

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Różne spojrzenia na rolę metafory w uczniowskich wypowiedziach pisemnych

W edukacji polonistycznej problem metafory postrzega się głównie w kontekście dzieła literackiego i jego interpretacji. Często zapomina się natomiast, że uczeń jest nie tylko interpretatorem metafor, lecz także ich twórcą. Właściwe dziecięcemu poznaniu myślenie metaforyczne umożliwia kojarzenie odległych pojęć i wyobrażeń, prowadzi do nowych rozwiązań, dopuszcza do zespolenia rzeczy występujących oddzielnie w dotychczasowym doświadczeniu, pomaga w stwarzaniu nowych kategorii semantycznych i odmiennym wartościowaniu rzeczywistości. W praktyce szkolnej ta specyfika dziecięcego postrzegania stosunkowo rzadko znajduje swój wyraz w uczniowskich wypowiedziach pisemnych.

Ostrożny stosunek wielu nauczycieli do metaforyki pojawiającej się w szkolnych wypracowaniach ma dwie zasadnicze przyczyny. Pierwsza z nich motywowana jest tradycją dydaktyczną. Opory nauczycieli stanowią swoistą reakcję na ten nurt kształcenia wypowiedzi pisemnych, który polegał na reprodukowaniu wzorcowych tekstów, za jakie uznawano wybitne dzieła literackie i publicystyczne. Język tych tekstów przesycony był środkami właściwymi dla stylu artystycznego. Jego naśladowanie uważane było za podstawową umiejętność tekstotwórczą uczniów. Taki odwórczy sposób kształcenia doskonale obrazuje jedno z typowych ćwiczeń pochodzących z wydanego w 1873 roku podręcznika *Mała stylistyka*:

„Przeczytaj następującą bajkę wolno, głośno i uważnie, przeczytaj ją następnie po cichu, ale z zastanowieniem, opowiadaj ją wiernie z pamięci, posiłkując się raz po raz książką, odłóż książkę i napisz z pamięci to, coś czytał i opowiadał, potem popraw według książki”¹.

Mimo zapoczątkowanej na przełomie XIX i XX wieku dyskusji na temat swoistości dziecięcej ekspresji werbalnej, naśladowanie środków stylistycznych długo jeszcze uznawano za właściwy sposób bogacenia uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Literacko przejaskrawiony przykład funkcjonowania takiej tradycji dydaktycznej

¹ A. Dyduchowa, *Kształcenie sprawności językowej ucznia*, Kraków 1988, s. 78.

można znaleźć m.in. w powieści Edwarda Redlińskiego *Awans*. Przybyły do wsi nauczyciel wypytuje swoich uczniów, czego ich nauczyła jego poprzedniczka. Jedno z dzieci wyjaśnia:

„Kazała patrzeć z górki na rzekę i pytała, co robi rzeka (...) Jak się powiedziało, że płynie, to stawiała dwóje albo kręciła ucho. A jak się powiedziało, że »wije się« stawiała trójke. A kto powiedział »wije się jak wstążeczka« dostawał cwórke.

- A ja mówiłam »wije się jak błękitna wstążeczka« i dostawałam piątke! – pochwaliła się Kasia”.

Następnie dzieci popisują się wiedzą na temat tego, *co robi łąka, co las, co słoneczko, co wiatery, co ptaki, co ryby*, np. *łąka leży w dole jak barwny kobierzec, las cicho semrze swoją pieśń przedwieczną, słońce wisi na niebie jak złoty dukacik, a wiatr to figlarne dziecko słońca, chmur i nieba, cese swe jedwabiste włosy w koronach drzew*².

Oczywiście, wielu dydaktyków podkreślało bezcelowość kształcenia umiejętności pisania artystycznych opisów, opowiadań czy charakterystyk, jednak ich opinie nie zawsze były konsekwentne. Na przykład J. Cofalik i I. Tabakowska twierdzą, że praca nad uzyskaniem większej ekspresywności i sugestywności wypracowań uczniowskich wcale nie musi oznaczać przyswajania przez dzieci pseudoliterackich porównań, przenośni czy epitetów. Równocześnie jednak ci sami autorzy zalecają, aby „dzieła literackie (różne gatunki epickie i liryczne) spełniały rolę pomocniczą: dostarczały przykładów i wzorów do naśladowania”³. Uczniowie, obserwując na przykładzie tekstu literackiego, jak wybitny pisarz rozwiązuje różne artystyczne problemy, mieliby znaleźć sposób na pokonanie własnych trudności w pisaniu. Trudno jednak dociec, w jakim stopniu zalecane przez autorów naśladowanie warsztatu i języka Mickiewicza, Fredry czy Żeromskiego miałyby poprawić umiejętności pisarskie uczniów, zwłaszcza, że teksty tych twórców są nie tylko nacechowane stylistycznie, ale także zgodne z normami językowymi obowiązującymi w epoce, w której powstały.

Ten niejasny i nie w pełni określony stosunek do językowej kreatywności dzieci stanowi konsekwencję traktowania środków artystycznych, w tym metafory, przede wszystkim jako swoistych ornamentów zdobiących tekst, a nie jako przejawu odwagi twórczej, która w komunikacji językowej znajduje swój wyraz w kreatywnym podejściu do znaków językowych. Konstruowanie i odczytywanie metafory możliwe jest dzięki świadomości, że w słowach istnieje pewna nadwyżka znaczeniowa, która zawsze wykracza poza znak językowy. Wątpliwości, czy znaki są adekwatne do tego, co pragnie się wyrazić, nie mogą być traktowane jak zło konieczne, lecz jako podstawowy element wszelkiej komunikacji. To właśnie dzięki tym wątpliwościom istnieje

² E. Redliński, *Awans*, Warszawa 1985, s. 25–26.

³ J. Cofalik, I. Tabakowska, *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa 1969, s. 123.

sztuka i możliwy jest dialog, a język może być symbolicznym powiernikiem ludzkiego doświadczenia⁴.

Drugą przyczyną zniechęcania dzieci do metaforycznego ujmowania rzeczywistości ma swoje źródło w tym, że dopiero w szkole dziecko poznaje reguły rządzące odmianą pisaną języka. Uznaje się, że przyswajając typowe środki leksykalne, nowe struktury składniowe i gotowe schematy językowe, uczeń poznaje i uświadamia sobie zwykłość, poprawność i banalność językową, aby następnie próbować sformułowań indywidualnych⁵. Anna Wierzbicka i Piotr Wierzbicki nie uważają przy tym schematyczności wypowiedzi za zjawisko patologiczne:

„schematy są to po prostu kompleksy operacji myślowych i językowych konstrukcji najbardziej wypróbowane w spełnianiu określonych funkcji komunikatywnych. Schematyzm, jak wszystko to, co istnieje, może być polem do nadużyć i błędów, może oczywiście prowadzić do zredukowania w języku elementów twórczości na rzecz małpowania, ale zasadniczo jest tak, iż doskonałość językową, a w tym oryginalność, osiąga się nie przez niezapoznawanie się ze schematami, lecz przez uczenie się ich i udoskonalanie. Aby przewyciężyć schematy, trzeba je najpierw poznać”⁶.

W praktyce edukacyjnej przekonanie to często skutkuje udaremnianiem językowej samodzielności uczniów. Nierzadko bowiem granica między oryginalnością sformułowań a nieporadnością językową, albo wręcz błędem językowym, jest trudna do ustalenia. Nauczyciel na wszelki wypadek uznaje więc za niepoprawne wszelkie odstępstwa od językowych szablonów. W rezultacie dziecko, które świadomie podejmuje twórczość językową, często karane jest obniżoną oceną za staranie się o oryginalność wyrażania się. W ten sposób przyzwyczajają się je do stosowania zwykłych, banalnych, a zarazem bezpiecznych sformułowań. Do takiego podejścia wdraża uczniów cały szereg ćwiczeń zamieszczanych w podręcznikach, takich jak np. *Słowa nie na wiatr. Ćwiczenia słownikowe, redakcyjne i kompozycyjne*⁷. Oto przykład jednego z takich zadań:

„Oto słowa Ani, bohaterki powieści »Ania z Zielonego Wzgórza« Lucy Maud Montgomery:

1. »Słyszę aż tutaj śmiech strumyka. Może pani zauważyła, że strumienie są wesole? Śmieją się zawsze! Nieraz w zimie słyszałam, jak śmiały się pod lodem«.
2. »Klony to są naprawdę romantyczne drzewa. Wiecznie szepczą i szepczą do nas«.
3. »Ach, oto wielka pszczoła wyfrunęła wprost z kwiatu jabłoni. Jakże cudnie musi być mieszkać w kwiecie jabłoni! Usypiać w nim, gdy wiatr kołysze do snu«.

Polecenie: O czym mówi dziewczynka? Przekształć jej wypowiedzi tak, by przedstawiały realistyczne i konkretne spojrzenie na przyrodę”.

⁴ A. Murzyn, *Odwaga twórcza jako podstawa wychowania i komunikacji językowej*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 70.

⁵ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 26.

⁶ A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Praktyczna stylistyka*, 1968, s. 249.

⁷ K. Moczydłowska, *Słowa nie na wiatr. Ćwiczenia słownikowe, redakcyjne i kompozycyjne*, Warszawa 1996, s. 43–44.

W słusznej skądinąd obawie przed śmiesznością, grafomaństwem czy nierzetelnością ruguje się z języka pisanego uczniów te elementy, które w dziecięcej produkcji słownej pojawiają się jako wynik psychofizycznej odmienności dziecka, stanowiąc jednocześnie materiał słowny (brzmieniowy, rytmiczny, semantyczny) służący zabawie. J. Cieślikowski podkreśla, że genezą większości tekstów dziecięcych jest poznanie:

„Dziecko szuka, bo chce wiedzieć; chce wiedzieć – więc pyta. Dziecko spotykając się z czymś nowym, czego nie znało, kojarzy ze znanym. Ale nie zna praw natury, praw i układów biologicznych, społecznych, związków, zależności, pragmatyki; nie zna praw i konwencji moralnych, nie zna jeszcze wielu społecznych tabu – co można, a czego nie można, co wypada. Rozumuje, kojarzy, wydaje sądy i popełnia oczywiście błędy”⁸.

Ta niewiedza często prowadzi do absurdalności i nielogiczności wypowiedzi. Nie jest to jednak przejaw dziecięcej głupoty, ale przeciwnie – wyraz poszukiwania i samodzielnego odkrywania owych praw, związków i zależności. W efekcie dziecko opisuje świat za pomocą metafor, które powstają dzięki odświeżeniu stereotypów językowych zawartych w potocznych metaforach, np. banalnej metaforze „zachmurzona twarz” (odwołującej się do zachmurzonego nieba) można przeciwstawić śmiałą i zaskakująco odkrywczą metaforę dziecięcą ze zdania: „Tatusiu, masz zachmurzone spodnie”. Niebo jest czyste lub gładkie, chmury są brudne, zmięte, stłamszone (mówimy – skłębione). Urodą spodni dorosłych jest „gładkość” (jak nieba), zmięte – przypominają to samo niebo w chmurach⁹. Podobnie metaforyczny charakter ma cytowana przez Cieślikowskiego dziecięca definicja: „Struś to żyrafa, tylko, że ptak”. Wszystko, co ma długą szyję jest żyrafą; są żyrafy „zwierzęce” i żyrafy „ptasie”, zatem struś to żyrafa ptaków¹⁰. Sytuacja może też być odwrotna. Niewiedza dziecka, które dosłownie rozumie obiegowe metafory języka dorosłych, uznając je za prawdziwe i jednoznaczne, przywraca tym metaforom ich pierwotną urodę i wdzięk, np. *Babcia chodzi spać z kurami – A nie spadnie z grzędy?*

Podane powyżej przykłady dziecięcego tworzenia i odczytywania metafor świadczą o chęci zrozumienia i opisania rzeczywistości, nie dowodzą jednak świadomej twórczości poetyckiej. Stosunkowo rzadko twórcza działalność dziecka jest skutkiem powziętej wcześniej decyzji artystycznej. Najczęściej kreacyjność ta pojawia się wraz z tematem lub ideą. Jak zauważa Z.A. Kłakówna:

„u podstaw »poetyckiego efektu« nie znajduje się świadomy zamysł, poszukiwanie, praca, zmaganie z tworzywem jak u dorosłych poetów, lecz zdziwienie, niewielki zasób słownika i słabe opanowanie typowych związków wyrazowych. Takie bywanie poetą małych dzieci oznacza jednak wewnętrzną możliwość i gotowość do uwrażliwienia na problemy języka i na jego estetyczną funkcję”¹¹.

⁸ J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985, s. 219.

⁹ *Ibidem*, s. 225.

¹⁰ *Ibidem*, s. 222.

¹¹ Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa, s. 20.

W praktyce edukacyjnej kreację językową wiąże się na ogół z techniką tekstów swobodnych. Zgodnie z założeniami C. Freineta teksty swobodne to spontanicznie formułowane przez dziecko myśli, których treść i forma nie są przez nikogo narzucone. Jako wyraz potrzeby ekspresji przeżyć i potrzeby kontaktu z innymi ludźmi stanowią świadectwo zainteresowań i problemów ucznia. Swobodne teksty zawierają elementy wszystkich form i gatunków wypowiedzi. Przeważają w nich próby poezjowania oraz teksty narracyjne. Warunki nauczania języka polskiego na ogół nie sprzyjają powstawaniu autentycznych tekstów swobodnych. Większość uczniów prawdopodobnie nigdy nie uczestniczyła w procesie ich tworzenia. Za teksty swobodne nie można przecież uznać realizowania narzuconego przez nauczyciela zadania domowego w rodzaju: „Na jutro napiszę wiersz o wiośnie”. Dlatego tym bardziej interesujące wydają się spontanicznie podejmowane przez uczniów próby metaforyzowania własnych wypowiedzi, na przykład w tekstach deskrypcyjnych.

W literaturze metodycznej podkreśla się, że każdy opis jest z natury swojej dydaktyczny, gdyż stanowi informację zmierzającą do wyraźnego, poznawczego celu. Zgodnie z intencją nadawcy, który tę szczególną informację przekazuje, opis jest wyjaśnieniem struktury przedmiotu (rzeczy, osoby, zjawiska itd.) oraz jego funkcji, aby informowany rzecz zrozumiał, nauczył się ją rozpoznawać, widział różnicę między opisywanym przedmiotem a innym, do niego podobnym. Opis jako szkolną formę wypowiedzi, oprócz właściwych każdej deskrypcji statyczności, atemporalności i przestrzenności, charakteryzuje sprawozdawczość, rzeczowość oraz dosłowny sposób prezentowania ludzi, tła i sytuacji. Tym ciekawsze jest spontaniczne dążenie uczniów do indywidualnego przekształcania zjawisk opisywanych i podporządkowywania ich wyobraźni obserwatora. Używając metaforycznych porównań, nie tyle odtwarzają wygląd zjawisk, co stwarzają ich subiektywny ekwiwalent.

Zjawisko to doskonale obrazują przykłady zaczerpnięte z tekstów deskrypcyjnych piątoklasistów, którzy redagowali, zalecany przez podręcznik M. Nagajowej, opis jesiennego liścia. Okazuje się, że nawet tak banalny temat wyzwala uczniowską kreatywność językową. Podstawową funkcją metafory jest dostarczanie jednostce częściowego zrozumienia nowego doświadczenia w terminach osiągalnych dzięki doświadczeniu już wcześniej zdobytemu. Dzieci, zmagając się z nowym dla nich zadaniem opisywania skomplikowanych kształtów liści, odwoływały się do metaforycznego obrazowania. Swoje liście uczniowie przedstawiali np. jako: *ludzką łzę; cichutką malutką myszkę; brzeg morski, o który uderzają fale; koronę drzewa, na którą wieje silny wiatr; potwora, który trzyma ręce nad swoją głową i wywija nimi, jakby czarował; lecącą w kosmos raketę, napędzaną silnikiem raketowym, a jej oświetleniem są żyłki rozchodzące się promieniście wzdłuż pojazdu; dużą górę złożoną ze złocistych bursztynowych koron z końcami zaznaczonymi zielonymi cekinami*. Na uwagę zasługuje fakt, że po interwencji nauczyciela uczniowie zrezygnowali w drugiej redakcji tekstu z tych metafor lub zamienili je na sugerowane przez nauczyciela i podręcznik porównanie: *wygląda jak pięciopalczasta dłoń, nie-*

zależnie od tego, jaki liść opisywali. To, że sprawdzający docenia najczęściej tylko poprawność, a nie wartości estetyczne, zniechęca dzieci do eksperymentowania z językiem i zaszczepia w nich przekonanie, że nadawanie tekstom cech indywidualnych jest niepożądane i ujemnie wpływa na ich jakość.

Promowanie myślenia abstrakcyjnego, a pomniejszanie wartości myślenia konkretnowobrazeniowego, leżącego u podstaw dziecięcego metaforyzowania rzeczywistości, odbija się niekorzystnie w późniejszych etapach kształcenia. Uczniom trudno przełamać opory przed indywidualizowaniem języka. Jako przykład posłużyć może esej, którego kształcenie zaleca aktualnie obowiązująca podstawa programowa dla liceum ogólnokształcącego. Trudności we wprowadzeniu tej formy wypowiedzi polegają nie tylko na tym, że uczniom brakuje niezbędnej erudycji oraz osobistego stosunku do proponowanych w szkole tematów esejów, ale także na braku środków językowych, pozwalających na oddanie podmiotowej perspektywy oglądu zjawisk poddawanych medytacji. Jak wiadomo, esej sytuuje się na pograniczu literatury. Od typowych gatunków publicystycznych odróżnia go estetyczna funkcja języka, nieograniczającego się wyłącznie do zakomunikowania określonego przekazu, a więc do poznawczej funkcji języka. Eseista stara się przykuć uwagę czytelnika specyfiką formy tekstu, jej kunsztownością. Często stosowanym środkiem stylistycznym, służącym zarówno do obrazowania, jak i do ustanowienia dominanty kompozycyjnej eseju, są właśnie metafory, np. w związku z tematem „Czytanie jako sposób życia” mogłaby to być metafora księgi świata¹². Odzwyczajonym od kreatywności językowej uczniom trudno sprostać estetycznym wymaganiom stawianym przez esej i dlatego tworzone przez nich teksty bardziej przypominają bezpieczne rozprawki.

Na zakończenie warto wspomnieć, że uczniowskie wypowiedzi pisemne interpretować można także jako metafory w szerokim znaczeniu, zgodnie z Jungowskim pojęciem symbolu, za pomocą którego człowiek komunikuje się ze swoją nieświadomą częścią psychiki. Jak zauważa Kossakowska

„symbol ma bowiem pochodzenie archetypowe, a przez to nawiązuje kontakt z pierwotną naturą człowieka, która pozostaje nieświadomiona dla jednostki. Stąd wiele zjawisk psychicznych człowiek musi przeżywać lub komunikować za pomocą symboli (...). Ponieważ symbole oddziałują na ludzkie zachowanie i stany psychiczne można przypuszczać, że metafora jako przekaz symboliczny też będzie miała taką siłę”¹³.

W psychoterapii dzięki zastosowaniu metafory następuje przeniesienie symbolicznych, ukrytych informacji w sferę świadomą, dzięki czemu człowiek może znaleźć nowe sposoby rozwiązania sytuacji konfliktowych, z których do tej pory nie zdawał sobie sprawy. Sposób, w jaki dziecko nieświadomie nadaje swej wypowiedzi metaforyczne sensy, ilustruje przytoczony poniżej tekst. Wszyscy uczniowie czwartej klasy pisali opowiadanie twórcze pod tytułem *Pewnej niedzieli...* Tematy swoich tekstów

¹² M. Kuziak, S. Rzepczyński, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2005, s. 179.

¹³ M. Kossakowska, *Wykorzystanie metafory w pracy terapeutycznej z dzieckiem*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychosymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz, s. 288.

wybierali sami. Pośród opowiadań o rodzinnych wyprawach do lasu, wycieczkach lub zabawach wyróżniał się tekst pisany przez klasowego outsidera – wyciszonego, spokojnego chłopca, który nie potrafił włączyć się w życie klasy:

„Pewnej niedzieli moja mama gotowała obiad i poprosiła, żebym poszedł do piwnicy po ziemniaki. Wziąłem latarkę, dlatego że w piwnicy zawsze jest ciemno, bo ktoś kradnie żarówki. Kiedy otworzyłem drzwi, usłyszałem jakieś szmery. Myślałem, że to szczury albo myszy. Trochę się przestraszyłem, ale poświeciłem latarką tam, gdzie trzymamy ziemniaki. W kącie coś się ruszało. Było dość duże. W pierwszej chwili pomyślałem, że to kot, ale było większe od kota. Podszedłem bliżej i wtedy zobaczyłem dziwnego stworka. Nie był podobny do żadnego zwierzaka, którego znam. Był cały włochaty i miał duże uszy jak słoń. Zapytałem, kim jest. A stworek odpowiedział, że nie wie, bo na całym świecie nie ma drugiego takiego samego. Spytałem się wtedy, jak ma na imię. Stworek powiedział, że nie ma imienia, bo nikt z nim nie rozmawia i po co mu wtedy imię. Powiedziałem, że ja z nim będę rozmawiał i że będzie się nazywał Mateusz, tak jak ja i teraz będzie moim przyjacielem i codziennie będziemy rozmawiać.

Od tej pory spotykałem się z Mateuszem codziennie, bawiliśmy się i rozmawialiśmy, a na wiosnę graliśmy w piłkę”.

Opowiadanie to stanowi szeroko rozumianą metaforę, poprzez którą w symboliczny sposób dziecko wyraziło swoje myśli oraz stan emocjonalny, a jednocześnie odreagowało negatywne aspekty swej osobowości. W ten, po części nieświadomy, sposób podjęło próbę komunikowania się ze światem oraz zwerbalizowania swoich potrzeb i pragnień. Terapeutyczny wymiar tekstów tworzonych przez dzieci stanowi, oczywiście, przedmiot zainteresowania odpowiednio do tego przygotowanych specjalistów posługujących się metaforą do niedyrektywnej, symbolicznej komunikacji, między innymi poprzez tak zwane bajki terapeutyczne¹⁴. Dla szkolnego polonisty natomiast istotna musi być świadomość, że na lekcjach polskiego warto analizować nie tylko metafory uznanych poetów czy pisarzy, czy też silnie skonwencjonalizowane metafory potoczne, ale także metafory uczniowskie, stanowiące specyficzny przykład dwupoziomowej komunikacji, w której dziecko przetwarza to, co dosłowne oraz nadaje pojęciom i obrazom ukryte znaczenia.

Bibliografia

- Cieślakowski J., *Wielka zabawa*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985.
 Cofalik J., Tabakowska I., *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa, 1969.
 Dyduchowa A., *Kształcenie sprawności językowej ucznia*, Kraków 1988.
 Kłakówna Z. A., *Sztuka pisania. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993.
 Kossakowska M., *Wykorzystanie metafory w pracy terapeutycznej z dzieckiem*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychosymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 1997.
 Kuziak M., Rzepczyński S., *Jak pisać?*, Bielsko – Biała 2005.

¹⁴ Por. M. Molicka, *Bajki terapeutyczne jako metoda redukcji lęków u dzieci hospitalizowanych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychosymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz.

- Moczydłowska K., *Słowa nie na wiatr. Ćwiczenia słownikowe, redakcyjne i kompozycyjne*, Warszawa 1996.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne jako metoda redukcji lęków u dzieci hospitalizowanych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychosymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 1997.
- Murzyn A., *Odwaga twórcza jako podstawa wychowania i komunikacji językowej*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Kraków 1996.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Redliński E., *Awans*, Warszawa 1985.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1968.

Summary

Different Views on the Role of a Metaphor in Students' Written Works. The aim of this article is to portray a student not only as a metaphor interpreter but also as its creator. Metaphorical thinking has not always been valued as peculiarity of a child's cognition. The spontaneous metaphor usage has been discouraged in students' written works. However the analysis of students' texts proves that metaphorical illustration is a sign of language creativity which allows even the child to understand partly a new experience thanks to using concepts acquired in an earlier experience. The students' texts can also be interpreted as the metaphors in a broader meaning. In that case the metaphors present an example of symbolic communication in which the child makes an attempt to put its needs and desires into words.