

*Gabriela Bednarska*¹

Wydział Matematyki Stosowanej, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

Funkcje przekazu bajkowego w pracy wychowawczej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Streszczenie

W artykule wyodrębniono i szczegółowo omówiono cztery zasadnicze funkcje, jakie może pełnić bajka w procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W części wstępnej określono podstawowe ramy definicyjne w odniesieniu do pojęcia wychowania w kontekście pracy z tekstem bajkowym. Następnie przedstawiono charakterystykę czterech funkcji przekazu bajkowego: 1) epistemiczną; 2) estetyczno-ludyczną; 3) modelującą; 4) terapeutyczną (korektywną).

Słowa kluczowe: bajka; bajkoterapia; wychowanie; dziecko

Functions of the fairy tale narrative in the raising of preschool and early school-aged children

Abstract

This article identifies and explores four primary functions of the fairy tale narrative in the context of rearing preschool and early school-aged children. First, a framework of concepts is introduced to outline the rearing process considered in the paper. Then, the four functions are described. They are: 1) epistemic; 2) aesthetic-ludical; 3) modelling; and 4) therapeutic.

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

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł stanowi kontynuację tematyki poświęconej metodzie tzw. „pracy z bajką”, podjętej wcześniej w tekście pt. „Praca z bajką w procesie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym: zagadnienia terminologiczne i metodyczne”, w którym wyznaczono ramy teoretyczne metody oraz sformułowano warunki skutecznej pracy z przekazem bajkowym w procesie wychowania (Bednarska, 2017).

Literatura z zakresu pedagogiki i psychologii wychowawczej przywołuje liczne ujęcia definicyjne wychowania; propozycje poszczególnych autorów kładą nacisk na odmienne jego aspekty, różnie postrzega się jego istotę, cele oraz pełnione w nim

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

role wychowawcy i wychowanka. Istotne różnice dotyczą zwłaszcza sposobu rozłożenia akcentów w relacji wychowawca-wychowanek. Pojęcie osoby wychowywanej jest sprowadzane do przedmiotu podlegającego jednostronnym interwencjom wychowawczym osoby dorosłej (wychowanie jako „urabianie”), bądź też przeciwnie – traktuje się dziecko jako podmiot w relacji opartej na wzajemności i dialogu.

Koncepcja pracy z bajką odpowiada wymogom procesu wychowania definowanego przez autorkę niniejszego artykułu jako wszelkie formy, w jakich osoba dorosła (wychowawca/rodzic) realizuje powierzona jej odpowiedzialność wobec dziecka (wychowanka) w zakresie kształtowania jego osobowości oraz jego rozwoju w wymiarze intelektualnym, psychicznym (emocjonalnym), społecznym i aksjologicznym (w tym duchowym). Tak rozumiane wychowanie obejmuje przede wszystkim:

- rozpoznawanie bieżących potrzeb rozwojowych oraz potencjału rozwojowego dziecka;
- nadawanie (i aktualizację) kierunków rozwoju z uwzględnieniem systemu wartości (który wychowawca akceptuje jako własny) oraz indywidualnych zasobów i możliwości rozwojowych dziecka;
- stwarzanie optymalnych warunków dla rozwoju dziecka w wyżej wymienionych obszarach, zgodnie z ustalonymi kierunkami.

Powyższe działania powinny być traktowane jako stałe komponenty wychowania oraz stanowić podstawę decyzji w zakresie stawianych dziecku wymagań i udzielanego mu wsparcia, przy czym zakłada się tu „dwupodmiotowy” charakter relacji wychowawczej. Praca z bajką ma bowiem stanowić nie tylko formę wsparcia i niwelowania przeszkód na drodze rozwoju dziecka, ale też stwarzać warunki do wspólnych poszukiwań, do odkrywania i rozwijania możliwości rozwojowych dziecka. Praca z tekstem bajkowym może stanowić cenne (niekiedy zaskakujące) również dla wychowawcy/rodzica doświadczenie w procesie, który – za Elżbietą Sujak – można by określić „niespodzianką” lub „przygodą”: „Ten element niespodzianki, [...] przygody, w rozwoju człowieka wart jest podkreślenia. W tym właśnie rozwój podobny jest do szczęścia: że się go znajduje, odkrywa, odczytuje ze zdziwieniem i to właśnie bardziej po drodze, niż jako cel” (Sujak, 1975: 17).

W piśmiennictwie naukowym proces wychowania był często definiowany jako działania „świadome”, „zamierzone” lub „intencjonalne”, co jednak nie uwzględnia skutków tego procesu wynikających z wpływu, jakie mają na dziecko postawy i zachowania wychowawcy obserwowane przez nie w rozmaitych kontekstach życia codziennego. Powyżej zaproponowano w to miejsce określenie „wszelkie formy realizacji odpowiedzialności”, co ma nie tylko wskazywać na szersze rozumienie kontekstu procesu wychowania, ale także eksponować ciężar zobowiązania moralnego wychowawcy (w szczególności rodzica) jako najbliższego punktu odniesienia i wzorca osobowościowego dla wychowanka.

Z kolei działania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa fizycznego (ochrony) dziecka, zaspakajaniem jego innych potrzeb fizycznych oraz jego rozwojem w wymiarze fizycznym będą dalej określane jako „opieka”. Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że aktywności o charakterze opiekuńczym nie da się od procesu wychowania

całkowicie oddzielić, ponieważ sposoby (i atmosfera), w jakich sprawowana jest opieka nad dzieckiem istotnie oddziałują na jego rozwój także w obszarze psychiki.

Funkcje bajki w relacji wychowawczej

Termin „bajka” w niniejszym tekście używany jest w odniesieniu do narracyjnej formy przekazu, którego konstrukcja zakłada istotne różnice w stosunku do bajki oraz baśni jako literaturoznawczych wzorców gatunkowych, tj.:

- „odejście od (typowej dla baśni) nieokreśloności czasu i przestrzeni na rzecz osadzenia bohatera w warunkach znanych bądź bliskich dziecku [...]”;
- „rezygnację z charakterystycznej atmosfery nadzwyczajności i »czarodziejskiej« warstwy utworów baśniowych [...], w szczególności zakłada się, że tajemnicze moce lub zjawiska nie mogą być narzędziem przewyższania problemów doświadczanych przez bohatera, ani źródłem finałowego rozstrzygnięcia jego sytuacji [...]”;
- „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 [...] zawsze jednak z zachowaniem przewagi mechanizmów rządzących światem realnym nad pierwiastkami fantastycznymi”;
- „całkowite odrzucenie (właściwych niektórym baśniom) elementów grozy i drastyczności oraz skomplikowanej lub niezrozumiałej dla dziecka symboliki”;
- „zachowanie [...] (cechującego poetykę obu gatunków) motywu odwrócenia wyjściowej sytuacji bohatera oraz doprowadzenia do pomyślnego zakończenia” (Bednarska, 2017: 113–114).

Uwzględnwszy specyficzne elementy przedstawionej wcześniej definicji wychowania, proponujemy wyodrębnienie czterech (ściśle ze sobą powiązanych) funkcji, jakie w tym procesie ma spełniać tak rozumiana bajka: epistemiczną, ludyczno-estetyczną, modelującą i terapeutyczną (korektywną).

Identyfikację powyższych funkcji przeprowadzono w oparciu o wieloaspektową analizę piśmiennictwa pedagogicznego i psychologicznego. Odwołano się także do teorii literatury, badań nad czytelnictwem i filozofii (estetyki, epistemologii). Charakterystyka poszczególnych funkcji uwzględnia ponadto osobiste doświadczenie autorki niniejszego artykułu wyniesione z indywidualnych spotkań z dziećmi oraz bezpośredniej obserwacji przebiegu warsztatów arteterapeutycznych, włączonych w regularny program zajęć w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Skawinie.

Funkcja epistemiczna. Funkcja epistemiczna wiąże się z gromadzeniem przez dziecko informacji o sobie samym oraz o swoim otoczeniu – tj. o społecznej i kulturowej przestrzeni, w jakiej ono funkcjonuje (innym osobach, naturze relacji międzyludzkich, zjawiskach, zdarzeniach, miejscach, przedmiotach). Nazwę tej funkcji oznacza się w tym artykule jako „epistemiczną”, ponieważ określenia takie jak „poznawcza”, „informatywna” czy „prezentacyjna” nie oddają natury poznania, jakie zakłada się w przedstawianej tu formie pracy z bajką. Za zasadne uznajemy

zatem odwołanie się do greckiego terminu *‘ἐπιστήμη’* (*epistēmē*), który wskazuje nie tylko na przedmiot poznania (wiedzę), ale oznacza również „znajomość czegoś”. Znaczenie przymiotnika *‘ἐπιστημονικός’* interpretujemy tu z kolei jako „zdolny do poznawania” – „epistemiczny”.

Bajka opisuje fragment ludzkiej rzeczywistości – psychologicznej, społecznej, kulturowej – pozostającej zwykle poza zasięgiem możliwości bezpośredniego poznania przez dziecko. W konfrontacji z bohaterem dziecko może rozpoznać w nim swój własny (nieraz wcześniej niedostrzegany) potencjał – talenty, predyspozycje, ale i też niedostatki lub ułomności, które trzeba zaakceptować, zachowania i reakcje wymagające zmiany. Śledząc sekwencje zdarzeń, jakim podlega bohater i podejmowane przez niego działania dziecko uczy się odkrywać zależności między nimi i ich przyczynowe uwarunkowania. Świat przedstawiony w bajce oferuje wartości, strategie radzenia sobie w rozmaitych okolicznościach, sposoby rozwiązywania problemów, a w dłuższej perspektywie – wpływa na kształtowanie własnego światopoglądu dziecka i systemu jego standardów moralnych. Wspomaga też dziecko w odkrywaniu siebie samego i dostarcza materiału, który w przyszłości może ono wykorzystać w procesie konstituowania własnej tożsamości, m.in. poprzez reorganizację wiedzy bazującej na indywidualnym doświadczeniu. W literaturze krajowej mówi się w tym aspekcie o budowaniu tzw. „zasobów osobistych”, tj. o nabywaniu lub przekształcaniu schematów poznawczych związanych z postrzeganiem siebie i świata (Molicka, 2011) bądź „wewnętrznych zasobów dziecka” warunkujących jego zdrowie w wymiarze psychicznym, umysłowym i moralnym (Kozłowska & Olszewska, 2010). Urszula Tokarska (2015), w refleksji nad oddziaływaniami profilaktycznymi w obszarze wychowania, wskazuje na potencjał umożliwiający osiągnięcie w kontakcie z narracjami tzw. „przystosowania egzystencjalnego”.

W pracy z bajką zakłada się, iż jeśli przekaz bajkowy ma być skuteczny, to niesiona przez niego informacja musi nawiązywać do realnego doświadczenia dziecka. Treści bajki spotykają się w czasie lektury z indywidualnymi zasobami dziecka, „łączą się” z jego osobistym doświadczeniem (*personal material*, zob. np. Franks & Fraenkel, 1991, za: Armstrong, 2007; Silverman, 2004). Bettelheim zwracał uwagę na istotną rolę, jaką pełnią zawarte w opowieści tzw. „znaczenia osobiste” (*personal meanings*) – bez odwołania się do nich przekazywana wiedza może okazać się (z perspektywy dziecka) bezwartościową: „Wiedza o faktach przynosi pożytek całości naszej osobowości jedynie wówczas, gdy przekształca się w »wiedzę podmiotową«” (Bettelheim, 2010: 96). Mówiąc o „wiedzy podmiotowej” (*personal knowledge*) autor nawiązywał do koncepcji dysponowania wiedzą Michaela Polanyi’ego, zakładającej, że przyswajanie wiedzy nie odbywa się w sposób mechaniczny, ale angażuje pewien indywidualny potencjał człowieka – „osobiste sądy” (*personal judgements*; Polanyi, 1958). Uwzględniwszy to założenie, można przyjąć, że dziecko dokonuje osobistego wartościowania przekazywanych mu wiadomości; łącząc je z osobistymi zasobami (sferą wcześniej nabytych doświadczeń, przekonań, uczuć, intuicji) nadaje im własne znaczenie. Epistemiczny charakter poznania w pracy z bajką wiąże się więc z tworzeniem dogodnych warunków do nabywania informacji i zarazem odkrywania ich znaczenia w związku z posiadanymi już zasobami.

Funkcja ludyczno-estetyczna. W badaniach koncentrujących się nad odbiorcem tekstu funkcję ludyczną (zabawową, rozrywkową) oraz estetyczną zwykło rozpatrywać się odrębnie. Jednak przyjęcie perspektywy właściwej pracy z dzieckiem, o której mowa w niniejszym artykule, uniemożliwia osobne ich opisanie, ponieważ elementy zabawy – *ludyczności/ paidialności*² traktujemy tu jako istotne wartości estetyki odpowiadające preferencjom dziecięcego odbiorcy.

Realizacja funkcji ludyczno-estetycznej wiąże się z wymaganiami, które muszą być uwzględnione przy planowaniu i realizacji zajęć z wykorzystaniem bajki, bowiem od tego czy wymagania te zostaną spełnione będzie zależało czy formuła zajęć w ogóle uzyska ze strony dziecka akceptację. Dziecko będzie skłonne zaaprobować działania dorosłego, jeśli rozpozna w nich cechy właściwe aktywności zabawowej. Praca z bajką zakłada dobrowolność udziału dziecka i pozostawia miejsce na spontaniczność, jego pomysłowość, twórcze zachowania i inicjatywę, co zbliża charakter spotkania do swobodnej zabawowej aktywności, a zarazem warunkuje jego pomyślny przebieg.

Zabawa i przyjemność nie stanowią głównego dążenia spotkania, ale w pracy z bajką traktujemy je jako istotne środki osiągania celów wychowawczych. Dorosły posługuje się nimi dla stworzenia specyficznej płaszczyzny porozumiewania się z dzieckiem; dziecko rozpoznaje i akceptuje komunikaty, które odwołują się do jego uczuć estetycznych. Uczucia te są nośnikiem przyjemności (Ungeheuer-Gołąb, 2012), a zarazem „[...] sprawiają, że wszystko, co otacza człowieka, widzi on szerzej, głębiej, ostrzej, lepiej” (Ungeheuer-Gołąb, 2012: 68). Dziecko posiada ogromny potencjał wrażliwości estetycznej, dzięki której istotne treści bajki mogą „uobecnić się” w jego świadomości. Szuman (1975: 50) mówił w tym kontekście o doświadczeniu/ przeżywaniu estetycznego czaru i piękna, podczas którego utwór odbija się (odzwierciedla) w odbiorcy oraz w nim aktualizuje.

Dla wyjaśnienia mechanizmu oddziaływania treści bajki na dziecięcego odbiorcę można by odwołać się do ingardenowskiej koncepcji przedmiotu przeżycia estetycznego i potraktować utwór bajkowy jako pewien schemat stwarzający możliwość zaistnienia konkretyzacji. Schemat ten zawiera miejsca niedookreślone (luki) i może być skonkretyzowany dzięki funkcjom psychicznym dziecka. Funkcje psychiczne odbiorcy stanowią w tym ujęciu warunek konkretyzacji, natomiast istotą przeżycia estetycznego jest właśnie owo „wypełnienie” (por. Łempicki, 1938).

Wypełnianie tego co w tekście nie jest wypowiedziane wprost następuje w procesie odbioru tekstu zarówno u osoby dorosłej, jak i u dziecka. Jeśli jednak zwrócimy uwagę, że ta aktywna odpowiedź (konkretyzacja) wymaga uruchomienia wyobraźniowego potencjału odbiorcy, to gdy adresatem przekazu jest dziecko, proces ten będzie miał z pewnością znaczenie szczególne.

Pedagodzy stoją niekiedy na stanowisku, że odwoływanie się do wyobraźni dziecka może wypaczać u niego obraz rzeczywistości, szkodliwie wpływając na zdolność rozróżniania fikcji i faktów. Takiemu podejściu kategorycznie oparła się

² Określenie „paidialność” oraz – używane w dalej części niniejszego tekstu – „paidia” nawiązują do greckiego terminu *παιδιά/ paidiá* („zabawa dziecięca”, „igraszka”, „rozrywka”) albo *παιδία*, tj. „dzieciństwo”, „dziecinada”, „dziecięce postępowanie” (zob. Abramowicz, 1962).

grupa cenionych znawców literatury dziecięcej. W Polsce ich sprzeciw popierała m.in. Irena Słońska; w badaniach nad czytelnictwem dziecięcym dowodziła, że dziecko względnie wcześniej osiąga zdolność rozpoznawania fikcyjnych twórców jako zmyślonych, co więcej potrzebuje ich, a wszelkie wysiłki wymazania ich z dziecięcej psychiki nie odnoszą skutku (Słońska, 1959). Dziecko nie daje się także „nabrać” na zbyt jawnie wpisane w tekst treści moralizatorskie. Paul Hazard (1927, za: Proud, 1995) zwrócił uwagę na niezwykle aspekt interakcji dziecka z tekstem – jego „dojrzałej zdolności” do przeskakiwania akapitów, stron, a nawet całych rozdziałów, gdy przeczuwa, że nadchodzi „kazanie” – jedno pobieżne spojrzenie wystarcza dziecku, by rozpoznać niemile widziany fragment tekstu i zręcznie go pominąć.

Liczenie się z intuicją i preferencjami dziecka, odwoływanie się do jego wyobraźniowych zasobów są istotnymi przesłankami skutecznego oddziaływania treści wychowawczych. Jeśli przekaz narracyjny ma być przez dziecko zaakceptowany, powinien spełniać konkretne wymagania estetyczne „małego” odbiorcy – musi być przede wszystkim dostosowany do sposobu, w jaki dziecko odbiera rzeczywistość. Bogusław Żurkowski wskazuje w tym aspekcie na warunek „paidialności” – konieczny do zaistnienia u dziecka przeżycia estetycznego. Paidia w tekście dla dziecka wyraża się m.in. spontanicznością oraz „bogactwem fantazji i zarazem prostotą języka” (Żurkowski, 1999: 92). Świat widziany oczyma dziecka istotnie różni się od rzeczywistości dorosłych, stąd w pracy z bajką oczekuje się od wychowawcy porzucenia własnych wyobrażeń i interpretacji. Zrezygnowanie z indywidualnej perspektywy nie jest dla osoby dorosłej ani powszednie ani proste – wymaga niebagatelnego wysiłku, jest jednak niezwykle ważne i nie powinno zostać pominięte na żadnym z etapów pracy z bajką.

Szuman w swojej pracy z roku 1928 starał się dokładniej wyjaśnić sposób odbioru rzeczywistości przez dziecko. Jego zdaniem dziecko około szóstego roku życia dysponuje dwiema odrębnymi kategoriami ujmowania zjawisk fikcyjnych i realnych, jednak pewien rodzaj zdolności rozróżniania tych zjawisk pojawia się u niego wcześniej: „Dziecko niewątpliwie jednak odróżnia w pewnej mierze to, co jest rzeczywiste, od tego, co jest tylko jego fikcją. Odnosi się ono jednak do swych fikcji afektywnie i czynnie, tak jak do rzeczywistości realnej i tym właśnie tłumaczą się jego zachowanie i jego zabawy.” W oparciu o ten fenomen Szuman interpretował mechanizm oddziaływania bajki na dziecko: „Dziecko przeżywa bajkę jako zdarzenie rzeczywiste, chociaż zwykle chyba nie wierzy w całej pełni w rzeczywistość opowiadania, to jednak reaguje na nie tak, jak gdyby znajdowało się wobec rzeczywistości. Zdarzenie opowiadane wywołuje w dziecku przeżycia realne [...]” (Szuman, 1928: 193).

Podjęcie trudu spojrzenia na świat z punktu widzenia dziecka ma decydujący wpływ na jakość komunikacji z dzieckiem. Jeżeli wychowawca podważy istnienie odrębnej rzeczywistości dziecka, może ono – czując się niezrozumiane – stracić chęć kontynuowania pracy z bajką (Brett, 1998). Preferencje dziecka stoją nieraz w konflikcie z przekonaniem rodzica, jednak sprzeciwiając się im ryzykujemy z kolei uzyskaniem skutków wychowawczych odwrotnych do założonych (Słońska, 1973). W spotkaniu, które ma być dla dziecka przeżyciem estetycznym, wartości poznawcze nie powinny być zbyt mocno eksponowane: „Nie wiadomości są najważniejsze, lecz ukazanie jakiegoś problemu, dostarczenie wartościowych przeżyć dzięki

ciekawemu konfliktowi, akcji, przygodzie”. Jeśli warunek ten zostanie spełniony, to wówczas (niezależnie od tego czy wyjściowy cel miał charakter poznawczy, czy też miał służyć jedynie zabawie) istotne zadanie kształtowania postaw dziecka, rozwijania jego osobowości, będzie mogło zostać zrealizowane (Słońska, 1973: 17).

Rodzic, podejmując pracę z bajką, stwarza szansę, by odpowiedzieć na dziecięcą potrzebę i prawo do przeżywania lektury w kategoriach estetycznych. Kwestię tę stawia się poza nawias w edukacji szkolnej, na co wielokrotnie zwracała uwagę Louise Rosenblatt, odwołując się do badań nad znaczeniem indywidualnej odpowiedzi w procesie recepcji tekstu. Jej transakcyjny model interakcji tekst-odbiorca zakłada dwa (zachodzące niejednocześnie) sposoby ustosunkowania się do tekstu: uwaga odbiorcy może być skierowana na pozyskanie z tekstu konkretnych wiadomości (*efferent stance*) albo na osobiste doświadczenie – gdy przyjmuje on nastawienie estetyczne – *aesthetic stance* (Rosenblatt, 1982). W drugim przypadku odbiorca będzie znajdował upodobanie w budowaniu rozmaitych skojarzeń (np. analogii do przeszłych lub bieżących wydarzeń własnego życia, powiązań z innymi przekazami narracyjnymi), wyodrębnianiu z tekstu ulubionych fragmentów. Będzie rozpoznawał w bohaterze własne uczucia, skłonności, potrzeby, słabości, marzenia czy preferencje. Odbierając tekst w taki sposób, dziecko nie jest zewnętrznym obserwatorem zdarzeń świata przedstawionego w bajce, ale wchodzi w rolę ich uczestnika – przeżywa przygody bohatera, sympatyzuje z nim, staje po jego stronie, identyfikuje się z nim. Dziecko współpracując ze słowem samodzielnie tworzy obrazy, stając się tym samym „współtwórcą przeżywanych treści”, a właściwości tych obrazów – zdaniem Sujak – „dostosowuje w pełni swym aktualnym możliwościom i dlatego w całej ciągłości przeżywana lektura staje się jego własnością” (Sujak, 1975: 37–38).

Tak ujmowana funkcja estetyczno-ludyczna ma w pracy z bajką charakter centralny – bowiem jej realizacja zakłada wysoki poziom aktywności dziecka poprzez zaangażowanie sfery jego uczuciowości i twórczych dyspozycji. Od stopnia tego zaangażowania zależy, na ile spełniona zostanie funkcja modelująca, terapeutyczna (korektywna), ale także – epistemiczna bajki. Maria Nikolajewa (2014) w niedawno wydanej książce nt. podejścia kognitywnego w badaniach nad literaturą dziecięcą silnie akcentuje znaczenie środków ekspresji artystycznej (języka symboli, literackich reprezentacji rzeczywistości) w procesach transmisji wiedzy poprzez fikcję. Nikolajewa, twierdząc, że zdobywanie wiedzy stanowi samo w sobie źródło przyjemności estetycznej, wchodzi w polemikę z koncepcją Rosenblatt: „Czyż przeżywanie przyjemności w kategoriach estetycznych nie ma wartości epistemicznej?” Zdaniem Nikolajevej fakt, że utwory literackie dla dzieci były i są w szerokim zakresie wykorzystywane jako narzędzie osiągnięcia celów dydaktycznych, nie wyklucza, ani też nie krępuje możliwości, by (jednocześnie) czerpać z nich jako źródła doświadczenia przyjemności estetycznej. Co więcej, zdaniem autorki, przeżywanie przyjemności czyni akt nabywania wiedzy bardziej skutecznym (Nikolajewa, 2014: 26; tłum. własne).

Funkcja modelująca. Funkcja modelująca, ukierunkowana na kształtowanie postaw, zachowań i nawyków, realizowana jest głównie dzięki mechanizmowi identyfikacji dziecka z bajkowym bohaterem. Odwołanie się do tego mechanizmu

w pracy z bajką ma zastępować pewne tradycyjne działania wychowawcze, które dziecko może niekiedy postrzegać jako przymuszające i w konsekwencji je odrzucać.

Komunikaty niesione przez metaforę zachęcają dziecko, by podążało w określonym kierunku bez potrzeby wypowiedziania bezpośredniego pouczenia. Jared Balmer (2015) określa te „zakamuflowane” w metaforze wiadomości jako „ukryte polecenia” (*implicite commands*). Płynące z nich korzyści są ogromne, ponieważ mają moc „przebijania się” przez dziecięcy opór, znacząco zwiększając szanse na wdrożenie w życie konkretnych wskazań. Zastosowanie tego rodzaju metafory jest pomocne szczególnie w sytuacji, gdy rodzic zmierza ku zmianie niepożądanego zachowania dziecka. Metafora nie tylko skutecznie informuje o niestosowności zachowania, ale wyposaża dziecko we właściwe strategie działania, pomaga znaleźć rozwiązanie problemu i podjąć konkretne kroki (Balmer, 2015).

Dziecko, widząc w konkretnej bajkowej postaci swoje własne odbicie, może także – w zależności od sposobu przedstawienia szczegółów – rozpoznawać inne postaci i elementy bajki reprezentujące ważne osoby i zdarzenia w jego życiu; przy czym podobieństwa te nie mogą być zbyt bliskie – metaforyczne reprezentacje, jeśli mają spełnić swoją funkcję, nie mogą mieć charakteru oczywistych odwołań (Balmer, 2015). Doświadczenia szkoły psychoterapii korzystającej z metaforycznego stylu komunikacji, pokazują, że zastosowanie zbyt jawnych odwołań może nieść szczególnie niepożądane następstwa (Barker, 1997). Wówczas ustalony kontekst oraz właściwości bohatera, zamiast skłonić dziecko do identyfikacji prowadzącej do naśladowania, miałyby wywołać jego opór wobec znaczeń wskazywanych przez metaforę.

W pracy z bajką cechy właściwe dziecku i znanym mu osobom, uczucia, problemy, motywy i zachowania zakrywa się są przy pomocy symboli, bardzo często – zwierząt. Wyniki badań nad specyfiką dziecięcego mechanizmu projekcji (dokumentowanych przez Sonyę i Leopolda Bellaków od połowy ubiegłego stulecia), sugerują, że dziecku łatwiej przychodzi dokonywanie projekcji oraz identyfikowanie się ze zwierzęcą postacią, aniżeli z bohaterem ludzkim. Postać zwierzęcia jest bliższa dziecięcej perspektywie postrzegania świata, jest bowiem od człowieka „mniejsza” i „słabsza”. Ponadto stanowi symbol bardziej pojemny znaczeniowo, można mu przypisać różny wiek, płeć czy atrybuty kulturowe (Bellak, 1993, za: Krueger & Krueger, 2014).

Usytuowanie postaci zwierząt w warunkach nawiązujących do konkretnych okoliczności życia dziecka, pomaga mu zyskać pewien dystans wobec własnych doświadczeń oraz wobec świata dorosłych, dzięki czemu może ono bardziej swobodnie wyrażać swoje pragnienia, uczucia – również te związane z wrogością czy agresją – bez poczucia winy czy lęku. Zwierzęta stanowią konieczną „zasłonę”, dzięki której dziecko nie rozpoznaje siebie w postaci bajkowej zbyt łatwo (Krueger & Krueger, 2014).

Do spostrzeżenia Bellaków nawiązywano także w polskiej literaturze psychologicznej: „Zwierzęta odgrywają znaczną rolę w wyobraźni i fobiach dziecięcych – dzieci w swych marzeniach łatwo identyfikują się ze znanymi im postaciami zwierząt. W świadomości dzieci zwierzęta – na podstawie zarówno lektury opowiadań dla dzieci, jak i przeżyć w rzeczywistych kontaktach ze zwierzętami – występują

jako przyjaciele dziecka, co znajduje odbicie tak w opowiadaniach dziecięcych, jak i w reakcjach dzieci w życiu” (Rembowski, 1975: 138). Dzieci przypisują zwierzętom rolę powiernika, strażnika, towarzysza zabawy albo też „pojemnika” na wszelkie nieakceptowane przez dorosłych zachowania (Krueger & Krueger, 2014).

Wychowawca (rodzic) może naprowadzać dziecko, by dokonało identyfikacji z „właściwą” postacią (Balmer, 2015). Co więcej, zdaniem niektórych autorów, dziecko można nauczyć identyfikowania się z fikcyjnymi bohaterami; zagraniczne piśmiennictwo pedagogiczne oferuje w tym zakresie konkretne wytyczne (zob. Perez, 1984). Bettelheim z kolei wskazywał, że dziecko identyfikuje się z bohaterem bez czyjejkolwiek pomocy. Interesujące jest też spostrzeżenie tego autora, że dziecko nie kieruje się tym czy dana postać jest dobra, ale wybiera ją ze względu na uczucie sympatii, jakie w nim ona wzbudza: „położenie, w jakim się ta postać znajduje, budzi w nim głęboki pozytywny oddźwięk. Dziecko nie zadaje sobie pytania, czy chce być dobre, ale pytanie, do kogo chce się upodobnić [...] Jeśli postać ta jest dobra, dziecko również chce być dobre.” (Bettelheim, 2010: 31–32).

Kolejnym warunkiem potrzebnym do zaistnienia identyfikacji, jaki możemy wyodrębnić z rozważań Bettelheima, jest konieczność rozpoznania w bajce własnego, konkretnego doświadczenia. Na tę analogię, stwarzającą przestrzeń dla przeprowadzenia identyfikacji w związku z ważnym problemem aktualnej sytuacji życiowej dziecka, Bettelheim wskazywał w odniesieniu do wspomnianego wcześniej pojęcia „znaczenia osobistego”. Istotną implikacją dla procesu wychowawczego jest fakt, że dziecko jest zdolne nie tylko, by identyfikować te analogie, ale – utożsamiając się z postacią w jej „wewnętrznych i zewnętrznych zmaganiach” – przyswoić zarazem moralne znaczenie przekazu (Bettelheim, 2010). Prezentowane w bajkach w przejrzysty sposób ilustracje dobra i zła inspirują dziecko do tego, by samo zdecydowało kim bądź jakie chce być albo przeciwnie – by odrzuciło model postępowania, którego nie chce naśladować (Blythe, 2014). Oddziałując (w sposób dyskretny) na sferę moralności dziecka (Blythe, 2011; Szpilowska, 2002) bajka może wspomagać rodziców w przekazywaniu norm zgodnych z akceptowanym przez nich systemem wartości (Ashliman, 2004), stanowiąc niejako „szczepionkę” chroniącą przed niepożądanymi wpływami (Kozłowska & Olszewska, 2010).

Bajka proponuje pewne wartości, normy etyczne, podsuwa postulaty, wzory do naśladowania, jednak nigdy ich nie narzuca, a raczej prowadzi dziecko, by – połączony przykładem bohatera – samo dokonało ich wyboru i tym samym przyjęło je jako własne. W pracy z bajką zakłada się, że dziecko może dokonać tego wyboru obecnie lub w przyszłości – nie chodzi tu bowiem wyłącznie o doraźne rozwiązywanie problemów wychowawczych, ale o dostarczanie dziecku materiału do konsekwentnego budowania własnego systemu wartości i długookresowe uzdalnianie go do dokonywania świadomych, samodzielnych decyzji.

Funkcja terapeutyczna (korektywna). Przypisanie bajce – jako formie oddziaływania wychowawczego – funkcji określonej jako „terapeutyczna” może budzić pewne kontrowersje w zakresie wymagań kompetencyjnych osoby podejmującej pracę z tekstem bajkowym. Celem niniejszego artykułu nie jest ich rozstrzygnięcie, ponieważ wymagałoby to wskazania wyraźnej granicy pomiędzy obszarem działań mieszczącymi się *stricte* w obrębie wychowania, a interwencjami terapeutycznymi

podejmowanymi już wyłącznie w ramach specjalistycznej pomocy psychologicznej (psychoterapii). Problem braku wyraźnych kryteriów, które mogłyby posłużyć do wyznaczenia tej granicy był już w literaturze psychologicznej niejednokrotnie podnoszony. Zdaniem Romany Miller (1981) oba procesy – wychowania i psychoterapii zmierzają do wywołania zmiany w osobowości; obszar wspólnych celów obejmuje stymulację rozwoju osobowości, nadanie mu kierunku oraz „ożywienie” jego potencjalnych możliwości. Pewna forma terapii naturalnie wpisuje się w proces wychowania – autorka określała tę formę „mini-psychoterapią”. Tym, co odróżnia psychoterapię rozumianą jako pomoc specjalistyczną od terapii wpisanej w naturę wychowania jest krytyka i „naprawa” błędów wychowania, a ściślej: „leczenie specyficznych zaburzeń, które tylko ona przy współpracy z psychiatrami może usunąć”. Miller twierdziła, że pomocy specjalistycznej udziela się w „wypadkach skrajnych”. Nie zawsze jednak możliwe jest uchwycenie momentu, w którym problem wychowawczy daje się już zakwalifikować do kategorii przypadków „skrajnych”, z uwagi na brak kryteriów demarkacyjnych jednoznacznie rozdzielających normę od zachowania zaburzonego. Tym samym autorka uznała, że istnieją metody wspólne dla obu procesów, zarówno psychoterapii, jak i wychowania, „których należy się wzajemnie od siebie uczyć” (Miller, 1981: 11–12, 161–164).

Podkreślenia wymaga założenie, że wychowanie w proponowanym przez nas ujęciu jest traktowane jako proces nadrzędny w stosunku do psychoterapii. Zdaniem Heliadora Muszyńskiego dokonanie rozłącznego rozróżnienia pomiędzy tymi dwoma procesami jest jednak możliwe: „Podstawą tego rozróżnienia jest [...] miejsce i rola, jaką przyznaje się wartościom w rozwoju człowieka. Wychowanie jest uzasadnione, a nawet konieczne, jedynie przy założeniu, że są jakieś pozasubiektywne, społecznie akceptowane wartości, ku którym człowiek powinien dążyć” (Muszyński, 2000: 42).

Kryterium aksjologiczne, choć bardzo ważne, nie jest wystarczające w kontekście przyjętego w tym artykule ujęcia złożoności procesu wychowania. Jeśliby mianowicie przyjąć, że tym co odróżnia wychowanie od psychoterapii jest nauczanie wartości (jako jedyny wyłączny atrybut wychowania), to pociągałoby to za sobą wniosek, że wychowanie zaczyna się z chwilą poddania dziecka oddziaływaniu (wychowawcy) w wymiarze aksjologicznym. Tym samym, w niektórych kontekstach jego rozwoju mielibyśmy do czynienia z samą tylko opieką.

Niezależnie od tego czy (względnie gdzie) leży granica pomiędzy materią ściśle wychowawczą, a tym co stanowi obszar dla wyłącznej interwencji specjalistycznej, praca z bajką stawia przed wychowawcą pewne wymagania kompetencyjne. Stopień, w jakim jest on w stanie im sprostać zależy tylko częściowo od profesjonalnego przygotowania, kluczowe wydają się tu być jego osobiste kompetencje i predyspozycje. Pewną wskazówką dla oceny ich poziomu może stanowić odwołanie się do koncepcji „kompetencji biograficznej” Pietrasińskiego (1990).

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę, że określenie aktywności jako „terapeutycznej” nie musi oznaczać odwołania się wprost do form o charakterze klinicznym. Słownikowe znaczenia tego terminu zarówno w języku polskim, jaki i w angielskim (*therapeutic*) dopuszczają jego użycie dla oznaczenia każdego zdarzenia, które przynosi pożądane – korzystne dla ludzkiego umysłu – skutki, buduje poczucie

dobrostanu, albo które – z uwagi na swe (niekoniecznie konstytutywne) właściwości – realizuje funkcje te same, co terapia. Bajka, także ta określana jako „terapeutyczna”, nie jest zatem wykorzystywana wyłącznie w zmaganiach z poważnymi zaburzeniami w sferze funkcjonowania społecznego czy emocjonalnego dziecka, ale również jako narzędzie wspomagające prawidłowo przebiegający rozwój dziecka w tych obszarach (np. Rubin, 1978, za: Pehrsson & McMillen, 2007; Heath, Sheen, Leavy, Young, & Money, 2005). Opisywanej tu metody pracy z dzieckiem nie zastrzega się tym samym dla działań naprawczych, do których specjaliści uciekają się, by korygować to, co już zostało zaburzone w wyniku zaniedbań czy błędów wychowawczych.

Terapeutyczny charakter kontaktu z bajką wiąże się z możliwością doznania przez dziecko uspokojenia, ukojenia i pocieszenia, kiedy odkrywa ono, że z ciążącym mu problemem boryka się także bajkowa postać. Gdy zaczyna zdawać sobie sprawę, że trudność obecna w jego życiu może być również udziałem kogoś innego, dziecko nabiera sił, by przezwyciężyć poczucie odosobnienia czy przekonanie o własnej ułomności: „Świadomość, że inni także mieli takie odczucia, może być ogromnie pomocna dla tych [...], którzy odnoszą wrażenie, że tylko oni mają takie problemy, i czują się gorsi od innych «normalnych» ludzi, dużo lepiej radzących sobie ze swoimi kłopotami” (Brett, 2013: 15). Kontekst fikcyjnego bohatera pełni dla dziecka niejako funkcję zwierciadła – zobaczenie w jego odbiciu własnych przeżyć i spraw stanowi bardzo silną terapeutyczną interwencję (Brown, 2006, za: Cohen 2013).

Dzięki ulokowaniu problemów w sytuacji bajkowego bohatera dziecko ma możliwość przyjrzenia się im z dystansu, tj. z pozycji widza. Bez tego dystansu dziecko mogłoby wzbraniać się przed stawieniem czoła przeżywanym problemom oraz negocjować towarzyszące im emocje (Brett, 2013). W dziecku, które obserwuje zmagania bohatera zmierzające do rozwiązania problemu, a w ich konsekwencji – pomyślny zwrot wydarzeń, rodzi się nadzieja na zmianę, zaczyna dostrzegać realne możliwości odmienienia również swojej własnej sytuacji, a niekiedy – także jej pozytywne strony. W literaturze przedmiotu bardzo stanowczo podkreśla się, że nadzieja stanowi potężny, uzdrawiający potencjał bajki (np. Kiernan, 2005). Dziecko potrafi wykorzystywać wskazówki zawarte w przekazie pełnym nadziei do pokonywania własnych lęków bądź niepożądanych uczuć: „Jest to bardzo ważny przekaz. Dziecko, które nie ma w sobie nadziei, rezygnuje z walki i nigdy nie będzie szczęśliwe” (Brett, 1998: 14). Wzbudzanie i podtrzymywanie nadziei jest jednym z najważniejszych zadań pracy z bajką.

Zdarza się, że uwagę dziecka zajmuje bohater bajki, w którym dziecko zobaczy swoją własną, niekiedy wstydliwą słabość. Wówczas bajka pomaga „rozbroić” towarzyszące dziecku poczucie wstydu, upokorzenia i mylne przeświadczenie, że innych ta słabość nie dotyczy. Niekiedy radość dziecka, kiedy odkrywa tę swoją niedoskonałość w polubionej przez siebie postaci bajkowej jest bardzo widoczna. Umiejętność dyskretnego towarzyszenia dziecku w takich sytuacjach, wzbudzania jego zaufania, budowania atmosfery akceptacji i bezpieczeństwa odgrywają wówczas bardzo ważną rolę.

Dziecko nie do końca orientuje się, dlaczego bajka go pociąga. Bettelheim zaznaczał, że jeżeli dorosły będzie usiłował sprawić, by powody, dla których konkretny przekaz przyciąga uwagę dziecka i angażuje jego uczucia, stały się dla dziecka zrozumiałe, wówczas zniweczy uczucie zachwytu, jakie przekaz ten w dziecku wzbudza, niszcząc tym samym jego „moc wspomagania dziecka w jego zmaganiach z problemem”. Jeśli dorosły domyśla się, że problem przedstawiony w bajce stanowi zasadniczy powód, dla którego bajka absorbuje myśli dziecka, nie powinien tego wobec niego ujawniać:

Jeśli ojciec czy matka okazują, że o myślach tych wiedzą, uniemożliwia to dziecku ofiarowanie im niezwykle cennego daru, jakim jest podzielenie się swą prywatnością, podzielenie się sferą wewnętrzną najbardziej tajemną. Na domiar, skoro i tak rodzice mają nad dzieckiem wielką przewagę, dominacja ich może się wydać dziecku zupełnie już bezgraniczna – a przez to destrukcyjna – jeśli mieliby oni odczytywać jego myśli i wiedzieć o jego uczuciach, zanim ono samo zacznie z nich sobie zdawać sprawę. [...] Interpretacje dokonywane przez dorosłych, mimo że mogą być bardzo trafne, ograbiają dziecko z poczucia, że samodzielnie [...] stawiało pomyślnie czoło pewnej trudnej sytuacji wewnętrznej. Osiągamy dojrzałość, znajdujemy sens w życiu i wewnętrzne poczucie bezpieczeństwa, dochodząc w podmiotowy sposób do rozumienia i rozwiązywania osobistych problemów, a nie przez to, że inni nam je wyjaśnią (Bettelheim, 2010: 44–45).

Podsumowanie

Przedstawione doniesienia literaturowe oraz spostrzeżenia zaczerpnięte z własnej praktyki pracy z bajką pokazują, że zasięg oddziaływania wychowawczego na dziecko, możliwy do osiągnięcia dzięki opisanej tu metodzie, jest bardzo szeroki. Praca z bajką obejmuje bowiem różne wymiary funkcjonowania dziecka. Z jednej strony, może być wsparciem w podejmowaniu zwykłych powszednich zadań, z drugiej – pomagać w odkrywaniu istoty człowieczeństwa, predysponując do podjęcia w przyszłości „dzieła tworzenia własnego losu” (Wais, 2006). Bajka przynosi pocieszenie pokazując, że inne dzieci doświadczają podobnych uczuć i problemów; dzięki niej dziecko zaczyna rozumieć, że w ich przeżywaniu nie jest ono osamotnione (zob. Pehrsson, Allen, Folger, McMillen, & Lowe 2007). Bajka zachęca zarazem do mierzenia się z trudnościami: podsuwa konkretne propozycje ich rozwiązania albo przeciwnie – prowadzi do większej korzyści ucząc „twórczego podejścia do utrudnień” (Tokarska, 2008; 2015). Spotkanie z bajką może być miejscem nabywania odporności na niepowodzenia, a jednocześnie czerpania inspiracji do poszukiwania własnych rozwiązań, zachętą do podejmowania wyzwań (Tokarska, 2014).

Zachowanie dziecka może zmieniać się w sposób zauważalny, jeśli uzmysłowi ono sobie, że problem czy wyzwanie, które przed nim stoją nie są determinowane przez jakieś przypadkowe zewnętrzne siły, ale że można nimi zarządzać (por. Bruner, 1974). Dziecięce negatywne nastawienia do zadań mogą być przejawem identyfikacji dziecka z „ideałami rodzinnymi” – Bruner (ib.) mówi w tym kontekście o „zakłóceniach w funkcjonowaniu rodzinnego wzorca kompetencji”. Cierpka & Dryll postrzegają rodzinę jako „wspólnotę wytwarzającą własny system znaczeń – «filtr», przez który dziecko poznaje i uwewnętrznia wiedzę społeczeństwa”

(Cierpka & Dryll, 1996: 33). W odniesieniu do tego rodzinnego systemu znaczeń autorki posługują się terminem „etosu”. „Etos rodzinny” konstryuuje się w powszednich sytuacjach komunikacyjnych, w których uczestniczą bliskie sobie osoby. Wśród tzw. wypowiedzi dłuższych, które osoby te wzajemnie do siebie kierują, autorki wymieniają „epikę”, „eseistykę” oraz „poezję”. Bajki (m.in. obok tzw. „opowiadań o codziennych wydarzeniach”) zaliczyły one do „epiki”. Badaczki zwróciły uwagę, że wpływ rodziców na cechy narracji, z którymi dziecko ma kontakt nie ogranicza się do doboru i ustosunkowania się do lektur, ponieważ to zwłaszcza rodzice są „autorami opowiadań z codziennego życia”. Wyczulenie na fakt, że dziecko rozwija się w zasięgu silnego oddziaływania różnorodnych form narracyjnego przekazu (także tych nieintencjonalnych) ma istotne znaczenie w kontekście przyjętej w niniejszym artykule definicji procesu wychowania. W zaproponowanym ujęciu tego procesu zwracamy mianowicie szczególną uwagę na odpowiedzialność wychowawcy/ rodzica za jakość komunikacji z dzieckiem w szerokim repertuarze sytuacji życia codziennego. Istotę wychowania stanowi więc klimat relacji dziecka z najbliższymi mu osobami. Jako fundament kształtowania wiedzy i kompetencji człowieka można wskazać element procesu uczenia się opartego na dialogu, określonego przez Christensena (1991) jako „wzajemne obdarowywanie się” (*reciprocal gift*). Dążenie tego procesu doskonale ilustruje słynne zdanie wypowiedziane przez Jana Pawła II (1980) nt. celu wychowania – chodzi tu o to „[...] ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem [...], aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale i dla drugich”. W tym ujęciu miarą człowieczeństwa jest dzielenie się (zwłaszcza z młodszymi) własnymi zasobami. Zdaniem Tarnowskiego (1993a) „ureczywistnianie i rozwijanie swojego człowieczeństwa” (jako zasadnicze dążenie procesu wychowania) dokonuje się w szczególności w drodze interakcji. Wychowanie nie opiera się zatem na „wyuczeniu formułek i moralizowaniu”, ale na „autentycznym dialogu”. W wywiadzie telewizyjnym autor ten wskazał na podstawowy błąd popełniany powszechnie przez wychowawców: „My kompensujemy nasze braki wyżywając się na brakach dziecka, sami zaś nie będąc przez siebie wychowywani” (Tarnowski, 1993b). Przedstawiona w niniejszym artykule metoda interakcji z dzieckiem wpisuje się właśnie w owe podejście do wychowania, w którym „jak być człowiekiem” uczy się nie tylko wychowanek, ale równolegle – w toku wzajemnych interakcji – jego wychowawca.

Bibliografia

- Abramowicz, Z. (red.) (1962). *Słownik grecko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 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.
- Ashliman, D.L. (2004). *Folk and Fairy Tales: A Handbook*. Westport: Greenwood Publishing Group.

- Balmer, J. (2015). *Kissing Frogs: Helping Youths Overcome Impasses and Challenges Through Customized Storytelling*. Charleston: Advantage.
- Barker, P. (1997). *Metafory w psychoterapii: teoria i praktyka. Cz. 1*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bednarska, G. (2017). Praca z bajką w procesie wychowania dziecka w wieku przed-szkolnym i wczesnoszkolnym: zagadnienia terminologiczne i metodyczne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 10, 108–130.
- 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.
- Blythe, S.G. (2011). *The Genius of Natural Childhood: Secrets of thriving children*. Stroud: Hawthorn Press.
- Blythe, S.G. (2014). *Fairytales and your children: Child psychologist Sally Goddard Blythe discusses the power of fairytales to teach morals*. The British Broadcasting Corporation (BBC/UK); release date: 23 October 2014.
- Brett, D. (1998). *Opowiadania dla Twojego (nieco starszego) dziecka: koją, leczą, rozwiązują problemy, cz. II*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brett, D. (2013). *Bajki, które leczą, cz. I*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brown, N. (2006). The therapeutic use of fairy tales with adults in group therapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2 (4), 89–96.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Christensen, C.R. (1991). Every student teaches and every teacher learns: The reciprocal gift of discussion. In C.R. Christensen, D.A. Garvin, A. Sweet (Eds.), *Education for judgment: The artistry of discussion leadership* (pp. 99–122). Boston: Harvard Business School Press.
- Cierpka, A., & Dryll, E. (1996). Badanie treści etosu rodzinnego poprzez analizę narracji. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 4 (1), 33–52.
- Cohen, C.W. (2013). *Fairy Tales, Archetypes, and Self-Awareness* [a research paper]. Richfield: Adler Graduate School.
- Franks, B., & Fraenkel, D. (1991). Fairy tales and dance/movement therapy: Catalysts of change for eating-disordered individuals. *The Arts in Psychotherapy*, 18 (4), 311–319.
- Heath, M.A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26, 563–580.
- Jan Paweł II (1980). *Przemówienie wygłoszone w siedzibie UNESCO*. Paryż, 2 czerwca 1980.
- Kiernan, B.U. (2005). *The Uses of Fairy Tales in Psychotherapy* [presented at Media in Transition International Conference. The Work of Stories. May 7, 2005]. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Koźmińska, I., Olszewska E. (2010). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.
- Krueger, D.W., & Krueger, L.N. (2014). Animals in Children's Stories. In S. Akhtar, V.D. Volkan (Eds.), *Cultural Zoo: Animals in the Human Mind and its Sublimation* (pp. 127–143). London: Karnac Books.

- Łempicki, Z. (1938). [recenzja]: „O poznawaniu dzieła literackiego”, Roman Ingarden. Lwów: 1937. *Pamiętnik Literacki*, 35 (1/4), 279–287.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Media Rodzina.
- Muszyński, H. (2000). Psychoterapia i wychowanie jako formy interwencji w rozwój jednostki. In B. Kaja (Ed.), *Wspomaganie rozwoju: psychostymulacja i psychokorekcja, T. II* (p. 27–43). Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Nikolajewa, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pehrsson, D.E., Allen, V.B., Folger, W.A., McMillen, P.S., & Lowe, I. (2007). Bibliotherapy with preadolescents experiencing divorce. *The Family Journal*, 15 (4), 409–414.
- Pehrsson, D.E., & McMillen, P. (2007). Bibliotherapy: Overview and Implications for Counselors. In *Professional Counseling Digest. ACAPCD-02* (pp. 1–2). Alexandria: American Counseling Association.
- Perez, S.A. (1984). Promote Identifying with Characters for Motivation in Reading Stories. *Reading Horizons*, 24 (2), 141–144.
- Pietrasieński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Proud, J.K. (1995). *Children and Propaganda: Il était une fois... Fiction and Fairy Tale in Vichy France*. Oxford: Intellect Books.
- Rembowski, J. (1975). *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży: zarys technik badawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rosenblatt, L.M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice/ Children's Literature*, 21 (4), 268–277.
- Rubin, J.R. (1978). *Using bibliotherapy: A guide to theory and practice*. Phoenix: Oryx.
- Silverman, Y. (2004). The story within myth and fairy tale in therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 31 (3), 127–135.
- Słońska, I. (1973). Wstęp. In M. Patzerowa, *Lektura uczy, bawi, wychowuje* (pp. 7–41). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Słońska, I. (1959). *Dzieci i książki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Sujak, E. (1975). *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: Znak.
- Szuman, S. (1975). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- 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.
- Tarnowski, J. (1993a). *Jak wychowywać*. Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (1993b). *Rozmowa w programie WOT z red. Z. Nossowskim*. Warszawa: TVP.

- Tarnowski, J. [b.d.]. *Pedagogika personalno-egzystencjonalna*. Pozyskano z: janusztarnowski.pl (Dostęp 10-września-2017).
- 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. (2014). The beneficial life stories. The mental health and resilience from the narrative perspective. In T. Ostrowski & I. Sikorska (Eds.), *Health and Resilience* (pp. 57–85). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarska, U. (2015). Narracyjna promocja zdrowia. Założenia teoretyczne, metody pracy, obszary zastosowań. *Studia Edukacyjne*, 35, 327–348.
- 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 „Eneteia”.
- Żurakowski, B. (1999). *Literatura, wartość, dziecko*. Kraków: Impuls.