

RENATA ROSA

Funkcje teatralizacji w nauczaniu początkowym języka polskiego

Wobec dziecka w młodszym wieku szkolnym nauczyciel winien stosować metody czynnościowe. Teza ta, uwzględniająca różnorodną aktywność uczniów /manualną, gestualną, korporealną, ruchową na równi z werbalną i umysłową/, znajduje potwierdzenie w programie nauczania klas I-III i odnosi się do wszystkich przedmiotów nauczania na tym poziomie. Programowe zalecenie uczenia się przez przeżywanie i działanie odgrywa szczególną rolę w nauczaniu języka polskiego, przedmiotu najbardziej narażonego na niebezpieczeństwo werbalizmu. Jednym ze sposobów jego uniknięcia jest stosowanie różnorodnych form intersemiotycznego przekładu¹ i transformacji tekstów. Tekst - system znaków językowych - przeznaczony do analizy, można poddać zabiegom przekładu na system znaków ikonicznych /rysunek, szkic, schemat/, gestualno-mimicznych /pantomima, gry mimiczne/, a nawet muzyczno-fonicznych /jeśli przyjąć umowną wartość semantyczną znaków muzycznych/. Najwszechstronniej jednak pod względem emocjonalnym, intelektualnym i ruchowym angażuje się dziecko w pracę stwarzającą okazję połączenia tych systemów znakowych. Sąd ten koresponduje z programem², który przewiduje rozwijanie zainteresowań literackich i kompetencji komunikacyjnych dzieci w klasie I poprzez "wiązanie treści utworu z różnymi formami ekspresji dziecka /słowna, ruchowa, plastyczna/", a także

"gry dramatyczne, obejmujące rozmowę i działanie na temat faktów z życia". W programie klasy II uwzględniono "różne formy inscenizowania czytanych tekstów /dramatyzacja, dialogi bezpośrednie i telefoniczne, teatrzyk kukiełkowy, teatrzyk muzyczny/" oraz kontynuowane od klasy I "przedstawianie sytuacji z życia codziennego w grach dramatycznych". Na ostatni rok propedeutycznego etapu edukacji przewidziano realizację hasła o szerokiej treści: "inscenizowanie tekstów lub ich fragmentów".

Przytoczone na podstawie programu formy nauczania języka polskiego odnoszą się głównie do analiz utworów literackich, czytanek i innego typu tekstów przeznaczonych dla najmłodszych uczniów. Tym formom analizy literackiej towarzyszą ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, wykorzystujące dialog, poparty pantomimą, muzyką, rekwizytem.

Proponujemy, aby wszystkie wymienione przez program wspomniane formy, które zawierają elementy gry typu aktorskiego, objąć mianem teatralizacji. zaliczamy do nich zatem inscenizacje, dramatyzacje, gry dramatyczne, teatrzyk kukiełkowy, teatrzyk muzyczny itp. Podczas gdy dwa ostatnie terminy mają już długą tradycję i nie wymagają definicyjnych uzupełnień, to pojęcia "inscenizacja", "dramatyzacja", "gra dramatyczna" bywają różnie rozumiane na terenie metodyki. Na marginesie rozważań o funkcjach teatralizacji pokusimy się więc o sprecyzowanie tych pojęć.

Za inscenizację uznajemy, zgodnie z definicją "Słownika terminów literackich", "interpretację tekstu dramatycznego, zmierzającą do nadania mu kształtu scenicznego, określającą styl wystawienia, koncepcje poszczególnych ról, charakter scenografii, ilustracji muzycznej itp.". Inscenizacja w szkole jest więc teatrem w miniaturze, w którym nauczyciel wspólnie z uczniami opracowuje sceniczny kształt rozpisanego na dialog tekstu - ekwiwalentu utworu dramaturgicznego.

Dramaturgiczne teksty dla dzieci to przeważnie adaptacje czytanek i lektur. Ciekawe propozycje zawierają książ-

ki Janiny Awgulowej i Wacławy Świętek³ oraz Barbary Mineyko⁴; teksty dla inscenizacji drukowane są także w prasie dziecięcej. Ponieważ istotą inscenizacji jest odtwarzanie roli, pojęcie to obejmować może także spektakle przygotowywane na podstawie tekstów słuchowisk radiowych lub nagrań płytowych /przeważnie baśnie/. Nadrzędny termin "inscenizacja" obejmuje także formy zakładające odmienny sposób gry, takie jak na przykład teatrzyk kukiełkowy czy muzyczny. Zawsze jednak zadaniem ucznia grającego postać pozostaje nadanie jej cech osobowościowych i przedstawienie jej zachowania w sposób psychologicznie prawdopodobny. Kształtujące funkcje inscenizacji polegają również na włączeniu w proces przygotowań do spektaklu różnorodnych ćwiczeń w mówieniu, głównie ćwiczeń ortoepicznych, obejmujących doskonalenie akcentuacji, stosowanie pauz logicznych i odpowiednie rozczłonkowanie tekstu, a także skierowanie uwagi na tempo mówienia, funkcję natężenia głosu itp. Nauczyciel powinien analizować poszczególne partie z całą klasą jeszcze przed przydzieleniem ról konkretnym uczniom. Takie postępowanie dydaktyczne wpływa pozytywnie na motywację do podjęcia roli, angażuje emocjonalnie cały zespół klasowy. Wybór, komu powierzyć daną rolę, powinien zależeć od werdyktu klasy. Wspólna ocena kilku propozycji gry jednej roli skłania uczniów do zajęcia postawy krytycznej, zmusza do uzasadniania sądów, kieruje uwagę na kryterium adekwatności poszczególnych propozycji gry wobec tekstu. Aby jednak aktywność uczniów pozbawionych zadań aktorskich nie osłabła, należy powierzyć im inne funkcje w pracach inscenizacyjnych, takie jak przygotowanie scenografii, rekwizytów czy kostiumów. Ważne jest bowiem, aby każdy uczeń miał możliwość wyrażenia siebie w sposób twórczy.

Wydaje się, że nie ma potrzeby dłużej zatrzymywać się nad inscenizacją, stosunkowo często wykorzystywaną podczas uroczystości szkolnych. Niejednokrotnie utylitarny charakter pracy uczniów, zamiast niwelowania efektów przymusu lek-

turowego poprzez zabawowe formy analizy, stwarza niebezpieczeństwo "przymusu inscenizacyjnego" /wskutek konieczności podejmowania długotrwałych, żmudnych przygotowań i różnorodnych zabiegów organizacyjnych/. Aby więc nie dopuścić do wytworzenia się owego "bumerangowego" efektu nauczyciel powinien dbać o stworzenie atmosfery twórczej zabawy, w której większość inicjatyw uczniowie podejmują spontanicznie.

Jednym ze sposobów zapobiegania wspomnianym wyżej niebezpieczeństwom jest metoda dramatyzacji tekstu literackiego. Pod tym pojęciem będziemy rozumieć wszelkie zabiegi prowadzące do dramaturgicznej adaptacji tekstu pierwotnie nie przeznaczonego do prezentacji scenicznej. Owe zabiegi wiążą się z koniecznością transformacji tekstu, która ma na celu przekształcenie narracji w dialog, bądź rozpisanie oryginalnych dialogów na scenariusz. Z punktu widzenia procesu nauczania-uczenia się ćwiczenia dialogujące tekst zawierają najwięcej elementów kształcących. Przede wszystkim urozmaicają i na ogół ułatwiają omawianie utworu. Przekształcenie tekstu musi być bowiem poprzedzone procesem zrozumienia powiązań kauzalnych między elementami akcji, uporządkowaniem w planie chronologicznym sekwencji działań bohaterów, w końcu musi nieść z sobą wizję konkretnych czynności, co z kolei wiąże się w sposób bezpośredni z interpretacją, a nawet oceną. Należy zaznaczyć, że adaptacja tekstu narracyjnego umożliwia uczniom przebudowę opowiadania na formę językową najbardziej naturalną dla człowieka, jaką jest dialog. Transformacja wyzwala u ucznia intuicyjne poczucie struktury dialogu, który również w potocznym użyciu składa się z poszczególnych "kwestii". "Ich cechą strukturalną - stwierdza Jan Tokarski - są /.../ tzw. zdania sprzężone, z których jedno szkicuje sens ogólny wypowiedzi, drugie zaś jest jego uzupełnieniem czy też wyrazem stosunku do niej partnera dialogu⁵". Praktyczne poznanie przez uczniów

budowy dialogu uświadamia im różnicę między strukturą tekstu narracyjnego a budową tekstu dialogowego, opartego na zdaniach sprzężonych. Uświadomienie sobie tej różnicy jest szczególnie trudne w kontekście jednego z podstawowych celów nauczania początkowego, jakim jest "kształcenie umiejętności zamykania myśli w granicach zdania". Zdarza się więc, że nauczyciele, zbyt szeroko pojmując to sformułowanie, napominają uczniów do odpowiadania pełnym zdaniem /podmiot, orzeczenie, określenia/ bez względu na charakter zadającego pytania. Wykraczają oni wówczas przeciw zasadzie ekonomii języka, która pozwala na pewne redukcje i elipsy, jeśli dla obojga rozmówców komunikatywność treści zostaje zachowana. Nie sposób zgodzić się więc z sytuacją, w której nauczyciel zadając pytanie typu rozstrzygnięcia, domaga się odpowiedzi pełnym zdaniem. Taka sytuacja jest dla ucznia nienaturalna i nie sprzyja kształtowaniu pojęcia języka jako systemu. Korzystne natomiast jest wyzyskanie wspomnianych różnic konstrukcyjnych między zdaniami narracyjnymi a sprzężonymi, by wykazać, w jaki sposób osiąga się komunikatywność treści w każdym z rodzajów wypowiedzi.

Dialog daje także okazję do wyeksponowania w sposób praktyczny różnorodnych funkcji języka /wyodrębnionych przez Romana Jakobsona/: referencyjnej, ekspresywnej, impresywnej, metajęzykowej, poetyckiej, fatycznej⁶. Uczniowie w trakcie praktycznych działań na słowie dokonują zmian w strukturze tekstu, wzbogacając go o elementy właściwe rozmowie: nawiązywanie do treści /funkcja referencyjna/, wydawanie poleceń /funkcja impresywna/, wyrażanie własnych stanów emocjonalnych poprzez język /funkcja ekspresywna/, utrzymywanie kontaktu z rozmówcą /funkcja fatyczna/ i wreszcie - najistotniejsze z punktu widzenia rozwijania zainteresowań językowych - dbałość o literacki kształt konstruowanych zdań /funkcja poetycka/ i o poprawność semantyczną i gramatyczno-stylistyczną /funkcja metajęzykowa/. Ćwiczenia transformacyjne na tekście mogą wprawdzie wywołać zarzut niszczenia

spójnej struktury dzieła, jest to jednak problem wszelkich adaptacji. Tymczasem w trakcie lekcji chodzi o wciągnięcie uczniów w działalność, której cel stanowi pogłębienie rozumienia treści utworu, pomoc w jego interpretacji, z równoczesnym zwróceniem uwagi na przekazujące tę treść medium językowe. Dziecko na etapie wczesnoszkolnym nie jest jeszcze zdolne do uogólnień pojęciowych, wobec tego można i należy korzystać z takich form, które praktycznie rozwiązują problemy zbyt trudne do analiz zwerbalizowanych.

Przygotowawczym etapem dramatyzacji, najważniejszych z punktu widzenia nauczania języka ojczystego, jest więc wspólne układanie dialogu. Kolejne etapy są tożsame z etapami przygotowania inscenizacji, choć celem nie jest publiczna prezentacja udratyzowanego przedstawienia. Odtworzenie, zagranie tekstu odbywa się na lekcji i może przybrać postać swoistego konkursu między kolejnymi grupami uczniów podejmujących role. Ponieważ układane dialogi nie są długie, jest szansa zaktywizowania całej klasy. Nasuwa się w tym miejscu następująca uwaga: zapisanie ułożonego dialogu może mieć miejsce dopiero od drugiego półrocza klasy I, wobec tego dramatyzowanie czytanek elementarzewych przybiera formę improwizacji na zadany temat, jedynie z poleceniem zastosowania w dialogu, np. słowa z nowo poznaną literą lub nowo wprowadzonego zwrotu. Nie zmniejsza to jednak kształcącej roli samej transformacji tekstu.

Wszelkie przekształcenia pierwotnej struktury utworu literackiego wiążą się nierozzerwalnie z elementami interpretacji. Proponowane przez dzieci realizacje tekstu, w tym wypadku przybierające postać kreacji teatralnej, odsłaniają sposoby uczniowskich konkretyzacji. W myśl teorii Romana Ingardena, konkretyzacja stanowi niezbędny element konstytuowania się "przedmiotu estetycznego", który jest wytworzeniem w umyśle odbiorcy własnego kształtu, wizji danego utworu. Proces ten ma charakter indywidualny, obserwowac go można także u najmłodszych odbiorców sztuki. Ponieważ

dzieci operują językiem na poziomie konkretno-obrazowym, trudne im zaprezentować w słowach stworzony przez siebie kształt dzieła. Szansę taką stwarza natomiast jego odtworzenie przy pomocy współgrania elementów ruchu i mowy. Zdawać sobie należy jednak sprawę z tego, iż zademonstrowany przez dziecko w przedstawieniu model postaci zawiera prócz indywidualnej interpretacji także ocenę. Wykreowanie więc przez ucznia postaci z lekturowej baśni stanowi prezentację konkretyzacji utworu, interpretację postępowania i osobowości bohaterów oraz ich wartościowanie. W trakcie lekcji nie sposób oddzielać tych składników, nie ma takiej potrzeby /ani nawet możliwości/, warto jednak uświadomić sobie sprawę ich współwystępowania. Może to wzbogacić obserwację działań dzieci, a także podsunąć rozwiązania dydaktyczne, które w sposób dyskretny rozszerzają i pogłębiają dziecięce interpretacje i sądy wartościujące, a także stwarzają warunki indywidualizowania pracy lekcyjnej.

Osobną grupę teatralizacji stanowią gry dramatyczne. Program przewiduje wprowadzanie ich we wszystkich klasach niższych. Autorzy programu sugerują taki sposób rozumienia tego pojęcia, aby odnosiło się ono do scenek wykorzystujących doświadczenie życiowe dzieci. Wobec podobnego rozstrzygnięcia, nazwę "gry dramatyczne" odniesiemy do takich form prezentacji słowno-gestualnych, które czerpiąc inspirację z życia codziennego, przybierają postać improwizacji typu *commedia dell'arte*. Wieloznaczność słowa "gra" spowodowała niejednoznaczność pojęcia "gra dramatyczna" w poradnikach metodycznych. Np. Barbara Mineyko proponuje, aby wszystkie formy odtwarzania scenek z życia przybierały postać rozgrywki ze ściśle wyznaczonymi regułami. Autorka ta interpretuje więc "grę dramatyczną" tylko w znaczeniu zabawy prowadzonej w myśl określonych zasad. Tymczasem pojęcie "gry dramatycznej" funkcjonuje od lat w pedagogice Nowego Wychowania, w znaczeniu bliskim naszemu, jako odtwarzanie ról. I tak np.

Robert Gloton i Claude Clero w grupie gier dramatycznych wyróżniają także gry ekspresyjne i mimiczne⁷. Gry ekspresyjne mają charakter pantomimy, przy pomocy której dzieci przedstawiają sposoby zachowania się różnych osób w odpowiednich sytuacjach. Mogą to być np. scenki prezentujące prace różnych zawodów lub sytuacje znane dzieciom z codziennego doświadczenia /np. zakupy, wizyta w zakładzie usługowym, czynności domowe/. Gry mimiczne i ekspresyjne uzupełnione o improwizowany dialog, przybierają kształt gier dramatycznych.

Poza funkcją zabawową, ludyczną gry dramatyczne spełniają wiele innych. Służą na przykład realizacji celów wychowawczych. Przedmiotem gry może stać się dostrzeżona przez nauczyciela sprzeczka między uczniami, niekoleżeńskie zachowanie, brak szacunku wobec dorosłych itp. Zaprezentowanie tych sytuacji w klasie umożliwia zażegnanie sporu i rostrzygnięcie racji. Rozwiązanie problemu wychowawczego podejmują sami uczniowie, nauczyciel ingeruje jedynie w momentach niepewności lub błędnych rozstrzygnięć. Gry dramatyczne mogą także odnosić się do przykładów właściwego zachowania w różnych sytuacjach, np. w muzeum, przy posiłkach, w czasie rozmowy z osobą dorosłą itp.

Nie można pominąć psychoterapeutycznej funkcji gier dramatycznych, którą spełniają scenki o charakterze konfliktowym. Zagranie danej sytuacji pozwala dziecku odreagować agresję, rozładować napięcie emocjonalne, a poza tym daje szansę rozwiązania samego sporu w wyniku rozmowy z klasą. Gry dramatyczne umożliwiają więc nauczycielowi kształtowanie postaw wychowanków.

Wszystkie wymienione typy teatralizacji wynikają z założenia propagowanego przez kontynuatorów nurtu Nowego Wychowania, iż "dziecko w sposób naturalny jest twórcą"⁸. Formy te wyzyskują zabawowe zainteresowania dzieci, pozwalając im na twórcze wyrażanie siebie. Aby jednak możliwe było rozwijanie tych naturalnych zdolności dzieci w pracy lek-

cyjnej, muszą zostać spełnione trzy warunki: motywacji wewnętrznej, wolności i klimatu porozumienia. Przede wszystkim więc działania dzieci powinny mieć charakter spontaniczny, przebiegać w atmosferze swobodnej zabawy wykluczającej przymus, w klimacie porozumienia między członkami zespołu klasowego, także między nauczycielem a uczniami.

Wspomniano już kilkakrotnie, iż rola nauczyciela stosującego teatralizację sprowadza się do dyskretnego kierowania pracą dzieci lub współdziałania. Uczniowie - wybierając sobie role lub obsadzając w nich kolegów, przeprowadzając analizę i ocenę samej gry - muszą czuć akceptację swych zamierzeń ze strony nauczającego. Oczywiście, wychowawca w każdej sytuacji zachowuje prawo głosu, nie jest to jednak głos rozstrzygający arbitralnie. Większość interakcji powinna bowiem przebiegać między członkami zespołu uczniowskiego. Umożliwienie uczniom kontaktów między sobą rozbija tradycyjny i nużący układ komunikacyjny nauczyciel - uczeń. Jednostronność szkolnych rozmów, w których prawo zadawania pytań przysługuje tylko nauczającemu, powoduje, że już po pierwszych latach tradycyjnej edukacji szkolnej uczniowie ztracają zdolność do ekspresji językowej, ich styl się unifikuje, zacierają się rysy indywidualne, wypowiedzi poszczególnych uczniów stają się do siebie podobne. Jednostronność komunikacji nie stanowi tu z pewnością jedynej przyczyny, ale jest jedną z bardziej istotnych.

Znakomitą okazję do nawiązywania normalnych dwustronnych interakcji werbalnych w czasie lekcji stwarza etap przygotowań do inscenizacji czy dramatyzacji. Uczniowie naradzają się wtedy nad sposobem gestualnej interpretacji cech charakteru bohatera, udzielają kolegom wskazówek na temat sposobu poruszania się, natężenia głosu, tempa mówienia itp. Gdy ustalenia te mają miejsce w pracy grupowej, dodatkowo wpływają na pogłębienie umiejętności współdziałania.

Jeśli celem nowoczesnego nauczania jest stymulacja wszechstronnego rozwoju wychowania, to twórcza ekspresja

stanowi jedną z dróg do jej osiągnięcia⁹. W kreacji fikcyjnego świata dziecko uruchamia wyobraźnię i fantazję, nawet wówczas, gdy ograniczane jest przez zadany z góry temat improwizacji lub kształt językowy dialogu. Istnieje powszechna opinia, przytaczana przez psychologów, iż z co najmniej dwu powodów zanikają u dzieci w młodszym wieku szkolnym tendencje twórcze; "na skutek realizmu poznawczego, a także treningu szkolnego, tłumiącego rozwój indywidualności"¹⁰. Od nauczycieli zależy, czy ten drugi będzie się utrzymywał wskutek unifikujących zabiegów dydaktycznych, czy też - dzięki stosowaniu metod stymulujących rozwój indywidualny - zostanie wyeliminowany. Psychologiczne badania na uczniach klas początkowych dowiodły, że również oryginalność, naczelną cechą twórczości, "jest wyuczalną formą zachowania"¹¹. Istotne okazuje się zatem nie tylko umożliwienie uczniom twórczej zabawy ekspresyjnej, ale także wywołanie u nich skutecznego zdziwienia, które stymuluje proces myślowy w kierunku znajdowania komplementarnych odpowiedzi na nasuwające się pytania dotyczące zastanej rzeczywistości. Nie mniej ważne jest aktywizowanie uczniów do formułowania pytań, co jak wiadomo stanowi najwyraźniejszy dowód pracy umysłowej, umiejętności transformacyjnych, operacji intelektualnych świadczących o ciekawości poznawczej i rozbudzonym krytycyzmie.

Teatralizacje spełniają postulat integracji i korelacji międzyprzedmiotowej. Proces przygotowywania inscenizacji nie ogranicza się bowiem tylko do opracowania tekstu przedstawienia, lecz jest uzupełniony przez ruch, elementy plastyczne tworzące dekoracje, a także muzykę i śpiew. Praca nad spektaklem dostarcza wszechstronnych wrażeń estetycznych, umożliwia dziecku uczestnictwo w kulturze poprzez podpatrywanie i naśladowanie procesu przygotowań utworu scenicznego, stanowi czynnik wychowania przez sztukę, akulturacji młodego człowieka.

Wymieniono wiele funkcji, które mogą być wypełniane

przez teatralizacyjne formy pracy dydaktycznej. Oto niektóre z nich:

- transformacyjna,
- zdaniotwórcza,
- kreacyjna,
- interpretacyjno-wartościująca,
- estetyczna,
- zabawowa,
- komunikacyjna,
- wychowawcza,
- postawotwórcza,
- psychoterapeutyczna,
- indywidualizująca,
- integracyjna.

Mówiliśmy dotąd o zaletach teatralizacji, nie wspomnieliśmy natomiast o niebezpieczeństwach i wadach. Dokładna ich analiza nie jest celem niniejszego szkicu, można je jedynie zasygnalizować. Po pierwsze, formy oparte na ekspresji ruchowej i werbalnej przełamują rygory pracy klasowo-lekcyjnej. Wspomniano o tym jako o walorze, jednak w rzeczywistości szkolnej dla części nauczycieli stanowi to niebezpieczeństwo, rozбивa bowiem ustalony porządek pracy. Po drugie, stosowanie tej metody musi pociągać za sobą złagodzenie dyscypliny w klasie, gdyż spontaniczne przeżycie, które stanowi cel teatralizacji, nie może być hamowane sztywnym regulaminem. Po trzecie, rola nauczyciela zmienia się z kierowniczej na doradczą lub partnerską, z czym część nauczycieli nie godzi się, obawiając się obniżenia autorytetu. Można dalej wyliczać niebezpieczeństwa, doszukiwać się ich w każdym elemencie metody opartej na działaniu i przeżyciu. Wydaje się jednak, że dla nauczycieli autentycznie zaangażowanych we wszechstronny rozwój wychowanków wszystkie tego typu pułapki są pozorne. Celem nowoczesnego nauczania - uczenia się jest bowiem skoncentrowanie uwagi na uczniu, a nie na procesie dydaktycznym.

PRZYPISY

1. Istotę przekładu intersemiotycznego przedstawił wyczerpująco Jan Polakowski, *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*. *Oświata i Wychowanie* 1982, nr 17 /498/, wersja B.
2. Program nauczania początkowego klasy I-III, Warszawa 1983.
3. Por. J. Awgulowa, W. Świętek, *Inscenizacje w klasach I-IV*, Warszawa 1968; tychże, *Małe formy sceniczne w pracy przedszkola*, Warszawa 1982.
4. Por. B. Mineyko, *Improwizacje w klasach I-III*, Warszawa 1982.
5. J. Tokarski, *Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV*, *Przegląd Pedagogiczny* 1970, nr 4, s. 31.
6. O roli, jaką odgrywa wiedza o języku w nauczaniu, pisze Jerome Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 152-157.
7. R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 239-240.
8. Tamże, s. 67.
9. Pojęcie ekspresji w aspekcie estetyki, psychologii, pedagogiki i kultury rozpatruje Wiesława Pielasińska w pracy *Ekspresja - jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983.
10. J. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny. Psychologia rozwoju dla rodziców*, Warszawa 1983, s. 57.
11. I. Rozet, *Psychologia fantazji*, Warszawa 1982, s. 246.