



## „Nie szkodzić. Pomagać. Rozwijać”. Wybrane konteksty i strategie profesjonalnej pracy z opowieścią

### STRESZCZENIE

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest wskazanie na wybrane uwarunkowania optymalizacji profesjonalnej pracy z tekstami narracyjnymi wykorzystywanymi w procesie wychowania.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problem badawczy stanowi niewspółmierność między aktualną krajową „modą na bajkoterapię” a korzystaniem podczas niej z optymalizujących proces wychowania ustaleń psychologii narracyjnej. Porównano zawartość treściową dostępnej wiedzy na temat możliwości całościowego wspomagania narracyjnego trybu funkcjonowania człowieka z oferowaną w literaturze krajowej metodyką pracy z bajką.

**PROCES WYWODU:** I. Określenie ramowego zakresu wiedzy na temat narracyjnego funkcjonowania człowieka w biegu życia. II. Wskazanie na konsekwencje braku uwzględniania ustaleń psychologii narracyjnej w oddziaływaniach wychowawczych. III. Poszukiwanie optymalnych uwarunkowań interakcji odbiorcy z tekstem narracyjnym.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** I. Brak profesjonalizmu w pracy z opowieścią może obniżać efekty działań bądź szkodzić odbiorcy. II. Precyzyjne postępowanie na wszystkich etapach pracy z tekstem optymalizuje osiąganie metodami narracyjnymi wieloaspektowych celów wychowawczo-rozwojowych. III. Włączanie doraźnych narracyjnych oddziaływań w szerszy kontekst rozwoju opowieści o życiu przynosi bardziej wyraziste i długotrwałe efekty.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Wskazanie na pozytywne efekty włączania pracy z tekstem narracyjnym odnoszącej się do bieżących kwestii wychowawczych w szerszy, rozwojowy kontekst całościowej narracyjnej promocji zdrowia. Prezentacja autorskiego modelu pracy z opowieścią. Rekomendacje dla programów kształcenia umiejętności pracy z opowieścią w obszarze wychowania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PSYCHOLOGIA NARRACYJNA, PRACA Z OPOWIEŚCIĄ, BAJKOTERAPIA

## ABSTRACT

---

*"Do not harm. Help. Develop".*

*Selected Contexts and Strategies of Professional Story-Work*

**RESEARCH OBJECTIVE:** The research objective is to point at selected conditions for optimize the professional work with narrative texts used in educative and raising up process.

---

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The research problem is a disparity between current "fashion" for benefit fairy narratives in education process and actual use of integrated knowledge about human narrative functioning during this work. Holistic frames of knowledge about the possibilities of supporting narrative development during a life course have been compared with the available Polish language methodology of story-work.

---

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** I. Juxtaposition the frames of contemporary knowledge about narrative mode of conducting human experience during a life course. II. Pointing at the potential consequences of the lack of such an integrated knowledge during educative story-work process. III. Searching for optimize conditions for above processes during the interaction between a recipient and the narrative text.

---

---

**RESEARCH RESULTS:** I. Meaningful gaps in professional aspects of story-work lowers potential effects or disadvantages the audience. II. Accurate conducting on all the stages of story-work optimizing educational goals achieving. III. Pointing the importance of the ongoing intersect of specific problem solving with the extended vision of the whole life-story development regularities, bringing better effects than the divided ones.

---

---

**CONCLUSSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** Pointing the necessity of incorporating a story work on current educational issues into a broader pro-development narrative health promotion. Introduction into original story-work model. Recommendations for training story-work skills of adults involved in educational process.

---

---

→ **KEYWORDS:** **NARRATIVE PSYCHOLOGY, STORY WORK, FAIRY TALES THERAPY**

## Wprowadzenie

W dobie powszechnego narzekania na odchodzenie od kultury słowa mówionego obserwujemy zarazem współcześnie swoistą „erupcję storytellingu”, rozumianego jako jakościowa metoda badawcza (Boje i Tourani, 2012) oraz strategia motywowania i moderowania znaczącej komunikacji międzyludzkiej (Skrzypek, 2015). Kontakt z opowiadanymi historiami wzbudza często pozytywne emocje odbiorców (Litwinowicz, 2006), pozwalając zaspokoić fabularną ciekawość świata, ale też głębsze ludzkie potrzeby egzystencjalne. Jednocześnie wydaje się jednak, iż zjawisku temu nie towarzyszy w dyskursie

społecznym wystarczająco systematyczna i pogłębiona refleksja dająca wyraz zintegrowanemu, holistycznemu spojrzeniu na możliwości, a zarazem ograniczenia (a nawet zagrożenia) związane z intencjonalnym wykorzystaniem sztuki opowieści. W sposób szczególny dotyczy to swoistej krajowej „mody na bajkoterapię”, wyrażającej się m.in. w publikacji kolejnych – przeznaczonych przede wszystkim do bezpośredniej pracy z dziećmi – zbiorów tekstów. Imponuje różnorodność podejmowanych w nich obszarów tematycznych: od redukcji dziecięcych lęków, wraz z niwelowaniem ich objawów psychosomatycznych, po doskonalenie wybranych umiejętności intra- i interpersonalnych, takich jak kształcenie inteligencji emocjonalnej, rozwiązywanie konfliktów rówieśniczych czy budowanie zdrowych relacji międzyludzkich (m.in. Brett, 2002; Geisler i Viehoff, 1999; Harnisch, 2001; Meyer-Glitza, 2001; Kotyszko i Tomaszewska, 2011; Molicka, 2002).

Równolegle do literatury nastawionej na dostarczenie narzędzi pracy z jasno określonymi rozwojowo-wychowawczymi sytuacjami problemowymi dysponujemy też (mniej licznymi) zbiorami i przewodnikami o charakterze edukacji ku wartościom. Dostarczają one bądź samych tekstów o odmiennej konstrukcji i funkcjach (Cavanaugh, 2002; Schieder, 2006; Silf, 2005; Vopel, 2003; Zarych, 2009), bądź wskazują jednocześnie na komplementarne do pomocowego wymiaru pracy z opowieściami strategie wykorzystania tekstów narracyjnych w procesie wieloaspektowego wspomaganie rozwoju (Pertler i Pertler, 2012; Piquemall, 2004; Siemień i Siemień, 2008; Zawadzka i Rawa-Kochanowska, 2015). Pojawiają się również opracowania niezawierające przeznaczonych do bezpośredniego wykorzystania tekstów bajkowych, doceniające jednak w pełni ogólnorozwojowe aspekty kontaktu dziecka z literaturą (Dryll, 2013; Koźmińska i Olszewska, 2007; 2010; Molicka, 2011; Tokarska, 2008; 2010; Ungeheuer-Gołąb, 2012, 2016; Wasilewska, 2013).

Linia podziału może przebiegać jeszcze inaczej, a mianowicie ze względu na gatunek literacki, w ramach którego został skonstruowany wykorzystywany w kontakcie z dzieckiem tekst. Wówczas funkcje edukacyjno-korekcyjne przypisywane są częścieli krótszej i bardziej realistycznej w klimacie bajki, natomiast rola konfrontowania dziecka z ogólnymi, a zarazem głębszymi prawidłowościami życia ludzkiego zarezerwowana zostaje dla dłuższej, oddziałującej z założenia na poziomie nieświadomym, baśni. Zadaniem bajki staje się wówczas modelowanie adaptacyjnych reakcji i zachowań oraz wpajanie wartości i zasad społecznych. Baśni przypisuje się natomiast możliwości dostarczania dziecięcemu odbiorcy tzw. przekazów wzorcowych odzwierciedlających podstawowe prawidłowości i dylematy ludzkiej egzystencji (Bettelheim, 1980; 1985; Danek, 1985; Wais, 2006a, 2006b; Wasilewska, 2012; Zawadzka i Rawa-Kochanowska, 2015). Analiza polskojęzycznej literatury przedmiotu wskazuje, iż zagadnienie wykorzystania tekstów narracyjnych w procesie wychowania dziecka zostaje tym samym niejako „rozszczepione” na doraźne kształtowanie adaptacyjnych reakcji i zachowań oraz na – bardziej enigmatyczne – zapoznanie go z „tajnikami życia”.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wybranych kontekstów i strategii profesjonalnej pracy z tekstami narracyjnymi wykorzystywanymi w procesie wychowania uwzględniająca ideę łączenia obu wyżej wymienionych, realizowanych najczęściej

w sposób rozłączny, sposobów pracy: doraźnego i całożyciowego. Połączenie teoretycznych i empirycznych ustaleń psychologii narracyjnej (kontekst) z określonymi strategiami pracy wychowawczej (cel i metoda) zilustrowane zostaje w postaci autorskiego modelu profesjonalnej pracy z opowieścią. Problem badawczy stanowi niewspółmierność pomiędzy aktualną modą na pracę z bajką a sięganiem po optymalizujące proces wychowania ustalenia psychologii narracyjnej. W tekście porównano zawartość treściową holistycznie ujmowanej wiedzy o możliwościach wspomagania narracyjnego trybu funkcjonowania człowieka w biegu życia z oferowaną w literaturze krajowej<sup>1</sup> metodyką pracy z bajką.

## Teoretyczny kontekst pracy z opowieścią

Klasyczne i współczesne koncepcje psychologiczne odnoszące się do ostatniego etapu drogi życia człowieka wskazują na potencjalną możliwość osiągnięcia przez niego takiego stopnia integracji dotychczasowego doświadczenia biograficznego, które owocuje poczuciem spełnienia i sensu przeżytego życia oraz osiągnięciem specyficznej życiowej mądrości. Możliwość ta określona zostaje jako potencjalna, a jej wersja negatywna wyraża się w doświadczaniu przez starszego człowieka wewnętrznej dezintegracji i chaosu przynoszących poczucie braku spełnienia, a nawet rozpacz (Erikson i Erikson, 2011; Oleś, 2011). Jakość bilansu życia dokonywanego u jego kresu stanowi wypadkową realnego sposobu rozwiązania poszczególnych kryzysów rozwojowych faz wcześniejszych, a jednocześnie kompetencji poznawczo-emocjonalnych jednostki. Te ostatnie pozwalają jej bowiem na wydobywanie z własnej biografii kontekstów i znaczeń owocujących pozytywnym bilansem życiowym. W warstwie aplikacyjnej wyniki badania narracyjnego funkcjonowania seniorów prowokują też do stawiania nowych pytań, m.in. o wcześniejsze od ostatniej fazy życia etapy biograficzne, na których można by/ warto/ powinno się (?) intencjonalnie stwarzać okoliczności sprzyjające narracyjnej pracy nad indywidualnymi opowieściami o życiu<sup>2</sup>.

Ustalenia te dostarczają dogodnego kontekstu dla rewizji zagadnienia celów oraz metodyki oddziaływań wychowawczych. Jeśli bowiem za cel wychowania przyjąć nie tylko socjalizację i enkulturację jednostki, ale i wspomaganie jej rozwoju prowadzące finalnie do indywidualnego poczucia spełnienia i sensu życia u jego kresu – w sposób naturalny zmieniają się nie tyle składniki, ile proporcja w nadawaniu znaczenia poszczególnym elementom i fazom procesu wychowania. Kształtowanie i doskonalenie określonych

---

<sup>1</sup> Anglojęzyczna literatura przedmiotu różni się od krajowej zakresem tematycznym (obejmując np. zagadnienia inteligencji narracyjnej czy mądrości narracyjnej) oraz większym zróżnicowaniem rozwiązań metodycznych.

<sup>2</sup> W języku polskim nie dysponujemy wciąż jeszcze funkcjonalnym odpowiednikiem angielskiego pojęcia „narrative care”, dlatego też daleko nam do, podstawowej w kulturze anglosaskiej, konstatacji nt. wiodącej roli wieloaspektowych oddziaływań narracyjnych: „Narrative care is a core care” (Noonan, 2011).

umiejętności psychologicznych przestaje odgrywać wówczas w sposób instrumentalny (jak niestety niektóre z nich bywają traktowane w ramach powszechnie stosowanej „bajkoterii”) rolę, wyizolowanego z kontekstu rozwojowego, edukacyjnego zadania do wykonania. Umiejętności te stają się wówczas atrybutami całościowo ujmowanego „człowieka jako takiego”, podmiotu (bohatera) indywidualnej historii życia o określonych przymiotach charakteru, który – podążając za odkrytymi wartościami – ku czemuś dąży, zmagając się z utrudnieniami na drodze realizacji własnych intencji (Bettelheim, 1985; Danek, 1985). Definiowanie procesu wychowania jako udzielania pomocy w stawianiu się pełnym człowiekiem (Kohlberg i Mayer, 1992; Muszyński, 2000; Tokarska, 2010) wpisuje się w ujęciu narracyjnym w realizację tzw. pełnego schematu autonarracyjnego (Trzebiński, 2002).

W świetle powyższych ustaleń z zakresu psychologii narracyjnej pojawia się pytanie o związek pomiędzy narracyjnym ujęciem rozwoju człowieka w biegu życia a procesem wychowania. Główny kierunek odpowiedzi wskazuje na fakt, iż materiał do, stanowiącej podstawę końcowego bilansu życia, indywidualnej opowieści autobiograficznej (*life story*) zbierany jest, opracowywany i rekonstruowany przez człowieka w trakcie jego całego rozwoju, poczynając od bardzo wczesnego dzieciństwa. Zgodnie z najnowszymi badaniami z zakresu neurobiologii i neuroplastyki interpersonalnej (Siegel, 2011) to właśnie we wczesnym etapie życia<sup>3</sup> tworzone są istotne zaczątki indywidualnych strategii nadawania znaczenia własnej biografii jako całości. Znaczenia nadawane emocjonującym doświadczeniom (przekształcanym następnie w tzw. epizody) prowadzą do wyłonienia się charakterystycznego dla danego człowieka uogólnionego „narracyjnego tonu życiowej opowieści” (Oleś, 2011) oraz charakteryzujących się zróżnicowanym poziomem adaptacyjności „przepisów na budowanie doświadczenia” (Bruner, 1990).

Istotnym pojęciem obecnym w rodzimej bibliografii, dotyczącej zagadnienia roli literatury w przestrzeni edukacji i wychowania dziecka, wydaje się pokrewna obecnemu w gerontologii narracyjnej pojęciu *texistence*<sup>4</sup> tzw. „noosfera literacka dziecka” (Ungeheuer-Gołąb, 2012). To właśnie podejmowane w jej obrębie oddziaływania, przejawiające się w intencjonalnym wprowadzaniu w krąg umysłowo-emocjonalnej reprezentacji świata dziecka określonych tematów, motywów i bohaterów, dostarczają materiału pozwalającego na narracyjne przetwarzanie doświadczenia w konwencji tekstu-opowieści. W takim ujęciu odpowiedzialność dorosłych pośredników lektury za wspólne z dzieckiem kreowanie pierwszych narracyjnych nawyków nabiera szczególnego znaczenia. Wyraża się ona w wymogu erudycyjnego przygotowania do pracy z opowieścią w zakresie psychologii, pedagogiki, jak i podstaw literaturoznawstwa, „awansując niejako w ten sposób «pośrednika» do rangi «mistrza lektury»”... (Baluch, za: Ługowska, 2016).

---

<sup>3</sup> Szczególnie w kontakcie z osobą znaczącą, stosującą tzw. bezpieczny styl przywiązania, oraz strukturyzującą znacząco we wzajemnych interakcjach z dzieckiem jego bieżące doświadczenia (Reese i in., 2010).

<sup>4</sup> Pojęcie *texistence* wskazuje na narracyjny/ tekstowy charakter ludzkiej egzystencji (Randall i McKim, 2008).

## Praktyczny kontekst pracy z opowieścią

### Konsekwencje braku profesjonalizmu („Nie szkodzić”)

Analiza dostępnej literatury przedmiotu oraz doświadczenia własne autorki niniejszego tekstu<sup>5</sup> wskazują na konsekwencje możliwego do zidentyfikowania w trakcie pracy z tekstami narracyjnymi braku profesjonalizmu działań podejmowanych przez dorosłych pośredników lektury. Do jego głównych przejawów zalicza się m.in. zawężony horyzont ujmowania zagadnień pracy z tekstem (wiedza) oraz nie w pełni wykształcone umiejętności wspierania sekwencji werbalnej i pozawerbalnej interakcji odbiorcy z tekstem (tzw. *follow-up activities*).

Ich wspólnym mianownikiem wydaje się jednak przede wszystkim niewystarczająca świadomość znaczenia kontaktu dziecka z wzorcami narracyjnymi oraz zaniżony poziom motywacji do wieloaspektowego, precyzyjnie przemyślanego opracowania planu pracy – nawet w odniesieniu do krótkich i nastawionych na realizację wąsko definiowanych celów – bajkowych spotkań. Żłudne przekonanie, iż niemal każda „bajka jest dobra na wszystko”, a opracowanie scenariusza pracy polega na przygotowaniu kilku aktywizujących ćwiczeń realizujących często niepowiązane ze sobą cele (np. rozwijanie kreatywności i profilaktyka agresji), obniża potencjalną efektywność działań, a w jednostkowych przypadkach może nawet szkodzić odbiorcy. W trakcie krytycznej analizy w zakresie doboru przeznaczonych do dalszej pracy wychowawczej tekstów narracyjnych (których główną funkcją staje się przyjemne i emocjonalnie pozytywne spędzenie czasu) wskazuje się bądź to na sięganie po opowieści „puste” (Bettelheim, 1985; Zipes, 2002), bądź tzw. opowieści bezpieczne (Bacchielega, 2013). Te ostatnie mają z założenia unikać tematów trudnych (np. starości czy śmierci) lub emocjonujących scen (np. przemocy w baśniach braci Grimmów), a ich najczęstszą formą przekazu stają się filmowe uproszczone adaptacje klasycznych baśni. Jednym z coraz częściej prezentowanych zarzutów staje się też utrwalanie społecznych stereotypów i mitów (większość baśni napisana została niemal dwa wieki temu, w określonych warunkach historyczno-społecznych, a jej adresatami były osoby dorosłe) oraz tzw. „przemoc symboliczna” (Falkiewicz-Szult, 2006; Zipes, 2002). Może się ona przejawiać zarówno w ogólnie rozumianej „przemocy narracyjnej” (Oehlmann, 2012), wyrażającej się w przymuszaniu do kontaktu z narracjami nieprzygotowanych lub niezmotywowanych do tego osób, jak i tzw. „przemocy spójnych odczytań” (Kostecka, 2016; Peju, 2008; Żłobicki, 2002). Wasilewska (2012) intensyfikuje wręcz znaczenie pojęcia symbolicznej przemocy, wskazując (zgodnie z klasycznym punktem widzenia Bettelheima, 1985) na negatywne konsekwencje jakiegokolwiek planowej ingerencji w indywidualny odbiór przez dziecko

---

<sup>5</sup> Doświadczenia własne autorki bazują na kilku tysiącach godzin trenersko-warsztatowej pracy z bajką poprowadzonych łącznie zarówno z osobami dorosłymi: rodzicami, nauczycielami i wychowawcami, jak i w bezpośrednim kontakcie z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Istotnych obserwacji w tym zakresie dostarcza też systematyczna obserwacja sposobu powstawania – dotyczących bajkoterapii – akademickich prac na stopień.

fantastyki baśniowej. Argumentów za złagodzeniem tego rodzaju stanowiska dostarcza z kolei praca Dunin (2000) wskazująca na dalekosiężne negatywne konsekwencje psychologiczne pozostawienia dziecka z tekstem emocjonującej je baśni – z pominięciem rozmowy na jej temat. Wskazuje się też na niebezpieczeństwo wzbudzania w trakcie pracy z tekstami bajkowymi niezamierzonych emocji (zawstydzenie czy osamotnienie) oraz fałszywej nadziei na pozytywne zakończenie nierozwiązywalnych z istotnych powodów problemów dziecka bądź też możliwość uzyskania „magicznej pomocy” z zewnątrz.

### Granice między profilaktyką i edukacją a terapią: „Pomagać”

Wśród najczęściej popełnianych błędów w zakresie pracy z bajką w jej aspekcie terapeutycznym/ leczącym wymienić należy konsekwencje polskojęzycznej nadgeneralizacji pojęcia „bajkoterapii”. Struktura gramatyczna języka polskiego podkreśla wiodące znaczenie końcowego członu wyrazów złożonych, zatem w określeniu „bajkoterapia” akcent zostaje położony na pojęcie terapii. W związku z powyższym – to właśnie znajomość objawów i przyczyn powstawania zakłóceń w funkcjonowaniu jednostki, wraz z precyzyjną wiedzą na temat mechanizmów ich utrzymywania się oraz alternatywnych sposobów leczenia, powinna stanowić podstawę wszelkich odpowiedzialnych działań w tym zakresie. Tekstowe materiały narracyjne stanowią bowiem najczęściej bądź to narzędzie wspomagające klasyczne oddziaływania terapeutyczne, bądź też pełnią funkcję tekstów edukacyjnych i/ lub wspierających rozwój, które nie są jednak z terapią tożsame (Tokarska, 2015). Potencjalne zagrożenia w tym obszarze upatrywać można w (złudnym) przekonaniu o prowadzeniu „bajkowej terapii” w trakcie realizacji aktywności klasycznych dla edukacji i oddziaływań wspierających. Wplatanie tekstów bajek i baśni w proces terapeutyczny cechuje się już bogatą tradycją, której przywołanie przekracza rozmiar niniejszego opracowania, warto jednak przypomnieć o możliwości sięgania m.in. po ustalenia tzw. terapii narracyjnej (por. m.in. Morgan, 2000).

### Co to znaczy być człowiekiem? „Rozwijać”.

Kolejną formę potencjonalnego wykorzystania tekstów narracyjnych w kontakcie z dzieckiem określić można, w odwołaniu do wcześniej zaprezentowanej charakterystyki teoretycznego kontekstu pracy z narracjami, za autorką wstępu do klasycznej pracy Bettelheima (Danek, 1985) jako „Elementarz człowieka”. W takim ujęciu teksty narracyjne (w tym wypadku fantastyka baśniowa) ułatwiają dziecięcemu odbiorcy „odgadywanie życia od środka”: możliwość poznawania w bezpiecznej atmosferze prawidłowości, ale i antynomii oraz zagrożeń ludzkiej egzystencji. Jasno sprofilowane postaci bohaterów baśniowych, wprowadzając w świat spolaryzowanych wartości – przygotowują tym samym, krok po kroku, również do konieczności dokonywania w realnym życiu autonomicznych wyborów. Kształcenie odporności na trudy życia (*resilience*) oraz umiejętności

destylowania na późniejszych etapach życia wspierających pozytywny bilans życiowy znaczeń – ustanawia horyzont pozytywnych oddziaływań wspierających rozwój z wykorzystaniem narracji na styku trzech kategorii: poczucia sensu życia, jego jakości oraz efektywności. W odniesieniu do pracy z dzieckiem korespondują one z wynikami badań nad wspieraniem „sił duchowych” dziecka (Grotberg, 2000), w których kategoria „mam” koresponduje z poczuciem sensu („mam” poczucie koherencji: zrozumiałości, zaradności), „jestem” – z poczuciem jakości (czuję się mocny i szczęśliwy), natomiast „mogę” – z efektywnością działań własnych (współautorstwo własnej historii, sprawczość).

## Autorski model pracy z opowieścią

Podjęte w niniejszym opracowaniu zagadnienie poszukiwania uwarunkowań optymalizacji pracy z tekstami narracyjnymi realizujące ideę łączenia pracy doraźnej z perspektywą ogólnorozwojową przedstawione zostało poniżej w formie autorskiego modelu pracy z opowieścią (por. Tokarska, 2009a; 2009b) w sposób sekwencyjny i naprzemienny.

### Etap I. Dobór odpowiedniej historii

Punktem wyjścia dla kolejnych faz interakcji odbiorcy z tekstem narracyjnym pozostaje dobór spełniającej kryteria „dobrej opowieści”. Bez trafionego doboru kolejne etapy pracy nie są w stanie przynieść spodziewanych efektów, z kolei potencjał wielu spośród, najstaranniej dobranych, historii pozostaje nie w pełni wykorzystany, bądź nawet zmarnowany, jeśli ich odbiorca nie uzyska w kontakcie z opowieścią dodatkowego wsparcia.

Jedna z metafor pozyskiwania narracyjnych opowieści przydatnych w pracy edukacyjnej, wychowawczej i terapeutycznej mówi o dwukierunkowym procesie, w którym dorośli pośrednicy lektury bądź to sami, ze względu na realizację konkretnych celów, poszukują odpowiedniej historii, bądź też „pozwalają się jej znaleźć”. Osoby pracujące systematycznie z wykorzystaniem zróżnicowanych tekstów narracyjnych kultywują najczęściej nawyk ich kolekcjonowania i systematyzowania, a także potrzebę archiwizacji. Warunkiem optymalizującym odpowiedni dobór materiału do dalszej pracy jest zatem pozytywna wzajemna relacja między: 1) podjętym w tekście tematem (zawartością) wraz ze sposobem jego opracowania (forma); 2) osobistą motywacją dorosłego pośrednika lektury do pracy „z tym właśnie” tekstem; 3) uważnością na możliwości i potrzeby odbiorcy.

### Etap II. Atrakcyjna prezentacja opowieści

W przeciwieństwie do zasad obowiązujących w pracy z tekstami o wąsko zakreślonym celu terapeutycznym (w trakcie odtwarzania których nie powinno się zmieniać zastanego



układu treści) opowieści edukacyjne i ogólnorozwojowe nie muszą być przekazywane w wersji dosłownej. Mogą one zostać np. opowiedziane z pominięciem konieczności wiernego odtwarzania ich z pamięci. Akcentuje się wówczas jedynie konieczność zachowania ogólnego schematu fabularnego oraz wiodącego klimatu danej historii, zwłaszcza zaś przekazania tzw. pojęć kluczowych, najczęściej występujących w tekście w formie jednego bądź kilku zdań, rzadziej pojedynczych słów, których sens i forma nie powinny zostać naruszone. Jedno z podstawowych zadań na etapie opracowywania scenariusza dalszej pracy z bajką edukacyjną polega właśnie na odnalezieniu tego rodzaju „pojęć kluczy”, wokół których organizuje się chroniącą przed zniekształceniem przekazu prezentację historii. W odniesieniu do wersji odczytanej wcześniej identyfikacja kluczowych pojęć ułatwia z kolei zrozumiałe, a zarazem atrakcyjne dla odbiorcy, przekazanie opowieści (odpowiednia modulacja głosu, częste „refrenowe” powracanie do danej frazy, posiłkowanie się nią w krótkich chwilach zagubienia wątku). Trzecia z możliwości prezentacji historii polega na specyficznym łączeniu sztuki opowiadania i czytania, z wykorzystaniem ogólnodostępnych narzędzi medialnych w postaci nagrań audiofonicznych. Występując w roli członka wspólnego audytorium, zyskujemy wówczas dostęp do – ograniczonych w trakcie samodzielnego odczytywania tekstu – możliwości obserwacji reakcji pozostałych słuchaczy, tracąc jednak możliwość ewentualnej bieżącej modyfikacji tekstu.

### Etap III. Sprawdzenie indywidualnego sposobu rozumienia tekstu przez jego odbiorców

Celem postępowania na tym etapie jest uniknięcie zagrożenia, jakim jest pozostawienie odbiorcy na tym poziomie rozumienia danego aspektu rzeczywistości, na którym rozpoczął on kontakt z daną historią. Tego rodzaju (pozornie neutralny) stan rzeczy sprzyjałby bowiem bądź to niwelacji realizacji zamierzonych celów oddziaływań, bądź wręcz utrwalał stereotypowe (skrytowane) wzorce reprezentacji umysłowej czy indywidualnych reakcji emocjonalnych. Można się tu posłużyć analogią do koncepcji „Interesująco opowiedzianej historii” Maxwella i Dickmana (2008), w której wyraziście zarysowany bohater różni się na końcu opowieści od siebie samego z jej początku. Jego udziałem staje się możliwe do wyodrębnienia „odkrycie/ zrozumienie czegoś istotnego”, zatem – aby zidentyfikować zaistnienie tego rodzaju zmiany – konieczna jest możliwość ustalenia punktu wyjścia dla wspierania procesu jej zaistnienia. Wstępna diagnoza dotyczyć może poziomu wiedzy odbiorcy i/ lub stosowanego przez niego automatycznie sposobu interpretowania danego fragmentu rzeczywistości czy też charakteryzujących go wzorców reagowania emocjonalnego w odniesieniu do określonych zagadnień, problemów bądź osób. Pozwala ona projektować na bieżąco kolejne – dostosowane do wyłaniających się w grupie odbiorców zróżnicowanych pod względem adaptacyjności stylów interpretacyjnych – kroki postępowania. Pozwala też wychwycić luki w spójnym rozumowaniu odbiorcy bądź np. jego rozproszenie.

#### **Etap IV. Udzielenie pomocy w procesie połączenia zawartości znaczeniowej tekstu z indywidualnym doświadczeniem jego odbiorcy**

Jednym z częściej popełnianych w pracy z bajką edukacyjną lub ogólnorozwojową błędów wydaje się brak udzielenia odbiorcom pomocy w procesie dostrzegania związku pomiędzy ich własnym doświadczeniem życiowym a zawartością znaczeniową poznanej historii. Tym samym podtrzymywane jest często (szczególnie w umyśle dziecka) przeświadczenie, że postaci i wydarzenia przedstawione w narracyjnej historii pozostają „nie z tego świata”, a śledzona fabuła nie znajduje odpowiedników w dzisiejszych realiach (co utrudnia odbiorcy proces identyfikacji z bohaterem), obniżając efektywność oddziaływań. Odpowiednio sformułowane pytania pogłębiające oraz zadania do wykonania (por. przykładowe strategie pracy: Tokarska, 2009a; 2009b) mają tu za zadanie wspieranie odbiorcy w samodzielnym odkrywaniu elementów łączących świat jego własnych przeżyć i/ lub problemów z doświadczeniami będącymi udziałem poznanych bohaterów literackich.

#### **Etap V. Aktywne utrwalanie odkrytych treści**

Do najczęściej stosowanych technik w zakresie aktywnego utrwalania odkrytych treści zalicza się opowiadanie własnymi słowami poznanej wcześniej opowieści, korzystanie z technik psychodramatycznych oraz wykonywanie angażujących uwagę i aktywność prac plastycznych. Te ostatnie przybierają najczęściej postać wykonywania ciągu rysunków odzwierciedlających chronologię wydarzeń w określonej liczbie opracowywanych w mniejszych podgrupach „odcinków”, modelowanie figurek z plasteliny, kompozycje z wykorzystaniem specjalnej „baśniowej wełny” i kleju. Najefektywniej działania te przebiegają w sytuacji aktywności rozłożonych w czasie (np. systematyczne zbieranie oznaczników zdobycia określonej sprawności czy tytułu, por. Tokarska, 2009a) pozwalających zoperacjonalizować i udokumentować faktyczne zmiany w zakresie niedostępnej wcześniej wiedzy bądź umiejętności.

#### **Etap VI. Powracanie do tekstu w naturalnych sytuacjach życia codziennego**

Opracowując szczegółowy scenariusz pracy z danym tekstem, nie jesteśmy oczywiście w stanie przewidzieć, czy, kiedy oraz w jakim zakresie dane nam będzie uczestniczyć w przyszłości w naturalnie rozgrywających się sytuacjach nawiązujących w jakiejś mierze do poznanych treści i ćwiczonych umiejętności. Brak wcześniejszego założenia o otwartości na tego rodzaju okoliczności bądź aktywnym ich poszukiwaniu ogranicza jednak już na początku potencjalne możliwości ich wykorzystania. Wspólne powracanie do wywodzących się z poznanych tekstów kluczowych pojęć umożliwia rezygnację z dłuższej rozmowy z dzieckiem wypełnionej np. narzekaniem na jego zachowanie oraz silnym (tak nie lubianym

przez dziecięcych odbiorców) „oczekiwaniem poprawy”. Zastąpiona zostaje ona naturalnym kontaktem werbalnym nawiązującym (często w sposób humorystyczny) do wspólnych bajkowych doświadczeń, czyniącym z dorosłych i ich podopiecznych „wspólników tej samej opowieści”. Specyficzny, nawiązujący do znajomego tekstu język przekształca się tu w rodzaj międzypokoleniowej, dalekiej od klasycznego utyskiwania i moralizowania, „grypserki”.

## Etap VII. Tworzenie narracyjnych ciągów tematycznych

Moc oddziaływania pojedynczej narracji może zostać zintensyfikowana na drodze zestawienia, łączenia ze sobą dwu (bądź większej ilości) opowiadanych historii. Mogą one zostać dobrane pod kątem zbliżonego tematu (np. zróżnicowane opowieści o przyjaźni), tematów uzupełniających się (np. przyjaźń i miłość) bądź (pozornie) przeciwstawnych (np. miłość i nienawiść). Facylitacja procesu stopniowego prowadzenia odbiorcy do kolejnych treści z wykorzystaniem hipertekstowych powiązań, tworzenie swoistej sieci znaczeniowej, pozwala na wzmacnianie oddziaływania jednych historii innymi, wraz z wykorzystaniem umiejętnego budowania specyficznego napięcia rodzącego się pomiędzy odmiennymi tekstami.

## Podsumowanie

Głównym wątkiem niniejszych rozważań jest wskazanie wartości całościowej, narracyjnej promocji zdrowia prowadzonej (szczególnie we wczesnych fazach życia) na dwu wzajemnie powiązanych poziomach. Pierwszy z nich dotyczy rozwiązywania specyficznych (rozwojowych, poznawczych, emocjonalnych, behawioralnych) problemów i/ lub promocji zasad oraz wartości, drugi wzbogacony zostaje o kontekst całościowego rozwoju indywidualnej opowieści o życiu (*life story*). Rezultatem korzystania ze wzajemnej naprężoności obu kontekstów w odniesieniu do tego samego odbiorcy mogą się stać (w porównaniu do traktowanych oddzielnie) bardziej wyraziste, skonsolidowane, a przez to dłużej utrzymujące się efekty. Warto, by w świadomości dorosłych pośredników lektury podejmujących doraźnie działania pomocowo-prewencyjne oraz tych nastawionych na bardziej kompleksowe wspomaganie rozwoju z wykorzystaniem metod narracyjnych owe konteksty pozostawały obecne, choć odmienne strategie ich uwzględniania korespondować będą ze szczegółowymi celami. Ich brak bądź rozdzielne (a przez to zawężone) stosowanie owocuje niejednokrotnie podejmowaniem (bądź zachęcaniem i aprobatą dla tego typu aktywności) prób kształtowania wybranych umiejętności zawieszonych niejako „w próżni”.

Strategią wzbogacającą tego rodzaju kontekst pracy, a zarazem obiecującym tropem wychowawczym staje się m.in. podejmowanie prób tworzenia (i korzystania) z tekstów łączących obie funkcje. Wówczas to określona opowieść: bajka literacka i/ lub terapeutyczna uwzględnia jednocześnie (bez odwoływania się do postaci i atrybutów baśniowo-magicznych) bardziej subtelne wymiary podmiotowego funkcjonowania odbiorcy (np. *Opowieści dla duszy dziecięcej* von Keiserlingk, 2000 czy Canfielda, 2000, *Balsam dla duszy*

dziecięcej). Doświadczane przez dziecięcego odbiorcę dylematy o charakterze egzystencjalnym mogą dotyczyć np. kwestii radzenia sobie ze śmiercią kogoś bliskiego (por. *I nagle zrobiło się cicho*, Keiserlingk, 2001), pomagając na bieżąco, a zarazem konfrontując (również w aspekcie profilaktyki) z istotnymi aspektami życia (Buscaglia, 2015).

Takie bowiem będzie przyszłe *texistence* wspomaganych przez nas dzieci, jakie aktualnie „bajek czytanie” (McKim i Randall, 2007), warto też pamiętać, że „Nasze dzieci nie będą się bać życia, kiedy starsi będą na tyle zintegrowani, aby nie bać się śmierci” (Erikson, 1963, s. 242). Edukacja narracyjna dzieci domaga się więc wcześniejszej odpowiedzialnej edukacji dorosłych pośredników lektury, sięgających przecież nie tylko po uniwersalne teksty kultury, ale też pozostających określonymi bohaterami własnych, nie zawsze poddawanych refleksji, życiowych opowieści.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bacchilega, C. (2013). *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*. Detroit: Wayne State University Press.
- Bettelheim, B. (1980). Owners of Their Faces. W: B. Bettelheim, *Surviving and Other Essays*. New York: Vintage Books Edition, 108-109.
- Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. I-II. Warszawa: PIW.
- Boje, D.M. i Tourani, N. (2012). Storytelling, czyli o materialności praktyk opowiadania. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brett, D. (2002). *Bajki, które leczą*, t. I-II. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3-17.
- Buscaglia, L. (2015). *Jesień liścia Jasia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Canfield, J., Hansen, M.V., Hansen, P. i Dunlap, I. (red.). (2000). *Balsam dla duszy dziecka czyli opowiadania o odwadze, nadziei i radości*. Poznań: Rebis.
- Cavanaugh, B. (2002). *Sto opowiadań o nadziei i odwadze*. Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Danek, D. (1985). Elementarz człowieczy. W: B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. I. Warszawa: PIW, 23-27.
- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę: transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Dunin, K. (2000). *Karoca z dyni*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: WW. Norton.
- Erikson, E.H. i Erikson, J.M. (2011). *Dopełniony cykl życia*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Falkiewicz-Szult, M. (2006). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ferrero, B. (2010). *365 krótkich opowiadań dla ducha*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Geisler, U. i Viehoff, H. (1999). *„Ania się nudzi” i inne opowiadania dla dzieci w wieku od 4 do 10 lat*. Kielce: Jedność.
- Grotberg, E. (2000). *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Harnisch, G. (2001). *Podróże w wyobraźni. Jak pomagać dzieciom w uzyskaniu wewnętrznego spokoju*. Warszawa: PAX.
- Keyserlingk, L. (2000). *Opowieści dla duszy dziecięcej*. Kielce: Jedność.

- Keyserlingk, L. (2001). *I nagle zrobiło się cicho. Opowiadania o śmierci i pożegnaniach*. Kielce: Jedność.
- Kohlberg, R. i Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Kołyшко, W. i Tomaszewska, J. (2011). *Smoki jak my: „dbajki” dla dużych i małych*. Warszawa: Fundacja „Drabina Rozwoju”.
- Kostecka, W. (2016). Baśniowe *herstory*. Postmodernistyczne strategie reinterpretacyjne Angeli Carter, Tanith Lee i Emmy Donoghue. *Creatio Fantastica*, 2 (53), 21-42.
- Koźmińska, I. i Olszewska E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.
- Koźmińska, I. i Olszewska E. (2010). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.
- Litwinowicz, M. (red.). (2006). *Przyjemności opowiadania*. Warszawa: Instytut Kultury Polskiej UW.
- Ługowska, J. (2016). Literackie dzieciństwo. W kręgu czytelniczych inicjacji. *Polonistyka. Innowacje*, 3.
- Maxwell, R. i Dickman, R. (2008). *Elementy perswazji. Historie wnikaające w umysł: sprzedawanie i motywowanie przez opowiadanie*. Warszawa: MT Biznes.
- Meyer-Glitza, E. (2001). *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą. Terapeutyczne opowiadania dla impulsywnych dzieci*. Kielce: Jedność.
- McKim, E. i Randall, W. (2007). From psychology to poetics: Aging as a literary process. *Journal of Aging, Humanities, and the Arts*, 1, 147-158.
- Molicka, M. (2002). *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Australia: Dulwich Centre Publications.
- Muszyński, H. (2000). Psychoterapia i wychowanie jako formy interwencji w rozwój jednostki. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju: psychostymulacja i psychokorekcja*, t. II. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 27-43.
- Noonan, (2011). The Ripple Effect. A Story of the Transformational Nature of Narrative Care. W: G. Kenyon, E. Bohlmeijer i W.L. Randall (2011). *Storying Later Life. Issues, Investigations and Interventions in Narrative Gerontology*. Oxford: Oxford University Press, 354-365.
- Oehlmann, Ch. (2012). *O sztuce opowiadania. Jak snuć opowieści, prawić baśnie, gawędzić i opowiadać historie. Vedemecum praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oleś, P.K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: PWN.
- Peju, P. (2008). *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Pertrel, C. i Pertrel, R. (2012). *Baśnie w przedszkolu. Bajkoterapia w pracy z dziećmi*. Kielce: Jedność.
- Piquemal, M. (2004). *Bajki filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Muchomor.
- Randall, W.L. i McKim A. (2008). *Reading Our Lives: the Poetics of Growing Old*. Oxford: Oxford University Press.
- Reese, E., Yan, Ch. i Hayne, H. (2010). Emerging Identities: Narrative and Self from Early Childhood to Early Adolescence. W: K.C. Mc Lean i M. Pasupathi (red.), *Narrative Development in Adolescence. Creating the Storied Self*. New York: Springer Science & Business Media, 23-43.
- Schiedler, B. (2006). *Bajki dodają odwagi. Wychowanie ku wartościom i rozwój osobowości*. Kielce: Jedność.
- Siegel, D.J. (2011). *Psychowzroczność. Przekształć własny umysł zgodnie z regułami nowej wiedzy o empatii*. Poznań: Media Rodzina.

- Siemież, M. i Siemież, A. (red.). (2008). *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Siif, M. (2005). *W poszukiwaniu mądrości życia. 100 opowiadań z całego świata*. Poznań: Zys i S-ka.
- Skrzypek, M. (opr.). *Kultura opowiadania – tęsknota za żywą narracją*. Pozyskano z: <http://teatrnn.pl/leksykon/artykuly/kultura-opowiadania-tesknota-za-zywa-narracja/> (dostęp: 30.11.2017).
- Tokarska, U. (2008). Wybrane strategie wykorzystania tekstów literackich w narracyjnych oddziaływaniach profilaktycznych. W: B. Janusz, K. Gdowska i B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 471-499.
- Tokarska, U. (2009a). *Bajkowa Szkoła Mądrości: czy potrzebujemy dziś jeszcze opowiadanych historii?* Pozyskano z: [plasterek.pl](http://plasterek.pl) (dostęp: 11.11.2017).
- Tokarska, U. (2009b). *Psychologiczne formy pracy z bajką edukacyjną*. Pozyskano z: [plasterek.pl](http://plasterek.pl) (dostęp: 11.11.2017).
- Tokarska, U. (2010). „Stawać się Panem Własnego Oblicza”. O możliwościach intencjonalnych oddziaływań narracyjnych w biegu życia ludzkiego. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz i M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*. Warszawa: Eneteia, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 293-314.
- Tokarska, U. (2015). Narracyjna promocja zdrowia. Założenia teoretyczne, metody pracy, obszary zastosowań. *Studia Edukacyjne*, 35, 327-348.
- Trzebiński, J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ungeheuer-Gołąb, A. i Chrobak, M. (red.). (2012). *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ungeheuer-Gołąb, A. i Kopeć, U. (red.). (2016). *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Vopel, C. (2003). *Sztuka opowiadania, sztuka słuchania*. Kraków: Impuls.
- Wais, J. (2006a). *Ścieżki baśni: symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa: Wydawnictwo „Eneteia”.
- Wais, J. (2006b). *Siostra śmierć. O sztuce życia i umierania*. Warszawa: Wydawnictwo „Eneteia”.
- Wasiewska, A. (2012). *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersyteu Gdańskiego.
- Wasiewska, A. (2013). *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Harmonia.
- Zarych, E. (2009). *Baśnie o szczęściu i nieszczęściu i o tym, co w życiu najważniejsze*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zawadzka, E. i Rawa-Kochanowska, A. (2015). *Magiczny świat bajek i baśni. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Warszawa: Difin.
- Zipes, J. (2002). On the Use and Abuse of Folk and Fairy Tales with Children. Bruno Bettelheim's Moralistic Magic Wand. W: J. Zipes, *Breaking the Magic Spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Lexington: The University Press of Kentucky, 179-205.
- Żłobicki, W. (2002). Syndrom Kopciuszka, czyli ukryty program baśni. W: W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 85-94.

#### Copyright and License



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