισσότεροι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γλωσσολόγοι θεωρούν τη λιτότητα ως ένα από τα τρία είδη του σχήματος της αντίφασης. Τα άλλα δύο είδη είναι η ειρωνεία και ο ευφημισμός. (Σακελλαριάδης, 2004). Για παράδειγμα:

Δεν αγνοώ τον κίνδυνο... *(= γνωρίζω τον κίνδυνο)*

Η ζημιά που έπαθε δεν ήταν μικρή (= ήταν μεγάλη, πολύ μεγάλη)

• ***Μετωνυμία ή υπαλλαγή***: Μετωνυμία (metonymy) ή υπαλλαγή (hypallage) είναι ο λεκτικός τρόπος κατά τον οποίο γίνεται χρήση άλλης, διαφορετικής, λέξης αντί εκείνης που θα χρησιμοποιούνταν κατά κυριολεξία. Η μεταφορά, δηλαδή, είναι ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο η σύγκριση πραγματοποιείται μέσω ομοιότητας, ενώ η μετωνυμία είναι ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο η σύγκριση πραγματοποιείται μέσω αντιστοιχίας (Mauricio Molina Delgado 2006).

Κατά το λεκτικό αυτό τρόπο χρησιμοποιείται:

1. το περιέχον αντί του περιεχόμενου και αντίστροφα: τον είδα στα λαχανικά (= στο μέρος της αγοράς όπου πωλούν λαχανικά).
2. το όνομα του δημιουργού ή του συνθέτη αντί για τη λέξη που φανερώνει το έργο τους : Διαβάζω Καβάφη (=τα ποιήματα του Καβάφη)
3. το εργαλείο – όργανο αντί του σκοπού: το πιστόλι αντί της φονικής πρόθεσης
4. το αφηρημένο αντί για το αντίστοιχο συγκεκριμένο όνομα: Καλημέρα; λεβεντιά μου(= λεβέντη)
5. αφηρημένες ιδιότητες υποκαθίστανται από φυσικό αντικείμενο: Η Κατερίνα έχει ψυχή (= έχει θάρρος)
6. Σημείο ή σύμβολο αντί της έννοιας: Ο Πέτρος δεν αφήνει την καρέκλα του (=τη θέση του διευθυντή)
7. η αιτία αντί του αποτελέσματος
8. ένα τοπωνυμικό ουσιαστικό αντί για το επίθετο που παράγεται απ' αυτό: κρασί Στροφιλιά (= στροφιλιώτικο)
9. ο παραγωγός αντί του προϊόντος : θα πιω ένα sprite
10. το αντικείμενο αντί του χρήστη: τα λεωφορεία έχουν απεργία.
11. ο ελεγκτής αντί του ελεγχόμενου: Ο Ναπολέων έχασε στο Βατερλό
12. το ίδρυμα αντί των υπευθύνων: Το Πανεπιστήμιο δεν ενέκρινε τα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

κονδύλια για την έρευνα.

13. το μέρος αντί του ιδρύματος: στη Σοφοκλέους επικρατεί πανικός (= στο χρηματιστήριο)

14. ο τόπος αντί του γεγονότος: ταχτήκαμε να φυλάσσουμε Θερμοπύλες

(βλ. Fontanier, 1977, Σακελλαριάδης 2004, Lakoff & Johnson 2005, Delgado 2006)

Στις περιπτώσεις μετωνυμίας, που μόλις εξετάσαμε, μια οντότητα χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε σε κάποια άλλη. Πρέπει να σημειωθεί ότι η μεταφορά και η μετωνυμία είναι διαφορετικά σχήματα λόγου και διαφορετικοί τρόποι σκέψης. Η μεταφορά είναι κυρίως ένας τρόπος να αντιλαμβανόμαστε ένα πράγμα σε σχέση με κάποιο άλλο και η βασική της λειτουργία είναι η κατανόηση αφηρημένων εννοιών, όπως για παράδειγμα τα συναισθήματα. Η μετωνυμία, όμως, έχει βασικά αναφορική λειτουργία, μάς επιτρέπει να χρησιμοποιούμε μια οντότητα στη θέση μιας άλλης. (Lakoff & Johnson 2005)

• ***Συνεκδοχή***: μια λέξη χρησιμοποιείται με πλατύτερη έννοια ή στενότερη ή αναφέρεται το μέρος αντί για το όλο, το ένα αντί για τα πολλά και αντίστροφα, είναι ο λεκτικός τρόπος σύμφωνα με τον οποίο η σύγκριση γίνεται μέσω σύνδεσης. Για παράδειγμα:

Ταξίδεψε με τα πανιά... (= τα καράβια)

Στο Πανεπιστήμιο δουλεύουν πολύ καλά μυαλά (= έξυπνοι άνθρωποι)

Σύμφωνα με τον λεκτικό αυτό τρόπο χρησιμοποιείται συνεκδοχικά στο λόγο:

1. Η ύλη αντί εκείνου που κατασκευάζεται από την ύλη αυτή: Να τρώει η σκουριά το σίδερο (=τα σιδερένια όπλα) κι η γη τον αντρειωμένο (δημοτικό τραγούδι)

2. Το ένα αντί για τα πολλά ομοειδή: Χαίρεται ο Τούρκος (=οι Τούρκοι) στ' άλογο κι ο Φράγκος (=οι Φράγκοι) στο καράβι (δημοτικό τραγούδι).

3. Το όργανο αντί της ενέργειας που γίνεται ή παράγεται με το όργανο αυτό: έχει λαγού ποδάρι (=ταχύτητα)

4. Το όργανο μιας ενέργειας αντί του προσώπου που χειρίζεται το όργανο αυτό ή σχετίζεται με αυτό: Έφευγαν οι Τούρκοι σαν λαγοί το Παργινό

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τουφέκι (=τους Παργινούς πολεμιστές)

5. Η λέξη που δηλώνει ένα φαινόμενο μιας ενέργειας αντί για την ίδια την ενέργεια: Έμεινε ο Διάκος στη φωτιά (= στη μάχη) με δεκαοχτώ λεβέντες (δημοτικό τραγούδι)

6. Η λέξη που φανερώνει ένα εικονιζόμενο πρόσωπο, ενώ στην πραγματικότητα είναι η εικόνα του προσώπου αυτού: Τον πατέρα (= τη φωτογραφία του πατέρα) τον κρέμασα στο σαλόνι.

7. το μέρος αντί του όλου: Η μηχανή χάλασε (= το αυτοκίνητο χάλασε)

8. το είδος αντί του γένους: εξαγριωμένο ζώο αντί για τίγρη

(βλ. Fontanier, 1830/1977, Τζάρτζανος Α., 1996, Σακελλαριάδης 2004, Lakoff & Johnson 2005, Delgado 2006).

• ***Ειρωνεία***: Η ειρωνεία είναι λεκτικός τρόπος κατά τον οποίο χρησιμοποιεί κανείς προσποιητά λέξεις ή φράσεις που έχουν εντελώς διαφορετική ή και αντίθετη σημασία απ' αυτά που έχει στο νου του, προκειμένου να αστειευτεί ή να χλευάσει έναν άλλον. Η ειρωνεία, που είναι ένα από τα είδη του λεκτικού τρόπου της αντίφασης, γίνεται συνήθως αντιληπτή από τον τόνο της φωνής και από τη γνώση του αισθήματος που τρέφει ο ομιλών για εκείνον προς τον οποίο απευθύνεται. (Σακελλαριάδης, 2004). Για παράδειγμα:

Έξυπνος που είσαι! (αντί, τι κουτός που είσαι!)

Αντίθεση: Σε μια φράση δίνονται δύο εντελώς αντίθετες έννοιες. Για παράδειγμα:

Διαφέρουν όσο η μέρα με τη νύχτα... (είναι δύο αντίθετοι χαραχτήρες)

(βλ. Μπαρτζής, 1992, Τζάρτζανος, 1996).

1.2 Η μελέτη της γλωσσικής μεταφοράς στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Γλωσσολογία)

Η μελέτη της μεταφοράς έχει απασχολήσει από την αρχαιότητα τη φιλοσοφία, και αργότερα τις επιστήμες της γλωσσολογίας και της σημειωτικής. Τις δεκαετίες του '70 και του '80 το θέμα της γλωσσικής μεταφοράς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απασχόλησε ιδιαίτερα και τις επιστήμες της ψυχογλωσσολογίας καθώς και της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Εύλογο είναι να αναρωτιούνται οι επιστήμονες τι άραγε να προσφέρει ένας ρητορικός τρόπος που αποτελεί κυρίως αντικείμενο της σημειολογίας στις υπόλοιπες ανθρωπιστικές επιστήμες; Απάντηση στο τιθέμενο ερώτημα αποτελούν οι απόψεις του Whorf (1939), Johnson (1946), Korzybski, (1948), Thaler (1970), Lakoff και Johnson (1980) και Ross (1992), Smith και Turner (1995) σύμφωνα με τις οποίες οι μεταφορές ως σχήματα λόγου γεννούν αναπαραστάσεις και ο τρόπος με τον οποίο περιγράφουμε ένα φαινόμενο, σχετίζεται με το πώς το αντιλαμβανόμαστε και μεταβάλλει την στάση μας και τη συμπεριφορά μας απέναντί του. Ακριβώς για αυτήν την γενεσιουργό λειτουργία της μεταφοράς, οι κοινωνικές επιστήμες, κυρίως η ψυχογλωσσολογία, η αναπτυξιακή ψυχολογία και η κοινωνιογλωσσολογία, τη μελετούν. Επιπλέον , η μεταφορά, μπορεί να χρησιμοποιείται, είτε προσφέροντας μία νέα προοπτική, είτε φιλτράροντας κάποιες πληροφορίες, είτε καλύπτοντας και λειτουργώντας ως μάσκα. Εάν η γλώσσα αποτελεί κρίσιμο πεδίο αντιπαραθέσεων, επιχειρημάτων, ρητορικής ή πειθούς, έκφραση βιωμάτων και συναισθημάτων, τότε οφείλουμε να συνυπολογίσουμε και να αντιμετωπίσουμε ορθολογικά και ποικιλότροπα τη μεταφορά.

1.2.1 Η μεταφορά στη Φιλοσοφία

Ο Αριστοτέλης είναι ο πρώτος επίσημος μελετητής του γλωσσικού αλλά και ψυχονοητικού φαινομένου της μεταφοράς. Είναι ο θεμελιωτής της σημασίας του μεταφορικού λόγου στην καθημερινή μας επικοινωνία και ο πατέρας της πιο σημαντικής θεωρίας για τη μεταφορά σε ολόκληρη τη Δυτική Φιλοσοφία. Με βάση το έργο του Αριστοτέλη διατυπώθηκε αργότερα και ο κλασικός ορισμός της μεταφοράς ως γλωσσολογικός μηχανισμός. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η μεταφορά είναι το «γλωσσικό φαινόμενο που βασίζεται στις ομοιότητες ανάμεσα σε δύο πράγματα και απαιτεί το ένα να μεταφέρει, παρεκκλίνοντας από την αρχική σημασία του, τις ιδιότητες του στο άλλο.» (Lakoff & Johnson, 2005).

Οι φιλοσοφικές απόψεις του Αριστοτέλη για τη μεταφορά διατυπώνονται στα έργα του *Ποιητική* (1976) και *Ρητορική* (2004). Στο έργο του αρχαίου φιλοσόφου, η μεταφορά ανήκει και στο πεδίο της ρητορικής αλλά και στο πεδίο της ποίησης. Με τη κοινή χρήση της μεταφοράς τόσο στη ρητορική όσο και

στην ποίηση γίνεται αντιληπτή η διπλή λειτουργία της στο λόγο. Η μεταφορά, «ως γλωσσική πράξη μετατόπισης του νοήματος των λέξεων επιτελεί δύο λειτουργίες: μία ρητορική και μία ποιητική» (Ricœur, 1998). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Αριστοτέλης κατέγραψε τις απόψεις του για τη μεταφορά και τη χρήση της στις καθημερινές μας συζητήσεις όταν ήδη είχε αρχίσει η διαμάχη ανάμεσα στη φιλοσοφική σκέψη και στη ρητορική. Αν και ήταν ήδη έντονη η αντιπαράθεση των δύο αντιμαχόμενων πλευρών, ο Αριστοτέλης κατάφερε να γεφυρώσει το χάσμα. Η ρητορική, σύμφωνα με την αριστοτελική άποψη, ασχολείται με την πειθώ ενώ η λογική με την αλήθεια. Η μεγάλη αξία του ήταν ότι πέτυχε να περιγράψει και να αποδείξει το δεσμό που υπάρχει στην πραγματικότητα ανάμεσα στη ρητορική πειθώ, την τέχνη του λόγου, και στη λογική της αληθοφάνειας, θεμελιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη φιλοσοφική ρητορική (Ricœur, 1998).

Μολονότι, για τον Αριστοτέλη η ρητορική και η διαλεκτική αλληλοσυμπληρώνονται, στη συνέχεια, οι σοφιστές χρησιμοποίησαν το μεταφορικό λόγο ως εργαλείο αμφισβήτησης των απόλυτων αληθειών. Πολλοί από τους σοφιστές κατέληξαν να σχετικοποιούν κάθε ηθική παράμετρο μέσα από διάφορα γλωσσικά τεχνάσματα, ένα από τα οποία ήταν και οι πλούσιες μεταφορικές εκφράσεις του λόγου τους (Delgado, 2006) . Η παράλτομη χρήση του μεταφορικού λόγου από τους σοφιστές είχε ως αποτέλεσμα αρχικά την καταδίκη της ρητορικής επειδή ανήκει στον κόσμο του ψεύδους (Ricœur, 1998) και λίγο αργότερα την υποβίβαση της μεταφοράς σε απλό ρητορικό στοιχείο, σε ένα στολίδι του λόγου, και τον εξοστρακισμό της από τη φιλοσοφία και τη φιλοσοφική μελέτη.

Η αναπόφευκτη, ωστόσο, χρήση των μεταφορών ακόμη και στη φιλοσοφική γλώσσα αποτέλεσε μια σοβαρή «πραγματιστική ασυνέπεια» (Haack, 1994· Σγουρούδη 2003): είναι αρκετές οι περιπτώσεις φιλοσόφων οι οποίοι, μολονότι αντιτίθενται στη μεταφορά, θεωρώντας την μέσο ρητορικής και εξαπάτησης ή ένα απλό καλολογικό στολίδι, δεν κατορθώνουν να την αποφύγουν (Σγουρούδη 2003). Σύμφωνα με την Haack (1994) πολλοί φιλόσοφοι ενώ υποτιμούν τη μεταφορά, ταυτόχρονα την χρησιμοποιούν. Ιδιαίτερα παραδείγματα αποτελούν οι Locke, Hobbes και Mill. Χαρακτηριστική είναι επίσης η πραγματιστική ασυνέπεια των θετικιστών, οι οποίοι πίστευαν ότι δεν είχαν πρώτες αρχές και ότι είχαν αποφύγει έτσι τη μεταφυσική, και όμως προϋπέθεταν την άποψη ότι η

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γλώσσα καθρεφτίζει τον κόσμο, μια βασική δηλαδή μεταφορά. (Cornac, 1985· Σγουρούδη, 2003).

Τα παραδείγματα των παραπάνω «ασυνεπειών» εξεχόντων φιλοσόφων υπογραμμίζει το γεγονός «ότι η μεταφορά λανθάνει, εισέρχεται στην καθημερινή και στην επιστημονική γλώσσα άθελά μας και μας υπονομεύει», (Δ. Σγουρούδη, 2003). Η μεταφορά είναι κάτι υποχρεωτικό, τόσο για την ανθρώπινη γλώσσα όσο και για την αντίληψη και τη σκέψη. Χρειάζεται επίσης να τονιστεί ότι δεν είναι μόνο ο τρόπος που μιλάμε μεταφορικός αλλά ακόμη περισσότερο ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους, σκεπτόμαστε και ενεργούμε. Βγάζουμε συμπεράσματα, θέτουμε στόχους, αναλαμβάνουμε δεσμεύσεις και εκτελούμε σχέδια, όλα με βάση το πώς δομούμε εν μέρει την εμπειρία μας, συνειδητά ή ασυνείδητα, μέσω της μεταφοράς (Lakoff & Johnson, 1979).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναπόφευκτη ύπαρξη του φαινομένου της μεταφοράς στον καθημερινό αλλά και επιστημονικό λόγο, η φιλοσοφία θα ενδιαφερθεί και θα ερευνήσει τη μεταφορά, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Ο Richards, ένας από τους σημαντικότερους φιλόσοφους της Ρητορικής στην εποχή μας, επισήμανε αρκετά νωρίς τη σπουδαιότητα του ρόλου που πρέπει να αποδοθεί στη μεταφορά από κάθε μελετητή της λειτουργίας της γλώσσας. Ξεκίνησε από την αρχή ότι όλες οι έννοιες είναι οικουμενικά σχετικές και ότι ταιριάζουν και ισχύουν μέσα στα συμφραζόμενα των πολιτισμικών φαινομένων όπου εμφανίζονται. Οι έννοιες των λέξεων δεν είναι προκαθορισμένες αλλά αποκτούνται με τη χρήση.

Η μεταφορά όπως λέει ο Richards δεν είναι κάτι το ειδικό ή κάποια εξαίρεση στη χρήση της γλώσσας, ένα είδος παρέκκλισης από τον κανονικό τρόπο λειτουργίας, ούτε έχει πρωταρχικό της καθήκον την απλή κατασκευή λεκτικών εικόνων. Η μεταφορά είναι λειτουργία της γλώσσας και είναι πανταχού παρούσα αρχή της. Κύρια χρήση της κατά τον ίδιο είναι να πλαταίνει τη γλώσσα και μια και η γλώσσα είναι η πραγματικότητα, να πλαταίνει την πραγματικότητα (Hawkes, 1978).

Σημαντική είναι η συμβολή του Empson, μαθητή του Richards, ο οποίος, σύμφωνα με την παραπάνω πηγή (Hawkes, 1978), υποστήριξε ότι αυτό που καθιστά δυνατή τη μεταφορά, είναι η αμφισημία της με τη διευρυμένη έννοια. Αν κάθε λέξη είχε μία και μόνο έννοια (η μόνη αληθινή), τότε η έννοια

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

της μιας λέξης δε θα μπορούσε με κανένα τρόπο ν' αλλοιωθεί ή να μεταβιβαστεί σε μια άλλη. Η κυριότερη συμβολή του έγκειται στο ότι αναγνώρισε ότι η αμφισημία είναι ένα σύμφυτο χαρακτηριστικό της γλώσσας και ότι η μεταφορά αποτελεί θεμελιακό μέρος της ίδιας διαδικασίας.

Στη φιλοσοφική αναφορά για τη μεταφορά, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε και τη σημαντική δράση των Lakoff και Johnson (1980/2005). Σύμφωνα με τους προαναφερόμενους, παρόλο που προκύπτουν ερωτήσεις για την αλήθεια σχετικά με τη μεταφορά, οι πιο σημαντικές ερωτήσεις είναι αυτές για τις κατάλληλες πράξεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το ζήτημα δεν είναι αν μια μεταφορά είναι αλήθεια ή ψέμα αλλά οι αντιλήψεις και τα συμπεράσματα που προκύπτουν καθώς και οι πράξεις που επιβάλλονται από αυτήν. Σε όλες τις πλευρές της ζωής, όχι μόνο στην πολιτική ή στον έρωτα, ορίζουμε την πραγματικότητα μας και ύστερα προχωρούμε προς ενέργειες σε σχέση με τις μεταφορές. Βγάζουμε συμπεράσματα, θέτουμε στόχους, αναλαμβάνουμε δεσμεύσεις και εκτελούμε σχέδια, όλα με βάση το πώς δομούμε εν μέρει την εμπειρία μας, συνειδητά ή ασυνείδητα, μέσω της μεταφοράς.

Η μεταφορά λοιπόν είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους πετυχαίνουμε τη διεύρυνση της έννοιας και μάλιστα ο σπουδαιότερος. Στη μεταφορά το κυριολεκτικό ή λεξικογραφικό επίπεδο στο οποίο λειτουργούν οι λέξεις συχνά αποφεύγεται ή ακόμη και παραβιάζεται. Η μεταφορά μεταβιβάζει μια σχέση ανάμεσα σε δύο πράγματα με το να χρησιμοποιεί μια λέξη ή λέξεις μεταφορικά – συμβολικά και όχι κυριολεκτικά. Επιπλέον, οι σύγχρονη ενασχόληση των ανθρωπιστικών επιστημών με τη μεταφορά οδήγησε στην ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν θεμελιώδεις έννοιες σχετικά με την έρευνα του νου όπως η σημασία και το νόημα, η αλήθεια καθώς και η φύση και οι λειτουργίες της σκέψης.

1.2.2 Η μεταφορά στην Ψυχολογία

Στην Ψυχολογία, το ενδιαφέρον για τη μεταφορά εμφανίζεται νωρίς στην ψυχανάλυση, η οποία θεωρεί ως δεδομένη την ύπαρξη σχέσεων μεταφορικού τύπου, όπως το έκδηλο περιεχόμενο των ονείρων (Freud, 1981α) ή τα συμπτώματα των νευρώσεων, μεταφορικοί τύποι που παίζουν το ρόλο των σήμερα αποκαλούμενων οχημάτων της μεταφοράς (Billow 1977). Ωστόσο, η

γνωστική προσέγγιση του θέματος καθυστέρησε, ως αποτέλεσμα της σιωπής η οποία περιέβαλλε το πεδίο της μελέτης της μεταφοράς κατά τη διάρκεια της κορύφωσης του συμπεριφορισμού.

Οι προσεγγίσεις που βασίζονται στη διαλογιστική αναπτύχθηκαν κυρίως με αφετηρία τις μελέτες των Genter και συνεργάτες (Genter, Bowdle, Wolf, & Boronat, 2001) πάνω στην αναλογική σκέψη και στο μοντέλο δομικής αντιστοίχησης. Γι' αυτό, τα ερευνητικά προγράμματα προσπαθούν να συναγάγουν ομοιότητες ανάμεσα στα συστατικά στοιχεία της μεταφοράς. Τέλος, η προσέγγιση που βασίζεται στο πλαίσιο είναι επηρεασμένη από τα ευρήματα στην ψυχογλωσσολογία (προπάντων από έρευνες που μετρούν χρόνο αντίδρασης), τα οποία υποδηλώνουν ότι η ερμηνεία μιας μεταφοράς συντελείται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό όταν είναι προβλέψιμη από τα συμφραζόμενα (Gibbs 2002).

Έτσι, τα προγράμματα που έχουν προταθεί από αυτή τη γραμμή έρευνας υποθέτουν ότι δεν υπάρχει σαφής διαφορά μεταξύ κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου και επιχειρούν να διαμορφώσουν μιαν αναπαράσταση των συμφραζομένων, όπου κάθε πρόταση παρέχει ερείσματα για την ερμηνεία.

Στη Γνωστική Ψυχολογία, ο όρος μεταφορά χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αντικατάσταση ή το χαρακτηρισμό ενός αναφερόμενου (η τοπική / tenor) με την ονομασία ενός άλλου αναφερόμενου (το όχημα / vehicle) που έχει με το πρώτο ένα κοινό χαρακτηριστικό - τη βασική ιδέα - που ο ομιλητής θέλει να τονίσει (Combert, 1990). Σύμφωνα με τους κυριότερους σύγχρονους υποστηρικτές των γνωστικών θεωριών, Lakoff, Johnson, Ortony, Bosniadou, Palermo, Wagoner, η *μεταφορά* «διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη γλώσσα και γνώση, κωδικοποιώντας τις απόψεις σχετικά με τον κόσμο σε όλες τις εκφάνσεις της γλωσσικής δραστηριότητας, όπως οι καθημερινές συνομιλίες («εννοιολογικές μεταφορές»). Έννοιες υψηλότερου επιπέδου όπως η αιτιότητα, ο χρόνος και τα συναισθήματα θεωρείται ότι στηρίζονται σημασιολογικά σε χαμηλότερου επιπέδου περιοχές της ανθρώπινης εμπειρίας, π.χ. σε εκφράσεις όπως η ζωή είναι ένα ταξίδι ή στην ερμηνεία της αιτιακής σχέσης σε οικογενειακούς όρους - Ο Χ είναι ο πατέρας της σύγχρονης φυσικής –(Lakkof & Johnson, 1980/2005). Οι «ποιητικές μεταφορές» θεωρούνται προεκτάσεις ή νέοι συνδυασμοί των καθημερινών μεταφορών.» (Crystal, 1997).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο εσωτερικό της ίδιας της ψυχολογίας υπάρχουν διαφορετικές περιοχές στις οποίες η μελέτη των μεταφορών αποδεικνύεται τομέας ενδιαφέροντος. Πέρα από το πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας, υπάρχουν και άλλα, όπως οι έρευνες πάνω στο συναίσθημα, καθώς και η αναπτυξιακή ψυχολογία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι πιο πρόσφατες αναπτυξιακές μελέτες στην τελευταία αυτή αρχίζουν να παράγουν μαρτυρίες ότι η κατανόηση και η παραγωγή μεταφορών και ιδιωματικών εκφράσεων συμβαίνει πολύ νωρίτερα απ' όσο πιστευόταν παλιότερα (Cacciari, Levirato, & Cicogna, 2001, Waggoner & Palermo 1989).

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όλες αυτές οι διαφορετικές επιστήμες αρχίζουν να διαμορφώνουν ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στη μελέτη της μεταφοράς, παράγοντας με τον τρόπο αυτό ένα διάλογο πλούσιο, αλλά και σύνθετο, στον οποίο πρόσφατα έχουν αρχίσει να συμμετέχουν και οι μελέτες της λογοτεχνίας. Στην παρούσα εργασία τα υπολογιστικά μοντέλα, οι νευροφυσιολογικές ερμηνείες και οι λογοτεχνικές ή πολιτισμικές μελέτες θα αναφερθούν μόνον ακροθιγώς. Η προσέγγιση θα είναι αυτή της γνωστικής ψυχολογίας και ο κύριος διάλογος θα διεξαχθεί με τη φιλοσοφία και τη γλωσσολογία, στο βαθμό που οι επιστήμες αυτές αναφέρονται σε θέματα ευρισκόμενα στο σημείο τομής όπου συγκλίνουν το υποκείμενο (παραγωγός ή ερμηνευτής μεταφορών), ο κόσμος και η γλώσσα.

1.3 Τύποι Μεταφοράς

Μια πρώτη διάκριση, χρήσιμη για την ανάπτυξη της όποιας συζήτησης σχετικά με τη μεταφορά και τα λοιπά ρητορικά σχήματα, είναι αυτή την οποία εισηγήθηκε ο Richards (1936) ανάμεσα στο περιεχόμενο και στο όχημα. Σε ένα σχήμα της μορφής το α είναι το β, περιεχόμενο (tenor) ονομάζεται ο πρώτος όρος και όχημα (vehicle) ο δεύτερος (ο όρος tenor μεταφράστηκε εδώ ως περιεχόμενο ακολουθώντας την ελληνική εκδοχή του έργου του Paul Ricœr, «Η ζωντανή μεταφορά» από τον Κωστή Παπαγιώργη). Επιπλέον, τα σημασιολογικά πεδία στα οποία ανήκει κάθε όρος, είναι γνωστά ως πεδίο – στόχος και πεδίο – πηγή, αντίστοιχα. Τα χαρακτηριστικά ομοιότητας επί των οποίων στηρίζεται η σύνδεση ονομάζονται βάση (ground) και τα άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία συνιστούν διαφορές μεταξύ των στοιχείων,

ονομάζονται ένταση (tension). Ας εξετάσουμε την ακόλουθη μεταφορά: 1. «Η αγάπη είναι θέρμη». Εδώ, περιεχόμενο είναι η αγάπη, όχημα η θέρμη, το πεδίο – στόχος είναι τα συναισθήματα και το πεδίο-πηγή οι θερμοκρασίες.

Μια πρώτη διάκριση που πρέπει να κάνουμε είναι ανάμεσα σε μεταφορές ονοματικές και μη ονοματικές (Fontanier, 1977). Στα παραδείγματα: 2. «ο χρόνος τρέχει», 3. «η αγάπη είναι ζεστή», 4. «δουλεύει σαν ρολόι» γίνεται λόγος για ονοματικές μεταφορές όταν το περιεχόμενο και το όχημα είναι ουσιαστικά (όπως στο παρ. 1). Στα παραδείγματα (2) και (4) έχουμε κατηγορηματική μεταφορά, ενώ στο παράδειγμα (3) μία επιθετική μεταφορά.

Η αναφερθείσα δομή, δηλαδή το α είναι β, μπορεί να θεωρηθεί ως δομή βάθους, η οποία βρίσκεται στο υπόβαθρο κάθε μεταφοράς, έτσι ώστε ορισμένοι μετασχηματισμοί είναι δυνατόν να τροποποιούν την τελική μορφή της μεταφοράς (δηλαδή την δομή επιφανείας). Όλα τα προηγούμενα παραδείγματα έχουν δομές επιφανείας του τύπου το α είναι β. Ωστόσο, σε ορισμένα πραγματολογικά πλαίσια, και μόνη η παρουσία του οχήματος λειτουργεί ως μεταφορά. Έτσι, στα παραδείγματα (5) και (6) η φλόγα και η θέρμη είναι τα οχήματα μιας μεταφοράς παρόμοιας με εκείνη του παραδείγματος (1), με τη διαφορά ότι εν προκειμένω το περιεχόμενο δίνεται έμμεσα. 5. «Η φλόγα της ματιάς του», 6. «Η θέρμη που αισθάνομαι μέσα στην καρδιά μου», 7. «Η αγάπη είναι σαν τη θέρμη».

Ονομάζουμε μεταφορά με παρουσία (*in praesentia*) εκείνη στην οποία η επιφανειακή δομή της μεταφοράς είναι πανομοιότυπη με τη δομή βάθους (και άρα υπάρχει και όχημα και περιεχόμενο) και μεταφορά με απουσία (*in absentia*) εκείνη στην οποία παραλείπεται το περιεχόμενο. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας, θα χρησιμοποιηθούν κατά κύριο λόγο μεταφορές in praesentia. Η ονοματολογία που αναφέραμε ως προς το περιεχόμενο προέρχεται από τον Ferdinand de Saussure και χρησιμοποιήθηκε από τον Jacobson (1995), καθώς και από τον Ricœur (1993). Πάντως, οι μελετητές αυτοί δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα στην παρομοίωση και στη μεταφορά *in praesentia*. Σε αντίθεση, στην έρευνά μας έχουμε διάκριση μεταξύ της παρομοίωσης (παρ. 7) και της μεταφοράς *in praesentia* (παρ. 1). Παρότι ορισμένοι ερευνητές εκλαμβάνουν τις παρομοιώσεις ως κυριολεκτικές κατασκευές, οι οποίες βρίσκονται στο υπόβαθρο των μεταφορών, εδώ θα τις θεωρούμε μορφές μεταφορικού λόγου, όχι κατ' ανάγκη ισοδύναμες ή

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εναλλάξιμες, ως προς το νόημά τους, με κάποια μεταφορά. Στην παρούσα εργασία μελετάμε μόνο το φαινόμενο της μεταφοράς και όχι το φαινόμενο της παρομοίωσης. Για την παρομοίωση γίνεται λόγος μόνο στο βαθμό που είναι απαραίτητο έτσι ώστε να τη διακρίνουμε και να την απομονώνουμε από την καθεαυτό μεταφορά.

Από την άλλη, υπάρχει μία ομάδα συγγραφέων οι οποίοι θεωρούν ότι ορισμένες κυριολεκτικές εκφράσεις προέρχονται από μεταφορικές δομές (Lakoff & Johnson. 1980, 1999, Gibbs, 2002). Έτσι, η έκφραση παρότι κυριολεκτική, υπονοεί την ακόλουθη μεταφορά: τα γεγονότα κινούνται στο χρόνο, μπροστά σε ένα θεατή, ο οποίος κοιτάζει προς την κατεύθυνση του μέλλοντος και έχει την πλάτη γυρισμένη στο παρελθόν (μεταφορά για τον προσανατολισμό στο χρόνο).

Προκειμένου να διαφοροποιήσουμε την πιο πάνω περίπτωση από αυτό που ονομάζουμε μεταφορά *in absentia*, θα την αποκαλούμε σιωπηρή ή υπονοούμενη μεταφορά, υπό την έννοια ότι, στην πραγματικότητα, πρόκειται για κυριολεκτική φράση, στο υπόβαθρο της οποίας υπάρχει μία μεταφορά. Οι μεταφορές που βρίσκονται στο υπόβαθρο μιας σιωπηρής μεταφοράς είναι νοητικές κατασκευές, οι οποίες ονομάζονται εννοιολογικές μεταφορές, σε αντιδιαστολή προς εκείνες που αντιστοιχούν σε προτάσεις ή εκφράσεις της φυσικής γλώσσας, τις οποίες αποκαλούμε γλωσσικές μεταφορές (Lakoff & Johnson, 1980).

1.3.1 Εννοιολογικές μεταφορές

Υπάρχουν δύο είδη εννοιολογικών μεταφορών: Σύνθετες και πρωταρχικές εννοιολογικές μεταφορές. Οι πρωταρχικές, σύμφωνα με τον Lakoff (1999), αντιστοιχούν σε συσχετίσεις τις οποίες συνάπτει πρώιμα το άτομο ανάμεσα σε αισθησιοκινητικές λειτουργίες και σε μία υποκειμενική εμπειρία. Τέτοια είναι, π.χ., η περίπτωση του *το περισσότερο είναι επάνω*, η οποία θεωρείται ότι παράγεται από την εμπειρία ότι η ποσότητα συνήθως σχετίζεται με την κάθετη διάσταση. Μέσω διαδοχικών μετασχηματισμών που έχουν ως αφετηρία μια πρωταρχική μεταφορά, είναι δυνατή η κατασκευή μιας σύνθετης εννοιολογικής μεταφοράς. Για το προηγούμενο παράδειγμα, τέτοια είναι περίπτωση του *το καλό βρίσκεται επάνω*, η οποία φαίνεται να παράγεται δευτερογενώς από

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαδοχικούς μετασχηματισμούς της προηγούμενης μεταφοράς για την ποσότητα.

1.3.2 Γλωσσικές μεταφορές

Σε σχέση με τις γλωσσικές μεταφορές, έχουν γίνει διάφορες απόπειρες οριοθέτησης διαφορετικών ειδών που τις συναπαρτίζουν. Η πρώτη ταξινόμηση των μεταφορών είναι εκείνη την οποία επιχείρησε ο Αριστοτέλης (1976 μετάφραση) και βασίζεται σε τέσσερις μορφές μεταβίβασης (μεταξύ περιεχομένου και οχήματος, σύμφωνα με την ορολογία του Richards, 1936/1965 αλλά και του Αριστοτέλη): 1. από γένος σε είδος, 2. από είδος σε γένος, 3. από είδος σε είδος, 4. μέσω αναλογίας, σήμερα, ωστόσο, μόνο η τελευταία μορφή αντιστοιχεί σε ό,τι λογίζεται ως μεταφορά. Οι λοιπές μορφές θα αντιστοιχούσαν σε άλλα σχήματα, όπως η μετωνυμία και η συνεκδοχή.

Από την πλευρά του, ο Κουιντιλιανός εκλαμβάνει τη μεταβίβαση με όρους έμψυχου – άψυχου, διαμορφώνοντας τέσσερα είδη μεταφορών: 1. από έμψυχο σε έμψυχο, 2. από άψυχο σε άψυχο, 3. από άψυχο σε έμψυχο, 4. από έμψυχο σε άψυχο.

Ο Fontanier (1977) επεκτείνει το παραπάνω κριτήριο, συνεκτιμώντας το κατά πόσον τα στοιχεία επί των οποίων πραγματοποιείται η μεταβίβαση (δηλαδή, με σύγχρονους όρους, το περιεχόμενο και το όχημα), είναι φυσικά ή ηθικά (αφηρημένα). Έτσι, προκύπτουν τα ακόλουθα είδη μεταβίβασης: 1. από κάτι έμψυχο σε άλλο έμψυχο πράγμα (μια γάτα αντί μια γυναίκα), 2. από κάτι φυσικό άψυχο σε κάτι ηθικό ή αφηρημένο άψυχο (γυάλινο βλέμμα), 3. από κάτι άψυχο σε κάτι έμψυχο (το άνθος της ηλικίας), 4. φυσική μεταφορά από κάτι έμψυχο (φυσικό) σε κάτι άψυχο φυσικό (το έγκλημά του στάθηκε ο πρώτος δήμιος του), 5. ηθική (αφηρημένη) μεταφορά από κάτι έμψυχο (αφηρημένο) σε κάτι άψυχο (η εμπειρία είναι η δασκάλα των τεχνών).

Το κριτήριο του έμψυχου – άψυχου αποδείχθηκε λιγότερο ενδιαφέρον από τους σύγχρονους επιστήμονες σε σχέση με το κριτήριο του φυσικού – αφηρημένου, το οποίο κατέχει σήμερα κεντρική θέση σε αρκετές θεωρίες σχετικές με την ερμηνεία των μεταφορών (π.χ. Smith, Polio, & Pitts, 1981), οι κατατάξεις των οποίων επιχειρούν να ανεύρουν στη μεταφορά ένα μηχανισμό, ο οποίος θα εξηγεί τις διαχρονικές αλλαγές στη σημασία των λέξεων. Έτσι, μια

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λέξη η οποία σε μια δεδομένη στιγμή έχει μια κύρια σημασία α και μια άλλη, μεταφορική, β, μπορεί, σύμφωνα με την ερμηνεία των ανωτέρω συγγραφέων, να προσλάβει βαθμιαία τη σημασία β ως δική της. Η εξήγηση αυτή συμφωνεί με την άποψη κατά την οποία δεν υπάρχει ακριβής οριοθέτηση μεταξύ κυριολεκτικών και μεταφορικών σημασιών. Οι νόμοι που διέπουν τέτοιες σημασιολογικές μεταβολές παρέχουν έρεισμα σε ταξινομικά συστήματα.

Έτσι, ο Stern (1931) - όπως παρατίθεται από τους Smith, Polio, και Pitts, 1981 -, χρησιμοποιεί πιο εξειδικευμένες τάξεις από αυτές του έμψυχου – άψυχου, όπως άνθρωποι, τύποι αντικειμένων, αισθητηριακές εμπειρίες κλπ, προκειμένου να κατανοήσει τις αρχές γλωσσικής μεταβολής που εμφανίζονται στις μεταφορές. Τρεις αρχές σημασιολογικής ομοιότητας διέπουν τη σύζευξη των στοιχείων μιας μεταφοράς και προβλέπουν την εξέλιξη των σημασιών μιας λέξης:

❖ Ομοιότητα στην εμφάνιση, η οποία υφίσταται μεταξύ αντικειμένων φυσικά όμοιων

❖ Ομοιότητα στην ποιότητα, λειτουργία και δραστηριότητα, η οποία εξηγεί τις μεταβιβάσεις ανάμεσα σε αφηρημένες και συγκεκριμένες έννοιες.

❖ Ομοιότητα συναισθηματική – θυμική, η οποία περιλαμβάνει ισοδυναμίες όπως αυτές της συναισθησίας.

Μια ταξινόμηση η οποία προβάλλεται ως χρήσιμη για την ανάλυση των σημασιολογικών μεταβολών είναι εκείνη του Ullman (1962), ο οποίος προτείνει ότι κάθε μεταφορά ακολουθεί ένα από τους παρακάτω τέσσερις κανόνες μεταβίβασης:

❖ Ανθρωπομορφισμός (το πόδι του τραπεζιού)

❖ Μεταφορά συγκεκριμένων όρων στη σφαίρα του αφηρημένου (κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος)

❖ Από ζώα ή αντικείμενα σε ανθρώπους (τα μήλα του προσώπου)

❖ Συναισθησία (λαμπεροί ήχοι)

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένες εμπειρικές έρευνες οι οποίες επιχειρούν να επικυρώσουν τα υφιστάμενα ταξινομικά συστήματα. Έτσι, οι Smith, Pollio, και Pitts (1981), χρησιμοποιώντας ως σημείο αναφοράς τις κατηγορίες του Ullman

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

(1962), βρήκαν σε ένα δείγμα μεταφορών χαρακτηριστικών της βορειοαμερικανικής λογοτεχνίας (μεταξύ του 1675 και του 1975), μια σημαντική ποσότητα μεταβιβάσεων μη οικείων εννοιών προς άλλες, περισσότερο γνωστές, καθώς επίσης μεταβιβάσεις ανάμεσα σε δύο οικείες έννοιες, ή ανάμεσα σε δύο μη οικείες έννοιες. Σε αντίθεση, συναντούν λίγες περιπτώσεις μεταβιβάσεων από οικείες έννοιες σε μη οικείες έννοιες. Επίσης, στην έρευνα αυτή τεκμηριώθηκε υψηλή υπεροχή ανθρωπομορφισμών, σχημάτων χαρακτηριστικών του ανθρώπινου σώματος και της φύσης. Αντιθέτως, δε βρέθηκε σημαντική ομάδα συναισθηματικών μεταφορών (synesthetic metaphor), δηλαδή μεταφορών όπου έχουμε μεταβίβαση από ένα πεδίο αίσθησης σε άλλο, διαφορετικό πεδίο αίσθησης, π.χ. Εκείνος ο ήχος ήταν μπλε), γεγονός που οι συγγραφείς απέδωσαν στο ότι, πιθανώς, οι τελευταίες αυτές είναι πιο χαρακτηριστικές ορισμένων ιδιαίτερων λογοτεχνικών σχολών, όπως π.χ. του γαλλικού συμβολισμού.

Σε αντίθεση, μετά από ανάλυση ενός δείγματος μεταφορών ενός σύγχρονου Κινέζου ποιητή, η Yu (2003) βρίσκει πράγματι εκτεταμένη χρήση της συναισθησίας (synesthesia). Η Yu πιστεύει επιπλέον ότι τα δεδομένα της είναι συνεπή με την ταξινόμηση του Ullman (1962) και υποδεικνύει ότι στηρίζουν επίσης την ύπαρξη εννοιολογικών μεταφορών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΛΕΤΕΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ, ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ

Πρόσεχε τις σκέψεις σου: γίνονται λέξεις.
Πρόσεχε τις λέξεις σου: γίνονται έργα.

Φ. Άουτλο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.1. *Γλώσσα και παιδί: Η σημασία της ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων στο παιδί*

Η παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, ένα χαρακτηριστικό της που αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους λόγους της ανθρώπινης και πολιτιστικής εξέλιξης. Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου, έναντι του γραπτού, είναι αδιαμφισβήτητη από όλες τις επιστήμες του λόγου, φιλολογία, γλωσσολογία, ψυχογλωσσολογία, αναπτυξιακή ψυχολογία.

Για τον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης και κυρίως της πρωτοβάθμιας, νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, ο προφορικός λόγος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού αφού είναι το πρωταρχικό εργαλείο με το οποίο το παιδί συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Η ομαλή και επιτυχής γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και η ασυνείδητη κατοχή των κανόνων του προφορικού λόγου αποτελεί κύριο γνώρισμα των παιδιών που θα ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον και θα γευτούν τη σχολική επιτυχία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνουν και πολλές επιστημονικές μελέτες σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι μελέτες αυτές απέδειξαν πως οι καλές γλωσσικές δεξιότητες των μικρών παιδιών είναι δείκτης πρόγνωσης της σχολικής απόδοσης αργότερα (Share 1995).

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η βασική λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή. Μέσω της γλώσσας είναι δυνατή η επικοινωνία μας με τους άλλους γύρω μας. Η γλώσσα είναι ένα μέσο κοινωνικής επικοινωνίας, έκφρασης και κατανόησης (Βάμβουκας 1994. Vygotsky, 1988). Για το λόγο αυτό η διδασκαλία της γλώσσας στα σχολεία πρέπει να πραγματοποιείται με τέτοιον τρόπο ώστε να ενθαρρύνεται ο μαθητής στην ανοικτή και απρόσκοπτη επικοινωνία με τους συνομήλικούς του και με τους ενήλικες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.2 Μορφές έκφρασης της κατανόησης του προφορικού λόγου

Η κατανόηση γενικότερα εκφράζεται με τρεις μορφές «αναγνωστικής» συμπεριφοράς: τη *μετάφραση*, την *ερμηνεία* και την *προέκταση* ή *επέκταση* (Κασσωτάκης, 1993). Πιο συγκεκριμένα με τον όρο *μετάφραση* νοείται η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να μεταφέρει ένα πρόβλημα από μια Α σε μια Β μορφή, χωρίς να αλλάζει την ουσία του. Παραδείγματα τέτοιων νοηματικών μετατοπίσεων είναι: α) η μετατροπή ενός αφηρημένου θέματος σε κάτι συγκεκριμένο, όπως η έκφραση και διατύπωση συναισθηματικών καταστάσεων β) η αλλαγή διατύπωσης ενός θέματος χωρίς να μεταβληθεί το νόημά του και γ) ο μετασχηματισμός του εννοιολογικού περιεχομένου ενός μηνύματος από γλωσσική σε άλλη μορφή επικοινωνίας (κινητική, γραφική, εικονική).

Με τον όρο *ερμηνεία*, κατά τον Bloom (1964), νοείται η ικανότητα του αναγνώστη να μετατρέπει τα σύμβολα, τα γράμματα, δηλαδή τις λέξεις και τις φράσεις σε νοήματα και στη συνέχεια να συλλαμβάνει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους. Εκφράζεται από τον αναγνώστη ως ικανότητα διατύπωσης κύριων συμπερασμάτων που προκύπτουν από ένα κείμενο, από εικόνες, από ένα σχεδιάγραμμα, από ένα πίνακα δεδομένων κτλ. Συμπερασματικά λοιπόν, η ερμηνεία προϋποθέτει τη μετάφραση και προχωράει πέρα από αυτήν, στην περιεκτική, τη συνοπτική ή "με λίγα λόγια" απόδοση του εννοιολογικού περιεχομένου του μηνύματος, με την εξαγωγή περίληψης, συμπεράσματος ή τη διατύπωση της κεντρικής ιδέας.

2.3. Παραγωγή μεταφορών στην παιδική ηλικία

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα το ενδιαφέρον των ερευνητών της γλωσσικής ανάπτυξης βρισκόταν πολύ μακριά από τη μελέτη του μεταφορικού λόγου. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και έπειτα το ενδιαφέρον των αναπτυξιακών ψυχολόγων και ψυχογλωσσολόγων εστιάστηκε πολλές φορές στο μεταφορικό λόγο των παιδιών. Στη συνέχεια της εργασίας μας παρουσιάζονται οι σημαντικότερες μελέτες και έρευνες που έχουν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πραγματοποιηθεί για την ανάπτυξη του μεταφορικού λόγου στην παιδική ηλικία.

Υπάρχουν εκατοντάδες χιλιάδες επιστημονικές και μη αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες, τα μικρά παιδιά από τις απαρχές της γλωσσικής τους ανάπτυξης παράγουν στον προφορικό τους λόγο προτάσεις μεταφορικού τύπου, κυρίως στο πλαίσιο του συμβολικού τους παιχνιδιού. Για παράδειγμα ένα παιδί 2,5 ετών τρέχει στους γονείς του, δείχνει το κίτρινο πλαστικό μπαλάκι και λέει γοητευμένο, «Ήλιος, ήλιος!». Ένα παιδί 1,5 έτους στριφογυρίζει ένα αυτοκινητάκι στο μπράτσο της μητέρας του και φωνάζει, «φίδι!». Με την πρώτη ματιά, μπορεί να φαίνεται ότι αυτά τα παιδιά γενικεύουν τη σημασία των λέξεων τους. Αλλά μια σειρά μαρτυριών υποστηρίζει την υπόθεση ότι, πριν περάσει πολύ καιρός από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να ονομάζουν τα αντικείμενα, αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις λέξεις, τόσο μεταφορικά όσο και κυριολεκτικά. Σκόπιμα αποκαλούν πράγματα με το όνομα άλλων, με τα οποία έχουν κάποια εντυπωσιακή ομοιότητα. Τέτοιες μετωνυμίες είναι στην πραγματικότητα σκόπιμες μεταφορές (Winner et al., 1979). Είναι ενδεικτικό ότι η αρχή της μεταφορικής γλώσσας συμπίπτει με την έναρξη του συμβολικού παιχνιδιού. Στις δύο αυτές μορφές συμπεριφοράς, το παιδί των 2 ετών δεν αντιμετωπίζει αντικείμενα και γεγονότα κυριολεκτικά.

Τέτοιες παραγωγές παρατηρούνται εκτός από τις παιγνιώδεις περιστάσεις και σε περιστάσεις που το παιδί δείχνει κάτι που το ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Σύμφωνα με την παραπάνω πηγή η Bowerman (1978) δίνει το παράδειγμα ενός παιδιού που ονομάζει το γκρέιπ-φρούτ "φεγγάρι" και ο Hawkes (1986) δίνει άλλο παράδειγμα παιδιού που ονομάζει το φεγγάρι "μπάλα" . Η μεταφορική χρήση των λέξεων παρέχει μια ένδειξη ότι η παραγωγή της γλώσσας είναι μια δημιουργική διεργασία και όχι απλώς μια μιμητική διαδικασία. Όπως σημειώνουν η Winner και οι συνεργάτες της (Winner et al, 1987) για να δημιουργήσουν μια μεταφορά, τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίζουν και να μπορούν να εκφράσουν μια ομοιότητα ανάμεσα σε δύο πράγματα, με έναν καινούριο τρόπο που δεν είχαν ακούσει ποτέ.

Ειδικότερα, η Winner και οι συνεργάτες της (Winner et al, 1987) εντοπίζουν δύο διαφορετικούς δρόμους στην ανάπτυξη του μη κυριολεκτικού, του μεταφορικού λόγου. Μερικές μεταφορές είναι στενά δεμένες με τη δράση: ένα παιδί 2 ετών τρίβει το γούνινο αρκουδάκι του στο μπράτσο μιας πολυθρόνας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μετά σηκώνει το αρκουδάκι του και λέει, «Κολοκύθι». Ύστερα δείχνει το μπράτσο της πολυθρόνας και λέει, «Τρίφτης». Το γούνινο αρκουδάκι δεν μοιάζει καθόλου με κολοκύθι και οι περισσότερες ξύλινες πολυθρόνες δεν μοιάζουν καθόλου με τρίφτες για λαχανικά. Η ομοιότητα που δίνει σημασία σ' αυτές τις λέξεις εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τα αντικείμενα εντάσσονται σε μια τυπική ακολουθία πράξεων. Αντίθετα, οι αντιληπτικές μεταφορές αποκτούν σημασία από τις φυσικές ομοιότητες των συγκρινόμενων αντικειμένων. Οι αντιληπτικές μεταφορές, οι οποίες βασίζονται στις φυσικές ομοιότητες των αντικειμένων εμφανίζονται κυρίως στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Όταν ένα μικρό παιδί φωνάζει, «Μαμά, τα πόδια σου είναι μπαλόνια!» χρησιμοποιεί αντιληπτική μεταφορά – τα πρησμένα πόδια συγκρίνονται με τα μπαλόνια, ένα καθημερινό παιχνίδι των παιδιών- (Chukovsky, 1968). Επειδή οι ενήλικοι βασίζουν ορισμένες από τις μεταφορές τους στο ίδιο είδος φυσικών ομοιοτήτων που χρησιμοποιούν και τα παιδιά για τις δικές τους, είναι συχνά ικανοί να καταλάβουν τι εννοεί το παιδί. Οι αντιληπτικές μεταφορές είναι το είδος της μεταφοράς που πλειοψηφεί στην παιδική μεταφορική γλώσσα. Ο Billow (1975) σε μια σχετική μελέτη κατέγραψε τις γλωσσικές παραγωγές 73 παιδιών ηλικίας 3 έως 6 χρονών κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς, βρήκε ότι 94% των μεταφορικών προτάσεων που δηλώνουν, εκφράζουν φυσική ομοιότητα (π.χ. είναι λιοντάρι, είναι αλεπού).

Οι Hudson και Nelson (1984) στην προσπάθειά τους ν' αναπτύξουν την άποψη κατά την οποία πολλές υπεργενικεύσεις (Κατή, 1992) ανταποκρίνονται σε μια γενική στρατηγική των παιδιών με σκοπό να τονίσουν ομοιότητες μεταξύ αντικειμένων, χωρίς να δείξουν ένα πρώιμο έλεγχο των μεταφορικών σχέσεων, αξιώνουν ότι τα παιδιά πράγματι παράγουν μεταφορικό λόγο καθώς γνωρίζουν ήδη το πραγματικό όνομα του αντικείμενου που ονοματίζουν με το "νέο", το μεταφορικό όνομα. Εξετάζοντας τους παράγοντες αυτούς, βρήκαν πως μερικές μεταφορικές υπεργενικεύσεις παρατηρούνται από την ηλικία των 2 ετών στις περιπτώσεις σχετικά με τα συμβολικά παιχνίδια. Οι Hudson & Nelson (1984) σημειώνουν ότι τα μικρά παιδιά αυξομειώνουν συχνά, απ' ότι φαίνεται, τη σημασία μιας λέξης σε χαρακτηριστικό σαν μορφή, χρώμα, λειτουργία, που τα βοηθούν να ονομάζουν "σκύλο" όλα τα ζώα με τέσσερα πόδια ή "καπέλο" όλα τα πράγματα που φοριούνται στο κεφάλι.

Οι Fourment και Coll εξέτασαν τις μεταφορές που παράγουν παιδιά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ηλικίας 3, 5 και 7 ετών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους. Οποιαδήποτε κι αν ήταν η ηλικία των υποκειμένων, τέσσερις περίπου των γλωσσικών παραγωγών τους χαρακτηρίστηκαν από τους συγγραφείς ως μεταφορικές. Δύο μορφές μεταφορών ξεχώρισαν, οι μεταφορές με βάση τη δράση (που ακολουθούν μια συμβολική δράση) και οι μεταφορές με αντιληπτικό χαρακτήρα (που στηρίζονται πάνω σε μια φυσική ομοιότητα μεταξύ της «τοπικής» και του «οχήματος» και γίνονται πριν τη συμβολική δράση). Οι πρώτες παρατηρήθηκαν συχνότερα στον προφορικό λόγο των παιδιών ηλικίας 3-4 ετών (54%) ενώ οι δεύτερες ήταν πιο συχνές στα παιδιά ηλικίας 5 και 7 ετών (67% και 69%). Στην πραγματικότητα φαίνεται ότι υιοθετήθηκε στην έρευνα αυτή μια πολύ πλατιά έννοια του όρου μεταφορά. Πράγματι ακόμα κι αν το παιδί γνωρίζει το αληθινό όνομα των αντικειμένων που ξαναβάφτισε, σε καμιά περίπτωση δεν αντιπαραθέτει αυτό το όνομα και εκείνο που χρησιμοποιεί μεταφορικά.

Επιπλέον η αρμοδιότητα της διαφοροποίησης ανάμεσα σε μεταφορές με βάση τη δράση και μεταφορές με αντιληπτική βάση παραθέτει εδώ ένα πρόβλημα. Είναι ένα θέμα που χρειάζεται διευκρίνιση το αν μπορούν να ταξινομηθούν στην τελευταία κατηγορία, παραγωγές του τύπου «αυτό είναι το δικό μου καπέλο», που προηγείται της δράσης να βάλει ένα κυπελάκι γιαουρτιού πάνω στο κεφάλι.

Όπως αναφέρει ο Combert (1990), πολλοί ερευνητές της παιδικής μεταφοράς, μεταξύ των οποίων μεταξύ των οποίων οι Gardner και Winner (1986) σημείωσαν μια μείωση των αυθόρμητων μεταφορικών παραγωγών, σχετικά με την ηλικία, ιδιαίτερα μεταξύ 3 και 7 ετών, εκφράζοντας ως προς αυτό δύο επεξηγηματικές υποθέσεις. Από τη μια πλευρά ο φορμαλισμός που επιβάλλεται από τις σχολικές συμβάσεις οδηγεί προς μια μείωση του επιθυμητού λόγου. Από την άλλη ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού μειώνει την ανάγκη να χρησιμοποιεί τις μεταφορικές εκφράσεις. Ο Kollinsky (1990) προτείνοντας μια συμπληρωματική εξήγηση αναφέρει ότι η ανάπτυξη της γνώσης του αυθαίρετου σχετικά με το αναφερόμενο μειώνει την προτίμηση του παιδιού για τη μεταφορική τους περιγραφή. Πράγματι οι περισσότεροι ερευνητές σημειώνουν ότι η μείωση αυτή παρατηρείται συνήθως στην ηλικία των έξι ετών. Η Βοσνιάδου (1992) από την άλλη πλευρά υποστηρίζει ότι οι πρώιμες μεταφορικές παραγωγές βασίζονται στην ικανότητα των παιδιών να

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαισθάνονται ομοιότητες μεταξύ των αντικειμένων και των γεγονότων. Αυτή η ικανότητα παίζει ένα σημαντικό ρόλο όχι για τις δραστηριότητες ταξινόμησης μόνο, αλλά επιπλέον επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του ώστε να καταλάβει καινούρια φαινόμενα.

2.4. *Κατανόηση μεταφορών στην παιδική ηλικία*

Οι Asch και Nerlove (1960) μελέτησαν τι κατανοούν τα παιδιά ηλικίας 3 έως 12 ετών για τα επίθετα που αναφέρονται σε φυσικές ιδιότητες και ψυχολογικές ιδιότητες (απαλός - σκληρός - γλυκός ή χαριτωμένος - πικρός). Έδειξαν ότι πριν από την ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά δεν κατανοούν τους επιθετικούς προσδιορισμούς με ψυχολογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμά αναφέρουν την περίπτωση ενός τετράχρονου παιδιού που στην ερώτηση «μπορεί να είναι γλυκός ένας άνθρωπος;» απάντησε «όχι παρά μόνο αν είναι από σοκολάτα».

Στηριζόμενοι οι Winner (1988) στα αποτελέσματα μιας έρευνας, στην οποία τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν μεταξύ πολλών ερμηνειών, το τι σημαίνει κάθε μία από μια σειρά μεταφορικών προτάσεων, περιέγραψαν την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης μεταφορών σε τρία στάδια:

α) 6-7 ετών: Η φάση της «μαγείας», του άγνωστου, του αφύσικου σύμφωνα με τις γνώσεις των παιδιών. Τα παιδιά επικαλούνται τη δράση ανώτερης δύναμης για να εξηγήσουν καταστάσεις που δεν μπορούν να κατανοήσουν στο υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο (π.χ. η ψυχολογική σημασία του επιθέτου «σκληρός» εξηγήθηκε με το δεδομένο ότι ο Θεός μεταμόρφωσε την καρδιά του σκληρού ανθρώπου σε πέτρα). Στην ηλικία αυτή σε ορισμένα παιδιά η σχέση ομοιότητας (ο άνθρωπος= σκληρός) υποκαταστάθηκε από τη σχέση της συνάφειας (ο σκληρός άνθρωπος ζει περιστοιχιζόμενος από πέτρινους τοίχους).

β) 8-9 ετών: φαίνεται ότι είναι η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά κατανοούν και ερμηνεύουν πλήρως τις μεταφορές που το περιεχόμενό τους στηρίζεται σε φυσικές ομοιότητες των δύο αντικειμένων (π.χ. Ο Δημήτρης είναι λύκος, η Ελένη είναι φίδι)

γ) 10-12 ετών: Είναι η φάση που τα παιδιά κατανοούν όλα σχεδόν τα είδη μεταφορικών προτάσεων, ακόμα και των συναισθηματικών μεταφορών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι έρευνες που τείνουν να υποδείξουν μια πρώιμη κατανόηση των μεταφορών είναι πολύ λιγότερες από τις έρευνες που αναφέρουν μεταφορικές υπεργενικεύσεις στις παραγωγές των μικρών παιδιών. Ο Gardner (1974) δείχνει ότι από 3 χρόνων και μισό τα παιδιά πετυχαίνουν με ένα ποσοστό που μεταβάλλεται μεταξύ 57% και 76% στις δραστηριότητες προσδιορισμού χρωμάτων, προσώπων και αντικειμένων αντίστοιχα με τα επίθετα: «κρύος», «ζεστός», «ευκρινής», «σκούρος», «ευτυχισμένος», «λυπημένος». Ωστόσο τόνισε ότι οι πρώιμες μεταφορές των παιδιών επηρεάζονται από το φτωχό λεξιλόγιο τους. Ο Gentner (1983) δηλώνει ότι τα παιδιά 4.5 ετών μπορούν να δείξουν σε μια εικόνα το γόνατο ενός βουνού ή ενός δέντρου, αλλά όπως το υπογραμμίζει ο Gardner αυτές οι συμπεριφορές δεν πιστοποιούν παρά μόνο μια αναλογική ικανότητα που στηρίζεται αναμφίβολα πάνω στη διαίσθηση.

Επίσης ο Genter διακρίνει δύο τύπους μεταφορών: εκείνες που στηρίζονται πάνω σε κοινά γνωρίσματα ανάμεσα σε αντικείμενα (π.χ. *«ο ήλιος είναι ένα πορτοκάλι»*) και εκείνες που στηρίζονται πάνω σε μια σχετικιστική κοινή δομή (π.χ., *«μια στέγη είναι ένα καπέλο»*). Οι πρώτες ερμηνεύτηκαν σωστά από 5-6 ετών αντίθετα με τις δεύτερες. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, αποτέλεσμα απ' αυτά που βρήκε ο ερευνητής είναι η φανέρωση σχετικά με τις διπλές μεταφορές, που συνδυάζουν τους δύο προηγούμενους τύπους (π.χ. *«ένα ποτάμι είναι ένας καθρέφτης»*), ερμηνεύτηκαν όπως οι μεταφορές πρώτου τύπου από τα παιδιά των 5-6 ετών και όπως οι μεταφορές δεύτερου τύπου από τα παιδιά των 9-10 ετών. Δηλαδή τα παιδιά 9-10 ετών όπως και οι ενήλικοι διαισθάνονται και τη φυσική ομοιότητα και την κοινότητα της σχετικιστικής δομής, με προτίμηση όμως στην τελευταία ερμηνεία (ό.π., σ.118-120).

Στις έρευνές τους οι Vosniadou (1988) , Vosniadou και Ortony (1983) υπερασπίζονται την ιδέα ότι ακόμα και τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών μπορούν να κατανοήσουν μεταφορικές προτάσεις, αρκεί να εμπεριέχονται στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον, να αποτελούν, δηλαδή, μέρος μιας ιστορίας κατανοητής στα τετράχρονα παιδιά.

Για να αποφευχθούν τα παραπάνω λάθη, οι Vosniadou et al. (1984) πρότειναν στα παιδιά – έχοντας παιχνίδια – να δραματοποιήσουν μερικά διηγήματα που η τελευταία φράση τους ήταν μεταφορική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 85% των υποκειμένων ηλικίας 4-5 ετών κατανόησαν σωστά την καταληκτική μεταφορική πρόταση και παρουσίασαν μία σωστή μίμηση της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μεταφοράς.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν τα ευρήματα μιας έρευνας των Vosniadou, Ortony et al. (1992) η οποία εξέτασε τις δραματοποιήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να καταλάβουν τη μεταφορική γλώσσα. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας δε συμφωνούν με τις προσπάθειες να συνδεθεί η κατανόηση της μεταφοράς με τη θεωρία του Piaget, και ειδικά με τον ισχυρισμό ότι η τυπική λογική σκέψη, ή τουλάχιστον η τελευταία περίοδος της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, είναι μια αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση της μεταφοράς. Οι Vosniadou, Ortony et al. υποστηρίζουν ότι ορισμένα παιδιά προσχολικής ηλικίας λειτουργούσαν ήδη στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης και ότι αυτά ακριβώς τα παιδιά δραματοποίησαν σωστά τις μεταφορικές προτάσεις, ενώ τα υπόλοιπα απέτυχαν. Παρόλα αυτά, όμως, εξακολουθούν να μη μπορούν να ερμηνεύσουν το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας δραματοποιούσαν σωστά τις μεταφορικές προτάσεις όταν η δυσκολία της κατανόησης ήταν χαμηλή, αλλά αποτύγχαναν καθώς μεγάλωνε η δυσκολία του έργου της κατανόησης, ερμήνευαν δηλαδή τις μεταφορικές προτάσεις που ήταν περισσότερο συγκεκριμένες, ενώ δυσκολευόταν στην ερμηνεία αφηρημένων μεταφορικών προτάσεων. Η πιαζετική άποψη, όπως συνήθως αυτή ερμηνεύεται από τους μελετητές της μεταφοράς, δεν είναι σε θέση ωστόσο να εξηγήσει την υψηλή επίδοση των περισσότερων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ορισμένα από τα έργα κατανόησης του μεταφορικού λόγου και ταυτοχρόνως τη μείωση που παρατηρείται στις επιδόσεις τους όσο η πολυπλοκότητα της μεταφορικής πρότασης αυξάνεται και η σχέση της με το γλωσσικό πλαίσιο γίνεται λιγότερο προβλέψιμη.

Τα πειράματα των Vosniadou, Ortony et al. (1992) αν και αντικρούουν τους ισχυρισμούς ότι η συγκεκριμένη λογική σκέψη είναι μια αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση της μεταφοράς, ωστόσο, δεν αναιρούν αναγκαστικά την άποψη ότι η ικανότητα για ταξινόμηση του μικρού παιδιού έχει σχέση με την κατανόηση της μεταφοράς. Η συγκεκριμένη έρευνα μαζί με άλλες που έχουν αμφισβητήσει πολλές θέσεις του Piaget για την εμφάνιση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ταξινόμησης του μικρού παιδιού (π.χ., Rosch, Mervis, Gray, Johnson, & Boyes-Braem, 1976. Markman & Siebert, 1976) δείχνουν ότι η πιαζετική άποψη, τουλάχιστον όπως συνήθως

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ερμηνεύεται, παρέχει μια περιορισμένη προοπτική για να δει κανείς την ανάπτυξη της κατανόησης της μεταφοράς και τη φύση των γνωστικών μηχανισμών που την καθορίζουν.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνητών δε συμφωνούν επίσης με την άποψη ότι η ανάπτυξη της κατανόησης της μεταφοράς ακολουθεί μια σειρά σταδίων που είναι δυνατόν ν' αναγνωριστούν με σαφήνεια και η οποία αρχίζει πρώτα με τις κυριολεκτικές ερμηνείες, και μόνο αργότερα ακολουθούν περισσότερο εξελιγμένοι τύποι της κατανόησης της μεταφοράς. Πολύ λίγα παιδιά του δείγματος υιοθέτησαν μόνο κυριολεκτικές ερμηνείες των μεταφορικών εκφράσεων, γεγονός που δείχνει ότι δεν περιορίζονται σ' έναν μόνο ειδικό τρόπο ερμηνείας της μεταφορικής γλώσσας. Αντίθετα, φάνηκε σ' αυτή τη μελέτη, ότι, η μεταφορική σκέψη των παιδιών φαίνεται να είναι πιο ευέλικτη απ' όσο γενικά ήταν πιστευτό.

Η άποψη των Vosniadou, Ortony et al. (1992) είναι πως η αντίφαση ανάμεσα στη θέση ότι τα μικρά παιδιά δεν κατανοούν τη μεταφορική γλώσσα και στα δεδομένα που δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά παράγουν μεταφορικές προτάσεις, ή έχουν κάποια βασική ικανότητα να κατανοούν τη μεταφορά, πηγάζει εν μέρει από ορισμένα μεθοδολογικά προβλήματα των ερευνών για την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της μεταφοράς:

1. Πρώτον, η αποτυχία να γίνει κατανοητή η μεταφορά συγχέεται μερικές φορές με την έλλειψη των βασικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόησή της. Για παράδειγμα, η αποτυχία να ερμηνευτεί σωστά μια μεταφορική πρόταση, όπως *«ο δεσμοφύλακας ήταν ένας σκληρός βράχος»*, μπορεί να είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς γνώσης όσον αφορά τους δεσμοφύλακες ή γνώσης σχετικά με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στην οποία το επίθετο «σκληρός» μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταφορικά.

2. Δεύτερον, οι μεταφορικές εκφράσεις συχνά παρουσιάζονται στα παιδιά χωρίς κάποιο σχετικό γλωσσικό ή μη γλωσσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Στην πραγματική ζωή, όμως, τα παιδιά δεν έρχονται συνήθως σε επαφή με μεταφορές έξω από κάποιο πλαίσιο που έχει νόημα. Έτσι, η εξέταση της κατανόησης της μεταφοράς μ' αυτό τον τρόπο βάζει το παιδί σε μια εξωπραγματική κατάσταση. Η έλλειψη ενός κατάλληλου πλαισίου μπορεί συχνά να οδηγήσει ακόμη κι ενηλίκους σε δυσκολίες ή σε λάθη κατανόησης,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πόσο μάλλον, βέβαια, ένα παιδί που προσπαθεί να κατανοήσει ένα μεταφορικό μήνυμα.

3. Τρίτον, η κατανόηση της μεταφοράς συχνά μετριέται σε σχέση με την ποιότητα της παράφρασης ή της εξήγησης που θα δώσει το παιδί. Παρόλο που αξίζει να ερευνηθεί η ικανότητα της παράφρασης και εξήγησης μεταφορικών προτάσεων, η παράφραση και η εξήγηση δεν μπορούν από μόνες τους να θεωρηθούν έγκυρες ενδείξεις για την κατανόηση της μεταφοράς. Απαιτούν την ικανότητα να στοχάζεται κανείς πάνω στην κατανόησή του, και επομένως επιβάλλουν πρόσθετες γνωστικές απαιτήσεις απ' αυτές που απαιτούνται για την κατανόηση μόνο της μεταφοράς.

Η μελέτη του προβλήματος που αφορά τη συγκεκριμένη εργασία στηρίχθηκε στην ανάλυση της επίδοσης των παιδιών στην αναγνώριση, κατανόηση και ερμηνεία της μεταφοράς, καθώς και στη συσχέτισή της με διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές. Ως *επίδοση* τόσο στο σύνολο, όσο και στις επιμέρους περιοχές μελέτης της μεταφορικής γλώσσας, ορίζεται το σύνολο των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν στα αντίστοιχα ερωτήματα του τεστ.

2.5 Η κατανόηση μεταφορών συναισθηματικού περιεχομένου από το παιδί

Οι μεταφορικές προτάσεις είναι μορφές μη κυριολεκτικού λόγου που συχνά χρησιμοποιούνται για να καταδηλωθούν συναισθηματικές εμπειρίες. «Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα της», «η καρδιά του μάτωσε», «παπαρούνα έγινε το πρόσωπό του», «όρθωσε ψηλά το λαιμό του, ούτε λελέκι να ήταν» είναι χαρακτηριστικές μεταφορικές προτάσεις της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες δηλώνουν χαρά, λύπη, ντροπή και περηφάνια αντίστοιχα. Το περιεχόμενο αυτών των προτάσεων μπορεί εύκολα να αποκωδικοποιηθεί από εμάς τους ενήλικες. Είναι όμως εξίσου κατανοητές και από τα παιδιά; Από ποια ηλικία αρχίζουν τα παιδιά να κατανοούν μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν συναισθήματα;

Λιγοστές έρευνες, μέχρι σήμερα, έχουν μελετήσει την κατανόηση μεταφορικών προτάσεων με ψυχολογικό περιεχόμενο στην παιδική ηλικία και τα ευρήματά τους είναι αντικρουόμενα. Οι Cicone, Gardner και Winner (1981), οι Winner και Gardner (1977) καθώς και οι Winner, Rosensteil και Gardner (1976), για παράδειγμα, βρήκαν ότι: (α) οι μεταφορές με ψυχολογικό

περιεχόμενο δεν γίνονται επαρκώς κατανοητές πριν από την ηλικία των 9 ή 10 ετών, και ότι (β) είναι πιο δύσκολες στην κατανόηση τους από ότι οι μεταφορές που αφορούν πραγματικά γνωρίσματα/ιδιότητες, διότι αφορούν και περιγράφουν αφηρημένες έννοιες, οι οποίες δύσκολα γίνονται κατανοητές από τα μικρά παιδιά και ακόμα δυσκολότερα μπορούν να αναλυθούν και να εξηγηθούν από αυτά.

Αντίθετα, οι Waggoner, Palermo και Kirsh (1989) αναφέρουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν συναισθηματικές καταστάσεις από την ηλικία των 5 ετών. Στην έρευνά τους πήραν μέρος παιδιά ηλικίας 5, 7 και 9 ετών, καθώς και ενήλικες. Οι ερευνητές διάβαζαν ιστορίες στα παιδιά και τους ζητούσαν να ερμηνεύσουν, με βάση τη μεταφορική πρόταση στο τέλος της κάθε μίας, το συναίσθημα του ήρωα. Οι ιστορίες αυτές περιέγραφαν καταστάσεις οι οποίες ήταν σκοπίμως αμφίσημες αναφορικά με το συναίσθημα που εξέφραζαν (χαρά – λύπη, αγάπη-μίσος). Το συγκεκριμένο κάθε φορά συναίσθημα μπορούσε κάθε φορά να συναχθεί μόνο μέσα από την ερμηνεία της μεταφορικής πρότασης. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων κατανοούσαν τα συναισθήματα που εξέφραζαν οι μεταφορικές προτάσεις εξίσου καλά με τους ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

2.6 *Στόχοι της έρευνας*

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης μεταφορικών προτάσεων που εκφράζουν συναισθήματα σε παιδιά ηλικίας 4 έως 9 ετών. Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης του μεταφορικού λόγου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω της αντίθεσης που δημιουργείται ανάμεσα στο *τι λέγεται* και στο *τι εννοείται*. Στο μεταφορικό λόγο ο ομιλητής δεν εννοεί ακριβώς αυτό που λέει. Όταν λέμε, για παράδειγμα, ότι: «Η Μαίρη είναι σουσουράδα» ή ότι «Ο Αντώνης είναι λιοντάρι», δεν εννοούμε βέβαια ότι η Μαίρη μετατράπηκε σε σουσουράδα ούτε ότι ο Αντώνης μετατράπηκε σε λιοντάρι. Πότε αρχίζουν τα παιδιά να κατανοούν ότι ορισμένες φορές οι ομιλητές μπορεί να λένε πράγματα που δεν τα εννοούν κυριολεκτικά; Και συγκεκριμένα, από ποια ηλικία αρχίζουν τα παιδιά να κατανοούν τη σημασία μεταφορικών προτάσεων

που εκφράζουν συναισθήματα.

Επιπλέον, ένας άλλος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει, εάν το είδος των συναισθημάτων που εκφράζουν οι μεταφορικές προτάσεις ασκεί επίδραση στην κατανόησή τους από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιέφερε να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν διαφορές ως προς την ηλικία που αρχίζουν να γίνονται κατανοητές μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν βασικά (χαρά και λύπη) και σύνθετα (περηφάνια και ντροπή) συναισθήματα ή εάν, αντίθετα, η κατανόηση των δύο τύπων μεταφορικών προτάσεων αναπτύσσεται ταυτόχρονα.

Οι μεταφορικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ενσωματώθηκαν σε σύντομες ιστορίες, διότι, όπως έχουν δείξει προηγούμενες έρευνες (π.χ., Vosniadou, Ortony, Reynolds & Wilson, 1984), το πλαίσιο των συμφραζομένων ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν το νόημα των μεταφορών. Επιπλέον, οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν περιέγραφαν καταστάσεις οι οποίες ήταν σκοπίμως αμφίσημες αναφορικά με το συναίσθημα που εξέφραζαν (είτε χαρά ή λύπη, είτε ντροπή ή περηφάνια), προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση του πλαισίου στην ερμηνεία-κατανόηση μεταφορικών προτάσεων (Waggoner & Palermo, 1989).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κεφάλαιο 3: Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, δύο προκαταρκτικές και μία κύρια. Στην προκαταρκτική φάση 1 έγινε η συλλογή μεταφορικών προτάσεων της ελληνικής γλώσσας οι οποίες εκφράζουν τα υπό μελέτη συναισθήματα, χαρά – λύπη –περηφάνια - ντροπή. Στην προκαταρκτική φάση 2, μια ομάδα ενηλίκων αξιολόγησε 88 μεταφορικές προτάσεις (βλ. Παράρτημα 1) αναφορικά με: (1) το συναίσθημα που η κάθε μία εξέφραζε, (2) το βαθμό ή την ένταση με την οποία το συναίσθημα εκφράζονταν, και (3) την πολυπλοκότητά της –δηλαδή το πόσο κατανοητή ήταν η μεταφορική πρόταση. Με βάση αυτές τις μετρήσεις, επιλέχθηκαν 4 μεταφορικές προτάσεις (1 για κάθε συναίσθημα) οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στη δεύτερη και κύρια φάση της έρευνας.

3.1 Προκαταρκτική φάση 1: Συλλογή μεταφορικών προτάσεων

Στην προκαταρκτική φάση 1 έγινε συλλογή μεταφορικών προτάσεων της ελληνικής γλώσσας οι οποίες εξέφραζαν τα συναισθήματα της χαράς, λύπης, περηφάνιας, και ντροπής. Το κριτήριο για τη συλλογή των προτάσεων ήταν να είναι καθημερινές μεταφορικές εκφράσεις και όχι ποιητικές μεταφορές. Οι πηγές για τη συλλογή των προτάσεων ήταν: σχολικά βιβλία, έργα ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας καθώς και λεξικά της νέας ελληνικής γλώσσας (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. 1998, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ,"Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Λεξικό των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής, Στ. Βλαχόπουλος, Λέξεις και φράσεις παροιμιώδεις του Τάκη Νατσούλη, εκδόσεις Σμυρνιωτάκη, Αθήνα, 1995).

3.2 Προκαταρκτική φάση 2: Αξιολόγηση και επιλογή μεταφορικών προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην κύρια έρευνα

3.2.1 Συμμετέχοντες

Στη φάση αυτή πήραν μέρος 90 ενήλικες (όλοι φοιτητές, 11 άνδρες και 79 γυναίκες). Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν $M = 18.8$ ($SD = 1.96$).

3.2.2 Ερωτηματολόγιο και Διαδικασία

Στους συμμετέχοντες μοιράστηκε ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε 87 μεταφορικές προτάσεις που εξέφραζαν διαφορετικό συναίσθημα η κάθε μία. Μετά από την κάθε μεταφορική πρόταση ακολουθούσαν 3 ερωτήσεις:

Ε1. Η *πρώτη* ζητούσε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν το συναίσθημα που εξέφραζε η κάθε πρόταση, επιλέγοντας ένα από τα 4 συναισθήματα: «χαρά», «λύπη», «περηφάνια» ή «ντροπή» ή να σημειώσουν εάν η πρόταση εξέφραζε «κάποιο άλλο» ή «κανένα» συναίσθημα.

Ε2. Η *δεύτερη* ερώτηση τους ζητούσε να βαθμολογήσουν σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = καθόλου, 2 = σχεδόν καθόλου, 3 = ελάχιστα, 4 = λίγο, 5 = αρκετά, 6 = πολύ και 7 = πάρα πολύ) το βαθμό που, κατά τη γνώμη τους, η μεταφορική πρόταση εξέφραζε το συναίσθημα που είχαν επιλέξει.

Ε3. Η *τρίτη* ερώτηση αποσκοπούσε να καθορίσει την πολυπλοκότητα των μεταφορικών προτάσεων. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = καθόλου, 2 = σχεδόν καθόλου, 3 = ελάχιστα, 4 = λίγο, 5 = αρκετά, 6 = πολύ και 7 = πάρα πολύ) το πόσο κατανοητή, κατά τη γνώμη τους, ήταν η κάθε πρόταση.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ομαδικά στο πλαίσιο ενός υποχρεωτικού μαθήματος Ψυχολογίας. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 30 περίπου λεπτά.

3.2.3 Αποτελέσματα

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων επιλέχθηκαν 4 μεταφορικές προτάσεις, μία για κάθε συναίσθημα (χαρά, λύπη, ντροπή και περηφάνια), οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην κύρια έρευνα. Οι προτάσεις αυτές: (α) συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων ως προς το συναίσθημα που η κάθε μία εξέφραζε, (β) την υψηλότερη βαθμολογία ως προς την ένταση με την οποία η κάθε μία εξέφραζε το υπό εξέταση συναίσθημα, και (γ) την υψηλότερη βαθμολογία ως προς το πόσο εύκολα γίνονταν κατανοητή

από τους συμμετέχοντες.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά συμφωνίας των συμμετεχόντων αναφορικά με το συναίσθημα που οι 4 μεταφορικές προτάσεις εξέφραζαν και οι μέσοι όροι βαθμολογίας στις ερωτήσεις για την ένταση με την οποία οι προτάσεις αυτές εξέφραζαν τα υπό διερεύνηση συναισθήματα και το βαθμό που γίνονταν κατανοητές από τους αναγνώστες-συμμετέχοντες.

Πίνακας 1. *: Μέσοι όροι και ποσοστά έκφρασης και κατανόησης του συναισθήματος των μεταφορικών προτάσεων που επιλέχθηκαν για την κύρια φάση της έρευνας*

Συναισθήματα	*Μεταφορικές προτάσεις*	*E1 %*	*E2 M*	*E3 M*
Χαρά	*Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα της*	*93.5*	100	100
Λύπη	*Βούτηξε σε μαύρα σκοτάδια*	*93.5*	5.72	5.85
Περηφάνια	*Να ορθώσει ψηλά το λαιμό του, ούτε λελέκι να ήταν*	*97.8*	6.09	6.10
Ντροπή	*Έγινε παντζάρι*	*98.9*	100	100

Στους συμμετέχοντες διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε 87 μεταφορικές προτάσεις που εξέφραζαν διαφορετικό συναίσθημα η κάθε μία. Μετά από την κάθε μεταφορική πρόταση ακολουθούσαν 3 ερωτήσεις:

Ε1. Η *πρώτη* ζητούσε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν το συναίσθημα που εξέφραζε η κάθε πρόταση, επιλέγοντας ένα από τα 4 συναισθήματα: «χαρά», «λύπη», «περηφάνια» ή «ντροπή» ή να σημειώσουν εάν η πρόταση εξέφραζε «κάποιο άλλο» ή «κανένα» συναίσθημα.

Ε2. Η *δεύτερη* ερώτηση τους ζητούσε να βαθμολογήσουν σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = καθόλου και 7 = πάρα πολύ) το βαθμό που,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κατά τη γνώμη τους, η μεταφορική πρόταση εξέφραζε το συναίσθημα που είχαν επιλέξει.

Ε3. Η *τρίτη* ερώτηση αποσκοπούσε να καθορίσει την πολυπλοκότητα των μεταφορικών προτάσεων. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = καθόλου και 7 = πάρα πολύ) το πόσο κατανοητή, κατά τη γνώμη τους, ήταν η κάθε πρόταση.

3.3 Κύρια φάση της έρευνας: Διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν συναισθήματα

3.3.1 Συμμετέχοντες

Στην κύρια φάση της έρευνας πήραν μέρος 60 παιδιά (30 αγόρια και 30 κορίτσια) και 10 ενήλικες (5 άνδρες και 5 γυναίκες). Το δείγμα των παιδιών ήταν ταξινομημένο ανά 20 σε τρεις ηλικιακές ομάδες, με μέσο όρο ηλικίας M = 4,83 (SD = ,51) χρόνια, M = 6,93 (SD = ,61) και M = 8,92 (SD = ,56) χρόνια αντίστοιχα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς της πόλης των Ιωαννίνων, ενώ τα παιδιά σχολικής ηλικίας σε δημοτικά σχολεία της πόλης. Οι ενήλικες συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ως "ομάδα ελέγχου", ήταν όλοι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είχαν μέσο όρο ηλικίας M = 20,5 (SD = 4,22).

3.3.2 Υλικά

Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκαν 4 σύντομες ιστορίες, έκτασης 50 - 70 λέξεων η κάθε μία. Οι ιστορίες, που παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2, περιέγραφαν καταστάσεις που ήταν οικείες στα παιδιά ή τις οποίες τα παιδιά θα μπορούσαν εύκολα να φανταστούν. Η τελευταία πρόταση της κάθε ιστορίας ήταν μεταφορική και υποδήλωνε το συναίσθημα του ήρωα (χαρά ή λύπη ή περηφάνια ή ντροπή). Ένα παράδειγμα είναι η ακόλουθη ιστορία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μια μέρα η Μαίρη και τα άλλα παιδιά στο σχολείο της αποφάσισαν να κάνουν αγώνες. Θα αγωνίζονταν ποιο παιδί θα πηδούσε πιο μακριά από όλους. Η Μαίρη ευχόταν να πηδήξει τόσο μακριά που να ξεπεράσει όλα τα άλλα παιδιά. Σκέφτηκε ότι αν έκανε ένα μεγάλο άλμα θα αισθανόταν μεγάλη περηφάνια, αν όμως δεν τα κατάφερνε να πηδήξει μακριά θα ντρεπόταν ακόμη και να κοιτάξει τους συμμαθητές της. Πήρε φόρα και πήδηξε. Όταν είδε πόσο μακριά είχε φτάσει...

Καταληκτικές προτάσεις: 1. ...*έγινε παντζάρι*

Μετά από την παρουσίαση της κάθε ιστορίας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις. Η πρώτη αφορούσε το συναίσθημα του ήρωα: «Τι ένιωσε τελικά ο ήρωας της ιστορίας;» και η δεύτερη το νόημα της μεταφορικής πρότασης: «Τι εννοούμε όταν λέμε...»

3.3.3 Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ατομικά, σε έναν ήσυχο χώρο στο σχολείο τους ή στο Πανεπιστήμιο. Η ερευνήτρια τους εξηγούσε αρχικά ότι επρόκειτο να ακούσουν μερικές ιστορίες και ότι θα έπρεπε να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων γι' αυτές. Στη συνέχεια, διάβαζε τις ιστορίες με τις μεταφορικές προτάσεις και τους ρωτούσε τις δύο ερωτήσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Η σειρά παρουσίασης των ιστοριών και των μεταφορικών προτάσεων ήταν τυχαία. Η διάρκεια της διαδικασίας ήταν 20 λεπτά περίπου.

3.3.4 Κωδικοποίηση απαντήσεων

Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων 1 και 2 έγινε ως εξής: Στην ερώτηση για το συναίσθημα οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνταν με 1 βαθμό και οι λανθασμένες με 0 βαθμούς. Συνολικά, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να συγκεντρώσουν από 0 έως 4 βαθμούς.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην ερώτηση για το νόημα κάθε μεταφορικής πρότασης κωδικοποιήθηκαν σε 11 κατηγορίες αφού είχε προηγηθεί ανάλυση περιεχομένου. Οι κατηγορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ακολουθεί. Οι απαντήσεις που εντάσσονταν στις κατηγορίες 2, 8, 9, 10, και 11 θεωρήθηκαν σωστές, ενώ οι υπόλοιπες – 1, 3, 4, 5, 6 και 7 –λανθασμένες.

Πίνακας 2: **Οι κατηγορίες στις οποίες κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση για το νόημα της μεταφορικής πρότασης**

1. Δεν έδωσαν απάντηση / Δεν ξέρω/ δεν κατάλαβα /Άσχετες απαντήσεις.
2. Σωστή απόδοση συναισθήματος – ερμηνεία.
3. Επανάληψη ή Παράφραση της μεταφορικής πρότασης.
4. Κυριολεκτική ερμηνεία.
5. Εξήγησαν τι έγινε στο τέλος της ιστορίας χωρίς να αναφερθούν στο κυρίαρχο συναίσθημα του πρωταγωνιστή.
6. Εξήγησαν τι έγινε στο τέλος της ιστορίας και ερμήνευαν σωστά το κυρίαρχο συναίσθημα του πρωταγωνιστή.
7. Απάντησαν σωστά στον εντοπισμό του συναισθήματος αλλά ερμήνευαν την μεταφορική πρόταση αποδίδοντας διαφορετικό συναίσθημα/ απάντησαν σωστά στο συναίσθημα και απλά επανέλαβαν το συναίσθημα και στην επόμενη ερώτηση.
8. Εξήγησαν την μεταφορική πρόταση χρησιμοποιώντας το «όπως .....έτσι και....».
9. Ερμηνεύουν τη μεταφορική πρόταση χρησιμοποιώντας μια αντίστοιχη /παραπλήσια μεταφορική πρόταση.
10. Ερμηνεύουν τη μεταφορική πρόταση χρησιμοποιώντας παρομοίωση
11. Εντοπίζουν την έννοια της μεταμόρφωσης στη φράση «έγινε παντζάρι».

3.3.5 Αποτελέσματα

Αρχικά, η ανάλυση εξέτασε τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση για το συναίσθημα που εξέφραζαν οι μεταφορικές προτάσεις στο τέλος κάθε ιστορίας. Οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των σωστών απαντήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 ταξινομημένες κατά ηλικιακή ομάδα και κατά συναίσθημα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των επιδόσεων στις ερωτήσεις για το συναίσθημα του ήρωα ταξινομημένες κατά συναίσθημα και κατά ηλικιακή ομάδα

	Συναισθήματα							
	Βασικά				*Σύνθετα*			
Ομάδες	*Χαρά*		*Λύπη*		*Ντροπή*		*Περηφάνια*	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
4 ετών	.45	.51	.35	.48	.50	.,51	.,40	.50
6 ετών	.95	.22	.80	.41	.35	.48	.45	.51
8 ετών	.80	.41	.80	.41	.60	.50	.65	.48
Ενήλικες	1.00	. 00	.90	.,31	.90	.31	1.00	.00
Σύνολο	.77	.42	.68	.,46	.54	.50	.57	.49

Τα δεδομένα του Πίνακα 3 αναλύθηκαν με μια 4 Χ 2 [Ηλικιακή ομάδα: 4-χρονα, 6-χρονα, 8-χρονα και ενήλικες Χ Τύπος συναισθήματος: Βασικά (χαρά, λύπη) και σύνθετα συναισθήματα (ντροπή, περηφάνια)] πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον τελευταίο παράγοντα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της ηλικίας ήταν σημαντική, $F(3, 66) = 11.06$, $p < .01$. Με άλλα λόγια, βρέθηκε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές ομάδες ως προς την κατανόηση του συναισθήματος που εξέφραζαν οι μεταφορικές προτάσεις στο τέλος της κάθε ιστορίας. Πιο αναλυτικά, η σύγκριση των μέσων όρων των τεσσάρων ομάδων με τον κριτήριο Tukey Honestly Significant Difference έδειξε ότι οι επιδόσεις της ομάδας των 4-χρονων ήταν σημαντικά χαμηλότερες από τις αντίστοιχες της ομάδας των 6-χρονων ($p < .05$) και των 8-χρονων παιδιών ($p < .001$), αλλά και από τις επιδόσεις της ομάδας των ενηλίκων ($p < .001$). Επιπλέον, οι *post hoc* αναλύσεις έδειξαν ότι η ομάδα των 6-χρονων διέφερε σημαντικά από την ομάδα των ενηλίκων ($p < .005$) όχι όμως και από την ομάδα των 8-χρονων (p = n.s.). Τέλος, η ομάδα των 8-χρονων δε διέφερε σημαντικά από την ομάδα των ενηλίκων (p = n.s.). Αυτά τα ευρήματα επαληθεύουν την Υπόθεση 1 η οποία προέβλεπε ότι με την πρόοδο της ηλικίας θα υπήρχε βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων που εξέφραζαν οι μεταφορικές προτάσεις, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1.

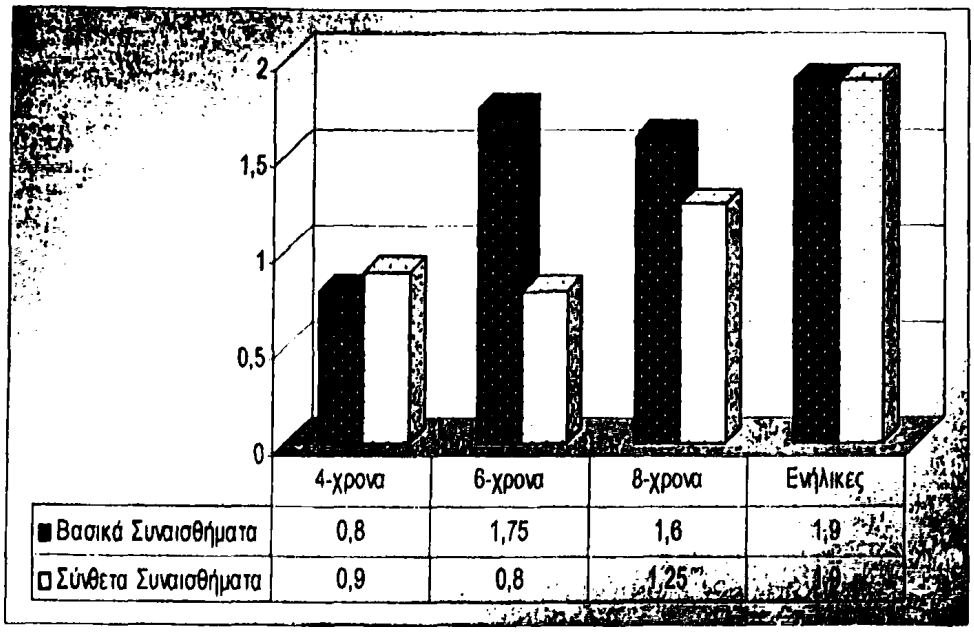
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επιπλέον, η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι η επίδραση του παράγοντα 'τύπος συναισθήματος' ήταν σημαντική, $F(3, 66) = 7{,}35$, $p < {,}001$. Πιο συγκεκριμένα, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στις μεταφορικές προτάσεις που εξέφραζαν βασικά συναισθήματα (χαρά και λύπη) ($M = 1{,}51$, $SD = {,}07$) ήταν σημαντικά υψηλότερες από ό,τι οι επιδόσεις τους στις μεταφορικές προτάσεις που εξέφραζαν σύνθετα συναισθήματα (ντροπή και περηφάνια) ($M = 1{,}21$, $SD = {,}08$).

Πιο ενδιαφέρουσα, ωστόσο, ήταν η αλληλεπίδραση που βρέθηκε ανάμεσα στους παράγοντες 'ηλικιακή ομάδα' και 'τύπος συναισθήματος'. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 3 στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα (4-ετών) δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την κατανόηση βασικών και σύνθετων συναισθημάτων. Στα 6-χρονα παρατηρούμε μια ραγδαία αύξηση των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις για τα βασικά συναισθήματα, μια ωρίμανση όμως που δε συνοδεύει και τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις για τα σύνθετα συναισθήματα. Στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα του δείγματος (8-ετών) παρατηρείται μια αύξηση των σωστών απαντήσεων όχι μόνο αυτών που αφορούν τα βασικά συναισθήματα αλλά και αυτών που αφορούν τα σύνθετα. Οι ενήλικες, όπως ήταν και αναμενόμενο, ανταποκρίνονται σωστά τόσο στις μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν βασικά όσο και σε εκείνες που εκφράζουν σύνθετα συναισθήματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γράφημα 1: **οι επιδόσεις των υποκειμένων στα βασικά (χαρά και λύπη) και στα σύνθετα (περηφάνια και ντροπή) συναισθήματα, σύμφωνα με την ηλικιακή τους ομάδα**



Επιπλέον, έγινε μια ανάλυση διακύμανσης για να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου στις επιδόσεις των παιδιών. Η ανάλυση έδειξε ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών δε διέφεραν από τις επιδόσεις των αγοριών $F(1, 68) = ,66$, p = n.s.

Η ανάλυση των ερμηνειών που δόθηκαν στις μεταφορικές προτάσεις που ολοκλήρωναν τις ιστορίες, μας δίνει επιπλέον στοιχεία για την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα. Όπως αναφέρθηκε και στη Μέθοδο, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Τι εννοούμε όταν λέμε...» (βλ. Παράρτημα), χωρίστηκαν σε 11 κατηγορίες. Στον Πίνακα 4, που ακολουθεί παρουσιάζονται, ταξινομημένες κατά συναίσθημα, ηλικιακή ομάδα και κατηγορία, οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίνακας 4. **οι κατηγορίες των απαντήσεων, σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση, ταξινομημένες κατά συναίσθημα, ηλικιακή ομάδα και κατηγορία.**

4 ετών	6 ετών	8 ετών	Ενήλικες
Οι απαντήσεις τους ανήκουν στις κατηγορίες 1,3,4 και 7, στην ουσία δεν υπήρχαν σωστές απαντήσεις	Οι απαντήσεις τους ανήκουν στις κατηγορίες 1,2,3,4,5,6,7 και 11. Στην φράση όμως «έγινε παντζάρι» θεωρούν ότι η μεταμόρφωση είναι μόνιμη	Οι απαντήσεις τους ανήκουν σε όλες τις κατηγορίες της ποιοτικής ανάλυσης	Οι απαντήσεις τους ανήκουν στις κατηγορίες 2, 8, και 9, έδωσαν δηλαδή μόνο σωστές απαντήσεις

3.3.6 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε δύο στόχους: (1) Να εξετάσει την ικανότητα κατανόησης μεταφορικών προτάσεων που εκφράζουν συναισθήματα σε παιδιά ηλικίας 4 έως 9 ετών. (2) Να διερευνήσει εάν το είδος των συναισθημάτων που εκφράζουν οι μεταφορικές προτάσεις ασκεί επίδραση στην κατανόησή τους από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιέφερε να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν διαφορές ως προς την ηλικία που αρχίζουν να γίνονται κατανοητές μεταφορικές προτάσεις που εκφράζουν βασικά (χαρά και λύπη) και σύνθετα (περηφάνια και ντροπή) συναισθήματα ή εάν, αντίθετα, η κατανόηση των δύο τύπων μεταφορικών προτάσεων αναπτύσσεται ταυτόχρονα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Cicone, Gardner & Winner (1981), Winner & Gardner (1977) καθώς και Winner, Rosensteil & Gardner (1976)) που έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση μεταφορικών προτάσεων που εκφράζουν συναισθήματα. Αντίθετα, από την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά φαίνεται να έχουν την ικανότητα να κατανοούν μεταφορικές εκφράσεις με ψυχολογικό περιεχόμενο και ως ένα βαθμό να τις ερμηνεύουν, παρουσιάζοντας μικρές αποκλίσεις σε σχέση με την κατανόηση και ερμηνεία συγκινησιακά φορτισμένων μεταφορικών εκφράσεων από τους ενήλικες. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Waggoner, Palermo και Kirsh (1989), με την οποία έδειξαν ότι ακόμα και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τετράχρονα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν συγκινησιακά φορτισμένες μεταφορικές προτάσεις.

Ένας επιπλέον παράγοντας στην κατανόηση μεταφορών με συναισθηματικό περιεχόμενο είναι το εκφραζόμενο από τη κάθε μεταφορά συναίσθημα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ανεξαρτήτως ηλικίας τα παιδιά κατανοούσαν καλύτερα τις μεταφορές που εξέφραζαν χαρά ή λύπη σε σχέση με τις μεταφορές που περιέγραφαν τα συναισθήματα της ντροπής ή της περηφάνιας. Το εύρημα είναι σύμφωνο με έρευνες που έχουν αποδείξει ότι η κατανόηση βασικών συναισθημάτων στην παιδική ηλικία προηγείται της κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων (Borke (1971), Smily & Huttenlocker (1984), Schwartz & Trabasso (1984), Keil (1986), Winner (1988), Palermo (1986), Vosniadou et al (1984))

Ειδικότερα, τα επιμέρους συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι τα ακόλουθα: Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση του μηνύματος μιας μεταφορικής πρότασης και που πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνεται υπόψη στις μελέτες που ερευνούν την κατανόηση των συναισθηματικών μεταφορών από τα παιδιά, είναι το πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στο οποίο το παιδί ακούει τη μεταφορά. Οι Βοσνιάδου et al. (1992) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά-ομιλητές (όπως και οι ενήλικοι) χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που περιέχονται στο γλωσσικό και εξωγλωσσικό πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα μια επικοινωνία, για να εξάγουν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με το είδος του γλωσσικού μηνύματος που πρόκειται να ακολουθήσει. Όταν το νόημα του γλωσσικού μηνύματος, είτε αυτό δίνεται κυριολεκτικά είτε μεταφορικά, συμφωνεί με τις προσδοκίες των ομιλητών (πληροφορίες που βασίζονται στα συμφραζόμενα), τότε το έργο της κατανόησης γίνεται πιο εύκολο. Όταν το νόημα του γλωσσικού μηνύματος δε συμφωνεί με τις προβλέψεις του ομιλητή, απαιτείται μια πρόσθετη επεξεργασία, που αυξάνει τη δυσκολία τον έργου της κατανόησης, ιδιαίτερα στην περίπτωση του μεταφορικού λόγου. Το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει τη μεταφορική σημασία της γλώσσας χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες από τα συμφραζόμενα μέσα σ' ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Η δυνατότητα πρόβλεψης του νοήματος μιας μεταφορικής πρότασης είναι λοιπόν ένας σημαντικός παράγοντας, που διευκολύνει το παιδί να κατανοήσει ότι αυτό που εννοείται είναι κάτι διαφορετικό απ' αυτό που λέγεται. Πράγματι, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αλλά και τα μεγαλύτερα, θα είχαν αποτύχει να απαντήσουν σωστά όχι μόνο στην

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ερώτηση κατανόησης της μεταφορικής πρότασης, αλλά και στην ερώτηση που αφορούσε το συναίσθημα, καθώς δεν θα υπήρχε ιστορία, ούτε κάποιος πρωταγωνιστής με τον οποίο το παιδί ταυτίζεται και αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του ήρωα.

Στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκε πολύ σημαντική η ύπαρξη κατάλληλου γλωσσικού πλαισίου για τις μεταφορικές προτάσεις που μελετήθηκαν και γι' αυτό δημιουργήθηκαν οι ιστορίες που εμπεριείχαν τις συναισθηματικές μεταφορές. Εντούτοις τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (τετράχρονα και πεντάχρονα), είχαν ιδιαιτέρως χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση και ερμηνεία της μεταφορικής πρότασης. Αναφορικά με την κατανόηση των βασικών και σύνθετων συναισθημάτων που εξέφραζαν οι μεταφορικές προτάσεις, τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών αναγνώριζαν λίγο περισσότερο τις προτάσεις που εξέφραζαν βασικά συναισθήματα από ό,τι εκείνες που εξέφραζαν σύνθετα. Η διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους συναισθημάτων ήταν πολύ μικρή και γενικότερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας είχαν αρκετά χαμηλή επίδοση σε σχέση με τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και σε σχέση με τους ενήλικες.

Τα μεγαλύτερα παιδιά, ηλικίας έξι έως επτά ετών, δίνουν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις στην ερώτηση για την ερμηνεία των μεταφορών αν και οι απαντήσεις εξακολουθούν να είναι στην πλειοψηφία τους λανθασμένες. Στην ηλικία αυτή, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά αναλύουν από μόνα τους την πλοκή των ιστοριών και διατυπώνουν την τελική έκβαση των γεγονότων, η οποία έκβαση διασαφηνίζονταν από την καταληκτική μεταφορική πρόταση, χωρίς ωστόσο να απαντούν στην ουσία της ερώτησης που ήταν η απόδοση με δικά τους λόγια της μεταφορικής πρότασης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά σε γενικό πλαίσιο κατανοούν τις συναισθηματικές μεταφορές και το συγκεκριμένο συναίσθημα που κάθε μία εκφράζει, δεν έχουν όμως την ικανότητα να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν τη μεταφορική πρόταση. Στην ερώτηση που αφορούσε την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, τα παιδιά έξι και επτά ετών αναγνωρίζουν με ευκολία τα βασικά συναισθήματα, δυσκολεύονται όμως αισθητά στην αναγνώριση και κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων.

Στην ηλικία των οχτώ και εννέα ετών, τα παιδιά φαίνονται πολύ πιο ώριμα ως προς την κατανόηση και ερμηνεία των μεταφορών με συγκινησιακό περιεχόμενο. Οι επιδόσεις τους στην κατανόηση των μεταφορικών προτάσεων συνεχίζει να είναι αρκετά πιο χαμηλή από αυτή των ενηλίκων. Ωστόσο, κατά την ποιοτική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ανάλυση των απαντήσεών τους φαίνεται ότι κατανοούν βαθύτερα τις μεταφορικές προτάσεις και ταυτόχρονα δίνουν πλήρεις και σωστές απαντήσεις, που κάποιες φορές έχουν την ωριμότητα και τη σαφήνεια των απαντήσεων των ενηλίκων. Επιπλέον, τα παιδιά της ηλικίας αυτής αναγνωρίζουν πολύ περισσότερο από τα μικρότερα τα σύνθετα συναισθήματα. Γενικά, όπως φαίνεται από το γράφημα 1, οι επιδόσεις των οχτάχρονων και εννιάχρονων στην κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων είναι πολύ κοντά στην επίδοση που παρουσιάζουν αναφορικά με την κατανόηση των απλών συναισθημάτων.

Εν κατακλείδι, μία πιθανή ερμηνεία για τη διαφορά ανάμεσα στα δικά μας ευρήματα και στα ευρήματα των Waggoner και Palermo είναι η εξής: Από τη μελέτη των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί ως σήμερα σε αγγλόφωνες χώρες, κυρίως Αμερική και Μεγάλη Βρετανία, φαίνεται ότι στην αγγλική γλώσσα υπάρχει και χρησιμοποιείται καθημερινά μια πληθώρα συναισθηματικών μεταφορών. Τις μεταφορές αυτές, μάλιστα, τις χρησιμοποιούν και στο λόγο που απευθύνουν οι ενήλικες ακόμα και στα πολύ μικρά παιδιά καθώς οι μεταφορές αυτές είναι πολύ απλές, σαφείς και χαρακτηρίζονται από παιχνιδιάρικη διάθεση. Αντίθετα, στην ελληνική γλώσσα δεν χρησιμοποιούμε συχνά στον λόγο που απευθύνουμε στα παιδιά μεταφορές και στη σημερινή εποχή ούτε καν τις πατροπαράδοτες παροιμίες. Αυτό ενδεχομένως είναι η αιτία που τα προσχολικής ηλικίας παιδιά στην έρευνά μας είχαν τόσο χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά της ίδιας ηλικίας στην έρευνα των Waggoner και Palermo. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο τα παιδιά να μην αποδίδουν ικανοποιητικά στην κατανόηση και ερμηνεία συναισθηματικών μεταφορών καθώς δεν αποτελούν μέρος του λόγου που ακούν καθημερινά από τους ενήλικες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΕ ΣΤΟΥΣ ΠΡΩΤΟΕΤΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε., ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκ/σης
Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών
Κατεύθυνση: Ψυχολογία-Συμβουλευτική

Ιωάννινα 28/2/2006

Η γλωσσική μεταφορά είναι για τους περισσότερους ένα σχήμα λόγου, ένας μηχανισμός της ποίησης και ένα τέχνημα της ρητορικής, περισσότερο θέμα ιδιαίτερης παρά καθημερινής γλώσσας. Επιπλέον, η μεταφορά θεωρείται συνήθως ως χαρακτηριστικό γνώρισμα μόνον της γλώσσας, ζήτημα λέξεων πιο πολύ παρά σκέψης και δράσης. Για το λόγο αυτό οι περισσότεροι άνθρωποι νομίζουν ότι η ενασχόληση με το μεταφορικό λόγο είναι αντικείμενο των φιλολόγων και των γλωσσολόγων, μολονότι ο καθένας από εμάς χρησιμοποιεί πλήθος μεταφορικών προτάσεων στην καθημερινή του επικοινωνία με τους άλλους.

Ερευνώντας την χρήση και την κατανόηση της μεταφοράς ανακαλύψαμε ότι η χρήση της είναι διάχυτη στην καθημερινή ζωή και καταλαμβάνει εξέχουσα θέση όχι μόνον στην γλωσσική μας έκφραση αλλά και στην σκέψη και στην πράξη. Για τον λόγο αυτό, αποφασίσαμε να ερευνήσουμε την κατανόηση της μεταφοράς από τα παιδιά της νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Στα πλαίσια αυτής της έρευνας, σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μεταφορικές προτάσεις οι οποίες εκφράζουν (άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο έκδηλα) ένα συναίσθημα. Θα θέλαμε να μας πείτε τη γνώμη σας:

(1) για το βαθμό στον οποίο κάθε μία εκφράζει ένα από τα συναισθήματα: χαρά, λύπη, ντροπή, περηφάνια και

(2) για το πόσο κατανοητές (ή όχι) είναι αυτές οι μεταφορικές προτάσεις

Ακολουθεί ένα κείμενο που περιέχει μεταφορικές προτάσεις, οι οποίες εκφράζουν ένα από τα εξεταζόμενα συναισθήματα. Την κάθε μεταφορική πρόταση συνοδεύουν δύο πίνακες οι οποίοι είναι απαραίτητο να συμπληρωθούν. Στον πρώτο πίνακα πρέπει να σημειώσετε ποιο από τα συναισθήματα εκφράζει η κάθε μεταφορά και σε ποιο βαθμό (1=καθόλου, 2=σχεδόν καθόλου, 3=ελάχιστα, 4=λίγο, 5=αρκετά, 6=πολύ, 7=πάρα πολύ). Στον δεύτερο πίνακα σημειώνουμε πόσο κατανοητή ή όχι είναι η κάθε μεταφορική πρόταση

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γίνεται ανώνυμα.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία.

Αριθμός ερωτηματολογίου ☐ ☐ ☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μικρό, γλυκό μου ανιψάκι, σε ευχαριστώ πολύ-πολύ για τα δώρα και την κάρτα που μου έστειλες. ***Με τα δώρα σου, η ψυχή μου έβαλε τα γιορτινά της.*** *Δεν μπορείς να φανταστείς πόσο μεγάλη χαρά μου έδωσες! Πιο πολύ από όλα τα δώρα σου με εντυπωσίασαν τα παπούτσια. Με τόσο όμορφα παπούτσια,* ***τίποτε δεν θα μπορέσει να μου χαλάσει το κέφι, να μου στερέψει την καρδιά μου, να φέρει τον χειμώνα μέσα μου.*** *Σε ευχαριστώ πολύ, σε φιλώ χίλιες φορές.*

Μεταφορικές προτάσεις του κειμένου:
Με τα δώρα σου, η ψυχή μου έβαλε τα γιορτινά της.

	Βαθμός έκφρασης του συναισθήματος						
Συναίσθημα	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
ΧΑΡΑ	1	2	3	4	5	6	7

Πόσο κατανοητή είναι η μεταφορική πρόταση						
Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5	6	7

Τίποτα δε θα μπορέσει να μου χαλάσει το κέφι
Να μου στερέψει την καρδιά μου
Να φέρει τον χειμώνα μέσα μου

Θα θέλαμε να μας πείτε τη γνώμη σας:

(1) για το βαθμό στον οποίο κάθε μία εκφράζει ένα από τα συναισθήματα: χαρά, λύπη, ντροπή, περηφάνια και
(2) για το πόσο κατανοητές (ή όχι) είναι αυτές οι μεταφορικές προτάσεις

1. ***Βούλιαξαν τα καράβια της***

	Βαθμός έκφρασης του συναισθήματος						
Συναίσθημα	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
.....	1	2	3	4	5	6	7

Πόσο κατανοητή είναι η μεταφορική πρόταση						
Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5	6	7

2. ***Η καρδιά του γέμισε ήλιους***
3. ***Τον έτρωγε το σαράκι***
4. ***Έριξε δάκρυα βροχή***
5. ***Παπαρούνα έγινε το πρόσωπό της***
6. ***Ένιωσε ένα σφίξιμο στην καρδιά***
7. ***Είναι ψώνιο***

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8. *Σπάραξε η καρδιά του*
9. *Ήταν σωστός άρχοντας*
10. *Το χαμόγελο άνθισε στα χείλη του*
11. *Έγινε βούκινο*
12. *Μια μικρή φλόγα έλαμψε βαθιά μέσα του*
13. *Παντζάρι έγινε!*
14. *Μαράθηκαν τα χείλη του*
15. *Η ψυχή της έγινε ανθισμένο περιβόλι*
16. *Έγινε κουρέλι*
17. *Ήρθε ο χειμώνας μέσα του*
18. *Το πρόσωπό του φωτίστηκε από ένα γλυκό χαμόγελο*
19. *Χαμογέλασε, με ένα χαμόγελο τόσο πλατύ, που δε χωρούσε στο πρόσωπό του*
20. *Τον πείραξαν τα λόγια της*
21. *Το γέλιο πάγωσε στο πρόσωπό του*
22. *Τα μάτια του άστραψαν*
23. *Ξεδίπλωσε το καλύτερο χαμόγελό του*
24. *Κούρνιασε στην άκρη άκρη του θρανίου του*
25. *Το πήρε κατάκαρδα*
26. *Έσκασε στα γέλια*
27. *Ήθελε να γίνει τόσος δα μικρούλης, κοντορεβιθούλης*
28. *Μαύρισε η ψυχή του*
29. *Η καρδιά του στάθηκε όρθια σε όλες τις κακουχίες*
30. *Γέμισε φως η ψυχή του*
31. *Έριξε τα μάτια του στο πάτωμα*
32. *Ο καημός ήταν κρυμμένος μέσα της*
33. *Όρθωσε ψηλά τον λαιμό του. Ούτε λελέκι να ήταν*
34. *Μέθυσε η ψυχή του*
35. *Της έπεσε η μύτη*
36. *Αγκάθι τσίμπησε την καρδιά της*
37. *Μέσα του γεννήθηκε μια λαχτάρα*
38. *Πήρε πολύ αέρα*
39. *Ολόκληρο πανηγύρι έγινε στην καρδιά το*
40. *Όρθωσε το κορμί της σπαθί*
41. *Γέλασε με την καρδιά του*
42. *Ήταν αετός χωρίς φτερά*
43. *Αισθάνθηκε θεριό που δε λυγάει εύκολα*
44. *Της ήρθε να πεθάνει από τα γέλια*
45. *Στέρεψαν τα μάτια του*
46. *Αισθανόταν σκουλήκι*
47. *Πήραν τα μυαλά της αέρα*
48. *Καβάλησε το καλάμι*
49. *Τραγούδι δεν βγήκε από τα χείλη της*
50. *Ένα πλατύ χαμόγελο φώτισε το πρόσωπό του*
51. *Όρθωσε το ανάστημά του*
52. *Βούτηξε σε μαύρα σκοτάδια*
53. *Αισθάνθηκε πως ο κόσμος όλος ήταν δικός του*
54. *Έφτασε στον έβδομο ουρανό*
55. *Έγινε καραγκιόζης*
56. *Κατάφερε να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων*
57. *Η τιμή του έπεσε πολύ χαμηλά*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

58. *Έχει μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του*
59. *Χάραξε στα χείλη του ένα πρώτο χαμόγελο*
60. *Κράτησε ψηλά την υπόληψη του*
61. *Μάτωσε η καρδιά του*
62. *Τα πολλά παινέματα της φούσκωσαν το μυαλό*
63. *Το βλέμμα του έπεσε στο χώμα*
64. *Έχυσε ποταμούς δάκρυα*
65. *Σήκωσε ψηλά τον αμανέ!*
66. *Ένας κόμπος της έκλεισε το λαιμό*
67. *Κορδώθηκε. Ούτε παγώνι να ήταν!*
68. *Έβαλε την ουρά στα σκέλια!*
69. *Τα λόγια της τον τόνωσαν*
70. *Ήθελε να ανοίξει η γη να τον καταπιεί*
71. *Τα λόγια του ήταν πολύ σκληρά*
72. *Το πήρε πάνω της*
73. *Της ράγισε η καρδιά*
74. *Ένας ήλιος θρονιάστηκε μέσα της*
75. *Δεν μπόρεσε κανείς να τον τσαλακώσει*
76. *Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα του*
77. *Περπατά με το κεφάλι ψηλά*
78. *Το πρόσωπό του σκοτείνιασε*
79. *Δεν καταδέχονταν να ρίξει μια ματιά στους άλλους*
80. *Ο καημός του έγινε σύντροφος αχώριστος*
81. *Λούφαξε στο καβούκι του*
82. *Γελούσαν και τα αυτιά του*
83. *Στάθηκε πύργος*
84. *Στην καρδιά της ήρθε η άνοιξη*
85. *Ξαφνικά ένα μπουρίνι πλάκωσε μέσα μου*
86. *Ήθελε να γίνει αόρατος*
87. *Το χαμόγελο έσβησε από το πρόσωπό του*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παράρτημα 2

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΟΙ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ											
	ΧΑΡΑ		ΛΥΠΗ		ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ		ΝΤΡΟΠΗ		ΑΛΛΟ		ΚΑΝΕΝΑ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Παντζάρι έγινε!	-	-	-	-	-	-	91	98.9	-	-	-	-
2. Όρθωσε ψηλά τον λαιμό του. Ούτε λελέκι να ήταν	1	1.1	-	-	90	97.8	-	-	-	-	-	-
3. Βούτηξε σε μαύρα σκοτάδια	86	93.5	-	-	-	-	2	2.2	1	1.1	2	2.2
4. Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα του	91	98.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΗΣΑΝ ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Βαθμός Δυσκολίας Μεταφορικών Προτάσεων												
ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ											
	ΧΑΡΑ		ΛΥΠΗ		ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ		ΝΤΡΟΠΗ		ΑΛΛΟ		ΚΑΝΕΝΑ	
	Μ	SD	Μ	SD	Μ	SD	Μ	SD	Μ	SD	Μ	SD
1.Παντζάρι έγινε!	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1. Όρθωσε ψηλά τον λαιμό του. Ούτε λελέκι να ήταν	5.00	.	-	-	6.09	1.167	-	-	-	-	-	-
2. Βούτηξε σε μαύρα σκοτάδια	-	-	5.72	1.,204	-	-	4.50	.707	5.00	.	1.00	.000
3. Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα του	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΤΑΝ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

INTENSITY												
ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ											
	ΧΑΡΑ		ΛΥΠΗ		ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ		ΝΤΡΟΠΗ		ΑΛΛΟ		ΚΑΝΕΝΑ	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Παντζάρι έγινε!	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Όρθωσε ψηλά τον λαιμό του. Ούτε λελέκι να ήταν	-	-	-	-	6.10	1.039	-	-	-	-	-	-
Βούτηξε σε μαύρα σκοτάδια	-	-	5.85	1.342	-	-	5.00	.,000	6.00	.	1.00	.000
Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα του	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παράρτημα 3: οι ιστορίες του πειραματικού έργου

1. Η Λιλίκα, μια ζωηρή πάπια, απομακρύνεται συνεχώς από τα άλλα ζώα του κήπου. Μια μέρα όμως απομακρύνθηκε τόσο πολύ ώστε έχασε το δρόμο. Όταν κατάλαβε τι είχε συμβεί άρχισε να σκέφτεται τι να κάνει. Ξαφνικά άκουσε βήματα. Κάποιος έρχονταν προς το μέρος της. Ευχόταν να είναι ο Μαύρος, ο σκύλος του σπιτιού και γέμισε χαρά καθώς θα τη βοηθούσε να βρουν το δρόμο για το σπίτι. Ίσως όμως ήταν κάποια αλεπού και τότε η λύπη της θα ήταν πολύ μεγάλη. Όταν ο άγνωστος έφτασε πια πολύ κοντά της

Η άνοιξη τραγουδούσε μέσα της

1. Τι συναίσθημα ένιωσε η πάπια, χαρά ή λύπη;
2. Τι εννοούμε όταν λέμε «η άνοιξη τραγουδούσε μέσα της» ;

2. Μια μέρα η Μαίρη και τα άλλα παιδιά στο σχολείο της αποφάσισαν να κάνουν αγώνες. Θα αγωνιζόταν ποιο παιδί θα πηδούσε πιο μακριά από όλους. Η Μαίρη ευχόταν να πηδήξει τόσο μακριά που να ξεπεράσει όλα τα άλλα παιδιά. Σκέφτηκε ότι αν έκανε ένα μεγάλο άλμα θα αισθανόταν μεγάλη περηφάνια, αν όμως δεν τα κατάφερνε να πηδήξει μακριά θα ντρεπόταν ακόμη και να κοιτάξει τους συμμαθητές της. Πήρε φόρα και πήδηξε. Όταν είδε πόσο μακριά είχε φτάσει:
Έγινε παντζάρι

1.Τι συναίσθημα ένιωσε η Μαίρη, ντροπή ή περηφάνια;

2. Τι εννοούμε όταν λέμε «έγινε παντζάρι»;

3. Σ' έναν μακρινό τόπο ζούσε ένα αγόρι, ο Φίλιππος. Ένα απόγευμα, στη γιορτή ενός φίλου του, συνάντησε μια πολύ όμορφη κοπέλα. Μόλις την αντίκρισε θέλησε να τη γνωρίσει. Μετά από πολλές σκέψεις αποφάσισε ότι θα της ζητούσε να χορέψουν. Αν δεχόταν θα αισθανόταν μεγάλη περηφάνια. Αν όμως αρνιόταν θα ένιωθε μεγάλη ντροπή. Με αυτές τις σκέψεις, πλησίασε την κοπέλα και της ζήτησε να χορέψουν. Η απάντηση της κοπέλας έκανε τον Φίλιππο

Να ορθώσει ψηλά τον λαιμό του, ούτε λελέκι να ήταν.

1. Τι συναίσθημα ένιωσε ο Φίλιππος, ντροπή ή περηφάνια;

2. Τι εννοούμε όταν λέμε «να ορθώσει ψηλά τον λαιμό, ούτε λελέκι να ήταν»;

4 Ένα ποντίκι ζούσε ανέμελα σ' ένα κασόνι. Τα βράδια τριγύριζε να βρει τροφή και το πρωί το έριχνε στον ύπνο. Ένα πρωινό άνοιξε τα μάτια του και είδε ότι δίπλα στο κασόνι του υπήρχε ένα κομμάτι τυρί. Μια σκέψη πέρασε από το μυαλό του. Να χαρεί για την τροφή που βρέθηκε και να τη φάει, ή μήπως αν έπιανε το τυρί πιανόταν σε κάποια φάκα και θα γέμιζε με λύπη; Μετά από πολλές σκέψεις αποφάσισε να πιάσει το τυρί και τότε
Βούτηξε σε μαύρα σκοτάδια;

1. Τι συναίσθημα ένιωσε το ποντίκι, χαρά ή λύπη
2. Τι εννοούμε όταν λέμε «βούτηξε σε μαύρα σκοτάδια»;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Στ., (2002), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Τόμος Α'*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Βοσνιάδου, Στ., (1992), (επιμ.) *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας, τόμοι Α', Β', Γ'*, εκδόσεις Gutenberg , Αθήνα.

Σγουρούδη Δ., (2003), *Η μεταφορά και η συμβολή της στη γλώσσα,* εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. (1998), Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ,"Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Λεξικό των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής, Στ. Βλαχόπουλος, Λέξεις και φράσεις παροιμιώδεις του Τάκη Νατσούλη, εκδόσεις Σμυρνιωτάκη, Αθήνα, (1995).

Κατή Δ., (1992), *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί,* εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

Κατή Δ., Κονδύλη Μ., Νικηφορίδου Κ., (1999), *Γλώσσα και Νόηση,* εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

HAWKES T., (1978), *Η Γλώσσα της Κριτικής*, εκδ. Ερμής, Αθήνα.

Lakoff, G., & Johnson, M., (2005), *Ο μεταφορικός λόγος, ο ρόλος της μεταφοράς στην καθημερινή μας ζωή,* εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Vygotsky L, 1988, *Σκέψη και Γλώσσα,* Γνώση, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Allbriton, D.W., McKoon, G., & Gerrig, R.J. (1995). Metaphor-based Schemas and text representations: Making connections through conceptual metaphors. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition, 21, 612-625.

Alverson, H. (2004). Metaphor and experience: looking over the notion of image schema. In J. Fernández (Ed.), Beyond Metaphor. The theory of tropes in *anthropology* (pp. 94-117). Stanford, CA: Stanford University Press.

Atherton, C. (1993). The Stoics on ambiguity. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Blasko, D.G. (1999). Only the tip of the iceberg: Who understands what about metaphor? Journal of Pragmatics, 31, 1675-1683.

Bennett, M.R., & Hacker, P. M. (2003). Philosophical foundations of neuroscience. Malden, M.A.: Blackwell.

Bearsley, M. C. (1981). Aesthetics. Problems in the philosophy of criticism. Indianapolis, IN: Hacket Publishing Company.

Berggren, D. (1962). The use and abuse of metaphor, I. The Review of Metaphysics, 16, 237-258.

Bickerton, D. (1969). Prolegomena to a linguistic theory of metaphor. Foundations of Language, 5, 34-52.

Billow, R. M. (1977). Metaphor: A review of psychological literature. Psychological Bulletin, 84, 81-92.

Black, M. (1980). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 19-43). Cambridge, England: Cambridge University Press.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*, New York

Brownell, H. H., Simpson, T. L, Bihrle, A. M., Potter, H. H., & Gardner, H. (1990). Appreciation of metaphorical alternative word meanings by left and right braindamages patients. Neuropsychologia, 28, 375-383.

Chiappe, D. L., & Kennedy, J. M. (2000). Are metaphors elliptical similes? Journal of Psycholinguistic Research, 29, 371-398.

Cohen, L.J. (1980). The semantics of metaphor. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 64-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, T. (2003). Metaphor. In J. Levinson (Ed.), The Oxford handbook of aesthetics. Oxford: Oxford University Press.

Corts, D. P., & Meyers, K. (2002). Conceptual clusters in figurative language production. Journal of Psycholinguistic Research, 31, 391-408.

Danesi, M. (1993). Vico, metaphor, and the origin of language. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error. Emotion, reason, and the human brain. New York: Avon.

De Man, P. (1984). The epistemology of metaphor. In S. Sacks (Ed.), On metaphor (pp. 11-28). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Fisher, H. (2003). Metonymy as concept: a metaphor for rhetoric, not for thought. Semiotica, 147, 495-525.

Fodor, J.A. (1975). The language of thought. Sussex: Harvester Press.

Gentner, D., Bowdle, B.F., Wolff, P., & Boronat, C. (2001). Metaphor is like analogy. In D. Dentner, K.J. Holyoak, & B.N. Kokinov (Eds.), The analogical

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

mind: Perspectives from Cognitive Science. Cambridge, MA: MIT Press.

Gentner, D., & Goldin-Meadow, S. (2003). Whither Whorf. In D. Gentner, & S. Goldin-Meadow. Language in Mind. Cambridge, MA: Bradford Books.
311

Gibb, H., & Wales, R. (1990). Metaphor and simile: psychological determinants of the differential use of each sentence. Metaphor and Symbolic Activity, 5, 199-213.

Gibbs, R. W. (1992). Categorization and metaphor understanding. Psychological Review, 99, 572-577.

Gibbs, R. W. (1996). Why many concepts are metaphorical. *Cognition*, 61, 309-319.

Gibbs, R. W. (1999). Speaking and thinking with metonymy. In K. Panther & G. Radden (Eds.), Metonymy in language and thought. Amsterdam: John Benjamin.
Gibbs, R. W. (2002). The poetics of mind. Figurative tought, language, and understanding. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Giora, R., & Fein, O. (1999). On understanding familiar and less familiar figurative language. Journal of Pragmatics, 31 ,1601-1618.

Glucksberg, S. (2001). Understanding figurative language. Oxford: Oxford University Press.

Gluksberg, S., Brown, M. E., & McGlone, M. S. (1993). Conceptual metaphor are not automatically accessed during idiom comprehension. Memory and Cognition, 21, 711-719.

Gluksberg, S., & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. Psychological Review, 97, 3-18.

Gluksberg, S., McGlone, M. S., & Manfredi, D. A. (2001) Property attribution in

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

metaphor comprehension. Journal of Memory and Language, 36, 50-67.

Gluksberg, S., Manfredi, D. A., & McGlone, M. S. (2001), Metaphor comprehension: How metaphors create new categories. In T. Ward, S. Smith, & J. Vaid (Eds). Creative thought. An investigation of conceptual structures and processes (pp.327-350). Washington, D.C.: APA.

Gluksberg, S., McGlone, M. S., & Keysar, B. (1994) Metaphor understanding and accesing cognitive schema: Reply to Gibbs. Psychological Review, 99, 578-581.

Goodman, N. (1976/1984). Languages of art. An approach to a theory of symbols. Indiana: Hackett.

Harris, R.J., Lahey, M.A., & Marsalek, F. (1980). Metaphors and images: Rating, reporting, and Remembering. In R. Honeck, & R. Hoffman (Eds.), Cognition and figurative language (pp. 163-181). New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Jäkel, O. (1997). Kant, Blumemberg, Weinrich. Some forgotten contributions to the cognitive theory of metaphor. In R. Gibbs, & G. Steen (Eds.), Metaphor in cognitive linguistics. (pp. 8-27). Amsterdam: John Benjamins.

Janus, R. A., & Bever, T. G. (1985). Processing of metaphor language: An interpretation of the three stage model of metaphor comprehension. Journal of Psycholinguistic Research, 14, 473-487.

Johnson, M. (1980). A philosophical perspective on the problems of metaphor. In R. Honeck, & R. Hoffman (Eds.), Cognition and figurative language (pp. 47-67). New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Johnson, M. (1995). Why metaphors matters to philosophy. Metaphor and Symbolic Activity, 10, 157-162.

Kittay, E. F. (2001). Of "men" and metaphors: Shakespeare, embodiment, and filing cabinets. In T. Ward, S. Smith, & J. Vaid (Eds). Creative thought. An

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

investigation of conceptual structures and processes (pp.145-177). Washington, D.C.: APA.

Kövecses, Z. (2002). Metaphor. A practical introduction. New York: Oxford University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). Philosophy in flesh. The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books.

Lakoff, G., & Turner, M. (1989). More than cool reason. A guide field guide to poetic metaphor. Chicago: University of Chicago Press.

Lévi-Strauss, C. (1962/1972). The savage mind. London: Weidenfeld and Nicolson.

Lewis, M. (2000b). Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 623–636), New York, NY: The Guilford Press.

Martin, J.H. (1996). Computational approaches to figurative language. Metaphor and Symbolic Activity, 11, 85-100.

Matthews, R. J. (1971). Concerning a linguistic theory of metaphor. Foundations of language, 7, 413-425.

McGlone, M. S. (1996). Conceptual metaphors and figurative language interpretation: Food for Thought? Journal of Memory and Language, 35, 544-565.

MacCormac, E. R. (1986). Creative metaphors. Metaphor and Symbolic Activity, 3, 171-186.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Murphy, G. (1996). On metaphoric representation. Cognition, 60, 173-204.

Murphy, G. (1997). Reasons to doubt the present evidence for metaphoric representation. Cognition, 62, 99-108.

Ortony, A. (1979). Beyond literal similarity. Psychological Review, 86,161-180.

Ortony, A. (1980). The role of similarity in similes and metaphors. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 186-201). New York: Cambridge University Press.
321

Ortony, A., Reynolds, R. E., & Arter, J. A. (1978). Metaphor: theoretical and empirical research. Psychological Bulletin, 85, 919-943.

Ortony, A., Schallert, D. L., & Reynolds, R. E. (1978). Interpreting metaphors and idioms: some effects of context on comprehension. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17, 465-477.

Ortony, A., Vondruska, R. J., Foss, M. A., & Jones, L. E. (1985). Salience, similes, and the asymmetry of similarity. Journal of Memory and Language, 24, 569-594.

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P.H. (1957/1971). Measurement of meaning. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Pierce, C. S. (1901/1957). The logic of abduction. In V. Tomas (Ed.), Essays in the philosophy of science (pp. 235-255). New York: Bobbs-Merrill.

Pitts, M. K., Smith, M. K., & Pollio, H. R. (1982). Journal of Psycholinguistic Research, 11, 347-369.

Quinn, N. (2004). The cultural basis of metaphor. In J. Fernández (Ed.), Beyond Metaphor (pp. 56-93). The theory of tropes in anthropology. Stanford, CA:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Stanford University Press.

Reddy, (1980). The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 284-324). New York, Cambridge University Press.

Richards, I. A. (1936/1965). The philosophy of rhetoric. Oxford: Oxford University Press.

Ricoeur, P. (1993). The rule of metaphor. Multidisciplinary studies of the creation of meaning in language. Toronto, Canada: Toronto University Press.

Ruhmelhart, D.E. (1980). Some problems with the notion of literal meaning. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 78-90). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sadock, J.M. (1980). Figurative speech and linguistics. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 46-63). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sapir, E. (1933/1968). Language. In D. Mandelbaum (Ed.), Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality (pp7-32). Berkeley, CA: University of California Press.

Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), Syntax and semantics: Vol 3. Speech acts (pp. 59-82). New York: Academic Press.
Searle, J. R. (1980). Metaphor. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and thought (pp. 92-123). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Nigro, G. (1983). Interaction and analogy in the comprehension and appreciation of metaphors. Quaterly Journal of Experimental Psychology, 35, 17-38.

Tangney, J. P., & Fischer, K. W. (1995). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride.* New York: Guilford Press.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Tourangeau, R., & Rips, L.(1991). Interpreting and evaluating metaphors. Journal of Memory and Language, 30, 452-472.

Tourangeau, R., & Sternberg, R. J. (1982). Understanding and appreciating metaphors. Cognition, 11, 203-244.

Turner, M., & Fauconnier, G. (1995). Conceptual integration and formal expression. Metaphor and Symbolic Activity, 10, 183-204.

Turner, M., & Fauconnier, G. (2002). Metaphor, Metonymy, and binding. In R. Dirven, & R. Porings (Eds.), Metaphor and metonymy in comparison and context (pp. 469-488). Berlin: Mouton de Gruyter.
329

Verbrugge, R. R & McCarrell, N. S. (1977). Metaphoric comprehension: studies in reminding and resembling. Cognitive Psichology, 9, 494-533.
Vico, G.B. (1984). The New Science of Giambatista Vico. Ithaka, NY: Cornell University Press.

Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E., & Wilson, P. T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development, 55,* 1588-1606.

Vosniadou, S. & Ortony, A. (Επιμ.), 1989, *Similarity and Analogical Reasoning*, New York: NY: Cambridge University Press.

Waggoner, J. E. & Palermo, D. S. (1989). Betty is a bouncing bubble: Children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. *Developmental Psychology, 25,* 152-163.

Wimsatt, (1950), W. K. Symbol and metaphor. Review of Metaphysics, 4, 279-290.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Winner. E., Rosensticl, A.K., mi Gardner, H. (1976). The Development of rnetaphoric understanding. *Developmental psychology, 12. 289-297.*

Winner, E., Wapner, W., Cieone, M., MIL Gardner. H. (1979). Measures of metaphor. *New directions in child development: Fad, fiction and fantasy in childhood, 6. 67-15.*

Wittgenstein, L. (1953). Philosophical investigations. New York: Macmillan.

Wolff, P. & Gentner, D. (2000). Evidence for role-neutral inicial processing of metaphors. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 26, 529-541.

Yu, N. (2003). Synesthetic metaphor: A cognitive perspective. Journal of Literary Semantics, 32,19-34.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ