

# Anna Wasilewska

---

## Motyw zwierzęcy w twórczości językowej dzieci

---

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 12/1(32), 48-58

---

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

*Anna Wasilewska*

Uniwersytet Gdański

anna.wasilewska@ug.edu.pl

## Motyw zwierzęcy w twórczości językowej dzieci<sup>1</sup>

### Summary

#### The theme of the animal in the linguistic creativity of children

The subject of my research is the texts of children, which are a form of expressing imagination, so that it is possible to find in them references to real experiences and to images of the subconscious. For the isolation of creative strategies and describing the content of the images created by children I use a cognitive-linguistic perspective, and I refer to concepts of psychoanalysis. An animal theme is used by child authors the same way as in a fairy tale – as an allegory of social situations or as a vivid symbol of ambivalent feelings and difficult experiences, just as it is in fairy tales. An analysis of the linguistic creativity of children discovers a process of crystallisation of meanings in the mind, and ways of expressing them.

**Słowa kluczowe:** językowa twórczość dzieci, ekspresja wyobraźni, krystalizacja znaczeń w umyśle, motyw zwierzęcy

**Keywords:** linguistic creativity of children, expression of imagination, crystallisation of meanings in mind, animal theme

### Wstęp

Niniejszy tekst prezentuje propozycję analizy motywu zwierzęcego w twórczości językowej dzieci w młodszych klasach szkoły podstawowej. Do wyodrębniania strategii twórczych oraz opisu treści obrazów tworzonych przez dzieci wykorzystuję perspektywę lingwistyki kognitywnej, która pozwala na korelowanie podmiotowego punktu widzenia indywidualnej wypowiedzi oraz społecznych podstaw językowych. Ponadto odwołuję się do koncepcji psychoanalitycznych, ze szczególnym uwzględnieniem teorii Carla Gustawa Junga. Przedmiotem moich badań stają się teksty dziecięce, będące formą ekspresji wyobraźni, można więc w nich odszukać odniesienia i do doświadczeń realnych, i do obrazów podświadomości. Motyw zwierzęcy jest przez dziecięcych twórców wykorzystywany jak w strategii tworzenia bajki – jako alegoria sytuacji społecznych lub jako obrazowy symbol ambiwalentnych uczuć i trudnych doznań, podobnie jak to ma miejsce w baśni.

---

<sup>1</sup> Prezentowana w artykule problematyka była przedmiotem wystąpienia na ogólnopolskiej konferencji naukowej „Koziołek Matołek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach kultury”, Kielce, 2–3 października 2015 roku.

Warianty konceptualne motywu zwierzęcego ujawniają sposoby wyrażania doświadczeń stanów bycia w świecie jednostki i interpretacje rzeczywistości.

### Podstawa teoretyczno-metodologiczna

Twórczość może być rozpatrywana, w zależności od perspektywy badawczej, jako efekt procesu tworzenia (dzieło), działanie (proces twórczy), zespół specyficznych zdolności wykonawczych (pisanie, malowanie), jako postawa życiowa (postawa twórcza) lub proces poznawczy (procesy porządkowania wiedzy, analizy, syntezy, kojarzenia, klasyfikacji, uogólniania) (Wasilewska 2014: 280). Na potrzeby podjętego tu tematu, którego przedmiotem jest językowa twórczość dziecka, można przyjąć każdą z powyższych opcji, ponieważ interesujące są badania zarówno dotyczące wytworów dziecięcej twórczości, jak i procesów tworzenia przez dzieci. Każda z tych kwestii wymaga jednak odwołania do innych podstaw teoretycznych i konstruowania narzędzi badawczych.

Dla badań pedagogicznych szczególnie interesujące wydaje się zagadnienie konceptualizacji, tj. proces krystalizacji znaczeń w umyśle oraz sposoby ich wyrażania. Wpisują się w tę problematykę koncepcje psychologiczne i pedagogiczne, które opierają się na założeniu, że dziecko jako podmiot aktywnie poznający świat, konstruuje w umyśle naiwne koncepcje rzeczywistości<sup>2</sup>. Do tego nurtu należą badania nad potocznymi koncepcjami świata oraz ich wpływem na proces poznawczy i zachowanie jednostki (Lachowicz-Tabaczek 2004). Język potoczny, jak mówi Barbara Boniecka, „wykazuje obecność najtrwalszych struktur ludzkiego percypowania rzeczywistości i ludzkiego myślenia; zawiera też w swoim systemie gramatycznym i w słownictwie utrwalony potoczny, „naiwny” obraz świata” (Boniecka 1995: 16). W analizach tekstów dziecięcych odwołuje się do teorii Językowego Obrazu Świata (Bartmiński 1990; Ożdżyński 1995; Dąbrowska, Anusiewicz 2000), która umożliwia dotarcie zarówno do procesów poznawczych autora analizowanej wypowiedzi, jak i do wiedzy z różnych obszarów. Najnowsze badania Językowego Obrazu Świata (JOŚ) wiążą się z lingwistyką kognitywną, w której język może być traktowany jako przedmiot badań lingwistycznych lub jako źródło badań nad procesami poznawczymi związanymi z wiedzą i rozumieniem (Bartmiński 2012). Jakkolwiek kategoria ta może być różnie rozumiana, w zależności od przedmiotu badań, można przyjąć perspektywę podmiotową i rozumieć JOŚ jako „świat w oczach dziecka”. Język dany w treściach semantycznych oraz w kategoriach gramatycznych i syntaktycznych ujawnia sposób rozumienia świata, w tym jego aspekty kulturowe, duchowe i aksjologiczne. Ronald Langacker (1995) nazywa zdanie „zdarzeniem kognitywnym”, które można utożsamić ze zdarzeniem poznawczym, wyrażonym za pośrednictwem określonej (wybranej przez osobę, która formułuje to zdanie) formy językowej.

Zdolność mówienia o reprezentacjach wymaga nie tylko odpowiedniego poziomu rozwoju poznawczego dziecka, ale również integracji różnych typów wiedzy (tu np. języ-

<sup>2</sup> Do tego nurtu należy przypisać np. teorie J. Piageta czy L.S. Wygotskiego, a także koncepcje konstrukttywizmu psychologicznego i pedagogicznego.

kowej, kulturowej, przyrodniczej, społecznej) oraz inwencji twórczej i wyobraźni. Tworzenie tekstu staje się sposobem prezentacji interpretacji świata podmiotu poznającego (doświadczającego), bowiem „gdy ktoś opowiada historię, kształtuje, konstruuje i odgrywa swoje Ja, doświadczenie i rzeczywistość” (Chase 2009: 25). W procesie tworzenia tekstu dziecko „wybiera” odpowiednie formy językowe, symbol czy motyw, jako sposób wyrażania siebie oraz swojej interpretacji świata. Wyodrębnione w analizie kognitywno-językowej **warianty konceptualne motywu zwierzęcego** w określonej perspektywie poznawczej, ujawniają sposoby wyrażania doświadczeń stanów „ja wobec świata” i „ja w świecie” (Langacker 1995: 32).

Teksty dziecięce są jedną z form ekspresji wyobraźni, więc można w nich odnaleźć odniesienia nie tylko do doświadczeń realnych, ale i do obrazów podświadomości. Ponadto należy zauważyć, że myślenie dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest na etapie „granicznym” – **między magicznością a racjonalnością** (Dudek 2004: 45), więc w ich twórczości pojawiają się opisy znanych z rzeczywistości realnej sytuacji, a także obrazy magiczno-symboliczne. Takie symbole obrazowe można interpretować odwołując się do koncepcji z nurtu psychoanalizy m.in. teorie Carla Gustawa Junga (1970, 1976). W obrębie psychoanalizy twórczość uważana jest za wynik rozwiązywania konfliktu motywów na styku sfery świadomości i nieświadomości. Według psychoanalizy proces twórczy jest dowodem afirmacji człowieka, jego wewnętrznego zintegrowania.

### Przykłady analizy motywu zwierzęcego w twórczości językowej dzieci

Przedmiotem analizy są tu wybrane z szerszych badań<sup>3</sup> teksty dzieci z klas I–III ze szkół gdańskich i raciborskich. Dzieci pisały teksty inspirowane zadaniem: „Napisz bajkę” lub „Napisz o swojej krainie radości” w klasie szkolnej pod opieką swojego nauczyciela. Temat wypowiedzi był dowolny, a nauczyciel nie mógł ingerować w proces pisania. W cytowanych tekstach została zachowana oryginalna pisownia, co być może utrudnia ich odczytywanie, ale ujawnia złożone procesy poznawcze dziecka, np. wiedzę lingwistyczną czy strategię konstruowania wypowiedzi.

Szymon, kl. II

*Chciałbym pojechać do Krainy Radości. Były tam tunele z potworami. I żeby było tam ciepło i przyjemnie i też były tam owoce i jeziora, a w jeziorach były ryby i węgorze i żeby było tam pełno drzew i choinek. A w rzece jest pełno kijanek. Psy i koty i inne zwierzęta: tygrysy i gepardy, łosie. I na zawsze chciałbym zostać z kolegami. I zwierzętami i owadami. Cała klasa była tam ze mną. I są tam orły i jastrzębie.*

<sup>3</sup> Analizowane tu teksty dziecięce pochodzą z moich badań zaprezentowanych w książce: Anna Wasilewska, *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013, jednak materiał wykorzystany był do rozstrzygnięcia innych problemów badawczych.

Nieporadność w komponowaniu tekstu nie przeszkadza autorowi w stworzeniu spójnej wizji świata marzeń. Dziecko ma jeszcze kłopot z kategoryzacją przywoływanych elementów przyrody (*ryby i węgorze; pełno drzew i choinek*), jednak przedstawia naiwny obraz, mający cechy archetypu raj utraconego. W Krainie Radości Szymona żyją zgodnie obok siebie zwierzęta udomowione (psy i koty) obok dzikich (tygrysy i gepardy), a w śród nich – dzieci. Przywołując motywy zwierzęce dziecko rezygnuje z jakichkolwiek prób określeń nadrzędnych i przechodzi od razu do podawania cech charakterystycznych. Takie sposoby opisywania typowe są dla potocznego systematyzowania, które nie lubi komplikacji hierarchicznych (Boniecka, Grabias 2007). Dominujący w tym tekście motywy zwierzęcy przybiera różne funkcje: najpierw jest wykorzystany do opisu przestrzeni krainy marzeń chłopca, a na końcu przybiera postać alegorii świata dziecięcego: „Cała klasa była tam ze mną. I są tam orły i jastrzębie.” Ostatnie dwa zdania można połączyć w logiczną myśl – orły i jastrzębie tu można interpretować jako metafory dziecięcych liderów w klasie (jak w powiedzeniu „orły i sokoły”). W wielu tekstach dziecięcych ujawniany jest silny związek jednostki z grupą rówieśniczą, potrzeba akceptacji, przyjaźni i trudne relacje z rówieśnikami. Warto zwrócić uwagę, że w swoim Świecie Radości Szymon nie umieszcza dorosłych.

#### Jakub, kl. II

*„Trzy Słonie przyjaciele na zawsze”*

*Dawno, dawno temu w pięknej, zielonej krainie żyły sobie trzy słonie: Kuba, Igor i Mateusz. Słonie te znały się od małego i były bardzo dobrymi kumplami. Spędzały ze sobą każdą wolną chwilę, bawiąc się w berka. Pewnego dnia najodważniejszy słoń Igor zgubił się. Jego koledzy postanowili wyruszyć na poszukiwania. Szukali Go przez cały dzień, martwiąc się o Niego. Tymczasem słoń Igor nie mówiąc nic kolegom poszedł schłodzić się w jeziorze. Kiedy słońce zaszło nie wiedział jak wrócić do domu, bo nie pamiętał drogi powrotnej. Zaczął bardzo żałować, że nie ma z nim jego kolegów: Kuby i Mateusza. Zrozumiał wtedy, że zrobił bardzo źle, nie mówiąc im o swoich planach. Kiedy zmęczony poszukiwaniem Igora, słonie Kuba i Mateusz wracali już do domu zobaczyli w oddali jezioro, a przy nim siedzącego i bardzo smutnego słonia Igora. Od razu ruszyli w jego stronę, ciesząc się bardzo, że Go znaleźli. Od tej chwili słoń Igor obiecał, że zawsze będzie mówił o wszystkim swoim kolegom. Po tej przygodzie słonie zostały przyjaciółmi na zawsze, żyjąc długo i szczęśliwie.*

Motyw zwierzęcy w tym tekście jest bardzo sprawnie wykorzystany do przedstawienia alegorii procesu budowania relacji rówieśniczych. Cały tekst jest świetnie zakomponowany, z wykorzystaniem formuł językowych charakterystycznych dla konwencji bajki. Trzy słonie tworzą zgraną grupę: „znały się od małego i były bardzo dobrymi kumplami”. Jednak relacje między jej członkami ciągle kształtują się na nowo, co spowodowane jest zmiennymi motywacjami każdego z bohaterów. Opowiedziana jest sytuacja przemierzania się roli lidera w grupie: „Pewnego dnia najodważniejszy słoń Igor zgubił się”. In-

dywidualne ambicje Igora spowodowały odłączenie się od grupy, więc inni jej członkowie zacieśniają więzy, by na nowo włączyć do niej Igora: „Szukali Go przez cały dzień, martwiąc się o Niego.” Na początku Igor jest szczęśliwy z podjęcia indywidualnej inicjatywy: „nie mówiąc nic kolegom poszedł schłodzić się w jeziorze”, jednak gdy mija euforia: „kiedy słońce zaszło”, czuje się w nowej sytuacji wyobcowany i dezorientowany: „nie wiedział jak wrócić do domu, bo nie pamiętał drogi powrotnej”.

Cała opowieść mówi o potrzebie przebywania w grupie rówieśniczej oraz o trudzie budowania relacji między jednostką a grupą. Posługiwanie się motywami zwierząt w opowieści staje się dla autora bajki strategią porządkowania sensów we własnym rozumieniu relacji rówieśniczych. Należy zauważyć, że taki proces poznawczy, przejawiający się zastosowanym przez dziecko zabiegiem stylistycznym (personifikacji) przebiega poza racjonalnym myśleniem – to droga intuicyjna, w której sięga się do obrazów podświadomości. Dziecku łatwiej ujawnić własne doznania poprzez tworzenie obrazów zwierząt, ponieważ takie symbole mają charakter jednocześnie magiczny i racjonalny – obrazy pochodzące z podświadomości w pewnym zakresie stają się dostępne świadomości.

Karolina, kl. III

*rekiny*

*„Żółwik i przyjaciele”*

*Pewnego razu w oceanie różne krzyki i piski wydobywały się z wody. Były to piski i wrzaski małego żółwika który się skaleczył o skałę. Mama powiedziała nie płyn koło tych kamieni bo się znowu skaleczysz a wogule co ty tam robiłeś? Yyy bawiłem się Z przyjaciółmi. Żółwiku nie kłam. Nie kłamię naprawdę. Żółwiku. No dobrze. chciałem się tam pobawić. Ale tam płyną rekiny. Nie chce cię martwić ale jeden mnie prawie Zjadł! KONIEC*

Tropem interpretacji jest niejasny tytuł, który warto przyjąć łącznie ze skreśleniem. Pierwotna wersja (pierwszy tytuł – „rekiny”) świadczy o zamiarze napisania bajki o zagrożeniu (lub lęku), którego obrazem miały być rekiny, dlatego narracja zaczyna się przedstawieniem niepokojącej sceny: „w oceanie różne krzyki i piski wydobywały się z wody”. Potem, w miarę wyjaśniania zdarzenia, koncepcja autorki zaczęła się zmieniać w kierunku bliższym doświadczeniom dziecka. Oto mamy małego bohatera, żółwika, który bawi się w wodzie mimo zakazów mamy, kaleczy się o skałę i matka karci go za nieposłuszeństwo. Bohater wymyśla na oczekaniu usprawiedliwienie – zabawę z przyjaciółmi, a gdy matka poddaje to wytłumaczenie w wątpliwość, dziecko próbuje wzbudzić współczucie, wymyślając przygodę z rekiniami: „Nie chce cię martwić ale jeden mnie prawie Zjadł!”. Autorka bardziej utożsamia się z bohaterem, więc zmienia tytuł na „Żółwik i przyjaciele”, jednak potem przypomina sobie, że rekiny były tylko strategią wobec pretensji mamy, więc skreśla wyraz „rekiny”.

Te wszystkie zabiegi formalne i ślady myśli autorki świadczą o ambiwalencji uczuć dziecka, dotyczących jego relacji z matką. Motyw zwierzęcy ujawnia tę dwoistość w zestawieniu „rekiny – żółwik”. Obydwa motywy, tj. groźnego zwierzęcia (rekina) i przyjaznego żółwika, przenikają się i nakładają na siebie w narracji dziecka, a zastosowa-

ne wyrażenia językowe, jak chociażby zdrobnienie („żółwik”), czy zastosowanie liczby mnogiej do wyrażenia lęku („rekiny”) stają się śladami budowania postawy dziecka.

#### Grześ, kl. III

*Ciemnej nocy dnia pewnego Wojtek w łóżku leżąc Zobaczył na płocie czarnego kota leżącego. Bardzo Wojtek się przeraził gdyż pecha nie chciał mieć i w mig pod łóżko schował się. Lecz tam pająka zobaczył i z krzykiem w koldrę głowę zanurzył. Pod koldrą ciemno było Wojtek tak nie lubi ciemności boi się, więc na drżących nogach do drzwi po cichu podszedł i światło zapalił. W jasności wszystko widać było i okazało się że potworów żadnych nie ma.*

W bajce Grzesia pojawia się motyw zwierzęcy jako odzwierciedlenie zbiorowego magicznego myślenia – czarnego kota, a także pająka. Te motywy utożsamiane są z lękiem. Bohater boi się tego, co mieści się w zbiorowych przesądach i tego, czego boi się dziecko – ciemności. Narracja jest próbą racjonalizowania tych lęków, a więc ma charakter autoterapeutyczny: „W jasności wszystko widać było i okazało się że potworów żadnych nie ma”.

Szczególnie interesująca jest w tym tekście strategia konstrukcji wypowiedzi językowej, budowanie swoistej „melodii” narracyjnej. Zdania uporządkowane są w sposób przypominający konstrukcję wiersza: „gdyż pecha nie chciał mieć i w mig pod łóżko schował się”. Taki zabieg formalny znakomicie podkreśla terapeutyczny charakter bajki, sprzyja „uspokajaniu”, a ponadto świadczy o „wycuciu” językowym autora.

#### R., kl. III

##### *„Przygody Rexia”*

*Pewnego razu w dawnej Jurze było jajko Rexa. Matka tego jajka poszła na polowanie, w czasie polowania z jajka wykluł się mały Rexio. Ten Rex postanowił uciec. Poszedł na kłodę upadłego drzewa tam zobaczył pterodaktyle. Potem sam postanowił nauczyć się latać ale mu się nieudalo potem biegał pomiędzy nogami wielkich dinozaurów. Później trafił do dziwnej puszczy. Tam był dinozaur który już zamiezał go zjeść kiedy tamten Rexiu się odwrucił myślał że to mama ale nagle się pojawił.*

Bajka o przygodach Rexa wykorzystuje motyw zwierzęcy jako obraz symboliczny drogi wewnętrznego rozwoju oraz konstruowania tożsamości. Warto przyjrzeć się tym obrazom z perspektywy koncepcji psychoanalitycznej (procesu indywiduacji). Najważniejszym celem w pierwszym etapie rozwoju staje się poczucie autonomicznego Ja, kształtowane w procesie uwalniania się od zależności od matki. Najpierw bohater jest „jajkiem”, potem „wykluwa się” Rexio – tu widzimy budzenie się samoświadomości, która prowadzi do pragnienia poznawania świata. Ucieczka bohatera od matki jest obrazem rodzącej się potrzeby samostanowienia, która jest warunkiem konstruowania tożsamości. Potrzeba ta realizuje się poprzez doświadczanie świata, eksplorowanie rzeczywistości i kształcenie podstawowych umiejętności: „zobaczył pterodaktyle, postanowił nauczyć się latać”. Poja-

wia się obraz zagubienia dziecka w świecie dorosłych: „biegał pomiędzy nogami wielkich dinozaurów” oraz obraz niezrozumiałych dla dziecka znaczeń: „trafił do dziwnej puszczy”. Widzimy pojawiające się w tych samodzielnych doświadczeniach poczucie zagrożenia: „Tam był dinozaur który już zamiezał go zjeść.” Bohater, który przede wszystkim pragnął niezależności, zwraca się ku matce: „Rexiu się odwrucił myśląc że to mama ale nagle się pojawił”. Nie jest to jednak regres, ale powrót już na wyższym poziomie – świadoma decyzja o przyjęciu pomocy.

Interesujący jest zabieg wykorzystania motywu dinozaura. Stworzenie kojarzone w zbiorowej świadomości z przeszłością świata zwierzęcego zostaje tu wykorzystane do opowieści o własnej drodze rozwoju.

### Dominika, kl. III

*„Niezwykłe przygody Burka”*

*Za górami za lasami w małej chatce żyła sobie rodzina z niezwykłym psem. Nie był super silny ani super szybki, ale umiał mówić. Powtarzał tylko co usłyszał, a jego pana to czasami denerwowało więc przeżywał go Burek i tak już zostało. Jego pan ma 10 lat i nazywa się Olek. Z nimi mieszka młodsza siostra, która ma na imię Agatka i ma 3 lata. Jej ulubioną zabawą jest ciągnięcie Burka za ogon. Jest też tata i mama którzy ciągle się o Olka troszczą. Pewnego razu kiedy Olek odrabiał lekcje Burek jęczał bo, chciał wyjść na polanę z Olkiem. Olek zdenerwował się i wyrzucił go na dwór. I jak na złość przyleciały wróble. Patrzcie – zaczęły śmiać. Burek dostał burę i zaczęły się śmiać. Stwierdziłem, że pójdę do ogrodu, bo tam nikt nie będzie się ze mnie śmiać.*

*Kiedy wszedłem do ogrodu zobaczyłem coś niezwykłego. W naszym stawie kąpał się mały pingwinek.*

*Dzień dobry powiedział do mnie. Cześć odpowiedziałem ty też umiesz mówić?*

*Tak skąd ty się wzięłeś? Zapytałem.*

*Normalnie szedłem sobie ulicą aż zobaczyłem staw i postanowiłem się wykąpać, bo było mi bardzo gorąco.*

*A gdzie masz swoich rodziców?*

*Nie mam umarli.*

*Mam pomysł może chciałbyś zamieszkać unas? Zaproponowałem.*

*Pewnie!*

*Już miałem chwycić go za rękę, ale usłyszałem głos Agatki ciągnącej mnie za ogon.*

*Nie to tylko sen! Krzyknąłem.*

*Ale nie było tak źle dostałem miskę moich ulubionych chrupek i się uspokoiłem.*

Dominika w konstrukcji swojego tekstu ujawnia wiedzę o cechach bajki – wykorzystuje klasyczne formuły delimitacyjne: „Za górami za lasami w małej chatce żyła sobie” oraz antropomorfizację (mówiący pies i pingwinek oraz śmiejące się wróble). Poza tym wszystkie elementy świata przedstawionego mają odniesienia do doświadczeń życiowych dziecka: rodzina, chłopiec, młodsza siostra, typowe zachowania ludzi i zwierząt. Motywy

zwierzęce w bajce Dominiki są przejawem jej doświadczeń i odczuć z nimi związanych. A że są to uczucia ambiwalentne, pokazuje strategia prowadzenia narracji, w której Autorka najpierw przyjmuje perspektywę człowieka – obserwatora, a następnie bohatera zwierzęcego. Stąd w początkowej części opowieść ma charakter narracji trzecioosobowej, lecz w pewnym momencie następuje zmiana na pierwszoosobową.

Narracja trzecioosobowa – perspektywa obserwatora, ujawnia dystans do opowieści: „Burek dostał burę i (wróble) zaczęły się śmiać”. Bohaterem narracji Dominiki jest pies Burek, z którym autorka w pewnym momencie fabuły zaczyna się utożsamiać: „Stwierdziłem, że pójdę do ogrodu, bo tam nikt nie będzie się ze mnie śmiać.”

Dalej w tekście ma miejsce płynna, wręcz oniryczna zmiana świadomości bohatera-narratora z ludzkiej w zwierzęcą (lub odwrotnie?): „Już miałem chwycić go za rękę (pingwinka), ale usłyszałem głos Agatki ciągnącej mnie za ogon. Nie to tylko sen! Krzyknąłem. Ale nie było tak źle dostałem miskę moich ulubionych chrupek i się uspokoiłem”.

Bohater ma rękę, a za chwilę ogon, krzyczy i w końcu dostaje miskę ulubionych chrupek (dla psa). Niestabilny świat przedstawiony jest przez autorkę uzasadniany snem bohatera. Uprawdopodobnienie niezwykłej sytuacji w opowiadaniu przez wprowadzenie motywu snu jest zabiegiem często stosowanym w opowieściach dla dzieci, szczególnie o charakterze dydaktycznym, więc autorka – być może – wykorzystuje tu wiedzę pochodzącą ze swoich doświadczeń kulturowych (kontaktów z utworami literackimi), ale równie możliwe jest sięganie do osobistych doświadczeń snu.

Bohaterowie zwierzęcy pojawiający się w tekście Dominiki stanowią alegorię sytuacji społecznych znanych dziecku oraz przeżyć z nimi związanych. Szczegółowo opisana na początku opowieści rodzina to „zawiązanie” akcji na tle znanym dziecku z rzeczywistości realnej. Burek jest dzieckiem, które marudzi, więc „dostaje burę”. Zaś wróble to rówieśnicy niezbyt przyjaźnie nastawieni: „I jak na złość przyleciały wróble. Patrzcie – zaćwierkały. Burek dostał burę”.

W radzeniu sobie z nieprzyjemnymi emocjami związanymi z brakiem akceptacji w grupie rówieśniczej autorka tworzy postać pingwinka. Ten bohater jest jeszcze bardziej samotny i pokrzywdzony przez los niż Burek, bo przecież nie ma domu ani rodziców. Zaproponowanie pingwinkowi domu staje się źródłem siły dla głównego bohatera. Grupa rówieśnicza dzieci jest światem trudnym i przeżycia związane z takimi doświadczeniami jednostki są często tematem twórczości słownej dzieci. Wprowadzenie motywu zwierzęcego do obrazowania świata dziecięcych relacji społecznych oraz doznań z nimi związanych okazuje się strategią „poręczną” dla dziecięcego twórcy.

Blanka, kl. III

*„Bartek i latający dywan”*

*Pewien chłopiec o imieniu Bartek marzył o tym by polecieć dywanem na koniec świata i odkryć coś nowego. Pewnego dnia kiedy Bartek siedział na dywanie i obmyślał co może porobić, dywan uniósł się w powietrze i wyleciał przez okno na zewnątrz. Bartek nie wiedział jak nim się kieruje, więc chwycił za końce i próbował przechylać się w lewo i w prawo. Kiedy*

*chłopiec tak leciał na ziemi zobaczył kolorowe pole. Postanowił tam zlecieć. Bartek wylądował. Po chwili poczół lekki klucie. To mała papuszką drapała go swoimi pazurkami w ramię. – Ale jesteś ładna. – Powiedział Bartek.*

*Nazwę cię Drapcia.*

*Zaraz Drapcia zaciągnęła go na swoje kolorowe drzewo. – Czy umiesz mówić? Papuszką powiedziała, że umie. – Co to za odmiana drzewa? – Zapytał Bartek. Pomalowałam je na różne kolory.*

*– Odpowiedziała papuszką. – Może chcesz iść ze mną do mojego domu? Mam klatkę po papuszkach mamy. – No dobra, a co na kolację? – Spytała z apetytem papuszką. – Zupa mleczna, ale dla ciebie mogę poszukać robaków. Bartek wrócił do domu. Papuszką znalazła książkę o ptakach i oglądają ją co wieczór.*

Bajka zaczyna się wprowadzeniem motywu „latającego dywanu”, co może symbolizować „lot” w wyobraźnię lub „lot” w przeszłość (rozwój). Pierwsza część tej historii z pewnością mówi o poznawaniu, ciekawości świata „Bartek marzył o tym by polecieć dywanem na koniec świata i odkryć coś nowego”. Jednak właściwa fabuła dotyczy przede wszystkim realizacji potrzeby przyjaźni. Wprawdzie nowy przyjaciel pochodzi ze świata magicznego, jest niezwykle, ale sama przyjaźń dziecka i mówiącej papużki realizuje się w tekście Blanki w sposób jak najbardziej sprawdzony w świecie realnym dziecka: „Papuszką znalazła książkę o ptakach i oglądają ją co wieczór”.

Autorka kreuje niezwykle właściwości papużki, ale antropomorfizacja jest jakby niezupełna, bo bohater nie zapomina o właściwościach zwierzęcych nowego przyjaciela: „No dobra, a co na kolację? – Spytała z apetytem papuszką. – Zupa mleczna, ale **dla ciebie mogę poszukać robaków.**” Ponadto dziecko ujawnia swoją wiedzę o traktowaniu dzikich ptaków w świecie rzeczywistym i nie widzi nic niestosownego w uwięzieniu w klatce nowego przyjaciela, nawet jeśli ten jest papugą magiczną. W interpretacji Blanki mówiąca papuga przyjmuje jako coś naturalnego miejsce w klatce: „Może chcesz iść ze mną do mojego domu? Mam klatkę po papuszkach mamy. – No dobra, a co na kolację?”. W wypowiedziach dzieci zupełnie naturalne wydaje się przebywanie zwierząt w niewoli człowieka – autorzy analizowanych bajek są przekonani, że tak jest realizowane dobro zwierzęcia. Ujawnia się tu intersubiektywna wiedza dziecka o miejscu zwierząt w świecie ludzi. To miejsce jawi się jako niejednoznaczne, uwikłane w sprzeczne emocje – od potrzeby bliskości (nawet przyjaźni) człowieka i zwierzęcia, poprzez poczucie odpowiedzialności za los istoty od nas zależnej, aż do uzasadnienia kontroli i zniewolenia.

## Konkluzje

Motyw zwierzęcy jest przez dziecięcego autora bardzo rozmaicie traktowany, zarówno jeśli chodzi o strategię budowania tekstu, jak i zakres treści. Dzieci przywoływały konkretne właściwości zwierzęcia (wiedzę o cechach lub stereotypy związane z cechami zwierzęcia) albo tworzyły postaci antropomorfizowane, ale też wykorzystywały motyw zwierzęcy

jako symbol (obraz) uczuć czy postaw. W językowym obrazowaniu świata widać, że dzieci dążą do ustalania różnych relacji między składnikami konotacji wyrażenia, czyniąc je sobie „poręcznym” dla własnej kreacji. Dziecięce przykłady pokazują zarazem ustalanie cech typowych do myślenia potocznego – od tego, co bliższe dziecku, ku temu, co dalsze. Językowa wypowiedź pozwala dziecku na porządkowanie wiedzy o świecie i własnych uczuć wobec przywoływanych w tekście obiektów – ludzi, rzeczy i zwierząt.

Motyw zwierzęcy dzieci wykorzystują w swojej twórczości jako **alegorię sytuacji społecznych**, jak w strategii tworzenia bajki. W ten sposób dzieci ujawniają swoją wiedzę kulturową – o cechach gatunkowych bajki oraz wykazują się zadziwiającą umiejętnością wykorzystywania tej wiedzy w twórczości własnej. Ponadto dziecięcy twórcy wykazują dojrzałą wiedzę na temat norm i relacji w świecie społecznym. Dotyczy to relacji rówieśniczych, a także relacji dziecko-dorosły i dziecięcej interpretacji świata dorosłych. Wykorzystując alegorię zwierzęcą, porządkują tę wiedzę i „oswajają” ją dla siebie.

W porządkowaniu nieraz ambiwalentnych uczuć i trudnych doświadczeń pomocne okazują się obrazowe symbole i wtedy motyw zwierzęcy staje się **figurą mającą charakter archetypiczny**, podobnie jak to ma miejsce w baśni. Język symboliczny – znakomicie wykorzystywany przez dzieci w ich twórczości – jednoczy w sobie racjonalność i irracjonalność, podświadomość ze świadomością.

Należy zauważyć swobodę i elastyczność dziecięcych autorów w korzystaniu z wiedzy kulturowej. Dzieci ujawniają swoją wiedzę o konwencjach literackich czy motywach fikcyjnych pochodzących także z przekazów paraliterackich, takich jak kreskówki. Przy czym pewnie trudno tę wiedzę uznać za formalną, jest to raczej wiedza konstruowana mimowolnie czy intuicyjnie. Podobnie jest z wiedzą językową dziecka – dziecko nie zna reguł gramatycznych, ale potrafi się posługiwać zasadami gramatycznymi w swoich wypowiedziach. Dają to pod rozwagę przede wszystkim nauczycielom, by nie ograniczać uczniów w tworzeniu tekstów podanymi schematami wypowiedzi, ale pozwolić dziecku na swobodne, twórcze wykorzystywanie swoich doświadczeń kulturowych (literackich i innych przekazów fikcyjnych) w tworzeniu tekstów.

Okazuje się, że uczeń nie kierowany dążeniem do poprawności (konstrukcyjnej, gramatycznej, ortograficznej) tworzy naprawdę oryginalne, często zadziwiająco bogate narracje. „Poprawianie” błędów w tekstach dziecięcych można wykorzystać w procesie dydaktycznym. Własne teksty dziecięce są świetnym materiałem językowym do ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych czy słownikowych. Proponuję, by umożliwić dziecku **tworzenie tekstów przed wprowadzeniem ram formalnych** (zanim nauczyciel pokaże jak ma być skonstruowane opowiadanie). Tu warto przywołać technikę „swobodnych tekstów” z edukacyjnej koncepcji Celestyna Freineta (Semenowicz 1966: 46–58). Swobodny tekst nie jest zwykłym wypracowaniem szkolnym na dowolny temat, ponieważ dziecięca ekspresja językowa staje się dopiero punktem wyjścia procesu dydaktycznego. Uczniowie pracują nad wybranym (demokratycznie przez całą klasę) tekstem w zakresie kształcenia językowego (ortografii, gramatyki, słownictwa, konstrukcji wypowiedzi) oraz dyskutują nad treścią i sposobami jej wyrażania (Kuźnik 2015: 38). Swobodna twórczość językowa pozwala dziecku

najpełniej na wykorzystanie własnego potencjału poznawczego, wiedzy i doświadczeń kulturowych w wyrażaniu siebie i swoich interpretacji rzeczywistości. Oprócz dydaktycznych korzyści swobodnego tworzenia tekstów przez uczniów klas młodszych, pokazują przede wszystkim walory badawcze wypowiedzi dzieci. Kreacje językowe ujawniają wiedzę i sposoby konceptualizacji rzeczywistości dzieci. Moja propozycja analizy tekstów dziecięcych ukazuje „świat dzieci” – daleko bardziej bogaty i skomplikowany niż nam się wydaje.

## Literatura

- Bartmiński J. (2012), *Językowe podstawy obrazu świata*. Wyd. 5. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Boniecka B., Grabias S. (red.) (2007). *Potoczność a zachowania językowe Polaków*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Boniecka B. (1995), *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Chase S.E. (2009), *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. Tłum. F. Schmidt. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*. Tom 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudek Z.W. (2004), *Od języka wyobraźni do języka archetypów*. „ALBO albo. Inspiracje Jungowskie”, 2.
- Dąbrowska A., Anusiewicz J. (red.) (2000), *Językowy obraz świata i kultura*. Seria *Język a kultura*. Tom 13. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartmiński J. (red.) (1990), *Językowy obraz świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jung C.G. (1976), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Wybór, tłum., wstęp J. Prokopiuk. Warszawa, Czytelnik.
- Jung C.G. (1970), *Psychologia a religia (wybór pism)*. Tłum. J. Prokopiuk, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Kuźnik M. (2015), *Celestyn Freinet we współczesnej pedagogice*. Rzeszów, Sowell.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Seria *Psychologia w monografiach naukowych*. Tom 5, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Langacker R.W. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Tłum. zbiorowe pod redakcją H. Kardeli. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ozdzyński J. (1995), *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*. W: J. Ozdzyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Semenowicz H. (1966), *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Wasilewska A. (2013), *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Wasilewska A. (2014), *Diagnostowanie i wspieranie myślenia twórczego – zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe wyzwania*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa Tomani.