Ewa Zmuda
Marzena Maria Szurek

NAZWY WŁASNE W ŚWIECIE DZIECKA

ONOMASTYCZNO-EDUKACYJNE ASPEKTY ONIMÓW LITERACKICH W PROZIE DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Ignatianum
w Krakowie

NAZWY WŁASNE
W ŚWIECIE DZIECKA

Ewa Zmuda
Marzena Maria Szurek

NAZWY WŁASNE W ŚWIECIE DZIECKA

ONOMASTYCZNO-EDUKACYJNE ASPEKTY ONIMÓW LITERACKICH W PROZIE DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

Kraków 2025

© Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2025
© Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, 2025

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
oraz przez Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Recenzenci
Dr hab. Violetta Jaros, prof. UJD
Prof. dr hab. Maciej Mączyński

Redakcja
Magdalena Pawłowicz

Projekt okładki i stron tytułowych
PHOTO DESIGN – Lesław Sławiński

Ilustracja na okładce
https://pixabay.com/es/illustrations/gatos-panda-dibujos-animados-peludo-9634724/

Opracowanie typograficzne i łamanie
Jacek Pawłowicz Labor

ISBN 978-83-7614-651-5

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
http://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Dystrybucja:
Wydawnictwo WAM
Dział Handlowy
tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 62 93 496
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

Księgarnia Wysyłkowa
tel. 12 62 93 260
www.wydawnictwowam.pl

Spis treści

Wprowadzenie 7

1. O literaturze dla dzieci słów kilka 11

2. Podstawy onomastyczne 19

2.1. Nazwa własna, nazwa pospolita, deskrypcja określona 19

2.2. Wokół nazw własnych w tekstach literackich 21

3. Nazwy własne w języku i komunikacji dziecka 27

4. Pierwszy kontakt dziecka z onomastyką literacką – tytuły książek dla przedszkolaków 35

4.1. Tytuły książek w seriach wydawniczych 37

4.2. Pozostałe tytuły książek dla przedszkolaków 41

4.3. Nazwy w nazwach, czyli o nazwach własnych w tytułach książek dla przedszkolaków 42

4.4. Jeszcze o funkcji tytułu w omawianych tekstach... 46

5. Onimy w literaturze dla najmłodszych dzieci w XXI w. – analiza 55

5.1. Blisko realiów – o upodobaniu autorów do nurtu realistycznego i nazwach przeniesionych (na przykładzie serii o Basi autorstwa Zofii Staneckiej i Marianny Oklejak) 56

5.2. Świat fantastyczno-baśniowy i jego nazwy – o kreacji onimów (na przykładzie utworów autorstwa Marcina Mortki) 64

5.3. W szkole literatury – czy istnieje nurt edukacyjno-terapeutyczny w onomastyce literackiej 82

5.3.1. Nurt edukacyjno-logopedyczny 84

5.3.2. Onimy w literaturze edukacyjno-psychologicznej dla dzieci. Funkcje, mechanizmy i konteksty emocjonalne 95

5.4. Nazwy własne a edukacja językowa w utworach dla przedszkolaków . . 113

5.4.1. Rola onimów w kształtowaniu świadomości językowej u dzieci w wieku przedszkolnym 114

5.4.2. Onimy jako znaki wprowadzające dziecko w świat kultury i społecznych znaczeń 115
5.4.3. Onimy a wspomaganie rozwoju leksyki u dzieci w wieku przedszkolnym 117
5.4.4. Onimy a wspomaganie rozwoju pamięci leksykalnej i pamięci kulturowej u dzieci w wieku przedszkolnym 119
5.4.5. Onimy a rozwijanie kompetencji fonologicznej i artykulacyjnej . . 121
5.4.6. Onimy a wspomaganie kompetencji gramatycznych u dzieci w wieku przedszkolnym 123
5.4.7. Onimy a rozwój kompetencji narracyjnej 126
5.4.8. Edukacyjny potencjał onimów w zabawach językowych 128
5.5. Onomastyka humorystyczna we współczesnej prozie dla przedszkolaków 131
5.6. Nazwy własne w książkach-zabawkach – językowy potencjał interakcji i edukacji 133
5.7. Komunikacja między dzieckiem a dorosłym w literackich nazwach własnych 135

Wnioski 139

Podsumowanie 149

Bibliografia 151

Aneks. Wybrane propozycje ćwiczeń językowych z wykorzystaniem nazw własnych 169

Summary: Proper Names in the Child's World: Onomastic and Educational Aspects of Literary Onyms in Prose for Preschool Children 185

Wprowadzenie

Prezentowana monografia stanowi wyraz dwojakich zainteresowań autorek – z jednej strony są to zagadnienia onomastyczne, z drugiej zaś aspekty edukacyjno-terapeutyczne języka i komunikacji dziecięcej. Bezpośrednią inspiracją do powstania tej książki była publikacja Artura Rejtera *Nazwy własne w kon/tekstach kultury*. Autor we wstępie do swojej monografii zauważa:

> Nikogo dziś nie trzeba przekonywać, że nazwy własne są specyficznymi znakami kultury, zarówno w rozumieniu jej historycznie zmiennej dynamiki oraz specyfiki, jak i różnorodności kontekstów występowania priopriów na danym etapie rozwoju kulturowo-społecznego. Takie podejście do materii badawczej skutkuje pewnymi przewartościowaniami w zakresie stosowanych metod analiz – i szerzej – do samej istoty nazw własnych. Współczesna onomastyka zdaje się coraz bardziej i częściej odchodzić od tradycyjnych, nierzadko ortodoksyjnych, ujęć, nie tylko w obszarze metodologii, ale też stawianych przez badaczy celów (Rejter, 2019, s. 7).

To spojrzenie na badania nad onimami jest nam szczególnie bliskie i zainspirowało nas do połączenia podejścia pedolingwistycznego z onomastycznym – zgodnie z myślą, że „otwarcie dociekań onomastycznych na inne metody, jak również wskazanie ich interoraz transdyscyplinarnych uwikłań, może dać interesujące efekty i stanowić inspirację do dalszych badań" (Rejter, 2019, s. 7).

Niniejsza praca wpisuje się również w nurt lingwistyki kulturowej, koncentrującej się na sferze prioprialnej leksyki, będącej nośnikiem nie tylko treści komunikacyjnych, lecz także wartości, emocji oraz idei. Jak trafnie zauważyła Kaleta, zbiór nazw własnych w tekstach kultury dziecięcej stanowi „swoisty magazyn (i zwierciadło) indywidualnego i zbiorowego doświadczenia danej zbiorowości, jej różnorodnych potrzeb, zmieniających się w ciągu dziejów" (Kaleta, 1996, s. 55).

Problematyka opracowania koncentruje się wokół analizy specyfiki, kontekstowych uwarunkowań oraz funkcji nazw własnych w komunikacji literackiej skierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym. Przedmiotem badań uczyniłyśmy onimy występujące w książkach przeznaczonych dla tej grupy wiekowej. Nasza uwaga skupiła się zarówno na nazwach własnych pojawiających się w tytułach utworów, jak i tych funkcjonujących w ramach świata przedstawionego.

Z uwagi na ogromne zróżnicowanie i bogactwo rynku wydawniczego konieczna była selekcja materiału badawczego. Spośród dwóch dominujących nurtów literatury dziecięcej – realistycznego oraz fantastyczno-baśniowego – wybrałyśmy po jednej, reprezentatywnej, cieszącej się dużą popularnością serii książek, składającej się z wielu odrębnych tytułów. W przypadku literatury o charakterze edukacyjnym, w której cele dydaktyczne wysuwają się na pierwszy plan, zdecydowałyśmy się na szerszy wybór egzemplifikacji, aby lepiej ukazać specyfikę analizowanych zjawisk onomastycznych. We wszystkich jednak przypadkach sięgnęłyśmy po literaturę najnowszą, czyli opublikowaną po roku 2000.

Podjęłyśmy się zatem zbadania tego, w jaki sposób nazwy własne funkcjonują w literaturze dziecięcej, jakie pełnią funkcje komunikacyjne, edukacyjne i emocjonalne oraz w jaki sposób są konstruowane i odbierane w kontekście rozwojowym małego dziecka. Zebrane analizy i wnioski mają na celu nie tylko pogłębienie wiedzy o roli onimów w tekstach dla dzieci, ale także wskazanie ich potencjału jako narzędzia wspierającego rozwój językowy, poznawczy i emocjonalny najmłodszych odbiorców.

W analizie materiału badawczego zastosowano podejście jakościowe, zorientowane na analizę onomastyczną nazw własnych obecnych w literaturze dziecięcej. W szczególności skoncentrowano się na identyfikacji typów onimów, opisie ich formy i budowy (takich jak fonetyczna atrakcyjność, struktura morfologiczna, stylizacja językowa), a także interpretacji ich znaczeń oraz potencjału semantycznego i symbolicznego. Analiza ta została osadzona w perspektywie funkcjonalno-pragmatycznej, co pozwoliło uchwycić rolę nazw własnych w konstruowaniu relacji między tekstem a dzieckiem – jako odbiorcą, uczestnikiem i współtwórcą świata przedstawionego.

Uwzględniono również kryteria pedolingwistyczne, skupiając się na specyfice komunikacji z małym dzieckiem oraz na językowych i poznawczych możliwościach przedszkolnego odbiorcy. W szczególności zwracano uwagę na dostępność, atrakcyjność oraz funkcję edukacyjną i emocjonalną nazw własnych. Uzupełniająco zastosowano elementy analizy ilościowej, m.in. poprzez zestawienie częstotliwości występowania określonych kategorii onimów w różnych typach utworów, co umożliwiło uchwycenie pewnych tendencji i różnic pomiędzy nurtem realistycznym, fantastycznym a edukacyjnym.

Analizę osadzono dodatkowo w nurcie lingwistyki kulturowej, traktując nazwy własne jako nośniki znaczeń kulturowych, emocjonalnych i aksjologicznych – zwierciadło doświadczeń jednostkowych i zbiorowych, a zarazem świadectwo praktyk językowych i poznawczych charakterystycznych dla danego momentu kulturowego. W niektórych przypadkach zastosowano także elementy analizy porównawczej (np. między utworami z różnych nurtów) oraz analizy semiotycznej, pozwalającej rozpoznać szersze ramy symboliczne, intertekstualne i metaforyczne, w jakich funkcjonują onimy. Propozycją rozwinięcia przyszłych badań może być także ujęcie perspektywy odbiorcy – zwłaszcza poprzez badanie recepcji nazw własnych przez dzieci w wieku przedszkolnym, z wykorzystaniem metod empirycznych (obserwacji, testów rozumienia, wywiadów), co pozwoliłoby lepiej zrozumieć ich funkcjonowanie w praktyce komunikacyjnej i rozwojowej.

Monografia adresowana jest do szerokiego grona odbiorców zainteresowanych problematyką języka i komunikacji dziecięcej. Z jednej strony kierujemy ją do językoznawców, onomastów i badaczy literatury dziecięcej, którzy poszukują nowych perspektyw analizy nazw własnych w kontekście kulturowym i rozwojowym. Z drugiej strony publikacja może stanowić wartościowe źródło inspiracji dla pedagogów, terapeutów, psychologów dziecięcych oraz logopedów, którzy w swojej pracy wykorzystują teksty literackie jako narzędzie wspierające rozwój językowy i emocjonalny dzieci. Nasze opracowanie może być również przydatne dla twórców literatury dziecięcej, redaktorów i wydawców, oferując refleksję nad tym, jak konstrukcja onimiczna może wpływać na odbiór i funkcję tekstu w procesie wczesnej edukacji. Interdyscyplinarny charakter książki sprawia, że może ona znaleźć zastosowanie zarówno w obszarze badań teoretycznych, jak i praktyki edukacyjnej czy terapeutycznej.

1

O literaturze dla dzieci słów kilka

Książki dla dzieci, zwłaszcza tych najmłodszych, na tle innych wytworów literackich stanowią grupę wyjątkową, wielokodową, w której warstwa językowa nie musi stanowić dominującego elementu[1], jest jednak zawsze obecna choćby w wymiarze minimalnym reprezentowanym przez tytuł. Natomiast co do zasady książka dla dzieci ma charakter intersemiotyczny. Zanim więc przejdziemy do jednego z elementów warstwy językowej, jakim są onimy w tekście literackim, poświęćmy nieco miejsca samej literaturze dla dzieci.

Jak podkreślają literaturoznawcy, początków twórczości literackiej dla dzieci należy szukać w epoce oświecenia i wiąże się on ściśle z pedagogiką (zob. Smuszkiewicz, 2015, s. 69-78). Początkowo tendencjom dydaktyczno-wychowawczym i celom pedagogicznym podporządkowano literaturę dla dzieci, a przełom i zmianę w tym zakresie przypisuje się wprowadzeniu fantastyki, przygody i bohatera rówieśniczego (co wiąże się z twórczością Marii Konopnickiej i Henryka Sienkiewicza) (por. Adamczykowa, 2001). Natomiast sam termin literatura[2] dziecięca – jak wielokrotnie pisali o tym

---

1 Ważną rolę pełni na przykład ilustracja, a jej znaczenie jest wielokrotnie podkreślane przez badaczy literatury dla dzieci (por. Cackowska 2009; Teodorczuk 2014). Wskazuje się również ważną rolę nie tylko autora tekstu i autora ilustracji, ale również edytora ((por. Cieślikowski, 1977).

2 Niektórzy badacze zwracają uwagę, że bardziej adekwatnym terminem niż literatura w tym kontekście jest *piśmiennictwo* (zob. Adamczykowa, 2001, s. 11). Z. Adamczykowa konstatuje: „Użycie terminu piśmiennictwo w odniesieniu

znawcy tematu – nie jest terminem jednoznacznym, definiuje się ją np. jako „ogół utworów literackich pisanych intencjonalnie dla młodego czytelnika" (Leszczyński, 2002, s. 223) czy „ogół dzieł pisanych i towarzyszących im ilustracji" (*Encyklopedia Britannica*, za: Zabawa, 2013, s. 10)[3]; w *Słowniku Pedagogicznym* czytamy, że literatura dla dzieci to: „Utwory literackie odpowiadające zainteresowaniom, możliwościom percepcyjnym i potrzebom poznawczym dzieci w wieku przed- i wczesnoszkolnym, w tym opowiadania, bajki, powieści i wiersze" (Kupisiewicz, 2009, s. 95). W odniesieniu do badanej literatury istnieją terminy literatura dziecięca (zob. np. Waksmund 1989; Zabawa 2013), literatura dla dzieci (zob. np. Nowak-Kluczyński 2020); literatura czwarta lub literatura osobna (szerzej o historii tych pojęć: Adamczykowa, 2001).

Nie jest naszym celem włączanie się w dyskusję teoretyczną nad terminologią (dlatego terminy te stosować będziemy zamiennie, preferując termin literatura dla dzieci), kształtem definicji czy granicami literatury dla dzieci. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmujemy, że literatura dla dzieci to ogół utworów literackich (wraz z towarzyszącymi im ilustracjami) skierowany do dzieci. Nie będziemy również włączać się w dyskusję nad walorami artystycznymi poszczególnych utworów, a zajmiemy się jedynie aspektem onomastycznym najbardziej współczesnych, czyli wydanych po 2000 roku, utworów dla dzieci.

Jeszcze istotną kwestią wydaje się być zwrócenie uwagi na zagadnienie dziecięcości i dorosłości w literaturze dla dzieci. Wart

---

do produkcji wydawniczej dla młodych wydaje się zasadne. Chodzi bowiem nie tylko o literaturę piękną, ale też o szeroką produkcję wydawniczą o charakterze pedagogicznym, edukacyjnym, utylitarnym, okolicznościowym, nastawioną na szybką realizację celów doraźnych, czyli reagującą na aktualne potrzeby społeczne i czytelnicze, niekoniecznie – a raczej rzadko – spełniającą wymogi literatury wysokoartystycznej, ale też nie zawsze i nie do końca wpisującą się w poetykę literatury obiegów popularnych" (Adamczykowa, 2001, s. 77).

3 Autorka cytuje definicję hasła *children's literature*: „the body of written works and accompanying illustrations produced in order to entertain or instruct young people" (www.britannica.com).

uwagi jest sposób ujęcia tej problematyki przez Kazimierza Cysewskiego (2001), który widzi dziecięcość i dorosłość jako kategorie wskazujące na zespół czynników biologicznych, psychologicznych, pedagogicznych, społecznych i kulturowych, decydujących o odrębności dwóch rzeczywistości. Odrębność ta jednak, według badacza, nie wyklucza istnienia obszarów wspólnych, ponadto literatura dla dzieci jest obszarem spotkania tych dwóch rzeczywistości. Cysewski ujmuje nawet literaturę dla dzieci jako wyraz „relacji między tym, co dorosłe, a tym, co dziecięce" (Cysewski, 2001, s. 13), zwracając uwagę na dwa aspekty – komunikacyjny (co wiąże się z tym, kim jest bohater, a także z problematyką nadawca-odbiorca) oraz dydaktyczno-wychowawczy (polegający na „transmisji" dorosłości w dziecięcość) (Cysewski, 2001).

Nawiązując do aspektu komunikacyjnego, warto – wskazując specyfikę modelu komunikacji w literaturze dla dzieci – przywołać tu uproszczony schemat komunikacji w odniesieniu do literatury „czwartej" zaproponowany w książce Z. Adamczykowej (2001, s. 36-36).

nadawca ⟶	**komunikat** ⇄	**pośrednik** ⇄	**odbiorca dziecięcy**
– autor – ilustrator (grafik) – edytor	– zorientowany na odbiorcę – zorientowany teleologicznie	– znajomość psychologii – zaangażowanie emocjonalne – profesjonalizm	– uwarunkowania rozwojowe (wiek, płeć) – uwarunkowania osobnicze, środowiskowe i kulturowe – kultura czytelnicza

Kod	**kontakt**	**kontekst**
1. kod językowy – wybór języka "dorosłego" – wybór jednego z subkodów języka ogólnego – wybór języka dziecięcego (zapożyczenia, wzorowanie się na strukturze mowy dziecka itp.) 2. kody pozawerbalne, związane z intersemiotyczny, charakterem książki dziecięcej	– funkcja fatyczna w strukturze komunikatu – sytuacja odbioru – interakcje między pośrednikiem a odbiorcą – kultura a przekazy medialne	– ograniczona wiedza, doświadczenie życiowe i czytelnicze odbiorcy – nastawienie na funkcje poznawcze i ludyczne

K. Cysewski zwraca również uwagę na możliwość podwójności adresata w sytuacji, gdy utwór może być z pożytkiem odbierany przez dorosłych i dzieci, co związane jest z potencjałem artystyczno-semantycznym, a odbiorca wirtualny zawiera w sobie zarówno dorosłego, jak i dziecko (zob. Cysewski, 2001, s. 14). Na problem komunikacji w literaturze dla dzieci w kontekście onomastyki spojrzymy szerzej w jednym z dalszych rozdziałów.

W naszych badaniach nad onimami w literaturze dla dzieci ograniczyłyśmy się jedynie do prozy kierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym. Ponieważ analizujemy tylko publikacje z XXI w., pozwala to także umiejscowić nazwy własne w nowych kontekstach. Jak podkreśla Krystyna Zabawa: „Tu [w prozie] znacznie łatwiej niż w tomikach wierszy znaleźć nowy język, nowy sposób prowadzenia narracji, nowych bohaterów, nowe tematy" (Zabawa, 2013, s. 203), a zatem i nowe tendencje nazewnicze.

Bardzo ważna jest również kwestia wieku. Edward Balcerzan zwracał uwagę, że „odbiorca tekstów pisanych dla dzieci nie jest *po prostu* dzieckiem: jest dzieckiem w określonej fazie rozwojowej, osobnikiem od – do, od lat tylu do tylu" (Balcerzan, 1982, s. 413). Wiek przedszkolny to czas, kiedy dziecko powinno posiadać już kompetencje narracyjne, ale jednocześnie czas intensywnego rozwoju (w aspekcie językowym, kulturowym, społecznym), jak również intensywnego nabywania wiedzy o świecie. Jak podkreśla Maria Czaplicka-Jedlikowska „Dziecko, uczestnicząc w pierwszych zabawach słownych, uczestniczy w prymarnych tekstach kultury" (Czaplicka-Jedlikowska, 2007, s. 9).

Jak podkreślają badacze literatury dla dzieci, proza dla najmłodszych dzieli się na dwa główne obszary: fantastyczno-baśniowy i realistyczny. W fantastyczno-baśniowym „mieszczą się różne odmiany bajki (zwłaszcza ze zwierzęcymi bohaterami oraz bohaterami-przedmiotami), baśni (bajki magicznej) czy opowiadań realistyczno-fantastycznych" (Zabawa, 2013, s. 204); w realistycznym – „przede wszystkim opowiadania z życia współczesnych dzieci – rówieśników zakładanych adresatów, mini-powieści, opowiadania biograficzne (historyczne)" (Zabawa, 2013, s. 204). M.

Chrobak wskazuje również nurt realistyczno-magiczny (Chrobak, 2010), w którym można odnaleźć iluzję realności poprzez ukonkretyzowanie czasu i przestrzeni, złączenie w spójną całość wątków realistycznych i fantastycznych (wątki te występują na tych samych prawach), oraz szczególny rodzaj narracji. Ten typ powieści zauważyła już J. Papuzińska, nazywając ją powieścią dwuplanu (według badaczki dużym atutem takiej powieści jest, że „pozwala często przekazać w formie baśniowej metafory pewne problemy społeczne i psychologiczne trafniej niż powieść realistyczna" (Papuzińska, 1978, s. 105).

Pragniemy również poniekąd wpisać się w nowe pojmowanie „pajdologii" w badaniach literatury dla dzieci (zob. Baluch, 2001) i określić miejsce onimów w owej zabawie. Jak podkreśla Alicja Baluch: „Idea (Cieślikowskiego – dop. Autorki) *wielkiej zabawy*, a także ontologiczne i genologiczne propozycje związane z literaturą osobną i podkulturą dziecięcą wskazują między innymi na fakt, że współcześnie wykształciła się specyficzna literatura dla najmłodszych, będąca zarazem bajką w tradycyjnym sensie, powieścią fantastyczną w sensie współczesnym […] scalającą wątki powieści gangsterskiej i pirackiej […]. W tej nowej powieści dziecięcej warstwę narracyjno-graficzną stanowią nie tylko obrazki w stylu komiksowym, ale znaczący wykrój i kolor czcionki. Zmieniła się też rola narratorów – współcześni lubią również wykładać i metodologię powieści, a i odbiorca stał się jednym z interlokutorów tekstu (Cieślikowski, 1985, s. 21)" (Baluch, 2001, s. 7). Aktualne wciąż pozostaje pytanie postawione przez M. Chrobak: „czy lektura ustępuje miejsca zabawie, czy raczej zabawa jest akompaniamentem do lektury?" (Chrobak, 2001, s. 42). Na potrzeby naszych rozważań w to pytanie wpisujemy również namysł nad miejscem tytułu i innych nazw w takiej książce.

Naszą uwagę skierowałyśmy także na obszar edukacyjno-terapeutyczny, jaki można odnaleźć we współczesnej prozie dla dzieci przedszkolnych. Literatura edukacyjna to termin, który również funkcjonuje od lat w badaniach nad literaturą dla dzieci. Literaturoznawcy wskazują, że „najlepiej w edukacji dziecka sprawdzają

się te książki, które przekazując ważne treści nie rezygnują z artystycznej formy przekazu" (Zabawa, 2017, s. 10). K. Zabawa, pisząc o kontekstach edukacyjnych w literaturze dla dzieci, przywołuje rozumienie edukacji jako działania na wielu płaszczyznach dotyczącego wychowania i kształcenia (za Śliwerskim, 2003, s. 905). Śliwerski pisze o dwóch ważnych funkcjach edukacji, jakimi są f. socjalizacyjna i f. wyzwalająca, autor pisze m.in.: „Edukacja jest więc z jednej strony czynnikiem kształtowania człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju" (Śliwerski, 2003, 906). Za K. Zabawą będziemy zatem rozumieć również termin *literatura/książka edukacyjna* jako szerszy niż pojęcie książki popularnonaukowej, która prezentuje wiedzę z jakiejś dziedziny dostępnym językiem. Autorka konstatuje: „Treści edukacyjne, prezentowane w omawianych pozycjach kierowanych do dzieci, przyczyniają się do dobrego funkcjonowania w społeczeństwie, uczą jego tradycji, historii, kultury, zasad, kodu wartości, ale także stanowią istotny składnik kształtowania tożsamości młodego człowieka, dają narzędzia do formowania własnej osobowości i światopoglądu" (Zabawa, 2017, s. 12).

Wszystkie te obszary wymagają osobnego spojrzenia na warstwę onomastyczną utworu, co postaramy się uczynić w niniejszej monografii, w kolejnych rozdziałach. Warto jednak zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt literatury dla dzieci. U progu XXI wieku Małgorzata Chrobak pisała: „Miejsca dla siebie szuka także, co zrozumiałe, literatura dla najmłodszych. W obecnej rzeczywistości książka nabrała cech „produktu", który musi się sprzedać. Natomiast dziecko, podobnie jak dorosły, to nie tylko czytelnik czy odbiorca, ale także kupujący. (…) Mariaż między książką i marketingiem stał się faktem. A obraz współczesnych księgarń i liczba tytułów adresowanych do najmłodszych mogą przyprawić o zawrót głowy" (Chrobak, 2001, s. 41). Patrząc wstecz na ostatnie dwie dekady, nie tylko należy uznać aktualność tego stwierdzenia, ale podkreślić, że granica postrzegania książki dla najmłodszych jako produktu marketingowego została znacząco przesunięta. Współczesny rodzic postawiony jest wobec prawdziwego gąszczu pozycji

kierowanych do jego dziecka oraz przed marketingową machiną, która sprawia, że trudno dokonać oceny jakości i walorów tegoż produktu. Na przełomie wieków Małgorzata Strzałkowska pisała w „Polityce": „Gumowa kaczuszka piszczy, kiedy się ją naciśnie. Twarda, lakierowana książeczka stanowi tylko oprawę piszczącej kaczuszki. Są książki – domki puchatych misiów, książki – zamykane, pękate pudełka, pełne niespodzianek jak czekoladowe jajka. Niespodzianką, którą kryje książka, nie jest już słowo" (Strzałkowska, 1999). Funkcja marketingowa przenika obecnie – zwłaszcza w literaturze dla dzieci i młodzieży – przez wszystkie płaszczyzny dzieła. Również, a może przede wszystkim przez płaszczyznę nazw własnych. Począwszy od nazwy (tytułu) samego dzieła, na treści skończywszy.

Z funkcją marketingową literatury dla dzieci może wiązać się również tzw. „pisanie na zamówienie". Zwraca się uwagę, że pisanie na zamówienie towarzyszy całemu rozwojowi literatury „osobnej". Książki na zamówienie to zarówno pozycje, które mogą powstawać jako realizacja zgodnych z duchem czasu idei i haseł (np. odpowiedź na potrzeby światopoglądowe, patriotyczne czy wychowawcze), jak i książki pisane na konkretne zamówienie osoby czy wydawnictwa, wpisujące się w plany wydawnicze czy biznesowe, ale także takie książki, które ukazały się w wyniku propozycji lub postulatów czytelniczych (por. Adamczykowa, 2001, s. 77-78).

Współczesny rynek książek dla dzieci jest bardzo bogaty – można znaleźć w nim zarówno dzieła o wysokiej wartości literackiej i estetycznej, jak i publikacje będące przede wszystkim produktem komercyjnym, często inspirowanym bieżącymi trendami kulturowymi lub odpowiadającym na zapotrzebowanie rynku. Pojawiają się książki, które balansują pomiędzy literaturą a gadżetem, a granica między tekstem literackim a elementem marketingu bywa w nich zatarta. Przekłada się to również na sposób kształtowania warstwy onomastycznej – nazwy własne stają się chwytliwe, dźwięczne, łatwe do zapamiętania i powielania w innych mediach, produktach czy formatach (np. w serialach animowanych, grach edukacyjnych czy na gadżetach).

Nazwy te coraz częściej pełnią nie tylko funkcję identyfikującą bohatera czy miejsce akcji, lecz także funkcję stricte komercyjną – stają się markami samymi w sobie, elementem strategii sprzedażowej i elementem spójnego wizerunku medialnego. Można zatem mówić o nowej funkcji nazw własnych w literaturze dla dzieci, jaką jest funkcja promocyjno-marketingowa, współtworząca wartość i rozpoznawalność książki jako produktu.

Z perspektywy analizy onomastycznej współczesnej literatury dla dzieci fakt ten nie pozostaje bez znaczenia. Onimy – zwłaszcza imiona bohaterów, ale także nazwy miejsc, przedmiotów czy instytucji – stają się bowiem kluczowym elementem nie tylko narracji literackiej, lecz również przestrzeni kultury popularnej, w której funkcjonuje dziecko jako odbiorca i uczestnik.

W kolejnych rozdziałach niniejszej monografii przyjrzymy się zatem szczegółowo funkcjom i typom onimów obecnych w prozie dla dzieci w wieku przedszkolnym, wydanej po 2000 roku, analizując je zarówno z perspektywy językowej i kulturowej, jak i z uwzględnieniem ich funkcji edukacyjnych, narracyjnych, symbolicznych oraz marketingowych. W ten sposób chcemy pokazać, jak bogaty i zróżnicowany jest świat nazw własnych w najnowszej literaturze dziecięcej oraz jak istotną rolę odgrywa on w kształtowaniu dziecięcej percepcji, wyobraźni i tożsamości.

2

Podstawy onomastyczne

2.1. Nazwa własna, nazwa pospolita, deskrypcja określona

Wśród badaczy nazw własnych od lat toczy się dyskusja dotycząca istnienia bądź nieistnienia wyraźnej granicy między *nomen proprium* a *nomen appellativum*, jak również koncepcji istnienia tzw. „pasa przejściowego" (Jakus-Borkowa, 1987, s. 12). Niezmiennie przedmiotem debat pozostaje pytanie, co jeszcze należy do kategorii nazw pospolitych, a co już do nazw własnych, a także zagadnienie znaczenia nazw własnych jako takich.

„Encyklopedia językoznawstwa ogólnego" definiuje nazwę własną (*nomen proprium*) jako „wyrażenie, które może być użyte w zdaniu tylko do wskazania jakiegoś indywidualnego przedmiotu, do wyróżnienia go spośród innych przedmiotów" (EJO, 2001, s. 246). Powszechnie przyjmuje się, że nazwa własna posiada referencję jednostkową i nie niesie znaczenia leksykalnego. Precyzuje to Bogdan Walczak, pisząc: „Nazwy własne (…) tylko oznaczają (nazywają), natomiast charakteryzują się brakiem znaczenia rozumianego jako określona treść pojęciowa odnoszona do danej klasy desygnatów i do każdego pojedynczego desygnatu tej klasy" (Walczak, 2000, s. 119; por. także Jakus-Borkowa, 1987, s. 10). Nazwa własna jest trwale powiązana z określonym obiektem, a związek ten ma charakter bezpośredni i zostaje ustalony poprzez akt nazwania.

Zgodnie z klasycznym ujęciem, podstawowe funkcje nazw własnych to wskazywanie (funkcja identyfikacyjna) oraz wyodrębnianie jednostek z klasy obiektów (funkcja dyferencjacyjna), a w przypadku imion osobowych również nominacja (Malec, 2001, s. 65; por. także Kosyl, 2001, s. 431).

Z kolei nazwy pospolite, często przywoływane w kontrze do nazw własnych, odnoszą się do całych klas obiektów (Rymut, 2003, s. 9), a ich zakres referencyjny jest nieograniczony i szeroki (Rzetelska-Feleszko, 2001, s. 407). Cechuje je także posiadanie znaczenia leksykalnego (Zaręba, 1979, s. 8).

W kontekście onomastyki literackiej warto zwrócić uwagę na istnienie wspomnianego „pasa przejściowego". Jak zauważa Zofia Kaleta, można zaobserwować sytuacje, w których system deiktyczny (wskazujący) oraz semantyczny (znaczeniowy) krzyżują się, a niektóre jednostki pełnią jednocześnie funkcję referencyjną i przekazują treść leksykalną (Kaleta, 1998, s. 18). Takie jednostki funkcjonują zatem na pograniczu nazw własnych i pospolitych (por. Rzetelska-Feleszko, 2001, s. 408). W tej sferze pośredniej mieszczą się tzw. *jednostkowe deskrypcje określone* (Rymut, 2003b, s. 13; Kosyl, 1982, s. 221; Jakus-Borkowa, 1987, s. 12; Szewczyk, 1996, s. 84).

Termin *deskrypcji* został spopularyzowany przez filozofów języka, w szczególności Bertranda Russella, który wyróżnił deskrypcje określone i nieokreślone. Deskrypcja nieokreślona przyjmuje postać *a so-and-so*, natomiast określona – *the so-and-so* (Russell, 1967, s. 277–278). Podobnie ujmuje to Hans Reichenbach, definiując deskrypcje określone jako te, które wyznaczają jedno i tylko jedno indywiduum. Deskrypcje nieokreślone pomijają warunek jedyności (Reichenbach, 1967, s. 102–103).

Teoria deskrypcji znalazła zastosowanie także w językoznawstwie, w tym w polskiej onomastyce. Szczególnie istotne są tu *deskrypcje określone*, czyli wyrażenia identyfikujące o jednostkowym charakterze referencyjnym, które często analizowane są jako element „pasa przejściowego" między nazwami własnymi a pospolitymi (Zmuda, 2012). W odróżnieniu od nazw własnych, deskrypcje określone posiadają znaczenie leksykalne i mogą składać się

z elementów zarówno pospolitych, jak i własnych. Jak zauważa Kaleta, są to wyrażenia predykatywne, mające funkcję identyfikacyjną w konkretnej wspólnocie komunikatywno-społecznej (Kaleta, 1991, s. 10; por. także Szewczyk, 1996, s. 84).

Zwraca się również uwagę, że – w przeciwieństwie do nazw własnych – deskrypcja określona może przestać odnosić się do danego przedmiotu, jeśli nie spełnia on już wszystkich zawartych w niej cech. Jak pisze Eugeniusz Grodziński, deskrypcja określona oznacza przedmiot tak długo, „jak długo przysługują mu wszystkie cechy w niej wymienione. Gdy traci on choćby jedną z cech wskazanych w deskrypcji, przestaje ona go oznaczać" (Grodziński, 1979, s. 23). Zatem nazwa własna *nazywa*, natomiast deskrypcja *opisuje* – i tym samym pełni funkcję predykatywną (por. Szewczyk, 1996, s. 84).

Zagadnienie relacji między nazwami własnymi a pospolitymi, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska „pasa przejściowego", nabiera szczególnego znaczenia w analizie onomastyki literackiej, zwłaszcza w literaturze dziecięcej. W tekstach adresowanych do młodszych odbiorców granica ta bywa często celowo zacierana – autorzy świadomie korzystają z nazw pełniących jednocześnie funkcje identyfikacyjne i znaczeniotwórcze. Właśnie takie hybrydyczne formy – nazwy z elementami deskryptywnymi, nazwiska mówiące, personifikowane toponimy czy neologizmy – są nośnikami nie tylko funkcji nazywania, ale również wartości edukacyjnych, estetycznych czy humorystycznych. Teoretyczne podstawy omawiane w niniejszym podrozdziale stanowią zatem fundament dla dalszych analiz literackich, ukazujących, jak w dziecięcej literaturze pięknej nazwa własna staje się zarazem znakiem, metaforą i narzędziem budowania świata przedstawionego.

2.2. Wokół nazw własnych w tekstach literackich

„Onomastyka literacka zajmuje się wszystkimi nazwami własnymi, które autor wprowadził do tekstu i bada funkcjonowanie ich w płaszczyźnie językowej utworu literackiego" (Jakus-Borkowa,

1987, s. 148). Jeszcze w 1993 roku Kazimierz Rymut pisał o badaniach nad tą gałęzią językoznawstwa: „Onomastyka literacka, czy jak się niegdyś mówiło, nazewnictwo stylistyczne, zaczęła się w Polsce intensywniej rozwijać od lat pięćdziesiątych, ale do dziś nie zdobyła sobie jakiegoś powszechnego uznania, czego dowodzi choćby to, że o takiej dziedzinie badawczej nie wspominają ujęcia encyklopedyczne typu *Encyklopedia języka polskiego* czy *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, a nawet *Wstęp do onomastyki* H. Górnowicza" (Rymut, 1993, s. 15). Ostatnie trzy dekady przyniosły w tej dziedzinie sporo zmian, jak czytamy we wspomnianej już we wstępie publikacji A. Rejtera: „Nikogo dziś nie trzeba przekonywać, że nazwy własne są specyficznymi znakami kultury…" (Rejter, 2019, s. 7), a potwierdzeniem tego może być projekt publikowania *Bibliografii polskiej onomastyki literackiej do roku 2000* oraz szereg powstałych w tym czasie publikacji z zakresu onomastyki literackiej.

Nie uległa zmianie ogólna, szeroka definicja onomastyki literackiej – rozumianej jako część składowa onomastyki[4], zajmująca się badaniem onimów[5] w dziełach literackich (Rymut, 1993, s. 15), zmieniły się jednak tendencje w rozwoju onomastyki literackiej (za: Rejter, 2016, s. 16)[6] poprzez: wzbogacenie listy funkcji, jakie pełnią nazwy własne, tworzenie syntez owych funkcji, stylistyczną kontekstualizację onomastyki literackiej, poszerzenie materiału

4 „Onomastyka jest działem językoznawstwa. Jej celem jest objaśnienie pochodzenia nazw własnych, ich budowy językowej, znaczeń, jakie wyrażały lub wyrażają, badanie ich historii oraz ewolucji systemu nazewniczego, wreszcie sposobu funkcjonowania w języku i w społeczeństwie dawniej i dziś" (Kaleta, 1998, s. 15-16).

5 Na temat rozumienia nazw własnych powstało wiele opracowań, jak również na temat przypisywanego im znaczenia. Najczęściej definiuje się nazwy własne poprzez rozróżnienie zbiorów onimów i apelatywów (zob. np. Kaleta 1998). Należy jednak zgodzić się z W. Mańczakiem, że „szukanie definicji, która by znalazła potwierdzenie w stu procentach wypadków, jest czynnością skazaną na niepowodzenie" (Mańczak, 2001, s. 27).

6 Autor we wskazanym miejscu zawarł również stosowną bibliografię obrazującą ów stan badań.

badawczego, uwzględnienie deskrypcji jednostkowych, uwzględnienie problematyki bezimienności, polemiki na tematy onomastyczne z literaturoznawcami, odwołania do nowych metodologii i kontekstów teoretycznych, uwzględnianie tekstów poetyckich, tekstów kultury popularnej czy tekstów z pogranicza piśmiennictwa artystycznego i użytkowego.

Jak podkreśla Czesław Kosyl (2005), onimy w tekście literackim stanowią zamknięty zbiór jednostek, a dzięki temu policzalny i niezmienny. „O specyfice tego zbioru, który może być jednorodny lub zróżnicowany stylistycznie, decydują różne czynniki, przede wszystkim zaś okres literacki, gatunek literacki, adresat utworu (czytelnik dorosły lub dziecięcy), tematyka utworu lub realizowany w nim typ fikcji literackiej" (Kosyl, 2005, s. 363). Do najważniejszych zadań onomastyki literackiej Kosyl zalicza analizę onimów, opis funkcji nazw własnych oraz opis i charakterystykę nurtów nazewnictwa literackiego. Najważniejszymi czynnikami, które decydują o przynależności do określonego nurtu, są: geneza nazwy, typ obiektu nazewniczego oraz stosunek nazw literackich do nazywanych obiektów (Kosyl, 2005, s. 365).

Pojawiły się również opracowania dotyczące onomastyki literackiej w książkach dla dzieci. Wśród nich znajdziemy zarówno – i może przede wszystkim – publikacje stanowiące prace analityczne (analizy nazw w konkretnych utworach, np. Dawidziak-Kładoczna, 2015a; Łuc, 2007, Kania, 1993; Głowacki, 1993; Szurek i Zmuda, 2024b czy analizy tytułów, zob. Szurek, Zmuda, 2020), jak również prace translatoryczne (w tym analizy strategii tłumaczenia nazw własnych w literaturze dziecięcej, zwracające uwagę na zachowanie ich funkcji i znaczeń w przekładzie, np. Dziuban, 2009; Seweryn, 2021; Łuc, 2024); prace o funkcji edukacyjnej i kulturowej nazw własnych (w tym publikacje, które koncentrują się na roli nazw własnych w procesie edukacyjnym i kulturowym dzieci, analizując ich wpływ na rozwój poznawczy i językowy młodego czytelnika, np. Czaplicka-Jedlikowska, 2007; Burska-Ratajczyk, 2000), a także prace przeglądowe i bibliograficzne (Sarnowska-Giefing i Korzeniowska-Giefing, 2001; Cieślikowa, 1993).

2.2.1. Wokół nazw własnych w tekstach literackich dla dzieci

Spojrzenie na onomastykę dzieł dla dzieci pozwala ujrzeć fragment świata dziecka z innej strony. Książka jest dla młodych odbiorców bramą do kultury, ale spojrzenie na nazwy w książkach dla dzieci pozwala również odkrywać wraz z dzieckiem elementy tworzenia dzieła literackiego. Jak swego czasu pisał S. Gawor: „analiza materiału onomastycznego wprowadzonego przez danego pisarza do jego dzieł literackich, naświetlenie jego genezy, zbadanie morfologii i przede wszystkim zadań, jakie w intencjach autora ma do spełnienia, staje się ważnym źródłem wiedzy o autorze, zasobie jego doświadczeń, jego poglądach, kulturze ogólnej, a nawet pewnych elementach jego procesu twórczego" (Gawor 1965: 205). Z pewnością badanie onimów w dziele literackim dostarcza tych wszystkich informacji i znacznie poszerza kierunek analizy dzieła. Wydaje się jednak, że równie istotnym staje się badanie funkcjonowania owych onimów w języku i komunikacji odbiorców, jak również wykorzystanie ich do różnych działań edukacyjno-terapeutycznych.

A zatem w badaniach nad onomastyką literacką książek dla najmłodszych odbiorców szczególnie ważne wydało nam się kilka aspektów, którymi postanowiłyśmy się zająć: analiza kształtu warstwy onomastycznej książek dla przedszkolaków, funkcjonalność sfery onimicznej w książkach dla najmłodszych oraz edukacyjno-terapeutyczne aspekty tychże elementów językowych.

Do analiz, które przeprowadziłyśmy na potrzeby niniejszej monografii, musiałyśmy dokonać pewnego wyboru pozycji z licznych oferowanych na rynku księgarskim. Naszymi podstawowymi kryteriami były: czas wydania (uwzględniłyśmy pozycje najnowsze, wydane w XXI wieku); adresaci (zawęziłyśmy ekscerpcję do książeczek skierowanych do najmłodszych czytelników, czyli dzieci w wieku przedszkolnym); popularność/rozpoznawalność tytułu (chcąc uwzględnić przede wszystkim publikacje, które należą do bardziej znanych i chętniej czytanych, przez co mających większy wpływ i na kulturą, i na aspekty edukacyjne, wyszukiwałyśmy

pozycji rekomendowanych na stronach popularnych wydawnictw[7] proponujących ofertę dla dzieci w tym wieku oraz kierowałyśmy się propozycjami widniejącymi na forach i popularnych blogach internetowych[8].

Zawęziłyśmy obszar analiz do książek mających odbiorcę w wieku przedszkolnym również ze względu na fakt, że w utworach kierowanych do tej grupy pewne zjawiska onomastyczne są bardziej widoczne i podkreślone. W literaturze skierowanej do najmłodszych odbiorców szczególnie zaznaczają się specyficzne kategorie i funkcje tejże literatury. Zofia Adamczykowa podkreśla: „Im czytelnik starszy, tym kategoria wieku adresata staje się mniej istotna, a i normy poetyki immamentnej ulegają zmianie" (Adamczykowa, 2001), zaś Edward Balcerzan pisał: „Im bardziej oddalamy się w naszej skali od bieguna *dziecko*, tym mniej pożytku daje manipulowanie kategorią wieku adresata, a determinanty rozwojowo-biologiczne zastępowane są stopniowo uwarunkowaniami kulturowymi" (Balcerzan, 1973, s. 12). Jest to również widoczne na gruncie onomastyki literackiej.

---

7 Były to następujące wydawnictwa: Nasza Księgarnia, Media Rodzina, Zielona Sowa, Wydawnictwo Dwukropek, Wydawnictwo Skrzat (oferta prezentowana na stronach internetowych wydawnictw na dzień 5 stycznia 2020). Jeśli w analizie znajduje się publikacja z innego wydawnictwa to dlatego, że była prezentowana na którymś z niżej wymienionych blogów.

8 http://wnaszejbajce.pl/10-pieknych-i-wartosciowych-ksiazek-dla-przedszkolakow/; https://matkawariatka.pl/tag/ksiazki-dla-przedszkolaka/; https://www.mama-bloguje.com/ksiazki-dla-przedszkolaka-nowosci-przedszkolakow/; https://zabawkator.pl/tag/ksiazki-dla-przedszkolakow/; https://natuli.pl/pl/c/Nauka-mowy/239; https://mamania.pl; Dostęp do stron na dzień 3 stycznia 2020.

3

Nazwy własne w języku i komunikacji dziecka

Zdolność do mówienia i percepcji mowy warunkowana jest wykształceniem się u dziecka kluczowych umiejętności umożliwiających akwizycję i uczenie się języka, który w ujęciu językoznawczym rozumiany jest jako „(…) zespół społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków dźwiękowych (względnie wtórnie pisanych) oraz reguł określających ich użycie, a funkcjonujących jako narzędzie komunikacji społecznej (porozumiewania się)" (Gołąb, Heinz, Polański, 1970, s. 271-272). Ponadto język należy rozumieć wielowarstwowo, co odzwierciedla układ podsystemów go tworzących. Możemy go więc nabywać na różnych poziomach: „świadomości fonologicznej, opanowania językowego systemu znaków i znaczeń, artykulacji, prozodii mowy w percepcji dzieci, semantyki, poziomu narracyjnego, mowy wewnętrznej, językowych aspektów kognitywnych" (Wieczór, 2021, s. 12). Świadomość językowa w zakresie systemu fonetyczno-fonologicznego, morfologicznego, składniowego i semantycznego jest procesem, który dokonuje się wraz z rozwojem dziecka, ale, co ważne, dzieje się symultanicznie. Oznacza to, że dziecko opanowuje reguły rządzące poszczególnymi sferami języka nie w izolacji, ale jednocześnie, uwzględniając zarówno jego hierarchiczność, jak i dwuklasowość.

Kompetencja językowa, jak pisze I. Kurcz, „określa specyficzną dla człowieka zdolność/umiejętność posługiwania się owym

dwuklasowym językiem. Pozwala mu na wyrażenie własnych myśli (spostrzeżeń i wyobrażeń) w mowie wewnętrznej i w mowie zewnętrznej" (Kurcz, 2011, s. 154), jako że rozwój mowy następuje równolegle z rozwojem myślenia (Wieczór, 2021, s. 12). Noam Chomsky, autor pojęcia kompetencji językowej, definiował ją jako nieuświadomiony mechanizm językowy, który pozwala człowiekowi tworzyć nieskończenie wiele poprawnych gramatycznie i sensownych treściowo zdań (Grabias, 1997, s. 12) . „Za pomocą języka (wyrazów, zwrotów, zdań) poznajemy otaczający świat, porządkujemy go i opisujemy. Dzięki nazywaniu przedmiotów i zjawisk gromadzimy ogromny zasób słów, odzwierciedlający rzeczywistość w wyrazach" (Czelakowska, 2005, s. 64).

A zatem o poziomie czy zakresie kompetencji językowej możemy wnioskować na podstawie substancji języka, czyli na podstawie określonych aktów mowy wyrażających konkretną treść o charakterze reprezentatywnym, pełniących funkcję z jednej strony generatywną (umożliwia konstruowanie komunikatów), jak i poznawczą, inaczej zwaną przedstawieniową, kognitywną (J. Lyons, R. Jakobson), symboliczną (K. Bühler, T. Milewski), czy opisową (J. Lyons) (Cywińska, 2017, s. 15). W tym rozumieniu język staje się narzędziem opisu i klasyfikacji świata (Furdal 1990, s. 68-72). System językowy jako zbiór predykatów, odbijający strukturę poznawczą człowieka dostarcza budulca do tworzenia komunikatów (Grzegorczykowa, 2008, s. 134), a więc owa potencja językowa (w terminologii Grzegorczykowej) czy kompetencja (w terminologii Chomsky'ego) „jest podstawą tworzenia wypowiedzi oraz […] stanowi mentalną «reprezentację świata» w umyśle" (Grzegorczykowa, 2008, s. 143), przez psycholingwistów nazywanego hipotetycznym słownikiem umysłowym obejmującym wiedzę semantyczną, gramatyczną i fonologiczną (Grzegorczykowa, 2008, s. 134). Według I. Kurcz, „słownik umysłowy […] jest czymś pośrednim między słownikiem sensu stricto a encyklopedią" (Kurcz, 2005, s. 106).

R. Grzegorczykowa, stosując duże uproszczenie, wyróżnia trzy aspekty owego słownika umysłowego. Po pierwsze zalicza do nich

katalog predykatów, który „obejmuje nazwy (pojęcia) wyróżnionych fragmentów świata (konkretów i abstraktów) o postaci jakby obiektów, ich właściwości (nazwy cech), nazwy stanów, czynności, wreszcie nazwy relacji" (Grzegorczykowa, 2008, s. 136). Po drugie wymienia sieć powiązań semantycznych, „w jakie potencjalnie wchodzą elementy składnika pierwszego, a więc powiązania semantyczne na zasadzie bliskości, przeciwieństwa, relacji, (…) powiązanie obiektów z ich właściwościami, czynnościami, pojęciami nadrzędnymi/podrzędnymi, słowem – związki w obrębie szeroko pojętych pól semantycznych" (Grzegorczykowa, 2008, s. 136). Po trzecie wreszcie mówi o komponencie, który określa jako wiedzę o zjawiskach świata wyróżnionych przez predykaty, która jest „uzyskana przez uczenie się lub doświadczenie, (…)", powstaje „poprzez rozumienie zdań o świecie (a więc poprzez operowanie predykatami) i zostaje ostatecznie zlokalizowana jako pewna potencja w pamięci" (Grzegorczykowa, 2008, s. 136). A zatem wydaje się, że istota kompetencji językowej wykracza poza ramy nadane jej przez Noama Chomsky'ego (1965/1982), który rozumiał ją jako wrodzoną człowiekowi zdolność do posługiwania się gramatyką. Jak zauważa I. Kurcz „zdolność do porozumiewania się za pomocą języka przejawia się automatycznie w tzw. wykonaniu językowym (language performance)" (Kurcz, 2011, s. 154), a w związku z tym do głosu dochodzi tu dodatkowo kompetencja komunikacyjna.

Kompetencja komunikacyjna, nazywana też pragmatyczną, to umiejętność adekwatnego używania języka w konkretnych sytuacjach społecznych poprzez dostosowanie wypowiedzi do określonego kontekstu, pełnionych ról społecznych czy celu wypowiedzi (Cywińska, 2017, s. 14), a dominującą funkcją języka jest tu funkcja interpersonalna (komunikacyjna, socjalna) (Kurcz, 2011; Cywińska, 2017, s. 15). A zatem, aby się komunikować za pomocą języka, oprócz konieczności posiadania zdolności produkowania i rozumienia wypowiedzi utworzonych w konwencjonalnym systemie wyrazów i reguł gramatycznych (kodowania i dekodowania ich w określone formy fonetyczne, fleksyjne, syntaktyczne, semantyczne), konieczne jest również posługiwanie się nim adekwatnie

do okoliczności, intencji oraz rodzaju odbiorcy. „Kiedy obydwie funkcje języka – poznawcza i komunikacyjna – wzajemnie się dopełniają, możliwa jest skuteczna interakcja" (Panasiuk, 2019, s. 59). Co więcej, mówi się nawet 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 zakres tej kompetencji wchodzą umiejętności mentalne, takie jak zdolność rozumienia i odczuwania emocji innych osób, wczuwania się w sytuację drugiego człowieka (empatyzowanie), uważnego obserwowania i interpretowania rzeczywistości i uczestników komunikacji, łączenia faktów wynikających z sytuacji społecznych, rozumienia i wyobrażania sobie intencji, pragnień, potrzeb i zamiarów innych ludzi (mentalizowanie). I. Kurcz utożsamia znaczeniowo lub umieszcza w kontekście kompetencji komunikacyjnej pojęcia z dziedziny psychologii i psychologii rozwojowej, takie jak wspólna uwaga, zdolność do decentracji, teoria umysłu, empatia oraz inteligencja emocjonalna czy inteligencja społeczna (Kurcz, 2011, s. 157). Składowe te będą więc kluczowe w procesie akwizycji języka, ponieważ mowa „realizuje się jednocześnie w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej" (Grabias, 1997, s.14). Szczególnie istotne wydaje się tu pojęcie teorii umysłu (Premack i Woodruff, 1978) będącego podłożem kompetencji komunikacyjnej, co łączy się z koncepcją powstawania języka w oparciu o system neuronów lustrzanych (Rizzolatti i Galase, 1997). Zdaniem I. Kurcz neurony lustrzane „zawiadują jedynie pragmatyczną stroną posługiwania się językiem, czyli wiążą się z teorią umysłu, a nie z gramatyką" (Kurcz, 2011, s. 157). W świetle najnowszych badań bardziej zasadne wydaje się rozpatrywanie w tym kontekście nie tyle teorii umysłu, co zdolności do mentalizowania, rozumianego jako „w większości nieświadomy, wyobrażeniowy proces psychiczny, który polega na rozpoznawaniu i rozumieniu zachowań własnych i innych osób jako wynikających z intencjonalnych stanów umysłowych. Wiąże się z podstawową zdolnością do różnicowania między rzeczywistością wewnętrzną i zewnętrzną oraz tworzenia reprezentacji stanów umysłowych

własnych i innych osób" (Jańczak, 2018, s. 6). Nie jest to jednak definicja, która wyczerpuje złożoność tego pojęcia. Proces mentalizowania jest ściśle związany z osadzeniem człowieka w kontekście społecznym, z tym, że człowiek żyje w grupie, co z kolei wiąże się z jednej strony z koniecznością współpracy, a z drugiej z rywalizacją. Taki poziom funkcjonowania społecznego wymaga zaawansowanych mechanizmów interpretacji. Michael Tomasello postawił tezę, że zdolność mentalizowania rozwiązuje wiele zagadek ewolucyjnych. Twierdzi on, że „te trzy typy uczenia się kulturowego [przez naśladownictwo, dzięki instrukcjom oraz kolaboratywne – dop. E.Z.] możliwe są dzięki jednej, bardzo wyjątkowej zdolności z zakresu poznania społecznego, mianowicie zdolności jednostki do rozumienia innych członków własnego gatunku jako istot takich jak ona, mających takie samo życie wewnętrzne (intencjonalne i umysłowe). Z kolei taka forma rozumienia umożliwia jednostce postawienie się na miejscu innego osobnika, a co za tym idzie – uczenie się nie tylko od innych, ale też przez innych" (Tomasello, 2002, s. 12-13). Niejednokrotnie określano także umiejętność mentalizowania jako jedną z funkcji „mózgu społecznego" (por. Brothers 1997, za: Allen i in., 2014, s. 179).

Na poparcie swojej tezy Ida Kurcz przytacza badania nad osobami w spektrum autyzmu, u których stwierdzono obniżoną aktywność tych neuronów[9] i którzy wykazywali wybitną zdolność uczenia się języków w aspekcie produkowania zdań, rozumienia i stosowania zasad gramatyki czy literalnego tłumaczenia z języka na język przy jednoczesnym braku rozumienia metafor, dowcipów

9 Co wskazuje się jako przyczynę deficytów teorii umysłu, jak i mentalizowania. Jak wiadomo, odkrycie neuronów lustrzanych zrewolucjonizowało nasze rozumienie procesów związanych z empatią, naśladowaniem i komunikacją międzyludzką. Kluczowym podsumowaniem tego, jak neurony lustrzane mogą być biologicznym fundamentem ludzkich interakcji oraz poznania jest artykuł *The Mirror-Neuron System* autorstwa Giacomo Rizzolattiego i Laili Craighero, opublikowany w *Annual Review of Neuroscience* w 2004 roku. Autorzy zaprezentowali ważkie znaczenie neuronów lustrzanych w takich obszarach, jak: rozumienie działań innych, nauka przez naśladowania, język i komunikacja oraz empatia i teoria umysłu.

i pośrednich aktów mowy (pozbawionych bezpośrednio wyrażonej intencji i wymagających czytania w umyśle innej osoby) (Kurcz, 2011, s. 157-158)[10]. Świadczy to o decydującej roli kompetencji komunikacyjnej (pragmatycznej) w posługiwaniu się językiem.

Pierwsze lata życia dziecka – których znaczna część przypada na okres przedszkolny i – to okres szczególnie ważny i intensywny z punktu widzenia procesu nabywania umiejętności językowych. „Dziecko jako użytkownik języka jest podmiotem, który poznaje świat w sposób aktywny i sobie tylko właściwy, jest najbardziej otwarte na wszystkie treści. Dzieciństwo to okres szczególnego przeżywania czasu i przestrzeni" (Rudnicka-Fira, 2016, s.49). Właśnie ta specyfika sposobu percypowania świata, zdobywania wiedzy o nim, a więc również akwizycji języka, jest kluczowa dla jakości i skuteczności komunikacji.

Jeśli wziąć pod uwagę najbardziej tradycyjny (przedstrukturalistyczny) typ periodyzacji rozwoju mowy, zaproponowany przez L. Kaczmarka (1977), to można powiedzieć, że pierwszymi nazwami własnymi dziecko posługuje się już w okresie wyrazu, a więc między 12 a 18/24 miesiącem życia. Wówczas to wyraz ‚jako podstawowy element systemu słownikowego i semantycznego, zaczyna reprezentować, symbolizować rzeczywistość (nazywać, szeregować i wskazywać). Do wyrazów nazywających, inaczej symbolizujących, przynależą rzeczowniki, jako prymarne formy wyrazowe (Zarębina 1994, s. 109; 113). Pierwszymi rzeczownikami w słowniku dziecka są te, które nazywają osoby z bezpośredniego, najbliższego otoczenia, a więc mama i tata. Bywają to również określenia pozostałych członków rodziny lub zwierząt domowych, w tym, bardziej lub mniej wierne z oryginałem, realizacje imion (antroponimy). O ile co do onimicznego charakteru imion nie ma wątpliwości, o tyle – z formalnego i stricte językoznawczego punktu

10 Potwierdzenie faktu, że problemy osób z autyzmem w zakresie interakcji społecznych wynikają z trudności w rozumieniu zjawisk, jakie zachodzą w umyśle, znaleźć można w wielu przeprowadzonych badaniach (zob. np. Baron-Cohen, 1995, 1997; Baron-Cohen, i in., 1985; Pisula, 2003; Głowacka, 2019).

widzenia – rzeczowniki typu mama, tata zaliczyć należałoby do nazw pospolitych, a nie własnych. Patrząc jednak na ten nazwy przez pryzmat funkcji języka, a więc próbując odpowiedzieć na pytanie, do czego służy język, rzeczownik prymarny określający osobę najbliższą dziecku (mama, tata, baba) pełni w jego świecie funkcję identyfikacyjno-charakteryzującą „posiada referencję jednostkową, tzn. zdolność wyznaczania, wskazywania indywidualnego, niepowtarzalnego obiektu w celu wyróżnienia go od innych (…). Nie posiada on znaczenia leksykalnego (słownikowego), tzn. nie zawiera treści językowej. Pomiędzy [ową – wstaw. MMS, EZ] nazwą własną a obiektem indywidualnym przez nią nazywanym istnieje związek bezpośredni (nie przez treść językową)" (Kaleta, 1998, s. 34). Dziecko wszak nie nazywa rodziców po imieniu, ale posługuje się określeniami, które w kontekście onomastycznym należałoby zapisać dużymi literami (Mama, Tata). Niektóre apelatywy w świecie dziecka ulegają zatem onimizacji. Świadczą o tym zabawne sytuacje, znane chyba wszystkim rodzicom, kiedy małe dziecko (nie potrafiące jeszcze dokonać generalizacji w umyśle) okazuje szczere zdziwienie, gdy w jego obecności, ktoś inny niż własny rodzic, nazwany zostaje mamą bądź tatą.

Już od wczesnych lat życia dziecko ma do czynienia z nazwami własnymi za pośrednictwem książeczek, ale w wieku mniej więcej 3 lat jego kontakt ze słowem, więc i ze sferą onimiczną, staje się bardziej świadomy.

W wieku trzech lat dziecko osiąga już na ogół poziom operowania pełnymi zdaniami i dysponuje na tyle obfitym zasobem słownictwa – zarówno biernego, jak i czynnego – aby rozumienie mechanizmów funkcjonowania nazw, w tym nazw własnych (jako elementów odsyłających do konkretnych desygnatów), stało się w sposób naturalny jedną ze sfer językowego istnienia, a w związku z tym również komunikacji interpersonalnej. Wiek przedszkolny, to czas szczególnej intensyfikacji procesów słownikowej kreacji, objawiającej się tendencją do tworzenia językowych form eksperymentalnych, takich jak neologizmy. Kreacja ta widoczna jest również (a może przede wszystkim) w zakresie nazw własnych. Czas

ten ponadto jest momentem, w którym dziecko zaczyna dostrzegać świat nazw obecny w literaturze dla dzieci. Książki dla dzieci na tle innych wytworów literackich stanowią grupę wyjątkową, wielokodową, w której warstwa językowa nie musi stanowić dominującego elementu, jest jednak zawsze obecna, choćby w wymiarze minimalnym reprezentowanym przez imię głównego bohatera lub tytuł. Tytuły zresztą to jedne z pierwszych onimów literackich, z jakimi styka się dziecko

4

Pierwszy kontakt dziecka z onomastyką literacką – tytuły książek dla przedszkolaków[11]

Książki dla dzieci – jak już zostało wspomniane – na tle innych wytworów literackich stanowią grupę wyjątkową i wielokodową[12]. W niniejszym rozdziale chciałybyśmy zaproponować językoznawczy opis tytułów, podkreślając jednocześnie, że nie można patrzeć na nie, jakby język oderwany był od kontekstów współistniejących – szczególnie pedagogiki czy kultury, gdyż jak podkreślają K. Skowronek i B. Skowronek: „rodzaj oznaczanego obiektu rzutuje (…) na charakter i specyfikę tej kategorii nazw własnych" (Skowronek i Skowronek, 2003, s. 610). Dlatego podejście do zebranego materiału jest lingwistyczne, ale interpretację, przynajmniej w części, można określić jako pedolingwistyczną[13] i kulturową.

---

11 Niniejszy rozdział powstał na kanwie artykułu, który opublikowałyśmy w 2020 roku. Przygotowując ten rozdział, zastosowałyśmy podobną metodologię, a wykorzystany we wskazanym artykule materiał oraz sformułowane tam wnioski posłużyły jako podstawa do przeprowadzonych analiz, jednakże zarówno wykorzystany materiał, jak i treści zostały rozszerzone.

12 Ważną rolę pełni na przykład ilustracja, a jej znaczenie jest wielokrotnie podkreślane przez badaczy literatury dla dzieci (por. Cackowska, 2009; Teodorczuk, 2014).

13 Twórcą tego pojęcia jest czeski fonetyk Karel Ohnesorg w 1955 r. (Ohnesorg, 1972). Przedmiotem badań pedolingwistyki (psycholingwistyki rozwojowe)

Celem tego rozdziału jest określenie strukturalnych i semantycznych cech tytułów książek przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym, z uwzględnieniem ich funkcji onimicznych, edukacyjnych i pragmatycznych. Analiza uwzględnia zarówno tytuły należące do serii wydawniczych, jak i tytuły pojedynczych publikacji. Szczególna uwaga zostanie poświęcona nazwom własnym występującym w tytułach, ich funkcjom oraz powtarzającym się schematom leksykalnym i gramatycznym.

Odnośnie do założeń metodologicznych przyjęłyśmy, że tytuły[14] książek dla dzieci należą do – zgodnie z koncepcją S. Gajdy – ideonimów: „Zalicza się je do tzw. ideonimów, czyli nazw wytworów kultury duchowej człowieka, indywidualnych niezależnie od wysokości nakładu i liczby wydań (…). Podobnie jak analiza każdej nazwy własnej, również analiza onomastyczna tytułu musi uwzględniać nazwany obiekt, okoliczności nominacji, całość sytuacji onimicznej, w której nazwa powstaje i funkcjonuje, model treściowy i sposób językowego ujęcia treści oraz kontekst

---

jest nabywanie mowy i rozwój językowy dziecka we wczesnych latach życia (mniej więcej do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej) (por. Olpińska-Szkiełko 2013: 14). „Termin ten pochodzi od pojęcia pedologii (psychologii dzieci i młodzieży) oraz lingwistyki. Pedolingwistyka jest uznawana za część psycholingwistyki" (Olpińska-Szkiełko, 2013, s. 14).

14 Termin *tytuł* rozumiemy jako nazwę tekstu. Według USJP tytuł to 'nazwa książki, dzieła literackiego, naukowego lub poszczególnych jego rozdziałów, nazwa czasopisma, artykułu, nazwa sztuki teatralnej, filmu, utworu muzycznego, jakiejś imprezy itp., także: napis wyjaśniający treść utworu lub jego części, umieszczony na początku odnośnego tekstu; nagłówek' (USJP IV: 184). Natomiast STL podaje, że tytuł to „nazwa nadana dziełu przez jego autora, stanowiąca integralną część tekstu dzieła i będąca pierwszym wyodrębnionym w nim odcinkiem. T. [tytuł] jest jednym z podstawowych czynników umożliwiających identyfikację dzieła; jego forma pozostaje w wielorakich związkach z treściami utworu, który nazywa i symbolizuje, a także ze sposobami zapisu dzieła i materialnym kształtem jego przekazu" (STL, 1988 s.v.). O wieloznaczności tego terminu pisała m.in. K. Kowalik (2008 , ss. 358-359), na temat genezy i dziejów tytułów zob. np. S. Gajda (1987, s. 82).

onimiczny" (Gajda, 1987, s. 81; por. też Skowronek i Skowronek, 2003)[15]. A zatem relacja tytułu do teksu oraz budowa językowa (forma) i funkcje tytułów uzależnione są od sfery komunikacyjnej, w której są wykorzystywane (Gajda, 1985, ss.146-147; 1987, ss. 83-89; Wolańska, 2003, ss. 126-142; Żydek-Bednarczuk, 2005, ss. 170-180; Uździcka, 2007).

4.1. Tytuły książek w seriach wydawniczych

Ważną cechą piśmiennictwa dla przedszkolaków jest fakt, iż książeczki rzadko są pojedynczymi wytworami, zwykle publikacje skierowane do tej grupy odbiorców ułożone są w serie wydawnicze, co znacząco wpływa na kształt tytułu. Założenie poczynione przez autora czy wydawcę dotyczące powstania serii determinuje już kształt pierwszego tytułu, a co za tym idzie – również kolejnych. Analizą objęłyśmy 23 serie: *Pan Kuleczka; Wesoły Ryjek; Kicia Kocia; Kicia Kocia i Nunuś; Żubr Pompik; Ciocia Jadzia; Tu powstała Polska; Miś Fantazy; Nudzimisie; Sklota…; Królewna Lenka; Misia i jej mali pacjenci; Tola; Staś Pętelka; Jadzia Pętelka, Tappi; Pucio; Opowiem ci mamo; Dusia i Psinek Świnek; Puma Pimi, Pinek, Tupcio Chrupcio, Basia, Smocze opowieści*.

Większość (z wyjątkiem– *Opowiem Ci mamo; Tu powstała Polska* czy tytułów z serii o Pimku) nazw cyklów ma kształt frazy nominalnej, najczęściej dwuwyrazowej, można więc uznać właśnie

15 W kwestiach metodologicznych zob. także teksty: Jakus-Borkowej (1987); Chłądzyńskiej (2000); Brezy (1998); Kosyla (1993); Okoniowej (2007); Gałkowskiego (2011). Powszechnie znana jest dyskusja dotycząca kwestii zaliczenia tytułów bądź do chrematonimii, bądź obiektów badawczych onomastyki literackiej; nie rozwijając dyskusji ściśle terminologicznej, gdyż nie jest to przedmiotem naszego tekstu, przyjęłyśmy na potrzeby niniejszych analiz koncepcję zaproponowaną przez S. Gajdę, a także konstatację A. Gałkowskiego: „Każdy z ideonimów odniesionych do określonego obiektu podlega jednak prawom komunikatu językowego i może być interpretowany, podobnie jak wiele chrematonimów, w postaci symbolicznego tytułu pod kątem treściowo-motywacyjnym" (Gałkowski, 2011, s. 41).

taką konstrukcję za prymarną tendencję w tworzeniu nazw tytułów serii książeczek dla przedszkolaków.

Jednowyrazowe tytuły serii to zwykle nazwa własna w formie podstawowej (mianownik l. poj.), wyjątkiem jest nazwa *Nudzimisie* (stanowiąca nazwę w mianowniku w l. mn., a powstała w wyniku derywacji prozodycznej[16] od zwrotu 'nudzi mi się'). Nazwy dwuwyrazowe to najczęściej zestawienie dwóch rzeczowników (raz wystąpiło połączenie rzeczownika z przymiotnikiem *Wesoły Ryjek*), z których z reguły jeden stanowi nazwę własną, a drugi pospolitą. Nazwy pospolite najczęściej wskazują na osoby: *Pan*, *Ciocia*, *Królewna* lub zwierzątka: *Żubr*, *Kicia*, *Miś*, *Puma*. Połączenia więcejwyrazowe występują wówczas, gdy w nazwie serii występują dwie postaci (*Kicia Kocia i Nunuś*; *Dusia i Psinek Świnek*).

Zdecydowana większość analizowanych tytułów ma zatem budowę dwuczłonową, a człony – z których pierwszy pełni funkcję włączającą do serii (często jest to po prostu tytuł serii), a drugi pełni funkcję różnicującą pozycje wewnątrz serii oraz funkcję wprowadzenia do utworu[17] – oddzielone są od siebie zwykle kropką lub wskaźnikiem zespolenia łącznym i, np. *Pan Kuleczka. Skarby*; *Pan Kuleczka. Radość; Pan Kuleczka. Marzenia*; *Tupcio Chrupcio. Kapryśna myszka*; T*upcio Chrupcio. Przedszkolak na medal*; *Wesoły Ryjek i lato*; *Wesoły Ryjek i wynalazki*; *Kicia Kocia. Zima*; *Kicia Kocia. Witaminowe przyjęcia*; *Kicia Kocia. Co z tymi śmieciami?*; *Żubr Pompik. Polinka zaginęła*; *Miś Fantazy. Niebieski Miś*; T*appi i awantura z olbrzymem*; *Puma Pimi i zakupy*; *Basia i wolność*; *Basia i piknik*.

---

16 Por. Grzegorczykowa, Puzynina 1979: 21; na temat różnych opinii dotyczących rozumienia derywacji prozodycznej zob. art. *O hierarchizacji w słowotwórstwie i jej skutkach dla opisu systemu derywacyjnego* (Jadacka, 2007, ss. 14-15).

17 Według D. Danek wszystkie funkcje tytułu można sprowadzić do dwóch: f. identyfikowania utworu i f. wprowadzania do utworu, czyli funkcja inicjalnej metawypowiedzi (zob. Danek, 1972, s. 167). Szerzej na ten temat piszemy w dalszej części pracy.

Drugie człony tytułów książek należących do serii mają różną postać strukturalną, są to zarówno frazy nominalne, jak i frazy werbalne. Dominują zdecydowanie te pierwsze, które mogą mieć postać tak jednowyrazową, jak i wielowyrazową. W pierwszej kolejności trzeba odnotować, że rzeczowniki pospolite – jeśli zwrócimy uwagę na powtarzalność w równych seriach – układają się w kilka często używanych pól leksykalno-semantycznych: a) nazwy miejsc (zarówno przestrzeni bliskich dziecku: *W kuchni*; *W przedszkolu*; jak i miejsc odległych, ale wzbudzających zainteresowanie dziecka: *W kosmosie*; *Na dworze króla*); b) nazwy pór roku (np. *Wesoły Ryjek i zima*; *Wesoły Ryjek i lato*; *Kicia Kocia. Zima*; *Wiosna Toli*; *Jesień Toli*; c) nazwy pojazdów (np. *Kicia Kocia na rowerze*; *Kicia Kocia na traktorze*; *Kicia Kocia w pociągu*; *Opowiem Ci mamo, co robią pociągi*; *Puma Pimi i samolot*; *Basia i rower*); d) nazwy zwierząt (np. *Kicia Kocia i Nunuś. Gdzie jest szczurek?*; *Żubr Pompik. Zwinna wydra*; *Żubr Pompik. Dumny bielik*; *Staś Pętelka. Nowy piesek*; *Puma Pimi i żaba*); e) nazwy z pola semantycznego rodzina i bliskie osoby (np. *Kicia Kocia ma braciszka Nunusia*; *Kicia Kocia i Nunuś. Bardzo fajna rodzina*; *Basia i przyjaciele*; *Tupcio Chrupcio. Mam rodzeństwo*; f) rzeczowniki abstrakcyjne, tu głównie nazwy wartości i emocji (np. *Pan Kuleczka. Marzenia*; *Pan Kuleczka. Radość*; *Misia i jej mali pacjenci. Opowieści o przyjaźni*; *Basia i wolność*; *Tupcio Chrupcio. Mówię prawdę!*). Ponadto w drugim członie tytułu bardzo często występują nazwy własne[18], zarówno osobowe, jak i miejscowe (np. *Puma Pimi i Wala; Ciocia Jadzia w Rzymie*; *Miś Fantazy. Wyspa Kotów*). Można również wyodrębnić grupę, w której wystąpiły gry słowne lub innowacje frazeologiczne (np. *Tupcio Chrupcio. Przedszkolak na medal*; *Smocze opowieści. Smok przez płot*; *Smocze opowieści. Totalne zasmoczenie*; *Smocze opowieści. Smok pomidorowy*.

Jeśli nie ma wyraźnego wskaźnika delimitacyjnego nazwy serii od pozostałej części tytułu, wówczas ideonim ma zwykle postać frazy werbalnej, najczęściej zdania pojedynczego, np. *Kicia Kocia*

18 Szerzej o tym w dalszej części książki.

jest chora; Kicia Kocia ma braciszka Nunusia; *Królewna Lenka łapie skrzaty*; *Królewna Lenka ma katar*; *Królewna Lenka nie chce być grzeczna*; *Pucio uczy się mówić*; *Pucio umie opowiadać*.

Wśród tytułów książek dla przedszkolaków od omówionego schematu odchodzą takie serie, jak: seria o Pinku; *Sklota…* i *Tappi*. W dwóch ostatnich można znaleźć tytuł wpisujący się w omówioną konwencję (np. *Sklota i reszta świata*; *Tappi i Kocyk Mocyk*; *Tapii i awantura z olbrzymem*), jednak autorzy nie ograniczają się tylko do takiego sposobu tworzenia tytułów. A. Gadzińska chętnie sięga także po rym, jako sposób ukształtowania tytułu (np. *Figle i psoty Kaktusa i Skloty*), M. Mortka zaś korzysta z konwencji baśniowych, czym podkreśla, że zabiera dziecko w świat fantastyczny, podczas gdy większość książeczek oscyluje wokół tematyki i wydarzeń bliskich życiu codziennemu dziecka (np. *O tym, jak w Szepczącym Lesie zgubiły się trzy małe smoki*; *Ekspedycja Tappiego w Wielkie Nieznane*); w serii *Smocze opowieści* zaś pokazał, jakie możliwości kreacji daje język, poprzez tworzenie innowacji na kanwie często używanych utartych połączeń wyrazowych, zastępując jeden z członów blisko brzmiącym jego zamiennikiem, niosącym jednak zupełnie inną wartość semantyczną (*Smok przez płot*; *Totalne zasmoczenie*; *Smok pomidorowy*).

Od prezentowanego schematu strukturalnego odbiega także seria o Pinku. Każdy tytuł jest zwrotem adresatywnym do tytułowego bohatera o strukturze wypowiedzenia rozkazującego: *Odwagi, Pinku!*; *Jesteś ważny, Pinku!*; *Bądź sobą, Pinku! Jesteś prawdziwym przyjacielem, Pinku!*; *Uwierz w siebie, Pinku!* Nietypowość strukturalna tytułów jest odzwierciedleniem nietypowości treściowej, bowiem seria – autorstwa psycholożki Urszuli Młodnickiej i graficzki Agnieszki Waligóry – na tle innych publikacji dla dzieci wyróżnia się formą oraz uaktywnianiem młodego czytelnika. Semantycznie w każdym z tytułów występuje odesłanie do jakiejś ważnej psychologicznie wartości – odwaga, poczucie własnej wartości, wiara w siebie, budowanie tożsamości.

4.2. Pozostałe tytuły książek dla przedszkolaków

Jako osobną grupę potraktowałyśmy tytuły książek dla przedszkolaków, które stanowią nominacje pozycji niebędących częścią żadnej serii.

Strukturalnie są to konstrukcje różnorodne: 1) nominalne: a) jednoelementowe (jeśli tytuł jest jednym wyrazem, to jest nim rzeczownik własny, np. *Milenka*; pospolity nazywający pokrewieństwo, np. *Babcia, Dziadek*; pospolity, nazywający wykonawców czynności: *Miastonauci*[19]); b) dwuelementowe (*W Robaczkowie*; *Tutlandia. Niespodzianki*; *Opowiadania przedszkolaka*; *Bajki przedszkolaka*; *Berek Literek*; *Literkowa książka*); c) wieloelementowe (od trzech do siedmiu wyrazów, np. *Dziewczynka ze srebrnym zębem*; *Poszukiwacze przygód. Magiczny pierścień*; *O Lence, Antku i planowaniu*; *Straszny sen słonia*); 2) werbalne (struktury werbalne mają przede wszystkim postać zdań oznajmujących: *Jaś Wiadomy zmienia świat*; *Nie ma Tusionka*; *Ignacy idzie do przedszkola*; wystąpiły również zdania pytajne [*Kot ty jesteś? Co robi język za zębami?*]).

Analizując warstwę semantyczną wskazanych ideonimów, należy odnotować, że tytuły te niejednokrotnie zawierają nazwy gatunkowe: bajka (*Gdzieś daleko. Bajka eko*; *Bajki przedszkolaka; Bzdurki, czyli bajki dla dzieci(i)innych*), *opowiadanie/opowieść* (*Opowiadania przedszkolaka*), *wiersz* (*Wiersze spod Pszczyny*; *Wierszyki ćwiczące języki*).

Wykorzystane rzeczowniki pospolite, tak jak w przypadku tytułów należących do serii wydawniczych, układają się w pewne pola leksykalno-semantyczne: a) nazwy zwierząt: *słoń* (*Straszny sen słonia*), *gżegżółka* (*Pejzaż z gżegżółką, czyli językowy zawrót głowy*), *mucha* (*Z muchą świat zwiedzamy i opowiadamy*; *Z muchą na luzie ćwiczymy buzie*), *mrówka* (*Tysiąc i jedna mrówka*),

19 Wyraz *miastonauta* to neologizm (*compositum*) stworzony przez autora na wzór wyrazów *astronauta* czy *kosmonauta*; gr. *naútēs* (ναύτης), oznacza żeglarza.

kot (*Kot ty jesteś*), *miś, lis* (*Detektyw Miś Zbyś na tropie. Lis, ule i miodowe kule*); b) nazwy osób (w tym nazwy pokrewieństwa): *przedszkolak* (*Opowiadania przedszkolaka*; *Bajki przedszkolaka*), *dziewczynka* (*Dziewczynka ze srebrnym zębem*); *babcia* (*Babcia*); *dziadek* (*Dziadek*); *braciszek* (*Tosia czeka na braciszka*); *dzieci* (*Bzdurki, czyli bajki dla dzieci(i)innych*; *O maluchu w brzuchu, czyli skąd się biorą dzieci*); c) nazwy przestrzeni: *przedszkole* (*Feluś i Gucio idą do przedszkola*; *Ignacy idzie do przedszkola*), *świat (Jaś Wiadomy zmienia świat*; *Z muchą świat zwiedzamy i opowiadamy*); d) nazwy części ciała: *język* (*Wierszyki ćwiczące języki*), *zęby* (*Co robi język za zębami? Poprawna polszczyzna dla najmłodszych*; *Dziewczynka ze srebrnym zębem*); *brzuch* (*O maluchu w brzuchu, czyli skąd się biorą dzieci*), *buzia* (*Z muchą na luzie ćwiczymy buzie*); *głowa* (*Pejzaż z gżegżółką, czyli językowy zawrót głowy*). Do tych pól należy leksyka, która najczęściej powtarza się w tytułach książek dla przedszkolaków.

Szczególne miejsce w budowie tytułów książek dla przedszkolaków nienależących do serii zajmują nazwy własne, zarówno osobowe, jak i miejscowe (o czym szerzej w kolejnej części artykułu).

Warto także zauważyć, że częściej niż w seriach można w tych tytułach spotkać gry językowe czy zabawy z konwencją: *Kot ty jesteś?*; *Miastonauci*; *Co robi język za zębami?*

Często autorzy sięgają również – w celach mnemotechnicznych i ludycznych – po rymy: *Gdzieś daleko. Bajka eko*; *Z muchą na luzie ćwiczymy buzie*; *Berek literek*; *O maluchu w brzuchu, czyli skąd się biorą dzieci.*

4.3. Nazwy w nazwach, czyli o nazwach własnych w tytułach książek dla przedszkolaków

Warto wspomnieć, że cechą tytułów książek dla przedszkolaków jest niejednokrotnie wykorzystywanie w nich różnych nazw własnych, przede wszystkim antroponimów, ale także toponimów

i zoonimów. Jest to wspólna cecha tytułów zarówno książek wydawanych w seriach wydawniczych, jak i osobno.

Najczęściej autorzy sięgają po imiona osobowe funkcjonujące w polskim onomastykonie. Na fakt, iż imię służy identyfikacji dzieci, wskazuje już – nacechowana emocjonalnie i stylistycznie – forma deminutywna lub hipokorystyczna zastosowanego imienia, a tytuł książki, zawierający takie imię, pełni funkcjęszy prezentującą głównego bohatera. W analizowanym materiale wystąpiły takie imiona, jak: *Basia* (*Basia i wolność; Basia i przyjaciele*), Jaś (*Jaś Wiadomy zmienia świat*), *Milenka* (*Milenka*); *Ignacy* (*Ignacy idzie do przedszkola*); *Feluś* i *Gucio (Feluś i Gucio wiedzą jak się zachować*), *Lenka* (*Królewna Lenka ma katar*), *Antek* (*O Lence, Antku i planowaniu*), *Tosia* (*Tosia czeka na braciszka*), *Szymek* (*Szymek w krainie Nudzimisiów*), *Sklota* (*Sklota i reszta świata*); *Matylda* (*Wielkie odkrycia Matyldy i Skloty*), *Tola* (*Tola na wsi*), *Staś* (*Staś Pętelka. Nowy Piesek*), *Pucio* (*Pucio na wakacjach*), *Dusia*[20] (*Dusia i Psinek-Świnek. Nikt się nie boi*), *Bolo* (*Puma Pimi i Bolo*), *Wala* (*Puma Pimi i Wala*), *Tappi* (*Tappi i Kocyk Mocyk*). Najczęściej autorzy sięgają po imiona należące do najbardziej popularnych antroponimów nadawanych dzieciom w rzeczywistości, np. imię *Antoni* – 1. miejsce w rankingu imion najbardziej popularnych w latach 2019-2022[21], a w 2023 r. usytuowało się ono na miejscu 2.; *Jan* – 2. miejsce w rankingu w latach 2019-2022, a w 2023 miejsce 3., *Szymon* – 5. miejsce w 2019[22], w 2020 – 6 miejsce, w 2021 – 8 miejsce (poza pierwszą dziesiątką znalazło się dopiero w 2022, ale dalej na wysokim 12 miejscu); w różnych tytułach wystąpiło imię *Lenka,* które w 2019 roku znajdowało się na 5 pozycji w rankingu

20 Imię, którego bohaterka używa w kontaktach z przyjaciółmi, jej rzeczywiste imiona to Magdalena Felicja.

21 Dane dotyczące popularności imion pochodzę ze strony https://www.dane.gov.pl (dostęp dnia 14.08.2024).

22 Tamże. Wysoko w tym rankingu znalazły się również imiona *Stanisław* (13 miejsce), *Ignacy* (20 miejsce).

imion dla dziewczynek[23], rok później było na miejscu 6. i dopiero w 2023 zajęło pozycję poza pierwszą dziesiątką wybieranych imion. Realistyczność nazw jest jednocześnie wyznacznikiem ich głównej funkcji – identyfikacyjnej i dyferencjacyjnej. Jednakże nadawanie popularnych imion głównym bohaterom książeczek i umieszczanie ich w tytułach sprawia, że już na wstępie treść staje się bliższa dziecku, pomaga to dziecku w utożsamianiu się z bohaterem książeczki. Podobną funkcję ma spełniać również zabieg odwrotny, czyli nadanie bohaterowi – który przeżywa „nasze kłopoty" – imienia, które nie znajduje się na żadnej liście imion, imienia wykreowanego, w które może wpisać się każdy, jak ma to miejsce w serii o Pinku.

Pozostałe imiona wybrane zostały z powodu innych funkcji, jakie mają spełnić –zaintrygowanie, zaciekawienie małego czytelnika, poprzez użycie imienia oryginalnego, jak *Tappi* czy *Sklota*, czy też w celach pragmatycznych (pedagogiczno-logopedycznych), w przypadku takich imion, jak *Pucio*, *Wala* czy *Bolo*, zbudowanych z dwóch sylab otwartych i skonstruowanych tak, by pomagały we wczesnej nauce czytania[24].

Imiona osób dorosłych w omawianych tytułach zawsze otrzymują dookreślenie w postaci rzeczownika pospolitego, co w połączeniu z onimem daje jednostkową deskrypcję określoną: *Ciocia Jadzia* (*Ciocia Jadzia w Transylwanii*); *Pan Kuleczka* (*Pan Kuleczka*).

Obok nazw osób w analizowanym materiale wystąpiły nazwy zwierząt, jednakże uległy one personalizacji, dlatego omawianym onimom bliżej do antroponimów, niż zoonimów[25]. Do tej grupy

23 https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/najpopularniejsze-imiona-dla-dziewczynek-2018-ranking-ogolnopolski (dostęp dnia 18.02.2020).

24 O tym więcej w rozdziale poświęconym nurtowi edukacyjnemu.

25 Jak konstatuje M. Dawidziak-Kładoczna: „Każdy z analizowanych onimów ma zatem charakter przezwiskowy. Warto dodać, że większość zwierząt sygnowanych omawianymi nazwami zyskuje w utworze literackim cechy ludzkie, inaczej mówiąc postaci zwierzęce są antropomorfizowane – przypominają wyglądem ludzi, zachowują się jak oni, wykonują czynności typowe dla

można dołączyć również inne postaci, które w dużym stopniu uległy antropomorfizacji, jak np. maskotki czy bohaterowie baśniowi. Wszystkie te nazwy wystąpiły w tych samych funkcjach, co omówione wyżej imiona – mają przybliżać dziecku postaci bohatera, ale także zarazem wprowadzać bajkową wyjątkowość sytuacji. Nazwy te niekiedy wskazują na to, jakie zwierzątko będzie bohaterem książki: koty – *Kicia Kocia*, *Nunuś* (*Kicia Kocia ma braciszka Nunusia*); świnka – *Wesoły Ryjek* (*Wesoły Ryjek i wynalazki*), niekiedy charakteryzują bohatera: *Figiel i Psikus* (*Figiel i Psikus. Między nami chochlikami*); *Fantazy* (*Miś Fantazy. Złamana Pieczęć*); *Pompik* (*Żubr Pompik. Jaskinia nietoperza*); *Kaktus* (*Figle i psoty Kaktusa i Skloty*) bądź też pełnią funkcję estetyczno-ludyczną (instrumentacyjną), bowiem utworzone zostały dzięki wykorzystaniu rymu: *Miś Zbyś* (*Detektyw Miś Zbyś na tropie. Lis, ule i miodowe kule*); *Psinek-Świnek* (*Dusia i Psinek-Świnek. Pierwszy dzień w przedszkolu*). Mogą także pełnić funkcję pragmatyczną (logopedyczno-pedagogiczną): *Pimi* (*Puma Pimi i samolot*).

W analizowanych tytułach, oprócz onimów nazywających postaci, wystąpiły także toponimy. Można znaleźć zarówno nazwy miejscowe realne: *Chiny* (*Machiną przez Chiny*); *Polska* (*Tu powstała Polska. Życie w grodzie*); *Pszczyna* (*Wiersze spod Pszczyny*), jak i nazwy miejscowe wykreowane, które właściwie można zaliczyć do jednostkowych deskrypcji określonych. Te ostatnie pełnią – obok funkcji nominatywnej – również funkcję semantyczną, charakteryzującą[26]. Zawsze nazwy te są dwuwyrazowe: *Wyspa Kotów* (*Miś Fantazy. Wyspa Kotów*); *Ognista Wyspa* (*Wyprawa Tappiego na Ognistą Wyspę*); *Szepczący Las* (*O tym, jak w Szepczącycm Lesie zgubiły się trzy małe smoki*); *Wielkie Nieznane* (*Ekspedycja Tappiego w Wielkie Nieznane*).

człowieka. Można więc przyjąć twierdzenie, że ich nazwy bliższe są antroponimom niż zoonimom" (Dawidziak-Kładoczna, 2015a, ss. 342-343).

26 Według Cz. Kosyla tego typu nazwy są tworami quasi-onomastycznymi, „które poprzez użycie dużej litery zostają wtórnie przeniesione do klasy nazw własnych" (Kosyl, 1991, s. 205).

4.4. Jeszcze o funkcji tytułu w omawianych tekstach...

Tytuł utworu literackiego jest *ideonimem*, czyli nazwą własną dzieła, pełniącą szereg istotnych funkcji komunikacyjnych i strukturalnych. W ujęciu ogólnym tytuł służy przede wszystkim identyfikacji dzieła – stanowi unikatową nazwę pozwalającą odróżnić dany utwór od innych. Ważną funkcją tytułu jest też identyfikacyjno-indywidualizująca lub nominatywna (por. Danek, 1972, ss. 166-167; Gajda, 1987, s. 83; Chłądzyńska, 2000, ss. 235-236). Tytuł ma bowiem za zadanie przede wszystkim nadanie indywidualnego charakteru tekstowi i wyróżnienie go na tle pozostałych, innymi słowy służy „wskazywaniu, o jaki jednostkowy – ten i tylko ten – utwór chodzi (…)" (Danek, 1972, s. 167). Funkcja pragmatyczna zaś wiąże się z oddziaływaniem na odbiorcę – tytuł ma przyciągnąć uwagę, zachęcić do lektury i rozbudzić określone oczekiwania (Gajda, 1987). Dlatego w kontekście marketingowym funkcja pragmatyczna tytułu zwana jest niekiedy reklamową, propagandową, ekspresywno-emocjonalną czy nakłaniającą (Gajda, 1985, s. 145; Żydek-Bednarczuk, 2002, s. 250; Wolańska, 2003, s. 132; Jaros, 2008, s. 363). Jak zauważa Chłądzyńska (2000), dobrze skonstruowany tytuł nie tylko *nazywa* utwór, lecz także coś o nim informuje, pełniąc tym samym funkcję deskryptywną. Wówczas tytuł można rozpatrywać w kategoriach wypowiedzi metatekstowej (Gajewska, 2004, s. 56), pozwalającej zorientować się odbiorcom w tematyce poruszanej przez tekst. Taki metatekstowy komentarz może być wyrażony w sposób dosłowny bądź aluzyjny – tytuł bywa formułowany eksplicytnie (jako precyzyjny opis treści) albo implicytnie, np. przybierając formę chwytliwego hasła lub metafory, które intryguje odbiorcę. Badania nad tytułami prasowymi (Chłądzyńska, 2000; Skowronek, 2000) potwierdzają istnienie pewnych typowych schematów językowych w tytułach, takich jak frazy nominalne czy slogany, których celem jest zarówno przekazanie charakterystyki treści, jak i perswazyjne przyciągnięcie uwagi czytelnika. Podobne podstawowe funkcje realizują tytuły utworów

literackich, w tym książek dla dzieci, choć w literaturze dziecięcej nabierają one dodatkowej specyfiki.

Z perspektywy literatury dziecięcej badacze zwracają uwagę na szczególne właściwości tytułów adresowanych do najmłodszych odbiorców (Żurakowski, 1999; Ostasz, 2005; Dawidziak-Kładoczna, 2015; Łuc, 2007). Tytuły książek dla przedszkolaków często wykorzystują onimy (np. imiona bohaterów, fantazyjne nazwy miejsc) nacechowane semantycznie, fonetycznie i emocjonalnie, co wpływa na percepcję, zapamiętywanie i ogólny odbiór utworu przez dziecko. Strukturę takich tytułów podporządkowuje się estetyce dziecięcej oraz możliwościom poznawczym maluchów: pojawiają się zdrobnienia i pieszczotliwe formy wyrazów, które budują emocjonalnie ciepły, przyjazny klimat (np. *Misia, Kubuś*); wykorzystywana bywa rytmiczność i rym, nadające tytułom melodyjność łatwo wpadającą w ucho; nierzadkie są także neologizmy i kreatywne zabawy słowotwórcze w postaci nazw własnych, które pobudzają wyobraźnię dziecka. Jak podkreśla Żurakowski, warstwa brzmieniowa i znaczeniowa pełni w utworach dla dzieci rolę pierwszorzędną – często stanowi źródło humoru i zainteresowania małego odbiorcy. Autorzy literatury dziecięcej świadomie sięgają po środki *pajdocentryczne* (Ostasz, 2005), takie jak animizacja i personifikacja, a także bogate brzmieniowo formy języka, aby uczynić tytuł i cały przekaz bliższym doświadczeniom dziecka. W efekcie tytuły utworów dla najmłodszych pełnią oprócz ogólnych – nominatywnej, deskryptywnej, pragmatycznej – także dodatkowe funkcje, wynikające ze specyfiki percepcji dziecka i celów literatury dziecięcej

Szczególnie znaczący w analizie tytułów książek dla przedszkolaków jest człon włączający do serii w tytułach wielowyrazowych i tych z wyraźnym wskaźnikiem delimitacyjnym (*Puma Pimi i Bolo; Puma Pimi i obiad; Pucio na wakacjach; Pucio umie opowiadać; Staś Pętelka. Nowy piesek; Staś Pętelka. Ferie w lesie*). Aspekt identyfikacyjny onimów wydaje się tu prymarny, ale poziom znaczeniowy czy wartość motywacyjna również mają bardzo duże znaczenie (nazwy te dostarczają wiedzy na temat bohatera, mają też walor wartościujący).

Jednakowoż tytuł nie tylko nazywa tekst, ale „stanowi także ramową metatekstową wypowiedź, tj. o tekście w tekście, stąd treść tytułu pozostaje prawie zawsze w związku z treścią tekstu" (Gajda, 1987, s. 83). A zatem deskryptywna, charakteryzująco-informacyjna rola tytułu – jak nazywa ją Gajda – polega między innymi na zapowiedzi treści utworu, sprecyzowaniu jego fabuły, a także wywołaniu określonego nastawienia emocjonalnego (por. Chłądzyńska, 2000, s. 236). Chodzi też zapewne o osiągnięcie określonego efektu merkantylnego, czemu sprzyja sięganie po chwytliwe i popularne społecznie tematy lub zabiegi mnemotechniczne (*Gdzieś daleko. Bajka eko).*

W kontekście utworów dla dzieci szczególnie istotny wydaje się aspekt dotyczący odbiorcy tych tekstów. K. Skowronek, odnosząc się do tytułów polskich czasopism kobiecych, zauważa, że „w perspektywie nadawczo-odbiorczej tytuły tworzą również onimiczną przestrzeń, w której powinien zostać ulokowany jej zasadniczy odbiorca (…)" (Skowronek, 2000, s. 273), co z powodzeniem można odnieść także do tytułów książek dla dzieci. W literaturze tego typu istnieje bowiem powszechna i częsta tendencja do korelacji w zakresie kreowania nazw (bohaterów, realiów, miejsc) z mechanizmami przyswajania i postrzegania świata właściwymi dla dziecka. Chodzi tu o szczególną tendencję dzieci do personifikacji i animizacji rzeczywistości, co określane jest w literaturze mianem pajdocentryzmu (por. Żurakowski, 1999, s. 131; Ostasz, 2005; Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 352). Jak podkreśla dalej Skowronek, „tytuł nie może być «przezroczysty», niewidoczny dla percepcji zakładanego odbiorcy, musi coś dla niego «znaczyć». Można mu tym samym przypisać określoną funkcję semantyczną i pragmatyczną" (Skowronek, 2000, ss. 272-273). O funkcji pragmatycznej tytułów pisze też S. Gajda, przypisując im moc oddziaływania na odbiorcę, a to jest możliwe tylko wtedy, jeżeli uwzględnione zostaną jego wiedza i możliwości percepcyjne. Owemu celowi służą odpowiedni repertuar środków pozajęzykowych (typograficznych lub prozodycznych – *Tappi i Kocyk Mocyk*; *Figle i psoty Kaktusa i Skloty*) (por. Gajda, 1987, s. 85) oraz *stricte* językowych. Te ostatnie realizowane są w zgromadzonym materiale poprzez np.:

– zdrobnienia i spieszczenia (*Pan Kuleczka; Kicia Kocia i Nunuś; Żubr Pompik. Polinka zaginęła; Dusia i Psinek-Świnek*);
– antropomorfizację bohaterów zwierzęcych lub fantastycznych (*Kicia Kocia gotuje; Kicia Kocia mówi „dzień dobry"; Nudzimisie i przedszkolaki; Tappi i awantura z olbrzymem*), co wiąże się z tendencją nadawania cech ludzkich wszelkim postaciom w literaturze dla dzieci;
– językowe kreowanie atmosfery bajkowości, magii, tajemniczości, przygody (*Miś Fantazy. Magiczny cylinder; Żubr Pompik. Wyprawy. Skalny labirynt; Tappi i tajemnica bułeczek Bollego*). Widać także wyraźnie, że autorzy skłaniają się ku zasadzie stosowania w utworach takich znaków językowych, które działają na umysł i wyobraźnię dziecka, ale jednocześnie nie stanowią przeszkody w rozumieniu komunikatu językowego (Łuc, 2007, s. 56).

Jednakże funkcja pragmatyczna ujawnia się także w wymowie semantycznej ideonimu nakierowanej na podkreślenie codzienności zdarzeń i ich przydatności w procesie wychowania poprzez eksponowanie problemów wychowawczych, z jakimi zmagają się najczęściej rodzice i dzieci (*Kicia Kocia mówi „dzień dobry"; Kicia Kocia jest chora; Kicia Kocia. Nie chcę się tak bawić!; Królewna Lenka nie chce być grzeczna; Staś Pętelka. Dzielny Pacjent; Tosia czeka na braciszka*). Pragmatyczne cele przyświecają też takim konstrukcjom leksykalnym w ideonimach, które zapowiadają pewne założenia edukacyjne utworu. Chodzi tu przede wszystkim o serie logopedyczne (*Puma Pimi; Pucio*), których tytuły, a przynajmniej pierwszy identyfikujący je człon, są skonstruowane na zasadzie połączenia dwóch sylab otwartych, łatwych do odczytania lub globalnego rozpoznania przez dziecko. W istocie serie te mają za zadanie głównie oswajanie ze słowem pisanym oraz wspomaganie wczesnej nauki czytania.

Należy podkreślić, że omówione ideonimy uwzględniają centralną pozycję dziecka i jego rolę jako odbiorcy. Co do struktury – wyraźnie widać skłonność do konstruowania tytułów w postaci fraz nominalnych dwuwyrazowych, co dotyczy szczególnie serii

wydawniczych, w których każdy z członów ideonimu spełnia ściśle określoną rolę (włączającą do serii lub różnicującą w jej zakresie). Natomiast w tytułach nienależących do serii zauważa się znacznie większą dowolność strukturalną – formy jedno- i wielowyrazowe, konstrukcje nominalne i werbalne. W tej grupie ujawnia się też większa skłonność do stosowania rozmaitych schematów językowych, gier słownych i zabiegów mnemotechnicznych. Największe zróżnicowanie widoczne jest w warstwie semantycznej. Z tej perspektywy patrząc, omawiane ideonimy charakteryzują się szeroko zakrojoną kreatywnością językową, dzięki której mają zdolność przybierania rozmaitych znaczeń, czasami całkiem innych niż wynikałoby to z ich etymologii.

Podsumowując zatem funkcje, jakie wystąpiły w tytułach, należy wskazać:

(*) **funkcję nominatywno-identyfikacyjną** – tytuł jednoznacznie identyfikuje utwór, będąc jego unikatową nazwą własną. W przypadku książek dla dzieci często już sam tytuł wskazuje bohatera lub centralny motyw opowieści, co ułatwia małym czytelnikom zorientowanie się, „o kim lub o czym będzie historia". Na przykład imię w tytule (*Basia i przedszkole*) pełni rolę identyfikatora fabuły – dziecko od razu kojarzy tytuł z postacią czy światem przedstawionym. Funkcja ta ma charakter podstawowy: tytuł nazywa utwór (funkcja nominatywna) i odróżnia go od innych tekstów, a dzięki jednoznaczności pozwala dziecku i opiekunom łatwo wskazać, zapamiętać oraz ponownie odnaleźć daną książkę.

(*) **funkcję deskryptywną** (informacyjną) – wiele tytułów utworów dziecięcych wprost *opisuje* zawartość lub tematykę książki, pełniąc tym samym funkcję informacyjną względem odbiorcy. Tytuł może sygnalizować główny wątek, gatunek utworu czy nawet przekazać zarys fabuły. Tego rodzaju deskryptywność bywa szczególnie cenna w książkach edukacyjnych dla przedszkolaków, gdzie już tytuł zapowiada treści, z jakimi dziecko się zapozna. Jak zauważa Chłądzyńska (2000), tytuł nie tylko mianuje utwór, ale często charakteryzuje go treściowo – może przedstawiać esencję historii w zwięzłej formie. Informacja przekazana explicite w tytule

pozwala rodzicom i wychowawcom szybko ocenić przydatność danej pozycji, zaś samym dzieciom daje poczucie przewidywalności, co ułatwia zrozumienie książki. Warto dodać, że deskryptywność tytułu nie zawsze jest dosłowna – czasem ma formę metaforyczną lub zagadkową, niemniej także wtedy pełni funkcję sugestywnego opisu, który budzi ciekawość. Tytuł może funkcjonować wręcz jako hasło streszczające lub podsumowujące przesłanie utworu.

(*) **funkcję pragmatyczną** – tytuł książki dla dzieci jest ważnym narzędziem oddziaływania na odbiorcę – ma za zadanie zainteresować i zachęcić do sięgnięcia po książkę. Działa więc impresywnie (perswazyjnie) zarówno na dzieci, jak i na dorosłych wybierających lektury dla swoich podopiecznych. W literaturze dziecięcej tytuły często projektowane są tak, by pobudzać ciekawość malucha, wywoływać **emocje** lub tworzyć intrygę domagającą się rozwikłania. Gajda (1987) podkreśla, że funkcja pragmatyczna tytułu wiąże się z konkurencyjnością tekstu na rynku – tytuł ma przyciągnąć uwagę odbiorcy i sprawić, by wybrał właśnie ten utwór. W kontekście dziecka oznacza to uczynienie tytułu maksymalnie atrakcyjnym, np. poprzez element zaskoczenia, humoru czy dźwięczności, tak by młody słuchacz chciał poznać historię ukrytą za intrygującym nagłówkiem. Niejednokrotnie tytuł pełni funkcję reklamową książki – staje się jej sloganem, który ma zapaść w pamięć i pozytywnie się kojarzyć. Badania tytułów pokazują, że nagłówki mogą operować chwytliwymi, często metaforycznymi hasłami, które działają na wyobraźnię odbiorcy. W literaturze dziecięcej ten perswazyjny aspekt łączy się z dostosowaniem do wrażliwości malucha: tytuł ma urzekać dziecko brzmieniem i treścią, a zarazem budować poczucie bliskości. Funkcja pragmatyczna przenika więc inne funkcje – tytuł informuje i bawi, ale zarazem musi skutecznie konkurować o uwagę dziecka w bogactwie dostępnych bodźców.

(*) **funkcję ludyczną** – szczególnie ważna w tytułach dla przedszkolaków jest ich rola zabawowa – tytuł potrafi już sam w sobie bawić i cieszyć młodego odbiorcę. Autorzy często stosują grę słowną, kalambury, paradoksalne zestawienia czy komiczne brzmienia, aby wywołać uśmiech i zainteresowanie. Na przykład tytuł *Berek*

literek bawi rymem i absurdalnym skojarzeniem, *Z muchą na luzie ćwiczymy buzie* – rytmiczną rymowanką, a *Kaczka-dziwaczka* – humorystycznym neologizmem. Takie strategie wpisują się w zasadę, że literatura dziecięca ma nie tylko uczyć, ale i bawić. Żurakowski (1999) mocno akcentuje, że element zabawy językowej awansuje w poezji dla dzieci do rangi funkcji pierwszorzędnej. Tytuł, który bawi brzmieniem i znaczeniem, staje się pierwszym kontaktem dziecka ze *światem humoru* obecnym w utworze. Dzieci w wieku przedszkolnym przejawiają upodobanie do rytmicznych wyliczanek, śmiesznych słówek i przewrotnych skojarzeń – tytuł wykorzystujący te formy sprawia im radość i angażuje ich wyobraźnię. Funkcja ludyczna tytułu ściśle wiąże się z jego stroną foniczną i semantyczną: dowcip może wynikać zarówno z sensu (np. zabawna sytuacja zasygnalizowana w tytule), jak i z formy brzmieniowej (rymy, aliteracje, onomatopeje). Dzięki temu tytuł staje się dla dziecka pierwszą zabawą słowną, wprowadzającą w klimat utworu.

(*) **funkcję estetyczną** – tytuły dla najmłodszych często odznaczają się szczególną dbałością o brzmienie – wykorzystywane są rymy, rytm, aliteracje, powtórzenia głosek, przyjemne dla ucha melodie językowe. Ta fonostylistyczna warstwa tytułu ma uprzyjemnić odbiór, wspiera funkcję ludyczną, wpływa na zapamiętywalność. Bogusław Żurakowski podkreśla, że rytm w poezji dziecięcej urasta do roli nadrzędnej – dzieci niezwykle silnie reagują na rytmiczność i melodyjność języka (Żurakowski, 1999; por. też Kolberova, 2021).

(*) **funkcję pamięciową** (**mnemoniczną**) – tytuł książki dla dzieci odgrywa także rolę w procesach zapamiętywania i przywoływania treści. Przedszkolaki operują jeszcze dość ograniczonym słownictwem i krótkotrwałą pamięcią, dlatego tytuł musi być przystępny i łatwo zapadać w pamięć. Jeśli tytuł zawiera imię lub słowo bliskie doświadczeniom dziecka (np. imię rówieśnika, nazwę ulubionego zwierzątka), jego znaczenie zakotwicza się w pamięci dziecka silniej, ponieważ wiąże nową informację z już znanymi pojęciami. Funkcja pamięciowa tytułu jest istotna również

z perspektywy edukacyjnej – utrwalony w pamięci tytuł staje się punktem wyjścia do przypominania sobie treści książki i rozmów o niej.

(*) **funkcję dydaktyczną** – literatura dla dzieci w wieku przedszkolnym bardzo często przekazuje pewne treści poznawcze, moralne lub wychowawcze, jednakże edukacyjność tytułów dla przedszkolaków zawsze spleciona jest z formą atrakcyjną dla dziecka.

Podsumowując, tytuły książek dla dzieci w wieku przedszkolnym realizują wiele złożonych funkcji – od podstawowych (nazewniczych i informacyjnych) po specyficzne dla tej grupy odbiorców (zabawowych, mnemotechnicznych, dydaktycznych). Stanowią one integralną część strategii komunikacyjnej utworu: z jednej strony organizują świat przedstawiony (poprzez nazwanie i zapowiedź treści), z drugiej zaś wpływają na sposób odbioru dzieła przez dziecko (poprzez brzmienie, emocje i apel do wyobraźni). Interdyscyplinarne ujęcie tego zagadnienia – łączące perspektywę językoznawczą, pedagogiczną i literaturoznawczą – pokazuje, że analiza tytułów utworów dziecięcych dostarcza cennych informacji zarówno o mechanizmach onomastycznych, jak i o metodyce kształtowania przekazu dostosowanego do percepcji najmłodszych. Tytuł jest pierwszym progiem recepcyjnym dzieła literackiego – w literaturze dla dzieci próg ten został ukształtowany tak, by był barwny, przyjazny i zrozumiały, a zarazem by zachęcał do wkroczenia w świat opowieści. Dlatego funkcje tytułów dziecięcych są wielorakie i komplementarne: identyfikują i wyróżniają dzieło, streszczają i sugerują jego treść, bawią formą i dźwiękiem, ułatwiają zapamiętanie oraz niosą zalążek wiedzy czy wartości. Wszystkie te funkcje służą nadrzędnemu celowi – *wprowadzaniu dziecka w świat literatury* w sposób efektywny i atrakcyjny zarazem.

5

Onimy w literaturze dla najmłodszych dzieci w XXI w. – analiza

W najnowszej literaturze dla dzieci można wskazać dwie główne tendencje nazewnicze – nawiązanie do nurtu realistycznego poprzez korzystanie z nazw zaczerpniętych z onomastykonu uzualnego oraz sięganie po różne mechanizmy kreacji onimów. W efekcie obydwie te tendencje mają za zadanie zwrócić uwagę odbiorcy na warstwę onimiczną. Czerpanie z uzusu, zwłaszcza z imion nadawanych często w danym okresie, sprawia że mały odbiorca szybciej identyfikuje się z bohaterem, odnajduje siebie w jego przygodach, odbiera książkę jako przedstawienie wydarzeń bliskich jego rzeczywistości. Natomiast do kreacji onimów współcześni twórcy dążą w dwojaki sposób: „Po pierwsze, korzystają z planu treści, czyniąc rozważania o nazwach własnych bohaterów i miejsc jednym z elementów utworu. Po drugie, posługują się wykreowanymi przez siebie na użytek danego tekstu nazwami własnymi, które nie mieszczą się w oficjalnych systemach onimicznych" (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 341). Kreowane onimy są niejednokrotnie rezultatem gry językowej (por. Jędrzejko, 1996; Dawidziak-Kładoczna, 2015a; Rutkiewicz-Hanczewska, 2007). Takie gry mają do spełnienia kilka ważnych funkcji, w tym m.in. pozyskanie i utrzymanie uwagi czytelnika, funkcję ludyczną (bawią), edukacyjną (uczą) oraz uruchamiają wyobraźnię, pobudzają do myślenia, a przede wszystkim stanowią asumpt do podejmowania

pierwszych aktów kreacji przez dzieci. Analizując też ten obszar onomastyki literackiej należy ponownie pochylić się nad problematyką znaczenia nazw własnych. Bardzo często mechanizm kreacji onimów wykorzystywany jest w utworach wprowadzających małego czytelnika w świat fantastyczno-baśniowy.

Wydaje się więc, że jako dominujące we współczesnej onomastyce literatury dla dzieci należy wskazać dwa nurty – nurt realistyczny oraz nurt fantastyczno-baśniowy. Nie wyczerpuje to jednak zagadnienia. Należy bowiem podkreślić również konstrukty hybrydowe (np. realistyczny z domieszką/elementami fantastyki/magiczności). Ale także funkcje edukacyjne stawiane przed literaturą dla dzieci determinują powstanie i funkcjonowanie zupełnie innego konstruktu onomastycznego, często w tych przypadkach możemy mówić o nurcie edukacyjnym – czy precyzyjnie: edukacyjno-logopedycznym; edukacyjno-psychologicznym itp.

5.1. Blisko realiów – o upodobaniu autorów do nurtu realistycznego i nazwach przeniesionych (na przykładzie serii o Basi autorstwa Zofii Staneckiej i Marianny Oklejak)

Jedną z najważniejszych tendencji w literaturze dziecięcej XXI wieku, szczególnie tej skierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym, jest ukierunkowanie na realizm – nie tylko w warstwie fabularnej, ale także w sposobie konstruowania świata przedstawionego, w tym również na poziomie nazewnictwa. Autorzy i autorki chętnie sięgają po imiona i nazwy zaczerpnięte z rzeczywistości, osadzając historie w środowiskach, które dzieci znają z własnego doświadczenia. Tytuły i treści takich książek cechuje zwykle wysoki stopień mimetyczności, co sprzyja identyfikacji małego czytelnika z bohaterem i sytuacjami przedstawionymi w tekście. W tym kontekście warstwa onomastyczna pełni szczególną funkcję: służy nie tylko indywidualizacji postaci, lecz także budowaniu

wiarygodności świata przedstawionego. Przykładem literatury silnie zakorzenionej w nurcie realistycznym jest popularna seria o Basi autorstwa Zofii Staneckiej z ilustracjami Marianny Oklejak, w której onimy – zarówno antroponimy, jak i pozostałe onimy – wpisują się w strategię budowania świata bliskiego dziecku: językowo, emocjonalnie i kulturowo.

Utwory te należą do funkcjonującego w onomastyce nurtu realistycznego, o odrębności którego decydują nazwy realistyczne lub autentyczne, realistyczne lub autentyczne obiekty nazewnicze oraz konwencjonalny charakter związku łączącego nazwy z obiektami (por. Kosyl, 2005, s. 365). Nazwy autentyczne (przejęte przez autora z zasobu nazw rzeczywistych), jak pisze Ewa Jakus-Borkowa są wtórne, „i tym samym mniej (językowo) interesujące; są one jednak ważnym elementem sugerującym więź rzeczywistości przedstawionej w dziele literackim ze światem realnym" (Jakus-Borkowa, 1987, s. 148).

Nurt realistyczny podobnie funkcjonuje w utworach dla dorosłych i w twórczości dla dzieci. Funkcja mimetyczna, którą można przypisać ogółowi nazw w takim dziele, w utworach dla dzieci służy – poprzez ukazanie typowości i prawdopodobieństwa życiowego – wywarciu silnego poczucia utożsamienia się w z bohaterem, a przez to dojściu do kolejnych funkcji – edukacyjnej, estetycznej, terapeutycznej itp. Niejednokrotnie owa mimetyczność jest tu traktowana instrumentalnie.

Współczesne piśmiennictwo dla dzieci w dużej mierze zaliczyć należy właśnie do tego nurtu. Do jednej z popularniejszych pozycji należy: cykl opowieści o Basi autorstwa Zofii Staneckiej (tekst) i Marianny Oklejak (ilustracje)[27]. W serii tej główną bohaterką jest dziewczynka w wieku przedszkolnym, z którą ma utożsamić się mały czytelnik (a pośrednio – z którego rodziną utożsamić ma się

27 Do analizy wybrałyśmy pozycje: *Basia. Wielka księga,* wydanie z 2020, które złożone jest ze zbioru opowiadań publikowanych w latach 2011-2012 w miesięczniku „Dziecko"; *Basia. Wielka księga przygód,* tomy od 1 do 5 (wydane w latach 2020-2021); *Basia i granice* (2021); *Basia i podróż* (2013).

cała rodzina). Warstwa onomastyczna utworu zaczerpnięta została w całości z nazewnictwa rzeczywistego i stanowią ją przede wszystkim antroponimy. Wśród antroponimów znajdujemy imiona: dzieci z rodziny tytułowej bohaterki: *Basia* (też *Basieńka, Baśka, Ba), Janek, Franek* (też *Franek*, *Franek Kolanek*), *Lula i Antek,* rówieśników z przedszkola lub innych koleżanek i kolegów: *Zuzia, Anielka, Titi* (kolega z przedszkola pochodzący z Haiti), *Helenka, Kuba, Krzysiek/Krzyś, Madzia, Kasia* oraz dorosłych: *Mama Tosia* (częściej w użyciu *Mama*), *Tata Jacek* (w narracji głównie *Tata*), *Dziadek Ryś* (lub samo *Dziadek*), *Babcia Marianna* (lub *Babcia*), *Babcia Krystyna* (lub *Babcia*), *Dziadek Henryk* (lub *Dziadek*), *Stryj Grześ, Stryj Michał, Ciocia Gosia, Ciocia Marta, Wuj Kocio, pani Marta* (nauczycielka w przedszkolu), *ciocia Tereska, Matylda* (mama Anielki), *Norbert* (tata Anielki), *Paulina* (mama Zuzi), *Julia* (mama Titiego), *Rafał* (tata Titiego), *Ola* (opiekunka Basi). Obok antroponimów można znaleźć kilka zoonimów: *Kajetan* (żółw Basi), *Paszczak* (pies Anielki), *Kret* (pies siostry Oli – opiekunki Basi) oraz jeden zantropomorfizowany chrematonim – nazwę zabawki: *Misiek Zdzisiek.*

Wejście w świat dziecka sprawia, że występujące imiona w znacznej części funkcjonują tylko w formie zdrobniałej. Za motywację wyboru formy imienia literackiego uznać można m.in. sytuacyjność tekstu (czyli czynniki, które powodują, że tekst jest adekwatny do sytuacji występowania imienia; narrator zbliża się do świata przedstawionego i przejmuje punkt widzenia osób w nim zaprezentowanych) (por. Stenzel, 1977, ss. 211-223). Jak podkreśla I. Łuc, „literackie nieoficjalne formy imion stanowią na ogół dosyć wierne odwzorowanie z języka nieliterackiego (komunikacji społecznej), dlatego też mówi się w tym kontekście o mimetyzmie formalnym" (Łuc, 2007, s. 74; Siwiec, 1998, s. 193). Funkcja ekspresywna, która jest dominująca przy używaniu zdrobnień w uzusie, w przypadku mimetyzmu formalnego w utworze literackim, ma charakter wtórny (Siwiec, 1993, s. 193). W kontekście literatury dziecięcej mimetyzm ten jest o tyle istotny, że pozwala małemu odbiorcy nie tylko rozpoznać znany sobie rejestr językowy, ale

także poczuć się jego częścią. Innymi słowy – zdrobnienie działa jak zaproszenie do świata przedstawionego.

Za charakterystyczną cechę warstwy onimicznej serii o Basi należy więc uznać użycie form zdrobniałych i hipokorystycznych imion, co nie tylko wpisuje się w normy języka dziecięcego, ale także spełnia szereg ważnych funkcji stylistycznych, emocjonalnych i identyfikacyjnych. W analizowanym materiale pojawiają się formy takie, jak: *Basia Baśka, Basieńka, Ba* (od *Barbara*), *Franek* (od *Franciszek*), *Janek* (od *Jan*), *Lula* (forma potoczna i pieszczotliwa od *Alicja*), *Antek* (od *Antoni*), *Tito* (od *Tytus*), *Zuzia* (od *Zuzanna*); *Anielka* (od *Aniela*), *Kasia* (od *Katarzyna*), *Madzia* (od *Magdalena*). Zabieg ten służy przede wszystkim wytworzeniu atmosfery bliskości i ciepła emocjonalnego, charakterystycznej dla świata dziecka i jego otoczenia. Zdrobnienia są nośnikami przestrzeni intymnej, w której bohaterowie, nawet jeśli napotykają trudności (emocjonalne, wychowawcze czy społeczne), poruszają się w bezpiecznym i zrozumiałym środowisku. W takim kontekście zdrobnienie pełni funkcję opiekuńczą i wspólnotową, co wzmacnia identyfikację dziecka z bohaterem. Imię zdrobniałe wprowadza czytelnika w świat pozbawiony hierarchii, bliski emocjonalnie, gdzie dominuje relacja rówieśnicza lub rodzinna, nie zaś instytucjonalna czy autorytarna.

Warto podkreślić również, że imię tytułowej bohaterki nie występuje w ogóle w formie podstawowej *Barbara*. Wariant *Basia* występuje zarówno w narracji: *Rodzina Basi miała wyjechać na wakacje* (*Basia i podróż*, s. 2), jak i w wypowiedziach np. dorosłych kierowanych do Basi: *Basiu! Wołanie Taty wyrwało Basię z ponurych rozmyślań* (*Basia. Wielka księga przygód 1*, s. 74) czy bliskich koleżanek: *Weszła Anielka i zaczęła myć ręce. A ja mam liść dla Basi* (*Basia. Wielka księga przygód 1*, s. 43). W wypowiedziach rodziców pojawia się, podkreślający jeszcze większą bliskość wariant *Basieńka: A tata ciągle odpowiadał: – Już niedługo Basieńka* (*Basia. Wielka księga przygód 1*, s. 59). Natomiast wariant *Baśka* występuje w wypowiedziach innych dzieci, kierowanych do bohaterki, najczęściej jej starszego brata: *Oj, Baśka, ale z ciebie dziecko! Prychnął Janek*

(*Basia i podróż*, s. 15), ale również jej rówieśników z przedszkola: *Zuzia zaczęła śpiewać nad jej głową: – Baśka ma zły humor! Baśka ma zły humor* (*Basia i granice*, s. 5). Kuzynka Lula nazywa ją z kolei *Ba*: *To moja kuzynka Ba, chodzi jeszcze do przedszkola* (*Basia. Wielka księga przygód 3*, s. 134). *Ba* to forma skrócona, bardziej uproszczona niż standardowe zdrobnienie, co ma wskazywać na bliską, ale niekoniecznie czułą relację między dziewczynkami. Używanie przez Lulę wariantu *Ba* może być sygnałem dystansu typowego dla starszej kuzynki, która z jednej strony zna Basię dobrze, ale z drugiej – stara się ją zdystansować. Z perspektywy kreacji postaci, takie nazewnictwo buduje zatem portret Luli jako osoby pewnej siebie, może nieco dominującej, dystansującej się, być może nawet lekko protekcjonalnej wobec młodszej kuzynki. Ponieważ ten wariant występuje tylko w relacji Lula – Basia, staje się indywidualnym sygnałem więzi.

Warto również jeszcze raz podkreślić, że zdrobnienia dotyczą głównie dziecięcych bohaterów, podczas gdy imiona dorosłych w serii o Basi (np. *Henryk*, *Krystyna*, *Michał*, *Marta*) najczęściej pojawiają się w formach pełnych. Ten kontrast nie jest przypadkowy – utrzymuje on symboliczny podział między światem dzieci i dorosłych. Wyjątek stanowią te postacie dorosłe, z którymi dziecko pozostaje w szczególnej relacji emocjonalnej (np. *Stryj Grześ*), gdzie forma imienia może również ulec spoufaleniu, oraz takie, które pokazują relację między dorosłymi (kiedy tata Basi zwraca się do mamy – *Tośku*).

W konsekwencji zdrobnienia w tej serii pełnią nie tylko funkcję mimetyczną, ale także estetyczną, ekspresyjną i pragmatyczną – pomagają modelować świat bliski dziecku zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie. Ich obecność w tytułach i tekście narracyjnym czyni utwór bardziej przystępnym, miękkim w odbiorze i łatwym do zapamiętania.

Warto również zwrócić uwagę na sposób zapisu nazw bliskich osób, takich jak *Mama*, *Tata*, *Babcia* czy *Dziadek*, które w analizowanej serii – podobnie jak w wielu innych tekstach dla dzieci – zapisywane są wielką literą, a wypierają dłuższą deskrypcję połączoną z imieniem. Zabieg ten w przypadku użycia tych nazw jako

substytutów imion, pełni także funkcję stylistyczno-pragmatyczną. Podkreśla emocjonalne znaczenie tych postaci dla bohatera i wzmacnia ich pozycję w dziecięcej hierarchii relacji. Zapis wielką literą nadaje tym określeniom status imion własnych, co przekłada się na personalizację i indywidualizację – *Mama* i *Tata* to nie „jakaś" mama czy „jakiś" tata, ale „moja" Mama i „mój" Tata. W ten sposób tekst utrwala poczucie bliskości, bezpieczeństwa i osobistego odniesienia dziecka do otaczających je osób dorosłych.

Należy zaznaczyć, że fabuła skoncentrowana jest wokół trzech postaci, przede wszystkim tytułowej Basi oraz jej rodzeństwa, Janka i Franka. Imiona te – w latach powstawania pierwszych opowieści autorstwa Zofii Staneckiej – należały (i wciąż należą, choć częstotliwość ich nadawania nieco spadła) do imion popularnych (*Basia* w 2010 roku – 1237 wystąpień; *Janek* < *Jan* – 5057 wystąpień; *Franek* < *Franciszek* 3370 wystąpień), a jednocześnie dobrze zakorzenionych w kulturze polskiej (są to imiona chrześcijańskie, które od lat występują z wysoką rangą na listach nadań, co sprawia, że, niezależnie od zmian kulturowych i dominującej motywacji, wiele pokoleń odbiera je pozytywnie).

Imię *Basia* w tym kontekście jawi się jako neutralne klasowo i kulturowo – nie niesie ze sobą jednoznacznych konotacji ani prestiżowych, ani stygmatyzujących. Jest to imię klasyczne, znane i swojskie, typowe zarówno dla środowisk wielkomiejskich, jak i mniejszych miejscowości. Nie jest to imię egzotyczne, dlatego doskonale pełni funkcję reprezentanta przeciętnego dziecka – „każdego dziecka" – do którego dziecko-odbiorca może się przyrównać[28]. Co istotne, są to imiona ponadregionalne – nie wskazują na

28 W innych współczesnych seriach dla przedszkolaków obserwujemy podobny zabieg onomastyczny. Przykładowo w serii *Feluś i Gucio* autorstwa Katarzyny Kozłowskiej również pojawiają się formy zdrobniałe wywodzące się z tradycyjnych imion: Feliks → Feluś, Gustaw → Gucio. W serii *Staś Pętelka* Barbary Supeł mamy Stanisława i Jadzię. Wybór takich imion nie jest przypadkowy – pełnią one funkcję mostu pomiędzy fikcją a rzeczywistością. Są wystarczająco codzienne, by dziecko je znało, i wystarczająco sympatyczne, by je polubić.

konkretny rejestr dialektalny czy środowiskowy. Taki dobór nazw osobowych dodatkowo wspiera strategię realistyczną i mimetyczną, którą przyjęto w omawianych utworach. Świat przedstawiony ma być bowiem nie tylko zrozumiały, ale także od razu znajomy – tak w języku, jak i w realiach.

Wydaje się istotne zwrócenie uwagi również na fakt, że mimo iż seria o Basi stanowi opowieść o rodzinie, to nigdzie nie występują nazwiska. Jest to celowy zabieg, który pełni takie funkcje, jak: dostępność komunikacyjna (nazwisko nie jest częścią codziennego doświadczenia dziecka w wieku przedszkolnym, w tym wieku dzieci posługują się przede wszystkim imionami oraz określeniami relacyjnymi, rezygnacja z nazwisk upraszcza strukturę komunikacyjną); uniwersalizacja postaci (Basia może być każdą dziewczynką, Anielka, Zuzia czy Tito mogą reprezentować każdego przedszkolaka, Janek i Franek mogą oznaczać każde rodzeństwo – taki zabieg ułatwia identyfikację czytelnika z bohaterem, wzmacnia też odbiór mimetyczny); ukazanie świata relacji, a nie świata instytucjonalnego (bardziej naturalnym systemem odniesień dla dziecka jest świat przestrzeni rodzinnej, emocjonalnej, prywatnej, zdaje się, że wprowadzenie nazwisk mogłoby zaburzać proporcje, wprowadzać niepotrzebny formalizm, czy nawet dystans, chłód); uzyskanie efektu estetycznego (nazwiska nie są tak rytmiczne, mogłyby zaburzać ludyczność).

Oprócz imion osobowych znajdujemy jeszcze nazwę misia, ukochanej maskotki głównej bohaterki – *Misiek Zdzisiek,* co podkreśla wyjątkową rolę przedmiotu w życiu tytułowej Basi, a wprowadzony rym, tworzący grę słowną, sprawia, że już sama nazwa wprowadza element zabawy, zabieg rymotwórczy ułatwia również zapamiętywanie.

Pojawia się także kilka zoonimów, które – mimo że nadane zwierzętom – konstruowane są na wzór imion ludzkich lub z wyraźnym odniesieniem do cech zwierzęcia. Żółw Basi nosi imię *Kajetan*, które, choć typowo ludzkie, należy do grupy imion rzadko spotykanych współcześnie, co nadaje mu lekko zabawny, dystansujący wydźwięk – typowy dla literackiego nadawania godności

zwierzętom. *Kajetan* staje się członkiem rodziny (jak w rzeczywistości wielu dzieci), co podkreśla jego imię (przeniesione z imion osobowych, acz należące do rzadkich nominacji), któremu należy w tym kontekście przypisać funkcję personifikującą. Pies Anielki nosi imię *Paszczak,* które ma wyraźnie charakter deskrypcyjno-humorystyczny – odsyła do wyglądu zwierzęcia, być może dużej paszczy, co przywołuje skojarzenia z postacią z *Muminków*, ale także pozwala dziecku na natychmiastowe rozpoznanie „charakteru" psa. Imię *Kret*, nadane psu siostry Oli, pełni natomiast funkcję uproszczonej etykiety, być może nawiązującej do umaszczenia lub zwyczajów psa. Wszystkie te zoonimy mieszczą się w strategii antropomorfizacji zwierząt, typowej dla literatury dziecięcej, a jednocześnie służą konstruowaniu przyjaznego, oswojonego świata, w którym każde zwierzę może być pełnoprawnym bohaterem codzienności dziecka.

Na koniec warto przyjrzeć się jeszcze samemu aktowi nazwania nowego członka rodziny w omawianej serii:

> *Basia przyjrzała się bratu uważnie. – Jest okropnie mały. Jak on się w końcu nazywa?*
> *– Krzyś – powiedziała Mama.*
> *– Dominik – powiedział Tata.*
> *– A może Franio – powiedział Janek.*
> *– Franio? Tata i Mama spojrzeli na siebie.*
> *– Franek… – rozczulił się tata. – Franek Baranek…*
> *– Jaki tam Baranek? – Basia wzruszyła ramionami – Przecież on w ogóle nie ma włosów. Jest łysy jak kolano. Franek Kolanek, hi, hi! Franek Kolanek poruszył się niespokonie przez sen, a potem otworzył oczy* (*Basia. Wielka księga przygód 1*, s. 62).

Scena nadania imienia najmłodszemu bratu Basi, opisana w *Wielkiej księdze przygód 1*, znakomicie ukazuje, że akt nazywania w świecie przedstawionym nie jest gestem jednorazowym ani jednostkowym, lecz procesem społecznym, w który zaangażowani są wszyscy członkowie rodziny – dzieci i dorośli. Wypowiedzi rodziców i rodzeństwa różnią się nie tylko samą propozycją imienia (*Krzyś*, *Dominik*, *Franio*), ale też motywacją emocjonalną,

obserwacyjną i humorystyczną, co odzwierciedla indywidualny sposób postrzegania nowego członka rodziny. Warto zwrócić uwagę na fragment, w którym Basia w typowy dla dziecka sposób łączy obserwację fizyczną z zabawą językową: *Przecież on w ogóle nie ma włosów. Jest łysy jak kolano. Franek Kolanek, hi, hi!*. Ten epizod ukazuje nie tylko dziecięcą kreatywność słowotwórczą, lecz także znaczenie nazywania jako aktu afiliacyjnego i identyfikacyjnego. Poprzez kolejne warianty (*Franio*, *Franek Baranek*, *Franek Kolanek*) postać zyskuje nie tylko imię, ale i miejsce w rodzinnej wspólnocie językowej. Imię staje się zatem nie tylko etykietą, ale też narzędziem budowania relacji, więzi emocjonalnej oraz wyrazem dziecięcej zabawy językiem – znakiem pełnego uczestnictwa dziecka w świecie społecznym i symbolicznym rodziny.

5.2. Świat fantastyczno-baśniowy i jego nazwy – o kreacji onimów (na przykładzie utworów autorstwa Marcina Mortki)[29]

W niniejszym rozdziale sięgnęłyśmy po materiał zaczerpnięty z twórczości Marcina Mortki[30], na który składa się 5 tomów opowieści o wikingu Tappim z cyklu *Tappi*[31] oraz 10 tomów zbiorów opowiadań z cyklu *Tappi i przyjaciele*[32], a także po książki z serii

29 Część treści tego rozdziału zaczerpnęłyśmy z napisanego przez nas i opublikowanego w „Językoznawstwie" artykułu: *Wybrane aspekty onomastyki literackiej w literaturze dla dzieci na przykładzie opowieści o Tappim Marcina Mortki* (2024), jednakże poczynione we wskazanym artykule rozważania zostały w niniejszym rozdziel rozszerzone i uzupełnione.

30 Marcin Mortka (ur. 1976) jest pisarzem, tłumaczem, pilotem wycieczek i lektorem. Skończył skandynawistykę na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, skąd pochodzi. Pierwsza książka z serii o Tappim ukazała się w 2012 r. w wydawnictwie Zielona Sowa (zob. marcinmortka.com – dostęp dnia 14.09.2023).

31 Mortka, 2013; 2017; 2018; 2021a; 2021b.

32 Mortka, 2015; 2017a; 2017b; 2017c; 2020; 2021a; 2021b; 2021c; 2022.

o smokach: *Smok przez płot, Smocze opowieści, Smok pomidorowy* oraz *Totalne zasmoczenie*. Jest to wybór nieprzypadkowy. Podyktowany został z jednej strony szerokim oddziaływaniem literatury M. Mortki na młodego odbiorcę (o czym może świadczyć chociażby fakt, iż na podstawie tych opowiadań powstała bajka animowana), a z drugiej bogactwem warstwy onomastycznej w jego twórczości. Przedmiotem analizy w tym rozdziale uczyniłyśmy onimy wyekscerpowane z serii o wikingu Tappim, które obejmują antroponimy, zantropomizowane zoonimy, toponimy oraz szeroko rozumiane chrematonimy. Podczas analizy postanowiono skupić się na takich aspektach, jak: podstawowe typy strukturalne, funkcje czy motywacja.

Gatunkowo należałoby umiejscowić serię o Tappim – charakteryzującą się wartką akcją, w której fantastyka miesza się z realiami rzeczywistości – w kręgu literatury określanej mianem nowoczesnych opowieści typu fantasy (por. Frycie, 2001: 79), utwory te operują motywami zrodzonymi z imaginacji autora, często sięgają po humor, a także nasycone są treściami filozoficznymi. Marcin Mortka, tworząc świat, w którego centrum umiejscowiony jest *Szepczący Las,* zespala elementy tradycyjnej baśni ze światem nowoczesnej fikcji literackiej oraz elementami realiów codziennego życia. Bardzo dużą rolę odgrywa tu jednak wyobraźnia autora. Wszystkie te elementy można odnaleźć w warstwie onomastycznej utworów poświęconych przygodom sympatycznego wikinga i jego licznych przyjaciół. Onomastyka omawianej serii przynależy zatem do nurtu fantastyczno-baśniowego.

Odnośnie do literackich nurtów onomastycznych, opieramy się na publikacji Cz. Kosyla *Nazwy własne w literaturze pięknej* (2005). Autor jako najważniejsze czynniki decydujące o przynależności do nurtu wskazuje: genezę nazwy, typ obiektu nazewniczego oraz stosunek nazw literackich do nazywanych obiektów (Kosyl, 2005, ss. 364-365). Jak podkreśla Kosyl: „Potrzeba wydzielenia tego nurtu uzasadniona jest wyłącznie specyficznymi obiektami świata przedstawionego, do których odsyłają nazwy literackie" (Kosyl, 2005, s. 381). Dalej autor wskazuje, że obiekty te mogą być: fantastyczne,

nietypowe (zwykle w świecie funkcjonujące bez imienia) oraz względnie typowe, lecz włączone w świat fantastyczny i rządzące się regułami tego świata (por. Kosyl, 2005, ss. 281-282). Ze wszystkimi trzema typami obiektów mamy do czynienia w utworach M. Mortki (są tu, oprócz tytułowego wikinga i kilkunastu innych postaci realistycznych, zarówno skrzaty, trolle, wiedźmy, czarodzieje i czarodziejki, olbrzymy, wodniki, duchy, jak i nazwane zwierzęta – np. wilki, renifery, kruki, bóbr, wiewiórka czy nazwane i zantropomorfizowane obiekty przyrodnicze – drzewo, wodospad, chmury, fale, wichry, ale też elementy świata nieożywionego, które w opowiadaniach Mortki zostały poddane antropomorfizacji i/lub personifikacji, np. chata, okręt, kocyki, echo, itp.). W onomastyce opowieści M. Mortki znajduje więc potwierdzenie konstatacji, że o przynależności nazw do tego nurtu decyduje specyficzna konstrukcja świata przedstawionego (por. Kosyl, 2005, s. 365), a – co za tym idzie – wszystkie nazwy są wynikiem kreacji autora i są to albo nazwy charakteryzujące, które nie tylko oznaczają, ale także znaczą, lub nazwy, które są celem samym w sobie, utworzone z zamierzeniem przyciągnięcia uwagi odbiorcy (dominować więc będą funkcje semantyczna i ekspresywna). Kreując nazwy w literaturze dla dzieci, należy brać pod uwagę, co najprawdopodobniej uczynił autor cyklu, że należy zastosować takie onimy, które będą działały na wyobraźnię dziecka, ale też nie będą stanowiły żadnej przeszkody w rozumieniu komunikatu[33].

Oczywiście zdajemy sobie sprawę z pewnego rodzaju trudności czy niejednoznaczności w klasyfikowaniu nazw tego rodzaju literatury (pisała o tym m.in. I. Domaciuk-Czarny [2012, ss. 357-358]). W zasadzie, analizując onomastykę powieści M. Mortki, należy – pozostawiając ją w nurcie fantastyczno-baśniowym – przyjrzeć się jej również przez pryzmat wniosków sformułowanych dla onomastyki literatury fantazy, jak np.: 1. Nazwy są integralną częścią utworu; 2. Nazwy są wtórne, należy zwrócić uwagę na intertekstualność; 3. Powieściowe nazwy znaczą jako całość; 4. Ważnym

33 Pisał o tym E. Balcerzan (1983, s. 144).

problemem są funkcje utworu i należy uznać, że ściśle wiążą się z gatunkiem tekstu; 5. Istotna jest rola odbiorcy (Domaciuk-Czarny, 2012, ss. 360-361).

Z całej serii o wikingu Tappim wyekscerpowałyśmy 229 nazw. Sygnałem proprialności wszystkich zebranych nazw jest pisownia wielką literą. Wyraźnie widać, że zebrany materiał reprezentuje kilka różnych klas nazw własnych, można go ułożyć w następujące grupy:

1. Nazwy postaci – to najliczniej reprezentowana grupa nazw w utworach dla dzieci (topomimy czy chrematonimy występują w tych utworach zdecydowanie rzadziej). Do tej grupy należy zaliczyć:

(a) nazwy osób:

Tappi (wiking), *Bolle* (karczmarz), *Brum* (kuzyn Bollego), *Pasibrzuch* (kupiec), *Święty Mikołaj*, *Karolus Majestikus* (lotnik, wędrowiec), *Łapucapu* (magister, badacz przyrody), *Kari* (dziewczynka), *Krzynka* (mężczyzna), *Sigrid* (babcia), *Stefan* (dziadek), *Ingolf* (wujek), *Arne* (chłopiec), *Sigurd* (kowal), *Haste* (myśliwy), *Anika* i *Matias* (rodzeństwo), *Stenna* (mama Aniki i Matiasa), *Tanna* (kobieta), *Pechowi Zbójcy/Rozbójnicy, Generał, Porucznik, Dziadunio*.

Tendencja nazewnicza nazw osób jest wyjątkowa na tle pozostałych nazw postaci. Nie są to w większości onimy znaczące, jak w przypadku chociażby nazw zwierząt czy postaci fantastycznych. Na plan pierwszy wysuwa się tu funkcja identyfikująca charakterystyczna również dla imion funkcjonujących w świecie realnym. Imiona takie jak *Stefan, Sigurd, Anika* czy *Matias* to antoponimy zaczerpnięte wprost z rzeczywistości pozaliterackiej. Jednakże oprócz transonimizacji (polegającej na wykorzystaniu w procesie nazwotwórczym innej, istniejącej już nazwy własnej) także i w tej grupie autor kilkakrotnie posłużył się typową dla niego kreacją słowotwórczą, stosując onimizację. *Pechowi Zbójcy, magister Łapucapu* czy *Pasibrzuch* to nazwy motywowane charakterystyczną cechą, atrybutem lub zachowaniem bohaterów. Motywacja ta jest dwukierunkowa, bo wymienione nazwy są jednocześnie znaczące i budzą skojarzenia z określonym wyglądem (*Pasibrzuch*),

zachowaniem (*Łapucapu*) czy z okolicznościami towarzyszącymi bohaterom (Pechowi *Zbójcy*). *Generał, Porucznik, Dziadunio, Święty Mikołaj* są wynikiem najprostszego zabiegu onimizacji i odnoszą się bezpośrednio do sprawowanych przez bohaterów funkcji czy wykonywanych czynności.

(b) nazwy własne zwierząt:

Chichotek (<chichotać) – reniferek; *Paszcza* (<paszcza) – wilk; *Drzemka* (<drzemka) – wilczyca; *Grzebieluszek* (<grzebać) – wilczek; *Brzuchacz* (<brzuch) – niedźwiedź; *Chrobotek* (<chrobotać) – bóbr; *Śmigaczka* (<śmigać) – wiewiórka; *Kropeczka* (<kropeczka) – renifer; *Smyrgaczek* (<smyrgać 'uciekać szybko' SJP PWN[34]) – lisek, *Wisienka* (< wisienka) – sarenka; *Czupurka* (<czupurny 'zawadiacki, wojowniczy' SJP PWN) gąska), *Drobniaszek* (<*drobny* 'mający bardzo małe rozmiary; delikatny, szczupły' SJP PWN) – ptaszek), *Paplak* (<*paplać* 'ktoś, kto mówi dużo i o byle czym'; ktoś kto nie potrafi dochować tajemnicy' obydwie definicje opatrzone kwalifikaterem *pejor*. SJP PWN) – kruk, *Trajkot* (<*trajkotać pejor.* 'mówić szybko, dużo i beztreściwie' SJP PWN) – kruk, *Strofka* (<strofa) – kruk, który mówi strofami wierszy; *Niuchacz* (<*niuchać pot.* 'pociągać nosem, wąchać; zaglądać do różnych miejsc, szperać gdzieś w poszukiwaniu czegoś' SJP PWN) – borsuk, kuzyn *Tuptupa; Tuptup* (< od onomatopeicznego *tup tup* «wykrzyknik, zwykle powtórzony, naśladujący głośne chodzenie») – borsuk, kuzyn *Niuchacza*, *Pędzik* (<pędzić '1.bardzo szybko przenosić się z miejsca na miejsce, 2. zmuszać kogoś do biegu, do posuwania się naprzód') – lisek, *Wędrowniczek* (<wędrować) – żółw, *Tuptak* (kontaminacja powstała w wyniku połączenia dwóch podstaw słowotwórczych – onomatopeicznego *tup* oraz *ptak*), *Śmieszek* (<śmiać się/śmiech) – wąż morski, *Niteczka* (nazwa powstała na bazie skojarzenia z nicią pajęczyny) – pająk; *Kłapodziób* (<kłapać dziobem - złożenie), *Płazinka* (podstawa słowotwórcza niejasna), *Plusk* (<plusk/pluskać), *Trzcinka* (<trzcina) – ptaki, *Splot* (<splot/ splatać) - wąż; *Osiołek* (<osioł); *Zadumek* (<zaduma/zadumać się), *Bulgot* (<bulgotać

34 Korzystamy z wydania online: https://sjp.pwn.pl/ (dostęp dnia 4.09.2024).

‘1.o płynach: wydawać dźwięki przy przelewaniu się lub gotowaniu, 2.mówić coś niezrozumiale niskim głosem’, ostatnia definicja opatrzona kwantyfikatorem *pot.* SJP PWN) – wieloryby; *Łosiczka* (<łoś), *Łupłup* (<nazwa onomatopeiczna od *łup łup* «wykrzyknik naśladujący uderzenie, zwykle nagłe i mocne» SJP PWN) – dzięcioł; *Rozprucha* (etymologia niejasna)„ *Maruda, Paskuda* (nazwy o nacechowaniu pejoratywnym od <marudzić, <paskudny) – sroki, *Łaskotek* (<łaskotać) - kocur; *Mamrotek* (<mamrotać ‘*pot.* mówić cicho i niewyraźnie’ SJP PWN), *Czupurek* (<czupurny) – jeże; *Chrumchrum* (nazwa onomatopeiczna utworzona od odgłosów *chrum chrum*) - sum; *Zmarzlak* (<zmarznąć) - królik; *Wichrun* (<wicher ‘silny, porywisty wiatr’ SJP PWN), *Błękotka* (<błękit ‘*poet*. niebieska przestrzeń nieba’) - orły; *Plamka* (<plama) - foka; *Ciocia Huhunia* (<nazwa onomatopeiczna od *hu hu* ‘dźwięk wydawany przez puchacza lub sowę’ SJP PWN) – sowa; *Groźny Pies, Czarodziejski Kot, Raczek Nieboraczek* (nazwa utworzona na podstawie odwołania do popularnej rymowanki *Idzie rak nieborak*)*; Lisy-Kpisy* (<kpić, nazwa oparta na paronomazji); *Jaskółki-Psiapsiółki* (forma utworzona w wyniku zrymowania obu członów onimu, sugerująca przyjacielskie relacje nosicielek nazwy) *Dzik Dzikowski* (nazwa nawiązująca do konwencji imienia i nazwiska)*; Bzik Dzikowski* (nawiązanie brzmieniowe do nazwy *Dzik*) - syn Dzika.

Niemal każdy z wyekscerpowanych onimów z tej grupy ma charakter przezwiskowy. Jednocześnie wszyscy bohaterowie zwierzęcy poddani są w omawianych utworach zabiegowi antropomorfizacji (przypominają zachowaniem ludzi, wykonują czynności przypisywane ludziom itp.). Onimy te wpisują się w tendencję, o której pisze M. Dawidziak-Kładoczna: „W najnowszej literaturze dla dzieci bardzo często obserwuje się różnorodne mechanizmy kreacji onimów, mające służyć skierowaniu uwagi odbiorcy na tę właśnie grupę słownictwa” (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 341).

Najczęściej występującą tendencją nazwotwórczą w analizowanym materiale jest derywacja dodatnia, afiksalna, z przewagą sufiksalnej. Wśród nich można wyróżnić różne rodzaje formantów, np. formanty sufiksalne o funkcji deminutywnej: **-ek** (*Chichot-ek,*

Grzebielusz-ek, Smyrgacz-ek, Drobniasz-ek, Chrobot-ek, Śmiesz--ek, Łaskot-ek, Mamrot-ek, Czupur-ek, Wędrownicz-ek, Osioł-ek, Zadum-ek, Racz-ek Nieboracz-ek), **-ka** (Drzem-ka, *Śmigacz-ka, Kropecz-ka, Czupur-ka, Wisien-ka, Strof-ka, Błękot-ka, Plam-ka, Nitecz-ka, Płazin-ka, Łosicz-ka*) oraz – najmniej liczne **-ik** (*Pędz--ik*), **-unia** (*Huhunia*); formanty sufiksalne wskazujące na nosicieli cech: **-ak** (*Papl-ak, Tupt-ak, Zmarzl-ak*), **-acz** (*Niuch-acz*); formant sufiksalny odrzeczownikowy eksponujący cechę obiektu poprzez zabieg *pars pro toto:* **-acz** (*Brzuch -acz*).

Ale nie brakuje też onimów powstałych w wyniku zmiany paradygmatu odmiany: *Trajkot, Plusk, Bulgot, Splot*. Do stosowanych przez autora zabiegów należą też derywacje polegające na tworzeniu nazw uwzględniających warstwę fonetyczną, kojarzących się z dźwiękiem wydawanym przez bohatera, np. – przywołane już wyżej w kontekście budowy słowotwórczej – *Plusk* czy *Bulgot*. Zabiegi onomatopeiczne przyciągają uwagę zwłaszcza w tych jednostkach nominalnych, w których zastosowano zabieg reduplikacyjny: *Tuptup, Łupłup, Chrumchrum, Huhunia*. Autor posługuje się również złożeniami pochodzącymi od ustabilizowanych w języku potocznym połączeń wyrazowych, np. *Kłapodziób*, posiadający dwie podstawy słowotwórcze: *kłapać* i *dziób,* ale występujące często razem w popularnym powiedzeniu *kłapć dziobem*. Zdarzają się też zestawienia z dywizem (*Lisy-Kpisy, Jaskółka-Psiapsiółka*), które powstały dzięki zastosowaniu paronomazji (słów podobnie brzmiących) i rymów. Ciekawym zabiegiem jest derywacja kontaminacyjna w onimie *Tuptak,* będąca rezultatem połączenia onomatopeicznego wyrażenia *tup* z apelatywem *ptak*. Ponadto występują tu dość licznie nazwy dwuelementowe stanowiące grupy nominalne składające się z dwóch rzeczowników lub rzeczownika z przymiotnikiem (*Ciocia Huhunia, Raczek Nieboraczek, Groźny Pies, Czarodziejski Kot, Dzik Dzikowski, Bzik Dzikowski*). Jeden z członów przytoczonych nazw powstał w wyniku onimizacji apelatywu i pełni funkcję identyfikującą (*Ciocia, Raczek, Pies, Kot, Dzik)*, drugi zaś jest rozszerzeniem nazwy o funkcji charakteryzującej (*Huhunia, Nieboraczek, Groźny, Czarodziejski, Dzikowski*).

(c) nazwy ożywionej flory: *Dąb Starodziej*

Przykład użycia grupy nominalnej w celu nazwania jedynego bohatera będącego przedstawicielem nieożywionej przyrody ilustruje zabieg polegający na zastosowaniu onimizacji w odniesieniu do pierwszego członu nazwy (apelatywu *dąb*) i zestawieniu go z członem będącym w istocie złożeniem dwóch podstaw słowotwórczych (*stary, dzieje*). Jest to ponadto ciekawy przykład wykorzystania odniesień semantycznych związanych z elementami nazwy. Zarówno rzeczowniki *dąb, dzieje* (1.«zdarzenia, wypadki, fakty z życia narodów, społeczeństw, rodzin lub poszczególnych osób»; 2. «losy jakichś przedmiotów»; 3. «przebieg wydarzeń» SJP PWN), jak i przymiotnik *stary* przywołują asocjacje z wiedzą, mądrością, historią, które współgrają z kontekstem wynikającym z tekstu opowieści. Dąb Starodziej jest bohaterem drugoplanowym, pojawiającym się epizodycznie, gdy mieszkańcy Szepczącego Lasu potrzebują zasięgnąć rady lub rozstrzygającej decyzji w ważnych dla nich kwestiach.

(d) nazwy postaci fantastycznych:

Gburek (<gbur ‘człowiek ordynarny, niegrzeczny’ SJP PWN), *Kapuch* (<kapucha) *i Ciapugroch* (złożenie od <*ciapać* - pot. ‘uderzyć lub uciąć coś ostrym narzędziem, iść powoli, z trudem, zwłaszcza po błocie’ lub onomatopeicznego <*ciap* - ‘odgłosu chodzenia po błocie’ SJP PWN oraz < groch), *Karol i Karolcia, Leon i Anastazja, Marudzik* (<marudzić *pejor.* ‘narzekać lub grymasić’ SJP PWN), *Chlupka* (<chlupać ‘o cieczy: przelać się, wydając charakterystyczny dźwięk’ lub <chlup ‘wykrzyknik nazywający dźwięk powstający wtedy, gdy coś wpada do wody lub gdy woda uderza o coś’ SJP PWN), *Głodomory* (*pot.* ‘ten, kto ciągle odczuwa głód’ SJP PWN), *Łamaga* (*pogard.* ‘o kimś niezdarnym’ SJP PWN), *Burczek* (<burczeć), *Gorbulgul, Bulgul, Bul* (formy onomatopeiczne oparte jednej podstawie słowotwórczej: <bul ‘nazwa dźwięku, jaki wydaje przelewająca się woda’ SJP PWN) - trolle, *Orzeszek* (<orzeszek), *Kasztanek* (<kasztanek), *Purchawka* (<purchawka ‘grzyb o dużym, kulistym lub maczugowatym owocniku, w którym znajdują się zarodniki w postaci ciemnego proszku SJP

PWN), *Nochal* (<nochal), *Pietruszka* (<pietruszka), *Dziupolek* (<dziupla,<olek), *Łazęga* (<łazić, *pogrard.* ‘człowiek lubiący się włuczyć’ SJP PWN), *Nochalik* (<nochal), *Paproszek* (<paproszek ‘drobna cząsteczka czegoś nieokreślonego’ SJP PWN), *Malutek* (<malutki) *Marchewka* (<marchewka), *Szyszka* (<szyszka), *Złośnik* (<złościć się), *Kluska* (<kluska), *Chwastuchy* (<chwast, podobieństwo brzmieniowe z <karaluchy) - skrzaty, *Zgrzytek* (<zgrzytać), *Torbul* (<torba), *Chmurzołek* (<chmurzyć/chmura), *Skrzekun* (<skrzek), *Mżawka* (<mżawka ‘bardzo drobny deszcz’ SJP PWN) - źli czarodzieje, *Dziewanna* (<dziewanna, ‘roślina o wysokiej łodydze i żółtych kwiatach zebranych w kłos, mająca właściwości lecznicze’ SJP PWN) , *Ogrodziejka* (<ogród) - wróżki/czarodziejki, *Skrzypicha* (<skrzyp, ‘roślina mająca łodygę o budowie członowej, wewnątrz pustą, z której wyrastają drobne, łuskowate liście’ SJP PWN), *Markotka* (<markotny), *Humorzynka* (<humorzasty), *Jesiennica* (<jesień), *Paprucha* (<paprać, *pot.* ‘brudzić coś, robić coś niedbale, niechlujnie’ SJP PWN) – wiedźmy, *Gadulec* (<gadać), *Naburmulak* (<naburmuszyć się), *Ogonek* (<ogonek), *Ognisia* (<ogień), *Paszczucha* (<paszcza), *Człapczłap* (<człap-człap, nazwa onomatopeiczna, ‘wykrzyknik nazywający dźwięki, jakie powstają podczas chodzenia w zbyt luźnym obuwiu’ SJP PWN) – smoki, *Chlapak* (<chlapać) – wodnik, *Rechot* (<rechot, nazwa onomatopeiczna) *Głabrzych* (motywacja niejasna), *Głazek* (<głaz), *Kałdun* (<kałdun, posp. pejor. ‘duży brzuch’ SJP), *Chrupek* (<chrupek), *Kudlik* (<kudły, *pejor.* ‘rozczochrane włosy’ SJP PWN), *Wielgłaz* (<wielki, <głaz) – olbrzymy, *Bardzo Mądre Gnomy* (gnomy), *Duch Bagien, Duch Wielkiej Drogi, Szelest* (<szelest) – *Duch Cichych Wzgórz, Krakenik* (<kraken, *mit. germ.* ‘legendarny potwór morski, mający postać ośmiornicy, pojawiający się u wybrzeży Norwegii’ SJP PWN), *Świetliczka* (<świetlik), *Pierwszy Głosik, Drugi Głosik, Trzeci Głosik* – elfy, *Fruwaki-Wrzeszczaki* – (<fruwać, <wrzeszczeć) – latające stworzenia, *Pstryczek* (<pstryczek) – puchaty przybysz z Mruczących Gór, białe puchate stworzonko z wielkimi uszami i ogromnymi błyszczącymi uszami z rodu górskich gnomów świetlików, *Mara* (<mara) – zbieracz złych snów, *Echo* (–echo).

W tej grupie onimów, podobnie jak w nazwach zwierząt, dominuje derywacja dodatnia, afiksalna. Bardzo często mamy tu do czynienia z formantami sufiksalnymi o funkcji deminutywnej: -ek (*Gburek, Burczek, Orzeszek, Kasztanek, Dziupolek, Pstryczek, Zgrzytek, Chmurzołek, Burczek, Malutek*), -ik (*Marudzik, Nochalik, Kudlik*) -ka *(Chlupka, Purchawka, Ogrodziejka, Marchewka, Humorzynka)*. Formant -ka przybierają również zonimizowane apelatywy w formie żeńskiej (*Pietruszka, Szyszka, Kluska, Mżawka, Łazęga, Mara*) przy czym cztery ostatnie są wynikiem zmiany paradygmatu odmiany i występują jako nazwy rodzaju męskiego. Nazwy onomatopeiczne, bazujące na skojarzeniu fonetycznym, to np. *Gorbulgul, Bulgul i Bul,* ale także wymieniona już wcześniej *Chlupka* oraz *Ciapugroch* i *Człapczłap* (tu dodatkowo derywacja reduplikacyjna). Walor fonetyczny ma również zestawienie *Fruwaki-Wrzeszczaki,* powstałe w wyniku zastosowania paronomazji. Najmniej liczne są nazwy motywowane przez dwie podstawy słowotwórcze, np. złożenie *Ciapugroch* lub kontaminacje: *Dziupolek, Wielgłaz, Chwastuchy*. Pierwszy derywat kontaminacyjny motywowany jest apelatywem *dziupla* oraz antroponimem *Olek,* natomiast drugi to połączenie przymiotnika *wielki* oraz rzeczownika *głaz.* Trzecia kontaminacja polega na zespoleniu apelatywu *chwast* z członem -uchy będącym (jak się wydaje) wynikiem paronomazji, jako analogia do negatywnie kojarzonych nazw pospolitych np. *karaluchy* lub *wstręciuchy*. Ten negatywie nacechowany formant słowotwórczy występuje też w odmianie żeńskiej (*Paszczucha, Paprucha*). Dość charakterystyczne i częste w tej kategorii są nazwy dwu-, a nawet trzyelementowe tworzące grupy nominalne złożone z dwóch rzeczowników (*Duch Bagien),* dwóch rzeczowników i przymiotnika (*Duch Wielkiej Drogi, Duch Cichych Wzgórz)* oraz rzeczownika i liczebnika *(Pierwszy Głoski, Drugi Głoski, Trzeci Głosik).*

(e) upostaciowione zjawiska meteorologiczne[35] – autor nazywa przede wszystkim chmury, wiatry, fale i burze: *Czarna Chmura,*

35 Nazwane zjawiska meteorologiczne zostały zaliczone do tej grupy, nie tylko dlatego, iż otrzymały swoje nominacje, ale również dlatego, iż funkcjonują

Kremowa Chmurka, Chmura Błotkowa, Chmura Kaloszowa, Chmura Młotkowa, Chmura Łaskotkowa, Chmura Poduchowa, Deszczowa Chmurka, Zaspana Chmura, Chmura Kłamczucha, Obibłoki (czyli *Obłoki Obiboboki*), *Dzikie Wiatry, Dzikie Wichry, Morskie Wiatry, Dobre Morskie Wiatry, Morski Wiaterek, Wietrzyk/Tchórzliwy Wiaterek; Bałwan* (fala), *Grzywacz* (fala), *Wielka Fala/Wielkie Falisko, Marudna Burza, Błyskawica Bezczelnica.*

Zjawiska meteorologiczne mające cechy istot żywych są językowo najprostszą grupą nazw własnych stworzonych przez Mortkę. Oprócz opartej na rymie binomii *Błyskawica Bezczelnica* oraz dość ciekawej kontaminacji *Obibłoki* (która jeden raz w całej serii została dodatkowo objaśniona przez wskazanie podstaw słowotwórczych w nawiasie) grupa ta jest reprezentowana prawie wyłącznie przez zestawienia przymiotnika z rzeczownikiem (*Kremowa Chmurka, Zaspana Chmura, Dzikie Wiatry* itd.). W kilku przypadkach kolejność członów jest odwrócona (*Chmura Błotkowa, Chmura Kaloszowa, Chmura Łaskotkowa, Chmura Poduchowa*). Tylko raz użyte zostało imię trójczłonowe (*Dobre Morskie Wiatry*), a dwa razy nazwa jednoelementowa – odapelatywna: *Bałwan* i powstała w wyniku derywacji afiksalnej dodatniej: *Grzywacz*.

Nazwy osób w przeważającej większości stanowią wynik kreacji, ale nie są czytelne semantycznie, pełnią one przede wszystkim funkcję identyfikującą i wskazującą, a także nominatywną. Wyjątek od tej reguły stanowią dwa onimy: *magister Łapucapu* oraz *Pechowi Zbójcy,* o wyraźnej funkcji charakteryzującej[36]. Zupełnie inaczej wygląda zbiór innych postaci, zwłaszcza nazw zwierząt, które w opowiadaniach ulegają zabiegom antropomorfizacyjnym

jako epizodyczne postaci w opowieściach o Tappim, które niekiedy wpływają nawet na bieg wydarzeń.

36 Postać oznaczona pierwszą nazwą, to bohater negatywny, który trudni się wyłapywaniem i więzieniem mieszkańców Szepczącego Lasu w swoim przewoźnym laboratorium (stąd *Łapucapu*), a drugi z onimów, będący nazwą zbiorową, użyty został na oznaczenie bohaterów, którym nigdy nic nie wychodzi (*Pechowi Zbójcy*).

czy personifikacyjnym[37]. Nazwy te pełnią głównie funkcję charakteryzującą (obok funkcji identyfikującej, wskazującej czy nominatywnej) i mają one w zasadzie charakter przezwiskowy. Jak pisze M. Dawidziak-Kładoczna „okazuje się, że wątek onimiczny jest doskonałym pretekstem do przedstawienia postaci" (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 343). Nie da się również pominąć funkcji pragmatycznej (w obrębie której należałoby widzieć m.in. funkcję ludyczną, ekspresywną czy impresywną), niejednokrotnie nazwy te mają walor wartościujący.

Wśród nazw postaci zdecydowanie dominuje motywacja od charakterystycznych zachowań postaci oraz cech charakteru, np. *Chichotek* < *chichotać, Drzemka* < *drzemka, Grzebieluszek* < *grzebać, Chrobotek* < *chrobotać, Gadulec* < gadać, *Marudzik* < *marudzić, Wędrowniczek* < *wędrować, Śmigaczka* < *śmigać, Paplak* < *paplać, Trajkot* < *trajkotać, Strofka* < *storfa (*sroczka, która mówiła strofami wierszy), *Gburek* < *gbur, Naburmulak* < *naburmuszać się*. Zdecydowaną większość nazw można zaliczyć do tej grupy. Ponadto można wskazać nazwy motywowane charakterystycznymi cechami wyglądu, np. *Paszcza* (wilk), *Brzuchacz* (brzuchaty niedźwiedź), *Drobniaszek* (malutki ptaszek), *Czupurka* (gąska), *Splot* (wąż), *Kropeczka* (młody, malutki renifer Św. Mikołaja), *Bałwan, Grzywacz* (fale). Można także wskazać grupę nazw asocjacyjnych (np. postać, która zajmuje się zbieraniem złych snów, nosi nazwę *Mara*; Duch Cichych Wzgórz to *Szelest*, bohater, który jest bobrem, nazywa się *Chrobotek,* a pająk nosi nazwę *Niteczka,* skrzat, który ciągle kicha ma na imię *Nochal,* natomiast postać dzięcioła nazwana została *Łupłup*), są to onimy, które są motywowane wyrazami wywołującymi asocjacje z jakąś cechą postaci lub nazwą. Pełne znaczenie tych nazw realizuje/aktualizuje się dopiero w kontekście, poza utworem literackim zaś onimy te najczęściej tracą swoją wartość semantyczną.

37 Jak podkreśla Cz. Kosyl: „W utworach baśniowych zakres użycia zoonimów jest znacznie szerszy, a zabiegi antropomorfiazyjne wyraźniejsze i głębsze" (Kosyl, 1991, s. 205).

Pozostałe nazwy postaci są czysto konwencjonalne, zostały przeniesione z nazewnictwa uzualnego, np. *Stefan, Karol, Karolcia, Generał, Porucznik, Dziadunio, Osiołek, Burza, Wicher.* Wśród tychże ciekawą grupę stanowią nazwy zaczerpnięte z imiennictwa nordyckiego (*Sigrid, Ingolf, Sigurd, Haste, Harald*), co wydaje się uzasadnione w kontekście nawiązania do postaci głównego bohatera, który jest wikingiem.

2. Nazwy geograficzne: *Szepczący Las, Słoneczna Polana, Malutka Wysepka, Mruczące Góry, Ognista Wyspa, Bulgotka* (rzeka), *Lodowa Zatoka, Brzozowy Gaik, Ciamkające Bagna, Ciamkające Stepy, Szumiące Morze, Elfia Wyspa, Burcząca Kraina, Płomienne Szczyty, Wielkie Nieznane, Średnie Nieznane, Roześmiane Bagna, Stuknięta Przełęcz, Dziadek Wodospad*[38]*,, Zachmurzona Łąka, Stuknięta Przełęcz, Wielka Droga, Rozgadany Bór/Rozgadane Bory, Kumakowe Trzciny, Ropusze Bajorko, Sekretna Ścieżka, Trollowa Polanka, Ciche Wzgórza, Zaczarowany Zagajnik, Senne Jezioro, Ropuszy Staw, Bulgoczący Staw, Źródełko-Odwracadełko*, *Zakątek Ogrodnika, Sad Wiśnioplujki, Szeptaczka, Dębinka* (wioski), *Wielgachna Dziupla, Brzozowy Gaik, Kurze Wyspy, Ropusza Wyspa, Miodunia, Przytułka, Kaczuszka* (wyspy), *Ostrzycha, Paskuda* (góry).

Nominacje z tej grupy zaliczyć należy do nazw własnych, ale posiadają one wszystkie cechy jednostkowych deskrypcji opisowych, a zatem obok funkcji identyfikującej i wskazującej, przede wszystkim pełnią funkcję charakteryzującą.

3. Nazwy chrematonimów[39]**:** *Chata, Biblioteka Szepczącego Lasu, Wielkie Ziewanie* (nazwa święta), *Podusia Mruczusia,*

38 Jest to jedyny toponim, który otrzymuje pewne cechy antropomorfizacyjne, jest na pograniczu zbioru nazw postaci i nazw geograficznych. Ze względu jednak na jego stałość i integralną część krajobrazu zaliczono tę nazwę do grupy nazw geograficznych.

39 Nazwy te traktujemy jako literackie chrematonimy użytkowe, przyjmując jednocześnie szeroką kulturową definicję chrematonimii: „Chrematonimami użytkowymi są zatem wszystkie nazwy własne, będące niejako językowym dowodem ludzkiej aktywności w różnych obszarach kulturowych życia publicznego: przestrzeni społecznej, gospodarczej, kulturalnej, artystycznej,

Poduszka Chmuruszka (podarowana przez gwiazdki i miękka jak chmurka), *Smoczy Łeb* (nazwa całego okrętu i części okrętu, która podlega zabiegowi antropomorfizacji), *Budzik* (zegar), *Zielony Most, Nawiedzony Dom, zespół Rechot Czyli Przecier, Zgromadzenie Fal Burzowych, Konkurs o miano Najgłupszej Fali Roku, Mecz o Puchar Szepczącego Lasu, firma budowlano-remontowa Dzik i Warchlak, konkurs na Pogromcę Pogromców Wiedźm, Tytuł Pogromczyni Pogromców Wiedźm, Wielkie Zachmurzenie* (nazwa imprezy/zgromadzenia).

Jak widać, w tej grupie mamy chrematonimy z różnych podkategorii – nazwy produktów (*Podusia Mruczusia*, *Poduszka Chmuruszka, Smoczy Łeb, Budzik*), nazwy obiektów architektonicznych (*Chata, Zielony Most, Nawiedzony Dom, Biblioteka Szepczącego Lasu*), ale także nazwy przedsięwzięć kulturowych (*święto Wielkie Ziewanie, Konkurs o miano Najgłupszej Fali Roku, Mecz o Puchar Szepczącego Lasu, konkurs na Pogromcę Pogromców Wiedźm,* impreza *Wielkie Zachmurzenie*), nazwy tytularne (*Tytuł Pogromczyni Pogromców Wiedźm*) czy nazwy organizacji (*zespół Rechot Czyli Przecier, firma budowlano-remontowa Dzik i Warchlak*). Zatem, choć jednostek tych jest niewiele, mamy tu całe spektrum chrematonimii użytkowej, nazwijmy ją ściśle literacką chrematonimią użytkową. Widać wyraźnie, że, podobnie jak w rzeczywistości, również w prozie Mortki istnieje pełna dowolność tworzenia chrematonimów, a oryginalność nazwy zależna jest od inwencji autora.

Analizując przytoczony materiał, warto podkreślić, że wśród nazw postaci jest tendencja do kreowania nazw jednoelementowych. Większość bohaterów jest znana tylko z imienia (np. *Chichotek, Paszcza, Drzemka, Grzebieluszek, Brzuchacz, Chrobotek, Gadulec, Marudzik, Smyrgaczek, Dziupolek, Wisienka, Łazęga*).

---

ludycznej, edukacyjnej, naukowej, technicznej, religijnej, parareligijnej, ideologicznej, ekologicznej, prozdrowotnej, promującej lub potępiającej pewne postawy itp." (Gałkowski, 2011, s. 51). Przez chrematonimy literackie zaś – za A. Gałkowskim – rozumiemy „wykreowanie nazw własnych typu chrematonimicznego na użytek narracyjny, opisowy, regulacyjny fikcyjnego tekstu literackiego (Gałkowski, 2011, s. 41).

Rzadziej zdarza się identyfikacja postaci poprzez złożoną nominację, np. *Pierwszy Głosik, Drugi Głosik, Trzeci Głosik, Czarodziejski Kot, Groźny Pies, Raczek Nieboraczek* czy *Duch Bagien*, przy czym kryterium zaliczenia obydwu członów do nazwy jest ortograficzne (poprzez zapis dużymi literami autor wskazuje na granice nazwy), trzy z nazw złożonych zapisane zostały z dywizem: *Fruwaki-Wrzeszczaki, Jaskółki-Psiapsiółki, Lisy-Kpisy.* W tej grupie znajdują się również trzy nazwy imitujące imię i naziwsko: *Dzik Dzikowski, Bzik Dzikowski* oraz *Karolus Majestikus.* Zupełnie odwrotną tendencję widać wśród toponimów, niemal wszystkie mają budowę dwuelementową, tylko nieliczne nazwy są jednoelementowe, a wśród nich rzeka *Bulgotka* (hydronim), wioski *Szeptaczka* i *Dębinka,* wyspy *Miodunia, Przytułka* i *Kaczuszka* oraz góry *Ostrzycha* i *Paskuda.* Podobnie rzecz ma się z chrematonimami, wśród których również dominują nazwy złożone, dwu- i wieloczłonowe (np. *Poduszka Chmuruszka, Zielony Most, Biblioteka Szepczącego Lasu, zespół Rechot Czyli Przecier, Konkurs o miano Najgłupszej Fali Roku, Tytuł Pogromczyni Pogromców Wiedźm*).

Zatem, wskazując dominujące (nie jedyne, ale zdecydowanie przeważające) schematy strukturalne, należy wymienić: – 1. jednoelementowe nazwy rzeczownikowe, głównie dla nazw postaci; - 2. dwuelementowe, rzeczownik + przymiotnik (w tym schemacie przymiotnik może występować w prepozycji lub postpozycji względem rzeczownika), głównie dla toponimów i chrematonimów oraz - 3. konstrukcje wieloelementowe pozostałych onimów, które trudno zamknąć w jednym dominującym schemacie, ale wśród nich znajdują się wyrażenia zawierające rzeczownik + przymiotnik w prepozycji (*Wielkie Zachmurzenie*), dwa rzeczowniki + przymiotnik w postpozycji (*Zgromadzenie Fal Burzowych*), więcej niż dwa rzeczowniki (w tym wyrażenie przyimkowe) + przymiotnik w interpozycji (*Konkurs o miano Najgłupszej Fali Roku, Mecz o Puchar Szepczącego Lasu*) lub same rzeczowniki (*Tytuł Pogromczyni Pogromców Wiedźm*).

Strukturalnie zwraca na siebie uwagę kilka nazw, które znajdują się poza wskazanymi schematami, jest to złożona struktura

Zespół Rechot Czyli Przecier (struktura jest wynikiem zabawy słownej i nawiązania do funkcjonującej w kulturze popularnej nazwy - zespół *Red Hot Chili Peppers*) oraz złożone z dwóch rzeczowników nazwy *Źródełko-Odwracadełko*, *Fruwaki-Wrzeszczaki, Jaskółki-Psiapsiółki* i *Lisy-Kpisy* zapisana z dywizem i utworzone na podstawie rymu, a także złożenie *Chichołuszek,* które nazywa postać – zaczarowaną przez czarownika – łączącą cechy Chichotka i Grzebieluszka, a zatem budowa nazwy odzwierciedla nową naturę postaci na zasadzie kontaminacji. Ten sam typ złożenia prezentuje nazwa *Obibłoki*, czyli „[…] Obłoki Obiboboki, w skrócie zwane Obibłokami!"(Mortka, 2021b, s. 63).

Jak już wspomniano, większość onimów użytych przez pisarza jest umotywowanych semantycznie[40]. Etymologia nazwy nie zawsze jest w tekście wskazana wprost. Takie przypadki się jednak zdarzają, np. „Głodomory (…) - «wszystkożerni, i to bardzo, zamieszkują tereny podmokłe, prowadzą stadny tryb życia»." (Mortka, 2018, s. 67); „To Źródełko-Odwracadełko. Każdy, kto wypije z niego choć kroplę wody, zaczyna mówić i chodzić do tyłu!" (Mortka, 2021a, s. 48); „(…) Chciałyśmy wziąć udział w tegorocznym Wielkim Zachmurzeniu! To ważna impreza! Tam zapadają decyzje, które chmury będą latać pod jakim niebem (…)" (Mortka, 2021b, s. 85). Najczęściej jednak motywację nazwy odczytać trzeba z jej przejrzystości semantycznej oraz kontekstu. Również należy zaznaczyć, iż w zdecydowanej większości jest to motywacja wychodząca od obiektu (Cieślikowa, 1994, s. 193).

Jeżeli chodzi o nazwy geograficzne to są one motywowane cechami obiektu, składają się z przeniesionej z kategorii apelatywów nazwy obiektu + jego cechy dostrzegalnej empirycznie, np. *Słoneczna Polana, Malutka Wysepka, Szumiące Morze, Bulgoczący Staw, Lodowa Zatoka, Brzozowy Gaik* lub nazwy obiektu + cechy motywowanej asocjacyjnie i/lub metaforycznie, np. *Ciamkające Bagna, Stuknięta Przełęcz, Sekretna Ścieżka, Senne Jezioro, Szepczący Las.*

40 Rozumienie motywacji w onomastyce przyjmujemy za A. Cieślikową (1994).

Można więc w tej grupie dostrzec jedynie podział na nazwy zawierające określenie cechy expresis verbis, np. *Malutka Wysepka, Słoneczna Polana czy Wielka Droga* oraz zawierające określenie cechy w sposób metaforyczny, np. *Płomienne Szczyty, Mruczące Góry.* Owa onomastyczna organizacja przestrzeni ma swoje centrum w *Szepczącym Lesie,* nazwa ta, jako określenie miejsca zamieszkania głównego bohatera występuje we wszystkich częściach opowieści o Tappim.

Powyższa analiza wskazuje na ogromne bogactwo tej części warstwy leksykalnej w utworach Marcina Mortki. Sfera onomastyki jest w nich wyjątkowo rozbudowana (co pozwala przyjrzeć się nazwom zarówno od strony strukturalnej, jak i semantyczno-funkcjonalnej) i w ocenie autorek decyduje, obok walorów edukacyjno-wychowawczych, o wysokiej wartości literackiej opowieści z cyklu *Tappi* oraz *Tappi i przyjaciele*. Użyte w utworach nazwy zmuszają młodego czytelnika do uruchomienia asocjacji lingwistycznych, interpretacji, nawiązań interkulturowych i intertekstualnych, jak również mogą przyczynić się do rozwijania kompetencji komunikacyjnej poprzez uświadomienie dzieciom mechanizmów słowotwórczych obecnych w języku. Wszystko to czyni opowiadania Mortki doskonałym materiałem do ewentualnego wykorzystania w edukacji czy terapii językowej[41]. Na uwagę zasługuje kilka aspektów wynikających z analizy – kreatywność autora, funkcje nazw i motywacja takiej a nie innej konstrukcji onimów.

Ciekawym zabiegiem jest zestawienie onimów, będących rezultatem kreacji autora (*Ciapugroch*, *Grzebieluszek* itp.), obok onimów, które możemy uznać za ustabilizowane w polszczyźnie (*Karol, Karolcia, Stefan* itp.), oraz takich, które, choć są wynikiem kreacji, to funkcjonują jako imiona o charakterze przezwiskowym i zdają się być oczywistym przywołaniem w niektórych kontekstach (*Brzuchacz, Pasibrzuch* czy *Łazęga*). Warto także podkreślić,

41 Kwestia terapeutyczno-edukacyjnej roli warstwy onomastycznej zawartej w utworach Mortki podniesiona została w artykule (Szurek i Zmuda, 2024). Zob. też rozdział 5.4. niniejszej książki.

że wszystkie użyte nazwy (czy to wykreowane, czy przeniesione) stanowią rezultat świadomych zabiegów twórczych. Co również istotne – to kontekst jest tym, w czym aktualizuje się znaczenie użytych w utworze nazw. Wniosek ten jest zgodny z konstatacją M. Dawidziak-Kładocznej: „zasadne jest stwierdzenie, że ich pełne znaczenie aktualizuje się dopiero w kontekście, a poza utworem literackim najczęściej tracą one wartość semantyczną" (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 352)[42].

Wśród funkcji chrematonimów, oprócz oczywistej nominatywnej i identyfikującej, warto wskazać funkcję ekspresywną oraz obecną w niektórych nominacjach tego typu charakteryzującą. W przypadku nazwy zespołu (*Rechot Czyli Przecier*) należy również wspomnieć o funkcji intertekstualnej czy kulturowej. Ponadto onomastyka opowieści o wikingu Tappim ma z pewnością służyć przyciągnięciu uwagi odbiorcy. Czytelnik ma się zatrzymać na tej warstwie słownictwa i odczytać pewne treści z poszczególnych onimów, które są ważne w kreowaniu całego świata przedstawionego. W przypadku onimów wykreowanych przez Marcina Mortkę znajduje potwierdzenie konstatacja M. Dawidziak-Kładocznej, że „ich niestandardowa forma, będąca rezultatem gry językowej, przyciąga uwagę czytelników, bawiąc i ucząc, oraz uruchamia wyobraźnię, pobudza do myślenia i innych aktów twórczych" (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 341).

Przyjmując za A. Rejterem, że „Nazwy własne odzwierciedlają przede wszystkim cechy osobonicze twórcy, dopiero na drugim planie należałoby umieścić uwarunkowania gatunkowe" (Rejter, 2017, s. 50), traktujemy powyższe analizy jako przyczynek do badań nad całokształtem onomastyki literackiej utworów Marcina Mrotki.

42 Por. także wyniki badań K. Waszakowej.

5.3. W szkole literatury – czy istnieje nurt edukacyjno-terapeutyczny w onomastyce literackiej

> Może tylko w dzieciństwie książki mają naprawdę głęboki wpływ na nasze życie. W późniejszych latach podziwiamy je, korzystamy z rozrywek, jakich nam dostarczają, na ich podstawie możemy modyfikować nasze poglądy, ale szukamy w nich raczej potwierdzenia tego, co już zapadło w nasze umysły.
>
> (Greene, 1973, s. 7)[43]

Problematyka tego rozdziału będzie dotyczyć aspektów edukacyjnych i terapeutycznych w systemach onimicznych utworów literackich dla dzieci (napisanych prozą i opublikowanych po 2000 roku). Utwory literackie dla dzieci traktuje się jako fakt literacki i zarazem pedagogiczny (Czaplicka-Jedlikowska, 2007, s. 10). Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że czytanie dzieciom i z dziećmi, obcowanie z książką pomaga budować integralny obraz świata w umyśle dzieci (por. Zabawa, 2017, s. 9).

Wielokrotnie pisano o walorach edukacyjnych literatury dla dzieci, o tym, że mogą rozbudzać i rozwijać zainteresowania dziecka, rozwijać jego wyobraźnię, wzbogacać język i wspomagać usprawnianie kompetencji komunikacyjnej, kształtować kompetencję narracyjną, wzbogacać społeczne doświadczenia i uczyć umiejętności myślenia, pokazywać wartości czy uczyć reguł społecznych (por. np. Łuc, 2019; Czechowski, 2007; Józefowicz, 2021; Matras-Mastalerz, 2018). J. Papuzińska pisała również wprost o funkcji terapeutycznej literatury dla dzieci, która może być realizowana dzięki wierze w siłę marzeń, w siłę słowa i pięknej opowieści (Papuzińska, 1996, s. 17).

W świetle powyższych ujęć literatura dziecięca jawi się nie tylko jako przestrzeń estetyczna, ale także jako narzędzie wspierające rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy dziecka. W tym rozdziale chcemy zapytać, czy w warstwie onimicznej utworów

43 Cytat podajemy za Z. Adamczykową, 2001, s. 25.

można również odnaleźć wyraźnie zaznaczony nurt edukacyjno-terapeutyczny. Czy nazwy własne w literaturze dziecięcej mogą wspierać proces identyfikacji, oswajania emocji, rozumienia wartości lub poznawania norm społecznych? A może mogą wspierać terapię (wy)mowy?

Zanim przejdziemy do analizy, warto podkreślić, że zgadzamy się z opinią literaturoznawców, że warto korzystać podczas pracy z dziećmi z literatury w taki sposób, by wydobywając aspekty edukacyjne nie zatracić ich wartości estetycznej (którą poszczególne pozycje realizują w różnym stopniu, nie jest jednak naszym celem w niniejszej publikacji ocena owej jakości, ale jedynie zwrócenie uwagi na poszczególne tendencje, zwłaszcza w zakresie występujących onimów). Warto również dbać, by dziecko cały czas czerpało radość z obcowania z lekturą. Jak podkreśla K. Zabawa: „najlepiej w edukacji dziecka sprawdzają się te książki, które przekazując ważne treści, nie rezygnują z artystycznej formy przekazu. Taki wniosek wynika zresztą z badań i dyskusji toczonych od kilkudziesięciu lat w środowisku metodycznym i literaturoznawczym" (Zabawa, 2017, s. 10).

Bardzo często literatura prozatorska skierowana do dzieci realizuje postulat „artyzmu dydaktycznego", o którym pisał Czaplejewicz (1990, s. 176), a w którym wartość artystyczna utworu powstaje dzięki dydaktyzmowi. Wiele z tych utworów[44] – spoglądając na nie z perspektywy onomastyki literackiej – mieści się w opisanych nurtach nazewniczych, m.in.: realistycznym, fantastyczno-baśniowym czy realistycznym z elementami baśniowości. W poniższych podrozdziałach chciałybyśmy jednak dostrzec także – bardzo obszernie współcześnie reprezentowane – nurty

44 W których często dydaktyzm rozumiany jest jako realizacja nakazów, zakazów, pouczeń, czyli kształtowanie określonych postaw. Zdajemy sobie sprawę ze złożoności pojęcia *dydaktyzm* w literaturze dla dzieci, od znaczenia wskazującego na wartości wychowawcze po przekazujące określoną wiedzę; od przekazywanych wprost pouczeń, po skryte formy antypedagogicznych zasad itd. Na potrzeby naszych rozważań przyjmujemy bardzo szerokie rozumienie.

onomastyczne w specjalnie sprofilowanej literaturze, tworzonej z określonym celem pragmatycznym[45].

5.3.1. Nurt edukacyjno-logopedyczny

W ostatnich dwóch dekadach w literaturze dla dzieci, szczególnie tej skierowanej do odbiorcy przedszkolnego, zauważalne jest wyraźne nasilenie publikacji, których celem – obok funkcji estetycznej – jest wspomaganie rozwoju językowego i komunikacyjnego. Teksty te powstają nie tylko jako materiał wspierający naukę czytania, ale coraz częściej jako element terapii logopedycznej. W niniejszym rozdziale proponujemy tezę, że w obrębie współczesnej literatury dziecięcej wykształca się specyficzny nurt edukacyjno-logopedyczny, który przejawia się również na poziomie onomastyki literackiej. Nazwy własne – zwłaszcza imiona głównych bohaterów – są tu projektowane z myślą o ich fonetycznej przejrzystości, łatwości artykulacyjnej i potencjale ćwiczeniowym. Onimy stają się więc nie tylko narzędziem narracyjnym, ale także środkiem wspierającym rozwój mowy dziecka.

W literaturze dla najmłodszych czytelników w ostatnich latach zgromadziłyśmy grupę tekstów literackich, które powstały na potrzeby oddziaływań edukacyjno-logopedycznych. Skala tego nowego zjawiska wydaje się na tyle duża, że można wskazać istnienie nurtu edukacyjno-logopedycznego w onomastyce literatury dla dzieci. Mówiąc o tym nurcie, mamy na myśli takie nazwy, które został utworzone ze względu na ich walory logopedyczne i ulokowane w dziełach, których główną funkcją jest funkcja edukacyjna (logopedyczna właśnie, rozumiana to jako wspomaganie nauki mowy, nauki czytania czy nauki wymowy). Mogą to być zarówno nazwy własne zapożyczone z nazewnictwa uzualnego, które spełniają kryterium prostoty percepcyjnej i wymawianiowej, jak i nazwy sztuczne – według tego kryterium utworzone. Podobnie rzecz

45 Składową tego celu jest zawsze cel edukacyjny, który rozumiemy jako dotyczący wychowania i/lub kształcenia (por. Śliwerski, 2003).

się ma ze światem przedstawionym – może być to zarówno świat realistyczny, jak i kreowany przez autora z elementami fantastyki czy baśniowości.

W celu zaprezentowania nazw z nurtu logopedycznego wybrałyśmy do analizy kilka serii wydawniczych: *Pucio* autorstwa Marty Galewskiej-Kustry (ilustracje Joanna Kłos), *Puma Pimi* autorstwa Katarzyny Czyżyckiej (ilustracje Dariusz Wanat), *Tycio i Pajda* autorstwa Agaty Dębickiej-Cieszyńskiej (ilustracje Ola Artymowska), *Bajki logopedyczne misia API* autorstwa Agaty Kaliny i Marii Szyfter (ilustracje Artur Gulewicz) oraz książki *Bubu uczy się mówić* i *Bubu już mówi* – autorstwa Anny M. Buszkiewicz (ilustracje Magdalena Łozińska)[46]. W nurcie tym znajduje się także wiele pozycji zawierających utwory wierszowane, ale te wyłączyliśmy z naszej analizy.

Z publikacji tych wyekscerpowałyśmy 203 nominacje. W tej grupie utworów występują przede wszystkim nazwy postaci. Obok nich wynotowałyśmy jedynie 9 nazw miejscowych oraz 3 chrematonimy. Pomiędzy poszczególnymi książkami istnieją bardzo duże różnice w ilości zamieszczonych w opowieści onimów. Od dwóch lub kilku, których zadaniem jest postawienie akcentu na nominację głównego/głównych bohaterów i wielokrotne powtarzanie owej nominacji, jak np. w serii o Tyciu: 2 imiona; po kilkadziesiąt (seria o *Puciu*) czy nawet kilkaset (*Bajki logopedyczne misia API*).

Najmniej nominacji (2) wystąpiło w książkach o *Tyciu,* znajdujemy tu jedynie imiona głównych bohaterów: *Tycio* i *Pajda* (pies Tycia). Imiona te natomiast wielokrotnie są powtarzane w treści książki.

Niewiele bogatsza jest warstwa onimiczna serii o Pumie Pimi, z której wynotowano jedynie 4 antroponimy: *Pimi, Bolo, Wala, Ela*. Znajdujemy tu także apelatywy w funkcji onimicznej, jak *Mama,*

46 Niektóre z tych utworów można przypisać również do nurtu realistycznego, jak np. serię o Puciu. Omawiamy jednak je tutaj ze względu na bardzo widoczną i wiodącą funkcję edukacyjną z nachyleniem logopedycznym, o czym świadczy również tekst poboczny.

Lama czy *Żaba* (treść książki cała napisana jest wersalikami, nie można więc rozstrzygnąć, czy zastosowane zostało kryterium pisowniowe). Należy również podkreślić, że ważne miejsce zajmują same nazwy poszczególnych książek, czyli tytuły. Wszystkie one spełniają kryterium nominacji łatwych w percepcji i artykulacji.

W książkach *Bubu uczy się mówić* i *Bubu już mówi* znalazło się 11 onimów. Wszystkie z nich to nazwy postaci (antroponimy i zoonimy), które zostały ukształtowane językowo według kryterium występowania dwóch sylab otwartych: *Bubu, Bibi, Mami, Pipi, Pako, Dadi, Pepe, Kiko* lub utworzone zostały od wyrazów dźwiękonaśladowczych (również spełniając kryterium prostoty wymawianiowej i percepcyjnej): *Bulbul, Hopi, Tuliś.*

Warstwa onimiczna serii o Puciu liczy 41 nominacji, na które składają się 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, Jędrek, Jagoda, Inga, Maja, Tytus* oraz imiona dorosłych, bardzo często w zestawieniu z deskryptywnym rzeczownikiem określającym rolę 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.*

Najbogatszą reprezentację stanowi zbiór onimów z *Bajek logopedycznych misia API-ego.* Liczy on 145 jednostek. Wśród nich znajdują się przede wszystkim:

– nazwy postaci:

a) Nazwy zabawek: *API* (miś); *AMI* (miś); *ABI* (miś); *BAM* (miś); *ALI* (miś); *ACZO* (miś);

b) Nazwy zwierząt: *AKI* (kot); *AKA* (koala); *AKU* (kogut); *AKO* (koń); *AKE* (kojot); *EKA* (kondel); *AHI* (hiena); *Hipolit* (chomik); *Helga* (mucha); *Helena* (hipopotamka); *Geniek* (kangur); *Gocha* (kojot); *Kacha* (foka); *Lutek* (koń); *Bolek* (pudel); *Żaneta* (żmija); *Marzena* (jeż); *Andrzej* (orzeł); *Jerzy* (jeż); *Grażynka* (jeż); *Grzegorz* (bażant); *OSZCZU* (morszczuk); *ESZCZE* (szczeniak); *ASZCZU* (jaszczurka); *ĄSZCZO* (chrząszcz); *USZCZU* (szczupak); *USZCZE* (szczeżuja); *ESZCZU* (szczurek); *ESZCZO* (pszczoła); *ESZCZY* (kleszcz); *Dżon* (koń); *Trusia* (wydra); *ODRA* (biedronka); *Krystian* (kruk); *Krystyna* (królowa); *Krogulec* (król); *Okrasa* (krowa);

c) Nazwy osób: *pani Kowalowa*; *pani Kukułkowa; Hilda* (pracownica hotelu); dzieci: *Adela, Aniela, Ala, Lena, Tola, Alek, Ela, Tolek, Ula, Ludwik, Lucio, Felek; Matylda* (ciocia); *Olek* (wujek); *Tomasz* (kucharz); *Tymoteusz* (pielęgniarz); *Róża* (imię Czerwonego Kapturka); *Piotrek* (strażak);

4) Nazwy postaci fantastycznych: *Henio* (chochlik); *DRON* (troll); gigant *AGI* (gatunek jedyny w swoim rodzaju).

– Nazwy geograficzne: *Hollywood; Chiny; Holandia; Honolulu, Szczecin; Dżumandżi*.
– Chrematonimy: nazwa gangu *Gaj Gulgotaj*.
– Nazwy przeniesione z innych dzieł literackich: *Puchatek, Stumilowy Las, Kłapouchy, Czerwony Kapturek*.

Jak widać, nazwy te to w większości logotomy złożone z sylab otwartych lub samogłosek i sylab otwartych. W znakomitej większości to również imiona zaczerpnięte z antroponimii uzualnej, ale według kryterium budowy fonetycznej (np. zaczynające się na głoski tylnojęzykowe: *Hipolit* (chomik); *Helga* (mucha); *Helena* (hipopotamka); *Geniek* (kangur); *Gocha* (kojot); *Kacha* (foka). Widać również zależność budowy – nazwa własna (imię) a nazwa pospolita (bardzo często ćwiczona głoska znajduje się zarówno w nazwie pospolitej, jak i nazwie własnej).

Analizując wszystkie pozycje z wymienionego nurtu, należy zauważyć, że szczególnie istotna jest budowa językowa nazwy

głównego bohatera. We wszystkich przypadkach są to wyrazy dwusylabowe, złożone z sylab otwartych lub samogłosek i sylab otwartych: *Pucio, Pimi, Tycio, Api, Bubu*.

Zjawisko to w prezentowanych książkach rozciąga się również na innych bohaterów. Niekiedy na wszystkich bohaterów książki (jak w przypadku np. serii o Pumie Pimi: gdzie obok *Pimi* występują takie nazwy jak: *Bolo, Wala, Ela* oraz apelatywy występujące w funkcji onimów: *Mama, Lama, Żaba;* czy serii o Tyciu), a niekiedy jedynie na tych najczęściej występujących, jak w przypadku serii o *Puciu,* gdzie pierwszoplanowymi bohaterami obok Pucia jest jego rodzeństwo: *Misia* i *Bobo* oraz ich zwierzęta domowe *Funio* i *Mimi,* a także bezimiennie występująca mama i tata.

Jest to nie tylko istotnie w procesie nabywania mowy, ale także w procesie terapeutycznym zarówno w budowaniu systemu językowego, jak i oddziaływaniu terapeutycznym podczas nauki czytania. Kolejność odziaływań stymulacyjnych lub terapeutycznych przebiega bowiem właśnie od samogłosek do sylab otwartych i na tym opiera się cały pierwszy etap działań logopedy. „Dziecko uzmysławia sobie różnice fonologiczne, pojmując ich funkcję odróżniania sylab. Najpierw poznaje samogłoski prymarne, według procedury powtarzanie, rozumienie, nazywanie. Po opanowaniu przez dziecko umiejętności odczytywania samogłosek, prezentowane są mu spółgłoski. Dziecko nie poznaje spółgłosek w izolacji, a jedynie w sylabach" (Cieszyńska, 2005, s. 82).

Bardzo ważnym aspektem występowania nazw własnych w tym nurcie jest ich osadzenie w specjalnie skonstruowanym świecie przedstawionym. W procesie tym dominuje nie funkcja estetyczna, ale funkcja pragmatyczna. Głównym wyznacznikiem tegoż świata jest obecność niedorosłego bohatera (dziecko, zantropomorfizowane zwierzę, zabawka), który posiada dwusylabową nazwę, zbudowaną według zasady minimalizmu językowego oraz opis świata prostymi językowo środkami. A zatem nazwa własna staje się jednym z elementów wśród wyznaczników językowych książek. Istotne znaczenie nazwy własnej w omawianych książkach potwierdzone jest tym, że zwykle na pierwszych

stronach następuje prezentacja onimów nazywających głównych bohaterów:



Obok specyfiki samych onimów i ich wyeksponowania na początku utworu należałoby wymienić, że nazwy te osadzone są w tekście o bardzo konkretnie ukształtowanej narracji, w książkach tego nurtu pod względem językowym można wskazać następujące wyznaczniki:

– uproszczona budowa wypowiedzeń: dominują zdania proste, informatywy, wykrzyknienia i równoważniki zdań. W niektórych pozycjach wręcz nie występują w ogóle zdania złożone, a cała opowieść skonstruowana jest zdaniami prostymi. Jak np. w serii o Pumie Pimi czy Bubu:





W serii o Puciu, początkowo mamy tylko uproszczoną komunikację, np. zdania proste, informatywy, równoważniki zdań czy wykrzyknienia lub onomatopeje, ale – jak wspomniano – seria rośnie wraz z dzieckiem, więc poziom językowy również się zmienia. Np. w pierwszej części zatytułowanej *Pucio uczy się mówić,* czytamy wypowiedzi typu: *Ale zabawa! Pucio rysuje. Misia ma nożyczki*

i wycina. Nożyczki robią Ciach, Ciach!. Mama pomaga Misi. Ktoś puka do drzwi: Puk, Puk ! Kto to? To tata. W części wydanej kilka lat później, skierowanej już do dzieci bardziej zaawansowanych językowo, pt. *Pucio w mieście,* spotykamy również zdania złożone, np. *Babcia Zosia i dziadek Kazio mieszkają na wsi. Mają kury, kaczki, kota, psa i ule, w których żyją pszczoły. Przed domem jest ogród. Babcia robi z owoców pyszne konfitury. Dziadek kocha swoje pszczoły. Mówi, że ich miód jest najsmaczniejszy.*

- występuje wiele onomatopei, a także wykrzyknień i samogłosek w funkcji wypowiedzenia, które mogą albo uzupełniać występujące wypowiedzi językowe (np. *Bubu śpiewa. La, la, la*), albo zastępować całe zdania (np. jak np. *A.; Tik Tak*), albo stać się ich ważną integralną częścią (np. *Ding ding – z drogi dzieciaki, bo jedzie miś Api! Hurra! Ooo! Bam! Przewróciłem się i zbiłem kolano. Ała! Mamo, Mamo!*);
- występuje wiele wyrazów złożonych z sylab otwartych, uproszczonych artykulacyjnie;
- świat przedstawiony nakierowany jest na realia bliskie dziecku, a więc leksyka występująca nazywa w dużej mierze desygnaty znane dziecku z doświadczenia, jak. np. nazwy części ciała, nazwy zabawek, nazwy produktów spożywczych;
- wielokrotnie można spotkać powtórzenia, wręcz w nurcie tym wskazane jest wielokrotne powtórzenie tej samej nazwy, rzeczownika czy czasownika, w celu utrwalenia postaci brzmieniowej i/lub graficznej wyrazu;
- utrwalania brzmieniowych i/lub graficznych postaci wyrazów poprzez umieszczanie ich dodatkowo obok tekstu głównego wraz ze wskazaniem desygnatu
- nagromadzenie rymów i wierszyków
- „didaskalia logopedyczne", niejednokrotnie występuje dodatkowy komentarz odautorski, skierowany do rodziców, logopedów, nauczycieli, który ma służyć temu, że dziecko wykona dodatkowe ćwiczenie, ponownie przeczyta konkretny wyraz albo jedynie poszerzona zostanie wiedza czytającego opiekuna;

– ćwiczenia logopedyczne jako dodatki do fabuły. W niektórych pozycjach z omawianej grupy znajdują się na końcu publikacji lub na marginesach zestawy dodatkowych ćwiczeń artykulacyjnych do wykonania przez dziecko razem z głównym bohaterem książki;
– specjalna szata graficzna i „wspomagające podpowiedzi graficzne" – w książkach tych nie tylko obecna jest ilustracja, ale znaleźć można wiele dodatkowych zabiegów graficznych wspomagających proces lektury w odpowiedni sposób (np. połączenie narracji z komiksem; umieszczenie obrazków na marginesie – pod tekstem i ilustracją – podświetlenie lub wyróżnienie graficzne niektórych wyrazów);
– istnienie i funkcja przedmiotów zintegrowanych z książką – niektóre pozycje posiadają dodatkowe przedmioty, które stają się ważną częścią procesu lektury – jak np. wykonanie modelu Misia API, maskotka Pucio;
– istotnym wyznacznikiem omawianych książek jest połączenie języka z działaniem. Dziecko nie tylko jest słuchaczem/czytelnikiem lektury, ale jednocześnie jest włączone w proces działania. Pragmatyka tej literatury jest jej dominującą funkcją;
– bardzo ważnym wyznacznikiem tekstów pisanych w nurcie edukacyjno-logopedycznym, dla którego również istotne znaczenie mają zastosowane nazwy własne, jest dialogowość. Książki te realizują ową dialogowość m.in. poprzez: zachęcanie do komunikacji, bycie asumptem do mówienia poprzez uproszczoną komunikację, włączają w dialog poprzez bezpośrednio kierowane do dziecka pytania, zachęcają do patrzenia na twarz mówiącego.

Użycie nominacji, które są łatwe w percepcji i w artykulacji ułatwia także usprawnianie kompetencji narracyjnej. Budowanie prostych narracji staje się dla dziecka dostępne w krótkim czasie od opanowania nazwy bohatera. Nazwa własna jest niezwykle ważna w tej linearnie uporządkowanej strukturze, jest też elementem, który, w wypowiedzi, która prezentuje wydarzenia

chronologicznie i porządkuje je według schematu przyczyna-skutek, jest powtarzany.

Jeśli potraktujemy narrację, za Elinor Ochs, jako rodzaj aktywności, którego celem jest wytworzenie znaczenia, to musimy zaznaczyć, że nazwa własna jest ważnym elementem służącym do ukonkretnienia wyobrażeń zawartych w językowym obrazie (por. Ochs i Capps, 1996). Jest też bardzo ważnym elementem w budowaniu narracji, elementem, który jest osią tworzenia indywidualnych informacji o osobie i wykorzystania potem tych informacji w procesie rozumienia faktów (por. Trzebiński, Antczak, 2006, s. 35).

Z perspektywy psycholingwistyki rozwojowej nazwy własne odgrywają szczególnie istotną rolę w początkowej fazie przyswajania języka. Dziecko bardzo wcześnie identyfikuje i zapamiętuje imiona – zarówno swoje, jak i bliskich osób – ponieważ są one silnie nacechowane emocjonalnie i często powtarzane w codziennych interakcjach (Tomasello, 2003). Nazwa własna pełni więc funkcję kotwicy poznawczej, wokół której dziecko buduje pierwsze reprezentacje językowe i społeczne. Z kolei w ujęciu glottodydaktycznym imiona – zwłaszcza proste, dwusylabowe, zawierające sylaby otwarte – stanowią idealny materiał do wczesnej nauki czytania i ćwiczeń fonologicznych (Rocławski, 2010). Ich rozpoznawalność i jednoznaczność semantyczna czynią z nich znakomite jednostki do utrwalania systemu fonemowo-graficznego oraz rozwijania kompetencji narracyjnej. W tym świetle onimy nie tylko pełnią funkcję stylistyczną czy fabularną w utworze literackim, ale stają się także aktywnym narzędziem dydaktycznym, łączącym treść z działaniem językowym dziecka.

Przytoczone przykłady pokazują wyraźnie, że nazwy własne w literaturze edukacyjno-logopedycznej nie są przypadkowe – pełnią one istotną funkcję zarówno językową, jak i terapeutyczną. Ich struktura fonetyczna, prostota artykulacyjna, powtarzalność oraz osadzenie w uproszczonym świecie przedstawionym są ściśle podporządkowane celom rozwojowym dziecka. Onimy stają się narzędziem aktywizacji mowy, utrwalania słownictwa, a także

budowania kompetencji narracyjnej i relacyjnej. W konsekwencji można mówić o stopniowo wyłaniającym się nurcie edukacyjno-logopedycznym w obrębie literatury dziecięcej – nurcie, w którym warstwa onimiczna pełni rolę funkcjonalną, a jej projektowanie wpisuje się w szersze strategie wspierania rozwoju dziecka. Perspektywa onomastyczna ujawnia tu swój interdyscyplinarny potencjał, łącząc badania językoznawcze z pedagogiką, logopedią i literaturoznawstwem dziecięcym, co otwiera pole do dalszych, pogłębionych analiz.

Zgromadzony materiał i przeprowadzona analiza wskazują na rosnące znaczenie świadomego projektowania nazw własnych w literaturze dziecięcej, w szczególności w kontekście ich funkcji edukacyjnych i logopedycznych. Proponowana koncepcja odrębnego nurtu, opartego na celowym projektowaniu warstwy onimicznej w książkach dla dzieci, stanowi cenny wkład w interdyscyplinarne badania nad literaturą dziecięcą. Analiza zgromadzonego materiału onimicznego pozwala zauważyć, że wybrane nazwy własne nie są przypadkowe ani stylistycznie neutralne – ich struktura fonetyczna, rytmiczna i graficzna podporządkowana jest jasno sprecyzowanym celom terapeutycznym i edukacyjnym. Dodatkowym walorem rozdziału jest uwzględnienie kontekstu narracyjnego i graficznego, w jakim nazwy te występują – od układu zdaniowego po typografię i funkcje multimodalne – co potwierdza, że onim nie funkcjonuje w izolacji, lecz jest integralnym elementem projektu komunikacyjnego książki.

Warto podkreślić, że opisana tu rola nazw własnych ma szczególne znaczenie w kontekście rozwoju kompetencji fonologicznej, narracyjnej i relacyjnej dziecka, co zgodne jest z ustaleniami psycholingwistyki rozwojowej i współczesnej logopedii (por. Cieszyńska, 2005; Tomasello, 2003). Onimy, zwłaszcza dwusylabowe konstrukcje oparte na sylabach otwartych i łatwych zestawieniach artykulacyjnych, mogą funkcjonować jako tzw. „słowa kotwice" – jednostki ułatwiające nie tylko zapamiętanie, ale i przyswojenie reguł językowych oraz struktur syntaktycznych. W ujęciu glottodydaktycznym i neurolingwistycznym, nazwy takie mają potencjał

aktywizowania systemu fonemowo-graficznego, a dzięki temu – wspomagania procesu nauki czytania i opowiadania. Co więcej, ich obecność w fabule i ilustracji, powtarzalność oraz dialogowa forma ich użycia (np. poprzez pytania, wykrzyknienia, onomatopeje) czynią z nich narzędzie silnie osadzone w pragmatyce języka dziecięcego. Należy także zauważyć, że opisywany w rozdziale materiał stwarza doskonałą podstawę do formułowania zaleceń dla autorów literatury logopedycznej, terapeutów mowy, nauczycieli przedszkolnych oraz badaczy języka dzieci – wskazując na konkretne strategie nazewnicze, które mogą wspierać rozwój językowy dzieci o typowym i nietypowym przebiegu nabywania mowy. Tym samym niniejszy rozdział wprowadza nowe kategorie do dalszych, pogłębionych analiz empirycznych nad funkcjonalnością nazw własnych w literaturze dziecięcej, zwłaszcza w kontekście jej zastosowań terapeutycznych i edukacyjnych. W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, że nurt edukacyjno-logopedyczny w onomastyce literackiej nie jest zjawiskiem marginalnym, lecz konsekwencją świadomego, zintegrowanego podejścia do projektowania komunikatu literackiego – podejścia, które uwzględnia potrzeby rozwojowe dziecka, specyfikę jego percepcji językowej i zdolności artykulacyjnych. Ugruntowanie tej perspektywy w badaniach akademickich nie tylko wzbogaca pole onomastyki, ale także przyczynia się do profesjonalizacji literatury terapeutyczno-edukacyjnej, która – jak pokazuje omawiany rozdział – może z powodzeniem pełnić rolę narzędzia wspomagającego rozwój językowy, emocjonalny i społeczny dziecka już od najwcześniejszych lat życia.

5.3.2. Onimy w literaturze edukacyjno-psychologicznej dla dzieci. Funkcje, mechanizmy i konteksty emocjonalne

W niniejszym rozdziale podjęto analizę nazw własnych występujących w literaturze dziecięcej o charakterze edukacyjno-psychologicznym, ze szczególnym uwzględnieniem tekstów ukierunkowanych na rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym.

Celem rozważań jest ukazanie roli onimów w procesie kształtowania kompetencji emocjonalnej, narracyjnej i językowej najmłodszych odbiorców. Rozdział obejmuje omówienie podstaw edukacji emocjonalnej w świetle literatury psychologicznej, przegląd i analizę bajek terapeutycznych oraz utworów o profilu emocjonalnym, szczegółową charakterystykę wyekscerpowanych nazw własnych, ich klasyfikację oraz opis pełnionych przez nie funkcji – od identyfikacyjnych, przez językowe i narracyjne, po symboliczne i terapeutyczne. Szczególną uwagę poświęcono również mechanizmom kreacji onimów oraz ich integracji ze strukturą narracyjną i emocjonalną analizowanych tekstów.

„Waga emocjonalnych doznań literackich może się okazać znacznie istotniejsza dla rozwoju osobowości dziecka, jego zdolności do komunikowania się z innymi ludźmi, zdolności do przezwyciężania cierpień i nieuniknionych trudności niźli czerpana z literatury pięknej wiedza czy informacje". Tak pisała J. Papuzińska pod koniec ubiegłego wieku (1996, s. 14). Przeglądając literaturę, można stwierdzić, że panuje powszechna zgoda odnośnie do ważnej roli, jaką może odegrać literatura w kształceniu emocjonalnym dzieci i odnośnie do istotności samego kształcenia emocjonalnego. Autorki kampanii „Cała Polska czyta dzieciom" nazywają czytanie wręcz „szkołą inteligencji emocjonalnej" (Koźmińska i Olszewska, 2010, s. 49). Wszystko to sprawia, że coraz powszechniejsza jest psychoedukacja, a jedną z jej gałęzi jest powstawanie literatury dla dzieci specjalnie ukierunkowanej na wychowanie emocjonalne.

Znajduje to również odbicie w warstwach onomastycznych utworów kierowanych do dzieci, dlatego w niniejszym podrozdziale chciałybyśmy przeanalizować nazwy własne wyekscerpowane z książek dla dzieci, których głównym celem jest właśnie kształcenie emocjonalne. W tym celu przyjrzałyśmy się bliżej zarówno literaturze, która w centrum stawia emocje, jak i tzw. bajkom terapeutycznym.

Zanim jednak przejdziemy do analizy onimów, poświęćmy kilka zdań możliwościom edukacji emocjonalnej. Z wielu badań można wyczytać wnioski dotyczące biologicznych przesłanek emocji (np.

Panksepp 1993[47]; LeDoux 2000[48]; Davidson 1998[49]; Lindquist i in., 2022). Natomiast jednocześnie wiele badań pokazuje, że nie należy emocji ograniczać jedynie do np. dziedziczności, trzeba zaś wiązać je z procesami, jakie zachodzą w różnych częściach kory mózgowej, co – jak podkreśla Teresa Borowska – „otwiera szansę dla edukacji emocjonalnej człowieka" (Borowska, 2006, s. 25). Aby dostrzegać potrzebę edukacji emocjonalnej dzieci od najmłodszych lat, trzeba widzieć w nich istoty poszukujące sensu życia i stawiające sobie egzystencjalne pytania oraz odczuwające całe spektrum emocji – taką perspektywę prezentował już chociażby Brunon Bettelhaim (1985). Natomiast na metodyczne spojrzenie na edukację emocjonalną pozwala ukazanie emocji z perspektywy poznawczej. „Poznawcze teorie emocji proponują pewien scenariusz spostrzegania i wywoływania doznania przeżyć" (Górecka-Mostowicz, 2005, s. 12). W tej perspektywie emocje często ujmuje się według sekwencji: dekodowanie informacji sensorycznych, porównywanie bodźców, poznawcza ocena sytuacji i jej wartościowanie. „To, że mamy jakieś odczucia - zależy więc przede wszystkim od przyczyn je wywołujących. Interpretując te przyczyny, nadajemy im indywidualny sens, wyznaczając tym samym kierunek i natężenie emocji. Ta interpretacja znaczenia ogółu czynników wyzwalających emocje stanowi ich tzw. ocenę poznawczą" (Górecka-Mostowicz, 2005, s. 13). Należy również pamiętać, że zmiany poznawcze, które służą rozumieniu emocji, zarazem prowadzą do rozwoju wartościowania, a także emocje uznać trzeba za główny czynnik motywujący człowieka do zachowań zmierzających do „radzenia sobie" (por. Borowska, 2006).

---

47 Badacz dowodzi istoty komponentu dziedziczności w wielu tendencjach emocjonalnych, jednocześnie udowadniając ich realizację w specyficznym środowisku.

48 Autor ten mówi o roli silnie utrwalonych mechanizmów mózgu w powstawaniu emocji.

49 Badacz wskazuje na różnicowanie emocjonalne ludzi ze względu na fizjologiczne wskaźniki aktywności mózgu.

Z problematyką emocji i edukacji emocjonalnej ściśle związana jest kwestia nazywania emocji. Jak wiadomo, u dziecka w wieku przedszkolnym „intensywnie przejawiane emocje negatywne: strach, gniew, zazdrość, wstyd, żal przeplatają się z pozytywnymi: ciekawością, radością czy współczuciem" (Kurtek, 2016, s. 61). Natomiast obserwowana różnorodność sfery afektywnej wiąże się początkowo z takimi cechami, jak: ekspresywność, impulsywność oraz labilność (Przetacznikowa, 1982, s. 488). W kontekście nazywania owych emocji warto odwołać się do sądu Piageta, dotyczącego użycia słów, które badacz wiązał z poprzedzającym go gromadzeniem doświadczeń przez dziecko w danym/nazywanym fragmencie rzeczywistości (Piaget 1966). W kontekście nazywania emocji bardzo ważna jest także konstatacja sformułowana przez Maruszewskiego, że łatwość znalezienia nazwy dla emocji zależy od jej siły, a także od fazy rozwoju emocji (Maruszewski, 1996), co oczywiście wiąże się właśnie z gromadzeniem doświadczeń. Wielu badaczy zwracało uwagę, że dziecko nie tyle uczy się słów, co buduje znaczenia (np. Wells, 1984).

Wiek przedszkolny jest bardzo znaczącym okresem w kontekście umiejętności nazywania emocji. O wyraźnym wzroście zdolności dziecka do mówienia o swoich emocjach i emocjach innych w wieku przedszkolnym pisało wielu badaczy, m.in. Izard (1991) czy Dunn (1998). Wiele prac można znaleźć także na temat wpływu wcześniejszych doświadczeń na nazywanie emocji, ale należy również podkreślić zależność odwrotną: „Dzięki nazwie dziecko łatwiej spostrzega i wyodrębnia obiekty i zjawiska z otoczenia, ponadto na podłożu nazwy w umyśle dziecka wytwarzają się określone wyobrażenia i pojęcia. W zasobie leksykalnym zaznaczają się jednak znaczne różnice indywidualne, które zależą głównie od następujących czynników: ogólnej sprawności umysłowej, środowiska i wychowania oraz sytuacji dziecka w rodzinie" (Górecka-Mostowicz, 2005, s. 20). Dochodzimy tym samym do kolejnego, często pojawiającego się w pracach językoznawców stwierdzenia, dotyczącego roli kultury w nazywaniu – czy w ogóle rozpatrywaniu – emocji (por. Wierzbicka 1999). Anna Wierzbicka, we

wskazanej publikacji, udowodniła, że w polskiej kulturze istnieje zachęta bardziej do okazywania emocji niż mówienia o nich. Tym bardziej zasadne wydają się wszelkie działania, w tym literackie, zmierzające do usprawniania systemu nazywania emocji, zwłaszcza w kontekście ubogich zasobów emocjonalnych dzieci (pisała o tym Borowska, 2006, s. 111).

Pochylając się nad emocjami i ich nazywaniem (oraz wpływem różnych czynników na kształt tegoż nazywania), nie możemy pominąć również kwestii roli narracji w rozumieniu świata oraz w procesie konstruowania wiedzy. W świecie, w którym dominuje obraz, znaczenie narracji (umiejętności jej odczytywania, rozumienia, wyobrażenia, ale także budowania) wzrasta do ogromnych rozmiarów. „Potęga narracji słownej jest nieskończenie bardziej inspirująca dla odbiorcy, oddziałuje na jego wyobraźnię i pozwala na odnajdywanie coraz to nowych treści, zmuszając do samodzielnej refleksji, do wewnętrznego dialogu, do penetrowania własnych doświadczeń, wcześniejszych interpretacji, uczuć (...) Towarzyszy temu proces nazywania, czyli świadomego konstruowania różnych bytów, co szczególnie sprzyja budowaniu asocjacji, metafor, refleksji" (Molicka, 2011, s. 11).

Onimy pełnią zatem bardzo istotną rolę w procesie narracji, w procesie, z którym ściśle związany jest określony sposób myślenia. Myślenie narracyjne służy do rozumienia społeczności, ale także do budowania wewnętrznego obrazu świata, do określania symbolicznej rzeczywistości społecznej i siebie (por. Molicka, 2011). Onimy w takim myśleniu to podstawowe symbole, znaki identyfikujące i nominujące osoby, miejsca, przedmioty, wydarzenia, stają się zatem osią budowania narracji. Zgodnie z tym bowiem, o czym pisze Bruner (1991), narracja jest produktem kulturowym, a struktura umysłu kształtowana jest przez kulturowy produkt, jakim jest język i inne symbole (zob. Bruner, 1991, ss. 1-21). Nazwy własne występują w owej narracji również właśnie jako określony produkt kultury, ale pełnią funkcje wykraczające poza takie rozumienie narracji. Warto w tym miejscu przytoczyć, że w psychologii narracja rozumiana jest jako „kognitywna,

subiektywna interpretacja, jest mentalnym konstruktem reprezentującym rzeczywistość wyobrażoną lub doświadczoną" (Molicka, 2011, s. 53). Nazwy własne w tak rozumianej narracji mogą stawać się elementem budowanych przez jednostkę schematów poznawczych czy skryptów, mogą wpisywać się w strukturę myśli, spostrzeżeń czy doświadczeń, mogą także uczestniczyć w procesie nadawania znaczeń czy wartości przez dziecko.

Wśród tego nurtu można znaleźć także szczególną grupę książek, tzw. bajki terapeutyczne. Pojęcie bajki terapeutycznej ściśle wiąże się z pojęciem biblioterapii i bajkoterapii. Po raz pierwszy pojęcia biblioterapia użyto w XX wieku (1916), choć korzeniami sięga czasów starożytnych (zob. Molicka, 2002, s. 102n). Traktowana jest jako „Działanie terapeutyczne oparte o stosowanie materiałów czytelniczych rozumianych jako środek wspierający proces terapeutyczny w medycynie. Jest rodzajem psychicznego wsparcia, pomocy w rozwiązywaniu osobistych problemów, rodzajem oparcia w procesie osiągania bezpieczeństwa, może być środkiem do realizacji potrzeb" (Borecak, 1997, s. 121); w innym ujęciu natomiast jest zamierzonym działaniem z wykorzystaniem książek prowadzącym do realizacji celów „rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych" (Tomasik, 1994, s. 13). Zgodnie z koncepcją Marii Molickiej z kolei, jest „metodą psychoterapeutyczną, która ma za zadanie wzmocnić i wzbogacić zasoby pacjenta" (Molicka, 2002, 104).

Narzędziem, jakim posługuje się biblioterapia i bajkoterapia, jest bajka terapeutyczna właśnie. Funkcję takiej bajki może spełniać tekst literacki pisany prymarnie w innym celu, jednakże bardzo często bajki terapeutyczne powstają z powodów pragmatycznych, w celu przepracowania konkretnych tematów psychologicznych czy budowania określonych zasobów młodego czytelnika. Są to wówczas najczęściej opowiadania lub opowieści; krótkie formy, których przeczytanie nie zajmuje dużo czasu, a daje jeszcze przestrzeń do dyskusji czy interpretacji.

Wydaje się, że obecnie bajki terapeutyczne nie tylko mogą stanowić metodę terapii, ale pełnią niezwykle ważną rolę w procesie

psychoedukacji. Bajki takie, kierowane do odbiorcy w wieku przedszkolnym, mają przede wszystkim za zadanie dać narzędzie do nazywania emocji, do rozpoznawania i do ich oswojenia i zaakceptowania.

Przejdźmy zatem do analizy warstwy onomastycznej nurtu edukacyjno-psychologicznego. Do tego celu wybrałyśmy kilka pozycji o tematyce psychologicznej (związanej z uczuciami lub postawami): serię o Frani Barbary Supeł (ilustracje Agata Dobkowska), serię o Pinku (Urszula Młodnicka, Agnieszka Waligóra), książkę *12 ważnych emocji. Polscy autorzy o tym, co czujemy,* Marka Michalaka *Opowieści o tym, co w życiu ważne* oraz zbiory tzw. „bajek terapeutycznych" (*Bajkoterapia, czyli bajki-pomagajki dla małych i dużych* i *Self-Regulation. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy emocje biorą górę*).

Przyjrzyjmy się na początek ideonimom sygnującym te pozycje. Ważne jest spojrzenie zarówno na tytuł całych zbiorów, jak i poszczególnych opowieści. Niejednokrotnie tytuł całej książki wskazuje, że odbiorcą jest nie tylko dziecko, ale także dorosły. Często zdaje się być skierowany prymarnie do dorosłego odbiorcy, a do dziecka niejako „przy okazji". Dopiero tytuły poszczególnych opowiadań stawiają dziecko jako docelowego odbiorcę tegoż mikrokomunikatu. Przykładowo w książce *Self-Regulation. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy emocje biorą górę* tytuł zawiera cały szereg informacji skierowanych do opiekuna dziecka: nazwa metody Self-Reg opracowanej przez prof. Stuarta Shankera oraz wskazanie nadrzędnego celu pragmatycznego całej książki złożonej z siedmiu opowiadań, jakim jest modelowe działanie w trudnych emocjonalnie sytuacjach. Sama autorka we wstępie kreśli następująco ów cel publikacji: „Niniejsza książka ma na celu przybliżenie dzieciom, ich rodzicom i innym opiekunom podstaw Self-Reg – opartej na badaniach naukowych metody, która pozwala lepiej rozumieć stres i zarządzać napięciem oraz energią" (s. 7). Podobnie rzecz się ma z tytułem *Bajkoterapia, czyli bajki-pomagajki dla małych i dużych*. Widać wyraźnie częste podkreślanie podwójnego adresata, a niejednokrotnie idzie za tym dwudzielna kompozycja całej książki. Również

podtytuły w serii o Pinku wskazują na fakt, iż nie tylko dziecko jest docelowym odbiorcą książki, np. *Jesteś prawdziwym przyjacielem, Pinku! Książka o relacjach z rówieśnikami dla dzieci i dla rodziców trochę też*. Książki te mają zatem de facto podwójnego odbiorcę – dziecko i dorosłego, co wielokrotnie znajduje swoje odbicie już w samym tytule.

Strukturalnie tytuły w tym nurcie to najczęściej rozbudowane konstrukcje wypowiedzeń. Często przybierają formę inną niż oznajmienie, np. pytań: *Co uczucia robią nocą?; Co zrobi Frania? Życzliwość* czy wykrzyknień w formie adresatywnej: *Jesteś prawdziwym przyjacielem Pinku! Jesteś ważny, Pinku! Bądź sobą, Pinku!* Odbiega to znacznie od dominującego schematu tytułów książek dla przedszkolaków (zob. rozdz. 4).

W tytułach książek w nurcie edukacyjno-psychologicznym pod względem semantycznym najczęściej występuje odniesienie do emocji. Niejednokrotnie znajdujemy nazwę ogólną: *emocje* lub *uczucia*: *Self-Regulation. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy **emocje** biorą górę; 12 ważnych **emocji**. Polscy autorzy o tym, co czujemy; O występie tanecznym, zarażaniu się **emocjami** i magicznej uspokajającej sztuczce; O rozwalonym helikopterze i **emocjach**, które czasem nami rządzą; Co **uczucia** robią nocą?* Jeśli brak w tytule nazwy ogólnej, to bardzo często występują nazwy poszczególnych emocji. Nazwa konkretnej emocji, zawarta w tytule, staje się często nadrzędnym elementem ideonimu oraz wyznacza kierunek refleksji przy czytaniu opowiadania. W książce *12 ważnych emocji* wszystkie nazwy poszczególnych rozdziałów zbudowane są z nazwy emocji i podtytułu, który pełni funkcję doprecyzowania, wprowadzenia w świat przedstawiony czy zaintrygowania młodego odbiorcy. Występują tu zarówno emocje podstawowe: ***Strach**, czyli jezioro mruga żółtym okiem; **Smutek**, czyli czasem nie jest łatwo; **Radość**, czyli wystarczy poluźnić krawat; **Złość**, czyli trzask; **Zaskoczenie**, czyli jak to z talizmanem szczęścia było;* jak i emocje wtórne: ***Duma**, czyli jak wygrać przegraną sprawę; **Wstyd**, czyli sposób na potwora; **Zazdrość**, czyli wieści z sali poziomki; **Bezradność**, czyli powiedz komuś; **Zadowolenie**, czyli panna Foch i gwizdka*

z nieba; ***Tęsknota****, czyli Pan Sznurówka i piąta B;* ***Współczucie****, czyli najlepsze drożdżówki.* Podobnie skonstruowana jest książka *Opowieści o tym, co w życiu ważne,* w której każdy tytuł opowiadania ma dwudzielną budowę – wskazanie tematu psychologicznego w konstrukcji *Historia o…* + podtytuł: *Historia o miłości: Album ze zdjęciami; Historia o tolerancji: Nowa w klasie; Historia o własnym zdaniu: Pani z tramwaju; Historia o szacunku: To mój telefon!; Historia o wolności: Stara księga; Historia o empatii: Rozumiem, co czujesz; Historia o odwadze: To nie jej wina; Historia o nadziei: nieudany występ; Historia o przyjaźni: wyprawa rowerowa; Historia o wdzięczności: dowód wdzięczności; Historia o współczuciu: Noga w gipsie; Historia o nauce: Krzyżówka prababci; Historia o życzliwości: Zdjęcie z półki z książkami; Historia o akceptacji: Stoję murem za Bartkiem; Historia o godności: Z tym się urodziłem; Historia o pokoju: Ahmad z Aleppo; Historia o odpoczynku: Sobota u cioci; Historia o poczuciu humoru: Fatalny dzień; Historia o patriotyzmie: Koszulka z orłem.*

Obok uczuć bardzo często w tytułach tych występują nazwy postaw bądź innych terminów psychologicznych: *Co zrobi Frania?* ***Asertywność****; Bądź sobą Pinku! Książka o* ***asertywności*** *i* ***stawianiu granic*** *dla dzieci i dla rodziców trochę też. Jesteś ważny Pinku! Książka o* ***poczuciu własnej wartości****.* Tego typu konstrukcje tytułów pełnią wyraźną funkcję dydaktyczną – precyzyjnie zapowiadają temat opowiadania i wskazują obszar rozwoju emocjonalnego, który zostanie poruszony w fabule. Wprowadzenie terminów, takich jak „asertywność" czy „poczucie własnej wartości", nie tylko porządkuje tematykę utworu, ale także wprowadza dziecko w słownictwo emocjonalno-społeczne. Co istotne, słowa te występują najczęściej w połączeniu z imieniem głównego bohatera (np. Pink, Frania), co buduje silny pomost identyfikacyjny – dziecko łatwiej utożsamia się z postacią, która mierzy się z konkretnym problemem, a przez to lepiej rozumie, czym jest dana postawa. Tak skonstruowane ideonimy stają się zatem narzędziem modelowania postaw, ułatwiają internalizację norm i wartości oraz pełnią funkcję wskaźnika lekturowego, który kieruje uwagę zarówno

dziecka, jak i dorosłego na cel emocjonalny czy wychowawczy danej historii.

Podobnie skonstruowane tytuły pojawiają się w innych książkach psychoedukacyjnych, w których semantyczne centrum ideonimu stanowią pojęcia związane z rozwojem osobistym dziecka, takie jak odwaga, empatia, życzliwość, szacunek czy poczucie własnej wartości. Nie zawsze jednak w tytułach pojawia się bezpośrednie odniesienie do emocji lub postaw — w niektórych przypadkach są one ukryte w metaforycznej lub aluzyjnej formie, która wymaga od czytelnika interpretacji (np. *Fatalny dzień*, *Panna Foch i gwizdka z nieba*, *Z tym się urodziłem*). Tego typu tytuły pełnią funkcję semiotycznych bodźców: inicjują proces poznawczy, który prowadzi do odczytania emocjonalnego lub moralnego sensu opowieści. Często występują także tytuły dwupoziomowe – adresowane jednocześnie do dziecka i dorosłego – w których część informacyjna (np. o emocjach, wartościach czy zachowaniach) służy opiekunowi jako drogowskaz interpretacyjny, a część narracyjna (np. imię bohatera, zagadka fabularna) przyciąga uwagę dziecka. Zabieg ten wpisuje się w strategię podwójnego adresata, charakterystyczną dla literatury edukacyjno-psychologicznej, w której dorośli czytają dzieciom z określonym celem wychowawczym, a dzieci – przeżywając fabułę – nabywają językowy i poznawczy dostęp do świata emocji.

Z analizowanych utworów z kręgu literatury dziecięcej o profilu edukacyjno-psychologicznym, której celem jest wspieranie rozwoju emocjonalnego, społecznego i poznawczego dziecka, wyekscerpowano 207 nazw własnych. Onimy te, co należy podkreślić, odgrywają szczególną rolę. Zdecydowanie największą grupę stanowią nazwy postaci (tu zarówno imiona, jak i nazwiska, przezwiska, NICKi komputerowe), mniej liczne reprezentacje mają nazwy miejsc, nazwy zabawek, nazwy zwierząt. W analizowanym materiale znajdujemy także zantropomorfizowane nazwy kamieni szlachetnych. W funkcji nazw własnych występują także apelatywy określające role społeczne.

Spójrzmy teraz na wyekscerpowane onimy: z tomu *Bajkoterapia* wynotowano: **nazwy postaci realnych, w tym historycznych**: *Robert Kubica*, *Mikołaj* (św. Mikołaj). **Nazwy postaci literackich – realistycznych**: *Julka, Zuza, Jacek/Jacuś; Mirek, Szymek/Szymuś, Dianka, Marysia/Mania, Małgosia, Kajtek, Nina, Patrycja, Monika, Łukasz, Kasia, Bartek, Krzyś; Dziadek Jurek, Pani Basia, Babcia Irenka, pan Waldek, pani Jadzia; Zbyszek Cichocki; Bosman Zaradnicki.* **Nicki:** *Bąbel, Misia10, Motylek, Czarny Piotruś.* **Nazwy postaci fantastycznych**: *Wodolej* (nazwa smoka), *Prądokop* (nazwa smoka), *Gazobuch* (nazwa smoka); *Wróżka Hortensja, Hermenegilda* (wróżka), *Fryderyka* (córka wróżki), *Żaneta Jeżowa, Skrzacik Porządeczek, Muszka Brzęczuszka, Bałaganiak (złe licho, złośliwy stworek), Tarubandczyk* (mieszkaniec Tarubandii). Nazwy postaci stylizowanych symbolicznie i floronimicznie (realistyczno-baśniowych)[50]: *Groszek* (chłopiec), *Tata, rycerz Mieczysław, zwany Mieczynikiem*, *Mama, królewna Prymulka*, *Giermek Anemon, dyrektor Storczyk, Pierwiosnek, Hiacynt, Bratek.* **Nazwy ożywionych zwierząt**: *Wrona Werka, Myszka Mimi, Borys* (kot), *Kuki* (pies), *Egon* (ślimak), *Bogdan* (dziadek Egona ślimaka), *Fik* i *Mik* (dwie małe myszki), *Pani Wiewiórka, Kika* (biedronka). **Nazwy zabawek**: *Lulek* (pluszak), *Zizi* (pluszak). **Przezwiska**: przezwiska Egona ślimaka: *Egon – pogromca mrówek; Egon mrówkożerca; Pusta kiszka* (przezwisko Bartka, bo burczy mu w brzuchu). **Nazwy geograficzne**: realne – *Austria* i fantastyczne – *Szmaragdowy Las, Uroczysko, Tarubandia* (planeta ufoludka). **Nazwy organizacji i sklepów**: *Federacja Wróżek i Czarownic*, *Mrówka Market.* Nazwy zantropomorfizowanych kamieni szlachetnych: *Rubinek, Brylanto, Agatka.*

W serii o Pinku znajdujemy: **Nazwy postaci fantastycznych stylizowanych na dzieci**: *Pink, Fiszka, Bingo, Leo, Lulka, Figo, Drako.* **Przezwiska**: *Pączuś* (ksywa Pinka, której nie lubi), *Nowa*

50 Są to nazwy własne postaci o funkcji symbolicznej, często oparte na nazwach roślin (floronimach), imionach metaforycznych lub estetyzujących. Wprowadzają baśniowy, poetycki lub alegoryczny klimat i mogą pełnić funkcję afektonimów – nazw nacechowanych emocjonalnie.

(nowa osoba w klasie, przymiotnik ten staje się w książce nominacją postaci, we wszystkich częściach serii jest tak nazywana). **Nazwy postaci przez określenie ról społecznych** (lub połączenie nazwy roli z nazwą własną): *Mama Pinka, Tata Pinka, Pan od WFu, Ciocia Berta.*

Seria o Frani zawiera następujące onimy: **nazwy postaci – realistyczne**: *Frania, Rysiek, Amelka, Adelka, Matylda, Andrzej*. **Przezwiska**: *król Ryszard* (przezwisko Ryśka). **Nazwy zabawek**: miś *Edward*, królik *Stefan*. **Określenia ról w funkcji nazw własnych**: *babcia, dziadek, ciocia, wujek.*

Z *Opowieści o tym, co w życiu ważne* wyekscerpowano: **Nazwy postaci realistyczne**: *Julka/Julia, Miłosz, Ami* (koleżanka Miłosza z Hiszpanii), *Eryk, babcia Władzia, Amelka, Hania, wujek Maciek, pan Krzysztof „złota rączka", Leszek „introligator", Andżelika, Ewa, Zuzka, Witek, Magda, Maciek, Krystian, Ania, Beata, prababcia Bronia, Igor, Bartek, pan Bartłomiej, wujek Józek, Ahmad* (z Aleppo), *Ksawery, Olek*. **Nazwiska**: *Temperówka* (pani od WFu), *Literka* (pani od polskiego). **Nazwy zwierząt**: *Piorun* (pies). **Nazwy postaci historycznych**: *Janusz Korczak, Henia Krzywonos, Jan Paweł II, Jurek Owsiak, Kuba Błaszczykowski, Władysław Bartoszzewicz, Irena Sendlerowa.* **Ideonimy**: *Król Maciuś Pierwszy, Kajtuś Czarodziej.* **Nazwy geograficzne**: *Nowy Jork, Broadway, Gdańsk*, *Aleppo, Eleonas* (obóz dla uchodźców w Grecji) oraz **chrematonimy**: *Minecraft, Kawalerowie Orderu Uśmiechu.*

W ostatniej z omawianych pozycji – *12 ważnych emocji. Polscy autorzy o tym, co czujemy* – zawiera: **imiona postaci realistycznych**: *Marcin, Natalia, Julka, Marta, Kuba, pani Lucyna, Pola, Ola/Oleńka, pani Joasia, Zuzka/Zuzia, Karolina, Ola, Marta, Tosia, Kacper, pani Janka* (pielęgniarka), *pani Ewa* (pielęgniarka), *Kuba, Nikola/Nikolka, Gerard, Kasia, Jaś, Bartek, Kuba, Franek, Jagoda, Ola, Agnieszka, Karolina, Hania, Julka, Krzyś, Kuba, Alicja, Dyzio, Witek, Bartek, Michał;* w tym **nazwy postaci występujące z imieniem i nazwiskiem**: *Tymon Sznurówka* (nauczyciel); *Dorotka Agrest, Joasia Badaszko, Sabinka Baj, Szymon Dowalski, Antoś Gawron, Bartosz Igielski, Kazik Kracik, Matylda Ludwiczak,*

Julka Michałowska, Jagienka Orlińska, Michał Rzodkiewka, Marcin Smok, Piotrek Tobiszak, Krzyś Twarkowski, Rafał Wiśniewski. **Przezwiska**: *Jeżozwierz* (przezwisko doktora nadane przez dzieci), *Ola Foch, Muszka* (przezwisko nadane Oli przez ciocię, od much w nosie), przezwiska wymyślane przez Dyzia na kolegę Witka: *Kolczułbowiec, Koczkogad leksykograchityczny, Niesporczak Krzywoszczęki, Proparoksytoniczny ropusz.* **Toponimy**: *Grecja.* **Zoonimy** *Pączek* (pies), *Fąfelek* (pies), *Burek* (kot Dyzia), *Mruczek* (pies Dyzia).

Jak widać z przytoczonego materiału, ze względu na genezę nazwy i typ obiektu nazewniczego oraz stosunek nazw własnych do nazywanych obiektów analizowane onimy wpisują się w istniejące nurty (realistyczny czy fantastyczno-baśniowy), jednakże wyróżnia je osadzenie w kontekście emocjonalnym i stała tematyka utworu – skupienie na emocjach, wartościach, relacjach, rozwoju osobistym. Ważne są również integralne z całością utworu komentarze psychologiczne i wskazówki do lektury oraz rozmowy po lekturze. Wszystko to sprawia, że również warstwę onimiczną odczytujemy w sposób specyficzny dla takiej literatury, a jej wyróżnikiem są pełnione przez te nazwy funkcje.

W badanych utworach wyraźnie przeważają imiona i nazwiska postaci realistycznych – dzieci, dorosłych, zwierząt, nauczycieli, rodziny. Imiona takie jak *Julka, Miłosz, Frania, Kuba, Bartek, Krzyś, Amelka, Natalia, Andrzej, Ksawery, Tosia, Igor, Hania, Dyzio, Maciek* występują wielokrotnie, często w kontekstach emocjonalnie nacechowanych: przyjaźń, złość, wstyd, empatia, kłótnia, niepewność.

Ich funkcją jest budowanie mostu identyfikacyjnego – dziecko czytelnik łatwiej utożsamia się z postacią noszącą zwykłe, znajome imię. Tego rodzaju onimy działają jako strategie normalizacji i oswajania emocji – jeśli złość przeżywa *Julka* czy *Frania*, dziecko czuje, że to „normalne" i dopuszczalne.

Występowanie nazwiska (np. *Dorotka Agrest, Szymon Dowalski, Tymon Sznurówka*) dodaje bohaterom „tożsamości społecznej", przybliżając ich do świata rzeczywistego i jednocześnie

wprowadzając element humorystyczny lub symboliczny. Nazwiska w stylu *Temperówka, Literka* (nazwiska nauczycielek) funkcjonują jako onomastyczne etykiety symboliczne, często powiązane z rolą, cechą lub funkcją wychowawczą.

Obok imion realistycznych pojawiają się także nazwy fantastyczne, szczególnie w bajkach terapeutycznych i utworach o symbolicznej strukturze fabularnej. Nazwy takie jak *Wodolej, Prądokop, Bałaganiak, Brzęczuszka, Muszka, Gazobuch, Skrzacik Porządeczek, Tarubandczyk, Żaneta Jeżowa* operują mechanizmami metaforyzacji problemu – postaci te często uosabiają emocje, lęki, problemy zachowania lub strategie ich przezwyciężania.

Nazwy fantastyczne w tych tekstach działają jak bezpieczne nośniki trudnych treści – dziecko może odnieść się do nich pośrednio, w sposób emocjonalnie neutralny (np. złość jako *Bałaganiak* czy *Pusta kiszka*). Fantazja i humor oswajają emocje i umożliwiają ich werbalizację, a także budują dystans poznawczy. Wiele z tych onimów jest kreowanych, co wzmacnia funkcję zabawową i twórczą, aktywizując językowo dziecko w wieku przedszkolnym.

W niektórych utworach pojawiają się równolegle onimy realistyczne i fantastyczne. Ta strategia umożliwia łączenie świata realnego i symbolicznego, co odpowiada poznawczemu stylowi dziecka w wieku przedszkolnym – dziecko myśli konkretem, ale rozumie świat poza dosłownością. To zestawienie umożliwia przejście między poziomami narracyjnymi – dziecko może utożsamić się z *Franią*, a swoje trudne uczucia „przypisać" *Edwardowi* (misiowi). Tak skonstruowane onimy pełnią funkcję pomostu między doświadczeniem osobistym a konstruktem literackim.

Próbując uporządkować zebrany w tym rozdziale materiał onimiczny można wyróżnić następujące kategorie nazw własnych: **imiona postaci dziecięcych (realistyczne)**, **np.**: *Julka, Kuba, Frania, Krzyś, Natalia, Witek, Dyzio, Amelka;* **imiona dorosłych (rodzina, nauczyciele), np.**: *babcia Władzia, pan Krzysztof, pani Lucyna, ciocia Berta, dyrektor Storczyk* oraz nazwy relacyjne w funkcji imion dorosłych, jak np.: Mama Pinka, babcia; **nazwiska, np.**: *Tymon Sznurówka, Marcin Smok, Rafał Wiśniewski;* **przezwiska**

i etykiety językowe: *Jeżozwierz, Muszka, Ola Foch, Pusta kiszka;* **nazwy fantastyczne i metaforyczne**: *Bałaganiak, Gazobuch, Tarubandczyk, Muszka Brzęczuszka, Proparoksytoniczny ropusz;* **nazwy zwierząt (w tym również antropomorfizowanych), np.**: *Pączek, Fąfelek, Mruczek, Egon;* **nazwy miejsc**: *Tarubandia, Szmaragdowy Las, Uroczysko, Aleppo, Nowy Jork;* **ideonimy (literackie postacie-symbole)**: *Król Maciuś Pierwszy, Kajtuś Czarodziej;* **chrematonimy i nazwy instytucji**: *Minecraft, Mrówka Market, Federacja Wróżek i Czarownic*.

W analizowanych onimach da się wyróżnić kilka dominujących mechanizmów kreacji nazw: zdrobnienia i hipokorystyki *(Frania, Amelka* czy *Kubuś*), co służy ukazaniu bliskości, pełni funkcję oswojenia emocjonalnego oraz w ogóle oswojenia postaci; zrosty czy złożenia (*Koczkogad* czy *Mrówkożerca*) pomagają podkreślić humor czy ekspresję; pseudonimy (nicki) (np. *Misia10)* – pozwalają na nawiązania do kultury internetu czy gier, co pełni również funkcję oswajającą literatury i wytworzenia poczucia bliskości; nazwy funkcjonalne, np. imię plus rola społeczna (*Pani od WFu* czy *Mama Pinka*) pozwalają na porządkowanie ról społecznych, natomiast nazwy fikcyjne (jak *Tarubandia, Uroczysko* czy *Szmaragdowy Las*) pozwalają na kreację bezpiecznego dystansu i wejście w świat magiczny, oswajający wiele emocji i wartości.

Można zatem wskazać, że onimy te, w omawianej literaturze, literaturze o profilu edukacyjno-psychologicznym, pełnią wiele równoczesnych funkcji: przede wszystkim identyfikacyjną i emocjonalną (pozwalają dziecku odnaleźć siebie lub innych w postaciach literackich); poznawczą (uczą różnorodności społecznej, kulturowej i językowej); językową (rozwijają słownictwo, świadomość fonologiczną czy gramatyczną); terapeutyczną (służą symbolizacji emocji i problemów); narracyjną (porządkują opowieść, wprowadzają role, rytm, powtarzalnośc) oraz zabawową i kreacyjną (pobudzają twórczość językową dziecka).

Jak już zostało wspomniane, język pomaga dzieciom zrozumieć doświadczenia związane z emocjami (por. Dunn, 1998), a literatura pośredniczy w nabywaniu potrzebnego słownictwa

(Górecka-Mostowicz, 2005). Kiedy zaś nazwy emocji stają się nazwami własnymi lub stanowią budulec dla nazw własnych (jak np. *Pusta Kiszka*, *Bałaganiak*, *Skrzacik Porządeczek*), ich ważność i ranga zostają podkreślone. Emocje – zakodowane w onimach – zostają wyjęte z obszaru trudnego do nazwania i przesunięte do świata reprezentacji symbolicznej, co ułatwia dziecku ich dekodowanie, przeżycie i regulację.

Onimy występujące w literaturze edukacyjno-psychologicznej mogą więc pełnić funkcję symboliczną – na wzór archetypicznych obrazów, o których pisał Carl Gustav Jung. Jak zauważa Baluch: „W utworach dla dzieci, przede wszystkim w arcydziełach, na plan pierwszy wysuwają się obrazy pierwotne, czyli archetypy. [...] emocje i reakcje gotowości do działania są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Mają siłę popędową, dlatego omijając świadomość, objawiają się w formie symbolicznej" (Baluch, 1993, s. 40). Nazwy własne takie jak *Prądokop*, *Żaneta Jeżowa* czy *Jeżozwierz* mogą zatem funkcjonować jako współczesne figury symboliczne – kodujące zinternalizowane napięcia, wzorce reakcji lub potrzeby emocjonalne.

Warto w tym kontekście podkreślić, że literatura, w której funkcjonują tego rodzaju onimy, stwarza przestrzeń nie tylko do przeżywania i rozumienia emocji, ale również do ich wspólnego omawiania i reinterpretowania. To właśnie literackie imię postaci może stać się zaczynem tzw. rozmowy afektywnej, w której – jak pisze Kurtek – „dziecko i dorosły dzielą się swoimi przeżyciami, rozpoznają emocje i uczą się ich interpretacji w sytuacjach realnych i fikcyjnych" (Kurtek, 2016, s. 67). Nazwa własna postaci staje się wówczas nie tylko punktem odniesienia, ale i bezpiecznym kanałem komunikacyjnym: zamiast mówić „jestem zły", dziecko może powiedzieć: „dzisiaj jestem jak Bałaganiak".

W tym właśnie wieku – pod koniec okresu przedszkolnego – przypada czas najintensywniejszego rozwoju kompetencji emocjonalnej. Jak podkreśla Kurtek, do najistotniejszych zadań rozwojowych należą wówczas: „stopniowe różnicowanie się przeżyć afektywnych, rozwój zdolności rozpoznawania i interpretacji

emocji własnych i cudzych oraz stopniowa kontrola poznawcza ekspresji afektywnej. Zadania te stanowią główne obszary tzw. inteligencji emocjonalnej (intra- oraz interpersonalnej)" (Kurtek, 2016, s. 61). Umiejętność rozpoznawania emocji – warunek świadomej ich regulacji – w ogromnym stopniu zależy od możliwości ich nazwania (Maruszewski, 1996; Wierzbicka, 1999), a to z kolei wiąże się z bogactwem i jakością doświadczeń językowych, w tym z literaturą dziecięcą.

Jak podkreśla Papuzińska: „W opiniach samych młodych czytelników na temat ich przeżyć lekturowych możemy znaleźć poglądy, że książki te są dla nich rodzajem autoterapii" (Papuzińska, 1996, s. 15). Dzieci w wieku przedszkolnym z pewnością nie sformułują takiego wniosku wprost, ale nie ulega wątpliwości, że rola lektury w ich edukacji emocjonalnej ma znaczenie nie mniejsze, a być może nawet większe – to bowiem w tym okresie kształtują się fundamenty kompetencji emocjonalnych. Umiejętność nazywania i rozumienia emocji to klucz do ich regulacji, a ta z kolei – jak pokazują liczne badania – warunkuje jakość relacji społecznych i zdolność do empatycznego współistnienia.

Podsumowując ten rozdział, należy stwierdzić, że onimy w literaturze edukacyjno-psychologicznej dla dzieci pełnią funkcje znacznie wykraczające poza ramy narracyjne. Ich formy, funkcje i znaczenia wchodzą w interakcję z mechanizmami rozwoju emocjonalnego, poznawczego i językowego dziecka. Imiona realistyczne ułatwiają identyfikację i normalizują trudne emocje, zaś onimy fantastyczne – tworzą bezpieczne metafory i przestrzenie symboliczne, w których dziecko może eksplorować własne przeżycia. Onimy stają się zatem narzędziem porządkowania świata emocji, jego językowego oswajania i strukturalizacji – poprzez nazwę, opowieść i wspólne przeżycie literackie.

W efekcie literatura ta, dzięki przemyślanej warstwie onimicznej, staje się nie tylko lustrem emocji, lecz także językowym narzędziem ich rozpoznania, integracji i regulacji – wspierając tym samym jeden z najważniejszych procesów rozwojowych dziecięcego wieku: dojrzewanie do bycia w relacji z innym.

W świetle powyższych analiz warto zaproponować uzupełniającą perspektywę terminologiczną i funkcjonalną. Nazwy własne występujące w literaturze edukacyjno-psychologicznej dla dzieci można określić mianem *afektonimów* – czyli onimów silnie nacechowanych emocjonalnie, których zadaniem jest nie tylko identyfikacja postaci, ale również afektywne sprzężenie z odbiorcą. Przykłady takie jak *Bałaganiak*, *Brzęczuszka* czy *Pusta Kiszka* pełnią funkcję semantycznych „katalizatorów emocji", poprzez które dziecko może zwerbalizować swoje przeżycia lub uzyskać poznawczą ramę do ich interpretacji. W tym kontekście warto mówić także o funkcji *regulatora afektywnego* – onimy nie tylko reprezentują stany emocjonalne, ale również je stabilizują, kanalizują i oswajają (np. *Pusta Kiszka* jako metafora głodowej złości, *Wróżka Hortensja* jako sygnał nadziei i wsparcia). Ponadto, onimy tego typu uczestniczą w procesie kształtowania *tożsamości narracyjnej* dziecka – zgodnie z koncepcją Dana P. McAdamsa (2001), który podkreśla, że jednostka konstruuje siebie poprzez opowieści, a elementy tej opowieści – takie jak imię, rola czy cecha postaci – służą do budowania spójnego obrazu własnego życia i emocji. W tym ujęciu imię literackie może funkcjonować jako *marker epizodu emocjonalnego* i element integrujący doświadczenie czytelnicze z osobistą narracją dziecka. Z kolei w świetle semiotyki Charlesa S. Peirce'a (1932), nazwa własna – szczególnie w warunkach opowieści symbolicznej – może działać jak *indeks emocjonalny*: znak wskazujący na ukryty stan psychiczny bohatera, który jest rozpoznawalny i interpretowalny przez dziecko. Warto także podkreślić rolę onimów jako narzędzi modelowania schematów społecznych – wiele z nich koduje relacje społeczne i role (np. *ciocia Berta*, *Pan od WF-u*, *pani Jadzia*) i pozwala dziecku eksplorować scenariusze relacyjne w sposób bezpieczny i kontrolowany. W ten sposób nazwy własne nie tylko znaczą – one organizują dziecięce doświadczenie emocjonalne, społeczne i językowe, pełniąc funkcję symboli aktywnych, dynamicznych i edukacyjnych zarazem.

5.4. Nazwy własne a edukacja językowa w utworach dla przedszkolaków

Analiza onimów wyekscerpowanych z literatury dla dzieci w wieku przedszkolnym pokazała, że nazwy te osadzone w tych historiach pełnią nie tylko funkcję estetyczną czy narracyjna, ale również edukacyjną. W tym podrozdziale chciałybyśmy skupić się na tym, jaki mają wpływ na edukację językową najmłodszych.

Jak wiadomo, kształtowanie się mowy i języka do wieku szkolnego (tzw. okres akwizycji, czyli nabywania języka) przebiega bardzo dynamicznie (Angielczyk i Kijowska, 2012, s. 31), a zmiany poznawcze w umyśle dokonują się na drodze procesu uczenia się i rozwoju (Cieszyńska, 2013, s. 284), natomiast u dzieci z trudnościami komunikacyjnymi konieczna jest stymulacja środowiskowa (por. Pylyshyn, 1999). Onimy literackie możemy wykorzystać 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 edukacji językowej. Ponadto już pobieżny ogląd bowiem pozwala stwierdzić, że onimy – zwłaszcza imiona/nazwy bohaterów, ale również nazwy miejsc, stworzeń, przedmiotów, wydarzeń – stają się dla młodego odbiorcy punktem wyjścia do kształtowania świadomości językowej oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Ich obecność w tekstach literackich wspiera proces różnicowania nazw własnych i pospolitych, wprowadza elementy wiedzy o języku, a także pozwala na poznawanie i utrwalanie zasad poprawnej pisowni, wymowy czy rytmu wypowiedzi. Nazwy własne stanowią również wartościowy materiał do zabaw językowych, gier fonologicznych oraz ćwiczeń pamięciowych. Poprzez kontakt z onimami dzieci uczą się nie tylko rozpoznawać i zapamiętywać indywidualne nazwy postaci czy miejsc, ale także intuicyjnie rozumieją ich funkcję w strukturze wypowiedzi i narracji. Onimy stają się częścią dziecięcego obrazu świata – niosą znaczenia emocjonalne, społeczne i kulturowe, co

dodatkowo wzmacnia ich potencjał edukacyjny. W tym rozdziale omówione zostaną główne aspekty roli nazw własnych w kształtowaniu kompetencji językowej przedszkolaków oraz przykłady zastosowania onimów jako narzędzi wspierających rozwój językowy we wczesnej edukacji.

5.4.1. Rola onimów w kształtowaniu świadomości językowej u dzieci w wieku przedszkolnym

Onimy, czyli nazwy własne, odgrywają istotną rolę w języku naturalnym – nie tylko pełniąc funkcję identyfikującą, lecz także uczestnicząc w kształtowaniu świadomości językowej[51]. Dla dzieci w wieku przedszkolnym kontakt z onimami stanowi ważny etap w rozwoju kompetencji komunikacyjnej, poznawczej i kulturowej. Warto również podkreślić, że w wieku przedszkolnym (zwłaszcza w wieku 4-5 lat), zauważa się wzmożoną aktywność w zakresie zadawania przez dziecko pytań (Kielar-Turska, 2003, s. 112).

Dzieci w wieku przedszkolnym intensywnie rozwijają słownictwo oraz zaczynają rozumieć różnice między nazwami rodzajowymi a własnymi. Onimy stają się nośnikiem znaczeń kulturowych (np. imiona bohaterów bajek) oraz ważnym narzędziem identyfikacji społecznej (np. własne imię, nazwa przedszkola). Poprawne rozpoznawanie i użycie onimów sprzyja rozwojowi świadomości metajęzykowej – dzieci dostrzegają, że niektóre słowa nie podlegają fleksji lub mają inne reguły użycia niż rzeczowniki pospolite.

W literaturze skierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym wykorzystywane są różne klasy onimów: antroponimy, które z reguły stanowią największą grupę; zoonimy, toponimy, chrematonimy.

---

51 Świadomość językową rozumiemy za G. Krasowicz-Kupis, jako: „świadomość istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonywanie świadomych operacji na języku (symbolach i regułach" (Krasowicz-Kupis, 2004, s. 19).

Ich obecność wspiera rozumienie różnic semantycznych, pobudza zdolności klasyfikacyjne (ćwiczy kategoryzację) i pamięć leksykalną.

Ponadto warto podkreślić, że dzieci używają onimów w sposób twórczy: modyfikują je, kreują własne nazwy, w tym neologizmy, nadają nazwy zwierzętom, przedmiotom, miejscom, wprowadzają nazwy jako element gry językowej, np. w rymowankach. Wszystkie te zabiegi sprawiają, że dziecko rozwija refleksję nad funkcją języka, ucząc się, że język może być używany celowo, sprawczo i kreatywnie.

Widać więc wyraźnie, że onimy możemy traktować jako narzędzie metajęzykowej refleksji i zabawy językowej. Zabawa nazwami wspiera również rozwój językowy na wszystkich poziomach gramatycznych: fonologiczny (np. rytm i rymy imion), morfologiczny (rozpoznawanie form fleksyjnych), składniowy (np. miejsce i funkcja podmiotu w wypowiedzeniu).

Należy więc podkreślić, że onimy pełnią wielowymiarową funkcję w kształtowaniu świadomości językowej, która przejawia się u dziecka właśnie w „wykonywaniu zadań polegających na porównywaniu struktury słów, dostrzeganiu podobieństw i różnic w budowie itp." (Angielczyk i Kijowska, 2012, s. 20).

5.4.2. Onimy jako znaki wprowadzające dziecko w świat kultury i społecznych znaczeń

Nazwy własne pełnią istotną rolę w kształtowaniu tożsamości dziecka i jego przynależności kulturowej. Jak zauważa Artur Rejter, „nazwy własne w literaturze stanowią znak pamięci kulturowej" – odwołują się do symbolicznych form obecnych w kulturze i przekazują dziedzictwo tradycji (Rejter, 2017, s. 55). Dzięki nim literatura dziecięca może wprowadzać małego czytelnika w elementy historii, kultury czy wartości danej społeczności. Również badania z perspektywy socjo-onomastycznej potwierdzają ścisły związek imienia z tożsamością osobistą i kulturową. Thomas

i Samjose podkreślają, że „a child's personal name is an integral part of their identity"[52] (Thomas i Smjose, 2022, s. 68).

Nazwy własne obecne w literaturze dla dzieci pełnią istotną funkcję kulturową i społeczną – pomagają młodemu odbiorcy osadzać język w konkretnym kontekście świata, który go otacza. Dla przedszkolaka onim staje się często pierwszym sygnałem istnienia czegoś poza jego bezpośrednim doświadczeniem – miasta, święta, postaci historycznej czy tradycji.

Poprzez wprowadzone do treści imiona bohaterów, nazwy miejsc, państw czy ważnych wydarzeń literatura dla dzieci kształtuje również elementarną wiedzę o świecie. Dziecko, słysząc imiona *Basia, Franek, Janek,* oswaja się z formami antroponimów charakterystycznych dla swojej kultury. Z kolei imiona typu *Ahmad* czy *Ami* mogą pełnić funkcję subtelnego wprowadzenia w temat różnorodności kulturowej i językowej. Imiona te – choć czasem obce brzmieniowo – stają się zrozumiałe i bliskie dzięki kontekstowi fabularnemu oraz emocjonalnemu związkowi z bohaterem.

Podobne funkcje pełnią nazwy miejsc – jak *Alleppo, Grecja, Austria* – które, czasem realne, a czasem nie, oswajają dziecko z ideą geograficznej i symbolicznej odmienności. Nawet fikcyjne toponimy jak *Szepczący Las* czy *Tarubandia* budują podstawy orientacji przestrzennej i wyobrażeniowej oraz umożliwiają pierwsze intuicyjne rozróżnianie przestrzeni „naszej" i „obcej".

Onimy w literaturze dziecięcej wprowadzają także podstawowe pojęcia społeczne – np. poprzez nazwiska sugerujące status społeczny (pani *Temperówka*, *pani Literka, Joasia Badaszko, Sabinka Baj, Szymon Dowalski, Antoś Gawron, Bosman Zaradnicki*), role rodzinne (*Babcia Ania*) czy zawodowe (*pani od WFu, Doktor Ząbek*). W ten sposób dzieci uczą się struktury społecznej, hierarchii oraz ról pełnionych przez ludzi w społeczeństwie. Badacze rzeczywiście podkreślają, że literackie antroponimy nie służą jedynie do rozróżniania postaci, ale mają też za zadanie opisać ich funkcję

52 Tłumaczenie własne: Imię dziecka stanowi integralną część jego tożsamości.

w fabule. Jak wskazują autorzy w artykule *What's in a Name? Literary Anthroponymy in Children's Literature*: „Literary anthroponyms are created to identify or to describe the role of the characters in developing the storyline"[53] (Widyastuti i in., 2020)

Dzięki temu, że nazwy własne często pojawiają się w tekstach w sposób powtarzalny, rytmiczny i emocjonalnie nacechowany, dzieci łatwo je zapamiętują i intuicyjnie wiążą z konkretnymi znaczeniami. Literatura staje się więc nie tylko źródłem językowej przyjemności, ale i pierwszym przewodnikiem po świecie symboli, norm i wartości kulturowych.

Badania pedagogiczne, psychologiczne i onomastyczne zgodnie wskazują, że nazwy własne w literaturze dla dzieci pełnią złożone funkcje kulturowe. Nie są to jedynie etykiety bohaterów, lecz świadomie kształtowane narzędzia kulturoznawcze. Poprzez imiona i nazwy miejsc książki dla przedszkolaków przekazują dziedzictwo kulturowe i wartości, modelują rozumienie ról społecznych, pomagają dzieciom ogarnąć pojęcie przestrzeni oraz bezpiecznie wprowadzają je w kontakt z tym, co nowe. Znaczenie literackich nazw własnych wykracza „poza identyfikację" – stając się częścią narracji i wpływając na odbiór świata przedstawionego przez dziecko (Widyastuti i in., 2020).

5.4.3. Onimy a wspomaganie rozwoju leksyki u dzieci w wieku przedszkolnym

Rozwój zasobu słownictwa (leksyki) w wieku przedszkolnym ma kluczowe znaczenie dla późniejszych kompetencji językowych, narracyjnych i edukacyjnych dziecka. Jak wiadomo, dziecko w okresie przedszkolnym opanowuje przeciętnie około 9-10 słów dziennie (Angielczyk i Kijowska, 2012, s. 26), ponadto charakterystyczne dla mowy dziecka przedszkolnego jest tworzenie tzw.

53 Tłumaczenie własne: „Antroponimy literackie są tworzone w celu identyfikacji postaci lub opisania ich roli w rozwoju fabuły".

neologizmów[54]. Jak podkreśla Kielar-Turska, pojawiają się one wtedy, gdzy dziecko nie ma odpowiedniego określenia danego obiektu w swoim zasobie słownikowym (Kielar-Turska, 2003, s. 107). Warto także podkreślić, że przez czas trwania edukacji przedszkolnej zasób słownika czynnego powiększa się czterokrotnie, zaś biernego jeszcze znaczniej[55].

Literatura dziecięca, jako jeden z podstawowych kanałów oddziaływania językowego, dostarcza dziecku bogatego materiału leksykalnego. W tym kontekście onimy – imiona bohaterów, nazwy miejsc, obiektów czy postaci fantastycznych – odgrywają szczególną rolę jako wyrazy silnie nacechowane znaczeniowo i emocjonalnie.

Nazwy własne są łatwiej zapamiętywane niż wyrazy pospolite, ponieważ często pojawiają się w tekstach w sposób powtarzalny, stanowią element narracji oraz są powiązane z konkretnym kontekstem fabularnym lub emocjonalnym. Dzięki temu dzieci szybciej i trwalej włączają je do swojego słownika biernego, a z czasem także czynnego. Przykładowo *Basia, Lula* czy *Tappi* to nie tylko imiona – to cała opowieść, zestaw cech, zdarzeń i relacji, które dziecko „nosi" w pamięci wraz z nazwą.

Onimy wspierają również rozwój kategoryzacji leksykalnej – dzieci uczą się odróżniać imiona własne od nazw pospolitych, łączyć nazwy z grupami znaczeniowymi (np. imiona ludzkie, imiona zwierząt, nazwy miejsc), a także tworzyć własne nazwy (np. w zabawach językowych)[56]. Kreatywne onimy, takie jak Chichotek, Grzebieluszek czy Śmigaczka rozwijają zdolność do rozumienia związków słowotwórczych, metaforycznych i dźwiękonaśladowczych.

---

54 Na temat neologizmów dzieci w wieku przedszkolnym zob. np. Zgółkowa, 2017, ss. 332-338).

55 Dziecko trzyletnie – słownik czynny – 1000 słów, bierny 500-1000, zaś dziecko sześcioletnie średnio używa (czynny) 3000-4500 słów, a rozumie (bierny) ponad 4000 słów (Angielczyk i Kijowska, 2012, s. 27).

56 Na temat rozwoju słownika dziecka oraz jego organizacji i skojarzeń słownych zob. Gleason i Ratner, 2005, s. 387-394.

Dodatkowo, obecność nazw własnych w książkach umożliwia wprowadzanie dziecka w świat języka pisanego – dzieci uczą się rozpoznawać graficzne wyróżniki imion (wielka litera), a także zauważają ich obecność w dialogach, podpisach czy tytułach. W ten sposób onimy stają się pomostem między językiem mówionym a pisanym oraz punktem wyjścia do dalszej eksploracji słownictwa i tekstu.

Literatura dziecięca wykorzystująca bogaty zasób nazw własnych nie tylko wzbogaca leksykon dziecka, ale także wpływa na rozwój jego kompetencji poznawczych, pamięciowych i emocjonalnych – a tym samym odgrywa istotną rolę w szeroko rozumianej edukacji językowej.

5.4.4. Onimy a wspomaganie rozwoju pamięci leksykalnej i pamięci kulturowej u dzieci w wieku przedszkolnym

Pamięć[57] – zarówno krótkotrwała, jak i długotrwała (Jagodzińska, 2008) – odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju języka dziecka. „W okresie przedszkolnym rozwija się pamięć dziecka oraz wzrastają umiejętności stosowania wyrazów w zdaniu (trzylatek może powtórzyć zdanie składające się z 6-7 wyrazów, czterolatek z 12-13 wyrazów, natomiast sześciolatek aż z 16-18 wyrazów). Na ten okres przypada także rozwój tzw. cichej mowy, tj. myśli słownej" (Angielczyk, Kijowska, 2012, s. 26). Onimy w literaturze dziecięcej, ze względu na swoją charakterystyczną formę, emocjonalny ładunek oraz częstą powtarzalność, stanowią wyjątkowo skuteczny materiał stymulujący pamięć werbalną i asocjacyjną.

Imiona postaci, nazwy miejsc czy obiektów fantastycznych są zwykle mocno osadzone w kontekście narracyjnym, co ułatwia ich zapamiętanie. Dziecko nie przyswaja ich w oderwaniu, lecz jako integralną część opowieści – np. *Basia, Frania, Tappi* czy *Chichotek* to postaci, których imiona kojarzone są z konkretnymi

57 Pamięć, czyli „zdolność do kodowania, magazynowania i wydobywania informacji" (Tulving, 2000; podajemy za: Jagodzińska, 2008, s. 21).

wydarzeniami, emocjami i interakcjami. Takie powiązania wspierają kodowanie i trwałość śladów pamięciowych.

Dodatkowo, onimy często występują w tekstach rytmicznych, rymowanych i powtarzalnych – w piosenkach, wierszach, wyliczankach czy zabawach językowych (np. *Franek Kolanek*). Powtarzanie imion i nazw w podobnych strukturach zdaniowych wspiera automatyzację i pamięć sekwencyjną, istotną dla rozwoju mowy i przyszłych umiejętności szkolnych (np. pisania, czytania, liczenia).

Nazwy własne, ze względu na swoją unikatowość, są także łatwiej przywoływane z pamięci niż wyrazy pospolite. Dzieci często spontanicznie używają ich w zabawie symbolicznej i narracyjnej („ja jestem Basią, a ty Jankiem", „to jest Szepczący Las")[58], co świadczy o tym, że są one dobrze zakotwiczone w ich pamięci długotrwałej i stanowią narzędzie twórczego odtwarzania i przetwarzania języka.

Co istotne, onimy mogą również wspierać pamięć wzrokowo-słuchową – dzieci uczą się rozpoznawać ich zapis graficzny w książkach (np. podpisy ilustracji, tytuły) oraz zapamiętywać ich brzmienie dzięki rytmowi i melodyce czytanych tekstów. Takie zintegrowane doświadczenia językowo-pamięciowe są szczególnie cenne w procesie przygotowania do nauki czytania i pisania.

W efekcie nazwy własne nie tylko wzbogacają słownictwo, ale również wzmacniają mechanizmy pamięciowe, które są fundamentem dalszego rozwoju językowego i poznawczego dziecka.

Warto uzupełnić powyższe rozważania o wymiar pamięci kulturowej, która – choć nieuświadamiana jeszcze w pełni przez dziecko w wieku przedszkolnym – zaczyna być już na tym etapie napełniana treścią symboliczną. Jak podkreśla Paweł Majewski, „pamięć kulturowa oznacza tu, jak chcieli twórcy i zwolennicy

58 Oczywiście częstotliwość zależy od czasu poświęcanego lekturze. Dziś w dużym stopniu dzieci sięgają po nazwy postaci z filmów animowanych, jak Elsa, Vaiana czy Asha z filmów Disneya.

tego modnego dziś terminu, przekazywanego z pokolenia na pokolenie zasób symbolicznych treści określających tożsamość zbiorową na użytek członków każdej kultury na przestrzeni jej dziejów, zasób nietożsamy z treścią historii, lecz współbieżny wobec niej" (Majewski, 2013, s. 7). Onimy literackie – imiona postaci historycznych, geograficzne nazwy miejsc, ideonimy – mogą stać się dla dziecka symbolicznymi znacznikami wspólnej kultury, wartości i opowieści, które budują tożsamość grupową.

Jak zauważa Artur Rejter, „onimiczny obszar tekstów artystycznych może być nośnikiem pamięci kulturowej w skali makro i mikro" (Rejter, 2017, s. 49) – przy czym przez skalę makro rozumie się odniesienia do szerokiego, międzykulturowego dziedzictwa (np. *Broadway*, *Minecraft*), a w skali mikro – zakorzenienie w kulturze narodowej, regionalnej, lokalnej (np. *Janusz Korczak*, *Gdańsk*, *Irena Sendlerowa*). Już w przedszkolu dziecko zaczyna intuicyjnie przyswajać te elementy, nawet jeśli jeszcze nie potrafi ich nazwać jako „dziedzictwo" – nazwy własne obecne w książkach stają się bowiem językowymi znacznikami zbiorowej tożsamości. Obszar onimiczny tekstów dziecięcych okazuje się zatem rezerwuarem pamięci kulturowej, z którego dziecko zaczyna korzystać, budując pierwsze mentalne mapy przynależności, powiązań i znaczeń.

5.4.5. Onimy a rozwijanie kompetencji fonologicznej i artykulacyjnej

W literaturze dla dzieci w wieku przedszkolnym nazwy własne pełnią również ważną funkcję w rozwijaniu kompetencji fonologicznej i artykulacyjnej – dwóch kluczowych komponentów przygotowujących dziecko do sprawnego posługiwania się językiem mówionym i pisanym. Ze względu na swoje brzmienie, strukturę sylabową oraz często nietypową fonetykę onimy stanowią atrakcyjny i skuteczny materiał do ćwiczeń językowych.

„Pośrednik lektury, czyli osoba dorosła, wybiera teksty, które czyta dziecku, interpretuje je tonacją głosu, mimiką i głosami"

(Baluch, 2008, s. 19), już sam ten zabieg jest niezwykle istotny w kontekście nabywania kompetencji fonologicznej.

Kompetencja fonologiczna jest składową kompetencji lingwistycznej (Kyrc, 2015, s. 137), obejmuje m.in. umiejętność rozpoznawania, różnicowania i manipulowania dźwiękami mowy, a także ich artykułowania[59]. Według Stanisława Grabiasa o kompetencji fonologicznej świadczy pełny zasób fonemów danego języka zgromadzony w umyśle jednostki (Grabias, 2012). Rozwój systemu fonologicznego dotyczy zarówno percepcji dźwięków mowy, jak i ich artykulacji, a przebiega stopniowo i kończy się około 6-7 roku życia (Angielczyk i Kijowska, 2012, s. 24). Innymi słowy, dziecko posiadające dobrze rozwiniętą kompetencję fonologiczną potrafi świadomie identyfikować i różnicować dźwięki mowy oraz poprawnie je realizować w różnych kontekstach wypowiedzi. Onimy – szczególnie te rytmiczne, rymujące się lub zawierające trudniejsze układy głosek – wspierają rozwój tych zdolności. Przykłady imion takich jak *Pucio, Misia, Tycio* stają się dla dzieci nie tylko elementami opowieści, ale również materiałem do zabaw fonologicznych: dzielenia na sylaby, wyszukiwania rymów, rozpoznawania głosek początkowych i końcowych.

Z kolei kompetencja artykulacyjna rozwija się poprzez powtarzanie i naśladowanie brzmienia słów. Na wiek przedszkolny przypada „okres swoistej mowy dziecięcej" w nomenklaturze zaproponowanej przez Kaczmarka (1977, s. 51-55). Z badań wielu specjalistów i niekwestionowanych autorytetów z zakresu rozwoju mowy dziecka (Kaczmarek, 1977, Zarębina, 1965, Brajerski, 1967,

59 Co więcej, kompetencja fonologiczna stanowi **bazę dla nauki czytania i pisania**. Dobrze rozwinięty słuch fonemowy i umiejętność analizy dźwiękowej wyrazów pozwalają dziecku zrozumieć strukturę słów – wyróżniać w nich sylaby i głoski – co jest niezbędne przy przyporządkowywaniu liter do dźwięków (Utrata, 2024). Liczne badania wskazują, że opanowanie tych fonologicznych umiejętności jest ściśle powiązane z sukcesami w czytaniu i pisaniu. Sprawność fonologiczna (w tym tzw. **świadomość fonologiczna**) uznawana jest za pierwotny czynnik warunkujący opanowanie umiejętności czytania – dzieci o wyższym poziomie tych umiejętności znacznie lepiej radzą sobie z nauką czytania (Krasowicz-Kupis i Wiejak, 2016).

Emiluta-Rozya, s. 2006) wynika, że rozpoczynając etap przedszkolny, dziecko powinno mieć już opanowany biernie cały system fonologiczny oraz czynnie większość fonemów, niewłaściwie mogą być wymawiane jeszcze szeregi dentalizowane oraz [r] (por. Waryszak, s. 2022, s. 34).

Warto zwrócić uwagę, że w procesie dalszego usprawniania kompetencji fonetyczno-fonologicznej onimy, jako materiał wyrazowy nacechowany emocjonalnie i osadzony w fabule, jest dla dzieci bardziej angażujący niż słownictwo neutralne. Wypowiadanie imion bohaterów, zwłaszcza tych o nietypowych strukturach (np. *Grzebieluszek*), stymuluje motorykę narządów mowy, ćwiczy precyzję artykulacyjną i koordynację oddechowo-fonacyjno-artykulacyjną.

Dodatkowo, wiele onimów wykorzystywanych w książkach dla dzieci ma charakter dźwiękonaśladowczy lub zabawowy – co jeszcze bardziej sprzyja ich powtarzaniu. Imiona i nazwy takie jak *Chichotek* czy *Chrobotek* zachęcają dziecko do zabawy dźwiękiem, a przez to do aktywnej eksploracji możliwości własnego aparatu mowy.

Warto podkreślić, że systematyczne spotkania z onimami – w kontekście czytanych tekstów, rymowanek, piosenek czy zabaw – mogą pełnić funkcję profilaktyczną w zakresie rozwoju mowy, wspierając wyraźną wymowę, prawidłowe różnicowanie głosek i świadomość dźwiękowej struktury języka. W efekcie onimy stają się nie tylko elementem świata literackiego, ale również cennym narzędziem terapeutyczno-edukacyjnym w obszarze fonologii i artykulacji.

5.4.6. Onimy a wspomaganie kompetencji gramatycznych u dzieci w wieku przedszkolnym

Jak podkreślają autorki książki *Stymulowanie rozwoju komunikacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym*: „W wieku przedszkolnym dziecko może swobodnie porozumiewać się w sprawach życia codziennego, bowiem posiada wystarczający zasób słownictwa i odpowiednią znajomość reguł gramatycznych”

(Angielczyk i Kijowska, 2012, s. 26). Pod terminem znajomości reguł gramatycznych należy tu rozumieć kompetencje słowotwórcze, fleksyjne[60] i składniowe. W przypadku podsystemu słowotwórczego istnieje duży problem z uchwyceniem momentu, od którego słowa w świadomości dziecka przestają funkcjonować jako niepodzielne (Muzyka-Furtak, 2022, s. 190). Jednakże badacze zwracają uwagę, że „Dzieci w wieku około 3 lat i młodsze mogą używać wyrazów pochodnych bez analizowania ich wewnętrznej struktury" (Haman, 2013, s. 89). Natomiast rozwój podsystemu fleksyjnego ściśle wiąże się z rozwojem podsystemu syntaktycznego: „Przed ukończeniem 3. roku życia dziecko opanowuje wszystkie struktury zdania pojedynczego rozwiniętego, co skutkuje rozwijaniem umiejętności tworzenia form fleksyjnych na użytek składni. Ma więc w tym czasie opanowaną podstawową znajomość wszystkich kategorii fleksyjnych (Jurkowski, 1975; Smoczyńska, 1986). Proces pełnego opanowania form fleksyjnych, zarówno pod względem ich budowy, jak i funkcji, nie jest jeszcze jednak w tym wieku ukończony" (Banaszkiewicz, 2022, s. 218).

Wiek przedszkolny to zatem czas dalszego rozwoju i opanowywania kompetencji gramatycznej, w tym struktur fleksyjnych, składniowych oraz słowotwórczych. Jednocześnie należy pamiętać, że rozwoju gramatyki nie można rozpatrywać w izolacji od kształtowania się słownika. Powoduje to, że bardzo ważny jest kontekst, w jakim wyraz się pojawia (Clark, 1993). A skoro tak, to literatura dziecięca, a w szczególności obecne w niej nazwy własne, może wspierać te procesy, dostarczając materiału językowego osadzonego w kontekście emocjonalnym, fabularnym i zabawowym.

60 „Sprawności fleksyjne to zachowania indywidualne odnoszące się do tej części systemu językowego, którą określamy pojęciem fleksji, a więc dotyczące budowy leksemów. Wchodzą one w skład sprawności morfologicznych, szerzej gramatycznych, wreszcie językowych. W ujęciu socjolingwistycznym są one przejawem opanowanej kompetencji fleksyjnej, będącej integralną częścią kompetencji językowej, niezbędnej w procesie komunikacji" (Banaszkiewicz, 2022, s. 213).

Onimy – zwłaszcza imiona bohaterów, nazwy obiektów czy stworzeń – są dla dziecka atrakcyjne, zapadające w pamięć i często powtarzane, dzięki czemu mogą stać się użytecznym narzędziem w kształtowaniu systemu gramatycznego.

Z pomocą nazw własnych można z powodzeniem wspomagać kompetencje słowotwórcze, np. umiejętność tworzenia form pochodnych. W analizowanym materiale występują liczne przykłady nazw własnych utworzonych od czasowników czy rzeczowników (uwypuklające cechy charakteru lub wygląd), np. *Marudzik*, *Paplak*, *Chichotek*, *Drzemka*, *Brzuchacz*, *Zmarzlak*. Ich budowa słowotwórcza jest czytelna a wyraz podstawowy derywatu łatwy do wskazania, ich językowy kształt pozwala również na to, że dzieci łatwo dostrzegają związek między formą a znaczeniem. W kontaktach z takimi nazwami naturalnie uczą się, że nowe słowa można na przykład tworzyć przez dodawanie przyrostków (sufiksów) (*-ik, -ek, -ak, -ka, -acz*) do podstawy słowotwórczej. Zachęca to do twórczości językowej i kształtuje świadomość słowotwórczą. Kreatywnym i wspierającym sposobem wspomagania kompetencji słowotwórczej może być m.in. zabawa, w której dzieci często same tworzą własne imiona – np. *Śpiochul*, *Papluszek*, *Ząbekoludek* – co wspiera rozwój zdolności metajęzykowych. Warto podkreślić, za Banaszkiewicz, że neologizmy i błędy popełniane przez dzieci świadczą o rozwoju kompetencji gramatycznej właśnie (Banszkiewicz, 2011).

Wspomaganie kompetencji gramatycznych to również zwrócenie uwagi na fleksję. Nazwy własne w książkach dla dzieci są często używane w różnych kontekstach gramatycznych, co sprzyja ich odmianie przez przypadki. Imiona takie jak *Ciapcio*, *Feluś*, *Pucio*, *Ząbek*, *Tosia*, *Franek* łatwo poddają się deklinacji, a ich obecność w powtarzalnych strukturach zdaniowych (np. *Feluś nie chce*, *Pucio idzie do…*, *Tosi się nie podoba…*) pozwala dziecku oswajać fleksję imion i rzeczowników. Ćwiczenia językowe oparte na odmianie nazw własnych (np. *Z kim idzie Pucio?*, *Kogo widzisz?*, *Dla kogo to narysujesz?*) umożliwiają przyswajanie wzorców gramatycznych w sposób intuicyjny i angażujący.

Poziomem gramatycznym najbardziej złożonym jest poziom syntaktyczny, jednakże „rozwój mowy pod względem składni wyprzedza rozwój morfologiczny. Już pod koniec 3 roku życia w wypowiedziach dziecięcych pojawiają się zdania określające różne stosunki logiczne. Obok zdań współrzędnie złożonych występują częściej zdania podrzędnie złożone, np. warunkowe, przyczynowe, dopełnieniowe. Z każdym rokiem opisy stają się coraz bogatsze i dłuższe, a struktury zdaniowe bardziej złożone" (Angielczyk i Kijowska, 2012, s. 28). Onimy pozwalają na ćwiczenie budowania struktur zdaniowych z użyciem onimów. Onimy pełnią także funkcję stabilizującą strukturę wypowiedzi – imię postaci często pojawia się na początku zdania i nadaje mu kierunek. Dzieci uczą się tworzyć zdania, zaczynając od imienia: *Ciapcio śpi*, *Tosia maluje domek*. W zabawach narracyjnych z onimami dzieci naturalnie uczą się operowania szykiem wyrazów, dodawania dopełnień i rozbudowywania wypowiedzi. Powtarzalność struktur zdaniowych z onimami sprzyja automatyzacji składni i rozwojowi koherencji narracyjnej.

Nazwy własne w literaturze dziecięcej mogą wspierać rozwój kompetencji gramatycznej na wielu poziomach: od rozpoznawania i tworzenia nowych słów, przez użycie fleksyjne, po budowanie struktur składniowych. Dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu dziecka w świat przedstawiony oraz atrakcyjnej formie nazw, onimy stają się naturalnym i skutecznym narzędziem gramatyzacji języka we wczesnym dzieciństwie.

Na koniec tego podrozdziału warto podkreślić – za Ewą Boksą – że dziecko, które kończy edukację przedszkolną, „buduje już system języka wielowarstwowy (fonologiczny, składniowy, semantyczny, pragmatyczny) oraz wielofunkcyjny. Jest teraz na etapie rozszerzania i doskonalenia procesu językowego, wchodząc na teren kultury" (Boksa, 2016, s. 145).

5.4.7. Onimy a rozwój kompetencji narracyjnej

Kompetencja narracyjna[61], rozumiana tu jako zdolność do tworzenia, rozumienia i rekonstruowania opowieści, rozwija się intensywnie już w wieku przedszkolnym[62] i stanowi ważny element ogólnej kompetencji językowej dziecka. „W wieku przedszkolnym dziecko przedstawia sprawcę działania, jego czyny i przygody. Wzrasta liczba opisów działań bohatera, łączy je następstwo w czasie. Około 3 roku życia zaczynają się pojawiać powiązania przyczynowo-skutkowe, a znaczny wzrost ich liczby przypada na 6.-7. rok życia. Dziecko dostrzega zależność między zachowaniem się bohatera a warunkami, w których on działa. Niektórzy badacze stwierdzają, że opowiadania starszych dzieci przedszkolnych, czyli 5-6 letnich, zawierają już wszystkie podstawowe elementy strukturalne: bohater, czas, miejsce, epizody, temat, rozwiązanie, ocenę wydarzeń (Kielar-Turska, 1989; Bokus, 1991)" (Kozera-Wierzchoś, 2022, ss. 300-301).

Jak podkreśla Kozera-Wierzchoś: „Narracja odgrywa bardzo istotną rolę w rozwoju dziecka. Ma wpływ na samoocenę, definiowanie, rozumienie własnego ja oraz innych osób. Spełnia ważną funkcję w wykształceniu własnej świadomości, zachowania, ale również zrozumienia i pojmowania otaczającego nas świata" (Kozera-Wierzchoś, 2022, s. 298). Literatura dziecięca – jako naturalne środowisko narracji – sprzyja kształtowaniu tej umiejętności, a onimy odgrywają w tym procesie kluczową rolę.

---

61 „Termin *narracja* jest stosowany w dwóch znaczeniach: ogólnym – kiedy narracja rozumiana jest jako podstawowa i nadrzędna forma językowa epiki, wiąże różne rodzaje wypowiedzi (monolog, opis, opowiadanie i formy pośrednie), oraz szczegółowym – kiedy utożsamiana jest z opowiadaniem, formą podawczą o specyficznych cechach gatunkowych" (Kozera-Wierzchoś, 2022, s. 286).

62 Przyjmuje się, że kompetencja narracyjna rozwija się u dzieci między 2. a 12. rokiem życia. Kształtuje się w trzech wymiarach: treści, struktury i przyczynowości (Kozera-Wierzchoś, 2022, s. 299; Bokus, 1991).

Nazwy własne w opowieściach pełnią przede wszystkim funkcję orientacyjną i porządkującą – pomagają dzieciom rozpoznać bohaterów, miejsca akcji oraz przedmioty znaczące fabularnie. Dzięki imionom takim jak *Frania, Basia, Pinek* czy *Tycio*, dziecko potrafi odróżnić postaci, przypisać im cechy, zidentyfikować ich działania i śledzić zmiany zachodzące w toku narracji. Onimy stabilizują strukturę opowieści i ułatwiają jej mentalne reprezentowanie.

Ponadto, nazwy własne służą jako kotwice pamięciowe – dziecko, które zapamięta imię bohatera, jest w stanie samodzielnie odtworzyć przebieg zdarzeń z udziałem tej postaci. Własne opowieści przedszkolaków często zaczynają się właśnie od onimu. W ten sposób onimy inicjują i napędzają dziecięcą narrację. Obiekt wraz z nazwą staje w centrum zarówno opisu, jak i opowiadania (por. Witosz, 1997, s. 25; Bokus, 1991).

Co więcej, literatura dla dzieci często zachęca do tworzenia nowych opowieści z użyciem znanych imion, a także do tworzenia własnych nazw postaci – co wspiera rozwój wyobraźni, kreatywności i językowego poczucia sprawstwa. Dzieci tworzą własne światy narracyjne, nadając imiona swoim bohaterom w rysunkach, zabawie symbolicznej czy opowiadaniach tworzonych ustnie. Taka aktywność sprzyja nie tylko wzbogacaniu słownictwa, ale także rozwijaniu struktury narracyjnej (wprowadzenie, rozwinięcie, zakończenie, przyczyna i skutek).

Onimy obecne w tekstach literackich – dzięki swojej rozpoznawalności, emocjonalnemu nacechowaniu i związkowi z akcją – wspierają zatem zarówno rozumienie opowieści, jak i samodzielne konstruowanie narracji. Dzieci, które oswajają się z onimami w literaturze, szybciej uczą się opowiadać, przewidywać przebieg zdarzeń, odróżniać punkty widzenia oraz budować logiczne i spójne wypowiedzi narracyjne – co ma zasadnicze znaczenie dla ich rozwoju językowego, poznawczego i społecznego.

5.4.8. Edukacyjny potencjał onimów w zabawach językowych

Zabawa językiem stanowi naturalną formę aktywności dziecka w wieku przedszkolnym. W literaturze dla najmłodszych onimy – jako wyrazy nacechowane emocjonalnie, rytmiczne i semantycznie intrygujące – stają się wyjątkowym materiałem do takich zabaw. W tekstach kierowanych do dzieci można zaobserwować liczne przykłady celowego wykorzystania nazw własnych w funkcji ludycznej, edukacyjnej i terapeutycznej.

Onimy często są tworzone z myślą o ćwiczeniach fonologicznych i artykulacyjnych – mają prostą strukturę, są rytmiczne, oparte na sylabach otwartych i wyrazach dźwiękonaśladowczych. Przykładowo imiona bohaterów serii o misiu API (*API, AMI, ABI, BAM, ALI, ACZO*) lub nazw zwierząt i postaci (np. *AKI, AKU, AHI*, *OSZCZU, ĄSZCZO, USZCZU*) nie tylko silnie zapadają w pamięć, ale również zachęcają do ich powtarzania i rytmizowania.

Zabawa onimami często przybiera formę rymowania (np. *Miś Zbyś, Psinek-Świnek*), aliteracji (*Franek Kolanek*) czy neologizacji (*Grzebieluszek*, *Chichotek*, *Śmigaczka*) – co sprzyja rozwojowi świadomości fonologicznej oraz przyczynia się do wzrostu wrażliwości językowej dziecka. Dzieci mogą także uczestniczyć w procesie kreowania własnych nazw – np. nadając imiona maskotkom, miejscom lub wymyślonym bohaterom – co wspiera ich twórcze myślenie oraz umiejętności słowotwórcze.

Zabawy onimiczne rozwijają ponadto refleksję metajęzykową: dziecko zaczyna zauważać, że niektóre słowa nie odmieniają się, mają specjalny zapis (wielką literę), a ich znaczenie jest ściśle związane z określoną osobą lub miejscem. W ramach zabawy dzieci mogą rozpoznawać imiona w tekście, dopasowywać nazwy do ilustracji, tworzyć rymowanki, „łamańce językowe" czy wymyślać „zakręcone" imiona według wskazanego schematu głoskowego.

Przykłady takie jak *Pucio, Pimi, Tycio, Bubu, Bolo* czy *Wala* – wszystkie oparte na prostych, dwusylabowych strukturach – są nie

tylko fonetycznie atrakcyjne, ale i świetnie sprawdzają się w zabawach rytmicznych, sylabowych, rymotwórczych i fleksyjnych.

Warto również podkreślić, że zabawa onimami może mieć potencjał terapeutyczny – wspomaga rozwój mowy u dzieci z opóźnieniami, zachęca do komunikacji, sprzyja otwieraniu się dziecka w sytuacjach społecznych. Dla wielu przedszkolaków to właśnie poprzez kontakt z nazwą własną – swoją lub postaci literackiej – zaczyna się pierwsze świadome „zabieranie głosu".

Nazwy własne w literaturze dla dzieci w wieku przedszkolnym pełnią wielowymiarową funkcję edukacyjną – zarówno w zakresie rozwoju językowego, jak i społeczno-kulturowego. Jako elementy wyraziste, łatwe do zapamiętania i emocjonalnie nacechowane, onimy sprzyjają budowaniu świadomości językowej, rozwojowi leksyki i pamięci, wspierają także kompetencje fonologiczne, artykulacyjne i narracyjne. Dzięki swojej obecności w tekstach literackich stają się dla dziecka nie tylko składnikiem opowieści, lecz także narzędziem poznawania języka, świata i samego siebie.

Onimy pomagają dziecku odróżniać nazwę własną od pospolitej, uczą rozpoznawania funkcji wielkiej litery, a także wprowadzają w świat kulturowych i społecznych odniesień poprzez imiona, miejsca i postaci nacechowane znaczeniowo. Dodatkowo, poprzez rytmiczność, rymowalność i dźwiękowość, wspomagają rozwój mowy i artykulacji, a w kontekście narracyjnym – porządkują akcję, ułatwiają zapamiętywanie zdarzeń i konstruowanie własnych opowieści.

Zabawy językowe z onimami, zarówno w tekstach literackich, jak i w działaniach edukacyjnych, stwarzają przestrzeń do twórczej aktywności językowej dziecka. Wzmacniają one jego kompetencje językowe w sposób naturalny i angażujący, wykorzystując przy tym mechanizmy zabawy, rytmu i identyfikacji emocjonalnej. Potencjał onimów w edukacji językowej przedszkolaków jest zatem nie tylko znaczący, lecz także wciąż niewyczerpany – zasługuje na dalszą eksplorację dydaktyczną, terapeutyczną i naukową.

5.5. Onomastyka humorystyczna we współczesnej prozie dla przedszkolaków

„Dzieci bzdurzą i – że tak powiem – chcą być bzdurzone" (Słonimski i Tuwim, 1958), rozpoczęcie od tego słynnego cytatu rozdziału o onomastyce humorystycznej nie jest może oryginalne, ale nie da się ukryć, że wciąż cytat ten narzuca się sam, kiedy rozpoczynamy rozważania na temat humorystycznych aspektów literatury dla dzieci.

Humor językowy pełni w literaturze dziecięcej nie tylko funkcję rozrywkową, ale również edukacyjną, integracyjną, terapeutyczną i rozwojową. Szczególnie widoczny jest on w warstwie onimicznej, gdzie twórcy chętnie sięgają po mechanizmy komizmu fonetycznego, semantycznego i skojarzeniowego czy pragmatycznego. Onimy zabawne, dziwaczne, zaskakujące – zarówno w brzmieniu, jak i znaczeniu – budują świat literacki bliski dziecięcej wrażliwości i sprzyjają spontanicznej aktywizacji językowej oraz oswajaniu emocji. Warto też podkreślić, że w książkach o profilu edukacyjno-psychologicznym humorystyczne nazwy własne niejednokrotnie wykorzystują strategię komizmu językowego jako narzędzia obniżającego napięcie emocjonalne, budujące dystans i zwiększające przyswajalność treści terapeutycznej.

W analizowanym materiale szczególne miejsce zajmują nazwy postaci tworzone przez derywację od czasowników lub przymiotników, np. *Marudzik* (<marudzić), *Chichotek* (<chichotać), *Paplak* (<paplać), *Gadulec* (<gadać), *Malutek* (<malutki), Markotka (<markotny). Już sam dźwięk tych nazw – często oparty na onomatopejach i wyrazach ekspresywnych – wywołuje efekt komiczny, a jednocześnie pełni funkcję charakteryzującą oraz edukacyjną (dzieci uczą się wyciągania wniosków o cechach postaci na podstawie językowej formy, co wspiera ich rozwój logicznego myślenia i kompetencji językowej).

Zabiegi komiczne opierają się także na strukturach imitujących imię i nazwisko, co wzmacnia efekt parodii i pastiszu: *Dzik Dzikowski*, *Bzik Dzikowski*, *Franek Kolanek* (skądinąd „łysy jak

kolano"). Te nazwy nie tylko bawią, ale też przyciągają uwagę dzieci dzięki rytmowi i przewidywalnej strukturze. Równie zabawne są rymujące się onimy dwuczłonowe: *Raczek Nieboraczek, Jaskółki-Psiapsiółki, Fruwaki-Wrzeszczaki*, *Lisy-Kpisy*, które wpisują się w tradycję dziecięcej rymowanki, a jednocześnie zachęcają do zabawy słowem. Czyli funkcją takich nazw jest nie tylko wywołanie śmiechu, ale również wprowadzenie dziecka w świat kreacji językowych, rytmu, intonacji.

Onimy humorystyczne często odwołują się do codzienności, nadając zwyczajnym obiektom i zwierzętom zaskakujące cechy – np. *Ciapugroch, Pasibrzuch, Łazęga, Brzuchacz, Wędrowniczek, Zmarzlak, Plamka, Kapuch* czy *Czupurek*. Takie nazwy odgrywają również rolę dydaktyczną – uczą rozpoznawania cech i związków przyczynowo-skutkowych między nazwą a charakterem postaci lub jej zachowaniem.

Ważną rolę odgrywa także humor sytuacyjny związany z onimami – bohaterowie wchodzą w relacje, które same w sobie są zabawne, zwłaszcza jeśli imię podkreśla kontrast (np. *Groźny Pies* okazuje się łagodny; *Czarodziejski Kot* nie umie czarować; kot nazywa się *Burek* a pies *Mruczek*). Zestawienie imion o silnym nacechowaniu z sytuacjami z życia codziennego, jak np. *Miś Zbyś, Psinek-Świnek, Kaktus i Sklota, Pucio, Wala, Bolo, Pimi, Nunuś, Staś Pętelka,* służy także budowaniu więzi emocjonalnej z czytelnikiem oraz wzmacnia efekt bliskości i utożsamienia.

Podsumowując, onimy humorystyczne w literaturze dziecięcej są nośnikiem zabawy językowej, ale również narzędziem edukacyjnym – wzbogacają słownictwo, rozwijają poczucie językowej gry, wspierają pamięć i kreatywność. Ich obecność w utworach dla przedszkolaków odzwierciedla dziecięcy sposób poznawania świata – przez śmiech, zaskoczenie i twórczą zabawę.

Można uznać, że wielu współczesnych twórców literatury dziecięcej – w mniej lub bardziej uświadomiony sposób – kontynuuje tradycję „szkoły Brzechwy", w której „słowne igraszki", pozornie absurdalne, zyskiwały sens dopiero w kontekście sytuacyjnym (por. Nadurska, 1973, s. 97). Podobnie jak Brzechwa, tak i dzisiejsi

autorzy celowo operują mechanizmami językowymi, by zaskoczyć dziecko nie tyle złożonością struktury, ile humorystyczną podstawą słowotwórczą i zabawnym skojarzeniem, które wzmacnia recepcję postaci oraz relację z czytelnikiem. W duchu tej tradycji, twórcy nazw postaci chętnie sięgają po inspiracje z najbliższej dziecku rzeczywistości – świata zwierząt, roślin, przedmiotów codziennego użytku czy potocznego języka, dzięki czemu zabawne onimy nie tylko bawią, ale i oswajają, edukują oraz zakorzeniają się w dziecięcej wyobraźni i zabawie.

Choć twórczość Jana Brzechwy powstawała w zupełnie innej rzeczywistości kulturowej, wiele jej elementów – zwłaszcza w zakresie onomastyki humorystycznej – znajduje wyraźną kontynuację we współczesnej literaturze dla najmłodszych. Brzechwa tworzył onimy nacechowane rytmem, fonetycznym komizmem i słowotwórczą pomysłowością (i w wierszykach, i w prozie), których funkcją było wywołanie śmiechu, zdziwienia i lingwistycznej zabawy. Współczesne teksty – szczególnie te z nurtu fantastyczno-baśniowego, ale też te o profilu edukacyjno-psychologicznym – posługują się podobnymi strategiami, ale ich funkcje bywają rozszerzone: humorystyczne nazwy postaci (*Bałaganiak, Gadulec, Muszka Brzęczuszka, Paplak, Kolczułbowiec*) nie tylko bawią, ale też oswajają emocje, wspierają identyfikację dziecka z postacią i pełnią funkcję regulacyjną w relacji dziecko–dorosły. W tym sensie można mówić o ewolucji funkcji humorystycznych onimów – od czystej komiczności do wielowarstwowego narzędzia rozwoju językowego, emocjonalnego i społecznego.

5.6. Nazwy własne w książkach-zabawkach – językowy potencjał interakcji i edukacji

Współczesna literatura dla najmłodszych dzieci coraz częściej przyjmuje formę książek interaktywnych – tzw. książek-zabawek. Są to publikacje, które łączą cechy książki i zabawki, oddziałując na wiele zmysłów jednocześnie. Przedszkolaki, zwłaszcza w młodszej

grupie wiekowej (3–4 lata), uczą się poprzez działanie (np. otwieranie, zamykanie, poruszanie, dotykanie), powtarzanie, obserwację i kontakt emocjonalny. Książki-zabawki odpowiadają na te potrzeby, a nazwy własne w ich obrębie pełnią funkcję szczególnie istotną – wspierają rozwój językowy dziecka poprzez mechanizmy interakcji, rytmu, emocjonalnej identyfikacji i zabawy.

Nazwy własne obecne w książkach-zabawkach są zwykle proste, fonetycznie przyjazne, dwusylabowe lub rymujące się – np. *Pucio*, *Feluś*, *Gucio*, *Tosia*, *Julek*, *Staś*, *Nunuś*, *Bobo*, *Mimi*. Takie struktury sprzyjają powtarzaniu, ćwiczeniu głosek i sylab oraz naturalnemu zapamiętywaniu. Dziecko chętnie wypowiada imię bohatera, traktując go jak znaną osobę, często nawet jak przyjaciela. Onimy te mają duży ładunek emocjonalny i afektywny – stają się narzędziem pierwszych prób komunikacji, nazywania, wskazywania i inicjowania kontaktu z dorosłym.

W książkach-zabawkach imię często pełni funkcję wyzwalacza działania – np. w książkach z ruchomymi elementami pojawiają się pytania: „Gdzie jest Pucio?", „Co robi Nunuś?", „Kogo widzisz, Tosię czy Julka?", co wymusza aktywność językową dziecka. Onimy są powtarzane kilkakrotnie, zazwyczaj w podobnych strukturach zdaniowych, co wspiera utrwalanie leksyki i składni. Dzięki nazwie własnej dziecko ma punkt odniesienia – może śledzić działania bohatera i nazywać je, a tym samym budować spójność narracyjną i rozwijać myślenie przyczynowo-skutkowe.

Imię postaci staje się elementem zabawy symbolicznej – dzieci mówią *To jest Pucio*, *Feluś też idzie spać*, *Nunuś nie chce jeść*, włączając nazwę własną w dialog i grę wyobrażeniową. Onimy zyskują funkcję emocjonalnego zakotwiczenia – wywołują reakcję śmiechu, czułości, złości czy lęku w zależności od sytuacji fabularnej, co pozwala dziecku oswajać emocje i nazwać je w bezpiecznym kontekście.

Struktury onimów wykorzystywanych w książkach-zabawkach są fonetycznie i semantycznie dostosowane do poziomu przedszkolaka. Wiele z nich to wyrazy dźwiękonaśladowcze, neologizmy lub uproszczenia – np. *Bobo*, *Mimi*, *Tutu*, *Lulu*. Takie formy stają

się naturalnym materiałem do ćwiczeń artykulacyjnych, rytmicznych i fonologicznych. Często służą także jako baza do zabaw językowych – dzieci tworzą własne imiona, rymują je, dzielą na sylaby, porównują brzmienia.

W przypadku popularnych serii książek-zabawek (np. *Pucio*, *Feluś i Gucio*, *Staś Pętelka*, *Tosia i Julek*) nazwa własna bohatera staje się marką literacką – przyciąga uwagę dziecka, wzmacnia przywiązanie do cyklu i wspiera pamięć sekwencyjną. Dzieci uczą się porządkowania wydarzeń według kolejnych tytułów i przypisują danym imionom konkretne cechy, działania i emocje. Onim w takim kontekście staje się kotwicą tożsamościową – nie tylko dla postaci, ale i dla dziecka, które przez powtarzalność i emocjonalne zaangażowanie buduje trwałe ślady pamięciowe i językowe.

Nazwy własne w książkach-zabawkach to znacznie więcej niż tylko element fabularny. Są one punktem wyjścia do nauki języka, narzędziem zabawy, dialogu i emocjonalnego rozwoju, a także środkiem aktywizującym pamięć, mowę i myślenie symboliczne. Dzięki swojej powtarzalności, prostocie fonetycznej i osadzeniu w kontekście interakcyjnym onimy te spełniają funkcje nie tylko poznawcze, ale i wychowawcze. Literatura tego typu stanowi wyjątkowy obszar, w którym nazwa własna działa nie tylko w strukturze tekstu, lecz także w przestrzeni doświadczenia dziecka – jako słowo, które nazywa, działa i buduje relację.

5.7. Komunikacja między dzieckiem a dorosłym w literackich nazwach własnych

W literaturze dziecięcej nazwy własne pełnią nie tylko funkcję narracyjną czy edukacyjną, ale również relacyjną – stając się jednym z pierwszych punktów styku między światem dziecka a dorosłego. Wspólne rozpoznawanie imion postaci, komentowanie ich zachowań czy odgrywanie scenek z książkowymi bohaterami buduje pomost komunikacyjny między pokoleniami i wspiera rozwój dialogu w codziennych interakcjach.

Imię bohatera literackiego staje się elementem pola wspólnej uwagi – dorosły przykładowo mówi: *Zobacz, to jest Pucio!*, a dziecko reaguje z entuzjazmem, często już rozpoznając postać z poprzednich lektur. Taka interakcja stanowi przykład wspólnego kierowania uwagi na obiekt kulturowy – postać z książki – co według Michaela Tomasello sprzyja rozwojowi komunikacji i języka (Tomasello, 2002). Wspólne skupienie się na imieniu i związanej z nim postaci umożliwia dziecku aktywne uczestniczenie w wymianie – przez pytanie, komentarz, wspomnienie czy gest wskazania. Onim w tym kontekście pełni funkcję inicjatora rozmowy i stabilizatora wspólnego znaczenia. Natomiast, odwołując się do nomenklatury językoznawczej, możemy w tym kontekście mówić o wspólnym kodzie i realizacji funkcji fatycznej (zob. Grzegorczykowa, 2007, s. 46 i in.).

Nazwy własne w książkach dziecięcych często pojawiają się w rytmicznych frazach, powtarzanych strukturach czy dialogach, które zachęcają do czytania na głos, powtarzania, komentowania. Dziecko może uzupełniać imię postaci, wskazywać ją na obrazku, dopytywać o nią – a dorosły podąża za jego aktywnością. Onimy funkcjonują tu jako aktywizatory językowe: prosty, ale skuteczny sposób włączania dziecka w językową grę z dorosłym.

Dzieci często przenoszą imiona literackich postaci do własnej zabawy, a dorośli, podążając za tą aktywnością, używają tych samych nazw w codziennych sytuacjach („Gdzie schował się Pucio?", „Czy Staś Pętelka już umył zęby?"). W ten sposób nazwa własna nabiera nowego życia jako część wspólnego języka, budującego relację i wzmacniającego poczucie bezpieczeństwa oraz zrozumienia.

Dorośli często odwołują się do imion bohaterów, aby nawiązywać do treści książki w sytuacjach wychowawczych. Komunikaty typu: „Pamiętasz, jak Frania się złościła?", „Nunuś też nie chciał się kąpać" pozwalają przekazywać wartości, normy i emocje w sposób pośredni, oparty na identyfikacji. Nazwa własna staje się tutaj narzędziem edukacji przez empatię i przykład, które dziecko chętniej przyjmuje niż bezpośrednie pouczenia.

Niektóre nazwy własne w książkach dla najmłodszych mają formę zdrobnień lub neologizmów dźwiękonaśladowczych, np. *Pimi*,

Bubu, *Tutu*, *Ciapcio*, *Gucio*. Dziecko łatwo je przyswaja i używa ich również poza kontekstem książki – stają się słowami-emocjami, które wyrażają relację, przywiązanie, poczucie humoru. Dorosły, który wchodzi w ten kod językowy, buduje z dzieckiem więź opartą na wspólnym rozumieniu znaczeń, także tych pozasłownych.

Nazwy własne w literaturze dziecięcej nie są jedynie składnikami tekstu literackiego – pełnią także funkcję łącznika komunikacyjnego między dzieckiem a dorosłym. Stają się narzędziem rozmowy, pretekstem do dialogu, sposobem na nawiązywanie i pogłębianie relacji. Wspólne nazywanie, komentowanie i powtarzanie imion bohaterów buduje most między światem dziecka i dorosłego – most zbudowany z języka, emocji i zabawy.

Dodatkowo warto zauważyć, że w literaturze o profilu edukacyjno-psychologicznym nazwy własne są często celowo konstruowane tak, by wywoływać emocjonalną reakcję dziecka i pogłębiać relacyjność interakcji. Onimy takie jak *Frania*, *Feluś*, *Pucio*, *Nunuś* czy *Pink* są nie tylko łatwe do wymówienia i zapamiętania, ale także nacechowane emocjonalnie – przez swoją dźwięczność, rytm, formę zdrobniałą czy zrostową. Dzięki temu stają się językowym nośnikiem bliskości i afektywnego zaangażowania, a także swoistym „hasłem" wywołującym wspomnienie, reakcję lub skojarzenie.

W literaturze psychoedukacyjnej nazwa postaci bywa też narzędziem identyfikacji emocjonalnej – pozwala dziecku nazwać swoje przeżycie poprzez odwołanie się do doświadczeń bohatera. Kiedy dorosły mówi: „Zobacz, jak Pink się denerwuje", nie tylko komentuje fabułę, ale wskazuje dziecku społecznie akceptowalny model przeżywania i regulacji emocji, jednocześnie zachowując dystans, który ułatwia dziecku refleksję.

Onimy mogą również pełnić funkcję regulacyjną w codziennym funkcjonowaniu dziecka – imię literackiej postaci, używane w zabawie lub w dialogu, może być wykorzystywane do modelowania zachowań: „Dziś bawisz się jak Frania!", „A co by zrobił Feluś, gdyby mu było smutno?". Taka forma przekazu – oparta na projekcji i identyfikacji z postacią – bywa znacznie skuteczniejsza niż instrukcje werbalne pozbawione kontekstu emocjonalnego.

Warto też podkreślić, że użycie nazw własnych w dialogach z dzieckiem wpisuje się w praktykę tzw. rozmowy afektywnej, o której pisze Kurtek (2016). Nazwa postaci może inicjować rozmowę o emocjach, stanowić pretekst do wspólnej refleksji i tym samym wspierać rozwój inteligencji emocjonalnej. Co ważne – inicjatywa w takiej rozmowie najczęściej pochodzi od dorosłego, ale to dziecko nadaje jej kierunek, wchodząc w interakcję, w której język i emocja są nierozerwalnie połączone.

Wnioski

Analiza nazw własnych w prozie przeznaczonej dla przedszkolaków ujawnia złożony i twórczy potencjał tej warstwy językowej. Onimy – obejmujące imiona postaci, ideonimy, zoonimy, toponimy, przezwiska czy neologizmy – pełnią funkcje wykraczające poza poziom stylistyczno-opisowy. Stanowią nośniki treści narracyjnych, edukacyjnych, komunikacyjnych, terapeutycznych i kulturowych. W tekstach kierowanych do najmłodszych stają się istotnym narzędziem konstruowania świata przedstawionego, porządkowania przestrzeni emocjonalnej, a także wspierania rozwoju języka oraz kompetencji społecznych odbiorcy.

Onimy obecne w literaturze dziecięcej funkcjonują równolegle w wymiarze komunikacyjnym, poznawczym, emocjonalnym, kulturowym i lingwistycznym. W ramach współczesnej onomastyki literackiej coraz wyraźniej wyłania się nurt logopedyczny – koncepcja skoncentrowana na tym, jak nazwy własne mogą wspomagać rozwój mowy, kompetencji językowych i sprawności komunikacyjnej dziecka. To podejście stanowi oryginalny wkład w interdyscyplinarną refleksję nad literaturą dla najmłodszych, integrując perspektywy językoznawcze, pedagogiczne i terapeutyczne.

Nazwy własne występujące w literaturze dziecięcej pełnią szereg funkcji, z których podstawowe to: nominatywno-identyfikacyjna, indywidualizująca oraz pragmatyczna (obejmująca funkcję fatyczną, ludyczną, ekspresywną i impresywną) (Dawidziak-Kładoczna,

2015, s. 352). Funkcje te są szczególnie ważne w kontekście dziecięcego rozwoju językowego i emocjonalnego. Dziecko bowiem uczy się języka nie tylko jako systemu reguł, ale jako narzędzia do działania w świecie — do wpływania, wyrażania siebie, poznawania rzeczywistości i budowania relacji (por. Kielar, 1984, s. 4; Angielczyk, Kijowska, 2012, s. 21). Nazwa własna, jako znak silnie nacechowany kulturowo i emocjonalnie, wspiera wszystkie te funkcje.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można ponadto wskazać funkcję komunikacyjną (rozumianą jako inicjowanie, podtrzymywanie i organizowanie interakcji między dzieckiem a dorosłym, zwłaszcza w kontekście wspólnej lektury i zabawy), funkcję dydaktyczną (pozwalającą przyswajać wiedzę o świecie poprzez odniesienia do znanych realiów, miejsc, postaci kultury, a także do emocji i wartości), funkcję metaforyzującą (obecną szczególnie w nazwach fantastycznych, pełniących rolę symbolicznych reprezentacji emocji, postaw czy mechanizmów społecznych) oraz funkcję terapeutyczną (obecną w bajkach psychologicznych i edukacyjnych, gdzie nazwy pomagają dzieciom oswajać trudne przeżycia i nadać im strukturę narracyjną).

Z kolei w książkach-zabawkach, jak pokazano w jednej z części niniejszej pracy, onimy realizują również funkcję intersemiotyczną – wchodzą w relację z obrazem, kolorem, strukturą edytorską – tworząc wielozmysłowe środowisko komunikacyjne. Wreszcie, nazwy takie pełnią funkcję pamięciową, wspierając zarówno rozwój pamięci leksykalnej, jak i kulturowej – umożliwiając identyfikację z bohaterem oraz zakotwiczając dziecko w tradycji językowej i kulturowej, zgodnie z definicją pamięci kulturowej jako przekazywanego z pokolenia na pokolenie zasobu symbolicznych treści określających tożsamość zbiorową (Majewski, 2013, s. 7).

Wszystkie te funkcje wzajemnie się przenikają, sprawiając, że onimy w literaturze dziecięcej stają się nie tylko elementem fabularnym, ale istotnym narzędziem wspomagania rozwoju dziecka w wielu wymiarach.

Nieprzypadkowa konstrukcja onimów, ich brzmieniowa melodyjność, rytmiczność, częste wykorzystanie zdrobnień i derywacji od czasowników i przymiotników (np. *Chichotek*, *Paplak*, *Brzuchacz*, *Zmarzlak*, *Wędrowniczek*, *Muszka Brzęczuszka*) czynią z nich materiał o wysokim potencjale fonologicznym. Jak wykazano w rozdziałach poświęconych kompetencjom fonologicznym i artykulacyjnym, onimy tego typu angażują dziecko w zabawę dźwiękami, sprzyjają naśladowaniu rytmu mowy i rozwojowi artykulacji poprzez ćwiczenia bazujące na intonacji, sylabiczności i rytmizacji. Są to również nazwy silnie ekspresywne – nacechowane emocjonalnie i dźwiękowo – co zwiększa ich zapamiętywalność i atrakcyjność dla młodego odbiorcy.

W rozdziałach analitycznych wyraźnie ukazano, że wiele nazw wykreowanych przez twórców literatury dziecięcej spełnia jednocześnie funkcje fonologiczne i ludyczne – bawiąc, a jednocześnie ćwicząc percepcję słuchową, świadomość głoskową i kontrolę artykulacyjną. Dotyczy to szczególnie nazw typu *Fiku-Miku*, *Raczek-Nieboraczek*, *Franek Kolanek*, *Psinek-Świnek*, które wpisują się w tradycję rymowanek, wyliczanek i tekstów rytmicznych – form o udowodnionym znaczeniu dla rozwoju języka u dzieci w wieku przedszkolnym. Co więcej, wiele z analizowanych nazw pojawia się w powtarzalnych frazach lub formach adresatywnych (np. *Pucio, chodź!*; *Pink, jesteś dzielny!*), co sprzyja automatyzacji i utrwalaniu wzorców artykulacyjnych, jednocześnie wzmacniając kompetencje komunikacyjne dziecka.

Zgodnie z klasyfikacją funkcji pragmatycznych (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 352), właśnie funkcja ludyczna onimów pełni tu szczególnie istotną rolę – aktywizując mowę spontaniczną, zabawową, emocjonalną i dialogową. Onimy przekształcone w zabawki słowne stają się impulsem do powtarzania, rymowania, śpiewania – a tym samym wspomagają rozwój fonematyczny i artykulacyjny dziecka w sposób naturalny, niewymuszony, dostosowany do poziomu percepcyjnego i poznawczego przedszkolaka. W tym sensie onimy o strukturze zabawowej należy uznać za pełnoprawne narzędzie logopedyczne o wysokim potencjale

edukacyjnym, co w pełni uzasadnia wyróżnienie zaproponowanego w pracy nurtu logopedycznego w obrębie współczesnej literatury dla dzieci.

Współczesna literatura dziecięca, zgodnie z postulatem pajdocentryzmu (Ostasz, 2005), adaptuje swoje środki językowe i stylistyczne do potrzeb rozwojowych najmłodszych odbiorców. Jak trafnie zauważyła A. Baluch, literatura ta charakteryzuje się wzmożoną obrazowością, obecnością archetypów i uproszczonym językiem (Baluch, 1993), co realizuje się również w sferze nazw własnych, które w tym kontekście przyjmują formy nieprzypadkowo dobrane do możliwości percepcyjnych dziecka. Onimy w literaturze dla przedszkolaków — zarówno o charakterze realistycznym, jak *Frania*, *Feluś*, *Julka*, *Bartek*, jak i fantastycznym: *Pinku*, *Nunuś*, *Bubu*, *Figo*, *Ciapcio* — są projektowane jako językowe konstrukty przyjazne fonetycznie, nacechowane emocjonalnie i silnie zakotwiczone w świecie dziecka.

Ich funkcja wykracza poza zwykłą identyfikację bohatera — stają się one elementami wspólnego kodu między dorosłym a dzieckiem, co znakomicie wpisuje się w koncepcję pola wspólnej uwagi Michaela Tomasello. Nazwy własne, będąc jednostkami powtarzalnymi i często obecnymi w dialogach narracyjnych („Zobacz, to jest Pucio!", „Nunuś nie chciał się kąpać"), stymulują aktywność werbalną, ułatwiają dziecku nawigowanie po tekście i pełnią funkcję stabilizatora wspólnego odniesienia semantycznego. Dzięki temu onimy stają się inicjatorami komunikacji i językowej interakcji, a także nośnikami bezpieczeństwa emocjonalnego i bliskości — wartości szczególnie istotnych w relacjach dziecko – dorosły.

Co więcej, obecność takich nazw w codziennym użyciu — np. w wypowiedziach dorosłych, w zabawie symbolicznej czy w komunikatach wychowawczych („Czy Staś Pętelka już umył zęby?", „Jak Pinku poradziłby sobie z taką sytuacją?") — sprawia, że onim przestaje być jedynie elementem tekstu literackiego, a staje się funkcjonalnym narzędziem edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym. W ten sposób współczesna onomastyka dziecięca doskonale realizuje nie tylko cele narracyjne czy stylistyczne, lecz także

rozwija kompetencje komunikacyjne, emocjonalne i społeczne dziecka, czyniąc nazwę własną integralnym elementem wsparcia rozwoju.

Należy podkreślić również wyraźne powiązania między mechanizmami tworzenia nazw własnych a funkcjami edukacyjnymi tekstu literackiego. Nazwy fantastyczne, oparte na metaforyzacji (*Bałaganiak, Gazobuch, Prądokop*), sprzyjają oswajaniu trudnych emocji i tematów psychologicznych. Ich funkcja symboliczna pozwala dziecku przetwarzać lęki i napięcia w bezpiecznym, narracyjnym kontekście, wspierając proces regulacji emocjonalnej i nazywania emocji (por. Kurtek, 2016, s. 67). W tym kontekście literatura staje się narzędziem wspierania nie tylko języka, ale i inteligencji emocjonalnej, zgodnie z założeniami psychoedukacji.

Pamięć leksykalna i pamięć kulturowa stanowią kolejne obszary, w których onimy wykazują istotne działanie. Imiona, nazwy miejsc, ideonimy czy chrematonimy — pojawiające się wielokrotnie w kontekście emocjonalnym i narracyjnym — sprzyjają trwałemu zakotwiczeniu w pamięci dziecka. Onimy są nie tylko łatwe do zapamiętania, ale pełnią również funkcję nośników pamięci kulturowej, w sensie zdefiniowanym przez Majewskiego jako „zasób symbolicznych treści określających tożsamość zbiorową" (Majewski, 2013, s. 7). W tym sensie, już przedszkolne dziecko nabywa fundamenty tożsamości kulturowej za pośrednictwem literackich nazw własnych — postaci historycznych, znanych miejsc, kulturowych bohaterów (np. Janusz Korczak, Gdańsk, Minecraft).

Artur Rejter trafnie zauważa, że onimiczny obszar tekstów artystycznych może być nośnikiem pamięci kulturowej w skali makro (ponadnarodowej) i mikro (narodowej, regionalnej) (Rejter, 2017, s. 49). Przedszkolne książki, nasycone nazwami o wyraźnym kontekście kulturowym i historycznym, kształtują pierwsze mentalne mapy dziecka i kodują elementy tożsamości poprzez język literatury. Wprowadzenie nazw odnoszących się do znanych miejsc, wydarzeń, instytucji i postaci (np. *Gdańsk*, *Minecraft*, *Janusz Korczak*, *Broadway*, *Order Uśmiechu*) pozwala nie tylko zakotwiczyć

dziecko w konkretnym kontekście kulturowym, ale również rozwija jego otwartość poznawczą i przygotowuje do odbioru przekazów międzykulturowych. Onimy tego rodzaju stają się pomostem między światem dziecka a szerszą rzeczywistością społeczną i cywilizacyjną. Jak pisze Rejter, „nazwy własne odzwierciedlają przede wszystkim cechy osobnicze twórcy, dopiero na drugim planie należałoby umieścić uwarunkowania gatunkowe" (Rejter, 2017, s. 50), co znajduje potwierdzenie w analizowanych utworach, gdzie widoczne są różnorodne strategie twórcze, oparte zarówno na indywidualnej wyobraźni autora, jak i regułach literatury dziecięcej.

Wśród tych strategii warto wskazać te, które wspomagają rozwój kreatywności językowej dziecka, jak choćby strategię semantycznej asocjacji nazw czy strategię kontekstualną (Łuc, 2022, s. 253). Nazwy takie jak *Pusta Kiszka, Proparoksytoniczny Ropusz czy Kolczułbowiec* uruchamiają procesy skojarzeniowe, tworząc przestrzeń gry językowej i poznawczej. Tego typu nazwy nie tylko bawią, ale też uczą — stanowiąc materiał do refleksji nad strukturą słowa, dźwiękiem, rytmem i znaczeniem.

Warto także zwrócić uwagę, że nazwy własne stanowią jeden z najbogatszych typów jednostek językowych w tekście dziecięcym – łączą bowiem warstwę fonetyczną (rytm, brzmienie), semantyczną (znaczenie, konotacje), pragmatyczną (funkcje komunikacyjne), a także kulturową i emocjonalną. Ta wielopoziomowość sprawia, że onimy mogą być traktowane jako centralne komponenty tekstu, zdolne jednocześnie uczyć, bawić i porządkować doświadczenie dziecka.

Nie można pominąć również faktu, że literatura dziecięca, jako produkt współczesnego rynku kultury, funkcjonuje w logice marketingowej. Jak zauważył M. Rutkowski, „stworzenie nazwy jest wstępem do wykreowania marki" (Rutkowski, 2003, s. 240), co w przypadku literatury dziecięcej widoczne jest zwłaszcza w tytułach serii książek (np. *Pinku, Staś Pętelka, Pucio*). Sam tytuł jest dziś produktem nazwotwórczym, nasyconym określonymi właściwościami fonetycznymi, semantycznymi i graficznymi (Rutkowski, 2003, s. 244–246).

Zgromadzony i przeanalizowany materiał onimiczny potwierdza, że nazwy własne w literaturze dziecięcej nie są tworami przypadkowymi, lecz wynikają z celowych działań językowych, narracyjnych i edukacyjnych twórców. Można zatem w pełni zgodzić się z Małgorzatą Dawidziak-Kładoczną, że są one rezultatem świadomych zabiegów twórczych (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 352), współbrzmią z tekstem i pełnią rolę aktywatorów dziecięcej percepcji i aktywności językowej (Cieślikowa, 1993, s. 37).

Z punktu widzenia językoznawczego warto podkreślić także typowe dla analizowanego materiału mechanizmy kreacji onimów, takie jak: derywacja, złożenia, zdrobnienia, metaforyzacja, zapożyczenia kulturowe, struktury rymowane i aliteracyjne. Dominuje tu motywacja apelatywna oraz onimiczna (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 352). Mechanizmy te służą zarówno funkcji komunikacyjnej, jak i poznawczej, emocjonalnej oraz estetycznej, tworząc z nazw własnych integralne komponenty tekstu i doświadczenia literackiego dziecka.

Onimy ułatwiają również proces identyfikacji z bohaterem i sytuacjami przedstawionymi w opowieści. Dzięki ich prostocie, emocjonalnemu nacechowaniu i często zdrobnieniowej formie, dziecko ma możliwość rozpoznania w postaci literackiej cech zbliżonych do własnych. Tego rodzaju utożsamienie staje się punktem wyjścia do rozwoju kompetencji narracyjnej oraz budowania tożsamości językowej i emocjonalnej, a także stanowi impuls do spontanicznego tworzenia własnych opowieści.

Badania wskazują, że nazwy własne w tekstach dziecięcych powstają w wyniku świadomych zabiegów słowotwórczych – derywacji, złożeń, zastosowania form zdrobniałych, aliteracji, rymów czy metaforyzacji – dzięki czemu są one wyraziste i wielofunkcyjne (Dawidziak-Kładoczna, 2015, s. 352; Łuc, 2007). Celowe wykorzystywanie tych procesów nazwotwórczych sprawia, że nazwy nie są przypadkowe, lecz ściśle podporządkowane intencji komunikacyjnej i artystycznej autora. Przykładowo, tworzenie neologizmów o apelatywnej motywacji (np. *Bałaganiak*, *Prądokop*) pozwala zaszyfrować w imieniu cechy lub zachowania postaci, co

jednocześnie bawi i uczy – młody czytelnik intuicyjnie łączy nazwę z charakterem bohatera i z kontekstem fabularnym. Tego typu kreacje uruchamiają procesy skojarzeniowe i stanowią dla dziecka językową zagadkę do rozwikłania, rozwijając przy tym metajęzykową świadomość i wyobraźnię słowotwórczą (Nowak, 2018). Co więcej, świadome wprowadzanie elementów takich jak gra słów, homofonia czy aluzje intertekstualne poszerza interaktywność tekstu – dziecko może odkrywać ukryte znaczenia nazw, porównywać je ze znanymi wyrazami lub innymi tekstami kultury, co wzmacnia zaangażowanie poznawcze. Zgodnie z ujęciem Izabeli Łuc (2022), literackie nazwy własne w utworach dla dzieci stają się katalizatorem kreatywności: rozwijają wyobraźnię, wspomagają myślenie dywergencyjne i zachęcają do językowych eksperymentów, dzięki czemu najmłodsi odbiorcy uczą się twórczo patrzeć na język (Łuc, 2022). Uzupełnienie wniosków o te obserwacje podkreślałoby, że mechanizmy onimicznej kreacji nie tylko kształtują warstwę stylistyczną bajek, ale są też funkcjonalnie powiązane z rozwojem kompetencji językowej dziecka.

Warto podkreślić także aksjologiczne właściwości onimów, które – poprzez formę, brzmienie i znaczenie – niosą ze sobą subtelny przekaz normatywny. Nazwy postaci takich jak Brzęczuszka, Bałaganiak czy Ciapcio kodują postawy, emocje i wzorce zachowań, a ich nacechowanie semantyczne i fonetyczne sprzyja wartościowaniu: dzieci uczą się, co jest dobre, akceptowane, pożądane, a co budzi niepokój, sprzeciw lub śmiech. Onimy literackie działają więc nie tylko jako narzędzia poznania, lecz także jako nośniki wartości – kodują treści etyczne, społeczne i emocjonalne, które młody czytelnik przyswaja poprzez fabularną identyfikację i estetyczne przeżycie. Jednocześnie warto dostrzec ich dynamiczny potencjał kulturowy – wiele nazw obecnych w najnowszej literaturze dla dzieci (np. Minecraft, Order Uśmiechu, Broadway) odzwierciedla przemiany społeczno-kulturowe oraz obecność dzieci w globalnym kręgu kultury medialnej. Tego typu onimy, wplecione w tekst literacki, służą nie tylko poznaniu, ale również budowaniu symbolicznych mostów między codziennością dziecka

a światem uniwersalnych wartości. W rezultacie literatura dziecięca pełni swoją **immanentną funkcję edukacyjną**, łącząc walory estetyczne i emocjonalne z przekazem poznawczym i aksjologicznym. Onimy – jako jednostki wyjątkowo pojemne semantycznie i komunikacyjnie – stają się tu nie tylko elementem fabuły, ale komponentem formującym tożsamość, język i światopogląd dziecka w sposób zintegrowany i długofalowy.

Podsumowując, analiza onimów w literaturze dla dzieci w wieku przedszkolnym ukazuje ich centralną rolę w procesach językowego, poznawczego i emocjonalnego rozwoju dziecka. Onimy funkcjonują jako narzędzia identyfikacji, emocjonalnej projekcji, zabawy, nauki i pamięci. Włączone w kontekst dialogu z dorosłym, stają się też elementem wspólnego pola uwagi i budulcem relacji interpersonalnych. Z perspektywy edukacyjnej stanowią nie tylko medium rozwoju kompetencji językowej i fonologicznej, lecz także element wsparcia w zakresie kompetencji emocjonalnej, komunikacyjnej i kulturowej. Nurt logopedyczny — ukazujący nazwy własne jako narzędzie stymulacji mowy, artykulacji, słowotwórstwa, składni i pamięci językowej — okazuje się w tym kontekście podejściem nie tylko nowatorskim, ale głęboko uzasadnionym teoretycznie i empirycznie.

Podsumowanie

Nie ma wątpliwości, że literatura to skarbnica wiedzy o potrzebach ludzkich, motywach działania, zachowaniach czy cechach innych ludzi; to także kompendium informacji o wartościach oraz zasadach funkcjonowania całych grup społecznych i poszczególnych indywidualności. Onimy – jako integralna część tekstu literackiego – stanowią odbicie tej wiedzy i dają asumpt do dalszych poszukiwań znaczeń oraz odpowiedzi na wiele pytań. W literaturze dla dzieci stają się rzeczywistą skrzynią pełną informacji – zwłaszcza o człowieku – co potwierdza wyraźna przewaga nazw postaci nad innymi typami nazw własnych w analizowanych utworach.

Współcześnie literatura dziecięca przestaje być domeną wyłącznie literaturoznawców. Coraz częściej znajduje swoje miejsce w refleksji psychologicznej, pedagogicznej, terapeutycznej, a także logopedycznej. Jak zauważa Maria Molicka: „Nie do przecenienia jest zatem rola literatury we współczesnym świecie, ponieważ człowiek permanentnie doświadcza nadmiaru wręcz atakujących go informacji, żyje pod presją czasu i poprzez to doznaje chaosu, który utrudnia rozumienie społecznego świata i siebie. Świat książki jawi się jako miejsce spokoju, spotkania ze sobą, bez wszechogarniającej presji czasu, szumu informacyjnego, chaosu, ponieważ bycie w świecie książki to nie tylko przeżywanie zaskakujących wydarzeń, ale przede wszystkim czas inspiracji, który pozwala zinterpretować świat innych ludzi i siebie (...) Inaczej ujmując, postaci świata książkowego pomagają odpowiedzieć na pytania, kim chcę być, dokąd zmierzam, jakim chcę być człowiekiem" (Molicka, 2011, s. 10).

Niniejsza monografia potwierdza tezę, że nazwy własne w literaturze dla przedszkolaków mają fundamentalne znaczenie rozwojowe, edukacyjne i kulturowe. Obok funkcji estetycznej i narracyjnej, pełnią one funkcje pragmatyczne, emocjonalne, komunikacyjne, a przede wszystkim edukacyjne – wspomagając rozwój języka, pamięci, wyobraźni oraz kompetencji kulturowych i społecznych dziecka. Onimy, projektowane z myślą o potrzebach najmłodszego odbiorcy, wpisują się w pajdocentryczną strategię twórczą – są bliskie fonetycznie, rytmiczne, nacechowane emocjonalnie, a przy tym zrozumiałe i atrakcyjne.

W rezultacie, onimy stają się nie tylko elementem opowieści, lecz także narzędziem wspierającym rozwój mowy, artykulacji, świadomości fonemowej, fleksji, słowotwórstwa i składni. Ich wartość logopedyczna została w pracy potraktowana jako centralna oś nowego, wyodrębnionego tu nurtu edukacyjno-logopedycznego. Nurt ten nie tylko porządkuje dotychczasowe intuicje badawcze i praktyczne, ale przede wszystkim wskazuje na potencjał nazw własnych jako językowego instrumentarium w terapii i wspieraniu rozwoju przedszkolaka. Proponowana tu koncepcja pokazuje, jak twórcze wykorzystanie onimów – zarówno realistycznych, jak i fantastycznych – może wspierać rozwój funkcji językowych dziecka: od najprostszych komunikatów po złożone wypowiedzi narracyjne.

Wskazany w pracy nurt logopedyczny – rozwijający się dynamicznie w XXI wieku – może stanowić inspirację dla autorów literatury dziecięcej, logopedów, nauczycieli i rodziców. Otwiera nowe perspektywy badawcze, edukacyjne i terapeutyczne. Nazwa własna staje się w tym ujęciu czymś więcej niż tylko imieniem bohatera – staje się formą kontaktu, wspólnego pola uwagi, punktem wyjścia do rozmowy, zabawy, identyfikacji i poznania.

Podkreślmy: literatura dziecięca – mądra, przemyślana, czuła na język – może dziś być jednym z najważniejszych narzędzi wspomagania rozwoju dziecka w jego pełnym wymiarze: poznawczym, emocjonalnym, językowym i społecznym. A onimy – słowa, które nazywają bohaterów, miejsca i emocje – są językowymi kluczami otwierającymi dziecięcy świat.

Biliografia

Adamczykowa, Z. (2001). *Literatura dla dzieci. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Allen, G.J., Fonagy, P. & Bateman, A.W. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Angielczyk, M. & Kijowska, A. (2012). *Rozwój mowy dziecka. Podręcznik dla studentów logopedii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Balcerzan, E. (1973). Odbiorca w poezji dla dzieci. W: H. Skrobiszewska (Red.), *Poezja i dziecko.* Materiały sesji literacko-naukowej (s. 11–39). Poznań: Zachodnie Wydawnictwo „Pospress".

Balcerzan, E. (1982a). *Kręgi wtajemniczenia: czytelnik, badacz, tłumacz, pisarz*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Balcerzan, E. (1982b). Odbiorca w poezji dla dzieci. W: S. Frycie (Red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*. Warszawa: WSiP.

Balcerzan, E. (1983). Odbiorca w poezji dla dzieci. W: J. Cieślikowski & R. Waksmund (Red.), *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań* (s. 143–173). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Baluch, A. (1993). *Archetypy literatury dziecięcej.* Wrocław: Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie.

Baluch, A. (2001). Wstęp. W: A. Baluch & K. Gajda (Red.), *Sezamie, otwórz się!* (s. 7–8). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Baluch, A. (2008). *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Banaszkiewicz, A. (2022). Rozwój sprawności fleksyjnych. W: A. Domagała & U. Mirecka (Red.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Tom 1.*

Rozwój sprawności językowych: podstawowe problemy logopedyczne (Wyd. 2, s. 212–237). Harmonia Universalis.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of Mind and autism: A fifteen year review. W: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Red.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (2nd ed., s. 3–20). Oxford: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, *21*(1), 37–46.

Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (tłum. D. Danek). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. (oryg. ang. 1976, *The Uses of Enchantment*).

Białek, E. (2000). *Szkoła emocji*. Warszawa: Stowarzyszenie „Edukacja dla Przyszłości".

Boksa, E. (2016). Wspieranie rozwoju mowy i języka dziecka sześcioletniego – wybór ćwiczeń. W: M. Kwaśniewska, J. Lendzion (Red.), *Sześciolatek w roli ucznia* (s. 142–146). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Bokus, B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci: o linii i polu narracji*. Kielce: Energeia.

Borda, M. & 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

Borowska, T. (2006). *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby i rozwijanie.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Breza, E. (1998). Nazwy obiektów i instytucji związanych z nowoczesną cywilizacją (chrematonimy). W: E. RzetelskaFeleszko (Red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (s. 343–361). Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

Brothers, L. (1997). *Friday's footprint: How society shapes the human mind*. New York: Oxford University Press

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, *18*(1), 1–21.

Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.

Burska-Ratajczyk, B. (2000). Magia słowa – neologizmy nazewnicze w utworach artystycznych dla dzieci. *Rozprawy Komisji Językoznawczej ŁTN*, 45, 9–23.

Cackowska, M. (2009). Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej dla dzieci w Polsce (część 1–3). *Ryms* (5, 6, 8).

Chłądzyńska, J. (2000). Analiza tytułów czasopism polskich. *Onomastica*, 45, 231–267.

Chomsky, N. (1982). *Zagadnienia teorii składni* (I. Jakubczak, Tłum.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. (Oryginalna praca opublikowana w 1965 r.).

Chrobak, M. (2001). Książka czy zabawka, czyli o nowym rozdziale literatury dla dzieci. W: A. Baluch, K. Gajda (Red.), *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą* (s. 41–51). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Chrobak, M. (2010). *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Cieszyńska, J. (2005). *Nauka czytania krok po kroku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Cieszyńska, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci: Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński.

Cieślikowa, A. (1993). Nazwy własne w różnych gatunkach tekstów literackich. W: M. Biolik (Red.), *Onomastyka literacka* (s. 33–39). Olsztyn: WSP w Olsztynie.

Cieślikowa, A. (1994). O motywacji w onomastyce. *Polonica*, *16*, 193–199.

Cieślikowski, J. (1977). Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych. W: M. Tyszkowa (Red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie* (s. 76–89). Warszawa–Poznań: PWN.

Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511554377

Cysewski, K. (2001). *O literaturze dla dzieci i młodzieży*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Cywińska, M. (2017). Opanowywanie języka i mowy przez dziecko. W: M. Cywińska (Red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (s. 13–31). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Czaplejewicz, E. (1990). *Pragmatyka, dialog, historia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Czaplicka-Jedlikowska, M. (2007). *Edukacyjne aspekty nazw własnych w literaturze dla dzieci*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Czechowski, J. (2007). Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży. *Kultura i Edukacja*, 2, 7–21.

Czelakowska, D. J. (2005). *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Danek, D. (1972). O tytule utworu literackiego. *Pamiętnik Literacki*, *63*(4), 143–174.

Davidson, R. J. (1998). Styl afektywny i zaburzenia afektywne: perspektywy neuronauki afektywnej. *Cognition & Emotion*, *12*(3), 307–330.

Dawidziak-Kładoczna, M. (2015). Mechanizmy kreacji onimów w literaturze dla dzieci (na przykładzie wybranych utworów). *Onomastica*, *59*, 341–354.

Domaciuk-Czarny, I. (2012). Sposoby opisu nazw własnych w utworach zaliczanych do fantasy. W: M. Ološtiak (Red.), *Jednotlivé a všeobecné v onomastike. 18. slovenská onomastická konferencia* (s. 368–377). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Domagała, A. & Mirecka, U. (2002). Słuch fonemowy. W: kierunku kompetencji fonologicznej. *Logopedia*, *30*, 7–26.

Dunn, J. (1998). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.

Dziuban, A. (2009). Nazwy własne w przekładzie literatury dziecięcej. W: M. Piotrowska (Red.), *Przekład – język – kultura* (s. 133–145). Kraków: Wydawnictwo Tertium.

Emiluta-Rozya, D. (2006). *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Encyklopedia językoznawstwa ogólnego. (2003). K. Polański (Red.). Wrocław–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Frycie, S. (1999). Czy literatura dla dzieci jest literaturą „osobną"? *Guliwer*, (6), 73–75.

Frycie, S. (2001). Polskie baśnie, bajki i opowieści fantastyczne dla dzieci z lat 1970–1989. W: A. Baluch & K. Gajda (Red.), *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą* (s. 66–93). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Frydrychowicz, S. (2009). Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej. *Psychologia Rozwojowa*, *14*(2), 13–28.

Furdal, A. (1990). *Językoznawstwo otwarte*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Gajda, S. (1985). O tytułach tekstów: Wprowadzenie do problematyki. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Filologia Polska*, 24, 140–148.

Gajda, S. (1987). Społeczne determinacje nazw własnych tekstów (tytułów). *Socjolingwistyka*, 6, 79–89.

Gajewska, U. (2004). *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Gałkowski, A. (2011). *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gawor, S. (1965). O funkcjach nazw osobowych i miejscowych w twórczości Ignacego Krasickiego. *Onomastica, 11*, 204–223.

Gleason, J. B. & Ratner, N. B. (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Głowacka, K. (2019). Hipoteza rozbitego lustra a trudności rozwijania teorii umysłu u osób ze spektrum autyzmu – przegląd literatury i aktualny stan badań. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *22*(2[86]), 41–56.

Głowacki, M. (1993). Zoonimy w utworach Edmunda Niziurskiego. *Onomastica*, *38*, 209–218.

Gołąb, Z., Heinz, A. & Polański, K. (1970). *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Górecka-Mostowicz, B. (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Górski, K. (1960). Onomastyka Mickiewicza. *Onomastica*, 6, 1–46.

Grabias, S. (1997). Mowa i jej zaburzenia. *Audiofonologia*, *10*, 9–36.

Grabias, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias & M. Kurkowski (Red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 15–71). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Greene, G. (1973). *Moje fascynacje*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax".

Grodziński, E. (1979). Imiona własne, imiona pospolite a deskrypcje jednostkowe. *Poradnik Językowy*, (1), 19–23.

Grzegorczykowa, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa* (wyd. 8, zmienione). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grzegorczykowa, R. (2008). O tak zwanej reprezentatywnej funkcji języka w świetle nowszych badań psycholingwistycznych. *Język a Kultura*, *20*, 129–141.

Grzegorczykowa, R. & Puzynina, J. (1979). *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego. Rzeczowniki sufiksalne rodzime*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Haman, E. (2013). *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych*. Piaseczno: Studio Lexem.

Hendrykowski, M. (1980). Jak znaczy tytuł filmowy. *Studia Polonistyczne*, 8, 143–150.

Hymes, D. (1986). On communicative competence. W: J. B. Pride & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). New York: Penguin Books.

Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Jadacka, H. (2007). O hierarchizacji w słowotwórstwie i jej skutkach dla opisu systemu derywacyjnego. *LingVaria*, *2*(1[3]), 9–20.

Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci: Badania, teorie, zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jakobson, R. (1960). Poetyka w świetle językoznawstwa. *Pamiętnik Literacki*, *51*, 431–473.

Jakus-Borkowa, E. (1987). *Nazewnictwo polskie*. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich.

Jańczak, M. (2018). Mentalizacja w praktyce klinicznej – perspektywa psychodynamiczna. *Psychoterapia*, *4*(187), 5–17.

Jaros, V. (2008). Nazwy własne na sprzedaż, czyli funkcje nazw firm handlowych i usługowych w marketingu. W: K. Michalewski (Red.), *Język marketingu* (s. 181–189). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Jędrzejko, E. (1996). Elementy gry językowej w literackich nazwach własnych. W: M. Majtán, F. Ruščak (Red.), *12. slovenská onomastická konferencia a 6. seminár „Onomastika a škola"* (s. 222–228). Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika.

Józefowicz, A. (2020). Literatura dla dzieci o dzieciach – problematyka i wartości w najnowszej polskiej prozie dla młodego odbiorcy. W: E. Kryńska, A. Suplicka & Ł. Kalisz (Red.), *Dziecko w historii. Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim* (s. 215–226). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Jurkowski, A. (1975). *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kaczmarek, L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

Kaleta, Z. (1991). *Ewolucja nazwisk słowiańskich: Studium teoretyczno-porównawcze*. Kraków: PAN; Instytut Języka Polskiego.

Kaleta, Z. (1996). Świat ludzkich wartości odzwierciedlony w nazwach własnych osób. W: M. Majtán & F. Ruščak (Red.), *12 Slovenská onomastická konferencia. A. 6. Seminár Onomastika a škola* (s. 52–62). Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika.

Kaleta, Z. (1998). Teoria nazw własnych. W: E. Rzetelska-Feleszko (Red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (s. 15–36). Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

Kania, S. (1993). Kilka uwag o onomastyce literackiej w utworach dla dzieci Wojciecha Żukrowskiego. W: M. Biolik (Red.), *Onomastyka literacka* (s. 213–218). Olsztyn: WSP w Olsztynie.

Kania, S. (1993). Nazwy własne w utworach Marii Konopnickiej dla dzieci. *Onomastica*, *38*, 193–208.

Kolberová, U. (2021). Dźwięk i znaczenie słowa w poezji Juliana Tuwima dla dzieci. *Studia Slavica*, *25*(1), 111–119.

Kosyl, C. (1993). Chrematonimy. W J. Bartmiński (Red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2: *Współczesny język polski* (s. 439–444). Wrocław: Wiedza o Kulturze.

Kosyl, C. (1993b). Główne nurty nazewnictwa literackiego (zarys syntezy). W: Onomastyka literacka (s. 67–100). Olsztyn: WSP w Olsztynie.

Kosyl, C. (1991). Nazwy własne w literaturze dla dzieci (na przykładzie prozy Ewy Szelburg-Zarębiny). *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu. Językoznawstwo*, *13*, 201–209.

Kosyl, C. (2001). Nazwy osobowe. W: J. Bartmiński (Red.), *Współczesny język polski* (s. 423–437). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kosyl, Cz. (2005). Nazwy własne w literaturze pięknej. W: E. Rzetelska-Feleszko (Red.), *Encyklopedia. Polskie nazwy własne* (s. 363–387). Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

Kowalik, K. (2008). Uwagi o tytułach artykułów naukowych. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*, 4, 358–371.

Kozera-Wierzchoś, M. (2022). *Rozwój sprawności narracyjnych.* W: A. Domagała & U. Mirecka (Red.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*. T. 1: *Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne* (s. 286–306). Gdańsk: Harmonia Universalis.

Koźmińska, I. & Olszewska, E. (2010). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.

Krasowicz-Kupis, G. (Red.). (2004). *Rozwój językowy i jego zaburzenia w wieku przedszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Krasowicz-Kupis, G. & Wiejak, K. (2016). Jak badać sprawności fonologiczne dzieci na starcie szkolnym? *Języki Obce w Szkole*, *1*, 57–65.

Kupisiewicz, C. (2009). Literatura dla dzieci. W: *Słownik pedagogiczny* (s. 95). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kurcz, I. (2011). O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*, *17*(2), 153–160.

Kurcz, I. & Bokus, B. (2002). O języku i aktywności komunikacyjnej człowieka. W: D. Kędziława (Red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (s. 150–161). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kurtek, A. (2016). Rozpoznawać, rozumieć i panować nad emocjami – czyli wyzwania rozwoju emocjonalnego u progu okresu wczesnoszkolnego. W: M. Kwaśniewska, J. Lendzion (Red.), *Sześciolatek w roli ucznia* (s. 60–67). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Kyrc, B. (2016). Kompetencja fonologiczna a dojrzałość szkolna dziecka dwujęzycznego w Polsce (porównawcze studium przypadku). W: R. Dębski & W. T. Miodunka (Red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 133–147). Kraków: Księgarnia Akademicka.

LeDoux, J. (2000). *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego* (tłum. A. Jankowski). Poznań: Media Rodzina.

Panksepp, J. (1993). Neurochemical control of moods and emotions: Amino acids to neuropeptides. W: M. Lewis & J. M. Haviland (Red.), *Handbook of emotions* (s. 87–107). New York: Guilford Press.

Leszczyński, G. (Red.). (2002). *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.

Lipowska, A. (2001). *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Łuc, I. (2007a). Kreacja onimiczna w książkach dla dzieci. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica*, *10*, 53–60.

Łuc, I. (2007b). *Nazwy własne w literaturze dziecięco-młodzieżowej Małgorzaty Musierowicz*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Łuc, I. (2022). Strategie nazewnicze wspomagające rozwój kreatywności odbiorców dziecięcych (na przykładzie opowiadań z cyklu Humorki Agnieszki Zimnowodzkiej). *Onomastica*, 66, 147–162.

Łuc, I. (2024). Nazwy własne w literaturze dziecięcej Rogera Hargreavesa w tłumaczeniu Marcina Wróbla. *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza*, *31*(1), 131–147.

Majewski, M. (2013). *Pamięć kulturowa. Wspólnota, historia, mit*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Malec, M. (2001). *Imię w polskiej antroponimii i kulturze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe DWN.

Mańczak, W. (2001). Najstarszy i największy problem onomastyki: istota nazw własnych. W: A. Cieślikowa & B. Czopek-Kopciuch (Red.), *Toponimia i oronimia* (s. 25–33). Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN.

Maruszewski, T. (1996). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Matras-Mastalerz, W. (2013). Nowe tendencje, zadania i funkcje współczesnej literatury dziecięco-młodzieżowej. W: G. Czapnik & A. Walczak (Red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne* (s. 117-135). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, *5*(2), 100–122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100

Miodek, J. (1981). Tytuł w tytule jako środek stylistyczny. *Rozprawy Komisji Językowej WTN*, 12, 121–129.

Molicka, M. (2002). *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań: Media Rodzina.

Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Media Rodzina.

Muzyka-Furtak, E. (2022). Rozwój słowotwórstwa w okresie przedszkolnym. W: A. Banaszkiewicz, M. Kurowska & A. Wójcik (Red.), *Rozwój języka dziecka. Perspektywa psycholingwistyczna i logopedyczna* (s. 189–201). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Nadurska, M. (1973). *O sztuce dla dziecka. Szkice krytyczne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Nowak, M. (2018). Funkcje antroponimów w oryginale i przekładzie literatury dziecięcej. *Prace Językoznawcze*, *20*(2), 91–103.

Nowak-Kluczyński, K. (2020). *Literatura dla dzieci i młodzieży. Wybór tekstów z klasyki i współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Ochs, E. & Capps, C. (1996). Narrative as a category of discourse and identity. *Annual Review of Anthropology*, *25*, 19–41.

Ohnesorg, K. (Red.). (1972). *Colloquium Paedolinguisticum. Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics. Held at Brno, 14–16 October 1970*. The Hague: Mouton.

Okoniowa, J. (2007). Ideonim – pomiędzy nazwą własną a metatekstem. W: A. Cieślikowa, B. Czopek Kopciuch & K. Skowronek (Red.), *Nowe nazwy własne, nowe tendencje badawcze* (s. 73–79). Kraków: Wydawnictwo Pandit.

OlpińskaSzkiełko, M. (2013). Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu. W: S. Grucza (Red.), *Studia Naukowe* (T. 9). Warszawa. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW.

Ostasz, M. (2005a). Pajdocentryzm jako dominanta literatury dziecięcej. *Prace Onomastyczne*, *52*, 211–221.

Ostasz, M. (2005b). Pajdocentryczne środki poetyckie. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 3(25), 195–212.

Pajdzińska, A. (1999). Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (Red.), *Językowy obraz świata* (s. 83–101). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Panasiuk, J. (2019). Sprawności komunikacyjne w postępowaniu logopedycznym. Od Aspergera do Williamsa. *Logopedia*, *48*(2), 57–78.

Papuzińska, J. (1978). Literatura społeczno-obyczajowa. W: A. Przecławska (Red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania* (s. 99 i nast.). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Peirce, C. S. (1932). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. 2, §§248–263; C. Hartshorne & P. Weiss, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka* (tłum. T. Kołakowska). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (oryg. 1951, *La psychologie de l'enfant*).

Pisarek, W. (1966). Tytuły utworu swoistą nazwą własną. *Zeszyty Naukowe WSP w Katowicach. Prace Językoznawcze*, 3, 67–81.

Pisula, E. (2003). *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, *4*, 515–526.

Przetacznikowa, M. (1982). Wiek przedszkolny. W: M. Żebrowska (Red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 439–446). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Pylyshyn, Z. (1999). Cóż takiego jest w umyśle. W: Z. Chlewiński (Red.), *Modele umysłu* (s. 50–78). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Reichenbach, H. (1967). *Elemente der symbolischen Logik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rejter, A. (2016). *Nazwa własna wobec gatunku i dyskursu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Rejter, A. (2017). Nazwy własne w literaturze a pamięć kulturowa. *Język Polski*, *97*(3), 48–55.

Rejter, A. (2019). *Nazwy własne w kon/tekstach kultury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Rittel, T. (1993). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Rizzolatti, G. & Gallese, V. (1997). From action to meaning: Mirror neurons and the evolution of language. *Mind & Language*, *12*(3–4), 223–246.

Rocławski, B. (2010). *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: Glottispol.

Rudnicka-Fira, E. (1981). Nazewnictwo w „Dziadach" Adama Mickiewicza. *Język Artystyczny*, 2, 145–170.

Rudnicka-Fira, E. (2016). Wartości i wartościowanie w języku dzieci – dobro i zło. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica*, 5, 49–57.

Russell, B. (1967). *Logic and knowledge: Essays 1901–1950* (R. C. Marsh, Red.). London: George Allen & Unwin.

Rutkiewicz-Hanczewska, M. (2007). Nazewnictwo uzualne a typologia gier — próba typologizacji gier onimicznych. *Onomastica*, 52, s. 5-24.

Rutkiewicz-Hanczewska, M. (2016). *Neurobiologia nazywania. O anomii proprialnej i apelatywnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Rutkowski, M. (2003). *Nazwy własne a społeczne potrzeby języka*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Rymut, K. (1993). *Onomastyka literacka a inne dziedziny badań nazewniczych*. W: M. Biolik (Red.), *Onomastyka literacka* (s. 15–19). Olsztyn: Wydawnictwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie.

Rymut, K. (2003). Apelatywy onimiczne i ich miejsce w systemie języka. W: *Szkice onomastyczne i historycznojęzykowe* (s. 13–17). Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN.

Sarnowska-Giefing, I. & Korzeniowska-Giefing, E. (2001). Bibliografia polskiej onomastyki literackiej do roku 2000. *Onomastica*, *46*, 291–324.

Seweryn, K. (2021). Funkcje i przekład nazw własnych w literaturze dziecięcej. *Między Oryginałem a Przekładem*, *27*(3), 101–118.

Siwiec, A. (1998). *Nazwy własne w prozie Michała Choromańskiego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Skowronek, K. (2000). O tytułach prasowych. W: B. Boniecka (Red.), *Problemy tytułu w języku, literaturze i kulturze* (s. 271–276). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Skowronek, K. & Skowronek, B. (2003). Ideonimy polskich filmów fabularnych (1947–2002). W: M. Biolik (Red.), *Metodologia badań onomastycznych* (s. 610–628). Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.

Słonimski, A. & Tuwim, J. (1958). *W oparach absurdu*. Warszawa: Czytelnik.

Smoczyńska, M. (1986). Poland: Inconsistent inflectional marking in the acquisition of Polish. W: D. I. Slobin (Red.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (T. 1, s. 595–686). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smuszkiewicz, A. (2015). *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych* (s. 69–78). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Stenzel, J. (1977). Sytuacja narracyjna i epicki czas przeszły. W: M. Głowiński & H. Markiewicz (Red.), *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego"* (T. 1, s. 211–223). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Strzałkowska, M. (1999). Lepsze bajki. Kto jeszcze dzieciom bajki opowiada? *Polityka*, (4), 70–71.

Szewczyk, Ł. M. (1996). Jednostkowe deskrypcje określone w onomastyce literackiej. W: Z. Krążyńska & Z. Zagórski (Red.), *Poznańskie Spotkania Językoznawcze* (T. 1, s. 83–87). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szurek, M. M. & Zmuda, E. (2024a). Terapeutyczne aspekty onimów literackich w edukacji dzieci przedszkolnych z trudnościami komunikacyjnymi. *Horyzonty Wychowania*, *23*(68), 123–135.

Szurek, M. M. & Zmuda, E. (2024b). Wybrane aspekty onomastyki literackiej w literaturze dla dzieci na przykładzie opowieści o Tappim Marcina Mortki. *Językoznawstwo*, *2*(21), 219–228.

Śliwerski, B. (2003). Edukacja. W: T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 1, s. 905–906). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Teodorczuk, A. (2014). *Pomiędzy sztuką a edukacją. Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. https://www.stgu.pl/stgu_files/Files/Anna_Teodorczyk_Pomi%C4%-99dzy_sztuk%C4%85_a_edukacj%C4%85_poprawiona.pdf [dostęp: 24.03.2020].

Thomas, M. & Samjose, A. (2022). Naming practices and child identity in contemporary multicultural societies. *Names: A Journal of Onomastics*, *70*(2), 65–78. https://doi.org/10.5195/names.2022.234

Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tulving, E. (2000). *Memory, consciousness, and the brain: The Tallinn conference*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Tuwim, J. (1950). *Pegaz dęba, czyli panopticum poetyckie*. Warszawa: Czytelnik.

Utrata, M. (2024). Poziom kompetencji fonologicznej u dzieci z przedszkoli tradycyjnych oraz przedszkoli Montessori. *Studia Paedagogica Ignatiana*, *27*(4), 129–155.

Uździcka, M. (2007). *Tytuł utworu literackiego: Studium lingwistyczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Waksmund, R. (1989). Literatura dziecięca – literatura uniwersalna. W: M. Tyszkowa & B. Żurakowski (Red.), *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce* (s. 235–243). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Waksmund, R. (1989b). *Od literatury parenetycznej do literatury dla dzieci i młodzieży. Studia i szkice*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Walczak, B. (2000). Nazwy firmowe: propria czy appellativa? W: M. Czachorowska & Ł. M. Szewczyk (Red.), *Onomastyka polska a nowe kierunki językoznawcze* (s. 113–122). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Waryszak, M. (2022). *Rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym – ujęcie lingwistyczne i logopedyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Waszakowa, K. (2012). O derywatach analogicznych i słowotwórstwie analogicznym. W: H. Burkhardt, R. Hammel & M. Łaziński (Red.), *Sprache im Kulturkontext* (s. 161–171). Berlin: Peter Lang.

Wells, G. (1984). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Widyastuti, W., Nababan, M. R., Santosa, R., Wibowo, A. H. & Setiawan, S. (2020). What's in a name? Literary anthroponymy in children's literature. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *491*, Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020), 152–158. Atlantis Press.

Wieczór, E. (2021). Kompetencje językowe i komunikacyjne dzieci/uczniów na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w diagnozie nauczycielskiej-

-pedagogicznej. Rozwijanie funkcji językowych w sytuacji nauki zdalnej. *Zeszyty Naukowe. Zbliżenia Cywilizacyjne*, *17*(4), 10–50.

Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Witosz, B. (1997). *Narracja i dialog w języku dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wolańska, E. (2003). Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej: Strategiczne pozycje tekstowe. W: E. Bańkowska & A. Mikołajczuk (Red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów* (s. 126–142). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Woźniak, M. (2005). Narracja jako forma reprezentacji wiedzy. W: A. Nowak, B. Wojciszke & J. Żechowski (Red.), *Społeczna psychologia poznawcza. Wybór tekstów* (s. 67–82). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zabawa, K. (2013). *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków: Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.

Zabawa, K. (2017). *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Kraków: Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.

Zabawa, M. (2013b). *Literatura dziecięca w kontekstach. Wprowadzenie do lektury i interpretacji tekstów dla dzieci*. Kraków: Universitas.

Zaręba, A. (1979). Osobowe nazwy własne i ich miejsce w systemie językowym. *Poradnik Językowy*, (1), 1–6.

Zarębina, M. (1965). *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Zarębina, M. (1994). *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Glottispol.

Zgółkowa, H. (2017). *Neologizmy dziecięce. Słownik*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Zmuda, E. (2012). *Nominacje istot duchowych w pismach wybranych mistyków. Studium teolingwistyczne*. Kraków: Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.

Żurakowski, B. (1999). *W świecie poezji dla dzieci* (wznowienie). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Żydek-Bednarczuk, U. (2002). Strategie asekuracyjne i konwersacyjne w tekście naukowym. W: S. Gajda, K. Rymut & U. Żydek-Bednarczuk (Red.), *Język w przestrzeni społecznej* (s. 250–266). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Żydek-Bednarczuk, U. (2005). *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków: Universitas.

Teksty źródłowe

Serie wydawnicze

Bednarek, J. (2019). *Dusia i Psinek-Świnek* (Ilustracje: M. Kurczewska). Nasza Księgarnia.

Brykczyński, M. (2013). *Opowiem ci, mamo* (Ilustracje: A. Nowicki). Nasza Księgarnia.

Cholewińska-Szkolik, A. (2017). *Misia i jej mali pacjenci* (Ilustracje: A. Filipowska). Zielona Sowa.

Czyżycka, K. (2016). *Puma Pimi*. WiR.

Gadzińska, A. (2014). *Sklota…* (Ilustracje: A. Nowicki). Wydawnictwo Skrzat.

Galewska-Kustra, M. (2016). *Pucio* (Ilustracje: J. Kłos). Nasza Księgarnia.

Głowińska, A. (2011). *Kicia Kocia*. Media Rodzina.

Głowińska, A. (2016). *Kicia Kocia i Nunuś*. Media Rodzina.

Gryguć, J. (2015). *Tu powstała Polska*. Media Rodzina.

Karwan-Jastrzębska, E. (2008). *Miś Fantazy* (Ilustracje: J. Sedlaczek). Muza.

Klimczak, R. (2011). *Nudzimisie* (Ilustracje: A. Kłos-Milewska). Wydawnictwo Skrzat.

Krella-Moch, A. (2012). *Królewna Lenka*. Wydawnictwo Skrzat.

Młodnicka, U., & Waligóra, A. (2019–2023). *Pinku* [seria książek dla dzieci]. Gliwice: Wydawnictwo Sensus.

Mortka, M. (2013). *Tappi* (Ilustracje: M. Kurczewska). Zielona Sowa.

Piotrowska, E. (2019). *Ciocia Jadzia*. Media Rodzina.

Samojlik, T. (2009). *Żubr Pompik*. Media Rodzina.

Supeł, B. (2019). *Staś Pętelka* (Ilustracje: A. Łuksza). Zielona Sowa.

Widłak, W. (2002). *Pan Kuleczka* (Ilustracje: E. Wasiuczyńska). Media Rodzina.

Widłak, W. (2010). *Wesoły Ryjek* (Ilustracje: A. Żelewska). Media Rodzina.

Włodarkiewicz, A. (2019). *Tola* (Ilustracje: O. Krzanowska). Zielona Sowa.

Tytuły spoza serii

Andrus, A. (2018). *Bzdurki, czyli bajki dla dzieci(i)innych* (ilustr. D. de Latour). Nasza Księgarnia.

Brzozowski, T. (2017). *Miastonauci*. Babaryba.

Biegańska, K. (2018). *W Robaczkowie* (ilustr. M. Suska). Wydawnictwo Dwukropek.

Brykczyński, M. (2016). *Kot ty jesteś?* (ilustr. E. Wasiuczyńska). Media Rodzina.

Fabisińska, L. (2020). *Halo! Historia komunikowania się* (ilustr. A. Graboś). Nasza Księgarnia.

Frączek, A. (2019). *Berek literek* (ilustr. I. Cała). Mamania.

Galewska-Kustra, M. (2015). *Z muchą na luzie ćwiczymy buzie, czyli zabawy logopedyczne dla dzieci* (ilustr. J. Kłos). Nasza Księgarnia.

Galewska-Kustra, M. (2015). *Zeszytowy trening mowy, czyli ćwiczenia logopedyczne dla dzieci* (ilustr. J. Kłos). Nasza Księgarnia.

Galewska-Kustra, M. (2017). *Z muchą świat zwiedzamy i opowiadamy* (ilustr. J. Kłos). Nasza Księgarnia.

Galewska-Kustra, M., & Szwajkowscy, E. W. (2014). *Wierszyki ćwiczące języki, czyli rymowanki logopedyczne dla dzieci* (ilustr. J. Kłos). Nasza Księgarnia.

Ginko, A. (2013). *Tutlandia* (ilustr. E. Poklewska-Koziełło). Media Rodzina.

Ginko, A. (2017). *Tutlandia. Niespodzianki* (ilustr. E. Poklewska-Koziełło). Media Rodzina.

Głowińska, A. (2012). *Nie ma Tusionka. Fantastyczna seria do kieszonki*. Maks, Zizi i Kapsel. Media Rodzina.

Grabowski, A. (2016). *Dziewczynka ze srebrnym zębem* (ilustr. A. Kaszuba-Dębska). Media Rodzina.

Hącia, A. (2017). *Co robi język za zębami. Poprawna polszczyzna dla najmłodszych* (ilustr. M. Szymanowicz). PWN.

Jasiński, M., & Nowacki, P. (2013). *Detektyw Miś Zbyś na tropie. Lis, ule i miodowe kule*. Wydawnictwo Kultura Gniewu.

Kozaryn-Pawlak, W. (2019). *Mały atlas zwierzaków Ewy i Pawła Pawlaków*. Nasza Księgarnia.

Kozłowska, K. (2018). *Feluś i Gucio idą do przedszkola* (ilustr. M. Schoett). Nasza Księgarnia.

Kozłowska, K. (2019). *Feluś i Gucio wiedzą, jak się zachować* (ilustr. M. Schoett). Nasza Księgarnia.

Krzanik, A. (2020). *Literkowa książka* (ilustr. A. Salamon). Nasza Księgarnia.

Kwietniewska-Talarczyk, M. (2019). *Opowiadania przedszkolaka* (ilustr. N. Jabłońska). Zielona Sowa.

Maruszczak, M. (2019). *O maluchu w brzuchu, czyli skąd się biorą dzieci* (ilustr. M. Filipina). Nasza Księgarnia.

Michalak M. (2023), *Opowieści o tym, co w życiu ważne* (ilustr. K. Sadowska). IBIS

Minkiewicz, T. (2017). *Poszukiwacze przygód. Magiczny Pierścień*. Nasza Księgarnia.

Minge, N. (2019). *Tosia czeka na braciszka* (ilustr. A. Łazowska). Nasza Księgarnia.

Mortka, M. (2016). *Smocze opowieści. Smok przez płot* (ilustr. W. Stachyra, t. 1). Zielona Sowa.

Mortka, M. (2019). *Smocze opowieści. Totalne zasmoczenie* (ilustr. W. Stachyra, t. 2). Zielona Sowa.

Olbrycht, A. (2019). *Ignacy idzie do przedszkola* (ilustr. Z. Dzierżawska). Mamania.

Ostrowicka, B. (2019). *O Lence, Antku i planowaniu* (ilustr. K. Kołodziej). Nasza Księgarnia.

Pałasz, M. (2016). *Jaś Wiadomy zmienia świat*. MAC Edukacja.

Pietrzyk, M. (2015). *Straszny sen słonia* (ilustr. E. Dziubak). Media Rodzina.

Rzezak, J. (2019). *Tysiąc i jedna mrówka*. Nasza Księgarnia.

Skorupka, I. (2018). *Gdzieś daleko. Bajka eko* (ilustr. A. Gensler). Wydawnictwo Dwukropek.

Strzałkowska, M. (2010). *Wiersze spod Pszczyny*. Media Rodzina.

Strzałkowska, M. (2012). *Pejzaż z gżegżółką, czyli językowy zawrót głowy*. Media Rodzina.

Suchowierska, A. (2018). *Milenka* (ilustr. A. Głowińska). Media Rodzina.

Supeł, B. (2020). *Babcia* (ilustr. S. Olszewska). Zielona Sowa.

Supeł, B. (2020). *Dziadek* (ilustr. S. Olszewska). Zielona Sowa.

Widlak, W. (2019). *Figiel i Psikus. Między nami chochlikami* (ilustr. E. Wasiuczyńska). Nasza Księgarnia.

Wierzbicki, Ł. (2014). *Machiną przez Chiny*. Wydawnictwo Poradnia K.

Aneks

Wybrane propozycje ćwiczeń językowych z wykorzystaniem nazw własnych

Literatura dziecięca pełni nie tylko funkcję estetyczną i emocjonalną, ale także edukacyjną i terapeutyczną. Jednym z jej szczególnie cennych składników są nazwy własne – imiona bohaterów, nazwy miejsc, stworzeń czy przedmiotów – które stają się dla dziecka punktem zaczepienia w świecie języka. Ich rytmiczność, ekspresyjność i łatwość zapamiętywania sprawiają, że znakomicie nadają się do wykorzystania w ćwiczeniach rozwijających kompetencje językowe dzieci w wieku przedszkolnym.

Poniższy aneks zawiera propozycje zabaw i ćwiczeń językowych inspirowanych nazwami własnymi, które pojawiają się w literaturze dla najmłodszych[63]. Zostały one opracowane z myślą o zastosowaniu zarówno w warunkach domowych, jak i w pracy przedszkolnej, terapeutycznej czy logopedycznej. Propozycje są zróżnicowane pod względem formy i trudności – obejmują m.in. rozwój słuchu fonemowego, świadomości fonologicznej, słownictwa, pamięci, narracji, artykulacji oraz kompetencji emocjonalnej i społecznej.

Ćwiczenia można realizować elastycznie – w zależności od wieku, możliwości i nastroju dziecka – jako formę nauki przez zabawę. Ich głównym celem nie jest osiąganie „poprawności" w sensie szkolnym, ale zanurzenie dziecka

63 Niektóre ćwiczenia i fotografie obrazujące ich wykonanie zostały po raz pierwszy zaprezentowane w jednej z wcześniejszych prac autorek należącej do cyklu publikacji na temat onomastyki literackiej w prozie dla dzieci. (M.M. Szurek i E. Zmuda, 2024).

w języku, który staje się bliski, żywy i znaczący. Imię literackiego bohatera może być początkiem dialogu, opowieści, rymowanki czy gestu – a każda taka interakcja buduje nie tylko język, ale i relację.

Ćwiczenie 1. Kto tu mieszka?

Cel: rozwój słownictwa, uświadamianie mechanizmów tworzenia nazw własnych, rozwój wyobraźni, rozwój umiejętności narracyjnych

Materiały: obrazki/rysunki domków, pudełka, kartki papieru

Opis:
Dziecko wybiera dowolny domek lub pudełko i wymyśla postać, która w nim mieszka. Nadaje tej postaci imię (np. Szelestek) i kreuje – z pomocą dorosłego – opowieść o niej, która jest bezpośrednim lub pośrednim nawiązaniem do nadanego imienia. Np. „Tu mieszka Szelestek……" (dorosły dopytuje: „Jak wygląda?", „Co robi?", „Czy ma przyjaciół?", zachęcając dziecko do budowania narracji); „Szelestek jest cienki i lubi wiatr"; „Szelestek unosi się na wietrze i w ten sposób przemieszcza się z miejsca a miejsce"; „Szelestek, gdy się porusza, wydaje dźwięki, które przypominają szelest liści" itd.

Ćwiczenie 2. Powiedz jeszcze raz!

Cel: ćwiczenie artykulacji i sekwencyjnej pamięci słuchowej

Materiały: lista imion zaczerpniętych z książek (np. *Ciapcio*, *Gucio*, *Nunuś*, *Franek Kolanek*, *Bzik Dzikowski*, *Paplak*)

Opis:
Dorosły wypowiada imię bohatera, dziecko powtarza je kilka razy: szeptem, głośno, śpiewając, w rytmie klaskania lub stukania. Potem dziecko próbuje powtórzyć coraz większą liczbę imion (3–5 imion w określonej kolejności). Stopień trudności ćwiczenia można podnosić poprzez mnożenie kombinacji dźwiękowych w zakresie wypowiadanych szeregów, np. *Gucio* (szeptem), *Nunuś* (śpiewając), *Kolanek* (głośno), *Bzik Dzikowski* (wyklaskując sylaby). Można też stworzyć rymowankę z wybranymi nazwami.

Ćwiczenie 3. Rymy i śmieszne imiona

Cel: rozwój sprawności fonologicznej i kreatywności słowotwórczej

Opis:
Dorosły proponuje imię (np. *Zosia*), a dziecko szuka pasujących do niego rymów (*Tosia*, *Samosia*, *Radosia, Włosia*), próbując jednocześnie wywieść od nich charakterystyczne cechy, które mogłaby posiadać osoba o takim imieniu (np. *Samosia* lubi robić wszystko sama, *Radosia* zawsze jest radosna i uśmiechnięta itd.), lub wymyśla inne śmieszne imiona (*Franek-Kolanek*, *Ciapcio-Klapcio*). Można też stworzyć kartonik z „imieniem i nazwiskiem" (np. *Pasibrzuch Obżartuch*) i narysować postać.

Ćwiczenie 4. Kim jestem? (zgadnij po opisie)

Cel: wspieranie kompetencji semantycznej i narracyjnej

Opis:
Dziecko losuje postać z przeczytanych wcześniej opowieści, np. *Pucio*, *Nunuś*, *Chichotek*. Opisuje ją, nie zdradzając imienia. Dorosły zgaduje. Potem zamiana ról. Ćwiczenie rozwija też pamięć epizodyczną i rozumienie cech charakteru.

Ćwiczenie 5. Opowieść o…

Cel: rozwój sprawności narracyjnej, świadomości koherencji tekstu, umiejętności użycia nazw własnych

Opis:
Dziecko losuje jedno lub kilka imion z przygotowanej puli (np. *Bubu*, *Grzebieluszek*, *Drzemka*) i tworzy krótką opowieść z udziałem tych postaci. Dorosły wspiera pytaniami: „Gdzie mieszkają?", „Co się wydarzyło?", „Jak się czuli?" Można też wspólnie rysować opowiadanie.

Ćwiczenie 6. Zabawa z mapą imion

Cel: rozwój orientacji przestrzennej, rozwój pamięci symultanicznej i sprawności językowej, rozwój umiejętności czytania

Materiały: plansza (np. narysowane budynki, miejsca), karteczki z imionami postaci literackich

Opis:
Dziecko rozkłada imiona postaci w różnych miejscach planszy. Dorosły pyta: „Kto mieszka obok *Pufka*?", „Kto mieszka nad *Tappim*, „Kogo znajdziemy między *Kicią Kocią* a *Felusiem*?", „Kto mieszka na górze, a kto na dole?". W ten sposób rozwijamy umiejętności czytania, ale i realizujemy ćwiczenia przestrzenno-językowe, wprowadzamy i utrwalamy użycie przyimków (fot.1). Materiały te można też wykorzystać do typowych ćwiczeń pamięciowych: Dziecko lub dorosły rozkłada imiona postaci w różnych miejscach planszy i zapamiętuje ich układ, następnie dorosły zasłania planszę kartonem lub dużą kartką i zadaje podobne pytania, do tych przedstawionych wcześniej, ale tym razem dziecko odpowiada na nie, bazując na zapamiętanym obrazie i uruchamiając pamięć globalną.

Fot. 1. Przykład planszy do ćwiczeń w zakresie orientacji przestrzennej i użycia przyimków



Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie 7. Zostań onimotwórcą!

Cel: tworzenie neologizmów i nazw własnych, rozwijanie kreatywności słowotwórczej

Opis:
Dziecko tworzy własne imiona według wzorów dźwiękowych (np. „Imię na PU–", „Imię, które brzmi śmiesznie i kończy się na –EK", „Imię skaczącej postaci"). Ćwiczenie wspiera zabawę językiem i poczucie sprawczości językowej.

Ćwiczenie 8. Kogo tu brakuje?

Cel: usprawnianie pamięci sekwencyjnej, rozpoznawanie nazw własnych

Materiały: obrazki lub kartoniki z imionami postaci (np. *Pucio, Feluś, Ciapcio, Zmarzlak, Tosia*)

Opis:
Dorosły układa 4–5 kartoników z imionami postaci i odczytuje je z dzieckiem. Następnie prosi o zamknięcie oczu i zabiera jeden kartonik. Dziecko ma za zadanie zorientować się, kogo brakuje. Ćwiczenie można utrudnić – zmieniając kolejność, dodając „obce imię", skracając czas pokazu.

Ćwiczenie 9. Zrób minę jak…

Cel: rozwijanie słownictwa emocjonalnego i umiejętności łączenia języka z komunikacją niewerbalną, rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego

Opis:
Dziecko losuje imię postaci i ma za zadanie pokazać niewerbalnie (miną, gestem, ruchem), jakie uczucia mogą jej towarzyszyć w związku z określającym ją imieniem, jak dana postać mogłaby się czuć (np. *Zmarzlak* – zmarznięty, *Pasibrzuch* – najedzony, *Chichotek* – rozbawiony). Dorosły odgaduje i zachęca do poszerzania opisu (np. Dlaczego się śmieje?", „Co mogło się stać?", „Z jakiego powodu jest mu zimno?", „Jak można temu zaradzić?" itd.).

Ćwiczenie 10. Co czujesz?

Cel: poszerzanie słownictwa dotyczącego emocji oraz ćwiczeniu zachowań społecznych w zakresie emocjonalności

Opis:
Osoba dorosła tworzy wspólnie z dzieckiem nazwy dla wykreowanych bohaterów, opisując ich stany emocjonalne analogicznie do *Śmieszka* czy *Złośnika* (fot. 2).

Fot. 2. Tworzenie nazw bohaterów wywiedzionych od nazw emocji



Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie 11. Czy to imię istnieje?

Cel: rozwijanie świadomości onimicznej i umiejętności klasyfikowania nazw (dostrzeganie reguł)

Opis:

Dorosły odczytuje serię imion – realnie istniejących, zaczerpniętych z literatury i zmyślonych (np. *Franek, Paplak, Miścio, Brzuchol, Lampiś, Ząbek*). Dziecko klasyfikuje - które są prawdziwe, a które wymyślone – uzasadnia swój wybór. Można dodać pytania: „Jak wyglądałby Brzuchol?", „Gdzie mieszka Ząbek?"

Ćwiczenie 12. Rymy z imionami

Cel: kształtowanie świadomości fonologicznej, rozwój słuchu fonemowego i myślenia przez analogię

Dziecko wymyśla rymy do znanych imion (np. *Felek – wróbelek, spacerek, wiaterek*). Jeśli nie zna rymów, dorosły podaje propozycje. Potem wybierają najlepszy i dopisują jedno zdanie: „Felek jest wiaterek, bo..."

Ćwiczenie 13. Imię detektywa

Cel: rozwijanie logicznego myślenia i narracji, ćwiczenie umiejętności dokonywania skojarzeń i analogii

Opis:

Dziecko losuje imię postaci (np. *Ciapcio*) i musi ją „opisać detektywistycznie" – co wiemy o tym bohaterze, wnioskując po samym imieniu? Jaki jest? (czy jest szybki, śmieszny, duży?), Co lubi? Jak się zachowuje? Potem dziecko (samodzielnie lub z pomocą dorosłego) rysuje portret postaci i wymyśla krótką historię z jej udziałem, uwzględniając przyporządkowane wcześniej cechy charakteru, wyglądu, preferencje i zachowania.

Ćwiczenie 14. Jak się mówi po imieniu?

Cel: rozwijanie umiejętności w zakresie rozpoznawania i używania elementów suprasegmentalnych języka – rozróżnianie tonu i intonacji, budowanie świadomości pragmatycznej języka.

Opis:
Najpierw dorosły, a potem dziecko odgrywa scenki sytuacyjne, w których to samo imię wypowiadane jest z różnym zabarwieniem emocjonalnym:

– „Pucio" (radośnie, ze smutkiem, w złości, ze zdziwieniem, w sytuacji strachu)

Druga osoba zgaduje, co się mogło wydarzyć – dziecko rozwija intonację, ekspresję i rozumienie kontekstu emocjonalnego.

Ćwiczenie 15. Stwórz rodzinę

Cel: rozbudowa słownictwa, tworzenie nazw pokrewnych, rozwijanie sprawności i świadomości słowotwórczej

Materiały: kredki, pisaki, kartki papieru

Opis:
Dziecko wybiera imię (np. *Marudzik*) i wymyśla imię mamy (*Maruda*), taty (*Maruder*), siostrę (*Marudelka*), dziadka (*Marudosław*). Można dowolnie rozbudować rodzinę, narysować drzewo genealogiczne (fot. 3). Dziecko uświadamia sobie w ten sposób istnienie relacji i powiązań rodzinnych oraz zasad tworzenia nazw pochodnych i zdrobnień.

Fot. 3. Fragment słowotwórczego drzewa genealogicznego rodziny Marudzików



Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie 16. Księga imion niezwykłych

Cel: rozwijanie kreatywności słowotwórczej i sprawności fonologicznej

Materiały: kartka papieru, kredki

Opis:

Dorosły wraz z dzieckiem tworzą wspólnie „księgę imion", w której każde imię musi być: wymyślone, śmieszne i posiadać walory brzmieniowe (np. *Plaszczak, Trąbolot, Dźwiękulek*).

Dziecko ilustruje postaci i nadaje im cechy. Można w ten sposób stworzyć całą galerię onimów, a na wyższym poziomie i w dalszym etapie własne opowieści z udziałem wymyślonych bohaterów.

Ćwiczenie 17. Imiona w ruchu

Cel: integracja języka z motoryką dużą, automatyzacja poprawnej wymowy głosek

Opis:

Do każdego imienia wybranych postaci dorosły przypisuje określony ruch:

– *Pucio* – podskok,

– *Feluś* – przysiad,

– *Ząbek* – klaśnięcie,

Osoba dorosła czyta imiona w różnej kolejności – dziecko wykonuje sekwencję ruchów. Następnie odwrotnie: dorosły wykonuje sekwencyjnie określone ruchy, a dziecko wypowiada głośno przyporządkowane im imię. Tego typu zabawa ruchowo-językowa jest idealnym rozwiązaniem dla dzieci z nadpobudliwością ruchową. Może stanowić formę relaksu lub przerywnika w trakcie zajęć wymagających pracy stolikowej i skupienia uwagi.

Ćwiczenie 18. Imię zagadka

Cel: usprawnianie myślenia przyczynowo-skutkowego, praca nad rozumieniem funkcji opisu

Opis:

Dziecko zgaduje imię postaci, wysłuchawszy krótkiego opisu:

– „Ma śmieszne imię, które brzmi jak dźwięk śmiechu. Jest wesoły, mieszka w Szepczącym Lesie. Kto to?" (*Chichotek*)

– „Ma wielki brzuch, bo zjada wszystko, na co przyjdzie mu ochota" (*Pasibrzuch*)

W kolejnym etapie to dziecko wymyśla własne opisy do znanych z literatury imion, a dorosły odgaduje ich brzmienie.

Ćwiczenie 19. Słowotwórcze czary-mary

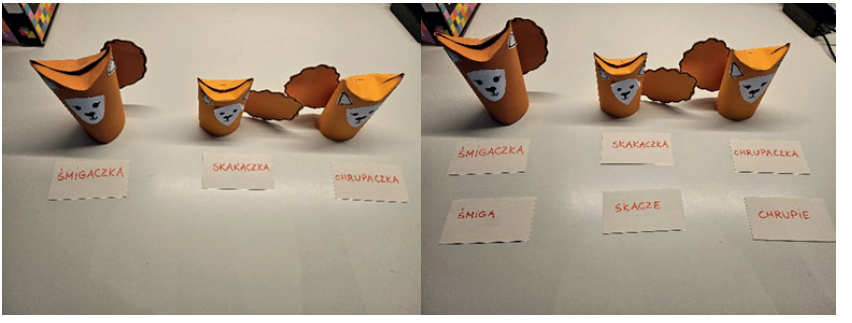
Cel: Rozwijanie świadomości słowotwórczej i kreatywności

Materiały: ilustracje z książek, kartki papieru, pisaki

Opis:

Zadaniem dziecka jest derywowanie nowych nazw z użyciem tego samego formantu, który występuje w wyekscerpowanych (wspólnie z dorosłym) antroponimach i zoonimach (fot. 4a). Aktywność tę warto poprzedzić naprowadzeniem dziecka na konkretny tok myślenia poprzez pytania, np. (Jak nazwiemy córki wiewiórki?) oraz ilustracje. Tu można albo poczekać na kreację dziecka, albo podpowiedzieć, dając wskazówkę: Młodsza córka lubi skakać [po drzewach] a starsza lubi chrupać [orzeszki] (fot. 4b). Zabiegi derywacyjne rozszerzamy również na inne części mowy (*Śmigająca Śmigaczka, Chrupiąca Chrupaczka*).

Fot. 4a i 4b. Przykłady ćwiczeń polegających na tworzeniu derywatów



Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie 20. Śpiewać każdy może…

Cel: usprawnianie kompetencji składniowej i narracyjnej

Materiały: ilustracje z książek, pisaki, kredki, kartki papieru

Opis:

Posługując się wybranymi onimami literackimi, układamy z dzieckiem piosenki śpiewane przez postacie lub dialogi ulubionych bohaterów (np. między

Gadulcem i *Paplakiem* czy *Chichotkiem* i *Grzebieluszkiem* – por. fot. 5). Można też ułożyć piosenkę, którą będzie śpiewał zespół *Rechot Czyli Przecier*.

Fot. 5. 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.

Ćwiczenie 21. Artykulacja - Głoski na tropie

Cel: ćwiczenia głoskowe – rozpoznawanie głosek w pozycji początkowej, środkowej i finalnej

Opis:

Dziecko wybiera jedną lub kilka głosek (np. [š], [ś], [c], [z]). Dorosły odczytuje listę imion – dziecko klaszcze, jeśli usłyszy imię z wybraną głoską:

„Szelestek" – ✓ [š]

„Feluś" – ✓ [ś]

„Paplak" – ×

Można zmienić klaskanie na skakanie, tupanie, podskakiwanie i tym podobne formy aktywności.

Ćwiczenie 22. Artykulacja – wyrażenia dźwiękonaśladowcze

Cel: Rozwijanie sprawności artykulacyjnej i słuchu fonemowego

Materiały: ilustracje z książek, kartki papieru, pisaki

Opis:

Onimy zaczerpnięte z literatury mogą posłużyć jako materiał do projektowania zadań fonacyjno-artykulacyjnych. Niemal każda głoska znajduje wsparcie w nazewnictwie literackim, co można wykorzystać do tworzenia logotomów (fot. 6a i 6b) zainspirowanych pytaniami naprowadzającymi:

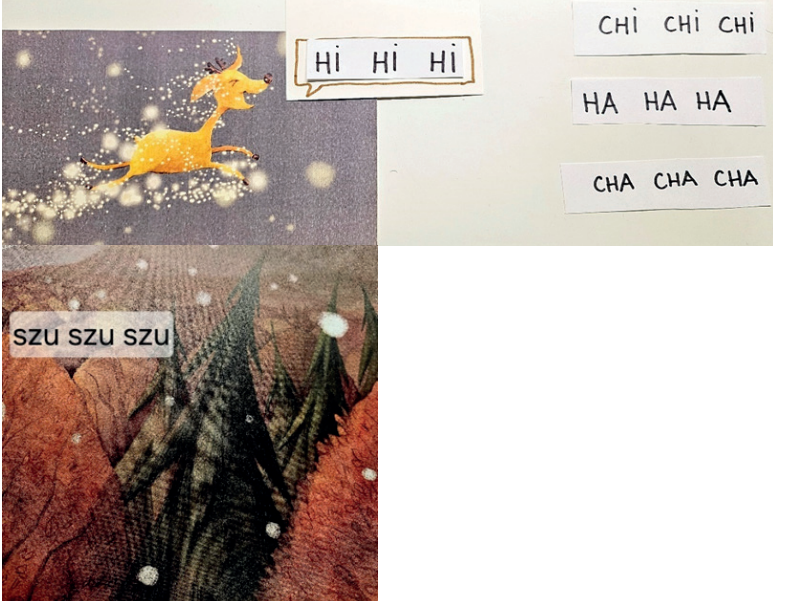
Jak chichocze Chichotek? – chi, chi/hi, hi; ha, ha/cha, cha…

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. 6a i 6b. 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 bułeczek Bollego* (2018) oraz *Tappi i Kocyk Mocyk* (2019) autorstwa M. Mortki, Wyd. Zielona Sowa.

Ćwiczenie 23. Artykulacja – szereg szumiący ([š], [ž], [č], [ǯ])

Cel: Rozwijanie sprawności artykulacyjnej, słuchu fonemowego, pamięci słuchowej

Onimy do wykorzystania: *Szelest, Szelestek, Skrzat, Czupurek, Czarek, Brzęczek*

Opis:

1. Echo z Szelestkiem

Dorosły wymawia powoli kolejne imiona (np. „Szelest"), dziecko powtarza kilka razy, jak echo, a następnie wydłuża głoskę szumiącą: „Szszszsze-le-sst". Można zrealizować ćwiczenie w postaci gry rytmicznej (wykorzystując klaskanie, stukanie).

2. Czupurek w podróży

Układanie opowiadania, w którym Czupurek odwiedza różne miejsca: Czaplinek, Czarnolas, Szczebrzeszyn, Szczecin, Nowy Sącz. Dziecko powtarza nazwy po dorosłym i wymyśla kolejne miejsca z „cz" w nazwie, przy czym można ustalić, czy głoska ta powinna się znajdować w nagłosie, w śródgłosie lub w wygłosie. Ćwiczenie można rozszerzyć o usprawnianie pamięci słuchowej: Dziecko zapamiętuje i wymienia wszystkie nazwy miejsc, które odwiedził Czupurek, po kolei.

3. Brzęczek i dżdżownice

Zabawa dźwiękonaśladowcza – dziecko próbuje wymawiać „brzęczenie", wyobrażając sobie, jakie odgłosy może wydawać postać o imieniu Brzęczek lub w jaki sposób porozumiewają się dżdżownice. Można połączyć wymowę z ruchem i zabawą z instrumentami (wibrowanie palcami, brzęczenie ustami, gra z wykorzystaniem marakasów lub grzechotek, zaprojektowanie i zbudowanie własnego instrumentu - z pudełka i małych elementów - który brzęczy).

Ćwiczenie 24. Artykulacja – szereg syczący ([s], [z], [c], [ʒ])

Cel: Rozwijanie sprawności artykulacyjnej, usprawnianie słuchu fonemowego i pamięci słuchowej, rozwijanie słownictwa oraz umiejętności łączenie i abstrahowania reguł, różnicowanie głosek

Onimy do wykorzystania: *Staś Pętelka, Zmarzlak, Psinek-Świnek, Łazęga, Skrzat, Pasibrzuch*

Opis:

1. Zabawa ze *Zmarzlakiem*

Dziecko powtarza zdania złożone z wyrazów rozpoczynających się od głoski „z": „Zzz... Zmarzlak zmarzł, zamiatając zamarznięte zaspy z Zosią". Tworzymy inne zabawne zdania z „z".

2. Skrzat syczy

Jak może syczeć Skrzat, schowany w trawie? – powtarzanie przedłużonych głosek „ssssss", potem przejście do sylab: sa–se–so–su, a następnie wymyślanie wyrazów rozpoczynających się daną sylabą: np. sama, sesja, sinus, sowa, sufit. Ćwiczenie można rozszerzyć o zapamiętywanie sekwencji wymyślonych słów w różnych konfiguracjach. Kolejne słowa można zestawiać z odpowiednimi kolorami i tworzyć w ten sposób podpowiedzi poprzez wskazywanie wyłącznie kolorów, co jest jednocześnie ćwiczeniem na skojarzenia i tworzenie reguł (np. czerwony do sowa, żółty to sufit itd.).

3. Co mówi Staś?

Wymyślanie krótkich wypowiedzi bohatera zawierających jak najwięcej głosek „s", „z", „c", „ʒ", np.: „Staś w sobotę zjadł soczyste zapiekanki z cebulą, posypane startym serem".

Ćwiczenie 25. Artykulacja – szereg ciszący (ś, ź, ć, dź)

Cel: Rozwijanie sprawności artykulacyjnej, usprawnianie słuchu fonemowego i umiejętności różnicowania głosek, rozwijanie słownictwa, kreatywności słowotwórczej oraz świadomości różnic w wymowie i zapisie głosek, sylab, wyrazów

Materiały: maskotki, kartony, kartki papieru, kredki, pisaki, klocki

Onimy do wykorzystania: *Śmigaczka, Ślimak Maczek, Miś Uszatek, Ciapcio, Frania, Dźwigor*

Opis:

1. *Śmigaczka* na ślizgawce

Dziecko udaje, że zjeżdża razem z Śmigaczką ze ślizgawki (można wykorzystać maskotkę wiewiórki lub postać zrobioną z kartonu/papieru oraz konstrukcję ślizgawki zrobionej z klocków) – robi dźwięk „śśśś…" i pokazuje ręką tor zjazdu. Dodajemy sylaby, a u starszych dzieci uświadamiamy dwojaki sposób zapisu głosek szeregu ciszącego (sia- sie –si–sio–siu ale aś, eś, iś, oś, uś), tworząc

na bazie sylab odpowiednie wyrazy (siano, siedem, siostra, siniak versus Staś, Grześ, ktoś, Miś).

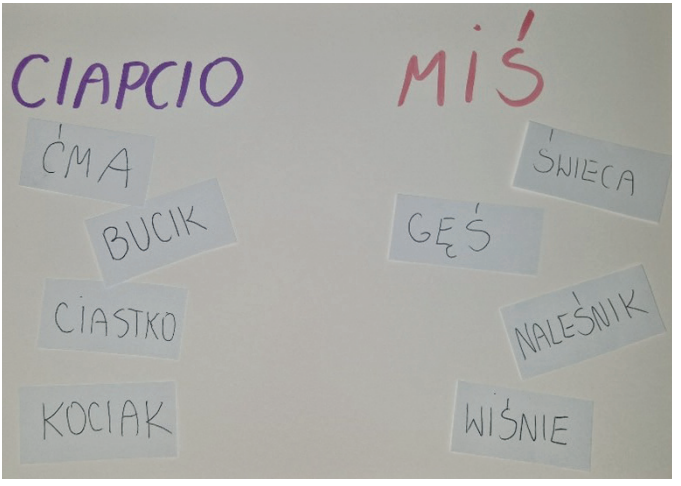
2. Zabawy z *Dźwigorem*

Słuchowe „wychwytywanie" (z puli zaprezentowanych ustnie przykładów) wyrazów z głoską „dź" – dziecko powtarza po dorosłym: dźwig, dźwięk, dźwigać itp. Następnie tworzy własne słowa (realne lub wymyślone), np. Dźwigor, dźmuszka, dźlatko. W przypadku neologizmów próbuje stworzyć ich definicję, opisać wygląd, funkcję, przeznaczenie.

3. Czy to mówi *Ciapcio czy Miś*?

Ćwiczenie słuchowe i artykulacyjne. Dorosły wypowiada wyraz (np. wiśnie, bucik, ciastko), dziecko rozpoznaje głoskę (ś lub ć) i decyduje, który z bohaterów (Ciapcio, czy Miś) mógł ów wyraz wypowiedzieć. Potem dziecko analogicznie samodzielnie wymyśla słowa dla każdej postaci. Ćwiczenie można zrealizować, wspomagając się planszą, na której dziecko dokonuje klasyfikacji wyrazów (fot. 7).

Fot. 7. Klasyfikowanie na podstawie obecności danej głoski w wyrazach



Źródło: opracowanie własne.

Wskazówki do ćwiczeń artykulacyjnych

- W ćwiczeniach warto korzystać z rysunków postaci z książek (lub maskotek, pacynek) w celu wzmocnienia przekazu i uatrakcyjnienia zajęć;
- Można tworzyć własne historyjki z imionami zawierającymi daną głoskę;
- Celem nie jest tylko poprawna wymowa, ale też radość z zabawy językiem.

Summary

Proper Names in the Child's World: Onomastic and Educational Aspects of Literary Onyms in Prose for Preschool Children

This monograph, titled *Proper Names in the Child's World: Onomastic and Educational Aspects of Literary Onyms in Prose for Preschool Children*, provides an in-depth analysis of the characteristics, contextual conditions, and functions of proper names (onyms) in fiction addressed to preschool children. The study combines an onomastic approach (the science of proper names) and a pedolinguistic approach (the study of language in developmental and educational-therapeutic contexts). The authors focused on the latest books for children, published after the year 2000, which allowed them to capture current naming trends. The research material covered representative series of books from the realistic and fantasy/fairy-tale streams, as well as a wide selection of literature with an explicitly educational character.

A central premise of the work is the thesis that proper names in literature for the youngest readers extend beyond their traditional identifying and differentiating function. They are a conscious element of linguistic creation that performs key communicative, educational, and emotional functions. In the context of a child's development, onyms play a special role because even in early life, the child acquires and uses them (e.g., *Mama* [Mom], *Tata* [Dad]) as expressions with singular reference, even if they are formally common nouns. In preschool

age, when contact with language becomes more conscious, children often use names creatively, and book titles represent their first contact with the onymic sphere of literature.

The analysis demonstrated that proper names fulfil a multidimensional function in shaping a child's linguistic awareness. Onyms, especially characters' names, are phonetically appealing, easily memorable, and frequently repeated, making them a useful tool supporting grammatical, word-formation, and phonological competences. Examples include onyms created from personality traits, such as *Marudzik* (Grumpy) or *Chichotek* (Giggler), which support reflection on word structure. Furthermore, onyms support lexical and cultural memory, introducing the child to the world of social meanings and cultural diversity (e.g., through realistic names like *Basia* and *Franek*, and foreign ones like *Ahmad* or *Ami*).

A specific part of the monograph is dedicated to the educational-therapeutic stream, where onyms often appear as so-called affective names (afectonyms) – names strongly emotionally charged. Characters with metaphorical names, such as *Bałaganiak* (Messy-maker), *Brzęczuszka* (Buzz-bee), or *Pusta Kiszka* (Empty Guts), serve as "catalysts of emotion" and safe carriers of difficult psychological and developmental content. Their symbolic function allows the child to gain distance and verbalize experiences, thereby supporting the development of emotional intelligence and communicative competences. In such books, the onym becomes an element of a shared code between the adult and the child, supporting joint attention and affective dialogue.

In the speech therapy stream, proper names, especially character names, gain the function of a therapeutic tool for stimulating speech development and correcting articulation defects. In educational and speech-therapy literature, onyms are consciously selected and constructed to contain the phonemes that are the subject of exercises (e.g., *Radek* for the [r] phoneme, *Staś* and *Miś* for sibilants). The child, by playing with the heroes' names or repeating simple dialogues in which they appear, has the opportunity for multiple and unconscious automation of difficult phonemes within the context of easily acquired and relatable words. Moreover, some onyms, like *Ciapcio* (with the [ć] phoneme) and *Miś* (with the [ś] phoneme), can be used for auditory

differentiation of these sounds, which is crucial in speech therapy. This aspect highlights the role of onyms not only in learning to read and write but, above all, in the correct phonetic realization of language.

Contemporary prose for preschoolers is also characterized by a visible marketing function of proper names. In popular series (e.g., *Pucio*, *Feluś and Gucio*), the character's name becomes a kind of "literary brand," reinforcing attachment and market recognition. Finally, the authors point to the potential of humorous onomastics (e.g., *Proparoksytoniczny Ropusz* [Proparoxytonic Toad]), which, besides entertainment, activates the child's linguistic and cognitive creativity.

The conclusions of the monograph unequivocally confirm that proper names in children's literature are the result of deliberate creative efforts and are adapted to the child's perceptive abilities. They function as identity and narrative anchors, and most importantly, as educational elements, becoming an integral part supporting the comprehensive linguistic, cognitive, and socio-emotional development of the youngest recipients. The book is a valuable source of knowledge and inspiration for linguists, onomasts, but also for educators, speech therapists, and parents.

Monografia jest innowacyjna i potrzebna. Jest ważna dla językoznawców, logopedów, znawców literatury dla dzieci, pedagogów i psychologów. Jest przydatna dla twórców, zwłaszcza literatury dla dzieci, ponieważ pokazuje i objaśnia schematy nazwotwórcze, często przez nich nieuświadomione, wyszczególnia i omawia również często nieuświadomione funkcje nazw własnych, które twórcy ci powołują do życia w świecie przedstawionym, w konsekwencji również w świecie realnym dziecka, jako odbiorcy dzieła.

Prof. dr hab. Maciej Mączyński

Praca charakteryzuje się wysokim poziomem merytorycznym i metodologicznym. Dobre rozeznanie w literaturze przedmiotowej oraz umiejętne łączenie perspektyw badawczych świadczą o wysokich kompetencjach Autorek. Monografia jest napisana językiem precyzyjnym, klarownym, a jednocześnie przystępnym, co czyni ją wartościową zarówno dla badaczy, jak i praktyków.

Dr hab. Violetta Jaros, prof. UJD

ISBN 978-83-7614-651-5





