

Danuta Czelakowska

Metaforyczne środki przekazu w opowiadaniach uczniów klas trzecich edukacji wczesnoszkolnej

Kształtowanie sprawności językowej dziecka w początkowym okresie jego edukacji jest najważniejszym zadaniem szkoły i środowiska. Język, jako społeczny system przekazu informacji, stanowi główne narzędzie poznawania, analizy i wartościowania otaczającej rzeczywistości, a także samego siebie. Jest on nie tylko istotnym czynnikiem rozwoju intelektualnego i społecznego, lecz również ważnym środkiem ekspresji własnych myśli i uczuć. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym coraz rzadziej uwewnętrznia swe przeżycia w zabawie i aktywności artystycznej, a częściej wykorzystuje je w wypowiedziach werbalnych. Bogactwo przeżyć wewnętrznych jest przekazywane już nie tylko przy użyciu środków ekspresyjnych parajęzykowych w mowie, lecz stopniowo zastępowane jest przez środki stylistyczne wyrażające ekspresję słowa. Język rozumiany jako odrębny kod, czyli społeczny system znaków oraz reguł ich użycia, jest opanowywany systematycznie przez spontaniczne posługiwanie się nim przez dziecko w czasie realizacji własnych potrzeb, które komunikuje innym ludziom.

Każda wypowiedź językowa stanowi proces indywidualny, polegający na przekazywaniu przez nadawcę określonych treści przy pomocy wspólnego kodu, realizowanego za pośrednictwem tekstu w toku twórczych działań werbalnych. Najważniejszą i podstawową funkcją języka jest jego funkcja *komunikatywna*, mająca za zadanie przekazywanie informacji na wszelkie możliwe tematy, natomiast symbolizując określone dziedziny rzeczywistości za pośrednictwem tekstu, język realizuje funkcję *poznawczą*. We wszystkich przekazach językowych mogą być realizowane także inne funkcje, np. *ekspresyjna* – kierująca uwagę na nadawcę komunikatu i jego stany emocjonalne, czy *impresyjna* – akcentująca odbiorcę wypowiedzi, którego pragnie o czymś przekonać. Język w stosunku do tekstu pełni funkcję poetycką, nazywaną inaczej artystyczną lub estetyczną, kiedy tworzone teksty są nie tylko poprawne, ale i piękne. Cechą charakterystyczną tej funkcji jest wielka różnorodność środków styli-

stycznych: leksykalnych, składniowych, oraz bogata metaforyka. Szczególne nasilenie środków wyrazu występuje w poezji i prozie, choć ich elementy można dostrzec już w mowie potocznej, np. w obrazowej frazeologii, bogatej synonimii, zdrobnie- niach, zgrubieniach itp.

Istota i pojęcie metafory

Metafora jest figurą stylistyczną, „w której zespół wyrazów traci swoje pierwotne znaczenie, jakie wynika ze znaczeń poszczególnych wyrazów. Jest nowym zestawie- niem semantycznym, którego nie da się odtworzyć przy użyciu innych wyrazów”¹. W przenośni dzięki specyficznemu zestawieniu wyrazów znaczenie jednych słów zostaje przetransponowane na inne, tworząc nową wartość. Wyróżnia się przeno- śnie potoczne i poetyckie, które kontrastuje przede wszystkim stopień oryginalności. W tradycji retorycznej metaforę uważano za skrócone porównanie, gdzie pominięty został spójnik porównawczy, np. w zdaniu *Maria to pszczółka* oznacza, że *Maria jest pracowita jak pszczółka*. Przenośnia różni się jednak od porównania, ponieważ nie tylko zbliża, ale także zmienia znaczenie i przekształca utożsamiane przedmioty, co wcześniej dostrzegł i wyraźnie wyjaśnił polski badacz i teoretyk literatury Juliusz Kleiner. W metaforze najistotniejsze jest nie naruszanie reguł systemu, ale to, że w jej obrębie dzięki danemu kontekstowi wyłania się nowe znaczenie. Zasadniczym punk- tem odniesienia, a zarazem główną materią, nie jest izolowana nazwa czy pojedyncze słowo, ale zdanie w kontekście całej wypowiedzi². W konsekwencji najważniejsze jest przesunięcie akcentów w słowach oraz nowe³ współdziałanie między elementa- mi składającymi się na metaforę wraz z całym jej kontekstem. Podstawą przenośni może być podobieństwo zewnętrzne, zachowania, działania lub funkcji przedmiotów, zjawisk czy pojęć. Przenoszenie znaczenia następuje przez przypisanie określonym przedmiotom cech lub czynności abstrakcyjnych, ludzkich, zwierzęcych czy też od- wrotnie – przedmiotom materialnym stanów i uczuć przeżywających je ludzi.

O metaforze rozumianej jako przekształcenie semantyczne wyrazów, tworzące nowe, czasem niezwykle znaczenie, oraz indywidualne skojarzenie odbiorcy wypo- wiadało się współcześnie i w przeszłości wielu polskich i obcych lingwistów, teo- retyków literatury, filozofów i psychologów. Do najbardziej znanych u nas należą: Max Black, Ivor Armstrong Richards, Paul Ricoeur, Maria Renata Mayenowa, Anna Wierzbicka, Michał Głowiński, Teresa Dobrzyńska, Ryszard Tokarski, Henryk Mar- kiewicz, Aleksandra Okopień-Sławińska, Andrzej Bogusławski, George Lakoff, Mark Johnson, Anna Pajdzińska, Jerzy Świątek. Literatura na temat metafory jest

¹ S. Sierotwinski. *Słownik terminów literackich*. Wrocław 1970.

² M. Głowiński. *Metafora. demetaforyzacja. konteksty*, [w:] *Studia o metaforze*, t. II, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska. Wrocław 1983, s. 90.

³ J. Kleiner. *Studia z zakresu teorii literatury*, Lublin 1961, s. 133.

bardzo obszerna i trudno jest wymienić nawet autorów najbardziej zasłużonych oraz określić liczbę piszących na ten temat.

Myśl teoretyczna na temat metafory wyróżnia – oprócz wspomnianej już teorii porównawczej, ukazującej ukrytą analogię – teorię substytucyjną, według której wyrażenie metaforyczne zostaje użyte w miejsce literalnego (dosłownego). Wyrażenie *Jerzy to truteń* znaczy, że *Jerzy jest jak truteń – leniwy, korzysta z pracy innych*. Obie koncepcje odnoszą się głównie do metafor najprostszych, które można sprowadzić do znaczenia dosłownego. Trzecia teoria interakcyjna głosi, że metafora jest przekształcaniem znaczeń, ukazujących inny sens, kreujący nową rzeczywistość. Znaczenia tego nie można zwerbalizować bez szkody dla zawartości informacyjnej przekazu, np. wyrażenie *brylanty lez* interpretujemy jako drogocenne, bardzo lśniące lzy, okrągłego kształtu, pomijając ich inne cechy. Podobnie w wyrażeniu dopełniaczowym *paszcza armaty* nośnik *paszcza* uzyskuje cechy zwierzęce, ukazując nowe znaczenie związku. Metafora interakcyjna nie zawsze najlepiej służy interpretacji wszystkich związków semantycznych, lecz tworzy bardziej subtelny i bogatszy w wartości odbiór treści dzieła. Wśród badaczy polskich J. Kleiner jako pierwszy dostrzegł jej znaczenie, pisząc, że „metafora działa przekształcająco na przedmiot, którego nazwę zastępuje lub bogaci, ale i sama doznaje przekształcenia, ucieleśnienia pewnego, zamglenia konkretnej czy pojęciowej fizjonomii”⁴. Jako przykład podaje wers Juliusza Słowackiego z *Króla-Ducha*: *Niechaj me oczy rozwidnię rubinem, który z jej ust światło leje*. Rubin lejący światło z ust najdroższej kobiety zachował tu przede wszystkim kolor i blask czerwieni. Pominięte zostały jego inne cechy, jak np. twardość i kształt.

Współcześni językoznawcy potwierdzają istnienie naturalnej metaforyczności języka. „Wiąże się ona ze strukturą umysłu człowieka i sposobem jego reagowania na otaczający świat. Użycie przenośni jako sposobu nazywania przedmiotów i zjawisk oraz środka ekspresji wynika z naturalnego ubóstwa i pewnej ograniczoności środków językowych pozametaforycznych. Nowe stany i czynności, różne cechy przedmiotów i podobieństwa między nimi możemy nazywać za pomocą nowych formacji słowotwórczych. [...] Sposób ten wymagałby wprowadzenia do języka ogromnej liczby nowych wyrazów, co byłoby nieoszczędne i niepraktyczne”⁵. Dlatego najczęściej stosowanym sposobem jest nazywanie nowych zjawisk za pomocą zmiany znaczeń wyrazów poprzez dodanie określeń rozszerzających lub ograniczających ich zakres. Zasada powstawania przenośni opiera się na dostrzeganiu analogii między określonymi przedmiotami i przenoszeniu nazwy jednego na inny na podstawie ich wspólnej cechy. Na tej podstawie oparte są przenośnie nazywające człowieka upartego *osłem*, podstępnego *lisem*, a bojaźliwego *tchórzem*. Naturalna skłonność do przenoszenia wrażeń zmysłowych na stany uczuciowe i umysłowe wiąże się z tworzeniem animacji, której skutkiem są takie wyrażenia jak: *ryk fal, wycie wiatru, skoki temperatury*, czy też zwroty: *zegar chodzi, księżyc [i] słońce wschodzi [i] zachodzi*. Do utartych epitetów należą określenia podkreślające charakterystyczną cechę zwierzęcia, kiedy mówimy o kimś, że ma *wilczy apetyt, sokoli wzrok, strusi żołądek*. Zadaniem meta-

⁴ J. Kleiner, *Studia...*, op. cit., s. 135.

⁵ H. Kurkowska, S. Skorupka, *Srvlistyka polska*, Wrocław 1966, s. 187.

fory jest uplastycznienie treści znaczeniowej wypowiedzi, dlatego wiele przerośni przedstawia konkretne rzeczy lub czynności w sposób bardziej wyrazisty i ekspresyjny, szczególnie istotne elementy przekazu, zastępując je bardziej plastycznymi. Natomiast wiele treści abstrakcyjnych rozwija obraz w sposób bardziej zaskakujący i atrakcyjny, często racjonalny lub emocjonalny.

Posługiwanie się przerośniami w mowie narracyjnej uczniów klas młodszych wiąże się nie tylko z funkcją symboliczną i komunikatywną języka, lecz także z funkcją autoteliczną (poetycką), emotywną i konatywną mowy. W niniejszym opracowaniu uwzględnione zostaną najbardziej znane i stosowane przez uczniów środki metaforyczne: animizacje, peryfrazy, hiperbole, metonimie, utarte związki frazeologiczne, porównania i epitety o charakterze przerośnym. Wykorzystywane przez dzieci w indywidualnych wypowiedziach środki stylistyczne w znacznej mierze stanowią już świadome, czasem oryginalne i obrazowe ujęcie myśli, zdarzeń i uczuć.

Badania własne nad metaforą opowiadań

Najbardziej naturalną i dominującą formą wypowiedzi najmłodszych uczniów jest opowiadanie, stanowiące doskonały środek kształcenia myślenia obrazowego, rozwijania wyobraźni i fantazji. Relacjonuje ono jakiegoś wydarzenie lub ciąg zdarzeń, dlatego koniecznym jest przestrzeganie następstwa w czasie, czyli chronologii. Odtworzenie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy przedstawianymi faktami musi mieć charakter żywy, barwny i interesujący. W toku realizacji tego zadania uczeń dobiera adekwatne słownictwo i związki frazeologiczne. Powinien także korzystać z czasowników dokonanych i momentalnych, jak np. *krzyknął, zawołał, podbiegł, wbiegł, wpadł, spojrzał*; używać wyrazów dynamizujących tok opowiadania: *nagle, natchmiast, zaraz, wtem, tymczasem, w pewnej chwili*. Stopniowo poznaje także stylistyczną funkcję frazeologizmów, epitetów, wyrażenia metaforycznych i innych środków językowych. Celem niniejszej analizy jest prezentacja roli metaforycznych środków obrazowania treści wypowiedzi uczniów klas młodszych, dlatego przedstawimy pokrótce najważniejsze uwagi i obserwacje na temat najczęściej stosowanych tropów.

Materiał badawczy zebrano pod koniec maja 2005 roku i stanowi on próbę liczącą 50 wypracowań (32 uczniów szkoły miejskiej i 18 dzieci ze wsi). Badania zorganizowano w klasach trzecich Szkoły Podstawowej nr 10 w Krakowie oraz Szkoły Podstawowej w Gorzkowie koło Wieliczki. W obu środowiskach przeprowadzono lekcje na temat: *Moja najciekawsza przygoda* – indywidualne układanie i pisanie opowiadania. Zajęcia te odbyły się po opracowaniu lektury Astrid Lindgren *Dzieci z Bullerbyn*, podczas którego uczniowie przedstawiali najciekawsze przygody bohaterów, np. *moje najprzyjemniejsze urodziny, sen w stogu siana, wielka śnieżycy, Ollemu rusza się zęb*. Celowo wybrano wypowiedź w formie opowiadania ze względu na naturalne warunki

wypowiedzi oraz możliwość zgromadzenia czynnego słownictwa dzieci. Prowadząca lekcję przypominała wspólnie z uczniami o trójczłonowej budowie, zgromadzono słownictwo istotne dla dynamiki i ekspresji opowiadania oraz wyeksponowano postulaty dotyczące treści (związki przyczynowo-skutkowe) i stylistyki wypowiedzi. Nauczyciel wyeksponował najważniejsze porady: *Piszemy w sposób interesujący, aby zaciekawić czytelnika. Używamy pięknych określeń, porównań i innych wyrażen przenośnych, aby można było sobie wyobrazić daną przygodę.*

Zgromadzony materiał badawczy poddano analizie pod kątem wykorzystania metaforycznych środków przekazu w wypowiedziach, bez szczegółowego rozpatrywania problematyki pokrewnej: słownictwa biernego, ekspresywnego, kolokwializmów, neologizmów czy popełnianych dość często błędów składniowych, gramatyczno-ortograficznych, stylistycznych itd.

Analiza wypowiedzi uczniów

Na podstawie zebranych wypracowań można stwierdzić, że większość wykorzystanych przerośni stanowiły znane już utarte związki wyrazowe, często zapamiętane w różnych sytuacjach życia codziennego. Metafory tworzone przez dzieci w bardziej oryginalnej postaci były dość rzadko stosowane. Spośród znanych tropów stylistycznych uczniowie najczęściej stosowali animizacje: *złapał nas deszcz; w drodze powrotnej złapała nas ulewa; na samej granicy dopadł nas deszcz; drzewa zgubiły liście; myślałem, że mi serce wyskoczy.* Trochę rzadziej posługiwali się peryfrazami, np.: *Papież odszedł do domu ojca; dziwnie mrugające, wielkie oko; jestem bujającym w chmurach dzieckiem; cena ma mieć mało zer i mało kropek; ceny pistoletów przerażały nasze kieszenie,* hiperbolami (*zza drzewa wyskoczył pies wielki jak dąb*). Użyty zwrot *Papież odszedł do domu ojca* prawdopodobnie został usłyszany i przyswojony w środowisku rodzinnym lub dzięki środkom publicznego przekazu tuż po śmierci wielkiego Polaka.

A oto przykłady występujących w wypracowaniach przerośni:

- Na samej granicy *dopadł nas deszcz.*
- Był straszny skwar i *żar lał się wprost z nieba.*
- W powrotnej drodze *złapała nas ulewa.*
- A ponieważ oprócz bogactw *miał piękną duszę i złote serce,* rodzice oddali mu Karolinę za żonę.
- Nagle zobaczyłam *dziwnie mrugające wielkie oko* i pojazd stanął na ziemi.
- W drodze na działkę *złapał nas deszcz.*
- Wtedy *kamień spadł mi z serca,* bo to była moja mama.
- Piotrek *wyglądał jakby zjadł żabę.*
- Mój kolega *jest w gorącej wodzie kąpany* i wszystko chce mieć od razu.
- Potem powiedział do sprzedawcy: tylko żeby *cena miała mało zer i mało kropek* – dodał *ze śmiechem w duszy.*

- Niestety *ceny tych pistoletów przerastały nasze kieszenie.*
- Tata powiedział, że jestem *bujającym w chmurach dzieckiem.*
- Papież *odszedł do domu ojca* i wiem, że tam będzie mu lepiej.
- Usiadłam sama w niebieskiej ławce, a *serce biło mi jak szalone* i myślałam, że mi *za chwilę wyskoczy.*
- *Drzewa zgubiły wszystkie liście.*
- *Wtedy upiekłem dwie pieczenie na jednym ogniu.*

Chętnie i dosyć często posługiwali się uczniowie utartymi związkami frazeologicznymi o dużym stopniu zleksykalizowania i upowszechnienia, np.: *biegłem z zapartym tchem, miała głupią minę, musieliśmy wracać na gapę.* Przeważnie były to zwroty, których podstawę stanowiły czasowniki, niezbędne podczas narracji. Nie zabrakło jednak wyrażań i fraz, stanowiących związki łączliwe i stałe. Większość frazeologizmów budowana była poprawnie, choć zdarzały się czasem ich zniekształcenia lub niewłaściwe rozumienie, np.: *profesor miał mało szansy, wyglądałam jak dusza na ramieniu.* Błędy te wskazują na potrzebę systematycznego ich utrwalania i poszerzania w toku nauki. W opowiadaniach dzieci wynotowano następujące przykłady związków frazeologicznych:

- Program pokazów lotniczych był tak interesujący, że aż *zatykało dech w pierśsiach.*
- *Wtedy zdobyłem się na odwagę* i wróciłem do kolegów.
- Ratownik chyba *wstał lewą nogą*, bo był *nie w sosie.*
- *Z zapartym tchem biegłem, co sił w nogach*, w stronę domu.
- *Wtedy przepędziliśmy ich tam, gdzie pieprz rośnie.*
- *Wieść o mądrej dziewczynie rozniosła się lotem błyskawicy* po okolicy.
- Ojciec, słysząc krzyk, *rzucił się na pomoc* tonącemu synowi.
- *Pobiegłam tam z duszą na ramieniu*, bo bałam się, że to nie mama.
- Profesor nie był znanym naukowcem i *miał mało szansy* [!] na odkrycie czegoś, co zaciekałoby ludzi.
- Kiedy szłam do szkoły i *myślałam o niebieskich migdałach*, wpadłam do dużego rowu.
- Jeździliśmy tak długo, aż zabrakło nam pieniędzy i musieliśmy *wracać na gapę.*
- *Nie mieliśmy dużych szans*, ponieważ nie byliśmy uzbrojeni.
- Mój piesek długo *nie mógł dojść do zdrowia.*
- Koleżanka była tym zaskoczona i *miała głupią minę.*
- Pan dyrektor powiedział wtedy, że jestem *beznadziejna i wylatuję z pracy.*
- Mnie wtedy *ścierpla skóra* z wrażenia.
- *Strój księżniczki mienił się wszystkimi kolorami tęczy.*
- *Koniec ferii zbliżał się* nieubłaganie.
- *Z duszą na ramieniu* Maciek wszedł do środka.
- Kiedy podszedł do mnie, nadal *stałem jak wryty.*
- *Badi rósł jak na drożdżach*, aż sięgał mi do czubka głowy.
- Bardzo się przestraszyłam i *wyglądałam jak dusza na ramieniu* [!].
- Nagle na niebie, nie wiadomo skąd, pojawiła się wielka, czarna chmura i od razu *zrobiła się pogoda pod psem.*

Uczniowie bardzo chętnie posługiwali się porównaniami używanymi przez najbliższe osoby w domu rodzinnym, chociaż coraz częściej pojawiały się także te zapamiętane na lekcji albo po przeczytaniu lektury. Definicja porównania (*comparatio*) określa je jako dwuczłonową konstrukcję semantyczną połączoną na podstawie jakiegoś ich podobieństwa za pomocą wyrazów *jak, jako, jakby, niby, podobnie, na kształt*⁶. Wiele użytych porównań zostało przejętych być może jeszcze z literatury dziecięcej (*prezent lśnił jak słońce, strój książniczki mienił się wszystkimi kolorami tęczy*). Większość z nich stanowi jednak odzwierciedlenie mowy codziennej dorosłych: *zaczęło lać jak z cebra, wróciliśmy przemoknięci jak kury, mama wrzasnęła jak słoń, piesek biegł jak szaleniec*, lub została zaczerpnięta z lektury (*jej włosy lśniły jak promyki słońca, ogniste słońce świeciło jak wielka, zapalona kula*). A oto wynotowane przykłady porównań:

- *Wróciliśmy do domu przemoknięci jak kury.*
- *Piotrek wtargnął do domu jak rakietą.*
- *Ten mały prezent lśnił jak słońce.*
- *Maciek pędził jak strzala do samochodu.*
- *Stałem jak posąg, nie ruszałem się i czekałem.*
- *Potem zaczęło lać jak z cebra.*
- *Ja wtedy poczułem się jak w siódmym niebie.*
- *Wtedy mama wrzasnęła jak słoń.*
- *Ogniste słońce świeciło jak wielka, zapalona kula.*
- *Jej jasne włosy lśniły jak promyki słońca.*
- *Piesek biegł jak szaleniec i nie chciał wracać do domu.*
- *Gdy skończyli się bawić, przyszli do domu i padli jak dwa trupy.*
- *Słońce grzało tak mocno, że czuliśmy się jak na patelni.*
- *Phywaliśmy jak ryby w wodzie i było cudownie.*

Posługiwanie się porównaniami, a czasem ich tworzenie przez dzieci, wymaga sprawnego posługiwania się językiem. Umiejętność ta stanowi pewną sztukę, ponieważ uczeń musi nie tylko znać słownictwo, ale także sensownie je zestawić, aby było adekwatne do charakteryzowanej rzeczy, osoby czy sytuacji. Świadczy to o spostrzegawczości, sprawności myślenia i wrażliwości dzieci.

Najłatwiejszymi i najczęściej stosowanymi przez uczniów środkami stylistycznymi były wyrazy określające rzeczownik i modyfikujące jego znaczenie, czyli *epitety*. Podkreślały one i uwydatniały charakterystyczne cechy i właściwości osób, przedmiotów, czynności i stanów. Określenia poetyckie wywierają wpływ na znaczenie wyrazu: poszerzając je lub zacieśniając. Podkreślają także istotne cechy pojęć, a przez ich plastyczne ukazanie nadają im zabarwienie emocjonalne. Mogą być wyrażone przymiotnikiem, imiesłowem przymiotnikowym, rzeczownikiem lub przysłówkiem. Wśród wielu rodzajów epitetów najczęściej wyróżnia się: zwykłe, stałe, zdobnicze i metaforyczne.

Uczniowie najczęściej posługiwali się epitetami zwykłymi, rzadziej zdobniczymi i metaforycznymi. Ze względu na określoną problematykę artykułu szczególnie inte-

⁶ *Słownik terminów literackich*, red. J. Stawiński, Wrocław 1976, s. 321.

resowały nas ostatnie dwa rodzaje. Poniżej podajemy przykłady wybranych epitetów występujących w wypracowaniach dzieci: *wspaniała, ciekawa, najdziwniejsza, najciekawsza przygoda, piękny prezent, smutna siostra, zadowolony kolega, kolorowe motyle, wspaniałe wakacje, najpiękniejszy krajobraz, bezchmurne niebo, niezwykle pies, piękny samochód, ogromny plac, długa droga, blade słońce, piękne widoki, świeża, zielona trawa, najszczęśliwsze zwierzę*. W wypowiedziach wielu uczniów widoczne jest posługiwanie się przymiotnikami wartościującymi, które wiąże się z oceną wydarzeń, przedmiotów i sytuacji oraz z podejściem ekspresyjnym. Zupełną rzadkość stanowiły epitety metaforyczne: *podkowa szczęścia; złote serce; srebrny, rogaty księżyc; ponury, przerażający las; jasne, świetliste włosy*. Świadczą one o dużych możliwościach kreatywnych dzieci oraz o wpływie na ten rozwój nie tylko czynników środowiskowych: rodziny i rówieśników, lecz także literatury i edukacji (*drzewa gubią liście, strój księżniczki mienił się wszystkimi kolorami tęczy, jej włosy lśniły jak promyki słońca*).

Wnioski

Przeanalizowany materiał badawczy, choć niezbyt obszerny, pozwala sformułować wnioski o charakterze ogólnym. Należy wyjaśnić, że w wypowiedziach naracyjnych występuje mniejsze nasilenie środków stylistycznych, ponieważ uwaga odbiorcy skupia się głównie na treści wypowiedzi, słownictwie i strukturze utworu, a w mniejszym zakresie wykorzystuje przekształcenia semantyczne. Można jednak zauważyć, że badani uczniowie z obu środowisk wykazali znaczną sprawność w posługiwaniu się skonwencjonalizowanymi środkami obrazowania treści wypowiedzi. Większość nośników metaforycznych stanowiły utarte związki frazeologiczne i porównania; mało było twórczych, rzadko spotykanych przenośni. Zjawisko to wiąże się prawdopodobnie z brakiem troski środowiska rodzinnego i szkoły o poprawny, adekwatny i piękny język. Wielu uczniów mimo starań nie potrafiło sprostać zadaniu, aby swoją najciekawszą przygodę przedstawić w sposób interesujący i barwny.

Należałoby zatem postulować większą dbałość szkoły o rozwój słownictwa czynnego uczniów, zarówno w mieście, jak i na wsi, chociaż w tym ostatnim środowisku byłaby ona szczególnie przydatna. Nauczyciele powinni zwracać większą uwagę na samodzielne konstruowanie opowiadania po uprzednich ćwiczeniach słownikowo-frazeologicznych. Ważne jest przy tym stosowanie atrakcyjnych i twórczych form pracy, np. konkursów na najciekawsze opowiadanie, baśń, wiersz: ich wspólna ocena, wybór do gazетки szkolnej, kroniki klasowej, nagroda lub pochwała. Należy otoczyć większą troską także ćwiczenia leksykalne dotyczące przeżyć psychicznych bohaterów literackich i wymyślonych przez dzieci osób, ucząc nazywania wszelkich emocji, gdyż słownictwo abstrakcyjne jest trudniejsze do opanowania i rzadziej pojawia się w wypowiedziach.

Jak wynika z obserwacji socjolingwistów (Bernstein 1980; Kurcz 1992) sposób posługiwania się przez dziecko językiem zależy nie tylko od sytuacji komunikacyjnej w środowisku naturalnym, lecz także od świadomego uczestnictwa w rozmowach okazjonalnych z dorosłymi, kolegami, mają też na to wpływ wyrażenia i zwroty zapamiętane z podręczników i lektury. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni mieć świadomość, że dziecko uczy się języka w każdej sytuacji i że powinien on być kształtowany w sposób świadomy. Sprawne opanowanie mowy jest na pewno istotną inwestycją, od której zależą dalsze sukcesy szkolne i życiowe dziecka, zgodnie ze starym polskim przysłowiem i najnowszymi badaniami takich pedagogów jak Glenn Doman, Janet Doman (1990) i Eve Malmquist (1987): *Czego się mały Jaś nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał.*

Bibliografia

- Doman G., Doman J., 1990, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, tłum. M. Pietrzak. Bydgoszcz.
 Głowiński M., 1983. *Metafora, demetaforyzacja, konteksty*. [w:] *Studia o metaforze*. t. II. red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska. Wrocław.
 Kleiner J., 1961. *Studia z zakresu teorii literatury*. Lublin.
 Kurkowska H., Skorupka S., 1966, *Stylistyka polska*. Wrocław.
 Malmquist E., 1987, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa.
 Sierotwiński S., 1970, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
Słownik terminów literackich, 1976, red. J. Sławiński, Wrocław.

Metaphorical Media in Short Stories Written by Pupils of the Third Forms of Primary School

Abstract

The paper focuses on metaphorical linguistic means that pupils of the third forms used in their short stories. Research material was gathered at the end of May 2005 and it makes a sample of 50 compositions – 32 written by pupils of a municipal primary school and 18 by country children. In both groups lessons with the subject *My most interesting adventure* were conducted to exercise individual composing and writing short stories. The lessons were conducted after a discussion about the book *Children from Bullerbyn* by Astrid Lindgren when pupils presented the most interesting adventures of characters of the book.

Analysing research material one may notice that pupils from both groups showed a considerable skill in using conventionalized means of representation. Most metaphorical means are wide-spread compounds and comparisons while there are few creative, rarely met ones.