

INSTYTUT PSYCHOLOGII
UNIwersytet WROCLAWSKI

PRZEGLĄD BIBLIOTERAPEUTYCZNY

TOM VIII, ROK 2018

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY
UNIVERSITY OF WROCLAW

BIBLIOTHERAPY REVIEW

VOLUME VIII, 2018

ISSN 2391-971X



INSTYTUT PSYCHOLOGII
UNIwersYTET WROCLAWSKI

PRZEGLĄD BIBLIOTERAPEUTYCZNY

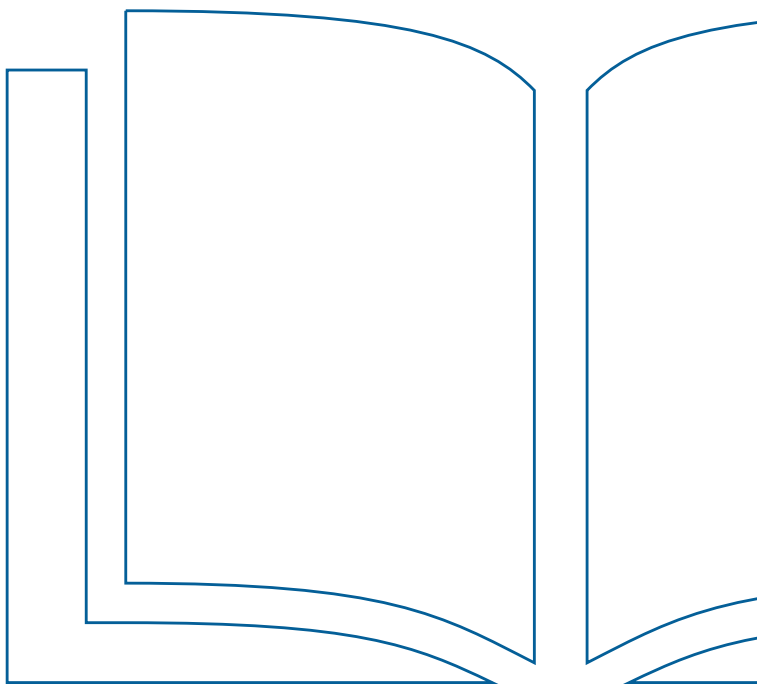
TOM VIII, ROK 2018

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY
UNIVERSITY OF WROCLAW

BIBLIOTHERAPY REVIEW

VOLUME VIII, 2018

WROCLAW 2018



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Wita Szulc, em. profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, Prezes Stowarzyszenia Arteterapeutów
Polskich „Kajros” – **przewodnicząca / senior associate editor**

Genowefa Surniak, prezes Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego

Alicja Kuczyńska, em. profesor Uniwersytetu Wrocławskiego

Halina Czernianin, Uniwersytet Wrocławski

Kristine Martinsone, Riga Stradins University (Latvia)

Srikanthaluxmy Arulanantham, University of Jaffna (Sri Lanka)

AHła 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)

Nataliya Karpova, Institute of Psychology of Russian Academy of Education in Moscow (Russia)

Clarice Fortkamp Caldin, Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa
Catarina, Florianópolis, Santa Catarina (Brazil)

REDAKCJA / EDITORS

Wiktor Czernianin – redaktor naczelny / *editor-in-chief*

Kiriakos Chatzipentidis – sekretarz redakcji / *assistant to the editor*

ADRES

„Przegląd Biblioterapeutyczny”

Instytut Psychologii

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Uniwersytet Wrocławski

50-527 Wrocław, ul. Dawida 1

ADDRESS

Bibliotherapy Review

Department of Psychology

University of Wrocław

50-527 Wrocław, ul. Dawida 1

Poland

e-mail: wiktor.czernianin@uwr.edu.pl

lub: kiriakos.chatzipentidis@uwr.edu.pl

tel. (71) 367-20-01 wew. 134

„Przegląd Biblioterapeutyczny” / *Bibliotherapy Review* (rocznik) 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 dostępna pod adresem <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/95881/>.

Wydane staraniem Biblioteki Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego / *Published by
Library of Department of Psychology, University of Wrocław*

Redaktor merytoryczny tomu: Wiktor Czernianin

Redaktor tematyczny: Wita Szulc

Redakcja polonistyczna: Halina Czernianin

Korekta: Kiriakos Chatzipentidis

Projekt układu typograficznego, skład, okładka: Hanna Włoch

Grafika na okładce: vectors.pro/ została udostępniona na licencji CC BY 4.0

„Przegląd Biblioterapeutyczny” / *Bibliotherapy Review* jest indeksowany w bazach danych: Google
Scholar, Europeana, ViFaOst, Federacja Bibliotek Cyfrowych

ISSN 2391-971X

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	7
-------------	---

ARTYKUŁY

Wiktor Czernianin, Halina Czernianin Psychologia indywidualna Alfreda Adlera (1870–1937) w perspektywie biblioterapii	8
Weronika Madryas Porostowy model zarządzania informacją (PR) a porostowy model baśnioterapeutyczny	20
Anna Szemplińska Potencjał biblioterapeutyczny książki Jeana Vaniera <i>Je rencontre Jesus</i>	39

DZIAŁ MIĘDZYNARODOWY

Kiriakos Chatzipentidis Reminiscence Bibliotherapy – Research in Poland	47
--	----

SPRAWOZDANIA

Monika Ostrowska-Cichy Wykorzystanie biblioterapii w kształtowaniu umiejętności społecznych przyszłych pracowników socjalnych na przykładzie autorskiego projektu edukacyjnego realizowanego w Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Czeladzi	61
---	----

PORTRETY BIBLIOTERAPEUTÓW

Kiriakos Chatzipentidis Arleen McCarty Hynes (1916–2006)	71
Kiriakos Chatzipentidis Wita Szulc	78

SŁOWNIK BIBLIOTERAPII

Kiriakos Chatzipentidis	
Hasło: Biblioterapia	100
Recenzenci	106
Wskazówki dla autorów	107

CONTENTS

By Editors 7

ARTICLES

- Wiktor Czernianin, Halina Czernianin
Individual psychology of Alfred Adler (1870–1937) in the perspective of
bibliotherapy 8
- Weronika Madryas
The lichen model of information management (PR) and the lichen
fairy tale – therapeutic model 20
- Anna Szemplińska
Bibliotherapeutic potential of Jean Vanier's book *Je rencontre Jesus* 39

INTERNATIONAL DEPARTMENT

- Kiriakos Chatzipentidis
Reminiscence Bibliotherapy – Research in Poland 47

REPORTS

- Monika Ostrowska-Cichy
Use of bibliotherapy in shaping social skills of future social workers. It is
based on the original educational project realized by College of Social
Workers in Czeladź 61

PORTRAITS OF BIBLIOTHERAPISTS

- Kiriakos Chatzipentidis
Arleen McCarty Hynes (1916–2006) 71
- Kiriakos Chatzipentidis
Wita Szulc 78

LEXICON OF BIBLIOTHERAPY

Kiriakos Chatzipentidis Bibliotherapy	100
Consulting editors	106
Guidelines for Authors	107

OD REDAKCJI / BY EDITORS

Po artykułach o teoriach Freuda i Junga, tekst poświęcony teorii osobowościowej Alfreda Adlera, kończy mini cykl o członkach znamienitego triumwiratu, któremu przypisuje się zasługę zapoczątkowania badań nad psychoterapią. Ukształtowana przez nich jej wizja oddziałuje wyraźnie także przez literaturę piękną, która operuje słowem i ma ogromny wpływ wychowawczy i terapeutyczny wykorzystywany w biblioterapii. Również celem kolejnego artykułu jest poszukiwanie nowych rozwiązań teoretycznych i metod praktycznych przydatnych w biblioterapii. Zaprezentowane w nim zostały hipertekstualne modele komunikacji przedstawione przez Weronikę Madryas.

Model ów Autorka opracowała w oparciu o metaforę porostu, zapożyczoną z botaniki. Do tekstu dołączyła dwa załączniki. W aneksie pierwszym przedstawiła model konwergencji wymiaru przyrodniczego (z perspektywy naturalistycznej) i wymiaru konstruktywizmu społecznego (z perspektywy kulturowej). W drugim zamieściła przykładowy program zajęć z baśnioterapii, zaproponowany i realizowany przez Autorkę pracy. To eksperymentalne podejście zasługuje na uwagę. Tak samo na uwagę zasługuje potencjał biblioterapeutyczny książki Jeana Vanier'a *Je rencontre Jesus* opisany przez Annę Szemplińską, do wykorzystania w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Polecamy również uwadze dwa nowe działy w naszym piśmie, tj. „Portrety Biblioterapeutów”, z życiorysami Arleen Hynes oraz Wity Szulc, a także „Słownik Biblioterapii” z hasłem *biblioterapia*. Tradycyjnie polecamy także uwadze Dział Międzynarodowy i Sprawozdań.

WIKTOR CZERNIANIN
Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski

HALINA CZERNIANIN
Instytut Nauk Geologicznych
Uniwersytet Wrocławski

PSYCHOLOGIA INDYWIDUALNA ALFREDA ADLERA (1870–1937) W PERSPEKTYWIE BIBLIOTERAPII

GŁÓWNE ZAGADNIENIA: I. Wprowadzenie; II. Podstawy teorii; II.1. Poczucie niższości. Dzieciństwo; II.2. Dążenie do mocy. Styl życia; II.3. Kompensacja. Cel życia; II.4. Poczucie wspólnoty. Dążenie do doskonałości; III. Znaczące pedagogiczne i biblioterapeutyczne teorii Adlera; IV. Zakończenie.

SŁOWA KLUCZOWE: psychologia indywidualna, Adler, psychoterapia, biblioterapia, pedagogika

I. WPROWADZENIE

Alfred Adler jest jednym z członków – obok Z. Freuda i C.G. Junga – znamienitego triumwiratu, któremu przypisuje się zasługę zapoczątkowania badań nad psychoterapią (Hillman J., 2016, s. 163). Wszyscy trzej zakładali, że człowiek ma wrodzoną naturę, która kształtuje jego osobowość. Freud kładł nacisk na seks, Jung na podstawowe struktury myślowe, Adler zaś na zainteresowanie społeczne. W wyraźnym przeciwieństwie do głównego założenia Freuda, iż zachowanie człowieka jest motywowane przez wrodzone popędy, oraz podstawowego aksjomatu Junga, iż postępowaniem ludzkim rządzą wrodzone archetypy, Adler przyjął, że ludźmi kierują przede wszystkim motywy społeczne. Uznał świadomość za centrum osobowości, podkreślał, że ludzie są istotami świadomymi i zwykle zdają sobie sprawę z motywów swego zachowania, są także świadomi swych celów, do których dążą, oraz własnego ja. Adlerowski pogląd na naturę osobowości był zgodny z popularnym przekonaniem, że ludzie mogą być panami, a nie ofiarami swego losu. Tym samym stworzył humanistyczną

teorię osobowości, stanowiącą antytezę freudowskiej koncepcji człowieka (Hall C.S., Lindzey G., 1994, s. 152–153, 159).

Był Austriakiem żydowskiego pochodzenia, z wykształcenia lekarzem internistą specjalizującym się w okulistyce, docentem Uniwersytetu w Wiedniu, przede wszystkim jednak twórcą psychologii indywidualnej, której teorię wyłożył m.in. w książce pt.: *Praxis und Theorie der Individualpsychologie* (1920). Tworząc własną teorię osobowości Adler podkreślał, że aby zrozumieć i wytłumaczyć charakter oraz zachowanie się dorosłego człowieka, należy sięgnąć do jego najwcześniejszego dzieciństwa, gdyż zawiązki przyszłej indywidualności formują się pod wpływem najwcześniejszych przeżyć. Przy czym rola dzieciństwa i libido w kształtowaniu się psychiki jest w ujęciu Adlera zupełnie inna niż u Freuda, z którym nota bene współpracował przez 11 lat. Otóż Adler zamiast libido wysuwa koncepcję o dążeniu do posiadania mocy, znaczenia. W jego teorii centralne miejsce zajmuje hipoteza, według której życie psychiczne człowieka należy uważać za jedną niepodzielną konsekwentną całość, za całość indywidualną. Stąd też nazwa psychologii indywidualnej. Całość indywidualna tworzy się w psychice ludzkiej drogą skoordynowania wszelkich przejawów życia psychicznego ku jednemu celowi, jakim jest posiadanie znaczenia, mocy. Aczkolwiek ludzie najczęściej nie zdają sobie z tego sprawy, to jednak wszyscy zmierzają, chociaż nie w jednakowy sposób, do znaczenia, do mocy. Teoria psychologii indywidualnej Adlera wskazuje drogę do poznania człowieka, dzięki temu posiada dużą doniosłość pedagogiczną, zatem wartość spopularyzowania również wśród biblioterapeutów, tym bardziej, że można ją stosować nie tylko w wychowaniu, ale także w leczeniu, poradnictwie no i biblioterapii. Omówienie teorii Adlera opieramy głównie na ustaleniach Estery Markinówny zawartych w jej książce pt.: *Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne*.

II. PODSTAWY TEORII

Podstawą teorii jest psychologia dziecka, jako źródła późniejszego charakteru jednostki dojrzałej. Każde dziecko, według Adlera, z powodu swoich braków związanych z niesamodzielnością i niewystarczalnością, przeżywa już od wczesnych lat poczucie małej wartości, upośledzenia, niższości, które kompensuje dążeniem do przewagi i mocy nad innymi. Pojęcie poczucia niższości jest zasadnicze w psychologii indywidualnej. Jest to reakcja chęci

wyrównania swej niższości poprzez dążenie do zwiększenia własnej mocy i posiadania znaczenia. Dążenie to staje się głównym motorem działalności dziecka i wpływa decydująco na rozwój charakteru, przy czym nie ogranicza się jedynie do zrównania z otoczeniem, ale z reguły stawia sobie za cel górowanie nad innymi. Cel ten, najogólniej mówiąc, to z reguły posiadanie znaczenia, mocy (Markinówna E., 1947, s. 6–7). Poczucie mocy jest stanem dodatnio zabarwionym. Przy czym posiadanie rzeczywistej mocy, jak na przykład dobrego zdrowia, urody, siły fizycznej, zdolności, talentów, stanowiska w społeczeństwie, przyjaciół, bogactwa itd., istotnie bywa zazwyczaj tłem do odczuwania mocy. Często jednak ludzie nie zdają sobie sprawy ze swej rzeczywistej mocy, a urojone powodzenia lub klęski są tak samo, jak rzeczywiste, podłożem mocy lub braku mocy. Dążenie do mocy staje się więc świadomym lub nieświadomym tłem unikania jednych sytuacji i zachowań się na rzecz innych (Markinówna E., 1935, s. 331). Jednakże prawo życia, jego cel i sens, tak jak to Adler rozumie, jest to przede wszystkim obowiązek działania na rzecz innych. Zatem szczególnie wartościowym terenem kompensacji małej wartości może być działalność społeczna, w której jednostka ma szansę wykazać swoją wartość. Z nazwiskiem Alfreda Adlera tradycyjnie łączy się trzy kategorie opisujące mechanizm motywacyjny człowieka – dążenie do mocy, kompleks niższości i kompensacja. Znacznie rzadziej wspomina się o czwartej kategorii, pozwalającej na ujęcie mechanizmu osobowości, tj. właśnie o poczuciu społecznym, przekładanym nieraz jako poczucie wspólnoty (Obuchowski K., 1986, s. 10, 17–18).

II.1. POCZUCIE NIŻSZOŚCI. DZIECIŃSTWO

Adler wymienia trzy kategorie dzieci, które są szczególnie narażone na to, iż rozwinie się w nich głębokie poczucie niższości: dzieci upośledzone fizycznie, dzieci rozpieszczone, dzieci wychowywane zbyt surowo. Z kolei warunki ekonomiczne mają również olbrzymi wpływ na psychikę dziecka, gdyż braki materialne stanowią pospolite tło poczucia niższości. Uboższe dzieci z zazdrością patrzą na ładną odzież i smaczne śniadanie swych zamożnych kolegów szkolnych, zazdroszczą im przyjemności bogatego życia. Oprócz poczucia niższości, które wpływa bezpośrednio ze świadomości ubóstwa, stwarza ono pośrednio jeszcze wiele powodów do poczucia niższości. Sprzyja występowaniu chorób, a choroby, jak wiemy, są często źródłem poczucia niższości. Bieda sprzyja brzydocie i dzieci narażone na

głód i choroby nie rozwijają się prawidłowo. Ponadto, pozbawione ciepła rodzinnego, wychowują się zwykle na ulicy, bo rodzice jego, zajęci ciężką pracą, nie mogą się nim opiekować. Atmosfera domowa ubogich rodzin jest często pełna kłótni, swarów, goryczy. Dziecko z takiej rodziny widzi w świecie więcej wrogów niż przyjaciół i to wrogów silnych, wobec których czuje się słabe i bezradne (Markinówna E., 1947, s. 21–24).

Poczucie niższości wywołuje jako reakcję dążenie do „wywyższenia się”, wzmocnienia własnej „mocy”. Sposób w jaki dziecko reaguje na trudności życiowe, staje się z czasem podstawowym rysem jego charakteru. Według Adlera przed dzieckiem stają dwie możliwości wybicia się: gromadzenie sił, aby dorównać lub przewyższyć dorosłych, albo wykorzystywanie swej słabości. Stąd dwa typy dzieci: jedne dążą do samodzielności, do uniezależnienia się, gromadzą siły, szukają dla siebie uznania; inne natomiast usiłują słabością swoją zmusić otoczenie do uległości, spekulują niejako za pomocą własnej bezradności (Markinówna E., 1947, s. 7). W późniejszym życiu są w większym stopniu motywowane przez swoje doświadczenia z przeszłości. Ten ostateczny cel wybicia się może być fikcją, ideałem niemożliwym do zrealizowania, niemniej jednak jest bardzo realną pobudką ludzkich dążeń i ostatecznym wyjaśnieniem postępowania człowieka. Taki fikcyjny cel powstaje już w pierwszych miesiącach życia, a wszelkie późniejsze zachowania, nie tylko w dzieciństwie, lecz i w życiu dojrzałym, służą temu nieświadomie obranemu celowi. Fikcyjne cele nie istnieją jednak w przyszłości jako część jakiegoś teleologicznego planu, istnieją natomiast tu i teraz, subiektywnie (w psychice), jako dążenia czy ideały, które wpływają na zachowanie. Są to pomocnicze konstrukty czy założenia w rodzaju „wszyscy ludzie zostali stworzeni równymi sobie”, nie zaś hipotezy, które mogą być sprawdzone i potwierdzone. Można je odrzucić, gdy przestają być użyteczne (Hall C.S., Lindzey G., 1994, s. 154). Pomimo olbrzymiej różnorodności zachowań, celów, pragnień jednostki w ciągu całego jej życia, wszystkie one jednak mają wspólny kierunek i tworzą, według Adlera, jednolitą linię życiową, realizującą jednolity plan życiowy (Markinówna E., 1947, s. 7).

II.2. DĄŻENIE DO MOCY. STYL ŻYCIA

Z czasem dziecko wyrabia sobie pewne sposoby reagowania na trudności życiowe i sposoby te stosuje już potem przez całe życie i pomimo różnorodnych sytuacji życiowych postępuje stale według pewnego modelu.

W związku z tym całe życie człowieka od dzieciństwa rozgrywa się w sposób szablonowy, biegnący po jednej linii, nie ulegającej większym modyfikacjom. Każdy człowiek posiada zatem charakterystyczny dla siebie styl życiowy, który zaczyna się formować w niemowlęctwie, a po czwartym lub piątym roku życia jest już ustalony i nie ulega w dalszym życiu zasadniczym zmianom (Markinówna E., 1947, s. 8). Więc na przykład:

- dziecko, które odważnie stawia czoło trudnościom, do wszystkiego samo się bierze, wbrew obawom i zakazom dorosłych wszędzie zagląda i wszystkiego próbuje, a gdy upadnie lub uderzy się, nie biegnie z płaczem do matki, takie dziecko wyrasta na człowieka samodzielnego, przedsiębiorczego, odważnego;
- z kolei dziecko, które przyzwyczajone jest do tego, że inni wszystko za nie zrobią, że ma zawsze do usług całe otoczenie, w dorosłym życiu odczuwać będzie każdy obowiązek jako przekraczający jego siły, będzie czuć się nieszczęśliwe, ilekroć samo będzie musiało coś ważnego postanowić lub przedsięwziąć w swoim życiu, zawsze będzie szukało kogoś, na czyje barki będzie mogło zrzucić ciężar własnych kłopotów;
- natomiast dziecko lękliwe, nieśmiałe, niezaradne wyrasta na człowieka nieśmiałego, który kryje się w cieniu, woli pozostać na skromnym, podrzędnym stanowisku, niż wziąć na siebie obowiązki wymagające odważnych wystąpień, unika trudności nie podejmując z nimi walki;
- a dziecko przekorne i złośliwe nauczy się czerpać poczucie własnej mocy z poniżania, dokuczania i szkodzenia innym ludziom, ślady tego zachowa i w życiu dojrzałym (Markinówna E., 1947, s.8).

Oczywiście, jednolitość stylu życiowego nie jest u każdego człowieka tak przejrzysta, jak w powyższych przykładach. Przeciwnie: wykryć styl jednostki na podstawie różnych faktów z różnych okresów jej życia jest z reguły rzeczą trudną i wymaga dużej wiedzy i praktyki. Dlatego dla uchwycenia stylu życiowego należy się opierać na możliwie różnorodnych faktach z różnych dziedzin życia psychicznego. Porównując sytuacje różnorodne i czasowo odległe od siebie, i traktując je jako celowe, bo zmierzające do posiadania znaczenia i mocy danej osoby, zdobywa się wiedzę do poznania człowieka i do jego trafnego wychowania. Bowiem wszystkie zjawiska w życiu duchowym stanowią razem jedną, nierozzerwalną, skoordynowaną całość i wszystko służy jednemu celowi. Stąd życie psychiczne należy rozważać zgodnie z założeniem, że wszystko w nim zmierza do pewnego celu

i założenie to psychologia indywidualna uważa za szczególnie ważne. Styl życia stanowi kompensację określonego rodzaju niższości i jest to główne hasło teorii osobowości sformułowanej przez Adlera najbardziej charakterystyczny aspekt jego psychologii. Jest „zasadą systemową”, która wyjaśnia swoistość i niepowtarzalność, zgodnie z którą funkcjonuje osobowość danej jednostki: jest całością, która rządzi częściami. Każdy ma swój styl życia i całościowo ujęte zachowanie danej osoby wynika z tego właśnie stylu. Każdy też spostrzega, uczy się i przyswaja to, co pasuje do jego stylu życia, a ignoruje wszystkie inne. Na przykład ktoś stara się rozwijać swój intelekt, podczas gdy ktoś inny skierowuje wszystkie swe wysiłki na uzyskanie doskonałej sprawności mięśni. Zatem inny styl życia ma intelektualista, a inny sportowiec (Hall C.S., Lindzey G., 1994, s. 157–158). Psychologia indywidualna ma dać – według intencji jej twórcy – szerokim rzeszom psychologów, wychowawców, lekarzy oraz, dodajmy, biblioterapeutom – narzędzie umożliwiające dostęp do psychiki ludzkiej, wskazać drogę do poznania człowieka (Markinówna E., 1947, s. 9).

II.3. KOMPENSACJA. CEL ŻYCIA

W rozumieniu Adlera cel ten, najogólniej mówiąc, to posiadanie znaczenia, mocy, dążenie do wyższości. Można kompensację tę osiągać różnymi drogami. Jest to dążenie wrodzone, stanowi część życia, a nawet może być nim samym. Od urodzenia do śmierci dążenie do wyższości, czyli kompensacja, powoduje przechodzenie danej osoby z jednego stadium rozwoju do kolejnego, wyższego stadium. Jest to główna zasada rządząca dynamiką osobowości. Adler przyznaje, że dążenie do wyższości może przejawiać się na tysiąc różnych sposobów i że każdy człowiek ma własny, określony sposób, w jaki osiąga lub próbuje osiągnąć doskonałość. Na przykład neurotyk dąży do zdobycia uznania, do władzy i wywyższenia się – innymi słowy: do egoistycznych czy samolubnych celów – podczas gdy osoba normalna dąży do celów, które mają przede wszystkim charakter społeczny. Z kolei bardzo dużą rolę odgrywa kompensacja: osoba cierpiąca na upośledzenie jakiegoś narządu często stara się skompensować tę słabość, wzmacniając dany narząd przez intensywne ćwiczenie. Najślynniejszego przykładu kompensacji słabości narządu dostarcza życie Demostenesa, który jako dziecko jękał się, a stał się jednym z największych mówców świata. Zatem w normalnych warunkach życia poczucie niższości czy niedoskonałości jest

wielką siłą napędową, ludzie są „popychani” przez potrzebę przewycięzania swej niższości i „pociągani” przez pragnienie wyższości. Dziecko motywowane przez swoje poczucie niższości, by dążyć do wyższego poziomu rozwoju, gdy osiągnie ten poziom, znowu zaczyna odczuwać niższość i ruch ku górze zostaje wznowiony. Adler wiedział, że uczucia niższości są przykre, jednakże nie uważał, że uwolnienie się od nich musi być przyjemne. Celem życia była według niego doskonałość, a nie przyjemność (Hall C.S., Lindzey G., 1994, s. 155–156).

Kompensację można zatem osiągnąć na różnych drogach postępowania. Istnieje typ ludzi, który kompensacji dla swej niższości szuka na drodze prostej, społecznie pozytywnej, a mianowicie: na drodze rozwijania własnych zalet i przewycięzania braków. Pomiędzy ludźmi o silnym poczuciu niższości spotykamy jednostki załężnione, nieśmiałe, pokorne, stroniące od ludzi, przytłoczone bądź własnym kalectwem, bądź chłodem i surowością otoczenia. Ludzie tego typu są tak przygnębieni własnym upośledzeniem, iż tracą zupełnie odwagę, zaufanie do własnych sił, energię, wiarę w możliwość wybicia się, przyjmują postawę napastowanych, czyli ofiary. Inny typ stanowią ludzie, w których silne uczucie niższości co prawda nie zabija wszelkiej energii, aktywności i ambicji, ale odbiera im wiarę we własne siły i skierowuje ich dążenie do mocy na drogę społecznie szkodliwą każąc im szukać własnej wyższości w poniżaniu innych, napastliwości. Z tego punktu widzenia Adler rozróżniał ludzi o postawie zaczepnej, właśnie napastliwej oraz o postawie napastowanych. (Markinówna E., 1947, s.28–29). Oprócz takich postaw istnieje też postawa kompensacja marzeniami tego, czego w rzeczywistości nie można osiągnąć. To dość pospolity sposób kompensacji poczucia niższości u ludzi pozbawionych odwagi i wiary w siebie. Zamiast szukać poczucia mocy w działaniu, w rzeczywistości uciekają w świat marzeń i fantazji. Przez to niebezpiecznie wymagania stawiane przez życie, stają się dla tego typu ludzi czymś mało ważnym, drugoplanowym wobec ich własnego urojonego świata (Markinówna E., 1947, s. 30).

II.4. POCZUCIE WSPÓLNOTY. DĄŻENIE DO DOSKONAŁOŚCI

Z czasem Adler uznał, że pragnienie górowania nad innymi łatwo wprowadza usposobienie wrogie, nastawienie wojujące, burzące spokój i radość życia. Tą zatem drogą człowiek nie może osiągnąć zadowolenia, spokoju, pewności siebie. Może je natomiast osiągnąć, np. przez rozwijanie w sobie

poczucia wspólnoty ze światem zewnętrznym. Choć uspołecznienie, poczucie wspólnoty pojmuje psychologia indywidualna bardzo szeroko, to jednak jest to przede wszystkim przezwyciężenie dziecięcego egocentryzmu i egoizmu (Markinówna E., 1947, s. 12–13), gdyż człowiek wchodzi w związki społeczne od pierwszego dnia swego życia. Współdziałanie przejawia się już w relacji między niemowlęciem a matką i odąd jednostka jest już nieustannie włączana w sieć związków interpersonalnych, które kształtują osobowość i dostarczają konkretnego ujścia dążeniu do wyższości. Dążenie to zostaje poddane procesowi socjalizacji. Pracując dla wspólnego dobra ludzie kompensują swe indywidualne słabości. Adler, który był rzecznikiem sprawiedliwości społecznej i socjaldemokracji, wzbogacił swą koncepcję człowieka o czynnik zainteresowania społecznego. Aczkolwiek zainteresowanie społeczne obejmuje takie sprawy, jak współdziałanie, stosunki interpersonalne i społeczne, identyfikacja z grupą, empatia itd., to jednak według Adlera jest pojęciem szerszym, mianowicie polegającym na tym, że jednostka pomaga społeczeństwu osiągnąć cel w postaci stworzenia społeczeństwa doskonałego. Był przekonany, że zainteresowanie społeczne jest wrodzone, że ludzie są istotami społecznymi z natury, a nie z nawyku. Jednakże ta wrodzona predyspozycja, podobnie jak każde inne naturalne uzdolnienie, nie ujawnia się samorodnie, aby przyniosła efekty, konieczne jest ukierunkowanie i ćwiczenie. Adler był przekonany o korzyściach płynących z edukacji, toteż poświęcił wiele czasu na zakładanie poradni dziecięcych, podnoszenie poziomu pracy pedagogicznej szkół oraz szerzenie w społeczeństwie wiedzy na temat właściwych metod wychowywania dzieci (Hall C.S., Lindzey G., 1994, s. 157). Celem wychowania jest uczynienie z każdego człowieka dobrego członka społeczeństwa. Tylko ze współżycia i współpracy ze społeczeństwem można czerpać zadowolenie, spokój i radość życia. Wychowanie polegać ma więc na rozwijaniu uczuć społecznych. Przeszkodą w rozwoju uczuć społecznych jest dążenie do przewagi nad otoczeniem, a dążenie to powstaje jako reakcja na silne poczucie niższości, kiedy to celem staje się nie wyrównanie własnej niższości, lecz górowanie nad innymi. Zadaniem wychowania jest naprawianie błędnych planów życiowych, uświadamianie dzieciom (lub dorosłym) błędnych celów, do których nieświadomie dążą, niewłaściwych dróg, na których szukają poczucia mocy. Wychowywać to nic innego, jak usuwać błędy, mówił Adler. Celem pedagogiki Adlera jest rozwijanie uczuć społecznych, a drogą prowadzącą do tego celu jest dodawanie odwagi. Stąd naczelną metodą wychowawczą psychologii indywidualnej brzmi: dodawać odwagi! Jedni ludzie posiadają dostateczny stopień

odwagi i zaufania do własnych sił, aby podejmować walkę z przeszkodami i zmierzać prostopadlinowo do celu, podczas gdy inni nie mają do siebie zaufania i gnębi ich przeświadczenie o własnej niższości, wskutek czego cierpią na brak odwagi, gdy napotkają poważniejsze przeszkody do zwalczania. Wtedy mają skłonność do omijania trudności, widząc w tym najskuteczniejszy sposób osiągnięcia celu. Ale cel osiągnięty poprzez uniki, wycofanie się jest celem chwilowym i daje tylko doraźne uspokojenie. Z jedną i drugą postawą wobec trudności życiowych wiążą się różne cechy charakteru (Markinówna E., 1947, s. 26). Należy stawiać na wiarę zwłaszcza we własne siły i wiarę w równowagę poczucia niższości poprzez rozwijanie uczuć społecznych. Współpraca z ludźmi, świadomość, iż jest się lubianym, pożytecznym i cenionym członkiem grupy społecznej, sympatia dla otoczenia – to niezawodne źródło dobrego samopoczucia, najlepszy sposób pozbycia się poczucia niższości. Nie przeświadczenie o własnej przewadze nad innymi, lecz przyjaźń, sympatia, miłość, zaufanie, szacunek, doznawane od otoczenia i żywione dla otoczenia, są warunkami dobrego rozwoju, zadowolenia i równowagi duchowej. Górowanie nad innymi nie jest skutecznym środkiem kompensowania poczucia niższości. Jest nim natomiast rozwijanie uczuć społecznych. Uczucia społeczne dają możliwość wyzbycia się poczucia niższości nie drogą zwiększania osobistej mocy i zdobywania władzy nad innymi, lecz dzięki poczuciu własnej pożyteczności w społeczeństwie, dzięki wzajemnym uczuciom przyjaźni, miłości, szacunku (Markinówna E., 1947, s. 13–18).

III. ZNACZENIE PEDAGOGICZNE I BIBLIOTERAPEUTYCZNE TEORII ADLERA

Znamy więc już ogólną formułę pedagogiczną psychologii indywidualnej: rozwijać uczucia społeczne, chronić przed poczuciem poniżenia, które szuka kompensacji w górowaniu nad innymi. Stosunek między tendencją do wywyższania się a uczuciami społecznymi jest miarą prawidłowości rozwoju jednostki: przewaga pierwszego czynnika wskazuje na nieprawidłowy rozwój, przewaga drugiego na dobry. Poznać dobrze człowieka to znaczy określić, w jakich dziedzinach przeżywa on poczucie niższości, na jakiej drodze szuka kompensacji, jak silne jest jego dążenie do górowania nad innymi i jak dalece ma rozwinięte uczucia społeczne. Przy czym pedagogika Adlerowska nie wymaga bezwzględnie poświęcania własnego interesu dla celów społecznych. Dobry

rozwój psychiczny znamionuje równowaga między dążeniem do wzmożenia własnej mocy a uczuciem społecznym. Te dwie dyspozycje nie powinny pozostawać ze sobą w kolizji (Markinówna E., 1947, s. 18).

Szczególnie doniosłym zadaniem wychowawczym jest wzbudzenie odwagi w dzieciach fizycznie upośledzonych, aby nie ugięły się pod brzemieniem poczucia niższości i zachęcanie ich do szukania kompensacji na drodze pozytywnej. Fizyczne upośledzenie, które jednemu może zmarnować życie, dla drugiego będzie odskocznią do doskonalenia swych możliwości. W myśl teorii Adlera, oprócz warunków somatycznych, na rozwój uzdolnień działają również wpływy środowiska w jakim dziecko się znajduje. Są to warunki rodzinne, ekonomiczne, kulturalne, wychowawcze i inne. Wpływają one, tak samo jak warunki fizyczne, nie tylko na rozwój uzdolnień, lecz i na rozwój wszelkich innych dyspozycji psychicznych (Markinówna E., 1947, s. 38-39). Pedagogikę Adlera o znikomej roli wrodzonych dyspozycji w życiu psychicznym, cechuje daleko idący optymizm. Każda wada ludzka uchodzi w psychologii indywidualnej za „uleczalną”, a powstanie cennych uzdolnień i dobrego charakteru zależy od warunków zewnętrznych, na które wychowanie może mieć duży wpływ. Warunki zewnętrzne decydują o ukształtowaniu psychiki i psychologia indywidualna zmierza do tego, aby ustalić w jakich warunkach rozwój człowieka przebiega najpomyślniej. Przez zapobieganie uczuciu niższości, rozwijanie uczuć społecznych i wzbudzanie wiary we własne siły stwarza odpowiedni grunt dla powstawania wszelkich zalet charakteru i umysłu. Psychologia indywidualna nakłada tym samym na wychowawcę ogromną odpowiedzialność, gdyż przez nieumiejętne traktowanie dziecka, zwłaszcza w pierwszych latach życia, można zupełnie wypaczyć jego charakter. Tylko w przypadkach rzeczywistego niedorozwoju umysłowego, opartego na chorobowym podłożu somatycznym, wolno wychowawcy rezygnować z wykierowania wychowanka na człowieka pozytywnego dla społeczeństwa. Jeżeli jednak dziecko nie jest upośledzone umysłowo, to może ono, zdaniem Adlera, sprostać wszystkim zadaniom życiowym, o ile posiada dostatecznie dużo odwagi. Zgodnie z tym stanowiskiem wychowawca winien wypróbować wszelkie możliwe środki wychowawcze, dla wywarcia pozytywnego wpływu na wychowanków, zanim uzna, że brak zdolności intelektualnych lub złe cechy charakteru są natury wrodzonej i nie dają się zniwelować (Markinówna E., 1947, s. 39-43).

IV. ZAKOŃCZENIE

Stosowanie psychologii indywidualnej w biblioterapii nie wnosi nowych punktów widzenia – spotykamy w niej zasadniczo te same zagadnienia wychowawcze-terapeutyczne, co i w pedagogice. Również w biblioterapii istnieć mogą charakterystyczne dla psychologii indywidualnej dwa zadania wychowawcze: zapobieganie powstawaniu fałszywych planów życiowych oraz prostowanie istniejących już fałszywych planów życiowych. To pierwsze zadanie obowiązuje przede wszystkim w stosunku do dzieci przez pierwsze cztery, pięć lat życia. Drugie jest trudniejsze i bliższe biblioterapii, gdyż wymaga umiejętności diagnostycznych nie tylko wykrywania, na czym polega błąd w planie życiowym wychowanka, względnie pacjenta, ale również terapeutycznych, czyli przekonania go, że obraną drogą nie dojdzie do upragnionego celu, oraz wskazania, jaką drogę powinien obrać, np. posługując się wzorem bohatera literackiego. Terapia może nastąpić jedynie na drodze rozumowej: pacjent musi zrozumieć własny plan życiowy i przekonać się o jego fałszywości. W psychologii indywidualnej ten dział wychowania nazwano pedagogiką leczniczą (Markinówna E., 1947, s. 112–113).

Z powyższego zarysu wynika, że teorię psychologii indywidualnej można opanować bardzo szybko. Aby jednak uczynić z niej pożyteczne narzędzie w praktyce wychowawczo-terapeutycznej, potrzeba dużego odczytania w literaturze przedmiotu. Warto jednak do niej sięgnąć i tym samym wzbogacić swój warsztat biblioterapeutyczny.

BIBLIOGRAFIA

- Hall C.S., Lindzey G. (1994). *Teorie osobowości*. Tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa: Wyd. PWN.
- Hilman J. (2016). *Uzdrowiające fikcje. Poetyka psychoterapii: Freud, Jung, Adler*. Tłum. J. Korpanty. Warszawa: Wyd. Laurum.
- Markinówna E. (1935). Psychologia dążenia do mocy. Zestawienie poglądów Witwickiego i Adlera. *Kwartalnik Psychologiczny*, T. VII.
- Markinówna E. (1947). *Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne*. Wyd. II. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Obuchowski K. (1986). Wprowadzenie. W: A. Adler, *Sens życia*. Tłum. M. Kreczowska, przedmowa K. Obuchowski. Warszawa: Wyd. PWN.

INDIVIDUAL PSYCHOLOGY OF ALFRED ADLER (1870–1937) IN THE PERSPECTIVE OF BIBLIOTHERAPY

MAIN ISSUES: I. Introduction; II. Basics of theory; II.1. A sense of inferiority. Childhood; II.2. The pursuit of power. Lifestyle; II.3. Compensation. Life goal; II.4. A sense of community. Striving for perfection; III. Significantly pedagogical and bibliotherapeutic Adler's theory; IV. Summary.

KEYWORDS: individual psychology, Adler, psychotherapy, bibliotherapy, pedagogy

WERONIKA MADRYAS
Polskie Towarzystwo
Komunikacji Medycznej
Wrocław

POROSTOWY MODEL ZARZĄDZANIA INFORMACJĄ (PR) A POROSTOWY MODEL BAŚNIOTERAPEUTYCZNY

ABSTRAKT: W artykule zaprezentowane zostały hipertekstualne modele komunikacji opracowane przez autorkę niniejszego tekstu. Podstawowym celem jest wykazanie zarówno podobieństwa kompleksji współczesnych modeli komunikowania jak i różnic pomiędzy nimi, w szczególności w obszarze zarządzania informacją.

W pierwszej części przedstawiony został hipertekstualny, porostowy model zarządzania informacją (public relations). Model ów opracowano w oparciu o metaforę porostu, zapożyczoną z botaniki. To właśnie inspiracja naturą porostów pozwoliła stworzyć omawianą koncepcję PR-u, która koncentruje się w wokół przepływu informacji pomiędzy warstwą realną i wirtualną oraz ich złożonej relacji, także w perspektywie etyki zawodowej. Prezentowany model stanowił teoretyczny fundament dla baśnioterapeutycznego modelu komunikacji.

Do tekstu dołączone zostały dwa załączniki. W aneksie pierwszym przedstawiono model konwergencji wymiaru przyrodniczego (perspektywy naturalistycznej) i wymiaru konstruktywizmu społecznego (perspektywy kulturowej).

W drugim zamieszczony został przykładowy program zajęć z baśnioterpii, zaproponowany i realizowany przez autorkę pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: porostowy model zarządzania informacją, public relations, biblioterapia, baśnioterapia, baśń

WSTĘP

Niniejsze rozważania rozpocząć można stwierdzeniem, iż z komunikacyjnej perspektywy badawczej dla obu opisywanych modeli istnieje istotne podobieństwo w samej anatomii, strukturze.

W takim rozumieniu fundamentem teoretycznym dla hipertekstualnego modelu baśnioterapeutycznego jest porostowy model zarządzania informacją. Ten stan rzeczy wynika przede wszystkim z faktu, że porostowy

model PR został opracowany jako wcześniejszy, co spowodowało, iż narzucił sposób przedstawiania komunikacji hipertekstualnej w innych dziedzinach. Dlatego też porostowy model baśnioterapeutyczny jest niczym odbicie dla porostowego modelu PR.

Podkreślić jednak należy, że podobieństwo, a wręcz jednakowość, dotyczy tylko formy, kształtu, czyli fizycznej postaci modelu. Natomiast właściwości, cechy obu modeli, są bardzo odmienne. Przykładowo, już samo pytanie o proces komunikacji w kontekście wolności słowa oraz manipulacji informacją prowadzi do różnych odpowiedzi, co zostanie omówione w dalszej części niniejszych rozważań.

W wąskim ujęciu baśnioterapia stanowi część biblioterapii, która to jest fragmentem arteterapii.

Arteterapia jest działalnością ukierunkowaną na człowieka i jego środowisko, mająca na celu przywrócenie, poprawę lub utrzymanie zdrowia i dobrej jakości życia, prowadzoną przez osoby o odpowiednich kwalifikacjach, której specyfika polega na tym, że do realizacji tego celu wykorzystuje sztukę, w różnych jej formach, traktowaną jako narzędzie terapeutyczne oraz związek terapeutyczny zachodzący między prowadzącym terapię a jego podopiecznym¹.

W literaturze przedmiotu cytuje się najczęściej definicję R.J. Rubin, która określa biblioterapię jako

program aktywności oparty na intensywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów, zarówno wyobrażeniowych, jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiągnięcie w normalne lub dokonywanie zmian w emocjonalnie zaburzonem zahamowaniu².

Wskazuje się różne cele biblioterapeutyczne, między innymi: identyfikację, projekcję, katharsis i wgląd. Identyfikacja umożliwia uczestnikom biblioterapii zastępcze przeżycie poprzez możliwość mówienia o swoich uczuciach z zachowaniem pozorów mówienia o bohaterze. Projekcja polega na badaniu przesłania, intencji autora w odniesieniu do życia i doświadczenia odbiorcy. Katharsis zaś pozwala na odreagowanie napięcia i zdaje się być najistotniejsze dla skutecznego procesu biblioterapeutycznego. Natomiast wgląd rozumiany jest jako doznanie samopoznania podczas terapii³.

Przyjąć można, iż kluczową funkcję w arteterapii pełni relacja terapeutyczna, zachodząca w wyniku konfrontacji pacjenta z szeroko pojętym dziełem. Natomiast koordynatorem każdego rodzaju arteterapii

1 www.kajros.pl, dostęp dn.12.03.2017.

2 A. Dolna, *Biblioterapia a czytelnictwo*, www.edukacja.edux.pl/p-4687-biblioterapia-a-czytelnictwo.php, dostęp dn. 11.03.2017.

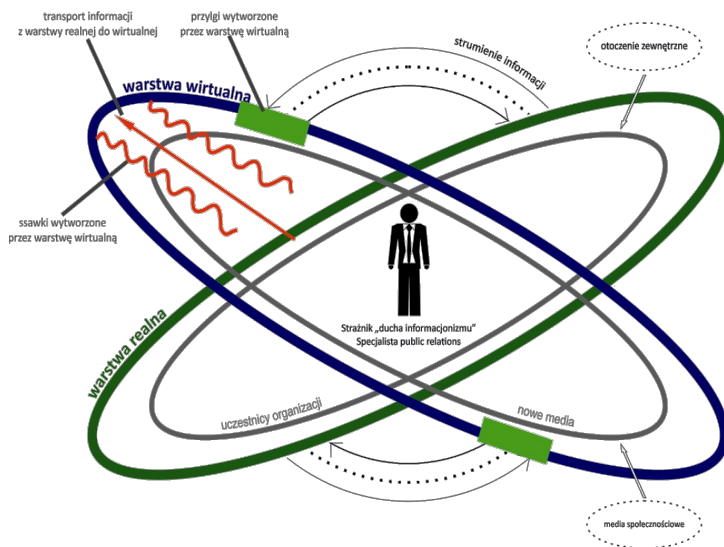
3 Tamże.

i przewodnikiem w procesie twórczo-leczniczym (uzdrawiającym) jest terapeuta. W biblioterapii zaś, a zatem także baśnioterapii, relację tę poszerzyć można o bohatera literackiego. W takim rozumieniu ostatecznie w baśnioterapii udział biorą: uczestnik zajęć, bohater literacki, tekst i ilustracje tworzące spójne dzieło. I to właśnie wprowadzony do porostowego modelu baśnioterapeutycznego bohater literacki, poprzez identyfikację i projekcję, umożliwia zarówno katharsis jak i wgląd w samego siebie.

POROSTOWY MODEL ZARZĄDZANIA INFORMACJĄ (PUBLIC RELATIONS)

Zaprezentowany na rysunku pierwszym model ukazuje połączenie dwóch perspektyw badawczych. Albowiem schemat ów powstał w wyniku powiązania graficznych obrazów porostu i hipertekstualnego modelu zarządzania informacją⁴.

Rys. 1. Porostowy model public relations. Hipertekstualny model zarządzania informacją (public relations) w organizacji sieciowej – schemat przestrzenny opracowany w oparciu o metaforę porostu



Źródło: opracowanie własne.

⁴ Hipertekstualny model zarządzania informacją (public relations) we współczesnej, sieciowej, otwartej i hipertekstowej organizacji został szczegółowo omówiony w rozdziale czwartym monografii autorki niniejszego artykułu (W. Madryas, *Hipertekstualny model public relations we współczesnej organizacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 172–176).

POJEDYNCZY SPLOT – POJEDYNCZE DZIAŁANIA PUBLIC RELATIONS

Zaznaczone kolorami czerwonym i zielonym ssawki i przyłgi (charakterystyczne dla porostu) podkreślają dominację warstwy wirtualnej w procesach komunikacyjnych dotyczących struktur sieciowych, w tym również przedsiębiorstw sieciowych.

Inspiracją dla analizy porostu w kontekście public relations stała się lektura książki Wiesława Fałtynowicza pt. *Porosty w lasach*⁵. Zauważono, że anatomia porostów jest podobna do budowy hipertekstualnego modelu public relations.

Fałtynowicz podkreśla, że

porosty są organizmami złożonymi z co najmniej dwóch komponentów; zawsze jednak w ich plechach obecny jest cudzożywny grzyb i samożywny glon⁶.

To właśnie odrębne właściwości, niepodobne do rodzicielskich, pozwalają porównać ów nowy biologiczny byt, jakim jest porost, do nowego, korporacyjnego bytu, jaki stanowi hipertekstualny model PR. Również organizacyjni rodzice, czyli realna i wirtualna warstwa komunikacji, dają początek odmiennemu, komunikacyjnemu bytowi, który z łatwością adaptuje się do sieciowej, hipertekstualnej rzeczywistości. Już zasadnicza cecha, czyli hipertekstualność, czyni ów model charakterologicznie odrębnym od poprzednich, wcześniejszych modeli, a wręcz zupełnie suwerennym⁷.

Wprowadzenie Brand Hero do porostowego, hipertekstualnego modelu zarządzania informacją pozwala poszerzyć analizę działalności public relations o kontekst marketingowy. Takie rozwiązanie bywa szczególnie istotne dla organizacji, w których wzniesiono komunikacyjny mur między marketingiem a public relations. Bohater marki może odegrać ważną rolę w przekształceniu owego muru w most.

Odpowiednio zaprojektowana maskotka jest dobrym duchem organizacji, albowiem staje się łącznikiem zarówno pomiędzy marketingiem i public relations, jak i warstwami komunikacji – wirtualną i realną. To zaś oznacza, że bohater marki może stanowić ważne wsparcie dla specjalisty PR, w szczególności w działaniach adresowanych do publiczności zewnętrznych,

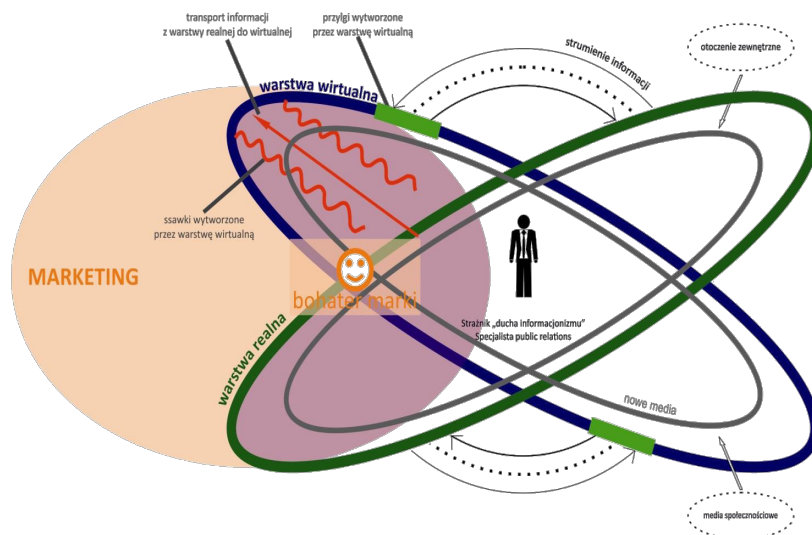
5 W. Fałtynowicz, *Porosty w lasach. Przewodnik terenowy dla leśników i taksatorów*, Centrum Informacyjne Lasów Państwowych, Warszawa 2012.

6 W. Fałtynowicz, *Natura porostów – porosty w naturze* [w:] E. Dobierzevska-Morzymas, A. Jezierski (red.), *Przyroda, ekologia, kultura. Studium Generale 16*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012, s. 159–167.

7 W. Madryas, *Hipertekstualny model public relations...*, dz. cyt., s. 186–188.

przykładowo: flash mobach, konferencjach prasowych, drzwiach otwartych czy sponsoringu, a także łagodzić sytuacje będące załączkiem dla kryzysu, a w efekcie komunikacyjnej klęski.

Rys. 2. Porostowy model public relations z udziałem Brand Hero



Źródło: opracowanie własne.

Ostatecznie przyjęto, że specjalista PR w *porostowym modelu zarządzania informacją z udziałem Brand Hero* odpowiada za przyłgi scalające obie warstwy. Brand Hero zaś reguluje funkcjonowanie ssawek tak, by pobierać odpowiednie ilości sprawdzonych informacji, a jednocześnie unikać zbyt silnej dominacji którejś z warstw.

Zachowanie równowagi komunikacyjnej w obu warstwach stanowi trudne zadanie dla specjalisty zarządzania informacją. Bohater marki z większą łatwością dba o dwie warstwy, ponieważ może przebywać w kilku miejscach jednocześnie. Oznacza to, że kiedy w warstwie realnej pojawia się jako rzeczywista maskotka, to w tym samym czasie w warstwie wirtualnej może być aktywny jako animowana postać⁸.

Reasumując, wprowadzenie Brand Hero do porostowego modelu zarządzania informacją ma wspomóc likwidację komunikacyjnych barier w organizacji hipertekstowej, z którymi tak często borykają się specjaliści

8 W. Madryas, *Hipertekstualny model public relations...*, dz. cyt., s. 191.

PR i ostatecznie doprowadzić do wielowarstwowej integracji w oparciu o dialog. Dokonuje się to w dużej mierze poprzez nierealność bohatera marki, która to znów czyni go podobnym do bohatera literackiego, zajmującego istotne miejsce w kolejnym modelu hipertekstualnej komunikacji – porostowym modelu baśnioterapeutycznym⁹.

POROSTOWY MODEL BAŚNIOTERAPEUTYCZNY

W porostowym modelu baśnioterapeutycznym, który to stanowi pochodną – literackie dziecko modelu biblioterapeutycznego¹⁰, rolę specjalisty PR pełni baśnioterapeuta bądź w szerszym ujęciu biblioterapeuta. To on stanowi centrum zaprezentowanego na rysunku trzecim schematu, albowiem zarządza strumieniami informacji i zazwyczaj także inicjuje proces komunikacji poprzez lekturę, opowiadanie, pomysł na historię, czyli działania, które mają stanowić wstęp do dialogu z uczestnikami zajęć lub wspólnego procesu twórczego.

Kształtujący się w warstwie realnej dyskurs może rozwijać się dwutorowo, czyli również w warstwie wirtualnej. Dlatego też baśnioterapeuta odpowiada za przyłgi scalające obie warstwy. Albowiem przemyślenie ich współdziałania, a także określenie zasad, punktów i intensywności łączenia się pozwala zadbać o odpowiednią, w kontekście komunikacyjnym, współpracę obu płaszczyzn.

Przez cały czas baśnioterapeuta czuwa nad obiegiem informacji, co jest szczególnie ważne, gdy uczestnicy baśnioterapii pracują nad tekstem – współtworzą nową baśń, opowieść czy nowelę. W tym przypadku dyskretne zarządzanie hipertekstualną komunikacją pomaga opracować spójny utwór.

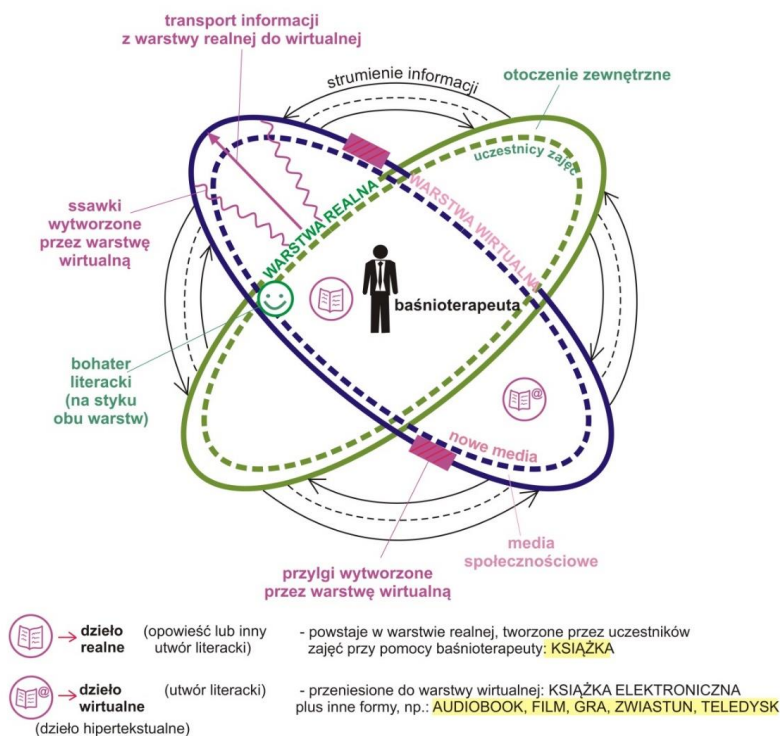
9 Zaprezentowany na rysunku drugim model, skoncentrowany na wymiarze przyrodniczym (perspektywie naturalistycznej nawiązującej do organicyzmu i bioniki) poszerzyć można o wymiar kulturowy (perspektywę konstruktywizmu społecznego bazującą na związku wiedzy i widzenia). Oznacza to, że świadomość cech środowiska naturalnego pozwala nadal nadawać kulturowo zapośredniczone znaczenia obserwowanym obiektom. Przenikanie się dwóch, ideologicznie odrębnych obszarów zaprezentowano na rysunku 10 w monografii [W. Madryas, *Hipertekstualny model public relations...*, dz.cyt., s. 193]. Tym samym pokazano, że kontekst przyrodniczy nie wyklucza rozumienia reprezentowanego przez zwolenników konstruktywizmu społecznego. I to właśnie uwzględnienie dwóch wymiarów pozwala specjalistce PR na efektywne zarządzanie informacją, w którym rozważa się różne sposoby widzenia rzeczy i różne percepcje rzeczywistości. To zaś oznacza, że współistnienie obu warstw powoduje wileowarstwowe, złożone postrzeganie organizacyjnej rzeczywistości i może przynieść wymierne, PR-wowskie korzyście dla szeroko rozumianej komunikacji [W. Madryas, *Hipertekstualny model public relations...*, dz. cyt., s. 192–194]. W aneksie pierwszym przytoczony został podrozdział monografii traktujący o konwergencji omawianych wymiarów.

10 Porostowy model biblioterapeutyczny jest najszerszym ujęciem dla hipertekstualnych modeli terapii przez literaturę, w tym również porostowego modelu baśnioterapeutycznego. Podkreślić należy, że wszystkie rodzaje wielowarstwowych modeli terapii poprzez różne typy aktywności twórczej (przykładowo: biblioterapie, muzykoterapie, wykorzystanie form plastycznych, teatralnych, etc.) są pochodnymi porostowego modelu szeroko rozumianej terapii przez sztukę (arteterapii), będącego najbardziej ogólnym modelem w omawianej klasyfikacji.

Włączenie do modelu bohatera literackiego wspomaga sprawniejsze zarządzanie strumieniami informacji. Podkreślić trzeba, że zaproponowane w modelu miejsce dla bohatera literackiego jest nieprzypadkowe, a wręcz komunikacyjnie zasadne. Bohater literacki, podobnie do Brand Hero w porostowym modelu zarządzania informacją, umiejscowiony został na styku obu warstw. Jego nierealność pozwala mu na przebywanie w obu warstwach jednocześnie. I to właśnie ta niezwykła aktywność wspomaga regulację funkcjonowania ssawek tak, by pobierały właściwe ilości sprawdzonych informacji.

Jednocześnie bohater literacki, poprzez dyskretne uczestnictwo w wirtualnej i rzeczywistej przestrzeni, zapobiega zbyt silnej dominacji którejś z warstw prowadzącej zazwyczaj do komunikacyjnego konfliktu.

Rys. 3. Porostowy model baśnioterapeutyczny



Źródło: opracowanie własne.

Ważnym elementem modelu jest dzieło, w przypadku którego hipertekstualność może przybrać dwie postaci. Po pierwsze, w sytuacji, gdy efektem baśnioterapii będzie książka, to sposób jej rozpowszechniania zazwyczaj ma hipertekstualny charakter. Oznacza to, iż wieńczące cykl zajęć dzieło może być popularyzowane zarówno przez media tradycyjne, jak i wirtualne. Po drugie, sama postać dzieła bywa hipertekstualna. Stworzony utwór może przybrać klasyczną, książkową formę, właściwą dla warstwy realnej, a jednocześnie elektroniczną (przykładowo audiobook lub film), wpisującą się w przestrzeń wirtualną.

Reasumując wielowarstwowość dotyczy zarówno baśnioterapeuty, jak i bohatera literackiego, publiczności przynależących do obu warstw oraz dzieła.

AUTOR MODELOWY I CZYTELNIK MODELOWY – ICH ZNACZENIE W OMAWIANYCH POROSTOWYCH, HIPERTEKSTUALNYCH MODELACH

W porostowym modelu zarządzania informacją specjalista PR pełni rolę autora modelowego.

Autor modelowy [...] to głos, który przemawia do nas z miłością (czasem apodyktycznie, czasem podstępnie), który chce, abyśmy mu towarzyszyli. Głos ten ujawnia się jako strategia narracyjna, jako zbiór instrukcji, które poznajemy stopniowo i do których musimy się dostosować, kiedy postanawiamy zostać czytelnikami modelowymi¹¹.

To właśnie publiczności PR-owskie stają się specyficzną odmianą czytelnika modelowego, „będącego [...] idealnym typem czytelnika, którego tekst nie tylko przewiduje w roli współpracownika, ale i próbuje stworzyć”¹².

I tak jak autor modelowy i czytelnik modelowy „muszą wystąpić razem, ponieważ [...] to byty, które się definiują w trakcie lektury, gdy jeden tworzy drugiego”¹³, tak i specjalista public relations musi współistnieć ze swoim otoczeniem, by jego działanie miało sens.

Podobnie wygląda sytuacja dla porostowego hipertekstualnego modelu baśnioterapii.

W tym przypadku to baśnioterapeuta pełni rolę autora modelowego. Albowiem jest przewodnikiem w toczącej się narracji. Inicjuje proces twórczy,

¹¹ U. Eco, *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, Kraków 1996, s. 21.

¹² Tamże, s. 14.

¹³ Tamże, s. 31.

a w dalszej części baśnioterapii go koordynuje. W takim rozumieniu baśnioterapeuta odpowiada zarówno za strategię narracyjną, jak i instrukcje do dalszego działania. Sugeruje strukturę utworu i czuwa nad kształtowaniem się spójnej całości.

Poza tym baśnioterapeuta opracowuje program zajęć. Program ów jest adresowany przede wszystkim do uczestników zajęć, ale może być rozpowszechniony i realizowany (w całości lub w pewnym zakresie) także w warstwie wirtualnej przez użytkowników sieci, w tym mediów społecznościowych. I to właśnie szeroko rozumiana obecność w sieci czyni także plan zajęć z baśnioterapii hipertekstualnym.

Interesującą grupę, w kontekście wielowarstwowości, stanowią członkowie zajęć tworzący warstwę realną. Z jednej strony są czytelnikami modelowymi, z drugiej zaś stają się autorami modelowymi, czyli współtwórcami powstającego dzieła¹⁴. Oznacza to, że ich rola, definiowana jako czytelnik i autor modelowy zarazem, ma złożony, hipertekstualny – dwuwarstwowy charakter.

W sytuacji, gdy utwór stworzony podczas baśnioterapii zostanie rozpowszechniony w mediach, to użytkownicy mediów tradycyjnych i nowych mediów (szczególności mediów społecznościowych) są czytelnikami modelowymi.

Natomiast obecnego na styku warstw bohatera literackiego cechuje, wpisana w jego naturę, hipertekstualność. Albowiem jedynie on potrafi równocześnie przebywać w obu warstwach, co czyni go „prawą ręką” baśnioterapeuty i poważnym wsparciem w procesie twórczym i dydaktycznym. To właśnie bohater literacki może posiadać na tyle dużą siłę perswazji, by stać się drugim, obok baśnioterapeuty, autorem modelowym. To on, poprzez swoją obecność, osobowość i narrację, kształtuje wirtualny dialog, co oznacza, że buduje komunikację z wirtualnymi użytkownikami modelowymi.

Równie istotnym elementem omawianego modelu jest sam utwór. W tym przypadku hipertekstualność dotyczy zarówno przyjętej filozofii rozpowszechnienia dzieła, jak i form jego realizacji. Otóż, konwergencja mediów, oznaczająca ich współistnienie, sprawia, że zarówno media tradycyjne, jak i nowe media odgrywają ważne role w informowaniu o utworze. Albowiem pozwalają dotrzeć do większej liczby odbiorców, z których część korzysta tylko z jednego rodzaju omawianych mediów.

¹⁴ W hipertekstualnym modelu zarządzania informacją (PR) jednoczesną rolę autora modelowego i czytelnika modelowego pełnią dziennikarze [W. Madryas, *Hipertekstualny model public relations...*, dz. cyt., s. 101].

Natomiast o hipertekstualności samego dzieła przesądzają postaci, które ono przybiera, a także ich ilość i różnorodność, począwszy od książki poprzez audiobooka, film, elektroniczną powieść, etc.

Reasumując uznać można, że hipertekstualność cechuje nie tylko sam model baśnioterapeutyczny, ale także poszczególne jego elementy.

RÓŻNICE WE WŁAŚCIWOŚCIACH OMAWIANYCH MODELI POROSTOWYCH W KONTEKŚCIE ETYKI PROCESU KOMUNIKACJI

Otóż w obszarze działalności public relations oraz baśnioterapii wskazać można istotne różnice dotyczące w szczególności etyki oraz niezależności (wolności) procesu komunikacji.

Rozważania o etyce odnoszą się przede wszystkim do zarządzania strumieniami informacji pomiędzy instytucją a szeroko rozumianym, hipertekstualnym otoczeniem.

W przypadku porostowego modelu baśnioterapeutycznego przestrzeganie zasad etycznych zdaje się być oczywiste i naturalne. Albowiem sam proces terapeutyczny, wynikający bezpośrednio z procesu komunikacyjnego, jest równocześnie spontanicznym procesem twórczym, w którą to spontaniczność wpisuje się naturalność i prawdziwość.

Natomiast porostowy model public relations stanowi funkcję zarządzania strategicznego organizacją. Dlatego też zbyt niskie kwalifikacje specjalisty od zarządzania informacją, przesądzające o braku profesjonalizmu, oraz niesprzyjające uwarunkowania i okoliczności są pokusą i pretekstem dla łamania norm etycznych, w szczególności zaś manipulacji informacją kierowaną do odbiorców przekazów w obu warstwach, wirtualnej i realnej.

W perspektywie ideologicznej to przyzwolenie na działanie w myśl zasady Machiavellego *cel uświęca środki* bywa zazwyczaj wpisane w kulturę organizacyjną i sprzyja neutralizacji norm etycznych we wszystkich obszarach zarządzania, w tym również działalności public relations. W praktyce natomiast, to utworzenie specjalnych grup manipulacyjnych w warstwie wirtualnej oraz wprowadzenie Brand Hero do obu warstw mogą efektywnie wspomagać nieetyczny proces hipertekstualnej komunikacji. Podkreślić trzeba, że Brand Hero może działać na rzecz zarówno obniżenia, jak i podwyższenia etycznych standardów organizacji.

Druga różnica w podejściu do etyki pomiędzy omawianymi modelami wiąże się z pytaniem o demokratyczność procesu komunikacji, a tym samym jego suwerenność.

Otóż, dla porostowego modelu baśnioterapeutycznego wolność słowa i wolność wyborów są warunkiem koniecznym dla realizacji celu strategicznego, a mianowicie skutecznej terapii. W takim rozumieniu założyć należy, że u podstaw efektywnej arteterapii (terapii przez sztukę, twórczej terapii) leży uczciwość i prawdomówność wszystkich uczestników procesu hipertekstualnej komunikacji.

W porostowym modelu PR-owskim zaś ograniczenie wolności słowa (swoista cenzura) będzie mieć ścisły związek z manipulowaniem informacją. W tym przypadku zauważyć można swoisty efekt domina, w ramach którego złamanie jednej zasady etyki powoduje niekiedy konieczność złamania kolejnej dla powodzenia, realizowanej w taki sposób, działalności.

Ostatecznie przyjąć można, iż podjęcie działań nieetycznych jest bardziej prawdopodobne i częste dla porostowego modelu PR niż porostowego modelu baśnioterapeutycznego. Taki stan rzeczy wynika z właściwości samych modeli, jak i realizowanych za ich pośrednictwem celów, nie tylko komunikacyjnych.

PODSUMOWANIE

Profesjonalistę bowiem, poza wiedzą teoretyczną i praktyczną, wyróżnia znajomość i respektowania wartości moralnych¹⁵.

W rozważaniach poświęconych porostowym modelom szeroko rozumianego komunikowania¹⁶ na szczególną uwagę zasługuje ich wpływ na kształt organizacyjnego dialogu i znaczenie dla efektywnego przepływu informacji.

Zapożyczenie z biologii właściwości porostów i zaadoptowanie przyłg i ssawek do komunikacji społecznej zwiększyło komunikacyjną skuteczność omawianego modelu. Albowiem prawidłowo funkcjonujące przyłgi i ssawki znacząco wspomagają zarządzanie strumieniami informacji.

I to właśnie duża efektywność komunikacyjna wymaga szczególnej dbałości o etykę dialogu, ważną zarówno w profesjonalnym public relations, jak

15 J. Olędzki, *Profesjonalizm w zawodzie dziennikarskim. Teoria i praktyka*, Konferencja Naukowa WDInP UW: Polskie przemiany lat 90-tych, Warszawa 1994.

16 W przypadku niniejszego artykułu analiza objęła porostowy model public relations oraz porostowy model baśnioterapeutyczny. Jednak pomysłodawczyni i autorka koncepcji porostowego modelu zakłada, iż jest ona na tyle uniwersalna, by znaleźć zastosowanie w innych obszarach działalności, dla których komunikacyjny sukces jest ważny i wpływa na decyzję o dalszym przetrwaniu i rozwoju przedsiębiorstwa.

Analiza modelu porostowego powinna być realizowana systematycznie i rzetelnie, albowiem pomaga wskazać mocne i słabe strony hipertekstualnego obiegu informacji i dialogu. Dokonuje się jej celem poprawienia bądź polepszenia jakości hipertekstualnej komunikacji.

i baśnioterapii. Jedyne wysokie morale nadawców komunikatów, przykładowo: specjalistów public relations, baśnioterapeutów, etc., i pozostałych uczestników procesu komunikacji, czyli różnych grup odbiorców, aktywnych w obu jej warstwach gwarantuje właściwy poziom prowadzonych kursów w etycznym kontekście.

W szczególności specjaliści zarządzania informacją stają często przed pokusą naruszania norm etycznych, czego dokonują choćby poprzez manipulację informacją. Na taki stan rzeczy najczęściej wpływają: niekompetencja PR-owca, presja zarządu bądź też pragnienie zbyt szybkiej realizacji celów PR-owskich składających się na funkcję zarządzania strategicznego przedsiębiorstwem. Jesteśmy świadkami kształtowania się swoistego kultu kłamstwa, szczególnie niebezpiecznego, gdy obejmuje on te profesje i obszary życia zawodowego, które powinny opierać się wyłącznie na prawdzie. O ile spoty reklamowe są oczywistą grą prowadzoną na oczach świadomego istoty działalności marketingowej społeczeństwa, o tyle treści wypowiedzi przytaczanych przez specjalistów różnych dziedzin powinny być rzetelne. Tymczasem często wykorzystują oni technologiczną sprawność środka przekazu, omijając i lekceważąc namysł i refleksję krytyczną odbiorcy¹⁷. Takie metody postępowania są wdrażane również przez tę część specjalistów PR, dla której to manipulacja i kłamstwo stanowią podstawowe metody budowania mostu między organizacją a społeczeństwem. I to właśnie wprowadzenie Brand Hero (w celu wykorzystania go do szczególnej dbałości o zasady etyczne) i bohatera literackiego do analizowanych modeli porostowych ma ułatwić hipertekstualne zarządzanie informacjami i uchronić organizację przed działaniami nieetycznymi.

¹⁷ W. Chudy, *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 2003.

ANEKS PIERWSZY¹⁸

KONWERGENCJA WYMIARU PRZYRODNICZEGO (PERSPEKTYWY NATURALISTYCZNEJ) I WYMIARU KONSTRUKTYWIZMU SPOŁECZNEGO (PERSPEKTYWY KULTUROWEJ)

Hipertekstualny, porostowy model zarządzania informacją opracowany został w oparciu o anatomie porostu. W ten sposób porosty stały się metaforą objaśniającą dla hipertekstualnych modeli PR. Fakt ów nie oznacza jednak, iż kontekst przyrodniczy, nawiązujący do organicyzmu czy bioniki, wyklucza rozumienie reprezentowane przez zwolenników konstruktywizmu społecznego.

Konstruktywizm społeczny jest propozycją w teorii poznania pozwalającą wyjść poza dualizujący schemat widzenia, który oddziela od siebie percepcję pojmowaną fizykalnie oraz interpretację. Schemat ów zakłada, że obiektywnie istniejące, bezpośrednio dostępne dane zmysłowe to „tamta strona”. [...] Moim zdaniem, dane zmysłowe podlegające interpretacji to iluzja, którą zawdzięczamy w znacznej mierze refleksji filozoficznej. W moim przekonaniu nie ma nic „gotowego” po „tamtej stronie”. W tym sensie nasze wrażenia wzrokowe zmieniają się zależnie od posiadanej wiedzy [...]. Uważam, że interpretacja nie jest czymś, co „nakłada” się na czyste dane, ale czymś, co owe dane w ogóle umożliwia. W myśl orientacji konstruktywistycznej „tamta strona” jest tworzona, jest wynikiem wiedzy, nie zaś odwrotnie. Tymczasem stanowisko obiektywistyczne, przeciwne takiemu podejściu, zakłada, że zawsze widzimy to samo, jedynie inaczej to „coś” nazywamy. Takie twierdzenie, co postaram się wykazać, jest nie do utrzymania¹⁹.

Otóż, dostrzeżenie podobieństwa pomiędzy reprezentacją przyrody, w tym przypadku porostem, a hipertekstualnym modelem PR nie jest jednoznaczne z postrzeganiem owych bytów wyłącznie w naturalistycznej perspektywie. Percepcja tych struktur w oparciu o model konstruktywistyczny, bazujący na związku wiedzy i widzenia, jest wciąż możliwa. Świadomość cech środowiska naturalnego pozwala nadal nadawać kulturowo zapośredniczone znaczenia obserwowanym obiektom. W moim rozumieniu modele te nie muszą się wykluczać, a wręcz, przy odpowiedniej interpretacji, mogą się uzupełniać, a tym samym poszerzać refleksję nad postrzeganą rzeczą.

Przyjmuję zatem, że samo postrzeganie porostu może dokonywać się w sposób wielowarstwowy, a przynajmniej dwuwarstwowy. W pierwszej, realnej warstwie widzę porost jako byt biologiczny. W drugiej, mentalnej

¹⁸ W. Madryas, *Hipertekstualny model public relations...*, dz. cyt., s. 192-194.

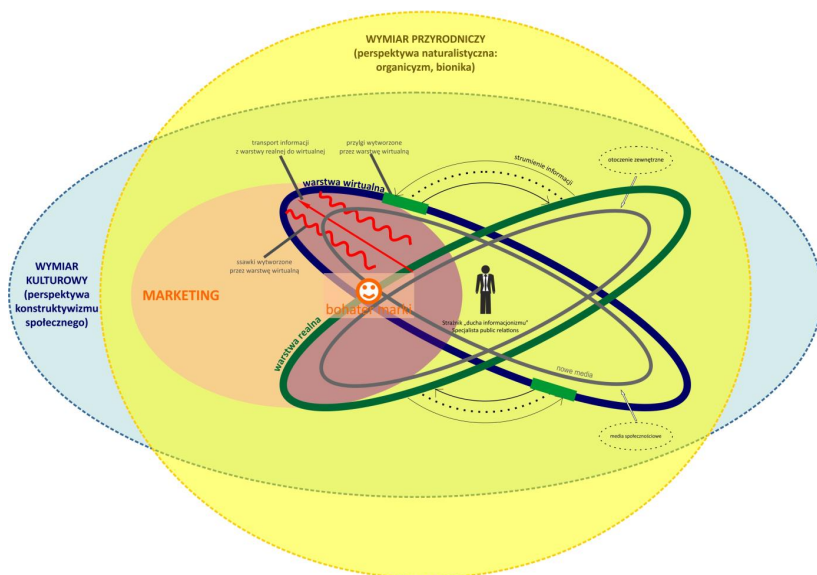
¹⁹ M. Rydlewski, *Żeby widzieć, trzeba wiedzieć. Kulturowy wymiar percepcji wzrokowej*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2016, s. 14.

warstwie uzupełniam realną percepcję o odbiór indywidualny, subiektywny bazujący na osobistej wiedzy i doświadczeniach. Nie „nakładam” interpretacji na to co widzę, ale za każdym razem nazywam to, jak widzę przedmiot analiz.

Z drugiej strony to, iż postrzegam obiekty po swojemu nie oznacza, iż nie posiadają one pewnych swoistych, biologicznych właściwości, które upodobniają je do innych bytów o podobnej anatomii lub strukturze, co pozwala tworzyć interdyscyplinarną mozaikę hipertekstualnych znaczeń.

Ostatni model przedstawia hipertekstualną percepcję widzenia porostowego modelu zarządzania informacją. Wielowarstwowość widzenia tworzą dwie płaszczyzny, konstrukttywizmu społecznego i naturalistyczna, czyli wymiary, kulturowy i przyrodniczy.

Rys. 4. Konwergencja wymiaru przyrodniczego (perspektywa naturalistycznej) i wymiaru konstrukttywizmu społecznego (perspektywa kulturowej)



Źródło: opracowanie własne.

Przenikanie się obu wymiarów pozwala specjalistom PR na efektywne i pełne, kompletne zarządzanie strumieniami informacji, w którym uwzględnia się różne sposoby widzenia rzeczy i różne percepcje rzeczywistości.

ANEKS DRUGI

PRZYKŁADOWY PROGRAM BAŚNIOTERAPII – PLAN ZAJĘĆ PROWADZONYCH PRZEZ AUTORKĘ TEKSTU DLA NIEPUBLICZNEGO INTEGRACYJNEGO PUNKTU PRZEDSZKOLNEGO MOKRONOSEK

1. WSTĘP

Program zainspirowany został Międzynarodową Konferencją Naukową *W poszukiwaniu modelu kreatywnej edukacji dziecka jako źródła edukacyjnego sukcesu – wyzwania, strategie, dylematy*, zorganizowaną przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Skierniewicach.

Wanda Matras-Mastalarz podkreśla znaczenie bajek filozoficznych w kontekstach edukacyjnym, terapeutycznym czy rozwojowym. Bajkoteria może być również źródłem przyjemności oraz lekcją tolerancji wobec odmienności, przykładowo religijnej czy kulturowej.

duże znaczenie w odbiorze bajek filozoficznych ma kontekst utworów oraz dopełnienie ich treści i przesłania w procesie recepcji. Istotną cechą wszystkich bajek jest ich alegoryczność [...]. W bajkach filozoficznych występują najczęściej ludzie, przy czym charakterystyczna wydaje się postać mędrca, szanowanego starca, myśliciela, którego postępowanie i wypowiedzi skłaniają do refleksji²⁰.

I chociaż Wanda Matras-Mastalarz poddaje analizie bajki filozoficzne, to zbliżone korzyści czerpać można z baśnioterapii, której oczywistym fundamentem jest tradycyjnie pojmowana baśń.

Również Alicja Baluch podkreśla, że

świadomy kontakt dzieci i ludzi młodych z książką wzmacnia emocje czytelnice, prowadzi do właściwego zrozumienia tekstu literackiego, a kontakt ze sztuką słowa wyzwala procesy integracyjne, kształtujące otwartą osobowość najpierw małego, a następnie młodego człowieka²¹.

W innej pracy zauważa natomiast, że „w psychice dziecka istnieją predyspozycje do chłonięcia utworów przemawiających językiem metafor, symboli i fantazji”²².

Zainspirowana lekturą poświęconą biblioterapii, a także członkostwem w PTB i związanym z tym udziałem w spotkaniach warsztatowych,

20 W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Wyd. Akademii Medycznej w Poznaniu, Poznań 1994 [w:] W. Matras-Mastalarz, *Potencjał terapeutyczny i edukacyjny bajek filozoficznych*, Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego nr 3(72)/2015, s. 3.

21 A. Baluch, *Od Ludu do Agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków 2003, s. 8.

22 A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992, s. 12.

postanowiłam opracować własny program zajęć zaadresowany zarówno do dzieci zdrowych, jak i dotkniętych szeroko rozumianą niepełnosprawnością.

Wiek dzieci: 5–12 lat.

Forma i częstotliwość zajęć: zajęcia grupowe (dziesięcioro dzieci w grupie), jedna godzina tygodniowo (60 minut na tydzień).

2. ZAŁOŻENIA PROGRAMU:

Podczas spotkań dzieci będą tworzyć własne opowiadania. Roczny cykl zajęć zostanie zakończony publikacją, w której autorami tekstów i ilustracji będą sami uczestnicy. Książeczka będzie również dostępna w wersji wirtualnej. Do publikacji zostanie załączony audiobook. Zainteresowani słuchowiskiem będą mieć do wyboru dwie formy, tradycyjną płytę lub wersję elektroniczną do pobrania ze strony przedszkola.

Dodatkowo praca baśnioterapeutyczna polegać będzie na czytaniu i słuchaniu wybranych wspólnie (przez instruktora i dzieci) książek.

3. CELE PROGRAMU:

Głównym celem niniejszego programu jest wspomaganie rozwoju dziecka. Cele szczegółowe:

- rozbudzenie wrażliwości i empatii
- rozbudzenie i umocnienie zamiłowania do wysiłku intelektualnego
- pogłębienie kreatywności i przygotowanie do koncepcyjnego, twórczego myślenia i działania
- poprawienie zdolności koncentracji na wykonywanym zadaniu
- przygotowanie do pracy w grupie
- pogłębienie kompetencji komunikacyjnych poprzez rozmowę i słuchanie pozostałych uczestników zajęć
- uspokojenie, wyciszenie poprzez zabawę
- poprawa nastawienia do siebie, rodziny, rówieśników
- wsparcie w kształtowaniu odpowiednich relacji z rówieśnikami
- wzmocnienie poczucia własnej wartości.

4. METODY, FORMY, TECHNIKI ZAJĘĆ:

- słowne – rozmowa kierowana, głośne czytanie
- aktywizujące – praca z tekstem, zabawy integracyjne, technika zdań niedokończonych, techniki plastyczne.

5. ŚRODKI TERAPEUTYCZNE:

- wybrane baśnie
- akcesoria potrzebne do ćwiczeń: kredki, farbki, pędzle, bloki, plastelina, papier kolorowy.

6. EWALUACJA

Ewaluacja polegać będzie na ciągłym monitorowaniu zajęć. Program będzie ulegał zmianom dostosowanym do potrzeb uczestników. Poza tym ważnym źródłem informacji o bieżących potrzebach będą również rozmowy z nauczycielami.

7. BIBLIOGRAFIA:

- Borecka I.: *Biblioterapia teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001.
- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa 1996.
- Tomasik E.: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994.
- Brutt D.: *Bajki, które leczą*, Gdańsk 2002.

8. KWALIFIKACJE OSOBY PROWADZĄCEJ, DR WERONIKI MADRYAS (WIĘCEJ NA STRONIE WWW.WERONIKAMADRYAS.PL):

- pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego
- osoba doświadczona w pracy z dziećmi (prowadziła Warsztaty Literackie w MDK-u im. Mikołaja Kopernika we Wrocławiu i zajęcia literackie w Miejskiej Bibliotece Publicznej, filia 54, we Wrocławiu)
- członek jury w konkursie „Moja wrocławska baśń” organizowanym przez MDK im. Mikołaja Kopernika we Wrocławiu
- członek Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, PTB
- członek Polskiego Towarzystwa Komunikacji Medycznej
- autorka książek dla dzieci: *Baśnie* (Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne), *Czarnoksiężnik Nenu* (PRINTEX), *Baśnie dla Ani* (DWE), *Baśnie Weroniki* (PRINTEX), *Opowieści skrzata Ernesta* (PRINTEX), *Tajemnice skrzata Ernesta* (PRINTEX), *Baśnie srebrzystego księżycyca. Le fiabe della luna argentata* (wydanie w wersji dwujęzycznej; Wydawnictwo DANA, Rzym), *Księga Malców* (Wyd. Miniatura), *Ania z Baśniowego Zielonego Wzgórza* (Wyd. Miniatura), *Piórko*

- (PRINTEX), *Opowieść o kwiecie i kuku* (PRINTEX), *Baśnie złocistych gwiazd. Le fiabe delle stelle dorate* (People&Humanites, Palermo)
- autorka powieści dla dorosłych: *Portret Laury, W cieniu Laury* (Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne), *Bajka* (PRINTEX)
 - wieloletni współpracownik polonijnego czasopisma społeczno-kulturowego Profile.

BIBLIOGRAFIA

- Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992.
- Baluch A., *Od Ludu do Agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków 2003.
- Chudy W., *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 2003.
- Eco U., *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, Kraków 1996.
- Fałtynowicz W., *Natura porostów – porosty w naturze*, [w:] E. Dobierzewska-Morzymas, A. Jezierski (red.), *Przyroda, ekologia, kultura. Studium Generale 16*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.
- Fałtynowicz W., *Porosty w lasach. Przewodnik terenowy dla leśników i taksatorów*, Centrum Informacyjne Lasów Państwowych, Warszawa 2012.
- Madryas W., *Hipertekstualny model public relations we współczesnej organizacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Ołędzki J., *Profesjonalizm w zawodzie dziennikarskim. Teoria i praktyka*, Konferencja Naukowa WDiNP UW: Polskie przemiany lat 90-tych, Warszawa 1994.
- Rydlewski M., *Żeby widzieć, trzeba wiedzieć. Kulturowy wymiar percepcji wzrokowej*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2016.
- Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Wyd. Akademii Medycznej w Poznaniu, Poznań 1994, [w:] W. Matras-Mastalerz, *Potencjał terapeutyczny i edukacyjny bajek filozoficznych*, Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego nr 3(72)/2015.

THE LICHEN MODEL OF INFORMATION MANAGEMENT (PR) AND THE LICHEN FAIRY TALE – THERAPEUTIC MODEL

ABSTRACT: The hyper-textual models of communication worked out by the author of this text have been presented in the article. Establishing both similarities as well as differences between the character of contemporary communication models, especially in the field of information management, is the main aim of this article.

In the first part the hyper-textual lichen model of information management (public relations) has been presented. That model has been worked out pursuant to a metaphor of lichen borrowed from botany. Being inspired by the nature of lichens allowed the author to create the discussed PR concept that concentrates around flow of information between the real and virtual layers as well as their complex relation also from a perspective of professional ethics. The presented model was a theoretical basis of the fairy tale – therapeutic model of communication.

There are two appendices attached to this text. In the first appendix a model of convergence of nature dimension (naturalistic perspective) and social constructivism dimension (cultural perspective) has been presented.

The second appendix constitutes the syllabus of classes in the fairy tale therapy proposed and realized by the author of this work.

KEYWORDS: lichen model of information management, Public Relations, bibliotherapy, fairy tale-therapy, fairy tale

ANNA SZEMPLIŃSKA
Papieski Wydział Teologiczny
we Wrocławiu
Uniwersytet Wrocławski

POTENCJAŁ BIBLIOTERAPEUTYCZNY KSIĄŻKI JEANA VANIERA *JE RENCONTRE JESUS*

ABSTRAKT: W tekście została przedstawiona postać Jeana Vaniera założyciela wspólnot, w których centrum pozostają osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka skupia się na opisie książki jego autorstwa – *Je rencontre Jesus / Spotykam Jezusa*. Opisuje w jaki sposób osoby z niepełnosprawnością intelektualną korzystają z niej i jak staje się ona narzędziem modlitwy.

SŁOWA KLUCZOWE: biblioterapia, niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna, kontemplacja, modlitwa, wspólnoty L'Arche, wspólnoty Wiary i Światła, Jean Vanier

*„spędzaj czas oglądając jakiś obrazek,
ten, który przemawia do Twojego serca
i przynosi spokój albo zatrzymaj się przy
słowie, które karmi serce”*

J. Vanier

JEAN VANIER I WSPÓLNOTY ŻYCIA Z OSOBAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Jean Vanier (ur. 1928) to Kanadyjczyk francuskiego pochodzenia, jest świeckim teologiem katolickim, doktorem filozofii oraz pisarzem. Znaczącą sławę zyskał jako założyciel dwóch międzynarodowych organizacji o charakterze wspólnotowym – L'Arche (Arka) oraz Foi et Lumière (Wiara i Światło). W centrum obu tych ruchów są osoby z niepełnosprawnością. Pierwsza – L'Arche – to obecnie międzynarodowa federacja ekumenicznych wspólnot, tworzonych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz towarzyszących im na krótszy lub dłuższy czas asystentów. Wspólnota powstała we Francji w 1964 roku, kiedy Jean Vanier po raz pierwszy zamieszkał razem z mężczyznami z niepełnosprawnością intelektualną

Raphaelem Simi i Philipem Seux w Trosly. Początkowo Vanier nie planował zakładać jakiejś instytucji, tym bardziej międzynarodowej organizacji, jego decyzja była raczej gestem filantropa, jednak swoim zobowiązaniem poruszył innych i szybko znaleźli się ludzie, którzy czuli się przez niego zaproszeni oraz gotowi do współpracy. W ciągu kilku lat powstawały inne domy na wzór pierwszego, dziś L'Arche składa się z 151 wspólnot rozrzuconych na 5 kontynentach i liczy ponad 5 tysięcy członków. Zgodnie z Deklaracją Tożsamości i Misji L'Arche – wspólnoty działają na rzecz godności i wartości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Deklarują, że ich celem jest tworzenie świata bardziej przychylnego najsłabszym, ze swoją ideą angażują się w życie lokalnych środowisk, przemieniając ich kulturę (Deklaracja Tożsamości i Misji, 2015). Fundamentem działań terapeutycznych w L'Arche jest dzielenie codzienności osób z niepełnosprawnością intelektualną wraz z towarzyszącymi im asystentami. Dzięki małej liczbie mieszkańców domów L'Arche, łatwiej dostrzec potrzeby i możliwości każdego oraz zapewnić potrzebne wsparcie medyczne, emocjonalne, poznawcze, kulturalne czy duchowe. Atmosfera wzajemnego zaufania, serdeczności oraz braterskie relacje, które można zaobserwować we wspólnotach, pozwalają mieszkańcom na pogodzenie się z niepełnosprawnością i dojrzałe przeżywanie swojej *inności*. Również w Polsce koło Krakowa powstała w 1981 roku wspólnota i działa jako organizacja pożytku publicznego, przyjęła prawną nazwę Fundacja L'Arche z siedzibą w Śledziejowicach a pozostałe jej filie znajdują się w Poznaniu, Wrocławiu, Warszawie i wciąż pojawiają się nowe grupy inicjatywne (larche.org).

Równolegle w latach siedemdziesiątych Jean Vanier współtworzył z Marie-Helene Mathieu ruch Foi et Lumière (Wiara i Światło), który skupia się wokół ludzi z niepełnosprawnością i ich rodzin. Wiara i Światło liczy obecnie około 1800 wspólnot w 81 krajach na 5 kontynentach. Wspólnoty Foi et Lumière (Wiara i Światło) mają na celu aktywizację społeczną osób z niepełnosprawnością, które pozostają w rodzinach. Inaczej niż w L'Arche, gdzie asystenci żyją i pracują wraz z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną, w Foi et Lumière wolontariusze towarzyszą swoim niepełnosprawnym przyjaciołom aby nie pozostawali samotni w domach. Wolontariusze organizują wspólne wyjazdy, spotkania kulturalne, spotkania modlitewne, uroczystości, zabawy itp. Często mieszkańcy i asystenci z L'Arche rekrutują się z Foi et Lumière, ponieważ są to siostrzane wspólnoty, których cel jest podobny – nieustanna promocja osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie pełnosprawnych (pl-pl.facebook.com/WiaraISwiatloPL).

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku L'Arche oraz Foi et Lumière rozwijały się prężnie na całym świecie, Vanier starał się śledzić uważnie rozwój każdej z nich, uczestniczył w budowaniu rad administracyjnych, negocjował z władzami, szukał źródeł finansowania, rozmawiał ze specjalistami, przedstawicielami władz kościelnych, również z domownikami i ich młodymi asystentami. Był niestrudzonym liderem i autorytetem, jego życie było bardzo intensywne, pełne spotkań, podróży i odpowiedzialności, jednak w 1975 roku zrezygnował z funkcji koordynatora międzynarodowego L'Arche i od 1981 roku nie zajmuje już żadnego stanowiska. Zrezygnował też z odpowiedzialności za pierwotną wspólnotę L'Arche w Trosly, pozwalając innym na przejęcie odpowiedzialności i budowanie wspólnot, sam natomiast skupił się na pisaniu książek oraz na podróżach w celu spotkań z ludźmi i odwiedzaniu wspólnot rozsianych po świecie. Mieszka nadal w Trosly i pozostaje nieprzerwanie autorytetem duchowym L'Arche oraz Foi et Lumière. Podczas pięćdziesięciu lat głoszenia konferencji i rekollekcji, pisaniu publikacji (ponad trzydzieści książek) Jean Vanier wypracował spójne dzieło intelektualne i duchowe. Głosi wartość każdej osoby ludzkiej, podkreślając znaczenie najuboższych, jego dziełem jest świadectwo życia z niepełnosprawnymi intelektualnie (jean-vanier.org). Jan Paweł II w przemówieniu z okazji wręczenia mu nagrody Pawła VI (19 czerwca 1997 roku) powiedział –

Jean Vanier jest wielkim interpretatorem kultury solidarności i cywilizacji miłości zarówno w dziedzinie myśli, jak i w działaniu, zaangażowaniu na rzecz integralnego rozwoju każdego człowieka (Jan Paweł II, 1997).

KSIĄŻKA *JE RENCONTRE JESUS* JAKO NARZĘDZIE BIBLIOTERAPEUTYCZNE

Jego książka *Je rencontre Jesus* (1982) jest konsekwencją wieloletniej pracy i życia dzielonego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Mieszkańcy wspólnot L'Arche (Arka) oraz uczestnicy wspólnot Foi et Lumière (Wiara i Światło) na całym świecie posługują się tą wyjątkową książką-albumem. Jest ona opowieścią opartą na Starym i Nowym Testamencie a jej celem jest zaproszenie użytkowników, bo nie jest kierowana tylko do tych, którzy potrafią czytać lecz również do tych, którzy chętniej posługują się obrazem, do wyruszenia w drogę wraz z Jezusem. Autorów

tęgo specyficznego i wyjątkowego właściwie katechizmu jest kilku – Jean Vanier wraz z anonimowymi przyjaciółmi z L’Arche oraz z ilustratorką, która również pozostaje anonimowa, wiemy tylko, że to siostra ze zgromadzenia Małych Sióstr Jezusa. Wydaje się zatem, że już sam proces powstawania książki był złożonym działaniem, w którym główny autor wraz z ilustratorką pomagali wydobywać treści zawarte w Piśmie Świętym osobom z niepełnosprawnością intelektualną i zapisywali je tak, aby były one dla nich komunikatywne. W książce używa się bardzo prostego języka, bo z założenia nie ma on przemawiać do intelektu czytelnika, ale wywoływać emocje, pozwalać na wgląd w siebie. *Je rencontre Jesus* jest napisana charakterystycznym kaligraficznym pismem, przypominającym pismo ze szkolnych zeszytów lub pamiętników. Jest niejako odzwierciedleniem początków uczenia się, zapisana podobnie jak elementarz przypomina jednak coś jeszcze bardziej osobistego, wręcz intymnego – zapisy z kart dziennika. Znaczące są tu czarno-białe ilustracje rysowane wyrazistą linią – metoda ta zachęca odbiorcę do samodzielnego kolorowania. Jak zaznaczają badacze, książki obrazkowe pełnią ważną rolę w biblioterapii osób z niepełnosprawnością intelektualną: funkcja estetyczna ilustracji wzmacnia efekt terapeutyczny, oraz zachęca do własnej aktywności twórczej (Szczupał, 2009, s. 142). Wydaje się, że w zasadniczej części obrazy są tu nośnikami treści, która w części pisanej jest tylko komentarzem do nich, zapisanym najprostszymi słowami. Ma zatem *Je rencontre Jesus* coś wspólnego z *Biblią Pauperum*, czyli drukowaną w średniowieczu dla prostych ludzi religijną książką obrazkową opatrzoną krótkimi komentarzami łacińskimi, których celem było przybliżenie treści Pisma Świętego ludziom nie umiejącym czytać. Nazwą *Biblia Pauperum* obejmowano też freski, przedstawiające sceny biblijne na murach świątyń. W *Je rencontre Jesus* obraz jest równie prosty, przez co symbole stają się wyraziste i czytywne. Charakterystyczne jest też to, że na ilustracjach nie brakuje odniesień do życia codziennego, czyli nie tylko przedstawia się treść z Pisma Świętego ale rysunek odnosi się również do codziennej egzystencji. Nie brakuje tu ludzi szczęśliwych jak i cierpiących, chorych, niepełnosprawnych, starych oraz młodych, również smutnych i ubogich. *Je rencontre Jesus* ukazało się również w języku polskim (1983, 2003) i znalazło czytelników nie tylko wśród osób z niepełnosprawnością, w posłowie tłumaczki czytamy, że wiele osób sięga po tę lekturę aby skupić się na tekście biblijnym (Betlejemska, 2003, s. 212). Należy jednak zaznaczyć, że mieszkańcy L’Arche, jak i osoby ze wspólnot Foi et Lumière (również w Polsce), chętnie sięgają do wydania

oryginalnego francuskojęzycznego, ponieważ format pierwszego wydania jest większy, przez co rysunki są bardziej wyraziste. Wskazuje to jeszcze raz na fakt, że tekst w książce jest komentarzem do treści zilustrowanej. Właściwie można powiedzieć, że *Spotykam Jezusa – mówi mi „Kocham cię”*: *historia miłości Bożej na podstawie Biblii* (polskie wydanie z 2003 roku) to książka typowa dla wspólnot Vanier’a, gdyż przez swoje ilustracje jak i treść, opowiada o ludziach słabych, potrzebujących pomocy, ubogich, chorych oraz niepełnosprawnych. Modlitwa, liturgia, adoracja odgrywają wielką rolę w życiu wspólnot Vanier’a, dlatego *Spotykam Jezusa* jest książką bardzo zakorzenioną w codzienności L’Arche i osób niepełnosprawnych. W wizerunek Jezusa przedstawionego na obrazkach Małej Siostry Jezusa, która pozostaje anonimowa, wpisany jest emblemat serca, a słowo *serce* pojawia się w niej wiele razy. Właściwie cała książka organizuje się wokół dwóch tematów, jeden to ubóstwo i niepełnosprawność, a drugi to serce, bo modlitwa i kontemplacja odbywa się właśnie na poziomie serca. W *Spotykam Jezusa* spotkanie człowieka i Boga dokonuje się zatem w sercu – w sercu człowieka i w sercu Jezusa. Tekst napisany jest na zasadzie scenariusza spotkań czytelnika z Jezusem (Betlejemska, 2003, s.223). Na początku książki Vanier’a możemy przeczytać

ta książka jest dla Ciebie, mój bracie, moja siostro [...] i ma Ci zwłaszcza pomóc spotkać się z Jezusem [...] spędzaj czas oglądając jakiś obrazek, ten, który przemawia do Twojego serca i przynosi spokój albo zatrzymaj się przy słowie, które karmi serce (Vanier, 2003, s. 2).

Oglądanie obrazków i czytanie prostych słów pomalu staje się modlitwą, która prowadzi do kontemplacji, sprzyja temu używanie w tekście czasu teraźniejszego, umożliwiającego egzystencjalną aktualizację wiary. Jest jeszcze jednak i coś więcej, metoda tu proponowana w dyskretny sposób włącza w krąg medytacji Kościoła Wschodniego przy obrazach/ikonach. Obrazy i tekst w książce sugerują nieustanną obecność Jezusa (Betlejemska, 2003, s. 216).

PRACA Z KSIĄŻKĄ *JE RENCONTRE JESUS*

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w domach L’Arche chętnie sięgają w trakcie wieczornej modlitwy po *swoją* książkę. Osoba z niepełnosprawnością, która prowadzi danego dnia modlitwę, jakiś czas wcześniej

starannie wybiera obrazek wertując dokładnie książkę. W trakcie modlitwy, jeśli nie potrafi sama czytać, prosi asystenta lub inną osobę o odczytanie tekstu. Następnie zalega cisza i książka otwarta na wspomnianym tekście oraz obrazie, krąży wśród zgromadzonych, żeby każdy miał czas na swoje *spotkanie* (czytanie/oglądanie). Na koniec książka znów trafia do osoby, która wybrała obraz, teraz na jego podstawie inicjuje głośną modlitwę. Jeżeli mamy np. obraz przedstawiający sakrament pokuty, zgromadzeni mówią o przebaczeniu i pojednaniu, przepraszają za zło, mówią o przyjaźni i wspólnym życiu. Na koniec osoba, która czytała treść obok obrazka, czyta ponownie wskazany fragment. Ponieważ książka jest napisana w taki sposób, żeby jeden obraz i zawarty obok tekst nie zawierał zbyt zawiłych treści, lecz w prosty sposób przemawiał do osób zwłaszcza z niepełnosprawnością intelektualną, zazwyczaj nie ma trudności ze zrozumieniem.

Spotykam Jezusa pozornie wydaje się być prostym utworem dla dzieci, jednak w rzeczywistości jest to książka kontemplacyjna dla każdego a kontakt z nią może stać się modlitwą kontemplacyjną. Warto zauważyć, że w chrześcijaństwie wypracowano różne metody czytania Biblii m.in. *lectio divina*, które nie oznacza po prostu czytania, czy też siedzenie nad książką. Mówimy tu o drodze duchowości chrześcijańskiej a jej centrum stanowi Słowo, które zmienia życie. Nie należy czytać Biblii, jako źródła intelektualnego poznawania, prawdziwe *lectio divina* zakłada odpowiedź na usłyszane/przeczytane Słowo. Przemiana jest więc efektem osobistego wysiłku i zaangażowania czytającego, opierającego się na głębokim zaufaniu Bogu. Życie chrześcijańskie jest stałym wysiłkiem i byciem w drodze a teksty Pisma Świętego muszą być ciągle konfrontowane z codziennością. Relacja zachodząca pomiędzy człowiekiem a Bogiem jest relacją wiary osobowej, w religii biblijnej samotnikiem nie jest ani Bóg, ani człowiek. Ascezy wymaga zatem przygotowanie tekstu i nastawienie serca na cierpliwe trwanie przy Słowie, zwłaszcza gdy okazuje się ono trudne, niezrozumiałe i niepokojące ale prowadzi to do *katharsis*, czyli do stałego oczyszczania serca, które jest nieodzownym warunkiem *lectio divina* (Szemplińska, 2017). Podobny mechanizm występuje w medytacjach ignacjańskich, fragment Pisma Świętego inicjuje autorefleksję. Po lekturze Pisma czytelnik powinien zagłębić się w tekst, by odnaleźć słowa, które najbardziej go dotyczą, dzięki temu odkrywa drzemiące w nim uczucia i głęboko ukrywane problemy, które następnie może oddać znów Bogu w modlitwie. Powyższe metody czytania tekstów biblijnych są niejako tożsame z procesem biblioterapeutycznym – po odczytaniu fragmentu tekstu powinna wystąpić identyfikacja

z bohaterem literackim lub sytuacją, która prowadzić może do refleksji nad czytany tekst, samym sobą i sytuacją, w jakiej pacjent (wychowanek) aktualnie się znajduje, co daje mu szansę przeżycia katharsis, które jest rodzajem «oczyszczenia», odreagowania, pozwalającym na dokonanie wglądu w samego siebie, co może prowadzić do zmian w postawach i zachowaniu (Kondracka, 2013).

PODSUMOWANIE

Można powiedzieć, że w trakcie kontemplacji przy pomocy książki *Je rencontre Jesus*, osoby z niepełnosprawnością intelektualną faktycznie uczestniczą w modlitwie, ale też w procesie biblioterapii. Wyniki badań nad walorami biblioterapeutycznymi Pisma Świętego pokazały, że dzięki lekturze Pisma Świętego uczestnicy biblioterapii lepiej radzą sobie z kompleksami, poprawie ulega ich samoocena i relacje z otoczeniem oraz następuje polepszenie samopoczucia (Kondracka, 2013). Na podstawie powyższego przykładu należy stwierdzić, że działanie biblioterapeutyczne mimo, że niesformalizowane i nie nazywane wprost biblioterapią lecz modlitwą, niewątpliwie zachodzi pod wpływem lektury książki *Je rencontre Jesus* we wspólnotach L'Arche. W trakcie procesu korzystania z książki następuje wgląd w siebie użytkowników/czytelników, dokonuje się zrozumienie i wyjaśnienie tego, co trudne i związane z brakiem wynikającym nie tylko z niepełnosprawności. Omawiana książka ma ogromne znaczenie terapeutyczne, z założenia ma trafić do wszystkich naznaczonych jakąkolwiek dysfunkcją, a jej celem jest uporanie się ze słabością czytelnika, może jednak być wsparciem i pomocą dla wszystkich (Szemplińska, Chatzipentidis, 2017). Zasadnicze dla procesu biblioterapeutycznego wydają się tu rozmowy i przemyślenia, które pojawiają się na podstawie treści zawartych w *Je rencontre Jesus* czy to na obrazie, czy w komentarzu do niego. Pozostaje jednak pytanie czy to modlitwa jest biblioterapią, czy to biblioterapia może być też modlitwą? Jean Vanier tworząc książkę *Je rencontre Jesus* wraz z anonimowymi przyjaciółmi przede wszystkim zamierzał wesprzeć swych niepełnosprawnych przyjaciół w lekturze Pisma Świętego i modlitwie, efekt biblioterapeutyczny pozostaje jednak faktem.

BIBLIOGRAFIA

- Betlejemska A. (2003). Tajemnicza książka: posłowie tłumaczki. W: J. Vanier, *Spotykam Jezusa – mówi mi „Kocham cię”*: historia Miłości Bożej na podstawie Biblii (s. 209–244). Kraków: Wyd. Karmelitów Bosych.
- Constant A-S. (2015). *Jean Vanier. Biografia*. Kraków: WAM.
- Deklaracja Tożsamości i Misji L'Arche, (2015) (wersja polska z poprawkami; dokument dostępny na stronie L'ARCHE Polska <http://www.larche.org.pl>).
- Jan Paweł II, (1997). Nagroda Instytutu Pawła VI dla założycieli Arki. *Światło i Cienie* 4(18), s. 34–36.
- Kondracka M. (2013). Pismo Święte jako utwór terapeutyczny? *Przegląd Biblioterapeutyczny* T. 3, s. 16–50.
- Szczupał B. (2009). *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. recepcja – edukacja – terapia – wsparcie – twórczość*. Warszawa: Elipsa.
- Szemplińska A., (2017). Lectio divina – w poszukiwaniu teologicznych implikacji biblioterapii. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, T. 7, s. 35–41.
- Szemplińska A., Chatzipentidis K. (2017). Zastosowanie biblioterapii w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie wspólnoty L'Arche. *Edukacja Humanistyczna*, Nr 1(36), s. 161–170.
- Tomasik E. (1994). *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Vanier J. (1982). *Je rencontre Jesus. Il me dit „Je t'aime”*. *Historie de l'Amour de Dieu a travers la Bible*. Québec: AnneSigier.
- Vanier J. (1983). *Spotykam Jezusa, który mówi: «kocham Cię»: historia miłości Boga przedstawiona w Piśmie Świętym*. (Tłum. Anonim). Warszawa: Sekretariat Misyjny SAC Księża Pallotyni.
- Vanier J. (2003). *Spotykam Jezusa – mówi mi „Kocham cię”*: historia Miłości Bożej na podstawie Biblii. (Tłum. A. Betlejemska). Kraków: Wyd. Karmelitów Bosych.
<http://www.larche.org.pl/>
<http://www.jean-vanier.org/en/>
<https://pl-pl.facebook.com/WiaraSWiatloPL/>

BIBLIOTHERAPEUTIC POTENTIAL OF JEAN VANIER'S BOOK *JE RENCONTRE JESUS*

ABSTRACT: The text presents the figure of Jean Vanier, the founder of communities in which people with intellectual disabilities remain. The author focuses on the description of his book – *Je rencontre Jesus*. It describes how people with intellectual disabilities benefit from it and how it becomes a tool of prayer.

KEYWORDS: bibliotherapy, disability, intellectual disability, contemplation, prayer, L'Arche community, Foi et Lumière community, Jean Vanier

KIRIAKOS CHATZIPENTIDIS
Uniwersytet Wrocławski

REMINISCENCE BIBLIOTHERAPY – RESEARCH IN POLAND

HIGHLIGHTS:

- Reminiscence bibliotherapy is a form of bibliotherapy mainly used in work with the elderly
- Literary text can trigger the reminiscence process in a therapeutic way
- Memories are very important for old people
- Reminiscence bibliotherapy can improve life quality of the elderly in institutional setting

ABSTRACT: Reminiscence bibliotherapy is a form of reading therapy, which is based on memories (reminiscences) and is mainly used among the elderly, who tend to feel the psychological need to recollect the past.

The reminiscence bibliotherapy is considered to be a form of pedagogical support in the special pedagogy practices in Poland, especially in nursing homes. In reminiscence bibliotherapy it is recommended to use literary texts, which induce remembrance. Reminiscence bibliotherapy can be divided into Group Bibliotherapy, Individual Bibliotherapy and mixed bibliotherapy (group and individual). Selection of particular bibliotherapy type depends on participants' needs as well as on organizational possibilities. Participation in reminiscence bibliotherapy session can provide the elderly with a possibility of emotional expression and increase of quality of their lives.

KEYWORDS: bibliotherapy, reminiscence bibliotherapy, elderly, quality of life, special pedagogy

INTRODUCTION

Following review of the literature related to reminiscence bibliotherapy is predominantly focused on the Polish literature, because of the translation issues, as well as due to the rich history of bibliotherapy and reminiscence bibliotherapy in Poland.

The following framework is used:

1. Theoretical – focused on the theoretical aspects and definitions of bibliotherapy, as well as reminiscence bibliotherapy, which presents the

categories of the bibliotherapy process, description of the role of bibliotherapist and structure of bibliotherapy session

2. Historical and Methodological – in which reminiscence bibliotherapy program for residents of the Polish retirement homes for the elderly in Warsaw has been described, including comments about achieved goals of reminiscence bibliotherapy.

BIBLIOTHERAPY

Bibliotherapy also known as a reading therapy is an intended action conducted by usage of books or visual means (pictures, films etc.), which leads to achievement of special education, resocialization, preventative and general development goals. Bibliotherapy is also possible without reading or even a book, as the most important issue is connected with the therapeutic message hidden in the presented story. The crucial aspect of bibliotherapy is an interpersonal contact, both individual and group, between a bibliotherapist and a participant of the bibliotherapy. The main difference between reading and bibliotherapy is related to the therapeutic effect: reading does not require therapeutic aims (even such aims are sometimes achieved), while bibliotherapy is always connected with achievement of therapeutic goals (Szulc, 1994; Tomasik, 2001). Mechanism of bibliotherapy was initially described by Caroline Shrodes. She identified in 1949 three interrelated phases, which are experienced by participants of bibliotherapy sessions: identification, catharsis and insight (Czernianin, 2008 p. 19). Identification can be fully experienced, when the reader identifies with the book protagonist and relates his or her own experience to book character's experience. Awakening of this similarity leads to supervision of emotions, which starts second phase – catharsis. During catharsis phase, reader expresses conscious and unconscious feelings, which are identical with emotions of book protagonist. The new perspective, which arises from these feelings, enables the participant of bibliotherapy to enter the last phase: insight. Insight can be achieved when the reader identifies the solution for the book character and relates it to his or her own problem (Czernianin, 2008, s. 19).

Despite the recognition of the therapeutic potential of the book, the researches on effectiveness of bibliotherapy provide ambiguous results. It is connected mainly with applied research perspective, methodology and measurement tools. The effectiveness of bibliotherapy is based on accurate

selection of literature (depended on e.g. bibliotherapy participants' age, availability of books dealing with the subject area). Success of bibliotherapy programme depends, in the major extent, on the professional competence of bibliotherapist. Bibliotherapist should run the therapeutic relation properly, present the bibliotherapy matter, cocreate space for discussion. Accurate leading of individual or group reading therapy stimulates social and interpersonal skills, as well as ensures possibility of thoughts, emotions and experience exchange through contact with other participants, who share similar life situations (Szczypta, 2009, p. 85). Despite the limitations, bibliotherapy should be considered as a complex form of support in i.a. solving difficult situations, emotional problems, personal growth and self-realization. Bibliotherapy is beneficial for people in various age. The most frequent form of reading therapy among the elderly is reminiscence bibliotherapy which is based on narrating the memories (Tomasik, 2001, p. 65).

REMINISCENCE BIBLIOTHERAPY

Reminiscence bibliotherapy, based on memories (reminiscences), is mainly used among the elderly, who tend to feel the psychological coercion to recollect the past (Dudzikowska & Tomasik, 1998, p. 279). Reminiscence bibliotherapy is considered as a form of pedagogical support in the special pedagogy practices as well as one of the pedagogical universal methods. In reminiscence bibliotherapy it is recommended to use combined methods where the literary text induces remembrance. Reminiscence bibliotherapy can be divided into Group Bibliotherapy, Individual Bibliotherapy and Mixed type Bibliotherapy. Selection of particular bibliotherapy depends on participants' needs as well as organizational possibilities (Tomasik, 2001, p. 68). Forms and reminiscence content of reading therapy come from the needs of the elderly. The elderly frequently suffer from clinical depression or retreat (Tomasik, 2001, p. 68). Main aim of reminiscence bibliotherapy is to stimulate thinking and encourage to emotional expressions. Controlling of the memory processes prevent from perseverations (clasping one topic and frequently returning to it). Uncovering other spheres of the memory enables one to avoid thinking about traumatic aspects, focusing on damages or illnesses and experiencing them anew, what have a harmful influence on mood and consequently can lead to clinical depression. Diversity of thinking through reminiscence can prevent from mental confusion, what

simultaneously should diminish the fear and exposure (Tomasik, 1997, 2001). Reminiscence bibliotherapy, which is considered as narrative a therapy is based mainly on life of a particular individual, not only on the therapeutic function of the literary text. The central point of the reading therapy is telling about oneself (both verbalized and non-verbalized). Such story, at the beginning, consist of many deficiencies and is often inconsistent. Thanks to the therapist's support patient constructs his or her story and this process of creation has a therapeutic value. A therapist-narrator is an expert who supports the participant in creation of representative picture of himself or herself and own emotions, as well as reconstructs and processes the story of one's life. Narrative reconstruction is led, directed and stimulated thanks to special methodology (theory and narrative techniques) (Szulc, 2000, p. 71). The person, who is telling the story can be described as protagonist of life. Bibliotherapist needs to discover the stories, which are waiting to being told. Stories do not consolidate the reality, but they make it meaningful. In narration the simple sequence of circumstances is less important than the specific connection between them. The sequence of events are depended on the story-teller or on the listener. Value and effect of psychotherapy is demonstrated in the story, which is created as its result in the imaginative reconstruction, which, as a piece of art, brings meaning to life and death and gives hope.

MEMORIES

For reminiscence bibliotherapy purposes the biggest value are memories. Memories enable the elderly to detach from sad reality, which is often connected with disability (sensual, movement, intellectual) and come back to these periods in life, which were happy and joyful, when they were facing unlimited perspectives of youth, when they felt fit and important. This return to "land of childhood" is for most of the elderly a great pleasure – independently from the fact if their childhood was objectively happy or not. That is why, the elderly have the natural tendency to tell the same stories about past events in order to experience them one more time. Unfortunately, the monotony of the message connected with this fact is frequently not perceived positively by the potential listeners (Śmigielska, 2000; Tomasik, 2001). This reluctance to listen to the same stories by young generation and younger people, to whom the elderly want to transfer their experience,

or even wisdom of their life, is often perceived as additional suffering for the elderly. That gives them feeling of debarment, unimportance of life. Memories enable old people to recall the bright moments of their lives, and consequently they allow them to experience their own value and feel the joy and pride. Reminiscence is a desired experience especially when the nearest and dearest of the elderly rarely stimulate the memories. Reminiscence leads to thinking over one's sense of life and its summary, confrontation with traumatic experiences from the past. Memories are important while thinking about the future. They support the fulfilment of the need of being a participant in the intergeneration message and experience transfer. These needs are dramatically blocked through anonymity connected with stay in the institution aimed at the elderly. Reminiscence is valuable for the people in their old age, because it enables to highlight positive aspects, successes rather than obstacles, it enables rebuilt one's self-confidence and self-respect. It helps in accepting own identity, is stimulating and gives joy, as well as it allows the elderly to make the review of their lives – in order to prepare oneself for inevitable death. Memories build identity and prevent from its deprivation, they also prevent the elderly, who stay in retirement, social-welfare or nursing homes from withdrawal (Tomasik, 1997, 2001).

BIBLIOTHERAPIST

The role of a bibliotherapist is as important as the role of a psychotherapist. If we treat this kind of psychotherapy as an aesthetic-artistic process, then the psychotherapist helps patients to see facts from their lives from another perspective and to create own story (Szulc, 2000, p. 72). Bibliotherapist has to use the same criteria of selectiveness and constructiveness which are used by the writer, who creates the story, in order to help the patient to write down his own biography. Bibliotherapist, who plays the role of the Narrator-Expert, has to know how to use the narrative methodology properly i.e. rhetoric and semiotics. Another issue is connected with the fact, how this „expert” narration triggers the expected change (Szulc, 2000, p. 73). In the process of narrative therapy the relation itself is not important, what is really significant, is the meaning of the story for its teller. The importance is included between consciousness and unconsciousness and between that what is hidden and what is verbalized. (Szulc, 2000, p. 73). Taking into account therapeutic possibilities of the story told, the theory of

the literature should be considered (Szulc, 2000, p. 74). Story-telling skills are crucial for bibliotherapist, who wants to conduct reminiscence therapy (Szulc, 2000, p. 75).

REMINISCENCE BIBLIOTHERAPY PROGRAMME

The effectiveness of reminiscence bibliotherapy has been examined in experimental bibliotherapy programme conducted in The Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw (Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), which was led by researchers Ewa Tomasik and Małgorzata Dudzikowska. Pedagogical University in Warsaw in cooperation with the Institute of Librarianship and Scientific Information of University of Warsaw in 90s led 7-year experimental programme, connected with the usage of bibliotherapy for various tasks of the special pedagogy. Programme included experimental researches only with qualitative methods among residents of the Retirement Home for the Health Care Workers (Dom Zasłużonego Pracownika Służby Zdrowia) since October 1995 to May 1996 and in Retirement Home in Warsaw (Dom Rencisty) (Tomasik, 1997, 2001; Dudzikowska, 1997). Within the MA seminary students of the The Maria Grzegorzewska Pedagogical University conducted 37 bibliotherapy sessions for group of 16 people 68-91 years old. Duration of each session ranged from 30 to 60 minutes. The programme included simultaneously both individual and group bibliotherapy sessions. In programme there were settled particular aims: prevention of everyday monotony, stimulation and activation of the elderly, introduction of the life joy by leading thoughts of participants to good moments of life, increase of the self-esteem. According to the authors of the programme, the most important aims are connected with creation of awareness how influential and valuable memories are, as well as sense of own value as a person (Tomasik, 1997; Dudzikowska, 1997).

STRUCTURE OF BIBLIOTHERAPY SESSION

In the abovementioned programme major part of participants were women (average age 76 years), who come from the villages or small towns, who were dissatisfied with their own life. Sessions with participants were hold in a common rooms (group bibliotherapy) as well as in residents' rooms

(individual bibliotherapy). Sessions lasted from 30 to 60 minutes. All participants had the possibility to suggest the topics, which they would like to discuss during the session. On each session there was a discussion on particular topic, which was selected one week earlier. Residents were encouraged to take part in the bibliotherapy by informative activities, posters and invitations from the bibliotherapist. Bibliotherapist was coming to the common room earlier, before the expected start of session, and was talking with participants of bibliotherapy about their health, mood and private issues. Duration of the sessions depended on exhausting the topic or on the organizational schedule of the institution. The session was recorded by bibliotherapist if possible. Recording or writing down the live stories of participants increased the level of participants' satisfaction from bibliotherapy session. The introduction to reminiscence discussion was based on reading the literary extract or on sharing the own experience by bibliotherapist. Participants were invited to share their memories, that was one of the main programme assumptions. These memories were arisen by the literature. The most frequent techniques and forms of reminiscence bibliotherapy were: a) storytelling (reminiscence) about own experiences, conversations and discussions (provided memories generated bibliotherapist questions about the particular topic); b) poetic and music broadcasts, loud reading of book extracts or press articles; c) group watching of theatre performances (both live and televisual), which were later commented and discussed (Dudzikowska, 1997; Tomasik, 1997, 2001). Topics, which were discussed during the session were organized chronologically, in accordance with the cycle of human life, as well as they were related to the national or religious celebrations e.g. holidays. During the reminiscence bibliotherapy programme the discussions on the following topics were conducted:

1. School: first class; school; uniform; teacher, who I remember the most, educational difficulties
2. Family and childhood: the most beautiful memories about mother, family duties, games from childhood, conflicts in family, family model: patriarchal, matriarchal, partner
3. Work: first work, first money earned independently
4. War: first day of war, 17.09.1939 – meaning of this date, conspiratorial life, secret lessons, underground organizations, Warsaw Uprising, last day of the war

5. Various: songs and canzones of childhood, “meetings” with The Three Tenors, songs of The Polish Legions, Christmas meetings, Polish carols night, theatre meetings (Dudzikowska, 1997, p. 57).

GROUP BIBLIOTHERAPY

Participants of the group bibliotherapy were motivated to take part into programme by various issues, the most frequent were: need of “killing the time”, willingness of meeting with bibliotherapist, possibility of articulating own thoughts and in the smaller extent comparison of own experiences with others. The most popular forms were audiovisual sessions, because it did not force to analysis or thinking over oneself, it brought above mentioned possibility of „killing the time”. During group bibliotherapy it is necessary to provide the short introduction. During group bibliotherapy the mentioned topics were less private, more general e.g. Christmas, Independence Day. Private topics were not mentioned during group bibliotherapy because of the concern connected with the gossiping of other residents. Group celebration of religious and state holiday, watching films, taking part in concerts or theatre performances, which main aim was to intensify the community experiences, were also considered as forms of group bibliotherapy. Participation in the group bibliotherapy was also considered as a holiday: during meetings participants had a possibility of group preparations of decorations, making snacks, exhibits, taking care of the decoration of the common room, opportunity to wear formal clothes. Bibliotherapy also included organization of vernissages, poetic meetings, recitations, organization and presentation of Nativity plays (Dudzikowska, 1997; Tomasik, 1999b).

INDIVIDUAL BIBLIOTHERAPY

Individual bibliotherapy took place in both the family home of participants (e.g. 18-month bibliotherapy programme provided to 97-year old Gustaw M. – the father of one of bibliotherapists) as well as in the private rooms of residents in the Retirement House (Tomasik, 1997). Individual bibliotherapy was a natural supplement of a group bibliotherapy, and was also according to the participants’ expectations. Participants of reminiscence bibliotherapy hoped that bibliotherapist would listen to everybody,

would have unlimited amount of time for everybody and that there would be no need to share a bibliotherapist with somebody else (as during the group session). Individual session was based on the topics discussed during group session. When the topic was finished and the recording was stopped – usually the long private conversation started. The elderly considered individual bibliotherapy as significant meetings, because of the fact, that during these sessions, they had possibility to experience their own value (Dudzikowska, 1997; Tomasik, 1999b).

BIBLIOTHERAPY IN FAMILY

The specific form of reminiscence individual bibliotherapy is a family reading therapy. Within the programme the family individual bibliotherapy was conducted:

a) with ill mother of bibliotherapist, who was asked about the family history. As the result of such conducted bibliotherapy, the specific family saga has been created, while mother and daughter had a possibility of rebuilding their bonds and relationship.

b) with Gustaw M., blind and hearing-impaired father of bibliotherapist, who suffered from depression. Bibliotherapy programme lasted 2 years, during which the memories of Gustaw have been recorded. The participant of bibliotherapy, who was a retired teacher, took part in the programme, because he lost his, previously written down, memories. Bibliotherapy gave him the possibility to fix this painful event. The fact, that his recorded memories was also played among students gave Gustaw lot of additional satisfaction. During this programme there was described an event, which, according to authors, proves that bibliotherapy can prevent from mental confusion, as well as dissuade the elderly from concentration on negative experiences. When Gustaw suffered from mood decrease, he claimed that he was useless, while disability, which he experienced was humiliating for him – bibliotherapist decided to take action and use a reminiscence intervention. Bibliotherapy become for Gustaw a great opportunity to show off with his perfect memory, what resulted in the sense of joy and excitation and consequently allowed Gustaw to come back to the regular pace of life (Tomasik, 1999b).

Conducting reminiscence bibliotherapy programme in the family provides pedagogical advantage. The elderly face the therapeutic influence,

while children or grandchildren experience the admiration and respect towards older generations, their life stories, achievements as well as the role, which they play in their family. Written down and edition of memories shall be considered as a useful activity, which supports family integrity (Tomasik, 2001). The therapeutic meaning can be also found in “setting” reminiscence work (e.g. request to recall old songs from home town and to write them down).

The patients subjected to reading therapy, during the described Bibliotherapy programme, truly liked the bibliotherapist and treated him as a close person. Bibliotherapy was equally important for them as well as for the bibliotherapist. A bibliotherapist (usually younger than a participant of bibliotherapy) should listen carefully and ask questions skillfully. In this way, it shows that the history of a given person is important and interesting for the young generation (whose bibliotherapist is a representative). Tomasik and Dudzikowska, on the basis of the programme of reminiscence bibliotherapy, outlined the characteristic features, which are significant for a bibliotherapist: grateful, interested listener; encouraging approach (asking open questions, providing stimulus); pupil; keeping pace; supportive, facilitating, avoiding difficulties, troublesome or too private topics; coordinator gives a chance to express participant’s thoughts, person who „binds” topics (Dudzikowska, 1997; Tomasik, 1997, 1999a, 1999b, 2001). Tomasik and Dudzikowska also created rules that should be followed by a bibliotherapist during the session: the excess of information is inadvisable; giving time for reaction; using hints (when participants suffer from tiring blockages of memory); not necessarily correcting information (eg. confusing World War I and World War II) if it does not disturb the group and does not disturb the relationship in group (Tomasik, 1999b).

BENEFITS OF REMINISCENCE BIBLIOTHERAPY

The reminiscence Bibliotherapy programme brought the following effects: creating an opportunity for life review and acceptance of the future (conversations about death); bibliotherapy was considered by the participants as useful form of spending free time and an opportunity to meet bibliotherapist; The bibliotherapy sessions were awaited and they enriched the group’s life in the retirement homes; bibliotherapy allowed the group to establish bonds, friendship and long-term relationships; improving interpersonal

relationships in the institution and thus, preventing the isolation of older people; counteracting the feeling of loneliness; the possibility of expression (including artistic expression), discussion, sharing one's own opinion, listening to others and being heard. The respondents rated this form of classes high, as an activity, which helped them to forget for a moment about the old age and troubles; bibliotherapy was seen as a wise preparation for old age; participation in the culture. According to the researchers, bibliotherapy could have a positive effect on well-being and increase of social activity; the course of the program confirmed the importance of memories for older people, it was also recognized as very effective (Tomasik, 1997, 2001). The ability to observe the re-experiencing of past events, change self-perception in the course of bibliotherapy; create a situation in which older people felt needed and valuable; gain knowledge about history (Dudzikowska, 1997, p. 63). Reminiscence bibliotherapy proved that even a momentary distraction from traumatic experiences, directing thoughts to the country of childhood is important for the functioning of an older person (Dudzikowska, 1997, Tomasik, 2001). As part of Reminiscence Bibliotherapy programs, bibliographies for people at their retirement and pre-retirement stage are also developed. These materials can be used in postgraduate education, to enrich gerontological knowledge. The purpose of the literature is vitalization and enrichment of inner life (Tomasik, 1997, 1999a).

Tomasik and Dudzikowska put forward the following conclusions and desiderata on the basis of the course of the reminiscence bibliotherapy programme:

1. Older people feel the need to contact younger people. The bibliotherapist should be a grateful listener, who skillfully induce memories and guide a reminiscence conversation
2. Group bibliotherapy provides significant influence on community experiences
3. There are topics that can not be discussed in the group
4. Individual reminiscence bibliotherapy enables intimate conversations, it is recommended for people who do not want to express themselves in front of the group
5. It is recommended to publish materials collected during memories therapy. Older people are characterized by a desire to leave a trace.
6. Bibliotherapy sessions counteract the monotony of living in the center, allow to share thoughts and values with the therapist

7. Retirement homes staff should be trained in the field of reminiscence bibliotherapy, in order to transform everyday activities into therapeutic activities
8. The bibliotherapist should demonstrate an appropriate attitude towards old age, counteract stereotypes.
9. During the bibliotherapy program the students experienced a change.
10. Thanks to the contact with the bibliotherapist and other participants of the bibliotherapy, the residents began to notice the value of their memories, their statements were no longer laconic and timid, but they became longer and more detailed, often told with humour. Some participants took part in sessions in order to listen to the memories of other people only, without speaking.
11. Residents of the Retirement Home had doubted in value of their memories

The main assumption of reminiscence bibliotherapy is to create awareness of participants how enormous value provides their memories and themselves considered as persons. Thanks to reminiscence bibliotherapy the stereotypical behaviours, which treat the elderly contemptuously or with disdainfully leniency can be fight back. The most important result of reminiscence bibliotherapy is a real joy from expression delivered to the elder person (Dudzikowska & Tomasiak, 1998, p. 280). In psychology of old age there are distinguished needs of sharing experiences, transferring the knowledge to the new generation (intergeneration message) as well as a need of summing up one's life, assessment of its values and sense. Reminiscence bibliotherapy fulfils these, frequently unconscious, needs of the elderly. Instead of avoiding listening the memories it expects the memories, tries to categorize them and stimulate.

BIBLIOGRAPHY

- Czernianin, W. (2008). *Teoretyczne podstawy biblioterapii* [The Theoretical Basis of Bibliotherapy]. Wrocław: Atut.
- Dudzikowska, M. (1997). Uwagi o realizacji programu biblioterapii reminiscencyjnej z pensjonariuszami Domu Seniora [Implementation of the reminiscence bibliotherapy program with Retirement Home residents]. In: E.B. Zybert (Ed.), *Książka w działalności terapeutycznej* [Book in therapeutic activity]. Warszawa: SBP.

- Dudzikowska M., Tomasik, E. (1998). O biblioterapii reminiscencyjnej [About reminiscence bibliotherapy]. *Szkoła Specjalna*, nr 4, s. 279–284.
- Śmigielska E. (2000). Biblioterapia reminiscencyjna [Reminiscence bibliotherapy]. *Biblioterapeuta*, nr 2, s. 19–20.
- Szczupał B. (2009) *O literaturze dla dzieci i młodzież z niepełnosprawnością: recepcja-edukacja-terapia-wsparcie-twórczość* [About literature for children and youth with disabilities: reception-education-therapy-support-creativity]. Warszawa: Elipsa.
- Szulc W. (1994). *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie* [Culture-therapy. The use of art and cultural and educational activities in medicine]. Poznań: UAM.
- Szulc W. (2000). *Terapia narracyjna – powrót do przeszłości* [Narrative therapy – back to the past]. In: E.B. Zybert (Ed.), *Książki, które pomagają żyć. Rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki w zakładach opieki zdrowotnej i społecznej* [Books that help you live. Revalidating and therapeutic function of the book in health and social care facilities]. Warszawa: SBP.
- Tomasik E. (1994). *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej* [Reading and bibliotherapy in special pedagogy]. Warszawa: WSPS.
- Tomasik E. (1997). *Możliwości i zastosowania biblioterapii względem osób starszych* [Possibilities and applications of bibliotherapy for the elderly]. In: E.B. Zybert (Ed.), *Książka w działalności terapeutycznej* [Book in therapeutic activity]. Warszawa: SBP.
- Tomasik E. (1999a). *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny* [Special pedagogy issues in literature. Bibliographic guide]. Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E. (1999b). Biblioterapia reminiscencyjna dla osób starszych [Reminiscence bibliotherapy for the elderly]. In: D. Jankowski (Ed.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka* [Cultural education in human life] (p. 319–326). Kalisz: UAM.
- Tomasik E. (2001). *Biblioterapia reminiscencyjna jako pomoc osobom starszym* [Reminiscence bibliotherapy as a help for the elderly]. In: Z. Chomczyk (Ed.), *Wychowanie do starości. Materiały posympozyjalne* [Upbringing to old age. Proceedings]. Warszawa: PTN.

BIBLIOTERAPIA REMINISCENCYJNA – POLSKIE BADANIA

ABSTRACT: Biblioterapia reminiscencyjna, opierająca się na wspomnieniach (reminiscencjach), stosowana jest najczęściej względem osób starszych, które mają niejako psychologiczny „przymus” wspomniania. Biblioterapia reminiscencyjna jest uznawana za formę pomocy pedagogicznej w praktyce pedagogiki specjalnej oraz „jedną z pedagogicznych metod uniwersalnych”. W biblioterapii reminiscencyjnej zaleca się stosowanie metod kombinowanych: książkowo-wspomnieniowych gdzie to tekst literacki indukuje

wspomnienie. Biblioterapię reminiscencyjną dzieli się na biblioterapię grupową, biblioterapię indywidualną oraz mieszaną. Wybór danego rodzaju biblioterapii zależy od potrzeb uczestników biblioterapii, jak i możliwości organizacyjnych. Uczestnictwo w sesji biblioterapii reminiscencyjnej daje osobom starszym możliwość ekspresji emocji i podwyższenia poczucia jakości życia.

KEYWORDS: biblioterapia, biblioterapia reminiscencyjna, osoby starsze, jakość życia, pedagogika specjalna

MONIKA
OSTROWSKA-CICHY
Kolegium Pracowników Służb
Społecznych w Czeladzi

WYKORZYSTANIE BIBLIOTERAPII W KSZTAŁTOWANIU UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH PRZYSZŁYCH PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH NA PRZYKŁADZIE AUTORSKIEGO PROJEKTU EDUKACYJNEGO REALIZOWANEGO W KOLEGIUM PRACOWNIKÓW SŁUŻB SPOŁECZNYCH W CZELADZI

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia biblioterapię jako metodę wykorzystywaną w kształceniu umiejętności społecznych przyszłych pracowników socjalnych w Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Czeladzi. Na podstawie autorskiego projektu edukacyjnego realizowanego przez nauczycieli oraz słuchaczy Kolegium dla dzieci ze środowisk wykluczonych.

SŁOWA KLUCZOWE: biblioterapia, praca socjalna, umiejętności społeczne, pracownik socjalny, bajkoterapia, projekt edukacyjny

CHARAKTERYSTYKA PROFILU KSZTAŁCENIA PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W KOLEGIUM PRACOWNIKÓW SŁUŻB SPOŁECZNYCH W CZELADZI

Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Czeladzi to szkoła publiczna prowadzona przez Województwo Śląskie, działająca pod patronatem Uniwersytetu Śląskiego. Kolegium kształci na kierunku praca socjalna zgodnie z obowiązującymi wymogami prawa oraz standardami Unii Europejskiej. Po ukończeniu Kolegium absolwent otrzymuje świadectwo ukończenia szkoły oraz dyplom uzyskania tytułu zawodowego, uprawniający do

wykonywania zawodu pracownika socjalnego. Nauka w Kolegium wyposaża studentów w niezbędną wiedzę i umiejętności zawodowe, dając kwalifikacje do pracy w szeroko pojętej pomocy społecznej, organizacjach pozarządowych, jednostkach administracji publicznej i samorządowej, realizujących zadania polityki społecznej. Kształcenie w Kolegium ma przede wszystkim wymiar praktyczny. Słuchacze podczas cyklu kształcenia realizują 570 godzin praktyk zawodowych w różnych instytucjach pomocy społecznej, między innymi w miejskich ośrodkach pomocy społecznej, ośrodkach całodobowych, domach dziecka, świetlicach środowiskowych, stowarzyszeniach, fundacjach, ośrodkach dla osób niepełnosprawnych.

Pracownicy socjalni podobnie jak kuratorzy, animatorzy życia społecznego, psycholodzy mają wspólny obszar zainteresowań: ludzkie przeżycia i cierpienia. Choć różnią się punktem widzenia, korzystają z różnych tradycji i przyjęli inny zakres odpowiedzialności, to ich celem jest zrozumienie tych przyczyn cierpień, wspieranie osób słabych i bezradnych oraz poprawa ludzkiej kondycji¹.

Praca socjalna jest profesją wspomagającą w rozwiązywaniu kłopotów życiowych, problemów w stosunkach między ludźmi i dysfunkcyjnej złożoności różnych instytucji społecznych. Stoi ona na gruncie najwyższej wartości i wychodzi z założenia, że ludzie są z natury wyposażeni w potencjalną zdolność stawiania czoła trudnościom. Jednakże czasami, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, ludzie potrzebują pomocy. Praca socjalna stawia sobie za cel sprostanie tej potrzebie i systematycznie tworzy filozofię oraz wiedzę i umiejętności służące realizacji tej filozofii².

KOMPETENCJE SPOŁECZNE PRACOWNIKA SOCJALNEGO

By móc sprostać zadaniom pracownikowi socjalnemu niezbędne są określone kompetencje społeczne. Amerykańskie Stowarzyszenia Pracowników Socjalnych – National Association of Social Workers (NASW), które czuwa nad standardami profesjonalnymi i etycznymi tego zawodu, w roku 1982 oficjalnie przyjęło obejmującą 12 pozycji klasyfikację podstawowych umiejętności pracy socjalnej. Pojawiają się między innymi³: słuchanie innych celowo i ze zrozumieniem, zdobycie informacji

1 C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańsk 2004, s. 7.

2 A. Solak, *Nowe kompetencje pedagogiczne pracowników służb społecznych wyzwaniem zmian współczesnego świata*, s. 45.

3 A. W. Nocuń, J. Szmagański, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształtowanie*, Katowice 1998, s. 22.

i zestawienie danych istotnych dla przygotowania historii przypadku, diagnozy, raportu, tworzenie i podtrzymywanie wspomagających stosunków profesjonalnych, obserwowanie i interpretowanie werbalnych i niewerbalnych zachowań, wykorzystanie teorii osobowości oraz metod diagnostycznych, angażowanie klientów (jednostek, grup, społeczności) w starania na rzecz rozwiązania ich własnych problemów i zdobywanie ich zaufania, dyskutowanie drażliwych bądź emocjonalnych tematów w sposób niebudzący poczucia zagrożenia, opracowywanie innowacyjnych rozwiązań dla potrzeb klientów, podejmowanie decyzji o zakończeniu procesu terapeutycznego, prowadzenie własnych badań i interpretowanie wyników badań i literatury, mediowanie i negocjowanie pomiędzy stronami, interpretowanie i komunikowanie potrzeb społecznych wobec opinii publicznej, instancji legislacyjnych. W Polsce standardy zawodowe pracy socjalnej zostały zawarte w Dokumentacji Programowej dla zawodu pracownik socjalny (MPiPS, MEN, 1993). Na podstawie tego opracowania wyróżnia się 32 szczegółowe umiejętności pogrupowane w 8 kategorii wśród nich wyróżniamy umiejętności metodologiczne, umiejętności związane ze stosowaniem wiedzy z zakresu prawa, umiejętności wskazywania kompetentnych instytucji, umiejętności menadżerskie oraz umiejętności społeczne. Spośród których zostały wyróżnione: umiejętności komunikacyjne, nawiązywanie kontaktu, rozumienie sytuacji osoby lub rodziny, praca z klientami i ważnymi osobami z otoczenia, z przedstawicielami innych zawodów, instytucji oraz wolontariuszami, mediowanie i negocjowanie, organizowanie i prowadzenie grup zadaniowych, występowanie na forum publicznym, wykorzystywanie lokalnej sceny politycznej, aktywizowanie społeczności lokalnej⁴.

„AKCJA PISANIA BAJEK” JAKO PRZYKŁAD PRAKTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA DO ZAWODU

Dużym wyzwaniem w przygotowaniu do zawodu przyszłych pracowników socjalnych jest kształtowanie umiejętności społecznych podczas trzyletniego cyklu kształcenia w Kolegium Pracowników Służb Społecznych. Oprócz realizacji praktyk zawodowych, przyszli pracownicy socjalni chętnie uczestniczą w zainicjowanych przez siebie i nauczycieli działaniach społecznych.

⁴ A. Solak, *Nowe kompetencje pedagogiczne pracowników służb społecznych wyzwaniem zmian współczesnego świata*, s. 47–48.

Niektóre z nich stały się akcjami cyklicznymi np. „Dzień Dziecka, „Dzień Seniora” itp.

Jedną z autorskich cyklicznych inicjatyw społecznych stała się „Akcja pisania bajek” dedykowana dzieciom ze środowisk wykluczonych. Akcja ma pełnić rolę edukacji i integracji społecznej. Wykorzystując biblioterapię, a szczegółowo bajkoterapię studenci pracy socjalnej mają możliwość kształtowania swoich umiejętności społecznych w pracy z dziećmi oraz ich rodzicami.

Pierwszym etapem jest wspólny integrujący warsztat artystyczno-twórczy podczas, którego dzieci pracują razem z przyszłymi pracownikami socjalnymi. Zanim jednak odbędą się wspólne warsztaty, słuchacze poznają arteterapię jako narzędzie wykorzystywane do pracy z grupą. Uczestniczą również w warsztatach poświęconych zagadnieniom biblioterapii oraz bajkoterapii. Oprócz wprowadzenia teoretycznego studenci uczestniczą w warsztatach twórczych tworząc bajki w grupach i samodzielnie. Wszystko to pełni ważne podstawy do pracy z dziećmi i daje możliwość wykorzystania wiedzy podczas warsztatów. W czasie tego spotkania czytana jest bajka, która pełni tu rolę tła do dalszych działań twórczych. W drugiej części warsztatu dzieci wspólnie ze słuchaczami pracy socjalnej tworzą ilustrację, które są podstawą do napisania bajek. Bardzo ważne na tym etapie staje się wzajemne zaufanie. Im szybciej uda się studentom pracy socjalnej je zdobyć, tym większa staje się szansa na napisanie bajki, która mogłaby w pełni wesprzeć potencjał dziecka. Wspólne rysowanie daje przestrzeń do dialogu pomiędzy dziećmi i studentami. Dzieci często opowiadają o swoich marzeniach, przyjaciółach, rodzicach, szkole. Co bardzo często widać jako odzwierciedlenie w ilustracjach przedstawiających ulubionych bohaterów ważnych dla dzieci, ale również nie brakuje postaci z życia codziennego jak ulubieni przyjaciele ze szkoły, rodzice czy ukochane zwierzątka. To właśnie dzięki wspólnej pracy przy tworzeniu ilustracji studentom udaje się uzyskać zaufanie dzieci, poznać je bliżej, a czasami jest to nawet początek nowej bliższej znajomości.

Po pierwszym spotkaniu integracyjnym studenci omawiają swoje wrażenia podsumowując pracę z dziećmi. Istotnym odniesieniem stają się rysunki dzieci, w których pojawiają się ważne wątki tematyczne. Każdy zespół studentów przygotowuje bajkę dla wybranego dziecka na podstawie rozmów, obserwacji jego zachowania oraz ilustracji wykonanych podczas warsztatu integracyjnego. Ta wiedza jest punktem wyjścia do dalszych działań, czyli do napisania bajki. Przez cały proces twórczy jakim

jest pisanie bajki, studenci mogą się kontaktować z nauczycielem prowadzącym projekt w celu rozwiania wszelkich wątpliwości merytorycznych. Każda opowieść kończy się morałem lub przesłaniem dla dziecka. Wzmocnienie poczucia własnej wartości wśród dzieci to główny cel, który udaje się osiągnąć. Poprzez indywidualnie dedykowane opowiadania możemy dać dziecku wsparcie w jego życiowych problemach, podpowiedzieć jak je rozwiązać, natchnąć optymizmem i zachęcić do działania. Finałem inicjatywy jest uroczyste czytanie opowiadań oraz wręczenie książek dzieciom. Jest to duże wydarzenie, które realizowane jest w Domach Kultury, salach kinowych itp. Słuchacze przygotowują inscenizacje wybranych bajek. Często na uroczystej gali można spotkać królewny, smoki, myszki i inne przezbawne postacie bajkowe. Czytanie każdej bajki to mini przedstawienie. W tle wyświetlane są ilustracje narysowane przez podopiecznych.

Na zakończenie uroczystości wręczane są książeczki wszystkim uczestnikom projektu. Imię i nazwisko dziecka oraz jego własny rysunek, wydrukowane w książce to ogromne wyróżnienie, nowe doświadczenie i duża radość. Dla dzieci to zwykle miłe zaskoczenie, ponieważ nie spodziewały się specjalnych dedykacji i gromkich braw zgromadzonej publiczności. Na twarzach rodziców często widać dumę i wzruszenie. Wiele emocji książeczki wywołują również u studentów, którzy często, po raz pierwszy pisali bajkę dla dzieci. Cały projekt tworzenia i pisania bajek wraz z finalnym zakończeniem jest dla studentów pracy socjalnej możliwością kształtowania umiejętności społecznych, które nie sposób zdobyć tylko poprzez działania warsztatowe w sali lekcyjnej.

ROLA BIBLIOTERAPII W KSZTAŁTOWANIU UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH PRZYSZŁYCH PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH

Powołując się na wytyczne Ireny Boreckiej⁵ określające jakie cechy powinien posiadać biblioterapeuta występujący również jako animator grupy. „Akcja pisania bajek” daje możliwość, kształtowania cech niezbędnych nie tylko dla biblioterapeutów, animatorów, nauczycieli, ale również dla pracowników socjalnych. Jedną z najważniejszych wymienianych cech jest posiadanie zdolności syntonii i empatii, charakteryzująca się łatwością nawiązywania kontaktów, umiejętnością wczuwania się w sytuację osoby potrzebującej pomocy, umiejętnością prowadzenia taktownych rozmów,

5 I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001, s. 39–40.

umiejętnością aktywnego słuchania. Odnosząc to do „Akcji pisania bajek” podjęcie próby napisania bajki przez studenta jest praktyczną lekcją empatii. Udział zwłaszcza w pierwszych spotkaniach z dzieckiem dla którego później powstanie personalna bajka, nie zawsze łatwe. Wymaga ogromnego wyczucia ze strony przyszłych pracowników socjalnych. Często pojawiają się takie pytania „Czy dziecko będzie chciało ze mną rozmawiać?, Czy będzie chciało ze mną pracować? „Kto będzie z którym dzieckiem pracować?”- to najczęstsze obawy. Wejście do nowej grupy dzieci wymaga łatwości nawiązywania kontaktów dobrej komunikacji werbalnej i poza werbalnej. Bycia animatorem grupy i wszelkich działań podejmowanych podczas warsztatu. Ogromną rolę pełni tu umiejętność aktywnego słuchania tego co dziecko chce powiedzieć. Wykorzystując tę umiejętność studenci mogą określić, co jest najważniejsze dla dziecka i co można wykorzystać w bajce, aby wesprzeć jego potencjał i zasoby.

Kolejną cechą jest umiejętność dobrej diagnozy problemów i potrzeb uczestnika w oparciu o swoją wiedzę psychologiczno- pedagogiczną, własne doświadczenie. Uczestnictwo w tym projekcie daje możliwość doświadczenia pracy z dzieckiem. Wszystkie warsztaty odbywają się, w placówkach do których dzieci uczęszczają codziennie (świetlice środowiskowe), bądź pozostają przez określony czas (Domy Dziecka). Nierzadko studenci pracy socjalnej po raz pierwszy mają możliwość pracy z dzieckiem właśnie w takiej placówce, co również bywa ważnym doświadczeniem w ich przyszłej pracy zawodowej.

Wśród wymienianych cech pojawia się umiejętność wykorzystania technik wizualizacyjnych, dramy, technik plastycznych. Wspólne rysowanie z dziećmi, tworzenie ilustracji do książeczki z bajkami umożliwia wykorzystanie metod poznanych na zajęciach Warsztatów Terapii Zajęciowej w Kolegium. Ilustracje do książeczki wykonywane są różnymi technikami; pastele olejne, kredki świecowe, wyklejane papierami kolorowymi. Na to jak ostatecznie będą wyglądały ilustracje mają wpływ nie tylko dzieci, ale również studenci pracy socjalnej. Spośród wszystkich technik mogą wykorzystać podczas warsztatów najbardziej według nich odpowiednie. Podczas finałowego uroczyste czytania bajek często wykorzystywaną metodą są elementy dramy, dzięki którym studenci uzyskują wspaniałe efekty podczas inscenizacji wybranych bajek.

Bardzo ważną zdolnością jest przywoływana umiejętność prowadzenia komunikacji wewnątrzgrupowej. Irena Borecka wymienia kilka zachodzących etapów:

- wentylacja, czyli ekspresja własnych problemów uczestnika wobec innych,
- walidacja, kiedy uczestnicy wzajemnie sobie pomagają przełamując poczucie izolacji,
- eksperymentowanie – każdy może wypowiadać swoje myśli i prezentować własne podstawy, w atmosferze bezpieczeństwa. Wszystkie etapy komunikacji wewnątrzgrupowej mają miejsce podczas całego projektu. Ekspresja własnych uczuć często przejawia się u dzieci podczas rysowania, pojawia się tutaj cała gama różnych uczuć, co można zauważyć nie tylko w wypowiedziach dzieci, ale również w ilustracjach. Eksperymentowanie umożliwia dzieciom szukać takich form wypowiedzi poprzez sztukę, w których mogą prezentować własne postawy, marzenia i wizje artystyczne.

Porównując przebieg procesu biblioterapeutycznego podczas projektu edukacyjno-artystycznego realizowanego przez przyszłych pracowników socjalnych z organizacją i przebiegiem procesu biblioterapeutycznego prezentowanym przez Irenę Borecką wskazywane umiejętności zdolności i cechy niezbędne dla animatorów, biblioterapeutów, doradców urzeczywistniają się podczas „Akcji pisania bajek”. Studenci pracy socjalnej uczestnicząc w akcji społecznej mają możliwość kształtowania cech niezbędnych nie tylko dla biblioterapeutów, ale również ważnych dla pracowników socjalnych. Dzięki wykorzystaniu biblioterapii w pracy z dziećmi zyskują wiele nie tylko dzieci, dostając wsparcie w postaci napisanych specjalnie dla nich bajek, ale również studenci, którzy mają możliwość kształtowania swoich zawodowych umiejętności.

PODSUMOWANIE

Udział w „Akcji pisania bajek” pokazuje przyszłym pracownikom socjalnym w jaki sposób można wykorzystać wiedzę teoretyczną oraz praktyczną w pracy z drugim człowiekiem. Metody pracy wykorzystywane w projekcie pozwalają nie tylko przyswoić więcej wiedzy, ale również co jest bardzo ważne w przypadku przyszłych pracowników socjalnych, umożliwiają rozwijanie umiejętności społecznych. O ile tradycyjne metody pracy odnoszą się przede wszystkim do przyswajania wiedzy i intelektualnego rozwoju, to projekt włącza całą osobę – jej emocje, myśli, pomysły zainteresowania.

Ważną wartością projektu edukacyjnego jest kształtowanie wielu umiejętności interpersonalnych u uczestników oraz wykorzystanie wiedzy z różnych dziedzin do realizacji ustalonego celu. Praca w grupie sprzyja otrzymywaniu zwrotnych informacji odnośnie własnego działania. Ponadto możliwe jest sprawdzenie samego siebie w nowej sytuacji społecznej, oraz doświadczenie konsekwencji swojego działania⁶.

Biblioterapia może odgrywać ważną rolę w kształceniu kadry pracowników socjalnych. Nauka poprzez projekt edukacyjny zwiększa możliwość aktywnego zaangażowania w proces uczenia. Wyposażenie studentów pracy socjalnej w wiedzę oraz doświadczenia w pracy dziećmi z zakresu biblioterpii, bajkoterpii wydaje się być bardzo pomocne w przygotowania do pełnienia przyszłych zadań i obowiązków. Działania biblioterapeutyczne doskonale wpisują się w program edukacyjny z zakresu profilaktyki i promocji zdrowia.

Realizując projekt słuchacze Kolegium Pracowników Służb Społecznych mają szansę zdobyć nowe doświadczenie, a co za tym idzie niezbędne w tym zawodzie umiejętności społeczne.

A oto wypowiedzi przyszłych pracowników socjalnych uczestniczących w projekcie edukacyjnym:

Udział w projekcie był dla mnie wielkim wyzwaniem, a zarazem nowym doświadczeniem.

Praca z dziećmi podczas „Akcji pisania bajek” była dla mnie nowym doświadczeniem, które wspominam z wielką przyjemnością. Poznałam realną pracę z dziećmi, które z wielką chęcią współpracowały z nami. Bardzo pozytywne praktyczne zajęcia.

Pisanie bajek było dla dzieci próbą nawiązania kontaktów poprzez wizualizację pragnień i marzeń dziecka. A naszym zadaniem była próba ich odzwierciedlenia w świecie bajkowym, w którym byli bohaterami w bajkach napisanych specjalnie dla nich.

Pisanie bajki było dla mnie powrotem do dzieciństwa. Niezmiernie cieszyłam się, że mogę pobudzić swoją wyobraźnię.

Dla mnie zajęcia, były czymś nowym, dały mi możliwość pracy z dziećmi. Dzięki nim stałem się bardziej otwarty.

Praca z dziećmi była dla mnie bardzo pozytywnym doświadczeniem. Chłopiec, z którym pracowałam miał bardzo bogatą wyobraźnię, co pozwoliło mi na chwilę oderwać się od rzeczywistości.

⁶ Doradca w Pomocy Społecznej (43), Z praktyki pracownika – Akcja pisania bajek, s. 47–48, Poznań 2017.

Możliwość wspólnej nauki poprzez zabawę była dla mnie radością samą w sobie. Świadomość tego, że dzieci uczestniczące w projekcie mogły poczuć się docenione i rozbawione przyczyniła się do przeżycia takich samych uczuć.

Było to dla mnie nowe doświadczenie, miło było współpracować z dziećmi i widzieć ich uśmiechy na twarzach. Miłe i pozytywne doświadczenie.

Pisanie bajki było dla mnie czymś nowym, niezapomnianym. Pobudziło moją wyobraźnię i przypomniało cudowne dzieciństwo.

„Akcja Pisania Bajek” jest realizowana od 2013 roku w Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Czeladzi. Do tej pory zrealizowano siedem edycji między innymi przy współpracy z następującymi instytucjami: Specjalistyczna Placówka Wsparcia Dziennego dla dzieci w Siemianowicach Śląskich, Zespół Opiekuńczo-Wychowawczy nr 1 w Sosnowcu, Ośrodek Wsparcia Dziecka i Rodziny w Będzinie, Dział ds. wspierania rodziny Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Czeladzi, Program Aktywności Lokalnej przy Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Świętochłowicach.

Projekty realizowane są pod honorowym patronatem Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka, Unicef Polska, Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Katowicach, Centrum Arteterapii „Sensarte”, Portalu internetowego „Baśnie na warsztacie”, Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania poprzez Sztukę INSEA, Magazynu WHY STORY.

Inicjatywa została wyróżniona tytułem „Lokalni bohaterowie Inspirują” organizowanym przez Województwo Śląskie.

BIBLIOGRAFIA

- Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001.
- Doradca w Pomocy Społecznej (43), *Z praktyki pracownika – Akcja pisania bajek*, Poznań 2017.
- Nocuń A. W., Szmagański J., *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształtowanie*, Katowice 1998.
- Solak A., *Nowe kompetencje pedagogiczne pracowników służb społecznych wyzwaniem zmian współczesnego świata*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3390>.
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańsk 2004.

USE OF BIBLIOTHERAPY IN SHAPING SOCIAL SKILLS OF FUTURE SOCIAL WORKERS. IT IS BASED ON THE ORIGINAL EDUCATIONAL PROJECT REALIZED BY COLLEGE OF SOCIAL WORKERS IN CZELADŹ

ABSTRACT: The article reveals bibliotherapy as one of the methods used in educating social skills of future social workers in College of Social Workers in Czeladź. It is based on the original educational project fulfilled by teachers and listeners of College for children from the excluded environment.

KEYWORDS: bibliotherapy, social work, social skills, social worker, fairy tale therapy, educational project

KIRIAKOS CHATZIPENTIDIS
Uniwersytet Wrocławski

ARLEEN MCCARTY HYNES (1916–2006)

ABSTRAKT: W artykule zostanie przedstawiony życiorys siostry Arleen McCarty Hynes, amerykańskiej pionierki biblioterapii wg schematu: życie, działalność społeczna, praca biblioterapeutyczna, autorski model biblioterapii.

SŁOWA KLUCZOWE: Arleen McCarty Hynes, biblioterapia, poezjoterapia, biblioterapia kliniczna, biblio/poezjoterapia

ŻYCIE

Arleen McCarty Hynes, wraz z siostrą bliźniaczką, urodziła się przedwcześnie 3 maja 1916 r. w miejscowości Sheldon w amerykańskim stanie Iowa. Jej matka zmarła podczas porodu, dlatego Arleen z siostrą zostały oddane do adopcji przez ojca, wychowującego już siedmioro ich starszego rodzeństwa. Opiekę nad nimi przejęła Josie Dunn McCarty (Shinhoster-Lamb, 2006) 55-letnia żona ich wuja, Jamesa McCarty’ego (McCarty, 2011). Arleen McCarty Hynes dorastała w Sheldon w stanie Iowa, gdzie uczęszczała do publicznej szkoły podstawowej i średniej (McCarty, 2011). W 1938 r. ukończyła studia licencjackie z bibliotekoznawstwa w St Catherine’s College w St. Paul w Minnesocie (McCarty, 2011). Następnie pracowała przez rok jako bibliotekarz w szkole średniej w Mandan w North Dakota (McCarty, 2011). Po ukończeniu studiów poślubiła Emersona Hynesa. Małżeństwo wybudowało dom, nazwany Kilfenora, w Collegeville w stanie Minnesota nad rzeką Mississippi, na obrzeżach St. Cloud. W pobliskim Saint John’s University mąż Arleen wykładał filozofię, etykę i socjologię (Shinhoster-Lamb, 2006). Oboje byli benedyktyńskimi oblatami opactwa św. Jana w Collegeville i wychowywali swoje dziesięcioro dzieci według Reguły św. Benedykta

(McCloskey, 2014). Rodzina przeniosła się do Arlington w stanie Virginia w 1959 r. (McCarty, 2011) a następnie do Waszyngtonu, ponieważ Emerson Hynes zdecydował się zostać asystentem prawnym swojego przyjaciela z dzieciństwa, Eugene'a McCarthy'ego, wybranego do Senatu USA (McCloskey, 2014; Shinhoster-Lamb, 2006). Podczas gdy McCarthy, zdeklarowany przeciwnik wojny w Wietnamie, ubiegał się o prezydenturę w 1968 r., Arleen pełniła obowiązki szefowej Wolontariuszy McCarthy'ego. W 1971 r. w trakcie wyczerpującej kampanii prezydenckiej mąż Arleen doznał udaru, a następnie zmarł w wyniku ataku serca (Shinhoster-Lamb, 2006). Po przedwczesnej śmierci męża Arleen Hynes podjęła pracę w 1971 r. jako bibliotekarz szpitalny w szpitalu psychiatrycznym św. Elżbiety w Waszyngtonie (Shinhoster-Lamb, 2006), gdzie zapoczątkowała działalność biblioterapeutyczną (McCloskey, 2014). Pod wpływem narastającej potrzeby przynależenia do wspólnoty duchowej (Shinhoster-Lamb, 2006) zrezygnowała z pracy w szpitalu, odeszła na emeryturę i wstąpiła do klasztoru zakonu benedyktynek w St. Joseph w stanie Minnesota (McCloskey, 2014) w 1981 r. Śluby zakonne (profesja wieczysta) złożyła 11 lipca 1985 r. (McCarty, 2011). Zmarła 5 września 2006 r. na raka wątroby w domu opieki Saint Scholastica Convent w St. Cloud (Shinhoster-Lamb, 2006). Pogrzeb i uroczystość żałobna odbyła się w St. Cloud w Minnesocie (Chavis, 2007).

DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNA

Małżeństwo Hynes'ów gościło w swoim domu osoby świeckie i duchowne związane z Saint John's University, oraz przedstawiciele ruchu duchowego zrzeszającego liberalnych katolickich artystów, pisarzy i myślicieli na czele z Dorothy Day i J.F. Powers'em (Shinhoster-Lamb, 2006). Arleen Hynes brała czynny udział w działalności amerykańskich organizacji społecznych tj. National Council of Catholic Women, American Association of University Women (AAUW), President's Commission on Women (McCarty, 2011). Uczestniczyła w pracach grupy badawczej, dotyczących Soboru Watykańskiego II, oraz National Council on Aging. Jako przewodnicząca American Association of University Women przeprowadziła pionierskie badania nad rolą kobiet w 1962 r. (Shinhoster-Lamb, 2006). Hynes była jedną z głównych założycielek National Association for Poetry Therapy, wiodącej organizacji zawodowej zrzeszającej specjalistów z dziedziny poezjoterapii i biblioterapii (Shinhoster-Lamb, 2006). W 1978 r. otrzymała nagrodę Dorothea Dix

w uznaniu zasług za jej pracę biblioterapeutyczną w szpitalu St. Elizabeths, a w 2002 r. została doceniona przez National Association for Poetry Therapy (Shinhoster-Lamb, 2006).

PRACA BIBLIOTERAPEUTYCZNA

Po śmierci męża w październiku 1971 r. Arleen Hynes w wieku 55 lat wróciła do pracy zawodowej na pełen etat jako bibliotekarz szpitalny w St. Elizabeth's Hospital, Washington DC (McCarty, 2011). Arleen znacznie rozszerzyła usługi biblioteczne oferowane przez placówkę. W ciągu tygodnia pracowała z ok. setką pacjentów. Wprowadziła projekcje filmowe oraz zapoczątkowała cykl wykładów tematycznych. Stworzyła w bibliotece miejsce, w którym pacjenci mogli słuchać muzyki, oraz wypożyczała im grafiki, które mogli wyeksponować w swoich pokojach (Shinhoster-Lamb, 2006). Doświadczenia te sprawiły, że zaczęła interesować się terapeutyczną funkcją książki, szczególnie literaturą stymulującą wyobraźnię. Dużą rolę w jej pracy biblioterapeutycznej odegrała wydana w 1969 r. książka *Poetry Therapy: The Use of Poetry in the Treatment of Emotional Disorders* pod redakcją Jack'a J. Leedy'ego, nowojorskiego psychiatry. Tym samym Arleen skupiła się na dopiero rozwijającej się poezjoterapii z wykorzystaniem metafory, obrazów, rytmu i innych środków wyrazu. Pierwsze elementy terapii poprzez czytanie zaimplementowała w prowadzonej przez siebie terapii uzależnień dla narkomanów. Hynes stworzyła autorski program biblioterapeutyczny, prowadziła również kursy i szkolenia dla bibliotekarzy. Prowadziła sesje grupowe, podczas których pacjenci zachęceni byli do czytania wierszy, krótkich opowiadań lub esejów, oraz do dyskusji o swoich uczuciach, również w formie pisemnej. Hynes stymulowała także dyskusję poprzez przynoszenie przedmiotów życia codziennego np. jesiennego liścia lub czapki inżyniera – by pobudzać zmysły pacjentów. Celem Hynes było, aby pacjenci mogli się otworzyć, ujawnić emocje, komunikować i odnosić się do zaprezentowanych materiałów na swój własny sposób (Shinhoster-Lamb, 2006). Przed powrotem do Minnesoty stworzyła biblioterapeutyczny program szkoleniowy szpitala św. Elżbiety (St. Elizabeth's Hospital Training Program), wraz z dr. Kenethem Gorelickiem. Zapoczątkowała kursy dla biblioterapeutów, warsztaty biblioterapii grupowej, oraz zatrudniła pierwszego biblioterapeutę w szpitalu (McCarty, 2011), (Shinhoster-Lamb, 2006), (Chavis, 2007). Jako siostra zakonna wciąż była bardzo aktywna na

polu zawodowym, pracowała jako biblioterapeutka w Alcohol and Chemical Dependency Unit w Women's Treatment Center w szpitalu St. Cloud.

Arleen McCarty Hynes wywarła głęboki wpływ na biblioterapię, zarówno dzięki pionierskiej pracy z wykorzystaniem biblioterapii w szpitalu St. Elizabeths w Waszyngtonie, jak i dzięki ustanowieniu Okrągłego Stołu Biblioterapii (Bibliotherapy Roundtable) – ciała skupiającego się na organizacji wykładów i prezentacji oraz publikacji biblioterapeutycznych. Hynes przyczyniła się również do wyznaczenia standardów i wytycznych dla praktyki biblio-/poezjoterapii poprzez założenie Międzynarodowej Federacji Biblio/Poezjoterapii (International Federation for Biblio/Poetry Therapy). W swoich pracach zwracała szczególną uwagę na ewaluację pracy biblio-/poezjoterapeuty oraz jego kwalifikacje (Hynes, 1988). Hynes wraz z córką Hynes-Berry opublikowała w 1986 r. przełomowy tekst (aktualizowany i wznawiany) *Biblio/Poetry Therapy – The Interactive Process: A Handbook* (1994/2012).

AUTORSKI MODEL BIBLIOTERAPII

W podręczniku biblioterapii Hynes skupia się na znaczeniu interaktywnego modelu praktyki biblioterapii w trójkącie biblioterapeutycznym (Mazza, 2017, s. 9). Hynes i Hynes-Berry (1994/2012) w ramach terapii poprzez czytanie wyróżniły biblioterapię (*reading bibliotherapy, prescriptive reading*), rozumianą jako samodzielne czytanie zalecanych tekstów, oraz biblioterapię interaktywną, gdzie nacisk położony jest na relacje triady literatura–uczestnik biblioterapii–biblioterapeuta (McCarty Hynes, Hynes-Berry, s. 11). Według Hynes i Hynes-Berry

w trakcie interaktywnej biblioterapii, wyszkolony biblioterapeuta (facilitator) posługuje się ukierunkowaną rozmową, aby pomóc uczestnikowi/uczestnikom biblioterapii (klinicznej lub rozwojowej) zintegrować zarówno uczucia, jak i reakcje poznawcze z wybranym dziełem literackim, którym może być drukowany tekst, materiał audiowizualny bądź efekt pisania kreatywnego uczestnika (McCarty Hynes, Hynes-Berry, s.10).

McCarty Hynes, Hynes-Berry (1994/2012) opracowały czterostopniowy praktyczny model biblioterapii:

1. *Rozpoznanie* (Recognition). Faza ta składa się z wyboru i udostępniania materiału biblioterapeutycznego, do którego uczestnik może się

odnieć na poziomie osobistym, a tym samym rozpocząć proces zaangażowania. Na tym wczesnym etapie wybrane materiały mogą służyć do potwierdzenia, uświadomienia bądź uniwersalizacji uczuć lub obaw uczestnika (np. „Nie jestem sam”). W tej fazie może dość do katharsis – doświadczenia zapewniającego ujawnienie emocji związanych z konfliktami, przeszłymi traumatycznymi wydarzeniami, skutkujące uwolnieniem napięcia i poczuciem oczyszczenia lub odnowy. W efekcie etap rozpoznawania służy szczególnie zaangażowaniu uczestnika.

2. *Badanie* (Examination). Ten etap obejmuje dyskusję i badanie reakcji na tekst.
3. *Zestawienie/Konfrontacja* (Juxtaposition). Na tym etapie następuje zestawienie dwóch, następujących po sobie reakcji uczestnika biblioterapii odnośnie materiału biblioterapeutycznego: pierwszej tuż po lekturze oraz drugiej po rozmowie z biblioterapeutą (McCarty Hynes, Hynes-Berry, s. 38).
4. *Zastosowanie do siebie* (Application to self). Długotrwały etap, w którym uczestnik dokładnie analizuje, w jaki sposób treść materiału biblioterapeutycznego i dyskusja odnoszą się właśnie do niego samego. Pojawiają się tu następujące pytania: Jak biblioterapia wpłynie na jej uczestnika? Jakie podejmie decyzje? W tej fazie następuje *wgląd w siebie* (insight) a efektywność biblioterapii oceniana jest poprzez zmianę w zakresie emocji, poznania i zachowania (ewaluacja i integracja).

ZAKOŃCZENIE

McCloskey (2014) w duchowej biografii siostry Arleen Hynes zwraca uwagę, że jej praca życiowa jako żony, matki, świeckiego lidera katolickiego, działacza politycznego, biblioterapeuty i benedyktynki była zakorzeniona w silnej wierze w przemieniającą moc tekstów biblijnych, poezji i słowa (McCloskey, 2014). Jej listy, dzienniki, wywiady i opublikowane prace sugerują znaczącą rolę tekstu w życiu osobistym i zawodowym, zwłaszcza w momentach granicznych (McCloskey, 2014). Siostra Arleen McCarty Hynes była nie tylko pionierem biblioterapii klinicznej, lecz także jednym z najważniejszych amerykańskich poezjoterapeutów (Chavis, 2007), a pozostawiona przez nią spuścizna z zakresu teorii i praktyki terapii czytelniczej wciąż inspiruje nowe pokolenia biblioterapeutów.

BIBLIOGRAFIA

- McCarty Hynes A., Hynes-Berry, M. (1994/2012). *Biblio/poetry therapy – the interactive process: A handbook*. St. Cloud, MN: North Star Press.
- McCarty Hynes, A. (1988). Some considerations concerning assessment in poetry therapy and interactive bibliotherapy. *Arts in Psychotherapy*, Vol. 15, pp. 55–62.
- McCarty, D. (2011, February 24). *Sr Mary Arleen „Arleen” McCarty Hynes Memorial*. Retrieved from: <https://www.findagrave.com/memorial/66094222/mary-arleen-hynes>.
- McCloskey, E.L. (2014). *Lives as Revelatory Texts: Constructing a Spiritual Biography of Arleen McCarty Hynes*, O.S.B. Faculty of the School of Theology and Religious Studies of The Catholic University of America, Washington, DC.
- Rossiter, C. (2004). Blessed and delighted: An interview with Arleen Hynes, poetry therapy pioneer. *Journal of Poetry Therapy*, 17, pp. 215–222. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/0889367042000325085>.
- Shinhoster-Lamb, Y. (2006). *Arleen Hynes: Bibliotherapy Pioneer*. Washington Post, Friday, September 15.
- Chavis, G.B. (2007). In Memoriam Sister Arleen McCarty Hynes [May 13, 1916–September 5, 2006]. *Journal of Poetry Therapy*, Vol. 20, No. 1, pp. 51–52.

BIBLIOGRAFIA PRAC ARLEEN MCCARTY HYNES

- McCarty Hynes A., Hynes-Berry, M. (1992). *Biblio/poetry therapy, a resource bibliography: a selected multidisciplinary bibliography of reference materials related to poetry therapy, interactive bibliotherapy, biblio/poetry therapy through 1991*. Publisher: St. Joseph, Minn.: Bibliotherapy Round Table, 1992.
- McCarty Hynes A., Gorelick K. (1978). *Proceedings of the fourth Bibliotherapy Round Table: January 28 and 29, 1977*, Washington, D.C. Publisher: Washington: Bibliotherapy Round Table, 1978.
- McCarty Hynes A., Hynes-Berry, M. (2012). *Biblio-poetry therapy: the interactive process: a handbook*. Publisher: St. Cloud: North Star Press of St. Cloud, 2012.
- McCarty Hynes A., Hynes-Berry, M. (1986). *Bibliotherapy: the interactive process: a handbook*. Publisher: Westview; London: Westview Press.
- McCarty Hynes A. (1972). *The Passover meal: a ritual for Christian homes*. Publisher: New York: Paulist Press.
- McCarty Hynes A. (1976). *Certification and the St. Elizabeths Hospital bibliotherapy training program*. Publisher: Washington, D.C.: Circulating Library, St. Elizabeths Hospital.
- Hynes E., McCarty Hynes A. (1977). *Lent and Holy Week in the home*. Publisher: St. John’s Abbey, Collegeville, Minn.: Liturgical Press.

- McCarty Hynes A. (1988). Some considerations concerning assessment in poetry therapy and interactive bibliotherapy. *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 15, No. 1, pp. 55-62.
- McCarty Hynes A. (1990). Possibilities for Biblio/Poetry Therapy Services in Libraries. *Catholic Library World*, Vol. 61, no. 6, pp. 264-67 May-Jun.
- McCarty Hynes A. (1987). Bibliotherapy – The Interactive Process. *Catholic Library World*, Vol. 58, No. 4, pp. 167-70 Jan-Feb.
- McCarty Hynes A. (1990). Poetry: An avenue into the Spirit. *Journal of Poetry Therapy*, Vol. 4, No. 2, pp. 71-81.

ARLEEN MCCARTY HYNES (1916–2006)

ABSTRACT: In article author is presenting the biography of Sister Arleen McCarty Hynes, an American pioneer of bibliotherapy: her life, social activity, bibliotherapy, and the original model of bibliotherapy.

KEYWORDS: Arleen McCarty Hynes, biblioterapia, poetrytherapy, clinical bibliotherapy, biblio/poetrytherapy

KIRIAKOS CHATZIPENTIDIS
Uniwersytet Wrocławski

WITA SZULC

ABSTRAKT: W artykule zostanie przedstawiony życiorys Wity Szulc, polskiej prekursorki arteterapii. Opisana zostanie jej kariera naukowa, praca arteterapeutyczna i biblioterapeutyczna.

SŁOWA KLUCZOWE: Wita Szulc, arteterapia, kulturoterapia, biblioterapia

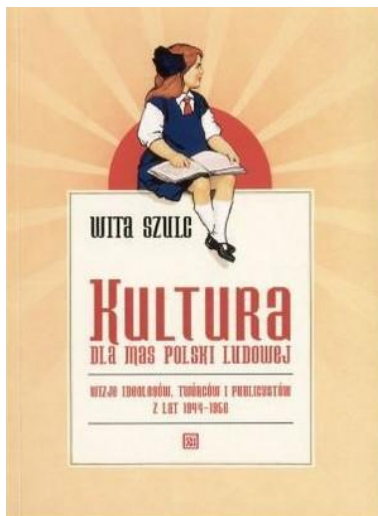
Wita Szulc urodziła się 3 lipca 1941 roku w Śniatynie, w województwie stanisławowskim, jako córka Wawrzyńca Bronisława Szulca i Kazimiery, z domu Stworzyńskiej. Oboje rodzice mieszkali i byli absolwentami Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, co wpłynęło na fakt, że ich córka wyrastała w atmosferze poszanowania tradycji, kultu prawdy historycznej (matka była historykiem), szacunku dla wiedzy naukowej i miłości do książek. Przeżycia z okresu dzieciństwa spędzonego na Kresach, a później w Lublinie, Łodzi, Zgierzu i Poznaniu, dokąd przeprowadzała się wraz z rodzicami, z jednostką wojskową, w której służył jej ojciec, opisała w książce *Kajros i arteterapia. Opowieść autobiograficzna* (2013). Szkołę podstawową, liceum i studia wyższe (filologia klasyczna na UAM) ukończyła w Poznaniu, gdzie mieszka na stałe. Ma syna Jana, z wykształcenia ekonomistę.

Bezpośrednio po ukończeniu studiów, nie znajdując zatrudnienia w szkolnictwie jako filolog klasyczny, przyjęła posadę kierowniczkę świetlicy fabrycznej i bibliotekarza w Poznańskich Zakładach Przemysłu Tłuszczowego (włączonych pod koniec lat 60. XX w. do Fabryki Kosmetyków „Lechia”). Ten okres pracy zaowocował doktoratem, obronionym w roku 1977 na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, opublikowanym dopiero 30 lat później w formie książki pt. *Kultura dla mas Polski Ludowej. Wizje ideologów, twórców i publicystów z lat 1944–1956* (2008). Punktem wyjścia rozważań zawartych w tej książce jest biblioteka dla „ludzi pracy” oraz stan czytelnictwa i wydawnictw w okresie powojennym,

co później przełożyło się na zainteresowanie czytelnictwem i książkami przeznaczonymi dla określonych grup czytelników, konkretnie dla chorych dorosłych i dzieci hospitalizowanych.

W latach 1970–2003 związana była z Akademią Medyczną im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, najpierw jako kierownik Biblioteki Instytutu Stomatologii i nieetatowy lektor języka łacińskiego, potem jako kustosz dyplomowany (egzamin państwowy na stopień bibliotekarza dyplomowanego, Kielce 1980 r.), kierownik Oddziału Bibliotek Zakładowych Biblioteki Głównej, a od roku 1984 jako adiunkt na Wydziale Pielęgniarskim, przemianowanym później na Wydział Nauk

Fot. 1. Szulc W. (2008). *Kultura dla mas Polski Ludowej: wizje ideologów, twórców i publicystów z lat 1944–1956*



Źródło: <http://www.atut.ig.pl>.

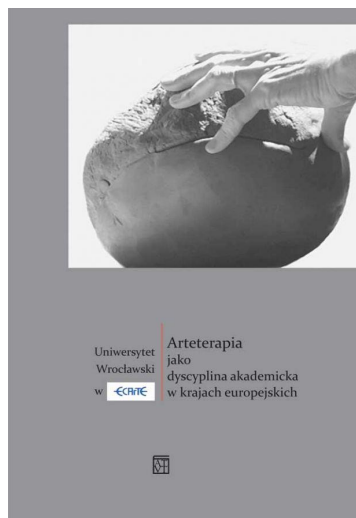
o Zdrowiu. Na Wydziałach Lekarskich I i II oraz na Wydziale Nauk o Zdrowiu wykładała przedmioty: „Etnopielęgniarstwo”, „Kulturoterapia”, „Sztuka w medycynie” według programów autorskich. Zainteresowała się wówczas bibliotekami szpitalnymi i biblioterapią. W skrypcie dla studentów Wydziału Pielęgniarskiego pt. *Kulturoterapia*, który napisała w roku 1988, w rozdziale *Biblioterapia* (s. 51–79) uprzyścipleniła po raz pierwszy polskiemu czytelnikowi *Materiały źródłowe do biblioterapii* pod redakcją Rhei Rubin (Londyn 1978), bezpośrednio po ukazaniu się obszernej recenzji tego dzieła, opublikowanej przez dr Ewę Tomasik, z Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (obecna APS) w Warszawie w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”(1988, nr 3, s. 217–231). W książkach pt. *Sztuka i terapia* (1993) i *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno- oświatowej w lecznictwie* (1994) zagadnieniom biblioterapii poświęciła jeszcze więcej miejsca, szczegółowo przedstawiając jej metodykę i podstawy naukowe. Na podstawie wieloletnich badań ogniskujących się na „książce wyjątkowej w życiu” dowodzi, że terapeutyczny wpływ określonej lektury zależy od sytuacji życiowej, w jakiej aktualnie znajduje się jej czytelnik, jego światopoglądu i ogólnej wiedzy, w związku z czym zestawy książek według poruszanych w nich problemów powinny mieć

tylko charakter orientacyjny, i to bardziej dla biblioterapeuty niż dla czytelnika. Innymi słowy, w biblioterapii, tak jak w „zwykłym” czytelnictwie książek obowiązują – zdaniem Wity Szulc – cztery prawa Ranganatana. Wita Szulc problematykę biblioterapii zrekapitulowała w tekście *Biblioterapia. Powrót do źródeł* („Przegląd Biblioterapeutyczny” 2011, nr 1). W tym okresie opracowała koncepcję i stosowała kulturoterapię kolejno w Katedrach Rehabilitacji, Neurologii Wieku Rozwojowego, Zdrowia Matki i Dziecka oraz w warunkach sanatoryjnych, na obozach rehabilitacyjnych w Krynicy Morskiej. Zauważyła, mając bezpośredni kontakt z różnymi pacjentami, że w dobie widocznego kryzysu tradycyjnego czytelnictwa biblioterapia powinna być bardziej terapią narracyjną niż czytelnictwem i do prowadzenia takiej właśnie formy terapii należy przygotowywać adeptów studiów biblioterapeutycznych.

Na podstawie książki *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie* (1994), wyróżnionej indywidualną nagrodą Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej (1995) i kolokwium habilitacyjnego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu otrzymała stopień doktora habilitowanego nauk pedagogicznych. W roku 1996 wygrała konkurs na stanowisko profesora tej uczelni i została kierownikiem Zakładu Edukacji Wczesnoszkolnej i Arteterapii na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu. Pracowała tam do roku 2004, prowadząc zajęcia na pierwszych w Polsce studiach „Edukacja wczesnoszkolna z arteterapią” oraz, od roku 2000, na studiach podyplomowych „Arteterapia” jako ich kierownik. W roku 2002 wybrana została do Senatu UAM. Wita Szulc była także współzałożycielką (2003) i pierwszą prezes Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich „Kajros”, założonego w Kaliszu i mającego siedzibę na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym poznańskiej uczelni.

W roku 2004 przeszła na Uniwersytet Wrocławski, gdzie została kierownikiem Zakładu Edukacji Zdrowotnej i Arteterapii. Związana

Fot. 2. Szulc W. (2010). *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*



Źródło: <http://www.atut.ig.pl>.

z Uniwersytetem Wrocławskim w latach 2004–2011 opracowała i wdrożyła program studiów doktorskich z arteterapii, w ramach Studium Doktoranckiego z Pedagogiki. Na tej podstawie Instytut Pedagogiki UWr otrzymał akredytację ECARTE (*European Consortium for Arts Therapies Education*), stanowiącą rękojmię poziomu tych studiów, zbieżnego ze standardami ECARTE, wypromowała czworo doktorów pedagogiki, których dysertacje poświęcone arteterapii zaaprobowало Zgromadzenie Ogólne ECARTE na zjeździe we Wrocławiu 17.04.2007 r. Prowadziła ponadto zajęcia z „Kulturoterapii” w Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu oraz na Studiach Podyplomowych „Muzykoterapia” w UMCS w Lublinie. Opracowała program dwustopniowych studiów „Muzykoterapia” dla Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach (2007). Z kolei w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego jest wykładowcą na Studiach Podyplomowych Biblioterapii i promotorem pracy dyplomowych. Pełni funkcję przewodniczącej Rady Naukowej rocznika naukowego „Przegląd Biblioterapeutyczny”, wydawanego przez Instytut Psychologii UWr. Gościnnie występowała z wykładami na Ukrainie (Konserwatorium im. M. Łysenki we Lwowie, Uniwersytet Pedagogiczny w Żytomierzu), na Litwie (Uniwersytet Pedagogiczny w Wilnie), na Łotwie (Uniwersytety Pedagogiczne w Rydze i Ljepai) we Włoszech (Scuola College Solinio – Bari). W roku 2016 wystąpiła jako ekspert ze strony Polski w Ankonie na konferencji podsumowującej Międzynarodowy Projekt Musa, poświęcony terapiom rekreacyjnym dla dzieci hospitalizowanych. Prowadziła ponadto zajęcia z „Kulturoterapii” w Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu oraz na Studiach Podyplomowych „Muzykoterapia” w UMCS w Lublinie. Opracowała program dwustopniowych studiów „Muzykoterapia” dla Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach (2007).

W latach 2011–2018 była profesorem nadzwyczajnym w Państwowej Wyższej Szkole awodowej im. Witelona w Legnicy. Tam, prowadząc zajęcia ze studentami pedagogiki, dalej pracowała naukowo i przyczyniła się do uruchomienia studiów podyplomowych oraz kursu „Arteterapia”. Jej mające charakter podręcznikowy publikacje *Arteterapia oparta na wiedzy* i *Wiedza o arteterapii dla pedagogów i promotorów zdrowia* wydane zostały przez uczelniane Wydawnictwo PWSZ. W ramach programu wymiany nauczycieli akademickich i studentów „Erasmus” między Uniwersytetem Cukurova w Adanie (Turcja) a PWSZ im. Witelona w Legnicy prowadziła zajęcia dla studentów w Turcji, w latach 2012, 2014 oraz dla studentów tureckich i włoskich w Legnicy (2017, 2018).

W latach 1996–2012 reprezentowała Polskę w Europejskim Komitecie Muzykoterapii EMTC European Music Therapy Committee – pracowała w Komisjach Edukacji i Badań Naukowych i uczestniczyła w odbywających się cyklicznie Zgromadzeniach Ogólnych (*General Assembly*) EMTC. Od roku 1994 współpracuje z ECARTE (*European Consortium for Arts Therapies Education*, tj. z Europejskim Konsorcjum Edukacji w Arteterapii, pełniąc od roku 2004 funkcję Regionalnego, a od 2015 roku Globalnego Reprezentanta tej organizacji w Polsce. Funkcja ta wiąże się z propagowaniem w kraju i regionie idei ECARTE, uczestnictwem w obradach Zgromadzenia Ogólnego (*General Assembly*) i przygotowaniem publikowanych co 2 lata na stronie www.ecarte.info raportów o sytuacji arteterapii w danym kraju. Jest stałym współpracownikiem redakcji (*Editorial Contact*) czasopisma „Nordic Journal of Music Therapy” (wyd. Routledge, London).

Wita Szulc w toku swojej wieloletniej pracy zawodowej stworzyła teoretyczne i metodologiczne ramy dla terapii przez sztukę, na trwałe wprowadziła arteterapię do dyscyplin pedagogicznych i psychologicznych, a tym samym zapoczątkowała polską szkołę arteterapii, której biblioterapia jest integralną częścią.

BIBLIOGRAFIA

Szulc W. (2013). *Kajros i arteterapia. Opowieść autobiograficzna*. Warszawa: Centrum Szkoleniowo-Wydawnicze Arteer Elzbieta Rybicka.

WITA SZULC

ABSTRACT: The article will present the life story of Wita Szulc, Polish forerunner of art therapy. Her scientific career, art-therapy and bibliotherapy work will be described.

KEYWORDS: Wita Szulc, art therapy, culture therapy, bibliotherapy

BIBLIOGRAFIA PRAC WITY SZULC

1. MONOGRAFIE I PODRĘCZNIKI

- Szulc W. (1988). *Kulturoterapia. Skrypt dla studentów Wydziału Pielęgniarskiego*. Poznań: Wyd. Naukowe AM w Poznaniu, Poznań (rec. Doc. dr med. Zbigniew Hora).
- Szulc W. (1993). *Sztuka i terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego (rec. Prof. dr hab. med. Laura Wołowicka).
- Szulc W. (1994). *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*. Poznań: Wyd. Naukowe AM (rec. Prof. dr hab. Józef Kargul, prof. dr Jan Trzynadłowski).
- Szulc W. (1995). *Łacina medyczna*. Poznań: Wyd. Naukowe AM (rec. Prof. dr hab. Sylwester Dworacki, prof. dr hab. med. Konstanty Tukało).
- Szulc W. (2001). *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu*. Poznań: Wyd. Naukowe AM (rec. Prof. dr hab. med. Jacek Łuczak).
- Szulc W. (2005). *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*. Lublin: Wyd. Naukowe UMCS.
- Szulc W. (2008). *Kultura dla mas Polski Ludowej. Wizje ideologów, twórców i publicystów z lat 1944–1956*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT (rec. Prof. UAM dr hab. Jaromir Jeszke, prof. UW r. hab. Mirosława Wawrzak-Chodaczek).
- Szulc W. (red. nauk. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko) (2010). *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*. Uniwersytet Wrocławski w ECARTE. Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010, s. 9–10.
- Szulc W. (2011). *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Difin (rec. prof. ASP dr hab. Tomasz Rudowski).
- Szulc W. (2013). *Kajros i arteterapia. Opowieść autobiograficzna*. Warszawa: Centrum Szkoleniowo-Wydawnicze Arteer Elżbieta Rybicka.
- Szulc W. (2014). *Arteterapia oparta na wiedzy. Wiedza przydatna organizatorom, nauczycielom i uczestnikom arteterapii*. Legnica: Wyd. Naukowe PWSZ im. Witelona.
- Szulc W. (2018). *Wiedza o arteterapii dla pedagogów i promotorów zdrowia*. Legnica: Wyd. Naukowe PWSZ im. Witelona.

2. OPUBLIKOWANE RECENZJE KSIĄŻEK

- Prof. dr hab. med. Jacek Łuczak (2001). *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu*. *Alma Mater*, nr 3–4, s. 182–183.

- Prof. Wiesław Karolak (2001). Z przedmowy do książki „Sztuka w służbie medycyny”. *Alma Mater*, nr 3-4, s. 183.
- Magowska A. (2002). Rozmowa z prof. dr hab. Witą Szulc – autorką książki „Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu”. *Fakty AM*, nr 5/6/7.
- Prof. dr hab. med. Witold Woźniak (2002). Medycyna i sztuka. Recenzja książki „Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu” autorstwa prof. dr hab. Wity Szulc. Poznań: Wyd. Uczelniane AM. *Fakty AM*, nr 6/7/8, s. 20.
- Dr Paweł Cylulko (2002). Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu. *Wychowanie Muzyczne*, nr 3, s. 150-152.
- Prof. dr. hab. Dzierżymir Jankowski (2005). Szulc W., Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji. Lublin: Wyd. Naukowe UMCS. (Recenzja). *Wspólne Tematy*, s. 152.

3. ROZDZIAŁY W PRACACH ZBIOROWYCH, ARTYKUŁY I WYSTĄPIENIA KONFERENCYJNE

- Szulc W. (1972). Głos w dyskusji. W: *Problemy organizacji życia kulturalnego oraz społecznej aktywności kulturalnej. II Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Seria 8. Problemy Upowszechniania Kultury*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 235-237.
- Szulc W. (1973). Zapotrzebowania pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Stomatologii na informację naukową w świetle działalności informacyjnej Biblioteki Instytutu. *Problemy Uczelni i Instytutu Medycznego*, T. VIII, nr 3, s. 49-52.
- Szulc W. (1979). Poliklinika Stomatologiczna. Bibliografia publikacji. W: K. Karwowska (red.), *Wydział Lekarski i Oddział Farmaceutyczny Uniwersytetu Poznańskiego 1919-1939. Bibliografia publikacji. Materiały biograficzne. T. 1*. Poznań: Wyd. Naukowe AM, s. 234-240.
- Szulc W. (1979). Potrzeby kulturalne w polityce społecznej Polski Ludowej w latach 1944-1956. *Kultura i Oświata*, R. 15, nr 3, s. 12-30.
- Szulc W. (1980). Potrzeby kulturalne – potrzeby ludzkie. *Litteraria: teoria literatury, metodologia, kultura, humanistyka*, T. 12, s. 172-182.
- Szulc W. (1980). Rola ruchu społeczno-kulturalnego. *Kultura i Ty*, nr 13, s. 38-40.
- Krajnik J., Kaźmierczak D., Szulc W. (1980). Rola zajęć seminaryjnych w nauczaniu stomatologii. *Czasopismo Stomatologiczne*, T. 22, nr 6, s. 557-562 (przegląd piśmiennictwa, redakcja tekstu).
- Szulc W. (1980). Samorealizacja naczelną potrzebą człowieka. *Kultura i Ty*, nr 12, s. 23-25.
- Szulc W. (1981). Uwagi na temat lektoratu języka łacińskiego na studiach w akademii medycznej. *Problemy Szkolnictwa i Nauk Medycznych*, R. 6, nr 3-4, s. 25-29.

- Szulc W. (1982). Książka i człowiek chory. *Litteraria: teoria literatury, metodologia, kultura, humanistyka*, T. 14, s. 133–139.
- Szulc W. (1982). Kulturoterapia. *Pielęgniarka i Położna*, nr 12, s. 19–34.
- Szulc W. (1982). Kulturoterapia. Propozycja wprowadzenia nowego przedmiotu nauczania na Wydziale Pielęgniarskim Akademii Medycznej. *Medycyna – Dydaktyka – Wychowanie: kwartalnik Akademii Medycznej w Warszawie*, s. 103–106.
- Szulc W. (1983). Kulturowy aspekt rehabilitacji ludzi chorych i niepełnosprawnych. *Zeszyty Naukowe PWSM we Wrocławiu*, nr 31, s. 93–104.
- Szulc W. (1984). Człowiek chory i książka. *Bibliotekarz*, nr 9–10, s. 228–233.
- Szulc W. (1984). Książka i człowiek chory. *Biuletyn Głównej Biblioteki Lekarskiej*, nr 336, s. 15–18.
- Szulc W. (1984). Tytus Pomponiusz Attykus. Rozważania na marginesie korespondencji Cyserona. *Litteraria: teoria literatury, metodologia, kultura, humanistyka*, T. 16, s. 7–20.
- Szulc W. (1985). Model potrzeb muzycznych człowieka pracy epoki realizmu socjalistycznego. *Zeszyty Naukowe PWSM we Wrocławiu*, nr 38b, s. 14–19.
- Szulc W. (1985). Wprowadzenie kulturoterapii do programu nauczania na Wydziale Pielęgniarskim Akademii Medycznej w Poznaniu. W: L. Wołowicka (red.), *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa klinicznego. Cz. 4*. Poznań: Wyd. AM, s. 15–19.
- Szulc W. (1986). Biblioterapia w praktyce radzieckiej. *Przegląd Pediatryczny*, T. 16, Supl. do nr 4, s. 439–442. Toż.: *Pielęgniarka i Położna* 1986, nr 11, s. 20.; *Poradnik Bibliotekarza* 1987, nr 9, s. 12–14.
- Szulc W. (1986). Elementy wiedzy o kulturze i wybranych technikach kulturoterapeutycznych w programie kształcenia magistrów pielęgniarstwa. W: *Konferencja naukowa z okazji X-lecia Wydziału Pielęgniarskiego Akademii Medycznej w Poznaniu 11–13 V 1986*. Poznań: Wyd. AM, s. 10 (doniesienie wstępne).
- Szulc W. (1986). Elementy wiedzy o kulturze w programie kształcenia magistrów pielęgniarstwa. *Życie Szkoły Wyższej*, T. 34, nr 10, s. 113–117.
- Szulc W. (1986). Model zapotrzebowania społecznego na literaturę w polityce społeczno-kulturalnej Polski Ludowej w latach 1944–1956. *Bibliotekarz*, R. 53, nr 10, s. 28–32.
- Szulc W. (1986). Organizacja czytelnictwa chorych i niepełnosprawnych w programie kształcenia magistrów pielęgniarstwa. *Bibliotekarz*, R. 53, nr 7–8, s. 18.
- Szulc W. (1986). Pacjent i książka w szpitalu. W: *Pamiętnik VII Zjazdu naukowego Polskiego Towarzystwa Szpitalnictwa*. Warszawa: PTSz, s. 213–218.
- Szulc W. (1986). Potrzeby kulturalne „mas”. *Kultura i Oświata*, R. 22, nr 3, s. 32–36.
- Szulc W. (1986). U podstaw systemu kulturalno-oświatowego Polski Ludowej. *Kultura i Oświata*, R. 22, nr 1, s. 99–108.
- Wołowicka L., Nowicka A., Szulc W., Modzelewska M., Ciesielski K. (1986). Wpływ stosowania muzyki u chorych znieczulanych przewodowo na poziom lęku i ból pooperacyjny. W: *Pamiętnik X Zjazdu PTAiT. Łódź, 15 IX 1986*, s. 106–107.

- Pawlaczyk B., Szulc W. (1987). Dziecko a śmierć. W: B. Pawlaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa klinicznego. Cz. 5*. Poznań: Wyd. AM, s. 149–153.
- Przybylski Z., Pawlaczyk B., Szulc W. (1987). Pielęgniarka wobec śmierci dziecka. W: B. Pawlaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa klinicznego. Cz. 5*. Poznań: Wyd. AM, s. 154–157.
- Szulc W. (1987). Potrzeby kulturalne w świetle problematyki potrzeb ludzkich. *Kultura i Oświata*, R. 25, nr 3, s. 78–85.
- Szulc W. (1988). Biblioteki szpitalne miasta Poznania. *Bibliotekarz*, R. 50, nr 4–5, s. 22–26.
- Szulc W. (1988). Kulturoterapia czyli sztuka w służbie chorych. *Kultura i Oświata*, R. 24, nr 1, s. 85–93.
- Szulc W. (1988). Kulturowe determinanty oczekiwań pacjentów hospitalizowanych i rolapielęgniarki w ich zaspokajaniu. W: L. Wołowicka (red.), *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa klinicznego. Cz. 4a*, Poznań: Wyd. AM, s. 17–23.
- Szulc W. (1988). Kulturoterapia w Związku Radzieckim. *Kultura i Oświata*, R. 24, nr 2, s. 97–100.
- Szulc W. (1988). Muzykoterapia w programie kształcenia magistrów pielęgniarstwa. W: Z. Hora, M. Passella (red.), *XIII Ogólnopolskie Spotkanie Współpracowników Instytutu Muzykoterapii Akademii Muzycznej we Wrocławiu. II Krajowa Konferencja Muzykoterapii Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie*. Wrocław: AM, s. 179–182.
- Szulc W. (1988). Pojęcie czasu, wolności i przyjemności w leczeniu rehabilitacyjnym związanym z muzykoterapią i arteterapią. W: *Naukowe podstawy współczesnego pielęgniarstwa. Konferencja obchodu X-lecia Wydziału Pielęgniarskiego Akademii Medycznej we Wrocławiu. 22 X 1988*. Wrocław: Wyd. AM, s. 105–111.
- Szulc W. (1989). Arteterapia czy kulturoterapia? W: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Radziejowicach k. Warszawy w dniach 16–18 III 1989*. Wrocław: Wyd. AM, s. 35–41.
- Szulc W. (1989). Arteterapia czy uprawianie sztuki na użytek zdrowia? Tłum. i oprac. na podstawie: J. Erikson (1979). *The Arts and Healing. American Journal of Art Therapy*, Vol. 18 (3), 75–80. W: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Radziejowicach k. Warszawy w dniach 16–18 III 1989*. Wrocław: Wyd. AM, s. 27–34. Toż: *Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME* 1989, nr 2, s. 22–29.
- Szulc W. (1989). Biblioterapia. W: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Radziejowicach k. Warszawy w dniach 16–18 III 1989*. Wrocław: Wyd. AM, s. 125.
- Szulc W. (1989). Czas wolny i jego wykorzystanie w aspekcie zdrowia i choroby. *Kultura i Oświata*, R. 25, nr 3, s. 78–85.
- Pawlaczyk B., Szulc W. (1989). Diagnostyczne, terapeutyczne i wychowawcze właściwości muzyki. *Pielęgniarstwo Polskie*, nr 1, s. 69–75.

- Szulc W. (1989). Elementy wiedzy o kulturze i wybranych technikach kulturoterapeutycznych w programie kształcenia pielęgniarek. *Sprawy Doskonalenia*, nr 5-8, s. 84-93.
- Szulc W. (1989). *Kształtowanie zdolności do empatii przez kontakt ze sztuką. XX-lecie akademickiego kształcenia pielęgniarek. Lublin 22-23 IX 1989*. Wkładka specjalna do Biuletynu „Sprawy Doskonalenia”, nr 5-8, s. 108-110.
- Szulc W. (1989). Poczucie czasu, wolności i przyjemności w chorobie. *Pielęgniarka i Położna*, nr 3, s. 10-11.
- Szulc W. (1989). Preferencje czytelnicze chorych z dysfunkcją narządu ruchu. *Bibliotekarz*, R. 56, nr 3, s. 3-8.
- Szulc W. (1989). Rola malarstwa w kształceniu wrażliwości pielęgniarek. *Pielęgniarka i Położna*, nr 7, s. 11-13.
- Galas-Zgorzalewicz B., Szulc W., Buczkowska M. (1990). Arteterapia w wybranych zespołach neurologicznych. Doniesienie wstępne. W: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Jagniątkowie k. Jeleniej Góry w dniach 31 V - 2 VI 1990. III, Arteterapia a proces leczenia i postępowania psychokorekcyjnego*. Wrocław: Wyd. AM, s. 70-76.
- Szulc W. (1990). Logoterapia i arteterapia w rehabilitacji kompleksowej chorych z dysfunkcją narządu ruchu. W: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Jagniątkowie k. Jeleniej Góry w dniach 19-21 X 1989. II, Teoretyczne podstawy arteterapii*. Wrocław: Wyd. AM, s. 132-140.
- Szulc W., Kutryb A. (1990). Próba zastosowania mobilnego modelu muzykoterapii w rehabilitacji dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. W: L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia. Sesja naukowa w Jagniątkowie k. Jeleniej Góry w dniach 19-21 X 1989. II, Teoretyczne podstawy arteterapii*. Wrocław: Wyd. AM, s. 121-131.
- Szulc W. (1991). Biblioterapia – model polski. *Bibliotekarz*, nr 7-8, s. 19-22.
- Szulc W. (1991). Biblioterapia. Stan badań. *Biuletyn Głównej Biblioteki Lekarskiej*, nr 345, s. 13-33.
- Szulc W. (1991). Rola kulturoterapii w promowaniu zdrowia. W: *Krajowa Konferencja Promocji Zdrowia. Warszawa 11-13 X 1991*. [B. m.], s. 44.
- Szulc W. (1992). Arteterapia. W: *Materiały z Konferencji „Zastosowanie biblioterapii w procesie dydaktycznym” 29.04.1992 r. w Wałbrzychu*. Wałbrzych: WOM, s. 12.
- Szulc W. (1992). Arteterapia dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. W: B. Pawlaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa. Cz. 7*. Poznań: Wyd. AMM, s. 202-204.
- Szulc W. (1992). Logoterapia z użyciem środków kulturowych w opiece nad pacjentemprzewlekle chorym. W: B. Pawlaczyk (red.), *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa. Cz. 7*. Poznań: Wyd. AMM, s. 164-166.
- Szulc W. (1992). *Miejsce kulturoterapii w procesie pielęgnowania. Materiały pokonferencyjne*. Warszawa: CMDNŚSM, s. 125-129.

- Szulc W. (1992). Wykorzystanie kulturoterapii w opiece paliatywnej. W: *Materiały z konferencji „Wsparcie społeczne wobec chorych i zdrowych”*. Wydział Pielęgniarski AM w Lublinie 16–18 XI 1992. Lublin: Wyd. AM, s. 33.
- Szulc W. (1992). Wykorzystanie środków kulturowych w rehabilitacji chorych z dysfunkcją narządu ruchu. W: K. Milanowska (red.), *Rehabilitacja chorych z uszkodzeniami wielonarządowymi. Materiały z Sesji Naukowej Poznań, 8–9 X 1990*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum; Wyd. PAN, s. 117–125.
- Szulc W. (1993). Arteterapeuta – zawód paramedyczny. *Pielęgniarstwo 2000*, s. 11–12.
- Szulc W. (1993). Music Therapy In Poland. *Music Therapy International Report*, Vol. 8, p. 66–67.
- Szulc W. (1993). Sprawozdanie z europejskiej konferencji muzykoterapeutów w Cambridge w dniach od 1 do 4 kwietnia 1992 r. Music Therapy In Health and Education In The European Community April 1st–4th 1992. King`s College, Cambridge. Report. *Pielęgniarstwo Polskie*, nr 4, s. 95–96.
- Szulc W. (1993). Sztuka – medycyna – pielęgniarstwo. Międzynarodowy ruch MedArt. W: L. Wołowicka (red.), *Wybrane zagadnienia pielęgniarstwa. Cz. 8a*. Poznań: Wyd. AM, s. 104–106.
- Szulc W. (1993). Sztuka w rodzinie jako czynnik jakości życia. W: Dz. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*. Kalisz: Wyd. UAM – Kolegium Pedagogiczno-Artystyczne w Kaliszu, s. 58–71.
- Szulc W. (1994). Training in Arts Therapies in University of Medical Sciences in Poznań. W: H. Smitskamp, Z. Fibert (red.), *Conference. Proceedings. Vol. 1, The Arts Therapist. Third European Arts Therapies Conference Organised by the European Consortium for Arts Therapies Education (ECARTE), held at the University of Ferrara, Italy, 14–15–16–17 September 1994*, s. 11–13.
- Szulc W. (1994). Wykorzystanie konsolacyjnych możliwości sztuki w opiece paliatywnej. W: Z. Kawczyńska-Butrym (red.), *Wsparcie społeczne w zdrowiu i w chorobie*. Warszawa: CMDNŚSM, s. 199–202.
- Szulc W. (1995). Arteterapia jako forma pomocy rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym. W: K. Milanowska (red.), *Teoria i praktyka w postępowaniu rehabilitacyjnym. Materiały z Sesji Naukowej, Poznań 21–22 X 1993*. Warszawa–Poznań: PWN, s. 199–202.
- Wołowicka L., Głowacka M.D., Zielińska J.B., Bukowska A., Pośluszna M., Szulc W., Jeszke J. (1995). *XX-lecie akademickiego kształcenia pielęgniarek 1975–1995*. Poznań: Akademia Medyczna im. K. Marcinkowskiego.
- Szulc W. (ok. 1995). Pracownia Kulturoterapii. W: *Tempus Project 1992–1995*. Akademia Medyczna. [B. m.], s. [37–38, 80–81].
- Szulc W. (1996). Culturetherapy as „milieu therapy” in nursing process. *Postępy Pielęgniarstwa i Promocji Zdrowia, Cz. 9a*, s. 280–281.
- Szulc W. (1996). Jakość życia a kulturoterapia – ujęcie modelowe. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 2, s. 13–16.

- Szulc W. (1996). Nauczanie sztuki a arteterapia. W: Dz. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Poznań: UAM, s. 173–183.
- Szulc W. (1996). Podejście holistyczne do zdrowia i choroby. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 3 (26), s. 7–10.
- Szulc W. (1996). Wykorzystanie sztuki w edukacji i w terapii. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 5 (28), s. 15–19.
- Szulc W. (1997). A course of „Culture Therapy” at the Faculty of Nursing and Health Sciences. W: G.D. Majoor (et al.), *MedEd – 21: An Account of Initiatives for Change in Medical Education in Europe for the 21st Century*. Amsterdam: Thesis Publishers, s. 167–171.
- Szulc W., Twardowski A. (1997). Arteterapia jako metoda pracy z dzieckiem dyslektycznym. W: J. Łazowski, G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Ku lepszemu funkcjonowaniu w zdrowiu i chorobie: materiały z XIII Ogólnopolskiego Sympozjum Medycyny Psychosomatycznej i V Bałtyckiego Sympozjum Balintowskiego, Kołobrzeg, 15–17 maja 1997*. Wrocław: Wyd. AWF, s. 221–224.
- Szulc W. (1997). Arteterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej. W: K. Hrycyk (red.), *Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej: materiały z konferencji, 18 kwietnia 1997*. Wrocław: Silesia, s. 40–47.
- Szulc W. (1997). Old Man and Arts. W: *4 European Arts Therapies Conference, London 15–17.09.1997*. London: Central School of Speech and Drama, s. 38–39.
- Szulc W. (1997). Przeżywanie czasu w zdrowiu i chorobie. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 4 (33), s. 19–22.
- Szulc W. (1997). Why primary education teachers study Arts Therapies. W: *Simpolio Multidisciplinare. Arti Therapie Clinica Psichiatrice Universita Tor Vergate. Roma 25–27 VI 1997*, s. 11.
- Szulc W. (1997). Współczesne kierunki arteterapii w świetle IV konferencji ECARTE w Londynie. *Edukacja kulturalna w życiu człowieka. Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Kalisz 1–2 grudnia 1997*.
- Szulc W. (1997). Wykorzystanie sztuki w terapii i edukacji. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 5 (28), s. 15–19.
- Szulc W., Twardowski A. (1997). Zastosowanie technik arteterapeutycznych w pracy z dzieckiem dyslektycznym. *Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Szkoleniowa – Nowatorskie Rozwiązania Metodyczne w rehabilitacji dzieci i młodzieży. Poznań, 20–22 listopada 1997*.
- Szulc W., Fazlagić A. (1998). Arteterapia jako usługa. W: *II Międzynarodowy Kongres Edukacji w Pielęgniarstwie i innych Naukach o Zdrowiu. Gniezno, 8–10 maja 1998*. Abstr. s. 153, 154.
- Szulc W. (1998). Arteterapia rodzinna. Studium przypadku. *Postępy Pielęgniarstwa i Promocji Zdrowia*, Cz. 13, s. 74–77.
- Szulc W. (1998). Arteterapia w latach 90. XX wieku w Europie i USA. W: *II Międzynarodowy Kongres Edukacji w Pielęgniarstwie i Innych Naukach o Zdrowiu. Gniezno, 8–10 maja 1998*. Abstr. s. 141, 142.

- Szulc W. (1998). Biblioterapia i inne terapie kreatywne. *Aesculapius*, nr 55, s. 24–27.
- Szulc W. (1998). From culture education to culture therapy. W: *9th Annual International Participative Conference*. Conference Core Papers. University of Durham (UK), September 1998, s. 118.
- Szulc W. (1998). Koncepcja kulturoterapii. W: L. Gapik (red.), *Psychoterapia a edukacja*. Poznań: Interfund, s. 92–81.
- Szulc W. (1998). Kulturoterapia w kształceniu kadr medycznych. *Poznańskie Dni Nauki i Sztuki, Poznań 15–17 października 1998*.
- Szulc W. (1998). Kulturoterapia w modułowym programie nauczania na Wydziale Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu Akademii Medycznej w Poznaniu. *Postępy Pielęgniarstwa i Promocji Zdrowia*, Cz. 13, s. 77–81.
- Szulc W. (1998). Leczenie muzyką, czyli muzykoterapia. *Aesculapius*, nr 54, s. 6–9.
- Szulc W. (1998). Ocena efektywności kulturoterapii. Problemy metodologiczne. Analiza danych. *Postępy Pielęgniarstwa i Promocji Zdrowia*, Cz. 13, s. 70–74.
- Szulc W. (1998). Old Man and arts. W: J. De Becker, T. Wigram (red.), *Music and Therapy. Book of abstracts. 4th European Music Therapy Congress*. Leuven, s. 144.
- Szulc W. (1998). Old Man and Arts. *European Music Therapy Research Register*, s. 101.
- Szulc W., Szabelska-Holeksa M. (1998). Standardy europejskie kształcenia muzykoterapeutów na przykładzie Włoch, Holandii i Anglii. *Muzykoterapia w Agresji, Lęku i Cierpieniu. Międzynarodowe Jubileuszowe Sympozjum Muzykoterapii, Wrocław 20–21 listopada 1998*.
- Szulc W. (1998). Starszy człowiek jako twórca. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 2 (37), s. 115–117.
- Szulc W. (1998). Wprowadzenie: współczesne kierunki arteterapii. *Arteterapia w Europie i na świecie. I Ogólnopolski Festiwal Muzyki Uzdrawiskowej. Polanica Zdrój, 14–16 maja 1998*.
- Szulc W., Twardowski A. (1998). Wykorzystanie technik arteterapeutycznych w postępowaniu z dzieckiem dyslektycznym. W: J. Łazowski, G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Ku lepszemu funkcjonowaniu w zdrowiu i chorobie: materiały z XIII Ogólnopolskiego Sympozjum Medycyny Psychosomatycznej i V Bałtyckiego Sympozjum Balintowskiego, Kołobrzeg, 15–17 maja 1997*. Wrocław: Wyd. AWF, s. 221–224.
- Szulc W. (1998). Zdrowiotwórcze właściwości sztuki czyli arteterapia. *Aesculapius*, nr 53, s. 12–16.
- Szulc W. (1999). Artystyczna forma reminiscencji. W: H. Pilawska, M. Siemińska (red.), *Zachowania ludzkie w zdrowiu i chorobie: materiały z Międzynarodowej Konferencji Medycyny Psychosomatycznej Krajów Nadbałtyckich, Szczecin 28–31 maja 1998*. Warszawa: Instytut Psychosomatyczny, s. 253–255.
- Szulc W. (1999). Dźwięki, które leczą. *Alma Mater*, R. IX, nr 4/33, s. 100–101.
- Szulc W. (1999). Dźwięki, które leczą – terapia wibroakustyczna. *II Poznański Festiwal Nauki i Sztuki, Poznań 14–17 października 1999*.
- Szulc W. (1999). Etnopielęgniarstwo. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 2 (43), s. 34–36.

- Szulc W. (1999). Kierunki rozwojowe współczesnej arteterapii. W: Dz. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*. Kalisz: UAM, s. 310-314.
- Szulc W. (1999). Meloterapia – terapeutyczne walory śpiewu. *XXVI Sesja Naukowa – Muzyka oratoryjna i kantatowa w aspekcie praktyki wykonawczej*. Wrocław, 9-10 września 1999 oraz *XI Sympozjum Naukowe – Problemy pedagogiki wokalne*, Wrocław, 11-12 września 1999.
- Szulc W. (1999). Muzyka a jakość życia (cz. I). *Alma Mater*, R. IX, nr 3/32, s. 54-57.
- Szulc W. (1999). Muzyka a jakość życia (cz. II). *Alma Mater*, R. IX, nr 4/33, s. 4-97.
- Szulc W. (1999). Music as a „trigger” of reminiscences. W: *Dream about lost homeland. XIII International Conference Solinio Arte e Scienza Psicoterapia e Musicoterapia. Sogno, Amore e Psiche, 25-27.09.1999*. Book of abstracts. Bari, s. 34.
- Szulc W. (1999). Postmodernizm – czyli czas zmian – także w pielęgniarstwie. *Pielęgniarstwo 2000*, nr 4 (43), s. 31-36.
- Szulc W. (1999). Standardy kształcenia arteterapeutów w USA i wybranych krajach europejskich w świetle III i IV Konferencji European Consortium of Arts Therapies Education 1995-1997. *Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej. I Ogólnopolska Konferencja Szkoleniowo-Naukowa*. Łódź, 4-5 XI 1999.
- Szulc W. (1999). Tendencje postmodernistyczne w pielęgniarstwie. W: *Kształcenie i doskonalenie zawodowe pielęgniarki i położnych. Standardy opieki w pielęgniarstwie wdrażanie programów zdrowia. Materiały konferencyjne*. Poznań, 7-8.05.1999. Poznań: Wyd. Uczelniane AM, s. 144-147.
- Szulc W. (1999). Terapia narracyjna czyli powrót do przeszłości. *Seminarium Ogólnopolskie. Rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki i biblioteki w zakładach opieki zdrowotnej i społecznej. Ustroń-Zawodzie, 7-9.06.1999*.
- Szulc W. (1999). Terapia wibroakustyczna. *Alma Mater*, R. IX, nr 4 (33), s. 98-99.
- Szulc W. (1999). Wycieczki szkolne, wycieczki sentymentalne. *Wychowanie na Co Dzień*, nr 7/8, s. 35-37
- Szulc W. (2000). Biblioterapia z internetu. Na podstawie opracowania Noli Kostner Aiex. *Poradnik Bibliotekarza*, nr 11/12, s. 10-13.
- Szulc W. (2000). Biblioterapia narracyjna jako aktywna forma leczenia. *Seminarium Bibliotekarzy „Wstęp do biblioterapii”*, Kraków 26 października 2000.
- Szulc W. (2000). Europejskie standardy kształcenia muzykoterapeutów. W: A. Gmitrowicz, W. Karolak (red.), *Arteterapia. Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*. Łódź: PKInSEA, s. 18-22.
- Szulc W. (2000). Izrael w roku 2000. Refleksje na marginesie obrad Europejskiego Komitetu Muzykoterapii w Jerozolimie. *Alma Mater*, R. X, nr 4, s. 208-213.
- Szulc W. (2000). Koncerty i muzykoterapia. *Aesculapius*, nr 62, s. 11-12.
- Szulc W., Szabelska M. (2000). Kształcenie muzykoterapeutów w USA i w krajach europejskich. W: S. Sidorowicza, P. Cylulko (red.), *Muzykoterapia w agresji, lęku i cierpieniu: Międzynarodowe Jubileuszowe Sympozjum Muzykoterapii, 20-21 listopada 1998 r.* Wrocław: AM, s. 27-40.

- Szulc W., Twardowski A. (2000). Lavorare con bambini dislecticonella camera artiterapeutica. *Arti Terapie*, Vol. 7, nr 2, s. 37-39.
- Szulc W. (2000). Meloterapia – terapeutyczne walory śpiewu. W: E. Sęsiadek, B.E. Werner, I. Jeżowska (red.), *Wokalistyka i pedagogika wokalna: materiały pokonferencyjne i tematy badawcze*. Wrocław: AM, s. 191-195.
- Szulc W. (2000). Muzyka a jakość życia (cz. III). *Alma Mater*, R. X, nr 1/34, s. 12-14.
- Szulc W. (2000). O rzetelną bibliografię biblioterapii. *Bibliotekarz*, nr 3, s. 13-16.
- Szulc W. (2000). Pielęgniarka jako organizator terapii reminiscencyjnej. W: *Doceniając przeszłość – planujemy przyszłość. V Kongres Pielęgniarek Polskich. Busko Zdrój, 8-9 maja 2000*, s. 93-99.
- Szulc W., Michalak B. (2000). Praca z głosem w dramaterapii. W: E. Sęsiadek, B.E. Werner, I. Jeżowska (red.), *Wokalistyka i pedagogika wokalna: materiały pokonferencyjne i tematy badawcze*. Wrocław: AM.
- Szulc W. (2000). Silence as a cry of a hurt soul. „Cosmos, Dream, Eros and Psyche in the Ethics of Science and Art”. *XIII Int`l Conference – Solinio Arte e Scienza per la Famiglia, la Scuola e la Scieta. Italia, Bari, 6-9 Ottobre 2000*.
- Szulc W. (2000). Sztuka i medycyna w Polsce i na świecie. *Aesculapius*, nr 60, s. 8-10.
- Szulc W. (2000). Terapia narracyjna. *Alma Mater*, R. X, nr 5, s. 70-75.
- Szulc W., Twardowski A. (2000). Working with dyslexic child in art therapy room. *Arti Terapie*, Vol. 6, nr 2, s. 40-42.
- Szulc W., Twardowski A. (2001). Arteterapia dziecka dyslektycznego. *Alma Mater*, R. 9, nr 4/41, s. 154-158.
- Szulc W. (2001). Arts in medicine service from antiquity to post modernity. W: L. Kosolapow (red.), *Exposing difference. Abstract Book of the 6th European Arts Therapies Conference ECARTE [Luxembourg, 13-16 IX 2001]*. Münster, s. 73.
- Szulc W. (2001). Awantury o holizm ciąg dalszy, czyli fenomen podniesionego głosu. *Alma Mater*, R. 9, nr 4/41, s. 260-261.
- Szulc W. (2001). Fenomen głosu. Dramatoterapia i meloterapia. *Alma Mater*, R. 11, nr 3 (40), s. 98-103.
- Szulc W., Twardowski A. (2001). Il bambino dislectico in artiterapeutica camera. *Arti Terapie*, Vol. 7, nr 2, s. 36-39.
- Szulc W. (2001). Jak stwierdzić terapeutyczne działanie sztuki? *Alma Mater*, R. 11, nr 1 (38), s. 44-49.
- Szulc W. (2001). Music as a „trigger” of reminiscence. Dream about lost homeland. W: F. Palmirotta, R. Madonna, V. Minutiello (red.), *W: Sogno. Amore e Anima. Dream, Eros and Psyche. Psicoterapia e Musicoterapia. Atti della XII Conferenza Internazionale*. Bari: AMOEditrice, s. 83-90.
- Szulc W. (2001). Postmodernizm wobec nauk medycznych, pielęgniarstwa i arteterapii. *Alma Mater*, R. 11, nr 2/39, s. 168-171.
- Szulc W. (2001). Praca z dzieckiem dyslektycznym w gabinecie arteterapii. W: W. Dyk-cik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej: przewodnik metodyczny*. Poznań: UAM, s. 421-426.

- Szulc W. (2001). Spotkanie arteterapeutów europejskich w cieniu ataku terrorystycznego na USA. *Alma Mater*, R. 9, nr 4 (41), s. 158–159.
- Szulc W., Twardowski A. (2001). Working with dyslexic child in Art Therapy Room. *Arti Therapie*, Vol. 7, nr 2, s. 36–39.
- W. Szulc (2002). Co nam zostało z tych lat? Upowszechnianie kultury w Polsce Ludowej – jego metody, funkcje i skutki oceniane z perspektywy bliższej i dalszej. W: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura*. Kalisz: WPA UAM, s. 179–183.
- Szulc W. (2002). Music Therapy as part of primary Education Teachers Training. Dialogand debate. W: *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*, s. 343.
- Szulc W. (2002). Muzykoterapia w granicznych momentach życia człowieka: ból narodzin i lęki starości. *Muzykoterapia Polska*, nr 3–4, s. 20–46.
- Szulc W. (2002). „Sztuka w medycynie” jako przedmiot nauczania w Akademii Medycznej. *Alma Mater*, nr 1/42, s. 130–133.
- Szulc W. (2003). Old people and the arts. W: L. Kossolapow, S. Scoble, D. Waller (red.), *Arts – Therapies – Communication. Vol. 2. On the Way to a Regional European Arts Therapy*. Münster–Hamburg–London: Lit Verlag, s. 506–510.
- Szulc W. (2004). Arteterapia jako dyscyplina akademicka. *Forum Akademickie*, nr 9, s. 48–49.
- Szulc W. (2004). Efekt św. Mateusza w piśmiennictwie medycznym. *Polski Merkurusz Lekarski*, T. XVI, nr 92, s. 199–200.
- Szulc W. (2004). Przynależność Polski do Europejskiego Konsorcjum Edukacji Arteterapeutów. Stan obecny i perspektywy. W: S. Kmieć, S. Wieczorek (red.), *Doskonalenie edukacji na poziomie wyższym i średnim u progu XXI wieku*. Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, s. 27–30.
- Szulc W., Wolfram I. (2004). The Artistic Creativity of Stressed and Traumatised People. A Music Therapeutic Interpretation of the Tale „The Bremen Town Musicians” in a Joint Polish–German Perspective. W: *Music Therapy Today*, Vol. VI, No. 4. Special Issue: D. Aldridge, J. Fachner, J. Erkkilä (red.), *Proceedings of the 6th European Music Therapy Congress, June 16–20, 2004. University of Jyväskylä, Finland*, s. 1642–1653.
- Szulc W. (2004). Wątpliwa nowość nowej książki o arteterapii. Rec. książki Eweliny J. Konicznej (2003). „Arteterapia w teorii i praktyce”. Kraków: Impuls. *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, T. IV. UAM, Kalisz–Poznań 2004, s. 343–344.
- Szulc W. (2005). Arteterapia. Powrót do źródeł. *Wspólne Tematy*, nr 3, s. 3–9.
- Szulc W. (2005). Badania naukowe w muzykoterapii. *Forum Akademickie*, nr 3, s. 48–50.
- Szulc W. (2005). Edukacja arteterapeutów – historia i perspektywy. *Kwartalnik Edukacyjny*, nr 3, s. 3–10.
- Szulc W. (2005). Nauka z drugiej ręki. *Forum Akademickie*, nr 12, s. 28–29.

- Szulc W. (2005). Początki arteterapii jako dyscypliny paramedycznej w Europie. W: L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Metody i formy terapii sztuką*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 7–10.
- Szulc W. (2005). Przedmowa. W: K. Szeliga, *Historia Guziotka 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: Impuls, s. 9–10.
- Szulc W. (2005). Stosowanie muzyki w medycynie a muzykoterapia. W: A. Białkowski (red.), *Nowe trendy w edukacji muzycznej*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 219–225.
- Szulc W., Wolfram I. (2005). Terapeutyczne walory bajki o „Czterech muzykantach z Bremy w interpretacji niemieckiej i polskiej. W: A. Szerląg (red.), *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Kraków: Impuls, s. 567–576.
- Szulc W. (2005). Terapia przez sztukę: powrót do źródeł. *Wspólne Tematy*, nr 3, s. 3–9.
- Szulc W. (2006). Bajki nie-bajki i bajkoterapia. *Życie Szkoły*, nr 6, s. 5–11.
- Szulc W. (2006). Historia arteterapeutyki. *Edukacja i Dialog*, nr 8, s. 66–69.
- Szulc W. (2006). Jak występować na konferencjach? *Forum Akademickie*, nr 10, s. 50–51.
- Szulc W. (2006). Książka na receptę: o biblioterapię akademicką w Roku Języka Polskiego. *Indeks: pismo Uniwersytetu Opolskiego*, nr 3–4, s. 74–76.
- Szulc W. (2006). Noworodek do zabawy. *Forum Akademickie*, nr 1, s. 32–33.
- Szulc W. (2006). Wykorzystanie do celów terapeutycznych metaforycznych znaczeń bajki „Czterech muzykantach z Bremy”. *Kwartalnik Edukacyjny*, nr 2, s. 48–54.
- Szulc W. (2007). Arteterapia paliatywna: barwy zachodzącego słońca. *Polskie Forum Psychologiczne*, T. 12, nr 1, s. 22–30.
- Szulc W. (2007). Arteterapia w Czechach i na Słowacji. Rec. pracy: Basic Art Therapy Jaroslava Sičkova-Fabrici. Bratislava, 2007. *Wspólne Tematy*, nr 11–12, s. 90–91.
- Szulc W. (2007). Dramaty współczesnego człowieka: wypędzenia, prześladowania, samotność w pryzmacie bajki o „Czterech muzykantach z Bremy”. W: J. Chaciński (red.), *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*. Słupsk: Wyd. Naukowe Akademii Pomorskiej, s. 261–266. [Niniejszy tekst stanowi zmienioną i poszerzoną (w zakresie badań percepcji bajki) wersję referatów W. Szulc i I. Wolfram z 2004 r.].
- Szulc W. (2007). Dwa indeksy Uniwersytetu Jana Kazimierza i ich właściciele. *Indeks: pismo Uniwersytetu Opolskiego*, nr 9–10 (83–84), s. 46–49.
- Szulc W. (2007). Dzieci w swoim baśniowym świecie. *Życie Szkoły*, nr 10, s. 28–29.
- Szulc W. (2007). Nauka – bibliografia – sztuka i terapia. *Indeks: pismo Uniwersytetu Opolskiego*, nr 5–6, s. 80–82.

- Szulc W. (2007). Tākslas, mūzikas un kultūras terapijas koncepcija Polijā: izglātība un prakse = The conception of art-music-culture therapy in Poland: education and practice. W: *Integratīvā mākslas terapija – teorija un prakse: tēzes: 5. Starptautiskā mākslas terapijas konference = Integrative art therapy – theory and practice: abstract: 5th International Art Therapy Conference*. Rīga: Rīgas Stradina universitāte, s. 47–49 (s. 47: wersja litewska, s. 48–49: wersja anglienska). Tezy z konferencji: Liepāja, Nīcaspagasts, Latvija 2007. gada 12.–15. jūlijs = Liepāja, the district of Nīca, Latvia July 12–15, 2007.
- Szulc W. (2008). Arteterapia... W: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, s. 201–205. Pokłosie II Ogólnopolskiej Konferencji Szkoleniowo-Naukowej „Arteterapia w medycynie i edukacji”.
- Szulc W. (2008). Arts therapists education: teaching sensitivity through works of art contemplation, literature and reflective writings. W: *Mūsdienmākslu terapija: teorija un prakse: tēzes: 6. Starptautiskā mākslas terapijas konference = Contemporary artstherapies: theory and practice: theses: 6th International Art Therapy Conference*. Rīga: Rīgas Stradina universitāte, s. 35. Tezy z konferencji: Rēzenke un Rēzenkes rajons, Latvija 2008. gada 18.–20. jūlijs = Rēzenke, Rēzenke region, Latvia July 18–20, 2008.
- Szulc W. (2008). Dzieci w swoim bajkowym świecie [wstęp]. W: K. Szeliga, *Bajkotera-
terapia czyli jak z Guziołkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w bajkotera-
pii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym: poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli*. Kraków: Impuls, s. 7–9.
- Szulc W. (2008). Kontakty zagraniczne polskiej arteterapii. *Arteterapia: terapia
sztuką w praktyce*, nr 2 (wrzesień), s. 8.
- Szulc W. (2008). Magia Huculszczyzny. *Indeks: pismo Uniwersytetu Opolskiego*, nr 3–4, s. 44–45.
- Szulc W. (2008). Słowo od recenzenta. W: M. Siemież, T. Siemież (red.), *Artete-
rapia w edukacji i rozwoju człowieka*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej
Szkoły Wyższej, s. 13–14.
- Szulc W. (2008). Upowszechnianie kultury a polityka kulturalna. W: K. Olbrycht,
E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla
edukacji kulturalnej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 101–107.
- Szulc W. (2009). Antyczne źródła terapii sztuką: moja fascynacja starożytną Gre-
cją: podróże z arteterapią. Cz. 1. *Arteterapia: terapia sztuką w praktyce*, nr 3,
s. 13–16.
- Szulc W. (2009) Magia Huculszczyzny. W: A. Haratyk (red.), *Huculszczyzna: kul-
tura i edukacja*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 9–15.
- Szulc W. (2009). Wiedza o kulturze jako niezbędny komponent edukacji akade-
mickiej pielęgniarzek, lekarzy i nauczycieli. W: A. Szerłaż (red.), *Kompeten-
cje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów: wybrane ujęcia*. Wrocław:
ATUT, s. 279–288.

- Szulc W. (2009). Wielki świat muzykoterapii, słynne kongresy, słynni muzykoterapeuci: podróże z arteterapią. Cz. 2. *Arteterapia: terapia sztuką w praktyce*, nr 4, s. 2-3.
- Szulc W. (2009). Współczesne kierunki rozwoju arteterapii: arteterapia w programach terapeutycznych dla dzieci i młodzieży. W: G. Leszczyński (red.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej: praca zbiorowa. T. 1*. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, s. 63-79. Pokłosie konferencji naukowej „Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej” Poznań, 17-18 listopada 2008.
- Szulc W. (2010). Ameryka, Ameryka... zapowiedź przeżyć niezwykłych: podróże z arteterapią. Cz. 3. *Arteterapia: terapia sztuką w praktyce*, nr 1, s. 9-16.
- Szulc W. (2010). Arteterapia jako nauka. W: A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Aktywność twórcza w edukacji i arteterapii: praca zbiorowa*. Warszawa: Instytut Edukacji Artystycznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 40-49.
- Szulc W. (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), (2010). *ECARTE: praca zbiorowa*. Wrocław: ATUT, s. 191-195.
- Szulc W. (oprac.) (2010). Edukacja arteterapeutów w krajach europejskich. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 47-71. Tekst oprac. na podst. sprawozdań reprezentantów krajowych składanych na corocznych posiedzeniach Zgromadzenia Ogólnego ECARTE.
- Szulc W. (oprac.) (2010). Europejska Konfederacja Muzykoterapii (The European Music Therapy Confederation). W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 75-77. Tekst oprac. na podst. sprawozdań reprezentantów stowarzyszeń krajowych muzykoterapii składanych na corocznych posiedzeniach Europejskiego Komitetu Muzykoterapii.
- Szulc W. (oprac.) (2010). Europejski Rejestr Muzykoterapeutów. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 83-84. Tekst oprac. na podst. sprawozdań reprezentantów stowarzyszeń krajowych muzykoterapii składanych na corocznych posiedzeniach Europejskiego Komitetu Muzykoterapii.
- Szulc W. (2010). Europejskie standardy edukacji arteterapeutów: rola ECARTE i towarzyszeń zawodowych. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 19-26.
- Szulc W. (2010). Podróż do Jerozolimy w roku 2000 i Kadyksu 10 lat później: dwa ważne zgromadzenia muzykoterapeutów w historii EMTC: podróże z arteterapią. Cz. 5. *Arteterapia: terapia sztuką w praktyce*, nr 3, s. 20-26.
- Szulc W. (2010). Program studiów dla specjalizacji muzykoterapia na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej w Akademii Muzycznej

- im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 89–92.
- Szulc W.: Programme of doctoral study in pedagogy with specialization arts therapies on the Wrocław University. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 197–199.
- Szulc W. (2010). Specjalizacja w zakresie arteterapii w programie studiów doktorskich z pedagogiki na Uniwersytecie Wrocławskim. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 87.
- Szulc W. (2010). Śladami ECARTE w Ferrarze, Londynie, Luxemburgu: podróże z arteterapią. Cz. 4. *Arteterapia: terapia sztuką w praktyce*, nr 2, s. 19–24.
- Szulc W. (2010). The path to professionalism – some parallels between nursing and arts therapies education. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 185–189.
- Szulc W. (2010). Therapeutic value of artistic creativity for the aged. W: W. Szulc (red. przy współpr. M. Furmanowskiej i J. Gładyszewskiej-Cylulko), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich: Uniwersytet Wrocławski w ECARTE*. Wrocław: ATUT, s. 191–195.
- Szulc W. (2010). Zdjęcia z rodzinnego albumu: wstęp do fotografoterapii. W: W. Bobrowicz (red.), *...sztuka/twórczość... edukacja: współczesne problemy edukacji estetycznej i artystycznej*. Lublin: Verba, s. 155–160.
- Szulc W. (2011). Biblioterapia. Powrót do źródeł. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, R. 1, nr 1, s. 6–29. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/36849>.
- Szulc W. (2011). Biblioterapia: problem efektywności. W: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia: od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 251–262.
- Szulc W. (2011). Słowo od recenzenta. W: A. Kuczyńska, M. Czub (red.), *Terapia w służbie sztuki. Sztuka w służbie terapii*. Wrocław: ATUT, s. 13–14.
- Szulc W., Bury N. (2012). Impact of Music Activity on Self Confidence and communication Skills Development. *Mozart & Science. 4th International Conference on Interdisciplinary Research into the Effects of Music. Music in Medicine and Therapy 8–10 November 2012*. Abstracts of Lectures and Posters, s. 69.
- Szulc W. (2012). Music Therapy for All? True or false? W: *Nordic Music Therapy Congress. Music Therapy Models, methods and Techniques. Programme & Abstracts. 16–17. June, 2012*. Jvaskyla, Finland, s. 118.
- Szulc W. (2013). Arteterapia subdyscypliną pedagogiki? W: Z. Dacko-Pikiewicz, I. Emmerowa (red.), *Nauki społeczne wobec kryzysu i nowych wyzwań. Teoria i praktyka*. Toruń: Akapit, s. 183–190.

- Szulc W. (2013). Chorwacja. Witamy w Unii! Podróże z arteterapią. W: *Arteterapia: terapia sztuką w praktyce*, nr 4, s. 16–17.
- Szulc W. (2013). W dążeniu do uznania terapii przez sztukę za naukę. Czego biblioterapeuci mogą nauczyć się od muzykoterapeutów? Wnioski z 4. Międzynarodowego Kongresu z cyklu „Mozart i nauka” poświęconego interdyscyplinarnym badaniom nad zastosowaniem muzyki w medycynie i terapii. 8–10 listopada 2012 r. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, R. III, nr 3, s. 21–23. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/59168>.
- Szulc W. (2013). Wiedza o kulturze jako niezbędny element edukacji pedagogów-arteterapeutów. W: L. Jazownik, M. Sinica (red.), *Edukacja humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, T. 9*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 207–225.
- Szulc W. (2013). Wychowanie przez sztukę a arteterapia. W: B. Piątkowska (red.), *Czas na wychowanie. Złożona realność wychowania*. Wałbrzych: Wyd. PWSZ, s. 199–212.
- Szulc W. (2014). Biblioterapia wśród technik arteterapii. Recenzja książki: *Arteterapia: teoria, praktyka, projekty, część 1. Teoria*, pod red. naukową Bartosza Łoży i Aleksandry Chmielnickiej. Plaskoty, Wyd. „Difin”, Warszawa 2014, s. 306. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, T. IV, nr 2, s. 69–70. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/63846>.
- Szulc W.: (2014). Edukacja międzykulturowa jako element przygotowania do pracy pedagogicznej i terapeutycznej w warunkach społeczeństwa globalnego. W: J. Augustyniak (red.), *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*. Warszawa: Wyd. Texter, s. 173–184.
- Szulc W. (2015). Arteterapia – terapia dzięki sztuce. W: I. Bugajska-Bigod, A. Steliga (red.), *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Nowy Sącz: Wyd. PWSZ, s. 13–29.
- Szulc W. (2015). Edukacja arteterapeutów na poziomie akademickim. Problem zawodu i modele kształcenia. W: A. Glińska-Lachowicz (red.), *Arteterapia w nauce i praktyce. Teoria – rozwój – możliwości*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 13–20.
- Szulc W. (2015). Słowo w krajobrazie kulturowym arteterapii. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, T. V, nr 2, s. 169–171. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/72645>.
- Szulc W. (2016). Knowledge about culture and multiculturalism in curriculums of medical and pedagogical universities. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, T. VI, nr 1, s. 201–209. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80046>.
- Szulc W. (2016). Kształcenie wrażliwości emocjonalnej i społecznej przyszłych nauczycieli metodami edukacji kulturalnej i arteterapii. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, Vol. 11, No 3 (4), s. 83–98.
- Szulc W. (2016). 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. *Przegląd*

- Biblioterapeutyczny*, T. VI, nr 1, s. 213–215. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80046>.
- Szulc W. (2016). Przyciągająca siła sztuki. Sztuka jako przynęta w koncepcji kulturoterapii. W: T. Cwalina, B. Stano (red.), *Laboratorium marzeń. Praktyczny wymiar arteterapii. VII Międzynarodowa Konferencja Szkoleniowo-Naukowa z cyklu „Psychiatria i sztuka”*. Kraków: Wydział Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego i Komisji Edukacji Narodowej. Stowarzyszenie „Psychiatria i Sztuka im. Dr Andrzeja Kowala, s. 31–35.
- Szulc W., Wroczyńska A. (2017). Arteterapia bez granic. Sprawozdanie z konferencji. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, T. VII, nr 2, s. 94–95. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95540>.
- Skwarek B., Szulc W. (2017). Arteterapia w pracy pedagogicznej. *Zeszyty Naukowe PWSZ im. Witelona w Legnicy*, nr 22 (1), s. 93–107.
- Szulc W. (2017). Dom rodzinny jako miejsce enkulturacji w wypowiedziach studentów różnych kierunków studiów i wybranych autobiografiach, łącznie z własną pt. „Kajros i arteterapia”. W: A. Ładyżyński, M. Piotrowska, M. Kasprzak (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 53–74. Dostęp: <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/94587>.
- Szulc W. (2017). Przyciągająca siła sztuki. Muzyka i słowo w koncepcji kulturoterapii. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, T. VII, nr 2, s. 39–48. Dostęp: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95540>.
- Szulc W. (2017). Culture Therapy conception. W: *14th ECARTE European Conference. Kraków 13–16.09.2017. „Tradition In Transition. New Articulations In The Arts Therapies”*. Proceeding Book. ECARTE, s. 81–82.
- Szulc W. (2018). Diabeł tkwi w przypisach (lub ich braku). *Forum Akademickie*, R. 25, nr 4, s. 52–54.

KIRIAKOS CHATZIPENTIDIS
Uniwersytet Wrocławski

HASŁO: BIBLIOTERAPIA

BIBLIOTERAPIA – autonomiczna dyscyplina nauk humanistycznych – mająca swoje działy: bajkoterapię, dramaterapię, poezjoterapię – znajdująca się w sferze zainteresowań: pedagogiki, psychologii, medycyny, literaturoznawstwa, bibliotekoznawstwa, socjologii, arteterapii (Czernianin, 2008). Zakłada wykorzystanie lektury do celów terapeutycznych, stąd przedmiotem badań biblioterapii jest terapia literaturą. Identyfikacyjny charakter ma występujący w samym terminie człon „terapia”, określający jego podstawowe znaczenie funkcjonalne. Etymologia wyrazu „biblioterapia” (greckie *biblion* = książka, *therapeuo* = leczyć) (Czernianin, 2008, s. 9), wskazuje na jego funkcję i treść, tj. oznaczanie zastosowań lektury książek jako środka psychoterapeutycznego, a także rewalidacyjnego, resocjalizacyjnego, profilaktycznego i ogólnorozwojowego. Biblioterapię dzieli się na b. kliniczną, b. rozwojową oraz b. instytucjonalną. Inne terminy na oznaczenie biblioterapii, a uważane za tożsame z nią to m.in. terapia czytelnicza, czytelnictwo chorych, literaturoterapia, bibliopsychologia.

DEFINICJE

Jako metoda znajdująca zastosowanie w rozlicznych dyscyplinach (w tym medycynie i psychiatrii), biblioterapia posiada wiele definicji wynikających z praktyki różnych autorów, współtworzących przez lata jej dzisiejszy kształt (Szczała, 2009, s. 69).

Wg Schechtmana biblioterapia to użycie książek mające na celu pomoc ludziom w rozwiązywaniu ich problemów (Shechtman, s. 21). Definicja ta koresponduje z hasłem ze Słownika Webstera (Webster's Dictionary, 1985, p. 148) gdzie biblioterapia to kierowanie [uczestnika biblioterapii przez biblioterapeutę] w rozwiązywaniu osobistych problemów poprzez czytanie. Podsumowaniem obu powyższych wydaje się być określenie ukute przez

Crothersa wg którego biblioterapia jest rozumiana jako pomoc uczestnikom terapii w zrozumieniu istoty problemów oraz znalezieniu skutecznego ich rozwiązania dzięki odpowiednio dobranej lekturze (Szczupał, 2009, s. 69 za: J. Bump, 1989/1990).

W ujęciu psychologicznym i psychoterapeutycznym biblioterapia to aktywna, samopomocowa, nefarmakologiczna, krótkoterminowa interwencja, oparta na technikach terapii poznawczej bądź na technikach terapii behawioralnej (Mains&Scogin, 2003; McNaughton, 2009). W tej perspektywie biblioterapię definiuje się także jako terapeutyczne użycie książek w leczeniu zaburzeń osobowościowych. Podwaliną teoretyczną biblioterapii jest tu przeświadczenie, że czytanie o dotyczącym daną osobę problemie może zaowocować pożądaną i przewidywalną zmianą (Lenkowski, 1987). Biblioterapia odnosi się do procesu czytania, refleksji i dyskusji nad literaturą. Oparcie się w relacji psychoterapeuta-pacjent na tekście literackim opisującym chorobę bądź niepełnosprawność może wywołać zmianę sposobu ich postrzegania przez osobę poddawaną biblioterapii (Gerlach, Subramanian, 2016, s. 2). Biblioterapia jako technika psychoterapeutyczna jest stosowana we wsparciu rozwoju poznawczego i emocjonalnego dzieci i dorosłych borykających się z problemami osobistymi (Gerlach, Subramanian, 2016, s. 2)

Schechtman zwraca uwagę na dwie perspektywy podejścia do biblioterapii w psychoterapii. Pierwsza zakłada podejście samopomocowe, gdzie centralnym punktem terapii jest użycie poradników i książek, a udział terapeuty minimalny (biblioterapia poznawcza). W drugiej najważniejsza jest terapia prowadzona przez w pełni zaangażowanego terapeutę, a biblioterapia (użycie literatury pięknej) stanowi metodę pomocniczą. Biblioterapia w tym ujęciu przyjmuje nazwę biblioterapii afektywnej dzięki której możliwe jest ujawnianie emocji oraz osiągnięcie wglądu zgodnie z fazami biblioterapii wg Shrodes (Shechtman, s. 22)

Definicje biblioterapii z obszaru pedagogiki dają wgląd w praktykę pracy biblioterapeutycznej. Według R.J. Rubin (za Szczupał, s. 69) biblioterapia to „program aktywności oparty na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów zarówno wyobrażeniowych jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza, lub innego profesjonalisty osiągnięcie wglądu w normalny rozwój lub dokonywanie zmian w zaburzonym zachowaniu”. Z kolei Tomasik (1994, s. 11) utożsamia „biblioterapię z zamierzonym działaniem przy wykorzystaniu książki lub materiałów niedrukowanych (obrazów, filmów itp.), prowadzącym

do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych”. Zdaniem Boreckiej (2001) rolą biblioterapii nie jest leczenie, jest ona raczej formą psychicznego wsparcia dzięki niekwestionowanym wartościom literatury przyczynia się do kształtowania postaw i funkcjonowania człowieka, jest środkiem do realizacji jego potrzeb.

Pomimo różnic metodologicznych wszystkie powyższe definicje biblioterapii łączy wspólny mianownik: zastosowanie biblioterapii wymaga jakiejś formy tekstu. W podsumowaniu należy uściślić, że biblioterapia nigdy nie przyjmuje formy czystej samopomocy. Warunkiem konstytuującym biblioterapię, koniecznym do zaistnienia procesu biblioterapeutycznego jest refleksja (np. w postaci pisemnej) oraz dyskusja nad tekstem literackim z innymi osobami w kontrolowanych terapeutycznie warunkach (Gerlach, Subramanian, 2016, s. 2).

W Stanach Zjednoczonych obok terminu biblioterapia (bibliotherapy) używa się również nazw terapia czytelnicza (reding therapy), literaturoterapia (litheratherapy) i poezjoterapia (poetry therapy) (B. Woźniczka-Paruzel, 2002) oraz szeregu innych takich jak: bibliodoradztwo (bibliocounselig), biblioprowadnictwo (biblioguidance), bibliopsychologia (bibliopsychology), dobór książek (bookmatching), terapia biblioteczna (library therapeutics) oraz czytelnictwo kierowane (guided reading) (Szczupał, 2009, s. 74, Magaji, 2016, s. 21 za: Basbane, 2001).

MECHANIZM BIBLIOTERAPII

Biblioterapia umożliwia nauczenie się, np. poprzez czytanie poradników, strategii kontroli negatywnych emocji i zastosowanie ich w codziennym życiu (Jorm et al., 2002). Biblioterapia pokazuje, że czytelnik nie jest pierwszym ani jedynym człowiekiem, który ma dany problem; pozwala czytelnikowi dostrzec, że istnieje więcej niż jedno rozwiązanie jego problemu; pomaga zrozumieć motywy postępowania ludzi – nie wykluczając samego czytelnika – uwikłanych w szczególne sytuacje; pomaga dostrzec wartość zawartą w ludzkim doświadczeniu; pokazuje czytelnikowi, co jest niezbędne dla rozwiązania jego problemu; zachęca czytelnika do realistycznego spojrzenia na własną sytuację (Szczupał, 2009, s. 80).

Głównym pojęciem biblioterapii jest terapeutyczny proces oddziaływania literatury na jej uczestników, indywidualnych lub zbiorowych, stymulowany zawsze przez biblioterapeutę. Taki proces przebiega przez trzy

określone etapy, głęboko tkwiące w naukach psychologicznych (psychoanalizie), opartych na teorii dynamiki doświadczeń estetycznych Caroline Shrodes (1949). Pierwszy etap to *identyfikacja* – daje uczestnikowi biblioterapii zastępcze przeżycie, pozwala mówić o swoich uczuciach z zachowaniem pozorów mówienia o bohaterze utworu. Doświadczenie identyfikacji z bohaterem literackim wiąże się z pojęciem przeżycia estetycznego, kluczowym dla tego procesu. W fazie identyfikacji z postaciami literackimi powinny wystąpić kolejno: ekspresja afektu do bohatera, wyrażenie zgody bądź niezgody z jego opiniami, obawa o jego los, ekspresja homonimiczności, przyjemność bycia podobnym do bohatera (Czernianin, 2008, s. 19-20). Drugi etap: *katharsis* – odreagowanie napięcia, doznanie oczyszczającej ulgi, kiedy w słowach występują emocje w stosunku do bohatera lub autora. Trzeci etap to *wgląd* – jako odkrywanie i pogłębianie wewnętrznego świata czytelnika w trakcie kontaktu z dziełem literackim. Następuje samopoznanie uczestnika biblioterapii (uczucie przynależności, zrozumienia siebie), rozumienie innych (tolerancja, akceptacja), włączenie nowych pojęć (wartości, celów) i integracja (Czernianin, 2008, s. 19-20). Poznając siebie, człowiek staje się bardziej tolerancyjny dla własnych i cudzych wad. W konsekwencji dzieło literackie kierunkowo oddziałuje na postawę i moralną świadomość odbiorców. Owa dominacja funkcji wychowania nad nauczaniem, czyni powyższą metodę głęboko zakorzenioną w pedagogice specjalnej, uzupełnianą przez pedagogiczne metody analityczne.

ZASTOSOWANIA I EFEKTYWNOŚĆ BIBLIOTERAPII

Wyniki badań nad efektywnością biblioterapii przynoszą mieszane rezultaty. Wydaje się, że biblioterapia jest najbardziej skuteczna wtedy gdy osoba (biblioterapeuta), która się nią posługuje potrafi zrozumieć naturę problemu uczestnika biblioterapii oraz umie wybrać i zastosować odpowiednią literaturę najlepiej odpowiadającą indywidualnym potrzebom osoby terapeutyzowanej. Część badań dowodzi również, że biblioterapia jest bardziej skuteczna jako terapia dodatkowa do głównej terapii, a nie jako jedyna terapia (Gerlach, Subramanian, 2016, s. 2). Kolejnym ograniczeniem powodzenia biblioterapii jest kultura czytelnicza osoby poddawanej biblioterapii, jej umiejętność czytania oraz poziom wykształcenia (Kavanagh&Proctor, 2011). Pomimo różnych podejść metodologicznych szereg badań z różnych dyscyplin naukowych świadczy o korzyściach z zastosowania biblioterapii

w terapii m.in. alkoholizmu, żałoby, depresji, recydywy penitencjarnej (Gerlach, Subramanian, 2016, s. 2), w psychiatrii (zarówno u dorosłych, jak i dzieci), w leczeniu indywidualnym i grupowym, leczeniu nerwic, psychoz (Connors G. J., Walitzer K.S., Prince M.A., 2017), zaburzeń zachowania oraz różnego typu zaburzeń osobowości (Gualano et al., 2017) a także obniżanie poziomu niepokoju, wzrostu samooceny (Lewis et al., 2015, s. 104).

TYPOLOGIA BIBLIOTERAPII

N.A. Rubakin (za M. Borawska, 1994), podobnie jak R.J. Rubin (za Borecka, 2001) wyróżniają trzy kategorie biblioterapii: instytucjonalną, kliniczną, wychowawczą. Biblioterapia kliniczna – jest ona skierowana do osób chorych fizycznie lub psychicznie. Polega na stosowaniu odpowiednio dobranej literatury w grupach pacjentów cierpiących na taką samą chorobę lub pracy indywidualnej z cierpiącą osobą. Zajęcia mogą być prowadzone w klinikach, szpitalach, w domu chorego. Terapię prowadzą wspólnie lekarze i biblioterapeuci, którzy dobierają odpowiednie materiały czytelnice. Głównym celem tego typu terapii jest zmiana sytuacji psychologicznej pacjenta, zaakceptowanie choroby, pobudzenie chęci wyzdrowienia. Biblioterapia ogólnorozwojowa zwana wychowawczą – adresowana jest do osób zdrowych, ale borykających się z różnymi problemami np. lęki, odrzucenie, izolacja społeczna. Stosuje się w niej głównie książki dydaktyczne i wyobrażeniowe. Skierowana może być do różnych odbiorców : dzieci, młodzieży, dorosłych, seniorów. Najistotniejszym celem spotkań jest wspieranie rozwoju i samo-realizacji oraz dawanie uczestnikom warsztatów wsparcia na drodze do osiągnięcia „spokoju wewnętrznego” i poczucia bezpieczeństwa. Biblioterapia instytucjonalna – prowadzona jest w instytucjach medycznych, wychowawczych oraz resocjalizacyjnych. Jej celem jest przekazywanie informacji, wspieranie rehabilitacji, rekreacji i resocjalizacji. Prowadzą ją współpracujący ze sobą lekarze, psychologowie, pedagodzy-biblioterapeuci.

BIBLIOGRAFIA

- Borawska M. (1994) Terapeutyczna rola utworu literackiego i możliwości jej wykorzystania w pracy bibliotekarzy. *Biblioteka w Szkole*, nr 2, s. 5–9.
- Borecka I. (2000). *Biblioterapia. Teoria i praktyka: poradnik*. Warszawa: SBP.

- Connors G.J., Walitzer K.S., Prince M.A. (2017). Secondary Prevention of Alcohol Problems in Rural Areas Using a Bibliotherapy-Based Approach, *Journal of Rural Mental Health*, Vol. 41, No. 2, 162–173.
- Czernianin W. (2008). *Teoretyczne podstawy biblioterapii*. Wrocław: ATUT.
- Gerlach H., Subramanian A. (2016). Qualitative analysis of bibliotherapy as a tool for adults who stutter and graduate students, *Journal of Fluency Disorders*, 47, s. 1–12.
- Gualano M.R., Berta F., Martorana M., Vogliano G., Andriolo V., Thomasa R., Gramagliab C., Zeppegnob P., Siliquinia R. (2017). The long-term effects of bibliotherapy in depression treatment: Systematic review of randomized clinical trials, *Clinical Psychology Review*, 58, 49–58.
- Jorm, A.F., Christensen, H., Griffiths, K.M., & Rodgers, B. (2002). Effectiveness of complementary and self-help treatments for depression. *The Medical Journal of Australia*, 176 (Suppl), s. 84–96.
- Kavanagh, D.J., & Proctor, D.M. (2011). The role of assisted self-help in services for alcohol-related disorders. *Addictive Behaviors*, 36, 624–629. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2010.11.012>. Retrieved from: <http://europepmc.org/abstract/MED/21185656>.
- Lenkowsky, R. S. (1987). Bibliotherapy: a review and analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 21 (2), 123–132.
- Lewis K.M., Amatyab K., Coffman M.F., Ollendick T.H. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change, *Journal of Anxiety Disorders*, 30, 103–112, s. 104.
- Magaji S. (2016) Bibliotherapy as a Problem-Solving Skill of Counsellors and Teachers for Character and Skills Development in Ogun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, Vol. 7, No. 20.
- Mains, J.A., & Scogin, F.R. (2003). The effectiveness of self-administered treatments: A practice-friendly review of the research. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 237–246. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.10145>.
- McNaughton, J.L. (2009). Brief interventions for depression in primary care: A systematic review. *Canadian Family Physician*, 55, 789–796.
- Shechtman Z. (2009). *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy*, The Springer Series on Human Exceptionality, Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/978-0-387-09745-9_2.
- Szczupał B. (2009). *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: recepcja – edukacja – terapia – wsparcie – twórczość*. Warszawa: Elipsa.
- Tomasik E. (1994). *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Webster M. (1985). *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*. Springfield, Mass., U.S.A.: Merriam-Webster Inc.
- Woźniczka-Paruzel B. (2002). *Biblioterapia w środowisku współzależnych z grup rodzinnych Al-Anon. Od teorii do działań praktycznych*. Toruń: UMK.

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 Małgorzata Czerwińska

Dr Furmanowska Mirosława

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. 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

1. Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie DOC i przesłany drogą elektroniczną na adres: kiriakos.chatzipentidis@uwr.edu.pl.
2. Należy użyć 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.
3. Cytaty zapisane kursywą, bez cudzysłowu, dłuższe cytaty wydzielone z tekstu, odstęp między wierszami 1,0.
4. Tabele i rysunki ponumerowane kolejno w całym artykule i opatrzone odpowiednio tytułem lub podpisem:
 - rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych 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).
5. Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach (np. Giddens 2010, s. 38).
6. Tekst należy konstruować w taki sposób, aby liczbę przypisów rozszerzających umieszczanych na dole strony ograniczyć do minimum.
7. Imiona autorów cytowanych w tekście powinny być skrócone do inicjałów i konsekwentnie podawane w całym tekście.
8. Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach kwartalnika.
9. Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku polskim. Streszczenie w języku angielskim (wraz z tytułem) mile widziane.
10. Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi ok. 6 miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.
11. Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.
12. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia 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.