

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica 10 (2017)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.10.8

*Gabriela Bednarska*¹

Wydział Matematyki Stosowanej, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

Praca z bajką w procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym: zagadnienia terminologiczne i metodyczne

Streszczenie

W artykule wyznaczono ramy teoretyczne metody „pracy z bajką” jako narzędzia użytecznego w procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W pierwszej części poczyniono niezbędne ustalenia terminologiczne i definicyjne w odniesieniu do pojęcia bajki w kontekście pracy z tekstem w procesie wychowania. Dokonano przeglądu metod działań wychowawczych opartych na przekazie narracyjnym. Znaczenie praktyczne ma końcowa część artykułu, w której sformułowane zostały warunki skutecznej pracy z tekstem bajkowym. Mają one inspirować oraz służyć jako zestaw użytecznych wskazówek dla nauczycieli-wychowawców, opiekunów i rodziców pragnących tworzyć własne scenariusze zajęć z dziećmi.

Słowa kluczowe: bajka; bajkoterapia; wychowanie; dziecko

The fairy tale narrative in the raising of preschool and early school-aged children: terminology and methodology explored

Abstract

This article outlines the theoretical framework of the fairy tale narrative and its applications in aiding the rearing of preschool and early school-aged children. First, a specific set of terminology and definitions for the method presented in the paper is established. Some narrative strategies used in child-rearing are also reviewed. The last part of this article is of practical significance; it illustrates the necessary conditions and steps for the interaction between a child and the fairy tale narrative to work. They aim to both inspire and serve as practical guidance for educators, caretakers, and parents, assisting them in the creation of their own narrative environments.

Key words: fairytale; fairy tale therapy; child-rearing; child

Wprowadzenie

Rola bajek w życiu społecznym i indywidualnym człowieka mieści się w zasięgu zainteresowania krytyków literackich, przedstawicieli psychologii i pedagogiki, bibliologii, nauk medycznych i historycznych, socjologii, antropologii, etnografii

¹ Adres do korespondencji: gbednar@agh.edu.pl

i kulturoznawstwa. Niniejszy artykuł nawiązuje do ustaleń przyjętych na gruncie psychologii i pedagogiki; w poszukiwaniu niezbędnych rozstrzygnięć terminologicznych i uściśleń pojęciowych odwołano się również do genologii literaturoznawczej.

Dynamiczny rozwój badań nad bajką nastąpił w siódmej i ósmej dekadzie ubiegłego stulecia i wpisał się w przypadający na te lata tzw. zwrot narracyjny/ narratystyczny w naukach humanistycznych i społecznych (ang. *narrative turn/ narrativist turn*). Przeprowadzono wówczas wiele cennych analiz z zakresu tzw. *fairy tale therapy*, stąd część prac odnotowanych w bibliografii niniejszego tekstu obejmuje literaturę tamtego okresu. Współcześni znawcy przedmiotu chętnie korzystają zwłaszcza z dorobku Bettelheima (1976), odwołując się do jego słynnej publikacji o znaczeniu i wartościach tradycyjnych baśni w rozwoju dziecka. Autor ten uznawany jest za prekursora dziedziny powszechnie określanej dziś w teorii i praktyce psychologiczno-pedagogicznej jako „bajkoterapia”.

W Polsce dużą popularność uzyskały prace psycholog Marii Molickiej. Jej publikacje zaczęły ukazywać się na rynku wydawniczym w końcowych latach dwudziestego wieku, przyczyniając się w sposób istotny do popularyzacji metody bajkoterapii (i jej nazwy) w krajowym piśmiennictwie naukowym oraz popularnonaukowym. Z początkiem bieżącego stulecia autorka opublikowała książkę, w której tę metodę szczegółowo opisała (Molicka, 2002).

Obok licznie nagromadzonych w rodzimej literaturze z zakresu bajkoterapii odwołań do prac Molickiej, pomijany wydaje się być wkład innych polskich badaczy wniesiony do rozwoju dziedziny bajkoterapii. Rażąco niedoceniana pozostaje zwłaszcza publikacja Stefana Szumana z roku 1928, w której przedstawił on wyniki badań nad wpływem bajki na psychikę dziecka. Szuman wskazywał wprawdzie na niedostateczny ówczesnie stan opracowania naukowego problematyki bajek, postulując podjęcie systematycznych badań na gruncie psychologii, ale wskazał zarazem szereg nazwisk krajowych pedagogów, którzy uwzględnili tę problematykę w swoich książkach i artykułach publikowanych w latach 1916–1928 (Szuman, 1928).

Na użytek niniejszego artykułu w miejsce terminu „bajkoterapia” przyjęto zwrot „praca z bajką” (stosowany dalej wymiennie z terminem „praca z tekstem”), jako że obszar zastosowania opisywanej tu metody nie zawęża się do działalności wymagającej fachowego przygotowania do interwencji w szczególnych przypadkach zaburzeń psychicznych czy emocjonalnych. Terapeutyczne oddziaływanie bajki w kontekście procesu wychowania dziecka traktujemy jako jedną z ważniejszych funkcji, jakie bajka może w tym procesie spełniać. Szczegółową charakterystykę poszczególnych funkcji przekazu bajkowego przedstawiono w publikacji stanowiącej kontynuację podjętej tu tematyki metody „pracy z bajką” (zob. Bednarska, 2017). W założeniach tego artykułu mieści się jednak ekspozycja ujęcia pedagogicznego, pozwalającego postrzegać bajkę jako skuteczne narzędzie wychowania do dojrzałości poznawczej, emocjonalnej i społecznej, z którego w powszednim kontakcie z dzieckiem mogą korzystać także nieprofesjonaliści (w tym rodzice i opiekunowie). Bajkę można bowiem wykorzystywać do budowania zdrowych więzi w rodzinie, może ona też stać się formą wsparcia udzielanego dziecku w jego zmaganiach z codziennymi troskami oraz towarzyszenia mu w odkrywaniu prawideł rządzących ludzką egzystencją.

Praca z bajką w kontekście biblioterapii, arteterapii oraz dziedzin pokrewnych

Bajkoterapia w wymiarze działalności badawczej lokowana jest zwykle (szczególnie przez przedstawicieli bibliologii) w obszarze biblioterapii lub też – zwłaszcza w ostatnich latach – tzw. arteterapii. Bajka jest bowiem narzędziem często wykorzystywanym w obu tych dziedzinach. Analiza prac autorów reprezentujących odrębne dyscypliny nauki, pozwala wyznaczyć trzy sposoby określania relacji pomiędzy biblio- oraz arteterapią: 1) dziedziny te traktowane są jako odrębne sfery badań lub praktyki; 2) biblioterapia uważana jest za jedną z odmian arteterapii; 3) obie wpisywane są w zbiór metod opartych na wytworach kultury, tzw. kulturoterapii (zob. Szulc, 1994).

Główna popularyzatorka bajkoterapii w Polsce promuje tę metodę jako postać biblioterapii (Molicka, 2004, 2011). Autorka ta, uznając cele opisane w definicjach spotykanych w fachowym piśmiennictwie za zbyt ogólne, zaproponowała własną definicję biblioterapii, określając ją jako „[...] metodę psychoterapeutyczną, która ma za zadanie poprzez literaturę wzmocnić i wzbogacić zasoby osobiste jednostki lub je zmodyfikować, skorygować oraz obniżyć nieprzyjemne napięcie emocjonalne” (Molicka, 2004).

W 1961 roku *American Library Association* (ALA) podjęło prace nad sformułowaniem oficjalnej definicji „biblioterapii”. Bieżące dokumenty ALA uwzględniają dwa niezależne ujęcia definicyjne. Pierwsza z propozycji wskazuje na zastosowanie metody biblioterapii jako wspierającej proces leczenia pacjentów cierpiących na zaburzenia psychiczne i emocjonalne. Zakłada się, że wsparcie tego procesu dokonuje się w trzech fazach. W pierwszej pacjent utożsamia się z konkretnym bohaterem zalecanej lektury (*personal identification*), co prowadzi dalej – poprzez „katharsis” (*psychological catharsis*) – do uzyskania trzeźwego „wglądu” (*rational insight*) i do rozważenia zasugerowanego w tekście rozwiązania w odniesieniu do osobistych problematycznych doświadczeń bądź sytuacji (Reitz, 2014; *American Library Association* [ALA], 2015). Koncepcja biblioterapii jako procesu trójfazowego nawiązuje do freudowskiego modelu psychoterapii. Po raz pierwszy opisała ją w połowie ubiegłego stulecia Caroline Shrodes (1949, za: Pardeck, 2013; Russel & Shrodes, 1950), uznawana w amerykańskim środowisku naukowym za pionierkę badań w dziedzinie biblioterapii. Shrodes definiowała identyfikację jako mechanizm o charakterze adaptacyjnym, za pośrednictwem którego odbiorca dąży (przeważnie nieświadomie) do podniesienia poczucia własnej wartości. Mechanizm ten polega na utożsamianiu się z inną osobą (lub grupą ludzi), instytucją bądź symbolem. Wiąże się to zwykle z odczuwaniem podziwu wobec któregoś z tych obiektów, tendencją do naśladowania oraz poczuciem lojalności i przynależności. Terminem „katharsis” autorka posługiwała się wymiennie z określeniem „odreagowanie” (*abreaction*) dla oznaczenia spontanicznego, pozbawionego kontroli uwolnienia uczuć (Shrodes, 1949, za: Pardeck, 2013). W ostatniej fazie (*insight and integration*), odbiorca – przy wsparciu kompetentnej, towarzyszącej mu w procesie biblioterapii osoby – odkrywa w treści utworu możliwe sposoby wyjścia z problematycznego położenia oraz opracowuje strategie radzenia sobie z analogicznymi trudnościami doświadczanymi w swoim własnym życiu (Pardeck, 2013).

W artykule opublikowanym przez Shrodes wspólnie z Russelem (1950) biblioterapia jest definiowana z uwzględnieniem wszystkich powyższych trzech stadiów interakcji odbiorcy z tekstem, tj. jako proces identyfikowania się z inną jednostką/jednostkami, przez co rozładowane zostają uczucia oraz osiągnięta jest coraz większa świadomość rzeczywistych motywów własnych postaw i zachowań.

W publikacjach Shrodes biblioterapia ujmowana jest także jako „proces dynamicznej interakcji” pomiędzy odbiorcą (jako jednostki osobowościowo odrębnej) a tekstami utworów opartych na wyobraźni (Shrodes, 1955). W literaturze przedmiotu wskazuje się, że interakcja z elementami wymyślonej rzeczywistości utworu literackiego nie oznacza eskapistycznego chowania się przed życiowymi problemami (np. Alsup, 2015; Lewis, 1952). Z badań, które Alsup (2015) przeprowadziła wśród swoich wychowanków, wyłania się interesujący wniosek: kiedy młody czytelnik mówi o lekturze „nieprawdziwa”, to bynajmniej nie odwołuje się do właściwości przedstawionego w niej świata jako wytworu wyobraźni, np. do przeniesienia atrybutów ludzkich na postać zwierzęcia. „Nieprawdziwość” oznacza brak możliwości zidentyfikowania się z którąkolwiek z ukazanych w niej postaci, tj. miejsca, w którym jej treści mogłyby spotkać się z życiowym doświadczeniem czytelnika (*point of connection*; Alsup, 2015). Shrodes uważała, że biblioterapia może wywołać u odbiorcy tekstu korzystne zmiany dzięki silnemu przeżyciu (*shock of recognition*), jakiego doznaje on, kiedy rozpoznaje w opowieści siebie samego lub bliskie mu osoby. Kontakt ze światem przedstawionym w utworze fantastycznym wywołuje „iluzję rzeczywistości” i może skutkować odwróceniem kierunku emocji doświadczanych w konkretnym momencie życia (Shrodes, 1955).

Inna definicja – do dziś przywoływana przez ALA – pochodzi z roku 1961, w którym termin *bibliotherapy* został po raz pierwszy przyjęty do powszechnego użycia i zdefiniowany w *Webster's Third New International Dictionary of the English Language* jako [1] „użycie wybranych materiałów czytelnicznych w charakterze wspomagającego narzędzia terapeutycznego w medycynie i psychiatrii”; oraz [2] „poradnictwo w zakresie rozwiązywania problemów osobistych poprzez ukierunkowane czytanie” (Tews, 1969: 451; tłum. własne). Najmniej restrykcyjny charakter ma ostatnia z przytoczonych definicji, która wydaje się zarazem bardziej odpowiadać współczesnym tendencjom zastosowania terminu „biblioterapia”. Nie wymienia ona mianowicie w sposób wyczerpujący kontekstów zastosowania tej metody, nie określa osoby korzystającej z lektury jako „pacjenta”, ani nie zastrzega praktyki biblioterapeutycznej wyłącznie dla przedstawicieli określonych grup zawodowych.

W tym kontekście uwagę zwraca także definicja zaproponowana przez izraelskie badaczki – Shechtman i Or (1996), eksponująca znaczenie biblioterapii w procesie wspomagania rozwoju osobistego, nie zaś jej funkcję terapeutyczną: „[...] interwencja o charakterze pośrednim, oparta o metodę projekcyjną, mająca na celu wspieranie rozwoju osobistego” (Shechtman & Or, 1996: 139; tłum. własne).

Biblioterapia może być zatem włączona w powszednie kontakty rodziców z dzieckiem i dotyczyć jego codziennych spraw. Na gruncie piśmiennictwa anglosaskiego wymienia się formę biblioterapii oznaczaną w skrócie „DB” (*developmental bibliography*, tj. biblioterapia wychowawcza, inaczej: rozwojowa), która może przebiegać bez udziału wyspecjalizowanej kadry. Dopuszcza się jej stosowanie (w celach

prewencyjnych) przez rodzica nawet bez uprzedniego szkolenia, o ile tylko ma on ku temu właściwe predyspozycje (Halsted, 2009).

Proces biblioterapii przebiegający bez udziału terapeuty – prowadzony przez rodzica wyposażonego w odpowiednie materiały (w tym również w procesie leczenia) bądź angażujący rodziców poddanych uprzednio przeszkoleniu – jest w literaturze zagranicznej określany jako *parent development bibliotherapy* albo *parental developmental bibliotherapy* (Rapee, Abbott, & Lyneham, 2008; Chun, 2009).

W ostatnich latach metodę biblioterapii coraz częściej stosuje się w odniesieniu do dzieci w celu podniesienia ich kompetencji społecznych, jako wsparcie w zmaganiach z trudnymi doświadczeniami osobistymi oraz w kształtowaniu umiejętności skutecznego rozwiązywania problemów (Elting, 2015).

Proponowana w niniejszym artykule forma pracy z dziećmi jest jednak czymś więcej niż jedynie „użyciem wybranych materiałów czytelniczych” czy „ukierunkowanym czytaniem”. Działania osoby prowadzącej nie są tu zawężone do wyboru tekstów i do przeprowadzenia dyskusji, po tym jak dziecko samodzielnie je przeczyta (por. Monroe & Rubin, 1974). Po pierwsze, w pracy z bajką dziecko nie pozostaje „sam na sam” z lekturą, ale towarzyszy mu rodzic bądź inna dorosła osoba, która czyta, a najlepiej – opowiada bajkę. Z kolei aktywność dziecka nie ogranicza się do słuchania i udziału w dyskusji, ale może też obejmować interpretację usłyszanych treści poprzez wykonanie np. rysunku czy odegranie roli w inscenizacji. Praca z bajką może też być wzbogaćana elementami muzyki (zwłaszcza śpiewu), tańca i innych form zbliżonych do zabawy. Kontakt z lekturą daje możliwość rozpoznania sytuacji problemowej, zaś zajęcia plastyczne oraz zabawy pozwalają m.in. wyrazić doświadczane stany psychiczne, których dziecko często nie potrafi samodzielnie identyfikować czy nazywać (Pehrsson, 2006).

„Bajkowe spotkania” można urozmaicać rekwizytami (także samodzielnie wykonywanymi przez dzieci), np. kukiełkami czy pacynkami. Przedstawienia lalkowe (*puppetry*) są od wielu lat wykorzystywane w arteterapii w ramach zajęć wspomagających rozwój emocjonalny dzieci. Są też niekiedy włączane w proces biblioterapeutyczny obok innych działań uzupełniających (*follow-up activities*), takich jak rozmowa, zaangażowanie czytelnika/słuchacza w pisemne wypowiedzi, czy dramy (np. Radbill, 2007). Arteterapeuci często opowiadają bajkę na rozpoczęcie sesji (Maclagan, 2011); z kolei uczestnicy zajęć arteterapeutycznych mogą być inspirowani do wymyślenia własnych opowieści oraz do wyrażenia ich w formie słownej, pisemnej bądź plastycznej (np. Handford & Karolak, 2007).

Biorąc pod uwagę różnorodność narzędzi możliwych do wykorzystania w pracy z bajką, przeglądem piśmiennictwa zagranicznego objęto metody odwołujące się do metafory oraz do symbolu, wymieniane w tekstach anglojęzycznych jako *fairy tale therapy*, *play therapy*, *story-telling therapy*, *drama therapy*, *dance/movement therapy*, a w szczególności – *art therapy*. Symbol i metafora stanowią bowiem podstawowe narzędzie pracy z bajką – są alternatywnymi środkami ekspresji – takimi, którymi dziecko posługuje się w sposób naturalny, z dużą swobodą i spontanicznością. Wykorzystanie bajki w pracy z dziećmi powinno zatem być łączone z innymi formami oddziaływania. Przy ich doborze warto wziąć pod uwagę nie tylko potrzeby i ograniczenia, ale również preferencje, upodobania i uzdolnienia dziecka.

Pojęcie bajki w pracy z tekstem: ustalenia terminologiczne

Wokół zakresu znaczeniowego pojęcia „bajka” wytworzył się istotny chaos terminologiczny. Brak jednoznaczności językowej można poniekąd tłumaczyć faktem, że bajka znajduje się w polu uwagi badaczy reprezentujących odmienne obszary nauki, jednak analiza kontekstów zastosowania tego terminu wykazała nieuporządkowanie znaczeniowe oraz niekonsekwencje jego użycia także w obrębie poszczególnych formalnie wyodrębnionych dyscyplin. Co więcej, spektrum zastosowania terminu poszerza się wraz rozwojem infrastruktury medialnej (bajka animowana, bajka filmowa), kwestionując przydatność dotychczasowych rozstrzygnięć gatunkowych. Zamieszanie terminologiczne pogłębiają tendencje języka potocznego, w którym „bajka” i „baśń” bywają traktowane jako znaczeniowo równoważne i zamiennie stosowane. W kategoriach literaturoznawczych stanowią one jednak dwie odrębne konstrukcje: 1) bajkę (baśń) magiczną oraz 2) bajkę traktowaną jako gatunek literatury *stricte* dydaktycznej (*bajka ezopowa, zwierzęca, epigramatyczna, narracyjna* albo typowo dziecięca jachowiczowska „bajeczka”). „Bajka”, jako określenie jednoczłonowe, jest więc rezerwowane dla utworów o charakterze moralizatorskim (typowych dla epoki Oświecenia). W tym układzie systematycznym zarówno baśń, jak i bajka mogą być lokowane w obrębie szerszej kategorii – „bajki ludowej”. W tak ustalonym kontekście należy przyjąć, że najbliższym semantycznym odpowiednikiem używanego przez Bettelheima terminu „*fairy tale*” jest w języku polskim „baśń” (tj. wspomniana ludowa bajka magiczna i wywodząca się z niej baśń literacka; inaczej: bajka fantastyczna, bajka czarodziejska, bajka właściwa). Z kolei teksty wykorzystywane w ramach przedstawianej w tym artykule tytułowej metody pracy z dziećmi – zwyczajowo określane w praktyce biblioterapeutycznej jako „bajki” – nie wpisują się w którykolwiek zestaw cech gatunkowych uzgodnionych wśród badaczy literatury, co skutkuje koniecznością dokonania własnych, odrębnych ustaleń terminologicznych i definicyjnych.

Na użytek niniejszego artykułu zakresem znaczeniowym terminu „bajka” objęto zatem opowiadanie *sensu largo* – rozumianego tu nie jako przedmiot genologicznej klasyfikacji, ale jako narracyjna forma przekazu, której charakter znacząco odbiega od ukształtowanych na gruncie literaturoznawstwa wzorców gatunkowych moralizatorskiej bajki oraz magicznej baśni. Konstrukcja tego przekazu zakłada mianowicie:

- odejście od (typowej dla baśni) nieokreśloności czasu i przestrzeni na rzecz osadzenia bohatera w warunkach znanych bądź bliskich dziecku – sposób konstrukcji komponentów świata przedstawionego jest bowiem zorientowany na budowanie u słuchacza poczucia uczestnictwa w przedstawianych wydarzeniach; celem sytuowania losów bohatera w realnym (tj. prawdopodobnym) czasie i miejscu jest uwiarygodnienie przekazu; ponadto charakterystyczne, dodatkowe powiązania relacji czasowych i przestrzennych z sytuacją słuchacza wprowadza się gdy opowiadanie jest układane w związku z bieżącymi potrzebami rozwojowymi konkretnego dziecka;
- rezygnację z charakterystycznej atmosfery nadzwyczajności i „czarodziej-skiej” warstwy utworów baśniowych (*fairy*): niezwykłych istot i przedmiotów,

elementów magii, nadludzkich zdolności, nadprzyrodzonej ingerencji lub wiedzy – w szczególności zakłada się, że tajemnicze moce lub zjawiska nie mogą być narzędziem przezwycięzania problemów doświadczanych przez bohatera, ani źródłem finałowego rozstrzygnięcia jego sytuacji (związki pomiędzy poszczególnymi elementami fabuły kształtuje się tak, aby ułatwić dziecku dostrzeżenie realnych zależności przyczynowo-skutkowych);

- złagodzenie konwencji dydaktycznej właściwej bajce moralizatorskiej: unikanie pouczeń wypowiedzianych wprost bądź sugerowania jednoznacznej interpretacji kondycji bohatera; dopuszcza się natomiast możliwość alegorycznego przedstawiania zwierząt, zjawisk lub przedmiotów (np. pór roku, zabawek) – zawsze jednak z zachowaniem przewagi mechanizmów rządzących światem realnym nad pierwiastkami fantastycznymi;
- całkowite odrzucenie (właściwych niektórym baśniom) elementów grozy i draścizności oraz skomplikowanej lub niezrozumiałej dla dziecka symboliki;
- zachowanie natomiast (cechującego poetykę obu gatunków) motywu odwrócenia wyjściowej sytuacji bohatera oraz doprowadzenia do pomyślnego zakończenia.

Takie ujęcie przekazu bajkowego odpowiada cechom „bajki edukacyjnej” w znaczeniu zaproponowanym na gruncie psychologii przez Tokarską (2009b). Specyficzne dla tekstów wykorzystywanych w pracy z bajką jest to, że w języku fikcji opisują one jakiś wycinek psychologicznej rzeczywistości. W tym kontekście nasuwa się podobieństwo do jednego z atrybutów tzw. „półbajki” (w jęz. szw. *halvsaga*). Na termin ten, zaproponowany przez szwedzkiego literaturoznawcę Törnqvista, zwróciła uwagę Dymel-Trzebiatowska (2014). Autorka przedstawiła odpowiednik terminu *halvsaga* w języku polskim dokonując przekładu rozważań Törnqvista nad przynależnością gatunkową jednego z utworów Astrid Lindgren: „[...] nawet ów świat bajki [...] jest psychologicznie realistyczny. [...] przypomina on o wiele bardziej świat rzeczywisty niż ma to miejsce w klasycznych bajkach (Törnqvist, 2008, za: Dymel-Trzebiatowska, 2014: 45–46).

Tytuły zbiorów prac polskich autorów zawierają często określenie „bajki-pomagajki”, rzadziej: „bajki-dbajki” (np. Kołyszko & Tomaszewska, 2011). Warto też wspomnieć, że w kręgu cenionych polskich literaturoznawców pojawiły się w ostatnich latach pewne nowe określenia utworów dla dzieci, wprowadzone dla oznaczenia grupy tekstów literackich tworzonych w nawiązaniu do istniejących już dzieł. Alicja Ungeheuer-Gołąb posługuje się terminem „bajki z bajki” (Ungeheuer-Gołąb, 2012). Z kolei „wyczytankami” lub „echobajkami” określa własne utwory Alicja Baluch: „Echobajka” – wyjaśnia autorka – „to taki tekst literacki, który rozmawia z innymi tekstami” (Baluch, 2011).

Metodyka działań wychowawczych w oparciu o przekaz bajkowy

Omawiana metoda pracy z bajką może stanowić skuteczne narzędzie wspomagania procesu wychowania dziecka. Proces wychowania definiujemy tu jako wszelkie formy odpowiedzialności, w jakich osoba dorosła (wychowawca/rodzic) realizuje powierzoną jej odpowiedzialność wobec dziecka (wychowanka) w zakresie kształtowania jego osobowości oraz jego rozwoju w wymiarze intelektualnym,

psychicznym (emocjonalnym), społecznym i aksjologicznym (w tym duchowym); (zob. szerzej Bednarska, 2017). Stosowanie tej metody w regularnych kontaktach z dzieckiem pozwala mianowicie rozpoznawać bieżące, indywidualne potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka oraz kierunkować jego rozwój z uwzględnieniem zasad i wartości etycznych akceptowanych przez osobę wychowującą. W literaturze psychologicznej zwrócono uwagę, że współczesny kanon odpowiedzialności w relacji wychowawczej obejmuje, poza zdarzeniami aktualnymi, także te, które będą zachodzić w przyszłości: „[...] należy mieć na uwadze, jakie będzie dziecko, kiedy dorośnie” (Dryll, 2013: 155). Praca z bajką stwarza przestrzeń, w której postulat ten może być realizowany. Od osoby dorosłej podejmującej tę pracę wymaga się kompetencji, którą Bruner (1974) określił „mocnym wyczuciem realnych możliwości”, przypisując tym samym wychowawcy rolę „odgadywacza” i „projektanta rzeczy wykonalnych”.

Na gruncie piśmiennictwa krajowego zwarty model pracy z opowieścią, w oparciu o który można wskazać wymagania dla rzetelnego scenariusza „spotkania narracyjnego” sformułowała Tokarska (2009b). W ramach 7-etapowego postępowania autorka zaleca, by kierując się wymaganiami sytuacji i potrzebami dziecka na etapie doboru historii (1) mieć na względzie także preferencje własne; w ramach „atrakcyjnej prezentacji opowieści” przewiduje pewną swobodę w wyborze formy, jednak (w przypadku ustnej prezentacji) koniecznie z zachowaniem tzw. „pojęć-kluczy” (2). Dalej, po „sprawdzeniu indywidualnego sposobu zrozumienia tekstu” (3) prowadzący powinien udzielić „[...] pomocy w procesie mentalnego połączenia zawartości znaczeniowej tekstu z indywidualnym doświadczeniem odbiorców” (4). Etap aktywnego utrwalania „odkrytych treści” (5) przebiega przeważnie przy wsparciu technikami plastycznymi i psychodramatycznymi. Końcowe dwa etapy spotkania zakładają „[...] powracanie do tekstu w naturalnych sytuacjach życia codziennego” (6) oraz intensyfikowanie mocy oddziaływania pojedynczych narracji poprzez tworzenie zestawień opowieści, które autorka określa jako „narracyjne ciągi tematyczne” (7); (Tokarska, 2009b).

Proponowany przez różnych autorów opis pracy z konkretnymi formami przekazu narracyjnego można odnaleźć zwłaszcza w publikowanych zbiorach autorskich, gdzie poszczególne opowiadania opatrywane są zwykle osobnymi komentarzami metodycznymi oraz w uwagach wprowadzających – w przypadku prac, w których zebrano teksty wielu twórców. Analiza tych publikacji wykazała odmienne – u poszczególnych autorów – rozłożenie akcentów na poszczególne etapy postępowania.

Zagadnienie doboru tekstów skoncentrowało w sposób szczególny uwagę Koźmińskiej i Olszewskiej (2010) – inicjatorek kampanii *Cała Polska czyta dzieciom*. Autorki sporządziły obszerny wykaz tekstów rekomendowanych do czytania dzieciom w ramach wychowania do wartości, w podziale na osiem kategorii wiekowych. Dolną wartość pierwszego przedziału wiekowego oznaczyły one jako „0” – uznając, że najbardziej właściwym czasem dla rozpoczęcia głośnego czytania jest dzień jego narodzin; natomiast górna granica ostatniego przedziału pozostała otwarta („16–”). Docenić należy także starannie opracowany przez badaczki zestaw kryteriów, mogący posłużyć jako cenne wsparcie dla rodzica samodzielnie dokonującego wyboru lektury. Spośród wszystkich charakteryzowanych kryteriów jako najważniejsze

autorki wymieniają: wiek dziecka, poziom jego dojrzałości psychicznej i umysłowej oraz wrażliwości, a także zainteresowania, temperament i ogólne przygotowanie czytelnicze (Kozłowska & Olszewska, 2010).

Warto nadmienić, że kryteria doboru literatury, na jakie wskazywał Bettelheim w odniesieniu do selekcji baśni (faza rozwojowa, doświadczane w konkretnej chwili problemy psychologiczne) również odnosiły się do cech i kondycji dziecka. Autor ostrzegał przy tym, że wybór dokonywany przez rodziców, którym brak zdolności intuicyjnego rozpoznawania potrzeb dziecka („dobrego wycucia”) może być determinowany przez ich własne potrzeby (Bettelheim, 2010). Praktyce narzucania dziecku tekstów określonego typu stanowczo sprzeciwiała się Borecka (2004), zachęcając do pozostawienia wyboru w gestii samego słuchacza – przy czym formułując to zalecenie autorka również koncentrowała się na gatunkach baśniowych.

Znaczenie węzłowego etapu pracy z tekstem, tj. samego opowiadania (rozumianego tu jako działania, nie – czytanie) silnie eksponuje Ferrero (1994). Moment prezentowania opowiadania traktuje on jako przestrzeń, w której wyzwala się atmosfera „współuczestnictwa”, w ramach którego tworzy się wspólnota pozytywnych emocji („przyjemności”) będącej udziałem zarówno dziecka, jak i osoby dorosłej („animatora”). Wcześniej na tę specyficzną płaszczyznę porozumiewania się dziecka i rodzica zwrócił uwagę Bettelheim, wskazując na jej znaczenie w aspekcie skuteczności przekazu: „Jeśli opowiadanie danej historii ma dziecku naprawdę coś przynieść, musi to być wydarzenie międzyludzkie, kształtowane przez uczestniczące w nim osoby” (Bettelheim, 2010: 242–243).

Ferrero nie podaje szczegółowego instruktażu co do sposobu prezentacji historii, wskazuje jednak na konieczność pełnego zaangażowania prowadzącego, przejawiającego się w brzmieniu głosu (przez naśladowanie bajkowych postaci, czy wydawanie urozmaicających dźwięków), w mimice, w doborze słów, w przyglądaniu się zachowaniom słuchaczy i w dostosowywaniu się do ich reakcji przez dokonywanie spontanicznych modyfikacji tekstu. Autor dobitnie sprzeciwia się skoncentrowaniu opowiadania wokół warstwy dydaktycznej („morału, jaki można wyciągnąć”). Z uwagi na towarzyszącą prowadzącemu kontrolę własnej wypowiedzi („auto-cenzury”), entuzjazm i osobista satysfakcja osoby dorosłej są mniej widoczne w stosunku do emocji okazywanych przez dzieci. Ferrero wielokrotnie podkreśla jednak, że te pozytywne uczucia prowadzącego stanowią niezbędną przesłankę skuteczności opowiadania. Punktem krytycznym w metodzie proponowanej przez tego autora wydaje się być dialog prowadzony w nawiązaniu do opowiedzianej historii. Do każdego z przygotowanych dla dzieci tekstów, często określanych przez polskiego wydawcę książek Ferrero jako „małe opowieści”, autor dołącza kilka grup podpowiedzi dydaktycznych: wyjaśnienie sensu opowieści; ogólne wskazówki skierowane do osoby prowadzącej w celu usprawnienia późniejszej dyskusji (często w formie wzorcowych pytań); oraz przykłady działań uzupełniających „dla pobudzenia aktywności”. Wymienia m.in.: przygotowywanie inscenizacji, rekwizytów, plakatów, wspólne opracowywanie haseł, obdarowywanie się przygotowanymi samodzielnie prezentami, organizowanie „tygodnia uprzejmości”, konkursów, symbolicznych obrzędów i uroczystości, przeprowadzanie wywiadów. Pokazny repertuar proponowanych działań dodatkowych obejmuje rekomendacje dla pracy

grupowej. Niemniej jednak, rodzice mogą wśród nich odnaleźć wartościowe propozycje, dające się z łatwością adaptować na potrzeby indywidualnych zajęć z dzieckiem, np. rysowanie „planu życia”, „dowodu tożsamości” lub „osobistego zegara” dla oznaczenia czasu jako daru (Ferrero, 1994).

Zaangażowanie osoby dorosłej nie oznacza zasadniczo konieczności wykluczenia alternatywnej możliwości głośnego przeczytania tekstu, zwłaszcza, gdy rodzic nie posiada umiejętności spontanicznego opowiadania historii. Wskazówki w tym zakresie określiła Brett (1998, 2013); autorka sugeruje m.in., by czytanie przebiegało powoli – tak by dziecko miało możliwość wplecenia w tok opowiadania swoich uwag. Szczególną przydatność tej metody w procesie wychowywania należy upatrywać w osadzeniu jej poza kontekstem szkolnej dydaktyki. W odróżnieniu od metody, którą posługuje się Ferrero, została ona opracowana bezpośrednio na potrzeby kształtowania indywidualnej relacji rodzic–dziecko i w tym aspekcie nie wymaga dodatkowych zabiegów dostosowujących. Całościowa metoda Brett została bardzo szczegółowo opisana w dwutomowej książce jej autorstwa (w Polsce wydanej dwukrotnie pod różnymi tytułami) i obejmuje także dokładne wytyczne w zakresie układania własnych opowiadań dla dzieci.

Materiał o charakterze metodycznym zawarty jest ponadto w szkolnych programach profilaktyczno-wychowawczych, a gotowe propozycje mają formę standaryzowanych scenariuszy zajęć dydaktycznych, często wielokrotnie sprawdzanych i udoskonalanych w praktyce.

Warunki skutecznej pracy z bajką

Poniżej wymieniono dziewięć warunków pomyślnego przebiegu „spotkania bajkowego”. Spełnienie tych warunków ma zarazem sprzyjać realizacji czterech istotnych funkcji, jakie praca z tekstem bajkowym może pełnić w procesie wychowania, tj. epistemicznej, estetyczno-zabawowej, modelującej oraz terapeutycznej/korektywnej (Bednarska, 2017). Sformułowano je na podstawie własnego doświadczenia autorki niniejszego tekstu wyniesionego z regularnych spotkań z dziećmi oraz wyników obserwacji przebiegu zajęć grupowych, realizowanych z udziałem dzieci pod kierunkiem pedagoga i arteterapeuty w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Skawinie. Poniższego opisu dokonano w odwołaniu do metod pracy terapeutycznej wykorzystujących metaforę (w tym baśń i bajkę), elementy zabawy, inscenizacji i techniki plastyczne. Przywołane tu tezy z piśmiennictwa i ustalenia prac badawczych przeprowadzonych przez innych autorów poddano weryfikacji w oparciu o własną praktykę pracy z bajką.

Przygotowanie odpowiedniego tekstu. Do pracy z tekstem mogą posłużyć gotowe opowiadania, określane na krajowym rynku księgarskim jako „terapeutyczne” (można wykorzystać całe teksty bądź ich fragmenty). Tworząc własne historie wychowawca (rodzic) może dokonywać modyfikacji tych tekstów, bazować na elementach tradycyjnych utworów literackich lub odwoływać się do prawdziwych wydarzeń, które miały miejsce w jego życiu (np. Myers, 2012). Warto dzieł się z dzieckiem ciekawymi bądź humorystycznymi historiami z czasu własnego dzieciństwa lub nawiązujących do rodzinnych dziejów (*Raising Children Network*,

2017a) – opowiadanie historii z własnego życia ma sprzyjać nawiązywaniu kontaktu oraz budowaniu więzi z dzieckiem.

Ważne jest, by przy wyborze lektury (lub układaniu własnego opowiadania) uwzględnić preferencje dziecka – jego upodobania zarówno co do gatunków, jak i konkretnych tytułów. Dzieci na ogół dobrze wiedzą co się im podoba, choć nie potrafią wskazać dlaczego (Norvell, 1958). Jeśli dziecko wskaże konkretne opowiadanie jako ulubione, należy zastanowić się nad jego treścią w kategoriach wartości poznawczej i zawartości emocjonalnej. Wybrane historie powinny spełniać wymagania dziecka w obu tych wymiarach. Można też podzielić się z dzieckiem swoimi ulubionymi opowieściami (Lipman, 2003; Tokarska, 2009b).

Błędem jest proponowanie dziecku wprost lektury związanej z trudnym dla niego tematem, np. „Opowiem Ci bajkę o chłopcu, który nie lubił się uczyć, chcesz?”. Dziecko może wówczas (słusznie) poczuć się zażenowane lub zaprotestować. Dzieci niechętnie przyznają się, że problem, z którym zmagają się bohater jest także ich problemem. Przykładowo, kiedy na wstępie spotkania zasygnalizowano o czym będzie historia, jedno z dzieci oznajmiło „o to, dla mnie!” Reagując jednak bez namysłu nie było skore do odślonienia problemu – zawstyżone natychmiast zaczęło zaprzeczać.

Trzeba pozwalać dziecku, by czasem dokonało samodzielnego wyboru. Dzieci chętniej interesują się tekstem, które wybrały same, niż tym który wybrał dla nich pedagog bądź rodzic: dane o preferencjach, pozyskane przez badaczki amerykańskie – Edmunds & Bauserman (2006) – wskazują, że zainteresowanie dzieci wzbudzają lektury: 1) które zostały im podarowane, 2) z których mogą się czegoś dowiedzieć – np. o świecie zwierząt („jak wyglądają”, „co jedzą”), o podróżach („o miejscach, w których nie byłem”), 3) które odwołują się do ich indywidualnych upodobań („lubię delfiny”, „ciekawia mnie Indianie”). Jeśli to dziecko wybiera lekturę, istotną rolę odgrywają też elementy szaty graficznej – wygląd okładki i ilustracje (Edmunds & Bauserman, 2006).

Z kolei odnotowane w badaniach własnych odpowiedzi na pytanie o chętnie wybierane teksty, pokazują, że ulubionych przez dzieci zwierząt, tematów, czy motywów nie trzeba mocno eksponować („i są tu koniki, dlatego podoba mi się ta książka” albo „są tam śmieszne momenty”). Wystarczy, że wprowadzimy je jako element drugiego planu. Podobnie, preferowane przez dzieci akcenty humorystyczne nie muszą bajki zdominować; młodsze dzieci zwracały ponadto uwagę na pojawiające się od czasu do czasu zabawne imiona i przezwiska.

Literatura przedmiotu oferuje rozbieżne zalecenia w zakresie edytorskiej postaci tekstu. Niektóre z nich, podążając często za sugestią Bettelheima, każą unikać książek ilustrowanych – elementy graficzne miałyby bowiem przyczyniać się do utraty znaczenia osobistego bajki (np. Leszczawska, 2010; Marquina, 2015), narzucając dziecku kierunek interpretacji, a tym samym przeszkadzając w tworzeniu własnych mentalnych obrazów. Inni natomiast stwierdzają przeciwnie: ilustracje nie tylko nie ograniczają wyobraźni, ale stanowią dla dziecka źródło inspiracji (Joosen, 2011). Obecność elementów graficznych może nadać spotkaniom z dziećmi nieoczekiwany kierunek, wykazując w ten sposób przydatność także w rozpoznawaniu dziecięcych potrzeb, przekonań i lęków.

Duże znaczenie ilustracjom przypisywała Irena Słońska (1977). Prowadząc badania nad potrzebami dzieci w interakcji z lekturą, skoncentrowała się także na dziecięcych możliwościach korzystania z ilustracji. Autorka szczegółowo omówiła warunki, jakie powinna spełniać ilustracja dla dzieci. Poza standardowymi wymaganiami, jakie stawia się ilustracji w ogóle („trafny stosunek ilustracji do tekstu”; „możliwie wysoka wartość artystyczna”), wskazała na specyficzną cechę, jaka powinna znamionować ilustrację dla dzieci, tj. „dostrojenie treści oraz formy do psychicznych właściwości dziecka w różnych okresach jego rozwoju” oraz atrakcyjność ilustracji: „Jeżeli szata graficzna książki pociąga dziecko, wówczas pragnie ono wielokrotnie ją oglądać, kontemplować odkryte wartości, znajdować coraz to nowe. Taka ilustracja ma szczególne znaczenie dla rozwoju dziecka [...] Przy tym oglądanie ilustracji ma być przyjemnością, ma dawać odprężenie, wzbogacać okres dzieciństwa, który przecież ma wartość sam w sobie, nie tylko jako przygotowanie do życia w przyszłości. [...] Z tego względu musimy badać owe potrzeby i możliwości dziecka jako odbiorcy ilustracji, pamiętając, że chodzi nie tylko o zaspokojenie istniejących, ale też o rozbudzenie nowych potrzeb i że zaspokojenie ich musi być zgodne z przyjętym przez nas kierunkiem wychowawczym” (Słońska, 1977: 14–15). Przy doborze lektury i ewentualnych uzupełniających materiałów graficznych wykorzystywanych podczas zajęć z bajką warto sięgać do bardziej szczegółowych wyników prac badawczych Słońskiej.

Jeśli prowadzący zdecyduje się na wykorzystanie ilustracji, warto by robił wówczas krótkie przerwy, aby dziecko miało sposobność przyjrzeć się szczegółom rysunku i skomentować je lub zadać pytanie. Gdy dziecko zapytuje o konkretną sytuację, osobę lub przedmiot na ilustracji, wychowawca może odpowiedzieć pytaniem: „A jak Ty myślisz – co oni tu robią (kto/co to jest?)”; może też zachęcać dziecko do włączania własnych uwag, pytając np. „Jak myślisz, dlaczego on się tu ukrył”? Młodszemu dziecku można zaproponować odnalezienie na rysunku konkretnych postaci bądź obiektów (*Project for the Study of Alternative Education in South Africa*, 2015).

Aranżacja przestrzeni i sposób przekazu. Organizując miejsce spotkania należy zadbać o odpowiednie warunki, by dziecko mogło dobrze słyszeć głos opowiadającego, i by nie rozpraszały go zewnętrzne bodźce. Dzieci niekiedy same wskazują preferowane miejsce (lub sposób jego aranżacji); liczenie się z inicjatywą dziecka już na tym etapie może przynieść zaskakująco pomyślny bieg.

Należy unikać pośpiechu (Barker, 1985), dziecko powinno widzieć, że wychowawca hojnie ofiarowuje mu swój czas i uwagę. Jeżeli to możliwe, warto bajkę opowiadać (zamiast czytać), ta forma jest w literaturze przedmiotu często zalecana (zob. Mello, 2001). Tokarska – przy spełnieniu określonych przesłanek – dopuszcza formę zarówno opowiedzenia, jak i przeczytania (2009b). U niektórych autorów zalecenie unikania czytania ma charakter kategoryczny (Pasca, 2015). Z kolei w badaniach własnych nie stwierdziliśmy konieczności całkowitej rezygnacji z czytania – ta forma może bowiem nieść ze sobą swoiste, niekiedy bardzo pożyteczne konsekwencje. Przykładowo, podczas jednego z osobistych spotkań z dziećmi dziewczynka przerwała lekturę i zapytała: „Czy mogę przeczytać ci fragment bajki?”; wcześniej

dziewczynka nie chciała rozmawiać na tematy poruszane w bajkach – zamiana ról spowodowała, że dziecko otwarło się na dyskusję.

Kluczowe znaczenie ma jednak nie sposób przekazu (czytanie, odtwarzanie z pamięci, czy improwizowanie), ale zaangażowanie i obecność przy dziecku. Nie należy zostawiać dziecka „sam na sam” z lekturą, nawet gdy potrafi już sprawnie czytać, ani sadzać go przed monitorem, by zapoznało się z jej filmową wersją. Istotnym elementem spotkań z bajką jest nie tylko oddziaływanie jej treści na dziecko, ale także budowanie więzi pomiędzy słuchaczem a opowiadającym (Brett, 2013; Zipes, 1996; Rizza, 1997). Utrzymywanie kontaktu wzrokowego oraz uważność na reakcje dziecka pomagają rozpoznać czy ścieżka, którą podąża prowadzący jest właściwa (Lipman, 2003).

Nie należy czytać opowiadania dziecku bez wcześniejszego zaznajomienia się z całym jego tekstem. Własne obserwacje praktyki pedagogicznej wykazały wprawdzie, że doświadczeni specjaliści potrafią na bieżąco dokonywać potrzebnych korekt – dyskretnie wprowadzając do tekstu pożyteczne elementy lub usuwając zeń to, co mogłoby mieć niekorzystny wpływ na dziecko. Potrafią też – co jest bardzo pożądane – dostosowywać kontekst opowieści do odbiorców i potrzeby chwili (np. do zachowań lub samopoczucia dzieci). Jeżeli jednak wychowawca nie jest pewien swych umiejętności w tym zakresie – nie powinien ryzykować.

Osoba prowadząca spotkanie powinna dostosować do wieku dziecka język opowiadania – tak by używane przez nią słownictwo było dla niego w pełni zrozumiałe (Brett, 1998). Dla wyeksponowania emocji przeżywanych przez postaci bajkowe dobrze jest, by opowiadający uwzględnił odpowiednią modulację głosu i zmiany w wyrazie twarzy. Skuteczność pracy z bajką warunkuje także długość opowiadania. Dobrze jest przygotować krótkie opowiadanie. Dłuższe historie można natomiast rozkładać w czasie, opowiadając je fragmentami przez np. kolejnych kilka dni, uwzględniając dziecięce możliwości skupiania uwagi (zob. Barker, 1985; Brett, 2013).

Ukierunkowanie na perspektywę dziecka i indywidualizacja przekazu.

Na każdym etapie spotkania wymaga się od wychowawcy możliwie najpełniejszego uwzględnienia perspektywy dziecka, tj. musi on zawsze starać się zrozumieć położenie dziecka oraz sposób, w jaki odbiera ono rzeczywistość; także podczas prowadzonych później rozmów z dzieckiem wychowawca winien usiłować porzucać własne wyobrażenia i interpretacje.

Indywidualizacja przekazu polega na dopasowaniu treści bajki do konkretnej osoby, mając na uwadze cechy charakterologiczne dziecka, predyspozycje intelektualne i mechanizmy rządzące jego wewnętrznym światem (sposoby postrzegania, potrzeby, postawy, pragnienia) oraz specyfikę jego sytuacji.

Głównemu bohaterowi nadaje się cechy i płeć słuchacza, przypisuje przeżywane przez niego uczucia (np. obawy, zazdrość, wstyd); wpisuje się bohatera w położenie (problemy, zdarzenia, konflikty) będące odbiciem sytuacji dziecka. Przedstawienie sylwetki bohatera oraz jego sytuacji ma zaciekawić dziecko oraz skłonić je do identyfikowania się z bajkową postacią – rys charakterologiczny bohatera powinien zatem uwzględniać pozytywne cechy dziecka, jego zdolności, talenty i predyspozycje. W narrację włącza się wydarzenia, które naprawdę miały miejsce

w życiu dziecka; w dziecku drzemie silna tendencją do naśladowania – zakłada się, że im chętniej dziecko będzie utożsamiać się z bohaterem, tym bardziej będzie się na nim wzorować w konkretnych sytuacjach (Brett, 1998).

Ustalając stopień zbliżenia sytuacji życiowej dziecka do kontekstu, w którym osadza się postaci z bajki należałoby zachować jednak pewną dozę ostrożności. Trzeba mieć mianowicie wzgląd na indywidualne wymagania dziecka, uważając zwłaszcza, by nie naruszyć jego poczucia bezpieczeństwa. Literatura przedmiotu oferuje w tym zakresie odmienne zalecenia. Z jednej strony, postuluje się dostosowanie nawet imienia bohatera do imienia dziecka: Brett (1998) sugeruje, by imię było zbliżone brzmieniem, jednak nie identyczne. Z drugiej strony, podkreśla się, że dziecko nie powinno zobaczyć w bajce swojej jawnej, łatwej do zauważenia imitacji, ale odrębną istotę, która skutecznie zmagą się z bliskimi mu problemami bądź uczuciami (Klimowicz, 2009).

Obserwacje własne potwierdzają, że przypisywanie bohaterowi wprost istotnych atrybutów dziecka (w tym imienia) może spowodować zawstydzenie poruszanym w bajce tematem i zniechęcić do rozmowy. Mniej ryzykowne jest wpisanie w porządek fabuły wydarzeń drugorzędnej wagi, które dziecko łatwo skojarzy ze swoim życiem i które przyciągną jego uwagę. Za przykład może tu posłużyć następujące zdarzenie: kiedy na krótko przed rozpoczęciem zajęć z tekstem w życiu pewnego dziecka miała miejsce wizyta babci, wówczas odwiedziny babci wplecione w akcję opowieści wzbudziły u dziecka pożądane skojarzenie oraz zaciekawienie. W praktyce własnej sprawdzało się także wprowadzanie innych charakterystycznych elementów związanych z aktualną sytuacją rodzinną dziecka, które jednak nie dotyczyły bezpośrednio trudnego dla niego tematu bajki (np. motyw młodszej siostrzyczki, która właśnie spędziła pierwszy dzień w przedszkolu).

Stwarzanie strefy bezpieczeństwa i angażowanie dziecka. Odpowiednia konstrukcja kontekstu opowiadania zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa. Niedopuszczalne jest przymuszanie dziecka do zwierzania się ze swoich problemów. Trzeba natomiast pozwolić mu wsłuchać się w opowieść o kimś, kto doświadcza podobnych trudności (Brett, 1998). Dziecko, nie czując się oceniane, prawdopodobnie chętniej podejmie rozmowę o „czyichś” problemach (zob. też Brendel, 2009).

Dla zaabsorbowania uwagi dziecka wychowawca może starać się pobudzić je do refleksji nad opowieścią: np. „Jak byś się czuł gdyby...?”, „Co byś zrobił gdyby...?”, „Jak myślisz, dlaczego bohater to powiedział?”; albo: „Zastanawia mnie dlaczego on to zrobił...”. Pytania można wypowiadać nie tylko po zakończeniu, ale także podczas lektury, pozwalając dziecku ingerować w przebieg bajkowych zdarzeń: „A co jeśli... przybyłby tu teraz i...?” (*Project for the Study...*, 2015). Pytania zadawane podczas lektury mają często na celu sprowokowanie dziecka do odgadywania przyszłych losów bohatera, skutków jego poczynań lub jego uczuć: „Jak myślisz co stało się później?”, „Dlaczego on się cieszy?” (*Raising Children Network*, 2017b).

Dziecko również powinno mieć możliwość zadawania pytań, jeśli jednak ich ilość uniemożliwia ukończenie lektury można zasugerować: „Czytajmy dalej, aby się dowiedzieć, dobrze?” (*Project for the Study...*, 2015).

Posługiwanie się technikami angażowania uwagi słuchaczy jest konieczne zwłaszcza w kontakcie z dziećmi we wczesnej fazie wieku przedszkolnego. Dla

utrzymania ich zainteresowania w bieg narracji włącza się niekiedy refreny bądź rymy i powtarza się je razem z dzieckiem. Gdy tekst jest czytany, można poprosić młodsze dzieci, by przerzucały strony. Innym sposobem przyciągania uwagi dziecka jest zachęcanie go do wykonywania gestów, naśladowania lub rozpoznawania dźwięków (np. szumu deszczu, głosów zwierząt); można także przygotować rysunki twarzy poszczególnych postaci i posługiwać się nimi w trakcie lektury (*Kids Sunday School Place*, 2015) bądź zaprosić dziecko do wspólnego sporządzenia takich rekwizytów (np. z mydła lub plasteliny). Przygotowane przedmioty można później wielokrotnie wykorzystywać, organizując np. teatr cieni, by odegrać razem z dzieckiem opowieść bądź jej wybraną część. Dziecko angażuje się bardziej, jeśli w trakcie inscenizacji pozwala mu się przewidywać, zgadywać i improwizować (spontanicznie komponować bieg bajkowych wydarzeń, kształtować losy bohatera według własnych pomysłów). Przystępując do czytania można pokazać dziecku napisy oraz ilustracje na okładce i zachęcić je do odgadnięcia o czym jest opowieść. Wówczas, po zakończeniu lektury wychowawca odwołuje się do przewidywań wskazanych przez dziecko prosząc je, by oceniło na ile okazały się trafne (zob. Edmunds & Bauserman, 2006).

Dialog. W kolejnym etapie powinna nastąpić dyskusja na temat istotnych treści bajki, jednak nie powinno się jej wymuszać, gdy dziecko nie chce mówić (np. Klimowicz, 2009) – w takiej sytuacji warto natomiast zachęcić je do wykonania rysunku (np. Tokarska, 2009b; 2014), kolażu bądź innej manualnej pracy związanej z tematem lektury. Można próbować przełamać opór dziecka mobilizując je do nadania tytułu własnemu dziełu, a następnie uczynić z niego punkt wyjścia do dialogu (Crenshaw, 2007); lub też poprosić dziecko, by wymieniło co w wysłuchanej opowieści było jego zdaniem ważne, co mu się podobało, albo przeciwnie – by wskazało zdarzenia, które chciałoby wyeliminować, czy też zaproponowało kierunek zmiany biegu konkretnych wypadków. W zależności od założonego celu dyskusji można zachęcić dziecko by (por. Iosebadze, 2010):

- przywołało zastosowane przez bohaterów sposoby zmiany trudnej sytuacji albo odwrotnie: popełniane przez nich błędy;
- rozważyło czy istniały jakieś inne możliwości wyjścia z opresji i zaproponowało własne rozwiązanie problemu;
- zastanowiło się w jaki sposób bohater mógł uniknąć problemu oraz jakie zasoby były potrzebne, aby został on pomyślnie rozwiązany: czy bohater nimi dysponował oraz czy używał ich właściwie;
- przyjrzało się motywom, intencjom bohatera i oceniło jego specyficzne postawy bądź zachowania;
- próbowało rozpoznać źródło problemu; dziecko może np. odtworzyć (słownie, graficznie) przedstawione w bajce okoliczności, zdarzenia, decyzje które doprowadziły bohatera do niekomfortowej sytuacji albo narysować – według własnego pomysłu – drogę, którą mógł przejść bohater zanim znalazł się w położeniu opisanym w bajce (Tokarska, 2014);
- wskazało czego można nauczyć się / dowiedzieć dzięki lekturze.

Bardzo ważne jest, by dorośli uważnie słuchał wszystkiego, co dziecko ma do powiedzenia w związku z usłyszaną historią. Wychowawca nie powinien zmierzać

do zdominowania rozmowy – może pytać, ale nie „bombardować” pytaniami; jeśli dziecko będzie zadawać pytania – można wypróbować technikę ich „odbijania” (np. Klimowicz, 2009), odwołując się do myśli, wrażeń, przekonań dziecka. Technika ta jest szczególnie przydatna w dwóch przypadkach: 1) kiedy nie wiemy co odpowiedzieć, 2) gdy chcemy dowiedzieć się czegoś o dziecku – np. co myśli, co go trapi lub niepokoi, czego się boi. W pierwszym przypadku można przekierować pytanie do dziecka, np. „a jak uważasz?”, „a co Ty o tym myślisz?”, a w sytuacji, gdy dziecko nie potrafi odpowiedzieć – zaproponować rozwikłanie „zagadki”, zachęcając je do zgadywania. Z kolei w drugim przypadku – gdy np. wychowawca podejrzewa, że dziecko martwi się lub jest przestraszone, warto by dowieść przyczyny, koncentrując uwagę na bohaterze historyjki: „Jak myślisz, czego on mógł się bać?” albo: „Co mogło go martwić?” (por. Brett, 1998: 27–28).

Wychowawca nie powinien sugerować odpowiedzi, powinien zwracać też uwagę, by nie ograniczać liczby możliwych odpowiedzi w inny sposób. Zaleca się, by wychowawca zaniechał zadawania pytań zamkniętych (Klimowicz, 2009). Powinien raczej skłaniać dziecko do refleksji, wspierać je w odczytywaniu znaczenia treści bajki, jednak bez narzucania gotowych interpretacji. Wychowawca powinien powstrzymać się od wyjaśniania ukrytego sensu oraz porównywania bajkowych postaci z dzieckiem. Pogłębianie rozumienia treści uzyskuje się natomiast przez zadawanie pytań otwartych. Sposobność do refleksji nad osobowością kogoś z bohaterów oraz nad znaczeniem jego losów można stworzyć proponując dziecku „zabawę w reportaż” – wychowawca przedstawia się jako dziennikarz telewizyjny, dziecko zaś prosi, by wcieliło się w jedną z bajkowych postaci. Jako gospodarz *talk-show* zaprasza dziecko do programu, aby przeprowadzić z nim wywiad (*Project for the Study...*, 2015).

Podtrzymywanie uwagi. Wychowawca winien nieustannie zwracać uwagę, by opowiadanie wzbudzało zainteresowanie dziecka: starać się budować atmosferę radości, żartować oraz reagować na przejawy poczucia humoru dziecka. Pracę z bajką można uatrakcyjnić wprowadzając do niej elementy preferowane przez dziecko: formy swobodnej twórczej aktywności, lubiane przez nie zabawy. Można np. łączyć narrację z czynnościami manualnymi: rysowaniem, malowaniem, lepieniem (np. Brett, 1998) czy odgrywaniem scenek występujących w bajce. Plastikowe interpretacje wykonywane przez dzieci mogą stanowić cenną informację o ich wewnętrznym świecie oraz istotnie wzbogacić dyskusję nt. ważnych treści bajki. Technikę tzw. „odgrywania ról” warto zastosować, aby dziecko mogło doświadczyć „oddzielenia” od własnych utrwalonych schematów działania (zachowania, dokonywania wyborów), stawiając się na miejscu bajkowego bohatera; np. w przypadku dziecka nieśmiałego – prosząc go o wejście w rolę osoby pewnej siebie. Wychowawca może też sam odegrać rolę dostarczając dziecku potrzebnego mu wzoru do naśladowania (Brett, 1998).

Postawa otwartości. Spotkanie ma stwarzać warunki do twórczej współpracy: niedopuszczalne jest krytykowanie i lekceważenie pomysłów dziecka. Można pozwalać mu ingerować w treść bajki bądź w sposób jej przekazywania. Dzieci są wyposażone w intuicyjne zrozumienie typowej struktury bajki, stąd kiedy wymyślają własną bajkę nawiązując do niej w sposób naturalny – warto wykorzystywać

ten twórczy potencjał dając dziecku szansę na skonstruowanie bajki w całości albo jej części (Wardetzky, 1990, za: Armstrong, 2007). W przypadku spotkania, w którym uczestniczy grupa dzieci znakomicie sprawdza się pomysł wzajemnego obdarowywania się samodzielnie skonstruowanymi bajkami (Borowy, 2013). Chcąc uczyć dziecka konstruktywnej postawy wobec sytuacji problemowej możemy zachęcić je, by ułożyło szczęśliwe zakończenie nieznannej mu historii albo by zaproponowało własną wersję przebiegu wydarzeń znajomej bajki. Tego rodzaju dziecięce ingerencje mogą być też inspirowane pytaniami np. „a co by było, gdyby Kopciuszkowi wcale nie spodobał się Książę?”

Dziecięcego sposobu postrzegania sytuacji ukazanych w bajce nie wolno bagatelizować. Jeśli dziecko wyraża własne zdanie – nie należy go kwestionować; zadaniem wychowawcy nie jest osądzać, ale starać się raczej poznawać mechanizmy, na których opiera się patrzenie dziecka na siebie i otoczenie (Klimowicz, 2009); można zapytać np. – odwołując się do bajki: „jak uważasz, dlaczego on to zrobił/powiedział?” Warto podejmować dyskusję na niektóre tematy przywoływane przez dziecko w trakcie spotkania. Gdy dziecko zadaje pytanie, wówczas dorosły, zanim na nie odpowie, powinien starać się stwarzać możliwości, by dziecko samo wymyśliło odpowiedź (*Raising Children Network*, 2017a).

Dziecku należy przyzwalać na wyrażanie myśli i uczuć także w pozastownych formach – by realizowało swoje własne pomysły w ramach prac plastycznych, inscenizacji, przedstawień kukiełkowych, pisemnych wypowiedzi nawiązujących do tematu bajki. Te ostatnie mogą obejmować np. napisanie listu w imieniu jednego z bajkowych bohaterów, kierowanego do innej wybranej postaci (z tej samej bajki) lub układanie alternatywnego zakończenia bajki. W przypadku, gdy dziecko nie wie jeszcze jak kończy się bajka, wówczas można przerwać prezentację opowieści tuż przed rozwiązaniem akcji i poprosić o wymyślenie końcowego etapu przebiegu zdarzeń (Pardeck, 2013). W pracy z tekstem korzysta się niekiedy z fotografii przedstawiających członków rodziny bądź inne ważne dla dziecka osoby i wydarzenia (Shechtman, 2017). Tematy fotografii mogą w dyskusji przeplatać się z interpretacją losów bajkowych bohaterów.

Wzbudzanie nadziei i zachęcanie do działania w kierunku zmiany.

Opowiadanie powinno pocieszać oraz wzbudzać i podtrzymywać nadzieję. Stąd uwagi dziecka nie powinno się kierować na problemy i emocje, ale na sposoby poradzenia sobie z nimi. Istotną rolę pełni tu szczęśliwe zakończenie bajki, które ma motywować dziecko do zmiany uciążliwej sytuacji (np. Doran, 2005). O ile pomysł na sylwetkę bohatera oraz fabułę jest niekiedy przenoszony niemal wprost z życia dziecka, o tyle praca nad zakończeniem wymaga bardzo starannej refleksji. Kluczowe jest przy tym, by wychowawca nie ograniczył się do zaproponowania samego tylko rozwiązania, ale wskazał drogę, którą przechodzi bohater, by do niego dojść (Barker, 1985).

Wybrane teksty i prowadzona na ich podstawie dyskusja powinny pomagać dziecku dostrzegać możliwości znalezienia rozwiązania i zmiany nawet bardzo trudnej sytuacji, zachęcać do wychodzenia z bierności: jeśli wychowawca postrzega podjęcie działania przez dziecko jako pożądane – powinien wspierać je w poszukiwaniu skutecznych rozwiązań, rozmawiać z dzieckiem o jego własnych pomysłach

i mobilizować do wytrwałego wcielania ich w życie. Dlatego ważne jest, by nie odwoływać się bezrefleksyjnie do motywów takich jak wróżki, czarodziejskie przedmioty bądź magiczne zdarzenia „samoistnie” rozwiązujące problemy i konflikty bohaterów.

Zadaniem wychowawcy nie jest przekonać dziecko, że jego problematyczne doświadczenie ma szansę odmienić się w krótkiej perspektywie czasowej, ale wzbudzić nadzieję na doświadczenie szczęścia, kształtować postawę optymistycznego postrzegania przyszłości i oczekiwania sprzyjających zdarzeń oraz poczucia, że osobiste działanie dziecka może mieć wpływ na to co się w jego życiu będzie wydarzać.

Wzmacnianie i utrwalanie. Warto wykorzystywać codzienne sytuacje, by poznane wzorce zachowania utrwały się w pamięci dziecka i prowokowały do zmiany jego zachowania: jeśli nadarzy się odpowiednia okazja – można robić spontaniczne nawiązania do treści bajek (Tokarska, 2009a; 2009b; 2014). W celu zmobilizowania wyobraźni dziecka można zachęcać dziecko do twórczego działania, odwołując się do różnych form ekspresji, w tym tańca, inscenizacji, improwizacji z wykorzystaniem muzyki (Kossakowska, 2014).

Decydując się na odegranie ról można uwzględnić kostiumy i rekwizyty; wspólnie z dzieckiem odnajdywać bądź wykonywać np. torby, nakrycia głowy, szale, rękawiczki, peruki, biżuterię, pudełka. Młodszemu dziecku można zaproponować, aby zilustrowało swój ulubiony fragment opowieści, zaś starsze zachęcić do narysowania mapy miejsca, w którym toczy się akcja opowieści (*Project for the Study...*, 2015). Ilustracje przygotowywane przez dzieci mogą stanowić odtworzenie ciągu zdarzeń przedstawionych w bajce. Mogą też uwzględniać wymyślone sytuacje, o których nie było mowy w opowieści (Pardeck, 2013).

Nie należy zniechęcać się, jeżeli dziecko nie realizuje wartości i rozwiązań zawartych w historyjce albo gdy podejmowane przez dziecko wysiłki nie dają obserwowalnych efektów. Jeżeli zastosowanie zaproponowanego w bajce rozwiązania zakończyło się niepowodzeniem, można opowiedzieć kolejną historię, wskazując, że już samo podjęcie próby oznacza zwycięstwo, a postawa wytrwałości w poszukiwaniu wyjścia z sytuacji godna jest pochwały i naśladowania (Brett, 1998). Wychowawca powinien (w widoczny dla dziecka sposób) doceniać aktywność i zaangażowanie dziecka (Klimowicz, 2009). Dziecko powinno odczuć, że wychowawca wysoko ceni zarówno jego wkład w spotkanie, jak i każdą próbę wprowadzania jego owoców w życie.

Podsumowanie

Włączenie metody pracy z bajką w porządek regularnych kontaktów z dzieckiem może nieść ze sobą wiele korzystnych skutków wychowawczych. Dziecięcy kontakt z opowieścią nie zmieni w sposób automatyczny warunków rzeczywistości, w której funkcjonuje dziecko, ale może znacząco wpłynąć na jego sposób postrzegania zewnętrznych zjawisk oraz dowieść, że zasoby, w które zostało indywidualnie wyposażone, dają konkretne możliwości ingerencji w życiowe okoliczności. Poeta i filozof, Gilbert Keith Chesterton (1909) trafnie niegdyś zaobserwował, że bajki nie obwieszczają dziecku, że istnieją „potwory” i „smoki”: dzieci już o nich wiedzą.

Dzięki bajkom dziecko dowiaduje się natomiast, że „potwory” i „smoki” można pokonywać. Z kolei w opinii innego brytyjskiego (współczesnego) poety – Rowana Williama, potrzebujemy dziś bajek bardziej niż kiedykolwiek: „Nasze środowisko [...] jest wrogie i destruktywne w niespodziewany sposób; ale jest również niespodziewanie pełne zasobów” (Williams, 2014; tłum. własne). Bajka pomaga rozpoznawać i korygować sposoby postrzegania zewnętrznych sytuacji, ale przyczynia się także do zmiany fałszywych przekonań o sobie samym i zaburzonej oceny własnych możliwości. Dziecko, zapoznając się z postacią borykającą się z tym samym problemem, z jakim zmagają się ono samo, ma okazję przyjrzeć się sposobom radzenia sobie w trudnej dla niego sytuacji i zastosować analogiczne rozwiązania w swoim własnym życiu. Stawia wówczas czoła problemowi bez naruszania granic indywidualnej strefy bezpieczeństwa, tj. z zachowaniem komfortowego dla siebie dystansu (np. Legault & Boila, 2003). Posłużenie się metaforą pozwala dostarczyć wglądu w problem, daje możliwość zmiany punktu widzenia, przypatrzenia się wielu istotnym problemom z innej (bardziej obiektywnej) perspektywy (Szpilowska, 2002; Rizza, 1997). Stąd celne wydaje się określenie bajki „lustrem” (Pasca, 2015), „towarzyszką drogi” (Szpilowska, 2002) albo „busolą” (Tsitsani et al., 2012). Uczy bowiem podążać za „własną gwiazdą” (Wais, 2006) w „odwiecznej podróży ku prawdzie”, w której uczestniczą ci, którzy jej aktywnie poszukują (Eichelberger & Szczawiński, 2001, za: Szpilowska, 2002). W takim ujęciu praca z bajką stanowi wypełnienie luki w systemie edukacji szkolnej, jako element „wychowania dla mądrości”, ignorowany też często w procesie wychowania rodzicielskiego.

W opinii Pietrasińskiego mądrość, jako ideał wychowawczy, jest – na gruncie współczesnej nauki – odrzucany (Pietrasiński, 1990). Tym bardziej na uwagę zasługuje fakt, że strategie pracy z potencjałem mądrościowym bajki znalazły miejsce w polu badawczym Tokarskiej (2008; 2009a; 2009b). Autorka wpisuje je w pewną postać praktyki psychologicznej „[...] która nie przynależy do terapii, a do psychoprofilaktyki oraz pogłębionej edukacji [...]” (*deep education*, Tokarska, 2008: 474). Realizują one jednocześnie założenia tzw. edukacji mądrościowej (por. m.in. autorski projekt *Bajkowej Szkoły Mądrości*, Tokarska, 2009a).

Praca z bajką może stanowić przestrzeń zwykłych praktyk rodzicielskich i pedagogicznych: wprowadzania dziecka w świat wartości, przekazywania wiedzy i umiejętności, modelowania zachowań i nastawień dziecka w sytuacjach wymagających przebijania się przez jego opór albo dostosowania się do jego wrażliwości. Podczas „spotkań bajkowych” tworzą się warunki, w których dziecko czuje się rozumiane, kochane, wspierane i przyjmowane. W takich warunkach realizacja celów wychowawczych ma większe szanse powodzenia; jednak to nie koncentracja na celach ma być w procesie wychowania najważniejsza – wychowanie dziecka opiera się przede wszystkim na dobrej z nim relacji. Dla rodzica praca z bajką stanowi sposobność, by ofiarować dziecku swoją obecność i uwagę. W czasie wspólnej lektury i rozmów obecność przy dziecku staje się realna, ponieważ uwaga jest nakierowana wyłącznie na dziecko. W rzeczywistości chwile spędzone z lekturą w atmosferze akceptacji to czas budowania i umacniania więzi z dzieckiem.

Bibliografia

- American Library Association (2015). *The American Library Association. Professional Resources: Bibliotherapy*. Pozyskano z: ala.org (Dostęp 6-stycznia-2017).
- Alsop, J. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. London. New York: Routledge.
- Armstrong, C. (2007). *Finding catharsis in fairy tales: A theoretical paper exploring the roles catharsis plays when fairy tales are used in drama therapy for children with anxiety* [a research paper]. Montreal: Concordia University.
- Baluch, A. (2011). Literatura dla dzieci, z której się nie wyrasta [wywiad przeprowadzony przez E. Ostrowskiego]. *Fraza*, 71.
- Barker, P. (1985). *Using Metaphors in Psychotherapy*. New York: Brunner-Mazel.
- Barker, P. (1997). *Metafory w psychoterapii*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bednarska, G. (2017). Funkcje przekazu bajkowego w pracy wychowawczej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 10, 131–146.
- Bettelheim, B. (1976, 1989). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.
- Bettelheim, B. (2010). *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Borecka, I. (2004). *Z motylem w tle. O baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałbrzychu.
- Borowy, M. (2013). *Kim jestem i jak mogę się zmienić* [praca dyplomowa]. Łódź: Uniwersytet Łódzki [praca niepublikowana].
- Brendel, J. (2009). *Bajki terapeutyczne w przedszkolu*. Pozyskano z: www.45minut.pl (Dostęp 20-kwietnia-2015).
- Brett, D. (2013). *Bajki, które leczą, cz. I*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brett, D. (1998). *Opowiadania dla Twojego (nieco starszego) dziecka: koja, leczą, rozwiązują problemy, cz. II*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Chesterton, G.K. (1909). *Tremendous Trifles. The Red Angel*. London: Methuen & Co.
- Chun, H.Y. (2009). The Effects of a Parental Developmental Bibliotherapy Program for Their Young Children's Sexual Abuse Self-Protection. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 47 (9), 37–53.
- Crenshaw, D.A. (2007). *Evocative Strategies in Child and Adolescent Psychotherapy*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Doran, R. (2005). A Critical Examination of the use of Fairy Tale Literature with Pre-Primary Children in Developmentally Appropriate Early Childhood Education and Care Programs. In H. Schonfeld, S. O'Brien, T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality: Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education Dublin Castle, September 23rd–25th 2004* (pp. 62–69). Dublin: Center for Early Childhood and Development and Education 2005.
- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę: transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: Wydawnictwo „Enteia”.

- Dymel-Trzebiatowska, H. (2014). *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia: biblioterapeutyczny potencjał utworów Astrid Lindgren z perspektywy narratologii i psychoanalizy literackiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Edmunds, K.M. & Bauserman, K.L. (2006). What Teachers Can Learn about Reading Motivation through Conversation with the Children. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414–424.
- Elting, T. (2015). *One Love, One Heart: Promoting Empathy Through Children's Literature [PhD dissertation]*. Minneapolis: Capella University.
- Ferrero, B. (1994). *Nowe historie: katecheza w opowiadaniach*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Halsted, W. (2009). *Some of My Best Friends Are Books: Guiding Gifted Readers*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.
- Handford, O., & Karolak, W. (2007). *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Iosebadze, T. (2010). Teaching of problem solving as a component of fairy-tale cognitive behavioral therapy (FCBT). *European Psychiatry*, 25 (Supplement 1), 1050.
- Joosen, V. (2011). *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*. Detroit: Wayne State University Press.
- Kids Sunday School Place [undated]. *Teaching Aids: Story Telling Tips*. Pozyskano z: kidsundayschool.com (Dostęp 20-kwietnia-2015).
- Klimowicz, K. (2009). Jak samodzielnie napisać bajkę terapeutyczną. In A. Barciś et al., *Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać* (pp. 235–238). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kołyшко, W., & Tomaszewska, J. (2011). *Smoki jak my: dbajki dla dużych i małych*. Warszawa: Fundacja Drabina Rozwoju.
- Kossakowska, K. (2014). Żeby bajka nie straszyla, a zabawa nie nudzyła. *Wychowanie w Przedszkolu*, 8, 24–27.
- Koźmińska, I., & Olszewska E. (2010). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.
- Legault, T., & Boila, M. (2003). Bibliotherapy. *The International Child and Youth Care Network*, 50, 1–3.
- Leszczawska, M. (2010). Wstęp. In M. Leszczawska (Ed.), *Szuflada z bajkami: opowieści terapeutyczne studentów pedagogiki i filologii polskiej* (pp. 15–46). Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze.
- Lewis, S.C. (1952). On Three Ways of Writing for Children. In *Proceedings, Papers, and Summaries of Discussions of the Annual Conference on 29 April to 2 May 1952* (pp. 22–28). London: The Library Association.
- Lipman, D. (2003). *Telling Stories to Children*. Pozyskano z: storydynamics.com (Dostęp 20-kwietnia-2015).
- Maclagan, D. (2011). Between art and therapy: using pictures from the world of art as an imaginal focus. *ATOL: Art Therapy Online*, 1 (3), 2.
- Marquina, E.M. (2015). *Why Fairy Tales Are Good for Kids: Big Bad Wolf & All!* Pozyskano z: mamiverse.com/fairy-tale-benefits-38059 (Dostęp 17-kwietnia-2015).
- Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2 (1), 1.

- Praca z bajką w procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym... [129]
- Molicka, M. (2002). *Bajkoterapia: o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań: Media Rodzina.
- Molicka, M. (2004). Bajkoterapia jako rodzaj biblioterapii w procesie wspierania i terapii. W: *Biblioterapia w bibliotekach: zakres, formy, metody. Wrocław 10–11 października 2003 roku* [EBIB/ materiały konferencyjne, 8]. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Media Rodzina.
- Monroe, M., & Rubin, R. (1974). *Bibliotherapy: Trends in the United States* [paper presented at the General Council Meeting of IFLA (40th). November, 1974]. Washington: The International Federation of Library Association.
- Myers, P. (2012). *Storytelling for Children*. Pozyskano z: childdevelopmentinfo.com (Dostęp 17-kwietnia-2015).
- Norvell, G.W. (1958). *What boys and girls like to read*. New Jersey: Silver Burdett Company.
- Pardeck, J. (2013). *Using Books in Clinical Social Work Practice: A Guide to Bibliotherapy*. London, New York: Routledge.
- Pasca, D.M. (2015). The Therapeutic Fairytale: A Strategic Choice for a Psychological Counselor. *Journal of Defense Resources Management*, 6 (2), 83–86.
- Pehrsson, D.E. (2006). Benefits of Utilizing Bibliotherapy within Play Therapy. *Play Therapy TM*, 6–10.
- Pietrasieński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- The Project for the Study of Alternative Education in South Africa (2015). Children's storytelling activities to enrich and engage minds. In *PRAESA/ Nal'ibali: A national reading for enjoyment campaign to spark children's potential through storytelling and reading*. Pozyskano z: nalibali.org (Dostęp 13-kwietnia-2015).
- Radbill, L. (2007). Bibliotherapy. In C.R. Reynolds, & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults Disabilities and Other Exceptional Individuals*. Vol. 1 (pp. 283–284). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Raising Children Network (2017a). *Developing literacy*. Pozyskano z: raisingchildren.net.au (Dostęp 20-kwietnia-2015).
- Raising Children Network (2017b). *Reading with preschoolers*. Pozyskano z: raising children.net.au (Dostęp 14-kwietnia-2015).
- Rapee, R.M., Abbott, M.J., & Lyneham, H.J. (2008). Bibliotherapy for Children with Anxiety Disorders Using Written Materials for Parents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (3), 436–444.
- Reitz, J.M. (2014). Online Dictionary for Library and Information Science. Danbury: Western Connecticut State University.
- Rizza, M. (1997). A Parent's Guide to Helping Children: Using Bibliotherapy at Home. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 28–32.
- Russel, D.H., & Shrodes, C. (1950). Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program. *The School Review*, 8 (3), 335–342.
- Shechtman, Z. (2017). Bridging the Gap Between Research and Practice: How Research Can Guide Group Leaders. In C. Haen, & S. Aronson (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Group Therapy: A Practitioner's Reference* (pp. 52–65). New York: Abingdon: Routledge.

- Shechtman, Z., & Or, A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education*, 12, 139.
- Shodes, C. (1955). Bibliotherapy. *The Reading Teacher*, 9, 24–29.
- Słoińska, I. (1977). *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szulc, W. (1994). *Kulturoterapia – wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*. Poznań: Akademia Medyczna w Poznaniu.
- Szuman, S. (1928). Wpływ bajki na psychikę dziecka. *Szkoła Powszechna*, 1–2, 173–207.
- Szpilkowska, A. (2002). Bajki przydrożne. In A. Szpilkowska (Ed.), *Bajki przydrożne: komentarze* (pp. 5–14). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Tews, R.M. (1969). Bibliotherapy. In A. Kent, H. Lancour (Eds.), *Encyclopedia of Library and Information Science*, 2 (pp. 448–457). New York, Basel: Marcel Dekker Inc.
- Tokarska, U. (2008). Wybrane strategie wykorzystania tekstów literackich w narracyjnych oddziaływaniach profilaktycznych. In B. Janusz, K. Gdowska, & B. de Barbaro (Eds.), *Narracja. Teoria i praktyka* (pp. 471–499). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarska, U. (2009a). *Bajkowa Szkoła Mądrości: czy potrzebujemy dziś jeszcze opowiadanych historii?* Pozyskano z: plasterek.pl (Dostęp 2-czerwca-2017).
- Tokarska, U. (2009b). *Psychologiczne formy pracy z bajką edukacyjną*. Pozyskano z: plasterek.pl (Dostęp 5-czerwca-2017).
- Tokarska, U. (2014). *Bajkowa Szkoła Mądrości [warsztaty]*. Kraków: Małopolski Niepubliczny OKN „Kangur”.
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S.P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2012). Fairy tales: a compass for children’s healthy development: a qualitative study in a Greek island. *Child Care Health and Development*, 38 (2), 266–272.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2012). *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Wais, J. (2006). *Ścieżki baśni: symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa: Wydawnictwo „Enteia”.
- Williams, R. (2014). Why we need fairy tales now more than ever. *New Statesman/December 22*. Pozyskano z: newstatesman.com (Dostęp 10-lipca-2017).
- Zipes, J.D. (1996). Towards a Theory of the Fairy-Tale Film: The Case of Pinocchio. *The Lion and the Unicorn*, 20 (1), 1–24.