

Maria Molicka  
PWSZ w Lesznie

## Pożytki ze słuchania i czytania ze zrozumieniem. Przyczynek do rozważań o roli biblioterapii we wspomaganiu rozwoju mowy i myślenia w średnim i późnym dzieciństwie

The Benefits of Listening and Reading Comprehension.  
A Deliberation over the Role of Bibliotherapy Support  
in the Development of Speaking and Thinking  
in Middle and Late Childhood

### SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

biblioterapia,  
bajkoteria, wspo-  
maganie, tryby (style)  
przetwarzania infor-  
macji, kreatywność

Autorka artykułu analizuje wpływ recepcji literatury na procesy kogni-  
tywne dziecka. W pierwszej części prezentowanego tekstu opisuje rolę  
języka w rozwoju myślenia, odwołuje się do teorii J. Brunera w celu  
omówienia procesu tworzenia się reprezentacji umysłowych, w tym  
głównie reprezentacji pojęciowych. Następnie analizuje rolę narracji,  
która pomaga dziecku konstruować obraz świata, jednocześnie zawiera  
klucz do jego rozumienia. Kontynuując te rozważania, autorka wspo-  
mina o zadaniach realizowanych poprzez biblioterapię i bajkoterię.  
W tym kontekście przypomina rodzaje bajek terapeutycznych, w któ-  
rych stawiane cele są podstawą ich podziału; służą do wyodrębnienia tek-  
stów nacechowanych relaksacyjnie, psychoedukacyjnie lub psychoter-  
apeutycznie. Następnie opisuje rolę literatury w stymulowaniu myślenia  
przyczynowo-skutkowego, hipotetycznego, procesu wnioskowania oraz  
podkreśla jej wpływ na rozwój kreatywności. Poza tym omawia tryby  
przetwarzania informacji, wyodrębnia styl optymistyczny, pesymistycz-  
ny, analityczny, syntetyczny, egocentryczny, dialektyczny, humorystycz-  
ny i autorytarny. Poznanie dzięki literaturze stylów przetwarzania może

skutkować potencjalnym wypracowaniem bardziej zrównoważonego i elastycznego trybu, czyli takiego, który dostosowany jest do konkretnej sytuacji. Wspomaganie rozwoju psychicznego w wybranych obszarach może zachodzić głównie dzięki recepcji literatury pięknej, także bajki terapeutyczne mogą być pomocne w tych działaniach.

#### KEYWORDS ABSTRACT

reading therapy,  
fairy tale therapy,  
furtherance/support,  
modes (styles) infor-  
mation processes,  
creativity.

The author of the article analyses the influence of the reception of literature on a child's cognitive processes. In the first part of the presented text the author describes the role of language in the development of thinking, referring to J. Bruner's theory to discuss the process of creating mental and concept representations in particular. Then she analyses the role of narration which helps the child to construct the picture of the world and is the key to the understanding of this world. Continuing this deliberation, the author mentions also the tasks of bibliotherapy and fairy tale therapy. In this context she recalls the types of therapeutic fairy tales, in which their aims are the basis of divisions; they highlight the texts of a reflexive, psychoeducational and psychotherapeutic character. Furthermore, she discusses the role of literature in stimulating the cause and effect thinking, hypothetical process of reasoning, and she emphasizes their impact on the individual's creativity. Moreover, she also describes the modes of information processing which she distinguishes optimistic style, pessimistic, analytical, synthetic, egocentric, dialectical, humorous and authoritarian. The knowledge of styles, thanks to literature, can lead to potentially balanced and flexible mode, adjusted to a specific situation. The furtherance of mental development in the selected areas can happen mainly thanks to the reception of fiction, yet therapeutic fairy tales can be very helpful in those processes.

„Nazajutrz wróciwszy się znalazł, iż zakwitła laska Aarona z domu Levi: i gdy napęczniało pąkowie, wyszły kwiatki, które, gdy się list rozwinął, w migdały się obróciły”<sup>1</sup>  
(Numeri XVII, 8)

### Rola języka w rozwoju myślenia

Truizmem jest twierdzenie, że słuchanie lub czytanie literatury wzbogaca zasoby językowe i wspomaga rozwój procesów myślenia dziecka. „Odkrycie” znaczenia kompetencji językowej dla stymulacji myślenia, szczególnie we wczesnym okresie rozwoju, skutkuje dziś m.in. promowaniem aktywności czytelniczej. Dlatego warto bliżej

<sup>1</sup> A. Kamińska, *Książka nad książkami*, Warszawa 1988, s. 140.

przyjrzeć się zależnościom występującym w rozwoju mowy w aspekcie jej wpływu na procesy myślenia, by w pełni rozumieć potrzebę codziennego obcowania z książką i by „zaszczepić” tę potrzebę dzieciom.

Opanowanie mowy zapewnia akumulację i transmisję kultury z jednej generacji na drugą, uczenie się obszernej wiedzy bez bezpośredniego doświadczenia lub naśladownictwa innych. J. Bruner w książce zatytułowanej *Child's Talk. Learning to Use Language* zwraca uwagę, że nabywanie języka rodzi się z początkowych relacji dziecka z opiekunem i stanowi kanwę w interakcji z tym, co N. Chomsky nazwał wrodzonymi kompetencjami językowymi. Biologiczne i społeczne czynniki, pozostając w interakcji, powodują, że dziecko nabywa języka dla partycypacji w grupie społecznej i w kulturze. System interakcji społecznych stanowi również bazę dla rozwoju myślenia; inaczej to ujmując – stwierdza J. Bruner – myślenie osadzone jest w interakcjach społecznych (o czym pierwszy pisał L. Wygotski)<sup>2</sup>. Język stanowi symboliczną formę reprezentacji rzeczywistości; od jego zasobów zależy zrozumienie innych i rzeczywistości społecznej.

Budowanie wiedzy zachodzi dzięki procesom uczenia się na zasadzie asocjacji, pod wpływem obserwacji i przede wszystkim poprzez myślenie. J. Bruner wyodrębnił dwa rodzaje myślenia: paradygmatyczne i narracyjne. Narracyjne wywodzi się z komunikacji, dialogu z innymi, a paradygmatyczne z działania w środowisku fizycznym. Paradygmatyczne dąży do poznania uniwersalnych praw, które są empirycznie i logicznie weryfikowane, natomiast narracyjne ilustruje akcję, wzory emocji, postępowania, poszukuje wyjaśnień dla motywów ludzkich zachowań, postaw, pragnień, oczekiwań... Narracyjne myślenie umożliwia tworzenie realistycznych modeli zachowań, by później wykorzystywać je w procesie interakcji z innymi, dostosowywania się do grupy. Ten rodzaj myślenia cechuje duża niejasność motywów, potrzeb, oczekiwań w przeciwieństwie do paradygmatycznego zwanego też matematyczno-logicznym. Konstruowanie wiedzy w praktyce opiera się na narracyjnym i paradygmatycznym myśleniu; nie zdajemy sobie sprawy z ich rozdzielnosci<sup>3</sup>.

Pojawienie się u dziecka zdolności do symbolicznego ujmowania rzeczywistości generuje zmiany, czego wyrazem jest symboliczna zabawa, taka „na niby”, z użyciem symboli, gdzie realny przedmiot zastępowany jest lub uzupełniany wyobrażonym. Dzięki tej wrodzonej zdolności (którą pierwszy opisał J. Piaget) dziecko opanowuje język, symboliczne gesty czy odzwierciedla w rysunku cechy obiektów (np. w schemacie domu). Funkcja symboliczna to „zdolność do przywoływania nieobecnych przedmiotów i zjawisk za pośrednictwem symboli i znaków. Pierwsze jej przejawy to: przyswajanie mowy, pojawienie się zabawy symbolicznej, naśladownictwo odróżni-

<sup>2</sup> J. Bruner, *Child's Talk. Learning to Use Language*, New York – London 1985, s. 34.

<sup>3</sup> E. Peters, *Ways of Knowing*, „Journal Entry #6 Spring”, 2005, [http://mason.gmu.edu/~epeters1/Journal\\_Entry\\_6.htm](http://mason.gmu.edu/~epeters1/Journal_Entry_6.htm) (dostęp: 1.05.2016).

cowane oraz pierwsze przejawy wyobrażeń”<sup>4</sup>. Język jest niezwykle wytworem kulturowym – pisze J. Bruner. Zapewnia możliwość mówienia o rzeczach nieobecnych, jest uniwersalny w reprezentacji obrazów pochodzących z różnych źródeł: zmysłów, wyobrażeń, procesów myślowych<sup>5</sup>. Dzieci poznają znaczenie słów w kontekście; uczą się bogatego rozumienia znaczeń i ich zabarwienia emocjonalnego, stopniowo je przyswajając. Innym ważnym składnikiem języka są metafory. Metafory „tworzy się poprzez zamierzone łączenie słów, które zazwyczaj nie występują w języku, ale dzięki temu nietypowemu zestawieniu uzyskuje ona nowe znaczenie, które trudno wyrazić w inny sposób”<sup>6</sup>. Rozumienie metafor polega na nowej interpretacji znaczenia połączonych wyrazów. Rodzajem metafor są oksymorony, których istotą jest zestawienie wyrazów treściowo sprzecznych (np. śpiesz się powoli); one również umożliwiają pełniejsze rozumienie treści wypowiedzi<sup>7</sup>. Metafory występują w opowiadaniach, w komunikacji, umożliwiają zrozumienie nowych znaczeń, wartości, odwołują się do emocji, wyobrażeń, służą do doskonalszego opisywania doświadczeń.

Zasoby leksykalne, metafory umożliwiają budowanie pojęciowej reprezentacji świata. W literaturze przedmiotu pojęcia definiuje się jako „umysłowe zbiory podobnych obiektów, idei czy doświadczeń”<sup>8</sup>. Pojęcia przynależą do szerszej kategorii struktur umysłowych zwanych reprezentacjami umysłowymi. Obejmują one uwewnętrznione czynności, wyobrażenia oraz pojęcia, tworząc bazę dla procesu myślenia. Reprezentacje umysłowe mają zindywidualizowaną postać i stają się „tworzywem” umożliwiającym przeprowadzanie różnych umysłowych operacji, np. analizy, syntezy i ich pochodne, by w konsekwencji prowadzić do rozwoju wyższych form myślenia, jak np. planowania, przewidywania, odkrywania, wnioskowania, interpretowania, wymyślenia, oceniania... Pojęcia zawierają zmieniający się w rozwoju koncept. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się podział na pojęcia naturalne i sztuczne. Naturalne to „umysłowe reprezentacje obiektów i zdarzeń, wyprowadzone z bezpośredniego doświadczenia”, a sztuczne są „zdefiniowane na podstawie zasad i zbiorów wspólnych cech, jak definicje encyklopedyczne i wzory matematyczne”<sup>9</sup>. Zrozumienie, jak dzieci używają i rozumieją symboliczne obiekty oraz jak stają się mistrzami w posługiwaniu się nimi, jest niezwykle ważne dla zrozumienia procesu tworzenia się pojęć<sup>10</sup>. Badania, jak dzieci odbierają fotografie (bę-

<sup>4</sup> M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, t. 2, s. 70.

<sup>5</sup> J. Bruner, *Making Stories. Law, Literature, Life*, London 2003, s. 96.

<sup>6</sup> P. Fortuna, M. Urban, *Metafory i analogie w szkoleniach*, Sopot 2014, s. 11-12.

<sup>7</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1967, s. 531.

<sup>8</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Warszawa 2010, t. 3, s. 108.

<sup>9</sup> Tamże, s. 108, 109.

<sup>10</sup> J.S. Deloache, *Mindful of Symbols*, „Scientific American Mind”, 17(2006)1, s. 71-75.

dące symboliczną reprezentacją osób lub przedmiotów), są ilustracją rozwoju funkcji symbolicznej i budowania koncepcji przedmiotu. Dziewięciomiesięczne dziecko, oglądając realistyczną, kolorową ilustrację, próbuje dotknąć lub chwycić przedmioty na niej przedstawione, dlatego pociera czy drapie obrazki<sup>11</sup>. J. Deloache pisze, że dziecko już w tym wieku dostrzega różnice pomiędzy obiektem na obrazku a realnym przedmiotem, ponieważ w sytuacji wyboru preferuje realny obiekt. Jednak nie do końca rozumie różnicę między obrazkiem a realną rzeczą. Ta różnica, w opinii wyżej wspomnianej autorki, jest związana z koncepcją rozumienia obrazka, a nie z jego percepcją. W trakcie rozwoju dzieci muszą opanować podwójną reprezentację; czyli to, co przedstawia obrazek, muszą powiązać z jego mentalnym odpowiednikiem i dlatego eksperymentują, np. próbując włożyć stopę w narysowaną realistycznie tenisówkę<sup>12</sup>. Jednak aż do czwartego roku życia wiele dzieci ma problem z rozumieniem symbolicznej reprezentacji, co świadczy o tym, jak stopniowo dzieci konstruują mentalny koncept. Procesy myślowe dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje nowa jakość polegająca na myśleniu opartym na obrazach tworzonych w wyobraźni i równoległe z tym pojawia się zdolność do używania symboli, reprezentacji symbolicznych w myśleniu i działaniu. Wówczas są one już zdolne do wyobraźni symbolicznej opartej na koncepcie, np. w zabawie „na niby”, jaką są najczęstsze zabawy w rolę<sup>13</sup>.

Wyobrażenia „są wynikiem interioryzacji aktów poznawczych, a więc zachodzą w umyśle”<sup>14</sup>. Dziecko eksperymentuje, działa, doświadcza emocji dzięki symbolicznej wyobraźni. We wczesnym okresie przedoperacyjnym może ono jeszcze nie być zdolne do rozróżniania projekcji własnych wewnętrznych procesów (wyobrażeń) i świata zewnętrznego. Świat rzeczywisty dociera do świadomości dziecka także poprzez wyobrażenia stymulowane symbolicznymi reprezentacjami, łącząc emocje i myśli. Symboliczna reprezentacja służy do zrozumienia i pomaga w procesie interpretacji<sup>15</sup>. Dla działania, wykonywania czynności, konieczne jest rozumienie świata i dlatego dziecko wcześniej w rozwoju konstruuje w umyśle koncepcje dotyczące rzeczywistości zwane teoriami umysłu, „tj. spójnych koncepcji czy teorii przyczynowo-wyjaśniających, które pozwalają dzieciom w wieku przedszkolnym przewidywać i wyjaśniać zachowania innych osób przez odnoszenie się do nieobserwowalnych stanów umysłu, takich jak: pragnienia, emocje, wrażenia czy przekonania”<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, s. 75.

<sup>13</sup> M. Rutter, M. Rutter, *Developing Mind*, London 1993, s. 192.

<sup>14</sup> M. Kielar-Turska, *Paradymaty baśniowe wyobraźni dziecięcej*, [w:] *Rozigrana córka mitu*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005, s. 153.

<sup>15</sup> J.S. Deloache, *Mindful of Symbols*, dz. cyt., s. 71-75.

<sup>16</sup> M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, t. 2, s. 104.

Poznanie zmysłowe, działanie i przede wszystkim nabywanie systemu językowego odgrywają istotną rolę w tworzeniu się reprezentacji umysłowych, które są wzbogacane w ciągłym procesie konstrukcji oraz rekonstrukcji i prowadzą do tworzenia przez dziecko koncepcji różnych obiektów, czyli ich rozumienia i nadawania znaczenia, w tym również konstruowania i rekonstruowania koncepcji siebie i innych. Eksplorując i doświadczając, konstruuje reprezentacje umysłowe, które są stopniowo uzupełniane. Te dotyczące charakterystycznych cech fizycznych obiektów najczęściej istotnie nie zmieniają się w trakcie życia; zmianie ulega jedynie rozumienie ich istoty (wyrażające się np. w kategoryzacji obiektów) oraz wyjaśnianie wzajemnych relacji między osobami, zjawiskami, obiektami, zdarzeniami. Powyżej siódmego roku życia dziecko operuje już pojęciami i wykonuje różne umysłowe operacje logiczne na symbolach, potrafiąc równocześnie je utrzymać w pamięci. Jednostka konstruuje pojęcia w oparciu o informacje zewnętrzne i wewnętrzne, czyli w ich budowaniu ważną rolę pełnią narządy zmysłów, wykonywane czynności i przede wszystkim myślenie. Pojęcia zorganizowane są w sposób hierarchiczny, od konkretnych do coraz bardziej ogólnych, tworząc zróżnicowaną sieć wewnętrznych połączeń. Dzieci klasyfikują pojęcia naturalne i sztuczne, początkowo zwracając uwagę na podobieństwa zewnętrzne, by później je pomijać i odnosić się do pełnionych funkcji, w końcu pojęcia stają się hierarchicznym układem na coraz wyższych poziomach ogólności. Klasyfikacje oparte na porównaniach zewnętrznych dość powszechnie występują już u trzyletnich dzieci.

Lingwistyczni kognitywiści G. Lakoff i M. Johnson, których pierwsze prace pojawiły się około 1980 roku, skoncentrowali się na fundamentalnej roli języka w rozumieniu, w rozwoju myślenia, początkowo analizując metafory. Twierdzą oni, że myślimy o świecie poprzez kategorie myśli, inaczej – poprzez wyobrażone schematy. Wyobrażony schemat jest gdzieś pomiędzy metaforą a literalną, indywidualną (czyli względną) prawdą. Metafory umożliwiają odniesienie się do własnych doświadczeń, a tworzone konstrukty pojęciowe zawierają już pewną uogólnioną wiedzę o świecie. Jednak główna teza G. Lakoffa odnosi się do myślenia, a mianowicie, że jest ono ucieleśnione (*embodied mind*), co oznacza, że wyrasta z doświadczeń cielesnych; bazuje na doświadczeniach somatycznych. B. Trubshaw jako ilustrację tych rozważań podaje ujmowanie czasu, o którym mówi się, że jest się „w” lub „płynie się” w nim. Takie rozumienie czasu występuje wszędzie na świecie; jest powszechne w różnych kulturach, co wspiera tezę, że myślenie zakorzenione jest w ciele<sup>17</sup>.

Tzw. wyobrazeniowe schematy, którymi posługujemy się w myśleniu, wzbogacane są od dzieciństwa poprzez język, a głównie dzieje się to dzięki narracjom, np. jakże popularnym baśniom. Pojęcie schematu wprowadził J. Piaget; rozumiał go w dwojaki sposób: jako proces, który zapewnia transformację wiedzy (jej zmianę pod wpływem

<sup>17</sup> B. Trubshaw, *Explore Folklore*, UK Bookprint, 2002, s. 34-35.

asymilacji nowych treści, niekompatybilnych do wcześniejszej, już skonstruowanej wiedzy) oraz jako miejsce usytuowania tejże wiedzy<sup>18</sup>. Dziś pojęcie schematu definiuje się najczęściej jako „zbiór powiązanych pojęć, który dostarcza ram do myślenia na temat obiektów, zdarzeń, idei czy nawet emocji”<sup>19</sup>. Inaczej to ujmując, można powiedzieć, że schematy zawierają określoną wiedzę i jej kontekst, umożliwiają określanie oczekiwań czy sekwencji zdarzeń lub działań, które występują w zróżnicowanych sytuacjach i są wzbogacane przez emocje. W schematach zachodzi proces wiązania nowych informacji z wcześniejszymi, które już zostały skonstruowane, co umożliwia poszerzanie wiedzy, jej zmianę, tym samym dokładniejsze spostrzeganie i rozumienie rzeczywistości.

Język, jego zasoby lingwistyczne, metafory umożliwiają budowanie umysłowej reprezentacji świata, która uwarunkowana jest biologicznymi regułami służącymi do rozumienia, wnioskowania, interpretacji, czego przykładem jest np. zdolność do kategoryzowania. Jednostka buduje wiedzę poprzez wrodzone właściwości umysłu, które umożliwiają porównywanie, uogólnianie, abstrahowanie, wnioskowanie przez analogię... Sposób rozumienia i interpretacji zależy jednak od kultury – to ona buduje treściową matrycę<sup>20</sup>.

W teorii konstrukcjonizmu społecznego zwraca się uwagę, że językowe nazwy symboliczne i abstrakcyjne stają się konstruktami pojęciowymi, które odpowiadają za rozumienie świata. To dzięki pojęciom i konstruktom jednostka konstruuje wiedzę, która ma z jednej strony charakter zindywidualizowany, a z drugiej jest zdeterminowana określoną interpretacją kulturową i historyczną. Konstrukcjonisci społeczni twierdzą, że język kreuje rzeczywistość, ponieważ wpływa na emocje i myśli, również na relacje – nadając im znaczenie. W tej perspektywie wiedza o świecie kształtuje się dzięki wymianie myśli społecznej, a dokonuje się to poprzez narracje odzwierciedlające aktualną w danej kulturze hierarchię wartości i sposoby wyjaśniania. „Wiedza jest tym – pisze J. Bruner – co zostaje uwspólnione wewnątrz dyskursu, wewnątrz wspólnoty tekstowej”<sup>21</sup>. Rozumienie przez jednostkę rzeczywistości jest wynikiem przyjęcia globalnego, wspólnotowego, społecznego języka. Wiedza nie jest czymś, co się nabywa, lecz czymś, co się tworzy, subiektywnie konstruuje. Postrzega się ją jako dynamicznie zmieniającą się, relatywnie związaną z czasem, przestrzenią, perspektywą. W kontekście tego konstruktywistycznego podejścia wiedza i rzeczywistość nie mają cech obiektywnych czy absolutnych, a poznanie jest zawsze subiektywne, zależne od

<sup>18</sup> P. Tassoni, K. Bulman, K. Beith, *Children's Care*, Heinemann, UK 2005, S/NVQ Level 3, s. 135-136.

<sup>19</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Warszawa 2010, t. 3, s. 115.

<sup>20</sup> J. Bruner, *Making Stories. Law, Literature, Life*, dz. cyt., s. 16.

<sup>21</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 87.



kontekstu, który jak tło nadaje znaczenie figurze. W świetle tej teorii rozumienie jest rezultatem mentalnej konstrukcji dokonywanej przez uczącego się i bazuje na uczeniu się<sup>22</sup>. To wiedza organizuje doświadczenie, nadaje kierunek sposobom interpretacji. Prawda i fakty są indywidualnie konstruowane w zależności od wiary, wiedzy jednostki, jej postaw, interpretacji doświadczeń<sup>23</sup>.

Ujmując problem wpływu języka na myślenie, należy szczególnie podkreślić rolę narracji, która pozwala człowiekowi bez wykonywania czynności czerpać doświadczenie z opowiadań<sup>24</sup>. Skomplikowany system gramatyczny i znaczeniowy pozwala na precyzyjne przedstawianie różnych wydarzeń, intencji, doznań, czyni możliwą wymianę myśli i emocji z innymi. Stymuluje myślenie, ponieważ umożliwia zrozumienie nowych słów w kontekście, sprzyja zatem rozwojowi pojęć, rozumieniu idei, złożonych procesów, hipotez, a w perspektywie indywidualnej pobudza i rozwija samoświadomość.

Dzisiaj już wiadomo, że ekstremalna deprywacja językowa powoduje trwałe zaburzenia w rozwoju psychicznym<sup>25</sup>. (Rozwój psychiczny obejmuje: rozwój procesów poznawczych, głównie kognitywnych [intelektualnych], w tym rozwój mowy i komunikacji, rozwój emocjonalno-społeczny i rozwój osobowości<sup>26</sup>). Inaczej to ujmując, można powiedzieć, że ubogie zasoby językowe ograniczają możliwości poznawcze jednostki, natomiast jeśli jest to proces trwały w rozwoju dziecka, czyli trwa przez okres dzieciństwa, prowadzi do społeczno-kulturowego upośledzenia umysłowego<sup>27</sup>.

Język również strukturalizuje proces myślowy, dlatego jest często nazywany „wewnętrznym głosem”. Pomaga zrozumieć i racjonalizować to, co się wydarzyło, tym samym umożliwia kontrolę nad doświadczanymi emocjami poprzez „włączanie” myślenia w procesy emocjonalne.

Język nasycony jest emocjami za sprawą komórek lustrzanych. One są fizjologiczną podstawą dla rozumienia i nadawania sensu relacjom międzyludzkim, w tym językowym. Odkrycie komórek lustrzanych pozwala zrozumieć proces uczenia się i rozumienia innych<sup>28</sup>. Neurony te pełnią niezwykle ważną rolę w rozwoju empatii, mowy czy tworzeniu tzw. teorii umysłu<sup>29</sup>. J. Bruner twierdzi, że kompetencja narra-

<sup>22</sup> A. Ortony, *Metaphor and Thought*, Cambridge 1993, s. 563.

<sup>23</sup> R. Audi (red.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge 2001, s. 855.

<sup>24</sup> P. Tassoni, K. Bulman, K. Beith, *Children's Care*, dz. cyt., s. 136-137.

<sup>25</sup> E. Szeląg, *Mózgowe mechanizmy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowską, J. Zagrodzką, Warszawa 2006, s. 519.

<sup>26</sup> P. Tassoni, K. Bulman, K. Beith, *Children's Care*, dz. cyt., s. 122.

<sup>27</sup> M.E.P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003, s. 360.

<sup>28</sup> D. Dobbs, *A Revealing Reflection. Mirror Neurons Are Providing Stunning Insights Into Everything From How We Learn To Walk To How We Empathize With Others*, „Scientific American Mind”, 2006, April-May, s. 22-27.

<sup>29</sup> F. Binkofski, G. Buccino, *Therapeutic Reflection*, „Scientific American Mind. Thought, Ideas, Brain Science”, 2007, June-July, s. 78-83.



cyjna jest wrodzona i stanowi istotę człowieczeństwa<sup>30</sup>. Przejawia się w monologach i dialogach, a także np. w formie semiotycznej, pozajęzykowej. To dzięki mowie istnieje możliwość precyzyjnego rozumienia innych, nadania wypowiedziom czy pisanym treściom własnej interpretacji. Pojęcie „rozumienie” odnosi się do indywidualnego „odkrycia” sensu, zależności, znaczenia, konceptu i werbalnie wyraża się np. w parafrazowaniu, odtworzeniu tekstu, podaniu przykładu. Natomiast interpretacja jest wyrazem osobistego ustosunkowania się, nadania własnego sensu, znaczenia np. poprzez komentarz, ocenę. Interpretacja jest zatem wyższym procesem myślenia w stosunku do rozumienia, jest indywidualnym ustosunkowaniem się do materiału poznania.

## Narracje w procesie konstruowania obrazu świata i jego rozumienia

Narracje opowiadane lub czytane w dzieciństwie dają matrycę dla rozumienia i interpretacji rzeczywistości, są wzorcem odzwierciedlającym kulturę, w jakiej żyje dziecko. Ono „nasiąka” rzeczywistością społeczną przede wszystkim dzięki narracjom i dzięki nim uczy się ją rozumieć. Narracje pełnią istotną rolę w komunikacji, w procesie wzajemnej interakcji wymiany informacji, w rozumieniu potrzeb, dążeń, oczekiwań, w czym również pomagają wspomniane wyżej neurony lustrzane. „Ideologie, religie, mitologie, zbiorowa świadomość historyczna, wiedza moralna, ontologia (np. pochodzenie świata i własnej społeczności) mają właśnie formę opowieści”<sup>31</sup>. Uniwersalną cechą umysłu ludzkiego jest to, że człowiek poszukuje sensu, wyjaśnień dla budowania wiedzy; dzieje się to głównie za sprawą narracji. Warto w tym miejscu zauważyć, że teksty narracyjne są lepiej zapamiętywane, ponieważ łączą wyjaśnienia z towarzyszącymi im emocjami. Narracja umożliwia zrozumienie rzeczywistości na bardzo różnych poziomach ogólności i – co równie ważne – pozwala ją indywidualnie interpretować. Oczywiście narracje nie są jedynymi sposobami budowania wiedzy o świecie, o innych ludziach czy o sobie. Jednak to dzięki narracji lepiej rozumiemy innych, ich potrzeby, pragnienia, motywy, cele działania, uczucia; dzięki narracji poznamy indywidualne sposoby interpretacji świata.

Dziś nie dziwi już nikogo, że powszechnie stosuje się narrację czy różne teksty dla celów profilaktycznych lub terapeutycznych. Biblioterapia to dziedzina wiedzy, która postuluje stosowanie literatury w wyżej wymienionym celu (*reading therapy*). Proces

<sup>30</sup> A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 28.

<sup>31</sup> J. Trzebiński, *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, dz. cyt., s. 10.

terapeutyczny zachodzi dzięki indywidualnemu „przepracowaniu” tekstu, czyli dzięki procesom rozumienia i interpretacji wraz z towarzyszącą komponentą emocjonalną, co w rezultacie ułatwia zmianę w myśleniu o własnym problemie i towarzyszących mu emocjach, tym samym sprzyja zmianie zachowania i odczuwania. Symptodem tych zmian są np. przewartościowanie własnego doświadczenia, modyfikacja samowiedzy w aspekcie poczucia własnej wartości czy redukcja napięcia.

Bajkoterapia to rodzaj biblioterapii, adresowana jest do dzieci w wieku od 4 do 9 lat, które doświadczyły bądź doświadczają sytuacji trudnych emocjonalnie. W działaniach profilaktycznych dotyczy przygotowania do potencjalnego zagrożenia. W praktyce prezentuje się dzieciom specjalne teksty nacechowane terapeutycznie, które nazywane są bajkami terapeutycznymi lub bajeczkami edukacyjnymi (np. S. Frycie)<sup>32</sup>. W rezultacie oczekuje się, że recepcja tej literatury pomoże dzieciom zbudować zasoby osobiste lub ułatwi ich regenerację, przyczyni się do przewartościowania znaczenia problemu, spowoduje zmianę w myśleniu i odczuwaniu, zredukuje napięcie emocjonalne, również skompensuje niezaspokojone potrzeby psychiczne i zapewni zastępcze wsparcie<sup>33</sup>. Ich oddziaływanie zależy od indywidualnej recepcji treści przez dziecko.

Podział bajek terapeutycznych przedstawiono w książce zatytułowanej *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*<sup>34</sup>. Kryterium podziału na bajki relaksacyjne, psychoedukacyjne lub psychoterapeutyczne stanowi cele, jakie pragnie się zrealizować w treści opowiadania<sup>35</sup>. Bajki relaksacyjne mają zredukować wzmożone napięcie emocjonalne, dlatego w ich opisie zawiera się treści powszechnie uchodzące za wyciszające i uspokajające, pozbawione elementów stresujących. Występują w nich elementy treningu autogenego, którego wpływ potęguje jeszcze opis piękna natury. Bajki psychoedukacyjne dotyczą sytuacji stresogennych, jakich dzieci w tym przedziale wiekowym najczęściej doświadczają, osławiają z sytuacją stresową i pokazują zadaniowe strategie postępowania. Natomiast bajki psychoedukacyjne służą kompensacji niezaspokojonych potrzeb lub przepracowaniu traumatycznych doświadczeń. Wiadomo, że zarówno doświadczanie sytuacji trudnych emocjonalnie, jak i niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych generuje silne i przykre dla dziecka emocje, powodując różnorodne problemy emocjonalne lub nawet prowadząc do zaburzeń w rozwoju.

<sup>32</sup> S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1970-2005. Wybrane zagadnienia*, Łódź 2014, s. 278.

<sup>33</sup> M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, s. 222-246.

<sup>34</sup> M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 153-154.

<sup>35</sup> Tamże.

## Wspomaganie rozwoju kognitywnego poprzez literaturę

Jakie zatem są korzyści ze słuchania lub czytania literatury, w tym także biblioterapeutycznej? Wspomniano wcześniej, że narracje sprzyjają rozwojowi zasobów językowych, które istotnie wpływają na tworzenie się reprezentacji umysłowych, jednak przede wszystkim należałoby zwrócić uwagę na ich rolę we wspomaganiu myślenia przyczynowo-skutkowego, wnioskowania czy rozwoju kreatywności. Wspomaganie rozwoju rozumiem jako podejmowanie różnych działań psychopedagogicznych stymulujących rozwój dziecka w kierunku osiągania dojrzałości na kolejnych etapach rozwoju, zgodnych z jego potrzebami i kreujących jego dobre samopoczucie. Wspomaganie stosuje się zarówno w celu oddziaływań profilaktycznych, zapobiegających opóźnieniom czy dysharmoniom w ich przebiegu, jak i dla przyspieszenia rozwoju.

Pod wpływem narracji dziecko stopniowo rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe, które w wieku przedszkolnym obejmuje: ujmowanie sekwencji zdarzeń w czasie, dostrzeganie i rozumienie transformacji obiektów, jak i zwracanie uwagi na różnice między stanami początkowymi i końcowymi<sup>36</sup>. Każde opowiadanie ma strukturę, na którą składają się „postacie i ich charakterystyki czasowe, przestrzenne, społeczne, zdarzenia budujące akcję z częściowymi zdarzeniami, komplikacje i rozwiązanie”<sup>37</sup>. Pierwsze najprostsze bajeczki, czytane czy opowiadane dzieciom, jak np. *O Kogutku i jego przyjacielu Zajączku*, mają w swojej strukturze powtarzające się wzajemnie powiązane sekwencje zdarzeń i skutków, czyli rezultatów zachowań, by najmłodszy utrwalił ich wzorzec (przyczynowo-skutkowy); stanowi on podstawę dla rozumienia i przewidywania rezultatów zachowań. Ten wzorzec może zawierać elementy magiczne, jednak zawsze uwzględnia zależności (przyczyny), które owocują określonymi skutkami. To dzięki różnym historyjkom dziecko utrwała model przyczynowo-skutkowy odnoszący się do skomplikowanych relacji społecznych, które są niewątpliwie trudniejsze i bardziej zróżnicowane niż te, których doświadcza w świecie fizycznym, bezpośrednio obserwując skutki własnych działań. Dziecko, słuchając opowiadań, uczy się łączyć niektóre zdarzenia zwane przyczynami z ich skutkami; inne związki, zależności są odrzucane, traktowane jako koincydencja; przypadkowa zbieżność. Tworzenie uzasadnień dla tych związków to następne zadanie dla dziecka. Poznawanie powiązań przyczynowo-skutkowych w świecie społecznym wymaga refleksji, wnioskowania, przewidywania i jest niekończącym się zadaniem realizowanym przez całe życie. Jednak to najpełniej w literaturze odnajduje się wzorce wnioskowania oparte na atrybucjach wewnętrznych i zewnętrznych. Doskonałym przykładem ilustrującym atrybucje wewnętrzne są baśnie („wnioskowanie, że jakaś osoba zachowała się w okre-

<sup>36</sup> M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, dz. cyt., s. 95.

<sup>37</sup> Tamże, s. 110-111.

ślony sposób zarówno ze względu na swe właściwości, jak i na postawy, charakter czy osobowość<sup>38</sup>). W bajkach terapeutycznych przedstawiony jest inny model wnioskowania oparty na atrybucjach zewnętrznych (czyli „wnioskowanie, że dana osoba zachowała się w określony sposób ze względu na właściwości sytuacji, w której się znalazła; zakłada się tu, że w tej sytuacji większość ludzi reagowałaby w ten sam sposób”<sup>39</sup>). Atrybucje wewnętrzne stosuje się najczęściej, by wyjaśnić zachowanie innych, wyjaśniając własne zachowanie, używa się atrybucji zewnętrznych.

Warto w tym miejscu podkreślić, że przede wszystkim w oparciu na opowiadaniach można wspomagać proces wnioskowania, ponieważ tylko poprzez narracje można ukazać wzajemne zależności, ich powiązania i je uzasadnić. Powiedziano już wcześniej, że świat społeczny jest bardzo skomplikowany, nie ma jednego algorytmu, który by wyjaśniał określone zachowanie. Zatem dziecko uczy się schematów powiązań i ich logicznych uzasadnień, rozumie je, by dalej przewidywać konsekwencje. Uczy się tego, co dobre, efektywne, i tego, co złe, krzywdzące, tworzy w umyśle koncept dotyczący innych ludzi. M. Turska zwraca uwagę, że dziecko musi szybko oceniać wydarzenia, by podejmować efektywnie decyzje, a dzięki literaturze może wcześniej poznawać uproszczone reguły wnioskowania.

W bajkach terapeutycznych, czyli w tekstach nacechowanych terapeutycznie, podkreślane są i inne zależności przyczynowo-skutkowe, a mianowicie między wydarzeniami, sytuacjami trudnymi emocjonalnie a doznawanymi emocjami, myślami i zachowaniem, co niewątpliwie sprzyja rozwojowi inteligencji emocjonalnej (nazywaniu emocji, rozumieniu przyczyn ich pojawienia się i tego, że zachowania wyzwalane przez emocje powodują kolejne konsekwencje). W historyjkach tych znajdujemy inne sposoby rozwiązywania sytuacji trudnych emocjonalnie. To samo wydarzenie uruchamia inne myśli, inne emocje i działania, przyczyniając się do redukcji negatywnych emocji. Doznawane emocje szczególnie motywują dziecko do poszukiwania treści umożliwiających ich zrozumienie. „Orientacyjna rola emocji, mówiąc najogólniej, polega na wstępnej ocenie sytuacji lub zdarzenia” – pisze E. Gruszczyk-Kolczyńska, odwołując się do rozważań K. Obuchowskiego<sup>40</sup>. Emocje pełnią niezwykle istotną rolę w regulacji zachowania człowieka, są pierwotniejszym sposobem adaptacji do zmieniającego się środowiska społecznego niż procesy kognitywne i to one we wczesnym rozwoju determinują zachowanie. Komponenta emocjonalna ubiegłego doświadczenia dziecka, jak i jego potrzeby, pragnienia będą wyznaczały obszar zainteresowań poznawczych i ich głębokość. Zrozumienie sensu wielu wydarzeń dokonuje się najczęściej między 5. a 7. rokiem życia. W wieku

<sup>38</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.A. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 187.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Intensywne wspomaganie rozwoju dziecka; ważniejsze hipotezy i możliwości realizowania*, [w:] *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja. Dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Poznań 2004, s. 79.

około 6 lat dzieci są już zdolne do internalizacji (uwewnętrznienia myśli). Internalizacja nie jest automatycznym procesem; zależy od tego, jak rozwinięty jest język. Starsze dzieci, których zasoby językowe nie są odpowiednio rozwinięte, mogą mieć trudności nie tylko w internalizacji, ale także w kontroli emocji.

Opowiadania mają ogromny wpływ również na proces wnioskowania poprzez analogię. „Analogia to zgodność, odpowiedniość, podobieństwo pewnych cech między odmiennymi skądinąd przedmiotami, zjawiskami”<sup>41</sup>. Dzieci porównują różnych bohaterów między sobą, porównują ich również do siebie analogicznie do wydarzeń, opisywanych emocji, uczuć, konfliktów, szczególnie wówczas, gdy osobiście doświadczali podobnych.

Dzieci, które dużo czytają, lepiej sobie radzą z emocjami, np. umieją sobie współczuć po doznanej porażce, przez co są stabilniejsze emocjonalnie. Wówczas bez uszczerbku dla poczucia własnej wartości radzą sobie z niepowodzeniami<sup>42</sup>. Y. Yang pytał uczniów, jak czytane historie dotyczące cierpienia angażowały ich emocjonalnie, i zauważył, że im bardziej refleksyjne były odpowiedzi, tym bardziej badani łączyli je z własnym życiem. Dokonując symulacji – co odczuwa bohater opowieści, jak się zachowuje – doprowadza się do uaktywnienia wyobrażeń, myślenia i przeżywania, co sprzyja kształtowaniu się psychiki odbiorcy<sup>43</sup>.

Porównania różnych postaci służą dziecku do ich oceniania, dokonywania wyborów i naśladowania; podłożem tych procesów jest uczenie się przez analogię. Zdolność do wnioskowania przez analogię pojawia się wczesnie w rozwoju; ilustruje to proces tworzenia i klasyfikacji pojęć. Szczególnie efektywnie zachodzi proces wnioskowania, kiedy dziecko może odnieść wydarzenia do własnego doświadczenia; wówczas wnioskuje na podstawie indukcji. Zastępczo przeżywając emocje, buduje doświadczenie na bazie przeżyć doświadczonych w świecie narracji.

Opowiadania pozwalają dziecku na zrozumienie prawideł środowiska społecznego, np. dotyczących panujących norm, zasad, wymagań, ról czy cenionych wartości. Historyjki są najlepszym sposobem uczenia się (na zasadzie analogii) bez perswazji, nieznosnie protekcyjnego nacisku, dominacji, bo przecież bohater nie jest tożsamy, w aspekcie literalnym, z małym słuchaczem czy czytelnikiem; to zwierzątko, zabawka itp. Dziecko nie czuje się pouczane, krytykowane, szanowana jest jego autonomia i poczucie godności. W rezultacie nie występuje opór, który w konsekwencji często powoduje odrzucenie porad, sugestii, a tym bardziej argumentów użytych w perswazji.

Podobieństwo w zakresie wydarzeń stresowych, w ich opisie emocjonalnym, w dialogach czy monologach sprzyja procesowi „odkrywania” przez dziecko ważnych dlań

<sup>41</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, dz. cyt., s. 51.

<sup>42</sup> E.G. Wilson, *The Allure of Disaster*, „Psychology Today”, March-April 2012, s. 52-53.

<sup>43</sup> S.B. Kaufman, *Dreams of Glory*, „Psychology Today”, March-April 2014, s. 53.

informacji. Człowiek, zarówno duży, jak i mały, zawsze poszukuje istotnych dla siebie, w danym momencie życia, informacji. Te samodzielnie „odkryte” są silniej zapamiętywane, zawierają ładunek emocjonalny. Dla dziecka przeżywanie niezrozumiałych, trudnych emocjonalnie sytuacji wyzwała zainteresowanie ważnymi dla siebie treściami; ono poszukuje wiedzy o środowisku społecznym, by lepiej rozumieć, radzić sobie, by efektywnie redukować frustracje. Dziecko ma motywację, by uczyć się o środowisku społecznym, preferowanych zachowaniach, wyborach, konfliktach, wartościach. Ujawnia to poprzez zainteresowanie, prośby o powtórzenie opowiadania. (Przez literaturę może zachodzić zastępcze zaspokajanie potrzeb, co również objawia się niezwykle silnym zainteresowaniem, jednak ten aspekt nie jest w tym artykule rozważany). Opowiadania, szczególnie te wywołujące reakcje emocjonalne, wręcz wymuszają porównania, sprzyjając wnioskowaniu, jakim warto być, jak należy się zachować, jakich wyborów powinno się dokonywać, co jest ważne, cenne, wartościowe.

Warto również wspomnieć o stylach (trybach) przetwarzania informacji, które znajdują również odzwierciedlenie w literaturze.

M. Seligman zwrócił uwagę na optymistyczny styl przetwarzania w przeciwieństwie do pesymistycznego. Nie ulega wątpliwości, że pozytywne nastawienie i opracowanie programu działania sprzyja poczuciu kontroli nad sytuacją, pomaga w elastycznym radzeniu sobie w sytuacjach trudnych emocjonalnie.

Można również wyróżnić analityczny tryb przetwarzania informacji w przeciwieństwie do syntetyzującego. Pierwszy charakteryzuje koncentracja na analizie zachowań osób, zdarzeń *et cetera*; rozbieranie całości na części elementarne, składowe, dostrzeganie detali, natomiast tryb syntetyczny określa tendencję do szybkiego uogólniania, szukania powiązań i wyciągania wniosków.

Inny tryb przetwarzania można nazwać egocentrycznym w przeciwieństwie do dialektycznego. Egocentryczny styl charakteryzuje koncentracja wyłącznie na własnej interpretacji, podczas gdy dialektyczny uwzględnia inne punkty widzenia, co poszerza rozumienie różnych zjawisk i sprzyja przewyciężaniu sprzeczności.

Kolejny styl przetwarzania można określić jako empatyczny w przeciwieństwie do pragmatycznego. Tryb empatyczny charakteryzuje odzwierciedlanie przede wszystkim emocji i myśli innych osób, a pragmatyczny opiera się na faktach, logicznych związkach, wypracowanych algorytmach... Jego odmianą będzie tryb zadaniowy, który cechuje poszukiwanie dodatkowych informacji, by rozwiązać problem w przeciwieństwie do stylu obronnego. Ten tryb przetwarzania cechuje podejmowanie działań dających doraźne emocjonalne korzyści w postaci redukcji negatywnego napięcia emocjonalnego kosztem zniekształcania rzeczywistości, obrazu siebie czy nawet może prowadzić do patologicznych zachowań, np. uzależnień.

I może warto wyodrębnić jeszcze jeden styl przetwarzania informacji, czyli humorystyczny, który cechuje dystans wobec świata i siebie *versus* autorytarny, moralistyczny.

Poznanie, poprzez literaturę, różnych stylów przetwarzania informacji jest ważne dla procesu wypracowywania własnego, bardziej zrównoważonego trybu, poza tym sprzyja jego elastyczności, czyli wyborowi trybu adekwatne do sytuacji.

W trakcie procesu myślowego dziecko najpierw koduje tekst; zachodzi wówczas proces rozumienia treści historyjki, dostrzega ono różnice i podobieństwa, wyzwalany jest proces wnioskowania i w rezultacie występuje transfer wiedzy. Jeśli treści mają dla dziecka istotne znaczenie emocjonalne czy poznawcze, to procesom myślowym mogą towarzyszyć silne emocje. Te dzieci, które przeżyły naznaczone negatywnymi emocjami sytuacje, np. zmoczenia się w przedszkolu czy odrzucenia z powodu ubóstwa, choroby, niepełnosprawności itp., mają motywację do poszukiwania rozwiązania problemu i wybierają takie, które doraźnie redukują stres, często utrwalając obronne czy ucieczkowe strategie radzenia sobie. Czyż nie lepiej zapoznać je z historyjkami, które pozwolą poznawczo i emocjonalnie odnieść się do własnego doświadczenia? Uczniu się rozwiązywania problemów właśnie przez analogię do własnej sytuacji sprzyjają emocje, zarówno te, które są wyzwalane niezwykle fascynującą fabułą, jak i te, które sprzyjają zauważeniu podobieństwa do własnych doświadczeń, sytuacji, wydarzeń, konfliktów... Można powiedzieć, że wnioskowanie przez analogię ułatwiają protagoniści, którzy mają podobny problem jak dziecko; wówczas rozwija się nie tylko wiedza deklaratywna („wiem, że”), ale i proceduralna („wiem, jak”). Jest to uczenie się na bazie doświadczeń innych i przenoszenie ich do własnego, realnego życia.

O ile rozwijanie wiedzy deklaratywnej przez opowiadania nie budzi wątpliwości, to proceduralnej może zastanawiać, dlatego by rozproszyć niejasności, posłużę się przykładem książki interaktywnej. Może ona pełnić istotną rolę związaną nie tylko z budowaniem wiedzy, ale i z nabywaniem konkretnych umiejętności, a mianowicie służyć pomocą w opanowaniu np. treningu czystości. W uczeniu się tej trudnej sztuki pomaga maluchom np. interaktywna książka zatytułowana *Potty Book*<sup>44</sup>. Czyta się ją dziecku, zanim jest gotowe do sygnalizowania potrzeby. Książka pokazuje małym dzieciom wybór zachowania i oferuje wyjaśnienie, jak używać nocniczka lub korzystać z toalety. Pirat Pete jest modelem, wzorem do naśladowania, naciskanie guziczka w rogu książki powoduje uaktywnienie dźwięku: śmiechu zadowolenia po skorzystaniu z toalety. Książeczka interaktywna – ucząca małe dzieci siusiania do nocniczka, jest ilustracją, jak u malucha można stymulować asocjacje między siusianiem do nocniczka a nagrodą, by wyzwolić uczenie na zasadzie naśladownictwa.

(W ramach suplementu warto przypomnieć, że większość dzieci opanowuje trening czystości między 2. a 3. rokiem życia; niewiele z nich jest gotowych na to w wieku 18 miesięcy. Sygnały, które świadczą, że dziecko jest gotowe do treningu, to: długie przerwy między siusianiem w pieluszkę [po śnie lub drzemce pieluszką

<sup>44</sup> *Potty Book sales up 700% after Evans rave review*, „Daily Mail”, Saturday, August 6, 2011, s. 45.



jest sucha], świadomość dziecka, kiedy pielucha jest czysta, mokra lub brudna, zainteresowanie nocnikiem, zdolność do zakomunikowania potrzeby skorzystania z nocniczka, zdolność do naprzemiennego stawiania stóp w trakcie wchodzenia po schodach<sup>45</sup>).

Informacje zawarte w opowiadaniach są niezwykle inspirujące; powodują, że wyposażone w nie dziecko lepiej, dokładniej „penetruje” środowisko społeczne, więcej dostrzega, więcej „odkrywa” i w rezultacie lepiej rozumie innych i siebie. Również dzięki zastępczym doświadczeniom zdobytym w świecie narracji wcześniej rozwinię się zdolność do interpretacji, a także wystąpi rozwój samoświadomości. Warto przypomnieć, że charakterystyczne cechy myślenia dziecka powodują, iż antropomorfizm w bajkach kompatybilnie przystaje do jego rozumienia świata.

Opowiadania również sprzyjają rozwojowi myślenia hipotetycznego; co by było gdyby, porównywania i rozważania różnych innych wersji zdarzeń, tym samym przewidywania ich skutków, badanie alternatyw.

Warto zadać jeszcze jedno pytanie, a mianowicie jak słuchanie czy czytanie dzieciom literatury, w tym także biblioterapeutycznej, wpływa na ich myślenie kreatywne?

Słuchanie lub czytanie opowiadań rozwija marzycielskość; inspirując się fabułą, dziecko nie tylko wyobraża sobie opisane światy, lecz na tej bazie tworzy własne. Wyobrażenia z fabułą dotyczące siebie zwane są marzeniami; one syntetyzują poprzez pamięć różne nieporównywalne plany, potrzeby, pragnienia, idee. Jak wskazują dane empiryczne, cecha, jaką jest marzycielskość, sprzyja kreatywności. E.P. Torrance przez 30 lat badał tę samą grupę dzieci, rozpoczynając od czasu ich edukacji elementarnej, i uzyskał dane wskazujące, że najlepszym predykatorem kreatywności, lepszym od IQ czy wyników w nauce, jest zdolność do tworzenia wyobrażeń dotyczących siebie<sup>46</sup>. Marzyciele są o 40 proc. bardziej kreatywni od innych. Dawniej marzycielskość za sprawą psychoanalityków postrzegano negatywnie, wyłącznie jako wyraz neurotyczności bądź infantylizmu. Dziś dostrzega się jej pozytywne, ale i specyficzne cechy. Na szczególną uwagę zasługują ci marzyciele, którzy określane są przez J. Singera jako pozytywni, konstruktywni twórcy marzeń<sup>47</sup>. Sławnymi marzycielami byli m.in. Einstein, Newton, siostry Brontë, Lewis... Wiadomo, że wiele odkryć pojawia się w chwilach „przerwy”, a dzieje się to dzięki ukrytemu procesowi myślenia, czyli nieświadomemu przetwarzaniu wiedzy. Inaczej mówiąc – „wpadanie” na pomysł zachodzi, gdy jednostka nie skupia się intensywnie na jednym celu, lecz gdy jej myśli swobodnie krążą.

Badania nad funkcjonowaniem mózgu wnoszą wiele cennych informacji, ponieważ ilustrują sieć połączeń, od których zależą kognitywne zdolności człowieka.

<sup>45</sup> P. Tassoni, K. Bulman, K. Beith, *Children's Care*, dz. cyt., s. 128.

<sup>46</sup> S.B. Kaufman, *Dreams of Glory*, „Psychology Today”, March-April 2014, s. 50-51.

<sup>47</sup> Tamże, s. 49-54, 80.

W uproszczeniu można powiedzieć – pisze S.B. Kauffman – że postrzeganie i podejmowanie decyzji powiązanych ze światem zewnętrznym wymaga przede wszystkim uwagi związanej głównie z komunikacją między korą wzrokową i płatem czołowym, co pozostaje w kontraście do wewnętrznego świata jednostki, którego efektywność zależy przede wszystkim od współpracy środkowej przedczołowej kory, hipokampu i tylnych bruzd kory. Planowanie przyszłości, rozważania dotyczące różnych dylematów, przepracowywanie semantycznych informacji, ich emocjonalna i społeczna ocena, konstruowanie i rekonstruowanie autobiografii, wnioskowanie itp. wymagają zaangażowania dwóch sieci przetwarzania informacji, czyli ukierunkowanych na świat zewnętrzny i wewnętrzny.

Nic tak nie stymuluje marzeń, jak literatura piękna, podczas gdy dzisiaj otaczający nas świat medialny nie sprzyja rozwojowi marzycielskości, refleksji czy nawet budowaniu własnych wyobrażeń. We współczesnym świecie kładzie się przede wszystkim nacisk na świat zewnętrzny; na nowe fakty i ich rozumienie. Jeśli priorytetem są sprawy zewnętrzne, to ograniczamy zaangażowanie się w świat wewnętrzny, a tracą na tym m.in. marzenia<sup>48</sup>.

## Konkluzja

Konkludując powyższe rozważania, jeszcze raz z naciskiem należy powtórzyć, że czytanie czy słuchanie opowiadań, w tym również biblioterapeutycznych, ma ogromny wpływ na procesy kognitywne; tworzenie się reprezentacji umysłowych, w tym na konstruowanie pojęć. Również, a może przede wszystkim, na procesy myślenia przyczynowo-skutkowego, wnioskowania przez analogię i na myślenie kreatywne, np. poprzez rozwój marzycielskości. Dzięki literaturze poznajemy różne style przetwarzania informacji, które odzwierciedlają się w charakterystykach bohaterów opowiadań.

O ile literatura piękna i bajki terapeutyczne intensywnie stymulują myślenie przyczynowo-skutkowe i wnioskowanie przez analogię, to w rozwoju marzycielskości palmę pierwszeństwa dzierży literatura piękna.

Niemniej warto też czytać bądź opowiadać dziecku historyjki nacechowane terapeutycznie, ponieważ odnoszą się one do spraw aktualnie przez dziecko doświadczanych, np. do tak często występujących w tym okresie życia konfliktów z rówieśnikami. Dzięki tym tekstom może zajść, wspomniany już wcześniej, transfer wiedzy, która pomoże mu lepiej rozumieć innych i radzić sobie w niezwykle skomplikowanym środowisku społecznym.

<sup>48</sup> Tamże.

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.A., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Audi R. (red.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 2001.
- Binkofski F., Buccino G., *Therapeutic Reflection*, „Scientific American Mind. Thought, Ideas, Brain Science”, 2007, June-July.
- Bruner J., *Child's Talk. Learning to Use Language*, W.W. Norton & Company, New York – London 1985.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2006.
- Bruner J., *Making Stories. Law, Literature, Life*, Harvard University Press, London 2003.
- Burzyńska A., *Idee narracyjności w humanistyce*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Deloache J.S., *Mindful of Symbols*, „Scientific American Mind”, 17(2006)1.
- Dobbs D., *A Revealing Reflection. Mirror Neurons Are Providing Stunning Insights Into Everything From How We Learn To Walk To How We Empathize With Others*, „Scientific American Mind”, April-May 2006.
- Fortuna P., Urban M., *Metafory i analogie w szkoleniach*, GWP, Sopot 2014.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Intensywne wspomaganie rozwoju dziecka; ważniejsze hipotezy i możliwości realizowania*, [w:] *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja. Dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, red. W. Dykciak, A. Twardowski, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2004.
- Kaufman S.B., *Dreams of Glory*, „Psychology Today”, March-April 2014.
- Kielar-Turska M., *Paradygmaty baśniowe wyobraźni dziecięcej*, [w:] *Rozigrana córka mitu*, red. G. Leszczyński, Seria Wyd. Naukowych Biennale Sztuki dla Dziecka, Poznań 2005.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2004, t. 2.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2004, t. 2.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1967.
- Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Ortony A., *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press 1993.
- Peters E., *Ways of Knowing*, „Journal Entry #6 Spring”, 2005, [http://mason.gmu.edu/~epeters1/Journal\\_Entry\\_6.htm](http://mason.gmu.edu/~epeters1/Journal_Entry_6.htm) (dostęp: 1.05.2016).
- Potty Book sales up 700% after Evans rave review*, „Daily Mail”, Saturday, August 6, 2011.
- Rutter M., Rutter M., *Developing Mind*, Penguin Books, London 1993.
- Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L., *Psychopatologia*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.

- Szeląg E., *Mózgowe mechanizmy mowy*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, PWN, Warszawa 2006.
- Tassoni P., Bulman K., Beith K., *Children's Care*, Learning & Development, Heinemann, UK 2005, S/NVQ Level 3.
- Trunshaw B., *Explore Folklore*, UK Bookprint, 2002.
- Trzebiński J., *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Wilson E.G., *The Allure of Disaster*, „Psychology Today”, March/April 2012.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia, kluczowe koncepcje*, PWN, Warszawa 2010, t. 3.

**ADRES DO KORESPONDENCJI**

---

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Maria Molicka  
PWSZ w Lesznie, Instytut Pedagogiczny  
e-mail: molicka@interia.pl