



***Terapeutyczne aspekty onimów literackich w edukacji dzieci  
przedszkolnych z trudnościami komunikacyjnymi***  
***Therapeutic Aspects of Literary Proper  
Names in the Education of Preschool Children  
with Communication Difficulties***

**ABSTRACT**

---

**RESEARCH OBJECTIVE:** The aim of the work is to emphasize the validity of using literary proper names for stimulation and/or language therapy at the level of all language subsystems, and developing social competences and emotional intelligence, as well.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The research problem is the issue of literary pseudonyms and their use in the therapy and linguistic, social and emotional education of preschool children with communication difficulties. The analysis of selected texts in terms of the function and meaning of the onyms appearing in them, along with an exemplification of their use in the educational and therapeutic process, is the main methodological strategy adopted in this article.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The work highlights the need to improve language and communication skills through education in the field of key competencies, and it describes and characterizes them indicating the possibilities of using literary pseudonyms in the therapy of children with communication difficulties.

---

**RESEARCH RESULTS:** The onomastic layer of the selected works, in addition to the obvious and long-recognized functions - nominative, expressive, semantic, cultural, can also have an educational and therapeutic function. Appropriately and consciously selected onyms for therapy support the building lexical resources, understanding grammatical rules and meanings, obtaining the fluency in creating narratives and stimulation of cognitive processes and thought operations.

---

**CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:** In the speech therapy, pedagogical and psychological environment, there is a need to search for attractive and eclectic therapeutic activities. The article indicates new possibilities of enriching them by using literary pseudonyms for language and emotional education, and supporting students' motivation and maintaining their attention. Thus, it expands the scope of psycholinguistic, speech therapy and pedagogical research.

→ **KEYWORDS:** LITERARY PSEUDONYMS, PRESCHOOL EDUCATION, EMOTIONAL EDUCATION, LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCES, LANGUAGE THERAPY

## STRESZCZENIE

**CEL NAUKOWY:** Celem pracy jest podkreślenie zasadności użycia literackich nazw własnych do stymulacji i/lub terapii językowej na poziomie wszystkich podsystemów języka, ale także do rozwijania kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Głównym problemem badawczym jest zagadnienie onimów literackich i ich zastosowania w terapii i edukacji językowej, społecznej, emocjonalnej dzieci przedszkolnych z trudnościami komunikacyjnymi. Analiza wybranych tekstów pod kątem funkcji i znaczenia występujących w nich onimów wraz z egzemplifikacją ich zastosowania w procesie edukacyjno-terapeutycznym jest główną strategią metodologiczną przyjętą w tym artykule.

**PROCES WYWODU:** W pracy podkreślono potrzebę usprawniania umiejętności językowo-komunikacyjnych poprzez edukowanie w zakresie kluczowych kompetencji, opisano i scharakteryzowano rodzaje tych kompetencji i wskazano możliwości wykorzystania literackich nazw własnych w terapii dzieci z trudnościami komunikacyjnymi.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Warstwa onomastyczna wybranych do analizy utworów, oprócz oczywistych i dostrzeganych od dawna funkcji – nominatywnej, ekspresywnej, semantycznej, kulturowej, może pełnić również funkcję edukacyjno-terapeutyczną. Odpowiednio i świadomie dobrane do terapii nazwy własne wspomagają budowanie zasobu leksykalnego, rozumienie reguł gramatycznych i sensów znaczeniowych, nabywanie biegłości w tworzeniu narracji, stymulowanie procesów poznawczych i operacji myślowych.

**WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ:** W środowisku logopedycznym, pedagogicznym, psychologicznym zauważalna jest duża potrzeba poszukiwania atrakcyjnych i eklektycznych działań na polu terapii. Artykuł wskazuje nowe możliwości wzbogacenia tych oddziaływań przez wykorzystanie onimów literackich do edukacji językowej, emocjonalnej oraz wspierania motywacji i utrzymywania uwagi uczniów, przez co rozszerza zakres badań psycholingwistycznych, logopedycznych i pedagogicznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ONIMY LITERACKIE, EDUKACJA PRZEDSZKOLNA, EDUKACJA EMOCJONALNA, KOMPETENCJE JĘZYKOWO-KOMUNIKACYJNE, TERAPIA JĘZYKOWA

## Wprowadzenie

Spojrzenie na onomastykę literacką od strony terapeutyczno-pragmatycznej jest kwestią rzadko podnoszoną w środowisku logopedów, pedagogów i psychologów, wszak nazwy własne obecne w literaturze dla dzieci stanowią w większości przedmiot opisu *stricte* językoznawczego lub temat rozważań literaturoznawczych. Mając na uwadze potrzebę usprawniania umiejętności językowo-komunikacyjnych u dzieci z trudnościami w tym zakresie, chcielibyśmy w niniejszym artykule podjąć temat terapeutycznych aspektów onimów literackich i wskazać możliwości wykorzystania tychże w procesie edukacyjno-terapeutycznym.

Jak podkreśla Krystyna Zabawa, „pierwszymi piszącymi twory intencjonalnie przeznaczone dla najmłodszych były osoby niekryjące swych intencji pedagogicznych i edukacyjnych” (2017, s. 7). Aspekty edukacyjne i ich ważność były wielokrotnie dostrzegane przez samych twórców i badaczy literatury dziecięcej, np. Ryszarda Waksunda (1986, s. 70 i in.), Joannę Papuzińską (2007, s. 42 i in.). Współcześnie aspekty te są eksponowane zarówno przez literaturoznawców (zob. np. Zabawa, 2017), jak i językoznawców (zob. np. Czaplicka-Jedlikowska, 2007). Naszą uwagę chcielibyśmy skierować wyłącznie na warstwę onimiczną utworów dla dzieci, ale jednocześnie ukazać nieco inną perspektywę – edukacyjno-terapeutyczną, która pozwala na wykorzystanie nazw własnych w kreowanych zadaniach podczas nauki i stymulacji dziecka.

## Kluczowe kompetencje w procesie komunikacji

Trudności komunikacyjne są wypadkową braku lub niedostatecznego wykształcenia się u dziecka kluczowych kompetencji, od których uzależniona jest zdolność do mówienia. W dyskusji językoznawczej zwykło się wyodrębnić dwa aspekty związane z językiem, jego akwizycją i uczeniem się. Mowa tu o dwóch rodzajach kompetencji: językowej i komunikacyjnej. Kompetencja językowa, jak pisze Ida Kurcz, „określa specyficzną dla człowieka zdolność/umiejętność posługiwania się [...] dwuklasowym językiem. Pozwala mu na wyrażenie własnych myśli (spostrzeżeń i wyobrażeń) w mowie wewnętrznej i w mowie zewnętrznej” (Kurcz, 2011, s. 154) i jest ściśle związana z funkcją reprezentatywną (poznawczą) języka. Kompetencja komunikacyjna, inaczej nazywana pragmatyczną, to umiejętność używania języka w sytuacjach społecznych poprzez dostosowanie wypowiedzi do konkretnego kontekstu, pełnionych ról społecznych czy celu wypowiedzi (Cywińska, 2017, s. 14), a dominującą funkcją języka jest tu funkcja interpersonalna (komunikacyjna) (Kurcz, 2011; Cywińska, 2017, s. 15). Nie wystarczy więc mieć zdolność do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku, nadawać wypowiedziom formę fonetyczną, fleksyjną, syntaktyczną, semantyczną, ale konieczne jest również posługiwanie się konkretnym językiem adekwatnie do okoliczności i odbiorcy. „Kiedy obydwie funkcje języka – poznawcza i komunikacyjna – wzajemnie się dopełniają, możliwa jest skuteczna interakcja” (Panasiuk, 2019, s. 59). Co więcej, mówi się o dominującej

roli kompetencji komunikacyjnej jako tej, która w sposób nadrzędny wpływa na wartość i jakość interakcji międzyludzkiej (Kurcz, 2011, s. 156; Borda i Knapik, 2021, s. 147). W jej zakresie mieszczą się pojęcia z dziedziny psychologii i psychologii rozwojowej, takie jak: wspólna uwaga, empatia, teoria umysłu oraz inteligencja emocjonalna (Kurcz, 2011, s. 157). Składowe te będą więc kluczowe w procesie edukacji i terapii językowej. A ponieważ mowa „realizuje się jednocześnie w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej” (Grabias, 1997, s. 14), to chcąc dotrzeć do mechanizmów jej zaburzeń (będących przedmiotem logopedii), należy wszystkie te perspektywy wziąć pod uwagę (Grabias, 1997, s. 15).

## Onomastyka literacka jako narzędzie terapeutyczno-edukacyjne

Na potrzeby niniejszego artykułu w celu ukazania terapeutycznych aspektów onimów literackich wybrałyśmy dwie serie książek dla dzieci w wieku przedszkolnym, reprezentujące różne nurty literackie. Pierwszą z nich są książki Marcina Mortki o wikingu Tappim<sup>1</sup>, które należałyby umieścić w nurcie fantastyczno-baśniowym (zob. Kosyl, 2005, s. 381). Drugą serią są książki poświęcone przygodom Pucia i jego rodziny, autorstwa Marty Galewskiej-Kustry<sup>2</sup>, które – zgodnie z typologią nurtów wyodrębnioną przez Czesława Kosyla – należałyby umieścić w nurcie realistycznym, wolimy jednak w przypadku tej serii mówić o nurcie edukacyjno-terapeutycznym<sup>3</sup>.

Dzieła literackie Mortki skierowane do młodego odbiorcy cieszą się obecnie dużą popularnością. Podyktowane jest to zapewne z jednej strony ich gatunkowym umiejscowieniem w obrębie nowoczesnych opowieści typu fantasy (por. Frycie, 2001: s. 79), ale także ich językowo-treściowym ukształtowaniem. Autor często sięga po ważne treści filozoficzne, jednocześnie operując na przykład humorem czy grammi językowymi. Obszarem, w którym daje się to w sposób łatwy zaobserwować, jest warstwa onomastyczna utworu, co uzasadnia wybór właśnie tej serii do realizacji przedstawionego w tytule artykułu celu, czyli wykorzystania onimów literackich w działaniach edukacyjno-terapeutycznych.

Mortka, kreując postać i przygody wikinga Tappiego, jednocześnie tworzy całe bogactwo nazw własnych. Autor trzymał się zasady, o której pisał Edward Balcerzan (1983, s. 144), dotyczącej kreowania onimów w literaturze dla dzieci: należy tworzyć takie, które będą działały na wyobraźnię dziecka, ale zarazem nie będą stanowiły żadnej przeszkody w rozumieniu komunikatu. Dlatego też można je z powodzeniem wykorzystać między

<sup>1</sup> Wykorzystane tomy wydane zostały nakładem wydawnictwa Zielona Sowa w latach 2013–2022.

<sup>2</sup> Z tej serii wykorzystane zostały książki, które ukazały się w latach 2016–2023 w wydawnictwie Nasza Księgarnia.

<sup>3</sup> Do tego nurtu zaliczamy książki, których głównym celem powstania jest stymulacja językowo-poznawcza dziecka, w tym również książki, które mają na celu ułatwienie procesu wczesnej nauki czytania. Szerzej o zasadność wyodrębnienia tego nurtu w monografii dotyczącej onomastyki literackiej utworów dla dzieci (w przygotowaniu).

innymi w działaniach terapeutycznych. W całej serii o Tappim znajduje się ponad dwieście nazw własnych, co składa się na materiał reprezentujący kilka klas onimów: n a z w y postaci (w tej grupie znaleźć można nazwy własne osób, zantropomorfizowanych zwierząt lub roślin czy nazwy własne postaci fantastycznych, a nawet spersonifikowane zjawiska meteorologiczne), np. Tappi, Bolle, Pasibrzuch, Karolus Majestikus, Łapucapu, Kari, Krzynka, Sigrid, Ingolf, Chichotek, Paszcza, Drzemka, Brzuchacz, Grzebieluszek, Chrobotek, Śmigaczka, Kropeczka, Niuchacz, Tuptup, Pędzik, Wędrowniczek, Tuptak, Drobniaszek, Paplak, Dąb Starodziej, Gburek, Chmurzołek, Marudzik, Chlupka, Łamaga, Burczek, Nochal, Markotka, Głazek, Gadulec, Obibłoki, Dzikie Wiatry, Grzywacz, Błyskawica Bezczelnica; nazwy geograficzne (miejscowe, terenowe, hydronimy czy oronimy), np. Szepczący Las, Słoneczna Polana, Malutka Wysepka, Mruczące Góry, Ognista Wyspa, Bulgotka (rzeka), Lodowa Zatoka, Brzozowy Gaik, Ciamkające Bagna, Szumiące Morze, Elfia Wyspa, Burcząca Kraina, Płomienne Szczyty, Wielkie Nieznane, Roześmiane Bagna, Stuknięta Przełęcz, Zachmurzona Łąka, Wielka Droga, Rozgadany Bór/Rozgadane Bory, Kumakowe Trzciny, Ropusze Bajorko, Sekretna Ścieżka, Trollowa Polanka, Ciche Wzgórze, Zaczarowany Zagajnik, Senne Jezioro, Ropuszy Staw, Bulgoczący Staw, Źródło-Odwracadełko, Zakątek Ogrodnika, Sad Wiśnioplujki, Szeptaczka, Dębinka (wioski), Wielgachna Dziupla, Brzozowy Gaik, Kurze Wyspy, Miodunia, Przytułka (wyspy), Ostrzycha, Paskuda (góry) oraz szeroko rozumiane chrematonimy<sup>4</sup> (nazwy produktów, obiektów architektonicznych, przedsięwzięć kulturowych czy organizacji)<sup>5</sup>, np.: Chata, Biblioteka Szepczącego Lasu, Wielkie Ziewanie (nazwa święta), Podusia Mruczusia, Smoczy Łeb (zantropomorfizowana nazwa części okrętu), Budzik (zegar), Zielony Most, Nawiedzony Dom, zespół Rechet Czyli Przecier, Zgromadzenie Fal Burzowych, Konkurs o miano Najgłupszej Fali Roku, Mecz o Puchar Szepczącego Lasu, firma budowlano-remontowa Dzik i Warchlak, Tytuł Pogromczyni Pogromców Wiedźm, Wielkie Zachmurzenie (nazwa imprezy/zgromadzenia).

Z kolei seria stworzona przez Martę Galewską-Kustrę<sup>6</sup> to opowieść, która „rośnie wraz z dzieckiem”, a zatem znajdziemy w niej zarówno elementy skierowane do najmłodszych, jak i do starszych przedszkolaków. Tematyka utworów jest bliska dzieciom, poruszane są tu tematy związane z ich codziennością, takie jak: pójście do przedszkola, wyjazdy wakacyjne, narodziny rodzeństwa, nabywanie nowych umiejętności przez dziecko itp. Na każdej stronie oprócz tradycyjnej narracji wzmocnionej obrazem znajdują

---

<sup>4</sup> Nazwy te traktujemy jako literackie chrematonimy użytkowe, przyjmując jednocześnie szeroką kulturową definicję chrematonimii, czyli zaliczamy do nich wszystkie nazwy własne stanowiące swoisty dowód aktywności w różnych obszarach życia i jego aspektów kulturowych (zob. Gałkowski, 2011, s. 51). Natomiast odnośnie do chrematonimów literackich przyjmujemy ujęcie zaproponowane przez Artura Gałkowskiego, rozumiejąc je jako część procesu twórczego, a mianowicie „wykreowanie nazw własnych typu chrematonimicznego na użytek narracyjny, opisowy, regulacyjny fikcyjnego tekstu literackiego” (2011, s. 41).

<sup>5</sup> Opisałyśmy to szerzej w tekście: *Wybrane aspekty onomastyki literackiej w literaturze dla dzieci na przykładzie opowieści o Tappim Marcina Mortki* (w druku).

<sup>6</sup> Nie bez znaczenia jest fakt, że autorka jest logopedą i pedagogiem.

się wydzielone elementy opowiadania nazwane pojedynczym wyrazem, z sugestią do utrwalania poprzez wskazywanie i nazywanie (jest również zaznaczony wiek, w którym dziecko powinno radzić sobie z wymówieniem danego wyrazu).

Warstwa onimiczna tej serii jest dużo uboższa (z całej serii zostało wyekscerpowanych 41 nominacji), co wynika przede wszystkim z reprezentowanego nurtu, i składają się na nią przede wszystkim antroponimy i zoonimy, natomiast toponimy i chrematonimy są reprezentowane pojedynczymi egzemplifikacjami (odpowiednio: Kaszuby i Restauracja Wesoła Marchewka). Wśród antroponimów wystąpiły tylko imiona i jednostkowe deskrypcje określone o funkcji nominacji imiennych. Znajdujemy tu imiona dzieci: Pucio, Misia, Jędrrek, Jagoda, Inga, Maja, Tytus oraz imiona dorosłych, bardzo często w zestawieniu z deskryptywnym rzeczownikiem określającym pozycję w rodzinie lub społeczności, co ma w pełni oddawać perspektywę dziecka: Babcia Zosia, Dziadek Kazio, Babcia Jola, Dziadek Ignacy, Wujek Marek, Ciocia Halinka, Ciocia Iga, Pan Mateusz, Grażyna, Henryk, Stasia, Monika, Waldek, Ewa, Agata, Tomek. Wśród zoonimów wystąpiły zarówno nazwy wykreowane, jak i przeniesione z antroponimii: Funio (pies), Mimi (kot), Teodor (kot), Kruszynka (pies), Gibon (koń), Helena (kura), (Bóbr) Boguś.

Jak widać, onimy stanowią bogatą i bardzo zróżnicowaną grupę jednostek językowych w utworach literackich, dzięki czemu dają możliwość szerokiego ich wykorzystania również w edukacji i terapii. Ograniczone ramy artykułu pozwalają nam jedynie na podanie wybranych przykładów z zakresu wykorzystania nazw własnych w procesie edukacyjno-terapeutycznym. Wiedząc również, jak szerokim terminem są trudności komunikacyjne, o których piszemy w tytule, postaramy się dokonać tego wyboru z różnych płaszczyzn owych trudności.

Jak wiadomo, zmiany poznawcze w umyśle dokonują się na drodze procesu uczenia się i rozwoju (zob. Cieszyńska, 2013, s. 284), u dzieci z trudnościami komunikacyjnymi konieczna jest stymulacja środowiskowa (por. Pylyshyn, 1999). Onimy literackie możemy wykorzystywać na wszystkich etapach uczenia się. Michael Tomasello (2002) wskazuje na trzy najważniejsze etapy, takie jak naśladownictwo, współdziałanie i działanie według instrukcji, na każdym z nich może pojawić się użycie onimów w działaniach edukacyjnych. Na etapie naśladownictwa może to być: powtarzanie onimów (zaczynając od percepcyjnie najłatwiejszych, zbudowanych z dwóch sylab otwartych, jak Pucio, Misia, Maja, Funio, Mimi), na etapie współdziałania można ćwiczyć zarówno rozumienie, jak i kontynuowanie działań, a zatem mogą się tu znaleźć zadania dotyczące rozumienia i tworzenia np. prostych konstrukcji składniowych zawierających nazwy postaci w funkcji podmiotu: Pucio ma lody, Pucio daje wodę itp. (fot. 1), jak i zadania polegające na wspólnym czytaniu opowieści w celu wyodrębniania z nich nazw przynależnych do różnych kategorii<sup>7</sup> (nazwy osób, nazwy zwierząt, rzeczy, nazwy miejsc itd.). To z kolei pozwala na dalsze wspólne działania sprowadzające się do interpretacji budowy

<sup>7</sup> Kategoryzowanie jest ważnym procesem mentalnym w trakcie nabywania kompetencji językowej pozwalającym na rozumienie i abstrahowanie reguł gramatycznych języka.

morfologicznej nazw (ich cech charakterystycznych) i rozmaitych operacji słowotwórczych na wyodrębnionych onimach (o czym bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu).

Fot. 1. Przykład sposobu tworzenia prostych konstrukcji składniowych zawierających nazwy postaci



Źródło: opracowanie własne (z wykorzystaniem maskotki przedstawiającej postać Pucia z serii książek M. Galewskiej-Kustry oraz pomocy edukacyjnej z zestawu *Moje pierwsze słowa*. Część II autorstwa A. Fabisiak-Majcher i E. Ławczys).

Na etapie działań według instrukcji mamy do dyspozycji cały wachlarz pragmatycznego użycia onimów – instrukcja może być przekazywana zarówno werbalnie, jak i w działaniu. Będzie to również werbalizowanie instrukcji przez dziecko.

Etap pierwszy – nazywanie bohaterów literackich może służyć do budowania pola wspólnej uwagi (o wspólnej uwadze jako podłożu kompetencji komunikacyjnej wspominaliśmy wyżej), etapy drugi i trzeci – dotyczące współdziałania i instrukcji – tej wspólnej uwagi już wymagają.

Nazwy własne mogą posłużyć do konstruowania scenariusza całych zajęć lub poszczególnych ćwiczeń dotyczących usprawniania kompetencji językowej w zakresie wszystkich działów nauki o języku: fonetyki, fonologii, morfologii, składni. Onimy literackie mogą zaistnieć w ćwiczeniach z zakresu wszystkich wskazanych obszarów, odgrywając nie tylko rolę głównego budulca zadań, ale także dodatkową rolę motywacyjną. Wszak ćwiczenia z lubianym bohaterem literackim są wykonywane chętniej i z większym zaangażowaniem.

Onimy zaczerpnięte z literatury stanowią doskonały materiał do projektowania zadań fonacyjno-artykulacyjnych. Niemal każda głoska znajdzie wsparcie w nazewnictwie literackim, co można wykorzystać do tworzenia logotomów (fot. 2a i 2b) zainspirowanych pytaniami naprowadzającymi:

Jak chichocze Chichotek? – chi, chi/hi, hi; ha, ha/cha, cha...

Jak gada Gadulec? – ga, ga; gadu, gadu...

Jak ciamka się na Ciamkających Stepach? – ciam, ciam; ciamk, ciamk...

Co szepce Szepczący Las? – sza, sza; sze, sze, szu, szu...

Fot. 2a i 2b. Przykłady ćwiczeń fonacyjno-artykulacyjnych, których bazą są a) nazwy postaci i b) toponimy



Źródło: opracowanie własne na podstawie ilustracji M. Kurczewskiej zaczerpniętych z opowiadań *Tappi i tajemnica buteczek Bollego* (2018) oraz *Tappi i Kocyk Mocyk* (2019) autorstwa M. Mortki, Wyd. Zielona Sowa.

Chcąc realizować ćwiczenia fleksyjne, podczas czytania akcentujemy odmianę imion bohaterów (Jest Pucio/Misia/Funio; Nie ma Pucia/Misi/Funia; Opowiadam Puciowi/Misi/Funiowi; Widzę Pucia/Misię/Funia; Bawię się z Puciem/Misią/Funiem itd.). Może to być połączone z szukaniem bohatera na ilustracji. W początkowych etapach edukacji potrzebujemy prostych imion, najlepiej złożonych z dwóch sylab otwartych, taką możliwość daje nam sięganie po publikacje z nurtu terapeutycznego Galewskiej-Kustry. Dzieci starsze i bardziej zaawansowane językowo otrzymują cały wachlarz nazw własnych z serii opowiadań z nurtu fantastyczno-baśniowego Mortki, które reprezentują różne kategorie fleksyjne mogące być egzemplifikacją wszystkich możliwości odmiany.



W ramach aktywności słowotwórczych proponujemy szukanie podstawy słowotwórczej, co jednocześnie połączone jest z uświadamianiem istnienia warstwy semantycznej języka. Punktem wyjścia mogą być pytania, np.:

Dlaczego Miś nazywa się Brzuchacz? Od jakiego wyrazu zostało utworzone jego imię?

Kompetencje słowotwórcze mogą być ćwiczone również poprzez derywowanie nowych nazw z użyciem tego samego formantu, który występuje w wyekscepowanych antroponimach i zoonimach (fot. 3a). Aktywność tę warto zainspirować naprowadzeniem dziecka na konkretny tok myślenia poprzez pytanie:

Jak nazwiemy córki wiewiórki?

Tu można poczekać na kreację dziecka albo odpowiedzieć, dając wskazówkę: Młodsza córka lubi skakać [po drzewach] a starsza lubi chrupać [orzeszki] (fot. 3b). Zabiegi derywacyjne rozszerzamy również na inne części mowy (Śmigająca Śmigaczka, Chrapiąca Chrupaczka).

Fot. 3a i 3b. Przykłady ćwiczeń polegających na tworzeniu derywatów

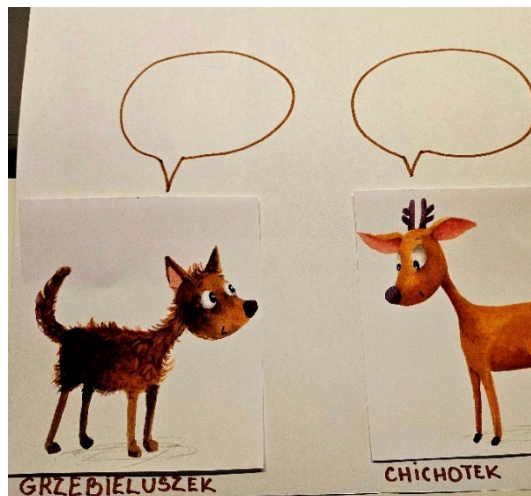


Źródło: opracowanie własne.

Nazwy charakteryzujące są materiałem nie tylko do pracy nad rozumieniem znaczeń, ale także mogą być wykorzystane do kreatywnych zabiegów semantycznych – dokonywania przesunięć semantycznych, neologizacji, metaforyzacji czy metonimizacji.

Kompetencję składniową i narracyjną także warto usprawniać z użyciem onimów literackich. Na przykład można układać piosenkę, którą będzie śpiewał zespół Rehot Czyli Przecier, wymyślać dialogi między Gadulcem i Paplakiem, Chichotkiem i Grzebieluszkiem i in. (fot. 4), tworzyć opisy bohaterów z wykorzystaniem aspektu deskryptywnego nazw itp.

Fot. 4. Propozycja sposobu wykonania zadań składniowo-narracyjnych z wykorzystaniem dialogów między bohaterami



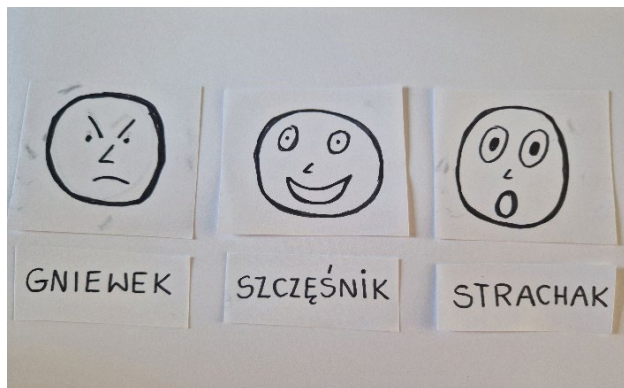
Źródło: opracowanie własne na podstawie ilustracji M. Kurczewskiej zaczerpniętej z serii opowiadań o wikingu Tappim autorstwa M. Mortki, Wyd. Zielona Sowa.

Ponadto onimy literackie stanowią doskonałe narzędzie do budowania kompetencji w zakresie komunikacji i inteligencji emocjonalnej – konieczność i potrzeba takich działań była dostrzegana przez twórców literackich<sup>8</sup> (Papuzińska, 1996) i została już wielokrotnie doceniona na gruncie badań psychologicznych (zob. np. Śmieja i Orzechowski, 2008) i pedagogicznych (zob. Białek, 2000). W niektórych nazwach znajduje odbicie emocjonalność bohatera lub zachowania mogące mieć źródło w określonych emocjach, jak np.: Śmieszek, Złośnik, Gburek, Marudzik, Markotka, Humorzynka, Naburmulak, Marudna Burza – może to być asumpt do dialogu na temat określonych stanów emocjonalnych. Warte uwagi są również cechy językowe takich jednostek (np. słowotwórcze), ponieważ „język pomaga dziecku zrozumieć doświadczenia emocjonalne” (Górecka-Mostowicz, 2005, s. 22). Odkrywanie podstawy słowotwórczej pozwala na poszerzanie słownictwa dotyczącego emocji oraz ćwiczeniu zachowań społecznych w zakresie emocjonalności.

Sposobem na stymulowanie kreatywności i kształtowanie kompetencji emocjonalnej (ale jednocześnie ćwiczeniem słowotwórczym) może być tworzenie wspólnie z dzieckiem nazw dla wykreowanych przez nas kolejnych bohaterów, analogicznie do Śmieszka czy Złośnika (fot. 5).

<sup>8</sup> Joanna Papuzińska podkreślała, że: „Waga emocjonalnych doznań literackich może się okazać znacznie istotniejsza dla rozwoju osobowości dziecka, jego zdolności do komunikowania się z innymi ludźmi, zdolności do przewyższania cierpień i nieuniknionych trudności niżli czerpana z literatury pięknej wiedza czy informacje” (1996, s. 14).

Fot. 5. Tworzenie nazw bohaterów wywiedzionych od nazw emocji



Źródło: opracowanie własne.

Taki typ aktywności – ze względu na swą prostotę podejmowanej, łącznie z rysunkami, razem z dzieckiem – można potraktować także jako wprawkę do rozumienia konstrukcji przenośnych, którymi często posługujemy się w mówieniu o emocjach. Jak podkreśla Anna Pajdzińska:

Każda próba mówienia o uczuciach bardzo szybko uświadamia fakt, jak niewieloma wyrazami o nieograniczonej łączliwości dysponujemy w tym zakresie. Posługujemy się frazeologizmami i połączeniami pozornie swobodnymi, a faktycznie nieswobodnymi, a faktycznie sięgamy po metafory językowe i – rzadziej – metonimie (1999, s. 99).

Jednakowoż bohaterowie przeżywają różne emocje, co stanowi doskonały wstęp do dialogu na ich temat oraz pracy nad ich rozpoznawaniem, nazywaniem i regulowaniem. Pomocna w tym może być również szata graficzna książki, z której czerpiemy temat do dialogu, pomaga bowiem w oswojaniu emocji (zob. Zabawa, 2017, s. 147).

## Podsumowanie

Seria o Tappim podąża za słusznym przekonaniem, że dzieci kochają świat baśni, uwielbiają się śmiać i kreować (jak pisał Tuwim: „Dzieci bzdurzą i – że tak powiem – chcą być bzdurzone” [Tuwim, 1950, s. 17]), a owa baśniowość, kreacja i gry językowe w utworach Mortki są obecne również, a może przede wszystkim na poziomie warstwy onomastycznej. Natomiast seria o Puciu uwzględnia i wykorzystuje dziecięcą radość z mówienia i komunikowania się, jaka jest widoczna na poszczególnych etapach rozwoju kompetencji językowej oraz komunikacyjnej i związanych z nią inteligencji emocjonalnej, empatii czy teorii umysłu.

Funkcjonalnie onimy są w przestrzeni utworów niezwykle istotne, pełnią nie tylko oczywiste funkcje – nominatywną czy identyfikującą, ale także ekspresywną, semantyczną, a nawet intertekstualną czy kulturową, jak również edukacyjno-terapeutyczną. Nazwy charakteryzujące w literaturze dla dzieci pomagają w konceptualizacji postaci, wspomagają procesy rozumienia znaczeń czy budowania narracji, uczą rozumienia języka, wprowadzają elementy gry językowej, uczą spostrzegawczości, a przy tym mają funkcję ludyczną. Nazwy realistyczne dają możliwość utożsamienia się z bohaterami.

Nasze wieloletnie doświadczenie zawodowe (zarówno jako logopedów praktyków, jak i wykładowców na kierunkach logopedycznych oraz pedagogicznych) pokazuje potrzebę poszukiwań takich eklektycznych działań na polu terapii. Logopedzi są często w niełatwej sytuacji. Pracując z dziećmi, winni posiadać i stale poszerzać wiedzę z wielu dziedzin nauki. Muszą również utrzymywać motywację dziecka do pracy na bardzo wysokim poziomie, przekazując różne treści w sposób atrakcyjny i zmienny. Powinni też dbać o własne zaangażowanie w proces terapeutyczny. Zaprezentowane rozwiązania mogą być w tym pomocne.

#### BIBLIOGRAFIA

- Balcerzan, E. (1983). Odbiorca w poezji dla dzieci. W: J. Cieślowski i R. Waksmund (red.), *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań* (s. 143–173). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Białek, E. (2000). *Szkoła emocji*. Stowarzyszenie „Edukacja dla Przyszłości”.
- Borda, M. i Knapik, M. (2021). Nabywanie kompetencji komunikacyjnych jako niezbędny element rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji. *Studia Edukacyjne*, 61, 145–158. <https://doi.org/10.14746/se.2021.61.8>
- Cieszyńska, J. (2013). *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński.
- Cywińska, M. (2017). Opanowywanie języka i mowy przez dziecko. W: M. Cywińska (red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (s. 13–31). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czaplicka-Jedlikowska, M. (2007). *Edukacyjne aspekty nazw własnych w literaturze dla dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Frycie, S. (2001). Polskie baśnie, bajki i opowieści fantastyczne dla dzieci z lat 1970–1989. W: A. Baluch i K. Gajda (red.), *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą* (s. 66–93). Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Galkowski, A. (2011). *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Górecka-Mostowicz, B. (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Grabias, S. (1997). Mowa i jej zaburzenia. *Audiofonologia*, 10, 9–36. [http://ptnzs.org.pl/audiofonologia/AUDIOFONOLOGIA\\_TOM\\_X\\_1997/art1.pdf](http://ptnzs.org.pl/audiofonologia/AUDIOFONOLOGIA_TOM_X_1997/art1.pdf)
- Kosyl, C. (2005). Nazwy własne w literaturze pięknej. W: E. Rzetelska-Feleszko (red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (s. 363–387). Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

- Kurcz, I. (2011). O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 153–160. <http://www.czasopismopsychologiczne.pl/artukul/o-wzajemnych-zalenosciach-kompetencji-jzykowej-i-kompetencji-komunikacyjnej,314>
- Pajdzińska, A. (1999). Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 83–101). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Panasiuk, J. (2019). Sprawności komunikacyjne w postępowaniu logopedycznym. Od Aspergera do Williama. *Logopedia*, 48(2), 57–78. <https://www.logopedia-ptl.pl/index.php/logopedia/article/view/logopedia48-2-panasiuk>
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Pylyshyn, Z. (1999). Cóż takiego jest w umyśle (A. Dembińska, tłum.). W: Z. Chlewiński (red.), *Modele umysłu. Zbiór tekstów* (s. 50–78). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śmieja, M. i Orzechowski, J. (red.). (2008). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania* (J. Rączaszek, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tuwim, J. (1950). *Pegaz dęba*. Czytelnik.
- Waksmund, R. (1986). *Literatura pokoju dzieciennego*. Nasza Księgarnia,
- Zabawa, K. (2017). *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Akademia Ignatianum, WAM.

---

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

**Source of funding**  
Lack of funding sources.

**Disclosure statement**  
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

---