



Uniwersytet
Wrocławski

INSTYTUT PSYCHOLOGII
WYDZIAŁ NAUK HISTORYCZNYCH
I PEDAGOGICZNYCH

**PRZEGLĄD
BIBLIOTERAPEUTYCZNY**

TOM V | NUMER 1 | ROK 2016

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY
FACULTY OF HISTORICAL
AND PEDAGOGICAL SCIENCES

**BIBLIOTHERAPY
REVIEW**

VOLUME V | NUMBER 1 | 2016

Wrocław 2016

ADRES
„Przegląd Biblioterapeutyczny”
Instytut Psychologii
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski
50-527 Wrocław, ul. Dawida 1
e-mail: w.czernianin@psychologia.uni.wroc.pl
lub: k.chatzipentidis@psychologia.uni.wroc.pl
tel.(0 71) 367-20-01 wew. 134
fax (71) 367-41-10

ADDRESS
Bibliotherapy Review
Department of Psychology
University of Wrocław
ul. Dawida 1
50-527 Wrocław
Poland

Patronat medialny



Online access: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80046>

„Przegląd Biblioterapeutyczny jest indeksowany w specjalistycznych bazach danych:
[Google Scholar](#), [Europeana](#), [ViFaOst](#), [Federacja Bibliotek Cyfrowych](#)”

Instytut Psychologii
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski

*Department of Psychology
Faculty of Historical and Pedagogical Sciences
University of Wrocław*

Przegląd Biblioterapeutyczny

Tom VI, Numer 1, Rok 2016

Bibliotherapy Review

Volume VI, Number 1, 2016

Wrocław 2016

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

PRZEWODNICZĄCA / SENIOR ASSOCIATE EDITOR:

Wita Szulc, em. profesor Uniwersytetu Wrocławskiego,
Prezes Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich „Kajros”

CZŁONKOWIE / ASSOCIATE EDITORS:

Genowefa Surniak, Prezes Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego,
Alicja Kuczyńska, em. profesor Uniwersytetu Wrocławskiego,
Halina Czernianin, Uniwersytet Wrocławski,
Kristine Martinsone, Riga Stradins University (Latvia),
Srikanthluxmy Arulanantham, University of Jaffna (Sri Lanka),
Ałła Wasyluk, University of Educational Management of National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine (Ukraine)
Theodoros Kyrkoudis, Democritus University of Thrace (Greece),
Miroslav Prstacić, University of Zagreb (Croatia)

REDAKCJA / EDITORS

Wiktor Czernianin – redaktor naczelny / *editor-in-chief*
Kiriakos Chatzipentidis – sekretarz redakcji / *assistant to the editor*

„Przegląd Biblioterapeutyczny” (półrocznik) znajduje się na
liście czasopism punktowanych MNiSW (część B, poz. 1380, pkt. 5).

Deklaracja o wersji pierwotnej:

Wersją pierwotną czasopisma „Przegląd Biblioterapeutyczny” / *Bibliotherapy Review*
jest wersja elektroniczna.

Wydane staraniem Instytutu Psychologii Wydziału Nauk Historycznych
i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego.

*Published by Department of Psychology Faculty of Historical
and Pedagogical Sciences University of Wrocław.*

Redaktor merytoryczny tomu: Wiktor Czernianin
Redaktor tematyczny: Anita Stefańska
Redakcja polonistyczna: Halina Czernianin
Korekta: Kiriakos Chatzipentidis

© Copyright by Department of Psychology,
University of Wrocław, Poland

Cover design: Marcin Fajfruk
Typesetting: Bartłomiej Siedlarz, Tomasz Kalota

ISSN 2391-971X

Publishing House eBooki.com.pl
ul. Obornicka 37/2
51-113 Wrocław
tel.: +48 602 606 508
e-mail: biuro@ebooki.com.pl
WWW: <http://www.ebooki.com.pl>

Spis treści

Od Redakcji	9
I KRAJOWA KONFERENCJA „BIBLIOTERAPIA W OŚRODKACH AKADEMICKICH”	
Wiktor Czernianin, Kiriakos Chatzipentidis Polska Szkoła Biblioterapii.....	15
Małgorzata Siemież Drogi polskiej biblioterapii.....	19
Kiriakos Chatzipentidis Dysertacje biblioterapeutyczne. Analiza bazy „Nauka Polska”	31
Magdalena Żurko Elementy biblioterapii – propozycja dydaktyczna (Psychologia kliniczna dziecka)	43
Karolina Popławska, Emilia Lepkowska Biblioterapia a użytkownicy niepełnosprawni w Bibliotece Politechniki Poznańskiej	53
ARTYKUŁY	
Wiktor Czernianin, Halina Czernianin Maska Saturna – czyli o smutku w poezjoterapii	67
Roksana Kociołek, Anna Janowiec, Agnieszka Majcher W trosce o zdrowie psychiczne młodzieży – pomiędzy dialogiem a biblioterapią	101
Kiriakos Chatzipentidis Analiza zbiorów biblioterapeutycznych wyszukiwanych w katalogu online Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu	117
DZIAŁ MIĘDZYNARODOWY	
Wiktor Czernianin, Halina Czernianin, Kiriakos Chatzipentidis Biblioterapia rosyjska i jej źródła. Krótkie wprowadzenie	135
Nataliya L. Karpova Bibliopsychology, Bibliopedagogics, Bibliotherapy: History, Theory, Practice.....	149
Карпова Н.Л. Библиопсихология, библиопедагогика, библиотерапия: история, теория, практика	163
Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии	177

Clarice Fortkamp CaldinTrabalhos de conclusão de curso sobre *biblioterapia*.....189**Wita Szulc***Knowledge about culture and multiculturalism in curriculums
of medical and pedagogical universities*201**RECENZJE/SPRAWOZDANIA****Wita Szulc**

Muzy w szpitalu, sztuka i medycyna. Sprawozdanie z konferencji w Ankonie (Włochy) w dniu 10. maja 2016 r. poświęconej Projektowi Musa i zaproszenie na konferencję ECArTE w Krakowie 13-16.09. 2017 r..... 213

Anna Kapusta

Tadeusz Kantor – projekt tekstoterapii kulturowej.....217

Mariusz Jazowski; Anna Kapusta

Partytura Siebie. Muzeoterapia według Tadeusza Kantora231

Mariusz Jazowski; Anna Kapusta

Przedmiot wzruszenia. (Anty)Coaching według Tadeusza Kantora.....235

Anna Kapusta

Książeczka do rzeczy. W stronę biblioterapii kulturowej.....241

Roksana KociołekMistrz słowa i smak pastylki na depresję. Recenzja książki
Tomasza Jastruna „Osobisty przewodnik po depresji”,
Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa 2016.....247

Recenzenci.....249

Wskazówki dla autorów250

Contents

From Editors	9
I CONFERENCE „BIBLIOTHERAPY IN ACADEMIC CENTRES”	
Wiktor Czernianin, Kiriakos Chatzipentidis Polish School of Bibliotherapy	15
Malgorzata Siemież Paths of polish Bibliotherapy.....	19
Kiriakos Chatzipentidis Bibliotherapeutic Dissertations. „Nauka Polska” database analysis	31
Magdalena Żurko Elements of bibliotherapy – the didactic proposal (Clinical child psychology).....	43
Karolina Popławska, Emilia Lepkowska Bibliotherapy and users with disabilities at the Library of Poznan University of Technology	53
ARTICLES	
Wiktor Czernianin, Halina Czernianin Mask of the Saturn – sadness in poetrytherapy	67
Roksana Kociolek, Anna Janowiec, Agnieszka Majcher Care about the mental health of youth – between dialogue and bibliotherapy	101
Kiriakos Chatzipentidis Analysis of bibliotherapeutic collections searched in online catalogue of Main Library of University of Wrocław	117
INTERNATIONAL DEPARTMENT	
Wiktor Czernianin, Halina Czernianin, Kiriakos Chatzipentidis Russian bibliotherapy and its sources. Brief introduction	135
Nataliya L. Karpova Bibliopsychology, Bibliopedagogics, Bibliotherapy: History, Theory, Practice.....	149
Карпова Н.Л. Библиопсихология, библиопедагогика, библиотерапия: история, теория, практика	163
Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии	177

Clarice Fortkamp Caldin	
Trabalhos de conclusão de curso sobre <i>biblioterapia</i>	189
Wita Szulc	
<i>Knowledge about culture and multiculturalism</i> in curriculums of medical and pedagogical universities	201
REVIEWS/REPORTS	
Wita Szulc	
Muses in hospital. Arts and medicine. Sprawozdanie z konferencji w Ankonie (Włochy) w dniu 10. maja 2016 r. poświęconej Projektowi Musa i zaproszenie na konferencję ECARTE w Krakowie 13-16.09. 2017 r.	213
Anna Kapusta	
Tadeusz Kantor – The Project of Cultural Textotherapy	217
Mariusz Jazowski; Anna Kapusta	
The Score of Me. The Museum as an Institution of Cultural Textotherapy by Tadeusz Kantor	231
Mariusz Jazowski; Anna Kapusta	
The Subject of Emotions. (Anti)Coaching by Tadeusz Kantor	235
Anna Kapusta	
The Sensible Booklet. Towards Cultural Bibliotherapy	241
Roksana Kociolek	
Master of words and taste of pill for depression. Book review of Thomas Jastrun „Personal Guide to Depression”, Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa 2016.....	247
Consulting editors	249
Guidelines for Authors.....	250

Od Redakcji

From Editors

W Polsce, jak wiadomo, o biblioterapii pisze się już od ponad pół wieku. Jednakże dopiero w latach osiemdziesiątych dwudziestego stulecia zaczęto prowadzić liczne, systematyczne i obiektywne badania w tej dziedzinie. Ich ilość znacząco rosła także w kolejnych dekadach, a dziś, obserwując lawinowy przyrost publikacji na tematy biblioterapeutyczne, możemy mówić o Polskiej Szkole Biblioterapii. Temu zagadnieniu była poświęcona I Krajowa Konferencja „Biblioterapia w ośrodkach akademickich”. Zadanie jakie sobie wyznaczaliśmy otwierając tę Konferencję, jest oczywiście kontrowersyjne, zarówno z punktu widzenia organizacyjnego, jak i merytorycznego. Nie uciekamy, jak się wydaje, od kontrowersyjnych zagadnień i pytań. Naszym zamiarem jest stworzenie naukowego ujęcia biblioterapii. Przyjawszy ten punkt widzenia zachęcamy do lektury części referatów opublikowanych w niniejszym numerze, następne ukażą się w kolejnym.

W Dziale Artykuły zamieszczamy trzy teksty, dwa pierwsze poświęcone zdrowiu psychicznemu, tj. o smutku w poezjoterapii i o działaniach promocyjnych z zakresu zdrowia psychicznego podejmowanych wśród młodzieży przez członków Instytutu Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie, tekst trzeci dotyczy bibliografii biblioterapeutycznej.

W Dziale Międzynarodowym publikujemy, za zgodą autorki prof. Natalii L. Karpowej z Instytutu Psychologii Rosyjskiej Akademii Edukacji (Moskwa), przedruk jej artykułów na temat biblioterapii w Rosji, poprzedzonych naszym krótkim wprowadzeniem, a także artykuł prof. Clarice Fortkamp Caldin z Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, poświęcony biblioterapii w Brazylii. Dział Międzynarodowy zamyka artykuł prof. Wity Szulc, Przewodniczącej Rady Naukowej naszego pisma.

Polecamy także uwadze wyjątkowo obszerny Dział Recenzji i Sprawozdań, w którym przedstawiono w sposób interesujący bardzo ciekawe projekty tekstoterapii kulturowej, wydarzenia konferencyjne i wydawnicze.

Redakcja z radością informuje, że 01. kwietnia br. ruszyła III edycja Studiów Podyplomowych Biblioterapii, ponadto 11 maja br. Marszałek Województwa Dolnośląskiego przyznał nagrodę dr. Wiktorowi Czernianinowi za wybitne osiągnięcia w dziedzinie kultury oraz za całokształt działalności na rzecz rozwoju bibliotekarstwa i biblioterapii, w której to nagrodzie upatrujemy uznanie także dla „Przeglądu Biblioterapeutycznego”.



NAGRODA

MARSZAŁKA WOJEWÓDZTWA
DOLNOŚLĄSKIEGO ZA WYBITNE
OSIĄGNIĘCIA W DZIEDZINIE KULTURY

DLA PANA
WIKTORA CZERNIANINA

ZA CAŁOKSZTAŁT DZIAŁALNOŚCI
NA RZECZ ROZWOJU
BIBLIOTEKARSTWA I BIBLIOTERAPII



CEZARY PRZYBYLSKI
MARSZAŁEK
WOJEWÓDZTWA DOLNOŚLĄSKIEGO

WROCLAW, 11 MAJA 2016 R.

TEKST LAUDACJI:

Dr Wiktor Czernianin z okazji „Dolnośląskiego Dnia Bibliotekarza i Bibliotek”, obchodzonych 11 maja w Narodowym Forum Muzyki we Wrocławiu został uhonorowany nagrodą Marszałka Województwa Dolnośląskiego za wybitne osiągnięcia w dziedzinie kultury oraz za całokształt działalności na rzecz rozwoju bibliotekarstwa i biblioterapii. Starszy kustosz dyplomowany dr Wiktor Czernianin jest kierownikiem Biblioteki Instytutu Psychologii w Uniwersytecie Wrocławskim, gdzie utworzył Studia Podyplomowe Biblioterapii oraz założył czasopismo naukowe „Przegląd Biblioterapeutyczny”, znajdujące się na liście ministerialnej. Jest jednym z najwybitniejszych polskich biblioterapeutów.

I Krajowa Konferencja „Biblioterapia w ośrodkach Akademickich”

I Conference „Bibliotherapy in Academic Centres”

DATA:

08 kwietnia 2016 r. (piątek)

Godz. 11.15–16.00

MIEJSCE:

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, ul. Strzegomska 55, 53-609 Wrocław
s. 113 (I piętro) godz. 11:15 – Konferencja „Biblioterapia w ośrodkach akademickich”
Czytelnia Biblioteki DSW godz. 10:30 – panel Sekcji Bibliotek Naukowych
SBP nt. bibliotekarzy dyplomowanych

ORGANIZATORZY:

„Przegląd Biblioterapeutyczny”, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu,
Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich – Sekcji Bibliotek Naukowych,
Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne,
Stowarzyszenie Arteterapeutów Polskich „KAJROS”

RADA NAUKOWA:

Przewodnicząca – prof. Wita Szulc,
prof. Bernadeta Szczupał,
prof. Danuta Borecka-Biernat,
dr Anita Stefańska,
dr Halina Czernianin.

RADA PROGRAMOWA:

przewodniczący – dr Wiktor Czernianin,
sekretarz – mgr Kiriakos Chatzipentidis,
mgr Genowefa Surniak,
dr Stefan Kubów,

KOMITET ORGANIZACYJNY:

mgr Magdalena Gomułka,
mgr Kiriakos Chatzipentidis

MOTYW PRZEWODNI:

Polska Szkoła Biblioterapii

Plan Konferencji:

1) Referaty

11:15 **prof. Wita Szulc** – „Biblioterapia w erze cyfrowej”, PWSZ im. Witelona w Legnicy

11:45 **dr Wiktor Czernianin** – „Polska Szkoła Biblioterapii”, Uniwersytet Wrocławski

12:15 **dr Wanda Matras-Mastalerz** – „Kształcenie i kierunki badań z zakresu biblioterapii w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie”, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

12:35 **prof. Bernadeta Szczupał, Kiriakos Chatzipentidis** – „Kształcenie i kierunki badań z zakresu biblioterapii na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie”, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

13:00 **dr Małgorzata Siemież** – „Droga polskiej biblioterapii”, Uniwersytet Wrocławski

13:30 **Kiriakos Chatzipentidis** – „Dysertacje biblioterapeutyczne. Analiza baz EBSCO, ScienceDirect i ProQuest”, (Uniwersytet Wrocławski)

14:00 **dr Magdalena Żurko** – „Biblioterapia jako subdyscyplina psychologii klinicznej dziecka”, Uniwersytet Wrocławski

14:30 **Anna Kapusta** – „Hamlet biblioterapeutyczny? Przegląd pułapek społecznych w polskich praktykach biblioterapeutów (uniwersyteckich)”, Uniwersytet Jagielloński

2) Dyskusja

15:00–16:00

3) Panel Sekcji Bibliotek Naukowych SBP nt. bibliotekarzy dyplomowanych

10:30–11:15

dr Stefan Kubów, „Sytuacja bibliotekarzy dyplomowanych w DSW”, Dolnośląska Szkoła Wyższa

Kiriakos Chatzipentidis, „Sytuacja bibliotekarzy dyplomowanych na Uniwersytecie Wrocławskim”, Uniwersytet Wrocławski

Emilia Lepkowska, Karolina Popławska, „Sytuacja bibliotekarzy dyplomowanych na Politechnice Poznańskiej”, Politechnika Poznańska

OD ORGANIZATORÓW KONFERENCJI

Szanowni Państwo,

serdecznie dziękujemy za udział w I Konferencji z cyklu „Biblioterapia w ośrodkach akademickich – Polska szkoła biblioterapii”, która odbyła się 08 kwietnia 2016 r. w gmachu Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

W imieniu redakcji „Przeglądu Biblioterapeutycznego” dziękujemy współorganizatorom Konferencji: Bibliotece Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Sekcji Bibliotek Naukowych Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Polskiemu Towarzystwu Biblioterapeutycznemu oraz Stowarzyszeniu Arteterapeutów Polskich „KAJROS”.

Jesteśmy niezmiernie wdzięczni szacownym prelegentom za przybycie, wygłoszenie referatów i dyskusję na temat przyszłości biblioterapii polskiej. Cieszymy się, że w jednym miejscu udało się zgromadzić tyle ważnych dla biblioterapii nazwisk z różnych dziedzin nauki.

Ufamy, że pierwsza i kolejne edycje Konferencji już w ciągu pięciu lat zaowocują powstaniem podręcznika i słownika biblioterapii jak również antologii najważniejszych tekstów biblioterapeutycznych. W związku z tym apelujemy o powołanie zespołów, komitetów redakcyjnych do każdego podręcznika, poszukania autorów i środków na sfinansowanie publikacji. Mimo, że jest to trudne, dla dobra biblioterapii polskiej, warto podjąć taki wysiłek.

Mocno wierzymy, że I Konferencja „Biblioterapia w ośrodkach akademickich” skonsolidowała środowisko biblioterapeutów akademickich i pozwoliła na nawiązanie interdyscyplinarnej współpracy szerokiego grona specjalistów począwszy od bibliologii, przez literaturoznawstwo po pedagogikę, psychologię i psychoterapię.

Takie spotkania, szczególnie na szczeblu uniwersyteckim wydają się jak najbardziej wskazane i stanowią skuteczne forum wymiany myśli biblioterapeutycznej na poziomie badawczym i dydaktycznym.

Żywimy nadzieję, że wszystkie osoby oddane idei biblioterapii jako dyscypliny akademickiej w Polsce spotkają się z nami na kolejnej Konferencji we Wrocławiu w 2017 r.

Wiktor Czernianin

Instytut Psychologii

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Uniwersytet Wrocławski

Kiriakos Chatzipentidis

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Uniwersytet Wrocławski

Polska Szkoła Biblioterapii

Polish School of Bibliotherapy

Główne zagadnienia

1. Stan współczesnych badań biblioterapeutycznych; 2. Podręczniki dydaktyczno-metodologiczne biblioterapii; 3. Kierunki rozwoju biblioterapii.

Słowa kluczowe

biblioterapia w Polsce, dydaktyka biblioterapii, podręczniki biblioterapii, kierunki rozwoju biblioterapii

Main issues

1. The state of contemporary research in bibliotherapy 2. Educational and methodological textbooks in field of bibliotherapy; 3. Development trends in field of bibliotherapy.

Keywords

bibliotherapy in Poland, teaching of bibliotherapy, bibliotherapy textbooks, development trends of bibliotherapy

Biblioterapia w Polsce jest wciąż refleksją bardziej o jej potrzebie, niż teoretyczną i metodologiczną samowiedzą nauki dojrzałej, która dokonuje bilansu swych osiągnięć. Stąd, aby to zmienić, idea „Polskiej Szkoły Biblioterapii”, którą najlepiej rozumieć i tworzyć jako grupę naukowców – na bazie chlubnych polskich tradycji – z różnych ośrodków akademickich, zbliżonych do siebie pod względem podejmowanych tematów biblioterapeutycznych, przyjętych wzorów badawczych czy realizowanych metod. Nie byłaby więc instytucją formalną, ale znaczącą dla rozwoju biblioterapii w Polsce grupą uczonych świadomie realizujących określony program badawczy, solidarnych w sprawach zasadniczych i mających zaplecze instytucjonalne, dzięki któremu posiadających także grupę uczniów (studentów, magistrantów, doktorantów) z szansami na kariery w szkolnictwie wyższym lub w bibliotekach naukowych. Przy czym czasopismo naukowe „Przegląd Biblioterapeutyczny” mogłoby stać się ośrodkiem informacji, współpracy i wzajemnej kontroli uzyskiwanych wyników badawczych oraz ich kumulacji.

Aby w pełni to zrozumieć, a w konsekwencji sensownie współpracować nad programem badawczym, należy spojrzeć na biblioterapię z dwóch perspektyw. Pierwszej, określającej położenie biblioterapii w dydaktyce akademickiej, pozwalającej na pełne zrozumienie jej roli (i co równie ważne, ograniczeń), w procesie kształcenia na różnych kierunkach, odwołującej się do wyników przydatności biblioterapii jako nauki pomocniczej czy wręcz lokującej ją jako naukę autonomiczną. Drugiej, przez odwołanie się do formalnych modeli jej nauczania, umożliwiającej wniknięcie w teoretyczne podstawy biblioterapii. Zarówno przydatność biblioterapii jako nauki, jak i jej teoretyczne podstawy muszą być oglądane komplementarnie – z obu perspektyw, czyli położenia biblioterapii w dydaktyce akademickiej i formalnych modeli jej nauczania.

Zacznijmy od teoretycznych podstaw biblioterapii i konieczności rozpoczęcia prac, w ciągu najbliższych pięciu lat, nad utworzeniem trzech podręczników (lub choćby jednego z nich), tj. *Metodologii badań biblioterapeutycznych*, *Słownika polskiej biblioterapii* oraz *Podręcznika akademickiego. Biblioterapia*. Pierwszy z nich, poświęcony metodologii badań biblioterapeutycznych musiałby zawierać w swojej strukturze, o czym już wspominaliśmy¹, uporządkowanie problematyki metodologicznej, polegające na określeniu czynności badawczych jako powtarzającego się normatywnego wzorca i wzajemnie powiązanych sposobów wykonywania tych czynności prowadzących do wyników naukowych. Trzeba uznać, że kompetencje metodologiczne są ważne i musi je posiadać każdy badacz biblioterapii chcący w sposób samodzielny zaprojektować badanie empiryczne, samodzielnie je przeprowadzić oraz samodzielnie zinterpretować i uogólnić uzyskane wyniki. Ich trafność warunkować może powstanie wzorcowych rozwiązań warsztatowych, których akceptacja pozwoli na uniknięcie błędów w prowadzonych badaniach. Tak należy rozumieć uprawianie metodologii normatywnej. Wobec powyższego jest pilna konieczność opracowania metodologii badań biblioterapeutycznych, także po to, aby rozpowszechnić znajomość korzystania z wiedzy metodologicznej dotyczącej standardów prowadzenia badań biblioterapeutycznych, zwłaszcza empirycznych.

Jednakże, jak wiemy, paradoks biblioterapii polega na tym, że rodziła się ona i kształtuje do dzisiaj na pograniczach innych dyscyplin. Stąd opisując jej zakres i kierunki badań, zajmujemy się innymi naukami o tyle, o ile pomogły biblioterapii wyemancypować się i zbliżyć do autonomiczności. Na gruncie współczesnych badań biblioterapeutycznych dokonuje się proces adaptacji na potrzeby biblioterapii zarówno pojęć, jak i metod badawczych ukształtowanych w obrębie dyscyplin wiedzy ją współtworzących, a więc

¹ Czernianin W., Czernianin H., *Metodologia badań biblioterapeutycznych. Rekonesans*, „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2013, Wrocław, s. 9.

głównie literaturoznawstwa², pedagogiki specjalnej³, psychologii⁴, bibliotekoznawstwa i medycyny⁵.

Zarówno dla biblioterapii jako nauki, jak i dla badaczy chcących ją twórczo uprawiać, tj. rozwijać tworząc nowe podstawy teoretyczne i systemy twierdzeń, jak i rozbudowywać jej instrumentarium empiryczne, np. proponując różnorakie metody i systemy interpretacyjne wyników badawczych, narzuca się najprostszy podział na metodologię: 1) szczegółową (bo dotyczącą jednej dyscypliny lub grup dyscyplin, jaką jest biblioterapia); 2) nauk empirycznych (bo biblioterapia jest nauką empiryczną); 3) metodologię normatywną (kształtującą świadomość metodologiczną badaczy biblioterapii, czyli wskazującą wzorcowe rozwiązania warsztatowe).⁶

Oczywiście, najpierw można by zacząć od opracowania wyboru prac z metodologii badań biblioterapeutycznych (i pokrewnych dyscyplin naukowych⁷), albowiem biblioterapia posługuje się wieloma metodami badania. Wobec sporej ich liczby i różnorodności trudno jest zorientować się w specyficznych właściwościach poszczególnych metod, trudno zdać sobie sprawę z ich ewentualnych zalet bądź braków. Daje się więc odczuwać potrzeba podręcznika metodologicznego, który by podawał przejrzystą ich klasyfikację i omawiał wyczerpująco dodatnie i ujemne cechy każdej z nich.

Również powstanie *Podręcznika akademickiego. Biblioterapia* jest koniecznością wręcz natychmiastową. W jego strukturze, poza bibliografią literatury biblioterapeutycznej⁸, wyróżnić trzeba będzie takie działy zasadnicze jak, np.: historia biblioterapii⁹, teoria biblioterapii¹⁰, zastosowanie biblioterapii¹¹, którego zadaniem będzie przedstawienie pogłębionej i zarazem uaktualnionej wiedzy na temat biblioterapii.

Z kolei *Słownik polskiej biblioterapii* służyłby przede wszystkim ujednoczeniu i wprowadzeniu terminologii biblioterapeutycznej, choć także potrzebom badaczy, studentów, nauczycieli w zakresie biblioterapii. Ważny zatem będzie dobór haseł i zakres wiadomości w nich przekazywanych. Miałyby bowiem służyć pomocą studiowaniu prac poświęconych zagadnieniom biblioterapeutycznym – teoretycznym, historycznym czy

² Np.: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, pod red. H. Markiewicza i J. Sławińskiego, Wyd. Literackie, Kraków 1976.

³ Np.: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych (wydanie drugie poprawione i rozszerzone)*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.

⁴ Np.: J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wyd. PWN, Warszawa 1996.

⁵ Np.: J. Aleksandrowicz, *Literatura a zdrowie społeczeństwa*, Warszawa-Kraków 1973; W. Kozakiewicz, B. Brzózka, *Biblioteka szpitalna dla pacjenta. Poradnik*, Warszawa 1984.

⁶ Inspiracje pochodzą z książki J. Brzezińskiego, *Metodologia badań psychologicznych...*, op. cit., s. 15–17.

⁷ Np.: *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, redakcja naukowa J. Brzeziński, Wyd. PWN, Warszawa 2004.

⁸ Np.: E. Tomasiak, G. Kornet, *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny*, Warszawa 1986; M. Czerwińska, *Niepelnosprawność i osoba niepełnosprawna w polskojęzycznej literaturze pięknej i naukowej. Bibliograficzny warsztat biblioterapeuty*, Warszawa 2002.

⁹ Np.: W. Szulc, *Biblioterapia. Powrót do źródeł*, w: „Przegląd Biblioterapeutyczny”, R.I. 2011.

¹⁰ Np.: W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wyd. ATUT, Wrocław 2008.

¹¹ Np.: B. Woźniczka-Paruzel, *Biblioterapia w środowisku współzależnionych z grup rodzinnych Al.-Anon*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.

praktycznym, umożliwiając właściwe rozumienie pojęć stosowanych w tekstach badaczy biblioterapii i przybliżać osobliwości języka naukowego, gdyż należałoby uwzględnić pojęcia ukształtowane na gruncie dyscyplin współtworzących biblioterapię i przejętych stamtąd na jej potrzeby.

Aby tego dokonać trzeba powołać kilka zespołów, komitetów redakcyjnych do każdego podręcznika, poszukać autorów i środków na sfinansowanie publikacji. Jest to trudne, jednakże, dla dobra biblioterapii polskiej, warto podjąć taki wysiłek.

Małgorzata Siemież
Instytutu Pedagogiki
Wydział nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski

Drogi polskiej biblioterapii

Paths of polish Bibliotherapy

Abstrakt

W niniejszym referacie, autorka proponuje refleksję nad rozwojem polskiej biblioterapii. Zatrzymuje się nad jej kolejnymi etapami, ukazując coraz większą jej popularność. Jako przykład realizacji działań biblioterapeutycznych przedstawia Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu oraz Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne. Udowadnia również potrzebę kształcenia biblioterapeutycznego prezentując koncepcję studiów arteterapii.

Słowa kluczowe

biblioterapia – edukacja – Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne – Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu – biblioterapia Polska

Abstract

In this paper, the author proposes a reflection on the development of the Polish bibliotherapy. Author concentrates on the subsequent stages, showing its growing popularity. As an example of the implementation of bibliotherapy activities Author presents Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy in Wrocław and the Polish Society of Bibliotherapy. Author proves the need of bibliotherapeutic education and presents a concept of art therapy studies.

Keywords

bibliotherapy – education – Polish Society of Bibliotherapy – Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu – bibliotherapy Poland

Mówiąc o drodze polskiej biblioterapii należy wspomnieć o ważnych fazach jej rozwoju:

- 1) lata 30-te XX wieku – nową dyscypliną zainteresowały się środowiska medyczne i bibliotekarskie, zaczęto dążyć do stworzenia podstaw prawnych dla funkcjonowania bibliotek szpitalnych;
- 2) przełom lat 40-tych i 50-tych XX wieku – okres odbudowy polskiego szpitalnictwa. Coraz więcej uwagi poświęcano kształceniu kadr medycznych, ale dla biblioterapii jako dyscypliny z pogranicza psychologii, pedagogiki i medycyny zabrakło miejsca w tych programach;

- 3) lata 60-te – wyodrębnienie trzech ważnych dla biblioterapii ośrodków:
 - a) Kraków, gdzie bibliotekarka Danuta Gostyńska, w Klinice Chorób Wewnętrznych, stworzyła system katalogów przystosowanych do potrzeb czytelnika chorego, dokonała klasyfikacji literatury uwzględniając potrzeby ludzi chorych, napisała piękną książkę o terapeutycznej roli literatury „Terapia wielkiego ładu”,
 - b) Wrocław, gdzie zagadnieniami biblioterapii zajmowała się Wanda Kozakiewicz, wieloletni pracownik bibliotek szpitalnych. Była autorką pierwszego opracowania metodycznego dla bibliotekarzy szpitalnych pt. „Biblioteka szpitalna dla pacjentów” oraz „Czytelnictwo chorych”,
 - c) Opole, gdzie Janina Kościów poświęcała wiele uwagi kształceniu bibliotekarzy i podnoszeniu ich kwalifikacji.

Warto też wspomnieć, że w Poznaniu, profesor Wiktor Dega z Akademii Medycznej, twórca modelu polskiej rehabilitacji, widział konieczność obecności bibliotekarza w zespole rehabilitacyjnym

- 4) lata 70-te – przystąpiono do współpracy bibliotek publicznych z bibliotekami szpitalnymi, organizowano szkolenia dla bibliotekarzy. W 1972 roku w Warszawie odbyła się „Konferencja poświęcona zagadnieniom biblioterapii oraz czytelnictwa chorych.” Współorganizatorem Konferencji obok Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich było Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Polskie Towarzystwo Szpitalnictwa oraz Związek Zawodowy Pracowników Służby Zdrowia. Głównym tematem była organizacja bibliotek szpitalnych w Polsce;
- 5) początek lat 80-tych – to kryzys ekonomiczny. Pogorszyła się baza materialna bibliotek szpitalnych, obniżyła liczba księgozbiorów. Niepokoje społeczne, zagrożenia wynikające z tego dla zdrowia psychicznego spowodowały falę ponownego zainteresowania problematyką biblioterapii. W 1981 roku, na konferencji naukowej w Łodzi, odbyło się posiedzenie Sekcji Bibliotek Szpitalnych SBP, na którym Wanda Kozakiewicz przekazała funkcję przewodniczącego Franciszkowi Czajkowskiemu, reprezentującemu Polskę w IFLA (Międzynarodowa Federacja Stowarzyszenia Bibliotekarzy). Franciszek Czajkowski, jako współorganizator Ośrodka Metodyczno – Informacyjnego Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych przy Książnicy Miejskiej w Toruniu, wiele przyczynił się dla spraw niepełnosprawnych i biblioterapii. „...ośrodek toruński stał się nieformalnym centrum polskiej myśli biblioterapeutycznej.”¹

W kolejnych latach, pomimo nie najlepszej kondycji polskiego szpitalnictwa, dąży się do szkolenia specjalistów biblioterapeutów. Widzi się także konieczność stosowania biblioterapii poza leczeniem zamkniętym, w bibliotekach publicznych, szkołach i placówkach opieki społecznej.

¹ I. Borecka (1992). Biblioterapia – nowa szansa książki. Olsztyn 1992 s.25

W 1984 roku, z inicjatywy profesor Laury Wołowickiej, kierownika Katedry Pielęgniarstwa Klinicznego i Rehabilitacji oraz Kliniki Anestezjologii i Intensywnej Opieki Medycznej, został wprowadzony na Wydział Pielęgniarstwa Akademii Medycznej w Poznaniu przedmiot: Kulturoterapia.² W ramach tego przedmiotu, jak pisze profesor Wita Szulc, prowadzone są:

- „zagadnienia teoretyczne związane z pojęciem kultury, działalności kulturalno-oświatowej i kulturoterapii,
- funkcja sztuki w życiu człowieka,
- terapeutyczne możliwości sztuki,
- esteterapia i arteterapia,
- muzykoterapia,
- biblioterapia oraz organizacja czytelnictwa chorych i niepełnosprawnych,
- szpital (sanatorium) jako miejsce działalności kulturoterapeutycznej”.³

W 1985 roku Ministerstwo Kultury zgodziło się na otwarcie eksperymentalnej specjalizacji biblioterapeutycznej w Państwowym Pomaturalnym Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu. Studium działa w systemie szkolnictwa artystycznego, podlega Departamentowi Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. Jest humanistyczno-artystyczną, dwuletnią, pomaturalną szkołą zawodową. Prowadzi kształcenie w trybie stacjonarnym i zaocznym na dwóch wydziałach: Animatorów Kultury i Bibliotekarskim. Na Wydziale Animatorów Kultury prowadzone są specjalizacje w systemie stacjonarnym w zakresie: animacji społeczności lokalnych, arteterapii, filmu, pantomimy, tańca i teatru. Na Zaocznym Wydziale Bibliotekarskim kształcą się bibliotekarze i bibliotekarze-biblioterapeutów (do 2012 roku kształcono również w trybie stacjonarnym) a na Zaocznym Wydziale Animatorów Kultury – są trzy specjalizacje: arteterapia, film i animacja społeczności lokalnych. Program nauczania przewiduje 2100 godzin, w tym 870 godzin przeznaczonych jest na specjalizację. Nauka w Studium kończy się obroną pracy dyplomowej, którą słuchacze przygotowują na II roku. Absolwenci Studium otrzymują dyplom z tytułem zawodowym animatora kultury lub bibliotekarza ze wskazaniem wybranej specjalizacji. Specjalizacja biblioterapeutyczna powstała w 1985 roku z inicjatywy ówczesnej dyrektorki Studium, Janiny Szumigraj. Pozyskała ona do współpracy wspomnianą wcześniej Wandę Kozakiewicz. Poważny problem w początkowej fazie tworzenia specjalizacji stanowiło pozyskanie zaplecza medycznego, koniecznego do realizacji zajęć, ćwiczeń i praktyk. Pomoc okazał tu dr Zbigniew Hora, który aktywnie włączył się do współpracy, udostępniając do zajęć

² W. Szulc (1989). Arteterapia czy kulturoterapia? Zeszyt Naukowy Nr 48 Akad. Muz. We Wrocławiu, Wrocław, s. 35-41

³ W. Szulc (1986). Elementy wiedzy o kulturze w programie kształcenia magistrów pielęgniarstwa. Życie Szkoły Wyższej. Poznań, s. 113-117

pomieszczenia Ośrodka Rehabilitacji dla Pracowników i Studentów Szkół Wyższych przy ul. Chopina we Wrocławiu. W pracach nad kształtem specjalizacji uczestniczyli m.in. prof. dr hab. Wita Szulc i Franciszek Czajkowski. W późniejszym czasie do grona sympatyków i współpracowników dołączyła nieżyjąca już dr Irena Borecka – autorka licznych artykułów i podręczników z zakresu biblioterapii. Pierwsze autorskie programy nauczania przedmiotów specjalizacyjnych opracowali: biblioterapii – Wanda Kozakiewicz, wstępu do nauk medycznych – dr Stefan Frejtak, podstaw rehabilitacji – dr Zbigniew Hora, psychologii klinicznej i psychoterapii – Maria Jabłonka-Kostrzewa, kultury żywego słowa – Feliks Szleszkowski oraz podstaw teoretycznych arteterapii – Tadeusz Zielichowski. Osoby te tworzyły pierwszy zespół pedagogów wykładających przedmioty specjalizacyjne. Po odejściu Wandy Kozakiewicz zajęcia z biblioterapii przejęła Genowefa Surniak – obecnie wicedyrektor Studium i kierownik Wydziału Bibliotekarskiego. Pod koniec 1995 r. znowelizowano dotychczasowy plan i programy nauczania. W zespole nauczycieli znalazł się filozof – Roman Skawiński. Po jego śmierci zajęcia przejął dr Radosław Łazarz. Do grona pracowników dołączyli Damian Białecki – specjalista muzykoterapii, dr Małgorzata Siemież – nauczycielka języka migowego.

Specjalizacja biblioterapeutyczna od początku była pomyślana jako ubogacenie zawodu bibliotekarza. Pierwszy program przedmiotu: Biblioterapia, opracowany przez mgr Genowefę Surniak, zawiera następujące cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze:

- przygotowanie do pracy z książką w środowisku ludzi chorych i niepełnosprawnych,
- wzbogacenie warsztatu pracy o nowe, szersze spojrzenie na książkę, zapoznanie z alternatywnymi materiałami czytelnictwa,
- pokazanie możliwości działań terapeutycznych w oparciu o materiał czytelnictwa,
- wyposażenie w umiejętności wyszukiwania w literaturze wartości terapeutycznych,
- wyposażenie w różne metody i techniki pracy z książką,
- kształcenie umiejętności nawiązania kontaktu oraz współpracy z człowiekiem chorym i niepełnosprawnym.

Materiał nauczania został podzielony na kilka etapów:

1) Wprowadzenie:

- a) przedstawienie różnych poglądów na biblioterapię, rozróżnienie tradycyjnej obsługi czytelnictwa, biblioterapii właściwej oraz terapii zajęciowej,
- b) zapoznanie słuchaczy z wybranymi definicjami biblioterapii,
- c) główne ośrodki zajmujące się czytelnictwem chorych i niepełnosprawnych oraz biblioterapią,
- d) cele i zadania biblioterapii,
- e) rys historyczny.

- 2) Rodzaje biblioterapii:
 - a) biblioterapia kliniczna,
 - b) biblioterapia wychowawcza (rozwojowa).
- 3) Proces biblioterapii:
 - a) pacjent
 - typologia uczestników biblioterapii,
 - sposoby poznawania pacjenta – czytelnika,
 - diagnozowanie potrzeb,
 - b) książka w procesie biblioterapii
 - b1) typologia, sposoby poznawania:
 - podział (kategorie literatury),
 - książki zalecane – ogólna charakterystyka, przykłady,
 - kryteria doboru książek dla potrzeb terapeutycznych, przykłady różnych klasyfikacji,
 - alternatywne materiały czytelnicze,
 - charakterystyka cech formalnych książki przeznaczonej dla chorych i niepełnosprawnych,
 - b2) wybrane problemy odbioru literatury:
 - czytanie a czytelnictwo,
 - uwarunkowania procesu czytania,
 - recepcja treści lektury (identyfikacja, konkretyzacja dzieła literackiego),
 - funkcje lektury,
 - b3) literatura jako środek oddziaływania terapeutycznego:
 - oddziaływanie słowa na czytelnika,
 - bohater literacki – wzorce osobowe,
 - przydatność poszczególnych rodzajów literackich dla potrzeb biblioterapii,
 - poezjoterapia,
 - inspirowanie twórczości własnej chorego.
 - c) biblioterapeuta:
 - pożądane cechy,
 - warsztat pracy,
 - samokształcenie.
- 4) Wybrane metody i techniki:
 - głośne czytanie, recytacje,
 - opowiadanie, gawęda biblioterapeutyczna,
 - tworzenie narracji,
 - gry i zabawy czytelnicze,
 - konkursy czytelnicze,
 - dyskusja nad książką,

- wieczornice,
 - sygnalizacyjna rola słów,
 - wspólne czytanie książki,
 - twórczość literacka pacjentów.
- 5) Zastosowanie biblioterapii:
- a) możliwość stosowania biblioterapii w różnych ośrodkach:
 - ośrodkach leczenia zamkniętego (szpitale, sanatoria, domy opieki społecznej, ośrodki rehabilitacji),
 - placówkach oświatowych (szkoły, ośrodki szkolno-wychowawcze, zakłady aktywności zawodowej),
 - placówki kultury (biblioteki różnych typów, ośrodki animacji),
 - warsztaty terapii zajęciowej i inne,
 - b) opracowanie przykładowego programu biblioterapeutycznego.

Przedmiot: Biblioterapia ma charakter interdyscyplinarny, łączy wiedzę z zakresu m.in.: literatury, psychologii, pedagogiki, szczególnie pedagogiki specjalnej, medycyny i socjologii. Proces nauczania zawiera wykłady oraz ćwiczenia, które powinny wyposażyć słuchacza w umiejętności wyszukiwania i odpowiedniego zastosowania materiałów czytelniczych znajdujących się aktualnie na rynku wydawniczym. Proces nauczania uzupełnia samodzielna praca słuchaczy, polegająca na czytaniu i analizowaniu książek, sporządzaniu ich zestawień bibliograficznych, tworzeniu własnego warsztatu.

Niezwykle istotna dla działalności specjalizacji biblioterapeutycznej była i nadal jest możliwość współpracy z licznymi placówkami na terenie Wrocławia, takimi jak biblioteki, ośrodki szkolno-rehabilitacyjne, ośrodki terapii, domy pomocy społecznej itp., w których słuchacze mogą odbywać zajęcia praktyczne.

Przez lata kształcenia przyszłych biblioterapeutów zmieniał się zarówno ramowy program nauczania jak i programy poszczególnych przedmiotów. I tak m.in. zamiast Psychologii wprowadzono Podstawy pomocy psychologicznej, Wstęp do nauk medycznych zastąpiły Podstawy anatomii i fizjologii człowieka oraz Socjologiczne i filozoficzne problemy zdrowia i choroby. Znaczące zmiany programowe dotyczą również wiodącego przedmiotu specjalizacji czyli Biblioterapii. Pod koniec lat 90-tych zaczęło pojawiać się coraz więcej problemów wychowawczych w grupach dzieci i młodzieży szkolnej a później również u dzieci w wieku przedszkolnym. W związku z tym w programie Biblioterapii pojawiła się bajkoterapia oraz metodyka prowadzenia zajęć biblioterapeutycznych wśród uczniów z trudnościami edukacyjnymi, z obniżonym poczuciem własnej wartości itp. Programy biblioterapeutyczne zaczęto coraz częściej wdrażać w szkołach masowych. Wszystko to sprawiło, że przytoczony wyżej program przedmiotu Biblioterapia w sposób zasadniczy różni się od tego, który jest realizowany obecnie.

Specjalizację biblioterapeutyczną w Państwowym Pomaturalnym Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu, w ciągu 30-tu lat (1985-2015)

ukończyło 252 słuchaczy. „Od początku zdawaliśmy sobie sprawę, że ze względu na interdyscyplinarność biblioterapii kształcenie biblioterapeutów można oprzeć i prowadzić na podstawach pedagogicznych, psychologicznych, medycznych, literaturoznawczych czy wiedzy o kulturze; biblioterapia może przynieść maksymalne korzyści uprawiana w kontekście innych dziedzin szeroko rozumianej arteterapii. W kilka lat po uruchomieniu biblioterapii przyjęliśmy w naszych rozwiązaniach dydaktycznych drugą: na bazie kształcenia animatorów kultury zbudowaliśmy specjalizację arteterapeutyczną. Biblioterapia stała się jednym z jej przedmiotów. Równolegle do naszej działalności dydaktycznej biblioterapia, a w ślad za nią arteterapia, trafiła do sal wykładowych uczelni wyższych.”⁴

Kolejnym ważnym ośrodkiem dla biblioterapii był Olsztyn, gdzie dr Irena Borecka przez wiele lat pracowała na rzecz propagowania idei biblioterapii. Od 1986 roku została opiekunem Koła Naukowego Studentów Bibliotekoznawstwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Pracowano w nim nad czytelnictwem dzieci i młodzieży, nad problemami z zakresu czytelnictwa chorych i niepełnosprawnych oraz nad próbą zastosowania biblioterapii w pracy z drugim człowiekiem. W 1990 roku Koło zorganizowało sesję naukową „Biblioterapia w procesie kształcenia bibliotekarzy”. Od tej pory członkowie Koła zajmowali się głównie problemami biblioterapii w znacznie szerszym zakresie. Prowadzili badania nad leczniczym wpływem książki na niewidomych i ociemniałych, ludzi samotnych, studentów w sytuacji stresowych, czytelnictwem więźniów i terapeutyczną rolą lektury. Biblioterapię, jako nowy program specjalizacji, zaczęto realizować od roku akademickiego 1989/1990 na kierunku bibliotekoznawstwa w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie. Zainspirowały nas do tego, jak pisze Irena Borecka, osiągnięcia Państwowego Studium Kulturalno-Oświatowego i Bibliotekarskiego we Wrocławiu (od 1994 roku Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu), a program nauczania przedmiotu: biblioterapia, opracowany przez Wandę Kozakiewicz, przystosowaliśmy do własnych potrzeb. Przedmiot obejmuje:

- zagadnienia teoretyczne biblioterapii,
- możliwości zastosowania biblioterapii,
- metody i techniki biblioterapii,
- literaturę jako środek oddziaływania terapeutycznego,
- biblioterapię wychowawczą i elementy biblioterapii klinicznej.”⁵

W 1988 roku ukazał się skrypt dla studentów Wydziału Pielęgniarskiego Akademii Medycznej w Poznaniu pt. „Kulturoterapia”. Wita Szulc, autorka skryptu, umieszcza biblioterapię obok innych metod terapeutycznych: muzykoterapii i arteterapii. Pięć lat później, w książce „Sztuka i terapia”, rozdział VI: Książka lekiem, czyli biblioterapia, poszerza wiadomości z tego zakresu. W 1994 roku ukazała się kolejna książka tej autorki, pt.:

⁴ K. Hrycyk, E. Surniak (2012) Biblioterapia [...] to nic nowego. W: O potrzebie biblioterapii (red.) K. Hrycyk. PPSKAKiB. Wrocław, s. 8

⁵ I. Borecka (1992) Biblioterapia – nowa szansa książki. WSP. Olsztyn, s. 11-27

„Kulturoterapia”. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno – oświatowej w lecznictwie”, w której rozdział o biblioterapii jest najobszerniejszy.

W lata dziewięćdziesiąte biblioterapia wkroczyła z uporządkowaną terminologią, z wyraźnym rozgraniczeniem kompetencji bibliotekarza szpitalnego i biblioterapeuty. W Warszawie w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej Ewa Tomasik wykłada biblioterapię, jako technikę pedagogiki specjalnej.

W 1996 roku Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu opuścił dziesiąty rocznik absolwentów specjalizacji biblioterapeutycznej. Z tej okazji 18 IV 1997 roku odbyła się w Studium konferencja popularno-naukowa „Biblioterapeuta – w poszukiwaniu tożsamości zawodowej” i Zjazd Absolwentów specjalizacji. Rafał Ćwikowski – absolwent pierwszego rocznika biblioterapeutów zaproponował powołanie do życia towarzystwa jednoczącego osoby zainteresowane biblioterapią. Propozycja padła na tak podatny grunt, że niemal natychmiast powołano tymczasowy zarząd, który opracował statut i wystąpił do sądu z wnioskiem o rejestrację Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego. Dzięki temu można było już w listopadzie 1997 roku zwołać pierwsze statutowe Walne Zebranie i wybrać władze Towarzystwa. „Pierwszym prezesem była dr Małgorzata Siemież – jedna z absolwentek wrocławskiej biblioterapii, która pozostała jej wierna w dotychczasowej życiowej i akademickiej karierze. W drugiej kadencji prezesem Towarzystwa została dr Irena Borecka – aktywna na wszystkich polach: tworzenia teorii i metodyki biblioterapii, prowadzenia własnych badań i popularyzacji biblioterapii w różnych środowiskach. Obecnie prezesem jest Genowefa Sumiak – długoletnia nauczycielka biblioterapii we wrocławskim Studium. Pod jej kierunkiem Towarzystwo w porozumieniu z wieloma placówkami w całej Polsce uruchomiło sieć kursów, które ukończyło dotąd wiele osób działających w różnych instytucjach i środowiskach.”⁶

Od początku członkami Towarzystwa były osoby zamieszkujące różne regiony kraju, w związku z tym ich działalność skoncentrowała się na organizacji oddziałów terenowych. Obecnie aktywnie działają następujące Koła: Gorzowskie, Krakowskie, Legnickie, Lubińskie, Lubuskie, Nowosądeckie, Poznańskie, Wałbrzyskie, Wrocławskie.

Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne wydaje Biuletyn Informacyjny PTB „Biblioterapeuta”. Ukazuje się on nieprzerwanie, jako kwartalnik, od 1998 roku. Redaktorem naczelnym jest Krystyna Hrycyk. Na łamach czasopisma publikowane są artykuły naukowe o szerokiej tematyce kulturalnej i literackiej oraz z zakresu biblioterapii, edukacji i wspierania osób z niepełnościami. Z zasady w każdym numerze prezentowane są oryginalne scenariusze zajęć biblioterapeutycznych oraz programy biblioterapeutyczne. Drukowane są również recenzje książek, informacje o wydarzeniach, spotkaniach, konferencjach oraz sprawozdania z działalności Towarzystwa i jego Kół. Biblioterapeuta bywa również miejscem dla twórczości literackiej i debiutów.

⁶ K. Hrycyk, E. Sumiak E. (2012) Biblioterapia [...] to nic nowego. W: O potrzebie biblioterapii (red.) K. Hrycyk. PPSKAKiB. Wrocław, s. 9

Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne współpracuje między innymi z Polską Sekcją IBBY (International Board on Books for Young People) – międzynarodową organizacją non-profit zajmującą się literaturą dziecięcą oraz z Fundacją „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”, której celem jest wspieranie zdrowia emocjonalnego – psychicznego, umysłowego oraz moralnego – dzieci i młodzieży poprzez działania oświatowe, edukacyjne, organizacyjne, promocyjne i lobbujące.

W 2012 roku Studium oraz Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne zorganizowało Międzynarodową Konferencję: O potrzebie biblioterapii. W związku z tym, że pytanie o potrzebie zawodu biblioterapeuty towarzyszy większości kształcącym w tym zakresie, konferencja pozwoliła zatrzymać się nad tą problematyką. Wzbudziła wiele refleksji i pokazała to zagadnienie w szerszej perspektywie.

Jako osoba związana ze Studium od 1992 r., najpierw jako słuchacz szkoły, w której uzyskałam tytuł zawodowy: bibliotekarz w zakresie specjalności biblioterapeutycznej, poprzez tworzenie Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, na nauczyciela języka migowego kończąc, z pełną świadomością doświadczenia dwustronnego słuchacz – nauczyciel, mogę powiedzieć, że Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu jest matką biblioterapii, nie tylko dlatego, że tu wszystko się zaczęło, ale przede wszystkim profesjonalny sposób przekazywania wiedzy, motywujący do własnych poszukiwań i dalszego rozwoju, zawsze w atmosferze empatii, akceptacji i zrozumienia, zaowocował dużą liczbą absolwentów, którzy, łącznie ze mną, z dumą mówią, że ukończenie Studium miało ogromny, pozytywny wpływ na życie.

Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne, na czele z Genowefą Surniak, współuczestniczy oraz konsultuje tworzenie programów biblioterapeutycznych w różnych Ośrodkach Akademickich w Polsce, np.: w Akademii Pedagogicznej KEN w Krakowie, czy w Instytucie Psychologii na Uniwersytecie Wrocławskim. Jako pracownik Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz autorka koncepcji Studiów Podyplomowych Arteterapia, również konsultowałam program kształcenia biblioterapeutycznego z Genowefą Surniak. Studia adresowane są do: nauczycieli, pedagogów, wychowawców, terapeutów, pracowników służb medycznych, bibliotekarzy, do osób zainteresowanych problematyką oddziaływania różnych dziedzin sztuki na człowieka. Umożliwiają zdobycie wiedzy na temat wybranych dziedzin arteterapii: muzykoterapii, choreoterapii, biblioterapii, plastykoterapii, fotografii oraz dramy z technikami teatralnymi. Umożliwiają doskonalenie praktycznych umiejętności w zakresie posługiwania się metodami i technikami arteterapeutycznymi w pracy z dziećmi, młodzieżą, osobami dorosłymi i starszymi, zarówno zdrowymi, jak i z różnymi dysfunkcjami. Studenci uczestniczą w czterech modułach:

Moduł I. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-medycznym

- 1) Psychologia zdrowia
- 2) Diagnoza i pomoc psychologiczna
- 3) Podstawy nauk medycznych

- 4) Psychologia twórczości
- 5) Trening umiejętności psychospołecznych

Moduł II. Arteterapeutyczny

- 1) Podstawy etyki zawodu arteterapeuty
- 2) Metodyka pracy z grupą
- 3) Metodyka pracy arteterapeuty
- 4) Sztuki plastyczne w terapii
- 5) Muzykoterapia
- 6) Choreoterapia
- 7) Biblioterapia
- 8) Drama i techniki teatralne
- 9) Warsztaty fotograficzne

Moduł III. Przygotowania pracy dyplomowej

- 1) Seminarium dyplomowe

Moduł IV. Praktyk

- 1) Praktyka obserwacyjno-asystencka
- 2) Praktyka asystencko-zadaniowa
- 3) Praktyka zadaniowa

W latach 2002–2015 Studia Podyplomowe Arteterapia w Dolnośląskiej Szkole Wyższej ukończyło siedem roczników studentów.

Jestem również współtwórcą nowej specjalności: Pedagogika zdrowia z arteterapią – studia drugiego stopnia, magisterskie uzupełniające na kierunku: Pedagogika w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Studia adresowane są do absolwentów studiów I stopnia (licencjackich) pedagogicznych i niepedagogicznych. Umożliwiają zdobycie pogłębionej wiedzy o zdrowiu oraz umożliwiają przygotowanie do podejmowania zadań w zakresie rozpoznawania potrzeb jednostek i grup społecznych, kształtowania postaw prozdrowotnych i promowania zdrowia w różnych środowiskach. Umożliwiają również zdobycie wiedzy na temat możliwości wykorzystania sztuki w procesie wspierania rozwoju człowieka zarówno zdrowego, jak i nie w pełni sprawnego oraz organizowania zajęć arteterapeutycznych (muzykoterapii, choreoterapii, biblioterapii, plastykoterapii, teatroterapii). Studenci oprócz uczestnictwa w modułach kształcenia podstawowego, kierunkowego, przygotowania pracy dyplomowej, realizują moduł kształcenia specjalnościowego, na który składają się:

- 1) Psychologia zdrowia
- 2) Pedagogika zdrowia
- 3) Arteterapia w edukacji zdrowotnej
- 4) Metodyka arteterapii

- 5) Warsztaty arteterapeutyczne
- 6) Humanistyka, sztuka, kreacja

W latach 2008 – 2015 specjalność: Pedagogika zdrowia z arteterapią w Dolnośląskiej Szkole Wyższej ukończyły trzy roczniki studentów.

W roku akademickim 2015/2016 ruszyła nowa specjalność, której jestem autorem, Arteterapia – studia drugiego stopnia, magisterskie uzupełniające na kierunku: Pedagogika w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Studia adresowane są do osób zainteresowanych problematyką uwarunkowań roli i miejsca różnych dziedzin sztuki w życiu człowieka, w jego rozwoju, samorozumieniu, a także w procesie arteterapeutycznym. Pozwalają na zdobycie wiedzy z wybranych dziedzin arteterapii: muzykoterapii, choreoterapii, biblioterapii, szeroko rozumianej plastykoterapii oraz dramy i działań teatralnych. Umożliwiają doskonalenie praktycznych umiejętności w zakresie posługiwania się metodami i technikami arteterapeutycznymi w pracy z dziećmi, młodzieżą, osobami dorosłymi, zarówno zdrowymi, jak i z różnymi dysfunkcjami. Studenci oprócz uczestnictwa w modułach kształcenia podstawowego, kierunkowego, przygotowania pracy dyplomowej, modułu praktyk realizują moduł kształcenia specjalnościowego, na który składają się:

- 1) Metodyka arteterapii
- 2) Humanistyka, sztuka, kreacja
- 3) Sztuki plastyczne w terapii
- 4) Muzykoterapia
- 5) Choreoterapia
- 6) Biblioterapia
- 7) Drama i działania teatralne
- 8) Warsztaty fotograficzne
- 9) Język sztuk wizualnych w arteterapii
- 10) Język migowy

Na koniec chciałabym zaproponować uwieńczenie drogi polskiej biblioterapii, która właściwie może stać się jej nowym początkiem. Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne ustanowiło dzień rejestracji swojej działalności – 14.11 – Dniem biblioterapii. W całym tygodniu, Koła Towarzystwa będą prowadzić różne działania biblioterapeutyczne w Polsce. We Wrocławiu, w centrum biblioterapii polskiej, spotkanie odbędzie się na zakończenie tygodniowego świętowania 19.11 o godz. 11.00 w księgarni Tajne Komplet. Na spotkanie każdy powinien przynieść książkę, która odegrała w jego życiu ważną rolę oraz zapisać w niej kilka własnych myśli związanych z jej przeżywaniem. Książka zostanie w księgarni na specjalnej półce, by mógł ją wziąć inny czytelnik, a po przeczytaniu i dokonaniu wpisu, przynieść do Tajnych Kompletów i zaopatrzyć się w kolejną książkę.

Co z tego wyniknie, przekonajmy się sami.....

Bibliografia

- Borecka I. (1992) Biblioterapia – nowa szansa książki. WSP. Olsztyn
- Hrycyk K., Surniak G. (2012) Biblioterapia [...] to nic nowego. W: O potrzebie biblioterapii (red.) K. Hrycyk. PPSKAKiB. Wrocław
- Szulc W. (1989) Arteterapia czy kulturoterapia? Zeszyt Naukowy Nr 48 Akad. Muz. we Wrocławiu, Wrocław
- Szulc W. (1986) Elementy wiedzy o kulturze w programie kształcenia magistrów pielęgniarstwa. Życie Szkoły Wyższej. Poznań

Kiriakos Chatzipentidis
Uniwersytet Wrocławski

Dysertacje biblioterapeutyczne.

Analiza bazy „Nauka Polska”

Bibliotherapeutic Dissertations.

„Nauka Polska” database analysis

Abstrakt

Przedmiotem niniejszej analizy będą prace doktorskie umieszczone w bazie „Nauka Polska” oznaczone słowem kluczowym „biblioterapia”. W opisie każdej pracy zostaną uwzględnione następujące dane: tytuł, autor, miejsce obrony dysertacji doktorskiej, uzyskany stopień, promotor, recenzenci, słowa kluczowe oraz charakterystyka pracy. Zaprezentowanie dysertacji biblioterapeutycznych ma pośrednio dowieść samodzielności biblioterapii jako nauki oraz jej interdyscyplinarności.

Słowa kluczowe

Biblioterapia – biblioterapia bazy danych – Nauka Polska – biblioterapia dysertacje – biblioterapia Polska

Abstract

The subject of this analysis will be dissertations listed in the database „Nauka Polska” marked with the keyword „bibliotherapy”. Description of each work will include the following information: title, author, place of defense of the doctoral dissertation, obtained degree, promoter, reviewers, keywords, and characteristics. Presentation of dissertation in field of bibliotherapy proves the autonomy of bibliotherapy as a science and its interdisciplinary nature.

Keywords

Bibliotherapy – bibliotherapy databases – Nauka Polska – bibliotherapy dissertations – bibliotherapy Poland

Przedmiotem niniejszej analizy będą prace doktorskie umieszczone w bazie „Nauka Polska” oznaczone słowem kluczowym „biblioterapia”. W opisie każdej pracy zostaną uwzględnione następujące dane: tytuł, autor, miejsce obrony dysertacji doktorskiej, uzyskany stopień, promotor, recenzenci, słowa kluczowe oraz charakterystyka pracy. Zaprezentowanie dysertacji biblioterapeutycznych ma pośrednio dowieść samodzielności biblioterapii jako nauki oraz jej interdyscyplinarności.

Portal Nauka Polska zgodnie z informacjami zawartymi na <http://www.nauka-polska.pl/> to najstarsza baza danych Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego, prowadzona od 1990 roku, a od 1999 roku udostępniana bezpłatnie w sieci internetowej. Dane pochodzące z serwisu służą do analizy polskiej aktywności ba-

dawczej, a także wspierają decydentów w kreowaniu krajowej polityki naukowej. Baza zawiera informacje o pracach naukowo-badawczych i badawczo-rozwojowych, rozprawach doktorskich i habilitacyjnych, ekspertyzach naukowych wykonanych w polskich jednostkach naukowych¹.

Pod słowem kluczowym „biblioterapia” znaleziono 9 rekordów następujących prac badawczych zaklasyfikowanych jako prace doktorskie:

Rozprawa doktorska pt.: „Biblioterapia w kształtowaniu postaw uczniów szkoły podstawowej” autorstwa Marty Franaszczuk-Truszkowskiej została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego (2008/05/15). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, specjalność: biblioterapia. Pracę napisano pod kierunkiem Michała Piotra Błazejewskiego a recenzji dokonały Urszula Chęcińska i Grażyna Bożena Tomaszewska.

Charakterystyka pracy: Głównym celem rozprawy jest ukazanie różnych możliwości stosowania w praktyce biblioterapii wychowawczo-rozwojowej, tzn. w działaniach wychowawczych wobec czytelników zdrowych w sensie fizycznym, ale borykających się z różnego rodzaju problemami, w tym głównie dotyczącymi postaw i zachowania. Metodologia dysertacji stanowi połączenie refleksji teoretycznej nad zagadnieniem biblioterapii oraz spojrzenia badawczego biblioterapeuty na efekty podejmowanych działań. Dysertacja składa się z dwóch części. Pierwsza z nich zawiera refleksję teoretyczną nad kondycją i miejscem biblioterapii we współczesnym piśmiennictwie. Druga natomiast obejmuje rozważania praktyczne wynikające z realizacji programów biblioterapii w grupach uczniów szkoły podstawowej. Na część teoretyczną składa się siedem rozdziałów, stanowiących wielostronny dyskurs na temat biblioterapii jako metody niesienia pomocy ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji. I rozdział, pt. „Definicja biblioterapii” zawiera wyjaśnienie pochodzenia terminu oraz przedstawia początki wykorzystywania książki w celach terapeutycznych. Ukazuje interdyscyplinarny charakter biblioterapii, sytuujący ją na pograniczu literaturoznawstwa, bibliotekoznawstwa, medycyny, pedagogiki specjalnej i psychologii. Wyróżniono w nim rodzaje biblioterapii: kliniczną, instytucjonalną i wychowawczą (in. wychowawczo-rozwojową lub humanistyczną). Rozdział II, pt. „Istota biblioterapii” zawiera główne założenia procesu biblioterapii, omówienie celów i zadań biblioterapii, następnie – przebieg samego procesu oraz prezentację modelowej sylwetki biblioterapeuty. Rozdział III, pt. Funkcje literatury stanowi omówienie funkcji, jakie może pełnić tekst literacki ze szczególnym uwzględnieniem tych walorów literatury, na których bazuje proces biblioterapii. W rozdziale IV, pt. „Metody pracy” omówiono metody aktywizujące i techniki twórczego myślenia, najczęściej wykorzystywane na zajęciach biblioterapii, a także inne metody pracy, jakimi często posługują się biblioterapeuci: arteterapię, muzykoterapię, pedagogikę zabawy oraz dramę. Rozdział V zawiera

¹ <http://www.nauka-polska.pl/>

informacje o formach pracy, wykorzystywanych na sesjach biblioterapii: indywidualnej, zbiorowej i grupowej. Rozdział VI stanowi omówienie zagadnienia: kierunki działań w biblioterapii. Ukazano w nim rodzaje problemów, które udaje się rozwiązywać, wykorzystując tę metodę, a wśród nich m.in.: integrowanie grup rówieśniczych, zapobieganie niedostosowaniu społecznemu, przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym i stosowaniu przemocy oraz profilaktyka uzależnień. Rozdział VII stanowi podsumowanie wraz ze wstępnym założeniem co do efektywności terapii opartej na materiale czytelnicy. Część praktyczną rozpoczyna prezentacja programów biblioterapii, realizowanych w Szkole Podstawowej nr 80 w Gdańsku w latach szkolnych 2001/02-2009/10. Rozdział VIII obejmuje wprowadzenie oraz opis czterech sesji biblioterapii, z których każda podejmuje inny problem wychowawczy. Rozdział IX obejmuje wyniki badań na temat wpływu programów biblioterapii na postawy uczniów szkoły podstawowej. Praca zawiera Zakończenie wraz wnioskami finalnymi oraz bibliografię załącznikową i wykaz zamieszczonych w niej fotografii².

Słowa kluczowe: biblioterapia, literaturoznawstwo, literatura dla dzieci i młodzieży, psychologia czytelnictwa.

Rozprawa doktorska pt.: „Fantastyka baśniowa – jej recepcja i wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka” autorstwa Doroty Heleny Wojciechowskiej została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego (2008/10/14). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, specjalność: literatura dla dzieci i młodzieży. Pracę napisano pod kierunkiem Jolanty Ługowskiej a recenzji dokonali Joanna Papuzińska-Beksiak i Ryszard Waksmund.

Charakterystyka pracy: Praca jest usytuowana na dwóch obszarach problematyki badawczej: poetyki i psychologii baśni. Głównym celem badawczym jest ustalenie, czym jest fantastyka baśniowa w ramach multimedialnej, współczesnej kultury masowej i czy nadal pełni ona te same funkcje w odniesieniu do odbiorcy niedorosłego, jak baśń tradycyjna. Zakres pracy obejmuje rozważania teoretyczne, związane z próbą identyfikacyjną gatunkową fantastyki baśniowej, charakterystyką współczesnego rynku czytelnicy dla dzieci i młodzieży oraz opisem możliwości zastosowania fabuł fantastyczno-baśniowych w ramach terapii lekturą. Drugą część pracy stanowi badanie recepcji fantastyki baśniowej za pomocą ankiet czytelnicy, diagnoz pedagogicznych, oraz metody indywidualnych przypadków. Badania te posłużyły ustaleniu preferencji czytelnicy oraz wartości preferowanych w fabułach fantastyczno-baśniowych przez różne typy odbiorców. Opis materiału empirycznego został dodatkowo uzupełniony analizą i interpretacją prac plastycznych dzieci, biorących udział w eksperymencie pedagogicz-

² <http://www.nauka-polska.pl/>

nym, związanym z tematem pracy i mającym na celu ustalenie czynników warunkujących symboliczną interpretację fabuł baśniowych³.

Słowa kluczowe: fantastyka baśniowa, recepcja baśni, biblioterapia.

Rozprawa doktorska pt.: „Literatura adresowana. Terapeutyczne wykorzystanie tekstów dla dzieci” autorstwa Katarzyny Łupińskiej została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (2012/07/05). Autorka uzyskała stopień doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, specjalność: dydaktyka literatury. Pracę napisano pod kierunkiem Anieli Władysławy Książek-Szczepanik a recenzji dokonali Alicja Maria Baluch i Leszek Ryszard Jazownik.

Charakterystyka pracy: W rozprawie podjęto problematykę terapeutycznych oddziaływań za pomocą tekstu literackiego. Terapeutyczne znaczenie książki, wprowadzone jest od wieków, jednak w dobie multimedialności, charakteryzującej się osamotnieniem dziecka „przed ekranem”, literatura pełni szczególną rolę. W rozprawie centralną kategorią badawczą uczyniono literaturę piękną. Przy wyborze tekstów literackich, brano pod uwagę wiek dziecka – od przedszkola do piątej klasy szkoły podstawowej. Dzięki obcowaniu z tekstem literackim kilkulatek poznaje otaczającą rzeczywistość, rozwija wyobraźnię. Literatura staje się środkiem dotarcia do swoistości dziecięcego świata, usprawniającym komunikację dorosły-dziecko. Biblioterapia, wykorzystująca wybrany tekst literacki do działań terapeutycznych, tworzy sytuację właściwą do analizowania negatywnych przeżyć, nabywania umiejętności radzenia sobie z traumatycznymi doznaniem, jak i z niepowodzeniami dnia codziennego.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, biblioterapia.

Rozprawa doktorska pt.: „Materialny wymiar i funkcje tekstów kultury w procesie biblioterapeutycznym” autorstwa Violetty Trelli została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego (2012/03/06). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, specjalność: biblioterapia. Pracę napisano pod kierunkiem Michała Piotra Błażejewskiego a recenzji dokonały Urszula Chęcińska i Grażyna Bożena Tomaszewska.

Charakterystyka pracy: Dysertacja prezentuje zagadnienia związane z biblioterapią jako subdyscypliną bibliologii. Celem pracy jest uzupełnienie stanu badań związanych z efektywnością procesu biblioterapeutycznego. Rozprawa zawiera przegląd wyników badań dotyczących odbioru terapeutycznych komunikatów zawartych w tekstach kultury, a także przedstawia konkluzje związane z ich wykorzystaniem. Dysertacja prezentuje wnioski: przyjęcia nowej perspektywy w tworzeniu kategorii terapeutycznych materiałów czytelniczych, rozszerzenia spektrum mediów oraz pogłębienia analizy ich

³ <http://www.nauka-polska.pl/>

oddziaływania. Przedstawia praktyczne zastosowanie technologii informacyjnej w biblioterapii i zagadnienia związane z projektami badawczymi wykorzystującymi wirtualną rzeczywistość. Rozprawa wskazuje na potrzebę uwzględniania polisensorycznego modelu terapii oraz materialnego wymiaru tekstów kultury podczas projektowania programów terapeutycznych. Omawia także etyczne podstawy biblioterapii⁴.

Słowa kluczowe: biblioterapia, cyberbiblioterapia, psychologia czytelnictwa, technologia informacyjna, nowe media, teksty kultury, bibliologia.

Rozprawa doktorska pt.: „Obraz rodziny na tle przemian społeczno-kulturowych w Wielkiej Brytanii okresu powojennego w wybranych utworach współczesnej literatury dziecięcej i młodzieżowej z lat 1970-2000” autorstwa Magdaleny Nowackiej została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego (2011/06/17). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Pracę napisano pod kierunkiem Jerzego Jarniewicza a recenzji dokonały Ilona Dobosiewicz i Dorota Filipczak.

Charakterystyka pracy: Celem pracy doktorskiej było dokonanie analizy wybranych współczesnych utworów literatury dziecięcej i młodzieżowej należących do gatunku opowieść rodzinna (family story) przedstawiających nowe wzorce rodziny ukształtowane w powojennym społeczeństwie brytyjskim. Praca wykorzystuje pojęcia zaczerpnięte z innych dyscyplin naukowych, takich jak psychologia czy socjologia, bowiem literatura dziecięca, będąca istotnym narzędziem akulturacji młodego pokolenia, wymaga dyskusji w kontekście szerszym niż tylko krytyczno-literacki. Stąd tło do rozważań stanowiła zarówno analiza badań z dziedziny literaturoznawstwa, jak i problematyka badań z obszaru studiów kulturowych opisująca pojęcie rodziny i dzieciństwa jako konstruktów społecznych, podatnych na zmiany zachodzące w czasie w obrębie danej społeczności⁵.

Słowa kluczowe: literatura dziecięca, kulturoznawstwo, biblioterapia.

Rozprawa doktorska pt.: „Rola biblioterapii i biblioteki szkolnej w pracy z uczniami z dysleksją i uczniami ryzyka dysleksji” autorstwa Mirosławy Wójtowicz została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego (2015/03/12). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, specjalność: literatura polska. Pracę napisano pod kierunkiem Michała Piotra Błażejewskiego a recenzji dokonały Marta Bogdanowicz i Urszula Chęcińska.

Charakterystyka pracy: Niniejsza rozprawa doktorska jest próbą określenia wpływu biblioterapii prowadzonej przede wszystkim w bibliotece szkolnej na zminimalizowanie zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych uczniów z dysleksją i ryzyka dysleksji oraz na zwiększenie tempa i poziomu poprawności ich czytania i pisanie. Praca zbud-

⁴ <http://www.nauka-polska.pl/>

⁵ <http://www.nauka-polska.pl/>

wana jest z czterech rozdziałów. W rozdziale I przedstawiono stan badań nad dysleksją na świecie i w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem badań współczesnych. Badania te starano się ukazać w perspektywie medycznej, psychologicznej i pedagogicznej. Z bogatej literatury przedmiotu dążono do wyłonienia najtrafniejszej terminologii określającej zjawisko dysleksji, jak również do przedstawienia obowiązujących definicji dysleksji rozwojowej w ujęciu szerokim i wąskim. Zaprezentowano również wyniki badań na temat pierwotnych i wtórnych przyczyn dysleksji rozwojowej (etiologii), jej objawów związanych z zaburzeniami rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych i ruchowych. Wskazano również na trudności dziecka w kolejnych etapach edukacji, wynikające z zaburzeń tych funkcji. Zanalizowano symptomy dysleksji rozwojowej. Rozdział II dotyczy form pomocy, jakie są oferowane uczniom z dysleksją. W tym celu przedstawiono najistotniejsze prawa uczniów z dysleksją w Europie i w Polsce w świetle obowiązujących przepisów prawnych. Zaprezentowano wybrane metody i formy pracy terapeutycznej oraz pięciopoziomowy system pomocy terapeutycznej według Marty Bogdanowicz, stosowany wobec tej grupy użytkowników. Rozdział został wzbogacony wiedzą na temat nowoczesnych technologii wykorzystywanych w terapii uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Rozdział III jest poświęcony misji biblioteki szkolnej wspierania uczniów z dysleksją. Zawarto tu najważniejsze wytyczne dla bibliotek szkolnych dotyczące usług bibliotecznych dla osób z dysleksją, na tle których przedstawiono różnorodne formy i metody pracy stosowane w publicznych bibliotekach zagranicznych wobec tej grupy osób, a które proponuje się wykorzystać w bibliotece szkolnej. Omówiono też pewne propozycje działań terapeutycznych dla uczniów z dysleksją w polskiej bibliotece szkolnej. Zdefiniowano pojęcie, omówiono kategorie biblioterapii i przedstawiono model postępowania biblioterapeutycznego. Wyjaśniono również funkcję i zastosowanie biblioterapii jako jeszcze jednej formy pomocy w pracy z uczniem z dysleksją. Zaprezentowano katalog metod i technik, jakimi można posługiwać się na zajęciach biblioterapeutycznych ze wspomnianymi dziećmi w przyszłości. Rozdział IV – ostatni – koncentruje się wokół badań empirycznych i ukazuje możliwość zastosowania biblioterapii w bibliotece szkolnej wobec uczniów klasy trzeciej i szóstej szkoły podstawowej dotkniętych ryzykiem dysleksji i dysleksją. Prezentuje problemy i hipotezy badawcze, zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze. Rozdział charakteryzuje teren badań i poddawanych im uczniów z uwzględnieniem wiedzy o nich uzyskanej przed i po badaniach empirycznych. Przedstawia procedurę, organizację i przebieg działań biblioterapeutycznych. Na podstawie wyników badań eksperymentalnych starano się wykazać skuteczność biblioterapii. Rozdział ten zawiera również podsumowanie badań, wnioski końcowe i kierunki pożądanych działań w przyszłości. Praca ta stanowi zatem nowe ujęcie problemu niwelowania trudności w funkcjonowaniu uczniów z dysleksją i uczniów ryzyka dysleksji przy pomo-

cy skierowanych do nich nowych programów terapeutycznych z obszaru biblioterapii i wskazuje na ich skuteczność, dzięki przeprowadzeniu badań empirycznych⁶.

Oferta wykorzystania: Praca ta adresowana jest do nauczycieli terapii pedagogicznej, wychowawców, psychologów, pedagogów, polonistów, nauczycieli innych przedmiotów, bibliotekarzy, do osób, które w pracy z dziećmi realizują zajęcia o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym, dydaktycznym, dydaktyczno-wyrównawczym i terapeutyczno-wychowawczym. Może być pomocna tym wszystkim, którzy w warunkach zabawy i relaksu, wykorzystując niekonwencjonalne metody pracy, przygotowują ucznia do bezstresowej nauki, pomagają mu opanować umiejętności szkolne w zakresie czytania, pisania, wypowiedzania się, inspirują go do twórczej aktywności, a także próbują minimalizować jego zaburzenia emocjonalne czy nieodpowiednie zachowanie. Praca przeznaczona jest dla wszystkich uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci o dysharmonijnym rozwoju psychoruchowym.

Słowa kluczowe: bibliologia, biblioterapia, biblioteka szkolna, dysleksja, literaturoznawstwo, psychologia czytelnictwa, technologia informacyjna.

Rozprawa doktorska pt.: „Terapeutyczny potencjał twórczości Astrid Lindgren” autorstwa Hanny Dymel-Trzebiatowskiej została obroniona na Wydziale Filologiczno-Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego (2005/12/15). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Pracę napisano pod kierunkiem Hieronima Chojnackiego.

Charakterystyka pracy: Jako materiał do badań wybrano trzy fantastyczne opowieści Astrid Lindgren z wyraźnie zarysowanym motywem śmierci, którego stopień wzrasta w każdym z tekstów: „W Krainie Zmierzchu”, „Junkier Nils”, „Bracia Lwie Serce”. Ich terapeutyczny wpływ pozwala traktować je jako osobny gatunek – fantasy o katarctycznym, kojącym oddziaływaniu, które w dysertacji określane jest jako terapeutyczne fantasy. Praca składa się z trzech części: pierwszej, poświęconej analizom narratologicznym ujętym w dziesięciu podrozdziałach, oraz drugiej, pięcioczęściowej, w której teksty poddane zostają literackiej interpretacji psychoanalitycznej. Rozdział ostatni stanowi prezentację rezultatów. Przy zastosowaniu narzędzi współczesnej narratologii oraz strukturalistycznego modelu Władimira Proppa poszukuję paraleli oraz zastanawiam się nad kojącym oddziaływaniem badanego korpusu tekstowego. Używając słów samej Astrid Lindgren pragnę wyłonić to, co daje „chorym dzieciom odrobinę pocieszenia”. Jako element o szczególnym znaczeniu dla moich badań jawi się świat sekundarny, któremu to zagadnieniu poświęcam pierwszy podrozdział części pierwszej. Idyllicznemu obrazowi świata przedstawionego oraz jego obiektywizmowi też można przypisać uspokajający wpływ na czytelnika – piszę o tym w „Z idyllą w tle” (2.1). Podejmuję również zagadnienia czasowości (2.9), charakterystykę postaci (2.6), a także analizuję głos nar-

⁶ <http://www.nauka-polska.pl/>

ratora w kontekście terapeutycznego znaczenia (2.7, 2.8). Te aspekty plus wiele innych zgłębiłam w poszczególnych narratologicznych analizach części pierwszej pracy, zatytułowanej „W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia”. Narratologia dysponuje masą terminów pomagających interpretować tekst, lecz pozostawia uczucie niedosytu. Głębsze znaczenia łatwiej i owocniej ująć w język pojęć przy zastosowaniu zdobyczy literackiej psychoanalizy. Stąd, w części drugiej mej pracy pt. „Coraz głębiej” wzbogacam me badania o kilka uwag z perspektywy teorii C. G. Junga. Nie roszczę pretensji do holistycznego korzystania z rozległych poglądów psychologa, a jedynie sięgam po te pojęcia, które pomagają mi zbadać wymiary tekstu niedostępne przy analizach narratologicznych. Najpierw zarysowuję paralele pomiędzy jungowskim procesem indywiduacji a procesem dojrzewania w fantazy Astrid Lindgren. Następnie za pomocą teorii archetyków interpretuję trudniejsze motywy analizowanych utworów. Kolejne rozdziały poświęcam symbolice oraz modelowi psychodynamicznej interpretacji literatury wg. Normana Hollanda. Na koniec zestawiam rezultaty badań osiągniętych przy zastosowaniu dwóch perspektyw interpretacyjnych. Ufam, że nakładające się wnioski z analizy narratologicznej i psychoanalitycznej, opisane i porównane w części końcowej dysertacji, mogą w przyszłości służyć terapeutom klinicznym jako wsparcie biblioterapeutyczne⁷.

Oferta wykorzystania: Wnioski z analizy narratologicznej i psychoanalitycznej, opisane i porównane w części końcowej dysertacji, mogą w przyszłości służyć terapeutom klinicznym jako wsparcie biblioterapeutyczne.

Współpraca międzynarodowa: Szwecja, NorChiLNet, Nordic Network for Children's Literature Research – organizacja zrzeszająca badaczy literatury dla dzieci i młodzieży

Słowa kluczowe: biblioterapia, Lindgren Astrid, narratologia, tanatofobia.

Rozprawa doktorska pt.: „Współczesna polska poetycka książka dla dziecka. Jej funkcje biblioterapeutyczne i artystyczne (na wybranych przykładach)” autorstwa Renaty Małgorzaty Grigoriew została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (2014/06/17). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie bibliologii i informatologii, specjalność: biblioterapia. Pracę napisano pod kierunkiem Krystyny Heski-Kwaśniewicz a recenzji dokonały Bożena Aniela Olszewska i Katarzyna Joanna Tałuc.

Charakterystyka pracy: Współczesna książka poetycka dla dzieci dotyka problemu lęku przed ciemnością. Dowodem tego jest twórczość wielu autorów, m. in. Joanny Kulmowej, Wandy Chotomskiej, Danuty Wawilow, Zofii Beszczyńskiej oraz Doroty Gellner – poetek, których wiersze „z księżycem w tle» stanowią przedmiot analizy zawartej w niniejszej rozprawie. Głównym celem rozprawy jest ukazanie terapeutycznych możliwości literatury pięknej ze szczególnym zwróceniem uwagi na osvajanie dziecięcych lęków związanych z nocą. Podejmowana problematyka stanowi analizę, która w sposób

⁷ <http://www.nauka-polska.pl/>

szeroki porusza kwestie wspomagania dziecka w jego pokonywaniu lęków związanych z porzuceniem, osamotnieniem – szczególnie dotkliwymi po zmroku – z wykorzystaniem poezji. Aparat naukowy dysertacji zawiera przypisy umieszczone w obrębie rozdziałów, bibliografię podmiotową i przedmiotową; dołączono również spis cytowanych wierszy. Dodatkowo rozprawa zawiera dwa aneksy, które stanowią istotne uzupełnienie treści zawartej w części głównej⁸.

Słowa kluczowe: biblioterapia, bibliologia, literatura dla dzieci, czytelnictwo, poezjoterapia.

Rozprawa doktorska pt.: „Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim” autorstwa Agnieszki Marii Łaby została obroniona na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (2009/12/18). Autorka uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, specjalność: pedagogika specjalna. Pracę napisaną pod kierunkiem Janusza Mariana Kirenko a recenzji dokonali Marian Teodor Kapićca i Zofia Palak.

Charakterystyka pracy: Wydaje się, że ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym wpływają nie tylko na codzienne życie, ale na zdolność dostosowania się do wymogów środowiska, w którym jednostki upośledzone umysłowo w stopniu lekkim egzystują, na jakość ich relacji z otoczeniem i na poziom ich osiągnięć. Wyzwaniem dla edukacji staje się zatem właściwa opieka terapeutyczna i wychowawcza wobec uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, opracowanie różnorodnych form pomocy, które wspomagałyby ich rozwój oraz rozwijały umiejętności przystosowawcze do warunków otoczenia. Badania miały na celu ukazanie efektywności programu zajęć biblioterapeutycznych wobec uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, uczęszczających do szkoły podstawowej w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym oraz ustalenie poziomu zachowań przystosowawczych. W badaniach eksperymentalnych wzięło udział 130 uczniów wszystkich klas podstawowych Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Przemyślu i Jarosławiu. Do celów badawczych zostały utworzone dwie grupy: jedna eksperymentalna, 65-osobowa grupa uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, której to uczniowie uczęszczali do klas podstawowych Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego Nr 7 im. Marii Grzegorzewskiej w Przemyślu oraz jedna kontrolna, 65-osobowa grupa uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim uczęszczająca do Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Jarosławiu. Program zajęć biblioterapeutycznych był realizowany na terenie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego Nr 7 im. Marii Grzegorzewskiej w Przemyślu, a jego celem była próba kształtowania zachowań przystosowawczych przy jednoczesnej zmianie poziomu wiedzy o książce i nastawienia czytelniczego. Analiza wyników badań

⁸ <http://www.nauka-polska.pl/>

wykazała iż w wyniku przeprowadzenia zajęć biblioterapeutycznych u uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim nastąpiły istotne zmiany w zakresie ich zachowań przystosowawczych przy jednoczesnej, korzystnej zmianie na poziomie ich wiedzy o książce oraz nastawień czytelniczych. Na uwagę zasługuje fakt, że przeprowadzony cykl zajęć biblioterapeutycznych z wykorzystaniem bajek rymowanych stał się punktem wyjścia do kształtowania postaw, wzbogacania wyobraźni, rozszerzenia zakresu pojęć, dostarczenia bodźców do samodzielnego sięgania po książki i docenienia ich wartości⁹.

Słowa kluczowe: upośledzenie umysłowe lekkie, zachowanie przystosowawcze, biblioterapia.

Autorzy wszystkich dziewięciu prac doktorskich uzyskali stopień doktora w obszarze nauk humanistycznych, w tym aż siedmiu w zakresie literaturoznawstwa, jeden w zakresie bibliologii i jeden w zakresie pedagogiki. Stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu literaturoznawstwa został nadany dwa razy w specjalności biblioterapia, a jednorazowo w specjalnościach: literatura polska, dydaktyka literatury, literatura dla dzieci i młodzieży. Stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki został nadany w specjalności pedagogika specjalna, a stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu bibliologii został nadany w specjalności biblioterapia.

Analiza prac doktorskich z zakresu biblioterapii umieszczonych w bazie „Nauka Polska” jednoznacznie wskazuje na interdyscyplinarność polskiej biblioterapii umocowanej głównie w obszarze nauk humanistycznych takich jak literaturoznawstwo i bibliotekoznawstwo. Wydaje się jednak, że w przyszłości coraz mocniej zostanie zarysowana obecność biblioterapii w obszarze nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki i psychologii, o czym może świadczyć rozprawa doktorska „Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim” autorstwa Agnieszki Marii Łaby obroniona na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Poza słowem „biblioterapia” prezentowane dysertacje opisano następującymi słowami kluczowymi: literaturoznawstwo, literatura dla dzieci i młodzieży, psychologia czytelnictwa, fantastyka baśniowa, recepcja baśni, dydaktyka literatury, cyberbiblioterapia, technologia informacyjna, nowe media, teksty kultury, bibliologia, literatura dziecięca, kulturoznawstwo, bibliologia, biblioteka szkolna, dysleksja, narratologia, tanatofobia, czytelnictwo, poezjoterapia, upośledzenie umysłowe lekkie, zachowanie przystosowawcze. Powyższa różnorodność słów kluczowych stanowi kolejny argument za interdyscyplinarną rzeczywistością polskiej biblioterapii. Na rzecz interdyscyplinarności omawianych prac doktorskich przemawiają również możliwości ich praktycznego wykorzystania przez terapeutów klinicznych jako wsparcie biblioterapeutyczne, nauczycieli terapii pedagogicznej, wychowawców, psychologów, pedagogów, polonistów, na-

⁹ <http://www.nauka-polska.pl/>

uczycieli innych przedmiotów, bibliotekarzy, osób, które w pracy z dziećmi realizują zajęcia o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym, dydaktycznym, dydaktyczno-wyrównawczym i terapeutyczno-wychowawczym¹⁰.

Przeprowadzona analiza dowodzi ponad wszelką wątpliwość, że biblioterapia jest traktowana jako nauka autonomiczna dająca możliwość pogłębionych badań interdyscyplinarnych co może zachęcić do pisania rozpraw doktorskich i habilitacyjnych w różnych obszarach nauki.

¹⁰ <http://www.nauka-polska.pl/>

Magdalena Żurko
Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski

Elementy biblioterapii – propozycja dydaktyczna (Psychologia kliniczna dziecka)

Elements of bibliotherapy – the didactic proposal (Clinical child psychology)

Abstract

W artykule przedstawiona została koncepcja dydaktyczna zajęć z biblioterapii dla studentów psychologii specjalizujących się w psychologii klinicznej dziecka. Dokładniej opisane są podejścia teoretyczne wyjaśniające mechanizm zaburzeń dzieci i odpowiadające im techniki biblioterapeutyczne (literaturoterapia, bajkoterapia, bajki relaksacyjne). Program nauczania pomyślany jest w taki sposób, aby umożliwiał studentom właściwy dobór metod oraz krytyczną ich ocenę. Zwrócona została uwaga na możliwości wykorzystania teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego w biblioterapii opartej o tekst literacki. Treści programu dotyczą kształcenia umiejętności leczenia (terapii) zaburzeń i nie obejmują psychoprofilaktyki oraz psychologii zdrowia.

Słowa kluczowe

biblioterapia, psychologia kliniczna dziecka, kształcenie studentów, Kazimierz Dąbrowski, biblioterapia w Polsce

Abstract

The article presents the concept of teaching classes of bibliotherapy for students specialized in the clinical child psychology. The study describes more precisely theoretical approaches explaining the mechanism of disorders of children and corresponding bibliotherapy's elements (the therapy using literature, the therapy using stories, fairy relaxation). The study program enable students to select the appropriate methods and critical evaluation. The article presents the possibility of using the theory of positive disintegration of K. Dąbrowski in bibliotherapy based on a literary text. Program contents the training of treatment (therapy) the disorders and do not include psychoprofylaxis and health psychology.

Keywords

bibliotherapy, clinical child psychology, education of students, Kazimierz Dąbrowski, bibliotherapy in Poland

Metody wykorzystujące tekst literacki (lub paraliteracki) w pracy z dzieckiem potrzebującym psychologicznego wsparcia cieszą się dużą popularnością. Z tego względu wyposażenie studentów psychologii zainteresowanych pracą kliniczną w podstawową wiedzę na temat stosowania tych metod powinno znaleźć się w ofercie dydaktycznej. W artykule dzielę się doświadczeniami w zakresie prowadzenia zajęć z zakresu szeroko

rozumianej biblioterapii dla studentów piątego roku psychologii stacjonarnej i niestacjonarnej w ramach modułu edukacyjnego: „Psychopatologia rozwoju dzieci i młodzieży”. Celem zajęć było zapoznanie studentów z różnymi wariantami biblioterapii dla dzieci, osadzeniu tych wariantów w szkołach psychoterapeutycznych, kształcenie umiejętności dobierania tekstu odpowiednio do rodzaju terapii oraz krytycznej oceny tekstu pod kątem przydatności w pracy z dzieckiem. Zadaniem osób biorących udział w zajęciach było także stworzenie programu zajęć z zakresu biblioterapii ekspresyjnej dla dzieci przedszkolnych w różnym wieku oraz przeprowadzenie ich w przedszkolu. Tematycznie zajęcia były ukierunkowane na terapię zaburzeń lękowych u dzieci w wieku przedszkolnym.

Tożsamość biblioterapii: ujęcie kliniczne

Interdyscyplinarność biblioterapii wymaga określenia granic dyscyplin, w ramach których jest uprawiana. Takie uporządkowanie ułatwia studentom rozpoznanie specyfiki metody i określenie zadań, jakie w jej ramach realizują psychologowie kliniczni (w odróżnieniu od pedagogów, arteterapeutów, bibliotekarzy, literaturoznawców...). Użyteczne kryteria porządkujące zaproponowała W. Szulc (1993, s. 51):

- cel biblioterapii
- typ uczestnika biblioterapii
- funkcja i rola biblioterapeuty.

Ze względu na te kryteria możemy wyróżnić terapię wychowawczą (pedagogiczną) oraz kliniczną (Borecka, 2002). Ta pierwsza ukierunkowana jest na korygowanie postaw, wspieranie rozwoju, zwiększanie zasobów i kształcenie strategii radzenia sobie a jej adresatami są osoby zdrowe, w wieku rozwojowym lub/i przeżywające trudności życiowe, także niedostosowane. Natomiast biblioterapia kliniczna ukierunkowana jest na leczenie zaburzeń. Z tego względu terapeuci w nurcie klinicznym powinni mieć przygotowanie z zakresu psychologii klinicznej i współpracować z lekarzami (psychiatrami zwłaszcza). Funkcją biblioterapii w nurcie klinicznym może być motywowanie do leczenia, odprężenie i relaksacja, praca nad zniekształceniami poznawczymi, kształtowanie nowych zachowań w miejsce nieadaptacyjnych, praca nad defektami ego i inne. Powyższe rozróżnienie jest użyteczne zwłaszcza, że na rynku wydawniczym nie brak pozycji z zakresu biblioterapii, w których te dwa nurty są mieszane. Dotyczy to zwłaszcza bajek terapeutycznych, w których używa się technik terapii behawioralno – poznawczej w odniesieniu do adaptacyjnych, rozwojowych (więc zdrowych) lęków dziecięcych (Leszczawska, 2010).

Ze względu na rodzaj stosowanego w terapii tekstu i ewentualne towarzyszące tekstowi działania wyróżnia się w biblioterapii: literaturoterapię, czyli pracę z tekstem literackim (tak zwana biblioterapia klasyczna: Szulc, 1994), czytanie poradników lub specjalnie skonstruowanych tekstów terapeutycznych (bajkoterapia) oraz różne formy biblioterapii

ekspresyjnej, w której tekst stanowi punkt wyjścia dla dramy, rysunku lub innych działań terapeutycznych (Bautsz-Sontag, 2013, Krasoń, 2003).

Zdobycie umiejętności w zakresie pracy biblioterapeutycznej z dzieckiem wymaga pewnego zakresu wiedzy psychologicznej niezbędnej dla właściwego doboru metody. Chodzi nie tylko o wiedzę z zakresu psychopatologii ale – w pierwszym rzędzie – o wiedzę z psychologii rozwoju. Tekst literacki oddziałuje na „całe” dziecko: angażuje nie tylko zdolności percepcyjne i intelektualne, ale także wyobraźnię, uczucia, dziecięce Ja. Jest też rodzajem komunikacji na linii: tekst – odbiorca, również: osoba czytająca (opowiadająca) – dziecko, jest więc także rodzajem wspólnego uczestnictwa w świecie przedstawionym. Wreszcie literatura kreuje możliwość przeżywania wartości transcendentnych. Dlatego kształcenie psychologów – biblioterapeutów powinno być poprzedzone solidnym kursem z psychologii rozwoju dziecka. W planowaniu pracy, w tym narzędzi, przydatna jest wiedza z zakresu czynników i warunków rozwoju, charakterystyki funkcjonowania dzieci w różnym wieku (możliwości odbioru i korzystania z literatury zmieniają się bardzo szybko zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa) oraz specyfiki pracy z dzieckiem. Nie można zapominać o tym, że dziecko jest zupełnie innym odbiorcą literatury niż dorosły. Niestety ciągle mało jest psychologicznych prac poświęconych specyfice odbioru literatury pięknej przez dziecko. Zagadnienie to poruszane jest raczej przez polonistów (Baluch, 1994, Papuzińska, 1996).

Kolejnym ważnym obszarem jest wiedza z zakresu dziecięcych strategii zaradczych (psychologia zdrowia): adaptacyjnych i nieadaptacyjnych. Metody pracy powinny być dopasowane do możliwości dziecka, na przykład warto wiedzieć, że koncentracja na emocjach wzmacnia u dzieci w młodszym wieku szkolnym nieprzyjemne konsekwencje stresu a w konsekwencji zachowania konfrontacyjne, w tym agresję rówieśniczą. Regulacja emocjonalna (w obliczu stresu) jest skuteczniejsza u starszych dzieci (Pilecka, 2011). Praca nad emocjami dziecięcymi powinna być prowadzona z dużą ostrożnością i znajomością zmieniających się z wiekiem możliwości dziecka w tym obszarze. Wreszcie niezbędna jest wiedza z zakresu psychopatologii, zwłaszcza modeli wyjaśniających mechanizm zaburzeń.

Elementy biblioterapii dla studentów psychologii: propozycja programu

Zamierzeniem realizowanych zajęć ze studentami było takie wprowadzenie w problematykę, które pozwala na ukazanie potencjału biblioterapii w pracy psychologa klinicznego a także wytyczenie kierunków dalszego (samo)kształcenia w tej dziedzinie. Program obejmował następujące obszary tematyczne:

- biblioterapia: zakres oddziaływań, rodzaje, cele, interdyscyplinarność
- wybrane podejścia wyjaśniające mechanizmy zaburzeń dzieci

- zaburzenia lękowe u dzieci: symptomatologia, czynniki etiologiczne, mechanizm zaburzeń
- biblioterapia: zastosowanie baśni w terapii zaburzeń lękowych, biblioterapia ekspresyjna
- bajkoterapia a zaburzenia lękowe: krytyczny przegląd pozycji książkowych
- bajki relaksacyjne i ćwiczenia wyobraźni
- zastosowanie tekstu poetyckiego w pracy z dzieckiem
- konstruowanie programu zajęć.

Dobór treści wynikał – w pewnym stopniu – z ograniczeń czasowych. Dobrym uzupełnieniem tego programu byłyby zajęcia poświęcone diagnozie dziecka na potrzeby biblioterapii oraz oddzielne zajęcia na temat narracyjnej literatury pięknej w pracy z dzieckiem lękowym. Temat ten nie znalazł się w programie ze względu na to, że wymagałby uzupełnienia o zagadnienia związane z arteterapią, a ta warta jest oddzielnego potraktowania w większym wymiarze godzin. Poruszane zagadnienia dotyczyły dzieci w wieku przedszkolnym, również tworzone programy przeznaczone były dla dzieci w tym wieku (oddzielnie dla 3-latków, 4-latków i 5-latków). Programy miały cel profilaktyczny a nie terapeutyczny (w sensie klinicznym).

Kształcenie kompetencji biblioterapeuty klinicznego: wiedza o zaburzeniach

Większość programów dotyczących psychologii klinicznej dziecka koncentruje się na etiologii i symptomatologii zaburzeń. Jest to wiedza przydatna zwłaszcza dla diagnostów. W przypadku terapeuty (który dysponuje dokonaną wcześniej diagnozą) ważniejsze jest rozumienie mechanizmu generującego zaburzenie dlatego, że wiedza ta wyznacza sposób postępowania terapeutycznego. Przeglądając różne rodzaje działań biblioterapeutycznych można zidentyfikować teoretyczne osadzenie proponowanych metod. We współczesnej biblioterapii dziecka przedszkolnego dominują dwa podejścia: behawioralno-poznawcze i psychodynamiczne. Podejście psychodynamiczne eksploatuje baśnie jako utwory symbolizujące wewnętrzne, nieuświadomione konflikty (Bettelheim, 1985, Pertler, Pertler, 2012). Istotą oddziaływania jest stworzenie warunków do przeżycia tych konfliktów w sposób bezpieczny dla dziecka (metaforyczny, odległy od codziennego doświadczenia). Można się spierać o zasadność interpretacji w tym nurcie (czasami rzeczywiście dość fantastycznych i słabo udokumentowanych), natomiast cenne jest w tym podejściu traktowanie przeżyć dziecka jako złożonych, nie do końca możliwych do opisanie i wyjaśnienia (głębokich). W tym podejściu stosuje się także dodatkowe zabiegi pozwalające dziecku na przeżycie symbolizowanych, głębokich treści nie tylko poprzez słuchanie tekstu ale także poprzez odgrywanie historii oraz angażowanie różnych modalności zmysłowych (muzyka, rytm, taniec, czy na przykład zjedzenie pierników w związku z historią o Jasiu i Małgosi). W wypadku zaburzeń lękowych przydatne są

teksty traktujące (oczywiście w sposób metaforyczny) o niemożności różnicowania między self (Ja) a obiektem (tu: matką). Trudność ta może być wynikiem działania różnych przyczyn, na przykład: zahamowaniem rozwoju self (fiksacji na jednym z etapów), niepowodzeniem w procesie separacji, deficytem matczynej opieki, zakłóceniami w obrębie mechanizmów obronnych, zwłaszcza projekcji (Iniewicz, 2011). Dobór odpowiedniego tekstu jest zależny od wiedzy na temat możliwych źródeł lęków (teorii na ten temat w podejściu psychodynamicznym jest wiele), rozpoznania z jakim patomechanizmem mamy do czynienia w przypadku danego dziecka i właściwym odczytaniem symboliki baśni. Ponieważ działanie terapeutyczne jest w tym podejściu ukierunkowane na głębokie, nieświadome procesy, kontrolowanie przebiegu terapii jest trudne, wręcz problematyczne.

Mniej skomplikowane jest podejście poznawczo-behawioralne. Zaburzenia lękowe traktowane są jako rezultat wzmocnień lub/i modelowania, a także jako efekt nieadaptacyjnych przekonań oraz zniekształceń poznawczych a działania terapeutyczne ukierunkowane są na kształtowaniu nowych zachowań i zmianie przekonań. Większość bajek terapeutycznych osadzona jest w tym podejściu (Molicka, 2011). Skuteczność tej metody opiera się na założeniu, że dziecko identyfikuje się z bohaterem bajki. Przeżywa on taki sam problem jak dziecko, znajduje rozwiązanie (tym prostsze im młodsze jest dziecko), po czym następuje szczęśliwe zakończenie pełniące funkcję wzmocnienia. Efekt wzmocnienia jest silniejszy, jeśli szczęśliwe zakończenie zostanie zwizualizowane. Częstym celem takich bajek jest nauczenie dziecka kontroli emocjonalnej poprzez uczenie właściwych reakcji emocjonalnych. Inną strategią jest odczulanie, także oparte o mechanizm identyfikacji z bohaterem. W tym wypadku sięga się w bajkach po sugestię, na przykład przeżywająca lęk społeczny bohaterka zakłada magiczny kapelusz, który uwalnia ją od lęku (na zasadzie wiary w skuteczność czaru) w lękotwórczych sytuacjach. Regułą jest w tym podejściu – we wszystkich wariantach – podsuwanie dziecku gotowego, nieskomplikowanego rozwiązania (zachowania). Skuteczność związana jest z wiarą dziecka w niezawodność zawartej w bajce recepty opartą o zaufanie do terapeuty. Jest to terapia dyrektywna, często trudno oprzeć się wrażeniu, że autor bajki także wierzy w niezawodność opisywanych recept. Bajki terapeutyczne – wbrew nazwie – stosowane są często w psychodydaktyce, psychologii zdrowia (zwiększanie zasobów odpornościowych) i szeroko rozumianej profilaktyce.

Mało wykorzystywane w biblioterapii jest podejście egzystencjalne. Wydaje się być ono stosowne zwłaszcza w biblioterapii klasycznej, opartej o teksty literackie. Warto przypomnieć w tym kontekście teorię dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego (1979). W tym podejściu cele terapeutyczne zasadniczo różnią się od powyżej przedstawionych. Nadwrażliwość dziecka (wzmózona pobudliwość emocjonalna, w tym lękowa) może stać się zaczynem rozwoju, o ile uruchomione zostaną rozwojowe dynamizmy. Dzieje się tak między innymi pod wpływem literatury pięknej, której przeżywanie niejako „pociąga” czytelnika do osiągnięcia wyższych form egzystowania dając przedsmak życia

zgodnego z własnym ideałem osobowości. Osoby nadwrażliwe intelektualnie, emocjonalnie oraz o rozwiniętej wyobraźni mają szczególne predyspozycje rozwojowe. Są także szczególnymi odbiorcami literatury, która może być pomocna w konstruowaniu wielopoziomowego środowiska wewnętrznego. Można mieć wątpliwość czy takie myślenie odnosi się do dzieci w wieku przedszkolnym? Oczywiście tak. Istotne jest w tym podejściu przeżywanie, szczególnie wartości (tu: wartości, jakie niesie literatura piękna), otwarcie się na nie. Jest to jak najbardziej dostępne dziecku, zwłaszcza wrażliwemu. Dąbrowski ukazywał szczególną rolę literatury w osiąganiu ideału osobowości. Wydaje się, że teoria dezintegracji pozytywnej mogłaby być szerzej wykorzystywana w biblioterapii, uwrażliwiając także samych biblioterapeutów, nazbyt chętnie sięgających do uproszczających i trywializujących przeżycia dziecka metod poznawczo-behawioralnych.

Biblioterapia jako metoda wspomagająca leczenie zaburzeń dzieci

Poza wymienionymi rodzajami oddziaływań poprzez tekst można także stosować biblioterapię nie tyle w celach korygujących zaburzone zachowanie, co wspomagające proces terapii innymi metodami. W takim wypadku biblioterapia może być wykorzystywana w celu odprężenia dziecka, wywołania dobrego nastroju, poprawy samopoczucia. Tym celom służą bajki relaksacyjne oraz bajki rozwijające wyobraźnię (Friebel, 2000). Są to nienarracyjne teksty, które oddziałują na dziecko poprzez wizualizację. W obu wypadkach konstrukcja bajki opiera się na wykreowaniu obrazu i pobudzeniu dziecka do wyobrażenia go sobie wraz z budzącymi się w związku z nim uczuciami. Aby to było możliwe należy zadbać o dobrą atmosferę, zapewnienie spokoju, wygodnej pozycji ciała, dobrego klimatu uczuciowego. Osoba opowiadająca bajkę musi sama być spokojna i wyciszona. Jest to bardzo ważne szczególnie w pracy z dziećmi młodszymi, które przejmują nastrój osoby dorosłej na zasadzie syntonii. Zwykle na początku, kiedy dziecko jest już wygodnie ułożone lub usadowione zwraca się uwagę na oddech: równy i miarowy. Powolne opowiadanie bajki, przerwy sprzyjają regulacji oddechu także u osoby opowiadającej. Dziecko dostosowując swój oddech do dorosłego uzyskuje ten sam efekt. Terapeutycznym celem bajek relaksacyjnych jest uzyskanie odprężenia, wyciszenia i uspokojenia. Niektóre z nich opowiadają także o sile, która tkwi w ciszy i która się z nich rodzi. W tematycznych ćwiczeniach wyobraźni poruszane są tematy nawiązujące doświadczeń dziecka będących źródłem jego niepokoju lub trudności. Stanowią one obrazy umożliwiające powtórne przeżycie trudnych sytuacji w stanie odprężenia i bliskości z osobą dorosłą. Istotą tych ćwiczeń jest rozwijanie wyobraźni dotyczącej wrażeń z różnych modalności zmysłowych (wzrok, słuch, dotyk, także bardziej subtelne doznania związane na przykład ze zmysłem równowagi lub ogólnie: świadomością ciała). W ten sposób dziecko nawiązuje kontakt z samym sobą, a jeśli jest umiejętnie prowadzone staje się to dla niego źródłem większej pewności siebie i samoakceptacji.

Rola psychologa – biblioterapeuty w pracy z dzieckiem z zaburzeniami lękowymi

Oddziaływanie biblioterapeutyczne odbywa się dwutorowo:

(1) poprzez tekst

(2) poprzez relację między opowiadającym a dzieckiem.

Jeżeli celem biblioterapii jest zwiększanie zasobów zdrowia, a nie psychoterapia, uczestnikami może być grupa dzieci. Natomiast w psychoterapii poważnych zaburzeń, którymi są zaburzenia lękowe, relacja terapeutyczna powinna być diadyczna a oddziaływanie terapeutyczne (tekst i ewentualne inne, związane z tekstem metody) zindywidualizowane, dobrane do konkretnego dziecka. Nie oznacza to, że w pracy z takim dzieckiem niestosowne są formy grupowe. Zależy to od celów, jakie sobie stawiamy. W wypadku działań leczących strategiczne jest dobranie odpowiedniego tekstu oraz osoby opowiadającej (czytającej tekst).

1. Zasady doboru tekstu.

Zasadniczo można skorzystać z trzech możliwości: wykorzystać tekst literacki, wykorzystać gotową bajkę terapeutyczną, wymyślić własną bajkę o walorach terapeutycznych. Wybór zależy od stawianych celów terapii oraz przyjętej perspektywy teoretycznej. Jest jeszcze jedno niezwykle ważne kryterium wyboru tekstu: walory estetyczne, w tym językowe. Z przykrością trzeba stwierdzić, że znakomita większość gotowych bajek terapeutycznych nie spełnia tego kryterium. Tekst terapeutyczny powinien bazować na aktualnej, gruntownej wiedzy psychologicznej (ten warunek także nie zawsze jest spełniony). W tym obszarze pomoc psychologa klinicznego jest bardzo wskazana. Dobry tekst powinien zawierać różne propozycje rozwiązania problemu oraz postacie wspierających dorosłych (najlepiej jeśli są to rodzice, a nie osoby trzecie). Narracja powinna być prowadzona z perspektywy dziecka, z uwzględnieniem specyfiki jego dziecięcych przeżyć, uwzględniać różne emocje (nie tylko tę, którą chcielibyśmy zmienić) i budować nastrój opowieści. Dobrze, jeśli tekst zawiera elementy humorystyczne a autor wykazuje się talentem językowym (literackim). Do najczęstszych błędów można zaliczyć nachalny dydaktyzm, zaprzeczanie uczuciom, zaprzeczanie i dezawuowanie adaptacyjnych (użytecznych) mechanizmów obronnych, próby eliminowania adaptacyjnych emocji negatywnych (strach przed ciemnością, przed psami i inne), bohaterowie o uproszczonej psychice, nadmierny optymizm (wiara w potęgę propagowanej strategii zaradczej) i związane z tym okłamywanie dziecka, że problem znika po zastosowaniu strategii, odwoływanie się do magii, dezawuowanie rodziców. Wreszcie: kiepski język i brak jakichkolwiek walorów artystycznych. Zdecydowanie bezpieczniejszą strategią jest wykorzystywanie tekstów literackich. Zadaniem psychologa jest w tym wypadku dostrzeżenie potencjału terapeutycznego w tekstach literackich pod kątem potrzeb konkretnego dziecka. Przydatne jest w tym wypadku oparcie o egzystencjalne koncepcje terapii.

2. Osoba opowiadająca (czytająca)

Biorąc pod uwagę wiedzę o strategiach zaradczych stosowanych przez dzieci przedszkolne najlepszą osobą opowiadającą (czytającą) tekst jest rodzic. Dla dzieci w tym wieku relacja z mamą i tatą jest najważniejsza dla tworzenia poczucia bezpieczeństwa. Dlatego najlepszym rozwiązaniem byłoby, gdyby psycholog zajął się instruowaniem rodziców co do pracy biblioterapeutycznej z ich dzieckiem. Jest to możliwe oczywiście pod warunkiem, że lęki dziecka nie pochodzą od rodziców (którzy sami są lękowi). Podobnego zdania jest D. Brett (2002), która traktuje bajkoterapię jako sposób na poprawienie, pogłębienie relacji między rodzicami a dziećmi a nie tylko jako oddziaływanie na problem psychiczny wymagający terapii. Sytuacja opowiadania dziecku bajki potraktowana integralnie jest całościowym, głębokim przeżyciem zarówno dla dorosłego jak i dziecka. Jest wspólnym przeżywaniem poruszanych problemów, w poczuciu bliskości i uważności, którą obie osoby siebie obdarzają. To także kojące doświadczenie spokoju i wyciszenia. Bajka wyczarowuje świat, w którym obie osoby są razem: one i tylko one. Poznają tych samych bohaterów, doznają tych samych wzruszeń, strachów i pocieszenia w szczęśliwym zakończeniu bajki. Odwołując się do husserlowskiej kategorii *Lebenswelt* można powiedzieć, że ów świat przeżywany, świat znaczeń, staje się wspólny i nie jest to tylko świat literackiej fikcji ale „świat – bycia – razem”.

Zakończenie

Nacisk w przedstawionym programie zajęć położony został na przygotowanie kliniczne umożliwiające profesjonalną ocenę przydatności tekstu literackiego lub paraliterackiego (bajka terapeutyczna) w terapii zaburzeń dzieci. Dotyczy ono przede wszystkim umiejętności wykorzystania wiedzy o mechanizmach wywołujących zaburzenia w pracy biblioterapeutycznej. Wiedza i umiejętności psychologiczne nie są jednak wystarczające. Aby program terapeutyczny spełnił swoje zadanie powinien bazować na tekstach posiadających walory literackie. Jest to ważne zwłaszcza w pracy z dzieckiem. Techniki mające na celu mentalizację (poddanie refleksji, intelektualne zrozumienie) sprawdzają się w pracy z dorosłym. Natomiast w doborze tekstu dla dziecka ważniejsza jest możliwość wejścia w świat przedstawiony, przeżycia tego, co niesie tekst. Dlatego w działaniach biblioterapeutycznych potrzebna jest współpraca z literaturoznawcami, bibliotekoznawcami, pedagogami, także artystami. Psycholog – jeśli miałby zajmować się biblioterapią – powinien przede wszystkim sam czytać dobrą literaturę, również dziecięcą. W kontekście zatrważających danych o spadku czytelnictwa w Polsce największy nacisk w kształceniu psychologów – biblioterapeutów powinno położyć się – w moim poczuciu – na czytanie dobrej literatury. Stworzenie kanonu dobrej literatury dziecięcej to współcześnie spore wyzwanie. Zadanie to należy jednak do literaturoznawców a nie psychologów...

Bibliografia

- Baluch A. (1994). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnie dziecięcej lektury*. Wrocław: Wyd. W. Bagiński i Synowie
- Bautsz-Sontag A. (2013) *Literatura w terapii dzieci*. Katowice: Oficyna Wydawnicza UŚ
- Bettelheim B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartości baśni*. Warszawa: PIW
- Borecka I. (2002) *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum*. Wałbrzych: UNUS
- Brett D. (2002) *Bajki, które leczą*. Gdańsk: GWP
- Chamera-Nowak A., Ippoldt L. (2015) *Bajka jak lekarstwo*. Warszawa: SPB
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Iniewicz G. (2011) *Podejście psychoanalityczne*. [w:] Wł. Pilecka (red.) „Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży”, Kraków: Wyd. UJ, s. 97–110
- Krasoń (2003) *Recepcja i wartości literatury dla dzieci nacechowane terapeutycznie*. [w:] R. Piwowarski (red.) „Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne”. Białystok: Wyd. Uniw. w Białymstoku
- Leszczawska M. (red.) (2010) *Szuflada z bajkami*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie
- Molicka M. (2011) *Biblioterapia i bajkoterapia*. Poznań: Media Rodzina
- Papuzińska J. (1996) *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wyd. SBP
- Pertler C., Pertler R. (2012) *Baśnie w przedszkolu. Bajkoterapia w pracy z dziećmi*. Kielce: Jedność
- Pilecka Wł. (red.) (2011) *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*. Kraków: Wyd. UJ
- Szulc W. (1993) *Sztuka i terapia*. Warszawa: Wyd. Centrum Metodyczne Kształcenia Nauczycieli
- Szulc W. (1994) *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*. Lublin: Wyd. UMCS
- Żurko M. (2003) *Bajka terapeutyczna jako forma pracy z dzieckiem adoptowanym*. [w:] A. Kalus (red.) „W świecie dziecka osieroconego i rodziny adopcyjnej”. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 253–260

Karolina Popławska, Emilia Lepkowska
Oddział Informacji Naukowej, Oddział Czytelń
Biblioteka Politechniki Poznańskiej

Biblioterapia a użytkownicy niepełnosprawni w Bibliotece Politechniki Poznańskiej

Bibliotherapy and users with disabilities at the Library of Poznan University of Technology

Streszczenie

Ogólnie mówiąc, pojęcie niepełnosprawności obejmuje różne ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej¹. Te dysfunkcje mogą jednak stanowić predyspozycje do stwarzania sytuacji problemowych, trudnych, które z kolei oznaczają brak zgodności między możliwościami człowieka a stawianymi mu przez otoczenie wymaganiami. Czy możemy uznać, że starania czynione w BPP w trosce o użytkowników z dysfunkcjami pomagają im i są środkami które można zaliczyć do działań biblioterapeutycznych?

Słowa kluczowe

niepełnosprawność, biblioterapia, użytkownik, biblioteka, sprzęt

Abstract

Generally speaking, the concept of disability includes various functional constraints of individuals of every society, resulting from damage to the ability to perform any of the activities considered as normal, typical for human existence. These restrictions can be permanent or temporary, total or partial, concerning sensorial, physical and mental spheres. These dysfunctions may result in the emergence of difficult, problematic situations, which may lead to a lack of correlation between a human's abilities and the requirements of the environment. Can we assert that the efforts of The Library of Poznan University of Technology, done in the interests of the users, are indeed helping them, and that they can be classified as bibliotherapeutical activities?

Keywords

disability, bibliotherapy, the user, library, equipment

¹ W. Dykcik: *Pedagogika specjalna*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 15.

Wprowadzenie

Niepełnosprawność w znaczeniu potocznym to długotrwały stan, w którym występują pewne ograniczenia w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka. Te ograniczenia są wynikiem obniżenia sprawności funkcji fizycznych i psychicznych człowieka. Nie istnieje jedna, powszechnie uznana definicja niepełnosprawności. Światowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych (The World Programme of Action for Disabled Persons) oraz Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities) podkreślają, iż niepełnosprawność jest problemem społecznym i nie ogranicza się do konkretnej osoby. Mówiąc o niepełnosprawności, mamy na względzie relację między zdrowiem człowieka (uwzględniając jego wiek, płeć i wykształcenie) a społeczeństwem i środowiskiem, które go otacza. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wprowadza następujące pojęcia niepełnosprawności, uwzględniając stan zdrowia człowieka:

- niesprawność (*impairment*) – każda utrata sprawności lub nieprawidłowość w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym,
- niepełnosprawność (*disability*) – każde ograniczenie bądź niemożność (wynikające z niesprawności) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub zakresie uznawanym za typowe dla człowieka,
- ograniczenia w pełnieniu ról społecznych (*handicap*) – ułomność określonej osoby wynikająca z niesprawności lub niepełnosprawności, ograniczająca lub uniemożliwiająca pełną realizację roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci oraz zgodnej ze społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami.

Definicja zamieszczona w Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), przyjęta w 1980 r., określa niepełnosprawność jako redukcję lub brak zdolności/możliwości spowodowany uszkodzeniami skutkującymi niemożnością wykonania działania w sposób uznany za normalny dla jednostki ludzkiej. W Polsce ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych charakteryzuje niepełnosprawność jako trwałą lub okresową niezdolność do wypełniania ról społecznych z powodu stałego lub długotrwałego naruszenia sprawności organizmu, w szczególności powodującą niezdolność do pracy. Jednostki niepełnosprawne to osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jeżeli uzyskały odpowiednie orzeczenie o:

- zakwalifikowaniu przez organy orzekające do jednego z trzech stopni niepełnosprawności (znaczny, lekki, umiarkowany),
- całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy,

– rodzaju i stopniu niepełnosprawności osoby, która nie ukończyła 16. roku życia².

Jak pisze Z. Woźniak, w definiowaniu niepełnosprawności odchodzi się zatem dzisiaj – choć w różnym tempie – od myślenia o niepełnosprawności wyłącznie przez pryzmat osobistych kłopotów i ograniczeń, z którymi konfrontowana jest osoba z niepełnosprawnością, i skupia się uwagę na rzeczywistych barierach i restrykcjach społecznych, na jakie naraża tych ludzi sposób urządzenia życia zbiorowego. Ze społecznego punktu widzenia niepełnosprawność nie jest tylko właściwością osoby, lecz zespołem warunków środowiska społecznego i fizycznego, takich jak bariery społeczne, ekonomiczne, prawne, architektoniczne, urbanistyczne, które powodują trudności i ograniczenia osoby z niepełnosprawnością³.

1. Bariery w kształceniu akademickim osób z niepełnosprawnością

Od kilku lat można zaobserwować w Polsce znaczny wzrost zainteresowania młodzieży z niepełnosprawnością kształceniem na poziomie wyższym. Wśród studentów z niepełnosprawnością najliczniejszą grupę stanowią osoby z tzw. innym rodzajem niepełnosprawności (np. astma, alergia, epilepsja, zaburzenia psychiczne – choroby przewlekłe). Kolejną dużą grupę stanowią studenci z dysfunkcją narządów ruchu, następnie z uszkodzeniami wzroku, a najmniejszą – z uszkodzonym słuchem. Dane statystyczne wskazują, że w 2012 r. na uczelniach wyższych w Polsce studiowało 31 613 studentów niepełnosprawnych, w 2011 r. – 30 249, w 2010 r. 30 096⁴. Niestety pomimo wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnością na uczelniach wyższych ich odsetek w stosunku do wszystkich studiujących jest bardzo niski. Przyczyną takiego stanu rzeczy są bariery różnego rodzaju, na które trafia młodzież z niepełnosprawnością pragnąca zdobyć wyższe wykształcenie. Najogólniej można podzielić je na dwie kategorie:

- bariery związane ze środowiskiem zewnętrznym,
- bariery związane z samą osobą niepełnosprawną⁵.

W środowisku zewnętrznym najistotniejsze bariery będą związane ze środowiskiem fizycznym i społecznym. W grupie barier związanych ze środowiskiem fizycznym najczęstszym problemem są niedogodności w zakresie urbanistyki. Bariery architektoniczne i transportowe znacząco utrudniają poruszanie się osobom z dysfunkcją narządów ruchu. Schody bez specjalnych podjazdów, brak wind, brak dostosowanych toalet, progi, wysokie krawężniki – to jedne z najczęściej wymienianych utrudnień. Dodatko-

² Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

³ Woźniak Z.: *Niepełnosprawni – status społeczny największej mniejszości* [w:] Kabsch A. (red.), *Konwencja Praw Osób z Niepełnosprawnościami: Godność i sprawiedliwość dla wszystkich*, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, Poznań 2009.

⁴ Por. *Szkoły wyższe i ich finanse. Roczniki 2013–2014*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finanse-w-2013-r-,2,10.html> [dostęp 11.09.2015 r.].

⁵ Cierpiałkowska T.: *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 31.

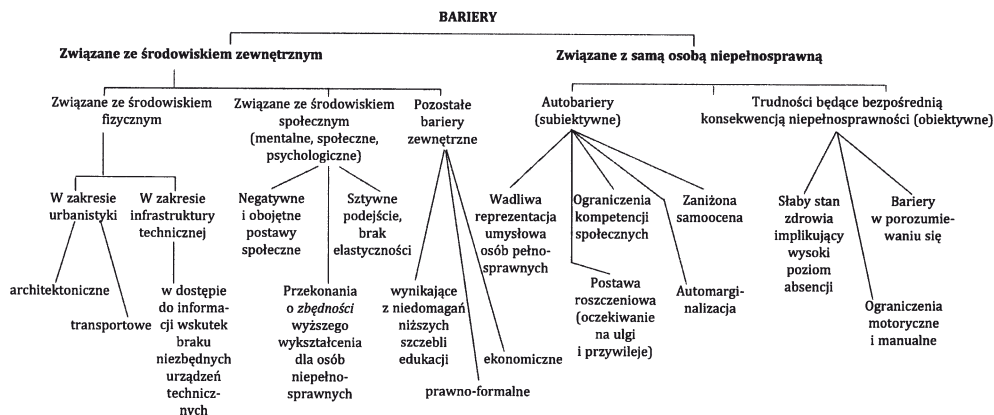
wym problemem jest konieczność przemieszczania się, korzystania z komunikacji miejskiej, co również pociąga za sobą pewnego rodzaju wyzwania. Zajęcia mogą bowiem odbywać się w oddalonych od siebie miejscach, a studenci muszą tam dotrzeć w określonym czasie. Takie niekorzystne zorganizowanie środowiska zewnętrznego w aspekcie funkcjonalnym jest potencjalnym źródłem trudności nie tylko dla studentów z ograniczeniami narządów ruchu, ale też niewidomych i słabowidzących. Do tego dochodzą bariery w zakresie infrastruktury technicznej. Dla studentów dostęp do szeroko pojętej informacji to podstawa procesu edukacyjnego. Jeśli odbiór tej informacji jest utrudniony, to cały proces kształcenia staje się często wyzwaniem nie do przeskoczenia. Znacznym ułatwieniem dla studentów z niepełnosprawnością jest specjalistyczny sprzęt wspierający naukę, tj.: komputery z oprogramowaniem dla osób niewidomych i słabowidzących, klawiatura z powiększonymi znakami, programy czytające, elektroniczne lupy czy stacjonarne powiększalniki, nakładki brajlowskie czy systemy wspomagające słyszenie.

Obecnie powszechnie uważa się, że znacznie bardziej poważnym i skomplikowanym od barier środowiska fizycznego problemem osób z niepełnosprawnością są bariery społeczne. Określa się je także mianem barier psychologicznych lub mentalnych, co ma merytoryczne uzasadnienie, gdyż przejawiają się one w postaci postaw społeczeństwa wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych, a więc dotyczą określonej sytuacji społecznej, ale rozstrzygają się w sferze psychiki⁶. Społeczeństwo często postrzega osoby z niepełnosprawnością jako gorsze, mniej wykształcone, a wręcz nieprzydatne. Takie zachowania ze strony społeczeństwa, jak nadmierna ciekawość, litość, niechęć czy lęk, powodują u osób z niepełnosprawnością zaniżenie własnej samooceny, brak wiary w swoje możliwości, wstyd, a w rezultacie wycofanie społeczne. Takie odczucia nierozłącznie wiążą się z drugą kategorią barier dotyczącą samej osoby z niepełnosprawnością. Tutaj problemem jest nie tylko fakt posiadania niepełnosprawności, ale też przeszkody tkwiące w samej psychice takich osób, nazywane w literaturze auto barrierami. Są to często samoograniczenia własnej aktywności spowodowane negatywnymi doświadczeniami, wynikające z braku samoakceptacji, nieumiejętności wykorzystania swoich silnych stron czy wiedzy.

Oprócz wymienionych tutaj barier istnieją także bariery komunikacyjne, ekonomiczne, prawnoformalne i inne⁷.

⁶ Ibidem, s. 33.

⁷ Por. rys. 1.



Rys. 1. Bariery związane ze środowiskiem zewnętrznym i z samą osobą niepełnosprawną

Źródło: Cierpiałkowska T.: *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 32

Bariery, na jakie napotyka młodzież z niepełnosprawnością, pragnąca zdobyć wykształcenie wyższe, są różnorodne. Niejednokrotnie są one powodem rezygnacji z korzystania z dóbr publicznych, dostępu do wiedzy i edukacji, podniesienia kwalifikacji, a w przyszłości zaistnienia na rynku pracy. Problemy, jakie przeżywają takie osoby, nie tylko są związane z ich niepełnosprawnością, ale także z otoczeniem społecznym i barierami, jakie tworzy społeczeństwo pełnosprawnych ludzi. Aby osoby z niepełnosprawnością mogły w pełni realizować się w życiu społecznym, nie wystarczy odpowiednio je przygotować. Trzeba także przygotować społeczność poprzez wyposażenie ją w wiedzę i pozytywny stosunek wobec niepełnosprawności⁸. Bardzo ważna jest zatem integracja społeczna, eliminacja przeszkód i wyrównywanie możliwości i szans zdobycia wyższego wykształcenia.

2. Biblioteki akademickie w procesie kształcenia studentów z niepełnosprawnością

W ostatnich latach widać dynamiczny wzrost liczby studentów z niepełnosprawnością na uczelniach wyższych. Biblioteki akademickie dostrzegają ten proces i odpowiadają działaniami dedykowanymi tej grupie użytkowników. Większość bibliotek mając świadomość potrzeby umożliwienia studentom z niepełnosprawnościami dostępu do materiałów edukacyjnych, tworzy stanowiska wyposażone w szeroką gamę sprzętu specjalistycznego, dedykowanego tym osobom. Aby móc dokładniej opisać stan rzeczywisty, przeprowadzono badanie ankietowe. Badaniem została objęta grupa 25 bibliotek akademickich, w tym 13 bibliotek uczelni technicznych. Na zapytanie ankietowe odpowiedziało 13 bibliotek, nato-










⁸ Monist-Czerwińska M.: *Integracja osób niepełnosprawnych w środowisku akademickim* [w:] Byra S., Parchomiuk M. (red.), *Student niepełnosprawny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 151.

miast jedna przysłała informację, że są w trakcie przygotowywania stanowiska. Ta grupa została uznana za grupę reprezentatywną i na podstawie udzielonych jej odpowiedzi dokonano analizy przygotowania infrastruktury biblioteczej. Infrastruktura biblioteczna rozumiana tu będzie zarówno jako infrastruktura techniczna, jak i jako usługi oraz przygotowanie pracowników biblioteki naukowej do wsparcia użytkowników z niepełnosprawnością w środowisku akademickim. Analiza wykazała, że we wszystkich bibliotekach, które odpowiedziały na zapytanie, działania na rzecz studentów z niepełnosprawnością są na dość zaawansowanym etapie. Ponad 46,15% ankietowanych zadeklarowało pięć i więcej stanowisk do pracy dla użytkowników z niepełnosprawnością.

Odpowiedź		%	Liczba odp.
1		30,77%	4
2		15,38%	2
3-5		7,69%	1
powyżej 5		46,15%	6
biblioteka nie dysponuje stanowiskami do pracy dla osób z niepełnosprawnością		0,00%	0












Wykres 1. Ilość stanowisk w bibliotece do pracy dla użytkowników z niepełnosprawnością. (oprac. własne)

Stanowiska wyposażono w stacjonarny sprzęt komputerowy, do którego ponad 70% ankietowanych zgłosiło specjalistyczną klawiaturę. Specjalistyczne programy powiększające i powiększająco-mówiące ma ponad 90% bibliotek. Wydaje się to już prawie niedorzeczne, zważywszy na ilość studentów z dysfunkcją wzroku, która studiuje na polskich uczelniach⁹. Dla studentów niewidomych brak możliwości korzystania ze standardowych źródeł drukowanych jest główną i podstawową barierą w procesie kształcenia. Okazuje się, że ponad 50% bibliotek posiada urządzenia brajlowskie różnego typu, takie jak: monitor brajlowski Handy Tech Modular Evolution, monitor-notatnik brajlowski Braille Lite, linijka brajlowska, drukarka brajlowska czy program WinBraille – narzędzie do edycji tekstów w piśmie punktowym. Dodatkowym wsparciem są różnego rodzaju powiększalniki: stacjonarne, przenośne czy te małe, kieszonkowe, pozwalające na czytanie w dowolnym miejscu w bibliotece. Oprócz komputerów stacjonarnych biblioteki oferują laptopy i/lub tablety wyposażone w programy powiększające i powiększająco-mówiące, np. z syntezatorem mowy IVONA.

Odpowiedź		%	Liczba odp.
stacjonarny sprzęt komputerowy (komputer i monitor)		100,00%	13
specjalistyczną klawiaturę		69,23%	9
specjalistyczne programy powiększające i powiększająco-mówiące		92,31%	12
stacjonarny powiększalnik		84,62%	11
sluchawki		76,92%	10
urządzenia Brailowskie - różnego typu		53,85%	7
kieszonkowy elektroniczny powiększalnik		15,38%	2
tablet		7,69%	1
laptop		23,08%	3




Wykres 2. Wyposażenie stanowiska w bibliotece do pracy dla użytkowników z niepełnosprawnością (oprac. własne)

⁹ W 2013 r. na polskich uczelniach studiowało 2638 osób z dysfunkcją wzroku. Zob. Szkoły wyższe i ich finanse.

Odpowiedź		%	Liczba odp.
nie		15,38%	2
stacja robocza (Windows XP Professional z 4 GB RAM i twardymi dyskami 600 i 700 GB) wyposażona w 88-znakowy monitor brajlowski Handy Tech Modular Evolution, monitor dotykowy DotView2, program udźwiękwiający system operacyjny Jaws for Windows 10.0, program powiększający Magic 11.0, skaner A3 Plusstek OpticPro A360 program do rozpoznawania tekstu Abbyy FineReader 9.0 Professional Edition oraz pakiet Microsoft Office 2007; stacja robocza (Windows 2000 z 256 MB RAM i twardym dyskiem 37,26 GB) wyposażona w 40-znakowy monitor-notatnik brajlowski Braille Lite, program udźwiękwiający system operacyjny Jaws for Windows w wersjach 9.0 i 7.10, skaner A4 Plusstek OpticBook 3600, program do rozpoznawania tekstu Abbyy FineReader 9.0 Professional Edition i 6.0, pakiet Microsoft Office 2000 oraz w drukarkę brajlowską Index Everest i program WinBraille 3. 14 - narzędzie do edycji tekstów piśmie punktowym.		7,69%	1
NIE		7,69%	1
urządzenie wielofunkcyjne All-in-one HP - do drukowania, skanowania, kopiowania		7,69%	1
Nie		15,38%	2
Auto-lector, linijka brajlowska, drukarka brajlowska (ViewPlus Emprint SpotDot), skaner, wideotelefon		7,69%	1
licencja na syntezator mowy IVONA STUDIO 2 (Iwona i Jacek)		7,69%	1
3 kabiny z wyposażeniem dla osób niewidzących i słabowidzących. Skanery. Obniżona lada w Wypożyczalni Miejscowej, przy której obsługiwane są osoby na wózkach inwalidzkich.		7,69%	1
Drukarki Brailowskie		7,69%	1
3 skanery		7,69%	1
1. Winda dostosowana dla osób niepełnosprawnych 2. Stoły z regulowaną wysokością blatu		7,69%	1

Wykres 3. Dodatkowe wyposażenie stanowiska w bibliotece do pracy dla użytkowników z niepełnosprawnością (oprac. własne)

Lokalizacja specjalistycznych stanowisk w głównej mierze zależy od możliwości architektonicznych biblioteki, jeśli jest w osobnym budynku czy też całej uczelni, gdy biblioteka dzieli się pomieszczeniami z innymi jednostkami. Niezmiernie istotny jest łatwy dostęp do budynku. Podjazdy zewnętrzne, windy, oznakowanie znacznie ułatwią poruszanie się studentom z niepełnosprawnością ruchową czy wzrokową. Pełne zestawienie dotyczące dostępności wszystkich bibliotek naukowych w kraju, dla osób na wózkach inwalidzkich oraz dla osób niewidzących i słabowidzących można znaleźć na stronie POL-on, Zintegrowanego Systemu Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym¹⁰. Wśród ankietowanych bibliotek lokalizacja specjalistycznych stanowisk głównie opiera się na dwóch miejscach: Oddziale Informacji Naukowej lub Czytelniach. Być może jest to również związane z możliwością dostępu do sprzętu. Prawie 80% ankietowanych odpowiedziało, że ze stanowisk mogą korzystać wszystkie osoby zainteresowane, niezależnie od tego, czy są studentami, pracownikami czy użytkownikami niezwiązanymi z uczelnią. Każdej osobie pomoże bibliotekarz dyżurujący. Dodatkowo w trzech bibliotekach specjalnie zatrudnione są osoby zajmujące się tylko pomocą i wsparciem korzystających ze specjalistycznego sprzętu.

Odpowiedź		%	Liczba odp.
tylko studenci i pracownicy z niepełnosprawnością		30,77%	4
niepełnosprawni użytkownicy biblioteki nie będący studentami czy pracownikami		38,46%	5
wszystkie osoby, które chciałyby skorzystać ze stanowiska		76,92%	10

Wykres 4. Dostęp do specjalistycznych stanowisk (oprac. własne)

¹⁰ POL-on Zintegrowany System Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym, <http://polon.nauka.gov.pl/> [dostęp 11.09.2015 r.].

Odpowiedź		%	Liczba odp.
bibliotekarz dyżurujący		100,00%	13
specjalnie przeszkolona osoba będąca na etacie bibliotekarza		7,69%	1
specjalnie zatrudniona osoba zajmująca się tylko pomocą przy obsłudze stanowisk		23,08%	3

Wykres 5. Pomoc przy obsłudze specjalistycznych stanowisk (oprac. własne)

Biblioteki akademickie swoje działania na rzecz studentów z niepełnosprawnością skupiają jednak nie tylko na wyposażaniu stanowisk komputerowych w technologie wspomagające proces kształcenia. Niektóre szkolą swoich bibliotekarzy w zakresie języka migowego, inne przygotowują materiały edukacyjne, skrypty, książki do postaci dostępnej dla osób z dysfunkcją wzroku, na co pozwala im obowiązujące w Polsce prawo autorskie¹¹, które jasno stanowi, że wolno korzystać z już rozpowszechnionych utworów dla dobra osób niepełnosprawnych, jeżeli to korzystanie odnosi się bezpośrednio do ich upośledzenia, nie ma zarobkowego charakteru i jest podejmowane w rozmiarze wynikającym z natury upośledzenia¹². Są jednak takie uczelnie – na razie nieliczne – które zaczęły budować cyfrowe zasoby informacyjne z myślą o niepełnosprawnych studentach i pracownikach naukowych. W 1997 r. z inicjatywy Biura ds. Osób Niepełnosprawnych (BON) uruchomiono na Uniwersytecie Warszawskim Bibliotekę Książki dla Osób Niewidomych, a w 2000 r. przeniesiono ją do Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego. W 2011 r. z inicjatywy BON Uniwersytetu Warszawskiego utworzono Akademicką Bibliotekę Cyfrową (ABC)¹³. W ABC bierze udział, oprócz Uniwersytetu Warszawskiego, osiem innych uczelni wyższych. Udział w projekcie ABC jest płatny od 2013 r. Te uczelnie, które adaptują materiały i włączają je do zasobów, uzyskują rabaty. Zbiory ABC udostępniane są wyłącznie osobom z orzeczoną umiarkowaną lub znaczną stopniem niepełnosprawności wzroku oraz z innymi niepełnosprawnościami uniemożliwiającymi korzystanie ze standardowych materiałów drukowanych¹⁴. Warto też wspomnieć o zasobach Zielonogórskiej Biblioteki Cyfrowej dla Niewidomych. Jej zbiory obejmują głównie literaturę naukową i podręczniki akademickie. Pomimo iż tylko kilka uczelni w Polsce dysponuje tak przygotowanymi zasobami cyfrowymi, to inne wspierają proces kształcenia pozostałymi usługami, takimi jak: skanowanie potrzebnych materiałów dla studentów czy elektroniczne szkolenia dla studentów I roku dostosowane do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Należy też wspomnieć o stronie finansowej tych przedsięwzięć, gdyż koszty takiego specjalistycznego wyposażenia nie są małe. Ponad połowa 53,85% ankietyowanych środki na wyposażenie otrzymała z budżetu uczelni. Dzięki środkom unijnym ponad 46% bibliotek zakupiło i doposażyło stanowiska.

¹¹ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jedn.: Dz.U. z 2006 r. nr 90, poz. 631).

¹² Ibidem.

¹³ Por. Fedorowicz-Kruszewska M.: *Biblioteczne zasoby cyfrowe jako niezbędny element współczesnego środowiska edukacyjnego studentów z niepełnosprawnością wzroku*. E-mentor 2015, nr 3(60), s. 50.

¹⁴ Por. Akademicka Biblioteka Cyfrowa, <https://www.abc.uw.edu.pl/> [dostęp 11.09.2015 r.].

Odpowiedź		%	Liczba odp.
budżetu biblioteki		23,08%	3
budżetu uczelni		53,85%	7
środków unijnych		46,15%	6
PFRON-u		15,38%	2
środki samorządowe i ministerialne		23,08%	3
inne (sponsory, darczyńcy...)		0,00%	0

Wykres 6. Pochodzenie środków na zakup specjalistycznego sprzętu i doposażenie stanowisk. (oprac. własne)

3. Biblioterapia

O tym czym jest biblioterapia i jej pojęciach napisano wiele artykułów pozwolę sobie przypomnieć 2-3 z tych definicji: wg Ireny Boreckiej jest to proces odpowiednio w którym przystosowane i wyselekcjonowane materiały czytelnicze stosuje się jako środek wspierający proces leczniczy i wychowawczy. W/g Ewy Tomasik: Biblioterapia jest zamierzonym działaniem przy wykorzystaniu książek lub materiałów niedrukowanych filmów, obrazów programów prowadzących do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych profilaktycznych i ogólnorozwojowych. W ujęciu psychologicznym biblioterapia jest szczególną techniką psychoterapeutyczną polegającą na działaniu na psychikę odpowiednio dobraną literaturą (S. Cwynar). Wśród celów i zadań biblioterapii jest pokonywanie problemów integracja osób niepełnosprawnych, pomaganie w akceptacji siebie i własnej sytuacji wzmocnienie motywacji do uczenia się i pomoc w procesie rozwoju. Według różnych szacunków ponad 10% populacji to osoby niepełnosprawne w następstwie fizycznych i sensorycznych niesprawności. Przypuszcza się, że ze względu na różne okoliczności liczba ta będzie się powiększać. W kontekście społeczeństwa informacyjnego niezbędne są działania również w środowisku bibliotek akademickich mające na celu wyrównanie szans wszystkich w dostępie do informacji. Należy zadbać o możliwość pełnego włączenia studentów niepełnosprawnych w nurt społeczeństwa informacyjnego.

Podsumowanie

Zwiększenie liczby studentów z ograniczeniami w kształceniu akademickim staje się możliwe za sprawą coraz liczniejszych inicjatyw poszczególnych ośrodków akademickich, związanych z działaniami w kierunku likwidacji barier i stwarzania równych szans. Realizowane są pomysły skupione na praktycznym wprowadzaniu idei równych szans w dostępie do edukacji. Uczelnie podejmują działania w zakresie np. ułatwienia dostępu do procesu rekrutacji, ustalenia dogodnego sposobu uczestnictwa w zajęciach i na egzaminach, usuwania barier związanych ze środowiskiem zewnętrznym – jednym słowem stwarzają warunki sprzyjające efektywnemu funkcjonowaniu i uczeniu się. Biblioteka akademicka, jako nieodłączna część uczelni, realizująca jej misję, spełnia funkcję usługową, głęboko zakorzenioną w nauce, informacji i technologii. Jako biblioteka naukowa skupia się na szeroko pojętej edukacji oraz różnego rodzaju usługach.

Działania przez nią oferowane muszą być dostosowane do potrzeb środowiska, w którym funkcjonuje. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wymaga zauważenia ciągle nowych potrzeb odbiorców. Należy zatem kontynuować działania podjęte przez szkoły wyższe i ich biblioteki i starać się, aby oferta edukacyjna dla osób z niepełnosprawnością zapewniała godne warunki do studiowania w myśl ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, w której jednym z zadań uczelni jest stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia¹⁵. Poprawienie warunków studiowania z pewnością zaowocuje większą liczbą osób studiujących, a w rezultacie aktywnych zawodowo osób z niepełnosprawnością. Na pewno BPP pomaga osobom niepełnosprawnym i integruje społeczeństwo akademickie.

Koordinowanie zakupu sprzętu z dostosowaniem architektonicznym i technologicznym budynku, promowanie usług w formach dostępnych dla osób z różnymi dysfunkcjami, a także tworzenie wspólnych standardów i instrukcji oraz wsparcie dla użytkowników ze specjalnymi potrzebami, jak również szkolenie personelu sprawiają że, możemy mówić o Bibliotece Politechniki Poznańskiej :Ta działa zgodnie z kierunkiem biblioterapii cyfrowej interdyscyplinarnej i jest przyjazna wszystkim użytkownikom z niepełnosprawnościami. Nie jest to stosowanie biblioterapii w pełnym tego słowa znaczeniu. Ale jest to działanie, które w skali uczelni technicznej prowadzi do szerzej pojętych działań na tym polu. I choć nie będziemy prowadzić badań naukowych, rozważać wątków problemowych biblioterapii w technice. To na pewno przy doborze programów czy tytułów książek w różnych wersjach: drukowanych czy elektronicznych możemy zwrócić uwagę na potrzebę dostarczenia literatury tej grupie dla której jest ona lekiem i środkiem na poprawę ich sytuacji życiowej. To jeszcze nie jest biblioterapia, ale na pewno dobry krok w jej kierunku, poparty konkretnym działaniem, przynoszącym efekty dla osób niepełnosprawnych chcących pogłębiać wiedzę. Owocujący poprawą stanu psychicznego i materialnego tej grupy użytkowników.

Bibliografia

- Akademicka Biblioteka Cyfrowa, <https://www.abc.uw.edu.pl/> [dostęp 11.09.2015 r.].
- Cierpiałkowska T.: *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 31.
- Dykcik W.: *Pedagogika specjalna*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 15.
- Fedorowicz-Kruszewska M.: *Biblioteczne zasoby cyfrowe jako niezbędny element współczesnego środowiska edukacyjnego studentów z niepełnosprawnością wzroku*. E-mentor 2015, nr 3(60), s. 50.

¹⁵ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (tekst jedn.: Dz.U. z 2012 r. nr 572).

- Hrycyk K, Surniak G.: *Biblioterapia [....] to nic nowego* [w] Hrycyk K. (red), Wydawnictwo Skiba, Wrocław 2012
- Monist-Czerwińska M.: *Integracja osób niepełnosprawnych w środowisku akademickim* [w:] Byra S., Parchomiuk M. (red.), *Student niepełnosprawny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 151.
- POL-on Zintegrowany System Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym, <http://polon.nauka.gov.pl/> [dostęp 11.09.2015 r.].
- Szkoły wyższe i ich finanse. Roczniki 2013–2014, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finanse-w-2013-r-2,10.html> [dostęp 11.09.2015 r.].
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jedn.: Dz.U. z 2006 r. nr 90, poz. 631).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. nr 123, poz. 776 z późn. zm.).
- Woźniak Z.: *Niepełnosprawni – status społeczny największej mniejszości* [w:] Kabsch A. (red.), *Konwencja Praw Osób z Niepełnosprawnościami: Godność i sprawiedliwość dla wszystkich*, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, Poznań 2009.

Artykuły

Articles

Wiktor Czernianin

Instytut Psychologii

Wydział nauk Historycznych i Pedagogicznych

Uniwersytet Wrocławski

Halina Czernianin

Instytut Nauk Geologicznych

Wydział nauki o Ziemi i Kształtowania Środowiska

Uniwersytet Wrocławski

Maska Saturna – czyli o smutku w poezjoterapii

Mask of the Saturn – sadness in poetrytherapy

Główne zagadnienia

I. Maska Saturna; I. 1. Co to jest smutek?; I. 2. Melancholia i depresja; II. Drogi do smutku; II. 1. Pesymizm i cierpienie; II. 2. Choroba i śmierć; III. Poetyckie doświadczanie smutku; III. 1. Barwy smutku w poezji terapeutycznej – kolor maski Saturna; III. 1. 1. Składniki emocji jako wyznaczniki poetyckiej interpretacji smutku; III. 1. 1. 1. Ocena sytuacji; III. 1. 1. 2. Zmiany w organizmie; III. 1. 1. 3. Wyrażanie emocji smutku; III. 1. 1. 4. Umotywowane działanie; IV. Zakończenie.

Słowa kluczowe

smutek, poezjoterapia, melancholia, pesymizm, maska Saturna

Main issues

I. The Mask of Saturn; I. 1. What is sadness ?; I. 2. Melancholy and depression; II. The paths to sadness; II. 1. Pessimism and suffering; II. 2. Illness and death; III. Poetical experience of sadness ; III. 1. The colors of sadness in poetry therapy – the color of the mask of Saturn; III. 1. 1. Components of emotions as determinants of poetic interpretation of sadness; III. 1. 1. 1. Assessment of the situation; III. 1. 1. 2. Changes in the organism; III. 1. 1. 3. Expressing emotions of sadness; III. 1. 1. 4. Motivated action; IV. The End.

Keywords

sadness, poetrytherapy, melancholy, pessimism, mask of Saturn

I. Maska Saturna

Odległa historia smutku i melancholii wiąże się z bogatą symboliką, w której zasadniczą rolę odgrywa postać z mitologii rzymskiej – Saturn (grecki Kronos). Jego erudycyjny portret w sposób imponujący i z niezwykłym rozmachem kreślą Raymond Klibansky, Erwin Panofsky i Fritz Saxl w dziele zatytułowanym: *Saturn i melancholia. Studia z historii, filozofii, przyrody, medycyny, religii oraz sztuki*, wydanym na Zachodzie.

dzie w latach sześćdziesiątych XX wieku, w Polsce natomiast – w 2009 roku (Klibansky R., Panofsky E., Saxl F., 2009). Ich ustalenia będą więc przywoływane dość często. Wróćmy teraz do mitologii. Saturn był synem Urana, którego obalił. Za jego czasów zapanował tzw. Złoty Wiek, opiewany, jak wiadomo, przez Hezjoda i Wergiliusza w elegiach stanowiących źródło poezji melancholicznej. W walce o władzę ze swym synem Jowiszem, (gr. Zeusem), został wykastrowany i strącony do Tartaru, gdzie zakuty w kajdany czeka, aż przeminą rządy bogów olimpijskich, skończy się czas, którego jest symbolem (gr. Chronos = czas), a ludzkość i światło, po wypełnieniu wielkiej orbity, wrócą pod jego władzę do stanu pierwotnej niewinności. Okrucieństwo wszystko pochłaniającego czasu symbolizowane jest opowieścią o tym, jak pożerał on własne dzieci (Mitarski J., 1979, s.289).

W tej legendzie widać dwoistość Saturna. Reprezentuje on Złoty Wiek ludzkości i wróży jego powrót. Jest uosobieniem przemijania czasu i zarazem trwania mimo wszystko. Jest przede wszystkim symbolem smutku i medytacji nad minionym szczęściem, ale i nadzieją na nie. Jest tak stary jak czas, który uosabia i dlatego cieszy się gorzka mądrością, którą daje wiek podeszły. Tak więc, atrybuty Saturna łączą się z cechami i symbolami, które tradycja przypisuje smutkowi i nocnej melancholijnej medytacji. Kolorem Saturna jest czerń. W tradycji Zachodu czerń oznacza żalobę, smutek, działa przygnębiająco. Symbolizuje jednak również i dostojeństwo. W nocy nawiedzać mógł nie tylko dobry duch pobożnego skupienia, lecz można też było ulegać podszeptom zwątpienia. Saturn według niektórych pojęć astrologicznych nosił miano „Wielkiego Złoczyńcy”, ale zło i nieszczęście mogły przez oczyszczenie (gr. katharsis) być czynnikiem doskonalącym (Mitarski J., 1979, s.289-292). Właśnie ta ambiwalencja symboliki saturnijskiej uwidacznia się i ma zastosowanie w poezjoterapii. Z tych powodów (nieszczęścia, smutku, kontemplacji) pod jego znak dostali się też melancholicy.

Natomiast mitologiczną symbolikę dotyczącą depresji rozpoczyna jeden z jej pierwszych literackich opisów pomieszczonych w Księdze Hioba. Z kolei Homer w *Iliadzie* opisuje również reakcje depresyjne bohaterów z ich gwałtownym komponentem ekspresyjnym właściwym dla tej epoki, ale również i dla późniejszych czasów. Częsty jest też temat stanów depresyjnych i obłędu w klasycznych dramatach greckich (Ajschylos, Eurypides). Najważniejszym jednak symbolem jest tu maska saturnijska, jako trzeźwia, po masce apollińskiej i dionizyjskiej w sztuce, czyli symbolem nurtu smutku i cierpienia, refleksji i medytacji w życiu człowieka (Mitarski J., 1979, s. 305). Albowiem jeśli przyjąć, że postawa depresyjna jako antyteza dionizyjskiej radości jest immanentna człowiekowi, łatwiej można zrozumieć, dlaczego treści psychozy depresyjnej ujawniają często prątki człowieka o duszę, ciało i zasadnicze potrzeby życia, np. w postaci urojeń winy, hipochondrii, zubożenia.

Jak wiadomo, to niemiecki filozof z XIX wieku Fryderyk Nietzsche (1844-1900) w swoim dziele *Narodziny tragedii*, rozróżnił dwa opozycyjne żywioły estetyczne w sztuce symbolizowane przez mit apolliński i dionizyjski. Według niego artyzm w duchu apolliń-

skim to: harmonijność, umiarkowanie, racjonalność, estetyka; zaś w duchu dionizyjskim: spontaniczność, cielesność, radość, irracjonalność. Aż dziw, że Nietzsche nie wyodrębnił mitu Saturna, doskonale przecież nakładającego się na tendencje pesymistyczne w twórczości literackiej, tak chętnie realizowane zwłaszcza przez dziewiętnastowiecznych poetów, zresztą m.in. pod wpływem filozofii pesymizmu Artura Schopenhauera (1788-1860). Niestety, autor *Tako rzecze Zaratustra* gardził słabością, w jego filozofii nadczłowieka nie było dla niej miejsca, a więc i dla mitu saturnijskiego (Czernianin W., 2008, s. 82). Bo przecież arcyzm w duchu mitu saturnijskiego to przybliżanie słabości człowieka, jego smutniejszej strony życia, a więc właśnie: smutku, pesymizmu, cierpienia, melancholii, lęków, śmierci. Zatem, za sprawą Fryderyka Nietzschego, mit Saturna nie stał się wartością kulturalną w takim stopniu jak mity Apollina i Dionizosa, choć był przygotowywany przez długi, bo od antyku, proces rozwoju sztuki i mimo, że aktualizował wciąż żywe tradycje melancholii w kulturze XIX wieku. Ma jednak szansę uzyskać znaczenie w poezjoterapii.

I.1. Co to jest smutek?

Psychologowie uważają smutek na ogół za emocję negatywną i próbują go wyodrębnić, zwłaszcza od depresji i żalu, chociaż stanowią one zjawiska jemu pokrewne. Spostrzegają więc smutek jako emocję doświadczaną w obliczu wydarzeń przykrych, przy czym znamienne jest to, że traktuje się go jako reakcję na utratę lub nieosiągnięcie celu (Lewis M., Haviland-Jones J. M., 2005, s. 762-763). Sądzą, że wydarzenie takie ma zawsze charakter utraty czegoś, co wiąże się z zaangażowaniem ego. A więc nie tylko utrata lub odejście osoby bliskiej, ale również utrata szacunku dla samego siebie, pozycji społecznej, ideałów, celów życiowych. Zatem stan emocjonalny smutku dotyczy zazwyczaj wartościującego związku pomiędzy jednostką a obiektem intencjonalnym. W przypadku smutku zaobserwowano też zahamowanie działania i zamknięcie się w sobie, a więc tendencje mające pewne cechy motywacyjne, ale dość szczególne. Stąd pogląd, że smutek powoduje skupianie się człowieka na sobie, jest emocją „skupioną na Ja”, a nie na „czynnikach zewnętrznych”. W tym sensie smutek, obok lęku, jest emocją o wyraźnie egzystencjalnym charakterze (Łosiak W., 2007, s. 56). Taki obraz smutku, w sposób niedościgniony, wyraził Adam Mickiewicz w słynnym liryku *Polowały się łzy me czyste, rzęsiste...*, arcydziele polskiej poezji:

„Polowały się łzy me czyste, rzęsiste
Na me dzieciństwo sielskie, anielskie,
Na moją młodość górną i durną,
Na mój wiek męski, wiek klęski;
Polowały się łzy me czyste, rzęsiste...”

(Mickiewicz A., 1997).

Psychologiczne badania dotyczące emocji w ogóle, ogniskują się na ich czterech zmiennych składnikach związanych z doświadczeniem emocjonalnym, jako jego charakterystyczną cechą. Jak wiadomo, są to: *ocena sytuacji, zmiany w organizmie, wyrażanie emocji, umotywowane działanie*. Wobec powyższego, emocje charakteryzowane są przede wszystkim przez różne oceny sytuacji. W ocenach tych jednostka analizuje odniesienie bieżącej sytuacji do osobistego dobrostanu, rozważa, czy ma to dobre czy złe konsekwencje dla niej oraz czy poradzi sobie z sytuacją szkodliwą. Oczywiście smutek, jako emocja negatywna, sugeruje że sytuacja została oceniona jako szkodliwa. (Parkinson B., Colman A. M., 1999, s. 20-21). Zatem w przypadku smutku jednostka koncentruje się na konsekwencjach związanych z nieosiągnięciem wyznaczonych celów. Funkcją skupiania się na sobie podczas doświadczania smutku jest dostarczenie jednostce informacji zwrotnych na temat powodzenia jej przedsięwzięć – prawdopodobnie po to, aby mogła bardziej skutecznie zadbać o urzeczywistnienie swoich celów (Lewis M., Haviland-Jones J. M., 2005, s. 763-764). W takim ujęciu smutek spostrzega się jako sprzyjający konstruktywnej autoanalizie, tj. krytycznemu przemyśleniu niekorzystnych doświadczeń, i właśnie to jest niezwykle ważne w poezjoterapii (Czernianin W., Czernianin H., 2011).

Postawiono hipotezę zakładającą, że pojedynczym najważniejszym czynnikiem odróżniającym smutek od innych emocji jest osąd dotyczący sprawstwa. Jeżeli drugą osobę uznajemy za sprawcę, to naszą reakcją jest złość; natomiast jeśli to my czujemy się odpowiedzialni, reagujemy poczuciem winy lub wstydem. Jednakże, według niektórych badaczy, istotną cechą smutku jest również to, że odpowiedzialności za utratę jednostka czasami nie może przypisać innym, ani samemu sobie, dlatego smutek często wiąże się z bezradnością, rezygnacją, pasywnością. Wiele obserwacji wskazuje na to, że doświadczeniu smutku często towarzyszy doświadczenie innych emocji, przede wszystkim gniewu, a także lęku (Łosiak W., 2007, s. 56-57).

Gdy smutek jest głęboki, prawie zawsze towarzyszy mu lęk. Najczęściej bywa to lęk nieokreślony, w którym elementem istotnym jest oczekiwanie. Jeżeli smutek jest słabszy, to wówczas nad lękiem przeważać zaczyna agresja. Fakt, że smutek nierzadko chodzi w parze z agresją, prawdopodobnie wpływa na formowanie się negatywnego nastawienia otoczenia do ludzi smutnych. W myśl zasady, że człowiek wesoły jest człowiekiem dobrym, a człowiek smutny – złym. To świadomość korelacji, jaka zachodzi między nastawieniami uczuciowymi a nastrojami, powoduje, że ocena moralna może przenieść się też na nastrój – wówczas smutek staje się „stygiem szatana”. Najwyraźniej fakt ten uwidacznia się w kulturach indywidualistycznych, np. amerykańskiej. Oczywiście, nie we wszystkich kręgach kulturowych istnieje negatywne nastawienie do smutku; często jest on atrybutem mądrości, głębi, natchnienia itp. (Kępiński A., 1979, s. 96-97).

Zaobserwowane przez badaczy problemu różnice kulturowe w zakresie społecznego reagowania na smutek dotyczą traktowania go w ujęciu funkcjonalnym, czyli jako emocji stanowiącej komunikat o poszukiwaniu pomocy ze strony otoczenia. W tym ujęciu okazu-

je się, że w kulturach kolektywistycznych reaguje się na smutek różnymi formami wsparcia, chociaż ma ono swoje granice. Natomiast w kulturach indywidualistycznych, jak już wspomniano, reakcje na czyjś smutek są raczej negatywne, traktowany on jest tam jako nieszczęście, a gotowość do pomagania jest mniejsza. Zwrócono również uwagę na to, że w niektórych kulturach nie traktuje się smutku jako jednoznacznie negatywnego, przyznając mu status emocji nobilitującej, której doznawanie świadczy o człowieczeństwie i szlachetności (Łosiak W., 2007, s. 57). Według części autorów smutek i cierpliwość, jako reakcja na niesprawiedliwość, były sławione jako cnoty w średniowiecznym monastycyzmie. Zaś badania nad smutkiem w siedemnastowiecznej Anglii i w Ameryce Północnej wykazały wysoką wartość nadawaną smutkowi. Szlachetny i szacowny smutek miał się jednak cechować rezerwą i w oczywisty sposób nie powinien wymagać pociechy od innych. Smutek więc nie zawsze jest jednolicie negatywną emocją, albowiem stopień w jakim dane społeczeństwo rozpoznaje i ceni smutek, wiąże się z kulturą społeczeństwa i ze strukturą społeczną (Lewis M., Haviland-Jones J. M., 2005, s. 765-768).

W krótkim podsumowaniu można się oczywiście – za teoretykami smutku – zastanawiać nad tym, czy smutek w postaci dławiącego poczucia wycofywania się jest podstawowy biologicznie, czy też podstawowy jedynie jako uniwersalna cecha niezbędna każdemu, kto żyje w społeczeństwie – jedno z cierpień kultury. Wiele wskazuje na to, że smutni ludzie są fizjologicznie pobudzeni, a mimo to pozostają w bezruchu i zachowują się w spowolniony sposób, skłaniają tym samym do podejrzeń, że w smutku jest coś zagadkowego, a nawet „nienaturalnego”. To z kolei nasuwa pytanie o powiązania między smutkiem a depresją (Lewis M., Haviland-Jones J. M., 2005, s. 777).

I.2. Melancholia i depresja

„Smutek jest dolą człowieka” – tym, jakże poetyckim wyrażeniem o melancholii zaczyna się książka Antoniego Kępińskiego (1918-1972) z zakresu psychiatrii, pt.: *Melancholia* (Kępiński A., 1979, s. 15). Bo to właśnie smutek jest główną cechą melancholii, która oznacza bardzo różne stany psychiczne, przede wszystkim jednak depresję, czyli „chorobowe zaburzenia życia uczuciowego i emocjonalnego, którego osiowym objawem jest dominujące uczucie smutku, przygnębienia, zniechęcenia oraz ujemny ton uczuciowy towarzyszący ogółowi przeżyć. W stanie tym ma miejsce obniżenie lub niezdolność przeżywania uczuć radości, satysfakcji, przyjemności” (*Encyklopedyczny Słownik Psychiatrii*, 1986, s. 99). Poetycko najpiękniej i najcelniej przedstawił taki stan psychiczny Kazimierz Przerwa-Tetmajer (1865-1940), w jednym z najbardziej znanym i zachwycającym utworze:

„Z zamyślenia (II)

Melancholia, tęsknota, smutek, zniechęcenie

Są treścią mojej duszy... Z skrzydły złamanymi

Myśl ma, zamiast powietrzne przerzynać bezdenie,
Włóczy się jak zbarczone żurawie po ziemi.

Cóż, że zrywa się czasem i wzlatuje w górę
Z smutnym krzykiem tęsknoty do sfer, kędy słońce,
Nieśmione wyziewami ziemi, jasno gore
I gdzie szumią obłoki z wiatrami lecące?...

Złamane skrzydła lecieć nie zdołają długo,
Myśl spada i pierś rani o głązów krawędzie,
I znów wlecze się, znacząc krwi czerwoną strugą
Ślady swej ziemskiej drogi – i tak zawsze będzie.”

(Tetmajer-Przerwa K., 1980)

Dominująca smutna metafora „złamanych skrzydeł” oznacza, oczywiście, ową niezdolność do jakiegokolwiek pozytywnej aktywności, beznadzieję. Do tych cech treściowych wiersza należą również oceny pesymistyczne oraz poczucie klęski podmiotu lirycznego, silnie zaznaczone szczególnie w zakończeniu utworu – dopełniają one poetycki obraz chorobowy depresji. Tak oto w lapidarnym skrócie i z niezwykłą intuicją artystyczną, poecie udało się nazwać prawdę o tej chorobie, nie wiadomo czy lepiej, ale na pewno piękniej niż wywód naukowy na ten temat.

W czasie powstania tego wiersza, a więc pod koniec XIX wieku, melancholię określano poprzez depresję, choć wiek ten był świadkiem narodzin nowoczesnej psychiatrii. Na przykład Zygmunt Freud pisał, że „melancholia wyróżnia się pod względem psychicznym poprzez głęboko bolesną depresję, brak zainteresowania światem zewnętrznym, utratę zdolności do miłości, zahamowania wszelkich działań i obniżenie poczucia własnej wartości, które przejawia się [...], wielkim zubożeniem Ja. W wypadku smutku ubogi i pusty staje się świat, w wypadku melancholii – samo Ja” (Freud Z., 1991, 295-296). Oczywiście, obecnie w języku potocznym melancholia to zasmucenie, lekkie przygnębienie. W języku psychologii zaś to stan chorobowy, objawiający się nastrojem przygnębienia, zahamowania ruchów i utrudnionym biegiem myśli. Julia Kristeva proponuje, aby „melancholię nazwać ochronną symptomatologią zahamowania czynności (*inhibition*) i utratę zdolności rozumienia symboli (*asymbolia*), która pojawia się chwilowo lub chronicznie u jakiejś osoby, najczęściej naprzemiennie wraz z tak zwaną maniacką fazą nadmiernego pobudzenie” (Kristeva J., 2007, s. 11). W związku z tymi różnicami definicyjnymi, chciałoby się powtórzyć za badaczami problemu, że „nie istnieje jednoznaczne i precyzyjne określenie melancholii. Historia melancholii to zarazem historia nieskończonego procesu precyzowania pojęć – to właśnie stąd biorą się wątpli-

wości” (Földényi L.F., 2011, s. 9). Przemiany znaczenia „melancholii” uczyniły ją z biegiem czasu i historii synonimem „smutku bez powodu”. Stała się przelotnym stanem ducha, niezależnym od wszelkich okoliczności patologicznych czy psychologicznych – uczuciem przygnębienia, które można by nazwać melancholijnym nastrojem i przeciwstawić melancholijnemu temperamentowi oraz melancholijnej chorobie (Klibansky R., Panofsky E., Saxl F., 2009, s. 245). „Słowo ›melancholia‹ ma różnorodne znaczenia. Zmieniały się one w historii, przynosząc rozliczne odcienie i rozumienia. Niegdyś .melancholia” oznaczała na przykład chorobę psychiczną, a jej elementy rozpoznajemy w jednej z cywilizacyjnych chorób współczesności – depresji. W klasycznej koncepcji ›melancholia‹ nazywa cechę charakteru, która ujawnia się też w budowie ciała i wraz z temperamentem sangwinicznym, cholerycznym i flegmatycznym tworzy rozbudowany i przez wielu komentowany system „czterech temperamentów”. Po trzecie, słowo to określa przejściowy stan ducha; czasem bardzo przykry, deprymujący, czasem zaś tylko gnuśny czy nostalgiczny” (Klibansky R., Panofsky E., Saxl F., 2009, okładka).

Dzieje melancholii zatem są nie tylko historią poglądów lekarskich na depresję, lecz także dziejami przyrodzonego człowiekowi smutku, cierpienia i filozoficznej medytacji. Stąd melancholia – jako nurt w poezji i kulturze europejskiej dotyczący melancholijnej strony bytu człowieka – ma odległą historię i bogatą symbolikę: Melancholia jest córką Saturna i Westy (grec. Hestii). W Grecji w okresie klasycznym, słowo „melancholia” weszło już do języka potocznego i np. u Arystofanesa (446-385 p.n.e.) melancholik „czarnozółciowiec” (gr. *melancholon*) oznacza obłąkanego. Notabene jest paradoksem, że czarna żółć nie istnieje i była tylko w teorii, która jednak przez dwa tysiące lat zaważyła na koncepcji melancholii. Jej autorem był Hipokrates (460-377 p.n.e.), ojciec medycyny, filozof, była to teoria o tzw. humorach, tj. o czterech stymulujących płynach organizmu: krwi, żółci, śluzie, czarnej żółci. Ich nierównowaga miała wywoływać choroby i wpływać na temperamenty ludzkie, określane jako: sangwinik, choleryk, flegmatyk, melancholik. To ogólne używanie słowa „melancholia” dla oznaczenia dowolnej choroby psychicznej lub ekscentrycznego zachowania, powtarzać się będzie nie tylko wśród laików, ale i lekarzy do XIX wieku, w którym pojawiły się inne, nowe, by nie powiedzieć artystyczne, określenia melancholii: spleen, weltenschmerz (wewnętrzne rozdarcie), chandra, nostalgia. (Mitarski J., 1979, s.295, 280).

II. Drogi do smutku

II.1. Pesymizm i cierpienie

Drogi do smutku wiodą przez pesymizm. Otóż kiedy mamy pesymistyczny, melancholijny nastrój, to – jak stwierdzają psycholodzy – znajdujemy się w łagodnej formie poważniejszego zaburzenia psychicznego – depresji. Są trzy główne rodzaje depresji:

zwyczajna (przygnębiecie), dwubiegunowa (z fazą maniacką i depresyjną) i jednobiegunowa (bez fazy maniackiej). Kategorii jest znacznie więcej (ICD-10, 1998, s.80). Pierwsza to obniżenie nastroju, które bierze się z życiowych kłopotów, dwie następne to zaburzenia kliniczne. W pierwszym przypadku, gdy spotka nas coś niepomyślnego, pocujemy smutek i bezradność, staniemy się bierni i apatyczni. Jednak po pewnym czasie, obniżenie nastroju przemija. Depresję taką można rozpoznać na podstawie czterech typów zmian, tj. w myśleniu, nastroju, zachowaniu i reakcjach fizjologicznych (Seligman M. E. P., 1996, s. 88-91).

Przede wszystkim u podłoża myślenia człowieka ogarniętego depresją leży pesymistyczny styl wyjaśniania. Negatywny obraz przyszłości, samego siebie i świata bierze się z traktowania przyczyn niepomyślnych wydarzeń jako zjawisk stałych, o dużym zasięgu, za które jest się samemu odpowiedzialnym, zaś przyczyn wydarzeń pomyślnych – w sposób dokładnie przeciwny. Drugim symptomem jest zmiana nastroju – pojawia się smutek, zniechęcenie do wszystkiego, a nawet rozpacz i płacz oraz utrata nadziei, często również lęk i rozdrażnienie. Kiedy jednak depresja osiąga największe natężenie, lęk i rozdrażnienie czy wrogość nikną i cierpiący człowiek popada w odrętwienie i zobojętnienie na wszystko. „Smutek jest fundamentalnym nastrojem depresji – pisze J. Kristeva – i nawet jeśli, w przypadku dolegliwości dwubiegunowej, euforia maniacka występuje z nim naprzemiennie, smutek jest najważniejszym jej wyrazem i zdradza człowieka, który utracił nadzieję” (Kristeva J., 2007, s. 25). Stąd zrozumiałe jest odważne porównanie Kępińskiego, że „tylko nad światem depresji napis jest identyczny jak ten, który Dante Alighieri (1265-1321), w utworze *Boska komedia*, postawił nad bramami piekła: »Porzućcie wszelkie nadzieje«. W depresji nie ma już przyszłości, panuje w niej wieczność ciemnej teraźniejszości i równie ciemnej przyszłości” (Kępiński A., 1979, s. 151). Trzecim wskaźnikiem depresji jest zmiana zachowania objawiająca się zazwyczaj biernością, niezdecydowaniem i próbami samobójczymi. Ludzie ogarnięci depresją często nie są w stanie podjąć innych czynności niż te najbardziej podstawowe i codzienne, a w przypadku napotkania jakichś przeszkód szybko z nich rezygnują. Czwartym symptomem depresji jest zmiana reakcji fizjologicznych. Depresji często towarzyszą nieprzyjemne objawy fizjologiczne, a im głębsza depresja, tym więcej tych objawów, np. człowiek traci apetyt, nie odczuwa też popędu seksualnego, stan depresji wpływa ujemnie także na sen. Te cztery symptomy składają się na obraz depresji zarówno zwyczajnej, jak i jednobiegunowej. Trzeba jednak podkreślić wyraźnie, że nie u każdego, kto wpada w depresję, muszą one wszystkie wystąpić (Seligman M. E. P., 1996, s. 93-95).

Według słownikowej definicji pesymizm, od łac. *pessimus* – najgorszy, jest to „pogląd na świat lub postawa życiowa, łącząca się z tendencją do zauważania ujemnych stron każdego zjawiska; postawa nieufności wobec świata, wynikająca z wiary w niepomyślny bieg zdarzeń lub z przekonania o bezskuteczności wszelkich przedsięwzięć. Przeciwnością jest optymizm” (*Słownik Pojęć Filozoficznych*, 1996, s. 150). Termin

„pesymizm” w obieg wprowadził angielski romantyk Samuel Taylor Coleridge (1772-1834). Był on dla niego synonimem weltschmerzu i odpowiadał melancholii w tym znaczeniu, jakie słowo nadaje Arystoteles, tj. jako chorobie i zadatkowi geniuszu. Pesymizm to „choroba na świat”, choroba, na którą zapada istota wyższa od niego, zbrzydzenie światem u człowieka nadmiernie wrażliwego, kiedy patrzy na cierpienie i nikczemność, jakie w nim panują. W obiegu powszechnym słowo „pesymizm” znalazło się po upadku Napoleona. Co ciekawe, Artur Schopenhauer, najbardziej reprezentatywny przedstawiciel pesymizmu filozoficznego, początkowo słowa tego nie używał wcale, później zaś tylko okazjonalnie. Termin ten rozpowszechnili jego uczniowie-kontynuatorzy w połowie XIX wieku (Garewicz J., 1989, s.88-89).

Jan Garewicz (1921-2002), znany badacz problemu, wyróżnił trzy główne znaczenia, w jakich używane jest współcześnie słowo „pesymizm”, tj. na określenie pesymizmu psychologicznego, równoznacznego z czarnowidztwem, jako nastrojem, predyspozycją psychiczną lub skłonnością emocjonalną do dopatrywania się wszędzie przejawów lub zapowiedzi zła. Następnie na określeniu pesymizmu historyzoficznego lub kulturowego, spotykanego na gruncie filozofii kultury, opierającego się na dwóch twierdzeniach, że rzeczywistość kulturowa lub wszelka rzeczywistość jest ze swej strony historycznie zmienna, i że kierunek jej zmian jest z góry i jednoznacznie określony, polega mianowicie na przechodzeniu od stanu lepszego do gorszego. Wreszcie na określenie trzeciego typu pesymizmu, czyli metafizycznego, polegającego na dostrzeganiu w złu jedynej, bądź najważniejszej zasady świata widzialnego. Zło pełni funkcję *arche*: jest czymś absolutnie pierwszym, rządzi światem, a wszelka wiedza opiera się na wskazaniu, leżącego u podstaw całej rzeczywistości zła (Garewicz J., 1989, s.89-92). Istnieje jeszcze jeden typ pesymizmu, tzw. defensywnego, czyli skłonności do przesadnego przewidywania wielu przeciwności, które mogą pojawić się na drodze do osiągnięcia zamierzonego wyniku. Skłonność ta przyjmowana jest w celu lepszego przygotowania do zadania (Doliński D., 1993, s. 130). Jak widać, termin „pesymizm” ma wiele znaczeń.

Ale w sensie filozoficznym, jak zauważył to Jan Garewicz, nikt nie znalazł dla pesymizmu uzasadnienia, prócz Schopenhauera, którego pesymistyczny system jest w dziejach filozofii czymś unikalnym. Jego uzasadnienie odegrało ogromną rolę, gdyż zakwestionowane w nim zostały prawdy uważane za oczywiste: konieczność dobra, istnienie postępu, nieomyłność sumienia, co zmuszało do ponownego ich przemyślenia (Garewicz J., 1994, s. XXVII – XXVIII). „Pesymizm Schopenhauera – pisze Garewicz – przybierał więc rozmiary nigdy przedtem nie znane. Wprawdzie już *Księga Koheleta* w *Starym Testamencie* zaczyna się od słów: ›marność nad marnościami i wszystko marność‹; wprawdzie świadomość, że coś jest nie w porządku ze światem, towarzyszy ludzkości od zarania i wielokrotnie znajdowała dobitny wyraz w literaturze pięknej, nigdy jednak wcześniej pesymizm ten nie wykraczał poza nastrój lub generalne nastawienie jego wyraziciela, [...]. Schopenhauer może wprawdzie powoływać się na pisma religij-

ne i na literaturę piękną, ale u filozofów – w najlepszym razie na ich aforyzmy, lecz nie na ich zasadnicze koncepcje” (Garewicz J., 1994, s. XXV – XXVI). Zatem przysługuje mu absolutny priorytet jeśli chodzi o pesymizm ontologiczny, którego podstawą był woluntaryzm. Jest to więc niesłychanie rzadki wypadek, kiedy w filozofii pojawia się coś zupełnie nowego, i to w XIX wieku. „Prawda – wyjaśnia Garewicz poglądy autora *Die Welt als Wille Und Vorstellung* (1819) – woluntaryzm służył Schopenhauerowi za uzasadnienie pesymizmu: zrozumieć, że świat jest z istoty zły, można tylko uznając za jego pierwiastek wolę. W rzeczywistości chodziło mu nie tyle o wolę, ile o samowolę, której uznanie za podstawę wszelkich zjawisk wykluczało jakikolwiek porządek w świecie poza porządkiem przyczynowym, [...]. Innymi słowy chodziło o brak jakiegokolwiek ładu w świecie jako całości, ładu w sensie metafizycznym, chociaż stanowisko to dopuszczało ład w powiązaniu poszczególnych elementów. Uznanie woli, ściślej: woli życia, za istotę wszelkiego istnienia prowadziło do nauki o wiekuistym konflikcie indywidualnych dążeń lub, według określenia Schopenhauera, wewnętrznej sprzeczności woli z sobą samą, czyli *bellum omnium contra omnes* już nie na skalę ludzką, lecz kosmiczną” (Garewicz J., 1994, s. XXVI). Co ciekawe, wpływ Schopenhauera był szczególnie silny nie tyle w filozofii, co w sztuce, zwłaszcza drugiej połowy XIX wieku, np. w literaturze na twórczość Lwa Tołstoja (1828-1910), Tomasza Manna (1875-1955), ale nie na poezję pesymistyczną Giacomo Leopardiego (1798-1837), włoskiego romantyka, tak modnego w modernizmie, którego poglądy były poniekąd prekursorskie względem filozofii Schopenhauera. Jednakże w literaturze romantycznej – jak m.in. zauważył Grzegorz Staniszewski – pesymizm także postrzegano jako swoistą „siłę twórczą”, a więc nie jako specyficzny postulat rozumu spekulatywnego, wiodący człowieka do pesymistycznej rezygnacji, lecz raczej jako imperatyw rozumu praktycznego, prowadzący do podjęcia „tytanicznych zapasów ze złem” (Staniszewski G., 2009, s. 9-10). Widać to jeszcze w poezji naszego spóźnionego romantyka, Cypriana Kamila Norwida (1821-1883), na przykład w dłuższym wierszu z 1844 roku, pt.: *Moja piosnka (I)*, z charakterystycznym refrenem oraz poezjoterapeutyczną puentą i kontrapunktem smutku. Oto dwie pierwsze i dwie ostatnie strofy:

„Źle, źle zawsze i wszędzie,
 Ta nić czarna się przędzie:
 Ona za mną, przede mną i przy mnie,
 Ona w każdym oddechu,
 Ona w każdym uśmiechu,
 Ona we łzie, w modlitwie i w hymnie...

Nie rozerwę, bo silna,
 Może święta, choć mylna,

Może nie chcę rozerwać tej wstążki;
Ale wszędzie – o! wszędzie –
Gdzie ja będę, ta będzie:
[...].

Źle, źle zawsze i wszędzie,
Ta nić czarna się przędzie:
Ona za mną, przede mną i przy mnie,
Ona w każdym oddechu,
Ona w każdym uśmiechu,
Ona we łzie, w modlitwie i w hymnie.

Lecz, nie kwiląc jak dziecię,
Raz wywalczę się przecie;
Złotostrunna, nie opuść mię, lutni!
Czaroleskiej ja rzeczy
Chcę – ta serce uleczy!
I zagrałem...
... i jeszcze mi smutniej!”

(Norwid. C. K., 1973, s. 19-21).

Pesymizm często prowadzi do cierpienia i wynikającego z niego wielkiego smutku, czyli silnego odczuwania negatywnych emocji, nawet czucia bólu, np. z powodu utraty albo braku. Choć trzeba podkreślić, że czucie bólu jest zjawiskiem złożonym, zależnym również od czynności fizjologicznych i licznych elementów strukturalnych ośrodka układu nerwowego. Cierpienie to stan psychiczny bólu emocjonalnego bądź fizycznego, nieprzyjemne doznanie ciała. Cierpienie psychiczne wiąże się z doświadczaniem negatywnych emocji. Źródłem cierpienia – w sensie psychologicznym – są więc takie emocje jak, np.: lęk, żal, złość, poczucie krzywdy, uczucie silnego stresu, trwające dopóty, dopóki sytuacja emocjonalna człowieka nie ulegnie w sposób wyraźny korzystnej zmianie. Negatywne emocje mogą mieć, jak wiadomo, szkodliwy wpływ nie tylko na psychikę, ale również na fizyczny stan zdrowia; ponadto trudno je kontrolować, dlatego wywierają często destrukcyjny wpływ na sposób funkcjonowania społecznego jednostki (Dobrychłop A., 2009, s. 122-123).

Jednakże, o paradoksie, bywają często elementem inspirującym twórczo, albowiem cierpienie człowieka to stan jego ducha domagające się wyrażenia. Na przykład poezja C. K. Norwida to pieśń cierpiącego i umęczonego człowieka, skierowana do Boga (Baron P., 2009, s. 106-107). Jakież to bliskie poezji osób niepełnosprawnych i chorych

(Stupin-Rzońca A., 1997; Szczepaniak L., 2005), w której cierpienie, najczęściej wywołane chorobą, bądź smutkiem i samotnością, wyzwała tak silne wzruszenie twórców, że musza przelać je na papier. Oczywiście, w literaturze pięknej cierpienia własne (psychiczne) pisarzy, spowodowane najczęściej udręką wywołaną niespełnioną miłością, utratą ukochanej osoby lub właśnie samotnością, mają artystycznie znakomite realizacje, zwłaszcza w okresie romantyzmu, ale nie tylko. Można by je obrazowo ująć w nurcie od osiemnastowiecznego utworu o nieszczęśliwej, romantycznej miłości, pt.: *Cierpienie młodego Wertera*, Johana Wolfganga Goethego (1749-1832) – do opowiadania z XX wieku o gorzkiej, samotnej starości z jej chorobami i rozpaczą, pt.: *Cierpienia starego Wertera*, Bohumila Hrabala (1914-1997). Należy wspomnieć, że Werter Goethego daje wzór romantycznego samobójcy, który nie mógł unieść swojej rozpacz. Zapoczątkowuje również chorobę początku XIX wieku, *le mal du siècle*, właśnie na smutek i melancholię, przybierającą różne formy, tj. od spokojnej niechęci do świata aż do rozpacz, tak charakterystycznej dla romantyzmu. A rozpacz to przecież – według duńskiego filozofa Sørena Kierkegarda (1813-1855) – choroba na śmierć (Kierkegard S., 1972, s. 146).

U Schopenhauera cierpienie – w sensie filozoficznym – bierze się z jego pesymistycznego poglądu na świat i życie, który był gorzki i wypływał z woluntarystycznej metafizyki. Dla niego nie dobro, lecz zło jest pojęciem zasadniczym. Wszelakość zła w świecie jest prawdą oczywistą, naocznie oglądaną, a nie wyrozumowaną. Zresztą nie tylko w ontologii, lecz także w etyce, zatem również wolność trzeba wytłumaczyć, wychodząc od zła. Na szczególną uwagę zasługuje wola w postaci, w jakiej przejawia się w człowieku, a więc jako motyw uświadomiony. Stąd bierze się złudzenie, jakobyśmy byli w działaniach naszych całkowicie wolni i mogli podporządkować je rozumowi, okiełznać przez nadane przez nas same prawa. Tymczasem działania nasze wynikają ze zbiegu okoliczności, czyli bodźców płynących ze świata zewnętrznego, i wrodzonego, niezależnego od nas (Garewicz J., 1994, s. XXV-XXIX). Albowiem „na dnie człowieka i na dnie wszystkich rzeczy jest popęd, a popęd ten jest bezrozumny, działający bez celu i nie znający ukojenia. Nic nie jest zdolne zaspokoić go, a nawet gdy jest zaspokojony chwilowo, prze zaraz dalej. Towarzyszy mu ciągle poczucie braku, niezaspokojenia, niezadowolenia. Dążymy do szczęścia, a nie możemy go osiągnąć; dążymy do tego, by przynajmniej utrzymać życie, ale nawet i to na stałe nie jest osiągalne. W drobnych troskach i zabiegach – o jedzenie, miłość, uchronienie się przed niebezpieczeństwami – schodzi krótkie życie. A przy tym jeszcze lęk nieustanny jest udziałem świadomego stworzenia, przede wszystkim lęk przed śmiercią. Człowiek szuka sposobu, by ująć swego losu, szuka ulgi i pociechy w filozofii, religii, wytwarza majaki i złudzenia, przejmując się pozornymi wartościami – wszystko na próżno. W tych warunkach życie jest męką” (Tatarkiewicz W., 1978, s. 221).

Schopenhauer znał tylko dwa wyjścia z cierpienia życia, „jeden natury moralnej, drugi – estetycznej. Przez wyzbycie się pożądań i potrzeb możemy oderwać się od swia-

ta, stać mu się obcymi i wyzwolić od cierpienia, jakie niesie. Był to motyw filozofii indyjskiej [tzw. nirwany], ale z nim Schopenhauer łączył motyw etyki chrześcijańskiej; mianowicie *współczucie*, będące jednym ze składników etyki chrześcijańskiej, uczynił podstawą swej etyki. Życie jest męką nie tylko dla nas, ale dla wszystkich ludzi, i widok innych ludzi musi wzbudzać w nas współczucie: jest ono naturalną naszą reakcją i motywem działania. A zarazem jest czynnikiem wyzwolenia: przejawwszy się bowiem cierpieniem cudzym, odrywamy się i wyzwalamy od własnego. Drugim źródłem ulgi w cierpieniu jest *sztuka*; ona zdolna jest zatrzymać ów pęd woli, który stanowi osnowę życia i przyczynę cierpienia. Wobec sztuki bowiem, wobec piękna, zatapiamy się w kontemplacji, w kontemplacji zaś ustaje działanie popędów i woli; kontemplacja jest [...] bezinteresowna, wyzbyta pożądań. – A przy tym kontemplacja daje nam nie tylko ulgę, ale i najwyższe poznanie: poza nią bowiem ujmujemy tylko zmienne, przepływające obrazy rzeczy, ona zaś zatrzymuje ten przepływ, chwyta w rzeczach to, co stałe, niezmienne” (Tatarkiewicz W., 1978, s. 221). Rzeczywiście, te dwa paliatywy przeciw cierpieniu, tj. współczucie i sztuka, wyszczególnione przez Schopenhauera, dominują tematycznie w literaturze przedmiotu.

II.2. Choroba i śmierć

Drogi do smutku wiodą jednak przede wszystkim przez świadomość choroby i widmo śmierci. Właśnie świadomość bliskiej śmierci skłoniła Jezusa, tuż przed pojmaniem w Ogrójcu, do wypowiedzenia znamienitych słów zapowiadających Jego cierpienie: „Smutna jest moja dusza aż do śmierci;” (Mt/38), w których smutek jest synonimem cierpienia. Ale smutek jest także synonimem świadomości choroby. Stąd metaforyczne wykorzystanie choroby i smutku często się krzyżuje i nakłada się na siebie, zwłaszcza w poezji romantycznej. W tej epoce zresztą to właśnie smutek i choroba czyniły człowieka „interesującym”. Być smutnym, chorym, oznaczało wówczas bycie kimś wyrafinowanym. Aby odczuwać smutek, czy też, jak to było częste wśród literatów tej epoki, zachorować na gruźlicę, należało być człowiekiem wrażliwym. Mit gruźlicy wtedy stanowił przedostatni epizod w długiej karierze prastarej idei melancholii, która zgodnie z teorią czterech humorów była chorobą artystów (Sontag S., 1999, s. 35-36). Jeden z naszych wielkich romantyków, Juliusz Słowacki (1809-1849), o którym wiadomo, że zmarł na gruźlicę, niewątpliwie pod wpływem nieuleczalnej choroby napisał jedno ze swoich arcydzieł poetyckich, *Hymn (Smutno mi Boże!)*, w którym dominującym nastrojem jest właśnie nastrój smutku. Ale jest to smutek specyficzny, bo łagodny, cichy, pełen spokoju i rezygnacji, wyczuwa się w nim świadomość choroby, niespełnienia, a także aspekt wieczności, piękna i czaru oraz przeświadczenie o nieuchronności śmierci:

„I.

Smutno mi Boże! Dla mnie na zachodzie
Rozlałeś tęczę blasków promienistą,
Przede mną gasisz w lazurowej wodzie
Gwiazdę ognistą,
Choć mi tak niebo ty złocisz i morze,
Smutno mi Boże!

II.

Jak puste kłosa, z podniesiona głową,
Stoję rozkoszy próżen i dosytu,
Dla obcych ludzi mam twarz jednakową,
Ciszę błękitu:
Ale przed tobą głębi serca otworzę,
Smutno mi Boże!

III.

Jako na matki odejście się żali
Mała dziecina, tak ja płaczu bliski,
Patrząc na słońce, co mi rzuca z fali
Ostatnie błyski,
Choć wiem, że jutro błysnie nowe zorze,
Smutno mi Boże!

IV.

Dzisiaj na wielkim morzu obłąkany,
Sto mil od brzegu i sto mil przed brzegiem,
Widziałem lotne w powietrzu bociany
Długim szeregiem.
Żem je znał kiedyś na polskim ugorze,
Smutno mi Boże!

V.

Żem często dumał nad mogiłą ludzi,
Żem prawie nie znał rodzinnego domu,
Żem był jak pielgrzym co się w drodze trudzi
Przy blaskach gromu,
Że nie wiem gdzie się w mogiłę położę,
Smutno mi Boże!

VI.

Ty będziesz widział moje białe kości
W straż nie oddane kolumnowym czołom:
Alem jest jako człowiek co zazdrości
Mogił, popiołom...
Więc że mieć będę niespokojne łożę,
Smutno mi Boże!

VII.

Kazano w kraju niewinnej dziecinie
Modlić się za mnie co dzień... a ja przecie
Wiem, że mój okręt nie do kraju płynie,
Płynąc po świecie...
Więc że modlitwa dziecka nic nie może,
Smutno mi Boże!

VIII.

Na tęczę blasków, którą tak ogromnie
Anieli twoi w niebie rozpostarli,
Nowi gdzieś ludzie w sto lat będą po mnie
Patrzący — marli.
Nim się przed moją nicością ukorzę,
Smutno mi Boże!

Pisałem o zachodzie słońca, na morzu przed Alexandryą.”
(Słowacki J, 1996).

W owych latach gruźlica była nieuleczalna, tak jak dzisiaj rak. Lecz, jak pisze Susan Sontag: „najbardziej uderzające podobieństwo między mitologią gruźlicy a mitologią raka polega na tym, że obie choroby są, lub były, pojmowane jako choroby namiętności. [...]. I tak zgodnie z mitologią gruźlicy, atak choroby jest zazwyczaj skutkiem lub objawem jakiegoś namiętnego uczucia. Ale namiętność musi zostać stłumiona, nadzieje zaprzepaszczone. [...]. Zaś zgodnie z mitologią raka, chorobę wywołuje zazwyczaj systematyczne tłumienie uczuć. [...]. Podobnie jak dzisiaj opisy raka, tak samo niegdyś wszystkie typowe opisy gruźlicy przedstawiają rezygnację jako przyczynę choroby” (Sontag S., 1999, s. 24-27). A więc utrata nadziei i zaprzeczenie witalności. Albowiem „w przeciwieństwie do gruźlicy rak uważany jest na ogół za chorobę mało stosowną dla postaci romantycznej, być może dlatego, że romantyczne pojęcie melancholii zastąpio-

no obecnie nieromantycznym pojęciem depresji” (Sontag S., 1999, s. 54). A depresja to melancholia pozbawiona czaru, taka jak opisana w poniższym wierszu:

„najbardziej wierny jest
smutek trwożnej pustki

gdy opuści
mnie
prawie wszystko
humor
zdrowie
rodzina
przyjaciele
pieniądze
gdy nie będzie
pogody ładnej
telefonów
uśmiechów
siły
chęci
zostanie
tylko
wierny niesłuchanie
smutek trwożnej pustki
zostanie
tylko
wierny niesłuchanie
smutek trwożnej pustki
zostanie
tylko
zostanie
i kto to powiedział, że wierność jest pożądaną cechą”

(Mimowszystko M., 1997, s.93)

W ogóle choroba to – jak powszechnie wiadomo – zaburzenie funkcji lub uszkodzenie struktury organizmu, zwykle, każde odstępstwo od pełni zdrowia. A metaforycznie: „choroba jest nocną półkulą życia, naszym bardziej uciążliwym obywatelstwem. Od dnia narodzin każdy z nas posiada bowiem jakby dwa paszporty – przynależy zarówno do świata zdro-

wych, jak i do świata chorych. I choć wszyscy wolimy przyznawać się tylko do lepszego z tych światów, prędzej czy później, chociażby na krótko, musimy uznać również nasz związek i z tym drugim” (Sontag S., 1999, s. 7). Tak rozumiana choroba ukazywana w poezji, np. w wierszach szpitalnych, zawiera poetycką metaforę smutku wiążącą się z sytuacją cierpienia i bólu, czasem ze świadomością nieuniknionej śmierci. Cierpienie jawne lub skrywane, jest w nich bowiem szpitalną codziennością nasyconą, np. pełną niepokoju atmosferą oczekiwania na operację, chemioterapię, przeszczep, która uwyrażnia problemy choroby. Przy czym śmierć i cierpienie, np. dziecka, nie są ukazywane w tej poezji poprzez pryzmat okropności, makabryzmu, horroru. Ks. Lucjan Szczepaniak – autor tomu poezji szpitalnej – „rzadko używa leksemu ›umierać‹. Zastępuje go słowami ›odchodzić‹, ›opuszczać żywych‹ (Aleksandrowicz A., 2005, s. 13).

Śmierć jest dolą człowieka i związany z nią smutek. „Smutek w tym przypadku jest stratą czyjejś obecności w naszym życiu, znaczących relacji, naszego w nim udziału. Trochę płacemy nad własną samotnością, utratą części siebie. Nie ma tu znaczenia wiek osoby zmarłej, równie głęboko, jeśli nie silniej, oplakujemy stratę dziecka, nawet bardzo małego, [czego poetyckim przykładem są *Treny* Jana Kochanowskiego]. Nie ma znaczenia czas trwania współczesnej drogi, podobnie jak stopień bliskości, pokrewieństwa, głębokość zażyłości” (Bohdan Z., 2014, s. 145). Choć są pytania o przedwczesną śmierć, celowość bólu, cierpienia, smutku i niezgoda na to:

„Smutek oślizłe macki zacisnął na mym sercu,
tchnie chłodem i wdziera się coraz dalej... dalej,
pożera wszelkie radosne uczucia.
Śmierć!
To ona zabrała mi...
Gdzieś tam szydzi z mej rozpaczy,
ciągle zbierając nowe żniwo dusz.
Nienasycona.
Upiorna z wiecznie wyciągniętymi pazurami.
Idź precz, nie łakom się na moje życie,
to nie gasnąca iskierka, lecz płomień.
Muszę istnieć, by mógł ktoś oplakać tę duszę,
to istnienie, które znienacka zagarnęłaś.
Wiedz, że i twoim bezlitosnym rządom,
przyjdzie kres... a wtedy będziesz musiała
rozliczyć się z każdego ludzkiego istnienia.
Biada ci!
Jeśli chociaż jedno przedwześnie zabrałaś.”

(Walencik J., 1997, s. 189).

Śmierć w powyższym wierszu jest okrutna i niesprawiedliwa, dlatego że dotknęła osoby z bliskiego otoczenia podmiotu lirycznego, z tego też powodu stanowi dla niego raniące i trudne doświadczenie. Istotą owego doświadczenia jest smutek, który „tchnie chłodem i wdziera się coraz dalej... dalej”. Zaś istotnym powodem niezakceptowania śmierci przez podmiot jest czas odejścia bliskiej mu osoby, stanowczo zbyt wczesny i gwałtowny. Łatwo dostrzec, że podmiot liryczny jest całkowicie pogrążony w żałobie, potrzebuje więc wsparcia, by przeżyć okres po stracie.

Według ustaleń psychologów, elementem kluczowym dla procesu żałoby jest odczuwanie intensywnej tęsknoty za zmarłym. Obok tęsknoty i osamotnienia charakterystycznymi dla żałoby są uczucia smutku, cierpienia i przygnębienia. Śmierć kogoś bliskiego może generować również uczucia: lęku, złości, irytacji, czy poczucia winy. Przy czym złość i irytacja są emocjami, które traktuje się jako dość charakterystyczne dla procesu żałoby. Obecność tych uczuć w połączeniu z utratą sensu życia mogą powodować wystąpienie depresji (Tucholska S., 2009, s. 23). „Należy zwrócić uwagę – jak podkreślają badacze problemu – że żałoba, będąc sytuacją trudną, może jednocześnie być okresem ważnym dla osoby w aspekcie jej osobistego rozwoju. Odejście kogoś bliskiego łączy się z próbą poszukiwania odpowiedzi na szereg pytań egzystencjalnych, a sposób udzielenia na nie odpowiedzi może uruchamiać procesy psychiczne o dużym znaczeniu dla osobowego wzrostu” (Studen S., Tucholska S., 2009, s. 8).

Pytań egzystencjalnych jest rzeczywiście wiele. Dotyczą one przede wszystkim związku między świadomością nieuchronnego rozstania się z doczesną egzystencją a sensem życia. Śmierć bowiem zabarwia całe nasze życie. W każdej jego chwili zdajemy sobie sprawę, że nie będzie ono trwało wiecznie (Daszykowska J., Remberz M., (2013). Ma bowiem swój nieuchronny kres. Umieranie, które rozumiemy jako nasz akt, w sensie osobowym (duchowym), oznacza świadomą akceptację własnej śmierci i żywą pamięć o tym fakcie (Kozuchowski J., 2014, s. 17, 20). Tymczasem u człowieka dochodzi do głosu, uwarunkowany biologicznie, naturalny lęk przed śmiercią. Zdaniem A. Kępińskiego – lęk przed śmiercią wyznacza tło ludzkiej egzystencji. Jest on często wyolbrzymiany przez brak głębszej refleksji i wiary. I odwrotnie, lęk ten zmniejsza się w przypadku, gdy śmierć rozumiemy jako akt osobowy, przeżywany w wierze. Niemniej w stosunku do tej śmierci tak długo, jak długo żyjemy, występuje opór (Lewis C. S., (2009). Ten ostatni zostaje jednak złamany, gdyż śmierć ostatecznie zwycięża. Nie pozostaje więc nic innego, niż ją zaakceptować. Akceptacja śmierci to akt osobowy, duchowy (Kozuchowski J., 2014, s. 21). Za przykład poetycki takiej akceptacji śmierci niech posłuży znany wiersz Bogdana Chorażuka (ur. 1934 r.), pt.: *Zegarmistrz światła*, do którego piękną muzykę skomponował i równie pięknie zaśpiewał Tadeusz Woźniak; prawdziwa poezjoterapia (cytujemy z pamięci):

„A kiedy przyjdzie także po mnie
Zegarmistrz światła purpurowy
By mi zabełtać błękit w głowie
To będę jasny i gotowy.

Spłyną przeze mnie dni na przestrzał
Zgasną podłogi i powietrza
Na wszystko jeszcze raz popatrzę
I pójdę nie wiem gdzie – na zawsze.”

III. Poetyckie doświadczenie smutku

Wyrażanie emocji smutku za pomocą słowa pisanego to jedna z najbardziej rzucających się w oczy oznak jego poetyckiego doświadczenia. Przez poetycką ekspresję smutku należy rozumieć jego opisanie wskazujące czytającemu na obecność w wierszu tej emocji. W opinii wielu „smutek powinien być zarezerwowany dla poezji” (Lewis M., Haviland-Jones J. M., 2005, s. 770). Gatunkiem poetyckim, którego dominującym ośrodkiem kompozycyjnym jest właśnie smutek, pisany, tzw. dystychem elegijnym – pozostaje oczywiście elegia, czyli pieśń lamentacyjna uprawiana przez poetów wszystkich epok. W rozumieniu definicyjnym jest to utwór liryczny o treści poważnej, refleksyjnej, utrzymany w tonie smutnego rozpamiętywania lub skargi, dotyczący spraw osobistych lub problemów egzystencjalnych związanych, np. z przemijaniem, śmiercią, miłością. Genetycznie bliski elegii jest niewątpliwie tren, gatunek liryki żałobnej, wyrażający smutek i żal z powodu czyjejś śmierci (Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., 1976, s. 97-98, 469). Z czasem jednak, termin „smutny” w poezji służył nie tylko do opisywania stanu ducha podmiotu, lecz również zaczęto go przenosić na przedmioty wywołujące ten nastrój i pisano, np. o smutnych krajobrazach, wnętrzach, tonach, czy oświetleniach, aż po dominację w liryce, niektórych epok, metaforycznego znaczenia określenia tej emocji.

III.1. Barwy smutku w poezji terapeutycznej – kolor maski Saturna

Chyba żaden symbol kryzysu emocjonalnego nie ma większej wymowy w poezji, niż nasycony ekspresją nieszczęścia **czarny** obraz smutku – kolor maski Saturna. Bierze się to stąd, że na przykład w depresjach, jak zauważa Kępiński, koloryt ten waha się od szarości do czerni. Od stopnia nasilenia czerni kolorytu zależy granica między nerwicą a psychozą. Mrok depresyjny mieści się jeszcze na poziomie nerwicy, całkowita ciemność depresji jest już psychozą. Zmiana kolorytu życia, czyli nastroju, stanowi bez wątpienia istotę cierpienia. „Zmiana nastroju jest subiektywnym wyrazem tego wszystkiego

go, co dzieje się wewnątrz ustroju i w jego zasadniczych relacjach z otoczeniem. [...]. Oddzielanie nastroju od uczucia jest czymś sztucznym. Lepiej określać te dwa pojęcia wspólnym mianem kolorytu emocjonalnego. Niezależnie od genezy depresji jej cechą zasadniczą jest ciemny koloryt. Ciemność panuje zarówno na zewnątrz, jak wewnątrz. Cechą ciemności jest to, że znikają kolory i zacierają się kontury rzeczywistości. [...]. Zarówno świat otaczający staje się mroczny, jak i chory sam dla siebie w czarnych kolorach się przedstawia. [...]. W depresji bowiem dynamika życiowa ulega osłabieniu. Gaśnie pęd do życia, wszystko wokół i w środku zaciemnia się, kresem jest ciemność śmierci” (Kępiński A., 1979, s. 99-101). Jakże widoczne to jest w poezjoterapii:

„Dookoła ciemność,
Brak wszelkich kolorów,
Obraz przed oczami kręci się w kółko i te głosy...
Krzyczą, proszą, szydzą, radzą...
Piski, wrzaski, płacz...
W głowie chaos, którego nie można uciszyć, uporządkować.
Coraz większa rozpacz, lęk przed każdym ruchem
I leki, ile się tylko da.
Bliska utraty zmysłów, wyzwalam ból fizyczny.
Rysy na skórze, strumyczek krwi i ...czuję, że jestem...
Ból ten nie umywa się do tego, co w środku.
Plany na >odejście<.”

(Klara, lat 19, 2011, s.45).

Czym jest zatem ciemność? „Z biologicznego punktu widzenia ciemność jest antytezą życia. Życie na naszej planecie wiąże się bowiem ze Słońcem. [...]. W świetle słonecznym rzeczywistość jest jasna, racjonalna, związki z nią udaje się kształtować w logiczne struktury. W nocy staje się ona ciemna, budzi nieraz grozę, pustkę ciemności wypełniają twory własnej fantazji i uczuć, stosunek do niej jest przede wszystkim irracjonalny. [...]. Przestrzeń ciemna jest dlatego zawsze przestrzenią psychotyczną, że w nią rzutuje się to, co tkwi w głębi człowieka i staje się jego nierzeczywistą rzeczywistością” (Kępiński A., 1979, s. 100). „Czarne słońce” – właśnie tej metafory na określenie Saturna – użyła Julia Kristeva, językoznawczyni, psychoanalityczka i filozofka, jako tytułu swojej książki o depresji i melancholii, ściślej, do opisu podmiotu depresyjnego, pozbawionego możliwości symbolizacji, lecz szukającego dla swego udręczonego ciała jakiegokolwiek szansy ekspresji (Kristeva J., 2007, okładka). Jak w poniższym wierszu terapeutycznym:

„Zachodziło słońce
I znów traciłam grunt pod nogami.

Nie miałam już siły
Toczyć tej walki wręcz
Bez szans na wygraną:
Z własnym złem,
Z własnym piekłem.
Śniąc, za jasnością tęskniłam,
Gdy słońce się chowa
Szukam światła w mroku.
A nadzieja ucieka,
Wciąż dalej ode mnie,
Wciąż ode mnie dalej...”

(Klara, lat 19, 2011, s.40).

Istotą terapii w tym utworze jest to, że przedstawiona w nim pozycja depresyjna, polegająca na odczuciu głębokiego smutku z powodu utraty nadziei, została przekroczo-
na poprzez możliwość jej poetyckiej symbolizacji, aby w ten sposób autorka mogła od-
zyskać utracone poczucie szansy na wygranie ze „złem”.

III.1.1. Składniki emocji jako wyznaczniki poetyckiej interpretacji smutku

Przykładowe przedstawienie poezjoterapii dotyczącej emocji smutku oprzemy na wspomnianych już, na początku artykułu, czterech zmiennych jej składnikach związanych z doświadczeniem emocjonalnym, którymi są: *ocena sytuacji, zmiany w organizmie, wyrażanie emocji, umotywowane działanie*. Klasyfikacja naukowa składników jest tu jedynie porządkującym zabiegiem interpretacyjnym, utwierdza to, co poeci wyrażają dzięki swemu osobistemu doświadczeniu. Ich świat przeżyć smutku wyrażony w wierszach jest bowiem niezwykle bogaty i zasadniczo nie da się go ująć w jakieś formy klasyfikacyjne, które często są za ciasne. Dlatego zaproponowane przykłady twórczości należy traktować nie tyle jako wierne obrazy przeżyć smutku, ale jako charakterystyczne tendencje poetyckie, które mogą wystąpić.

III.1.1.1. Ocena sytuacji

Przypomnijmy za psychologami (Parkinson B., Colman A. M., 1999, s. 20-21), że różne emocje są charakteryzowane przez różne oceny sytuacji, po pierwsze, na podstawie tzw. oceny pierwotnej, wówczas smutek sugeruje, że sytuacja została oceniona negatywnie. Po drugie, z zastosowaniem oceny wtórnej, wtedy, jeśli ocenia się sytuację jako niepożądaną oraz uznaje, że potencjał radzenia sobie jest niewielki i trudno będzie go zwiększyć, wówczas doświadczanym stanem emocjonalnym będzie z pewnością depresja, czasami z postawą samobójczej rezygnacji, tj. wówczas, gdy przekroczy próg psychotyczny:

„Czuję smutek i serce, które krwawi
Trzymając żyletkę w dłoni
Kreśląc na ciele rany
Jak łzy po policzku
Sączą się krwi krople
Gdy duszę ból rozrywa
Pod osłoną nocy
Nie radząc sobie ze smutkiem i strachem
Wciąż okaleczam swe ciało
By ból dał ukojenie
Dla duszy przepełnionej cierpieniem...”

(Lidia, lat 21, 2013, s. 46).

Widzimy, jak zaciemnia się koloryt wiersza („pod osłoną nocy”), wtedy smutek (ocena pierwotna) i strach (ocena wtórna), sugerujące negatywne oceny sytuacji podmiotu, stają się osiowym objawem depresji, a wyłaniające się z ciemności nocy depresyjnej przerażające i groźne myśli samobójcze – okaleczanie się jest uzewnętrznianiem bólu – urastają do głównej dominanty kompozycyjnej wiersza. Zbliżenie do śmierci niesie ze sobą odpoczynek, jest końcem cierpienia podmiotu, wyraża beznadzieję.

Z drugiej strony, jeśli sytuacja zostanie oceniona jako niepożądana, ale potencjał radzenia sobie jako duży, to emocją częściej odczuwaną będzie nadzieja. Oceny sytuacji odgrywają przyczynową rolę w rozróżnianiu i przezwyciężaniu emocji smutku w poezji terapeutycznej, oto przykład:

„Choć często brak mi sił,
Wciąż jeszcze wiarę w sercu mam,
Cicha nadzieja wciąż mówi mi:
Mimo tych gorszych chwil,
Nadejdzie piękny czas.
Ucichnie duszy smutek,
Łzy będą płynąć w radości,
Moje serce będzie znów szybciej bić,
Zacznę na nowo ciszyć się dniem.
Uwierzę, że starczy mi sił,
By zmienić obraz, który męczy mnie od lat.”

(Sabina, 20 lat, 2011, s. 105).

W opisywanej ocenie sytuacji dominuje wyciszenie nastroju smutku poprzez odczuwaną nadzieję na jego przezwycięzenie. Stąd mamy do czynienia ze smutkiem „cichym”, który – według słów A. Kępińskiego może być łagodny, pełen spokoju (Kępiński A., 1979, s. 163), a w tym wierszu z wyczuwanym pod nim ciepłem wewnętrznym promieniującym od podmiotu lirycznego. Taka ocena sytuacji podmiotu zawiera walor terapeutyczny i stanowi katharsis zarówno dla piszącego, jak i czytającego ten utwór.

Poetyckie wyznaczniki smutku stanowią raczej mały, ale niezwykle istotny terapeutycznie zestaw ocen. Najważniejsze dotyczą tego, czy sytuacja podmiotu lirycznego jest, po pierwsze, negatywna, a jeżeli tak to czy potencjał radzenia sobie podmiotu z nią jest mały lub żaden, wówczas występuje brak nadziei i groźba depresji; czy też tenże potencjał jest duży, wtedy nadzieja może nawet przezwyciężyć smutek. W tym kontekście nie jest przypadkiem, że antologia twórczości poetyckiej osób niepełnosprawnych nosi właśnie tytuł „Przesłanie nadziei” (Rzońca-Stupin A., 1997).

III.1.1.2. Zmiany w organizmie

Silny związek pomiędzy specyficznymi stanami organizmu a emocją smutku, występujący często z oceną sytuacji, widoczny jest przede wszystkim w poezji terapeutycznej autorstwa osób niepełnosprawnych i chorych. Emocja smutku skupia ich uwagę na tych częściach ciała lub chorobie umysłowej, które czynią je dysfunkcyjnym, uniemożliwiającym aktywność życiową i społeczną danego podmiotu, jak np. we fragmencie wiersza niepełnosprawnej poetki Sabiny Urbaniak:

„Siedzisz na wózku nie dla wygody,
to Twoje nogi, tak się poruszasz,
Nie mówisz o tym – masz swe powody,
a czy to ważne jest dla Sabiny?
W Twoim mniemaniu cały świat winny,
bo po chorobie życie się zmienia.
Dlaczego to ja? – a nie kto inny,
brak Ci pokory i zrozumienia.
I nie miej żalu do swego brata
co się już stało, nigdy nie wróci,
wózek to przecież nie koniec świata,
przez Twą chorobę serce się smuci. [...]”

(Urbaniak S., 1997, 183).

W ogóle serce i żołądek to intuicyjnie kojarzące się organy ciała związane z odczuwaniem emocji smutku lub stresu. Niekiedy w centrum opisów poetyckich znajdują się reakcje fizjologiczne towarzyszące nadmiernie przykrym stanom depresyjnym podmiotu, np.:

„Przekroczyłem stresu próg
zaczyna boleć mnie brzuch
społeczeństwo to wróg
jelita idą w ruch
żołądek się skręca
choroba nakręca
a ja uciekam w róg
walczę sił ostatkiem
aby uciec kontaktom
z otoczeniem
znów”

(Bartek, lat 16, 2013, s. 22).

Prawdziwie artystyczną „czarną perłą liryczną” ze zbioru *Czarne perły. Nasze psychoetiudy*, jest wiersz Salome, lat 20, pt.: *Gdyby mi Psyche odpuściła...*:

„Gdyby mi Psyche odpuściła
Miałabym diamentowe nadgarstki
Rdzeń kręgowy trwalszy niż ze spizu
Wątrobę niczym silnik najdoskonalszy
Byłabym kimś.
Gdyby mi Psyche odpuściła
Rankiem miłość wśród młodych traw
Po południu kredyt w banku
Wieczorem kominek i herbata
Trzy stadia życia.
Gdyby mi Psyche odpuściła
Gdyby tylko...
Gdyby...”

(Salome, lat, 20, 2013, s. 20).

„Psyche” jest tu metaforą zaburzeń psychicznych, choroby, skonstrastowaną w pierwszej strofie z metaforami fizycznie zdrowego ciała. Natomiast w drugiej strofie – z opisywanym marzeniem o normalnej młodości i życiu toczącego się przez kolejne etapy („trzy stadia życia”). Nie ma opisu dynamiki emocji smutku, jego obecność podkreślają jedynie anafory („gdyby”) i pierścieniowa kompozycja wiersza. Wielkie uczucie smutku, spowodowane świadomością nieuleczalnej choroby, harmonizuje jednak z wielkim opano-

waniem podmiotu lirycznego, jakby pogodzonego z losem. W jego postawie rezygnacji dominuje melancholia i na jej wyrażeniu opiera się efekt terapeutyczny tego pięknego w swej prostocie utworu. „Aspekt wyzwalającej pozytywności posiada każda ›twórcza‹ melancholia – jak zauważa Alina Świeściak – a zatem melancholia ›przetwarzana‹ w dzieło artystyczne. Ma ona wręcz działanie terapeutyczne, ponieważ piękno pozwala naszej jaźni wychodzić poza siebie, jest *ex-stasis*” (Świeściak A., 2010, s. 14).

III.1.1.3. Wyrażanie emocji smutku

Wyrażanie emocji smutku za pomocą opisów stanów depresyjnych jest najbardziej charakterystyczną cechą jego doświadczenia w poezji terapeutycznej. Poetyckie opisy ekspresji smutku mają jednak nie tylko wskazywać na obecność tej emocji czytającym, ale również uwalniać od niej piszących wiersze, gdyż silne uczucie smutku, o dużej dynamice, z reguły osłabia lub wręcz paraliżuje inną aktywność podmiotu, jak, np. w wierszu Sarah, lat 17, pt.: *Smutek, który mnie wyściela od wewnątrz*;

„Ranek. Świt bezczelnie puka
Do okien i patrzy, i słucha...
Na wołanie jego jestem głucha
...Jak pnie lesie

Strząsam z siebie sztuczne światło żarówek
Zapewniając sobie
Ciszą i snem owiany pochówek.
...Mój smutek tęskno w górę pnie się

Chcę bez końca tonąć w miękkiej pościeli.
Zatapiam ręce obie
W pierza bieli.
...Każdy dzień melancholii bukiet niesie

Jestem jedną z tysiąca pomiętych puszek
Skopanych, rzuconych, zgniecionych.
Już nie puch i nie puszek,
Co na wietrze płynie po lasach Księżycem oświetlonych.

Nie.

Kto takową puszkę do przytomności i normalności
Próbował przywrócić
To wie, że to jak łamać na nowo źle pozrastane kości.
Trudno się podnieść po atakach i spokojny oddech wrócić.

Słońca i tak zgasną, żarówki się wypalą,
Ciała ruchliwe po mieście walać się będą, tak, jak się walają.
A ja będę gnić w bieli
Tej pościeli.

Żal oplótł mnie kołdrą
Łzy chowają się za poduszką
Tej zbroi ze mnie nie zedrą
Zresztą – po co. Jestem tylko zgniecioną puszką.”

(Sarah, lat 17, 2013, s. 25).

Niezależnie od siły opisywanego smutku warto zwrócić uwagę, że różnorodność kolorytu tego opisu redukuje się do jednej barwy – ciemności. Podmiot depresyjny stopniowo dąży i przyzwyczaja się do ciemności swego otoczenia („Słońca i tak zgasną, żarówki się wypalą”). Ponadto jego smutek jest pusty, nic się w nim nie dzieje, poza negatywnym stosunkiem do świata i siebie („Jestem tylko zgniecioną puszką”). Obraz własnej osoby staje się nawet ohydny („A ja będę gnić w bieli”). Podmiot owładnięty jest myślą o śmierci, bo nie ma nadziei na wyzdrowienie („Tej zbroi ze mnie nie zedrą”).

Ale niekiedy pod czernią wyrażanego smutku można wyczuć ciepło wewnętrzne podmiotu, jego miłość do otoczenia, pełne spokoju i ciszy, a nawet uśmiechu pogodzenie się z losem i chorobą, tak jest w wierszu Katarzyny Dominik, pt.: *Bolesny uśmiech*:

„Czuję się dobrze,
to znaczy muszę się czuć dobrze
aby oszuka ciało, które podąża za duszą,
której chcę zaoszczędzić cierpienia
spowijającego moje serce.

Dlatego też kiedy tylko mogę i umiem,
Uśmiecham się do wszystkich wokoło,
Czasami przez łzy, czasami z bólem,
Ale dzięki temu moi bliscy są spokojni.

Takie to życie, bolesne, ale i piękne,
Smutne, ale i radosne...
Dwie sprzeczności, niemniej jeden cel,
Jakim jest BÓG.”

(Dominik K., 2014, s. 85).

„Twórczość Katarzyny Dominik – jak piszą znawcy jej twórczości – nosi wyraźne piętno zmagania się z chorobą, losem, własnymi rozterkami. Jest pewnego rodzaju dialogiem, jaki autorka/podmiot liryczny toczy z samą sobą, któremu towarzyszą niewyszukane rymy i łatwo wpadające w ucho zestawienia słów. To jeszcze bardziej podkreśla walor terapeutyczny tej twórczości nastawionej na głębokie przeżywanie i wyrażanie własnych emocji za pośrednictwem prostych środków artystycznych” (Matras W., Kania M., 2014, s. 64).

III.1.1.4. Umotywowane działanie

Stany motywacyjne służące przeciwdziałaniu smutkowi, a więc emocji bardzo pasywnej, związane są z nadzieją, jako emocją aktywną. To funkcje tej emocji aktywnej, czyli życzenie zmiany smutnego doświadczenia emocjonalnego i niepewności, że tak się stanie, ułatwiają przetrwanie skutków smutku, a nawet, przy wartościach skrajnych subiektywnego prawdopodobieństwa powodzenia zmiany, uwolnienia się od niego. Zatem uświadomienie pragnień i impulsów do działania stanowi ważny element doświadczanej emocji smutku. Patrząc z tej perspektywy, można zauważyć w poezji terapeutycznej silną emocję gotowości do działania, charakteryzującą chęć wyzdrowienia. Ponadto silną korelację pomiędzy przypisywaniem sobie przez podmiot liryczny emocji nadziei a wyrażaną dynamiką gotowości do działania, np. w wierszu, pt.: *SM*, Sabiny Urbaniak, poetki chorej na stwardnienie rozsiane:

„Czai się w kącie gdzieś SM,
lecz mnie tak łatwo nie dopadnie,
bo taka we mnie drzemie siła,
będę chodziła,
będę chodziła!
Świata nie zdążę już przemierzyć,
lecz myślą wędruję w obce kraje.
Na przekór chorobie żyję, chodzę
i życie jeszcze radość mi daje.

Ciało chorobie podda się, być może,
lecz duszy nigdy nie pokona
i gdy już całkiem mnie położy,
żyć będę, chociaż udreńczona.
Gdy sił nie stanie,
na wózku siądę.
Będę jeździła,
lecz będę żyła.”

(Urbaniak S., 1997, s. 181).

Oczywiście nadzieja często współwystępuje z wiarą i determinacją, choć nie brak niepewności co do sukcesu:

„Nie wiem czy podołam
Zaczynam od nowa budowę
Gmachu nadziei
Układam cegła po cegle
Mur spokoju i nieustępliwości
Odgradzam ścianami wiary
Mój malutki kącik życia”

(Czerniak K. A., 1997, s. 29).

A. Kępiński pisze, że „zasadniczo tylko dwie postawy są możliwe do przyjęcia w tym smutnym świecie: postawa rezygnacji i postawa buntu. W pierwszym wypadku człowiek przyjmuje swój los, zanurza się w ciemności smutku i znosi cierpliwie ciężar życia. [...]. W wypadku postawy buntu człowiek nie może pogodzić się z ciemnością i ciężarem życia.” (Kępiński A., 1979, s. 162). W takim wypadku nadzieja jest konieczna:

„Promykiem jasnym ogrzej mnie nadziejo
słodkich słów kołysaniem
Nie bądź tylko twardym kamieniem
i cichych aniołów śpiewaniem
Daj mi siłę nadziejo ogromną
wiarę że życie jest piękne
miłość do tego co chce być kochane
I nie odchodź nadziejo ode mnie”

(Grochowska M., 1997, s. 67).

Składniki emocji jako wyznaczniki poetyckiej interpretacji smutku można precyzować w poezjoterapii jako skutek wydarzenia pobudzającego smutek podmiotu lirycznego, składającego się właściwie na proces emocjonalny zapoczątkowany jego oceną sytuacji. Uczucie smutku jest bowiem u niego świadomym skutkiem tej oceny. Do powstania tego uczucia przyczynia się również uświadomienie sobie przez podmiot zmian fizjologicznych organizmu i ekspresja smutku, prowadzące do efektu w postaci umotywowanego działania. Spoglądając na wszystkie cztery składniki smutku jako na proces emocjonalny można dostrzec, że zjawisko to zawiera u swych podstaw wspólne odczucie depresji.

Dlatego też ciemność i szarość są głównymi barwami smutku, gdyż stanowią główne cechy świata depresyjnego podmiotu lirycznego. Inne cechy to tylko dwie postawy podmiotu: rezygnacji i buntu. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z apatią podmiotu i zanurzaniem się w ciemności smutki, natomiast w drugim, w przypadku nadziei, z aktywnością. Podobnie jest z kolorem, do ciemności czasami przenika światło, tworząc z nią różne odcienie, tj. wtedy, kiedy nadzieja wypiera uczucia negatywne i podmiot liryczny usiłuje zdjąć maskę Saturna.

IV. Zakończenie

Smutek w poezjoterapii jest przede wszystkim złym nastrojem związanym jednak z chorobą, głównie depresją, bywa też przypadłością ograniczoną w czasie i czysto duchową. Oprócz choroby bowiem, stan ducha smutnego podmiotu lirycznego motywuje często zmartwienie lub zmęczenie, czasami melancholia jako oznaczenie nastroju. W rezultacie smutek zyskał w tej poezji psychologiczną treść pojęć związanych ze stanami depresyjnymi, które w tradycji literackiej odnoszą się najczęściej do melancholii, symbolizowanej przez Saturna. Mimo widocznej zależności od konwencjonalnych schematów tradycji poetyckiej, utwory terapeutyczne osiągają miejscami wielkość tragizmu mitu saturnijskiego. Zawarta w nich wizja czarnego smutku jest jednocześnie nasycona ekspresją tradycyjnego psychiatrycznego obrazu depresji, którego istotę stanowi poetycka synteza motywów emocji negatywnych znanych autorom wierszy z własnych przeżyć. Ich pełne napięcia emocjonalnego opisy smutku, odwołujące się także do sfery intelektualnej i moralnej, prowadzą do terapeutycznego dialogu w sztuce poetyckiej i stanowią dopełnienie procesu wyzdrowienia.

Bibliografia

- Aleksandrowicz A., (2005), *Wstęp. Twórczość ks. Lucjana Szczepaniaka SCJ – kapłana, poety, lekarza*, w: Ks. Szczepaniak L., *Bo byłem chory... (Mt 25,36). Poezje szpitalne*, wstęp, wybór i opracowanie A. Aleksandrowicz, Wyd. Księży Sercanów, Kraków.
- Baron P., (2009), *Cierpienie cudze i własne jako element inspirujący twórczo*, w: Dylematy Egzystencjalne, tom 1, *Cierpienie*, red. nauk. E. Bartkowiak, P. Prüfer, Zielona Góra.
- Bartek, lat 16, (2013), *Ból (ucha, brzucha i duszy)*, w: *Czarne perły. Nasze psychoetiudy*, Wyd. Hostel/MORS w Zagórzku k/Warszawy, Zagórze k/Warszawy.
- Bohdan Z., (2014), *Smutek pożegnania z pacjentem*, w: *Porozmawiajmy o śmierci...*, pod red. B. Antoszewskiej i J. Binnebesela, Wyd. UWM, Olsztyn.
- Czerniak K. A., (1997), *Nie wiem czy podolam*, w: *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część I, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Czernianin W., (2008), *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, wyd. ATUT, Wrocław.
- Czernianin W., Czernianin H., (2011), *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, nr 1.
- Daszykowska J. (red.), Remberz M. (red.), (2013), *Pomoc człowiekowi w obliczu cierpienia i śmierci*, Wyd. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola.
- Dobrychłop A., (2009), *Emocje w przeżywaniu cierpienia. Emocje źródłem cierpienia*, w: Dylematy Egzystencjalne, tom 1, *Cierpienie*, red. nauk. E. Bartkowiak, P. Prüfer, Zielona Góra.
- Doliński D., (1993), *Orientacja defensywna*, Wyd. Inst. Psychologii PAN, Warszawa.
- Dominik K., (2014), *Słowa zakłete w poezji (zbiór wierszy z lat 2007-2014)*, Wyd. PRO-MO, Dobczyce A. D.
- Encyklopedyczny Słownik Psychiatrii*, (1986), pod red. L. Korzeniowskiego i S. Pużyńskiego, Wyd. PZWL, Warszawa, hasło: „depresja”.
- Földényi L.F., (2011), *Melancholia*, przeł. R. Reszke, Wyd. KR, Warszawa.
- Freud Z., (1991), *Żaloba i melancholia*, w: Kazimierz Pospiszyl, *Zygmunt Freud: człowiek i dzieło*, Wybór tekstów tłumaczyli: B. Kocowska, A. Czownicka, M. Albiński, L. Jekels, Wyd. Ossolineum, Wrocław.
- Garewicz J., (1989), *O pojęciu pesymizmu*, w: „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, T. 34.
- Garewicz J., (1994), *Wstęp*, do: A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienie*, Tom I, przełożył, wstępem poprzedził i komentarzem opatrzył J. Garewicz, Wyd. PWN, Warszawa.

- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., (1976), hasło: *elegia*, w: *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wyd. Ossolineum, Wrocław.
- Grochowska M., (1997), „*Promykiem jasnym ogrzej mnie nadziejo...*”, w: *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część I, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- ICD-10, (1998), Międzynarodowa statystyka Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Wyd. Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa.
- Kępiński A., (1979), *Melancholia*, Wyd. PZWL, Warszawa.
- Kierkegaard S., (1972), *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, z oryginału duńskiego przełożył i wstępem opatrzył J. Iwaszkiewicz, Wyd. PWN, Warszawa.
- Klara, lat 19, (2011), *Zachodziło słońce...*, w: *Zwrotnica. Nasze psycho-narracje*, Wyd. Hostel/MORS w Zagórzu k/Warszawy, Zagórze k/Warszawy.
- Klibansky R., Panofsky E., Saxl F., (2009), *Saturn i melancholia. Studia z historii, filozofii, przyrody, medycyny, religii oraz sztuki*, przekł. A. Kryczyńska, Wyd. UNIVERSITAS, Kraków.
- Kożuchowski J., (2014), Ks. Józef Kożuchowski, *Filozoficzne aspekty problemu śmierci. Spojrzenie Roberta Spaemanna*, w: *Porozmawiajmy o śmierci...*, pod red. B. Antoszewskiej i J. Binnebesela, Wyd. UWM, Olsztyn.
- Kristeva J., (2007), *Czarne słońce. Depresja i melancholia*, przekład M. P. Markowski, R. Ryziński, wstęp M. P. Markowski, Wyd. UNIVERSITAS, Kraków.
- Lewis C. S., (2009), *Smutek*, przekład J. Olędzka, Wyd. Esprit, Kraków.
- Lewis M., Haviland-Jones J. M., (2005), *Psychologia emocji*, tłum P. Kołyszko, GWP, Gdańsk.
- Lidia, lat 21, (2013), *Sznyty, które bola inaczej*, w: *Czarne perły. Nasze psychoetiudy*, Wyd. Hostel/MORS w Zagórzu k/Warszawy, Zagórze k/Warszawy.
- Łosiak W., (2007), *Psychologia emocji*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Matras W., Kania M., (2014), „*Słowa zakłete w poezji*”. *O autoterapeutycznych właściwościach poezji na przykładzie twórczości Katarzyny Dominik*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, Vol. IV, nr 2.
- Mickiewicz A., (1997), *Wybór poezji*, oprac. Cz. Zgorzelski, Ossolineum, t. 1, 2. Wrocław.
- Mimowszystko M., (1997), „*najbardziej wierny jest...*”, w: *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część I, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.

- Mitarski J., (1979), *Z dziejów melancholii*, w: Kępiński A., *Melancholia*, Wyd. PZWL, Warszawa, 1979.
- Norwid. C. K., (1973), *Pisma wierszem i prozą*, wybrał i wstępem opatrzył J. W. Gomułki, Wyd. PIW, Warszawa.
- Parkinson B., Colman A. M., (1999), *Emocje i motywacja*, pod red. Briana Parkinsona i Andrew M. Colmana, przekł. I. Sowa, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Rzońca-Stupin A., 1997, *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część pierwsza, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. WSPS, Warszawa.
- Sabina, 20 lat, (2011), *Tryptyk o tym co czuję* (fragm.), w: *Zwrotnica. Nasze psychonarracje*, Wyd. Hostel/MORS w Zagórzku/Warszawy, Zagórze k/Warszawy.
- Salome, lat, 20, (2013), *Gdyby mi Psyche odpuściła...*, w: *Czarne perły. Nasze psychoetiudy*, Wyd. Hostel/MORS w Zagórzku/Warszawy, Zagórze k/Warszawy.
- Sarah, lat 17, (2013), *Smutek, który mnie wyściela od wewnątrz*, w: *Czarne perły. Nasze psychoetiudy*, Wyd. Hostel/MORS w Zagórzku/Warszawy, Zagórze k/Warszawy.
- Seligman M. E. P., (1996), *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, przeł. A. Jankowski, Wyd. Media Rodzina, Poznań.
- Słowacki J., (1996), *Poezje*, Warszawa.
- Słownik Pojęć Filozoficznych*, (1996), pod red. W. Krajewskiego, przy współpracy R. Banajskiego, Wyd. Nauk. SCHOLAR, Warszawa.
- Sontag S., (1999), *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, przeł. J. Anders, Wyd. PIW, Warszawa.
- Staniszewski G., (2009), *Podróże metafizyczne. Eseje o pesymizmie w literaturze romantycznej*, Wyd. Świętego Krzyża, Opole.
- Studen S., Tucholska S., (2009), *Wstęp*, do: *Psychologiczna analiza procesu żałoby*, w: *Psychologiczne aspekty doświadczania żałoby*, red. S. Studen, S. Tucholska, Wyd. KUL, Lublin.
- Stupin-Rzońca A., (1997), *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część I, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Szczepaniak L., (2005), Ks. Szczepaniak L., *Bo byłem chory... (Mt 25,36). Poezje szpitalne*, wstęp, wybór i opracowanie A. Aleksandrowicz, Wyd. Księży Sercanów, Kraków.
- Świeściak A., (2010), *Melancholia w poezji polskiej po 1989 roku*, Wyd. UNIVERSITAS, Kraków.
- Tatarkiewicz W., (1978), *Historia filozofii*, Tom II, *Filozofia nowożytna do roku 1830*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Tetmajer-Przerwa K., (1980), *Poezje*, 1980, Warszawa.

- Tucholska S., (2009), *Psychologiczna analiza procesu żałoby*, w: *Psychologiczne aspekty doświadczania żałoby*, red. S. Steuden, S. Tucholska, Wyd. KUL, Lublin.
- Urbaniak S., (1997), *List otwarty*, w: *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część I, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Urbaniak S., (1997), *SM*, w: *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część I, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Walencik J., (1997), „*Smutek oślizłe macki zacisnął na mym sercu...*”, w: *Przesłanie Nadziei. Antologia twórczości literackiej osób niepełnosprawnych ruchowo*, Część I, *Poezja*, Wybór i opracowanie A. Stupin-Rzońca, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.

Roksana Kociolek

Instytut Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie,
Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne

Anna Janowiec

Instytut Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie

Agnieszka Majcher

Katolickie Centrum Edukacyjne Caritas Archidiecezji Krakowskiej,
Instytut Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie

W trosce o zdrowie psychiczne młodzieży – pomiędzy dialogiem a biblioterapią

Care about the mental health of youth – between dialogue and bibliotherapy

Abstrakt

Artykuł opisuje działania promocyjne z zakresu zdrowia psychicznego podejmowane wśród młodzieży przez członków Instytutu Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie na podstawie autorskiego scenariusza zajęć wykorzystującego techniki biblioterapeutyczne.

Słowa kluczowe

zdrowie psychiczne – młodzież – edukacja zdrowotna – biblioterapia – promocja zdrowia psychicznego

Abstract

Care about the mental health of youth – between dialogue and bibliotherapy. The article describes the promotion of mental health among young people undertaken by members of the Institute of Social Therapy and Education – Association based on the original screenplay of classes using bibliotherapy techniques.

Keywords

mental health – youth – health education – bibliotherapy – mental health promotion

Podjęmowanie dialogu na temat zdrowia psychicznego z młodzieżą krakowskich szkół ponadgimnazjalnych stało się już na początku działalności Instytutu Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie (ITiES) jednym z jego kluczowych zadań. Świadomość braku wiedzy o zdrowiu psychicznym wśród społeczeństwa, wzrastająca powszechność trudności natury psychicznej u młodzieży (Namysłowska 2014) oraz szereg negatywnych przekonań i stereotypów na temat osób leczonych psychiatrycznie (Wciór-

ka, Świtaj 2012), to niektóre z powodów jakie przyczyniły się do stworzenia warsztatów na temat zdrowia psychicznego. Realizując statutowe zadania Stowarzyszenia przeprowadziliśmy już w maju 2013 roku cykl spotkań promujących zdrowie psychiczne w oparciu o wypracowany wspólnie scenariusz. Pilotażowe warsztaty „Promocja (nie wyprzedaż) zdrowia psychicznego młodzieży” po przeprowadzonej ewaluacji zostały zmodyfikowane w program promocji zdrowia psychicznego „Młodzieżowy Profil Zdrowia Psychicznego – Healthbook”. Wszystkie trzy edycje przeprowadzone były w Katolickim Liceum Ogólnokształcącym im. Świętej Rodziny z Nazaretu w Krakowie, a ostatnia uzyskała patronat Małopolskiego Kuratora Oświaty.

Zdrowie psychiczne i edukacja zdrowotna

Zdrowie psychiczne jest pojęciem wielowymiarowym, można go ujmować w dwóch wymiarach – pozytywnym i negatywnym. Od wielu lat zwraca się uwagę na konieczność uwzględniania przejawów pozytywnych zdrowia w prowadzonych badaniach (Sokołowska 2015, s. 28). Pozytywne zdrowie psychiczne (*positive mental health*) definiowane jest jako *zespół właściwości emocjonalnych i osobowościowych, które umożliwiają radzenie sobie z trudnościami i unikanie załamania stanu zdrowia. Oznacza to m. in. rozwijanie swoich mocnych stron, czyli takich kompetencji, które umożliwiają konfrontację i harmonijne przechodzenie przez niepowodzenia, trudności i zagrożenia*. Jako przykłady desygnatów pozytywnego wymiaru zdrowia wymieniane są: poczucie własnej wartości, ale też skuteczności, poczucie koherencji, życiowy optymizm, *resilience* czyli nasz „plastyczność” (odporność na przeciwności losu), inteligencja emocjonalna, religijna, umiejętności radzenia sobie ze stresem, dobre funkcjonowanie w społeczeństwie, a także poczucie samorealizacji i zadowolenia z życia. (Kaszyński, 2013, s. 75-79). Definiując natomiast negatywne zdrowie psychiczne (*negative mental health*) punkt skupienia jest wokół objawów i zaburzeń, które kwalifikują do poszczególnych jednostek zawartych w kwalifikacjach ICD-10 czy DSM-IV (Sokołowska 2015, s. 28). Jak pisała B. Woynarowska (2013, s. 18) *zdrowie nie oznacza braku chorób; to jest coś pozytywnego, to pełne radości i ochoty wypełnianie obowiązków, które życie nakłada na człowieka*. Cytowana autorka powołując się na koncepcje pozytywnego zdrowia psychicznego wyróżnia kilka kryteriów, w tym między innymi: rozpoznawania swoich mocnych stron¹ – uczenia się oceniania siebie przez wskazywanie na swoje mocne strony i umiejętności, pracowania nad strategią rozwijania konkretnych kompetencji, ale na przykład również kontakt z rzeczywistością, jako racjonalna postawa w odbiorze bodźców z otaczającej rzeczywistości, obiektywna ocena, minimalizacja stereotypów, zgoda i przyzwolenie na niewiedzę (Woynarowska 2013, s. 398). Natomiast jako jeden z celów edukacji zdro-

¹ Członkowie ITiES rozpoczęli pod koniec 2015 roku współpracę z warszawską nieformalną grupą Wolni Razem w zakresie zastosowania metody pracy na zasobach w grupach studenckich <http://ities.pl/seminarium-kuznia-talentow-2d-dodatkowa-diagnoza-relacja/>

wotnej wymienia potrzebę stworzenia ludziom przestrzeni do podjęcia refleksji nad własnym zdrowiem i tym jakie ma dla nich samych znaczenie i wartość (Woynarowska 2013, s. 41). Autorka za Z. Ratajczak przytacza koncepcję świadomości zdrowotnej przedstawioną z kolei przez C. Herzlich, która wyróżniła trzy typy myślenia o własnym zdrowiu, w tym przywołując jeden z nich: traktowanie zdrowia jako rodzaju zasobów, gdzie *zdrowie jest stałym atrybutem, człowiek dokonuje jego oceny, samoobserwacji i traktuje go jako swoisty, własny kapitał. Troszczy się o zdrowie i podejmuje działania w celu jego ochrony, pomnażania i umacniania. Ten typ świadomości jest indywidualną własnością i sprzyja budowaniu strategii na rzecz zdrowia* (Woynarowska 2013, s. 73). B. Woynarowska (2013, s. 36-37), pisząc o subiektywnych miernikach zdrowia (gdzie oceny różnych aspektów zdrowia dokonują sami ludzie a nie profesjonaliści) zaznacza, iż mają one szczególne znaczenie dla edukacji zdrowotnej, pozwalają bowiem na refleksję nad własnym zdrowiem i identyfikację własnego potencjału (fizycznego, psychicznego i społecznego) oraz problemów związanych ze zdrowiem, które wymagają rozwiązania. W cytowanej pracy (s. 103) na podstawie analizy wielu definicji edukacji zdrowotnej ujęta jest ona jako całościowy proces uczenia się ludzi jak żyć, aby *zachować i doskonalić zdrowie własne i innych; w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać negatywne skutki*.

Dlaczego młodzież? – geneza powstania programu

Podczas edukacji szkolnej, uczniowie wielokrotnie dotykają problematyki zdrowia. Termin ten, choć jest przedmiotem dyskusji na różnych zajęciach, to zwykle omawiany jest w kontekście zdrowia somatycznego. Zakres zdrowia psychicznego, nadal pozostaje tematem zaniedbanym.

Przeprowadzone przez J. Bombę² w 2001 roku badania występowania i współwystępowania zaburzeń zdrowia psychicznego wśród dorastających ludzi w gronie losowo wyłonionej grupie siedemnastoletnich uczniów szkół krakowskich wykazały między innymi, że ponad 40% badanych ma kłopoty psychiczne z emocjami, zachowaniem i funkcjonowaniem społecznym, a u 13% występowała depresja, zaburzenia lękowe w postaci natręctw. Natomiast przeprowadzone przez A. Kiejnię wraz z M. Zagdańską w 2012 roku badania³ w dziewięciu publicznych uczelniach, których celem było sprawdzenie, jak często wśród wrocławskich studentów występują zaburzenia psychiczne wykazały, iż 5% badanych cierpi na głęboką depresję, którą powinno się leczyć, a 40% przyznało, że cierpiało na zaburzenia lękowe i zaburzenia nastroju. Powyższe badania są szerszym kontekstem dla wyników obserwacji uczestniczących oraz rozmów eksperckich prowadzonych z pedagogami w ramach działalności szkoleniowej Instytutu Terapii i Edukacji

² <http://www.dzieci.org.pl/forum/przegląd-prasy/ponad-40-proc-dzieci-i-mlodziezy/>

³ http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,11778355,Nasi_studenci_sa_slabi_psychicznie__Naukowcy_alarmuja.html

Společnej – Stowarzyszenie. Podstawowym ogólnym wnioskiem, z prowadzonych badań jest praktyczna teza, że profilaktykę i promocję zdrowia psychicznego należy rozpocząć już w okresie nauki ponadgimnazjalnej, bywa bowiem, że w okresie studiowania jest za późno na podjęcie takich działań ze względu na realne i poważne problemy studentów ze zdrowiem psychicznym. Jak przekonuje J. Szymańska (2012) powołując się na badania Światowej Organizacji Zdrowia ochrona zdrowia psychicznego młodych ludzi jest „inwestycją w przyszłość”, gdyż do 50% wszystkich zaburzeń zdrowia psychicznego ma swój początek w okresie dojrzewania. Cytowana autorka przywołując kluczowe definicje: promocji zdrowia psychicznego (*działania mające na celu wzmocnienie zdrowia psychicznego, dobrego samopoczucia i poprawę jakości życia całych populacji, grup i jednostek*) oraz profilaktyki zaburzeń psychicznych (*działania mające na celu redukcję zagrożeń dla zdrowia psychicznego i zmniejszenie liczby incydentów zaburzeń*) zwraca uwagę, że co prawda działania te stawiają sobie odmienne cele, ale efekty działań z obu obszarów są te same – redukują bowiem zagrożenia dla zdrowia psychicznego. *Promocja zdrowia przynosi więc efekty profilaktyczne. Promocja zdrowia i profilaktyka nakładają się na siebie, a wiele działań z obszaru promocji zdrowia stanowi istotny element edukacyjnych programów profilaktycznych, realizowanych na wszystkich poziomach profilaktyki.* J. Szymańska dodaje, iż *badania naukowe dostarczają wielu dowodów na skuteczność wczesnej edukacji i wczesnych interwencji profilaktycznych* (Szymańska 2012, s. 2-4). Konieczne zatem wydaje się wyposażenie młodych ludzi w wiedzę na temat zdrowia psychicznego oraz umiejętności, które pozwolą im w przyszłości na wyrażanie własnej postawy wobec osób doświadczonych kryzysem zdrowia psychicznego i tym samym nie korzystanie ze stereotypowych obrazów przyjmowanych zwykle jako jedyne prawdziwe. Tylko wiedza i umiejętności minimalizują lęk przed podjęciem dialogu, próbą zrozumienia i dyskryminację z powodu doświadczeń kryzysu zdrowia psychicznego.

Założenia programu „Młodzieżowy Profil Zdrowia Psychicznego – Healthbook”

Cele programu promocji zdrowia psychicznego „Młodzieżowy Profil Zdrowia Psychicznego – Healthbook” pokrywają się z celami statutowymi ITiES – Stowarzyszenie, a są to między innymi: przeciwdziałanie stygmatyzacji osób chorujących psychicznie, edukacja w zakresie promocji zdrowia psychicznego oraz uświadamianie i uwrażliwienie społeczeństwa na problemy zdrowia psychicznego. Główne założenie przyjęte podczas pracy nad programem – „pracujemy na pozytywach” – miało kluczowe znaczenie przy wyborze treści i zagadnień na podstawie których podejmujemy z młodzieżą wspólną refleksję. *Psychologia pozytywna zakłada, że każdy człowiek przynajmniej w jakimś stopniu dysponuje psychicznymi mechanizmami, które pomagają mu w radzeniu sobie z trudnościami i wyzwaniem* (Sokołowska 2015, s. 29). W taki właśnie sposób pokazu-

jemy drogę do zdrowienia z kryzysu psychicznego. Duże znaczenie ma również dobór uczestników. Podstawową zasadą jest tutaj dobrowolna obecność, bowiem uczniowie nie zainteresowani tematyką zajęć stanowić mogą utrudniać budowanie atmosfery zaufania, która jest szczególnie ważna przy podejmowaniu tak istotnego tematu. Przyjeliśmy, że wszystkie spotkania będą prowadzone w formie warsztatu – zgodnie z filozofią Carlsa Rogersa, że to uczestnicy stawiają pytania i szukają odpowiedzi. Po analizie wyników ewaluacji i konieczności elastycznego reagowania na potrzeby uczestników program podzieliliśmy na trzy spotkania, trwające po dwie jednostki lekcyjne każde przeprowadzane w tygodniowych odstępach. Niemniej jednak podstawą każdego warsztatu, jest (oprócz przekazania podstawowych treści) podążanie za sugestiami uczestników i odpowiadanie na ich potrzeby. Poszczególne spotkania koncentrują się na:

- wprowadzeniu do problematyki zdrowia psychicznego oraz podniesienie świadomości społecznej młodzieży w zakresie problemów zdrowia psychicznego i sytuacji osób chorujących;
- warsztatach z elementami biblioterapii o trudnościach emocjonalnych młodzieży na podstawie autentycznych historii osób doświadczonych kryzysem psychicznym (praca nad umacnianiem mocnych stron);
- warsztatach wzmacniających i utrwalających nabyte podczas spotkań postawy, wiedzę i umiejętności.

Uczestnicy zajęć uczą się między innymi czym jest zdrowie psychiczne, jak dbać o własne zdrowie i je chronić, ale też wyposażamy ich w wiedzę jak należałoby rozmawiać z osobami chorującymi psychicznie, jak pomagać innym chorującym. Szczególne znaczenie ma tu praca na podstawie autentycznych historii opisanych przez ich rówieśników, gdzie tekst jest punktem wyjścia do grupowych refleksji. Jak pisał bowiem D. Howe (2013, s. 16) *jeśli mamy zrozumieć ludzi i ich sytuację, zamiast to objaśniać, musimy interpretować i znajdować znaczenia*. Dalej zwracał uwagę również na przekonanie, zgodnie z którym im częściej patrzymy na rzeczy z punktu widzenia innych ludzi, tym trudniej tych ludzi krzywdzić. Jednym z ważniejszych elementów programu „Młodzieżowy Profil Zdrowia Psychicznego – Healthbook” jest praca z elementami biblioterapii oraz polecenie przez cały cykl spotkań wybranej dla młodzieży literatury dotyczącej zdrowia psychicznego⁴. Warto – raz jeszcze cytując Howe’a – dodać, iż: lektury sprzyjają nasileniu empatii, co potwierdziły dane jakościowe uzyskane w badaniu polegającym na przeanalizowaniu zmian dokonywanych przez studentów medycyny w ocenach ich poziomu empatii, gdy czytali oni, omawiali i poddawali refleksji dzieła literackie zawierające opisy chorób i cierpienia – taka interwencja pozwalała im na lepsze rozumienie punktu widzenia pacjenta. Wyniki te potwierdzają również ważną rolę literatury

⁴ W pracy z elementami biblioterapii warto podejmować tematykę zdrowia psychicznego w oparciu o teksty napisane przez osoby doświadczone kryzysem zdrowia psychicznego – zob. R. Kociołek, H. Kaszyński *Biblioterapia jako metoda promocji zdrowia psychicznego* [w]: M. Szpunar, red. *Badania w pracy socjalnej*.

w pracy wielu profesjonalistów. Jak pisał D. Howe *dzięki opowieściom łatwiej „stworzyć kontekst”, w jakim funkcjonują pacjenci oraz obraz ich świata. Gdy pacjenci opowiadają swoje historie, bardziej osobiście mówią o chorobach i bólu, nadziejach i lękach, lekarze nie tylko mogą wczuć się w ich świat, ale także go zrozumieć. Wraz ze zrozumieniem rozwija się wrażliwość, uważność i prawdopodobnie rośnie też skuteczność* (Howe 2013, s. 192).

W prace nad realizacją programu zaangażowaliśmy różnych specjalistów – pracownika socjalnego, pedagogów, biblioterapeutę, psychologów, a każde ze spotkań prowadziły dwie nowe osoby. Dodatkowo we wszystkich trzech spotkaniach wspierająco uczestniczył psycholog, co jest zalecane ze względu na złożoność podejmowanych tematów. Obecność reflektującego psychologa na każdym zajęciach miała na celu zapewnić poczucie bezpieczeństwa zarówno dla uczestników jak i dla prowadzących. Stałym elementem warsztatów było również badanie nastroju – przed rozpoczęciem i po zakończeniu każdego spotkania. Uczniowie byli zachęceni do aktywnego uczestniczenia w spotkaniach poprzez stosowanie metody aktywnego dialogu. Po zakończeniu programu przeprowadzona została ewaluacja w formie ankiety (w załączeniu).

Scenariusz programu „Młodzieżowy Profil Zdrowia Psychicznego – Healthbook”

Poniżej przedstawiamy szczegółowe opisy poszczególnych spotkań warsztatowych według schematu: temat, cele, metody i techniki, pomoce dydaktyczne, przebieg zajęć.

Spotkanie I

Temat: Zdrowie psychiczne

Cele:

- Wprowadzenie do problematyki zdrowia psychicznego.
- Definiowanie zdrowia i choroby psychicznej.
- Omówienie wybranych jednostek chorobowych.
- Podniesienie świadomości młodzieży w zakresie problemów zdrowia psychicznego i sytuacji osób chorujących psychicznie.

Metody i techniki: praca w kręgu, pogadanka, dyskusja, „burza mózgów”, rundka.

Pomoce dydaktyczne: flipchart, prezentacja multimedialna, elementy audiowizualne, mazaki.

Przebieg zajęć:

- Wprowadzenie w problematykę zajęć – zapoznanie się z uczestnikami, przedstawienie tematów omawianych podczas cyklu spotkań, omówienie podstawowych zasad i elementów współpracy, badanie nastroju.
- Definiowania zdrowia psychicznego – tworzenie wspólnej charakterystyki zdrowia psychicznego, uporządkowywanie, konkretyzowanie i uszczegóławianie dotychczasowej wiedzy uczestników.
- Pogadanka na temat zaburzeń psychicznych i ich rodzajów – omówienie wybranych chorób psychicznych, zaburzeń nastroju, zaburzeń lękowo-depresyjnych, zaburzeń odżywiania, uzależnienia od substancji psychoaktywnych. Wskazanie literatury opisującej doświadczenia zaburzeń psychicznych.
- Osoby, które znasz...? – przedstawienie powszechności występowania trudności natury psychicznej i oswojenie tematu poprzez prezentację osób znanych i popularnych identyfikujących się z doświadczeniem choroby psychicznej (prezentacja multimedialna).
- Zakończenie zajęć – podsumowanie zajęć, formułowanie wniosków, rundka, badanie nastroju.

Spotkanie II

Temat: Trudności emocjonalne młodzieży

Cele:

- Przedstawienie autentycznych historii młodzieży chorującej psychicznie.
- Zapoznanie uczniów z elementami diagnozy, leczenia i procesu zdrowienia.
- Ukazanie wartości wzmocnienia pozytywnego.

Metody i techniki: praca w kręgu, praca w grupach, dyskusja, rundka.

Pomoce dydaktyczne: flipchart, prezentacja multimedialna, kartki, mazaki, fragmenty książek „Zwrotnica”⁵ i „Moja wędrówka”⁶, Mini poradnik – jak reagować, jak pomóc?

Przebieg zajęć:

- Wprowadzenie w problematykę zajęć – zapoznanie się z uczestnikami i tematyką zajęć, krótka pogadanka na temat wzmocnienia i wpływie pozytywnego podejścia na proces zdrowienia.
- Grupowa praca z tekstem – podział uczestników na trzy grupy. Wręczenie uczestnikom fragmentów książek opisujących autentyczne zmagania młodych osób z chorobą psychiczną. Pytania pomocnicze:
 - z jakim doświadczeniem zmagają się bohater tekstu?
 - co „wywołało” trudność?
 - jak autor radził sobie z sytuacją?

⁵ Książka dostępna na stronie: http://hostelzagarze.pl/wpcontent/uploads/2014/06/zwrotnica_nasze_psychonarracje-kompresja.pdf

⁶ Książka dostępna na stronie: http://www.konstelacjalwa.pl/upload/moja_wedrowka.pdf

- co pomaga mu zdrowieć?
- co robi teraz?
- jak widzicie przyszłość bohatera?

Dodatkowo grupa może wybrać cytat, który chce przeczytać pozostałym uczestnikom.

- Wzajemna prezentacja bohatera i jego doświadczeń pozostałym grupom, refleksja na temat dotychczasowej wiedzy o chorobie, możliwość przytoczenia krótkiego cytatu.
- Tworzenie pozytywnych cech bohaterów na których opiera się proces zdrowienia (tym samym wzmacnianie w młodym człowieku poczucia, że on sam ma ogromny wpływ na proces zdrowienia). Tworzenie wspólnych cech wszystkich trzech przedstawionych bohaterów na których opiera się proces zdrowienia.
- Zakończenie spotkania – podsumowanie zajęć, badanie nastroju, rundka, wręczenie uczestnikom „Mini poradnika” opracowanego przez członka ITiES na podstawie osobistego doświadczenia zawierającego dwa obszary: Jak pomóc gdy bliska osoba zaczyna chorować psychicznie? Jak zmniejszyć ryzyko wystąpienia choroby psychicznej? Poradnik stanowi element wiedzy do kolejnego spotkania.

Spotkanie III

Temat: Warsztat wzmacniający

Cele:

- Kształtowanie wrażliwej postawy wobec osób z trudnościami natury psychicznej.
- Redukowanie uprzedzeń w stosunku do osób z zaburzeniami psychicznymi.
- Modelowanie wzorcowych zachowań: dbania o własne zdrowie psychiczne oraz uważności i pomocy osobom bliskim z problemami psychicznymi.
- Usystematyzowanie i podsumowanie zdobytej wiedzy.

Metody i techniki: „burza mózgów”, gry i zabawy w grupach, kalambury, tabu, rundka. Pomoce dydaktyczne: prezentacja multimedialna, elementy audiowizualne, flipchart, karteczki, mazaki.

Przebieg zajęć:

- Wprowadzenie w problematykę zajęć – zapoznanie się z uczestnikami zajęć, badanie nastroju, rozmowa na temat kampanii reklamowych poruszających zagadnienia z obszaru zdrowia psychicznego, prezentacja spotu i krótka dyskusja.
- Skojarzenia – praca w grupach (podział uczestników na cztery grupy). Każda z grup otrzymuje kartkę i wypisuje skojarzenia pozytywne i negatywne dotyczące osób: chorych na depresję, chorych na schizofrenię, cierpiących na nerwicę i uzależnio-

nych od substancji psychoaktywnych. Lider grupy prezentuje pozostałym zespołom wypisane skojarzenia. Podsumowanie i dyskusja. Próba ustalenia cech wspólnych dla wszystkich grup. Ocena stopnia trudności w odniesieniu do poszczególnych chorób, oraz generowania skojarzeń pozytywnych i negatywnych.

- Praca w grupach – ćwiczenie na zasadach gry „Tabu” z nawiązaniem do „Mini poradnika” otrzymanego na spotkaniu II. Podział uczestników na dwie grupy: grupa I zajmująca się modelową reakcją pomocy i grupa II zajmująca się dbaniem o własne zdrowie psychiczne. Uczestnicy otrzymują zestaw karteczek z hasłami (które należy odgadnąć) i pięcioma słowami, których nie można użyć, prezentując dany przykład. Po odgadnięciu wszystkich haseł przez obie grupy następuje wspólna prezentacja i dyskusja na temat wskazówek zawartych w „Mini poradniku”.
- Rozsypanka – wprowadzenie do tematu empatii. Przedstawienie definicji empatii, przykładów, rodzajów. Praca w grupach – przyporządkowanie do poszczególnych terminów (empatii, wsparcia, osobistego cierpienia i emocjonalnego zarażenia) karteczek z definicjami je opisującymi, wyjaśnienie i wspólne omówienie.
- Jakich słów używać? – wspólne generowanie określeń na osoby doświadczające trudności natury psychicznej, jak nie stygmatyzować i nie pogłębiać istniejących stereotypów.
- Sieć uwrażliwiania – przedstawienie wpływu zmiany własnej postawy wobec osób chorujących psychicznie na kształtowanie pozytywnej postawy innych ludzi w stosunku do chorujących psychicznie.
- Zakończenie spotkania – podsumowanie cyklu spotkań, wypełnienie ankiety ewaluacyjnej, badanie nastroju, przekazanie informacji o możliwości kontaktu i wsparcia, pożegnanie z uczestnikami.

Ewaluacja programu

Program „Młodzieżowy Profil Zdrowia Psychicznego – Healthbook” przeprowadzony w październiku 2015 roku w Katolickim Liceum Ogólnokształcącym im. Świętej Rodziny z Nazaretu w Krakowie został przygotowany na podstawie wcześniejszych dwóch edycji (w latach 2013 i 2014) przeprowadzonych również w tej samej szkole. Warsztaty zostały odebrane bardzo pozytywnie, o czym świadczy wypowiedź jednego z uczestników:

Na pewno dziękuję za chęci i pomysł stowarzyszenia, by dzielić się z innymi wiedzą z zakresu psychologii. Podobała mi się forma, prowadzący i ciekawe podejście do problemów. A także nastawienie do uczestników i współprowadzących, atmosfera, forma, pomoce i ich tłumaczenie na przykładach oraz przygotowanie do zajęć i lektury do czytania.

Konstruując ankietę ewaluacyjną zależało nam na uzyskaniu informacji zwrotnej o tematyce, formie oraz przebiegu pracy warsztatowej. Przygotowaną ankietę przepro-

wadzano w grupie dziesięciu osób uczestniczących w warsztatach. Uczniowie odpowiedzieli na 10 pytań (8 pytań zamkniętych i 2 pytania otwarte).

Zdecydowana większość uczestników (8 osób) w ogólnej ocenie warsztatów wybrała odpowiedź *zdecydowanie mi się podobały*. Po jednej osobie zaznaczyło stwierdzenie *raczej mi się podobały* oraz *trudno powiedzieć*. Istotną kwestią w ankiecie było pytanie dotyczące poruszania tematyki chorób psychicznych w szkole. Odpowiedź trochę niepokoi, bowiem zdecydowana większość – 9 osób nie spotkało się z tą tematyką w trakcie zajęć szkolnych. Ich zaangażowanie, chęć udziału świadczy o ich gotowości i zainteresowaniu tym tematem, co pokazują również wypowiedzi uczestników warsztatów: (...) *uważam, że powinno być więcej takich spotkań, (...) ludzie potrzebują rozmawiać o trudnych tematach (...)*.

Niezwykle istotne wydaje się podkreślenie przez uczniów w jakim stopniu udział w tych spotkaniach zwiększył ich wiedzę tym zakresie. Na *zdecydowanie i raczej zwiększył* wskazało 8 osób, znacząca była także opinia jednego z uczestników: *liczę na więcej bo było ciekawie i poszerzyło to moją wiedzę (...)*.

Zaproponowane uczniom spotkania były podzielone tematycznie. Każde zajęcia zostały poddane ocenie. Najwięcej najwyższych ocen zdobyło spotkanie pierwsze, które wprowadzało w tematykę zaburzeń psychicznych – 7 osób odpowiedziało *zdecydowanie mi się podobało*, 1 osoba *raczej mi się podobało* (dwie pozostałe osoby wypełniające ankietę nie brały udziału w pierwszym spotkaniu). Spotkanie trzecie, którego tematem był warsztat wzmacniający nabyte podczas spotkań postawy, wiedzę i umiejętności *zdecydowanie podobał się* – 5 osobom, *raczej* – 4 osobom, 1 osoba udzieliła odpowiedzi, że *raczej się nie podobało*. Warsztat z tekstami autentycznych historii osób doświadczonych kryzysem psychicznym, czyli spotkanie drugie podobało się młodzieży – *zdecydowanie* – 3 osoby, *raczej* – 6 osobom oraz *trudno powiedzieć* – 1 osobie.

Powyższe odpowiedzi oraz nasze dotychczasowe doświadczenia zdecydowanie potwierdzają słuszność podejmowania działań w zakresie profilaktyki zaburzeń psychicznych w okresie rozwojowym młodzieży, kiedy jest największe ryzyko zachorowania czyli wchodzenia w dorosłość. Ważne jest również uwrażliwianie uczniów na potrzeby innych, jak napisał jeden z uczestników zajęć: *ważnym słowem, które pojawiło się była EMPATIA (...), aby pomóc osobie z trudnościami emocjonalnymi należy mieć odrobinę empatii (...)*.

Uczniowie ocenili formę warsztatową jako atrakcyjną – 5 osób *zdecydowanie*, 4 osoby *raczej atrakcyjne*. Dla jednego uczestnika forma warsztatów nie okazała się być atrakcyjną.

Zaplanowane spotkania w czasie 1,5 godziny okazały się być optymalne dla większości grupy (7 osób), 3 pozostałe miały niedosyt spotkań – dla 2 osób warsztat był *trochę za krótki*, a dla 1 osoby *zdecydowanie za krótki*, na co wskazuje następująca wypowiedź: *szkoda, że tak krótko, może następnym razem będą dłuższe*.

Warsztaty były prowadzone w sumie przez sześć osób. Ocena ich umiejętności w skali od 1 do 5 dotyczyła: przygotowania do zajęć, zaangażowania w przebieg zajęć oraz zainteresowania grupy tematem. Wyniki są średnią ocen przyznanych przez uczestników warsztatów i przedstawiają się następująco: przygotowanie – 5, zaangażowanie – 4,7, zainteresowanie grupy – 4,6. Podsumowaniem niech będzie następujące zdanie z ankiety: *komunikatywnie, aktywnie, odpowiednio przygotowani do zajęć*. Uczestnikom warsztatów podobały się także materiały, które zostały wręczone po każdym z warsztatów, na co zwraca uwagę poniższy komentarz: *materiały przygotowane są dobrym pomysłem, ponieważ zostanie ślad z tych warsztatów i bez wątpienia będę do nich wracać*.

Dodatkowo w ankiecie młodzież mogła wyrazić swoją opinie dotyczącą warsztatów, kilka osób uczyniło to odnosząc się bardzo pozytywnie do tematyki i formy tych zajęć: *było bardzo miło, ciekawie i chętnie wzięłabym udział w innych dostępnych warsztatach, bardzo mi się podobały, dowiedziałam się dużo przydatnych informacji o chorobach psychicznych*.

Analizując powyższe wyniki po przeprowadzonych warsztatach można stwierdzić, iż wzrosła świadomość uczestników warsztatów w zakresie problemów zdrowia psychicznego.

Podczas warsztatów młodzież w toku wspólnej refleksji uznała, iż trudności emocjonalne, czy doświadczenie kryzysu, wpisują się w obszar zdrowia psychicznego, ponieważ są naturalnym i nieodłącznym elementem, jakich doświadcza człowiek w biegu życia. Takie spojrzenie, skutkuje odejściem od pejoratywnego rozumienia kryzysu, na rzecz kryzysu, który może stać się szansą na rozwój. Młodzież samodzielnie (podczas warsztatu z elementami biblioterapii w oparciu o prawdziwe historie opisane przez ich rówieśników) wypracowała własną listę tego co jest ważne w procesie zdrowienia. Innowacyjnym elementem wpisującym się w cykl spotkań, było zaproszenie uczestników na seminarium naukowe organizowane przez Instytut Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie. W wystąpieniu dotyczącym warsztatów, które miało miejsce podczas wspomnianego seminarium⁷ uczestniczył uczeń, który brał udział w warsztatach i odniósł się krytycznie do ich programu, przyjętych metod oraz rekomendacji na przyszłość. Ze względu na znaczne zainteresowanie uczniów kontynuacją zajęć zaproponowaliśmy im udział w organizowanych przez ITiES „Seminarium Skoncentrowanych na Osobie”, które stanowią swoistą kontynuację podjętych z młodzieżą zagadnień. Aktualnie ITiES wystawia dramę pod tytułem *Zabić kruka* będącą zapisem doświadczenia kryzysu zdrowia psychicznego (premiera odbyła się w kwietniu 2016 roku⁸). Za atrakcyjną formę kontynuacji naszych wspólnych refleksji uznaliśmy również obejrzenie wyjątkowej wystawy o chorobie psychicznej, leczeniu i zdrowieniu *Uważaj na głowę* otwartej w lutym 2016 roku w piwnicach Szpitala Specjalistycznego im. J. Babińskiego w Krakowie.

⁷ <http://ities.pl/sprawozdanie-z-seminarium-ities-stowarzyszenie/>

⁸ <http://ities.pl/relacja-z-v-seminarium-skoncentrowanego-na-osobie-zabic-kruka/>

Oceń naszą pracę

Ankieta została stworzona w celu poznania opinii uczestników po zakończeniu cyklu warsztatów „Młodzieżowy profil zdrowia psychicznego HEALTHBOOK” przeprowadzonych przez Instytut Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie. W poszczególnych pytaniach należy zakreślić wybraną odpowiedź lub dokonać własnej swobodnej wypowiedzi. Ankieta jest anonimowa, prosimy o udzielanie szczerych odpowiedzi.

1. Jak oceniasz ogółem warsztaty? (zaznacz odpowiednie stwierdzenie)

Zdecydowanie mi się podobały	Raczej mi się podobały	Trudno powiedzieć	Raczej mi się nie podobały	Zdecydowanie mi się nie podobały
------------------------------	------------------------	-------------------	----------------------------	----------------------------------

2. Czy tematyka chorób psychicznych była poruszana w Twojej szkole?

TAK NIE

Jeżeli tak, to na jakich przedmiotach?

.....

.....

.....

.....

3. W których spotkaniach brałeś udział?

Spotkanie nr 1 (wprowadzenie w tematykę zaburzeń psychicznych)

Spotkanie nr 2 (warsztat z tekstami z książek)

Spotkanie nr 3 (ćwiczenia, warsztaty, podsumowanie)

4. Jak oceniasz poszczególne spotkania? (zaznacz odpowiednie stwierdzenie)

Spotkanie nr 1 (wprowadzenie w tematykę zaburzeń psychicznych)

Zdecydowanie mi się podobało	Raczej mi się podobało	Trudno powiedzieć	Raczej mi się nie podobało	Zdecydowanie mi się nie podobało
------------------------------	------------------------	-------------------	----------------------------	----------------------------------

Spotkanie nr 2 (warsztat z tekstami z książek)

Zdecydowanie mi się podobało	Raczej mi się podobało	Trudno powiedzieć	Raczej mi się nie podobało	Zdecydowanie mi się nie podobało
------------------------------	------------------------	-------------------	----------------------------	----------------------------------

Spotkanie nr 3 (ćwiczenia, warsztaty, podsumowanie)

Zdecydowanie mi się podobało	Raczej mi się podobało	Trudno powiedzieć	Raczej mi się nie podobało	Zdecydowanie mi się nie podobało
------------------------------	------------------------	-------------------	----------------------------	----------------------------------

5. W jakim stopniu udział w tych spotkaniach zwiększył Twoją wiedzę na temat chorób psychicznych?

Zdecydowanie zwiększył	Raczej zwiększył	Trudno powiedzieć	Raczej nie zwiększył	Zdecydowanie nie zwiększył
------------------------	------------------	-------------------	----------------------	----------------------------

6. Czy forma warsztatów była dla Ciebie atrakcyjna?

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
------------------	------------	-------------------	------------	------------------

7. Czy czas jednego spotkania (1,5 godziny) był według Ciebie wystarczający?

Zdecydowanie za długi	Trochę za długi	W sam raz	Trochę za krótki	Zdecydowanie za krótki
-----------------------	-----------------	-----------	------------------	------------------------

8. Jak oceniasz umiejętności osób prowadzących (wg skali)?

Przygotowanie do zajęć

Zaangażowanie w przebieg zajęć

Zainteresowanie grupy tematem

SKALA:

Zdecydowanie mi się podobało	Raczej mi się podobało	Trudno powiedzieć	Raczej mi się nie podobało	Zdecydowanie mi się nie podobało
5	4	3	2	1

Dodatkowo możesz wyrazić własną opinię:

.....

.....

.....

.....

9. Jakich zagadnień z zakresu tematyki zdrowia psychicznego brakowało podczas zajęć?

.....

.....

.....

Bibliografia

- Białek, I. i wsp. (2010). *Moja wędrówka. Refleksje studentów i wykładowców UJ o chorobie psychicznej i studiowaniu*. Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Howe, D. (2013). *Empatia*. Oficyna Ingenium, Warszawa.
- Kaszyński, H. (2013) *Praca socjalna z osobami chorującymi psychicznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kociołek, R., Kaszyński, H. (2014) *Biblioterapia jako metoda promocji zdrowia psychicznego* [w]: M. Szpunar, red. *Badania w pracy socjalnej*. Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Namysłowska, I. red. (2014) *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Sokołowska, E. i wsp. (2015). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych*. Difin, Warszawa.
- Szymańska, J. (2012). *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydział Wychowania i Profilaktyki ORE, Warszawa.
- Wciórka, J., Świtaj, P. (2012) *Kontekst społeczny – psychiatria w świadomości i praktyce społecznej* [w]: J. Wciórka, S. Pużyński, J. Rybakowski red. *Psychiatria Tom III*. Elsevier Urban & Partner, Wrocław.
- Woynarowska, B. (2013). *Edukacja zdrowotna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zwrotnica. *Nasze psycho-narracje*, (2011). Opracowanie zbiorowe w ramach projektu „Ja też mam talent”, Zagórze k/Warszawy.

Analiza zbiorów biblioterapeutycznych wyszukiwanych w katalogu online Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu

Analysis of bibliotherapeutic collections searched in online catalogue of Main Library of University of Wrocław

Abstrakt

Przedmiotem artykułu będzie analiza katalogu online Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu (BUWr.) pod kątem tytułów przypisanych do hasła przedmiotowego „biblioterapia”. Przedstawiona zostanie również bibliografia z zakresu literatury biblioterapeutycznej dostępnej w bibliotekach różnych jednostek naukowych Uniwersytetu Wrocławskiego.

Słowa kluczowe

Biblioterapia – biblioterapia Polska – katalog online BUWr – biblioterapia badania – biblioterapia literatura

Abstract

The article will examine the titles assigned to the password of the „bibliotherapy”, available in the online catalog of the University Library in Wrocław (BUWr.) There will be presented the bibliography of bibliotherapeutic literature available in libraries of various research units of the University of Wrocław.

Keywords

Bibliotherapy – bibliotherapy Poland – online catalog of BUWr – bibliotherapy research – bibliotherapy literature

Przedmiotem niniejszej pracy będzie analiza katalogu online Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu (BUWr.) pod kątem tytułów przypisanych do hasła przedmiotowego „biblioterapia”. Wybór katalogu BUWr powodowany jest centralną rolą Uniwersytetu Wrocławskiego jako ośrodka biblioterapeutycznego w postaci Studiów Podyplomowych Biblioterapii oraz półrocznika naukowego „Przegląd Biblioterapeutyczny” powstałych w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych UWr. Przedstawiona zostanie również bibliografia z zakresu literatury biblioterapeutycznej dostępnej w bibliotekach różnych jednostek naukowych Uniwersytetu Wrocławskiego.

Po wpisaniu do katalogu online BUWr. podstawowego hasła przedmiotowego „biblioterapia” można odnaleźć 24 tytuły książek z zakresu literatury biblioterapeutycznej.

Większa ilość tytułów dostępna jest poprzez dodatkowe hasła przedmiotowe: „Biblioterapia -- badania -- Polska” (2 tytuły), „Biblioterapia -- bibliografia” (2), „Biblioterapia -- czasopisma” (2), „Biblioterapia dla dzieci” (13), „Biblioterapia dla dzieci -- badania -- Polska” (1), „Biblioterapia dla dzieci -- poradniki” (5), „Biblioterapia dla nastolatków” (3), Biblioterapia dla nastolatków -- poradniki (1), „Biblioterapia -- konferencje” (4), „Biblioterapia -- podręczniki” (6), „Biblioterapia -- podręczniki akademickie” (5), „Biblioterapia -- Polska” (1), „Biblioterapia -- Polska -- 1990- -- konferencje” (1), „Biblioterapia -- Polska -- konferencje” (3), „Biblioterapia -- Polska -- Opole” (1), „Biblioterapia -- poradniki” (8), „Biblioterapia -- Słowacja” (1), „Biblioterapia -- studia i nauczanie” (8), „Biblioterapia -- studia i nauczanie -- konferencje” (1)¹.

Pod hasłem oryginalnym „biblioterapia” w katalogu BUWr. w polu „Uwagi” znajduje się następująca definicja biblioterapii: „Stosuje się do prac na temat dobierania lektury i czytania tekstów jako środka terapeutycznego w leczeniu chorych”. Hasło „biblioterapia” poprzez funkcję „Zobacz też” powiązane jest z następującymi węższymi i szerszymi terminami: Biblioterapeuci (0 tytułów), Biblioterapia dla dzieci (13) [węższy termin], „Biblioterapia dla nastolatków” (3) [węższy termin], „Czytanie -- aspekt psychologiczny” (28) [szerszy termin], „Psychoterapia” (249) [szerszy termin].

Poniżej przedstawiono pozycje bibliograficzne przypisane do oryginalnego hasła przedmiotowego „biblioterapia” oraz dodatkowych haseł przedmiotowych.

Biblioterapia

Moje spotkania z książką i biblioteką : prace nagrodzone w konkursie organizowanym przez Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych WBPiKM w Toruniu. Toruń : Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Książnicy Miejskiej, 1995.

Dziecko niepełnosprawne w bibliotece : materiały z Seminarium w Gdańsku (14-15 XI 1994) oraz Krynicy Morskiej (7-8 XII 1995). Warszawa : Wydaw. SBP, 1996.

Skorny, Zbigniew. *Korekcyjna funkcja biblioterapii.* Wrocław : Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1988.

Książka w działalności terapeutycznej : praca zbiorowa. Warszawa : Wydawnictwo SBP, 1997.

Borecka, Irena. *Biblioterapia w szkole : poradnik dla bibliotekarzy.* Legnica : Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1998.

Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych : zbiór studiów. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001.

Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej. Zielona Góra : Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych UZ, 2002.

¹ <http://www.bu.uni.wroc.pl/katalog/>

- Molicka, Maria. *Bajkoterapia : o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań : Media Rodzina, cop. 2002.
- Wykorzystanie psychoterapeutycznej koncepcji Milтона H. Ericksona w pracy wychowawczej z dzieckiem*. Legnica : DODN. Filia, 2004.
- Biblioterapia : z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2005.
- Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych WBP – Książnicy Kopernikańskiej : publikacja jubileuszowa w 20-lecie istnienia*. Toruń : Wojewódzka Biblioteka Publiczna – Książnica Kopernikańska, 2003.
- W służbie książki : praca zbiorowa ofiarowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Franciszkowi Bonawenturze Mincerowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Bydgoszcz : Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego ; [Toruń] : Nasza Oficyna Wydawnicza, 2002.
- Biblioterapia : z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*. T. 2. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2007.
- Czernianin, Wiktor. *Teoretyczne podstawy biblioterapii*. Wrocław : Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2008.
- Borecka, Irena. *Magia ogrodów czyli O terapeutycznej funkcji ogrodów*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Arteterapia : od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*. Łódź : Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2011.
- Molicka, Maria. *Biblioterapia i bajkoterapia : rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań : Media Rodzina, cop. 2011.
- Krzemińska, Wanda. *Literatura piękna a zdrowie psychiczne*. Warszawa : Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1973.
- Łaba, Agnieszka. *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.
- Noosfera literacka : problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*. Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012.
- Pietrzak, Małgorzata. *Między tekstem a czytelnikiem : żywe słowo w bibliotece : tradycja i współczesność*. Toruń : Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2012.
- O potrzebie biblioterapii : praca zbiorowa*. Wrocław : Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne : Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, 2012.
- Czernianin, Wiktor. *Literatura i terapia*. Sopot : „Smak Słowa”, 2012.
- Monist-Czerwińska, Magdalena. *Więzienie to nie bajka, ale... : biblioterapia i bajkoterapia w resocjalizacji zakładowej*. Lublin : Wydawnictwo Episteme, 2013.

Biblioterapia -- badania -- Polska

Woźniczka-Paruzel, Bronisława. *Biblioterapia w środowisku współzależnionych z grup rodzinnych Al-Anon : (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń : Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2002.

Cyrklaff, Magdalena J. *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.

Biblioterapia -- bibliografia

Czerwińska, Małgorzata. *Niepelnosprawność i osoba niepełnosprawna w polskojęzycznej literaturze pięknej i naukowej : bibliograficzny warsztat biblioterapeuty*. Warszawa : Zakład Nagrań i Wydawnictw Związku Niewidomych, 2002.

Szeffler, Elżbieta. *Przeciw przemocy w szkole : literatura biblioterapeutyczna*. Warszawa : Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, 2010.

Biblioterapia -- czasopisma

Przegląd Biblioterapeutyczny. Sopot : Wydawnictwo Smak Słowa, 2011-.

Biblioterapeuta : biuletyn informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego. Wrocław : PTB, 1998-.

Biblioterapia dla dzieci

Borecka, Irena. *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum : materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*. Wałbrzych : Wydawnictwo UNUS, 2002.

Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych : werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju : praca zbiorowa. Katowice : Biblioteka Śląska, 2005.

Szeliga, Katarzyna. *Bajkoterapia czyli Jak z Guziołkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym : poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli*. Kraków : Impuls, 2008.

Serożyńska, Helena. *Nauka czytania i pisania a jej zadania rewalidacyjne w szkole specjalnej dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1984.

Szocki, Józef. *Biblioteka w procesie rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*. Wrocław : Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Wł. Spasowskiego. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1985.

- Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Kryształowe jabłko i inne bajki : opowieści terapeutyczne inspirowane życiem i twórczością Władysława Broniewskiego*. Głogów : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2011.
- Dziecko i literatura we współczesnym świecie*. Włocławek : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2012.
- Krzyśka, Sławomir Maciej. *Aksjologiczne i terapeutyczne konteksty recepcji poezji dla dzieci : przykład modelowania matematycznego wierszy dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, 2013.
- Bautsz-Sontag, Anna. *Literatura w terapii dzieci*. Katowice : Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, 2013.
- Dymel-Trzebiatowska, Hanna. *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia : biblioterapeutyczny potencjał utworów Astrid Lindgren z perspektywy narratologii i psychoanalizy literackiej*. Gdańsk ; Sopot : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2014.
- Bautsz-Sontag, Anna. *Literatura w terapii – warsztaty otwarte*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.
- Chamera-Nowak, Agnieszka. *Bajka jak lekarstwo : zastosowanie bajkoterapii w terapii pedagogicznej*. Warszawa : Wydawnictwo SBP, 2015.

Biblioterapia dla dzieci -- badania – Polska

- Kruszewski, Tomasz. *Biblioterapia w działaniach placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Toruń : Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2006.
- Biblioterapia dla dzieci -- poradniki
- Brett, Doris. *Opowiadania dla twojego (nieco starszego) dziecka. Cz. 2*. Gdańsk : Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2000.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie : materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*. Wałbrzych : Wydawnictwo UNUS, 2003.
- Borecka, Irena. *Z motylem w tle : o baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*. Wałbrzych : Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2004.
- Jaszczyk, Agnieszka. *„Czarodziejski pyłek” czyli Metafora i bajka we wspomaganie rozwoju małego dziecka : przykładowe bajki o charakterze terapeutycznym z zakresu akceptacji i tolerancji drugiego człowieka oraz niwelowania lęków i obaw towarzyszących małym dzieciom, przykładowe scenariusze zajęć do wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

Franaszczuk-Truszkowska, Marta. *Biblioterapia dla klas IV – VI szkoły podstawowej*. Gdańsk : Harmonia, 2006.

Biblioterapia dla nastolatków

Borecka, Irena. *Biblioterapia w edukacji czytelnicznej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum : materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*. Wałbrzych : Wydawnictwo UNUS, 2002.

Szefler, Elżbieta. *Przeciw przemocy w szkole : literatura biblioterapeutyczna*. Warszawa : Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, 2010.

Cyrklaff, Magdalena J. *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.

Biblioterapia dla nastolatków -- poradniki

Franaszczuk-Truszkowska, Marta. *Biblioterapia dla klas IV – VI szkoły podstawowej*. Gdańsk : Harmonia, 2006.

Biblioterapia -- konferencje

Pogranicza – literatura, teatr i psychiatria : polsko-niemiecki bilans badań naukowych i doświadczenia praktycznego. Kraków : Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.

Biblioteka otwarta dla czytelników niepełnosprawnych : materiały z konferencji, Grudzień 2001 – Warszawa 2002. Warszawa : Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2002.

Biblioteka, człowiek niepełnosprawny, środowisko lokalne : materiały z konferencji. Poznań, 13-15 października 2003 r. Poznań : WBPiCAK, 2004.

Biblioteki wobec potrzeb starzejącego się społeczeństwa : konferencja w Bydgoszczy 18-20. IX. 2006 : materiały konferencyjne. Warszawa : Polski Związek Niewidomych. Biblioteka Centralna : Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2006.

Biblioterapia -- podręczniki

- Borecka, Irena. *Co czytać, aby łatwiej radzić sobie w życiu, czyli Wprowadzenie do biblioterapii*. Wrocław : „Silesia”, 1998.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : „Impuls”, 2003.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : „Impuls”, 2004.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.

Biblioterapia -- podręczniki akademickie

- Tomasik, Ewa. *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1994.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej : skrypt dla studentów pedagogiki*. Wałbrzych : Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2001.
- Szulc, Wita. *Kulturoterapia : wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*. Poznań : Wydawnictwa Uczelniane Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, 1994.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*. Wałbrzych : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, 2008.
- Borecka, Irena. *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym : wstęp do biblioterapii*. Olsztyn : Wydawnictwa WSP, 1991.

Biblioterapia -- Polska

- Szczupał, Bernadeta. *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością : recepcja, edukacja, terapia, wsparcie, twórczość*. Warszawa : Dom Wydawniczy Elipsa, 2009.

Biblioterapia -- Polska -- 1990- -- konferencje

- Materiały z sesji popularnonaukowej pt.: Biblioterapia i biblioteka – odrodzenie i nowa szansa* / [red. Mirosław Rzeszowski]. Szubin : Rejonowa Biblioteka Publiczna, 2007.

Biblioterapia -- Polska -- konferencje

Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej : materiały z konferencji, 18 kwietnia 1997. Wrocław : Silesia, 1997.

Książki, które pomagają żyć : rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki w zakładach opieki zdrowotnej i społecznej : materiały z Ogólnopolskiego Seminarium w Ustroniu Zawodziu 7-9 czerwca 1999 r. Warszawa : Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich 2000.

Diagnostyczna i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej : materiały konferencji, Wrocław, 25-26 września 2003 r. Wrocław : DSWE TWP, 2003.

Biblioterapia -- Polska -- Opole

Kościów, Janina. *Janina Kościów : bibliotekarski jubileusz* / [oprac. Anna Śliwińska] ; Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Emanuela Smołki w Opolu. Opole : [Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Emanuela Smołki], 2009.

Biblioterapia -- poradniki

Borecka, Irena. *Biblioterapia : teoria i praktyka : poradnik.* Warszawa : Wydawnictwo SBP, 2001.

Potempska, Elżbieta. *Rozwój empatii i kompetencji społecznych : program wychowawczo-terapeutyczny.* Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2003.

Biblioterapia w praktyce : poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.

Szeliga, Katarzyna. *Historia Guziolka czyli Jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym : poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli.* Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.

Biblioterapia w praktyce : poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

Handford, Olga. *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii.* Łódź : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2007.

Handford, Olga. *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii.* Łódź : Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2009.

Biblioterapia w praktyce : poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

Biblioterapia -- Słowacja

Matthaeidesová, Marta. *Knižničná práca so zdravotne postihnutými používateľmi / Marta Matthaeidesová a kolekti 'v*. Levoča : Slovenska Knížnica pre Nevidiacich Mateja Hrebendu, 1999.

Biblioterapia -- studia i nauczanie

Borecka, Irena. *Biblioterapia : teksty terapeutyczne, konspekty i scenariusze zajęć*. Gorzów Wielkopolski : Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 2002.

Drama i arteterapia w szkole : programy i scenariusze zajęć. Wałbrzych : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, 2005.

Łaba, Agnieszka. *Bajki rymowane w biblioterapii*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.

Łaba, Agnieszka. *Bajki rymowane w biblioterapii*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

Wójtowicz, Mirosława. *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją : terapia, zabawa, nauka*. Gdańsk : Wydawnictwo Harmonia, 2010.

Łaba, Agnieszka. *Bajki rymowane w biblioterapii*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

Pertler, Cordula. *Baśnie w przedszkolu : bajkoterapia w pracy z dziećmi*. Kielce : Wydawnictwo Jedność, cop. 2012.

Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu : pasje, innowacje, działania : zeszyt metodyczny. Bielsko-Biała ; Katowice : Wyższa Szkoła Administracji, 2011.

Biblioterapia -- studia i nauczanie -- konferencje

Szanse i bariery czyli O specjalnych potrzebach edukacyjnych / red. nauk. Irena Borecka. Wałbrzych : Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2004.

Powyższe zestawienie bibliograficzne wskazuje na interdyscyplinarne pojmowanie biblioterapii jako nauki na Uniwersytecie Wrocławskim. Tytuły opatrzone hasłem przedmiotowym „biblioterapia” są częścią księgozbiorów bibliotek naukowych reprezentujących zarówno obszar nauk społecznych (psychologia, pedagogika) jak i humanistycznych (bibliotekoznawstwo, filologia polska). Ważne ze względu na mocniejsze włączanie biblioterapii w obszar nauk społecznych wydaje się również powiązanie hasła oryginalnego „biblioterapia” z hasłami: „czytanie – aspekt psychologiczny” oraz „psychoterapia” a także zdefiniowanie biblioterapii w polu katalogowym „Uwagi” jako środka terapeutycznego w leczeniu chorych.

Pośród wymienionych książek z zakresu biblioterapii można znaleźć zarówno podręczniki, jak i materiały pokonferencyjne, czy poradniki. Taka wielość biblioterapeutycznych ujęć, form i formatów jest właściwa dla nauk z pogranicza. Tytuły te niezależnie od celu ich powstania czy ogólnie pojętej naukowości mogą stanowić solidne zaplecze badawcze dla biblioterapeutów praktyków i teoretyków z różnych dyscyplin uniwersyteckich. Różnorodność biblioterapii niejako legitymizuje ją jako naukę oraz może prowadzić do coraz szerszej i bardziej owocnej współpracy w obrębie jednostek i wydziałów UWr.

Na podstawie materiału zebranego na potrzeby powyższej analizy została stworzona również bibliografia książek z zakresu biblioterapii dostępnych w bibliotekach jednostek naukowych Uniwersytetu Wrocławskiego:

Książki

Arteterapia : od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych. Łódź : Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2011.

Bautsz-Sontag, Anna. *Literatura w terapii – warsztaty otwarte*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.

Bautsz-Sontag, Anna. *Literatura w terapii dzieci*. Katowice : Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, 2013.

Biblioteka otwarta dla czytelników niepełnosprawnych : materiały z konferencji, Grudzień 2001 – Warszawa 2002. Warszawa : Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2002.

Biblioteka, człowiek niepełnosprawny, środowisko lokalne : materiały z konferencji, Poznań, 13-15 października 2003 r. Poznań : WBPiCAK, 2004.

Biblioteki wobec potrzeb starzejącego się społeczeństwa : konferencja w Bydgoszczy 18-20. IX. 2006 : materiały konferencyjne. Warszawa : Polski Związek Niewidomych. Biblioteka Centralna : Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2006.

Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej : materiały z konferencji, 18 kwietnia 1997. Wrocław : Silesia, 1997.

Biblioterapia : z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2005.

Biblioterapia : z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki. T. 2. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2007.

Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych : zbiór studiów. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2001.

Biblioterapia w praktyce : poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.

- Biblioterapia w praktyce : poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów.* Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Biblioterapia w praktyce : poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów.* Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia w szkole : poradnik dla bibliotekarzy.* Legnica : Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1998.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia : teksty terapeutyczne, konspekty i scenariusze zajęć.* Gorzów Wielkopolski : Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 2002.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia : teoria i praktyka : poradnik.* Warszawa : Wydawnictwo SBP, 2001.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej : skrypt dla studentów pedagogiki.* Wałbrzych : Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2001.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej.* Wałbrzych : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, 2008.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum : materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy.* Wałbrzych : Wydawnictwo UNUS, 2002.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum : materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy.* Wałbrzych : Wydawnictwo UNUS, 2002.
- Borecka, Irena. *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie : materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy.* Wałbrzych : Wydawnictwo UNUS, 2003.
- Borecka, Irena. *Co czytać, aby łatwiej radzić sobie w życiu, czyli Wprowadzenie do biblioterapii.* Wrocław : „Silesia”, 1998.
- Borecka, Irena. *Magia ogrodów czyli O terapeutycznej funkcji ogrodów.* Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Borecka, Irena. *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym : wstęp do biblioterapii.* Olsztyn : Wydawnictwa WSP, 1991.
- Borecka, Irena. *Z motylem w tle : o baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej.* Wałbrzych : Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2004.
- Brett, Doris. *Opowiadania dla twojego (nieco starszego) dziecka. Cz. 2.* Gdańsk : Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2000.
- Chamera-Nowak, Agnieszka. *Bajka jak lekarstwo : zastosowanie bajkoterapii w terapii pedagogicznej.* Warszawa : Wydawnictwo SBP, 2015.
- Cyrklaff, Magdalena J. *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia.* Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.

- Cyrklaff, Magdalena J. *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.
- Czernianin, Wiktor. *Literatura i terapia*. Sopot : „Smak Słowa”, 2012.
- Czernianin, Wiktor. *Teoretyczne podstawy biblioterapii*. Wrocław : Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2008.
- Czerwińska, Małgorzata. *Niepełnosprawność i osoba niepełnosprawna w polskojęzycznej literaturze pięknej i naukowej : bibliograficzny warsztat biblioterapeuty*. Warszawa : Zakład Nagrań i Wydawnictw Związku Niewidomych, 2002.
- Diagnostyczna i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej : materiały konferencji, Wrocław, 25-26 września 2003 r.* Wrocław : DSWE TWP, 2003.
- Drama i arteterapia w szkole : programy i scenariusze zajęć*. Wałbrzych : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, 2005.
- Dymel-Trzebiatowska, Hanna. *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia : biblioterapeutyczny potencjał utworów Astrid Lindgren z perspektywy narratologii i psychoanalizy literackiej*. Gdańsk ; Sopot : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2014.
- Dziecko i literatura we współczesnym świecie*. Włocławek : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2012.
- Dziecko niepełnosprawne w bibliotece : materiały z Seminarium w Gdańsku (14-15 XI 1994) oraz Krynicy Morskiej (7-8 XII 1995)*. Warszawa : Wydaw. SBP, 1996.
- Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2011.
- Franaszczuk-Truszkowska, Marta. *Biblioterapia dla klas IV – VI szkoły podstawowej*. Gdańsk : Harmonia, 2006.
- Franaszczuk-Truszkowska, Marta. *Biblioterapia dla klas IV – VI szkoły podstawowej*. Gdańsk : Harmonia, 2006.
- Handford, Olga. *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2007.
- Handford, Olga. *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź : Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2009.
- Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu : pasje, innowacje, działania : zeszyt metodyczny*. Bielsko-Biała ; Katowice : Wyższa Szkoła Administracji, 2011.
- Jaszczyk, Agnieszka. *„Czarodziejski pyłek” czyli Metafora i bajka we wspomaganie rozwoju małego dziecka : przykładowe bajki o charakterze terapeutycznym z zakresu akceptacji i tolerancji drugiego człowieka oraz niwelowania lęków i obaw towarzyszących małym dzieciom, przykładowe scenariusze zajęć do wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : „Impuls”, 2003.

- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : „Impuls”, 2004.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Konieczna, Ewelina J. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.
- Kościów, Janina. *Janina Kościów : bibliotekarski jubileusz* / [oprac. Anna Śliwińska] ; Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Emanuela Smołki w Opolu. Opole : [Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Emanuela Smołki], 2009.
- Kruszewski, Tomasz. *Biblioterapia w działaniach placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Toruń : Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2006.
- Kryształowe jabłko i inne bajki : opowieści terapeutyczne inspirowane życiem i twórczością Władysława Broniewskiego*. Głogów : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2011.
- Krzemińska, Wanda. *Literatura piękna a zdrowie psychiczne*. Warszawa : Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1973.
- Krzyśka, Sławomir Maciej. *Aksjologiczne i terapeutyczne konteksty recepcji poezji dla dzieci : przykład modelowania matematycznego wierszy dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, 2013.
- Książka w działalności terapeutycznej : praca zbiorowa*. Warszawa : Wydawnictwo SBP, 1997.
- Książki, które pomagają żyć : rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki w zakładach opieki zdrowotnej i społecznej : materiały z Ogólnopolskiego Seminarium w Ustroniu Zawodziu 7-9 czerwca 1999 r.* Warszawa : Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich 2000.
- Łaba, Agnieszka. *Bajki rymowane w biblioterapii*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Łaba, Agnieszka. *Bajki rymowane w biblioterapii*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Łaba, Agnieszka. *Bajki rymowane w biblioterapii*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Łaba, Agnieszka. *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.
- Materiały z sesji popularnonaukowej pt.: Biblioterapia i biblioteka – odrodzenie i nowa szansa* / [red. Mirosław Rzeszowski]. Szubin : Rejonowa Biblioteka Publiczna, 2007.

- Matthaeidesová, Marta. *Knižničná práca so zdravotne postihnutými používateľmi* / Marta Matthaeidesová a kolekti'v. Levoča : Slovenska Knížnica pre Nevidiacich Mateja Hrebendu, 1999.
- Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych : werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju : praca zbiorowa*. Katowice : Biblioteka Śląska, 2005.
- Moje spotkania z książką i biblioteką : prace nagrodzone w konkursie organizowanym przez Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych WBPiKM w Toruniu*. Toruń : Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Książnicy Miejskiej, 1995.
- Molicka, Maria. *Bajkoterapia : o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań : Media Rodzina , cop. 2002.
- Molicka, Maria. *Biblioterapia i bajkoterapia : rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań : Media Rodzina, cop. 2011.
- Monist-Czerwińska, Magdalena. *Więzenie to nie bajka, ale... : biblioterapia i bajkoterapia w resocjalizacji zakładowej*. Lublin : Wydawnictwo Episteme, 2013.
- Noosfera literacka : problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*. Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012.
- O potrzebie biblioterapii : praca zbiorowa*. Wrocław : Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne : Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, 2012.
- Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych WBP – Książnicy Kopernikańskiej : publikacja jubileuszowa w 20-lecie istnienia*. Toruń : Wojewódzka Biblioteka Publiczna – Książnica Kopernikańska, 2003.
- Pertler, Cordula. *Baśnie w przedszkolu : bajkoterapia w pracy z dziećmi*. Kielce : Wydawnictwo Jedność, cop. 2012.
- Pietrzak, Małgorzata. *Między tekstem a czytelnikiem : żywe słowo w bibliotece : tradycja i współczesność*. Toruń : Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2012.
- Pogranicza – literatura, teatr i psychiatria : polsko-niemiecki bilans badań naukowych i doświadczenia praktycznego*. Kraków : Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Potempska, Elżbieta. *Rozwój empatii i kompetencji społecznych : program wychowawczo-terapeutyczny*. Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2003.
- Serożyńska, Helena. *Nauka czytania i pisanie a jej zadania rewalidacyjne w szkole specjalnej dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1984.
- Skorny, Zbigniew. *Korekcyjna funkcja biblioterapii*. Wrocław : Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1988.

- Szansę i bariery czyli O specjalnych potrzebach edukacyjnych / red. nauk. Irena Borecka. Wałbrzych : Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2004.
- Szczupał, Bernadeta. *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością : recepcja, edukacja, terapia, wsparcie, twórczość*. Warszawa : Dom Wydawniczy Elipsa, 2009.
- Szefler, Elżbieta. *Przeciw przemocy w szkole : literatura biblioterapeutyczna*. Warszawa : Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, 2010.
- Szefler, Elżbieta. *Przeciw przemocy w szkole : literatura biblioterapeutyczna*. Warszawa : Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, 2010.
- Szeliga, Katarzyna. *Bajkoterapia czyli Jak z Guziółkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym : poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli*. Kraków : Impuls, 2008.
- Szeliga, Katarzyna. *Historia Guziolka czyli Jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym : poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Szocki, Józef. *Biblioteka w procesie rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Wł. Spasowskiego. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1985.
- Szulc, Wita. *Kulturoterapia : wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*. Poznań : Wydawnictwa Uczelniane Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, 1994.
- Tomasik, Ewa. *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1994.
- W służbie książki : praca zbiorowa ofiarowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Franciszkowi Bonawenturze Mincerowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Bydgoszcz : Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego ; [Toruń] : Nasza Oficyna Wydawnicza, 2002.
- Woźniczka-Paruzel, Bronisława. *Biblioterapia w środowisku współzależnych z grup rodzinnych Al-Anon : (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń : Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2002.
- Wójtowicz, Mirosława. *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją : terapia, zabawa, nauka*. Gdańsk : Wydawnictwo Harmonia, 2010
- Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*. Zielona Góra : Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych UZ, 2002.
- Wykorzystanie psychoterapeutycznej koncepcji Milтона H. Ericksona w pracy wychowawczej z dzieckiem*. Legnica : DODN. Filia, 2004.

Czasopisma

Przegląd Biblioterapeutyczny. Sopot : Wydawnictwo Smak Słowa, 2011-.

Biblioterapeuta : biuletyn informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego.
Wrocław : PTB, 1998-.

Dział Międzynarodowy

International Department

Wiktor Czernianin

Instytut Psychologii
Wydział nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski

Halina Czernianin

Instytut Nauk Geologicznych
Wydział nauki o Ziemi i Kształtowania Środowiska
Uniwersytet Wrocławski

Kiriakos Chatzipentidis

Wydział nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski

Biblioterapia rosyjska i jej źródła. Krótkie wprowadzenie *Russian bibliotherapy and its sources. Brief introduction*

Główne zagadnienia

I. Tradycja; I. 1. Bibliopsychologia Mikołaja Rubakina; I. 2. Psychologia sztuki Lwa Wygotskiego;
I. 3. Podsumowanie; II. Współczesność; II. 1. W stronę biblioterapii klinicznej; II. 2. W stronę biblioterapii rozwojowej; II. 3. Podsumowanie.

Słowa kluczowe

biblioterapia, bibliopsychologia, Rubakin, Wygotski, Karpowa

Main issues

I. Tradition; I. 1. Bibliopsychology of Nicholas Rubakin; I. 2. Psychology of Art by Lev Vygotsky;
I. 3. Conclusion I.; II. Contemporary research; II. 1. Towards clinical bibliotherapy; II. 2. Towards developmental bibliotherapy; II. 3. Summary.

Keywords

bibliotherapy, bibliopsychology, Rubakin, Vygotsky, Karpova

I. Tradycja

Przedmiotem szczególnych zainteresowań biblioterapii rosyjskiej były i są badania procesu czytania oraz wynikających z nich teorii recepcyjnych Mikołaja Rubakina i Lwa Wygotskiego wiążących się z psychologią literatury. Teoria Rubakina zainteresowała przede wszystkim bibliotekarzy i wychowawców pragnących współdziałania czytelnictwa w kształtowaniu osobowości. Natomiast teoria Wygotskiego zwróciła na siebie uwagę

psychoterapeutów zainteresowanych leczniczym oddziaływaniem dzieła artystycznego na pacjentów. Obydwie teorie rosyjskich uczonych znakomicie korespondują z osiągnięciami naukowymi w tej dziedzinie na Zachodzie, zwłaszcza z koncepcją biblioterapii wychowawczo-rozwojowej Rea J. Rubin oraz teorią dynamiki doświadczeń estetycznych Caroline Shrodes. Inne są natomiast metody, te – choć zbliżone – pozostają różne (Czernianin W., Czernianin H., 2014, s. 14). Zapewne z tego powodu charakterystyczne jest pominięcie ustaleń obu uczonych rosyjskich w tak znanej książce Ewy Tomasik z 1994 roku, jak: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej* (Tomasik E., 1994). Ale to nie wyjątek. Wystarczy bowiem nawet pobieżny przegląd polskiego piśmiennictwa biblioterapeutycznego, aby stwierdzić, że zarówno Rubakin, jak i Wygotski są tam wielkimi nieobecnymi. Co nie znaczy, że nie wpłynęli na badaczy czytelnictwa w Polsce, zwłaszcza teoria Rubakina (Radlińska H., 1961).

1.1. Bibliopsychologia Mikołaja Rubakina

Mikołaj Rubakin (1862-1946), psycholog i bibliolog, kierownik Międzynarodowego Instytutu Psychologii Bibliologicznej w Lozannie (Szwajcaria), na początku XX wieku zainicjował naukowe badania czytania książki jako procesu psychofizycznego tworząc nową gałąź psychologii: psychologię bibliologiczną, inaczej bibliopsychologię. Według badaczy problemu Rubakin „starał się określić indywidualne, ›wewnętrzne‹ przeżycia czytelnicze w kontekście struktury psychicznej odbiorcy. Przy czym doszedł do wniosku, że z obu uczestniczących w procesie czytania elementów – czynnik książki jest podporządkowany świadomości odbiorcy. Rubakin zasygnalizował również to, co wkrótce razem z całą teorią rozwinął Roman Ingarden, pisząc o konkretyzacji. Mianowicie, że sformułowań Rubakina wynika, że tekst ma odbicie w czytelniczej świadomości oraz – że owe odbicia różnią się od siebie. Uważał, że nie każdy czytelnik może poradzić sobie z każdym tekstem, ale każdy może znaleźć dla siebie jakiś tekst odpowiedni. Poza tym sugerował, iż tekst (w ramach zawartości treściowej) może łączyć się z różnym zespołem myśli odbiorcy, co dzisiaj określa się jako możliwość odmiennej interpretacji. [...] Rubakin jako jeden z pierwszych rozczłonkował (dotychczas: ›monolityczny‹) proces funkcjonowania tekstu, na fazy tworzenia, odbioru i wpływu na odbiorcę, tworząc niejako wstępną wersję procesu komunikowania, w układzie: przekaz – przyjęcie – spożytkowanie. Tak więc jego prace i koncepcje okazują się zadziwiająco różnorodne i prekursorskie, a przy tym, w znacznej mierze trwałe.” (Wojciechowski J., 2000, s. 54-55). W tym kontekście „odkrywcze i nadal wartościowe wydają się spostrzeżenia Rubakina o naturze języka, dokonane z perspektywy (według dzisiejszych określeń) psycholingwistycznej oraz semantycznej i semiotycznej. Zwłaszcza sugestia indywidualizacji odbioru języka, więc subiektywizacji znaczeń słownych oraz ich związków ze świadomością odbiorcy – odpowiada współczesnym objaśnieniom mechanizmu znaczeń i zjawiska semiotycznego. Rubakin dostrzegł przy tym wieloznaczny

charakter języka mowy i pisma, w opozycji np. do jednoznacznego języka matematyki.” (Wojciechowski J., 2000, s. 54-55).

Pojęcie „języka wewnętrznego” czytelnika i pisarza oraz przekonanie o potrzebie wytwarzania więzi między twórcą a odbiorcą leżały u podstaw nowej metody użytkowania – przez Rubakina – introspekcji przy „badaniu reakcji duchowej na słowa czytane lub słyszane. Kładąc nacisk na skojarzenia, które wywołują poszczególne wyrazy i głównie na ich badaniu budował określenia typów czytelnika. Wieloletnie obserwacje czynione na samoukach z różnych sfer, poparte przemyśleniem dotychczasowego dorobku krytyki literackiej i psychologii – doprowadziły Rubakina do następujących poglądów na wpływ książki: książka (po wyjściu z rąk twórcy) żyje życiem czytelnika, który ją stwarza na nowo, używając słów autora, jako podniety do własnych myśli i odczuwań. Ta sama książka przeczytana w odmiennych nastrojach inne wywołuje wrażenia. Najbliższa, najzrozumialsza (w pewnych chwilach najukochańsza) jest dla czytelnika książka pisarza, którego typ psychiczny jest najpodobniejszy do typu psychicznego danego czytelnika. Tym się tłumaczy zarówno nieśmiertelność wielkich dzieł twórców o rozległej skali przeżyć, odczuwających „za miliony”, jak również chwilowe powodzenie utworów płytkich, lecz podchwytujących to, co w duszach współczesnych gra. To wyjaśnia diasporę książek – rozsiane po świecie pewnych utworów, które są czytane tam tylko, gdzie się osiedlił odpowiedni typ czytelnika (np. literatura wyznaniowa); tłumaczy również dzieje dzieł niezrozumianych przez współczesnych, a uwielbianych, gdy zwycięża idea, którą głosiły. Najpoczytniejsze są powieści i publicystyka, gdyż poruszają sprawy dla największej liczby ludzi wspólne, odwołują się do przeżyć przez wszystkich doznawanych. [...]. Wpływ potężny mają tylko książki tworzone w imię prawdy; książka jest najpotężniejszym orężem w walce o prawdę i dobro. Czytelnictwo naukowe wymaga przygotowania usuwającego przeszkody, które pochodzą z nieznamości słownictwa i pojęć. Rozwój jego jest zależny od związania zagadnień naukowych z życiowymi. Przy nauczaniu niezmiernie doniosłe jest poznanie typu ucznia, dopomożenie, by sobie uświadomił własny »język wewnętrzny«, dobranie podręczników, odpowiadających temu typowi, przemawiających pokrewnym językiem. Niektórzy rozumieją i pamiętają lepiej rzeczy pisane obrazowo, obfitujące w różnorodne szczegóły, inni chwytają raczej zwięzłe zarysy, potrzebują do przyswojenia sobie danej treści gotowej syntezy. Jedni łakną zawsze przyprawy emocjonalnej, innych znów odstręcza ton uczuciowy. Praca umysłowa przy pomocy książki odpowiedniej dla czytelnika jest łatwiejsza, przyjemniejsza, szybsza, zapewnia »optimum« korzystania. [...]. Od biblioteki (powszechnej) Rubakin żąda, by dobierając książki miała na względzie jednostkę ludzką i całokształt życia. Jednostka, jej prawa i rozwój winny być punktem wyjścia. [...]. Książka nie powinna szerzyć nienawiści, służyć ujarzmieniu dusz. Ma każdemu dopomóc stać się sobą. [...]. Biblioteka powinna dobierać książki nie według „nauk”, lecz według zagadnień życiowych. [...]. Bibliotekarz musi znać nie tylko książki, lecz także czytelników, niejednokrot-

nie będzie psychoterapeutą.” (Radlińska H., 1961, s. 128-129). Określił tym samym nieświadomie podstawy zawodu biblioterapeuty (bibliotekarz-psychoterapeuta), procesu biblioterapeutycznego (rozwój-stawanie się sobą), a także samej biblioterapii (psychologia-bibliologia)! Zatem trudno się dziwić, że teoria Rubakina otworzyła biblioterapii rozległe perspektywy, szczególnie w Rosji. Tam też jego teoria cieszyła się i cieszy nadal największym uznaniem. Twórczość Rubakina doskonale charakteryzuje wypowiedź K. G. Mawrycewej w artykule drukowanym w „Sowietskoj Bibliografii”, 1957, nr 4, s. 51-65: „Wielką zasługę ma Rubakin w zakresie badania czytelnictwa i jego zainteresowań. Kwestia ta interesowała wielu działaczy i przed Rubakinem, lecz nikt nie potrafił tego badania postawić na naukowym gruncie Rubakin pierwszy zdecydował, że badania czytelnika muszą być łączne z badaniem jego środowiska, warunków życia od strony ekonomicznej, etnograficznej, historycznej, religijnej i umysłowej. Świadczy to o tym, że Rubakin widział naród nie jako masę, lecz dostrzegał różnice powodowane warunkami życia.” (Radlińska H., 1961, s. XXI, przypisy 41).

W najważniejszych swoich dziełach, pt.: *Wstęp do psychologii bibliologicznej* oraz *Psychologia czytelnika i książki*, (Rubakin M., 1929), przedstawił ogólne założenia swej teorii. „Jego bibliopsychologia odnosiła się do oddziaływania na czytelnika lektur wszelkich, a więc zarówno literackich, jak też naukowych, ideologicznych, propagandowych, moralistycznych itp. Faktycznie jednak na uwadze miał on przede wszystkim lektury literackie, zwłaszcza powieści. Rubakin był świadom faktu, że wpływ utworów literackich na czytelnika dokonuje się istotnie poprzez wzbudzone w nim treści pojęciowe, tzn. przez informacje o konkretnych wydarzeniach, ludziach, ich poczynaniach, motywach postępowania, o konkretnych rzeczach, zwierzętach, zjawiskach itp. Rzec można by zwięźle: wpływ książki – to szkoła uczuć czytelnicznych. »Każda czytana książka wywiera zawsze jakiś wpływ na czytelnika; wpływ bądź ujemny, bądź dodatni; raz widoczny i silny, drugi raz niewidoczny i znikomy«. Wpływ każdej z nich rozpoczyna się od czynności poznawczych, tj. poprzez rozumienie określonych treści. W ślad za czynnościami poznawczymi idą reakcje »wewnętrzne«, zwane inaczej uczuciami. Ich sens polega na »interpretacji« treści poznawczych książki w świetle całokształtu potrzeb i doświadczenia czytelnika. Rezultatem interpretacji jest jakiś ruch, bądź układ ruchów. Powyższe trzy etapy oddziaływania książki na czytelnika to niejako trzy fazy łuku odruchowego [termin z refleksologii]. »Zbadać wpływ książki, to znaczy zbadać wszystkie trzy fazy łuku odruchowego. Należą tu odruchy [trzy rodzaje czynności]: [1] odbiorcze (działanie tekstu, jako podniety odruchu), [2] centralne (przetwarzanie otrzymanych podniet), [3] ruchowe (mięśniowe, ideo-ruchowe, wyniki przetworzonych podniet). Wpływ każdej czytanej książki może i winien być badany według tych trzech faz. [...]. Znaczy to, że w badaniach nad procesem oddziaływania książek na czytelników w grę wchodzi trzy problemy ramowe. Badać należy: przebieg poznawania treści książek przez czytelników, procesy reagowania centralnego, przede wszystkim uczuciowego i czynności zastosowywania treści książek do (widocznego) postępowania.” (Pieter J., 1967, s. 42-43).

Realizując program swej bibliopsychologii, Rubakin ograniczył się do metody ankietowej według takich oto pytań pod adresem czytelników: „Czy książka jest dobra? Czy jest pożyteczna dla danego czytelnika? Czy się podoba? Czy jest prawdziwa, życiowa? Czy jest rozumna i celowa? Czy jest moralna? Czy jej treść jest pożądana? Czy jest interesująca? Czy jest zrozumiała? Według odpowiedzi na te pytania przyporządkowywał danego czytelnika do określonego typu, a z układu odpowiedzi wykreślał jego profil psychologiczny. [...]. W związku z tym wypracował teorię typów czytelników, raczej mało przekonywającą.” (Pieter J., 1967, s. 42-43). Albowiem mylnie założył, jakoby powodzenie procesu lektury zależało od szczególnych predyspozycji odbiorcy wobec tekstu, a zwłaszcza sugestii, że największy wpływ na czytelnika mają teksty autora o pokrewnej (z czytelnikiem) konstrukcji psychicznej. Jak piszą znawcy problemu: „jest to wniosek bezpodstawny i praktycznie bezużyteczny, nie ma bowiem sposobu na określenie takiej spójni między tysiącami autorów i milionami czytelników. [...]. Generalnie biorąc, teksty literackie traktował Rubakin zbyt instrumentalnie (ale wówczas: nie on jeden), nadmiernie kojarząc treści z psychiką autora – stąd m.in. jego zalecenie dla czytelników, by lekturę powieści łączyć z analizą biografii autorów. [Również] empiryczne badania reakcji na słowo, jakie Rubakin prowadził – wobec błędnego założenia jakoby słowo wyizolowane z kontekstu było samoistną jednostką znaczeniową – okazały się chybione.” (Wojciechowski J., 2000, s. 56). Mimo tych uchybień teoria bibliopsychologii Rubakina zainicjowała w wielu krajach żywy ruch badawczy, wpłynęła na badania czytelnictwa także w Polsce, realizowanych szczególnie przez Helenę Radlińską (1879-1954) w okresie międzywojennym.

1.2. Psychologia sztuki Lwa Wygotskiego

Lew Wygotski (1896-1934), profesor w Moskiewskim Instytucie Psychologii Eksperymentalnej, twórca oryginalnej teorii określającej i rozpatrującej rozwój psychiki człowieka jako proces uwarunkowany społecznie i historycznie. Zainspirowała ona psychologów na całym świecie, m.in. w Stanach Zjednoczonych i w Europie. W Związku Radzieckim określano ją jako „reakcyjną, burżuazyjną pseudonaukę” i z tego powodu Wygotski był na indeksie aż do lat sześćdziesiątych. Jego najbardziej znane dzieło to *Myślenie i mowa* z 1934 roku (wyd. polskie 1971). Pisał prace także z zakresu estetyki i psychologii odbioru dzieła literackiego; *Psychologia sztuki* ukazała się jednak dopiero w 1965 roku, a wydanie polskie w 1980 (Wygotski L., 1980), zatem oddziałła na biblioterapię rosyjską raczej po drugiej wojnie światowej. Osobliwością tej książki jest to, że dotyczy przede wszystkim literatury. Albowiem „wbrew wizytówce tytułowej nie jest ona w istocie psychologią sztuki, a jedynie zbudowaną na fundamencie psychologii teorią literatury. [...]. Literatury dotyczą zarówno wszystkie konkretne analizy artystyczne, jak i wypływające z nich tezy psychologiczne. Podobnie – charakter i przebieg procesu reakcji estetycznej, tak jak ją opisuje Wygotski, znamieny jest przede wszystkim dla

tego typu obcowania ze sztuką, który determinują czynności lekturowe. Odbiorca jest tutaj zasadniczo czytelnikiem, nie widzem, ani słuchaczem” (Balbus S., 1980, s. 33).

Według Wygotskiego – omawiamy poglądy autora w wielkim skrócie – żadna analiza charakteru i przebiegu procesu reakcji estetycznej znamiennej dla percepcji czytelniczej, nie może być pełna i adekwatna w stosunku do swego przedmiotu, czyli postawy czytelnika, jeśli pomija psychologię (Balbus S., 1980, s.33). Przytacza za Emilem Hennequinem (1859-1888) definicję dzieła artystycznego, którą chciałby faktycznie uznać za własną: „Dzieło artystyczne – czytamy dalej u niego – jest to zespół znaków estetycznych, ukierunkowanych tak, aby budzić e m o c j e.” (Balbus S., 1980, s.23). Zapamiętajmy ten fragment o emocjach, bo jest dla nas najistotniejszy. W ten sposób bowiem forma reakcji estetycznej, ukształtowana na gruncie kontaktów z dziełem, „przewycięża” i przetwarza „życiowe” treści psychiki. Stąd właśnie terapeutyczna rola dzieła artystycznego polega na organizowaniu p r z e ż y ć. Moment zasadniczego ich przetworzenia w obrębie reakcji estetycznej określa Wygotski jako k a t h a r s i s. Jest to podstawowy termin psychologicznej warstwy jego koncepcji, mający wszelako ściśle odpowiedniki artystyczne, przejawiające się na wszystkich piętrach struktury dzieła, we wszystkich gatunkach literackich i wszystkich rodzajach sztuk. (Balbus S., 1980, s. 32). W sferze reakcji estetycznej wiąże się ów moment z przetworzeniem „życiowych”, prywatnych afektów czytelnika w estetyczne i zakorzenienie w świecie kultury. Każde dzieło literackie winno być traktowane przez biblioterapeutę jako system bodźców zorganizowanych świadomie w celu wywołania u czytelnika-pacjenta reakcji estetycznej. Analizując strukturę bodźców emocjonalnych, intelektualnych potencjalnie zawartych w tekście, można bowiem odtworzyć strukturę reakcji estetycznej czytającego. Tak więc biblioterapeuta musi czasami z samych dzieł literackich odtwarzać odpowiadającą im psychikę, ażeby następnie poznawać prawa nią rządzące. (Czernianin W., 2008, s.36).

Co prawda – jak zauważył Stanisław Balbus, za którym opisujemy teorię Wygotskiego – sam pomysł oparcia psychologii sztuki na analizie dzieł nie był nowy, albowiem można się go było doszukać już u Hennequina, twórcy estopsychologii, to jednak w ujęciu Wygotskiego idea ta przekształca się w rozwiniętą poetykę psychologiczną, w której refleksja nad formą utworu jest punktem wyjścia i ostateczną instancją analiz. „Wygotski zakłada bowiem – i na tym polega oryginalność jego psychoestetyki – swoistą homologię [odpowiedniość] strukturalną między formą dzieła, tj. dynamicznymi mechanizmami funkcjonowania jego sensów, a formą reakcji estetycznej, tj. mechanizmami akcji psychicznej wzbudzanej potencjalnie przez kontakt z dziełem. Forma artystyczna jako taka okazuje się w tym ujęciu zarazem formą przeżyć odbiorcy. Psychika powierza się jej, płynie niejako wyznaczonym przez nią nurtem. [...]. A zatem ujmuje ona nie tylko prywatne treści psychiczne artysty [...], lecz przede wszystkim przygotowana jest na pomieszczenie w sobie intymnych treści odbiorcy, rodzących się w kontakcie estetycznym. Dlatego to odbiorca pozornie ›odnajduje siebie w dziele‹, ›ogląda sie-

bie samego na zewnątrz. Te treści przestają być bowiem ściśle intymne, z chwilą gdy obiektywna forma artystyczna obejmuje władzę nad ich dynamiką” (Balbus S., 1980, s. 31-32). Nie trzeba dodawać, że ma to ogromne znaczenie w procesie biblioterapeutycznym i, że koresponduje z teorią dynamiki doświadczeń estetycznych Caroline Shrodes (Czernianin W., 2008, s.19).

„Tak rozumiana psychologia sztuki staje się równocześnie teorią form artystycznych, ponieważ nie może być absolutnie realizowana bez uprzedniego sformułowania teorii dzieła stawiającej na pierwszym miejscu poetykę. Innymi słowy – w praktyce badawczej wszelkie konstatacje natury psychologicznej muszą być poprzedzone szczegółową analizą artystyczną utworu. I dopiero dane uzyskane w wyniku takiej analizy zostają przetłumaczone na język pojęć psychologicznych” (Balbus S., 1980, s. 31). Dlatego Wygotski analizuje literaturę piękną w kilku reprezentacjach gatunkowych, lecz mimo to nie wyczerpuje nawet problematyki trzech podstawowych rodzajów (epika, liryka, dramat), nie mówiąc już o ich najważniejszych odmianach. W powyższym kontekście frapująca jest ogromna popularność w biblioterapii takich jej metod jak, np. bajkoterapia. Właśnie bajce Wygotski poświęcił w swojej książce całe dwa rozdziały, traktując ją jako jeden z pierwotnych i najbardziej elementarnych gatunków literackich (Balbus S., 1980, s. 33), mimo to nie został nawet wspomniany w obszernej i opartej na teoriach psychologicznych książce Marii Molickiej, pt.: *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, (Molicka M., 2011).

Nieocenione są zasługi Wygotskiego w ważnych dla biblioterapii innych dziedzinach psychologii, tj. rozwojowej i wychowawczej. „Wśród jego prac wiele jest takich, które wskazują na związek między rozwojem a nauczaniem, uzasadniający formy i procedury działań w okresie przedszkolnym i szkolnym. Prace te zawierają wyraźne wskazania i aplikacje dydaktyczne. Dotyczą one sensytywnych okresów nauczania-uczenia się, analizy procesu przyswajania pojęć naukowych i potocznych, koncepcji strefy najbliższego rozwoju, konieczności dwukrotnego badania poziomu umysłowego dziecka” (Filipiak E., 2011, s. 12). Jego najbardziej znana praca to, jak już wspomniano, *Myślenie i mowa*, w której antycypował podejście Jeana Piageta (Wygotski, 1989). W szczególności Wygotski uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswojeniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Zdolność dziecka do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania, realizowania tych planów i komunikacji jest o wiele ważniejsza od wiedzy jako takiej. Przyswajanie wiedzy będzie bowiem łatwiejsze dla dzieci, jeśli będą wiedzieć jak się uczyć. Sugerował, że nowa wiedzę najlepiej zdobywa się w tzw. strefie najbliższego rozwoju. Obejmuje ona zadania, które nie mogą być wykonane przez dziecko samodzielnie, ale są w stanie im sprostać z niewielkim wsparciem osoby bardziej doświadczonej. W miarę zdobywania nowych umiejętności, strefa najbliższego rozwoju rozszerza się na coraz bardziej skomplikowane zadania. „Zdaniem L. S. Wygotskiego w procesie rozwojowym dziecko nie tylko opanowuje do-

świadczanie kulturowe zdobyte i wypracowane przez pokolenie minione, ale także powszechnie przyjęte formy zachowań społecznych w obszarze aktywności kulturowej oraz sposoby kulturalnego myślenia i sposoby myślenia o kulturze.” (Zaorska M., 2012, s. 30). Ustalenia te są niezwykle ważne i przydatne w biblioterapii wychowawczo-rozwojowej, albowiem czytanie stanowi przede wszystkim narzędzie kulturowego oddziaływania na rozwój człowieka i jest ważnym czynnikiem jego wspomagania, który wykorzystuje biblioterapia.

I.3. Podsumowanie

W krótkim podsumowaniu należy stwierdzić, że niezwykła intuicja badawcza zarówno Rubakina, jak i Wygotskiego oraz oryginalność ich myśli, które przetrwały próbę czasu, sprawiają, że ich naukowe idee nadal inspirują wiele nowych badań teoretycznych i zastosowań praktycznych w biblioterapii rosyjskiej. Świadczą o tym chociażby takie publikacje jak, np. wydana w Moskwie w 2005 roku praca zbiorowa, licząca 480 stron, pt.: *Bibliopsychologia i biblioterapia*, pod redakcją N. S. Lejtes, N. L. Karpowej, O. L. Kabaczek, czy artykuły w czasopismach naukowych, np. autorstwa prof. Walenty ny A. Borodiny, pt.: *Psycholog w bibliotece – czy bibliotekarz-psycholog?*, w: „Bibliotecznoje Dieło”, nr 10, z 2011 roku.

II. Współczesność

Przeglądając nieliczne publikacje polskie na temat biblioterapii rosyjskiej możemy stwierdzić, że zwłaszcza po II wojnie światowej „nowo powstała za sprawą Rubakina dyscyplina naukowa – psychologia czytania – bardzo pomogła w rozwoju biblioterapii. [...] Szeroko popularyzuje się tam biblioterapię w kręgach nie tylko bibliotekarskich, ale i medycznych, nawiązując do bogatych narodowych tradycji w tej dziedzinie. Korzysta się także z doświadczeń europejskich i światowych, upowszechnia przykłady pozytywnego oddziaływania konkretnych książek na chorych, przedstawia placówki lecznicze, które stosują u siebie biblioterapię” (Szulc W., 1987, s. 12). Wydaje się, że taki rozwój biblioterapii rosyjskiej trwa nadal. Dość wspomnieć, za prof. Natalią L. Karpową, że w 2014 roku wydano w Moskwie monografię, pt.: *Bibliopsychologia. Bibliopedagogika. Biblioterapia*, poświęconą 150. rocznicy urodzin twórcy bibliologii psychologicznej M. A. Rubakinowi (Karpowa, 2014). A w 2005 roku wydano również zbiorową monografię, pt.: *Bibliopsychologia i biblioterapia*, jako próbę przedstawienia wyników badań z ostatnich dziesięcioleci naukowców pracujących w Instytucie Psychologii Rosyjskiej Akademii Edukacji w Moskwie (Karpowa N. L., 2005).

II.1. W stronę biblioterapii klinicznej

Na podstawie badań, m.in. prof. N. L. Karpowej, sprawdzone w praktyce są zastosowania metod biblioterapeutycznych np. w logopsychoterapii, szczególnie w leczeniu nawet ciężkich przypadków jąkania się młodzieży i dorosłych (Karpowa N. L., 2014). Przy czym, według ich ustaleń, w odwołaniu się do książki w leczeniu jąkania najbardziej znaczące jest to, że literatura w niej zawarta, po pierwsze, pomaga pacjentowi i jego krewnym „przełączyć się” z bolesnych problemów w inne, tj. twórcze, literackie. Po drugie, proces „reżyserii” czytania przywiązuje pacjenta i jego rodzinę do samodzielnej odmiany uzdrowienia tworząc ku temu warunki. Po trzecie, budzi i podtrzymuje zainteresowanie nadchodzącym leczeniem. Po czwarte, generuje chęć i umiejętność pracy w proponowanej nietradycyjnej metodzie twórczej. Wreszcie po piąte, przyczynia się do budowy nowego, ogólnego „pola semantycznego” wewnątrz grupy i poza nią w kolejnych etapach rehabilitacji. Dla logopsychoterapeuty powyższe zróżnicowanie zakresu doświadczeń aktywnych form biblioterapii pacjenta i jego bliskich na etapie przygotowawczym do wyleczenia się jest wskaźnikiem skuteczności rehabilitacji i dostarcza wiele materiału do dalszej pracy.

Za czasów istnienia Związku Radzieckiego szeroko popularyzowano biblioterapię w kręgach nie tylko bibliotekarskich, ale i medycznych, zwłaszcza w latach siedemdziesiątych XX wieku: „dużą rolę w rozwoju metodyki biblioterapii odegrał Ukraiński Instytut Doskonalenia Lekarzy, który podjął współpracę z Katedrą Bibliotekoznawstwa Charłkowskiego Instytutu Kultury i z sanatorium Berezowskie Wody Mineralne, będącym bazą doświadczalną Instytutu. Opracowywano tam i poddawano próbom indywidualne plany czytania układane dla poszczególnych chorych na czas pobytu w sanatorium oraz na okres po jego opuszczeniu. Każdy taki plan zawierał 6-8 pozycji dobranych z uwzględnieniem rodzaju schorzenia, poziomu intelektualnego pacjenta, jego odczytania, zainteresowań, charakterystycznych cech osobowości. Doświadczenia wykazały, że biblioterapia ukierunkowana daje zadawalające rezultaty w walce z neurozami rozwijającymi się po ostrych urazach psychicznych, zaś nieukierunkowana odciąga chorego od rozmyślań o chorobie, rozwija w nim optymizm, siłę woli” (Szulc W., 1987).

Jak dowiadujemy się z artykułu z lat osiemdziesiątych XX wieku, metody i formy biblioterapii stosowano w pracy z niewidomymi w bibliotekach Rosyjskiej Federacji. W opinii autorki „biblioterapia stanowi bowiem istotną formę społecznego dostosowania ludzi niewidzących. Poprzedzać ją jednak musi znajomość opinii lekarzy, psychologów i terapeutów na temat stanu psychicznego i możliwości niewidomego. Konieczne jest stosowanie indywidualnego podejścia i doboru literatury odpowiedniej do stanu chorego. Przede wszystkim należy upowszechniać znajomość pisma brajlowskiego, wszelkiego rodzaju nagrania oraz informację >odczytywalną dotykowo< : mapy, schematy, plany miast” (Nowińska A., 1987, s. 46).

Oczywiście, przedstawiano także bardzo szerokie ujęcia biblioterapii, np. w artykułach z lat dziewięćdziesiątych XX wieku, w jednym z nich podano „definicję pojęcia, cele, aspekt historyczny, dobór piśmiennictwa. W szerszym ujęciu to nauka badająca wpływ lektury na psychikę chorego człowieka. Często jednak jej zakres ogranicza się do badania wpływu lektury na osoby z zaburzeniami osobowościowymi, psychicznymi, przeżywającymi trudności życiowe itp. Biblioterapia to również działanie mające na celu uzyskanie określonych efektów terapeutycznych. Indywidualna ogranicza się do zalecenia choremu pewnego zakresu lektury, zbiorowa ponadto łączy się z dyskusją w grupie i na ogół składnik psychoterapii. [...] Na ogół dla osób unieruchomionych zaleca się piśmiennictwo rozrywkowe, dla osób, które uległy wypadkowi i ciężko chorych – autobiografie ludzi, którzy pokonali kalectwo i chorobę itp. Istotne jest ustalenie, w porozumieniu z lekarzami, jakie pozycje dla kogo są niepożądane” (Nowińska A., 1994, s. 71). Nie brakowało też przeglądów o stanie biblioterapii za granicą, niektóre koncentrowały się na „zagadnieniach teoretycznych (zakres i znaczenie terminów, rola społeczna, cele, współpraca z lekarzami) oraz omawiały przykłady rozwiązań praktycznych. Biblioterapia znajduje coraz szersze zastosowanie w lecznictwie, głównie przy leczeniu chorób o podłożu psychicznym” (Nowińska A., 1999, s. 23).

II.2. W stronę biblioterapii rozwojowej

W piśmiennictwie rosyjskim tego okresu przedstawiano biblioterapię także jako jeden z głównych kierunków działania bibliotek publicznych. W artykule o możliwościach biblioterapii spotykamy się z opisem „projektu konkretnych przepisów dotyczących tworzenia i funkcjonowania służb biblioterapii, opracowany na podstawie doświadczeń dzielnicowej sieci bibliotek publicznych (CBS) rejonu kirowskiego Petersburga, gdzie te przepisy są stosowane. Kryzys ekonomiczno-społeczny w owych latach w Rosji zmuszał biblioteki publiczne do tworzenia służb, których zadaniem było przygotowanie obywateli do funkcjonowania w dramatycznych sytuacjach, m.in. nauczanie ich korzystania z lektury pomocnej przy walce z trudnościami, znajdowania potrzebnej informacji oraz stymulowania twórczego rozwoju osobowości. Uczelnie bibliotekarskie prowadzą nadal szeroki program specjalności bazujących na wiedzy psychologicznej, wykorzystuje się też programowanie neurolingwistyczne. Według proponowanego projektu nowy dział usług biblioterapeutycznych podlega dyrektorowi CBS, funkcje zastępcy pełni dyrektor filii przy której powołano konkretną służbę biblioterapeutyczną. Służba składa się z dwóch części składowych – komercyjnej i niekomercyjnej. W pierwszej konsultacji udzielają i prowadzą psychoterapię psycholodzy (odpłatnie), w drugiej zatrudnia się trzech bibliotekarzy przeszkolonych w zakresie wiedzy psychologicznej (specjalności: psycholog, specjalista ds. rozwiązywania konfliktów, biblioterapeuta). Środki finansowe: z budżetu władz lokalnych, fundacji, wynajmu pomieszczeń dla części komercyjnej. Główne kierunki prac: biblioterapia indywidualna i grupowa, psychoterapia (odpłatna),

profilaktyka zdrowotna i kryminologiczna, tworzenie grup twórczych i osób wspierających się psychicznie, szkolenie bibliotekarzy (odczyty, seminaria). Podstawowe grupy użytkowników wymagające pomocy: biedni bez osłony socjalnej, margines społeczny, osoby uzależnione, osoby zainteresowane pokonaniem trudności życiowych. Kontrola wyników, praca badawcza: systematyczna ocena efektywności działań, doskonalenie wiedzy dotyczącej społecznego oddziaływania, promowanie biblioteki jako instytucji pomagającej ludziom” (Nowińska A., 1999, s. 16).

Określano też główne zasady jakimi powinni kierować się bibliotekarze/biblioterapeuci: „stałe doksztalcanie się, pamiętanie o kolejnych etapach pracy z czytelnikiem/pacjentem, zrozumienie dynamiki procesów psychicznych (identyfikacja uczuć/problemów, projekcja, katharsis, uświadomienie sobie istoty kwestii, uogólnienie) i zindywidualizowany dobór literatury. Należy sprawdzić przydatność tekstów wytypowanych do rozwiązywania określonych problemów, przy czym czytelnik może odmówić udziału w testach. Osoba poddawana biblioterapii zawsze powinna mieć prawo wyboru lektury. Przy testowaniu przydatności danego tytułu lepiej korzystać z krótkich formularzy, lektura powinna zawsze prowadzić do dyskusji” (Nowińska A., 2006, s. 17). Omawiano także „czynniki decydujące o pozytywnym wpływie lektury (zwłaszcza czytania i słuchania poezji) na psychikę odbiorców. Zaliczono do nich m.in. przeżywanie pozytywnych emocji, budzenie zdolności do empatii, kształtowanie własnego stylu radzenia sobie z problemami psychicznymi, możliwość werbalizowania własnych emocji i doświadczenie wyzwalającej spowiedzi, tworzenie na podstawie doznanych przeżyć nowego stosunku do wydarzeń rzeczywistych. Przedstawiono też wyniki pracy autorki z grupą 40. osób poddanych biblioterapii przez wspólną analizę przeżyć, jakich doświadczały w trakcie lektury poezji. Im bardziej emocje słuchaczy były zgodne z wyrażanymi przez autora wiersza, tym mocniej wpływała na nich lektura” (Nowińska A., 2008, s. 25).

II.3. Podsumowanie

Widać wyraźnie, że osiągnięcia biblioterapii rosyjskiej są bardzo interesujące. Kładzie się w niej nacisk na jej związek z psychologią i to daje bardzo dobre wyniki. Kulturuje się też z dużym pietyzmem tradycyjne kierunki badań wytyczone przez Rubakina i Wygotskiego, zupełnie zapomnianych w biblioterapii polskiej, ale nie na Zachodzie. Istnieją wiele przesłanek, aby ten stan rzeczy zmienić, czemu służy m.in. przybliżenie publikacji autorów rosyjskich.

Bibliografia

- Balbus S., (1980), *Wygotski i jego teoria kultury: psychologia, język, sztuka*, w: L. Wygotski, *Psychologia sztuki*, przekład M. Zagórska, oprac. przekładu T. Szyma, oprac. naukowe tekstu, wstęp oraz komentarze S. Balbus, Wyd. Literackie, Kraków.
- Czernianin W., (2008), *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wyd. ATUT, Wrocław.
- Czernianin W., Czernianin H., (2014), *Biblioterapia jako autonomiczna nauka. Rozważania wstępne*, „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2014, nr 1.
- Filipiak E., (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wyd. Uniw. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Karpowa N. L., (2005), *Bibliopsychology and bibliotherapy*, Ed. N. S. Leites, N. L. Karpova, O. L. Kabachek, Moskva.
- Karpowa N. L., (2014), *Bibliopsychology. Bibliopedagogs. Bibliotherapy*, Man. Ed. Karpova, N. L., Ed. N. S. Leites, I. I. Tikhomirova, O. L. Kabachek, Moskva.
- Molicka M., (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Wyd. Media Rodzina, Poznań.
- Nowińska A., (1987), *DIJANSKAJA G. P.: Rukovodstvo čteniem nezrjačich rabbich. (Kierowanie czytelnictwem niewidomych robotników)*. „Sov. Bibliotekoved.” 1986, nr 2, s. 41-50, bibliogr., „Dodatek do ›Przeglądu Bibliotecznego‹ 1987, z. 2, Bibliografia Analityczna Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej”.
- Nowińska A., (1994), *Zbončakova D., Biblioterapia*, „Kniž. Inf.” 1994, R. 26, nr 1, s. 7-10, bibliogr., 7 poz., „Dodatek do ›Przeglądu Bibliotecznego‹ 1994, z. /4, Bibliografia Analityczna Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej”.
- Nowińska A., (1999), *Drešer J.: kogo i kak lečit kniga: sovremennoe so stojanie biblioterapii za rubežom. (Kogo i jak leczy książka: aktualny stan biblioterapii za granicą)*, „Biblioteka” 1999, nr 3, s. 68-70, „Dodatek do ›Przeglądu Bibliotecznego‹ 1999, z. 3, Bibliografia Analityczna Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej”.
- Nowińska A., (1999), *Kazarinova I. N., Smagin E. L., Vozmožnosti biblioterapii (Możliwości biblioterapii)*, „Nauč. Tech. Bibl.” 1999, nr 8, s. 35-41, „Bibliografia Analityczna Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Dodatek do Przeglądu Bibliotecznego” 1999, nr 4, pod redakcją Aliny Nowińskiej.
- Nowińska A., (2006), *Drešer J. N., Problemy potrebnostej, motivacij i cennostnyh orientacji ličnosti v biblioterapii. (Problemy osobistych potrzeb, motywacji i systemów wartości w biblioterapii)*, „Nauč. Tech. Bibl.” 2005, nr 4, s. 53-64, bibliogr. 14 poz., „Bibliografia Analityczna Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Dodatek do Przeglądu Bibliotecznego” 2006, nr 1, pod redakcją Aliny Nowińskiej.

- Nowińska A., (2008), *Oganesân N. T., Biblioterapiâ kak sredstvo korekcii i regulâcji psihičeskih sostoânij ličnosti. (Biblioterapia jako środek korekcji i regulacji psychicznego stanu osób)*, „Bibliotekovedenie” 2007, nr 4, s. 71-74, bibliogr. 9 poz., „Bibliografia Analityczna Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej. Dodatek do Przeglądu Bibliotecznego” 2008, nr 2, pod redakcją Aliny Nowińskiej.
- Pieter J., (1967), *Czytanie i lektura*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Radlińska H., (1961), *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, wstęp i prac. I. Lepalczyk, Wyd. Ossolineum, Wrocław.
- Rubakin M., (1929), *Psychologia czytatiela i knigi*, Moskwa-Leningrad.
- Szulc W., (1987), *Biblioterapia w praktyce radzieckiej*, w: „Poradnik Bibliotekarza”, nr 9, s. 12-14.
- Tomasik E., (1994), *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Wyd. WSPS, Warszawa.
- Wojciechowski J., (2000), *Czytelnictwo*, Wyd. UJ, Kraków.
- Wygotski, (1989), *Myślenie i mowa*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- Wygotski L., (1980), *Psychologia sztuki*, przekład M. Zagórska, oprac. przekładu T. Szyma, oprac. naukowe tekstu, wstęp oraz komentarze S. Balbus, Wyd. Literackie, Kraków.
- Zaorska M., (2012), *Rozwój kulturowy dziecka w koncepcji Lwa S. Wygotskiego*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXVIII/2012, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, Zeszyt 405.

Nataliya L. Karpova

Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher,
Institute of Psychology, Russian Academy of Education (Moscow)

Bibliopsychology, Bibliopedagogics, Bibliotherapy: History, Theory, Practice

Abstract

The article examines historical and practical issues of bibliopsychology and leading theoretical principles of the founder of psychology of reading – N.A. Rubakin. The basics and functions of bibliopedagogics are described and some data from history, theory and practice of bibliotherapy are outlined. Concrete experience of using bibliotherapy in logopsychotherapy is presented. The article contains a review of collective studies in the area of bibliopsychology, bibliopedagogics, bibliotherapy (2005, 2014) and also refers to the Reader of Studies on Reading and Literacy (2014) prepared by members of the Institute of Psychology, Russian Academy of Education.

Keywords

bibliopsychology, bibliopedagogics, bibliotherapy, theory, method, reader, text, author.

Contemporary culture with its growingly complicated problems of education and more strain on learners' psyche cannot be imagined without attention to bibliopsychology, bibliopedagogics and bibliotherapy. In Russian psychology and "library science" (N.A. Rubakin's wording) there are recognized methodological attitudes, according to which reading a book- especially fiction – is in many ways an expression of the reader's personality directed towards dialogical communication. Thus, bibliopsychology puts the focus of its attention on interaction, on reader's communication with the text, bibliopedagogics uses communication for educational purposes, while bibliotherapy is concentrated on medical and remedial goals. But, as far as practical experience goes, separation of these processes is at times conventional because each of them speaks both about psychology of reader's perception and complexities of arranging the process of working with a book and in this or that way harmonizing the psyche of reading functions.

All three above mentioned directions of working with a book address most of all texts of fiction. Meanwhile, as psychologists and sociologists point out, great differences of types and complexities in processes of thinking are revealed between people who are used to reading and those who are not. The same finding refers to communication habits. There are many authors, who state that the present-day situation in psychology of reading is characterized by an immense amount of literary sources but many of them are badly structured and scattered among different sciences. There is unreasonable reduplication, discrepancy in terminology and sometimes elementary ignorance of resources accumulated in psychology of reading. At the same time, researchers say that "abundance of publications about

reading is not reflected in the system of information resources, especially in available reference aids for reading as an interdisciplinary and polydisciplinary area of knowledge” (V.A. and C.M. Borodin [5, p. 21-27]).

In 2005 a collective monograph *Bibliopsychology and Bibliotherapy* [4] was published. It was the first attempt of those working in the Institute of Psychology, Russian Academy of Education, to collect and present the findings of recent decades carried out in different areas of working with a book. It was followed by another monograph in 2014—*Bibliopsychology. Bibliopedagogics. Bibliotherapy* [5], which was devoted to 150th anniversary of the founder of “bibliologic psychology” – Nikolay Alexandrovich Rubakin. You can see there articles about different sides of N.A.Rubakin’s activities and also some papers about psychological aspects of Chekhov’s, Dostoyevsky’s, Pushkin’s creative activity (part 1). They reveal the basics and principles of bibliopedagogics by showing how you can work and communicate with literary texts and textbooks in the classroom and school library (part 2). There were articles on issues of bibliotherapy, some materials describing out-of-class work and activities of logopsychotherapeutic groups with “healing books” (part 3).

Both above-mentioned books were meant to help practical psychologists, teachers of different subjects, methodologists who deal with reading and librarians in their work to raise students’ culture of perceiving and understanding texts. Also, they aimed at drawing attention of general public to family reading and to great therapeutic potential of fiction. The same goals were set by *Studies on Reading and Literacy* in the Institute of Psychology for 100 years – a reader devoted to 100th anniversary of the first Psychological Institute in Russia [11] (complete text is on site: www.pirao.ru).

All three above-mentioned voluminous books are an example of interdisciplinary approach to a multifaceted phenomenon of reading. They enable us to get acquainted with works of specialists in different areas of bibliology – theoreticians and practical experts. They also give a review of interesting publications and recent studies because a number of materials were selected by editors from books and collected articles that had been already published. The chosen publications are devoted to problems of psychology and pedagogy of reading and to bibliotherapy.

Relying on the mentioned sources, in which I used to be either a co-author or an editor, and following a number of leading researchers in the field of bibliology, I will dwell on fundamental concepts and the essence of such phenomena as bibliopsychology, bibliopedagogics and bibliotherapy.

1. From History of Bibliopsychology

Appearance of books, especially invention of book-printing in the XV century, was of enormous significance for European culture. As literacy was expanding, books and, later, libraries became an essential part of civilization. But even before book-printing,

when culture relied on written language, a need for text studying arose. It brought about a special field of knowledge – hermeneutics: art and theory of text interpretation. Church literature required it because it had to deal with Biblical texts. Starting with Renaissance, it became important for classic philology, which addressed texts of antiquity. In Modern times appeared literary criticism appeared, it studied literature as a sort of art and mostly relied on experience of hermeneutics.

In the course of cultural development there came about new aspects of studying literary works and their authors, they were fundamentally new approaches to text analysis. An outstanding linguist and philosopher W.Humboldt underlined the significance of the language of literary works: language is not a ready instrument but it is a means of self-expression and understanding life. That is why it is important to go deeply into the language of the text. Another German scientist W.Dilthey developed principles of “understanding psychology”, which referred to understanding the language of literary texts. Actually, problems connected with introducing books into people’s life had started to be discussed in scientific literature before they became a subject for a special scientific discipline. Gradually some data about regularities of perception of printed signs and whole texts was accumulated. More and more attention was drawn to the process of creative activities in literature and to authors’ personalities [4; 5].

In the middle of 1940-ies a well-known Russian psychologist B.M. Teplov complained in the preface to his essay devoted to one of Pushkin’s Little Tragedies – Mozart and Salieri [11, pp.183-190] – that analysis of fiction is not normally marked among the methods of psychological research. In fact, psychologists do not use this method, although they refer to one or another kind of literary characters or situations (a remarkable in this way paper by L.S.Vygotsky Psychology of Art [7] was written in 1920-ies but it was published much later). B.M. Teplov was truly convinced that “fiction contains inexhaustible resources of materials, which cannot be avoided by psychology as a science standing on new ways which are opening now in front of it” [11, 184]. The scientist spoke about the necessity and importance to give detailed proofs to this thesis and establish principles of scientifically grounded psychological application of fiction materials.

The works of our remarkable compatriot – a bibliologist and culturelogist N.A. Rubakin – put a milestone in developing a special branch of science devoted to interaction of man and a book. At the beginning of 1920-ies he came out with a comprehensive program of “bibliological psychology” (his own term) and created an International Institute of Bibliopsychology in Lausanne. The aim of the Institute was “academic study of ALL (italicized by us – N.K.) psychological phenomena associated with creation, circulation and utilization of printed, written and oral speech” [18; 19].

2. Theory and Practice of Psychology of Reading

The area of psychology of reading is grand: “reader – text – author” – this is the way to describe one of the main objects that bibliopsychology studies. Why does a man read and what needs does he meet through reading? What is the influence of book reading on personality and his/her development at different life stages? How do admirers of different authors (genres) differ from each other as personalities? What are psychological mechanisms of reading? What are conditions and standards of readers’ development?

By studying the influence of oral, printed and written words either on an individual or on a group of people, N.A. Rubakin considered it necessary to observe “the primacy of reader” over “the primacy of contents”. He stated that “there is no book without a reader” and “we should study not words but psychological phenomena stimulated by them”. Rubakin relied on three laws put forward by: 1) linguists W. Humboldt and A. Potebnya: “A word, a phrase, a book are stimuli but not transmitters of somebody else’s thoughts, feelings or aspirations”; 2) a biologist R. Semon – about the unity of psychic and physiological phenomena; 3) a philologist I. Tan – about the importance of race, environment and the moment of time. According to these laws, he isolated three main factors, which precondition the emergence and evolution of literary phenomena, and worked out and described key methods and principles of bibliopsychological research.

The gist of his program was systemic study of the triad “reader – book (text) – author”. He noted that normally each of the triad parts was analyzed by itself, separately, while the most essential thing is their interaction and unity. Rubakin proceeded from the fact that the main point was the role of the reader. He considered it improper to study the text first, then to study the author (sometimes vice versa) and make the reader secondary. He emphasized that each reader has his individual selective way to assimilate and comprehend texts. Readers introduce into texts something from their own, and, finally, the meaning and significance of texts depend on mental and moral qualities of those who read and perceive them. Perception of the reader has its own individual and in-born prerequisites, so interconnection between the reader and books should be considered in the context of culture and history [18; 19].

Defining bibliopsychology as a *synthetic* science, Rubakin pointed out its alliance with natural science, mathematics, humanities (social, philosophic, historic), with philology and linguistics, bibliography and bibliology, with applied sciences and – above all – with psychology. He singled out “three major levels”. The first level is *verbal bibliopsychology* – science that studies “stimulations-excitations produced on the reader by individual words”. The second level – *interverbal bibliopsychology* – studies “psychic phenomena that take place in the spans between perceptions of separate words and adjoining words and bind them into a single whole which is called a phrase”. At the third level – *superverbal* – “separate words of the text are no more differentiated, prime attention is focused on the result of phrase-perception (simultaneous perception of a few

words that go together), turning them into extra-verbal thought, feeling, mental picture or another emotional experience". Perception study is not confined to phrase limits: our attention is also focused on the effect, which is caused "integrally by the whole text, the whole book and literature on the whole" [18, p.112].

The basic task of theoretic bibliopsychology is "to clarify functional dependencies of bibliopsychological perception on individual and social peculiarities of the subject". Applied bibliopsychology has to study "practical ways to radically improve creative work, embracing creation, circulation and utilization of oral, written and printed word".

Pioneering works by M.M. Bakhtin, a specialist in the study of literature and art theorist, made a paramount contribution into psychological studies of text perception [2; 3]. His concept was based on the idea of dialogue, which was understood by him not only as the norm of communication between individual personalities but also as a norm of self-awareness and as a way for a personality to interact with objects of culture and art. He showed that a word (thought, piece of information) in a dialogue acquired a number of new meanings. Each of the meanings had equal rights for existence in that sort of polyphony. At the same time, personality's realization of "Self" happens exactly in communication with "others". Consequently, reader's perception in its essence means a kind of mental dialogue with the text and its author. These ideas got wide recognition, they contribute in many ways to the process of understanding specific problems normally referred both to bibliopsychology and bibliotherapy.

According to O.L. Kabachek, *semiotics* – a teaching about signs and sign systems, which had further development in XX century – was of major importance for a more detailed study of mechanisms of text perception. Some or other systems of signs, natural or artificially created, are regarded as special "languages" that have some common rules. Semiotic approach to text study implies three levels: 1) to single out and classify combinations of signs; 2) to interpret the meanings of certain sign structures; 3) to clarify the interconnection between the meanings of sign systems and those who perceive them. This sort of approach got into literary criticism right after linguistics. New aspects of research and their results enriched bibliopsychology as well.

At the same time, Kabachek emphasizes, Rubakin's theory, which was considered outdated, was much ahead of its time in its contents. Many of his theses were almost literally repeated in *receptive aesthetics* – one of modern synthetic psychological and literary critical approach. Receptive aesthetics is a trend in criticism and study of literature. It originates from the idea that a literary work "appears" and realizes itself only in the process of meeting, a contact of a literary text with a reader, which due to "feedback" in its turn influences the literary work and in this way determines a particular and historically based character of its perception and existence [5, pp.43-53].

Hermeneutics made a great contribution into development of modern bibliopsychology as well. The founder of "romantic hermeneutics" F. Schleiermacher believed

that hermeneutics was the art of comprehension but not interpretation, that is why the method of text study should be *dialogic*. Text study in a wide cultural and historic context combined with awareness of the author's peculiarities and with knowledge about the laws of language development enables the interpreter to understand the author and his work deeper than the author could possibly understand himself and his own work. A philosopher G.G. Shpet was of the opposite opinion. He stated that a created text "lives" its own life and does not depend on the author's will. As for M.M. Bakhtin, he insisted that there is always an author behind the aims of an object (artistic work): "...To see and understand the author of the work, – he wrote, – means to see and understand something *different, another person's consciousness and his world, that is another subject*". The most deliberate formula of text study was offered by a philosopher V.F. Asmus: art image is re-created by the reader "according to the guidelines which are given in the work itself, but the final result is determined by mental, emotional, spiritual activities of the reader" (quoted from: 5, pp. 43-53).

Readers of various age look for meeting their specific needs and interests in books of fiction that is why each type of literature is relevant for a definite age. On the other hand, a work of fiction becomes a source of cultural awareness of the world and self for any person. To find out early original conditions that involve a person into reading as a source of cognizing the world and his own self is a necessary link in the system of research in modern bibliopsychology and bibliopedagogics.

3. Fundamentals and Functions of Bibliopedagogics

Researchers of Rubakin's creative activity write that his work could be compared to the work "of a solid multidisciplinary research institute and at the same time an institute of readers' socialization". Anyhow, this work is still waiting for serious theoretical generalization. Rubakin considered a book as "a mighty instrument of struggle for truth and justice". He called library "an association of books" and offered his way to organize librarianship on a "national pedagogical grounds". As reading and life in man's destiny are firmly connected, reading can be understood as "life strategy". Rubakin's works possess methodological and methodical value, and his research experience in studying readers and reading is interesting and important for every teacher, psychologist, philologist, a specialist in library science (V.A. Borodina, G.A. Ivanova et al. [5]).

Let us look at the basis and functions of bibliopsychology that show methods of work and possibilities of communication with fiction and textbooks in a classroom and in a school library, where attention is centered on a reader who is a learner.

One of leading contemporary specialists in the area of library pedagogics I.I. Tikhomirova, while specifying the definition of the subject of library pedagogics, underlines that pedagogical aspects of librarianship involve to a certain extent all fundamental

parts and functions of general pedagogics. Library pedagogics implements *educational function*, which is often “called enlightening and associated with selfless devotion as social archetype of librarian”. A *teaching function* is singled out (technologies, which are developed for librarianship now, are mostly connected with this function). *Pedagogical function* is important because library actively influences children’s growth in the way of literature and reading. By doing all these types of pedagogical activities in their combination, a librarian assists to the formation of a socially adapted and creative personality. When we understand library activity as pedagogics of cooperation, *communication with the reader* comes first.

Speaking about *reading guidance* in the structure of library pedagogics, Tikhomirova singles out the following items: a) help to the reader in choosing books, which meet his/her interests; b) assistance in developing skills of independent choice of books; c) help in learning the techniques of reading and the ways of text perception by means of talking, discussions and by teaching methods of effective and emotional reading [21].

A research group called Problems of Constructing School Textbooks is set up in the Institute of Psychology RAE and is guided by Academician G.G. Granic. They develop a “reading” approach whose aim is to teach schoolchildren the techniques of dealing with texts of fiction, to form “reading competence” and in this way to prepare students for perception of literary works. “The model of ideal reader” that was created has greatly influenced authors of later theoretical and practical works in the area of reading activity. Researchers give a lot of impressive examples which refer to reading educational and popular scientific texts. They show what it is “to be able to work with a book” and study on one’s own. The main idea is that for understanding and memorizing a text one should treat it in an active way. It means that a student should ask questions and look for answers, put forward his/her own assumptions, agree with some ideas, doubt something, argue, in other words, communicate mentally with the text and its author. These are the prerequisites for reader’s complete perception. A teacher can competently lead students’ to independent reading if, firstly, he is aware of what reading activity is like; secondly, if he knows how it is formed; and, thirdly, if he has necessary material for training it [8; 9]. Works of the quoted group of authors testify how the unity of psychology and pedagogics can help practice of teaching.

While looking at the functions of bibliopedagogics, let us dwell on the issue of library resources meant for support and development of gifted children. A gifted child is first of all a reading child, as shown by studies of N.S. Leites [11, pp.222-228]. I.I. Tikhomirova remarks that a distinguishing feature of gifted children, irrespective of the sort of their interests, is their active imagination, which makes their other higher psychic functions active. Of special importance for a child is his/her *creative reading*, the development of which is mostly determined by a librarian. “It is this very reading that most of all contributes to revealing, support and development of child’s abilities for creative activity. Structure of the process

of creative reading and the model of a gifted child's active consciousness, where imagination stands out as the integrating center, completely coincide" [5, p.161].

Age is an important factor, thus we should mention here that receptivity to reading depends not only on the reader's personality but on the type of books offered to people of different age and on the form of their presentation. This makes the role of libraries intended for children, adolescents, adults – and especially school and specialized libraries – clearly evident.

3.1. From History of Bibliotherapy

Bibliotherapy is a comparatively young branch of science situated at the interfaces between science, therapy and art. The term "bibliotherapy", which means intentional use of literary works for understanding and solving person's urgent problems, was introduced by an American researcher S.Crothers in 1916. According to the definition accepted in 1920 by the US Hospital Library Association, *bibliotherapy* is "application of specially selected reading materials as means of therapy in general medicine and psychiatry for solving personal problems by way of guided reading" [6, p.85].

In the course of time, three main trends appeared in this method's evolution: 1) A so-called "medical" trend, where therapist performed the main part, while the role of a librarian was subsidiary; 2) A "library" trend, where "curative reading" was a responsibility of a specially trained librarian; 3) A "complex" trend, whose participants believe bibliotherapy to play an auxiliary or sometimes equal part in the healing process of neuroses and some somatic diseases.

In Russia reading for therapeutic goals has been known since the 30-ies of XIX century. I.E. Dyadkovsky wrote about it at the end of XIX century, S.S. Korsakov and V.M. Bekhnerov – at the beginning of XX century. However, serious scientific foundations of bibliotherapy began to take shape much later. Those issues were studied by such outstanding specialists as L.S. Vygotsky, B.M. Teplov, I.Z. Velvovsky and others. V.N. Myasishev underlined that the method of bibliotherapy represents a complex combination of bibliology, psychology, psychotherapy, psychocorrection. Since 1920-ies studies of therapeutic effect of literary works on human health have been made in libraries situated in holiday homes and medical resorts. Articles in *Health Resort Business* for 1928 mention positive influence of humorous stories and memoirs on holiday-makers. Bibliotherapy was also actively used in medical libraries [15].

3.2. Bibliotherapy: Theory and Practice

As it has been mentioned, bibliotherapy can be understood not only as medical treatment but also as education with the help of books. In this way it is related both to medicine and to pedagogics, that is why librarians use this term too. In some cases

they help customers in their choice of books, in others they discuss books with those who need some support. Bibliotherapy has different goals: for example, one of them may be connected with changing a person's emotional state, another one may be associated with influencing personal qualities. It may be seen as outer guidance or come out as means of self-analysis and self-development. As a result, there are a few approaches to classify bibliotherapeutic methods: therapeutic role of different literary genres is clarified; importance of reader's inner involvement into the process of text perception is considered. A special problem is to discover the influence of such aspects of attitude to reading as reader's expectations, emotional and value mind-sets, degree and character of catharsis.

Analysis of psychotherapeutic communication through literature demands for bibliotherapy to be taken as the means for and the aim of communication because there is an evident difference between the processes of ordinary reading and healing reading. If the basis of ordinary reading is primarily built up by a cognitive motive (comprehending some reality external of the reader), the initial motive of healing reading is self-knowledge. At the same time, bibliotherapy arranges the process of learning something new about the outer world. Specially selected reading texts enable the readers to look into themselves, to analyze their feelings, to answer questions concerning the place they occupy in this world. Researchers note that "figures of bibliotherapeutic discourse possess a cultural potential, which was tested by time and space and they have already become classis" [5, p.210-220].

There are some special studies devoted to problems of therapy through creativity. *Fundamental functions* and areas of application of bibliotherapy are revealed: *psychotherapeutic, diagnostic, communicative, projecting, modelling*. These methods can be used individually and in groups [14].

Recent decades were marked with another direction of bibliotherapy – *fairy-tale therapy*. Ritually a fairy tale has been a kind of fiction easily understood and fascinating for little listeners. The contents of fairy-tales are not just entertaining, they make children reflect on things, empathize. Specially selected fairy-tales help weak and unhealthy children overcome low self-esteem, doubt, timidity, etc. There are a lot of ways to involve children into different forms of active responses to fairy-tale contents: discussions and arguments about the meaning of a tale, including the right of each child to change the destiny of its characters; dramatizations based on the plot of a fairy-tale, and the like. All of these develop children's emotional sphere while making them more sympathetic and sure of themselves. Vivid creativity typical of this age is clearly seen in child's individual qualities.

Fairy-tales possess a great educational potential, especially if children are introduced to them through active participation and assistance of parents. Findings of different studies prove that a fairy-tale can fulfill diagnostic and therapeutic functions in the work with children. Thus, bibliotherapeutic methodology (in its proper adaptation) can be used for children with weak health and limited possibilities at their very early age [10].

In the past decades fairy-tale therapy has been more and more actively used both in the work with teenagers and adults. In so doing therapists use not only traditional folk fairy-tales or tales of some authors, but they create particular texts aimed at treating some diseases and phobias.

3.3. Bibliotherapy in logopsychotherapy

Speaking about wide expansion of the term bibliotherapy, let us dwell on its concrete application. In 1980-ies the method of bibliotherapy was for the first time adapted by a speech therapist and psychologist Y.B. Nekrasova for treating serious cases of logoneurosis (stuttering) [16; 17]. In a newly invented system of group logopsychotherapy bibliotherapy as a method of indirect (through a book) psychotherapeutic effect comes as one of the most fundamental methods at all stages of “healing correctional education”. Since the end of 1980-ies we have been developing this system in the line of family group logopsychotherapy.

Bibliotherapy and logopsychotherapy can be presented in individual and group forms and serve for different functions at different stages of treatment. At Stage I it is used for propaedeutic purposes – diagnostic, communicative, prognostic, and therapeutic. At Stage II it becomes a foundation for building up a seance of emotional-stressful therapy “to give up stuttering”. At Stages III and IV – in the course of active and supportive logopsychotherapy – it acquires a group form (besides individual) and is used to prepare and give a talk, to form and master skills of spontaneous speech in different situations.

At all stages of social rehabilitation people from patients’ closest environment take part in the system of family group logopsychotherapy. It gives us a chance to study the problem of psychology of “healing reading” in a deeper way, to understand the dynamics of bibliotherapeutic process and the state of mind of all group participants – stutterers, their parents, relatives and the logotherapist himself/herself [12].

Already the first bibliotherapeutic task – to read and analyze in writing H.-C. Andersen’s fairy tale “Ugly Darkling” and A. Chekhov’s stories “Melancholy” and “Little Joke” – creates for future group participants a unique situation of their self-dislosure. While talking about literary characters, they can indirectly speak with the therapist about their own selves, their ailment, about what excites and disturbs them most. It is symbolic that first tasks begin with H.-C. Andersen’s tales, then participants deal with stories by A. Chekhov, I. Turgenev, M. Gorky, R. Bradbury, novels by A. Marshall, E. Porter, B. Shaw’s play “Pygmalion”, a number of other works, and they are concluded by R. Bach’s parable. From “Ugly Darkling to “Johnathan Livingston Seagull” – this is the way that our patients pass through both at the preparatory stage in the course of bibliotherapy and during all the course of logopsychotherapy.

There are a number of literary works, which are offered for reading and further group discussion to all group participants, but some of them have age limitations. Our

studies showed that the common thing for all age groups about fiction perception (for books offered at the propedeutic stage of family logopsychotherapy) was the ability to perceive a literary text and independently do its analysis in writing. These activities make it possible to single out unique personal qualities and inclinations of stutterers and outline the areas which are of interest to them. Our findings:

- 1) Primary school age due to insufficiently developed cognitive functions is characterized by literalness in text perception. Their analysis of literary works lacks consistency, their wordings are usually brief and syntax of their constructions is simple and short. At the same time, works of children of this age are informative enough, they use vivid comparisons and produce interesting opinions.
- 2) Perception of literary works in adolescent age is distinguished by sharp topicality of such problems as arrangement of social systems, outcasts and leaders, attitude to handicapped people, principles of hierarchy in society, concepts of morality and value, interrelationship between sexes. The size of texts grows, some compositions reveal artistic talent and predisposition of authors to broad generalizations. Schoolchildren of 10-12 years of age are capable of rather deep introspection and thoughtful analysis of their reading. Experience of numerous groups in many cities shows that after taking our educational and healing course young adolescents considerably “grow up” socially, morally and personally, especially if they are supported by parents and close relatives.
- 3) Bibliotherapeutic works of many adolescents and young adults are characterized by bigger volume, more consistency, cohesion, logicity, and validity of responses. They have a better understanding of an implied special purpose of the texts offered for reading. Most of these works supply logopsychotherapists with rich material, so that they are able to reveal unique personal qualities of stutterers and their families.

A distinctive result of our 15-year long work was a collective monograph *Family Group Logopsychotherapy: Studies of Stuttering* (2011), containing numerous findings in bibliotherapy. It was based on 30 groups of family logopsychotherapy for stuttering adolescents and adults and over 20 groups for stuttering preschoolers in Moscow, Taganrog, Vladivostok, Samara and Samara region. The book shows peculiarities of using this method with preschoolers but it also shows its cultural and educational function [20].

Our experience proves that bibliotherapy is one of effective technologies to draw participants into reading and teach people of different age to enjoy reading and revive the lost tradition of family reading.

* * *

The aim of this article was to introduce our readers – psychologists, teachers, librarians and other specialists who study a complex phenomenon of reading – to its different aspects, but not to bring the concepts of bibliopsychology, bibliopedagogics and bibliotherapy to a common denominator. All three phenomena have a common root in their names: it comes from Greek *biblio* – book. There are a lot of works devoted to what bibliopsychology and bibliopedagogics study and how they do it, and also what are the functions of bibliotherapy. Anyway, N.A. Rubakin’s words are worth remembering. He said that a person lives under certain historic conditions, and the character of his life determines “what, how and what for to read” in each particular case. Present-day conditions urge us not only to look for causes of “non-reading” or “not this sort of reading” but to create as well as we can (taking into account our individual and collective possibilities) some reading environment that would promote reader’s multifaceted development through his life activity. As for bibliopsychology, bibliopedagogics and bibliotherapy, they contribute a lot to a more competent decision of this problem.

References

1. Asmus V.F. Reading as work and creativity // *Problems of Literature*, 1961. № 2. P. 36-46.
2. Bakhtin M.M. About philosophic foundations of humanities. SPb., 2000.
3. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky’s creative work. M., 1994.
4. Bibliopsychology and bibliotherapy / Ed. N.S. Leites, N.L. Karpova, O.L. Kabachek. M., 2005.
5. Bibliopsychology. Bibliopedagogics. Bibliotherapy / Man.Ed. N.L. Karpova, ed. N.S. Leites, I.I. Tikhomirova, O.L. Kabachek. M., 2014.
6. Bibliotherapy. Encyclopaedia of Psychotherapy / Ed. B.D. Karvasarsky. SPb., 2000. P. 85-87.
7. Vygotsky L.S. Psychology of art. M., 1968.
8. Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya L.A. How to teach schoolchildren to work with a textbook. M., 1987.
9. Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya L.A. When a book teaches. M., 1991.
10. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Training in fairy-tale therapy. SPb., 2000.
11. Studies on reading and literacy in Institute of Psychology for 100 years: Reader / Ed. N.L. Karpova, G.G. Granik, M.K. Kabardov. M., 2013 (www.pirao.ru)
12. Karpova N.L. Bibliotherapy in family logopsychotherapy // *Problems of Psychology*, 2006, № 4, P.70-82
13. Karpova N.L. Fundamentals of person-oriented logopsychotherapy. Manual. M., 1997. 2-nd edition, amended and supplemented. M., 2003.

14. Karpova N.L., Leites N.S. Bibliopsychology and bibliotherapy in education, upbringing and correction / Bibliopsychology. Bibliopedagogics. Bibliotherapy. M., 2015. P.175-180.
15. Miller A.M., Velovsky I.Z. Bibliotherapy in the system of psychotherapy // Problems of psychotherapy. M., 1973.
16. Nekrasova Y.B. Bibliotherapy at preparatory stage of stutterers' social rehabilitation // Psychotherapy in defectology: Teacher's book / Ed. B.A. Wiseman. M., 1992.
17. Nekrasova Y.B. Healing by creativity / Ed. N.L.Karpova. M., 2006.
18. Rubakin N.A. Psychology of reader and psychology of book. Short introduction into bibliological psychology. 2-nd ed. M., 1977.
19. Rubakin Nikolay Alexandrovich: Reader / Compiled by V.A. Borodina, S.M. Borodin. M., 2014.
20. Family group logopsychotherapy: study of stuttering / Ed. N.L. Karpova. M.; SPb., 2011 (www.pirao.ru).
21. Tikhomirova I.I. Library pedagogics or Education by a book: methodological and teaching manual for librarians working with children. SPb., 2011.

Карпова Н.Л.

д.психол.н., проф., вед.н.с.

Психологического института Российской академии образования (Москва)

Библиопсихология, библиопедагогика, библиотерапия: история, теория, практика

В статье рассматриваются вопросы истории и практики библиопсихологии, основные положения теории основоположника психологии чтения Н.А. Рубакина. Описаны основы и функции библиопедагогика и представлены данные из истории, теории и практики библиотерапии. Приведен конкретный опыт использования библиотерапии в логопсихотерапии. В статье содержится обзор коллективных монографий по проблемам библиопсихологии, библиопедагогика, библиотерапии (2005, 2014), а также Хрестоматии исследований чтения и грамотности (2014), подготовленных сотрудниками Психологического института Российской академии образования.

Ключевые слова

библиопсихология, библиопедагогика, библиотерапия, теория, метод, читатель, текст, автор.

Современную культуру с ее усложняющимися проблемами образования и возрастающими нагрузками на психику нельзя представить без внимания к библиопсихологии, библиопедагогике и библиотерапии. В российской психологической науке и в «библиотечном деле» (выражение Н.А. Рубакина) получили признание методологические установки, согласно которым чтение книги, особенно литературно-художественных произведений, – это во многом выражение личности читателя, устремленного к диалогическому общению. Соответственно, в библиопсихологии в центре внимания взаимодействие, общение читателя с текстом, в библиопедагогике – использование такого общения в воспитательных и образовательных целях, в библиотерапии – в целях лечебно-коррекционных. Но, как показывает практика, порой разделение этих процессов весьма условно, поскольку в каждом из них идет речь и о психологии читательского восприятия, и о сложностях организации процесса работы с книгой, и, в той или иной мере, – о гармонизирующей психику функциях чтения.

Все три вышеназванных направления работы с книгой обращены, прежде всего, к художественным текстам. При этом, как отмечают психологи и социологи, выявлены большие различия по типу и сложности мыслительных процессов, а также особенностям коммуникации между людьми читающими и не читающими. Также многие авторы констатируют, что современная ситуация в психологии чтения характеризуется наличием огромного массива литературы, плохо структурированного, рассеянного в разных научных дисциплинах. Отмечается неоправданное дублирование, разноголосица в терминологии, а зачастую и элементарное незна-

ние о накопленных ресурсах в психологии чтения. При этом говорится, что «изобилие публикаций о чтении не находит своего отражения в системе информационных ресурсов, особенно в справочно-библиографическом обеспечении чтения, как междисциплинарной и полидисциплинарной области знания» (В.А. и С.М. Бородины [5, сс. 21-27]).

В 2005 году была опубликована коллективная монография «Библиопсихология и библиотерапия» [4], которая стала первой попыткой сотрудников Психологического института Российской академии образования представить работы последних десятилетий, ведущиеся в разных областях работы с книгой. В 2014 году была выпущена следующая монография – «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» [5], которую мы посвятили 150-летию основоположника «библиологической психологии» Николаю Александровичу Рубакину. Здесь были представлены статьи о различных сторонах деятельности самого Н.А. Рубакина, а также о психологических аспектах творчества А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, А.С. Пушкина (часть 1); раскрывающие основы и принципы библиопедагогики, показывающие работу и возможности общения с художественной и учебной книгой на уроке, а также в школьной библиотеке (часть 2); статьи по проблемам библиотерапии и материалы из опыта внеклассной работы и логопсихотерапевтических групп с «книгой врачующей» (часть 3).

Обе книги были призваны помочь психологам-практикам, учителям-предметникам, педагогам-методистам по чтению, библиотекарям в работе по повышению культуры восприятия и пониманию текстов учащимися, а также привлечь внимание широкой общественности к семейному чтению и большому терапевтическому потенциалу художественного текста. Этому способствовала и подготовленная в 2014 году Хрестоматия «Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет», посвященная 100-летию первого Психологического института в России [11] (полный текст также на сайте: www.pirao.ru).

Все три вышеназванные объемные книги – пример междисциплинарного подхода к многогранному феномену чтения. Они позволяют познакомиться с работами специалистов разных областей книговедения – теоретиков и практиков, а также дают своего рода обзор интересных публикаций и исследований последних лет, поскольку ряд материалов взят редакторами из уже опубликованных книг и сборников по проблемам психологии и педагогики чтения и библиотерапии.

Опираясь на данные источники, соавтором и соредактором которых мне довелось быть, а также на ряд работ ведущих специалистов в области книговедения, я остановлюсь на основных понятиях и сути феноменов библиопсихологии, библиопедагогики и библиотерапии.

1. Из истории библиопсихологии

Для европейской культуры появление книг, особо – изобретение в XV веке книгопечатания имело огромное значение. По мере распространения грамотности книги, а затем и библиотеки стали неотъемлемой частью цивилизации. Но еще задолго до книгопечатания, когда культура опиралась на письменность, появилась надобность в изучении текстов и возникла особая область знания – *герменевтика*: искусство и теория истолкования текстов. В этом нуждалась церковная литература, имеющая дело с библейскими текстами, а начиная с эпохи Возрождения – классическая филология, которая обращалась к текстам античности. В Новое время возникло *литературоведение*, которое изучало литературно-художественные книги, также во многом опираясь на опыт герменевтики.

В ходе развития культуры выявились новые аспекты изучения литературных произведений и их авторов, принципиально новые подходы к анализу текстов. Выдающийся языковед и философ В. Гумбольд подчеркивал значение самого языка произведений литературы: язык не просто готовый инструмент, но и средство самовыражения и постижения жизни, поэтому необходимо полнее вникать в язык текстов. Другой немецкий ученый В. Дильтей разработал принципы «понимающей психологии», что относилось и к пониманию книжных текстов. То есть проблемы, связанные с внедрением книг в жизнь людей, начали обсуждаться в научной литературе гораздо раньше, чем они стали предметом особой научной дисциплины. Постепенно накапливались данные о закономерностях восприятия печатных знаков и текстов в целом, и все большее внимание к себе привлекали процессы литературного творчества и сами личности авторов [4; 5].

В середине 1940-х годов известный российский психолог Б.М. Теплов в предисловии к своему эссе, посвященному одной из пушкинских «Маленьких трагедий» – «Моцарт и Сальери» [11, сс. 183-190], – сетовал на то, что анализ художественной литературы обычно не указывается в числе методов психологического исследования и фактически психологи этим методом не пользуются, хотя и ссылаются на те или иные литературные образы и примеры (замечательная в этом плане монография Л.С. Выготского «Психология искусства» [7], написанная в 1920-е годы, была опубликована гораздо позже). Б.М. Теплов был глубоко убежден в том, что «художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся сейчас перед ней» [11, с. 184]. Ученый говорил о необходимости и важности дать развернутое доказательство этого тезиса, установить принципы научно-психологического использования материалов художественной литературы.

Важной вехой в становлении специальной отрасли науки о взаимодействии человека с книгой явились труды нашего замечательного соотечественника – книговеда и культуролога Н.А. Рубакина. В начале 1920-х годов он выступил с развер-

нудой программой «библиологической психологии» (его термин) и создал в Лозанне Международный институт библиопсихологии, целью которого объявил «научное изучение ВСЕХ (выделено нами – Н.К.) психических явлений, связанных с созданием, циркуляцией и утилизацией печатной, рукописной и устной речи» [18; 19].

1.1. Теория и практика психологии чтения

Область психологии чтения очень велика: «читатель – текст – автор» – так можно описать один из главных объектов изучения библиопсихологии. Почему человек читает, и какие потребности удовлетворяет он с помощью чтения? Как влияет чтение книг на личность, ее развитие в разные этапы жизни? Чем почитатели разных авторов (жанров) отличаются друг от друга как личности? Каковы психологические механизмы чтения? Каковы условия и нормативы читательского развития?

Исследуя влияние устного, печатного и рукописного слова как на индивида, так и на коллектив, Н.А. Рубакин считал необходимым в теории книги соблюдать „примат читателя” над „приматом содержания”, утверждая, что „без читателя нет книги” и „изучать надо не слова, а психологические явления, им возбуждаемые”. Опираясь на три закона, выдвинутых: 1) языковедами В.Гумбольдтом и А.Потебней: „Слово, фраза, книга есть возбудители, а не передатчики чужой мысли, чужого чувства, чужих стремлений”; 2) биологом Р.Семоном – о единстве психических и физиологических явлений; 3) филологом И.Тэнном – о значении расы, среды и момента как трех основных факторов, обуславливающих происхождение и эволюцию литературных явлений, – Рубакин разработал и описал основные методы и принципы библиопсихологического исследования.

Сутью его программы было системное изучение триады «читатель – книга (текст) – автор». Он отмечал, что обычно каждая из частей триады рассматривается отдельно, тогда как наиболее существенно их взаимодействие и единство. Исходя из того, что главное – это роль читателя, Н.А.Рубакин считал неправомерным положение, когда изучается сначала текст, потом автор (или сначала автор, потом текст), а читатель – где-то на втором плане. Он подчеркивал, что каждый читатель по-своему, избирательно усваивает и осмысливает тексты, привнося в них что-то свое; и от умственных и нравственных качеств тех, кто читает, зависят смысл и значимость воспринимаемых ими текстов. Читательское восприятие имеет свои индивидуально-природные предпосылки, и взаимосвязь читателя и книг нужно рассматривать в культурно-историческом контексте [18; 19].

Определяя библиопсихологию как науку *синтетическую*, Рубакин указывал на ее связи с естествознанием, математикой, гуманитарными науками (общественными, философскими, историческими), с филологией и лингвистикой, библиографией и библиологией, с прикладными науками и – главное – с психологией. В изучении

любого текста он выделял «три главнейших ступени»: первая ступень – *вербальная библиопсихология* – наука, которая изучает «раздражения-возбуждения, производимыми на читателя словами, отдельно взятыми»; вторая – *интервербальная библиопсихология* – изучает «психические явления, происходящие в промежутках между восприятиями отдельных и соседних слов и скрепляющие эти последние в одно целое, которое называется фразой»; на третьей ступени – *суправербальной* – «отдельные слова текста уже не различаются, а главное внимание сосредоточивается на результате восприятия сразу нескольких слов (фразы) и на их превращении в бессловесную мысль, чувство, умственную картину или какое иное переживание». Но изучение восприятия не ограничивается уровнем фразы: в поле внимания находится также эффект, который вызывается «целым текстом, целой книгой и литературой интегрально» [18, с.112].

Главной задачей теоретической библиопсихологии является «выяснение функциональной зависимости библиопсихологического восприятия от индивидуальных и социальных особенностей субъекта», прикладной – «практические пути для коренного улучшения творческой работы, называемой созданием, циркуляцией и утилизацией устного, рукописного и печатного слова».

Важнейший вклад в изучение психологии восприятия текстов внесли новаторские труды литературоведа и теоретика искусства М.М. Бахтина [2; 3]. В основе его концепции лежала идея диалога, понимаемого им не только как норма общения отдельных личностей, но и как норма самосознания, и как способ взаимодействия личности с объектами культуры и искусства. Им показано, что в диалоге слово (мысль, знание) обретает множество новых смыслов; в таком многоголосии (полифонии) обнаруживаются их равные права на существование. При этом постижение личностью собственного «Я» происходит именно в общении с «другими». Соответственно и читательское восприятие, по существу, означает своего рода мысленный диалог с текстом и его автором. Эти идеи получили широкое признание и во многом содействуют пониманию тех специфических проблем, которые обычно относятся к вЕдению и библиопсихологии, и библиотерапии.

Как замечает О.Л. Кабачек, существенное значение для более конкретного изучения механизмов восприятия текстов имело дальнейшее развитие в XX веке *семиотики* – учения о знаках и знаковых системах. Те или иные системы знаков, естественные или созданные искусственно, понимаются как своеобразные „языки” с некоторыми общими для них правилами. Семиотический подход к изучению текстов предполагает три уровня: 1) выделение и систематизацию сочетаний знаков, 2) интерпретацию значения определенных структур знаков, 3) выяснение взаимосвязи между значением знаковых систем и теми, кто их воспринимает. Такой подход вслед за лингвистикой проник и в литературоведение. Новые аспекты изучения и получаемые при этом результаты обогащали и библиопсихологию.

В то же время, подчеркивает Кабачек, и теория Н.А. Рубакина, считавшаяся уже устаревшей, по содержанию намного опережала свое время. Так, многие его тезисы почти буквально повторены в *рецептивной эстетике* – одном из примеров современного синтетического психолого-литературоведческого подхода. *Рецептивная эстетика* – направление в критике и литературоведении, исходящее из идеи, что произведение «возникает», реализуется только в процессе встречи, контакта литературного текста с читателем, который благодаря «обратной связи», в свою очередь, воздействует на произведение, определяя тем самым конкретно-исторический характер его восприятия и бытования [5, сс.43-53].

Свой вклад в развитие современной библиопсихологии внесла и *герменевтика*. Основатель «романтической герменевтики» Ф. Шлейермахер считал, что герменевтика – это искусство понимания, а не истолкования, следовательно, метод исследования текста должен быть *диалогическим*. Исследование текста в широком культурно-историческом контексте, при совмещении со знанием особенностей творчества автора и законов развития языка, позволяет интерпретатору понять автора и его творение глубже, чем сам автор понимал себя и свое произведение. Противоположного мнения придерживался философ Г.Г. Шпет, утверждавший, что созданный текст «живет» самостоятельной жизнью и уже не зависит от воли автора. А М.М. Бахтин настаивал: за целями объекта (художественного произведения) обязательно стоит субъект, автор: «...Увидеть и понять автора произведения, – писал он, – значит, увидеть и понять *другое, чужое сознание и его мир*, т.е. *другой субъект*». Наиболее взвешенную формулу восприятия текста предложил философ В.Ф. Асмус: художественный образ воссоздается читателем «по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [цит. по: 5, сс.43-53].

Читатели разного возраста ищут в художественных произведениях удовлетворения своих специфических интересов и потребностей, соответственно, каждый из типов литературы актуален для определенного возраста. С другой стороны, литературно-художественное произведение выступает для человека источником культурного осмысления мира и себя самого. Выяснение ранних, исходных предпосылок приобщения к чтению как к источнику познания окружающей жизни и самопознания – необходимое звено в системе исследований современной библиопсихологии и библиопедагогики.

2. Основы и функции библиопедагогики

Исследователи творчества Н.А. Рубакина пишут о том, что его деятельность, сопоставимая с деятельностью «солидного многопрофильного научно-исследовательского института и одновременно института читательской социализации», ждет

еще серьезного концептуального обобщения. Он считал книгу «могущественнейшим орудием борьбы за истину и справедливость», называл библиотеку «ассоциацией книг» и предложил свой путь организации библиотечного дела на «национальных педагогических основах». И поскольку чтение и жизнь в судьбе человечества и человека неразрывно связаны, можно понимать чтение как «стратегию жизни». Труды Н.А. Рубакина ценны методологически и методически, а его опыт исследовательской работы по изучению читателей и чтения интересен и значим для каждого педагога, психолога, филолога, библиотечного специалиста (В.А. Бородина, Г.А. Иванова и др. [5]).

Рассмотрим основы и функции библиопедагогики, показывающие работу и возможности общения с художественной и учебной книгой на уроке, а также в школьной библиотеке, в центре внимания которой находится читатель-ученик.

Один из ведущих современных специалистов с области библиотечной педагогики И.И. Тихомирова, уточняя определение предмета библиотечной педагогики, подчеркивает, что педагогические аспекты библиотечной деятельности включают в себя в той или иной степени все основные части и функции общей педагогики. Библиотечной педагогике присуща *образовательная* функция, которую часто «называют просветительской и связывают с подвижничеством как социальным архетипом библиотекаря». Выделяется *обучающая* функция (разрабатываемые ныне технологии библиотечной деятельности более всего связаны с данной функцией библиотеки). Важна *воспитательная* функция, поскольку библиотека активно влияет на литературное и читательское развитие детей. Реализуя названные виды педагогической деятельности в их совокупности, библиотекарь содействует формированию социально адаптированной и творческой личности. На первое место в библиотечной деятельности как педагогике сотрудничества выдвигается *общение с читателем*.

Говоря о *руководстве чтением* в структуре библиотечной педагогики, И.И. Тихомирова выделяет: а) помощь читателю в выборе произведений в соответствии с его интересами; б) содействие читателю в овладении навыками самостоятельного выбора книг; в) помощь в овладении техникой чтения и восприятия прочитанного, чему служат беседы, обсуждения, обучение методам рационального и эмоционального чтения [21].

В педагогической психологии «читательский» подход, который ставит своей целью научить школьников приемам работы с художественным текстом, сформировать «читательскую компетенцию» и тем самым подготовить к восприятию литературных произведений, – развивает исследовательская группа «Проблемы построения школьных учебников» Психологического института РАО под руководством академика Г.Г. Граник. Создана «модель идеального читателя», которая оказала большое влияние на авторов последующих разработок теории и практики чита-

тельской деятельности. Исследователи на многих выразительных примерах – применительно к чтению учебных и научно-популярных текстов – показывают, что значит «уметь работать с книгой» и заниматься самостоятельно. Главная мысль в том, что для понимания и запоминания текста нужно относиться к нему активно: обращаться с вопросами и искать на них ответы, выдвигать собственные предположения, с чем-то соглашаться, в чем-то сомневаться, спорить, другими словами – мысленно общаться и с текстом, и с его автором. Так выявляются предпосылки полноценного читательского восприятия. Но грамотно руководить самостоятельным чтением школьников учитель сможет, если он будет, во-1-х, представлять себе читательскую деятельность, во-2-х, знать, как она формируется, и в 3-х, иметь необходимый тренировочный материал [8; 9]. Работы данного коллектива авторов – свидетельство того, как союз психологии и педагогики может помочь педагогической практике.

Рассматривая функции библиопедагогики, особо остановимся на вопросе библиотечных ресурсов поддержки и развития одаренных детей. Одаренный ребенок это, прежде всего, читающий ребенок, что показал в своих исследованиях Н.С. Лейтес [11, сс. 222-228]. И.И. Тихомирова отмечает, что отличительная черта одаренных детей, независимо от сферы их интересов – активность воображения, которое активизирует другие высшие психические функции человека. Особое значение для ребенка имеет *творческое чтение*, развитие которого является делом преимущественно библиотекаря: «Именно оно более всего содействует выявлению, поддержке и развитию способностей ребенка к созидательной деятельности. Структура процесса творческого чтения и модель деятельности сознания одаренного ребенка, где интегрирующим центром является воображение, полностью совпадают» [5, с. 161].

И здесь, выделяя возрастной аспект, необходимо говорить о том, что восприимчивость к чтению зависит не только от личности читателя, но и от качества самих книг, предлагаемых людям разного возраста, и от формы и способа их подачи. Отсюда – очевидна роль детских, юношеских, взрослых и особо – школьных и специализированных библиотек.

2.1. Из истории библиотерапии

Библиотерапия – сравнительно молодая отрасль научного знания, стоящая «на стыке» науки, психотерапевтической практики и искусства. Впервые термин «*библиотерапия*», означающий преднамеренное использование литературных произведений для понимания или решения актуальных терапевтических проблем человека, ввел в 1916 году американский исследователь С. Крозерс (Samuel Crothers). По определению, принятому в 1920-е годы Ассоциацией больничных библиотек США, *библиотерапия* – это «использование специально подобранного для чтения материала

как терапевтического средства в общей медицине и психиатрии с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения» [6, с. 85].

Со временем сложились три основные направления в развитии данного метода: 1 – так называемое «медицинское», где основную работу проводит терапевт, а роль библиотечного работника вспомогательная; 2 – «библиотечное», где руководством «лечебного чтения» занимается специально подготовленный сотрудник библиотеки; 3 – «комплексное», представители которого считают, что библиотерапия является вспомогательной, а в ряде случаев и равноправной частью лечебного процесса при неврозах и соматических заболеваниях.

В России практика использования чтения в терапевтических целях была известна еще в 30-х годах XIX века – об этом писал И.Е. Дядьковский, в конце XIX – начале XX века С.С. Корсаков и В.М. Бехтерев. Однако серьезные научные основы библиотерапии стали складываться гораздо позднее. Этой проблемой занимались такие выдающиеся специалисты, как Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, И.З. Вельвовский и другие. В.Н. Мясищев подчеркивал, что методика библиотерапии представляет собой сложное сочетание книговедения, психологии, психотерапии, психокоррекции. С 1920-х годов исследования терапевтического воздействия литературных произведений на здоровье человека проводились на базе библиотек домов отдыха, лечебных пансионатов. Так, например, в статьях журнала «Курортное дело» за 1928 год отмечалось положительное воздействие юмористических книг, мемуарной литературы на отдыхающих. Активно использовалась библиотерапия и в медицинских библиотеках [15].

2.2. Теория и практика библиотерапии

Как уже было сказано, библиотерапия может пониматься не только как лечение, но и как воспитание с помощью книг. Тем самым она имеет отношение и к медицине, и к педагогике, поэтому этот термин используют и библиотечные работники. В одних случаях имеется в виду лишь подбор книг для чтения, в других – и обсуждение их с теми, кто нуждается в поддержке. У библиотерапии могут быть разные цели: например, изменение эмоционального состояния человека или влияние на сами особенности личности; она может выступать как руководство со стороны, а может – как средство самоанализа и самосовершенствования. В связи с этим имеется несколько подходов к классификации библиотерапевтических методик: выясняется возможная терапевтическая роль тех или иных жанров литературы; рассматривается значение внутренней вовлеченности читателя в процесс восприятия текста. Особый вопрос – о влиянии таких особенностей отношения к чтению, как читательские ожидания, эмоционально-ценностные установки, степень и характер катарсиса.

Анализ особенностей психотерапевтического общения средствами литературы требует рассмотрения самой библиотерапии как средства и цели общения, пос-

кольку есть явное различие в процессах обычного чтения и чтения лечебного. Если в основе обычного чтения первично лежит познавательный мотив, то есть постижение некоторой внешней по отношению к читающему реальности, то мотивом лечебного чтения изначально является самопознание, а познание нового становится уже следствием самого процесса библиотерапии. Разобраться в себе, своих переживаниях, ответить на вопросы о своем месте в этом мире позволяют специально подобранные для чтения тексты художественной литературы. Исследователи отмечают, что «фигуры библиотерапевтического дискурса обладают культурным потенциалом, испытанным временем и пространством, так как уже стали классическими» [5 с. 210-220].

Вопросам терапии творчеством посвящены специальные исследования. Выделяются *основные функции* и области применения библиотерапии: психотерапевтическая, диагностическая, коммуникативная, проективная, моделирующая. Данный метод может применяться в индивидуальных и в групповых формах [14].

В последние десятилетия активно стало развиваться еще одно направление библиотерапии – *сказкотерапия*. Традиционно сказка – вид художественной литературы, доступный и увлекательный для маленьких слушателей. Содержание сказок не только развлекает, но и заставляет их задумываться, сопереживать. Слабым и болезненным детям специально подобранные сказки помогают в преодолении заниженной самооценки, нерешительности, застенчивости и т.п. Существует множество способов включения детей в различные формы активного реагирования на содержание сказок: обсуждение-споры о смысле сказки, о праве каждого по-своему изменить судьбу ее персонажей; игры-драматизации по мотивам сказки и проч. Все это развивает эмоциональную сферу детей, делая их более отзывчивыми и уверенными в себе. Яркое творческое начало, отличающее этот возраст, заметно обнаруживается в индивидуальных особенностях ребенка.

Сказки несут в себе большой воспитательный потенциал, особенно если приобщение к сказкам происходит при активном участии и помощи родителей. Результаты исследований подтверждают, что сказка может выполнять диагностическую и терапевтическую функции и в работе с детьми. То есть библиотерапевтическая методика (в ее адаптированном варианте) может найти себе применение уже в самые ранние возрастные периоды у детей с различными ограничениями возможностей здоровья [10].

В последние десятилетия сказкотерапия все более активно применяется и в работе с подростками и взрослыми. При этом используются не только традиционные народные и авторские сказки, но и психотерапевтами специально создаются тематические целевые тексты для терапии определенных заболеваний и фобий.

2.3. Библиотерапия в логопсихотерапии

Говоря о широком использовании термина библиотерапия, остановимся на его конкретном применении. Так, метод библиотерапии в 1980-е годы впервые был адаптирован логопедом и психологом Ю.Б. Некрасовой для лечения тяжелых случаев логоневроза (заикания) [16; 17]. В разработанной авторской системе групповой логопсихотерапии библиотерапия как метод опосредованного (через книгу) психотерапевтического воздействия является одним из основных на всех этапах «лечебного перевоспитания». С конца 1880-х годов мы развиваем данную систему в направлении семейной групповой логопсихотерапии [13].

Библиотерапия в логопсихотерапии представлена в индивидуальной и групповой формах и выполняет на разных этапах лечения различные функции: на I – пропедевтическом – диагностическую, коммуникативную, прогностическую, терапевтическую функции; на II этапе является основой построения сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии для «снятия заикания»; на III и IV – в ходе активной и поддерживающей логопсихотерапии – помимо индивидуальной принимает групповую форму и используется для подготовки и проведения логопсихотерапевтических бесед, формирования и закрепления ситуационной и спонтанной речи.

В системе семейной групповой логопсихотерапии на всех этапах социореабилитации наравне с пациентами участвуют члены их ближайшего окружения, что позволило более глубоко исследовать проблему психологии «лечебного чтения», динамику библиотерапевтического процесса и психических состояний всех участников группы – заикающихся, их родителей и родственников, а также самого логопсихотерапевта [12].

Уже первое библиотерапевтическое задание – прочитать и письменно проанализировать сказку Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок» и рассказы А.Чехова «Тоска» и «Шуточка» – создает для будущих участников группы уникальную ситуацию для самораскрытия, когда можно опосредованно, через литературных героев, поговорить с психотерапевтом о себе, о своем недуге и о том, что особо волнует. Символично, что задания начинаются со сказок Г.-Х. Андерсена, затем для прочтения предлагаются рассказы А.Чехова, И. Тургенева, М. Горького, Р. Брэдбери, романы А. Маршалла, Э. Портер, пьеса Б. Шоу «Пигмалион», ряд других произведений, а завершается все притчей Р. Баха. От «Гадкого утенка» до «Чайки по имени Ливингстон» – такой путь проходят наши пациенты и в ходе библиотерапии на подготовительном этапе, и в процессе всего курса логопсихотерапии.

Ряд библиотерапевтических произведений предлагается для прочтения и дальнейшего обсуждения в группе всем участникам, есть и возрастные ограничения. В ходе исследований было установлено, что общим для всех возрастных групп в восприятии произведений, предлагаемых на пропедевтическом этапе семейной логопсихотерапии, выступает способность восприятия художественного текста

и самостоятельное проведение его письменного анализа, что позволяет выявлять неповторимые личностные черты и склонности заикающихся, а также интересные их темы. Было выявлено следующее:

- 1) Младший школьный возраст в силу неразвитости когнитивных функций, характеризуется буквальностью восприятия текста, отсутствием последовательности в построении анализа произведения, краткостью формулировок и синтаксических конструкций. В то же время работы детей данного возраста отличаются достаточной информативностью, наличием образных сравнений, интересными суждениями.
- 2) Подростковый возраст отличается в восприятии художественных произведений острой актуальностью таких проблем, как устройство социума, тема изгоев и лидеров, отношение к инвалидам, принципы построения иерархии в обществе, понятия морали и ценностей и взаимоотношения между полами. Объем текстов возрастает, в ряде работ проявляются художественные способности и склонность авторов к широким обобщениям; 10–12-летние школьники способны и к достаточно глубокой рефлексии, и вдумчивому анализу произведений. Как показывает опыт многих групп в разных городах, проходя наш лечебно-обучающий курс, младшие подростки очень «вырастают» в социально-нравственном и личностном плане, особенно при поддержке родителей и близких родственников.
- 3) Библиотерапевтические работы многих представителей юношеского и раннего зрелого возраста характеризуются большим объемом, последовательностью, связностью, логичностью и аргументированностью отзывов, пониманием целевой направленности предлагаемых текстов. Данные работы в большинстве своем дают логопсихотерапевту богатый материал для выявления неповторимых личностных черт заикающихся и их семей.

Своеобразным итогом 15-летней работы более 30 групп семейной логопсихотерапии для заикающихся подростков и взрослых и более 20 групп для заикающихся дошкольников в Москве, Таганроге, Владивостоке, Самаре и Самарской области стала коллективная монография «Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания» (2011), где также представлены исследования по библиотерапии. Здесь показано своеобразие применения данного метода к детям дошкольного возраста и отмечена его культурно-просветительная и воспитательная функция [20].

Наш опыт работы убеждает, что библиотерапия – одна из действенных технологий научения и приобщения к чтению людей разных возрастов и возрождения традиции семейного чтения.

* * *

В данной статье мы не ставили себе целью привести понятия «библиопсихология», «библиопедагогика» и «библиотерапия» к одному знаменателю, а стремились познакомить читателей – психологов, педагогов, библиотекарей и специалистов, занимающихся исследованиями сложного феномена «чтение», – с различными его аспектами. Все три рассматриваемых феномена имеют в своем названии общую основу: от греч. *biblio* – книга. Обсуждению вопросов о том, что и как изучает библиопсихология, библиопедагогика, а также чем и как занимается библиотерапия, посвящено много работ. Но стоит вспомнить слова Н.А. Рубакина о том, что человек живет в определенных исторических условиях, и характер его жизни определяет, «для чего, что и как читать» в каждом конкретном случае. Сегодняшний день призывает нас искать не только причины «нечтения» или «не такого чтения», а в меру своих индивидуальных и коллегиальных возможностей создавать такую читательскую среду, которая способствовала бы многостороннему развитию читателя в процессе его жизнедеятельности. Более грамотному решению данной проблемы способствуют и библиопсихология, и библиопедагогика, и библиотерапия.

- Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы, 1961. № 2. С. 36-46.
- Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000.
- Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. М., 1994.
- Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. М., 2005.
- Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия / Отв. ред. Н.Л. Карпова, редколл.: Н.С. Лейтес, И.И. Тихомирова, О.Л. Кабачек. М., 2014.
- Библиотерапия. Психотерапевтическая энциклопедия / Ред. Б.Д. Карвасарский. СПб., 2000. С. 85-87.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить школьников работать с учебником. М., 1987.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. М., 1991.
- Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2000.
- Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. М., 2013 (www.pirao.ru)
- Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии // Вопросы психологии, 2006, № 4. С. 70-82.
- Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. М., 1997; 2-е изд. испр. и доп. М., 2003.

- Карпова Н.Л., Лейтес Н.С. Библиопсихология и библиотерапия в образовании, воспитании и коррекции / Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия... М., 2015. С. 175-180.
- Миллер А.М., Вельвовский И.З. Библиотерапия в системе психотерапии // Вопросы психотерапии. – М., 1973.
- Некрасова Ю.Б. Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации заикающихся // Психотерапия в дефектологии: Кн. для учителя / Под ред.Б.А. Вайзмана. М.,1992.
- Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М., 2006.
- Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. 2-е изд. М., 1977.
- Рубакин Николай Александрович: Хрестоматия / авт.-сост. В.А. Бородина, С.М. Бородин. М., 2014.
- Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. М.; СПб., 2011 (www.pirao.ru)
- Тихомирова И.И. Библиотечная педагогика или Воспитание книгой: учеб.-метод. пособие для библиотекарей, работающих с детьми. СПб., 2011.

Карпова Н.Л.

д.психол.н., проф., вед.н.с.

Психологического института Российской академии образования (Москва)

Библиотерапия в семейной логопсихотерапии

<...>

Логоневроз – проблема семейная

Лечение тяжелых случаев логоневроза в форме заикания – имеет гораздо более широкое значение, чем просто восстановление у заикающихся людей нормальной речи. Здесь решается проблема, говоря словами В.Н. Мясищева, „лечебного перевоспитания” невротической личности – ее творческой адаптации и перспективного развития. Систему социореабилитации для заикающихся подростков и взрослых 14 – 40 лет с начала 60-х годов XX века на основе метода сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии К.М.Дубровского создавала и в течении более 30 лет успешно апробировала на практике Ю.Б.Некрасова <...> С конца 80-х годов мы развиваем данную методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии с использованием теории и практики гуманистической психологии и психотерапии К. Роджерса и А. Маслоу, а также педагогики В.А.Сухомлинского, активно включая в процесс „лечебного перевоспитания” родителей и родственников пациентов „ <...>

Но как показывает практика, результативность любого процесса преобразования личности – будь то обучение, воспитание, а также лечебное перевоспитание (психокоррекция, психотерапия) – зависит не столько от начальных знаний, культуры (или тяжести заболевания), уровня развития способностей ученика или воспитанника (клиента, пациента), а прежде всего – от его собственной активности – волевой, эмоциональной, интеллектуальной, деятельностной. И основным фактором, запускающим и обеспечивающим именно такую активность, является мотивационная включенность человека в работу над собой . Этому способствуют творческие по форме и содержанию приемы мобилизации ума, чувств, воли участников процесса социореабилитации. Один из таких приемов – МЕТОД БИБЛИОТЕРАПИИ.

Библиотерапия в логопсихотерапии

Библиотерапия – сравнительно молодая отрасль научного знания, стоящая „на стыке” науки, психотерапевтической практики и искусства. По определению, принятому в 20-е годы XX века Ассоциацией больничных библиотек США, БИБ-

ЛИОТЕРАПИЯ – это „использование специально подобранного для чтения материала как терапевтического средства в общей медицине и психиатрии с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения”. Мы придерживаемся „комплексного” направления в развитии данной методики, представители которого считают, что библиотерапия является вспомогательной, а в ряде случаев и равноправной частью лечебного процесса при неврозах и соматических заболеваниях. Нашими ориентирами являются работы А.М.Миллер и И.З.Вельвовского, у которых училась Ю.Б.Некрасова. Она первая и применила метод библиотерапии в лечении такого сложного заболевания как заикание.

В методике групповой логопсихотерапии Ю.Б.Некрасовой библиотерапия как метод опосредованного (через книгу) психотерапевтического воздействия является одним из основных на всех 4-х этапах „лечебного перевоспитания”. Он представлен в индивидуальной и групповой формах и выполняет несколько функций: диагностическую, коммуникативную, символическую, моделирующую и психотерапевтическую. Развивая данную методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии, мы выделяем еще несколько функций и рассматриваем весь библиотерапевтический процесс в динамике психических состояний всех его участников – пациентов, их родственников и самого логопсихотерапевта. <...>

Методика семейной групповой логопсихотерапии имеет также четыре этапа:

I – пропедевтический – длится не менее полугода, строится на разработанной Ю.Б.Некрасовой динамической психотерапевтической диагностике, основанной на библиотерапии в индивидуальной форме. Все задания выполняются письменно и „на расстоянии” (многие пациенты – иногородние).

II – сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии (ЭСПТ) по К.М.Дубровскому. В Психотерапевтической энциклопедии этот метод представлен как „директивное групповое воздействие наяву Дубровского”, в основе которого – суггестивный прием (внушение), реализуемый в бодрствующем состоянии. В модификации Ю.Б.Некрасовой основой для выстраивания сеанса служит библиотерапевтический материал, полученный на подготовительном этапе. Здесь библиотерапия выступает в индивидуально-групповой форме.

III – активная групповая семейная логопсихотерапия. В течение 1,5 месяцев проводятся ежедневные 8–9-часовые занятия с пациентами и их родителями и родственниками. Основная цель – вызывание, формирование и пролонгирование саногенных (по Ю.М.Орлову – оздоравливающих) психических состояний, приводящих через закрепление их к стойким новообразованиям личности. Этому служит целый комплекс нетрадиционных методов и приемов в групповой форме – библиотерапия, символотерапия (использование лечебного значения основных понятий методики), кинезитерапия (терапия движением), кино- и видеотерапия и др.

IV – контрольно-поддерживающая логопсихотерапия – проводится полгода спустя после основного лечебного курса. Он длится 2 недели и повторяет на новом, более высоком уровне основные элементы, приемы и методы групповой семейной логопсихотерапии.

Первый – диагностико-пропедевтический – этап „лечебного перевоспитания” начинается с того, что сначала пациентам, а потом и членам их семей предлагаются для прочтения и письменного анализа сначала небольшие знакомые художественные произведения, затем книги с нарастающей сюжетной и психологической сложностью. Эти задания даются «в связке» со специально подобранными психологическими тестами и опросниками. Такой нестандартный подход к лечению вызывает у большинства удивление и начинает формировать установку на интересное дальнейшее сотрудничество с логопсихотерапевтом.

Все наши пациенты и их родственники различаются по своему отношению к заданиям, определенная типология выявляется и в особенностях анализа библиотерапевтических произведений: у кого-то описание достаточно сдержанное, немногословное, у кого-то – пространное, со многими отступлениями, виден нарастающий интерес к данному виду работы, а у некоторых пациентов и их родственников увлечение процессом чтения и анализом произведений постоянно, длительно и столь велико, что по окончании этапа они выражают сожаление, высоко и с благодарностью оценивая пережитые состояния творческих раздумий и целительных размышлений над чистым листом бумаги.

Уже первое библиотерапевтическое задание – прочитать и письменно проанализировать сказку Г.-Х.Андерсена „Гадкий утенок” и рассказы А.П.Чехова „Госка” и „Шуточка” – создает для будущих участников группы (не только заикающихся) уникальную ситуацию для самораскрытия, когда можно опосредованно, через литературных героев, поговорить с психотерапевтом о себе, о своем недуге и о том, что особо волнует. Ведь в некоторых семьях тема заикания – табу: *„Муж заикается очень сильно, – писала нам жена 25-летнего Г.В., – но дома мы никогда не говорим о его болезни, как никогда не говорят об этом в его семье. А мне от этого очень тяжело, так как я не знаю, чем и как могу помочь”*. А как отмечают некоторые выпускники наших групп, говорить в семье о возможных негативных последствиях заикания стоит, так как многие личностные проявления (чаще негативные) заикающиеся „списывают” на счет своего речевого недуга, который, развиваясь, затрагивает разные стороны психики и травмирует личность, провоцируя усиленные страхи, замкнутости, агрессивности, одиночества и апатии...

И в таком случае свободно рассказать о себе или о своем близком человеке (а порой осуществить и то и другое) помогает умная специально подобранная психотерапевтом книга, которая темой, сюжетом, поведением героев подсказывает аналогии или вызывает значимые ассоциации. А если эта книга вместе с ним про-

читана, „продумана” и прочувствована, возникает общее новое не только смысловое, но и эмоциональное „поле”, дающее простор новым темам для семейных разговоров и затрагивающее глубинные струны сердечные и душевные.

О психологии чтения

В середине 40-х годов XX века Б.М.Теплов в предисловии к своему эссе, посвященному одной из пушкинских „Маленьких трагедий” сетовал на то, что анализ художественной литературы обычно не указывается в числе методов психологического исследования и фактически психологи этим методом не пользуются, хотя и ссылаются на те или иные литературные образы и примеры (труд Л.С.Выготского „Психология искусства” еще не был опубликован). И в то же время Б.М.Теплов был глубоко убежден в том, что „художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся сейчас перед ней”.

Область психологии чтения очень велика. Как писал основоположник „библиологической психологии” Н.А.Рубакин, создавший в Лозанне в 20-е годы Международный институт библиопсихологии, – это „научное изучение всех психических явлений, связанных с созданием, циркуляцией и утилизацией печатной, рукописной и устной речи”. Рубакин разработал и описал основные методы и принципы библиопсихологического исследования и особо требовал соблюдать „примат читателя” над „приматом содержания”. А современные научные исследования психологии читателя подчеркивая резкое снижение грамотности и общей культуры населения, отмечают, что книга учит только тогда, когда ученик умеет работать с ней, т.е. умеет читать, а от умения читать в истинном смысле этого слова (понимая прочитанное) во многом зависит и воспитание, и умственное развитие (3). Проникновение „в глубь строки” и вводит читателя в смысловую жизнь текста, учит размышлять и видеть не только сам текст, но и „подтекст”, – а это способствует развитию самосознания и самопонимания.

В случае грамотного использования библиотерапии традиционные отношения „врач-больной” сменяются на непривычные в лечебном процессе отношения „Учитель-Ученик” в самом высоком значении этих слов, поскольку предполагается сотворчество пациента и психотерапевта, посредником в котором становится автор „целебной” книги. Ю.Б.Некрасова представляет этот процесс таким образом:

Пациент → Автор произведения → Психотерапевт

В случае семейной логопсихотерапии эта цепочка выглядит сложнее:

Пациент
!
Родственники пациента

Автор произведения → Психотерапевт

Библиотерапевтические работы каждого члена семьи дополняют и уточняют картину внутреннего мира не только пациента, но и всей семьи в целом. Контакты по поводу прочитанного между заикающимся и его родственниками в каждой семье тоже выстраиваются по-разному: мы имеем богатейшую палитру и вариантов отношений в семье, и мнений о прочитанном. Покажем это на примере первого библиотерапевтического произведения, которое читают все участники групп семейной логопсихотерапии.

Размышляя о „Гадком утенке” <...>

Первое задание для кандидатов в группу – прочитать и письменно проанализировать известную сказку Г.-Х. Андерсена „Гадкий утенок”. Почему именно ее выбрала Ю.Б.Некрасова для начала своей необычной диагностики? Думается, ответить на этот вопрос нам поможет Борис Пастернак, в автобиографической прозе которого „Охранная грамота” мы встретили глубокий психологический анализ сути этой сказки: она раскрывает глубокую психологическую сущность и драматизм человеческой жизни, которая, в принципе, всегда и является основным предметом искусства. Трудности и несправедливость, через которые проходит герой сказки, находят горячий отклик у абсолютного большинства наших пациентов и их родственников.

Первое, что выделяется при анализе библиотерапевтических работ – отношение к главному герою. Большинство наших пациентов и некоторые из родителей, читая сказку Андерсена, сразу идентифицируют себя с ним: „Гадкий утенок – это я” (П.В., 42 года); „Мне эта сказка напомнила саму себя” (мама 23-летнего С.В.). Но есть пациенты, которые сразу отвергают сходство с героем сказки или высказывают по этому поводу сомнение: <...>

Второе, что мы выделяем, анализируя работы по сказке Андерсена, – тему „Я и общество”, „Я глазами других”. Для каждого человека естественен интерес к мнению о нем окружающих и осознание необходимости считаться со своим „ближним” и „дальним” окружением. Но невротик все воспринимает сквозь призму своего дефекта и отличается повышенной чувствительностью, ранимостью, мнительностью. Тема „Я и общество” особо ярко звучит у пациентов: <...>

– „Часто мы зависим от того, какими глазами на нас смотрит общество. Все это я испытал на себе” (С.В., 31 г.);

Третья тема, которую затрагивают многие, – «отношения в семье» и особо – отвержение матерью. <...>

Четвертой выделяется тема жалости к утенку и милосердия, которая чаще звучит у родственников пациентов:

– „И в наше время надо чаще перечитывать такие произведения. Нам так нужно милосердие” (отец 19-летнего К.Д.).

Пятое. Есть темы, которые больше „высвечиваются” у пациентов, нежели у их родителей и родственников, например, тема предвосхищения своего будущего „возрождения”. Так, 37-летний Ш.А. закончил свою работу такими словами: „*Я тоже буду лебедем!*” <...> 28-летняя Р.С. утверждала: „*И когда я вновь „появлюсь на свет” как гадкий утенок, ставший лебедем, – жизнь у меня будет совсем иной*”.

Шестое – Тема, которая обязательно обсуждается в группе на этапе активной логопсихотерапии в ходе библиотерапевтических бесед, – что способствует превращению гадкого утенка в прекрасного лебедя – „гены”, встреча с лебединой стайей или собственное упорство и мужество? Каждый раз по-новому звучит тема „возрождения” и преображения. Некоторые родители подчеркивают важность и нужность для жизни „трудного периода”:

– „*Для достижения любого приличного результата в жизни нужен период Гадкого утенка... Я увидел в этой сказке гимн индивидуальности*” (отец 22-летней Г.И.);

Седьмое – Общая у пациентов и их родственников тема сорадования чудесному превращению героя сказки, но выражается она по-разному: <...>

Восьмое – Неожиданные и интересные, а для психотерапевта очень информативные эпизоды в библиотерапевтических анализах. <...>

В этом плане даже несколько самостоятельных строк „авторского текста” дают богатейший материал для последующей работы – информацию о пациенте и его проблемах, о „болевых” и „ростовых” точках семьи, а также заставляет задуматься над вопросом, что же делает книгу в определенный момент для читателя еще и „врачующей”?

Динамика библиотерапевтического процесса

Поначалу, читая предложенное в очередном задании художественное произведение, наш пациент (а позднее, как уже говорилось, через это проходят и его родители и родственники) испытывает не только удивление от необычного начала лечения, но порой – раздражение и недоумение, а у кого-то может быть и активное нежелание писать о прочитанном „сочинение”. Некоторые называют свои работы „отзывами”, кто-то „анализом”, „впечатлением”, «эссе», а кто-то просто пишет заголовок прочитанного произведения, не называя даже автора... Иные прямо заявляют: „Писать не умею и не люблю”. Есть и такие аргументы: „Я и в школе сочинения всегда списывал...” О том же сначала говорят и родители: „Давненько я не писал сочинений” (отец 28-летней Р.С.), „В моем возрасте это очень трудно” (мама 23-летнего Л.А.).

Зачастую основная тема, волнующая человека, проходит через несколько работ, так или иначе преломляясь через сюжеты прочитанных книг. <...> По ходу

выполнения заданий, по мере прочтения все новых и новых специально подобранных литературных произведений происходит яркое раскрытие индивидуальности каждого участника этой необычной диагностики, и для психотерапевта выстраивается, по Ю.Б. Некрасовой, „портрет неповторимости” каждого пациента. А мы, анализируя также работы всех родственников, выстраиваем еще и „портрет неповторимости” каждой семьи: в любой работе так или иначе отражаются личностно значимые темы, и глубина анализа, откровенности и самораскрытия нарастает. Также в семье формируется новое „смысловое поле”, которое при поддержке растет и изменяется, вызывая взаимный интерес к мнению каждого члена семьи. Как писала нам жена 27-летнего Л.Н.:

– *„За время подготовки к группе мы с мужем прочитали много книг, – и было интересно отмечать не только совпадение мнений, но и разногласия: мы больше узнали друг о друге”.*

Разработанный нами диагностический блок для родителей и родственников, который составлен на основе комплексного диагностического блока для заикающихся: 9 основных произведений для прочтения и анализа из общего списка, так или иначе содержащих темы семьи и воспитания. Основные задачи, решаемые на пропедевтическом этапе и для самих пациентов, и для их родственников в рамках данной психотерапевтической диагностики, следующие: 1) установление психолого-педагогического диагноза испытуемого с опорой на неповторимые индивидуальные особенности, на сохранный личностный потенциал; 2) прогноз и планирование „лечебного перевоспитания”; 3) начало процесса „лечебного перевоспитания” через ряд изменений в потребностно-мотивационной сфере, формирование психологической установки на выздоровление и работу в группе, формирование „оптимистической модели будущего”.

Исходя из представленной структуры использования библиотерапии в работе с заикающимися и их родственниками, анализ полученных материалов проводится по следующим показателям: 1 – наличие и особенности „прямых” тем, заданных самим предлагаемым произведением, а также наличие „личных” для каждого испытуемого тем и их содержание; 2 – переживание определенных психических состояний (их отражение в сочинениях, опросниках и текстах библиотерапии); 3 – выявление из общего предложенного списка т.н. „якорных” произведений, ставших основными, при анализе которых пациент или его родственник раскрывается наиболее полно, эмоционально ярко. Эти произведения, как правило, связаны с переосмыслением каких-либо жизненных фактов или событий, открытием для себя новых личностно значимых знаний, – что говорит о достигаемом психокоррекционном эффекте; 4 – соотношение полученных в отзывах на книги данных с показателями тестов и опросников; 5 – выявление „опорных” для психотерапевта черт

индивидуальности, дающих „портрет неповторимости” личности пациента и „портрет неповторимости” его семьи.

Анализируя характер вовлеченности членов ближайшего окружения пациентов в диагностический этап, мы выделили следующие явления: 1) Осознание необходимости своей помощи пациенту; 2) Появление надежды на решение вместе с проблемой пациента (нормализацией речи) и внутрисемейных проблем; 3) Понимание сути происходящей и будущей работы; 4) Отреагирование личных значимых эмоциональных проблем, связанных с отношением к пациенту; 5) Осознание роли пропедевтического (подготовительного) этапа; 6) Родители пишут о том, что дал пропедевтический этап им самим; 7) Осознание необходимости активного включения в работу группы; 8) Проявление психотерапевтического эффекта и у пациентов, и у родственников по мере выполнения заданий:

– *„После прочтения таких интересных книг я стала лучше понимать своего сына. Эти книги помогли и мне самой”* (мама 13-летнего Н.М.).

Но главное – завершая выполнение заданий пропедевтического этапа, пациенты пишут о желании скорее начать работу в группе. Родители тоже подтверждают это:

– *„Готов помогать. Приеду с сыном”* (отец 17-летнего С.Д.).

Динамика психических состояний в библиотерапевтическом процессе на основных этапах логопсихотерапии

Целью, задачей и основой логопсихотерапии является целенаправленное формирование и закрепление саногенных (оздоравливающих) психических состояний, а их положительная динамика, приводящая к стойким новообразованиям личности, свидетельствует об эффективности процесса социореабилитации (16, с.7). Психические состояния в качестве своей важнейшей характеристики занимают „промежуточное” (Н.Д.Левитов, 10) положение между постоянно меняющимися психическими процессами и относительно устойчивыми чертами характера и свойствами личности. Но, несмотря на достаточную изученность феномена психических состояний в медицине, инженерной и общей психологии, – в организации учебного и психотерапевтического процесса их роль исследована недостаточно.

Анализируя динамику психических состояний пациентов и их родственников в семейной логопсихотерапии на примере **первого библиотерапевтического этапа**, можно условно говорить о трех основных „стадиях” этого процесса:

1 – начальная – стадия – проявление таких состояний как удивление, недоумение, желание понять цель заданий, желание и в то же время опасение и страх раскрыться перед психотерапевтом и собой(!); состояние доверия-недоверия психотерапевту и желание поблагодарить за приглашение к разговору о себе в опосредованной форме; со-

стояние тревоги за правильность выполнения заданий и поиск „контакта” или пути к установлению диалога с психотерапевтом, с собой и с „врачующей книгой” ... Эту стадию можно обозначить в целом как состояние противоречивости переживаний и ожиданий с явной тенденцией к положительному разрешению.

И по каждому из перечисленных состояний можно выделить определенную типологию среди наших пациентов и их родственников – от высокого уровня недоверия, сомнения в методике и целесообразности предложенных заданий до полного и безоговорочного их принятия и заинтересованного отношения к их выполнению (разумеется, при разной степени открытости и самовыражения и разном уровне эмоциональной, речевой и общей культуры читающих и пишущих).

На 2-й стадии, когда некоторый диалог с книгой, логопсихотерапевтом, с самим собой уже установлен, можно говорить о таких состояниях, как нарастающая увлеченность и заинтересованность чтением и анализом рекомендуемых произведений – их сюжетами, поступками героев и возможным сходством со своей жизнью; состояние возрастающей рефлексии и саморефлексии; состояние складывающегося нового отношения к своей болезни и видения себя в сравнении с некоторыми героями книг; состояние переосмысления значения самого процесса чтения... Этот этап в целом можно охарактеризовать как стадию роста и становления новых свойств личности (и здесь возможна типология – у каждого этот процесс идет со своей интенсивностью: некоторые быстро минуют и первый и второй этапы, утверждаясь и совершенствуясь уже в психических состояниях условной третьей стадии).

Высшая, 3-я стадия, характеризуется такими состояниями, как удовольствие от самого процесса выполнения библиотерапевтических заданий; состояние „озарения”, инсайта по поводу себя и своих проблем; состояния катарсиса – одной из форм его является „эффект Ионы” (реализация желания высказаться, „выплакаться” собеседнику). Психические состояния уверенности в достижении цели излечения от недуга являются результирующими и ведущими на данном этапе. Этот уровень, как правило, характерен для наиболее чутких читателей, умеющих видеть и понимать как текст, так и подтекст произведения, умеющих творчески „заглядывать в глубину строки”, а тем самым – овладевать возможностями самопознания и самораскрытия.

И как итог – в одном из последних заданий пациентам предлагаются книги литературоведческой направленности, вводящие в мастерскую художественного слова: „Ни дня без строчки” Ю.Олеши, „Золотая роза” К.Паустовского, „Талант читателя” Л.Ковалевой. Часто в отзывах на эти произведения звучат слова особой благодарности и от самих пациентов, и от „старших” за приглашение к такому необычному „лечению”.

Отметим такой факт: если обычно педагоги и психологи рассматривают работу с книгой прежде всего как обучение пониманию ее содержания, постижению глубины и многозначности текста, анализируют целостную картину этого сложного про-

цесса, то в случае нашего обращения к художественной литературе при лечении заикания наиболее существенно то, что книга, во-первых, помогает пациенту и его родственникам переключиться со своих болезненных проблем на иную – творческую – проблематику; во-вторых, процесс направленного чтения приобщает пациента и его близких к целому ряду саногенных (целебных) состояний; в-третьих, пробуждает и поддерживает интерес к предстоящему лечению; в-четвертых, формирует желание и навык трудиться в предлагаемом творческом нетрадиционном „ключе”; в-пятых, помогает выстраивать новое общее „смысловое поле” как внутрисемейное, так и внутригрупповое для последующих этапов социореабилитации.

Большинство наших пациентов – уже многократно и безуспешно лечившиеся люди разного возраста (от 8 до 45 лет), имеют и различный уровень образования, и неодинаковый уровень культуры чтения. Но безусловной заслугой Ю.Б.Некрасовой в адаптации метода библиотерапии к лечению заикающихся является то, что системой специального подбора книг с использованием их в особой „связке” с психологическими тестами и опросниками удается достичь у большинства пациентов (а в семейной логопсихотерапии и у их родственников) – помимо решения диагностических, прогностических, коммуникативных и терапевтических задач – повышения интереса к чтению и более внимательного отношения к художественному слову. Это позволяет нам выделить еще дополнительно общекультурную и развивающую функции библиотерапии.

Для логопсихотерапевта вся разнообразная палитра и гамма состояний, переживаемых пациентом и его родственниками на подготовительном этапе с помощью „лечебной книги”, является показателем степени эффективности социореабилитационного процесса, готовности к активным формам психотерапии и дает богатейший материал к выстраиванию последующей работы. <...>

Эффект „Пигмалиона” в логопсихотерапии

В терапевтических целях в методике используются не только проза и стихотворные тексты, но и драматические произведения. Пьеса Б.Шоу „Пигмалион” – одно из программных и „ключевых” библиотерапевтических произведений в логопсихотерапии: здесь как нигде ярко прослеживается процесс „превращения” человека, говорящего „плохо”, в человека с хорошей речью (главная героиня – Элиза – из уличной цветочницы становится „герцогиней” именно благодаря обучению у профессора фонетики). Данная пьеса выявляет типологию пациентов и их родственников и по отношению к речевому дефекту. Например, 26-летняя Т.И. в своем анализе написала, что особо обратила внимание на следующие слова: „Человек, который произносит такие звуки, не может называться человеком”, – явно приняв их в свой адрес. Большинство наших пациентов и их родственников мно-

гие страницы своих анализов посвящают именно этим сверхзначимым для себя вопросам – как „жить в обществе” с заикливой речью, можно ли в таком случае многого добиться? Пьеса „Пигмалион” вводит и в одну из сложнейших проблем в лечении заикания (особенно – невротического) – что важнее: работа над речью или над личностными особенностями пациента? Это и о взаимодействии логопеда, психолога и психотерапевта в лечебном процессе (пока деятельность этих специалистов редко объединяется в одном лице).

В данном произведении также ярко проходит и линия взаимоотношений „учитель – ученик”, что большинством наших пациентов „прочитывается” как „врач – больной”. Б.Шоу показал незаурядную личность педагога – профессионального лингвиста Хиггинса – сложного, противоречивого, талантливого и увлеченного работой, а также его „компаньона” в данном „социально-речевом” эксперименте – лингвиста-любителя полковника Пикеринга (может быть не менее необходимого Хиггинсу, чем Элиза, для осуществления необычного замысла?). Здесь особо отметим, что для нашего контингента – многократно и безуспешно лечившихся пациентов и их родителей – особо злободневно звучит вопрос: каким должен быть Учитель (врач!), чтобы наконец-то избавить от недуга, и каким должен быть Ученик (пациент), чтобы ему „соответствовать”.. <...>

Можно сказать, что пьеса „Пигмалион” является основой „стержневой линии” методики на всех ее этапах. Как написал 18-летний М.М.:

– *„Для меня сейчас пьеса Б. Шоу – классическое произведение: в ней столько „корней” прошлых и нынешних, жизненных „сценариев”... Она настолько „многоэтажна” и похожа на нашу методику...!”*

Общие выводы

1. Библиотерапия как творческий метод опосредованного воздействия на потребностно-мотивационную сферу личности заикающихся и их родственников в методике семейной групповой логопсихотерапии реализуется в индивидуальной и групповой формах. Разработанный Ю.Б.Некрасовой на основе библиотерапии диагностический блок успешно используется как для пациентов, так и для их ближайшего окружения.

2. Модификация метода библиотерапии применительно к терапии логоневроза заключается в том, что осуществлен подбор художественных произведений особой тематической направленности, что создает и развивает мотивацию к выздоровлению у пациентов и мотивацию к активной поддержке у родственников заикающихся, а также – мотивацию к самопознанию и осознанию изменений, происходящих в ходе лечения, у всех участников группы.

3. Метод библиотерапии активно применяется на всех этапах семейной групповой логопсихотерапии: на I – пропедевтическом – используется в основном в индивидуальной форме целью осознания и раскрытия своих внутренних ресурсов и формирования у заикающихся и их родственников готовности к работе в группе; для логопсихотерапевта дает возможность составить достаточно полный и адекватный „портрет неповторимости” каждого пациента и „портрет неповторимости” его семьи, что помогает в прогнозировании и осуществлении дальнейшей групповой работы; также дает основу для выстраивания II этапа – сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии; в индивидуально-групповой и групповой форме используется на III и IV этапах в ходе библиотерапевтического анализа и психотерапевтических бесед.

4. Отмечая значение преобразующей силы культуры, в частности, художественной литературы, подчеркнем, что помимо диагностической, коммуникативной, моделирующей, психотерапевтической функций, в методике логопсихотерапии библиотерапия выполняет и общекультурную, развивающую роль, способствуя повышению культуры чтения и внимания к художественному слову у наших пациентов и их родственников, а также возрождению утраченной традиции семейного чтения.

Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии
/ Вопр. Психол., 2006, № 4

Trabalhos de conclusão de curso sobre *biblioterapia*²

Resumo

I. Introdução. II. Relato de atividades biblioterapêuticas como trabalho de conclusão de curso. II. 1. Aplicação de biblioterapia no Centro Educacional Padre Jordan. II. 2. Aplicação de biblioterapia para crianças no Centro de Educação Infantil Santo Antônio. II. 3. Narração de histórias: atividades biblioterapêuticas realizadas com crianças da creche do Centro Comunitário Monte Verde. II. 4. Aplicação da biblioterapia na Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz. II. 5. Biblioterapia para o bem-estar das idosas do Lar São Francisco. III. Reflexões.

Palavras-chave

Biblioterapia. Catarse. Identificação. Introspecção

I. Introdução

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) integra a matriz curricular implantada em 2005, do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É atividade individual de pesquisa do aluno, sob a orientação de um professor efetivo do Departamento de Ciência da Informação (CIN), e requisito obrigatório para a obtenção do diploma de bacharel em Biblioteconomia. Apresenta-se na forma de um trabalho monográfico, defendido publicamente e depositado na Biblioteca Central da UFSC.

Na sétima fase do curso o aluno se matricula na disciplina Projeto de Pesquisa em Biblioteconomia, e, com o auxílio do coordenador de TCC, seleciona um tema de seu interesse, procede a um levantamento bibliográfico sobre o assunto e elabora um projeto de pesquisa. Na oitava fase do curso, de comum acordo com o professor orientador, decide o tipo de pesquisa que irá desenvolver no TCC: exploratória, descritiva ou explicativa. Se exploratória, apresentará uma revisão de literatura, acompanhada ou não de um estudo de caso. Se descritiva, utilizará técnicas de coleta de dados (formulário, questionário, entrevistas, observação). Se explicativa, assumirá a forma de pesquisa experimen-

¹ Professora no Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

² Texto originalmente publicado como capítulo do livro CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFSC: 40 ANOS, organizado por Araci Isaltina de Andrade Hillesheim, Estera Muszkat Menezes e Francisco das Chagas de Souza, em 2013.

tal ou *ex-post facto*. A pesquisa explicativa é mais voltada para as ciências naturais; como a Ciência da Informação é considerada social e aplicada, a maior parte dos trabalhos de Conclusão de Curso configura-se como pesquisa exploratória e/ou descritiva.

Além de classificar sua pesquisa com base nos objetivos que formulou, o aluno verificará a necessidade ou pertinência de utilizar uma abordagem qualitativa ou quantitativa do problema. Se qualitativa, apresentará os dados coletados e analisados de forma a organizar um texto interpretativo em que ele tem a possibilidade de atribuir significados aos fenômenos investigados. Se quantitativa, valer-se-á de técnicas estatísticas, em que analisará os dados de maneira objetiva e apontará os resultados obtidos em um texto presumidamente imparcial.

Cabe lembrar que o aluno, para construir o projeto de pesquisa e desenvolver a pesquisa propriamente dita, deverá ter cumprido os créditos das disciplinas obrigatórias das seis primeiras fases do Curso. Nesse período, ele já cursou diversas disciplinas optativas ofertadas pelo Departamento de Ciência da Informação e de outros Departamentos da UFSC, cujos conteúdos despertaram seu interesse. É o caso, por exemplo, da disciplina CIN 5032- *Biblioterapia*, que ensinou o Trabalho de Conclusão de Curso de cinco alunas do curso de graduação em Biblioteconomia. O que segue é um resumo de tais trabalhos.

II. Relato de atividades biblioterapêuticas como Trabalho de Conclusão de Curso

O programa da disciplina *Biblioterapia* foi aprovado em 28 de outubro de 2002, em reunião do Colegiado do Departamento de Ciência da Informação, com carga horária de 36 horas/aula semestrais e 2 horas/aula semanais. Ofertada como disciplina optativa, passou a ser ministrada desde o primeiro semestre de 2003 para o curso de graduação em Biblioteconomia.

A disciplina CIN 5032 – *Biblioterapia* possui, como ementa: “Conceitua e apresenta o fundamento filosófico da biblioterapia. Aponta os objetivos e aplicações da biblioterapia. Apresenta o método biblioterapêutico.” O objetivo geral é “capacitar o acadêmico a utilizar a leitura como atividade biblioterapêutica” e, como objetivos específicos, arrola: apreender o sentido do vocábulo *biblioterapia*; conhecer o histórico, o fundamento filosófico, as finalidades, aplicações e técnicas da biblioterapia, assim como executar atividades biblioterapêuticas em variadas instituições com público de qualquer faixa-etária (Universidade Federal de Santa Catarina, 2002).

O conteúdo programático está dividido em duas partes, a primeira, teórica, que fundamenta a aplicação das atividades e, a segunda, prática, que é a execução das atividades, precedida pela elaboração de um projeto aceito pela instituição selecionada. Ao ingressarem na disciplina os alunos têm ciência de que aliados aos conhecimentos teóricos, necessitarão contatar uma instituição, fazer um diagnóstico do local, verificar as preferências de leitura do público-alvo, selecionar a história e indicar a metodologia que

será adotada nas atividades biblioterapêuticas. Preparam-se em sala, ou seja, ensaiam a leitura, narração ou dramatização de um texto literário, acatando sugestões dos pares e orientações da professora ministrante da disciplina.

A parte teórica exige muitas aulas presenciais e a parte prática requer ensaios suficientes para que os alunos se sintam preparados para a execução das atividades. Assim, costuma-se dividir a turma em equipes, que se mobilizam para escolher o local (creche, orfanato, escola, centro comunitário, asilo de cunho assistencial, casa de repouso particular, hospital, entre outros espaços institucionais) e os grupos complementem os ensaios em horário que extrapola o da disciplina. Explicita-se que, como o curso de Biblioteconomia da UFSC é noturno e a maioria dos alunos trabalha no período diurno, muitas vezes a aplicação da biblioterapia acontece nos dias de sábado e domingo, nos locais onde isso é possível. Explicita-se, também, que haja vista a preocupação com a boa preparação e a exiguidade de tempo no semestre letivo, cada equipe executa apenas uma ou duas atividades de biblioterapia.

Cabe, aqui, elucidar o que se entende por biblioterapia. A etimologia indica uma terapia por meio de livros. Isso é um tanto vago e pede esclarecimentos. Então: terapia significa o cuidado com o ser; biblioterapia significa um cuidado com o desenvolvimento do ser, uma manifestação de afeto proporcionada pela leitura, narração ou dramatização de um texto literário de modo a favorecer o surgimento e o apaziguamento das emoções (catarse), a identificação com personagens ficcionais (nelas projetando as carências ou introjetando as qualidades cobiçadas) e a introspecção (educação das emoções). Na biblioterapia, a leitura se apresenta como ato corporal, temporal, intersubjetivo e terapêutico. Por esse motivo, não se configura como mera sessão de histórias, mas como um processo que envolve a efabulação seguida de diálogo, de descontração, permeada do lúdico e de componentes afetivos como o sorriso, o abraço, a cumplicidade na história, a confiança no grupo (Caldin, 2010).

Algumas alunas, sensibilizadas pelo poder terapêutico da leitura, potencial catártico da literatura e papel social do bibliotecário, sentem-se estimuladas a dar prosseguimento nas práticas de biblioterapia. Assim, procuram alicerçar a teoria e praticar essa arte desenvolvendo como projeto e executando como Trabalho de Conclusão de Curso, atividades de biblioterapia em várias sessões em uma mesma instituição, o que lhes permite melhor interação com o público-alvo e avaliação dos efeitos terapêuticos da leitura, narração ou dramatização de histórias.

Registra-se, a seguir, os trabalhos defendidos sobre a temática *Biblioterapia*, sob a orientação da professora autora desse artigo.

II.1. Aplicação de biblioterapia no Centro Educacional Padre Jordan

Aime Áurea de Fátima Borges Almeida Zequinão foi a primeira acadêmica do curso de graduação em Biblioteconomia da UFSC a apresentar um trabalho sobre a temática, aplicando a biblioterapia aos alunos da 1ª série, turma 14, do Centro Educacional

Padre Jordan (CEPAJO), localizado na Rua Coronel Caetano Costa, n. 5012, bairro Colônia, em Florianópolis/SC. A instituição atende crianças de famílias carentes da comunidade e o CEPAJO se configura como um projeto social de educação mantido pelo Colégio Nossa Senhora de Fátima.

Justificando a escolha do local, Zequinão (2010, f. 11) explicita: “a motivação pessoal para a realização desse trabalho foi o conhecimento que a formanda tinha sobre a escola”, pois durante dez anos “participou como voluntária da Associação Santa Isabel, associação formada por mães de alunos do Colégio Nossa Senhora de Fátima” que ajudam crianças carentes. Ao ingressar na Universidade, afastou-se da Associação, mas após ter cursado a disciplina *Biblioterapia*, “teve a certeza que a biblioterapia seria o tema de seu trabalho conclusivo do curso” e a lembrança das crianças do CEPAJO conduziu à escolha deste como local da aplicação das atividades (Zequinão, 2010, f. 11).

Optou pela pesquisa exploratória, bibliográfica, estudo de caso e pesquisa de campo. Utilizou um diário de campo e preocupou-se em registrar suas observações às reações das crianças às histórias, bem como em gravar os depoimentos pós-histórias. Valeu-se de abordagem qualitativa, pois dispensou dados estatísticos.

Após a avaliação e aprovação do projeto de atividades pela diretora da Instituição, no segundo semestre de 2009, a acadêmica visitou a sala de aula selecionada, apresentou-se à professora da turma e às crianças, verificou as preferências de leitura, solicitou a lista contendo o nome das crianças e elaborou crachás para melhor identificá-las durante as atividades. No relato escrito, entretanto, teve o cuidado de preservar a identidade das crianças e utilizou letras do alfabeto para citar as reações e os depoimentos advindos da leitura e narração das histórias. Realizou dez sessões de biblioterapia, uma vez por semana, no período vespertino, com duração de 60 minutos cada uma, com 23 crianças na faixa etária de 6 anos.

Cumprir lembrar que, como atividades paralelas, a acadêmica valeu-se de cantigas, desenhos, brincadeiras, em que a tônica era a intercorporeidade e o amor (reconhecidamente terapêuticos). Arrolou como objetivos:

proporcionar às crianças momentos prazerosos com humor e afeto; proporcionar uma maior interação entre as crianças; proporcionar a catarse, a identificação e a introspecção; incentivar a verbalização dos sentimentos; estimular a criatividade; despertar o interesse pela leitura (Zequinão, 2010, f. 10).

Para cumprir os objetivos propostos selecionou histórias interessantes, com potencialidade de conduzir à catarse, identificação com as personagens fictícias e reflexão sobre assuntos do cotidiano das crianças. Valeu-se de livros bem ilustrados, alguns com dobraduras, permeados de humor ou de ação, contos de animais, de fadas, clássicos e modernos – desde que fossem instigantes, com densidade suficiente para causar admiração ou espanto, alegria ou medo – ou seja, que depurassem a emoção e despertassem a imaginação criadora.

Na análise dos encontros, sublinha que: a essência das histórias lidas ou narradas permaneceu no imaginário da turma, a hora da história foi prazerosa e descontraída, a confiança na narradora foi se solidificando a cada encontro, as crianças foram perdendo a timidez e começaram a expor seus problemas pessoais, o grupo interagiu de maneira amistosa, o afeto e o elemento lúdico estiveram presentes. Afirmou que o bibliotecário deve estar ciente do poder da leitura, visto ser a mesma capaz de alcançar objetivos terapêuticos (Zequinão, 2010).

O último parágrafo do relato escrito destaca o comprometimento com o trabalho executado e o aponta como gratificante:

Após dois meses de atividades biblioterapêuticas com as crianças do CEPAJÓ, a formanda conclui que escolheu a profissão certa ao escolher a biblioteconomia, pois além do amor pelos livros, descobriu a biblioterapia. É um privilégio poder exercer, por meio do livro, uma atividade que visa aliviar o sofrimento das pessoas e diminuir o estresse.

II.2. Aplicação de biblioterapia para crianças no Centro de Educação Infantil Santo Antônio

A acadêmica Patrícia Carvalho da Rosa selecionou, para aplicação das atividades biblioterapêuticas, o Centro de Educação Infantil Santo Antônio, situado à Rua Benjamin Gerlach, n. 877, bairro Fazenda Santo Antônio, São José/SC. O Centro atende mais de 200 crianças na faixa etária de 2 a 6 anos, a maior parte em período integral, de famílias de baixa renda que residem no bairro.

Rosa (2012, f.11,12) esclarece:

o presente estudo justifica-se pela preocupação com o incentivo e o gosto pela leitura entre as crianças do Centro [...], proporcionando-lhes, por meio de atividades diversificadas, momentos de descontração que fogem da rotina escolar e promovem interesse pela leitura desde o início da formação escolar. [...] Além de contribuir para o bem-estar das crianças, o presente trabalho justifica-se, também, por apontar a biblioterapia como uma área de atuação que pode e deve ser explorada pelo bibliotecário, principalmente nas creches e escolas.

Como metodologia, valeu-se da pesquisa exploratória e descritiva, bibliográfica, estudo de caso e pesquisa de campo. Como estratégias dessa última modalidade, realizou observação intensiva assistemática, participante, individual, efetuada na vida real. Os dados coletados, registrados em um caderno de campo, foram analisados por meio de abordagem qualitativa.

A diretora da Instituição exigiu, além do projeto, uma declaração da orientadora do TCC, formalizando a realização das atividades como compromisso acadêmico. De posse dos documentos, permitiu a aplicação da biblioterapia com 23 crianças com idade de 4 anos, que permanecem no Centro em período integral. As atividades foram realizadas no

período compreendido entre o dia 03 e 22 do mês de maio de 2012, em sala de aula, no total de 10 encontros.

A acadêmica ressalta:

A biblioterapia tem o poder de despertar a curiosidade das crianças pela leitura; ela proporciona à criança momentos lúdicos, expõe um pouco do mundo misterioso e mágico das histórias [...] é importante a seleção criteriosa de histórias infantis quando se pretende desenvolver atividades biblioterapêuticas em creches ou escolas de ensino fundamental. O mercado editorial brasileiro é muito rico em literatura infantil, mas mesmo assim é necessário escolher narrativas que fujam do didatismo, pois a biblioterapia volta-se para a leitura instigante, prazerosa, gostosa, que promova a catarse, a identificação com as personagens ficcionais, a introspecção e o humor (Rosa, 2012, f. 27).

Dessa feita, para dar conta de seu propósito, as histórias foram apresentadas de forma lúdica, com recursos como o uso de fantoches, ilustrações coloridas, livros com dobraduras, brincadeira de fechar os olhos e imaginar o cenário da efabulação, diálogos sobre as peripécias das personagens, desenhos, criação de novas histórias a partir da narrativa original ou das imagens, participação livre e espontânea das crianças durante todas as sessões de leitura e narração.

Na análise das atividades, a acadêmica registra:

O efeito biblioterapêutico das histórias ocorreu em todos os encontros [...] todas as crianças participaram falando sobre suas emoções [...] Muitas delas relacionaram acontecimentos ou informações pessoais com as histórias contadas [...] Desde o primeiro contato, verificou-se um grande laço afetivo entre as crianças e a narradora, afeto esse que só aumentou a cada encontro, pois demonstrações de carinho de ambas as partes eram constantes [...] Constatou-se [...] que as crianças começaram a se interessar pelo livro [...] Nos encontros, o imaginário e o lúdico foram estimulados [...] A hora da história era mágica, proporcionava às crianças uma viagem ao mundo da fantasia, onde tudo é possível (Rosa, 2012, f.53, 54, 55, 56).

Na conclusão, relata a satisfação de ter executado as atividades biblioterapêuticas, uma vez que atingiu os objetivos propostos e destaca a importância de o profissional bibliotecário exercer seu papel social de estimulador da leitura e da biblioterapia contribuir para a socialização das crianças e complementa: “a biblioterapia é um campo de atuação da biblioteconomia que precisa de profissionais interessados” e “faz-se necessário que cada escola tenha pelo menos um bibliotecário.” (Rosa, 2012, f.58).

II.3. Narração de histórias: atividades biblioterapêuticas realizadas com crianças da creche do Centro Comunitário Monte Verde

A acadêmica Rosilene Maria Dias Machado, como local para a execução de atividades biblioterapêuticas, escolheu o Centro Comunitário do bairro Monte Verde, onde reside, situado entre os bairros de Saco Grande e João Paulo, na parte insular de Florianópolis/SC. O Centro presta assistência à comunidade carente e disponibiliza uma cre-

che para cerca de 90 crianças, no período compreendido entre 7h30 e 18h. Realizou 10 encontros de biblioterapia com 33 crianças (20 meninos e 13 meninas) com idade entre 5 e 6 anos, duas vezes por semana, nos períodos matutino e vespertino, de 15 de março a 03 de maio de 2012.

Machado (2012, f. 12) esclarece que se sentiu motivada a aplicar a biblioterapia com crianças após ter realizado tal atividade em um orfanato, quando matriculada na disciplina *Biblioterapia*; listou como objetivos do TCC “estimular a criatividade das crianças, instigar o imaginário, proporcionar para as crianças momentos de lazer e diversão, propiciar a catarse.”

Do ponto de vista de seus objetivos, configurou-se como pesquisa exploratória e descritiva; do ponto de vista dos procedimentos técnicos, como bibliográfica, de campo e estudo de caso; do ponto de vista da abordagem do problema, como qualitativa. Valeu-se de técnicas de observação intensiva, sistemática e na vida real e de um diário de campo para registrar as reações e depoimentos das crianças após cada história. Como modalidade de aplicação, optou pela narração e como tipologia das histórias, por contos de fadas e de animais. Utilizou, como recursos complementares à narração, o livro, fantoches de palito, avental, música, pintura, colagem e priorizou o humor, presente em todos os encontros.

Antes de iniciar as atividades, solicitou autorização da coordenadora da educação infantil da Creche, visitou as instalações, conheceu as professoras do pré-escolar e explicou o que desenvolveria como atividades biblioterapêuticas.

O cuidado com a participação e o envolvimento das crianças em cada encontro levou a acadêmica a buscar textos literários que ensejassem diálogos pós-narrativa. Teve sucesso nessa empreitada, pois as histórias serviram como estratégia para que as crianças expusessem seus medos e anseios com a tranquilidade de quem deposita confiança no grupo. Alternando contos dramáticos com cômicos, mediando os encontros com leveza e sensibilidade, a acadêmica conquistou o público-alvo de imediato. Em todas as oportunidades mostrou-se amiga e confidente, sem a presunção de assumir o papel de mãe ou professora – era a narradora companheira, a contadora de histórias que semeava afeto e alegria.

Ao analisar os encontros, destacou que os diferentes textos literários permitiram despertar das emoções, a expressividade, a confiança paulatina na narradora, o fortalecimento do companheirismo do grupo. Observou como as crianças gostaram de relatar livremente suas vivências, como se sentiram estimuladas a trocar ideias e histórias, e como isso foi de ajuda para as mais retraídas. Constatou que quando não utilizava o livro como apoio ilustrativo, as crianças se concentravam mais no enredo, o que permitia o livre exercício da imaginação (Machado, 2012).

Nas considerações finais, ressalta:

[...] as crianças, quando participam do momento da narração, vivenciam momentos de encantamento, estimulam o imaginário, favorecendo seu desenvolvimento emocional, intelectual e criativo. [...] Assim, torna-se importante que programas de leitura com fins terapêuticos continuem se fortalecendo, e que o bibliotecário possa ser o profis-

sional à frente dessa nova atuação [...] contribuindo para transformar o Brasil num país de leitores (Machado, 2012, f. 57).

A acadêmica assumiu o compromisso com as crianças de retornar em outras oportunidades, após sua formatura, para narrar novas histórias, dando continuidade ao trabalho executado como TCC.

II.4. Aplicação da biblioterapia na Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz

A acadêmica Daiana de Lima realizou 10 encontros com 25 alunos do 1º. Ano do ensino fundamental, com idade entre 6 e 7 anos, matriculados em período integral na Escola, localizada na Vargem do Bom Jesus, em Florianópolis/SC, entre os dias 02 de março e 11 de maio de 2012, uma vez por semana.

Explica:

Esta escola foi selecionada porque a acadêmica fez estágio na biblioteca da escola por 6 meses, tendo conhecimento do ambiente escolar, dos profissionais que atuam no local e principalmente por ter tido contato com os alunos. [...] entrou-se em contato com a direção da escola para informar sobre os objetivos da pesquisa, inclusive com a carta de apresentação elaborada pela Comissão Permanente da Secretaria Municipal de Educação que comunicava sobre os fins estritamente acadêmicos e científicos da pesquisa (Lima, 2010, f. 35, 36).

Adotou como procedimentos metodológicos: pesquisa descritiva, bibliográfica, estudo de caso e pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se por meio de observação do comportamento das crianças frente às leituras ou narrações de textos literários, seguidas de atividades lúdicas; a análise e a interpretação dos dados receberam abordagem qualitativa.

Como as demais acadêmicas que realizaram atividades biblioterapêuticas, teve o cuidado de manter as crianças no anonimato, utilizando letras do alfabeto para identificá-las; no caso de mais de uma criança ter seu nome iniciado com a mesma letra, o critério adotado foi utilizar, após essa, um numeral (Lima, 2012, f. 38).

Relata com detalhes todos os encontros, sublinha a expectativa das crianças quanto ao desfecho da narrativa, enfatiza a alegria que demonstravam durante e após cada história selecionada, discorre sobre as atividades lúdicas complementares, transcreve os depoimentos obtidos por meio do diálogo e expressa sua satisfação em desenvolver atividades que estimulam a leitura e favorecem a socialização. Explicita que o repertório literário selecionado abrangeu contos folclóricos, clássicos e contemporâneos, cuja efabulação contemplasse pelo menos um dos componentes biblioterapêuticos: catarse, identificação ou introspecção. Destaca, na análise dos encontros, o exercício da liberdade de participação nas histórias e brincadeiras, o prazer estampado nas faces das crianças, a franqueza singela dos diálogos, a interação paulatina do grupo, o afeto demonstrado à narradora, a satisfação de todos os envolvidos nas atividades.

E conclui:

Proporcionar a catarse, a identificação com as personagens ficcionais e estimular a criatividade e a imaginação, proporcionar lazer e diversão e favorecer o riso foram objetivos atingidos. [...] Esses dez encontros com a turma do primeiro ano desenvolvendo as atividades biblioterapêuticas, foi um grande aprendizado para a formanda, que além de gostar de livros e de lidar com crianças, pôde vivenciar os benefícios da biblioterapia. Foi com imenso prazer que exerceu, por meio da leitura e da contação de histórias, uma atividade que visa contribuir para a alegria das pessoas nem que seja por um momento – a biblioterapia (Lima, 2010, f. 53, 54).

Cabe registrar que a acadêmica, em parceria com a professora orientadora, publicou seu TCC em formato de artigo de periódico, na Revista ACB, v. 18, n. 1, p. 599-622, jan./jun. 2013.

II.5. Biblioterapia para o bem-estar das idosas do Lar São Francisco

A acadêmica Suélen dos Passos escolheu, para desenvolver sua pesquisa, o Lar São Francisco, localizado à Rua Baldicero Filomeno, no bairro Ribeirão da Ilha, em Florianópolis/SC. O Lar atende mulheres idosas, mediante o pagamento de mensalidade; é uma instituição particular sem fins lucrativos; conta com 48 suítes individuais. O corpo técnico da instituição é formado por médica, nutricionista, enfermeira-chefe e técnicas de enfermagem, que trabalham em regime de plantão, de modo a atender às residentes 24 horas por dia.

Segundo Passos (2012, f.10) a escolha do tema deu-se “diante da precariedade das instituições de longa permanência na promoção de atividades que auxiliam no bem-estar dos idosos” e “pela falta de pesquisas relacionadas à biblioterapia aplicada com idosos institucionalizados”, além de ser “um campo de atuação a ser explorado pelo profissional da área de Biblioteconomia.”

Optou pela pesquisa exploratória, descritiva, de campo, com abordagem qualitativa. Valeu-se do processo de observação e dos depoimentos das residentes, inscritos em um diário de campo, para efetuar a análise dos encontros, tendo o cuidado de nomear cada idosa pelo nome de uma flor. Usou, como critério de escolha, a inicial coincidente do nome da idosa e da flor.

Contatou a administração do Lar no semestre anterior à pesquisa, informou os objetivos do trabalho e, após obtida a autorização para a execução da biblioterapia, efetuou várias visitas ainda nesse semestre para conhecer as residentes e verificar suas preferências literárias a fim de selecionar o material bibliográfico. Tal procedimento foi fundamental para estabelecer um laço de confiança entre acadêmica e residentes. Nesse período observou que a maioria das idosas encontra-se na faixa etária de 70 a 90 anos, com dificuldade de visão. Observou, também, que algumas eram lúcidas e outras não. Em vista disso, optou por realizar sessões coletivas com todas as residentes do Lar, e sessões individuais de leitura, no quarto, com as residentes lúcidas que assim o desejassem.

As atividades biblioterapêuticas deram-se nos meses de março a maio de 2012, em um total de 3 encontros individuais e 9 encontros coletivos. Estava prevista uma hora para cada sessão individual, entre leitura e o diálogo sucedâneo ao texto, mas cada idosa tinha muito a comentar; muitas vezes o texto era apenas um pretexto para entabular uma conversação. Logo percebeu não ser viável esse atendimento individualizado, pois as demais idosas reclamavam da permanência da acadêmica no quarto em questão e queriam que a elas fosse dispensado o mesmo tempo de leitura e conversa. Isso acarretava o compromisso de passar na instituição toda uma tarde e mesmo assim não satisfazia a carência de atenção das residentes. Muito embora tenha sido prazerosa tal forma de aplicação da biblioterapia e diversificada quanto à escolha de textos (poesia, crônica, prosa poética), a acadêmica logo verificou ser mais prudente, em virtude do tempo limitado para a pesquisa, desenvolver encontros coletivos (Passos, 2012).

Dessa feita, para o primeiro encontro coletivo convidou uma contadora de histórias, que encantou as 37 idosas presentes na sala de estar com narrativas de Pedro Malasartes e outras, curtas e engraçadas, fazendo uso, às vezes, de um boneco “falante”. Nos demais encontros a acadêmica sentiu-se confortável para realizar a atividade sozinha, ou seja, sem o apoio de uma contadora profissional de histórias.

Relata a expectativa das residentes por cada visita, os sonhos que compartilharam, o abandono que sentiam. Para matizar a tristeza que sentem, a acadêmica priorizou contos e crônicas em que o humor era a tônica. Tal estratégia mostrou-se adequada, pois os encontros configuram-se como momentos divertidos e descontraídos.

Nas considerações finais, Passos (2012, p.49,50) registra:

As atividades de leitura realizadas no Lar São Francisco foram satisfatórias em relação aos objetivos propostos. Observou-se a importância da leitura terapêutica como alternativa para: diminuir a ociosidade das idosas, aumentar sua autoestima, diminuir o sentimento de abandono, proporcionar momentos de alegria e distração, estimular o humor (a endorfina), ajudar no convívio entre elas dentro da instituição, ativar a memória, prevenir doenças psicológicas como depressão, satisfazer as necessidades estéticas e proporcionar o bem-estar.[...] Observou-se também que as sessões de leitura coletiva foram mais proveitosas do que as individuais, porque elas riam juntas, interagiram entre elas e trocaram experiências vividas.[...] O bibliotecário, como profissional difusor cultural e informacional, deve se atentar a essa nova área de atuação dentro das instituições de longa permanência, contribuindo para uma melhor qualidade de vida dos idosos institucionalizados.

III. Reflexões

A proposta/objetivo do curso de graduação em Biblioteconomia da UFSC contempla a formação de profissionais capacitados para gerenciar, organizar e disponibilizar a informação em qualquer área da atividade intelectual. Isso implica dizer que tais profissionais devem estar aptos a trafegar com desenvoltura pelos aspectos políticos, econô-

micos, educacionais e tecnológicos da informação, bem como pelos seus aspectos sociais, culturais e recreativos.

Muito embora os quatro primeiros aspectos recebam destaque no mundo do trabalho informatizado e globalizado, não devem ser desprezados os três últimos, haja vista que, ao colarem grau como bacharéis, os formandos se comprometem com a sociedade em atentarem para a liberdade da investigação científica e para a dignidade da pessoa humana.

Segundo a Filosofia, pessoa é um ser racional, com domínio de linguagem, consciência de si, controle e capacidade para agir e valor moral ou direito a ser respeitado. É um sujeito de relações com o mundo e consigo mesmo. Como membro de um grupo social, nas suas relações com os outros preserva um valor intrínseco a que chamamos dignidade. Isso significa que a pessoa humana é superior a qualquer preço, não permite equivalência com qualquer valor relativo.

O bibliotecário, no exercício da profissão, lida com a pressão dos conflitos humanos; tem consciência que o ser humano é um ser de possibilidades, portanto, de limitações. Por isso preza o saber e a liberdade como essenciais ao entendimento humano e mescla razão com sentimento e atitude científica com bom senso nos tratos com seu semelhante.

Ora, nesse sentido a biblioterapia se faz presente como um campo de atuação profissional, com potencialidades a explorar, com experiências que devem ser compartilhadas, com pesquisas que possibilitem verificação sistemática dessa atividade.

Cabe lembrar que, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Grupo de Estudos sobre Biblioterapia, Bibliotecas Escolares e Leitura (GEBBEL), formado em 2004 por professores do CIN, incentiva a prática de pesquisa e fornece orientações de TCC sobre a temática *Biblioterapia*. A partir dessas pesquisas e orientações, foram publicados diversos artigos em periódicos da área e dois livros que apresentam a leitura como função terapêutica.

Assim, o curso de Biblioteconomia da UFSC acompanha a evolução tecnológica, qualifica o aluno para realizar atividades de planejamento, assessoramento, consultoria, organização, implantação, administração e direção de bibliotecas, bancos de dados bibliográficos, redes, sistemas, serviços e centros de documentação ou de informação, mas não perde de vista o caráter humanista da profissão.

Referências

- Caldin, Clarice Fortkamp. (2010). *Biblioterapia: um cuidado com o ser*. São Paulo: Porto de Ideias.
- Lima, Daiana de. (2012). *Aplicação da biblioterapia na Escola Básica Municipal Luiz Candido da Luz*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Machado, Rosilene Maria Dias (2012). *Narração de histórias: atividades biblioterapêuticas realizadas com crianças da creche do Centro Comunitário Monte Verde*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Passos, Suélen dos. (2012). *Biblioterapia para o bem-estar das idosas do Lar São Francisco*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Rosa, Patrícia Carvalho da. (2012). *Aplicação de biblioterapia para crianças no Centro de Educação Infantil Santo Antônio*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Ciência da Informação. (2002). *Programa de Ensino de CIN 5032*. Florianópolis.
- Zequinão, Aime Áurea de Fátima Borges Almeida. *Aplicação de biblioterapia no Centro Educacional Padre Jordan*. 2010. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Knowledge about culture and multiculturalism in curriculums of medical and pedagogical universities

Introduction

Humanitas – University mission

Curriculums of medical and educational studies at universities do not include subjects which would contain elements of inter-cultural education.¹ They were introduced into curricula of several universities by an independent individual decision of authorities on some universities, understanding usefulness of such education for the professional role graduates of these universities are going to play in the society. In our drive towards standardisation of education curriculums, required from us by the European Union, and in our care for market usefulness of knowledge transferred to our students, we often forget about the mission of the university, about who, for who and how we educated, in the humanistic dimension.

Knowledge about culture for future medical doctors, nurses, social workers and teachers

“Knowledge about Culture” in secondary schools in Poland

Culture is what characterises a human being. „Culture knowledge” as a subject in secondary schools has functioned in Poland only for slightly more than a decade. Textbooks in this subject, and there is a wide variety of them available, include mainly a compendium of basic information on history of arts (with visual arts being generally preferred) and theory of culture, according to curricula approved by the Ministry of Education. However, this is very general knowledge and it must be said that it is - more theoretical than practical, it rather speaks *about culture* than shows it.

Professional helpers could be sensitive

Voluntary classes named „Introduction to the world of culture” for students of Health Promotion with Art Therapy were supposed to facilitate „moving around” in the world of culture and art, understanding not always clear and direct cultural messages, verbal, visual, musical, references to various individuals, quotes, works, melodies and facts

¹ We don't talk about Faculty titled “Cultural Studies”

from various periods and countries. They also include **elements of inter-cultural education**, necessary in the globalized world. Such education may be provided in several ways. One of them, implemented as a part of the „Cultural education” programme is expansion of knowledge about arts therapies used in various countries over the world, presented in cultural context.

Cultural and multicultural education

Preparation to help people living through various dramatic, existential situations resulting not only from diseases, physical disability, family conflicts, but also from social, political, religious, nationality conflicts needs special educational methods.. Execution of these assumptions provides future teachers knowledge about world, history and culture of countries where such conflicts took and are taking place. Another goal executed by the **inter-cultural education** stems from the fact that globalisation of the world of today results in mobility of university graduates, thus the students should also be prepared for work with people coming from various cultures.

Inter-cultural education should be continuous, as it is required by life conditions in the 21st century and it should not end at or be limited to school only. Universities also have to play an important role in this process, which is shown by experiences of the author gained at several higher education institutions and published as a series of articles called „Travels with arts therapy”.²

My personal experiences in teaching of “Knowledge about culture”

After over thirty years of my work with students of the some Faculties : Health Sciences, Medicine, Social Science and Pedagogy on The K. Marcinkowski University of Medical Sciences, A. Mickiewicz University, Wrocław University and The State Witełon University of Applied Sciences in Legnica I noticed that medical doctors, nurses, social workers and first of all – teachers need more knowledge about culture than they acquired during their education in secondary schools. Thus arose the idea of introducing classes such as „Culture therapy” and „Introduction to world of culture and art.”, „Cultural education with elements of art therapy” accepted by the governing body of the university. The first university which introduced such classes already in **1982** was The K. Marcinkowski University of Medical Sciences in Poznań.³ Curriculum of such subject was presented on some international conferences and presented in books.⁴ Teaching cultural competence

² . See a cycle of articles of W. Szulc titled “Podróże z arteterapią” /Travels with arts therapies./in Journal “Arteterapia” 1996 – 2002, ibid. In :W. Szulc, Kajros i arteterapia. Arter, Warszawa 2013, s. 123 – 166.

³ W. Szulc. *Kulturoterapia. Propozycja wprowadzenia nowego przedmiotu nauczania w Akademii Medycznej*. In: „Medycyna – Dydaktyka – Wychowanie. „Wyd. Naukowe Akademii Medycznej w Warszawie. Warszawa 1982, s. 103 – 106.; Szulc W/, *Elementy wiedzy o kulturze w programie kształcenia magistrów pielęgniarstwa*. „Życie Szkoły Wyższej”, 1986, t. 34 nr 10, s. 113 – 117.

⁴ W. Szulc, *A course of “Culture Therapy” at the Faculty of Nursing and Health Sciences*. In: MedEd 21:An account of Initiatives for change in Medical Education in Europe for the 21st century. GD Major

to medical students – as later wrote R. Roy in a meaningful way is challenging. Trying to teach cultural communication as a measurable skill oversimplifies both the complexities of culture, race, and ethnicity and their effect on the medical interaction.⁵ The original program of „Cultural education with art therapy’ is focused on stimulating personal activity of students, starting from reflections on ways of own enculturation („My entry into the world of culture”- students narrations), on monitoring and where possible, participation in various forms of cultural life and social initiatives. It also takes into account preparation for strictly therapeutic activities.⁶ In my conception of AT education the core of curriculum there are personality. and sensitivity of worker (i.e. of art therapist, nurse, teacher) who wants help others. Part of duty of arts therapist is to make an effort to find out what sort of people they are for whom he or she has accepted responsibility, what their experiences have been and how much they understand about their situation and are affected by it.

Arts therapist and a nurse or a teacher in role of art therapist must be :

- aware of historical, anthropological and sociological factors that affect cultural attitudes towards and illness
- sensitive to the effects of their own cultural bases as well as those of clients because all people have a cultural heritage and therapist’own influences the ways he/she provides therapy.

The art therapy process is closely intervened with **Milieu Therapy** and provides the expert dimension of the **Therapeutic Use of Self**. Arts therapists make use their selves in art therapist – client (patient) relationship to assists client/patient of grow and change. Part of this use of the self is the response of art therapist to client’s symptoms needs rather than to client,s symptoms of illness. Observation, listening and indirect questioning may be more useful than attempts to question people directly about their cultural practices.

Philosophy of Arts Therapy Course which appeals to “Culture based Arts Therapy” conception

The central focus of the course is to deepen and extend culture knowledge in relation to arts therapies. The goal of the course is for the student through class discussion, presentations, reading , inspection of medical and care institutions to begin to develop a theoretical framework for practice as an art therapist. The course increases the stu-

(et al). Amsterdam Thesis Publishers, 1997, p. 167 – 171.; Szulc W: *Arts in medicine service from antiquity to postmodernity*. (w:) 6th European Arts Therapies Conference. Theme: ”Exposing difference” . Abstracts Book.13 – 16. September 2001, Luxembourg

⁵ Roy R., (2007)Teaching Cultural Sensitivity through Literature and Reflective Writing. Virtual Mentor, vol. 9, nr 8

⁶ W. Szulc, *From Culture Education to Culture Therapy*. 9th Annual International Participative Conference. Core Papers. University of Durham (UK), September 1998. **Szulc W.**: Music Therapy as part of Primary ducation Teachers Training. (w:) Dialogue and debate. Music Therapy in the 21st century: A Contemporary Force for Change. Book of Abstracts. 10th World Congress of Music Therapy 23rd – 28th July 2002. Oxford, England, p. 343

dent's knowledge of art medias, i.e. imaginative books, music, pictures. The course participants are provided with appropriate knowledge and skills base to enable them to act as innovators and catalysts for change in their work environment.⁷

The core and aims of course

In my conception of AT education the core of curriculum there are personality and sensitivity of worker i.e. of art therapist, nurse, teacher, who wants help others.

Part of duty of arts therapist is to make an effort to find out what sort of people they are for whom he or she has accepted responsibility, what their experiences have been and how much they understand about their situation and are affected by it.

Arts therapist must be :

- aware of historical, anthropological and sociological factors that affect cultural attitudes towards and illness
- sensitive to the effects of their own cultural bases as well as those of clients because all people have a cultural heritage and therapist's own influences the ways he/she provides therapy.

The art therapy process is closely intervened with *Milieu Therapy* and provides the expert dimension of the *Therapeutic Use of Self*. Arts therapists make use their selves in art therapist – client (patient) relationship to assists client/patient of grow and change. Part of this use of the self is the response of art therapist to client's symptoms needs rather than to client,s symptoms of illness. Observation, listening and indirect questioning may be more useful than attempts to question people directly about their cultural practices.

Aims of course

1. To provide better understanding of such notion as health, well-being, quality of life
2. To enable art therapist to comment on the similarities and differences in culture in another countries of the world and an interpretation of main theoretical principles which support philosophy of Culture Therapy.
3. To increase sensitivity of students and to reach their understanding of the life.

Teaching methodology Examples of classes.

Lectures are not monographic and chronological, instead they form a specific verbal – visual – musical mosaic. The provided knowledge is supposed to be ordered thanks

⁷ W. Szulc ., *Arts therapists education : teaching sensitivity through works of art contemplation, literature and reflective writings* W: M~3usdienu m~3akslu terapija : teorija un prakse : t~3ezes : 6 Starptautisk~3a m~3akslas terapijas konference = Contemporary arts therapies : theory and practice : theses : 6th International Art Therapy Conference. – R~3iga : R~3rgas Stradina universit~3ate, 2008. – S. 35; W. Szulc ,*Music Therapy as part of Primary ducation Teachers Training. (w:) Dialogue and debate. Music Therapy in the 21st century: A Contemporary Force for Change. Book of Abstracts. 10th World Congress of Music Therapy 23rd – 28th July 2002. Oxford, England, p. 343*

to reading indicated to the students, in the forms of monographic publications and textbooks. The starting point of each lecture is a current cultural event, sometimes information on important historical, social, political events published in the media, it can also be a topic earlier suggested by the lecturer or by the students.

Particular emphasis put on shaping sensitivity and empathy, required in the professions of teachers, carers, art therapists.

Discussions inspired by literature and poetry works.

Bibliotherapeutica method

Problem 1. Situation of *Different*. If and when one should have a different opinion?

Task for students: Evaluate the station of the king presented in the „Wise King” fable by Khahil Gibran **The wise king**⁸

Once there ruled in the distant city of Wirani a king who was both mighty and wise. And he was feared for his might and loved for his wisdom.

Now, in the heart of that city was a well, whose water was cool and crystalline, from which all the inhabitants drank, even the king and his courtiers; for there was no other well.

One night when all were asleep, a witch entered the city, and poured seven drops of strange liquid into the well, and said, “From this hour he who drinks this water shall become mad.”

Next morning all the inhabitants, save the king and his lord chamberlain, drank from the well and became mad, even as the witch had foretold.

And during that day the people in the narrow streets and in the market places did naught but whisper to one another, “The king is mad. Our king and his lord chamberlain have lost their reason. Surely we cannot be ruled by a mad king. We must dethrone him.”

That evening the king ordered a golden goblet to be filled from the well. And when it was brought to him he drank deeply, and gave it to his lord chamberlain to drink.

And there was great rejoicing in that distant city of Wirani, because its king and its lord chamberlain had regained their reason.

Comments of students

„The fable makes me reflect, incites internal rebellion against opportunism of joining the majority not always better) passing out judgement that different means worse.

I am scared by the vision of social ostracism, even aimed at people of renown, liked, when their opinion does not agree with that of the rest of society. I feel rebellion and sadness.

⁸ <http://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/58702>

An ironic smile, with a hint of sadness, that this is how things are. „

“Maybe the king drank the water in order to calm down the crowd, he was wise and did not want violent unrest to happen, he wanted order to prevail.”

“I think that the king was afraid of reaction from people, he was afraid that he will not be accepted by his society – due to his „difference”. He wanted to be closer to his subjects. People with differing opinions are really badly received by others. I think that the king **showed bad behaviour**, he should have defended his opinions – different does not mean bad. “

”I think that the king really wanted to rule his country, thus he drank the water. I think that it would be an act of far greater wisdom for the king to try and convince the people to his views. Here showed **incompetence of the king** and it turned out that the majority really decides and influences a single person. Rule of the king will be mad, fatal”.

By choosing the path of following his ideals, the ruler would sentence himself to loneliness and damnation. This would not allow him to continue his rule.being a ruler of people who does not support actions of their king could quickly end up in him being overthrown and another king chosen. A king who would match the background, who would be just like everyone else. Who would also be mad.

”I evaluate the stance of the king as positive. By drinking water from the well, the king subjected himself to others. He acted like everyone else, not stepping out from the nation.”

Summary/Conclusion

Most of those asked about the meaning of the fable answered with a Polish equivalent of the proverb: „When in Rome, do as the Romans do”. The reflection came after the next question: Do you really have to?

The answers do not show the word conformism, opportunism in regards to the stance of the king, but the surveyed students evaluate it as such. Ca. 15% evaluates the decision of the king positively, not seeing a moral conflict.

Problem2. If silence has meaning? Role and understanding of silence in art therapy.

Question: How do you understand words of the Hindu poet, the Nobel Prize winner, Rabindranath Tagore: ‘The Learned say that your lights will one day be no more’, said the firefly to the stars. The stars made no answer.

Answer 1/” This quote suggests that one day everything will cease to exist, even the stars.

Glow-worms point out to the stars that one day they will die out, but they are unaware of the fact that the same problem applies to them, too. This is so obvious that the stars fell silent or took the fact as something unacceptable, not related to them.

Silence of the stars can be interpreted as surprise, astonishment or acknowledgement.”

2. ”The stars symbolize wisdom, whilst the glow-worms symbolize stupidity. Silence of the stars signifies wisdom. Time will show how much the worms were wrong. Sometimes it is better to say less or nothing at all. “

3. A completely contrary statement is provided by the author of the following statement who claims that the glow-worms are wise, not the stars: I think that the glow-worms can be compared to people of today, wise and educated, but shy, while the stars can be compared to uneducated people with few skills, but boasting, and with high self-esteem.

I think that the stars, namely people assuming a priori they know everything, did not reply to the glow-worms, because why did they have to listen to common and average people, if they themselves know everything best? Intelligent people, but ones who are not appreciated by others because of their modesty, wanted to warn that the end of the „stars” will come, by saying their light will die out one day. Lack of reaction from the stars, namely superficially wise people with too high self-esteem means that they really do not know anything.

I think that the silence also shows that today people do not appreciate wise people (geniuses) because of their modesty and their lack of ability to shine makes them unrecognized”. (no signature)

4. A text about passing, one-sided relations, maybe about the desire to provoke someone to a reaction resulting from desire to be important, to be „someone”. A desire to incite emotions in someone else by touching the sensitive topic of passing.

Summary/Conclusion

Most of the answers focused on direct interpretation of the text: thinking about stars existing in the Universe and elaborated on subjects of passing, life and death, more rarely the metaphor of human relations was seen, and the most rare was the fact that the poem touched a dialogue in which the approached party is silent.

Opinions of students about classes

Evaluation surveys the students fill in at the end of a class cycle provide knowledge about the form and contents of classes forming a part of „Introduction to the world of culture” and „Cultural education with elements of art therapy” as subjects. Here are some example answers:

Answer 1. „Thanks to these classes I got to know a lot of things I had to search for when preparing material for the classes (...). Despite not the most interesting meetings with culture during my high school time, these classes left a very positive impression in my memory” (M.E. Gniezno 2009).

2., „During these classes I got to know many things I have never heard before, e.g. about Mr Bartoszewski. I also got to know who Robindranat Tagore was. I have been interested in India for a while, but I haven't heard about him, I had the opportunity to thanks to these classes. I also liked the Guggenheim Museum in Bilbao, as well as the Congress Library in Washington, D.C. One day I would like to visit the two places and see if they are really as beautiful as described on the Internet. I got to know many composers, including e.g. Haydn, Beethoven, Penderecki.... Thanks to these classes I became convinced that we can use the term culture in regards to our entire surroundings, and its meaning is subjective, it can result in various reflections for every person watching and listening, or lack thereof. Have I gained new knowledge during the lectures/ I of course did. I obtained detailed knowledge in various fields of social and cultural life.

3., „Participation in the classes turned me to reflection about my life thus far. I started asking myself what I do in order to cultivate and care for my personal culture and pondering what is going on around me. I have two daughters. I want to enflame them with the desire to explore culture and art of their own country and of other nations, the heritage of which is enormous”

4. „Lectures in the „Introduction to the world of culture” subject can be compared to a travel around uncharted, not fully explored spheres of our life, which reach beyond what is obvious and visible to the „naked eye”. I think these are classes which could be useful for everyone, and for us in particular. As future pedagogues whose task is to shape personality and views of young people we have to, we should have some personal culture, knowledge about world in order to be able to share it with others and be an example worth following.

5. „These classes do not end for me the moment I leave the lecture theatre. I return home, take care of every day chores, and I still have new thoughts in my head, new curiosity, I see it differently and listen to everything surrounding me. I would describe my perceptions and impressions as follows: I am as a beeswax with empty spaces, however, each class in this subject causes these empty spaces to be filled with honey. Now I am even more convinced that gaining knowledge is not a steep road uphill but a road through life!

References

- Iveson-Iveson J. (1982) The art of observation. "Nursing Mirror", nr 8
- Roy R., (2007) Teaching Cultural Sensitivity through Literature and Reflective Writing. Virtual Mentor, vol. 9, nr 8
- Szulc W. (1997) A Course of "Culture Therapy" at The Faculty of Nursing and Health Science on The Medical Academy of Poznan. (w:) MedEd-21. Medical Education in Europe for the 21st Century. An international Conference on initiatives for change in medical education in Europe. Vaals, The Netherlands, May 27-June 1, 1995
- Szulc W., (2001) (Arts in medicine service from antiquity to post modernity), Poznań
- Szulc W., *Arts therapists education : teaching sensitivity through works of art contemplation, literature and reflective writings* / Wita Szulc // W: M~3usdienu m~3akslu terapija : teorija un prakse : t~3ezes : 6 Starptautisk~3a m~3akslas terapijas konference = Contemporary arts therapies : theory and practice : theses : 6th International Art Therapy Conference. – R~3iga : R~3gas Stradina universit~3ate, 2008. – S. 35
- Szulc W., Arts Therapy. Birth of idea, evolution of theory, development of practice. I: Art in education and therapy. Ed by M. Furmanowska. "Atut", Wrocław 2014, p.237–247.
- Tagore R., „The Jewel That Is Best. Collected Brief Poems” translated from Hindu on English by William Radice. Penguin Publ 2011. <http://www.goodreads.com/book/show/11706202-the-jewel-that-is-best>

Recenzje/Sprawozdania

Reviews/Reports

Muzy w szpitalu, sztuka i medycyna. Sprawozdanie z konferencji w Ankonie (Włochy) w dniu 10. maja 2016 r. poświęconej Projektowi Musa i zaproszenie na konferencję ECArTE w Krakowie 13-16.09. 2017 r.

Muses in hospital. Arts and medicine. Sprawozdanie z konferencji w Ankonie (Włochy) w dniu 10. maja 2016 r. poświęconej Projektowi Musa i zaproszenie na konferencję ECArTE w Krakowie 13-16.09. 2017 r.

Wieczorem dnia poprzedzającego międzynarodową konferencję, na temat terapii wspierających proces leczenia, w wypełnionej do ostatniego miejsca wielkiej sali widowiskowej Teatru Muz w Ankonie odbył się wspaniały koncert. Uczestniczyli w nim nie tylko zagraniczni goście i organizatorzy *Projektu Musa* ale przede wszystkim liczna rzesza wolontariuszy, bez których projekt istniałby tylko na papierze, bo był to koncert będący podziękowaniem za ich bezinteresowną pracę z chorymi dziećmi. Projekt Musa miał bowiem popularyzować różne, niekonwencjonalne rodzaje terapii wspomagających proces leczenia dzieci hospitalizowanych, w tym szeroko rozumianą arteterapię.

Projekt realizowany był od 1. stycznia 2014 i miał zakończyć się 31. grudnia 2015 r., ale przedłużony został do 30. czerwca 2016 r. Uczestniczyło w nim 5 krajów: Włochy, Łotwa, Walia (UK), Turcja i Polska. Koordynatorem projektu była Fundacja Salesi (*Fondazione dell'Ospedale G. Salesi*) mająca swoją siedzibę właśnie w Ankonie, a jej liderem p. Annarita Settimi Duca. Ze strony polskiej w projekcie uczestniczył Uniwersytet w Białymstoku, reprezentowany przez panie dr Beatę Boćwińską-Kiluk i mgr Urszulę Namiotko.

Autorka niniejszego sprawozdania była ekspertem ds. arteterapii, desygnowanym przez stronę polską do oceny projektu. Wiązało się to z określonymi obowiązkami: wygłoszeniem referatu w sesji plenarnej – jako temat wybrałam kształcenie wrażliwości studentów pedagogiki przygotowywanych do roli arteterapeutów metodami edukacji kulturalnej i arteterapii (*Teaching sensitivity of arts therapy students through works of art contemplation, listen to music, reading of belles-letters and creative writings. Author's method*) oraz udziałem w publicznej dyskusji zamykającej konferencję. Eksperci,

siedzący na scenie, odpowiadali na pytania przygotowane przez prowadzącego, czemu przysłuchiwała się publiczność.

Program konferencji wypełniły wystąpienia organizatorów, podsumowujących projekt oraz referaty ekspertów z poszczególnych krajów, przedstawiające terapie uwzględnione w projekcie. Wszystkie wystąpienia były bogato ilustrowane, więc dające się zapamiętać, jest to o tyle istotne, że mimo wysłania streszczeń, zgodnie z wymaganiami organizatorów, nie wydrukowano materiałów konferencyjnych. Dostaliśmy tylko ładnie wydane opracowanie, pt.: *Music, performing and creative Arts professions involved in healthcare: a portal for VET promotion and mutual recognition of profile*.

Czytelników „Przeglądu Biblioterapeutycznego” interesować by mogło, jak sądzę, czy w Projekcie uwzględniona była biblioterapia, a zwłaszcza tak dobrze w Polsce znana i opisywana bajkoterapia. Otóż nie, i przyznam, że byłam tym nieco rozczarowana, bo przecież byliśmy w ojczyźnie Pinokia! Jakie zatem rodzaje terapii z udziałem sztuki i nie tylko uwzględniał Projekt Musa? Były to: muzykoterapia, terapia śmiechem (Doktor kłown), terapia z udziałem zwierząt (Pet therapy), arteterapia wizualna, choreoterapia, dramoterapia i terapia zajęciowa. Osoby uczestniczące w naukowej części projektu miały za zadanie zbadać i opisać sytuację wybranych dziedzin terapii wspomagających proces leczenia szpitalnego w swoich krajach. Najdokładniej przedstawił ją p. Shyam Patiar, reprezentujący Wielką Brytanię, zarówno w swoim wystąpieniu konferencyjnym jak i raporcie zamieszczonym we wspomnianym wyżej wydawnictwie. Nic dziwnego. Zjednoczone Królestwo ma najlepiej w Europie zorganizowany system kształcenia w podstawowych czterech dziedzinach terapii przez sztukę (Muzykoterapia, Arteterapia wizualna, Terapia tańcem i Dramoterapia), a prof. dr Diane Waller - największy współczesny autorytet w dziedzinie arteterapii, długoletnia reprezentantka zawodowych arteterapeutów w brytyjskim ministerstwie zdrowia, autorka, znanej także w Polsce, książki poświęconej historii arteterapii w tym kraju - była przecież współzałożycielką ECArTE (*European Consortium for Arts Therapies Education*)(1991).

Przyznam jednak, że największe wrażenie zrobiły na mnie wystąpienia poświęcone geloterapii czyli terapii śmiechem prowadzonej przez kłownów. Historię tej niepoważnej z nazwy, ale bardzo wartościowej terapii przedstawiła ekspertka z Francji, pani Caroline Simonds, Francja zaś to kraj w którym terapia śmiechem została zainicjowana i ma tradycje sięgające końca XVIII w., kiedy to publiczne szpitale i sierocińce zaczęły odwiedzać artyści cyrkowi przynosząc chwile radości przebywającym tam chorym. Pani Simonds pokazała też film obrazujący pracę kłownów w szpitalu z ciężko chorymi małymi pacjentami. Geloterapia w wykonaniu tych artystów to nie jest tylko jednorazowy występ ale cały cykl szczegółowo przemyślanych scenek teatralnych towarzyszących dziecku we wszystkich fazach jego pobytu w szpitalu i kolejnych procedurach medycznych, jakim jest poddawane. Profesjonalizm p. Simonds był tak widoczny, że zapytałam ją o wykształcenie, i tak jak przypuszczałam, dowiedziałam się, że ukończyła szkołę

aktorską w USA, ale w charakterze kłowna pracuje jako wolontariuszka. Poczucie humoru charakteryzuje ludzi inteligentnych, a do perfekcyjnego wykonywania każdej pracy potrzebna jest duża wiedza, a tą zaimponowała mi pani Simonds: znała postać Stańczyka, błazna króla Zygmunta Starego!

Jeszcze kilka słów o raporcie końcowym Projektu Musa. Celem badań prowadzonych równolegle w pięciu krajach było określenie i porównanie kompetencji zawodowych profesjonalistów z siedmiu dziedzin wspierających opiekę medyczną w szpitalach (Healthcare), a ponadto propagowanie podejścia holistycznego, wymiana doświadczeń, zainteresowanie społeczności lokalnych różnymi formami wolontariatu.

Zarówno raport, jak i referaty konferencyjne oraz warsztaty pokazały – co nie jest zaskoczeniem – że problemy te wyglądają różnie w różnych krajach. Bibliografia publikacji dołączonych do raportów z poszczególnych krajów świadczy, że ich autorzy dość często wychodzili poza temat zakreślony w nazwie projektu, jeśli zaś chodzi o raport z Polski, to mimo nadzwyczaj dużej liczby pozycji literaturowych, zauważyć w nim można brak co najmniej kilku znaczących nazwisk oraz instytucji kształcących w zakresie arteterapii (np. brak jest Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, która prowadzi regularne studia Arteterapia, Nie jest to wina autorek raportu, ale generalnie niechęci do dzielenia się informacjami; np. na ankietę zamieszczoną przed kilku laty na stronie www.kajros.pl zawierającą pytania dotyczące sytuacji zawodowej osób zajmujących się arteterapią, określających siebie mianem arteterapeutów, odpowiedziało zaledwie 6 respondentów...

Twórcy Projektu Musa proszą, by zainteresować nim możliwie szerokie grono obywateli różnych krajów. Adresy internetowe projektu to:

www.musaproject2014.eu/jobcenter

www.musaproject2014.eu

Tematy poruszone na konferencji w Ankonie mieszczą się w problematyce, jakiej dotyczyć będzie XIV Europejska konferencja ECArTE 13 -17. września 2016 r. mająca odbyć się w Krakowie, a konkretnie w Akademii Ignatianum. W tego typu konferencjach zwykle uczestniczą przedstawiciele wszystkich kontynentów, będzie to więc niepowtarzalna okazja spotkania się „Face to face” ze światową arteterapią. Formularz zgłoszeniowy na stronie

ecarteconference.2017

Jako Konsultant tej konferencji i Reprezentant ECArTE w Polsce serdecznie zapraszam.

Wita Szulc

Tadeusz Kantor – projekt tekstoterapii kulturowej¹

Tadeusz Kantor – The Project of Cultural Textotherapy

Abstrakt

Artykuł prezentuje podstawę teoretyczną do zastosowania w działaniach warsztatowych dorobku Tadeusza Kantora jako zasobu dla biblioterapii (terapeutycznego oddziaływania literackim tekstem kultury) i tekstoterapii kulturowej (sumy wspierających działań biblioterapeutycznych oraz aktywizujących cielesny i zmysłowy odbiór niewerbalnych tekstów kultury). Autorka proponuje nową recepcję dzieł Tadeusza Kantora w kontekście problemów podejmowanych w indywidualnym rozwoju osobistym. Zgodnie z Kantorowską ideą żywego muzeum, przestrzeni symboliczną dla tekstoterapii kulturowej może być dziś instytucja muzeum udostępniającego teksty kultury. Muzeum to również – w tej perspektywie – otwarty na różnorodną pracę terapeutyczną ośrodek rozwoju osobistego. Teksty kultury mogą bowiem wspierać zdrowie społeczne i rozwój osobisty, wzbogacone też o kluczowe wartości tradycji kulturowej.

Słowa kluczowe

biblioterapia, muzeum, praca z ciałem, Tadeusz Kantor, tekstoterapia kulturowa

Abstract

The article reports the theoretical basis for use of the Tadeusz Kantor's achievements in workshops' activities as a resource for bibliotherapy (the therapeutic impact of a literary cultural texts) and cultural textotherapy (the sum of the actions and bibliotherapeutical support and activating the carnal and sensual perception of nonverbal cultural texts). The authoress proposes a new interpretations of Tadeusz Kantor's works in the context of the problems dealt with in the individual personal development. According to Kantor's idea of living museum, today the symbolic space for the cultural textotherapy can be the institution of museum hosting cultural texts. The museum is also – in this perspective – open to diverse therapeutic work, the center for personal development. In fact, cultural

¹ Artykuł jest rozszerzoną wersją mojego autorskiego tekstu programowego dotyczącego koncepcji recepcji dzieła Tadeusza Kantora jako projektu tekstoterapii kulturowej i muzeum jako nowoczesnej instytucji rozwoju osobistego, opublikowanego w pierwszej wersji w katalogu wystawy „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora” (Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, Plac Wolnica 1, Kraków, 30.11.2015. – 20.12.2015) – zob. Kapusta A., *Kantor? Muzeum? Metoda?* [ss. 10. (strony nienumerowane)], [w:] *Kantor. Muzeum. Metoda* [ss. 17. (strony nienumerowane) katalog wystawy], Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, plac Wolnica 1, Kraków, www.etnomuzeum.eu, fb/etnomuzeum.krakow, Kraków 2015. Wystawę uzupełniał także materiał edukacyjny-instrukcja biblioterapeutyczna przygotowana według mojej autorskiej koncepcji pracy interpretacyjnej – zob. Kapusta A., Piszczkiewicz K., *Partytura albo pytania o/do rzeczy* [materiał towarzyszący wystawie „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora”, zrealizowanej przez Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, tekst Anna Kapusta, Katarzyna Piszczkiewicz, redakcja i korekta: Ewa Ślusarczyk, autorzy wystawy: Olaf Cirut, Anna Kapusta i Katarzyna Piszczkiewicz, aranżacja wystawy: Olaf Cirut]. Wystawa ta finansowana była ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Województwa Małopolskiego w ramach obchodów Roku Tadeusza Kantora. Nagrodzona ona została Supermarką Radia Kraków za rok 2015.

texts can support the social health and personal development, also enhanced by core values of cultural tradition.

Keywords

bibliotherapy, museum, bodywork, Tadeusz Kantor, cultural textotherapy

Kantor? Muzeum? Metoda? – Ja? Ty? Kontakt?

Jestem ... na scenie.
Nie będzie to gra.
Biedne strzępy mojego
osobistego życia
stają się
„przedmiotem gotowym”

Tadeusz Kantor, *Nigdy tu już nie powrócę. Ocalić przed zapomnieniem* (Kraków, marzec 1988)²

Tadeusz Kantor. Od pragmatyki artysty do projektu tekstoterapii kulturowej

W maju 2011 roku ukazała się moja książka *Od rytuału do mitu? Teatr Śmierci Tadeusza Kantora jako fakt antropologiczny*³. Książka ta, nad którą pracowałam od 2006 roku, prezentowała dorobek Tadeusza Kantora jako swoistą – bo wyrażoną językiem sztuki – antropologiczną teorię mitu i rytuału, a więc koncepcję działania kulturowego mogącego służyć odbiorcy swymi pragmatycznymi funkcjami adaptacji jednostki do systemu kulturowego. Inaczej mówiąc, odkrywałam, rozpisaną na wiele lat dokonań artystycznych, pracę Tadeusza Kantora w kontekście działań harmonizujących napięcia życia codziennego i traumy ludzkiej egzystencji. W ten sposób Tadeusz Kantor stał się dla mnie rezerwuarem terapeutycznych, w tym nieodkrytym dotąd wymiarze recepcji jego dzieł, tekstów kultury. W kształtowaniu się mojego poglądu – o pragmatycznym, terapeutycznym potencjale dzieła i życia Tadeusza Kantora udział miała także Kantorowska koncepcja żywego archiwum-muzeum artysty – Cricoteki⁴. W związku z tą aktywnością, moim myśleniem o pragmatycznym stosowaniu dzieła Tadeusza Kantora w huma-

² Tadeusz Kantor, *Nigdy tu już nie powrócę. Ocalić przed zapomnieniem* (Kraków, marzec 1988), [w:] Tegoż, *Pisma. Dalej już nic ... Teksty z lat 1985-1990*, T. 3., Ossolineum-Cricoteka, wybrał i opracował Krzysztof Pleśniarowicz, Wrocław-Kraków 2005., s. 130. Wszystkie cytaty z dzieł Tadeusza Kantora podaję według powyższego wydania *Pism* Tadeusza Kantora, dalej oznaczam więc tylko tytuł dzieła i stronę.

³ Zob. Kapusta A., *Od rytuału do mitu? Teatr Śmierci Tadeusza Kantora jako fakt antropologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, ss. 116.

⁴ Zob. Kapusta A., *Gest archiwizacji: gest pamięci. Cricoteka Tadeusza Kantora*, [w:] Tejże, *Kieszenie i podszełki. Podteksty kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 95-99.

nistycie stosowanej oraz nowoczesnej muzeologii, w roku 2014 zaproszona zostałam przez dyrektora Muzeum Etnograficznego im. Seweryna Udzieli w Krakowie, Pana dra Antoniego Bartosza do współrealizacji (wraz z Panem Olafem Cirutem oraz Panią Katarzyną Piszczkiewicz) wystawy antropologicznej „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora”⁵, powstałej w ramach krakowskich obchodów Roku Tadeusza Kantora. Wystawa – jako wydarzenie – dała mi instytucjonalną szansę sformułowania mojej koncepcji recepcji dzieła Tadeusza Kantora jako artystycznego projektu tekstoterapii kulturowej. Recepcja taka zakłada, że tekst kultury jest otwartym interpretacyjnie dziełem o walorach terapeutycznych i można go przepracować jako wspierające dla jednostki: 1. działania tekstem literackim (komponent biblioterapeutyczny) oraz 2. działania tekstem wizualnym (korporalnym): ciałem, ruchem, obrazem, dźwiękiem (komponent cielesny, zmysłowy). Synteza elementów biblioterapeutycznych i korporalnych kreuje zaś przestrzeń kulturotwórczą dla procesów tekstoterapii kulturowej. Tak właśnie w ramach owej wystawy w krakowskim Muzeum Etnograficznym pracowałam z dorobkiem Tadeusza Kantora. Poniższy artykuł jest zatem wizualizacją ogólnej koncepcji pragmatycznego wykorzystania postaci („dzieła i życia”) Tadeusza Kantora jako zasobu dla biblioterapii⁶ i (w syntezie działań *słowem* i *ciałem*) tekstoterapii⁷ kulturowej w nowoczesnym muzeum. Artykuł ten jest także swoistym tekstem programowym i podstawą teoretyczną (będących już w realizacji) różnorodnych działań warsztatowych (biblioterapeutycznych i tekstoterapeutycznych), dla których przestrzeń symboliczną stanowi muzeum. W tym rozumieniu dorobek twórczy Tadeusza Kantora jest unikalną szansą na najnowszą odsłonę instytucji muzeum jako nowatorskiego ośrodka rozwoju osobistego, czyli źródła zasobów (tekstów kultury) wsparcia dla zdrowienia społecznego zwanego rozwojem osobistym. Tadeusz Kantor *przepisany* na/jako dzieło indywidualnej kreacji, daje nam dziś otwarte pole działań, podpowiada i odsłania obszary kulturowych parafraz problemów rozwoju, obecnych w każdej egzystencji. Przedstawię tu zarys teorii Kantorskiego projektu tekstoterapii kulturowej.

Rozeznanie. Dlaczego Kantor? Dlaczego muzeum? Dlaczego metoda?

Tadeusz Kantor jest żywym nauczycielem paradoksów dnia codziennego. Potrafił on opisać metaforami schematy doświadczenia, które rozpoznajemy lub nieświadomie im ulegamy. Schematy zidentyfikowane dają nadzieję ich świadomego przekroczenia, o czym Kantor wiedział. To z nich – w codziennym wysiłku i pracy poznawczej – wyrasta twórczość zwana dziś: innowacyjnością, kreatywnością lub radzeniem sobie. Kantor

⁵ Wernisaż wystawy odbył się w dniu 29. października 2015 roku.

⁶ Działanie biblioterapeutyczne to oddziaływanie werbalnym (literackim, słownym) tekstem kultury.

⁷ Działanie tekstoterapeutyczne to suma oddziaływań biblioterapeutycznych oraz działań zapośredniczonych o niewerbalny (wizualny, korporalny, zmysłowy) tekst kultury. Tekstoterapia kulturowa łączy więc różnorodne teksty kultury w całościowym, holistycznym oddziaływaniu na odbiorcę.

pojęcia te kreował w języku awangardy. Sztuka świadomego doświadczania codzienności jest – w jego perspektywie – sztuką pracy nad sobą, wysiłkiem pracy z automatyzmami. Odkrycie to pokorna praca umysłu. Spotykamy się dziś z tą odważną, ludzką pracą nad sobą Tadeusza Kantora i z tego spotkania wyrastają obietnice: innowacyjności, kreatywności, radzenia sobie. Tu i teraz, właśnie dziś, życie może stać się twórczością codzienną, czyli świadomym podejmowaniem twórczych decyzji. Tak codzienność pojmował Kantor – jako czasoprzestrzeń dla twórczości. Twórczość wydarza się wtedy, kiedy codzienność otwiera się śmiało na indywidualną wrażliwość. Łzę szytą na miarę wzruszonego oka. *Nie bój się szukać wzruszeń dla siebie*, zdaje się podpowiadać nam Kantor. *Idź codziennie do źródeł własnych emocji*, płynie przekaz z jego pism. *Twórz, bo proces życia to jego produkt, a życie jest Twoim życiem*, podpowiada metaforycznie artysta. Tego głosu nie trzeba słyszeć, bo poezja nie znosi przymusu i ortodoksji. Tadeusz Kantor nie uczy nas niczego musieć, proponuje tylko, żeby czegoś chcieć i wybierać coś dla siebie. To poważna propozycja w każdym czasie teraźniejszym. Można dziś uważnie wysłuchać tej lekcji kreatywności dla artysty własnego życia, czyli każdego z nas. Można dziś bez presji wielkich ram historii, nauczyć się tej techniki myślenia o sobie w świecie. Można dziś ze spokojem uznać wartość takiego procesu twórczego, który staje się wysokojakościowym produktem. *Życie to proces i produkt, żyjmy*, zachęca nas metaforami Miłości i Śmierci Kantor. Takiemu mentorowi świadomej sztuki życia, która jest sztuką tworzenia, chce się dziś zaufać. Zbudować z nim przymierze świadomego bycia tu i teraz, które nie jest blokującym uniformem, a dodatkową skórą świadomej wrażliwości skrojoną na indywidualność. Świadomie znaczy tu bez ukrytych przed sobą kosztów. Dlaczego Kantor? Bo zachęta do oglądania umowności codziennych schematów jest zaproszeniem do budowania własnej unikalności, do podjęcia własnych wyborów, do życia życiem w życiu. Do zgody na własne emocje. Te, które są nasze i dla nas. *Takiej uczciwości tworzenia siebie w lekcji twórczości można zaufać*, podpowiada nam Kantor.

Muzeum instytucjonalizuje akt przyglądania się sobie. Sobie w kontekście wielkich opowieści o wielkich zbiorowościach. Sobie w zwierciadle własnego spoglądania na siebie w tych właśnie opowieściach. Instytucjonalizuje, czyli czyni społecznie użytecznym lub usprawiedliwionym. Muzeum to archiwum spojrzeń na siebie poprzez innych i na innych poprzez siebie. W muzeum przyglądanie się sobie ma szansę wyjść z rygorów codzienności i nadać indywidualnemu patrzeniu na muzealną opowieść doniosłą dziś rangę rozwoju osobistego. Możemy oglądać po swojemu muzealne opowieści. Nowoczesne muzeum jest dynamicznym procesem opowiadania i wypowiedzania siebie. Takiego żywego archiwum samorozwoju odbiorcy chciał Tadeusz Kantor, tworząc idee muzealno-archiwalnego gromadzenia. Dokumentowanie tego, co zgromadzone, stać się miało świadomym autoportretem. Dlaczego muzeum? Bo instytucja muzeum może nadać bezpieczną ramę indywidualnemu przyglądaniu się sobie przez nas samych. *Do muzeum możemy dziś przyjść, żeby zwiedzić siebie w muzealnej opowieści*, niemalże

sugeruje nam Kantor, pisząc o własnym „zbiorze IDEI, które rodziły się w opozycji do wszystkiego”⁸. Możemy dziś przyjść i świadomie wybrać własną opowieść. I poczuć się z tym własnym wyborem lepiej. Po swoim wynaleźć prywatny dobrostan sprzeciwu lub akceptacji dla filtrów muzealnych opowieści.

Metoda pracy, odsłonięta przez twórcę – jak podpowiada nam autokomentarzami Tadeusz Kantor – staje się dobrowolną instrukcją zrozumienia go przez odbiorcę. Metodę można poznać i przyjąć ją lub odrzucić. Ale na pewno metoda ujawniona przez twórcę jest zaproszeniem do dialogu z jego procesem twórczym. Jawnie znaczy uczciwie, z szacunkiem dla pracy własnej i cudzej. Metoda jest otwartą *partyturą* dla jej odbiorcy. Podpowiada, ale nie zawłaszcza. Instruuje, ale nie przejmuje władzy. Metoda daje odbiorcy szansę zaangażowania się w odbiorze, koncentracji na pracy jej twórcy i świadomości procesu, który ów twórca odbył. Tadeusz Kantor zastrzegał się wielokrotnie, że nie określa metody swej pracy, co dziś odczytać można jako szczególną etykę upodmiotowienia odbiorcy, któremu się nie narzuca swojej wizji, a jedynie ją poddaje. A jednak sam Kantor nauczył nas, że działanie artystyczne – *seans*, po latach zyskuje swój tekstowy odpowiednik – *partyturę*. Choć odpowiednik ten jest także i integralnym dziełem. A zatem praca twórcy odsłania swoją metodę odbiorcy, objaśnia się samoistnie w decyzji jego artystycznego autokomentarza. Tadeusz Kantor *dopowiadał się* obszernie. Dlaczego metoda? Bo możemy się nauczyć od Kantora świadomego odsłaniania metody, czyli stylu pracy. Odsłonięcia przed odbiorcą, który może ową metodę poznać, a następnie świadomie ją przyjąć lub odrzucić. Tak, jak to poczuje.

Instrukcja. Kantor?

Kantor praktykował świadome tworzenie, czyli doceniał wartość samego procesu twórczego, którego niejako produktem ubocznym stawała się dopiero sztuka. Tworzenie to proces, ruch myśli, wędrówka od metafory doświadczenia do dzieła sztuki transformującego kolejne doświadczenia. A zatem – poprzez metafory – dotykamy świata. Doświadczenie zamknięte już w dziele to „strzęp życia” i „biedny”, „gotowy przedmiot”. Najlepszym zaś dziełem jest samo życie i towarzyszące mu „biedne przedmioty”. W ten sposób materializuje, ucieleśnia Kantor metafory, ucząc odbiorcę tej taktyki metaforyzacji własnej codzienności. „Przedmiot” to gotowa metafora do prywatnej obróbki i trzeba z nią wejść w kontakt, żeby stać się sobą. Trzeba się w tej metaforze indywidualnie ucieleśnić, dotknąć nią siebie, wzruszyć. Praktykowanie takich osobistych metafor opatrzone jest przez Kantora autokomentarzami, samouzasadnieniami, tekstualizacjami praktyk twórczego myślenia. To swoista zachęta do odwagi powtórzenia tego procesu twórczego przez odbiorcę. W tym etycznym geście Kantor uczy nas zarazem głębokiego szacunku do samych siebie jako odbiorców i uczciwości akceptacji lub odrzucenia jego własnego

⁸ Tadeusz Kantor, *Cricoteka* [*Wstęp do Biuletynu Teatru Cricot 2*], op. cit., s. 323.

procesu twórczego. Wolno nam tworzyć własne metafory, doświadczając jego metafor wcielonych. Tymi metaforami wcielonymi bywają „przedmioty”. Sami też jesteśmy w tej grze metafor „przedmiotami gotowymi”, które mogą się z „przedmiotami” sztuki życia identyfikować, pozytywnie lub negatywnie. A „przedmiotem gotowym” jest dla nas każdy „przedmiot” doświadczenia, jeśli zaufać tej ścieżce myślowej. Kantor daje nam tę domyślną instrukcję. Tadeusz Kantor uczy nas bowiem paradoksu tworzenia osobistego, niekanonicznego kanonu doświadczenia, w którym wszystko, co istotne, jest godnym i ważnym „przedmiotem gotowym”, „obiektem” z porządków życia realnego i biografii metaforycznej. Jako ów ludzki „przedmiot gotowy” doświadczamy innych „przedmiotów gotowych”, tych ludzkich i materialnych. Za każdym razem chodzi tu o proces uświadamiania sobie własnych schematów, o indywidualną wolność tego doświadczenia i naszą prywatną skalę emocji. Owymi „przedmiotami gotowymi”, czyli „strzępami życia” mapuje Kantor ludzkie doświadczenie:

„Wyznanie osobiste.../ Efektowne kiedy indziej/ podejrzenie o narcyzm/ staje się w tym momencie dziecinnie/ dziecinnie naiwne.// Toczy się gra grubo poważniejsza./ Groźna i niebezpieczna./ Niemal walka na śmierć i życie.// A oto mapa tej batalii:/ U początku stoi/ pogarda (moja)/ dla Historii „powszechnej” / i oficjalnej,/ historii zajmującej się masowymi Ruchami,/ masowymi ideologiami,/ przemijającymi kadencjami Rządów,/ terrorem władzy,/ masowymi wojnami,/ masowymi zbrodniami...// Naprzeciw/ tych „potęg”/ stoi/ Mała/ Biedna/ Bezbronna,/ ale wspaniała/ Historia/ **indywidualnego/ ludzkiego/ życia.**”⁹

Nośnikiem tej „wspaniałej Historii indywidualnego ludzkiego życia” są „przedmioty”. Tadeusz Kantor nadaje im miano żywych metafor ludzkiego doświadczenia. Metafor ocalanych w indywidualnym, emocjonalnym obcowaniu z owym, materialnym „strzępem życia”. To w kontakcie z „przedmiotem ubogim” ocalamy własną wrażliwość na siebie samych. Kantor poddaje nam odkrycie siebie jako obecność wieloaspektowej osobowości, mówi on o sobie „Ja – postać realna”, „Ja umierający”, „Ja – autor”¹⁰ i tym gestem autometaforyzacji zachęca nas do takiego samego spojrzenia na siebie. Taka właśnie autoetnografia „ja”, uruchamiana w kontakcie z „przedmiotem”, dowartościowuje odbiorcę w jego autoportrecie. W takim spotkaniu jest miejsce na konkret naszej cielesnej konfrontacji i świadomą obecność bez ryzyka ucieczki. „Przedmiot” to nasza własna metafora konkretnego życia. „Przedmiot” spaja nasze „strzępy życia” w indywidualną tkaninę. Ten proceder „uprzedmiotowienia” obiecuje nam świadome życie. „Trzeba użyć nieba, by pokazać ziemię”¹¹. Trzeba użyć „przedmiotu”, żeby uobecnić podmiot. W „przedmiocie” mieszka człowiek.

⁹ Tadeusz Kantor, *Ocalić przed zapomnieniem*, op. cit., s. 126.

¹⁰ Tadeusz Kantor, *Niech szczeną artyści* [Spis osób. Z programu do spektaklu], op. cit., s. 8.

¹¹ Tadeusz Kantor, *Niech szczeną artyści. Trzeba użyć nieba, by pokazać ziemię*, op. cit., s. 27.

Proces. Muzeum?

Muzeum jest instytucją społecznego procesu pamiętania. I w tym wymiarze staje się ono dziełem otwartym, dynamicznym archiwum doświadczenia. Do muzeum przychodzi jednostka, żeby przyjrzeć się temu, co ponadjednostkowe. W tym przyjsciu i przyglądaniu się sobie, wydarza się proces twórczy. Tadeusz Kantor twierdzi, że sztuka i twórczość nie są scjentyistycznym, obiektywizującym „naukowym badaniem”. „W sztuce należy psychikę przyjąć, a nie badać!” Kantorowska koncepcja „psychiki” może być dziś wskazówką, jak instytucjonalizować „to”, co indywidualne, uspołeczniając „to” w nowoczesnym muzeum. A prościej mówiąc: Kantor sugeruje nam, jak oswajać wyobraźnię społeczną w naszym osobistym doświadczeniu i jak oglądać swoją jakość w zwierciadle innych jakości – jak przyglądać się własnemu życiu, w zwierciadle życia innych ludzi. W tym ujęciu każda pojedyncza „psychika” uruchamia „wyobraźnię”, która „ociera się o materialną realność”. Muzeum może być pasem transmisyjnym takiej kreatywności. Z tego tarcia „wyobraźni” i „realności” wyrasta bowiem świadomość osobistego doświadczenia, którego nowoczesne muzeum może stać się bezpiecznym wehikułem. W muzeum, jak w „Małym Pokoiku Wyobraźni”, wydarzyć się dziś może twórczy proces przyswojenia własnej indywidualności w kontakcie z „materialną realnością” życia. Można dziś wejść do muzeum, jak do „Pokoiku Wyobraźni” i poszerzyć tak granice świadomości, to znaczy zadać sobie najtrudniejsze pytania o proces twórczy, którym jest każde, pojedyncze życie ludzkie. Procesowi temu towarzyszy uświadomione praktykowanie „pełnej niepewności” aktu twórczego i zgoda na uczestnictwo w nim:

„Jestem pewien, że WZMOŻONE PROCESY PSYCHICZNE,/ INTENSYWNOŚĆ ROZMYŚLANIA, WYTWARZAJĄ WOLNOŚĆ/ WYOBRAZEŃ/ SKOJARZEŃ,/ SPRAWIAJĄ, ŻE ODRYWAMY SIĘ OD/ RACJONALNYCH POWIĄZAŃ I ASOCJACJI/ OD ŻYCIOWO UTYLITARNEGO/ ŁĄCZENIA REALNYCH ELEMENTÓW;/ Maszyna do szycia, parasol i stół operacyjny nie połączyły się/ We śnie pana de Lautrémont – / jestem tego pewien. To sprawka wykształcającej się/ wolności myślenia./ Surrealiści twierdzili, że PSYCHIKA JEST STANEM,/ KTÓRY NALEŻY BADAĆ, A REZULTATY BADAŃ ODDAWAĆ/ NA USŁUGI ROZWOJU ŚWIADOMOŚCI./ Jestem w tym miejscu pełen niepewności./ Ale niepewność sprawia, że wyraźniej słyszymy tak ważny „głos wewnętrzny”. SZTUKA NIE JEST PSYCHOLOGIĄ. PROCES TWÓRCZY JEST/ DALEKI OD NAUKOWEGO BADAŃIA./ W SZTUCE NALEŻY PSYCHIKĘ PRZYJĄĆ, A NIE BADAĆ!/ PRZYJĄĆ JAKO POJĘCIE POZAZMYSŁOWE./ PSYCHIKA – TEN NIEMATERIALNY „ORGAN”/ „WSZCZEPIONY” W FIZYCZNY ORGANIZM,/ DAR NATURY CZY BOGA – / TO ONA WYKAZUJE WŁAŚCIWE JEJ DAŻENIE NIE DO/ „WYJŚCIA POZA MATERIALNĄ RZECZYWISTOŚĆ”,/ ALE DO/ ODDZIELENIA SIĘ OD NIEJ,/ PSYCHIKA JEST SPRZECZNA Z MATERIALNĄ REALNOŚCIĄ,/ ONA SIĘ JEDYNIIE O NIĄ OCIERA./ TWORZY SWÓJ ZAMKNIĘTY ŚWIAT, KTÓRY JEST JAKBY/ PRZECZUCIEM INNEGO,/ TO ONA WYDZIELA Z SIEBIE SIŁĘ NAZWANĄ/ WYOBRAŹNIĄ,/ TO ONA STWARZA BOGÓW,/ ANIO-

ŁY/ NIEBO I PIEKŁO,/ STRACHY.../ A teraz wchodzę do Małego Pokoiku/ mej Wyobraźni i mówię:/ TO ONA JEST ZDOLNA STWARZAĆ I POKAZYWAĆ/ REALNOŚĆ,/ TAKĄ, JAKBYŚMY JĄ ZOBACZYLI PO RAZ PIERWSZY// I to byłoby wszystko./ Moja ostatnia rada: „o wszystkim pamiętać/ i wszystko zapomnieć...”¹²

Jeśliby przyjęc powyższą receptę Tadeusza Kantora jako formułę świadomego uczestnictwa odbiorcy nowoczesnego muzeum, to istotną funkcją tej instytucji mógłby stać się proces budowania umiejętności pracy wyobraźni odbiorcy. Odbiorca, w kontakcie z prezentowanymi mu przez muzeum treściami, uczyłby się akceptacji dla własnego odbioru świata. Odbiorca pracowałby z „psychiką” własną i „psychiką” innego, z różnicą doświadczeń, która jest różnicą właśnie, a nie hierarchią. Jest w tym ryzyku – iście Kantrowskim – potencjał etyczny: upodmiotowienie i emancypacja odbiorcy i twórcy przekazu, jest sztuka świadomego patrzenia w oczy różnicom doświadczeń. Sytuacja żywej konfrontacji doświadczeń w efekcie tego świadomego uczestnictwa, dałaby odbiorcy twórczy, dynamiczny dobrostan, który najlepiej wyrażają słowa Tadeusza Kantora:

„Nareszcie mam to,/ czego mi trzeba było:/ **ŻYCIE INDYWIDUALNE,/ MOJE!!/ A przez to stokroć indywidualne!** Zdolne teraz odnieść zwycięstwo nad tą/ „masówką”// Mogę wyprowadzić je już/ na scenę./ Na widok publiczny// Za cenę/ bólu,/ cierpienia,/ rozpaczy,/ a potem/ wstydu/ poniżenia,/ szyderstwa// (...) A to wszystko,/ aby zwyciężyć.”¹³

Czy doniosłą funkcją nowoczesnego muzeum, owym „zwycięstwem” nie byłoby tworzenie instytucjonalnych ram dla procesu indywidualnego ćwiczenia „wyobraźni” społecznej, odkrywania siebie w coraz nowszych metaforach doświadczeń? Tadeusz Kantor, ucieleśniając własne metafory, zdaje się mówić „tak”. Muzeum uważne na doniosłość „strzępów życia” byłoby procesem twórczego kreowania sztuki życia, sztuki rozumienia siebie przez nowoczesnego człowieka, czyli takiego, który uczy się być świadomym, spełnionym sobą, choć to proces nieodwołalnie niedokończony. Muzeum to archiwum sztuki życia. Wysłuchując metaforycznej podpowiedzi Kantora – nowoczesne muzeum może wspierać „biedę” doświadczeń, dowartościowując ich sensy:

„Uczynić publicznym,/ co w życiu indywiduum/ było najskrytsze,/ co zawiera w sobie/ wartość najwyższą,/ co dla „świata”/ wydaje się śmiesznością,/ czymś małym,/ „biedą”// Sztuka tę „biedę”/ wydobywa na światło dzienne./ Niech rośnie./ I niech rządzi// To jest rola sztuki.”¹⁴

„To jest rola sztuki” i to jest też rola nowoczesnego muzeum, jeśli podążać za tą metaforą:

„Gdy już jesteśmy na swoim terenie,/ warto, a nawet trzeba zapisać – / dla historycznej pamięci – / ważne środki wyrazu,/ niemal „przykazania”/ towarzyszące temu „ODKRYCIU”./ A więc: pamięć, wspomnienie/ operuje KLISZAMI./ Które są

¹² Tadeusz Kantor, *Lekcje mediolańskie*, op. cit., s. 94-95.

¹³ Tadeusz Kantor, *Nigdy tu już nie powrócę. Ocalić przed zapomnieniem*, op. cit., s. 129-130.

¹⁴ Tadeusz Kantor, *Nigdy tu już nie powrócę. Ja realny*, op. cit., s. 135.

nieruchome,/ niemal metaforyczne,/ a nie narracyjne,/ które pulsują,/ zjawiają się,
znikają,/ zjawiają się i znowu znikają-/ aż do zużycia/ i do łez.”¹⁵

Jeśli muzeum to miejsce gościnności dla procesu spotkania jednostki i jej doświadczenia z innym doświadczeniem, to siła metafor ukrytych w „przedmiotach gotowych” otwiera przestrzeń dla świadomości tego wydarzenia. Wtedy, „gdy już jesteśmy na swoim terenie”, emocje mogą przynieść „łzy”, czyli przestrzeń dla wzruszeń. W takim muzeum możemy się uczyć pracy metafor.

Partytura. Metoda?

Jak oglądać wystawę, a więc swoisty spektakl muzealny, a raczej – jak uczestniczyć świadomie we własnym akcie oglądania? Aby muzyka wybrzmiała, trzeba umieć przeczytać jej partyturę. Partytura zaś to metafora wykonania – nie tylko muzycznego – aktu twórczego. Tadeusz Kantor zostawił nam *partyturę* z podpowiedzią, czyli spisał „metodę” swej pracy twórczej nie układając jej w doktrynę, a poddając jej możliwe sensory dynamicznymi metaforami. Swe działania artystyczne Kantor określał mianem *seansu*, zaś ich metaforyczny postzapis nazywany był przez niego *partyturą*. „Seans” to spektakl twórczy, a zapisująca go „partytura” powstawała zwykle po wielu latach. Jednocześnie „partytury” te są dziś integralnymi dziełami i stanowią niejako – zgodnie z metaforą Kantora – zapis procesu twórczego do odtworzenia w procesie twórczym odbiorcy. „Partytury” to takie niedyrektywne instrukcje tworzenia, mapy metafor Kantora, mające sprowokować indywidualne metaforyzacje odbiorcy. Wyraziste, silne, ale nieautorytarne. „Partytura” to spisana metoda uczestnictwa w procesie twórczym, którym – w przypadku muzeum – jest też wydarzenie wystawy. „Partytury” zapraszają, ale nie są obowiązkową ortodoksją stylu odbioru. Sam Kantor wyznaje: „mógłbym, posiadając i posługując się/ tak ściśle zdefiniowanymi środkami wyrazu-/ mógłbym stworzyć/ METODĘ,/ SZKOŁĘ...// Ale po co?”¹⁶ „Partytury” to metoda pracy z metaforami, teksty aktywizujące doświadczenie odbiorcy, dzięki czemu powtarza on jednocześnie akt twórczy twórcy, ale i za każdym razem twórczo ucieleśnia on swoje własne metafory doświadczenia. „Partytura” to metafora twórczej aktywności i twórcy, i odbiorcy. Jak w zapisie muzycznym – partytura nie jest samodzielny dziełem, wymaga bowiem wykonania, żywych wykonawców prowadzonych przez dyrygenta. Kantor proponuje metaforę „partytury” świadomie i sam – jako cielesna, zmaterializowana metafora – wielokrotnie pojawiał się przecież w przestrzeni „seansu-spektaklu”. W ten sposób „partytura” stać się może metodą aktywności na linii twórca-odbiorca, aktywności równoważnych i równorzędnych. U Kantora „partytura” to praca, wyrażonych metaforą, emocji. Emocje domknięte tą metaforą

¹⁵ Tadeusz Kantor, *Powrót. Pamięć. La Mémoire*, s. 146.

¹⁶ Tadeusz Kantor, *Powrót. Pamięć. La Mémoire*, op. cit., s. 147.

otwierają się w indywidualnym procesie odbioru nazywanym w wyznaniu Tadeusza Kantora „wzruszeniem w świadomości widza”:

„Ja mam zdolność tworzenia sytuacji niemożliwych. Tak niemożliwych, że gdybym ja sam znalazł się w takiej sytuacji, tobym zwariował. Nie wiedziałbym, co robić. Mógłbym paść trupem, bo mam słabe serce. I mnie się wydaje, że w tym jest sedno. Nie ma wizualności, nie ma sfery werbalnej, tej klasycznej, skomponowanej. Tylko jak zawsze, kiedy diabli wiedzą, co to jest, to zawsze człowieka wzrusza. Szalenie. I te wszystkie sytuacje szalenie wzruszają publiczność. Mnie najbardziej chodzi o efekty, które wywołują wzruszenie w świadomości widza.”¹⁷

„Partytura” uczy dotykania własnego doświadczenia metaforami wywiedzionymi z oglądanego „przedmiotu”. Jest ona spisaniem spotkaniem, skłaniającym do stawiania sobie pytań, które przygotował dla nas twórca, ale na które – dając nam przestrzeń metafor – nie udzielił już odpowiedzi. W tym sensie „partytura” to nasze spotkanie z „biednym przedmiotem”, ucieleśnieniem naszego lub cudzego doświadczenia układanego w indywidualnej wrażliwości. Na wystawie muzealnej, w akcie stawiania pytań temu „przedmiotowi”, sami stajemy się dla siebie metaforą ludzkiego losu, doświadczamy bowiem pytań i ich metaforyzacji. Czytając „partyturę” twórcy, sami okazujemy się dla siebie „partyturą” tego doświadczenia odbioru, a zarazem i twórcami wykonania owej „partytury”. Ten „seans” oglądania siebie w zwierciadle „przedmiotu” spisuje się w nas naszą własną partyturą, jest dotknięciem siebie, wzruszeniem. Taki stan „wzruszenia w świadomości widza” zrelacjonował Tadeusz Kantor uzasadniając brak sprzeczności pomiędzy sztuką twórczej kreacji a codzienną sztuką życia, twierdząc: „wszystko, czego dotknę/ w mojej sztuce, w mojej myśli/ sprawdza się w życiu.”¹⁸ „Partytura” twórcy ożywa w akcie twórczym odbiorcy pod warunkiem, że wejdzie on w świadomy proces kontaktu z metaforą ucieleśnioną w „przedmiocie ubogim”. Oznacza to otwarcie się na partyturowe pytania o jakość indywidualnego doświadczania „przedmiotu”, bo w „przedmiocie” przecież ukryte są „partytury” doświadczenia. „Partytura” przedmiotu to pytanie o gotowość do doświadczania siebie w kontakcie z innym. Warunkiem skorzystania z owej „partytury” jest świadoma zgoda na kontakt i identyfikację z „przedmiotem”, bo – jak czytamy u Kantora, wynalazcy metody „partytur”, czyli ucieleśnienia twórczych metafor w „przedmiocie ubogim” – „naturalnym/ ludzkim stanem jest/ **kontakt** ze światem,/ **wola kontaktu**.”¹⁹ Zgoda na doświadczenie „przedmiotu” to obietnica spotkania siebie²⁰.

¹⁷ Tadeusz Kantor, *Sztuka i wolność. Interwencje*, op. cit., s. 166.

¹⁸ Tadeusz Kantor, *To wszystko jest prawda!*, op. cit., s. 202.

¹⁹ Tadeusz Kantor, *Dalej już nic! „Od początku, w moim credo...”*, op. cit., s. 210.

²⁰ A taki oto tekst przewodni wręczałam uczestniczkom i uczestnikom mojego projektu biblioterapii i tekstoterapii kulturowej według Tadeusza Kantora, odwiedzającym wystawę „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora”, których oprowadzałam w przestrzeni tej wystawy (według własnej metody pracy z zaangażowanym odbiorcą) w okresie od 30. listopada do 20. grudnia 2015 roku:

Ścieżka. Ja? Ty? Kontakt?

Propozycja ścieżki odbiorczej, nazywanej tu „partyturą przedmiotu” jest metodą jednostkowego spotkania z „przedmiotem” wystawionym. Takie spotkanie staje się indywidualnym *seansem* twórczym, procesem aktywnego tworzenia własnego odbioru. „Partyturę”, czyli metaforyczną sugestię, wywieść można z idei procesu twórczego Tadeusza Kantora. Kantor pracował w dwuetapowym systemie wylaniania dzieła. Najpierw były „seanse”, czyli działania artystyczne, dopiero – często po wielu latach – powstawały ich zapisy, dziś możliwe do czytania jako osobne dzieła – „partyтуры”. „Partytura” to pytania do „przedmiotu”. Najpierw powstaje „partytura «ja»”, idea twórcy prezentacji „przedmiotu” wystawionego. To etap przygotowania ścieżki odbioru dla odbiorcy. W tej „partyturze” skrywa się metafora twórcy. Skrywa się ona w pytaniach, które twórca sobie stawiał. Jej rewersem jest „partytura «Ty»”, przestrzeń pytań, które postawi sobie już odbiorca, czasem identycznych z pytaniami twórcy, czasem całkowicie innych. W „partyturze” jako metodzie pracy twórczej, warunkiem twórczości jest

Partytura rzeczy. Instrukcja

Patrzysz na przedmiot – rzecz, która wypadła z obiegu życia. Ktoś ją stworzył i używał, a potem przestał to robić. Wtedy przedmiot trafił do muzeum i stał się częścią archiwum życia. Czekał tu na Ciebie wyjęty z życia. Dzięki Tobie odzyskuje on swe życie. Przedmiot ten jest teraz metaforą do odgadnięcia. Twojego odgadnięcia. Przedmiot, to rzecz, którą możesz otworzyć swoją wyobraźnią. Rzecz muzealna jest „przedmiotem gotowym” dla Ciebie. Czasem ten przedmiot posiada jakąś spisana historię, ale jest to tylko jedna z możliwych jej wersji – tych, które możesz podarować sama/sam sobie. Spotykając się z tym przedmiotem, znajdujesz przestrzeń dla siebie. Teraz mówisz w języku „rzeczy” i „przedmiotu” według Tadeusza Kantora. Kantor ofiarowuje Ci pomysł na „Pokoik Wyobraźni” – archiwum ucieleśnionych w „przedmiocie” metafor. Kantor proponuje, żeby na „przedmioty” spoglądać jak na zagadki i odgadywać te „przedmioty”, jakbyśmy widzieli je po raz pierwszy w życiu. W ten sposób stajemy się artystami życia. Tworzymy metafory, w codzienności szukamy dla siebie czegoś, co jest dla nas ważne. Taki proces spotkania z „przedmiotem” jest – w języku Kantora – „seansem”, sztuką improwizacji, która doprowadza nas do mistrzostwa. Kantor zachęca nas, żeby odważyć się być dla siebie samego twórczym mistrzem życia. W muzeum mieszkają „przedmioty”, czyli „rzeczy” otwierające naszą wyobraźnię. Muzeum to miejsce „seansu” dla „przedmiotu”, spotkania go przez Ciebie. To żywe archiwum „wzruszeń”. „Przedmiotom” – metaforom życia stawiamy tu pytania. Ktoś przygotował dla Ciebie dziesięć pytań o każdy z „przedmiotów”. Te pytania zadawał sobie Ktoś, kto oswajał te „przedmioty” do spotkania z Tobą. Spisał je dla Ciebie jako swą „partyturę «ja»”. „Partytura” – to według Kantora – tekst doświadczenia objaśniający „seans”. Każda „rzecz” muzealna – „przedmiot” ma tu swoją „partyturę «ja»”. To jest postzapis „seansu”, który dla Ciebie odbyli Twórcy sytuacji spotkania z „przedmiotem”. Tymi dziesięcioma pytaniami oni podążali. Tak doświadczały „przedmioty”. Zadawali sobie te pytania, otwierając wyobraźnię tak, jakby „przedmioty” te widzieli po raz pierwszy. To awers „partyтуры rzeczy”. Widzisz w nim dziesięć pytań o „przedmiot”, stworzonych w kontakcie z nim. To Czyjeś pytania o „przedmiot”, a teraz już Twoje pytania do Ciebie i o Ciebie. **„Partytura «ja»” to awers.** Znajdziesz tu właśnie dziesięć pytań. **Jej rewersem jest** przestrzeń dla Twoich własnych pytań do „przedmiotu” – **„partytura «Ty»”**. Spójrz na każdy z „przedmiotów” z uważnością wolnej wyobraźni. Wyobraźnia podpowie Ci Twoją ścieżkę. Odbędziesz swój „seans” zadawania pytań „przedmiotowi”. Pytając o „przedmiot”, pytamy o siebie. Pytaj z wyobraźni, doświadczaj tej chwili. W ten sposób stworzysz własną „partyturę «Ty»”. „Przedmiot” stanie się tylko Twoją metaforą, tylko Twoim doświadczeniem. W „przedmiocie” spotkasz siebie. „Przedmiot” zaprasza Cię do kontaktu z sobą. Spójrz na niego. Zadaj mu pytanie. „Partytura «ja»” odsłoni Ci pytania, które zadawał sobie Ktoś, aby przygotować spotkanie z „przedmiotem” dla Ciebie. Proces stawiania tych pytań, czyli Kantorowski „seans” spisany został właśnie tą „partyturą «ja»”. To proces twórczy, którego nauczył nas Tadeusz Kantor. Ktoś go powtórzył, zadając pytania „przedmiotowi”. Teraz Ty zapytasz tutaj „przedmiot” sam i stworzysz własną „partyturę «Ty»”. Teraz Ty odgadniesz coś swojego.

Kantorowska „wola kontaktu”, odwaga postawienia własnych pytań i zaangażowania się w nie, odwaga spojrzenia „przedmiotem” w siebie – identyfikacja z nim, akceptująca lub negująca go. Obie postawy: zgody lub negacji „przedmiotu” są metodą „partyturowego” spotkania doświadczeń tych indywidualności. W tym spotkaniu różnica ludzkich doświadczeń przestaje być hierarchią, a staje się nową jakością doświadczania siebie we własnej codzienności. Taka doświadczeniowa gra „przedmiotem”, wyrażana przez Kantora jako nieortodoksyjna metoda pracy, burzy schemat twórczości jako elitarnego gestu artystowskiego. To niezwykle nowatorska idea rozwoju osobistego dla każdego, kto zechce się w ten proces zaangażować. Dziś twórczość i kreatywność są dla nas ważnymi polami aktywności przydatnymi w każdej biografii. I otwarcie na te ćwiczenia z metaforą ucieleśnionej „przedmiotem”, obecne jest silnie w ideach Tadeusza Kantora. „Przedmiot” pyta nas tam o naszą jakość i „przedmiotem” możemy sobie sami odpowiadać na takie pytania. Wszak w „przedmiocie” – metaforą – zasłania się człowiek. Zasłania, ale i zaprasza do odkrycia swej metaforycznej obecności, ujawnionej wystawieniem „przedmiotu” jako „obiekту” dla odbiorcy. Jeśli otworzyć się na taką „partyturę «ja»”, otworzy się ścieżka dla „partytury «Ty»”. Kontakt.

Kantor warsztatowy. Działania biblioterapeutyczne i tekstoterapeutyczne

Przekład recepcji dorobku Tadeusza Kantora ze stereotypu „niedostępnej klasyki” na otwarty zasób tekstów kultury przydatnych w rozwoju osobistym, który zasygnalizowałam niniejszym artykułem, a także wystawą „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora”, zakłada szereg długofalowych działań warsztatowych, dedykowanych przede wszystkim osobom zainteresowanym świadomym budowaniem własnej kreatywności, zarówno profesjonalnym twórcom, jak i po prostu odbiorcom tekstów kultury, gotowym na wysiłek zaangażowanej partycypacji. W tej szerokiej optyce muzeum – jako instytucja – staje się atrakcyjnym ośrodkiem rozwoju osobistego, przestrzenią działań biblioterapeutycznych (literackiego tekstu w działaniu) i tekstoterapeutycznych (angażujących ciało za sprawą muzealnego tekstu kultury). Projekt ten łączy moje doświadczenia rozwojowe: i pracę nad teorią tekstoterapii kulturowej, i praktyki warsztatowe.

Bibliografia

Bibliografia podmiotowa:

Tadeusz Kantor, *Pisma. Dalej już nic ... Teksty z lat 1985-1990*, T. 3., Ossolineum-Cricoteka, wybrał i opracował Krzysztof Pleśniarowicz, Wrocław-Kraków 2005.

Wszystkie utwory cytowane w artykule pochodzą z niniejszego wydania:

- , *Cricoteka [Wstęp do Biuletynu Teatru Cricot 2]*, s. 323.
- , *Lekcje mediolańskie*, s. 94-95.
- , *Niech szczerą artyści* [Spis osób. Z programu do spektaklu], s. 8.
- , *Niech szczerą artyści. Trzeba użyć nieba, by pokazać ziemię*, s. 27.
- , *Nigdy tu już nie powrócę. Ocalić przed zapomnieniem* (Kraków, marzec 1988), s. 126., s. 129-130.
- , *Nigdy tu już nie powrócę. Ja realny*, s. 135.
- , *Powrót. Pamięć. La Mémoire*, s. 146-147.
- , *Sztuka i wolność. Interwencje*, s. 166.
- , *To wszystko jest prawda!*, s. 202.
- , *Dalej już nic! „Od początku, w moim credo...”*, s. 210.

Bibliografia przedmiotowa:

Kapusta A., *Gest archiwizacji: gest pamięci. Cricoteka Tadeusza Kantora*, [w:] Tejże, *Kieszenie i podszewki. Podteksty kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 95-99.

—, *Kantor? Muzeum? Metoda?* [ss. 10. (strony nienumerowane)], [w:] *Kantor. Muzeum. Metoda* [ss. 17. (strony nienumerowane) katalog wystawy], Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, plac Wolnica 1, Kraków, www.etnomuzeum.eu, [fb/etnomuzeum.krakow](https://www.facebook.com/etnomuzeum.krakow), Kraków 2015.

—, *Od rytuału do mitu? Teatr Śmierci Tadeusza Kantora jako fakt antropologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, ss. 116.

Kapusta A., Piszczkiewicz K., *Partytura albo pytania o/do rzeczy* [materiał towarzyszący wystawie „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora”, zrealizowanej przez Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, tekst Anna Kapusta, Katarzyna Piszczkiewicz, redakcja i korekta: Ewa Ślusarczyk, autorzy wystawy: Olaf Cirut, Anna Kapusta i Katarzyna Piszczkiewicz, aranżacja wystawy: Olaf

Mariusz Jazowski

Instytut Terapii Gestalt Oddział Krakowski Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków

Anna Kapusta

Uniwersytet Jagielloński

Partytura Siebie. Muzeoterapia według Tadeusza Kantora

The Score of Me. The Museum as an Institution of Cultural Textotherapy by Tadeusz Kantor

Słowa kluczowe:

sprawozdanie z autorskich warsztatów tekstoterapeutycznych, Cricoteka, „Tadeusz Kantor. Cholernie spadam!” (wystawa), praca z obiektem, tekstoterapia kulturowa

Keywords:

workshop report, Cricoteka, „Tadeusz Kantor. I'm goddamn falling!” (exhibition), working with object, cultural textotherapy

W dniu 26. kwietnia 2016 roku w krakowskiej Cricotece, w godzinach od 16.30. do 18.30. przeprowadziliśmy wspólnie nasz autorski warsztat tekstoterapeutyczny pod tytułem *Partytura Siebie. Muzeoterapia według Tadeusza Kantora*. Warsztat miał miejsce w przestrzeni wystawy „Tadeusz Kantor. Cholernie Spadam!” w Cricotece¹ ze względu na naszą koncepcję pracy tekstoterapeutycznej z dorobkiem Tadeusza Kantora w przestrzeni symbolicznej wystawy muzealnej. Przyjęliśmy zaproszenie do przeprowadzenia warsztatu złożone nam przez dyrektorkę Cricoteki Panią Natalię Zarzecką w związku z uzyskaniem przez Cricotekę środków z funduszu Województwa Małopolskiego w projekcie Bon Kultury². W tej odślonie naszej pracy tekstoterapeutycznej założyliśmy działanie w przestrzeni wystawy prezentującej dzieła samego Tadeusza Kantora w odróżnie-

¹ Wystawa w ramach obchodów Roku Kantora w Krakowie w Cricotece [23 października 2015 – 15 maja 2016], nagrodzona Supermarką Radia Kraków za rok 2015, kuratorka wystawy i wydarzeń towarzyszących: Małgorzata Paluch-Cybulska, współpraca kuratorska: Bogdan Renczyński, koordynatorka wystawy: Magdalena Strzelczak, identyfikacja wizualna i projekt aranżacji wystawy: Krzysztof Kućma, Zbigniew Prokop – Creator s.c. Strona internetowa wystawy: <http://www.news.cricoteka.pl/tadeusz-kantor-choleornie-spadam/> [odczyt: 3 maja 2016, godz. 20.15.] Wystawa sfinansowana ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

² Zob.: <http://www.news.cricoteka.pl/12852-2/> [odczyt: 3 maja 2016, godz. 20.30.] Pragniemy podziękować w tym miejscu Pani Justynie Sławik z Cricoteki za koordynację działań administracyjnych umożliwiających nam przeprowadzenie warsztatu. Dzięki temu wsparciu mogliśmy poświęcić uwagę wyłącznie działaniom merytorycznym.

niu od obiektów etnograficznych, z którymi – także metodami pracy wywiedzionymi od Kantora – posługiwaliśmy się uprzednio w Muzeum Etnograficznym w Krakowie. Fizyczna obecność dzieł Kantora miała spotęgować zaangażowanie uczestniczących w warsztatach oraz zaakcentować problem terapeutyczny i rozwojowy pracy z obiektem. Podstawową osią naszych działań była bowiem identyfikacja z obiektem muzealnym (dziełami Kantora), dedykowana zagadnieniu terapeutycznemu indywidualnej relacji z obiektem. Założyliśmy również instytucjonalizację tekstoterapii kulturowej w muzeum, w Cricotece powołanej do życia według idei Tadeusza Kantora. Stąd tytuł spotkania *Partytura Siebie. Muzeoterapia według Tadeusza Kantora*. Zaproszenie, które przygotowaliśmy do publikacji na stronie rekrutacyjnej Cricoteki, zawierało kluczowe elementy ukierunkowania procesu rozwojowego przeprowadzonego podczas warsztatów (**zob. Aneks**) i opracowaliśmy je razem tak, aby było ono integralną częścią scenariusza spotkania. W naszym rozumieniu bowiem zaproszenie-informacja wstępna jest już pierwszym etapem pracy rozwojowej, a jego tekst działa biblioterapeutycznie. W warsztacie wzięło udział sześć osób zainteresowanych pracą rozwojową głównie ze względu na wykonywane przez nie zawody kreatywne (artyści, animatorzy kultury, nauczyciele sztuki). W zaproszeniu tym również przedstawiliśmy nasze biogramy kantorskie oraz wspólne doświadczenie autorstwa i prowadzenia pilotażowego warsztatu w Muzeum Etnograficznym w Krakowie. Podzieliliśmy się także merytorycznymi komponentami naszej pracy, mówiąc o pracy kuratorskiej i antropologicznej Anny Kapusty oraz trenerskiej i rozwojowej Mariusza Jazowskiego. Uczestniczki i uczestnicy w podobnej poetyce etykietowali się własnymi biogramami twórczymi w trakcie podsumowania warsztatu. Istotą tego warsztatu było zatem wykonanie elementów terapeutycznej pracy z obiektem przy pomocy obiektów artystycznych Tadeusza Kantora prezentowanych na wystawie. Dzięki temu zbudowaliśmy naszą koncepcję użycia muzealnego tekstu kultury w pracy terapeutycznej i rozwojowej, czyli aktywacji potencjału etycznego sztuki (walor terapeutyczny) możliwego do realizacji w przestrzeni muzeum. Warsztat stał się abstraktem działań tekstoterapeutycznych, które realizować będziemy – metodami wywiedzionymi z dorobku Tadeusza Kantora – w Cricotece, muzeum Tadeusza Kantora, które postrzegamy także jako nowoczesny ośrodek rozwoju osobistego, skupiający działania rozwojowe poprzez sztukę. W tej perspektywie muzeum jako instytucja tytułowej muzeoterapii staje się współczesnym Domem Muz, miejscem celebrowania kreatywności jednostki integrującej się z tradycją kulturową. Uczestniczki i uczestnicy warsztatu stworzyli *Partytury Siebie* budując lub odkrywając indywidualne zasoby czerpania wsparcia z pracy z obiektem/tekstem kultury. Narodziły się deklaracje o potrzebie reinterpretacji instytucji muzeum jako ośrodka pracy tekstoterapeutycznej, którą zaanonsowaliśmy. Muzeoterapia zyskała akceptację.

Aneks

Zaproszenie/informacja rekrutacyjna **(opracowanie: Anna Kapusta i Mariusz Jazowski)**

Tytuł Partytury/tytuł warsztatu:

Partytura Siebie. Muzeoterapia według Tadeusza Kantora

Partyturujący/prowadzący:

Mariusz Jazowski, Anna Kapusta

Czas trwania:

2h

Liczba Osób Zaproszonych:

6 (dorośli)

Opis Partytury/warsztatu:

Zapraszamy Państwa do wzięcia udziału w warsztatowym pokazie pracy z kreatywnością według autorskiej lektury dzieł Tadeusza Kantora. Proponujemy Państwu warsztat rozwoju osobistego wprowadzający do naszego rozumienia jakości pracy nad/z sobą w relacji z rzeczą/obiektom/dziełem sztuki. Chcemy odkrywać wraz z Państwem dzieło Tadeusza Kantora jako jednostkową Partyturę rozwoju osobistego odbiorcy. Pracujemy nad użyciem dorobku twórczego Kantora w funkcji nośnika metod i technik pracy rozwojowej i terapeutycznej. Ten potencjał – Kantora jako innowatora – w dziedzinie terapii i rozwoju poprzez relację z dziełem sztuki (jakim jest codzienne życie) patronuje nie tylko naszemu warsztatowi, ale i – w przyszłości – stosowaniu dzieła Kantora jako narzędzia rozwoju osobistego i terapii kulturowej. W tym kontekście dorobek Kantora to świat, w którym piszemy Partyturę Siebie, a więc konstruujemy własną indywidualność w konfrontacji z tym, co ponadjednostkowe (rodzina, praca, religia, społeczeństwo). W tym oto filtrze Cricoteka staje się żywym archiwum twórczego przyglądania się relacjom z Sobą, Innym i Światem w zwierciadle doświadczanego obiektu. Kantor – teoretyk społeczeństwa? Kantor – mentor rozwoju osobistego? Kantor – wizjoner uruchamiania potencjałów ludzkich? Kantor – lustro indywidualności? Kantor – tu i teraz? Zapraszamy na seans muzeoterapii według Tadeusza Kantora.

Partytury Kantorowskie:

Mariusz Jazowski – coach, trener rozwoju osobistego, arteterapeuta, praktyk pracy z oddechem (Rebirthing Leonard Orr, Techniki Świadomego Oddychania dr Joy Manne, Oddech Biodynamiczny i Uwalnianie Traumatyczne BBTR Giten Tonkov) oraz Łagodnej Bio-Energetyki GBE.

Anna Kapusta – autorka monografii *Od rytuału do mitu? Teatr Śmierci Tadeusza Kantora jako fakt antropologiczny* (2011), współautorka (wraz z Olafem Cirutem i Katarzyną Piszczkiewicz wystawy: *Izba przyjąć rzeczy biednych. Re_kolekcje z Kantora* [Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, 30.10. – 20.12. 2015.]; autorka tekstu przewodniego w katalogu wystawy – Kapusta A., *Kantor? Muzeum? Metoda?*, [w:] *Kantor. Muzeum. Metoda*, Kraków 2015.; autorka metody pracy z cytatem w przestrzeni wystawy; współautorka [wraz z Katarzyną Piszczkiewicz] instrukcji dla uczestniczących w wystawie – Kapusta A., Piszczkiewicz K., *Partytura albo pytania o/do rzeczy*, Kraków 2015.

Mariusz Jazowski i Anna Kapusta są także współautorami warsztatów rozwoju osobistego zrealizowanych w przestrzeni wystawy *Izba przyjąć rzeczy biednych. Re_kolekcje z Kantora*, zatytułowanych: *Przedmiot wzruszenia. (Anty)Coaching według Tadeusza Kantora* [21.12 2015.]

Mariusz Jazowski

Instytut Terapii Gestalt Oddział Krakowski Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków

Anna Kapusta

Uniwersytet Jagielloński

Przedmiot wzruszenia. (Anty)Coaching według Tadeusza Kantora

The Subject of Emotions. (Anti)Coaching by Tadeusz Kantor

Słowa kluczowe

sprawozdanie z autorskich warsztatów tekstoterapeutycznych, Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora” (wystawa), projekt, tekstoterapia kulturowa

Keywords

workshop report, project, Seweryn Udziela Ethnographic Museum in Cracow, „Admission ward for poor objects. Re_COLLECTIONS from Kantor” (exhibition), project, cultural textotherapy

W dniu 21. grudnia 2015 roku, w godzinach od 15.00. do 19.00., w przestrzeni wystawy „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora” (trzęcie, niedostępne na co dzień dla publiczności piętro Muzeum Etnograficznego im. Seweryna Udzieli w Krakowie) przeprowadziliśmy wspólnie nasz pierwszy, eksperymentalny warsztat tekstoterapeutyczny metodą pracy nad indywidualną kreatywnością, wywiezioną z pism i dorobku artystycznego Tadeusza Kantora. Koncepcja tekstoterapii kulturowej, sformułowana przez Annę Kapustę, zintegrowana została z kompetencjami w zakresie umiejętności trenerskich (coachingowych) Mariusza Jazowskiego. W ten sposób stworzyliśmy wspólnie scenariusz spotkania zatytułowany *Przedmiot wzruszenia. (Anty)Coaching według Tadeusza Kantora*. Połączyliśmy w nim elementy biblioterapii i pracy z ciałem, pokazując jak metody twórcze Tadeusza Kantora adaptować można do pracy rozwojowej współczesnego człowieka. Ważnymi elementami naszej koncepcji pracy warsztatowej było: 1. przeprowadzenie warsztatów w przestrzeni wystawy, 2. osiem (dokładnie osiem osób) uczestniczących w warsztatach, 3. zaproszenie uczestniczek i uczestników do mentalnej pracy rozwojowej jeszcze przed przybyciem na warsztaty poprzez zalecaną lekturę: a) przeczytanie tekstu specjalnie przygotowanego

przez Mariusza Jazowskiego pod tytułem *Partytura do wystawy* (zob. **Aneks 1.**), b) wnikliwe zapoznanie się z *Zaproszeniem do warsztatów* (zob. **Aneks 2.**) opracowanym przez Annę Kapustę po to, by wprowadzić czytelniczki i czytelników w językowy obraz pracy metodą opartą na lekturze pism Tadeusza Kantora. W *Zaproszeniu* zamieściliśmy również odesłania do literatury przedmiotu wprowadzającej do wystawy (katalog, materiał edukacyjny, monografia autorska Anny Kapusty *Od rytuału do mitu? Teatr Śmierci Tadeusza Kantora jako fakt antropologiczny*, 2011). Dzięki temu *prologowi* praca warsztatowa odbyła się w atmosferze maksymalnego skupienia. Warsztat ten testował po raz pierwszy zarówno koncepcję tekstoterapii kulturowej, autorski scenariusz pracy rozwojowej oraz samą naszą diadę współautorów i współprowadzących. Efektem tych założeń było zwerbalizowane w ewaluacji formatywnej warsztatu (wypowiedzi ustne uczestniczek i uczestników oraz nadesłana mejlowo rekomendacja uczestniczki) oczekiwania kontynuacji oraz systematycznej pracy zaprezentowanymi metodami i technikami. Zwróciliśmy uwagę, iż pozytywną rolę odegrała różnorodność zarówno prowadzących warsztaty (współprowadzenie przez kobietę i mężczyznę), jak i osób w nich uczestniczących (osoby dorosłe w wieku od 18 do 72 lat). Skłoniliśmy osoby uczestniczące w warsztacie do dużego zaangażowania w proces pracy rozwojowej i zainteresowane są one nadal dalszym uczestnictwem w projekcie, będącym dotychczas w procesie przygotowania metodycznego i instytucjonalnego. Otrzymaliśmy informacje zwrotne, iż materiały (dołączone tu aneksy) czytane były przez uczestniczki i uczestników warsztatu wielokrotnie, także po zakończeniu warsztatów, jako teksty ich wspierające. Jakość kontaktu rozwojowego wynikała ze znaczącego zaangażowania w spotkanie każdej z osób. Dzięki świadomemu ograniczeniu grupy do ośmiu osób i poleconej, wstępnej lekturze zaistniała szansa na głęboki proces rozwojowy, bo dla każdego miejsce, czas i indywidualizacja wsparcia znaczyła *to, co* było potrzebne. A zatem podstawową rekomendacją z tego doświadczenia jest nasze przekonanie o roli jakości i intensywności działań warsztatowych, nie zaś ilości osób w nich uczestniczących. Pracujemy bowiem bardzo indywidualnie, choć na forum (niewielkiej i różnorodnej) grupy. Respektujemy w ten sposób każdą wrażliwość. Podsumowując – jakość pracy warsztatowej w praktykach tekstoterapii kulturowej to: różnorodność (autorska i uczestników), indywidualizacja i upodmniotowanie działań (maksymalnie osiem osób w grupie), praca przygotowawcza kandydatów (*Zaproszenie* to także materiał biblioterapeutyczny), jawność kompetencji prowadzących (informujemy tylko o wiedzy i doświadczeniach korespondujących z warsztatem, nie epatujemy „wszystkim, co mamy skończone”), dbałość o język rozwojowy (materiały warsztatowe są integralnym elementem oddziaływań wspierających). Nad jakością procesu rozwojowego pracować trzeba rzetelnie i podmiotowo, widząc *Osobę* w działaniu.

Aneks 1.

Mariusz Jazowski

Partytura do wystawy

Zobaczyłem dwa szklane dzwoneczki.

PRZYPADEK?

Jeden niebieski, w kobaltowym odcieniu.

Drugi zielony. Butelkowy.

Szklane dzwoneczki. Wprawdzie bez serc – pomyślałem – ale można chwycić za górną wypustkę i delikatnie trącić krawędź np. łyżeczką. I rozdzwięczą się.

Żeby kogoś przywołać.

Z bliska, z daleka.

Z bardzo daleka.

Bez serc.

I przeczytałem opis przedmiotu w karcie inwentaryzacyjnej.

To latarenki, do których wstawiało się świeczkę na grobach.

W prawidłowy sposób wykorzystywane w pozycji odwróconej.

Jak kieliszek. Czarka na światło. Czarka na PAMIĘĆ.

Jak kieliszek. Na zdrowie! Toast. Wspólnota.

A jednak w prezentowanej pozycji przypominały mi raczej kapturek do zgaszenia płomienia

niż naczynie, które go przechowa.

Płomień – ŻYCIE. Spalanie. Tlen. Bezdech. Koniec.

Koniec?

Jak kieliszek. Odwrócony. Dziękuję, nie piję. Pusty.

Pustka. ŚMIERĆ.

Jeden niebieski. Drugi zielony.

Piękne jakąś szczególną prostotą.

Jak piękno szklanej butelki. Zwykłe – niezwykle.

Patrzyłem i tęskniłem.

Patrzyłem i dzwoniłem tymi dzwoneczkami do/po wszystkich moich Bliskich Zmarłych.

Czy mnie widzą, słyszą?

Czy są? Czy w ogóle byli?

Czy połączy mnie z nimi to przyzywanie? Ta cienka nić dźwięku?

A jeśli nie to co? Pamięć?

Dzwoniłem dzwoneczkami w mojej głowie.

Patrzyłem na przedmioty, które przywołały moje WZRUSZENIE.

Co chcecie mi powiedzieć o sobie?

Co chcecie mi powiedzieć o mnie...?

I na cytata z Kantora:

„Wystarczy wszystko odwrócić,
ażebym biedny pokój /WYOBRAŹNI/
stał się pokojem w tamtym świecie”.

W tym doświadczeniu odnalazłem swoją tęsknotę i wzruszenie.

Co znajdziesz Ty?

Razem z Anna Kapusta przygotowujemy warsztat niezwykły.

W przestrzeni wystawy „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_Kolekcje z Kantora”
w Muzeum Etnograficznym w Krakowie, poprzez dialog z prezentowanymi obiektami,
będziemy szukać własnych emocji, własnej historii i własnych wzruszeń.

Punktem wyjścia do tego spotkania-kreacji będzie kantorowska metoda pracy-tworzenia
skrystalizowana w dołączonej do wystawy broszurze „Kantor. Muzeum. Metoda”.

Sami stając się „rzeczami biednymi” poszukamy siebie na drodze przejścia między
„przedmiotem” a „podmiotem”. W umyśle, w ciele.

Na drodze Dialogu i Oddechu. Na drodze Pamięci i Przypadku.

Na drodze własnej wrażliwości. Na drodze świadomego bycia Tu-i-Teraz.

Na Własnej Drodze.

Żeby – jak chce Kantor -przestać być widzem. Uczestniczyć. Stać się Świadkiem.

Szukać Życia.

SZTUKA ŻYCIA

Aneks 2.

Zaproszenie do warsztatów (opracowanie: Anna Kapusta)

METRYKA

Hasło spotkania: Przedmiot wzruszenia. (Anty)Coaching według Tadeusza Kantora

Termin: 21 grudnia (poniedziałek) 2015 roku

Czas: 15.00.- 19.00. (planowana 1 przerwa kawowa do 30 minut)

Osoby: 8 osób (dokładnie 8.)

Prowadzący: Mariusz Jazowski, Anna Kapusta

Miejsce: Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie

Plac Wolnica 1, 31-066 Kraków

III piętro (czasoprzestrzeń wystawy [na co dzień korytarz przy muzealnych magazynach]):

„Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora”

[Autorzy wystawy: Olaf Cirut, Anna Kapusta, Katarzyna Piszczykiewicz.

Link do wystawy: http://etnomuzeum.eu/viewItem,wystawy_czasowe.html].

ZAPROSZENIE

Zapraszamy Państwa do wzięcia udziału w naszym pokazie pracy z kreatywnością według autorskiej lektury dzieł Tadeusza Kantora. Proponujemy Państwu warsztat wprowadzający do naszego rozumienia jakości pracy nad/z sobą w relacji z rzeczą/obiektem/dziełem sztuki.

W przestrzeni wystawy „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora” w Muzeum Etnograficznym w Krakowie, poprzez dialog z prezentowanymi obiektami, będziemy szukać naszych własnych/wspólnych historii i wzruszeń.

Punktem wyjścia do tego spotkania-kreacji będzie Kantorowska metoda pracy-tworzenia, obecna także w opracowaniach towarzyszących wystawie:

1. Kapusta A., *Kantor? Muzeum? Metoda?* [ss. 10. (strony nienumerowane)], [w:] *Kantor. Muzeum. Metoda* [ss. 17. (strony nienumerowane) katalog wystawy], Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, plac Wolnica 1, Kraków, www.etnomuzeum.eu, [fb/etnomuzeum.krakow](https://www.facebook.com/etnomuzeum.krakow), Kraków 2015, ISBN: 978-83-61369-29-5.

Link [e-book]:

http://etnomuzeum.eu/upload/img/A.%20Kapusta_Przewodnik%20po%20wystawie_PL.pdf

2. Kapusta A., Piszczykiewicz K., *Partytura albo pytania o/do rzeczy* [materiał towarzyszący wystawie „Izba przyjęć rzeczy biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora” zrealizowanej przez Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, tekst Anna Kapusta, Katarzyna Piszczykiewicz, redakcja i korekta: Ewa Ślusarczyk]

Link [e-book]:

http://etnomuzeum.eu/upload/img/A.%20Kapusta,%20K.%20Piszczkiewicz_Partytura_PL.pdf

Ideę wystawy odzwierciedla również utwór napisany z jej inspiracji:

Jazowski M., *Partytura do wystawy*

Link [do tekstu]:

<https://www.facebook.com/mariusz.jazowski/posts/1079166945435375>

PRZEKONANIA

Postrzegamy postać i dzieło Tadeusza Kantora jako żywy rezerwuar: (Anty)Coachingu, (Anty)Guru, (Anty)Egzaltacji i (Anty)Cudu. Wierzymy w podmiotowość pracy-tworzenia. To duże wyzwanie w czasach – jak mawiał Kantor – „komersu” w okolicach: Coachingu, Guru, Egzaltacji i Cudu. Od Tadeusza Kantora uczymy się marketingu wartości.

Dla nas: twórczość to inteligencja bycia w zgodzie z sobą. Kreatywność to twórczość dostępna dla każdego. Artysta to każdy, kto odpowiedzialnie tworzy siebie w zgodzie z sobą.

Nasz warsztat rozwojowy oparty został na indywidualnym i wspólnym przeżyciu twórczości Tadeusza Kantora. Nie obiecujemy CUDU, obiecujemy świadomość siebie w relacji. Po Kantorowsku proponujemy SEANS twórczości, aby każdy z nas odpowiedzialnie stworzył PARTYTURĘ swoich celów. Tadeusz Kantor nie był GURU, jakich znamy zbyt wielu. Kantor był genialnym praktykiem RZECZYWISTOŚCI, a to RZECZYWISTOŚĆ/REALNOŚĆ czyni możliwą wszelką realizację. KREATYWNOŚĆ to nie CUD. KREATYWNOŚĆ to konsekwencja pracy nad sobą, odpowiedzialna praktyka codzienności. Zapraszamy na nasz spektakl REALNOŚCI!

UREALNIAJĄCY

Anna Kapusta – autorka monografii *Od rytuału do mitu? Teatr Śmierci Tadeusza Kantora jako fakt antropologiczny* (2011). Wraz z Olafem Cirutem i Katarzyną Piszczkiewicz współautorka wystawy „Izba Przyjęć Rzeczy Biednych. Re_KOLEKCJE z Kantora”.

Mariusz Jazowski – coach, trener rozwoju osobistego, arteterapeuta, praktyk pracy z oddechem (Rebirthing Leonard Orr, Techniki Świadomego Oddychania dr Joy Manne, Oddech Biodynamiczny i Uwalnianie Traumatyzacji Giten Tonkov) oraz Łagodnej Bio-Energetyki GBE.

Anna Kapusta
Uniwersytet Jagielloński

Recenzja: Ewelina Lasota, Dorota Majkowska-Szajer, *Słowa do rzeczy*, Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, Kraków 2014.¹

Książeczka do rzeczy. W stronę biblioterapii kulturowej *The Sensible Booklet. Towards Cultural Bibliotherapy*

Słowa kluczowe

recenzja, materiał do biblioterapii, muzeum, tradycja, więź

Keywords

review, material for bibliotherapy, museum, tradition, bond

Teksty kultury – teksty więzi. Relacje

Działania biblioterapeutyczne wymagają świadomego użycia tekstu kultury jako odpowiedzialnie wybranego przez biblioterapeutę źródła procesu terapeutycznego i specyficznego medium kulturowego dla biblioterapii. Drugim elementem tych działań jest więź terapeutyczna pomiędzy biblioterapeutą, tekstem kultury i osobami biorącymi udział w konkretnej formule biblioterapii. A zatem osoby zaangażowane w pracę z tekstem połączyć musi więź kulturowa o potencjale relacji terapeutycznej. Tekst wiążąc powinien też *osoby z kulturowymi ramami* wsparcia terapeutycznego. Teksty kultury w biblioterapii winny więc kreować spektrum wspierających więzi.

¹ Pełny opis bibliograficzny prezentowany przez Wydawcę: Ewelina Lasota, Dorota Majkowska-Szajer, *Słowa do rzeczy*, ilustrowała: Monika Grubizna, redakcja: Dorota Majkowska-Szajer, korekta: Ewa Ślusarczyk, projekt graficzny: Monika Grubizna, skład i łamanie: Monika Grubizna, współpraca: Katarzyna Piszczkiewicz, konsultacje: dr Antoni Bartosz, dr Anna Machwic-Adamkiewicz, dr Maciej Rak, Małgorzata Szczurek, kwerenda w zbiorach MEK: Marian Długosz, Magdalena Dolińska, Barbara Kożuch, Alicja Maleta, Justyna Masłowiec, Małgorzata Oleszkiewicz, Elżbieta Pobiegly, Grażyna Pyła, Krystyna Reinfuss-Janusz, Ewa Rossal, Jan Tomaszewski, Piotr Worytkiewicz, konserwacja obiektów MEK: Karina Grzesiowska, Jan Ostroga, Janina Prusak, Czesława Zamorska-Orwicz, fotografie przedmiotów ze zbiorów MEK: Jacek Kubiena, Marcin Wąsik, skany materiałów archiwalnych MEK: Marian Długosz, Wydawca: Muzeum Etnograficzne im. Seweryna Udzieli w Krakowie, ISBN: 978-83-61369-27-1, Kraków 2014.

Polskie źródło do biblioterapii więzi

W poszukiwaniu źródeł biblioterapeutycznych natknęłam się na niezwykłą książeczkę opublikowaną nakładem Muzeum Etnograficznego im. Seweryna Udzieli w Krakowie w 2014 roku. Wartościom jej potencjału biblioterapeutycznego poświęcę niniejszy szkic recenzyjny. Publikacja autorstwa Eweliny Lasoty i Doroty Majkowskiej-Szajer zatytułowana *Słowa do rzeczy* służyć może znakomicie budowaniu wspierających więzi w procesie biblioterapeutycznym, w odniesieniu do polskiej tradycji kulturowej, ukrytej w zwierciadle języka polskiego i budujących go związków frazeologicznych. Przedstawię na tym przykładzie wartościowej, polskojęzycznej i polskiej w swej genezie publikacji moją koncepcję biblioterapii kulturowej, akcentując *więź* jako kluczowe pojęcie.

***Słowa do rzeczy*. Jak to działa?**

Książeczkę *Słowa do rzeczy* stworzył imponujący zespół pracujący pod szyldem Muzeum Etnograficznego w Krakowie. Zespół ten, połączony więzią pracy nad wspólną publikacją, ujawnia swą ujmującą, egalitarną więź twórczą w rozbudowanej stopce redakcyjnej. Oprócz autorek wymienieni są w niej wszyscy przeprowadzający kwerendy, fotografowie, a nawet osoby skanujące materiały archiwalne. To wzruszający wręcz metapoziom terapii kulturowej poprzez więź, wspólnego bycia i działania z tekstem kultury. Uświadamiając sobie zaangażowanie tak wielu osób odbiorca-czytelnik, ale i odbiorca-biblioterapeuta i uczestnik biblioterapii, nawiązuje pozytywną relację z pojęciem bycia zespołem, wspólnotą idei i wartości. A to dopiero początek odkrywania więzi i sił w nich drzemiących. Wspólnototwórcza i więziotwórcza jest także – widoczna w pierwszym dotknięciu i spojrzeniu ku książeczce graficzna szata publikacji autorstwa Moniki Grubizny. Twórczyni jej oblekła książeczkę w żywe pomarańczowe, zielone, żółte, białe i czerwone barwy, cieszące wzrok i kumulujące energię odbiorcy. Książeczka zaprasza do wejścia do środka! *Słowa do rzeczy* działają pozytywnie już w swej powierzchowności, przywiązują do siebie i cieszą.

Metodyka działań. Jak to jest zrobione?

Na czwartej stronie okładki znajduje się skrót metodyki działań więziotwórczych zawartych w przestrzeni całej książeczki. Czytamy tam:

Ktoś zabił Ci ćwieka, proponując niedźwiedzią przysługę? Zdarzyło ci się zgubić wątek, słuchając, jak ktoś plecie koszalki-opalki? Zamiast robić z igły widły, poznaj słowa do rzeczy – jest ich tu 39, a każde warto mieć w zanadrzu.

Jak łatwo się domyśleć, książeczka jest opowieścią o związkach frazeologicznych obecnych w języku polskim, które posiadają swą – najczęściej zapomnianą już – ludową/tradycyjną genealogię. Twórcy wybrali trzydzieści dziewięć związków frazeologicz-

nych, takich jak między innymi: *bić na alarm*, *cienko prząść*, *leje jak z cebra*, *smalić cholewki* i innych. Metodyka tej pracy zbudowana została w formie starannego dyptyku – historycznego wyjaśnienia źródła związku frazeologicznego i jego współczesnego, przenośnego znaczenia. Każdemu z tych dyptyków towarzyszy zabawny, barwny rysunek ilustrujący zarówno historyczne, jak i współczesne skojarzenia z danym związkiem frazeologicznym. Wzrok absorbują także podkreślenia w czcionce i jej wyraziste kolory. Książeczka zaopatrzona została także w skrzydełka umożliwiające zaznaczenie fragmentu, na którym zakończyło się bieżące czytanie. I tak na przykład związek frazeologiczny *smalić cholewki* objaśniony został następującymi komentarzami. Pierwsze, źródłowe i historyczne znaczenie tego wyrażenia sformułowano tak:

*Dawniej skórzane buty były bardzo drogie. Nie każdego było na nie stać, a jeśli już udało się je kupić, wkładano je tylko na specjalne okazje. W trosce o ich ładny wygląd oraz dobry stan, buty nacierano **sadzą zmieszaną ze smalcem** (wyobrażasz sobie?!). Czynność tę nazywano smoleniem. Dzięki niej buty czerniały i nabierały połysku. Podobny efekt dawało smalenie, które polegało na **opalaniu butów nad ogniem**. Przechadzając się w takich butach, można było zrobić wrażenie. Gdy kawaler zabiegał o względy wybranki, robił wszystko, by wyglądać elegancko. Czernił więc wysokie cholewki butów. (s. 15.)*

Następnie wytłuszczoną czcionką podano współczesne znaczenie związku frazeologicznego:

***To dlatego, gdy dziś mówimy, że ktoś smoli lub smali cholewki, mamy na myśli, że się zaleca, przymila, darzy ukochaną osobę szczególną uwagą.** (s. 15.)*

Obu warstwom objaśnienia, historycznej i współczesnej wykładni związku frazeologicznego towarzyszą dwa rysunki. Pierwszy przedstawia flirtującą na ławce parę, drugi ogromny but, do którego na drabinie wspina się z wiadrem, pędzlem i czarnym barwnikiem ludzik. Rysunki te pobudzają wyobraźnię i są – po prostu – zabawne. Budują one pozytywną więź odbiorcy z książeczką. Chce się czytać dalej i myśleć nad językiem polskim, łatwo też zapamiętać objaśnienia. W ten sposób rozpracowywany jest każdy z wybranych w publikacji związków frazeologicznych.

Język, rodzina, wspólnota, muzeum. Więziotwórstwo?

Książeczka „dba” o swego odbiorcę od samego początku. Aby nie zagubił się on w czytaniu lub słuchaniu czytanego tekstu, opracowana została specjalna instrukcja czytania pod tytułem „Wskazówki”. Nie pozwalają one czuć się samotnie ani bezradnie, podkreślają wybór sposobu czytania i sugerują radość więzi zapraszając do czytania z mamą, tatą, babcią lub dziadkiem, a także wraz z instytucją Muzeum Etnograficznego w Krakowie. W ten sposób celebryje się radość więzi:

Przed tobą trzydzieści dziewięć opowiadań. Ich bohaterami są rzeczy i słowa. Świetnie do siebie pasują, choć nie zawsze widać to na pierwszy rzut oka. Niektóre rzeczy

wyszły z użycia i łatwo byłoby o nich zapomnieć, gdyby nie słowa, które je nazwały. Posługujemy się tymi słowami, ale nie zawsze wiemy, skąd się wzięły i co oznaczają. Sprawdźmy to!

W „Suplemencie” na końcu książki znajdziesz zdjęcia i opisy przedmiotów z kolekcji Muzeum Etnograficznego w Krakowie. To one pomogły nam odnaleźć utracone sensy słów.,

Książkę możesz czytać od początku, od końca albo na wrywki. Samodzielnie, z mamą, tatą, a jeszcze lepiej z babcią lub dziadkiem. Razem łatwiej będzie rozwiązać językowe zagadki. (s. 5.)

Ta, pozornie banalna, sugestia czytania to – w efekcie – istota więzi terapeutycznej w jej zdrowym, naturalnym środowisku, czyli osobowym przekazie wspierających człowieka ram tradycji. Tak wyłożone wspólne czytanie jest *de facto* bliskością kulturowego kontekstu. Tak też powstaje najbardziej wspierające więziotwórstwo. Autorzy projektu uczą odbiorcę przeglądania się wraz z bliskimi w zwierciadle języka ojczystego i jednocześnie wpisują w to medium instytucje muzeum, swoistej rodziny dla przedmiotów kulturowo istotnych. Takie czytanie jest terapią więzi.

Kulturowa terapia więzi. Biblioterapia?

Publikacja *Słowa do rzeczy* może stanowić gotowy materiał do biblioterapii więzi, to znaczy uświadamia ona wspierające znaczenie bycia członkiem wspólnoty kulturowej. Czytanie jej uczy doceniania owych więzi: językowych, rodzinnych i instytucjonalnych (muzeum). Książeczka eksploruje cztery wymiary tych więzi: 1. więzi słów i rzeczy, a więc tytułowy budulec związków frazeologicznych w języku polskim, więzi historycznych do wspólnotowego, współczesnego odkrywania; 2. więzi czytelnika lub słuchacza (odbiorcy) i osoby mu towarzyszącej (rodzina, bliscy); 3. więzi jednostki z własną tradycją językową (resemantyzacja zwrotów, które uległy desemantyzacji i odzyskiwanie znaczeń tradycji językowej dla siebie samego); 4. więzi użytkownika kultury i instytucji kultury (muzeum jako miejsce dla rzeczy kulturowo ważnych). Te cztery wymiary więzi łączy wspólny potencjał kulturoterapeutyczny. Dzięki nim człowiek odkrywa wspierające filary własnej tradycji. W ten sposób książeczka – jako bogaty tekst kultury – uobecnia więzi, dając im pozytywny wymiar świadomego uczestnictwa we własnej tradycji. Biblioterapia kulturowa w niej ukryta jest owocnym odkrywaniem dumy posiadania ojczystych *słów do rzeczy*.

Biblioterapia kulturowa. Horyzonty

Jak używać książeczki *Słowa do rzeczy* w biblioterapii? Odpowiedzi może być tyle, co i biblioterapeutów. Ich wspólnym mianownikiem jest niewątpliwie czytanie siebie w kontekście więzi tradycji. Biblioterapeuta, dziadek, mama, opiekun – wszyscy oni

poświęcając czas czytaniu we wspólnym byciu z drugim człowiekiem, tworzą więź wspierającą niezależnie od wieku odbiorcy. Książeczka czytana samodzielnie przez dorosłego pobudza wyobraźnię i uczy radości uczestnictwa. Czytana przez dorosłego dziecku, daje okazję do uruchomienia wspomnień, skojarzeń. Biblioterapia kulturowa, biblioterapia oparta na ojczystych tekstach kultury dodatkowo wyposaża człowieka w wiedzę o sobie samym, w siłę czerpaną z tradycji. Na końcu łańcucha tych więzi, proponowanego przez autorów książeczki stoi konkretne Muzeum Etnograficzne w Krakowie jako zarówno depozyt przedmiotów, jak i sam w sobie tekst kultury do wspólnego odkrywania. Wybór wspólnoty to zrozumienie własnej potrzeby wspólnotowości. Rodzina, naród, sąsiedztwo to kategorie do ponownego odkrycia. Dobrze przeżyte dają siłę tworzenia zdeponowaną w tekstach kultury. *Słowa do rzeczy* to książka o takich właśnie więziach i wartościowy model więziotwórczego czytania tradycji. Można ją czytać dla siebie, samemu sobie lub innym, dzieciom i dorosłym. Myśląc o niej – myślę *książeczka* – ciepła, mądra, bliska, ważna i poruszająca. A przecież o bliskość, ufność i bezpieczeństwo relacji apelujemy w obliczu kryzysów. ***Książeczka*** uczy ***więzi***.

Roksana Kociolek

Instytut Terapii i Edukacji Społecznej – Stowarzyszenie,
Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne

Mistrz słowa i smak pastylki na depresję. Recenzja książki Tomasza Jastruna „Osobisty przewodnik po depresji”, Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa 2016

Master of words and taste of pill for depression. Book review of Thomas Jastrun „Personal Guide to Depression”, Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa 2016

Czekałam na tę książkę nieco ponad rok. Intuicyjnie, a może życzeniowo wiedziałam, że powstanie. Tak jak intuicyjnie zaproponowałam zaproszenie Tomasza Jastruna na konferencję „O depresji wśród dobrych słów” zorganizowanej 23 lutego 2015r. w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich. Było to spotkanie niezwykle, dlatego nie mogę o nim nie wspomnieć pisząc o książce.

Od dawna uważam, że słowa osób z doświadczeniem kryzysu zdrowia psychicznego znaczą więcej niż ICD-10... Opowieść Tomasza Jastruna o swoim osobistym doświadczeniu depresji podczas wspomnianej konferencji potwierdziła po raz kolejny, że bezpośrednie spotkania z osobami doświadczonymi są najskuteczniejszą metodą edukacji o zdrowiu psychicznym człowieka. Unikatowość takich spotkań polega na tym, że każde doświadczenie kryzysu jest indywidualne, bardzo osobiste, „jak linie papilarne”. Zdarza się również, że są całkiem podobne i bliskie innemu zdrowiejącemu... Takie spotkania przybliżają osobom niedoświadczonym kryzysem zdrowia psychicznego zagadnienia choroby, zdrowienia, ponownego otwierania się na Innych, pozwalają na pełniejsze zrozumienie, przełamują stereotypy. Jak mówił wówczas Tomasz Jastrun nie ma możliwości całkowitego zrozumienia depresji, a jedyną szansą na to jest „samemu zachorować”. Dzięki książce to specyficzne spotkanie z autorem i jego doświadczeniem staje się równie cenną formą edukacji. Słowa osób z doświadczeniem nie trafiają zbyt często do naukowych czasopism, ale na szczęście zdarza się, że trafiają na półki księgarń. Tym samym książka staje się unikatową bazą do tworzenia zajęć z elementami biblioterapii. Doceniając trud osoby, która słowem podjęła się próby opisanego swojego doświadczenia możemy wsłuchać się w jej opowieść i zmienić swoje stereotypowe wyobrażenia o chorobie, pomóc zgodnie z jej oczekiwaniami, by codzienność z chorobą

była łatwiejsza... Może jeszcze nie każdy wie, że słów „weź się w garść” czy pytania „dlaczego jesteś taki smutny?” nie powinniśmy używać wobec osób chorujących na depresję. Tomasz Jastrun powiedział, że „depresja jest jak odcisk palca – niby podobny, a każdy inny”, i to co wyróżnia jego najnowszą książkę jest fakt, że pisze w niej o kilku innych „odciskach” – pewne stany depresji obrazuje nie tylko anegdotami ze swojego doświadczenia, ale też innych ludzi – znanych i mniej znanych, ukazując tym samym różnorodność doświadczenia, a czasem znajdując punkty wspólne. **„Ach, śmiech... To trochę jak smak lodów z dzieciństwa. Pamiętam dobrze. Anna”**. Poddaje również refleksji chorobę dwubiegunową swojej matki, dając czytelnikowi wyjątkową lekcję zrozumienia tej choroby.

Tomasz Jastrun mówi wprost, że jego formą walki z depresją było pisanie „to, że piszę uratowało mi życie”. Podjął próbę opisanego swoich stanów, uważając, że jest to konieczne mimo, iż skala cierpienia podczas depresji jest bardzo trudna do opisanego (nawet przez pisarza). Jak tłumaczył – nie da się opisać wiarygodnie doświadczenia wojny, jeśli nie było się na froncie lub doświadczenia obozu zagłady jeśli nie było się więźniem. **„Cierpienie łatwiej znieść, kiedy je opiszesz, nadając mu w ten sposób jakiś sens. Być może to uratowało mi życie”**.

„Osobisty przewodnik po depresji” Tomasza Jastruna to przewodnik dla wielu ludzi, którym jego doświadczenie jest bardzo bliskie i dla tych wszystkich, którym to doświadczenie jest zupełnie nieznane. Któż z nas wie, ale tak naprawdę, że życie składa się z chwil... **„Do tej pory nie wiedziałem, że czas tak dosłownie składa się z chwil. Teraz nie mogłem ich przeoczyć, każda bolała”**.

Tomasz Jastrun miał taką refleksję, że w przyszłości być może będzie możliwe stworzenie „pastylki na depresję”, którą teoretycznie można by dawkować więźniom – na przykład zamiast 20 lat więzienia – rok ciężkiej depresji. Teoretycznie, bowiem była by to prawdziwa tortura dla takiego więźnia. Po przeczytaniu książki zastanawiam się jak mogłaby taka pastylka smakować: jak nieskończona byłaby liczba jej składników: uczuć, zdarzeń, myśli, zachowań. Przewodnik Tomasza Jastruna opisuje wiele z tych składników – warto je poznać, by zrozumieć na czym miałyby polegać stworzenie przez nas wspólnego społecznego antidotum na depresję.

Recenzenci

Consulting editors

Prof. dr hab. Zbigniew Andres

Dr Lucyna Biały

Prof. UW. dr hab. Danuta Borecka-Biernat

Prof. UMCS dr hab. Stanisława Byra

Dr Dorota Chmielewska-Łuczak

Dr Halina Czernianin

Dr Małgorzata Czerwińska

Dr Mirosława Furmanowska

Dr hab. Artur Jazdon

Dr Marta Kochan-Wójcik

Prof. APS dr hab. Agnieszka Konieczna

Prof. UW. dr hab. Andrzej Ładyżyński

Dr Wanda Matras-Mastalerz

Dr Joanna Piskorz

Dr Ryszard Poprawa

Dr Małgorzata Prokosz

Prof. UW. dr hab. Alicja Senejko

Prof. APS dr hab. Bernadeta Szczupał

Dr Anita Stefańska

Prof. PWSZ im. Witelona w Legnicy dr hab. Wita Szulc

Prof. UP w Krakowie, dr hab. Jolanta Zielińska

Prof. WSNS Pedagogium w Warszawie, dr hab. Hanna Żuraw

Prof. UWM dr hab. Agnieszka Żyta

Wskazówki dla autorów

Guidelines for Authors

Artykuł zapisany jako dokument tekstowy w formacie DOC prosimy przesłać drogą elektroniczną na adres: k.chatzipentidis@psychologia.uni.wroc.pl

Prosimy o używanie pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

- imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja – 12;
- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;
- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;
- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.

Cytaty prosimy pisać kursywą, bez cudzysłowu, dłuższe cytaty prosimy wydzielać z tekstu, odstęp między wierszami 1,0. Tabele i rysunki prosimy ponumerować kolejno w całym artykule i opatrzyć odpowiednio tytułem lub podpisem:

- rysunki w postaci elektronicznej prosimy dostarczać w formatach importowanych do programu MS Word, np. tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość;
- elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).

Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach (np. Czernianin 2008, s.63). Tekst powinien zawierać bibliografię. Do artykułu należy dołączyć streszczenie lub abstrakt w języku polskim i w języku angielskim wraz z tytułem. Abstrakt, np. według następującego porządku: 1) przedmiot i cel badań, 2) metoda badań, 3) rezultat badań, 4) konkluzja.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi ok. 6 miesięcy (półrocznik). W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy. Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Redakcja prosi autorów publikacji o ujawnianie informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. „Ghostwriting”, „guest authorship” są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane.

ZOSTAŃ BIBLIOTERAPEUTĄ!

Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego zaprasza na
STUDIA PODYPLOMOWE BIBLIOTERAPII

Studia przeznaczone są dla:

- wychowawców i nauczycieli
- bibliotekarzy i polonistów
- psychologów i pedagogów
- pracowników służb socjalnych, pracowników służby zdrowia oraz osób duchownych

Na studiach zdobędziesz wiedzę i umiejętności z zakresu zastosowania biblioterapii w rozwiązywaniu psychologicznych i pedagogicznych problemów osób chorych, nieprzystosowanych społecznie, potrzebujących wsparcia psychicznego na różnych etapach życia.

Studia pomogą Ci wzbogacić warsztat pracy o nowe, szersze spojrzenie na książkę i pokażą możliwości działań terapeutycznych w oparciu o materiał czytelniczy.

Studia adresowane są przede wszystkim do osób zainteresowanych praktycznym zastosowaniem biblioterapii, niemniej jednak program uwzględnia też przygotowanie do pracy naukowej w dziedzinie biblioterapii, metodologię badań naukowych, zgodnie z zaleceniami organizacji międzynarodowych zajmujących się standardami edukacji w zakresie terapii przez sztukę.

Czas trwania studiów: 2 semestry, 162 h praktyki i teorii

www.psychologia.uni.wroc.pl