

Rola literatury w procesie kształtowania się kompetencji kulturowej, językowej i komunikacyjnej

The role of literature in the process of shaping cultural, linguistic and communicative competence

DOI 10.25951/4158

Wprowadzenie

Człowiek w otoczeniu społecznym nabywa różne kompetencje, w tym kluczowe: kulturową, językową i komunikacyjną. Rozwój w tych obszarach postępuje dynamicznie, niemniej jednak zależny jest od nasilenia bodźców. Dziecko od najmłodszych lat w naturalny sposób przejmuje wzorce z obserwacji i poprzez kontakty społeczne. Znaczący wpływ na kształtowanie się jednostki ma także literatura. Stymuluje ona od najmłodszych lat kompetencje językowe i poznawcze ściśle związane z komunikacyjnymi i kulturowymi. Literatura, włączona w proces edukacyjny i wychowawczy, jest nie tylko źródłem wiedzy o świecie, lecz także prezentuje i utrwala wzorce kulturowe i językowe.

Kompetencja kulturowa

Dziecko, wzrastając w danej kulturze, przejmuje niejako automatycznie pewne wzorce, postawy, modele postępowania, chłonie kod kulturowy, w którym jest zanurzone. Zdaniem Bogny Kietlińskiej i Barbary Fatygi „kompetencje kulturowe to zasób rozwiniętych w wyniku różnorodnych aktywności, pozostających w danym momencie w dyspozycji jednostki, możliwości jej organizmu i umysłu. Określają one predyspozycje jednostki do uczestniczenia w kulturze własnej oraz w kulturach obcych, a także sposób posługiwania się przez nią wiedzą i rozwiniętymi na danym etapie życia umiejętnościami” (Kietlińska 2014). Kompetencje te rozwijają się w miarę obcowania z kulturą własną i obcą w sposób bezpośredni lub

– w mniejszym stopniu – poprzez przekaz wtórny i doświadczenie zastępcze. Kontakt z literaturą jest swoistym rodzajem doświadczenia zastępczego, gdyż prezentowane w utworach zagadnienia, nierzadko nieznanie dziecku, współlistnieją w tekstach z wzorcami postępowania. Utwory czytane dziecku w wieku przedszkolnym obok problemu i wyzwania prezentują zakorzenione kulturowo postawy bohaterów. Nie wszystkie są modelowe i godne naśladowania, ale wyraźny morał w utworach pozwala małemu odbiorcy dokonać ich samodzielnej właściwej oceny (interpretacji), przekładającej się na jego przyszłe postępowanie.

Cytowane autorki stwierdzają, że kompetencje kulturowe

Nie tylko umożliwiają rozumienie treści danej kultury, ale także mniej lub bardziej biegle posługiwanie się nimi oraz ich modyfikacje. Tradycyjnie w naukach społecznych przyjmuje się, iż podstawą wszelkich kompetencji są kompetencje poznawcze oraz, iż najważniejszym rodzajem kompetencji kulturowych są kompetencje językowe. Jednak warto wskazać, że nabywanie kompetencji kulturowych nie musi zawsze odbywać się na drodze świadomego uczenia (z wykorzystaniem kategorii językowych) – może bowiem polegać również na przyswajaniu pewnych wzorów zachowań przez obcowanie (poprzez naśladownictwo i bez pośrednictwa języka (Kietlińska 2014)).

Pozajęzykowa stymulacja polega zatem na bezpośrednim doświadczeniu lub obserwacji zjawisk i postaw.

Autorki zaznaczają jednak, że nie wszystkie kompetencje kulturowe nabywane są w wyniku wymienionych działań (świadomego uczenia się, naśladownictwa). Podają za przykład „wrażliwość na sztukę”, która może być ujęta jako cecha osobowości, która nie musi być poddawana dodatkowemu treningowi/stymulacji, bez czego może reprezentować relatywnie wysoki poziom (Kietlińska 2014).

Literatura zatem nie ma wpływu na kształtowanie wszystkich kompetencji kulturowych, niemniej jednak może być punktem odniesienia do diagnozy rozwoju u dziecka kompetencji nabytych bez pośrednictwa języka: „mimetycznych” i „osobowościowych” (reakcje dziecka w kontakcie z dziełem literackim w sferze formy i treści – wrażliwość na sztukę, doznania estetyczne, analiza prezentowanych tematów).

Kompetencja językowa i komunikacyjna

Dziecko, rozwijające się w otoczeniu społecznym, przyswaja w sposób naturalny zarówno kompetencję językową, jak i komunikacyjną. Dynamika rozwoju jednostki w tym zakresie warunkowana jest przez biofizyczne czynniki indywi-

dualne, lecz także w dużym stopniu przez stymulację środowiskową. Rozwój mowy opiera się na doświadczeniu społecznym. Socjolingwistyczne ujęcie mówienia koncentruje się na społecznym aspekcie języka i komunikacji. Mirosław Michalik wskazał za Stanisławem Grabiasem:

Mówienie należy wiązać z interakcją zachodzącą między zachowaniami wspólnymi (kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną) a zachowaniami indywidualnymi (uwarunkowaną fizycznie i psychicznie realizacją zdań i wypowiedzi) (Grabias 1994, Michalik 2013).

Zdaniem Grabiasa:

Interesujące nas obecnie reguły budowania wypowiedzi, podobnie jak i reguły gramatyczne, tkwią w umysłach uczestników danej grupy społecznej i stanowią o ich kompetencji komunikacyjnej. Są one wynikiem socjalizacji jednostek, a więc są wiedzą nabytą w trakcie uczestnictwa jednostki w życiu różnych grup społecznych (Grabias 1997).

Dalej S. Grabias wyraźnie różnicuje kompetencję językową (jako wiedzę pozwalającą budować zdania gramatycznie poprawne) i kompetencję komunikacyjną (jako wiedzę umożliwiającą budowanie sensownych wypowiedzi). Kompetencje i ich realizacje uporządkowano w tabeli 1.

Tabela 1. Mowa – układ kompetencji i sposobów realizowania wypowiedzi językowych

Kompetencje – społeczna wiedza tkwiąca w umysłach ludzkich	Indywidualne realizacje kompetencji
1. Kompetencja językowa – inwentarz fonemów, leksemów oraz reguły budowania poprawnych gramatycznie i sensownych zdań: kompetencja fonologiczna, morfologiczna i składniowa. 2. Kompetencja komunikacyjna – wiedza na temat statusu kodów językowych i na temat reguł budowania wypowiedzi odpowiednich do sytuacji: kompetencja stylistyczna, społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna.	1. Budowanie zdań: a) sprawności substancyjne, pozwalające budować zdania w postaci sygnałów dźwiękowych, optycznych i taktylnych; b) sprawności gramatyczne: morfologiczne i syntaktyczne. 2. Budowanie wypowiedzi dialogowych i narracyjnych – sprawności komunikacyjne: stylistyczne, społeczne, sytuacyjne i pragmatyczne.

Mirosław Michalik za Stanisławem Grabiasem definiuje mowę i mówienie jako: „Zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2001, Michalik 2013, s. 13).

Interpretowanie poznanej rzeczywistości i właściwy przekaz odbiorcy kształtowany jest również poprzez literaturę. Dialog rodzica lub nauczyciela z dzieckiem po przeczytanej lekturze pobudza je do własnej interpretacji określonego problemu i przekazaniu wniosków rozmówcy. Zwerbalizowane refleksje dotyczące rzeczywistości i fikcji literackiej rozwijają także umiejętność identyfikacji, nazywania i wyrażania uczuć.

Wiedza i myślenie

Kształtowanie się wspomnianych kompetencji przebiega stopniowo, proces wychowania i edukacji powinien być dostosowany do poziomów reprezentacji wiedzy opanowywanych przez dziecko w toku rozwoju. Według Jerome’a Brunera (1990) są to:

- **reprezentacja enaktywna** (pierwszy rok życia, wiedza zawarta w programach działania),
- **reprezentacja ikoniczna** (od pierwszego do siódmego roku życia – wiedza oparta na znakach, obrazach, wyobrażeniach),
- **reprezentacja symboliczna** (od siódmego roku życia – doświadczenie z narracji, myślenie oparte o język).

Metody i techniki stymulujące kluczowe kompetencje, w tym także forma i treść prezentowanych dziecku utworów literackich, powinny zostać dobrane adekwatnie do wieku i predyspozycji małego lub młodego odbiorcy, z uwzględnieniem dwóch rodzajów myślenia wskazanych przez Brunera (1990), które przytacza Maria Molicka (2012):

- paradygmatyczne (logiczno-naukowe, logiczno-matematyczne) – dąży do poznania uniwersalnych zasad, sprawdzalnych pod względem ich prawdziwości oraz odkrycia świata fizycznego (generalizacja zasad i ich weryfikacja),
- narracyjne – służą rozumieniu świata społecznego i budowaniu świata wewnętrznego oraz reprezentacji rzeczywistości społecznej i siebie (poszukiwanie motywów ludzkich zachowań).

Literatura a rozwój jednostki

Czytanie dziecku, zwłaszcza od okresu niemowlęcego do trzech lat, bywa często zaniechane lub zanedbywane, ponieważ powszechnie uważa się je za nieskuteczne. Ma ono jednak głęboki sens, wiąże się z rolą języka w procesie uczenia się, konstruowania wiedzy przez jednostkę (Molicka 2012). Pojęcie konstruktywizmu wywodzi się z epistemologii, a jego założenia polegają na tym, że wiedza nie jest nabywana, a konstruowana, stosownie do własnej percepcji, doświadczenia, kontekstu społecznego, ujawnia się w interpretacji, zachowaniach i emocjach im towarzyszących. Budowanie wiedzy zależy od możliwości poznawczej jednostki (Molicka 2012).

Jan Ożdżyński stwierdził, że w lingwistyce kognitywnej zawiera się „nurt myślowy, który traktuje język jako formę poznania (poznawania) rzeczywistości i akcentuje powiązania języka z aparatem poznawczym człowieka, zmianami i zasadami układu pojęć, a także (...) uczuć i wartościowań” (Ożdżyński 1995, s. 7). Istotnym zagadnieniem z tego zakresu jest językowy obraz świata (JOS). Autor definiuje go jako „określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości (zarówno pozajęzykowej, jak i językowej), istniejący w semantycznych, gramatycznych, składniowych i pragmatycznych kategoriach języka naturalnego, (...) określony sposób odwzorowywania świata, dany w pojęciowym rozczłonkowaniu zawartym w języku ujmującym ten świat” (Ożdżyński 1995, s. 7). Językowy obraz świata dzieci i młodzieży stanowiący zwerbalizowaną interpretację rzeczywistości powstaje nie tylko na podstawie doświadczeń rzeczywistych, lecz także czerpie z literatury (przysłowia, sądy zachowane w gramatyce i słownictwie).

Maria Molicka podkreśliła: „Książki są potrzebne dzieciom, by wejść w świat, by go i siebie zrozumieć, by zarządzać emocjami, a przede wszystkim, by rozwinąć myślenie, w tym kreatywność (...). Rozwój poznawczy dziecka obejmuje przede wszystkim percepcję i sposób rozumienia, czyli odkrycie sensu wydarzeń i znaczeń, jakie im nadaje” (2012, s. 34). Utwory literackie zatem wyprzedzają lub towarzyszą osobistym doświadczeniom dziecka, porządkując wiedzę o świecie, a także o sobie samym.

Książka na wczesnych etapach rozwoju

Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy

Maria Molicka zauważyła: „książki adresowane do dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym są ważne przede wszystkim dla budowania wiedzy

i umiejętności, ale nie tylko, ponieważ służąc zabawie rozwijają relacje z najbliższymi i budują ufność w tych relacjach, pomagają oswajać rzeczywistość, przewidywać, co się wydarzy, by w chaosie wrażeń poznawczo je organizować” (Molicka 2012, s. 39). Książka, zwłaszcza interaktywna, wpływa na budowanie wiedzy, zdobywanie konkretnych umiejętności, tworzenie relacji z innymi (pole wspólnej uwagi, współodczuwanie)

Wczesne dzieciństwo

Alicja Ungeheuer-Gołąb (2011) wymieniła sfery literackie wczesnego dzieciństwa:

- Sfera I – formy paraliterackie: zaśpiewy, zawołania, przekomarzania, gaworzenia, wyrażenia onomatopieczne,
- Sfera II – pierwsze teksty o charakterze utworów ludowych bądź literackich: kołysanki, wylczanki, bajeczki,
- Sfera III – książki obrazkowe,
- Sfera IV – opowieści wierszem i utwory z bogatszą fabułą.

Molicka stwierdziła: „Pod koniec wczesnego dzieciństwa adresowane są do dzieci pierwsze historyjki o bardzo uproszczonej fabule (...). Zawierają wiele powtórzeń, które pomagają dziecku zrozumieć sens wydarzeń, rozwinięć myślenie narracyjne” (2012, s. 38). Dzięki opowiadaniom dziecko dostrzega relacje przyczynowo-skutkowe, poznaje motywy i rezultaty określonych działań. Myślenie narracyjne pozwala dziecku kontrolować własne postępowanie: osiągnąć oczekiwane rezultaty, jak i uniknąć niepożądanych konsekwencji. Linearne uporządkowanie fabuły utworu ukazuje dziecku tożsamą ciągłość porządkującą jego życie.

Zabawa a literatura

Maria Ostasz (2008) zwróciła uwagę na istotę zabawy poprzez literaturę, za Cieślukowskim (1985) stwierdziła:

W literaturoznawstwie widoczny jest nurt polegający na tym, że widzenie literatury czy też percepcji jej określonych tekstów rozpoznaje się w konkretnych sytuacjach ich odbioru – jako zabawę. Oznacza to, że społeczny odbiór literatury nie zawsze jest tylko kontemplacją, refleksją czy próbą odnoszenia danego zjawiska artystycz-

nego do prawd pozaartystycznych, do świata rzeczywistego. Bywa także kształtowanym według zasad organizujących pewne działania ludyczne.

Dziecięcej zabawie towarzyszy radość, oczekiwanie, zaufanie. Pozytywne emocje sprzyjają przyswajaniu wiedzy i wzorców zawartych w sytuacji zabawowej (także z włączeniem literatury).

Alicja Ungeheuer-Gołąb (2011, s. 19) podkreśliła, że „Słowno-ruchowa aktywność małego dziecka podąża głównie ku zabawie. Już w zabawach i grach niemowlęcych oraz aktywności dwu-, trzylatka pojawiają się różne typy zachowań ludycznych”. Według autorki warto włączyć tę naturalną potrzebę dziecka w inicjowanie kontaktów z literaturą: „W poetyce odbioru literatury przez dziecko można więc zauważyć reguły zachowań zabawowych. Warto je wykorzystywać podczas wprowadzania dziecka w świat literatury, korzystając z aktywnej i twórczej percepcji najmłodszych” (Ungeheuer-Gołąb 2011, s. 21).

Profilaktyka i terapia a literatura

Biblioterapia polega na wykorzystaniu literatury w procesie wspierania, wzmacniania jednostki, to forma odnosząca się do wielu obszarów funkcjonowania człowieka. Według M. Molickiej (2011, s. 147):

Biblioterapia należy do metod terapeutycznych, mówi się o niej w kontekście psychoterapii, terapii pedagogicznej, profilaktyki czy działań pomocowych mających na celu wspieranie w sytuacjach emocjonalnie trudnych, a także wspomaganie w procesie rozwoju psychicznego.

Irena Borecka (1998, s. 8), odwołując się do trzech obszarów: medycyny, psychologii, psychoterapii – terapii zajęciowej, podkreśliła w swojej próbie definicji, że: „Biblioterapia i inne obudowujące ją rodzaje działań terapeutycznych wyrosły z intuicji i doświadczeń lekarzy psychologów, bibliotekarzy i terapeutów zajęciowych”. Zwróciła uwagę na wspomnianą wyżej interdyscyplinarność tej formy oddziaływania: „Pewne techniki terapeutyczne tak się nawzajem przeniknęły, że dziś można już mówić o interdyscyplinarnym charakterze biblioterapii”. Opracowanie cytowanej autorki pochodzi z 1998 r. Przez dwadzieścia lat od jego wydania stale obserwuje się rozwój biblioterapii oraz łączenie jej z coraz to nowymi dyscyplinami i obszarami oddziaływania w Polsce.

Oddziaływanie biblioterapeutyczne opiera się na odpowiednim doborze lektury (wyselekcjonowaniu lub stworzeniu odpowiedniego tekstu) dla odbiorcy

i wspólnym z nim przepracowaniu treści. Materiał tekstowy wybierany/tworzony jest z uwzględnieniem problemu jednostki i celu zajęć. Maria Molicka podkreśla, że dzięki biblioterapii odbiorca „sam odbudowuje swoje zasoby lub wykształca nowe i szuka sposobu realizacji siebie” (2002, s. 105). Wanda Matras-Mastalerz stwierdza, że „W Europie i na świecie działania określane jako *bibliotherapy, reading therapy, literature therapy, bibliohelp* oraz *bibliolinking* na stałe już wpisały się w program pracy z dziećmi, młodzieżą i seniorami” (2013, s. 57).

Bajkoterapia, jak wskazała Wita Szulc (2011), jest najpopularniejszą formą biblioterapii w Polsce w XXI w. W bajkoterapii stosowane są na ogół utwory specjalnie skonstruowane, ukierunkowane na dziecięcego odbiorcę i jego problemy. **Bajki terapeutyczne** są stosowane w:

- profilaktyce, celem zapobiegania potencjalnym negatywnym rezultatom sytuacji problemowej,
- terapii jako formie eliminacji niekorzystnych skutków sytuacji kryzysowej,
- regeneracji zasobów własnych w celu odprężenia, rozluźnienia (Molicka 2011).

Bajki terapeutyczne mogą pełnić różną funkcję, co stanowi kryterium ich systematyzacji:

- funkcję psychoedukacyjną,
- funkcję psychoterapeutyczną,
- funkcję relaksacyjną – regenerującą zasoby (Molicka 2011).

Bajki terapeutyczne stosowane są zarówno jako forma profilaktyki, przygotowania na potencjalne sytuacje trudne, zapobiegania wynikającym z nich negatywnym emocjom, jak i forma działań naprawczych, terapeutycznych w kryzysie, sytuacji problemowej.

Maria Molicka wymieniła następujące cele bajek terapeutycznych:

- w profilaktyce:
 - regeneracja zasobów osobistych, w którym to procesie szczególna rola przypada bajkom relaksacyjnym,
 - stymulacja myślenia narracyjnego w zakresie zmiany rozumienia sytuacji trudnych emocjonalnie i zachowań innych,
 - poznanie nowych strategii działania,
 - nazywanie emocji (uświadamianie ich) (Molicka 2011, s. 246);
- we wspieraniu oraz psychoterapii:
 - stymulacja myślenia narracyjnego w zakresie reinterpretacji, czyli pozytywnego przewartościowania własnego doświadczenia czy reinterpretacji odnoszącej się do innych osób, ale znaczących dla „Ja”,

- „odkrycie” siebie i uświadomienie, wgląd w swoje myśli, emocje, motywacje, czego skutkiem jest zmiana rozumienia, odczuwania i zachowania (korekta),
- przyjęcie, zasymilowanie nowych, zadaniowych strategii działania.

Nadrzędnym mechanizmem w bajkoterapii jest identyfikacja małego czytelnika lub słuchacza z głównym bohaterem (Bełtkiewicz 2014). Zbieżność losów postaci bajkowej i doświadczeń odbiorcy utworu sprawia, że dziecko utożsamia się z bohaterem, samoistnie przejmuje wzorce postępowania, schematy radzenia sobie z sytuacją emocjonalnie trudną.

Przy tworzeniu lub doborze bajki terapeutycznej należy kierować się głównym problemem dziecka, trzeba pamiętać o tym, by podobieństwo pomiędzy postacią bajkową a odbiorcą nie było zbyt bliskie.

W bajce terapeutycznej, w odróżnieniu od baśni, istotny jest brak cudowności, magii, szczęśliwego zrzędzenia losu czy przypadku, które mogłyby stanowić samoistne rozwiązanie problemów bohatera. Podstawą działania postaci jest rozpoznanie swoich emocji, właściwe kierowanie nimi, a także współpraca, solidarność ze swoimi towarzyszami. Kluczowa jest postawa aktywna, kreatywna i racjonalna postaci, która inspiruje małego odbiorcę.

Język, komunikacja, kultura a profilaktyka i terapia

W odniesieniu do omawianych kompetencji: kulturowej, językowej i komunikacyjnej, nasuwa się pytanie, w jakim obszarze ich rozwój może być zaburzony oraz czy można pomóc dziecku przez literaturę. Dynamiczne zmiany społeczne przyczyniają się do powstawania czynników stanowiących wyzwanie dla wychowania i edukacji, są to m.in.:

- rozwój nowych technologii,
- przewaga komunikacji obrazkowej nad językową,
- powstawanie środowisk wielokulturowych.

Stymulacja komunikacji i języka

Czytanie dziecku jako alternatywa dla korzystania z nowych technologii w celach rozrywkowych niesie za sobą ogromną wartość, jaką jest rozwój relacji między dzieckiem a rodzicem, poprawienie komunikacji. Rozwój językowy – poprzez prezentację słownictwa, reguł gramatycznych, zasad dialogu – wspiera

każdy właściwie dobrany dla dziecka w danym wieku tekst literacki. Stymulacja półkuli mózgu odpowiedzialnej za język jest szczególnie ważna zwłaszcza wobec dominacji przekazu ikonicznego nad językowym.

Literatura służy także korygowaniu zaburzeń językowych i wad wymowy. Wielu badaczy zwraca uwagę na istotną rolę tekstów kultury w praktyce logopedycznej. Maria Ostasz (2010) skupiła się na spójności wierszy dziecięcych jako scenariuszy ćwiczeń logopedycznych. Poezjoterapię, wydzieloną z biblioterapii w latach siedemdziesiątych XX w., w postępowaniu logopedycznym scharakteryzowała Halina Pawłowska-Jaroń. Autorka ta stwierdziła, że „Wielkie walory poezji dziecięcej powodują, że znajduje ona swoje miejsce w terapii dzieci z zaburzeniami komunikowania się” (Pawłowska-Jaroń 2011, s. 414). Jako metodę wykorzystującą rytm muzyczny i teksty poetyckie autorka wskazała logorytmikę, wyjaśniła, że „na bazie ćwiczeń muzyczno-ruchowych stosuje się ćwiczenia słowno-ruchowe, oparte w znaczącej mierze na tekstach wierszowanych, których wiodącym składnikiem jest rytm”. Podkreśliła, jak ważna jest reakcja dziecka na utwór, jego przeżycie i komentarz. Ocenianie tekstu według niej wiąże się z wyrażeniem najszybszych uczuć, porównaniem osobistych doświadczeń z fikcją literacką (która w poezji nie odpowiada jednak w pełni problemowi dziecka jak bajka terapeutyczna), poszukiwaniem siebie.

Maria Molicka zwróciła uwagę na książeczki z rymowanymi i wierszykami, które poprzez rym i rytm stanowią formę stymulacji zdolności artykulacyjnych i pamięciowych, sprawności oddechowej, wrażliwości fonetycznej, bez wskazania jednak na konkretne sformalizowane utwory z obszaru bajkoterapii dedykowane działaniom logopedycznym (Molicka 2012).

Coraz popularniejsze stają się w praktyce logopedycznej opowiadania fabularyzowane z wplecionymi ćwiczeniami, najczęściej oddechowymi i artykulacyjnymi. Nie mają one jednak wartości artystycznej (forma), ani psychologicznej (treść), nie dotyczą obszaru emocjonalnego, koncentrują się wyłącznie na wizualizacji i instrukcji.

Iwona Podlasińska (2012) zwróciła uwagę na istotną rolę biblioterapii w gabinecie logopedycznym, przeanalizowała relaksacyjną funkcję tekstów. Autorka podkreśliła ważną w terapii logopedycznej kwestię samopoczucia i samooceny pacjenta oraz pozytywny wpływ oddziaływania biblioterapeutycznego. Teksty proponowane przez J. Podlasińską mają charakter ogólny, uniwersalny, zawierają na ogół ćwiczenia naprężająco-rozluźniające, nie są dedykowane konkretnemu zaburzeniu (nie zawierają pełnego specjalistycznego treningu).

Najnowszą propozycją literacką wobec częstych problemów komunikacyjnych i artykulacyjnych u dzieci jest logopedyczna bajka terapeutyczna. Dorota

Bełtkiewicz (2017, s. 123) stwierdziła: „Zamysł dedykowania bajek terapeutycznych dzieciom z problemami logopedycznymi przyczynił się do powstania nowego, autorskiego narzędzia – *logopedycznej bajki terapeutycznej*”. Logopedyczne bajki terapeutyczne spełniają wszystkie założenia opisanej szerzej bajkoterapii, jak i zawierają w swojej fabule serię specjalistycznych ćwiczeń dedykowanych terapii danego zaburzenia. Badania nad skutecznością tego narzędzia prowadzone wśród dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) wykazały wysoką skuteczność zajęć z zastosowaniem tychże tekstów.

Między kulturami

Dorota Bełtkiewicz (2017b, s. 16) stwierdziła:

Współczesna edukacja musi sprostać wyzwaniom, jakie niesie intensywne i dynamiczne tworzenie się środowisk wielokulturowych, przede wszystkim rodzin. Dziecko z rodziny wielokulturowej w placówce oświatowej powinno mieć zapewnioną właściwą stymulację rozwoju językowego, poznawczego, społecznego, przy jednoczesnym poszanowaniu jego godności i <eklektyzmu kulturowego>, z którego się wywodzi, czemu sprzyja zastosowanie bajek terapeutycznych.

Bajkoterapia sprzyja także budowaniu przestrzeni dialogu wśród dzieci i młodzieży, poprzez stymulację empatii, ukazanie potrzeby szacunku i współpracy.

„Przeptyw elementów kulturowych lub całych kompleksów czy konfiguracji kulturowych między odmiennymi kulturami” (Sztompka 2002, s. 254) określany jako „dyfuzja kultury” obecnie jest wielotorowy i dynamiczny. Migracje powodujące powstawanie środowisk wielokulturowych są coraz bardziej intensywne i rozległe, na co wpływa wysoka mobilność i szybki rozwój gospodarczy. Współcześnie wzmacnianie kompetencji kulturowych jest więc ważnym komponentem procesu edukacji i wychowania.

Bełtkiewicz (2017b, s. 11) podkreśliła:

Właściwe warunki do rozwoju powinny być także zapewnione dziecku przez przedszkole czy szkołę, do której uczęszcza. Najczęściej dziecko podejmuje naukę w placówce jednolitej, tożsamej z kulturą jednego z rodziców (jeśli wywodzi się z rodziny wielokulturowej), rzadziej, w wyniku migracji, dziecko trafia do zupełnie obcej kulturowo placówki.

Brak właściwego wsparcia, specjalistycznego oddziaływania i stymulacji kompetencji może prowadzić do dysonansu kulturowego stanowiącego swoistą

„sprzeczność treści kulturowych (...) narzucanych jednostce przez różne kultury, którym jednocześnie podlega” (Sztompka 2002, s. 254). Jest to czynnik niekorzystny, zaburzający zbilansowany rozwój jednostki.

Utworami, które w znakomity sposób wspierają rozwój kompetencji kulturowej i pozwalają uniknąć dysonansu kulturowego, są baśnie i legendy z obszaru kultury własnej lub obcej, ukazujące elementy historii i koloryt kulturowy: wierzenia, tradycję, obyczaje. Literatura stanowi zatem zaproszenie do zapoznania się z daną kulturą, ukazując pewne symbole, archetypy, wzorce typowe dla danej społeczności.

BIBLIOGRAFIA

- Beltkiewicz D. (2014), *Fairy tale therapy as a form of developing emotional intelligence in preschool and early school children w: Proceedings of IAC-ETeL 2014. International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning*, Praga: MAC Prague consulting Ltd. (CD)
- Beltkiewicz D. (2017a), *Stymulacja rozwoju językowego i emocjonalnego dziecka poprzez zastosowanie logopedycznej bajki terapeutycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis – Studia Logopaedica”, nr 225.
- Beltkiewicz D. (2017b), *Współczesne wyzwania edukacyjne: kształtowanie mowy i tożsamości dzieci z rodzin wielokulturowych*, w: I. Cimermanova (red.) *Výzvy 2017 Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?*, Nitra: SlovakEdu, o.z.
- Borecka I. (1998), *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*, Legnica: Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge: Harvard University Press.
- Cieślakowski J. (1985), *Literatura osobna*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S. (1997), *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. X.
- Grabias S. (2001), *Zaburzenia mowy*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kietlińska B. (2014), *Kompetencje kulturowe – Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza*, <http://ozkultura.pl/wpis/962/5> (data dostępu: 1.09.2019).
- Michalik M. (2013), *Niemówienie jako problem lingwistyczny, kulturowy i szkolny. Uwagi neurolingwisty*, w: M. Michalik, A. Hetman (red.), *Synergia. Mowa – Terapia – Wychowanie*, Jastrzębie-Zdrój – Kraków: Wydawnictwo Pasaże.
- Molicka M. (2002), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań: Media Rodzina.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

- Molicka M. (2012), *Rola książki w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym w konstruowaniu przez dziecko wiedzy*, w: K. Hrycyk (red.) *O potrzebie biblioterapii*, Wrocław: Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy.
- Matras-Mastalerz W. (2013), *Czytanie pomaga, czyli o biblioterapeutycznej superwizacji*, „Konspekt. Pismo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2 (47).
- Ostasz M. (2008), *Od Konopnickiej do Kerna, Studium wiersza pajdialnego*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ostasz M. (2010), *O spójności wierszy dziecięcych jako scenariuszy ćwiczeń logopedycznych*, w: *Logopedia u progu XXI wieku*, M. Młynarska, T. Smerek (red.), „Mowa i Myślenie” seria 3, Wrocław: Mkwadrat Maciej Młynarski.
- Ożdżyński J. (1995), *Wstęp*, w: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pawłowska-Jaroń H. (2011), *Wykorzystanie wierszy Jana Brzechwy w logoterapii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica IV. Język – kultura – edukacja”, nr 96, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Podlasińska I. (2012), *Biblioterapia jako forma wsparcia terapii logopedycznej*, w: K. Hrycyk (red.) *O potrzebie biblioterapii*, Wrocław: Towarzystwo Biblioterapeutyczne, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szulc W. (2011), *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój profilaktyki*, Warszawa: Difin.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011), *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo SBP.

STRESZCZENIE

Kompetencje: kulturowa, komunikacyjna i językowa są kluczowe dla funkcjonowania człowieka, ich rozwój powinien być wspierany i stymulowany już na wczesnych etapach rozwoju dziecka. Jedną z form oddziaływania na dziecko w procesie edukacyjnym i wychowawczym jest kontakt z literaturą rozumiany jako odbiór, interpretacja, komunikacja. Utwory literackie wpływają korzystnie na kształtowanie się kluczowych kompetencji – mogą służyć stymulacji (świadome uczenie się), profilaktyce (zapobieganie zaburzeniom lub trudnościom) oraz terapii (korygowanie zaburzeń, psychoterapia, rewalidacja). Zarówno utwory klasyczne (legenda, baśń, poezja), jak i najnowsze (bajki terapeutyczne, w tym specjalistyczne, np. logopedyczne) w sposób korzystny i wielotorowy oddziałują na rozwój dziecka, warunkiem skuteczności jest właściwy

dobór tekstu literackiego do indywidualnej sytuacji i możliwości jednostki. Literatura jest także doskonałym nośnikiem wzorców kulturowych, językowych, komunikacyjnych w środowiskach wielokulturowych, jak również stanowi grunt do budowania dialogu społecznego wśród dzieci i młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: literatura, kultura, język, komunikacja, kompetencja kulturowa, kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna, wzorce kulturowe, wzorce społeczne, czytelnictwo

SUMMARY

Cultural, communication and language competences are crucial for the quality of human life. The development of these competences should be supported and stimulated at the early stages of childhood. One of the forms of influencing a child in the educational and upbringing process is the contact with literature understood as reception, interpretation and communication. Literary texts influence the best shape of relationships – they can be used for stimulation (conscious learning), prophylaxis (prevention of disorders or difficulties) and therapy (action correction, psychotherapy, revalidation). Both classic stories (legends, fairy tales, poetry) and the latest stories (therapeutic fairy tales, including the special ones, for example: speech therapy) have a positive influence on child development. Their effectiveness is conditioned by a proper choice of the literary text, adjusted to the individual situation and the abilities of the child. Literature is also a perfect carrier of cultural, linguistic and communication patterns in a multicultural environment, as well as it provides a basis for building a social dialogue among children and young people.

KEYWORDS: literature, culture, language, communication, cultural competence, language competence, communication competence, cultural patterns, social patterns, reading

DOROTA BEŁTKIEWICZ – Akademia Ignatianum w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 25.11.2019; 14.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020