

17264
19

PROPOZYCJE i MATERIAŁY

**KSIĄŻKA
W DZIAŁALNOŚCI
TERAPEUTYCZNEJ**

WYDAWNICTWO
SBP



19

**KSIĄŻKA
W DZIAŁALNOŚCI TERAPEUTYCZNEJ**

POLISH LIBRARIANS ASSOCIATION

PROPOSITIONS AND MATERIALS

**THE BOOK IN
THERAPEUTICAL ACTIVITIES**

Collected articles.

Edited by: Elżbieta Barbara ZYBERT

WYDAWNICTWO
SBP



WARSAW 1997

STOWARZYSZENIE BIBLIOTEKARZY POLSKICH

PROPOZYCJE I MATERIAŁY

KSIĄŻKA W DZIAŁALNOŚCI TERAPEUTYCZNEJ

Praca zbiorowa.

Redakcja merytoryczna: Elżbieta Barbara ZYBERT

WYDAWNICTWO
SBP



WARSZAWA 1997

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
<<PROPOZYCJE I MATERIAŁY>>

Stanisław CZAJKA (przewodniczący), Lucjan BILIŃSKI, Jan BURAKOWSKI,
Marcin DRZEWIECKI, Janina JĄGIELSKA, Janusz NOWICKI (sekretarz)
Ewa STCHOWSKA-MUSIAŁ, Maria WASIK-ŚWIDERSKA Elżbieta Barbara ZYBERT

**Książka wydana staraniem Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich przy finansowym
wspieraniu Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu
Warszawskiego w ramach badań statutowych**

Projekt graficzny okładki i strony tytułowej
Wydawnictwo SBP

Redaktor tomu
Janusz NOWICKI

Redakcja techniczna i korekta
Anna LIS

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 83-85778-88-8

17264 niefel

CIP-Biblioteka Narodowa

Książka w działalności terapeutycznej: praca zbiorowa /red. merytor. Elżbieta Barbara Zybert. - Warszawa: Wydawnictwo SBP, 1997 (Propozycje i Materiały / Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich; 19)

Wydawnictwo SBP, Warszawa 1997, Ark. wyd. 5.75 Ark. druk. 6.25. Skład i łamanie:
Regina LIPNICKA. Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny PRIMUM, ul Mokronoskich 7a,
05-825 Grodzisk Maz. tel. 755-68-58s

1997 12. 10

dp: SBP, 8.00

PRZEDMOWA

Książka w działalności terapeutycznej nieprzypadkowo zostaje wydana przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. Problematyka ta jest żywa w działalności SBP. Dowodem na to jest wydana w 1966 r. książka *Dziecko niepełnosprawne w bibliotece*, będąca owocem dwóch ogólnopolskich seminariów bibliotekarzy-instruktorów ds. czytelnictwa chorych i niepełnosprawnych. Redakcja merytoryczna tomu przez E. B. Zybert jest gwarancją, że czytelnik dostaje do ręki wartościowy poznawczo materiał dotyczący terapeutycznej funkcji książki.

Publikacja może być niezmiernie przydatna dla bibliotekarzy, nauczycieli, organizatorów oświaty i wszystkich innych, dla których edukacja społeczeństwa (również tej części niepełnosprawnej) stanowi codzienną troskę. Także studenci pedagogiki, psychologii, a zwłaszcza bibliotekoznawstwa winni ten tom włączyć do swoich zbiorów.

Prezentowana praca jest wynikiem zrealizowanego programu badawczego; winna więc zainicjować nowe działania naukowe na polu biblioterapii. O ile pedagogika, psychologia, częściowo medycyna, włączają w zakres badań tę problematykę to bibliologia (nauka o książce) wykazuje daleko posuniętą rezerwę.

Jeżeli oddawana do rąk czytelników książka przyczyni się do dalszych prac teoretycznych, nowych programów badawczych a także pomoże w codziennej pracy ludziom, którzy biblioterapię stosują na co dzień, to wydawca spełni należne nań przez środowisko oczekiwania.

Marcin Drzewiecki
Dyrektor
Instytutu Informacji Naukowej
i Studiów Bibliologicznych UW

WSTĘP

Biblioterapia, chociaż jest pojęciem znanym od lat, w ostatnich czasach przeżywa swój renesans. Ogromne zainteresowanie biblioterapią potwierdzone licznymi publikacjami, tak polskimi jak i obcymi, spowodowane jest kilkoma czynnikami: względną łatwością realizacji, niskimi kosztami i potencjalnie dużymi możliwościami we wspieraniu osób potrzebujących pomocy natury psychicznej. Osób takich jest w ostatnich czasach coraz więcej, co jest uwarunkowane dokonującymi się przemianami społeczno-ekonomicznymi, szybkim tempem życia i płynącymi z tego stresami i frustracjami. Rosnąca grupa osób niezadowolonych, wymagających socjalizacji i terapii sprawiła, że do „tradycyjnych” grup adresatów będących przedmiotem uwagi biblioterapii, a więc osób chorych, upośledzonych fizycznie i umysłowo, pensjonariuszy zakładów opieki społecznej i placówek penitencjarnych dołączyli także ci, których problemy wynikają z uczestnictwa w codziennym życiu.

Osobami stosującymi w swojej pracy książkę są z reguły bibliotekarze, nauczyciele-wychowawcy, pracownicy medyczni i socjalni oraz pracownicy penitencjarni. Nie zawsze jednak są oni świadomi, że metoda pracy, którą stosują to właśnie biblioterapia; często nie orientują się w teoretycznych podstawach postępowania terapeutycznego, a także nie znają, i w związku z tym nie wykorzystują, pełnego potencjału jakie ta metoda pracy ze sobą niesie. Nierzadko, by móc wykorzystać książkę jako efektywne narzędzie wychowania i rekreacji, trzeba najpierw pokonać różnorodne bariery, nawyki i uwarunkowania środowiskowe zniechęcające do tej formy spędzania czasu wolnego i zdobywania informacji. Dopiero potem można zakładać realizację celów terapeutycznych.

Praca *Książka w działalności terapeutycznej* zawiera materiały będące efektem działań eksperymentalnych prowadzonych w latach 1989-1996 podczas programu badawczego „Biblioterapia jako metoda pedagogiki specjalnej” zainicjowanego i kierowanego przez Ewę Tomasiak z Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie a realizowanego przy udziale pracowników wielu zainteresowanych placówek, między innymi Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW¹. Wyniki badań wcześniejszych etapów były opublikowane w roku 1994 w pracy *Czytelnictwo i biblioterapia w pe-*

¹ Wówczas Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UW.

*dagogice specjalnej*². Niniejszy tom zawiera materiały, które omawiają wyniki kolejnych badań i opracowań przeprowadzonych po 1994 roku. Niektóre spośród prezentowanych obecnie artykułów zamieszczone zostały na łamach czasopism z zakresu pedagogiki specjalnej. Ze względu na ograniczony dostęp do nich, a także potrzebę zebrania w jednym miejscu publikacji ukazujących istotę i szerokie spektrum możliwości biblioterapii, zdecydowałam się na umieszczenie ich w tym zbiorze. Tak więc artykuły stanowiące pokłosie programu badawczego dotyczą trzech grup tematycznych:

- dokumentów bibliotecznych w pracy z upośledzonymi umysłowo;
- dokumentów bibliotecznych w pracy z osobami starszymi (biblioterapia reminiscencyjna);
- dokumentów bibliotecznych w pracy z dziećmi niedosłyszącymi.

Oprócz materiałów będących wynikiem prac eksperymentalnych w publikacji zawarto też dodatkowo artykuły (3), które powstały na podstawie analizy bogatej literatury przedmiotu. Pierwszy z nich omawia pomoc dydaktyczne publikowane przez amerykańskie wydawnictwo „Good Apple”, przydatne w pracy terapeutycznej z dziećmi, które przeżywają stresy, mają problemy w związku ze śmiercią kogoś bliskiego czy rozwodu rodziców. Książki te nie tylko ukazują nowe możliwości dla zastosowania biblioterapii, ale także, poprzez przedstawienie specyfiki danego problemu, pozwolą na efektywną pomoc. Kolejny artykuł ukazuje jeszcze inny obszar działania dla biblioterapii — nauczanie religii. Materiał ten został przygotowany na podstawie publikacji niemieckich i omawia wykorzystywanie terapii poprzez książkę w nauczaniu religii wśród ewangelickiej młodzieży średnich szkół Nadrenii-Westfalii. Doświadczenia niemieckie sugerują możliwość szerszego stosowania tej metody terapeutycznej w całej działalności dydaktycznej. Jest to szczególnie ważne w związku ze zwiększającym się niedostosowaniem społecznym młodzieży i rozszerzającym się wpływem zdemoralizowanych rówieśników. Trzeci z zasygnalizowanych artykułów, rozpatruje problem czytelników, którzy niechętnie sięgają po książkę. Aczkolwiek główna uwaga autora koncentruje się na osobach pełnosprawnych, mających wszelkie dane ku temu by czytać — to jednak przedstawione spostrzeżenia mają charakter uniwersalny. Mogą one pomóc w wyjaśnieniu mechanizmów postępowania, które dają się odnieść do wszystkich osób, także tych, których nieczytanie bywa uwarunkowane trudnościami rozwojowymi. Nie ulega wątpliwości, że sens i efektywność jakichkolwiek działań terapeutycznych wymaga najpierw uporania się z niechęcią potencjalnych czytelników.

Celem oddawanej książki jest wskazanie nowych możliwości efektywnego realizowania biblioterapii jako elementu codziennej pracy bibliotecznej, pedagogicznej czy wychowawczej. Uczestnicząc w licznych krajowych konferencjach i seminariach organizowanych w środowisku bibliotekarskim wielokrotnie spotykałam się z ogromnym zainteresowaniem tą metodą pracy. Przeszkoda

² E. Tomasiak: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa 1994.

dla jej pełnej realizacji była nie zawsze wystarczająca wiedza na ten temat i brak materiałów pomocniczych. Wspaniali, zaangażowani bibliotekarze, z którymi się stykałam prowadzili jednak takie zajęcia, często intuicyjnie wyczuwając sposoby i etapy postępowania. Za każdym razem prosili o pomoc, rady i byli otwarci na wszelkie propozycje. Adresatami tej publikacji są także studenci przygotowujący się do pracy wykorzystującej książkę w działaniach pomocnych ludziom.

Jeśli zaprezentowane materiały dostarczą sugestii i przyczynią się do rozszerzenia zakresu usług świadczonych przez biblioteki, to idea wieloletniego programu badawczego popularyzującego biblioterapię zostanie osiągnięta.

Elżbieta Barbara Zybert

BIBLIOTERAPIA JAKO METODA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

(Podsumowanie programu z lat 1989-96)

W latach 1989-1996 Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, wspólnie z ówczesnym Instytutem Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej (obecnie Instytutem Informacji Naukowej i studiów Bibliologicznych) Uniwersytetu Warszawskiego, realizowały program badawczy dotyczący biblioterapii jako jednej z metod stosowanych w pedagogice specjalnej. Uczestniczyły w nim szpitale i placówki szkolnictwa specjalnego zainteresowane wykorzystywaniem książki w działalności terapeutycznej i wychowawczej. Przyjęta dla potrzeb badawczych definicja określała, że „biblioterapia jest zamierzonym działaniem przy wykorzystaniu książki lub materiałów niedrukowanych (obraz, film, itp.), prowadzącym do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych. Takim celem może być zarówno akceptacja własnej niepełnosprawności, jak i podjęcie akcji kompensacyjnej, akceptacja dziecka upośledzonego przez rodziców czy kolegów itp. Koniecznym elementem biblioterapii jest międzyosobowy kontakt indywidualny biblioterapeuty lub grupowy”¹.

Podsumowując 7-letni program, chcę zwrócić uwagę na najważniejsze jego wyniki. Już po wstępnym sondażu przeprowadzonym w placówkach kształcenia specjalnego (wszystkich działów pedagogiki specjalnej) Warszawy i okolic widać było, iż w badanych placówkach praca czytelnicza przeplatała się z elementami biblioterapii, choć rzadko kto — wśród badanych polonistów, wychowawców Internatu i bibliotekarzy — zdawał sobie sprawę, że jego działalność wychowawcza czy terapeutyczna może być nazwana biblioterapią. Jednakże widać było, że wielu badanych ma znaczną inwencję twórczą i chce bliżej poznać problematykę biblioterapii, a także zgłasza gotowość do współpracy badawczej w tym względzie.

Z tej grupy głównie rekrutowano osoby, które się podjęły prowadzenia programów eksperymentalnych.

Były to następujące programy biblioterapeutyczne:

— w Ośrodku dla Niewidomych w Laskach Warszawskich (prowadząca polonistka, mgr Anna Pawełczak-Gedyk),

¹ E. Tomasik: *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze*. Cz. I i II. Warszawa 1992 s. 114. Zob. też: *Taż: Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa 1994 s. 11.

— w Państwowym Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Warszawie (prowadzący wychowawcy grupy dziewcząt niedostosowanych społecznie, mgr Anna Sadowska, mgr Grażyna Sobieska i mgr Marek Sawicki),

— W Szkole Podstawowej Specjalnej Nr 243 w Warszawie (dla głębiej upośledzonych umysłowo — prowadząca bibliotekarka, mgr Irena Polkowska),

— W Szkole Podstawowej Specjalnej Nr 213 w Warszawie (dla lekko upośledzonych umysłowo — prowadząca bibliotekarka, mgr Renata Hereta),

— W Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niedosłyszących w Warszawie (prowadząca bibliotekarka mgr Mirosława Zatorska),

— W Szpitalu Miejskim w Żyrardowie (prowadząca nauczycielka szpitalna, mgr Renata Fedorowicz),

— W Zakładzie Lecznico-Wychowawczym w Brwinowie (dla dzieci lekko upośledzonych, chorych na epilepsję — prowadząca psycholog, mgr Teresa Gubrynowicz),

— W Domu Rencisty Służby Zdrowia (prowadząca — pedagog szkolny — pedagog specjalny, mgr Małgorzata Dudzikowska).

Główny wniosek, który da się wyprowadzić z tej wieloletniej wspólnej pracy, jest taki, że biblioterapia może być atrakcyjną i skuteczną metodą pedagogiki specjalnej. Świadczą o tym nie tylko wyniki poszczególnych zastosowanych przez nas programów eksperymentalnych, gdzie zarówno prowadzący, jak i — przede wszystkim — uczestnicy pragnęli kontynuacji tego typu działań. Do tego problemu zaraz wrócimy. Chcę tu jednak zwrócić uwagę także na spontaniczne podejmowanie problematyki biblioterapii w różnych placówkach kształcenia specjalnego. Przykładem może być chociażby prezentowana kiedyś na naszej konferencji „Pocztą Pollyanny”, którą prowadzono w szkole dla dzieci niewidomych z upośledzeniem umysłowym w Laskach. Inną ilustracją tej tezy było zwrócenie się kierownictwa Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niedosłyszących do Ministerstwa Edukacji Narodowej, aby włączyć zajęcia z biblioterapii do programu rewalidacji tych dzieci.

Warto teraz odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego — w dobie konstatawanego nawet przez badania Biblioteki Narodowej kryzysu czytelnictwa — zajęcia biblioterapeutyczne stanowią atrakcję dla tak licznych badawczych grup dzieci i młodzieży. Jak to się dzieje, że chcą one kontynuować spotkania biblioterapeutyczne nawet po zakończeniu programu? Dlaczego w tych badaniach, które postawiły sobie za cel rozwijanie — przez biblioterapię — czytelnictwa dzieci, skutki były ewidentne (tu się mogę powołać na badania I. Polkowskiej², R. Herety³ i M. Zatorskiej)?

Wydaje się (a zwróciła na to uwagę również A. Pawełczak-Gedyk⁴), że główną przyczyną uzyskiwania tych pozytywnych wyników jest inne niż dydaktyczne

² Zob. E. Tomasiak: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa 1994 s.99-110.

³ Tamże s. 88-98.

⁴ Tamże s. 130-132.

traktowanie książki podczas naszych zajęć. Zamiast analizować poszczególne walory i wątki książki, podchodzimy do niej jako do nauczycielki życia, powiernicy, przyjaciółki, czerpiemy coś dla siebie z kontaktu z nią, a nade wszystko w kontakcie tym możemy wyrażać samych siebie i to w sprawach bardzo głęboko nas zajmujących. Ta twórcza ekspresja, wynikająca nieraz z katartycznego przeżycia oczyszczającego, jest żywotną potrzebą każdego człowieka, a w dobie dzisiejszej przeżywamy często depryzację tej potrzeby. Nasze szkoły i rodziny rzadko dają dziecku możliwości swobodnego twórczego wypowiedzania się. Rozmowy dydaktyczne (i wychowawcze) nieraz są sprowadzone do rzeczowych poleceń, czy konkretnych pytań o to, co było. Rzadko jest w nich miejsce na właściwy kontakt, dzielenie się najgłębszymi przeżyciami czy uczuciami, które są w człowieku. Właśnie biblioterapia, która tak wielki nacisk kładzie na identyfikację, projekcję, katharsis i wgląd, daje okazję do realizowania tych naturalnych dążeń ludzkich, które w zdominowanych biernym odbiorem środowiskach wychowawczych są zazwyczaj deprywowane.

Oceniając program, który trwał parę miesięcy, dzieci niewidome z Lasek mówiły, że był on dla nich tak atrakcyjny już nie tylko ze względu na ciekawy dobór lektur, lecz że mogły siebie wzajemnie na nowo odkryć, że mogły być razem rozmawiając w sposób „nieszkolny” o sprawach naprawdę dla nich ważnych.

To, że młodzi (i starsi!) uczestnicy biblioterapii pozytywnie oceniają programy biblioterapeutyczne, że dobrowolnie, bez przymusu, chcą w nich uczestniczyć, że dzięki nim sięgają po książkę, aktywizują się i rozwijają⁵ stanowi najlepszą weryfikację prezentowanej metody.

Jeszcze raz warto tu podkreślić, że metoda ta przez to, że opiera się na kontakcie interpersonalnym, może mieć szerokie (szersze niż to wykazał nasz program) znaczenie i zastosowanie w świecie, gdzie „bezkontaktowe” rodziny, dominacja mediów, „pseudokontakty” z komputerem (w niedalekiej przyszłości także za pośrednictwem rzeczywistości wirtualnej) instrumentalizują i odhumanizowują człowieka. Metoda ta przeciwstawia się manipulacji, preferując samodzielność myślenia i osobistego dociekania prawdy.

Chcę tu jeszcze zwrócić uwagę na możliwość transferu między poszczególnymi programami. Ostatni z prezentowanych programów daje szerokie możliwości zastosowania terapii reminiscencyjnej (lub niektórych jej elementów) także w innych działach pedagogiki specjalnej. To, że program ten ma tak duże znaczenie dla osób w podeszłym wieku, nie wyklucza jego skuteczności dla innych osób. Od zarania życia wspominamy i na wspomnieniach opiera się wiele rozmów ludzkich. Lubimy wspomnienia, bo pozwalają nam one przeżywać coś jeszcze raz,

⁵ T. Więcek: *Zastosowanie zajęć z biblioterapii w grupie z lekkim upośledzeniem umysłowym na przykładzie Specjalnego Zakładu Wychowawczego w Brwinowie*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasiak. Warszawa 1996; A. Uberman: *Zastosowanie zajęć biblioterapeutycznych w grupie dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym na przykładzie SOW w Markach*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasiak. Warszawa 1996.

analizować sytuacje i nasze na nie reakcje, pozwalają na lepsze samopoznanie. Wspominanie aktywizuje wszystkich i wszystkim może dostarczać radości. Warto więc ten ostatni program przemyśleć pod kątem twórczego przystosowania go do własnych potrzeb (np. wiązania ze światem dzieci przewlekle chorych).

Po tych pozytywnych ocenach naszych wspólnych dokonań pora na wykazanie braków. Niech stanowią one wyzwanie dla kontynuatorów, badaczy, nauczycieli — wychowawców i studentów, niech będą problemami otwartymi.

Takim podstawowym wyzwaniem jest biblioterapia w grupach osób niesłyszących. Nie chodzi mi tu o biblioterapię kompensacyjną, na polu której dokonano już pierwszych wyłomów, stosując książki łatwe w czytaniu i inne formy zastępczego przekazu literackiego (np. kasety wideo). Chodzi mi o biblioterapeutyczne prowadzenie pewnej grupy osób niesłyszących (bo z całą pewnością nie dla wszystkich będzie to forma dostępna) w zakresie pracy z pełną, niezredukowaną literaturą. Biblioterapia i czytelnictwo (już samo czytelnictwo jest terapeutyczne w tej grupie) mają tu ogromne pole do działania w dziedzinie uczestnictwa w kulturze ogólnoludzkiej.

Innym bardzo ważnym wyzwaniem jest wejście z biblioterapią na teren hospicjów. Wiemy, jak wielkie znaczenie mają tu rozmowy „o śmierci i umieraniu”⁶, o życiu duchowym, budzenie nadziei na przyszłość „po tamtej stronie”. Prezentowana kiedyś przeze mnie praca E. Marcinkowskiej⁷ jest pierwszym nieśmiałym krokiem w tym kierunku. Na szczególną uwagę zasługuje pomoc biblioterapeutyczna dla dzieci przebywających w hospicjach i w szpitalach na oddziałach opieki paliatywnej.

Osobnego opracowania oczekuje biblioterapia w rodzinie. Wiemy, jakie znaczenie miało opowiadanie baśni dla prawidłowej socjalizacji dzieci. Dziś rodziny zdominowane przez „osobne” oglądanie telewizji i wideo potrzebują pomocy terapeutycznej w tym względzie. Można zaproponować wiele prostych elementów biblioterapii do systematycznego stosowania w rodzinie „Dobranocki”, czy innej audycji (koniecznie z komentarzem lub rozmową terapeutyczną), pisanie rodzinnego listu na komputerze, redagowanie fotograficzno-tekstowej kroniki rodzinnej i wiele innych form.

Na zakończenie warto wyrazić pedagogiczne życzenie, żeby ta prosta, angażująca uczestnika i osobę prowadzącą, metoda była szerzej upowszechniona w placówkach kształcenia specjalnego i nie tylko tu, bo wszędzie, gdzie człowiek potrzebuje wsparcia duchowego i pomocy, a tego potrzebuje każdy zawsze i wszędzie. Niech nie zabraknie biblioterapeutów, którzy — przygotowani do tej metody na uczelniach i kursach — mogliby dzielić się swoją wrażliwością, wiedzą i sercem z innymi.

⁶ E. Kübler-Ross: *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Warszawa 1996.

⁷ E. Marcinkowska: *Indywidualna terapia czytelnicza z ludźmi chorymi*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasik. Warszawa 1994.

BIBLIOTERAPIA W PEDAGOGICE TERAPEUTYCZNEJ

W procesie biblioterapii istotną sprawą jest dopasowanie celów do potrzeb użytkownika terapii. Na tle różnorodnych potrzeb, które znajdują się w opisie psychologicznym związanym z rozwojem człowieka i szczególną sytuacją, w której się znalazł (choroba, kalectwo), wyodrębniamy najbardziej newralgiczne problemy, jak poczucie niższej wartości, lęk przed rozstaniem z najbliższymi, lęk przed nową sytuacją, lęk przed bólem, operacją, przed kalectwem, nowym życiem w trudniejszych warunkach, a także najgłębiej nieraz ukrywany lęk przed śmiercią. Ten ostatni lęk zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ wiąże się z powszechnym we współczesnej kulturze unikaniem tego tematu, a nawet uczynieniem zeń tabu. Zgodzimy się, iż w naszych czasach tabu przeniosło się ze spraw seksu na sprawy związane ze śmiercią. Zwracają na to uwagę liczni badacze, jak Kübler-Ross¹, P. Arries² i inni. Tabu śmierci przyczynia się do tego, że lęki z nią związane rzadko są wypowiediane otwarcie, a człowiek nimi przeniknięty skazany jest na rozstrzygnięcie tych najważniejszych dla siebie spraw w samotności, bez pomocy otoczenia.

Ralph Sauer pisze: „W przeciwieństwie do dorosłych dzieci nie są jeszcze zdolne do zachowania pewnego dystansu wobec cierpienia, dotyka je ono bezpośrednio i często bardzo głęboko. Ponieważ są wydane na pastwę cierpienia bez żadnej ochrony, cierpienie dziecka nazwano <<absolutnym złem>>”³.

W biblioterapii nie możemy zmniejszyć fizycznego bólu dziecka, ale możemy odnieść się do jego cierpienia psychicznego, możemy dać mu ową „ochronę”, o której mówi Sauer. Problem ten wydaje się bardzo ważny, bo np. dzieci w sytuacji choroby terminalnej są zupełnie pozbawione pomocy psychologicznej. Nikt z ich otoczenia nie potrafi z nimi rozmawiać na temat śmierci.

Piękny i ciekawy, z punktu widzenia potrzeb dziecka śmiertelnie chorego, dialog zamieszcza Astrid Lindgren w książce *Bracia Lwie Serce*⁴.

Jeden z braci, Karol, jest ciężko chory. Jego starszy brat, Jonatan, wiedział, że Karol, zwany przez niego czule „Sucharkiem”, umrze. „Chyba wszyscy to wiedzieli prócz mnie — relacjonuje Karol — wiedzieli nawet w szkole, bo

¹ E. Kübler-Ross: *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Warszawa 1979.

² P. Arries: *Człowiek i śmierć*. Warszawa 1992.

³ R. Sauer: *Dzieci wobec cierpienia*. Warszawa 1993 s.16.

⁴ Podaję za prezentacją w pracy E. Tomasik: *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze*. „Przewodnik Bibliograficzny”. Cz. I; II. Warszawa 1992 s.193.

przeważnie leżałem w łóżku i kaszlałem, i ciągle byłem chory, a przez ostatnie półrocze w ogóle nie mogłem chodzić do szkoły”.

Pewnego dnia sąsiadki rozmawiają z matką o rychłej śmierci Karola. Myślą, że chłopiec tego nie słyszy. „Potem rozmawiałem o tym z Jonatanem, jak wrócił do domu.

– Wiesz, że mam umrzeć? — spytałem i rozplakałem się.

Jonatan zastanawiał się przez chwilę. Może wolał nie odpowiadać mi, ale w końcu powiedział:

– Tak, wiem.

Wtedy zacząłem jeszcze bardziej płakać.

– Przecież to okropne. Jak tak może być — pytałem — żeby niektórzy ludzie musieli umierać, nie mając nawet dziesięciu lat?

– Wiesz co, Sucharku, nie wydaje mi się, żeby to było takie okropne. Myślę, że będzie ci wspaniale.

– Wspaniale? — zdziwiłem się — Czy to wspaniale leżeć w ziemi i nie żyć?

– E tam, to jest tak, jakby tylko twoja skorupa leżała. A ty odrzujesz całkiem gdzie indziej.

– Dokąd? — spytałem, bo zupełnie nie mogłem mu uwierzyć.

– Do Nangijali — powiedział Jonatan. Rzucił to słowo tak, jak gdyby każdy człowiek je znał. Ale ja nigdy jeszcze go nie słyszałem.

– Nangijala? — zapytałem. — Gdzie to jest?

Wtedy Jonatan powiedział, że nie wie dokładnie, że gdzieś po drugiej stronie gwiazd. I zaczął opowiadać o Nangijali w taki sposób, że miało się prawie ochotę natychmiast tam pofrunąć”.

Okazało się jednak, że to Jonatan pierwszy trafił do Nangijali (...). Fantastyczne przygody chłopców w Nangijali stanowią główny trzon książki, ale ten krótki realistyczny wstęp daje ogromne możliwości w biblioterapii”. Fragment ten pokazuje jak gdyby model działania biblioterapeutycznego — problemem dziecka jest lęk przed śmiercią, jego terapeutą jest brat, który uśmierza ten lęk budząc nadzieję na „lepszy świat”. Wiemy dobrze, że nadzieja jest czymś nieodzownym w życiu człowieka, a w życiu tracącego nadzieję jej przywrócenie staje się ratunkiem, terapią.

Niestety, nie zrealizowaliśmy jeszcze programu z dziećmi terminalnie chorymi, choć potrzeba pomocy psychologicznej w tej dziedzinie jest bardzo duża. Podkreślano to mocno na III konferencji „Ulga w cierpieniu” (Częstochowa, 7-8 września 1994), poświęconej opiece paliatywnej, ruchom hospicyjnym i sytuacji chorych w okresie terminalnym. Być może, powstałe w Warszawie hospicjum dla dzieci pozwoli na zastosowanie w nim tej formy pomocy.

Warto tu przedstawić próbę budzenia nadziei za pomocą biblioterapii indywidualnej w 11-osobowej grupie dorosłych chorych terminalnie. Program pro-

wadziła Elżbieta Marcinkowska⁵, sama życiowo uwikłana w problematykę choroby nowotworowej

Autorka drogą rozmów indywidualnych i korespondencji ukierunkowała czytanie 7 wybranych pozycji (J. Dobraczyńskiego: *Cień Ojca*, L. Herzowej: *Sztafeta miłosierdzia*, W. Hugo: *Nędznicy*, H. Keller: *Historia mojego życia*, S. Podlaskiego: *Przezwyciężyć siebie*, B. Porro: *Oblicze nadziei*, K. Spink: *Łańcuch miłości*). Badani wyrażali na piśmie swoje przemyślenia i refleksje. Trzy osoby w trakcie programu zmarły, ale wcześniej przekazały autorce swoje materiały. Wywiady z rodzicami chorych stanowiły dodatkową weryfikację skuteczności zastosowanego programu. Najwyższą ocenę badanych uzyskały książki, w których prezentowana jest wartość choroby i cierpienia w aspekcie religijnym (B. Porro, L. Herzowa, K. Spink). Te książki były dla nich konkretną pomocą, pozwalały odzyskać sens życia w obliczu zbliżającej się śmierci. Badani skarżą się na to, że biblioteki szpitalne, z którymi się zetknęli, nie oferują chorym tych najpotrzebniejszych — ich zdaniem — pozycji.

„Janusz⁶ podczas swoich sześciu pobyków w szpitalu i ośmiu w sanatorium najbardziej odczuwał brak książki religijnej (...) <<Książka religijna pozwala znieść cierpienie, stanowi odskocznię od bólu. Daje nadzieję na życie tu i po tamtej stronie>>”⁷. Chorzy domagają się pracy czytelnicznej i biblioterapeutycznej w szpitalach. Bardzo wysoko oceniają też możliwości wymiany refleksji w ramach prezentowanego programu, widzą wyraźnie pozytywne skutki lektury we własnym życiu. Jeden z uczestników, Marcin, którego żona opuściła w chorobie (epilepsja) w kilku listach przedstawia przebieg terapii (*Sztafeta miłosierdzia* Ł. Herzowej): „<<Czytałem i płakałem, bo Pan Kazimierz cierpiał i umierał wśród przyjaciół, a ja w chorobie jestem sam. Pani Łucja trwała przy mężu, włączyła do pomocy wszystkich przyjaciół i znajomych. Moja żona zostawiła mnie z moją chorobą samego (...)>> (list z 18.03.1993).

Podczas rozmowy podsumowującej biblioterapię Marcin powiedział: <<Ta książka wiele zmieniła w moim życiu, stałem się spokojniejszy, zacząłem wierzyć, że może zła karta się odwrócić>> (rozmowa z 29.12.1993).

9 maja 1994 r. otrzymałam od Marcina wspaniały, jakże bardzo radosny list, którego fragment zacytuję: <<Znów jesteśmy razem, to dzięki tej książce, to *Sztafeta miłosierdzia* skleiła moją rodzinę. Jestem Ci niezmiernie wdzięczny, że wybrałaś właśnie mnie do terapii czytelnicznej i że dałaś również mojej żonie do przeczytania tę książkę. Wierzę, że *Sztafeta miłosierdzia* poruszyła jej sumieniem>>”⁸.

⁵ E. Marcinkowska: *Indywidualna terapia czytelnicza z ludźmi chorymi*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasik. Warszawa 1994.

⁶ Inżynier rolnik, l. 46, chory na nowotwór gardła, zmarł w czasie programu (przyp. — E. T.).

⁷ Cyt. za: E. Marcinkowska: op. cit. s.71.

⁸ cyt. za: E. Marcinkowska: op. cit. s.77-78.

Helena, l. 42, księżowa, zmarła na raka żołądka w trakcie programu, tak pisała o skutkach biblioterapii: „Uwierzyłam w siebie, dawniej zagubiona, wiecznie się czegoś bałam, o coś martwiłam, teraz zaczynam się zmieniać”⁹. Te zmiany potwierdzają jej najbliżsi.

A oto, jak autorka ocenia program: „Biblioterapia pomogła chorym oderwać się od natrętnych myśli o chorobie, zapomnieć o cierpieniu, umożliwiła oderwanie się od własnych problemów, zmusiła do zastanowienia się nad sensem życia, dała chwile radości”¹⁰.

Program łatwiejszy, nie dotykającego bezpośrednio spraw terminalnych, nastawiony raczej na życie w warunkach kalectwa przeprowadziła D. Kwiatkowska¹¹ w Busku Zdroju. Był to wakacyjny program biblioterapii z grupą dziewcząt 17-18-letnich chorych na reumatoidalne zapalenie stawów.

Autorka przeprowadziła 13 sesji biblioterapii grupowej. Jedna sesja trwała od 60 do 90 minut. Uczestnictwo było dobrowolne. Program terapii był oparty na czterech pozycjach z zakresu literatury faktu¹² oraz jednej beletrystycznej¹³. Sesje polegały na czytaniu przez lidera, bądź uczestniczki grupy terapeutycznej, wybranych fragmentów z wyżej wymienionych pozycji. Po części percepcyjnej następowała dyskusja wokół problemów zawartych w prezentowanej pozycji z licznymi odniesieniami do własnych doświadczeń uczestniczek (identyfikacja i projekcja). Zachęcano również do ekspresji twórczej (pisanie opowiadań, wspomnień itp.).

Po każdej sesji uczestniczki wypowiadały się na temat własnego odbioru prezentowanej literatury. Oceniały także sesję pod kątem jej przydatności terapeutycznej dla siebie i innych osób niepełnosprawnych.

Po zakończeniu całego programu uczestniczki w specjalnej ankiecie oceniły program oraz dokonały wyboru najciekawszych dla siebie zajęć. Program był w całości rejestrowany.

A oto tematyka poszczególnych sesji:

1. Rola optymizmu w życiu ludzi chorych i kalekich.
2. Znaczenie marzeń.
3. Przeżywanie choroby i kalectwa.
4. Znaczenie rehabilitacji w życiu ludzi niepełnosprawnych.
5. Cierpienie w życiu osób niepełnosprawnych.
6. Twórczość w życiu niepełnosprawnych.
7. Postawy osób pełnosprawnych wobec chorych.

⁹ Ibidem s. 82-83.

¹⁰ Tamże s. 86.

¹¹ D. Kwiatkowska: *Rewalidacyjne znaczenie biblioterapii dla grupy dziewcząt z reumatologicznym zapaleniem stawów*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasik. Warszawa 1987.

¹² J. Crisculo: *Słońce świeci dla wszystkich*. Wrocław 1977; D. Legrix: *Taka się urodziłam*. Warszawa 1976; P. Richard: *Z wysokości do jaskiń*. Warszawa 1976; H. Viscardi: *Listy do Jima*. Warszawa 1973.

¹³ E. Porter: *Pollyanna*. Warszawa 1982.

8. Zachowanie osób niepełnosprawnych ułatwiający i utrudniający kontakty z innymi ludźmi.

9. Osobowość ludzi niepełnosprawnych.

Jak już mówiono, ekspresja uczestniczek mogła być dwojakiego rodzaju: ustna i pisemna. Prawie połowa uczestniczek obok ekspresji ustnej uprawiała także spontaniczną twórczość pisemną. Analizując pisemne i ustne wypowiedzi badanych autorka doszła do wniosku, że problemy prezentowane w czasie sesji biblioterapeutycznych zostały odebrane przez dziewczęta jako ważne i ciekawe. W miarę upływu czasu wzrastała aktywność i zaangażowanie uczestniczek, czego punktem kulminacyjnym było przejmowanie inicjatywy dotyczącej prowadzenia poszczególnych sesji. Wszystkie uczestniczki po raz pierwszy brały udział w podobnym programie i wszystkie oceniły go jako atrakcyjny i wartościowy. Oto wypowiedzi osób badanych:

„Uważam, że takie zajęcia powinny być prowadzone na szerszą skalę. Nawet nie tylko w szpitalach i sanatoriach. Ich cel to zbliżenie ludzi chorych i zdrowych do siebie, tak je odebrałam...”¹⁴. „Wskazują drogę, jaką mają kroczyć ludzie niepełnosprawni, jak mają zachowywać się w danej chwili. Jak walczyć, aby nie poddać się rozpacz”¹⁵. „(...) dzięki nim ludzie niepełnosprawni uczą się, jak zachowywać się wśród ludzi zdrowych, uczą się cieszyć z życia i brać go takim, jakie jest, uczą odnajdywać w swoim kalectwie również dobre strony”¹⁶.

Istotnymi etapami biblioterapii są identyfikacja, katharsis i wgląd. W prowadzonym programie zaobserwowano liczne wypowiedzi, ustne i pisemne, dające się przyporządkować do poszczególnych etapów. A oto ilustracja:

„Zajęcia podobały mi się. Pomogły mi zrozumieć, że nie zawsze rozumiałam swoją sytuację i obnosiłam się z udręką i załamaniem na twarzy. Teraz rozumiałam, że chociaż trudno mi będzie, muszę zmienić swój stosunek do świata. Muszę mu się przyjrzeć z bardziej jasnej strony”¹⁷.

„Często ludzie nie znają wartości uśmiechu. Człowiek pod wpływem tych zajęć może zmienić się z ponuraka w człowieka uśmiechniętego. Już po tych zajęciach osoby z grupy, z którymi przedtem nie rozmawiałam, teraz uśmiechnęły się do mnie i zaczęłyśmy ze sobą rozmawiać, poznałyśmy się (...). Jeszcze nigdy przedtem nie spotkałam się, aby ktoś mówił o wartości uśmiechu, a uśmiech jest bardzo ważny w życiu”¹⁸.

„Zrozumiałam, że ludzie niepełnosprawni mogą również pomagać innym. Daje to zapomnienie o swojej chorobie i bólu”¹⁹.

¹⁴ Cyt. za: D. Kwiatkowska: *Rewalidacyjne znaczenie...* op.cit s. 92.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże s. 35.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże s. 46

„Ludzie niepełnosprawni nie powinni uważać, że wszystko stracone. Można robić co innego. Nieść pomoc innym ludziom”²⁰.

„Te zajęcia dały mi wiarę w moje możliwości. Bo np. ja nie chciałam ćwiczyć. Josiane (Crisuolo — przyp. E. T.) była w o wiele gorszej sytuacji, a próbowała. Uwierzyłam, że jeżeli będę ćwiczyła, to poprawię swój stan zdrowia”²¹.

„Zrozumiałam, że nie należy załamywać się i odrywać od otoczenia, rozumiałam, że ja także jestem potrzebna”²².

„Ja też mam żal, że to ja choruję, a inni są szczęśliwi, a te zajęcia pomogły mi się z tym pogodzić”²³.

„Zapomina się o swojej chorobie poprzez twórczość. Umieć się wypowiedzieć to wylać swój żal”²⁴.

Przytoczone wyżej wypowiedzi osób niepełnosprawnych uczestniczących w programie badawczym są dobrą ilustracją nie tylko skuteczności programu, ale także ukazują mechanizm oddziaływania książki, dokonującą się pod jej wpływem terapię. Dobór literatury według określonego klucza dowodzi, że nie tylko pozycje relaksujące, odrywające czytelnika chorego od trudnej sytuacji choroby, ale także pozycje na temat choroby mogą być wartościowym materiałem terapeutycznym.

Niektóre programy biblioterapeutyczne zajmują się określonym typem literackim, np. poezją. „Poezja ma wielkie walory terapeutyczne, wytwarzając szczególnie bliski kontakt z czytelnikiem. Jej symbolika, ogromny ładunek emocjonalny oraz biologiczna siła rytmu działają jednocześnie na uczucia, myśli, rytm. Poezja bywa określana jako najkrótsza droga emocjonalna między pisarzem a czytelnikiem. Refleksyjne wiersze poruszające problemy sensu życia oddziałują również na sferę intelektualną. Doprowadzają pacjentów do konstruktywnych sądów na temat doświadczeń życiowych, w których doznali porażek oraz w określeniu swoich poglądów”²⁵. Ten typ biblioterapii, zwany poezjoterapią, słabo jest jeszcze rozwinięty w Polsce, chociaż poezja w twórczości niepełnosprawnych zajmuje ważne miejsce.

Barbara Witkowska²⁶ przebadła rolę twórczości literackiej w życiu osób niepełnosprawnych. Przebadła ona 45 osób (w tym 33 osoby z uszkodzeniem narządu ruchu i 12 osób niewidomych), do których dotarła za pośrednictwem prasy, TWK, Klubu Otwartych Serc i Klubu Osób Niepełnosprawnych „KLON”. Prawie połowa badanych wskazała na przeżycia związane z niepełnosprawnością jako powód rozpoczęcia działalności twórczej.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże s. 52.

²² Tamże s. 56.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże s. 58.

²⁵ W. Szulc: *Sztuka i terapia*. Warszawa 1993 s. 65.

²⁶ B. Witkowska: *Rola twórczości literackiej w życiu osób niepełnosprawnych*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasiak. Warszawa 1988.

Najczęstszym typem twórczości, uprawianej przez badanych, jest poezja. Niektóre wiersze przytoczone przez autorkę opracowania uderzają swoją głębią i szczerością:

„Boże bólów tysięcznych
i tego jednego
nie do zniesienia
nie do ofiarowania
(...) Wiesz, że nie przywyknę
do kalectwa
ale nie sprzeciwię się dobru
nawet, jeśli nie zdołam go pojąć”

(Barbara Kosmala, Wrocław 27).

A oto kolejny wiersz tej samej autorki:

„To jest ptak Panie
a to modlitwa
z połamanymi skrzydłami
która szarpie się
w ciężkim powietrzu milczenia
(...) trzymasz w dłoniach
pióra bólu
poskładane do lotu
patrzę na niebo otwarte (...)”²⁸

„Tworząc mam przed sobą cel, aby pozostawić po sobie ślad i tworzyć coraz lepiej. Twórczość wyostrzyła wyobraźnię, spostrzegawczość, wyrabia samokontrolę i samokrytycyzm” — pisze kobieta, lat 51, chora na stwardnienie rozsiane²⁹.

„W twórczości odkrywamy siebie, niejako dzielimy się sobą, dajemy inną część swojej istoty czy osobowości. Pozycja człowieka, który ma się czym dzielić, który może, chce i potrafi dawać, jest zawsze korzystna. W przypadku osoby niepełnosprawnej ta możliwość dawania jest czynnikiem, który wspomaga i przyspiesza, a także pogłębia rewalidację” (kobieta, lat 63, niewidoma³⁰).

Wielu badanych zwraca uwagę na kompensacyjne i terapeutyczne znaczenie twórczości.

„Kiedy coś mnie boli lub męczy — piszę wtedy, jest mi lżej, mam większą siłę przetrwania” (kobieta, lat 25, postępujący zanik mięśni³¹).

Poezjoterapia ma więc w Polsce grunt, na którym mogłaby się rozwijać. W realizacji programów dla osób chorych i kalekich warto zwrócić uwagę na ten typ biblioterapii.

²⁷ Cyt za: B. Witkowska: *Rola twórczości...* op.cit. s.112.

²⁸ Tamże s. 113.

²⁹ Tamże s. 145.

³⁰ Tamże s. 146.

³¹ Tamże s. 151.

Na zakończenie tej części rozważań warto zarysować pewien model biblioterapii względem osób chorych. Trzeba w nim zwrócić uwagę na:

1. Dobór osób uczestniczących w programie o zbliżonych potrzebach i problemach.

2. Zaprojektowanie tematyki spotkań (problemów szczegółowych). Dobór materiałów.

3. Zaprojektowanie czasu, miejsca i form działania terapeutycznego. Tu warto szczególną uwagę zwrócić na stymulowanie twórczości własnej uczestników oraz na prezentowanie tej twórczości wobec grupy.

4. Realizowanie programu z uwzględnieniem zmian wynikających zarówno z sytuacji, jak i z preferencji uczestników sesji.

5. Ocena wyników programu przez lidera (zastosowanie tzw. miar obiektywnych) i — co jest szczególnie ważne — przez uczestników programu.

Teraz przedstawię dwa biblioterapeutyczne programy badawcze przeprowadzone w dwóch placówkach dla osób chorych — w Szpitalu Miejskim w Żyrardowie i w Zakładzie Leczniczo-Wychowawczym dla dzieci epileptycznych z upośledzeniem umysłowym w Brwinowie. Pierwszy prowadziła biblioterapeutka — pedagog specjalny o specjalności pedagogika terapeutyczna, drugi — psycholog, pracujący z dziećmi epileptycznymi.

Myślę, że analiza krytyczna i porównanie obu programów dodatkowo zweryfikują zaproponowany wyżej model biblioterapii względem osób chorych.

PRÓBY ZASTOSOWANIA ZAJĘĆ Z BIBLIOTERAPII WŚRÓD DZIECI-PACJENTÓW SZPITALA MIEJSKIEGO W ŻYRADOWIE

Program trwał od października 1994 r. do marca 1995 r. i składał się z 26 spotkań. Czas jednego spotkania wahał się od 20 minut do 1 godziny, w zależności od stanu psychofizycznego pacjentów. Liczebność grup także nie była stała. Zdarzały się spotkania z pojedynczymi pacjentami (przyłóżkowe), a także z dwójką, trójką, a nawet szóstką dzieci. Wiek uczestników wahał się od 6 do 14 lat. Ogółem w zajęciach biblioterapeutycznych wzięło udział 25 dzieci, z czego 11 uczestniczyło w 1-3 spotkaniach, 12 — w 4-6, a tylko dwoje w 7 lub w 10 spotkaniach. Widać więc, jak bardzo różni się program biblioterapeutyczny zastosowany w warunkach Szpitala Miejskiego, gdzie „przeżywalność” dzieci jest bardzo wysoka, od analogicznych programów prowadzonych w innych placówkach kształcenia specjalnego, w których każdy uczestnik bierze udział co najmniej w 16-17 sesjach, a niektórzy mają możliwość uczestniczenia we wszystkich spotkaniach. Trudno też było sprawdzać skuteczność tych zajęć ogólnie przyjętymi sposobami arkuszy obserwacyjnych zastosowanych dwukrotnie przed i po biblioterapii. Jedynymi dostępnymi wskaźnikami „skuteczności”, a raczej tylko atrakcyjności, która kiedyś może zamienić się w skuteczność, programu były oceny samych uczestników i obserwacja ich aktywności. Dokonywała jej za-

równo osoba bezpośrednio prowadząca program, jak i autorka programu, analizująca zapisy magnetofonowe, protokoły oraz wyniki badań diagnostycznych (kwestionariusz PIL³², zdania niedokończone — dla dzieci starszych, rysunki — dla dzieci młodszych). Głównym celem programu było rozwijanie zainteresowań i czytelność, nauczenie werbalizowania własnych problemów, a w ten sposób nabycie umiejętności wartościowego organizowania czasu wolnego w szpitalu (i w domu).

Mgr Renata Fedorowicz, prowadząca program w Szpitalu Miejskim w Żyrardowie, stosowała wiele różnych form pracy. Były to tradycyjne formy biblioterapii, polegające na czytaniu i omawianiu fragmentów książek interesujących młodzież. Materiałem do tego były fragmenty książki Małgorzaty Musierowicz pt. *Opium w rosole*. Ta żywo i dowcipnie napisana książka cieszy się na ogół dużym powodzeniem wśród młodzieży starszych klas szkoły podstawowej i liceum, pobudzając do refleksji i licznych identyfikacji z bohaterami powieści. Tak też było i tym razem. Książka była omawiana w grupie trzech dziewcząt w wieku 14 lat. Ich sytuację życiową i zdrowotną oraz reakcje na zajęcia biblioterapeutyczne można przedstawić w formie trzech krótkich charakterystyk. Praca biblioterapeutyczna trwała względem nich w ciągu 5 spotkań, z których każde było odrębnie oceniane. W charakterystykach zostanie przedstawiona ocena „globalna”, dominująca i najważniejsza. Ania Z., I. 14, kl. VIII, kilkakrotnie hospitalizowana z powodu nerwicy wegetatywnej, pochodzi z rodziny rozbitej. Ojciec, I. 45, technik elektryk, rzadko odwiedza rodzinę. Dziewczynka ma dwie młodsze siostry bliźniaczki, jedna z nich jest niepełnosprawna. Pod względem materialnym nieźle sytuowana. Sporo czyta (literatura klasyczna — Mickiewicz, Kochanowski), ma dużo własnych książek. Lubi też konkursy. Po skończeniu szkoły chce się dostać do LO (lub — jak matka — liceum ekonomicznego), a potem chce być psychologiem. Wie, że „psycholog jest bardzo potrzebny dla dzieci”, ale nie jest pewna, czy będzie „mogła pomagać dzieciom, w ich problemach”. Niepewność i nieśmiałość to cechy, które cechują ją także podczas biblioterapii. Bardzo życzliwie, z wyrozumiałością jest nastawiona do bohaterów *Opium w rosole* M. Musierowicz. Wrażliwa na dobrą atmosferę w domu, wspólne posiłki „U mnie tylko w niedzielę, ale i nie każdą siadamy do stołu wszyscy”. Przynajmniej się do własnej nieśmiałości, do tego, że woli słuchać, niż mówić. Potrafi jednak bronić swoich racji (np. niepopularnego u innych dziewcząt stroju uczniowskiego). Jest empatyczna, wczuwa się w upokorzenie Kreski z powieści Musierowicz. Umie uzasadnić swoją nieśmiałość „Gdy człowiek jest wrażliwy, to zawsze ludzie to wyczują i wykorzystają (...). Ja boję się okazywać swoje uczucia, bo może się to obrócić przeciw mnie”. Zdaje sobie sprawę, że jest chora i słaba. Najbardziej beznadziejną rzeczą jest, jej zdaniem, „przychodzenie do szpitala”, a śmierć jest „okropnym przypadkiem, który ciągle narasta”. Mimo to

³² Kwestionariusz „Purpose in Life” Jamesa C. Crumbaugh’a i Leonarda T. Manolicka w autoryzowanym przekładzie Zenomeny Pluzek (KUL).

w kwestionariuszu PIL osiąga 109 pkt. Zajęcia biblioterapeutyczne lubi, bo „mogą powiedzieć, co myślę nie tylko o książce, ale też na inne tematy”.

Monika B., l. 14, kl. VIII, wielokrotnie hospitalizowana, podejrzana o chorobę wrzodową żołądka i dwunastnicy. Matka nie pracuje, chora na padaczkę. Pomaga jej babcia. Rodzina pełna, ojciec ślusarz, l. 40, niezbyt dużo zarabia. W domu są jeszcze dwie młodsze siostry. Dziewczynka należy do harcerstwa, uczęszcza do ogniska muzycznego. Ma dużo książek w domu, chętnie czyta. Ulubioną książką jest *Quo vadis* H. Sienkiewicza, ale nie gardzi też komiksami. Nie sprawia kłopotów wychowawczych, choć ma problemy z przedmiotami ścisłymi (fizyka, matematyka). Jej plany życiowe są bardzo rozległe: „Bardzo bym chciała zostać trochę pisarką, ponieważ lubię układać wiersze, kompozytorem, ponieważ układam pieśni, piosenki, teksty, melodie oraz ich gram nieraz. Ale też chcę iść na ekspedientkę (jak matka — przyp. E.T.), dlatego że lubię ten zawód, a to jest moim marzeniem”. Chce „pomagać innym ludziom lub starszym”, co widać także w jej zachowaniu w szpitalu. W trakcie biblioterapii swoją babcie porównuje z „dobrym duszkiem w domu”. Lubi swoje siostry, cieszy się, że je ma: „Nie chciałabym być jedynaczką”. Łatwo się identyfikuje z bohaterkami książki *Opium w rosale*. Potrafi się zdobyć na głębsze refleksje: „Ludzie nie zdają sobie sprawy, że jednym głupim słowem, gestem mogą zepsuć wszystko. To przecież jest zachowanie pozbawione taktu i kultury. Codziennie spotykamy tyle chamstwa. Nie wiem, czy ludzie rodzą się z taką agresją, czy też życie zmusza ich do takich nietaktownych reakcji”. Jest uspołeczniona, dobrze czuje się w grupie znajomych, jest szczerą i okazuje swoje uczucia. Zajęcia biblioterapeutyczne są dla niej atrakcyjne: „Gdy w nich uczestniczę, szybciej mijają mi czas w szpitalu, i tak nie miałabym co robić”, „fajnie się rozmawia w tym gronie”. W kwestionariuszu PIL osiąga 113 pkt. Beznadziejne jest dla niej „myślenie o chorobach i śmierci”, a wojna jest dla niej straszna, „ponieważ jestem za młoda, aby umierać”. Odnosi się w swoim istnieniu nie tylko do rodziców i przyjaciół, ale także do Boga.

Anna C., l. 14, kl. VII, pierwszy raz w szpitalu z powodu urazu jamy brzusznej. Pochodzi z rodziny pełnej, chłopskiej, o wykształceniu podstawowym. W domu odczuwa się brak pieniędzy. Jest pięcioro dzieci. Dziewczynka trudna wychowawczo, niegrzecznie zachowuje się wobec personelu medycznego, pedagogicznego, bywa arogancka do nauczycieli. Nie lubi czytać („bo strasznie się nudzę”), ma niewiele własnych książek, woli od czytania oglądanie wideo i grę w koszykówkę. Ma kłopoty z fizyką, geografią i chemią, ale lubi matematykę („lubię liczyć”).

Bardzo krytycznie ocenia *Opium w rosale*: „Reakcja tych ludzi jest taka nieprawdziwa. Nie sądzę, że jest to możliwe (...). Myślę, że pani Musierowicz patrzy na świat przez różowe okulary”. Krytyczna także wobec własnego domu „Ja nie lubię, gdy jesteśmy wszyscy w domu. Mam liczne rodzeństwo (4) i wtedy jest hałas. (...) Wkurza mnie to, bo codziennie oglądam filmy i wszystko jest w porządku, a gdy tylko oglądają też rodzice, to zaraz jest coś nie tak”. W dys-

kusjach biblioterapeutycznych z reguły jest w opozycji, inaczej niż koleżanki, mniej romantycznie podchodzi do miłości. Mówi, że chciałaby być jedynaczką: „Nikt by mi się nie wtrącał. Miałabym więcej czasu dla siebie”. W biblioterapii uczestniczy niezbyt chętnie, nie ma przekonania, „czy te rozmowy czemuś służą”, „Pani czyta, ja słucham, potem coś mówię”, „Myślę, że gdybym sama przeczytała książkę, byłoby więcej pożytku”. Mimo tej krytycznej postawy, wciąga się w temat i wyraża liczne identyfikacje. W PIL-u osiąga aż 112 pkt. Jest trzeźwa i rzeczowa, np. śmierć jest dla niej „czymś, co kończy życie człowieka”.

Inną formę pracy biblioterapeutycznej można przedstawić na przykładzie pracy z Łukaszem L. Tu prowadzono zajęcia, dostosowane do potrzeb chłopca, bez odrębnych materiałów. Ten typ biblioterapii przypomina raczej biblioterapię reminiscencyjną (wspomnieniową), stosowaną zazwyczaj wobec pacjentów w wieku podeszłym. Wybór takiej formy pracy został podyktowany niechęcią chłopca do czytania (może trzeba było sprawdzić jego chęć słuchania?), a także lękiem przed magnetofonem, wynikającym prawdopodobnie z jakichś niewłaściwych skojarzeń lekturowych, bo zazwyczaj dzieci bardzo lubią być nagrywane i później przesłuchiwać własne wypowiedzi. Na szczególną uwagę zasługują tu spontaniczne ekspresje chłopca, które można uznać za najwyższy wskaźnik prowadzonych zajęć.

Łukasz L., l. 14, kl. VIII, hospitalizowany po raz trzeci z powodu niskiego ciśnienia i złej morfologii. Rodzina pełna, ojciec, l. 46, wykształcenie średnie, jest kierowcą TIR-u, często jeździ za granicę. Matka, l. 45, wykształcenie średnie, pracuje w biurze. Chłopiec ma o rok starszego brata. Rodzina ma bardzo dobre warunki materialne i mieszkaniowe. Chłopiec grzeczny, lubiany, bardzo emocjonalnie związany z ojcem. Dużo czyta, głównie książki przygodowe i historyczne. Ulubioną książką są *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego. Mimo to ma problemy z językiem polskim (w zakresie ortografii). Pilnie czyta lektury (*Pan Tadeusz*, *Szyfowe prace*). Ma zamiar dostać się do szkoły gastronomicznej. Wielką wartością jest dla niego założenie własnej rodziny, a potem — już jako dziadek (w odróżnieniu od swego ojca!) — chce wyjeżdżać z wnukami na różnego typu wycieczki.

Brał udział w indywidualnych zajęciach biblioterapeutycznych, ale bez czytania książek i bez nagrań. Chętnie natomiast wdawał się w dyskusje na temat relacji z kolegami, przyjaźni, sportu. Napisał na ten temat interesujące opowiadanie, w którym opisuje swoje zwycięstwo nad grupą maltretujących go kolegów, którzy — na skutek szlachetnego czynu Łukasza (nienaskarzenie nauczycielowi) — zostali jego wiernymi przyjaciółmi. Inną ekspresją Łukasza jest reminiscencyjne opowiadanie o spotkaniu z Mikołajem. Opisuje w nim ciekawie swoje uczucia i przeżycia z dzieciństwa. W kwestionariuszu PIL Łukasz uzyskał 115 pkt. W zdaniach niedokończonych widać lęk przed śmiercią i marzenie o własnej rodzinie (wyrażane bardzo konsekwentnie).

Najwięcej czasu poświęciła mgr Renata Fedorowicz grupowej biblioterapii nie odnoszącej się do żadnej określonej lektury, a nawet do innych materiałów

biblioterapeutycznych. Dzieci miały się tu wypowiadać na tematy dla siebie interesujące (werbalizacja problemów), aby dochodzić do jakichś wspólnych wniosków.

W jednym przypadku jest to króciutkie opowiadanie biblioterapeutki na temat zadanego w szkole wypracowania, gdzie nauczyciel nagradza trzy prace na temat „Gdybym był czarodziejem”. Dwie z nagrodzonych prac dotyczą zmiany świata na słodki i wesoly, a w trzecim występuje motyw pomocy innym. To krótkie opowiadanie ma być najpierw przedmiotem oceny dzieci, a później kanwą snucia własnych wizji „Gdybym był czarodziejem”, a także „Gdybym był bogaty”.

Tematem bez odniesień do literatury są też oceny swojej rodziny i swojej szkoły. Wydaje się, że zwłaszcza temat rodziny lepiej byłoby poprowadzić „zastępczo”, bo opowiadanie w sposób bezpośredni o trudnych, nieraz bardzo, i bolesnych sprawach bywało dla dzieci niezwykle trudne i krępujące, a co za tym idzie nie doprowadzało do pożądaných skutków. Dzieci zamiast się otworzyć i odreagować trudne napięcia, zamykały się jeszcze bardziej. Szczególnie trudne do zaakceptowania są te momenty, gdzie sugeruje się dzieciom, że ich rodziny są naganne, trzeba w nich coś zmienić. Gdyby za takimi sugestiami mogły iść jakiegokolwiek możliwości zmian, warto by było podejmować ten temat. Ale w ramach biblioterapii mamy realizować cel pozytywny, a nie pogłębiać wstydu i skłócenia z własną rodziną. Wprowadzić krytyczne uwagi na temat własnej rodziny mogą występować jako ważny element odreagowywania napięć przez dziecko, ale ma to być spontaniczne (a najlepiej — zastępcze) a nie sugerowane przez biblioterapeutę.

Odrębny typ biblioterapii stanowi wspólne oglądanie filmów i omawianie swoich, związanych z tym przeżyć. W prezentowanym programie był to znany film W. Disneya *Król Lew*. Było to okazją do porównywania filmów z książkami, pokazywania, czym jest książka w spędzaniu czasu wolnego. Widać, że dzieci uczestniczące w programie mają z tym duże problemy, oglądają na video filmy bez jakiegokolwiek selekcji, a potem nie pamiętają, co niedawno oglądały. Można było te problemy — jako niezwykle ważne z punktu widzenia realizacji celów programowych — bardziej pogłębić.

Podstawową formą spędzania wolnego czasu w jednej z grup badanych dzieci była „gra w butelkę”. Dzieci szczegółowo zaprezentowały biblioterapeutce, na czym gra polega (kręci się butelką, przy kim się zatrzyma, tego się całuje). Grają w nią także małe (np. sześciolatnie) dzieci. Niestety, problem ten nie został poddany jakimkolwiek rozstrzygnięciu. Rozmowa na ten temat była żartobliwa i aprobująca. Trzeba przyznać, że zaangażowanie dzieci wokół tematu było bardzo duże³³.

Inną formą pracy biblioterapeutycznej było omawianie autoportretów. Miało to na celu werbalizację własnych problemów, dokonywanie autocharak-

³³ Szkoda, że biblioterapeutka nie zmodyfikowała gry w sposób konstruktywny pedagogicznie, np. zamiast całowania odgadywanie zagadek, śpiewanie piosenek itp.

terystyki. Ponieważ forma ta nie zawsze była interesująca dla dzieci, biblioterapeutka wywierała na uczestników nacisk, a kiedy to się okazywało bezskuteczne, polecała innym charakteryzować kolegów. Nie służyło to większej integracji grupy, gdyż dzieci zaczynały kpić i docinać kolegom. Równie mało efektywną formą były rysunki na temat, jak będzie wyglądał świat za sto lat. Na odrębną uwagę zasługuje inscenizacja, którą przygotowwały dzieci w własnej inicjatywy na podstawie przez siebie napisanego „Opowiadania z elementami grozy i niesamowitości”. Widać w nim liczne odniesienia do oglądanych przez dzieci na wideo i w telewizji filmów grozy. Niestety, żadne inne cele biblioterapii — poza zaktywizowaniem uczestników — nie zostały tu zrealizowane. Wręcz przeciwnie, utrwalił się tu niewłaściwy model czasu wolnego. Tym jest to dziwnejsze, że inicjatorem inscenizacji był chłopak, którego krótką charakterystykę warto tu przytoczyć.

Marcin W., I. 14, kl. VII, hospitalizowany dwukrotnie z powodu zapalenia płuc. Chłopiec ze średnich warunków materialnych. Rodzice o wykształceniu zawodowym. Ojciec kierowca, obecnie na rencie, matka szwaczka z Zakładów Lniarskich w Żyrardowie. Marcin ma 10-letnią siostrę. Jest bardzo sympatyczny, grzeczny i miły, z dużym poczuciem humoru. Marzy o szkole lotniczej. Klei modele samolotów, dużo czyta na ten temat. Rodzina zżyta, jest czymś bardzo ważnym dla chłopca, który boi się wojny „ze względu na rodzinę”. Widzi także sens życia w wierze. W domu ma dużo książek, a rodzice zachęcają go do czytania. Ostatnio czytał *Krzyżaków*, a jego ulubioną lekturą jest *Robinson Crusoe*. W kwestionariuszu PIL uzyskał 123 pkt., jest optymistycznie nastawiony do życia, chce się uczyć, skończyć upragnioną szkołę. W kilku sesjach biblioterapeutycznych jest „gwiazdą”, może nawet zbyt eksplloatowaną przez biblioterapeutę. Jest inicjatorem przygotowania inscenizacji opowiadania „z elementami grozy i niesamowitości”. Przedstawia w grupie swoje hobby — samoloty. Zajęcia z biblioterapii lubi i ocenia je bardzo wysoko („na luzie”, „ciekawe tematy”, „takie zajęcia powinny być w każdej szkole”, „są fajne i przydatne”). Najciekawsze było dla niego układanie scenek, rozmowy na tematy sobie bliskie.

Wielokrotnie — ze względu na różnorodność grup — proszono dzieci o ocenę spotkań biblioterapeutycznych. Szkoda, że nie przestrzegano przy tym anonimowości wypowiedzi. Uczestnicy zwracali uwagę na dobrą atmosferę spotkań („luz”), „pomysłowość”, ciekawe tematy, możliwość wypowiedzenia własnych spraw. Szczególnie atrakcyjne było dla dzieci „słuchanie siebie”. Takie zajęcia zabijają — ich zdaniem — nudę szpitalną. Dzieci lubią rozmawiać swobodnie ze sobą. Z tych ocen, a także z obserwacji przebiegu programu wnosić można, że tego typu zajęcia są dobrą formą zajęć świetlicowych w szpitalu, pod warunkiem jednak, że będą one realizowały postawione przez siebie cele.

Z analizy programu wynika, że cele te nie zawsze były dość klarowne. To też warto tu ukazać szereg trudności, z którymi może się spotkać biblioterapeuta w osiągnięciu skuteczności działań biblioterapeutycznych:

1. Biblioterapeuta nie umie jasno sformułować celów programu, a jego działanie jest „zabijaniem czasu”, dyskusją na jakikolwiek temat.

2. Biblioterapeuta postawił cele, ale nie potrafił ich zrealizować. Dyskusja „ucieka”, schodzi na boczne tory.

3. Program jest nudny i monotony, zadawane są w kółko te same lub podobne pytania, na które nikt nie chce lub nie umie odpowiadać (np. „Powiedz, jak cię postrzegają twoi koledzy?”).

4. Aktywność w czasie sesji jest „bałaganem”, nie skupia się na temacie zasadniczym. Uczestnicy zmęczeni są chaosem i przekrzykiwaniem się wzajemnym. Nie dochodzi się do żadnych rozstrzygnięć.

5. Biblioterapeuta próbuje zachowania i postawy niezgodne z celami programu, nie umie się konsekwentnie znaleźć w określonym systemie wartości, nie pomaga uczestnikom zrozumieć, co jest dobre, a co jest złe. To męczy także uczestników, którzy nie wiedzą, dokąd zmierzają.

6. Biblioterapeuta zamiast wykorzystywać „zastępcze” walory książki (mówienie o własnych problemach pod pozorem mówienia o bohaterze) stawia uczestnikom bolesne pytania, indaguje o sprawy intymne (np. kłótnie w rodzinie). Nietaktownie krytykuje sprawy dla dziecka ważne (np. „Marcin chce być księdzem” — „Współczuję”; „I twoja ciocia jest taka skąpa? Nigdy nic od cioci ładnego nie dostałeś?”).

7. Biblioterapeuta pozwala na docinki i ironię innych uczestników, nie jest moderatorem dyskusji.

8. Nie są wykorzystywane ciekawsze wypowiedzi dzieci, nie pozwala się na ich rozwinięcie, podczas gdy w nich tkwi sens i cel programu (np. dziecko chce opowiedzieć, jak pomagało komuś starszemu, a biblioterapeuta nie zwraca na to uwagi, powtarzając po raz kolejny pytanie, na które nie może uzyskać odpowiedzi).

9. Zadawanie ponowne pytań, na które już przedtem udzielono odpowiedzi. Przewaga pytań nad wypowiedziami.

10. Sugerowanie dzieciom odpowiedzi — bez uwzględnienia ich przeżyć. Stymulacja postaw niewłaściwych, np. „Co, ty wolisz kobiety starsze i dojrzałe? Trzeba było poprosić siostrę oddziałową, żeby z wami zagrała” (chodzi o 14-letniego chłopca, grającego w „butelkę”).

11. Maniera wielokrotnego powtarzania tych samych pytań, a także powtarzania za dziećmi ich odpowiedzi. Wprowadza to wyjątkowo nudny i monotony rytm, co przeczy samej idei biblioterapii, która ma być żywa i zajmująca dla dzieci.

12. Wykorzystywanie tylko jednego uczestnika, który jest „żelaznym dyskutantem”, zachwalanie jego „mądrych” odpowiedzi wobec innych dzieci, które czują się głupsze i zniechęcone.

Głównym problemem prezentowanego programu była trudność wynikająca z organizacji pracy pedagogicznej w szpitalu. Biblioterapeuta ma tu do czynienia z ciągłą zmiennością. Nie tylko choroba, różne jej fazy i stany każą mu

się ciągle przystosowywać nawet do tego samego dziecka, ale także płynność i nierówność grup, dzieci przybywające na oddział szpitalny z różnych szkół i poziomów, z różnych środowisk. Stąd w takich warunkach niemożliwością jest opracowanie wspólnego programu dla całej — nawet 6-osobowej grupy. Dlatego wielokrotnie powtarzano te same zajęcia dla różnych grupek dziecięcych, często znacznie zróżnicowanych pod względem wieku.

Najciekawsze były z całą pewnością te programy, które trwały dłużej i były prowadzone dla tych samych dzieci.

Mimo tych wszystkich trudności i mankamentów widać, że dzieci — z wielkimi wyjątkami — chcą uczestniczyć w zajęciach biblioterapeutycznych, włączają się w nie dość aktywnie, unikając w ten sposób nudy szpitalnej lub ogłupiających gier mających na celu jedynie „zabicie czasu”. W warunkach tak wielkiej zmienności, jaka miała miejsce w Szpitalu Miejskim w Żyrardowie, trudno jednak prowadzić klasyczne programy biblioterapeutyczne, które trwają zazwyczaj po kilka lub kilkanaście tygodni. Można tu jedynie poprzestać na „zajęciach biblioterapeutycznych”, które stanowiłyby alternatywny — wartościowy — sposób spędzania czasu wolnego. Program zrealizowany w Żyrardowie pokazał, że tego typu zajęcia mogą być atrakcyjne i sensowne.

CHARAKTERYSTYKA PROGRAMU BIBLIOTERAPEUTYCZNEGO PRZEPROWADZONEGO Z DZIEWCZYNKAMI UPOŚLEDZONYMI UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM, CHORYMI NA EPILEPSJĘ Z ZAKŁADU LECZNICZO-WYCHOWAWCZEGO W BRWINOWIE

Program był prowadzony przez mgr Teresę Gubrynowicz, psychologa Zakładu. Trwał od początku listopada 1994 do połowy kwietnia 1995 r. Przeprowadzono 20 sesji biblioterapeutycznych, trwających przeciętnie od 1 do 2 godzin (średnio 1,5 godz.). W programie uczestniczyło 10(9)³⁴ dziewcząt z kl. VI i VII w wieku od 14 do 18 lat (średnia 14;9). Oprócz stałej grupy na sesje mogły przychodzić wolontariuszki. Były one zawsze obecne w liczbie od 3 (raz tylko z powodu wyjazdu świątecznego były 2) do 6. Były to przeważnie te same wolontariuszki. Iloraz inteligencji w badanej grupie wahał się od 49 do 74 (średnio ok. 61). U 7 dziewcząt poza epilepsją i upośledzeniem umysłowym występowały dodatkowo problemy: 3 przejawiały wzmożoną nadpobudliwość psychoruchową, a u pojedynczych dziewcząt występowała dysplazja stawu biodrowego, niedowład połowiczny, nadczynność tarczycy, jąkanie się. Tylko dwie nie były wcześniej hospitalizowane. Jedna, Dorota S., była uprzednio aż siedmiokrotnie hospitalizowana. Osiem dziewcząt przed dostaniem się do Zakładu uczęszczało do normalnych przedszkoli lub szkół (również ta dziewczynka, której ilo-

³⁴ Jedna, Iwona P., zrezygnowała po 3 razach na rzecz uczestnictwa w terapii zajęciowej, była także na końcowych zajęciach.

raz inteligencji wynosił zaledwie 49). Połowa zaczęła naukę w Zakładzie Brwińskim od klasy I, ale trzy przyszły tu dopiero w kl. V lub VI. Dziewczęta pochodzą z rodzin o różnym stopniu wykształcenia — 1/3 badanych rodziców ma wykształcenie średnie, reszta podstawowe (raz nawet niepełne podstawowe). W połowie rodzin występuje jakaś patologia. Wszędzie tam odbija się to na stosunku rodziców do dzieci (obojętnym, a nawet odrzucającym). Tylko dwie dziewczynki są jedynaczkami, jedna dziewczynka ma aż 8 rodzeństwa, które przebywa w różnych domach dziecka. Cztery dziewczynki mają problemy z nauką w szkole specjalnej, a sześć z zachowaniem (nadpobudliwość, męczliwość, agresja).

W ich domach jest trochę książek (tylko w jednym nie ma ich wcale), ale czytanie zaledwie trzy razy zostało podane jako sposób spędzania czasu wolnego. Niektóre wręcz stwierdzają, że nie lubią czytać, nudzi ich to, a komiksy dlatego są przez nie lubiane, że jest tam „mało czytania”, „bo tam są rysunki”. Przyznają się także, że przyczyną niechęci do czytania jest nieopanowana technika („gdybym czytała szybko, to bym lubiła”, „wolno czytam książki”, „trudno mi czytać”, „nie lubię, bo tam piszą dużo”). Od książek wolą czasopisma — „Bravo” lub „Bravo-girl”. Kupują je za własne pieniądze, podczas gdy tylko jedna dziewczynka podała, że kupiłaby „książkę z kawalami” za własne pieniądze, raz też wymieniono książkę jako upragniony prezent.

Formy spędzania czasu wolnego w Zakładzie są na ogół ubogie — dziewczynki wyszywają, szydelkują, słuchają głośnej muzyki, oglądają telewizję, rozmawiają z koleżankami (klóć się). Toteż w programie postawiono za cel wzbogacenie tych form zarówno w zakresie rozwoju czytelnictwa i zainteresowań czytelniczych, jak i w werbalizowaniu własnych problemów, rozszerzenie skali przeżyć z tym związanych, słowem — zdobycie umiejętności wartościowego organizowania czasu wolnego.

Realizatorka programu opracowuje te cele bardzo szczegółowo, dopasowując je za każdym razem do potrzeb dzieci i do zastosowanych materiałów. Na przykład: „1) Lepsze zrozumienie uczuć przeżywanych przez dzieci-bohaterów *Tajemniczego ogrodu*, 2) Odniesienie do własnych emocji i postaw wynikających z sytuacji choroby; odczucie zmiany nastawienia, rola sugestii i auto-sugestii, 3) Ode reagowanie emocji przez grę na instrumentach” (konspekt sesji XV z 13.03.1995 r.) lub „4) Przeżycie wzmocnienia przez grupę — poprawa samopoczucia, samooceny; inne spojrzenie na swoje możliwości (ograniczenia wynikające z sytuacji życiowej i choroby)” (konspekt z sesji XIV, z 6.03.1995).

Materiały, które wykorzystano w programie, to fragmenty książek *Pollyanna* E. Porter, *Noelka* M. Musierowicz, *Mały książę* A. de Saint-Exupéry'ego, baśń, *Trzy piórka* Braci Grimm, *Królowa śniegu* J. Ch. Andersena, *Kopciuszek*, wersja W. Disneya, *Tajemniczy ogród* F. H. Burnett. Ponadto wyświetlono następujące filmy i przezrocza — *Pollyanna*, *Królowa śniegu*, *Tajemniczy ogród*, *Mały książę* (Teatr TV).

1 Aby adekwatnie dopasować cele do potrzeb danej grupy, a także, aby ocenić wyniki biblioterapii, zastosowano szereg technik badawczych. Na początku wypełniono o każdym dziecku kartę informacyjną, w której (na podstawie dokumentów i wywiadów) zapoznano się z sytuacją dziecka w domu i zakładzie (diagnoza, przebieg choroby, kariera szkolna, środowisko rodzinne, jego poziom kulturalny, problemy w nauce i zachowaniu, poziom czytelnictwa). Dwukrotnie (przed i po programie) przeprowadzono także test zdań niedokończonych (wersja skrócona), w którym nacisk położono na preferencje czytelnicze, zainteresowania, sposób spędzania wolnego czasu, autocharakterystykę. Autocharakterystyce poświęcono także dwukrotnie zastosowany test „Jaka jestem?”, gdzie dziewczynki mogły oceniać siebie na piśmie lub za pośrednictwem rysunku (niektóre wybrały obie formy). Odrębnie notowano liczbę i jakość wypożyczonych książek oraz prowadzono indywidualne karty aktywności, w których na specjalnych skalach od 0 do 5 notowano każdorazowo aktywność w formie wypowiedzi, zachowań niewerbalnych, świadczących o zainteresowaniu i stosunku do zadań. Każdorazowo wprowadzono także średnią z tych trzech skal oraz zapisywano uwagi na temat uczestnictwa danej dziewczynki (np. „Trafne uwagi na temat przyjaźni, chętnie bierze udział w scenkach jako Mały Książę i jako Lis. Rozumie treść, dobrze mówi” — dot. Kasi M., sesja XVII z dnia 27.03.1995.)

Całość programu (poza kilkoma fragmentami, które z przyczyn technicznych źle się nagrały) została zapisana na kasetach magnetofonowych.

W programie uderza różnorodność zastosowanych form. Bliżej formy te przedstawi sama realizatorka programu, ale i tu warto zaprezentować niektóre z nich, poddając je ocenie „zewnątrznej”.

Na uwagę zasługuje pierwsza (tzn. zerowa) sesja, gdzie uczestników wprowadza się w „reguły gry” — cele, treści, zasady uczestnictwa. „Będziemy czytać, potem mówić o wszystkim, ale nie wolno śmiać się z kogoś, kto mówi, nie wolno krytykować, mówić ‘głupi jesteś’, <<ty się nie znasz>> (...). Można płakać i śmiać się, ale nie wolno dokuczać” (konspekt sesji „0” z dnia 7.11.1994.).

Częstą formą jest interpretacja przeczytanego fragmentu, nieraz poparta rysunkiem, który dzieci potem omawiają.

Ciekawą i bardzo angażującą dzieci formą są częste inscenizacje i „teatryki”, gdzie najpierw omawiana jest rola (dzieci mogą twórczo ją interpretować, dodając własne szczegóły), która potem jest odgrywana na zasadzie „echa”. Biblioterapeutka podpowiada tekst roli ciszej, sama głośno prowadząc narrację. Potem uczestnicy mają możliwość wysłuchania nagranej inscenizacji z własnymi głosami.

Odrębną formą jest „zabawa w psychologa” (rozpoznawanie uczuć). Aby zbyt nie znużyć dzieci długo trwającą kolejnością uczestnictwa, biblioterapeutka wprowadza ruchowe ćwiczenia relaksacyjne. Podobną formą jest psychodrama z pustym krzesłem, na którym siedzi wyimaginowany przyjaciel, któremu trzeba okazać dobre uczucia i gesty.

○ Elementy muzykoterapii (nastroje muzyczne a charaktery postaci, zagadki muzyczne) stanowią urozmaicenie zajęć (m.in. o Pollyannie). Biblioterapeutka wprowadza także śpiewanie (nauczenie się dwóch piosenek o Pollyannie, a także koledowanie wigilijne przy ubieraniu przez dzieci wykonanej choinki — wtedy zresztą muzyka zdominowała całe zajęcia).

○ W prezentowanym programie często występują gry. Są to zagadki, konkursy (na wzór telewizyjnych), krzyżówki, pantomimy, gry zręcznościowe (wrzucanie piłeczki do pudełka jako warunek uczestnictwa w konkursie zagadek), gry w rebusy. Na szczególną uwagę zasługuje „gra w zadowolenie” według Pollyanny. Dziewczynki mają dość duże trudności z dobrym zrozumieniem tej gry, ale też — po jej opanowaniu — czerpią z niej duże korzyści wychowawcze (znajdują dobre strony w najtrudniejszych sytuacjach).

Bardzo dużo czasu zabiera gra pt. „Wieczór czarów”, w której uczestnicy odbywają nad wybraną dziewczynką długie modły — zaklęcia po polsku i po łacinie („Macte anima, puella — per aspera ad astra”). Mimo dużej monotonii tej gry, dzieci są bardzo w nią zaangażowane. Pewien niepokój budzi zbytne przejęcie się dzieci czarami, zaklęciami, amuletami, zważywszy że uczestnicy nie umieją się zdobyć na potrzebny tu dystans i krytycyzm.

○ Podobna gra to „przyszłościowe” wywiady „Ja za 10 lat”. Również ta gra mocno angażuje dziewczynki, ponieważ pozwala im werbalizować swoje marzenia o przyszłej rodzinie, o miłości, dzieciach, pracy. Wyraźnie widać w niej charakterystyczne cechy myślenia dziewcząt z upośledzeniem umysłowym — stereotypie, trzymanie się tych samych pytań i tematów, perseweracje, brak logiki i plastyczności w myśleniu. Niektóre dziewczęta nie liczą się z sensem swoich wypowiedzi i zadawanych pytań. Odpowiedzi są lakoniczne, bez polotu, ale dziewczynki mają świetną zabawę, domagają się kontynuowania gry. W marzeniach dziewcząt widać wpływ prasy młodzieżowej, typu „Bravo” (np. „o romantycznych kolacjach”). Gra ta, podobnie jak poprzednia, ma duże znaczenie diagnostyczne. „Tylko w 4 wypadkach wypowiedziom towarzyszyło przeświadczenie, że udane życie jest czymś realnym. W 2 — dziewczynki widziały się w przyszłości jako osoby niesamodzielne, funkcjonujące jedynie w oparciu o rodziców” (konspekt sesji XVI z dnia 20.03.1995.). Warto tu zwrócić uwagę na szczególny walor wychowawczy tej gry, która uczy myślenia o przyszłości, planowania swojego życia bardziej konkretnie i precyzyjnie, bez mglistych marzeń (tu wyraźnie rola biblioterapeuty prowadzącego wywiad).

Z analizy przebiegu programu (nagrania) wynika, że jest to program wybitnie dynamiczny, różnorodny, angażujący uczestniczki. Nie ma w nim miejsca na nudę, bo nawet te fragmenty, które są zbyt monotonne i długie, dla dzieci stanowią bardzo dobrą zabawę, o czym świadczy „kolejka” do „czarów”, „wywiadów”, czy innych zagadek.

Analiza materiału uzyskanego z omówionych wyżej technik badawczych wskazuje na to, że ogółem program spełnił założone cele, choć w stosunku do poszczególnych uczestniczek przedstawia się to w sposób zróżnicowany.

Z analizy wypowiedzi nt. „Jaka jestem”, testu zdań niedokończonych i z obserwacji aktywności wyprowadzono wskaźniki dotyczące wzrostu optymizmu, poprawy samooceny, stosunku do otoczenia (deklarowanego) i zainteresowań (deklarowanych). Okazało się, że największa poprawa nastąpiła w zakresie samooceny. Globalny wskaźnik dla całej grupy wynosi tu 6,5 pkt. (pojedyncza osoba mogła otrzymać 0; 0,5; 1 pkt.). Poprawa nastąpiła u 8 osób (na 9 badanych), w tym u 5 maksymalna (o 1 pkt.). Jedna osoba od początku miała wysoką samoocenę.

Także deklarowane postawy do otoczenia uległy poprawie o 5,5 pkt. (u trzech osób poprawa maksymalna). Jedna osoba w obydwu badaniach miała po 1 pkt. Poprawa wystąpiła u 8 osób.

Wzrost zainteresowań czytelniczych zaznaczył się na poziomie 4,5 pkt. (u trzech dziewcząt wystąpiła poprawa maksymalna, a 2 dziewczynki w obu badaniach miały wysoką punktację). Tu jedna dziewczynka pozostała na zerowym poziomie. Jest to Iwona N., która w dwu poprzednich zakresach osiągała niewielką poprawę (po 0,5 pkt.). Dziewczynka ta miała też jedną z dwóch najniższych ocen aktywności (3,1). Ogółem w dziedzinie zainteresowań czytelniczych poprawa nastąpiła u 6 dziewcząt.

Najmniej zaznaczyła się zmiana w zakresie wzrostu optymizmu. Poprawa wystąpiła u zaledwie 2 uczestniczek, ale u 6 od początku poziom optymizmu był wysoki. W grupie tej znalazła się dziewczynka, Marlena Ż., która w obydwu badaniach uzyskała zerowy poziom optymizmu. Jest to, podobnie jak Iwona N, najmniej aktywna w grupie dziewczynka (3,1), jękająca się, z patologicznej rodziny, gdzie postawy rodziców są obojętne, a nawet odrzucające (matka).

Na odrębną uwagę zasługuje analiza aktywności uczestniczek podczas zajęć. Jest to ważny wskaźnik, bo odzwierciedla zainteresowanie tematyką, pozwala przewidywać, że zajęcia, w których się czynnie uczestniczyło będą bardziej skuteczne. Warto tu jednak zauważyć, że badane dziewczęta — jako chore na padaczkę i przyjmujące duże dawki leków oszłamiających — mają duże problemy z aktywnością.

Skala aktywności, jak już była o tym mowa, składała się z 3 części, z których każda miała odrębną punktację (od 0 do 5). Każdorazowo z tych trzech wskaźników wyprowadzano średnią. Określono również średnią dla wszystkich zajęć, w których dana dziewczynka uczestniczyła. Można całą 9-osobową grupę podzielić na trzy nierówne podgrupy:

1. Najbardziej aktywna, 4-osobowa, grupa z wynikami powyżej 4 (4,7; 4,6; 4,5; 4,3).

2. Podgrupa 3-osobowa o średniej aktywności (3,5; 3,5; 3,4).

3. Dwie najmniej aktywne dziewczynki, o których była wyżej mowa i które uzyskały zaledwie po 3,1 pkt.

Odrębnie analizowano frekwencję dziewcząt na zajęciach. Poza jedną dziewczynką, która po czterech sesjach sama zrezygnowała na rzecz bardziej dla niej atrakcyjnych zajęć (związek emocjonalny z osobą prowadzącą tamte zajęcia), tylko jedna dziewczynka, Aneta Ż. miała aż 7 nieobecności (na 20

spotkań), z których większość była spowodowana chorobą, a nawet hospitalizacją. Trzy kolejne dziewczynki były sporadycznie nieobecne (2, 2, 3), z czego tylko 2 nieobecności nie były uzasadnione. Warto dodać, że aż 5 dziewcząt (chorych przecież na epilepsję) miało 100% obecności. Wydaje się, że jest to dodatkowy argument, przemawiający za tym, jak bardzo te zajęcia były potrzebne w Zakładzie. Dodać trzeba, że dziewczęta wiedziały, iż wszystkie zajęcia są dobrowolne i za nieobecność nie stosuje się żadnych sankcji.

Ważnym wskaźnikiem skuteczności programu jest także rozwój czytelnictwa. Poziom wyjściowy w tej grupie, jak była już o tym mowa, nie był wysoki. Pod wpływem zastosowanego programu nastąpiła istotna zmiana. Zaczęły czytać te dziewczynki, które wcześniej stroniły od książek. Tylko jedna dziewczynka, wspomniana już Iwona N., wcale nie wypożyczała książek. Inne w okresie trwania programu przeczytały od 4 do 15 książek, których fragmenty wykorzystano w programie (*Pollyanna*, *Noelka*, *Mały książę*, *Baśnie* itp.).

Na uwagę także zasługuje wzmożone czytelnictwo „wolontariuszek”, dość systematycznie uczestniczących w programie. Czytały one średnio po 9 książek w przedziale od 1 do 22 (!). Również wychowawcy zwrócili uwagę na tę swoistą „eksplozję” czytelnictwa w Zakładzie. Jedną z zachęt do czytelnictwa były komentowane w trakcie trwania projekcje filmów wideo. Dzieci chciały konfrontować film z książką, chciały ponownie przeżywać ciekawsze fragmenty, dowiadywać się o nowych faktach z życia bohaterów (których nie uwzględnił film). Toteż książki takie, jak *Pollyanna*, *Tajemniczy ogród*, a nawet *Mały książę* miały w grupie duże powodzenie. Dziewczynki też zainteresowały powieściami Małgorzaty Musierowicz, które wypożyczała im biblioterapeutka. Powieść *Noelka* opracowana przez nie w okresie Bożego Narodzenia, wraz z samodzielnie pisanymi życzeniami dla koleżanek, słuchaniem i śpiewaniem kolęd, wywarła na nie duże wrażenie i zachęciła do dalszych lektur o tych samych bohaterach. U Musierowicz ta ciągłość treści stanowi szczególną atrakcję dla młodzieży, nawykłej do tasiecowych serialów telewizyjnych.

Poza tymi ewidentnymi wynikami ukazującymi skuteczność przeprowadzonego programu warto zwrócić także uwagę na dodatkowe jego walory. Są nimi zarówno kształtowanie i utrwalanie różnych nowych pojęć, jak i stymulowanie twórczości dzieci. Przejawiało się to zarówno w zabawach — konkursach (wyrazy do krzyżówek, np. „córka ojca, ale innej mamy — pasierbica”; „władca, w baśni bywa często stary — król”), jak i w ekspresjach plastycznych lub teatralnych dzieci. Często wymagano od nich dużej inwencji twórczej (przygotowywanie rekwizytów, zakończenie baśni, formułowanie samodzielne oryginalnych życzeń, kształcenie wyobraźni w wywiadzie „Za dziesięć lat” itp.).

Pomyślność biblioterapeutki, jej plastyczność w dopasowywaniu do bieżących sytuacji podczas sesji wprowadzały atmosferę ciepła i życzliwej radości, na którą tak wrażliwe są badane dziewczęta.

Toteż nie dziwią ich wysokie oceny przeprowadzonych zajęć (5+/6 w skali od 2 do 5). Najbardziej podobała się dzieciom *Pollyanna* (8 os.) i *Tajemniczy*

ogród (6 os.). Krytyczne głosy były pojedyncze (wywiady, choinka, czary, rebu-
sy, *Mały książę*). Szczególnie atrakcyjne było dla dziewcząt odtwarzanie z taś-
my magnetofonowej odgrywanych przez nie ról.

Ogółem program brwinowski można uznać za bardziej udany od progra-
mu żyrdowskiego, ale warunki tego pierwszego były łatwiejsze ze względu na
zastaną już spójność grupy, dużą stabilność jej składu, lepsze warunki organi-
zacyjne. Płynność i niespójność (wręcz przypadkowość) grupek dzieci w szpi-
talu w Żyrardowie była główną przyczyną licznych mankamentów tego progra-
mu, a także trudności prowadzenia grupy przez biblioterapeutę.

Jednakże oba programy dają wartościowy materiał do naśladowania
w placówkach kształcenia specjalnego, zwłaszcza dla dzieci chorych.

O PROGRAMIE BIBLIOTERAPEUTYCZNYM PROWADZONYM W ZAKŁADZIE LECZNICZO-WYCHOWAWCZYM DLA DZIEWCZĄT UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO, CHORYCH NA PADACZKĘ

OKOLICZNOŚCI PODJĘCIA ZAJĘĆ BIBLIOTERAPEUTYCZNYCH

W ciągu trzech lat mojej pracy psychologa w Zakładzie obserwowałam u naszych wychowanek dużą liczbę zachowań agresywnych, częste okresy wzmożonego niepokoju i napięcia, a także — występowanie postaw świadczących o zahamowaniu i emocjonalnym „wycofaniu” niektórych dzieci. Szukając przyczyn tego stanu rzeczy, stwierdziłam, że zaobserwowane niekorzystne postawy i zachowania, świadczące zazwyczaj o skomplikowanej sytuacji emocjonalnej, oprócz faktu choroby i konieczności przebywania w zakładzie ze szkołą specjalną, wiążą się u wielu dziewczynek z ich bardzo trudną sytuacją środowiskową i rodzinną. Pogarsza to w znacznym stopniu i tak już niski poziom samooceny, potęguje poczucie izolacji społecznej i wzmacnia lęk przed przyszłością. W zachowaniu dziewczynek widoczna była duża potrzeba odreagowania napięć, przy jednocześnie słabym stopniu rozumienia własnych stanów emocjonalnych, ich przyczyn oraz wpływu na zachowania i postawy otoczenia wobec danej osoby. W kontaktach ze mną dziewczynki przejawiały wielką potrzebę rozmów indywidualnych, poświęcania im wyłącznej uwagi i wsparcia emocjonalnego. Konieczność wypełniania wielu innych obowiązków należących do psychologa w Zakładzie, takich, jak diagnostyka psychologiczna, współpraca ze szkołą, konieczność odbywania zajęć rewalidacyjnych i reedukacyjnych z niektórymi dziećmi, pozostawiała mi niewielką ilość czasu na indywidualną psychoterapię. Stanowiło to, także i dla mnie, źródło dyskomfortu i braku zawodowej satysfakcji. Dotychczasowe formy oddziaływania wydawały mi się zbyt powierzchowne i mało skuteczne, nie pozostawiające głębszych śladów w psychice i zachowaniu moich podopiecznych. Widoczne było także, iż w szarej zakładowej codzienności brakuje wzorca spędzania wolnego czasu, poza oglądaniem telewizji, słuchaniem kaset z tzw. muzyką młodzieżową, czy mniej lub bardziej chętnym wykorzystywaniem umiejętności nabytych w toku terapii zajęciowej (robienie na drutach, haftowanie). Trudne, niesprzyjające rekreacji czynnej, warunki lokalowe, brak sali gimnastycznej,

ogród zamieniony chwilowo na plac budowy, konieczność przebywania w pomieszczeniach szkolnych w czasie popołudniowego odrabiania lekcji, powiększały wrażenie monotonii, pomimo wysiłków ze strony personelu, by pobyt dziewczynek w Zakładzie był jak najprzyjemniejszy.

Propozycja dr Ewy Tomasik przeprowadzenia eksperymentalnej serii spotkań biblioterapeutycznych w naszym Zakładzie wysunięta została w sytuacji wyraźnie zaznaczającej się potrzeby ożywienia inicjatywy i wprowadzenia zajęć innych niż dotychczasowe, o charakterze grupowym, stwarzających szansę na:

1. Wypracowanie nowego modelu spędzania wolnego czasu, poprzez zwiększenie zainteresowania dziewczynek książką.

2. Zrealizowanie przyjętych celów terapeutycznych, wynikających z obserwowanych niekorzystnych postaw i zachowań dziewczynek:

a) zwiększenie świadomości własnych stanów emocjonalnych i problemów oraz przepracowanie ich podczas zajęć, na podstawie zrozumienia i identyfikacji z problematyką i przeżyciami bohaterów czytanych książek,

b) większe zintegrowanie grupy, nauczenie dziewczynek dawania sobie wzajemnego wsparcia emocjonalnego, zwiększenie życiowego optymizmu i zmniejszenie lęku przed przyszłością.

Z ogólnymi założeniami zastosowania biblioterapii w stosunku do osób upośledzonych umysłowo oraz z dotychczasowymi próbami realizacji programów biblioterapeutycznych w różnych placówkach (w tym również dla dzieci z umiarkowanym i lekkim stopniem niedorozwoju umysłowego) czytelnik może się zapoznać w pracach na ten temat dostępnych w literaturze naukowej¹.

W niniejszym opracowaniu pragnę przedstawić: założenia i sposób doboru dziewczynek do grupy, ocenę przydatności zastosowanych technik i lektur, przykładowy przebieg sesji biblioterapeutycznej w naszym Zakładzie oraz zilustrować wpływ udziału w zajęciach na zachowania i postawy niektórych uczestniczek z punktu widzenia przyjętych celów.

DOBÓR DZIEWCZĄT DO GRUPY

Ponieważ podstawowymi założeniami programu było dążenie do wytworzenia w Zakładzie „mody na czytanie” oraz grupowa forma pracy nad problemami emocjonalnymi, w doborze kandydatek do grupy kierowałam się dwiema przesłankami:

— w miarę dobrym stopniem opanowania przez uczestniczkę techniki czytania i jej zdolnością rozumienia czytanego tekstu,

— chęcią i możliwościami uczestniczenia danej dziewczynki w zajęciach grupowych, rozumiejąc przez to przede wszystkim, brak poważniejszych zaburzeń zachowania, które utrudniałyby pracę w grupie zarówno jej samej, jak i pozostałym uczestniczkom.

¹ E.Tomasik: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa 1994.

Po przeprowadzonych dodatkowo konsultacjach z wychowawcami wybranych zostało 10 dziewczynek z klasy szóstej i siódmej.

W dniu pierwszego spotkania, każda z nich otrzymała ode mnie kopertę z imiennym zaproszeniem na godz. 16 do pokoju nauczycielskiego, w którym znajduje się dość duży, owalny stół nadający się do grupowej debaty. O celu spotkania w zaproszeniach nie było mowy. Fakt rozdania zaproszeń niektórym dziewczętom wywołał w Zakładzie wielkie poruszenie. Punktualnie o godz. 16 zjawiły się wszystkie zaproszone osoby, a gromadka ciekawskich toczyła się pod drzwiami, zadając liczne pytania.

W atmosferze podniecenia, zaciekawienia i radości płynącej z faktu, że zostały wybrane spośród innych, dziewczynki entuzjastycznie przyjęły moją propozycję założenia w naszym Zakładzie czegoś w rodzaju klubu. Jego celem byłoby wspólnie spędzanie czasu, około 1,5 godziny, w każdy poniedziałek po południu. Padały różne propozycje wypełnienia tego czasu. Moje pomysły dotyczące czytania książek i zabaw związanych z lekturą, starałam się podawać na równi z innymi propozycjami, wysuwanymi przez dziewczynki. Robiłam to na tyle wyraźnie, by zostały przez nie zauważone i podjęte, jednakże w taki sposób, aby przez zbytnią presję nie zniechęcić tych osób, dla których obcowanie z książką nie było dotychczas ulubionym zajęciem. W czasie pierwszej sesji zaproponowałam także normy zachowania się uczestniczek klubu podczas spotkań akcentując te, które zapewnić miały każdej z nich swobodę wypowiedzania się, bez obawy oceny, krytyki lub niedyskrecji ze strony innych. Ustalenia te zostały przyjęte przez dziewczynki ze zrozumieniem i aprobatą.

WOLNE SŁUCHACZKI

Już od drugiego spotkania zaczęły się zgłaszać do mnie nowe, nie zakwalifikowane do grupy, dziewczynki uczęszczające do tych samych klas co uczestniczki programu. Rozważywszy w stosunku do każdej z nich ewentualne psychologiczne korzyści płynące z uczestnictwa w zajęciach, w większości wypadków zaakceptowałam ich obecność. W ten sposób liczba uczestniczek podczas kolejnego i następnych spotkań wahała się od 11 do 14 osób. Zaznaczyć trzeba, że poza dwoma wyjątkami, wolontariuszki uczestniczyły w zajęciach do końca programu i były równie aktywne, jak dzieci zakwalifikowane. Podobnie też, jak uczestniczki programu, przyjęły niechętnie i z poczuciem rozczarowania fakt zakończenia zajęć, dopominając się w następnych tygodniach o choćby rzadsze i krótsze spotkania grupy. Prośby te starałam się spełniać aż do końca roku szkolnego

DOBÓR I SPOSÓB WYKORZYSTANIA LEKTUR

Doberając książki, które miały stanowić oś centralną prowadzonych zajęć, brałam pod uwagę następujące czynniki:

— upodobania dziewczynek do danego gatunku literackiego (np. same uczestniczki proponowały niektóre baśnie, szczególnie gdy następstwem lektury

miała być ulubiona zabawa „w teatr”. Tak było w przypadku *Kopciuszka*, po uprzednim zainicjowanym przeze mnie, udanym teatralnym zilustrowaniu *Trzech piórek i Królowej śniegu*,

— przystępność lektury dla uczestniczek (zrozumiały język, żywa narracja, prostota akcji),

— klarowne i bogate psychologiczne sylwetki bohaterów, prezentowane w sposób żywy i „niepapierowy”,

— analogie pomiędzy problematyką emocjonalną bohaterów książek i uczestniczek sesji, wynikające np. z sytuacji życiowej, rodzinnej, z potencjalnie gorszych szans na powodzenie i szczęście w życiu,

— ukazywanie przez autora takich cech i postaw, jak optymizm, hart ducha, niecofanie się przed trudnościami, rzetelność w postępowaniu, wrażliwość na problemy innych — jako modelu do naśladowania i „sposobu na życie”.

W efekcie wykorzystałam w programie następujące książki:

* W. i J. Grimm: *Trzy piórka*,

* E. Porter: *Pollyanna*,

* M. Musierowicz: *Noelka*,

* J. Ch. Andersen: *Baśnie — Królowa śniegu*,

* W. Disney: *Kopciuszek*,

* F. H. Burnett: *Tajemniczy ogród*,

* A. de Saint-Exupery: *Mały książę*

Punktem wspólnym łączącym poszczególne utwory, a nawiązującym do psychoterapeutycznego celu programu była odważna postawa bohatera, dzięki której wpływał on na los własny i innych osób ze swego otoczenia, dokonując nie-rzeczy większych niż postacie dysponujące znacznie mocniejszymi atutami życiowymi (status społeczny, pieniądze, inteligencja).

pred
roz
Głośne czytanie przeze mnie baśni lub ważniejszych rozdziałów książki (większe pozycje nie były czytane w całości) poprzedzała z reguły wstępna rozmowa lub zajęcia wprowadzające, ukierunkowujące uwagę słuchaczek na konkretną osobę, jej cechy psychiczne, przeżywane uczucia i nastroje, atmosferę otaczającą i stosunki z innymi postaciami. Po lekturze następowały zajęcia oparte na założeniach psychoterapeutycznych z wykorzystaniem różnych technik oraz rozmowy połączone z próbą wspomaganą przeze mnie, lub samodzielnej refleksji dziewczynek na temat sytuacji, problemów bohatera w odniesieniu do własnych przeżyć.

TECHNIKI STOSOWANE PODCZAS SESJI

Największą popularnością cieszyły się wśród uczestniczek naszych spotkań gry i zabawy pozwalające, po odpowiednich ćwiczeniach przygotowawczych, na odgrywanie w sposób psychodramatyczny lub pantomimiczny poszczególnych postaci poznanych w trakcie czytania utworu. Starłam się zapewnić udział w zabawie wszystkim lub prawie wszystkim dziewczynkom. By ożywić akcję i ułatwić

identyfikacje z rolą, wykorzystywałam proste rekwizyty np. złota wstążka lub papierowa korona na głowie królowej, berło z wałką do ucierania w rękę króla (tu dużą inwencję wykazywały same aktorki). Sceny odgrywane były dynamicznie, z wykorzystaniem ruchu w przestrzeni oraz przedmiotów i mebli znajdujących się w pomieszczeniu. Odczytywałam baśń ponownie jako narratorka, aktorki zaś wykonywały czynności i działania, o których była mowa w tekście. Role mówione odwarzały z pamięci, spontanicznie lub „po śladzie”.

Dziewczynki również chętnie brały udział w konkursach i zagadkach związanych tematycznie z lekturami. Były to na przykład zagadki muzyczne — polegające na wyczuwaniu i odgadywaniu stanów emocjonalnych, nastrojów lub cech postaci znanych z lektury, w prezentowanych fragmentach utworów muzycznych², a także próby samodzielnego odegrania na wybranym instrumencie perkusyjnym nastroju dominującego u bohatera lub odtworzenia własnego stanu uczuć.

Inne konkursy wzorowane były (na wniosek uczestniczek) na lubianych przez nie zespołowych grach znanych z telewizji. Na przykład, odgadywanie haseł z rysunku lub poprzez uzupełnianie brakujących liter w wyrazie lub zwrocie językowym. Hasła związane były tematycznie z naszymi lekturami.

Radość sprawiało także dziewczynkom nagrywanie na magnetofon wypowiedzi o własnych przeżyciach lub o marzeniach i wyobrażeniach dotyczących własnej przyszłości, na przykład zabawa w udzielanie wywiadu „Ja za dziecie lat”.

Techniki plastyczne witane były przez uczestniczki z pewnym oporem (lęk, że coś się nie uda), niemniej korzystałam z nich kilkakrotnie. Najbardziej udanym tematem była metamorfoza bohatera *Królowej śniegu* — Kaya. Wielu dziewczynkom udało się oddać w rysunku zmianę usposobienia chłopca i postrzegania przez niego świata, spowodowaną przez okrucieństwo lustra, poprzez analogię do zmian w przyrodzie: smutek i chłód zimy — radość i ciepło lata.

Kilkakrotnie, po zapoznaniu się z utworem literackim, dziewczynki oglądały jego wersję filmową. Projekcja filmu wiązała się przeważnie z jakimś zadaniem mobilizującym uwagę i ukierunkowującym ją na sprawy przepracowane już uprzednio w związku z lekturą. Oglądanie kaset z filmami podwyższało atrakcyjność utworu w oczach dziewczynek i wzbudzało chęć przeczytania raz jeszcze całej książki lub baśni, dalszego obcowania z jej bohaterami, pozostawiania jeszcze dłużej w oddziaływaniu jej atmosfery.

By przybliżyć sposób, w jaki były prowadzone sesje biblioterapeutyczne w naszym Zakładzie, przedstawię przykład czterech spotkań poświęconych *Pollyannie*.

² Posługiwałam się tu specjalnie do tego celu dobraćymi fragmentami różnych utworów muzycznych. W opracowaniu i nagraniu materiału muzycznego wielką pomoc okazała mi mgr Anna Kalińska z Rodzinnego Ośrodka Ochrony Zdrowia Psychicznego w Warszawie, której składam podziękowanie.

Lekturę książki poprzedziłam rozmową na temat nastrojów i uczuć, które możemy odczytać w wyrazie twarzy, postawie ciała i różnych elementach zachowania danej osoby, i o przydatności rozpoznawania swoich i cudzych uczuć oraz nastrojów, bycia na użytek własny i bliskich osób bystrym obserwatorem tego, co sama przeżywa i co czuje drugi człowiek. Przeprowadziłam także ćwiczenie praktyczne („zabawa w psychologa”) polegające na określeniu przez dziewczynki stanu emocjonalnego osób prezentowanych na zdjęciach i jego uzasadnianiu. Następnie określały one własny nastrój w dniu dzisiejszym wybierając jeden z dwóch przeciwstawnych rysunków znajdujących się na tablicy (buzia wesoła — buzia smutna). Po krótkiej przerwie i zaanonsowaniu Pollyanny jako ewentualnej kandydatki do naszego klubu, przeczytałam pierwsze trzy rozdziały książki. Dziewczynki słuchały uważnie, żywo reagując na kolejne wydarzenia i dostrzegając trafnie charakter relacji uczuciowych między bohaterami książki. Podczas tego samego spotkania, omówiliśmy jeszcze wrażenia dotyczące ciotki Polly, służącej Nancy oraz usposobienie Pollyanny w konfrontacji z jej bardzo trudną sytuacją życiową i niechętnym przyjęciem przez jedyną krewną. Widoczne było u dziewczynek żywe zaangażowanie w przeżycia Pollyanny i współbrzmienie emocjonalne z nią. Pod koniec spotkania zapowiedziałam, że za tydzień poznamy sekret Pollyanny, dzięki któremu była ona, mimo wszystkich swoich tragicznych przeżyć, promienna i obdarowująca radością swoje otoczenie. Sprawa ta zaintrygowała uczestniczki.

Podczas drugiego spotkania, po odsłuchaniu z kasety swoich poprzednich wypowiedzi na temat bohaterów książki, dziewczynki otrzymały do rozwiązania zagadkę: którą z trzech poznanych osób (Pollyanna, ciotka Polly, Nancy) obrazuje dany fragment muzyczny. Zainteresowanie i napięcie było bardzo duże. Dziewczynki wsłuchiwały się w muzykę, komentowały ją i wymieniały domysły. Wszystkie trzy bohaterki zostały w końcu trafnie rozpoznane. Po lekturze dwóch następnych rozdziałów książki (dwie najlepiej czytające dziewczynki pomagały mi w czytaniu), z których drugi wyjaśniał kluczową zasadę postępowania Pollyanny, będącą jednocześnie źródłem jej wyjątkowego oddziaływania na otoczenie — jaką była gra w zadowolenie — zainicjowałam rozmowę o tym, na czym właściwie polega owa gra. Zgodnie z moimi oczekiwaniami dziewczynki nie od razu zrozumiały jej sens. Początkowo skoncentrowane były na krzywdzie i rozczarowaniu, jakie spotkało ich rówieśnicę, gdy zamiast oczekiwanej, upragnionej lalki, znalazła w otrzymanej paczce kule inwalidzkie dla dziecka. Przez dłuższą chwilę wszystkie odreagowywały złość na osoby, które wpadły na pomysł wysłania Pollyannie paczki o takiej zawartości, wyraźnie identyfikując się z jej przeżyciami. W dalszym ciągu rozmowy dwie dziewczynki, Bogusia Sz. i Ania K. zaczęły wykazywać coraz lepsze zrozumienie dla nauki wypływającej z tego zdarzenia i głębokiej filozofii życia, jaką w tym momencie przekazał Pollyannie jej ojciec. Praca nad zrozumieniem gry „w zadowolenie” wymagała od grupy szczególnie dużego wysiłku umysłowego. Nie przedłużałam więc rozmowy na ten temat, przestając na użytym poziomie zrozumienia. Przeszliśmy do innego zadania — odgrywania na

wybranych przez siebie instrumentach perkusyjnych, najpierw bohaterki książki, potem zaś samych siebie, swoich cech i nastrojów. Dziewczynki robiły to z wielkim zaangażowaniem i radością.

Celem kolejnych dwóch spotkań było pogłębienie osobistego stosunku do Pollyanny i wzmocnienie identyfikacji z nią oraz lepsze zrozumienie zasady gry w zadowolenie. Po odegraniu z kasety rozpoznawanego już przez dziewczynki motywu muzycznego wprowadzającego w atmosferę *Pollyanny* rozmawialiśmy o grze w zadowolenie i o okolicznościach jej powstania. Zwróciłam uwagę na fakt, że sama Pollyanna także nie od razu ją rozumiała. Następnie ogłosiłam konkurs z nagrodami, za trafne zauważenie, podczas mającej nastąpić za chwilę projekcji filmowej *Pollyanny*, tych momentów, gdy bohaterka sama gra w zadowolenie lub uczy jej kogoś z otoczenia. Początkowo dziewczynki uważały za grę każdy przejaw radości u Pollyanny. Stopień zrozumienia wzrastał jednak wyraźnie w miarę oglądania filmu. Pod koniec projekcji większość uczestniczek wskazywała właściwe momenty na ekranie. Miałam jednak przeświadczenie, że różnica między zwykłą reakcją zadowolenia z czegoś, udawaniem radości „na siłę” lub sztucznym skrywaniem złości — a grą Pollyanny — nie była do końca jasna. Wróciłam do tematu po tygodniu, przed projekcją drugiej części filmu, omawiając z dziewczynkami różne sytuacje z życia. Dziewczynki odbierały film w sposób bardzo żywy, a wiele z nich wyrażało potem żal z powodu rozstania z lubianą już przez nie bohaterką. Dopytywały się też o jej dalsze dzieje. Odesłałam je do kolejnego tomu książki *Pollyanna dorasta*. Skorzystałam też z okazji, by zachęcić dziewczynki do własnych prób gry w zadowolenie. Bogusia Sz. stwierdziła z westchnieniem, że już próbowała, uważa jednak, że jest to sposób trudny do zastosowania w życiu. Kasia M. jedna z najlepiej i najchętniej czytających osób w grupie, wzbudzała, podczas tego spotkania, zainteresowanie koleżanek *Pollyanną* wypożyczoną z biblioteki. Dziewczynki wyrażały chęć wypożyczenia książki, gdy tylko będzie dostępna. W następnych tygodniach książka była widoczna w rękach różnych osób w Zakładzie, a Pollyanna i inne postaci wspomniane były w rozmowach. Miałam poczucie, że założone cele czytelnicze i psychoterapeutyczne, zostały w tym bloku zrealizowane w stosunku do większości osób w nim uczestniczących.

WPŁYW UDZIAŁU W ZAJĘCIACH NA ZACHOWANIA I POSTAWY NIEKTÓRYCH UCZESTNICZEK PROGRAMU

Marzena W. (l.16) uczennica kl. VII. Od początku życia przebywa w domach dziecka i zakładach. Od kilku lat utrzymuje z nią kontakt „ciocia” z Warszawy i jej rodzina. Marzenka, oprócz lekkiego stopnia niedorozwoju umysłowego i padaczki, cierpi na niedowład połowiczny, ograniczający jej możliwości ruchowe i na znaczne zaburzenia artykulacji mowy — utrudniające jej kontakt z otoczeniem. W grupie pozostawała początkowo wyraźnie w cieniu aktywniejszych i sprawniejszych koleżanek, mało widoczna, nigdy nie wypowiadała się spontanicznie. Bardzo wrażliwa emocjonalnie, łatwo wycofywała się w trudniejszych dla niej sy-

tuacjach. Fakt zaproszenia jej do naszego klubu potraktowała jako wyróżnienie. Przychodziła jako jedna z pierwszych, o nic nie pytała, i początkowo, nie zabierała głosu w nagrywanych dyskusjach i rozmowach. Zauważyłam jednak, że bardzo angażuje się uczuciowo słuchając lektur, a jej ciche wypowiedzi — świadczą o adekwatnym przeżywaniu i bystrym postrzeganiu relacji uczuciowych. Marzenka lubiła wyrażać podczas zajęć swoje emocje w sposób niewerbalny — np. poprzez „odtworzenie siebie” na instrumentach perkusyjnych i w rysunkach. Jej praca przedstawiająca wewnętrzną przemianę Kaya z *Królowej śniegu* zilustrowała bardzo dobrze zasadniczy temat baśni. Zapragnęła też w tym dniu objaśnić słownie sens swojego rysunku, co poprzednio sprawiło jej trudność. W lubianej przez dziewczynki zabawie „w teatr” Marzenka, którą początkowo trzeba było zachęcać do przyjęcia roli, zaczęła coraz częściej zgłaszać się sama, sięgając po role bardziej znaczące lub wręcz pierwszoplanowe. Podczas jednego z ostatnich spotkań, poświęconego „fantastycznej podróży w przyszłość” zgłosiła się do udzielenia wywiadu (!), a z jej wypowiedzi na temat przyszłości przebijało przeświadczenie, że udane, szczęśliwe życie jest dla niej czymś osiągalnym. Wysoką rangę nadała życiu rodzinnemu dając mu w swych marzeniach pierwszeństwo przed statusem materialnym lub sławą. Pod koniec roku szkolnego, również poza sesjami, widywało się Marzenkę bardziej aktywną, zaznaczającą siebie w wyglądzie zewnętrznym i zachowaniu.

Bogusia Sz. (t.17) uczennica kl. VI. Do naszego Zakładu została przyjęta w ubiegłym roku szkolnym, w trybie pilnym, w związku z dramatyczną sytuacją rodzinną i życiową (śmierć matki, choroba psychiczna ojca, z którym pozostała sama, brak oparcia w kimkolwiek po jego hospitalizacji, obowiązek szkolny praktycznie od kilku lat nie realizowany, epilepsja nie leczona). Wskutek skrajnego zaniedbania pedagogicznego i głębokich zaburzeń typu dyslektycznego Bogusia prawie nie umiała czytać. Nie przeczytała dotąd samodzielnie żadnej książki, z trudem brnąc poprzez teksty elementarzone i najprostsze czytanki. Emocjonalnie bardzo wrażliwa, cicha, wycofująca się. W rozmowach ze mną przed rozpoczęciem programu, kilkakrotnie wyrażała lęk przed tym, co będzie z nią w przyszłości. Jako uczennica — okazała się bardzo pracowita i wkrótce wyrównała braki z większości przedmiotów, poza językiem polskim, w którym ma nadal znaczne trudności związane z niedostatecznym opanowaniem technik czytania i pisanie. Do naszego klubu wstąpiła chętnie. Lubiała słuchać głośnego czytania i wykazywała dobre zrozumienie lektur. Śledziła losy bohaterów i trafnie interpretowała ich zachowanie. Jej wypowiedzi były zawsze znaczące w dyskusji, choć prawie nigdy nie zabierała głosu nie pytana. Bardzo chętnie brała udział w inscenizacjach, wybierając role bliskie jej osobistej sytuacji życiowej. Były to osoby z małymi szansami na powodzenie, przeżywające cierpienie, które dzięki pozytywnym cechom charakteru osiągały szczęście i umiały ofiarnie pomagać innym (np. Kopciuszek, Gerda z *Królowej Śniegu*). Role te odgrywała w sposób bardzo przekonywujący i barwny. Na przerwę świąteczną Bogusia wypożyczyła ode mnie gruby tom *Baśni* Andersena, który przeczytała w całości. Następnie wypożyczyła

Kopciuszka. Czyta coraz więcej i chętniej, pomimo trudności dyslektycznych. W cytowanej „fantastycznej podróży w przyszłość”, pod koniec programu, Bogusia zaprezentowała realistyczną wizję swojej sytuacji za 10 lat. Nacisk kładła na pracę (opiekowanie się małymi dziećmi) uważając, że będzie mogła i umiała żyć samodzielnie. Niestety nadal nie wierzy w spełnienie się w małżeństwie i życiu rodzinnym. W grupie Bogusia cieszy się autorytetem, znacznie lepiej niż na początku umie zaznaczyć swą obecność, aktywność, łatwiej wyraża swoje emocje i jest przez wszystkich lubiana.

Opisane wyżej dziewczynki odniosły wyraźne korzyści uczestnicząc w naszych spotkaniach. Uzyskały większą świadomość swojego „ja”, i swoich możliwości w relacjach z otaczającym światem. Odważniej też patrzą w przyszłość. Zaangażowanie innych uczestniczek, ich uporczywe dopytywanie się czy będziemy kontynuować nasze spotkania po wakacjach, a także obserwacja ich zachowań i postaw, zdają się w pełni potwierdzać wartość metody biblioterapii i płynące z niej efekty, zarówno czytelnicze, jak i psychoterapeutyczne. Po dobrych ubiegłorocznych doświadczeniach, zamierzam włączyć biblioterapię na stałe do pracy z dziewczętami w naszym Zakładzie.

MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA BIBLIOTERAPII WZGLĘDEM OSÓB STARSZYCH

W ostatnich dziesięcioleciach notuje się w Polsce i Europie znaczny wzrost odsetka osób starszych. Wynika to zarówno z przemian w zakresie struktury demograficznej ludności (spadek liczby urodzeń), jak i z przedłużenia długości życia ludzkiego. Wzrost liczby osób starszych w populacji ogólnej nazywamy „starzeniem się społeczeństwa”. Zgodnie z szacunkiem demografów ONZ, w Europie nie ma już kraju młodego, ponieważ wszędzie odsetek osób w wieku 60 lat i więcej przekracza 12%¹. Sytuacja taka generuje określone problemy społeczne. Przyjrzyjmy się więc pewnym aspektom starości. S. Klonowicz uważa, że „starość jako zjawisko należy rozpatrywać w powiązaniu ze starzeniem się jako procesem, dostrzegając zarazem biologiczne aspekty starzenia się osobniczego oraz ich demograficzne, ekonomiczne i społeczne konsekwencje, znajdujące wyraz w zjawisku starzenia się ludności”.²

Zdaniem A. Zycha³ proces starzenia się uwarunkowany jest różnymi czynnikami. Są to:

- zmniejszenie aktywności ruchowej;
- przeciążenie OUN szkodliwymi bodźcami (hałas, stresy psychiczne, nadmiar informacji, monotonia);
- niewłaściwe żywienie;
- nadużywanie leków, tytoniu, alkoholu;
- utrata radości życia i zdolności do rozwoju;
- trudności adaptacyjno-informacyjne;
- izolacja;
- pogorszenie sytuacji ekonomicznej;
- nagła zmiana warunków środowiskowych;
- brak przygotowania do starości;
- brak możliwości czynnego wypoczynku;
- negatywne postawy społeczne względem osób starszych.

¹ K. Wiśniewska-Rosikowska: *Gerontologia dla pracowników socjalnych*. Warszawa 1987 s. 17.

² S. Klonowicz: *Oblicza starości*. Warszawa 1979 s. 9.

³ A. Zych: *W poszukiwaniu teorii starzenia się*. „Zdrowie Psychiczne” 1988 nr 1 s. 56-57.

Doświadczenia potoczne, a także konstatacje naukowe nie pozwalają nam ściśle określić granic starości, choć wiadomo, że jest to okres „nieuchronnie występujący po okresie dojrzałości i cechujący się istotnymi zmianami w narządach i tkankach, które zawężają obszar, w jakim możliwe jest dostosowanie się ustroju do zmieniających się warunków środowiska wewnętrznego i zewnętrznego”⁴.

Według K. Wiśniewskiej-Roszkowskiej⁵ dla obszaru cywilizacji europejskiej jako okres starzenia się przyjmujemy wiek kalendarzowy między 40 a 70 rokiem życia, a jako starość okres po siedemdziesiątce. Ta sama autorka podaje gdzie indziej, że najintensywniej starzejemy się w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie.

Z całą pewnością można powiedzieć, że okres starzenia się i starość jest okresem trudnym i często niosącym ze sobą cierpienie, choć poziom trudności — wielorako zresztą uwarunkowany — bywa bardzo zróżnicowany, a w wielkim stopniu zależy także od samego człowieka.

„Wielu ludzi w podeszłym wieku zamyka się w sobie, wyobcowuje się i dziwaczeje. Wielu skarży się na swoją samotność, którą bardzo często sami sobie stworzyli”⁶.

Wiadomo także, że starość bywa pogodna, aktywna i szczęśliwa⁷. Zdaniem A. Kamińskiego⁸ zależy to od zachowania aktywności psychicznej. Starość może być okresem intensywnego intelektualnego, społecznego i kulturalnego rozwoju jednostki⁹.

Oprócz autodeterminacji, energii i aktywności osoby starszej, na jej sytuację wpływają także takie czynniki, jak stan ekonomiczny (możliwość godziwego utrzymania się) i stereotypy społeczne na temat starości (lekceważenie, izolowanie osób starszych funkcjonujące w społeczności lokalnej i w społeczeństwie w ogóle. Pod tym względem — co jest powszechnie znane — sytuacja osób starszych w ostatnich dziesięcioleciach jest szczególnie trudna.

Na tym tle warto się zastanowić, jaką pomoc pedagogiczną można okazać tej grupie osób, która już choćby z powodu „naturalnych” zmian psychofizycznych powinna wchodzić w orbitę zainteresowań pedagogów specjalnych.

Chcę tu przedstawić zarówno nasze dokonania w tym zakresie, jak i pewne propozycje innych autorów, którzy przedstawiają możliwości biblioterapeutycznej pomocy osobom starszym.

⁴ W. Florkis. Cyt. za: S. Klonowicz: *Oblicza starości*. op.cit. s.10.

⁵ K. Wiśniewska-Roszkowska: op.cit.

⁶ J. Rembowski: *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. Warszawa-Poznań 1984 s.101.

⁷ K. Wiśniewska-Roszkowska: *Starość jako zadanie*. Warszawa 1989 s.145

⁸ A. Kamiński: *Aktywność jako wzmaganie żywotności osób starszych*. W: *Encyklopedia Seniora*. Warszawa 1986.

⁹ O. Czerniawska: *potrzeby człowieka starszego*. W: *W trosce o niepełnosprawnych*. Łódź 1985. Sekcja Duszpasterstwa Ludzi Sędziwych, Chorych i Inwalidów przy Komisji Episkopatu Polski ds. Dobroczynności.

Szczególnie przydatnym typem biblioterapii jest terapia reminiscencyjna (wspomnieniowa). Wspomnienie ma dlatego tak duże znaczenie dla osób w starszym wieku, ponieważ „pozwala naświetlać raczej aktywa niż utrudnienia, pozwala odbudować poczucie własnej wartości i szacunek, pozwala uznać własną tożsamość, pozwala dokonać swoistego — w przygotowaniu się do śmierci — przeglądu życia; jest stymulujące i daje radość”¹⁰. Dlatego też „pojawiące się często w rozmowach ludzi starych wspomnienia nie powinny być traktowane jako <<życie przeszłością>>, czy też skazana na niepowodzenia próba odzyskania utraconych lepszych dni”¹¹.

Sprawa identyfikacji starszego człowieka przez wspomnienia jest szczególnie ważna, kiedy znajduje się on w nieznanym środowisku zakładowym. Ma on wówczas tendencje do depersonalizacji, utraty własnej tożsamości, wycofywania się. Ponadto starzy ludzie mogą swoimi wspomnieniami wносить wartości w życie zakładu, mogą lepiej czuć się sami i służyć innym. Pozwala to im wyrwać się z biernego „podopiecznego”, zmniejsza traumatyczne przeżycia wynikiem ze znalezienia się w obcym środowisku, pozwala wpływać na sytuację¹². Generatorem wspomnień osoby starszej może być książka, toteż najlepsze wyniki dają metody kombinowane książkowo-wspomnieniowe¹³. Organizowane są także odrębne kluby i czytelnicze dla seniorów, gdzie dużą rolę odgrywa głośne czytanie fragmentów lektur i wspólne dyskusowanie problemów w nich zawartych.

Główną umiejętnością w terapii reminiscencyjnej jest umiejętność „wdzięcznego” słuchania. N. Andrew¹⁴ wyodrębnia kilka aspektów w roli lidera grupy:

- zainteresowany słuchacz (zachęcające uwagi, kiwanie głową, spojrzenia, uśmiechy itp.),
- osoba zachęcająca (zadawanie otwartych pytań, zapewnianie materiału stymulującego),
- uczeń,
- dotrzymujący kroku,
- podtrzymujący, ułatwiający unikanie tematów trudnych, kłopotliwych, zbyt prywatnych,
- koordynator, dający szansę każdemu członkowi grupy, wiążący tematy.

Ważne jest, aby nie bombardować osób starszych informacjami, aby mieli oni czas na reakcje. Trzeba stosować podpowiedzi (przy męczących blokadach pamięci), ale niekoniecznie korygować informacje (np. pomylenie I i II wojny światowej), jeśli to nie wprowadza zaburzeń w grupie i pozwala na relacjonowanie

¹⁰ N. Andrew: *Reminiscence with elderly people*. Bicester 1988 s. 6.

¹¹ G. Garrett: *Dodać zdrowia do lat. Krótki poradnik jak być zdrowym w starszym wieku*. Warszawa 1990 s. 33.

¹² N. Andrew: op. cit.

¹³ J. M. Clarke, E. Bostle (red.): *Reading Therapy*. London 1988.

¹⁴ N. Andrew: op. cit.

osobistych doświadczeń. Tematy trudne mogą być omawiane pod warunkiem, że uczestnicy sesji chcą się wypowiedzieć.

Bardzo często grupowa biblioterapia bywa uzupełniana bądź zastępowana biblioterapią indywidualną. Dotyczy to zwłaszcza problemów trudnych, które wymagają intymności, zaufania i kontaktu osobistego z terapeutą.

Wśród różnych sprawdzanych przez nas eksperymentalnie programów biblioterapeutycznych jako ostatnie zostaną przedstawione programy zastosowane względem osób starszych.

Pierwszy z nich został przeprowadzony w Domu Rencisty, w Warszawie, przy ul. Syreny 26. Prowadziły go 2 studentki WSPS, Iwona Kolasa¹⁵ i Renata Skirzyńska¹⁶ w ramach prac magisterskich. Magistrantki prowadziły wspólny program biblioterapeutyczny w tej samej grupie 16 osób w wieku od 68 do 91 lat, ale odrębnie badały skutki programu (wzrost aktywności, najbardziej atrakcyjne zajęcia, relacje do czytelnictwa, preferowane tematy i książki, przenoszenie zachowań z „programu do życia”). Przeprowadzono 37 sesji, trwających od 30 do 60 minut, w których reminiscencje (wspomnienia) opierały się na wybranych lekturach (wykorzystano fragmenty z 19 pozycji zwartych, m.in. *Samotność* Z. Bystrzyckiej, *„Uśmiech dzieciństwa* M. Dąbrowskiej, *Życie bez starości* I. Gumowskiej, *Wicher i trzciny* I. Krzywickiej, *Szaletstwa panny Ewy* K. Makuszyńskiego, *Pollyanna* E. Porter, *Życie po śmierci* I. Wilsona i in.). A oto niektóre tematy: „Moje strony rodzinne”, „Czy Kaszpirowski pomaga?”, „Wybory prezydenta”, „Życzliwość na co dzień”, „Czy boimy się śmierci i dlaczego?”, „Znaczenie przyjaźni w życiu człowieka”, „Rady dla młodych”, „Śmieszne sytuacje, które przeżyliśmy”, „Szlagiery z lat młodości” i in. Tematyka wielu spotkań była proponowana przez uczestników biblioterapii. Terminy i tematy spotkań były ogłaszane ustnie i piśmiennie (ogłoszenia). Głównymi technikami było czytanie i dyskusja. Stosowano także słuchanie muzyki, organizowano spotkania opłatkowe i przy święconym.

Największe zainteresowanie uczestników, przejawiające się dużą aktywnością i spontanicznością, wzbudziły tematy: „Czy Kaszpirowski pomaga”, „Moje hobby”, „Pierwszy dzień wojny”, „Mój ślub”, „Znaczenie przyjaźni w życiu człowieka”. Za atrakcyjne badani uznali też tematy: „Wybory prezydenta”, „Tradycja wigilii polskiej”, „Czy boimy się śmierci i dlaczego”, „Śmieszne sytuacje, które przeżyliśmy”.

Powodem udziału w sesjach dla większości badanych była chęć przyjemnego spędzenia wolnego czasu i spotkania się z młodymi liderami, do których mieli bardzo pozytywny stosunek emocjonalny. Zainteresowania rozbudzone w czasie sesji przeniosły się na życie zakładowe. Spotkania te dla osób star-

¹⁵ I. Kolasa: *Analiza skuteczności programu biblioterapeutycznego przeprowadzonego z osobami starszymi w Domu Rencisty przy ul. Syreny 26 w Warszawie*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasik. Warszawa 1991.

¹⁶ R. Skirzyńska: *Aktywizowanie ludzi starszych poprzez zastosowanie biblioterapii w Domu Rencisty przy ul. Syreny 26 w Warszawie*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasik. Warszawa 1991.

szych stały się małymi uroczystościami, do których trzeba się było przygotować (wygląd, przynoszenie materiałów). Zauważono także powstanie więzi grupowej, nawiązanie kontaktów towarzyskich, podtrzymywanych po zakończeniu sesji, dzięki czemu zmniejszało się poczucie izolacji, tak dolegliwe u osób starszych. Podczas sesji badani mieli możliwość przedstawienia swoich opinii, podzielenia się osiągnięciami (np. zaprezentowania własnych rzeźb), bycia wysłuchanymi. Badani bardzo wysoko ocenili tę formę zajęć, która „pomagała zapomnieć na chwilę o smutkach starości, kłopotach. Forma zajęć potrzebna w Ośrodku dla ludzi samotnych, bo pokazuje przez książkę, że inni też mają kłopoty. Ważne jest w niej to, że pobudza do myślenia, a nawet działania¹⁷.”

Anna Potocka¹⁸ zebrała — w ramach pracy magisterskiej 29 pozycji przydatnych w programach biblioterapeutycznych zarówno dla osób starszych, jak i tych, które chcą się mądrze przygotować do starości (tzw. młodzi emeryci). Zgromadzona literatura może też być wykorzystana do kształcenia studentów i słuchaczy studiów podyplomowych, nastawionych programowo na pomoc osobom starszym. Stanowiąc ona będzie materiał „jakościowo” pogłębiający wiedzę podręcznikową z zakresu gerontologii. Autorka zaprezentowała wybrane pozycje w sposób problemowy, zwracając szczególną uwagę na dwa ich podstawowe cele: witalizację i życie wewnętrzne. „Moje zainteresowania — pisze A. Potocka — zmierzały w kierunku ukazania starości jako wieku pracy nad sobą, a nie bezczynnego odosobnienia¹⁹.”

Dla przykładu wymienię tu kilka szczególnie wartościowych tytułów z prezentowanego w pracy zbioru: N. Coni, W. Davison: *Starzenie się*²⁰; R. Crisol: *Być zawsze młodym*²¹; G. Garrett: *Dość zdrowia do lat: krótki poradnik, jak być zdrowym w starszym wieku*²²; K. Romaniuk: *Lata podeszłe i starość według Biblii*²³; K. Wiśniewska-Roszkowska: *Starość jako zadanie*²⁴. Zebrane w pracy prezentacje służą także osobom, które projektują nowe programy biblioterapeutyczne dla ludzi w wieku podeszłym.

W ramach programu badawczego prowadzonego przez WSPS (dr E. Tomasiak, mgr M. Dudzikowska) przeprowadzono trójakiego rodzaju sesje biblioterapeutyczne, które kolejno omówię.

1. Sesje biblioterapii zbiorowej (grupowej) w Domu Seniora Służby Zdrowia w Warszawie, przy ul. Elekcyjnej 37.

2. Sesje biblioterapii indywidualnej we wspomnianym wyżej Domu.

¹⁷ Cyt. za: I. Kolasa: op.cit s. 83.

¹⁸ A. Potocka: *Prezentacje literatury populamonaukowej dotyczącej osób starszych, przydatnej w programach biblioterapeutycznych*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w WSPS pod kierunkiem dr E. Tomasiak. Warszawa 1995.

¹⁹ Tamże s. 40.

²⁰ Warszawa 1994.

²¹ Warszawa 1994.

²² Warszawa 1994.

²³ Warszawa 1993.

²⁴ Warszawa 1989.

3. Sesje biblioterapii indywidualnej z osobami starszymi zamieszkującymi we własnych mieszkaniach.

— W dwóch pierwszych przypadkach były to zajęcia prowadzone przez mgr Małgorzatę Dudzikowską (pod kierunkiem dr Ewy Tomasiak), w ostatnim przypadku stały, 18-miesięczny program z 96/97-letnim Gustawem M. Prowadziła dr E. Tomasiak. Dwie pozostałe osoby — Leontyna M. (L. 90) i Stanisława T. (L. 87) — odbywały doraźne, ale intencjonalne spotkania biblioterapeutyczne z dr E. Tomasiak. Jedyne program stały był systematycznie rejestrowany.

W swoim opracowaniu skupię się na formach i treściach reminiscencyjnych, wynikających z potrzeb osób starszych w programie prowadzonym przez M. Dudzikowską. Inne informacje na temat tego programu przedstawi sama realizatorka. Łącznie z tymi danymi potraktuję materiały uzyskane z programów prowadzonych przeze mnie.

W każdym programie biblioterapeutycznym niezwykle ważnym elementem są cele, które mają być zrealizowane. Takimi celami w prezentowanych programach było przeciwdziałanie monotonii codzienności, wprowadzanie radości życia przez kierowanie myśli badanych osób ku dobrym chwilom życia. Chodziło także o poczucie własnej wartości — biblioterapeuta za każdym razem starał się przekonać uczestników sesji do tego, że ich wspomnianie jest ciekawe i wartościowe społecznie, że może mieć znaczenie historyczne, stanowiąc między innymi przekaz wiedzy. Z punktu widzenia psychologii rozwojowej człowieka starszego²⁵ stwarzano okazję do obrachunku z życiem i zaakceptowania przyszłości (rozmowy o śmierci). Z punktu widzenia natomiast funkcjonowania intelektualnego, biblioterapia miała pobudzać człowieka starszego do myślenia i działania.

Teraz skupię się na niektórych zastosowanych formach biblioterapii. Główną formą było szerokie opowiadanie (wspomnienia — reminiscencje) o swoich przeżyciach. Generatorem tych wspomnień, bezpośrednim impulsem wywołującym określony (zaplanowany) temat były pytania biblioterapeuty, czasem poprzedzone krótkim wprowadzeniem (zwłaszcza przy reminiscencjach grupowych). Inną formą spotkań biblioterapeutycznych były rozmowy i dyskusje. I tu, podobnie jak poprzednio, biblioterapeuta (często wspólnie z uczestnikami) wybierał temat i zagajał dyskusję, po czym był jej dyskretnym moderatorem raczej niż uczestnikiem. Odrębną formą były audycje poetyckie i muzyczne, a także głośne czytanie fragmentów książek lub artykułów z prasy, po czym następowała rozmowa na zawarte w materiałach czytelniczych tematy. Na szczególną uwagę zasługuje wspólne oglądanie żywych widowisk teatralnych (lub telewizyjnych), powiązane z późniejszym komentarzem lub dyskusją. Te dwie ostatnie formy pozwalały starszym osobom na włączenie się w aktualne życie kulturalne, co także mogło pozytywnie wpływać na ich samopoczucie i wzrost aktywności. Świętowanie świąt religijnych i narodowych to szczególnie lubiana i ciesząca się

²⁵ Por.: J. R. Rubin: *Bibliotherapy Sourcebook*. London 1978.

tłumnym uczestnictwem forma biblioterapii grupowej. Jej celem było zintensyfikowanie przeżyć wspólnotowych, stworzenie ciepłej rodzinnej atmosfery, której zazwyczaj pozbawieni są pensjonariusze domów opieki społecznej. Zdarzały się również formy prezentowania własnej twórczości w grupie bądź indywidualnie. Zanim przejdę do prezentowania treści zawartych w przedstawionych formach, chcę zwrócić uwagę na trudności w realizacji programu.

Najpierw są to trudności organizacyjne: znalezienie odpowiedniego miejsca i czasu do prowadzenia grupy. W przypadku biblioterapii indywidualnej jest to o wiele prostsze, zwłaszcza że w placówce opieki biblioterapeuta może wybierać. Jeżeli jedna osoba źle się czuje, można pójść do drugiej. W przypadku grupy mała frekwencja (z powodu złego stanu zdrowia, niesprzyjających warunków atmosferycznych, czy spraw poza domem) może źle wpływać na przebieg sesji.

Inną ważną trudnością jest lęk przed wypowiedzianiem się publicznym. Wynika on zarówno z tremy, jak i z obaw przed późniejszymi złośliwymi plotkami, które są wielką dolegliwością placówek dla osób starszych. Nierzadko dołącza się do tego brak zaufania do obcych osób i lęk przed „politycznymi” konsekwencjami swoich wypowiedzianych przekonań ideowych. Wynika to z doświadczeń życiowych, gdzie ludzie niejednokrotnie musieli drogo płacić za otwarte wyrażanie swoich przekonań.

Mimo tych trudności przebieg programu świadczył o tym, że potrzeba wspominania i pogłębionych refleksyjnych rozmów jest bardzo ważną potrzebą osób w wieku podeszłym, toteż — ogólnie rzecz biorąc — program był dla tych osób bardzo skuteczny. Udało się zrealizować wszystkie postawione w nim cele.

Wśród treści będących przedmiotem prowadzonego programu na czoło wysuwają się treści dotyczące własnej młodości w czasie okupacji. Uczestnicy wspominają pierwszy dzień wojny, grozę komunikatów radiowych, ostatnie dni przed wojną, kiedy się tego wszyscy spodziewali, choć mieli nadzieję, że to jednak nie nastąpi. Obrazy bombardowań dotyczą zarówno małych wsi białostockich, jak i Warszawy. Irena J.: „Było 9... dołów po bombach, ale nikt nie zginął”. Maria C.: „Bombardowania na Freta, ucieczka ludzi ze schronu do Kościoła Dominikanów, spałam z bratem na katafalku, potem znów uciekaliśmy, a na drugi dzień kościół został zbombardowany. Straszna była zima bez ojca, w zrujnowanym domu”. Okupacja to obrazy głodu, zimna, łapanek, wywożenia do Oświęcimia lub na Syberię. Pani Stanisława L. opowiada, jak ryzykowała życiem, aby robić zastrzyki w obozie dla Żydów w Gródku Jagiellońskim. Rozpaczała, gdy Niemcy wymordowali wszystkich Żydów, w tym także jej przyjaciół. Janina S. opowiada, jak szczęśliwie wyrwała się z łapanki, kiedy przenosiła trefne materiały. Później żołnierze sowieccy wyrzucili ją z domu w Otwocku, rozgrabili dobytek, zdewastowali mieszkanie. Inni „piloci z kukuruźnika” chcieli im dawać cudze rzeczy z obcych domów, a kiedy Janina S. nie chciała na to przystać, nazwali ją „głupią babą”. Pani Wacława opisuje opór przeciw Niemcom ludzi spod Zambrowa. Przytacza „życzenia”, które ktoś na Nowy Rok składał nie rozumiejącym

po polsku Niemcom: „Z nowym szczęściem, z Nowym Rokiem, niech wam książki wyjdą bokiem”. Irena J. ze wzruszeniem mówi o pożegnaniu wojska polskiego na mszy świętej: „I nie widziałam już ich potem”. Opowiada także o swoim kuzynie — donosicielu, który z zawiści doniósł, że ktoś ma „nielegalnego” konia. Pan Bogdan mówi o okupacji w Puławach, kopaniu okopów: „Chodziło się między życiem a śmiercią”.

Szczególnie barwne są opowieści o powstaniu warszawskim. Pani Maria C. oglądała je z Pragi, z ul. Okrzei. Tego dnia jej matka chciała rano przejść na lewy brzeg przez Most Kierbedzia, ale „cywil-akowiec” jej nie puścił. Mogłaby już nie żyć. Potem cudem się uratowała, kiedy pocisk artyleryjski zerwał ścianę w kuchni, gdzie właśnie była. Musiały uciekać na Żąbkowską, później do Wołomina.

Relacje pani Anny Z., którą — wraz z mężem i synkiem — wojna zaskoczyła na Polesiu, przypominają typową literaturę obozową. A oto małe fragmenty tej bardzo bogatej relacji, przekazywanej w czasie spotkań indywidualnych:

„Pamiętam, było to przed Wielkanocą, w 1940 r. (...) W nocy załomotano do drzwi. Było to NKWD. Przyszli, żeby zabrać mego śp. męża. Jeszcze małą podzielił się jajkiem, które stało na stole. Tak pożegnaliśmy się na zawsze (...). Zostałam sama, pogrążona w wielkim smutku i zmartwiona, co począć. Po trzydziestu dniach o 3⁰⁰ znowu łomot do drzwi. Tym razem NKWD przyszło po nas. Byłam zaskoczona i przerażona, nieprzygotowana do tej tragedii”. Wywieziono ją z synem — tak jak stali — do Kazachstanu, a kiedy się jakoś przystosowali do tamtejszej nędzy, Anna Z. została aresztowana. „Wtedy właśnie pożegnałam me dziecko. Można sobie wyobrazić, co ja wtedy przeżyłam. Kiedy mnie więzili, ja ciągle patrzyłam na najdroższą dla mnie istotę, mego syneczka. Z myślą tą, czy jeszcze go kiedy w życiu zobaczę”. Na szczęście, chłopcem zajęła się w Kazachstanie dawna koleżanka szkolna Anny. Po długich męczarniach więzień i łagrów, z ranami szkorbutowymi na nogach, z naderwanym ścięgnem w krzyżu, chora na żółtaczkę i czerwonkę, wraca — jako amnestionowana — do Kazachstanu. „Kiedy podeszłam do okna tego domu, ucałowałam ziemię i spojrzałam w okno, w którym zobaczyłam moją koleżankę, a przy niej stał mój syn. Trudno to opisać, jakie było moje powitanie z moim dzieckiem”.

Ta sama pensionariuszka w ramach spotkań indywidualnych i grupowych ma możliwość zaprezentowania własnej twórczości poetyckiej (np. wiersz pt. *Święto zmarłych* nawiązujący do jej wspomnień) i plastycznej.

W kontaktach indywidualnych wielokrotnie powtarzają się podobne „syntezy” życia, wypowiedzi „obrachunkowe”. Niektórzy przynoszą materiały już publikowane, żeby swoje losy „ocalić od zapomnienia”, żeby młodemu pokoleniu (na ręce młodej biblioterapeutki) przekazać wartości, którymi żyli, z pragnieniem, aby te wartości nadal trwały. To, że biblioterapeutka przejawia wielkie zainteresowanie ich wypowiedziami, napawa ich optymizmem i nadzieją, że ten straszny niezrozumiały świat, który często ze zgrozą oglądają na ekranie telewizora, nie w pełni jest prawdziwy.

Przykładem prac publikowanych jest reportaż Leokadii R. Nadany w Polskim Radiu (nie można było ustalić, kiedy): „Bo ja jestem wilnianką, a los zaprowadził mnie do Warszawy. I to już moja ostatnia przystań. Oj, ale jakaż daleka i wyboista droga była do tej przystani! (...) Wileńszczyzna — Polska „B” — niepowtarzalna, jedyna, baśniowa kraina naszej młodości. Jedyna także na świecie! Różnorodność narodowych mniejszości, a jednocześnie zgranej spójności, młodości, wierności i chęci poświęcenia życia dla kraju, dla Polski (...) Lud szczery, otwarty, gościnny, pracowity, uczciwy bez granic”.

Nadawa się analogia do mickiewiczowskiego Epilogu z *Pana Tadeusza*: „Kraj lat dziecinnych, on zawsze zostanie piękny i czysty jak pierwsze kochanie”.

W wielu nagranych i napisanych wypowiedziach widać tę radość z przeniesienia się do czasów młodości. Ta radość jest jednym z najbardziej terapeutycznych walorów biblioterapii reminiscencyjnej. Innym jej walorem jest „porządkowanie” myśli człowieka starego, przeciwdziałanie splątaniom, tak charakterystycznym dla myślenia osób starszych. Warto zauważyć, że owo splątanie stanowi źródło niepokoju i cierpienia człowieka starego. Dobrą ilustracją będzie opis zdarzenia, które miało miejsce podczas biblioterapii indywidualnej z Gustawem M. (lat 97). Otóż w trakcie odwiedzin pielęgnacyjnych w ciągu 18 miesięcy prowadzono nagrania wspomnień z okresu młodości, studiów w PIPS-ie i pobytu w łagrach sowieckich. Gustaw M. mieszkał sam, przy pomocy wielokrotnie — w ciągu dnia — odwiedzających go dzieci radził sobie dobrze, ceniąc własną samodzielność i niezależność. Główną jego dolegliwością była poważna głuchota (korygowana w niewielkim stopniu aparatem słuchowym) oraz niemożność czytania książek. Nauczyciel z zawodu, był bibliofilem z zamiłowania, posiadał bardzo cenną i dużą bibliotekę, a czytanie stanowiło główną jego pasję życiową. W ostatnich latach musiał używać lup i tabliczek powiększających, ale przed rokiem na tyle pogorszył mu się wzrok, że całkowicie utracił możliwość czytania, co bardzo ciężko przeżywał. Biblioterapia reminiscencyjna miała stanowić terapię zajęciową podtrzymującą nastrój i dającą sensowne zajęcia. Badany wiedział, że codzienne sesje stanowią materiał do opracowania, zarówno pod względem merytorycznym (uzupełnienie spisanych już wspomnień — niektóre z nich zaginęły), jak i pod kątem biblioterapii.

Gustaw M. był człowiekiem myślącym prawidłowo, choć czasami zdarzały się incydenty w zakresie splątań myślowych czy zaburzeń świeżej pamięci. Sesje biblioterapeutyczne prowadziła z nim jego córka, pełniąc obok tego inne funkcje opiekuńcze. A oto zapowiadany opis zdarzenia. Pewnego dnia córka weszła do mieszkania o godz. 12⁰⁰ w południe i zastała ojca leżącego w pościeli. Przestraszona, że jest chory, zapytała, co się stało. Wywiązał się między nimi następujący dialog:

O.: – Jak to, co się stało? To ja mogę o to zapytać, dlaczego teraz przychodzisz.

ET.: – Byliśmy umówieni na dwunastą, bo potem idę na zajęcia.

O.: – Byliśmy umówieni, ale nie na dwunastą w nocy. Niedawno się położyłem.

ET.: – Tatusiu, jest dzień, jasno na dworze.

O.: – Właśnie się zastanawiałem, dlaczego w Warszawie, jak w Workucie, są białe noce.

Otwarte sklepy, jeżdżące tramwaje ostatecznie przekonały ojca do tego, że się omylił, ale bardzo był zdenerwowany i upokorzony swoją omyłką, ciągle ją rozważał i analizował. Udało się jednak skłonić go do opuszczenia łóżka i do ubrania się. Zaraz potem przystąpiono do sesji, aby wyrwać Gustawa M. z totalnego przygnębienia i dezorientacji, która go ogarnęła. Powiedziano mu, że sprawa jest pilna, ponieważ (zgodnie zresztą z prawdą) studenci czekają na prezentację nagrania. Wybrano temat bardzo przyjemny, do którego G. M. często lubił wracać. Zaczął opowiadać o swojej służbie w legionach, o wielkanocnym zajęciu Wilna przez gen. Żeligowskiego. Był znów młodym silnym człowiekiem, przemierzał ulice Wilna, nazywał je bezbłędnie (stymulowano go do tego wielokrotnie), ogarniała go fala radości, dumy, patriotyzmu. Jego myślenie „rozplątało się”, mógł zadziwiać dobrą precyzyjną pamięcią. Sesję zakończono zadaniem, aby przemyśleć charakterystykę dowódcy legionowego, majora Dąbrowskiego. To na cały dzień zorganizowało myślenie G. M. Nazajutrz był dobrze przygotowany do nagrań. Wspomnienie niepokojącego incydentu zostało zatarte. Powrócił normalny rytm życia i dobry nastrój.

Na podstawie tych kilku ilustracji przeprowadzonych programów można sformułować następujące wnioski:

1. Osoby starsze potrzebują kontaktów z osobami młodszymi (biblioterapeutami), których główną umiejętnością byłaby umiejętność zainteresowanego słuchania opowieści i aranżowania (wywoływania) określonych tematów wspomnień.

2. Kontakty takie mogą odbywać się w grupach, gdyż daje to przeżycie wspólnotowe potrzebne tyłu osamotnionym często ludziom. Spotkanie grupowe stymuluje osoby starsze do przygotowania się do niego („mała domowa uroczystość”, odpowiedni strój, przygotowanie materiałów itp.).

3. Warto pamiętać, że nie wszystkie tematy nadają się do omawiania w grupie. W przeprowadzonych programach grupowych omawiano tematy świąt (często połączone z ich fetowaniem); szkoły dawniej i dziś, krytyki współczesności z dobrymi radami dla młodych; opowiadania anegdot i dowcipów z dawnych lat; słuchanie szlagierów i koncertów muzyki klasycznej; omawianie preferencji czytelniczych, dyskusje polityczne (wybory prezydenckie).

4. Tematy intymne, osobiste wymagały spotkań indywidualnych. W grupie osoby starsze nie chciały publicznie zabierać głosu, ale umawiały się z biblioterapeutą na dłuższe spotkanie w cztery oczy i snuły długie opowieści o życiu. Tego typu opowieści miały największe znaczenie dla obrachunku życia, wydobycia z niego wartości i przekazania tych wartości młodemu pokoleniu. Starzy ludzie (nawet niewierzący) chętnie podejmowali temat życia pozagrobowego, śmierci i przygotowania się do niej, zdobycia rozgrzeszenia za dokonane czyny (np. aborcja, poczucie winy za czyjeś samobójstwo, za ostatnie rozstanie w gniewie itp.).

Tematyka religijna występowała także w badanych preferencjach czytelnicy (wymieniano takich autorów, jak J. Dobraczyński, M. Maliński, s. Faustyna i in.).

Ta forma terapii była też na ogół łatwiejsza do prowadzenia, gdyż nie wymagała interweniowania w długość wypowiedzi i zaęgienywania sporów, jak to się mogło zdarzać przy sesjach grupowych. Tu wystarczyło być wdzięcznym uważnym słuchaczem. Warto tę formę, jako zupełnie beznakładową (lub z nakładem jedynie na dyktafon i kasety) szeroko rozpowszechnić. Może być ona stosowana przez członków rodziny, którzy w ten sposób mają także poczucie sensownego działania, słuchając bez znużenia, a często z wielkim zainteresowaniem, różnych historii, zamiast nudzić się słuchaniem tej samej opowieści po raz kolejny.

5. Jeśli jest taka możliwość, trzeba wydawać, a przynajmniej powieścić materiały zgromadzone drogą reminiscencji. Daje to starszym osobom dużą satysfakcję, że ich życie pozostawia po sobie jakiś ślad historyczny.

6. Biblioterapia reminiscencyjna może stanowić ważny punkt dnia (lub chociażby tygodnia) dla osób, które w zakładach opieki społecznej zdane są na groźną dla funkcjonowania psychospołecznego monotonię życia. W każdym zakładzie można w tym zakresie przeszkolić kilka osób. Warto tu zwrócić uwagę także i na to, że biblioterapeuta na ogół odnosi się do swoich pacjentów z większym szacunkiem i zainteresowaniem niż pozostały personel. Wynika to z samej istoty kontaktu terapeutycznego, w którym osoba starsza może się dzielić swoimi wartościami.

7. Personel badanych pałacówek postrzegał prowadzone programy jako pozytywne, głównie w zakresie zaktywizowania, „ożywienia” pensjonariuszy. Jednakże zbyt małe było zainteresowanie personelu wspomaganiem organizacji spotkań. Zazwyczaj traktowano te zajęcia jako „nie moją sprawę”. Prawdopodobnie jednak niektóre osoby zatrudnione w takich placówkach uczestniczą w indywidualnych rozmowach z podopiecznymi, ponieważ zazwyczaj wiedzą, jakie znaczenie dla pensjonariuszy ma opowiadanie o sobie. Ważne jest, aby te spontaniczne i niezobowiązujące rozmowy mogły przekształcić się w prawdziwe działania terapeutyczne.

8. W przygotowaniu biblioterapeutów ważną rolę odgrywa ukształtowanie odpowiednich postaw względem starości. Nie jest to łatwe na tle powszechnych stereotypów (traktowanie starości z lękiem i pogardą, a co najmniej z lekceważącą pobłażliwością). Stereotypy te szczególnie upowszechnione w naszych czasach są boleśnie odbierane przez ludzi starszych. Należy kształtować postawy ciepłe, pełne zrozumienia, życzliwości, zainteresowania i szacunku. Bardzo dobrą pozycją, pełną zrozumienia, życzliwości, zainteresowania i szacunku. Jest wydana w 1995 r. przez Wydawnictwo „Znak” książeczka Jacka Baczaka *Zapiski z nocnych dyżurów*. Warto nadmienić, że debiut literacki Baczaka został bardzo wysoko oceniony przez poważnych krytyków literackich. Na osobną uwagę zasługuje ta książka jako pozycja wyjątkowo wartościowa dla pedagogiki specjalnej,

w tym dla biblioterapii. Występują w niej problemy samotności, cierpienia i śmierci. Biblioterapeuta musi je mieć przemyślane, aby mógł je poruszać z osobami starszymi, które mają głęboką potrzebę omawiania tej trudnej problematyki. Unikanie bowiem tych tematów skazuje osoby starsze na dolegliwe cierpienie rozważania ich w samotności. Wynikają przecież one z ostatniego etapu życia ludzkiego, które zawsze kończy się śmiercią. Ważne jest, żeby wtedy znalazł się ktoś, kto potrafi umocnić nadzieję. Że jest to możliwe, świadczą między innymi nasze badania.

UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU BIBLIOTERAPII REMINISCENCYJNEJ Z PENSJONARIUSZAMI DOMU SENIORA

Prowadzony przeze mnie program biblioterapeutyczny odbył się w Domu Seniora Służby Zdrowia, który mieści się w Warszawie na ulicy Elekcyjnej 37. Z pensjonariuszami spotykałam się w świetlicy lub w pokojach. Program zaczęłam prowadzić w październiku 1995 roku, zakończyłam w maju 1996 r. Czas trwania jednej sesji wahał się od 30 do 60 minut, w zależności od kondycji i potrzeb uczestników. Spotykaliśmy się co tydzień, w poniedziałki przed południem. W czasie trwania programu organizowane były trzy rodzaje spotkań z uczestnikami:

- spotkania grupowe,
- spotkania indywidualne,
- spotkania audiowizualne (koncerty, przedstawienia, oglądanie filmów wideo).

Spotkania w grupach, podczas których rozmawialiśmy na wybrany temat odbywały się w świetlicy. Zazwyczaj siadaliśmy blisko siebie na fotelach ustawionych na kształt półkola, w środku którego siedziała prowadząca sesję. Taki rodzaj usytuowania uczestników sesji stwarzał możliwość nawiązania ze sobą bliskiego kontaktu wzrokowego; sprawiał, że atmosfera stawała się mniej oficjalna. Uczestnicy programu zachowywali się swobodnie — zdarzały się sytuacje, że panie przynosiły ze sobą robótkę na drutach lub coś do szycia. W miarę możliwości rozmowy były nagrywane. Tematyka spotkań została ustalona na pierwszej sesji. Osoby biorące udział w programie zgłosiły się same, pod wpływem zaproszenia biblioterapeutki i plakatów zachęcających do przyjścia.

Zaproponowałam następujące grupy tematyczne na sesje biblioterapeutyczne:

1. Szkoła:

- pierwsza szkoła, klasa;
- mundurek szkolny;
- nauczyciel, którego pamiętam;
- trudności w zdobywaniu wykształcenia.

2. Rodzina i dzieciństwo:

- najpiękniejsze wspomnienia o matce;
- obowiązki w rodzinie;
- zabawy dzieciństwa;
- konflikty w rodzinie;
- model rodziny: patriarcalny, matriarcalny, partnerski?

3. Praca:

- pierwsza praca;
- pierwsze samodzielnie zarobione pieniądze.

4. Wojna:

- pierwszy dzień wojny;
- 17.09.1939 r. – znaczenie tej daty;
- życie w konspiracji, tajne komplety, organizacje podziemne;
- Powstanie Warszawskie;
- ostatni dzień wojny.

5. Różne:

- piosenki i pieśni dzieciństwa;
- „spotkania” z trzema najślawniejszymi tenorami (Pavarotti, Carreras, Domingo);
- pieśni Legionów Polskich;
- spotkania wigilijne i wieczór kolęd;
- spotkania teatralne.

Spotkania indywidualne były dopełnieniem spotkań grupowych i wynikały z potrzeb uczestników programu. Odbywały się w pokojach pensjonariuszy, w bardzo miłej, rodzinnej atmosferze. Wszyscy pensjonariusze przyjmowali mnie jak kogoś bliskiego, z całą serdecznością i rewerencjami. Tematy spotkań indywidualnych były zbliżone do tematów spotkań grupowych. Niejednokrotnie wynikały z nich i uzupełniały je. Spotkania te również były nagrywane.

Trzeci rodzaj spotkań to spotkania, które nazwałam audiowizualnymi, gdyż opierałam się w nich na środkach audiowizualnych. Podczas tych sesji oglądano programy prezentowane na taśmach wideo (głównie koncerty); słuchano koncertów z taśm magnetofonowych; oglądano i słuchano poezji śpiewanej. Ten rodzaj spotkań był dla pensjonariuszy Domu Seniora bardzo atrakcyjny. Nie tylko ze względu na walory artystyczne, kontakt z kulturą i sztuką, ale również (a może przede wszystkim) ze względu na ich formę. Łatwiej było biernie uczestniczyć bez konieczności wypowiedziania własnych myśli.

PRZEBIEG TYPOWEJ SESJI

Temat każdej sesji był zapowiedziany na sesji poprzedniej. W celu przypomnienia tematu, miejsca i godziny spotkania, w każdy weekend poprzedzający poniedziałkową sesję, rozwieszałam w Domu Seniora plakaty przypominające o niej. Rozwieszałam je na każdym piętrze, w dwóch widocznych, często mijanych miejscach. Na każde spotkanie przychodziłam około 15-20 minut wcześniej. Czas ten przeznaczałam na ustawienie foteli, przygotowanie materiałów, magnetofonu i taśm, ale przede wszystkim na rozmowę z pensjonariuszami. Wtedy właśnie dowiadywałam się najwięcej o ich stanie zdrowia, samopoczuciu, o odwiedzinach rodziny, o sprawach do załatwienia. Zawsze też okazywano mi ogromną sympatię, serdeczność. Przed każdym spotkaniem

wysłuchiwałam komplementów na swój temat, a pensjonariusze przedstawiali mnie innym pracownikom Domu.

Spotkania rozpoczynałam ogólnym powitaniem i podziękowaniem za przyjęcie. Przypominałam, na jaki temat będziemy prowadzić rozmowę. Wprowadzałam w temat w dwojaki sposób: czytając fragment książki lub też korzystając z doświadczeń własnych czy też mojej rodziny. W programie zostały wykorzystane fragmenty następujących książek:

– Guareschi: *Don Camillo*;

– R. Fulghum: *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu*;

– T. Konwicki: *Nowy Świat i okolice*;

– L. M. Montgomery: *Ania z Zielonego Wzgórza* (różne książki z tego cyklu);

– M. Musierowicz: *Kłamczucha*;

– E. Tomasik: *Z dziejów jednej rodziny*.

Fragmencie książki czytanej przez biblioterapeutę był wprowadzeniem do właściwej części sesji, którą była rozmowa reminiscencyjna. Jednym z założeń programu było sprowokowanie uczestników do dzielenia się własnymi wspomnieniami. Zazwyczaj zaczynała osoba najodważniejsza lub też taka, która uważała, że ma najwięcej do powiedzenia. Początkowo pensjonariusze mówili krótko, w sposób, który wskazywał, że nie wierzą w to, iż ich wspomnienia mogą być ciekawe, budzić zainteresowanie, przedstawiać dla kogoś jakąś wartość. Stopniowo, pod wpływem reakcji biblioterapeuty i grupy, wypowiedzi stawały się coraz dłuższe, zauważało się dbałość o szczegóły, pojawiały się elementy humorystyczne, mówiono z większą swobodą. Te osoby, które od początku były otwarte i śmiały swoją bezpośredniością wpływały na innych uczestników programu. Pani Joanna G., na przykład, która w czasie pierwszych spotkań wydawała się być osobą nieśmiałą, wycofującą – pod wpływem zachęty biblioterapeuty i współpensjonariuszek zaczęła zabierać głos. Jej wypowiedzi były zwięzłe, krótkie i niepewne, ale jednak były. Znacznie bardziej ośmieliła się pani Wacława G. Pod koniec programu dość często wypowiadała się uprzedzając zachętę prowadzącej. Zdarzały się i takie osoby, które od początku do końca przychodziły tylko po to, aby posłuchać innych, a same głosu nie zabierały.

Sesję kończyłam w momencie, gdy wszyscy uznali, że temat został wyczerpany, bądź wówczas, gdy zbliżał się czas obiadu. Na koniec każdego spotkania dziękowałam wszystkim za przybycie, uczestnictwo i aktywność oraz zapowiadałam temat następnej sesji. Po każdym spotkaniu zostawało kilka osób chcących zamienić jeszcze parę słów ze mną, dopowiadając coś, co zapomniały powiedzieć w czasie sesji, lub chcących pomóc w przywracaniu normalnego porządku w świetlicy.

CHARAKTERYSTYKA GRUPY

Zdecydowaną większość wśród uczestników programu stanowiły kobiety. Na spotkaniach pojawiali się także (niezależnie od siebie) dwóch panów. Na podstawie daty urodzin i daty przybycia do Domu Seniora obliczono średnią wieku pensjonariuszy uczestniczących w programie (76 lat) oraz średnią wieku pensjonariuszy przybywających do Domu (72 lata). Interesujące, ale i niepokojące jest to, że wśród uczestników biblioterapii znaczną grupę stanowiły osoby sześćdziesięcioparoletnie. Ich „młodość” sprawia, że Dom Seniora nabiera pewnej specyfiki, różniącej go od innych. Ludzie tu przybywający są zwykle w pełni sił i starają się prowadzić dość czynny tryb życia.

Pensjonariusze uczestniczący w programie, w większości pochodzą ze wsi lub małych miasteczek. Fakt ten ma wpływ na ich wspomnienia, przeżycia i doświadczenia życiowe. Charakterystyczne jest również to, że prawie wszyscy urodzili się w rodzinach wielodzietnych.

W badanej grupie wyróżnić można wszystkie typy osobowości, jednakże pewną przewagę stanowiły osoby introwertyczne.

Trudno natomiast szukać podobieństw w stosunku pensjonariuszy do własnego życia i sukcesów życiowych. Nierozzerwalnie łączą się one z doświadczeniami i przeżyciami, a także ogólnym nastawieniem do życia. Wśród uczestników programu przeważał negatywny bądź nieokreślony (w domyśle nieprzemysłany) stosunek do sukcesów życiowych. Większość zapamiętanych doświadczeń i przeżyć wiąże się dla nich z jakimiś przykrymi zdarzeniami, niedostatkiem, biedą. Często nie widzą w swoim życiu żadnych ciekawych zdarzeń, nie są z siebie dumni, uważają swoje życie za bezwartościowe. Niewielu pensjonariuszy jest zadowolonych ze swojego życia, decyzji, które przyszło im w nim podejmować. Moim zdaniem, pozytywny stosunek do własnego życia, w ich przypadku, wiąże się ściśle z uczuciem dumy i zadowolenia z założenia i utrzymania szczęśliwej, kochającej rodziny; z wychowania dzieci, a dopiero na końcu z osiągnięć na polu zawodowym. To, jak ułożyło się życie rodzinne pensjonariusza, czy ma dzieci, które o nim pamiętają i o niego się troszczą, czy czuje się człowiekiem spełnionym zawodowo, wpływa na widzenie siebie obecnie. Uczestnicy, którzy utrzymują stały kontakt z rodziną, czują że są kochani i potrzebni (a nie wykorzystywani), prezentują ogromną życzliwość dla świata i ludzi, serdeczność i uśmiech dla wszystkich. Natomiast ci, którzy czują się odrzuceni przez własne rodziny, a do tego nie mają poczucia spełnienia zawodowego, na starość stali się zgorzkniali, krytykancy i zamknięci w sobie. Trudno do nich dotrzeć, nie od razu odpowiadają na ciepło, serdeczność i uśmiech. Są nieufni, bierni, niemal fizycznie można dotknąć „pancerza”, którym się otoczyli.

Jednakże w grupie były również osoby, które choć nigdy nie założyły rodziny i nie spełniły się zawodowo, pozostały życzliwe światu i bliźnim, wyrozumiałe dla innych, uśmiechnięte i radosne.

Wspólny dla wszystkich był natomiast brak wiary w to, że ich przeżycia i doświadczenia mogą stanowić dla kogoś jakąś wartość. Ze zdumieniem przyjmowano moje prośby o odświeżenie wspomnień i radość, gdy udało mi się usłyszeć i nagrać coś szczególnie cennego.

OCZEKIWANIA PENSJONARIUSZY ZWIĄZANE Z PROGRAMEM

Z prowadzeniem przeze mnie programu związane były oczywiście określone oczekiwania pensjonariuszy. Nie zostały one zwerbalizowane na początku programu, ale w miarę jego trwania, z różnych rozmów wyłonił mi się pewien ich obraz. Spotkania nasze miały być:

- „zabiciem” czasu;
- miejscem spotkania ze mną;
- możliwością wypowiedzenia się;
- miejscem konfrontacji własnych przeżyć z doświadczeniami innych (w niewielkim stopniu).

Przede wszystkim oczekiwano po spotkaniach rozrywki, w której można biernie uczestniczyć. Dlatego też tłumnie przybywano na wszystkie spotkania audiowizualne, które nie wymagały publicznego wypowiadania się; nie zmuszały do zastanowienia się nad sobą, a dawały możliwość „zabicia” czasu. Drugą silną potrzebą był kontakt ze mną, który ściśle wiąże się z oczekiwaniami wobec mojej osoby. Oczekiwano ode mnie, że każdego wysłucham, dla każdego będę miała nieograniczoną ilość czasu, że nie trzeba będzie się mną dzielić. Dlatego pojawiła się potrzeba spotkań indywidualnych, których zadaniem było zaspokojenie oczekiwań i potrzeb pensjonariuszy.

Tak więc optymalny program dla poznanej przeze mnie grupy powinien składać się z naprzemiennych grupowych spotkań (dyskusyjnych lub audiowizualnych) i spotkań indywidualnych.

Właśnie spotkania indywidualne stały się dla mnie źródłem największej wiedzy o pensjonariuszach. Zauważyłam ogromną potrzebę zwierzeń i dzielenia się nimi ze mną. Spotkania indywidualne zawsze (niezależnie od rozmówcy) miały ten sam niepisany scenariusz: serdeczne powitanie, rozmowa uzupełniająca dyskusję ze spotkania grupowego, a po wyłączeniu magnetofonu długa rozmowa na tematy osobiste.

TRUDNE PROBLEMY

Wśród wielu bolączek, o których mówili mi poszczególni pensjonariusze, wyróżnić mogę kilka powtarzających się tematów:

- przyczynę przybycia do Domu Seniora;
- problemy dotyczące pobytu w Domu Seniora;
- problemy osobiste.

Przyczyny przybycia do Domu Seniora w wielu przypadkach są podobne. Usłyszałam zwierzenia pani, która musiała zostawić mieszkanie dzieciom; takiej, która uciekła od syna alkoholika i córki awanturnicy, a także takiej, która z własnego wyboru opuściła męża i inne miasto, by znaleźć się w Warszawie. Często rozmowy z pensjonariuszami dotyczyły problemów związanych z mieszkaniem w dużej zbiorowości ludzkiej. Zróżnicowanie charakterów i potrzeb sprawia, że mieszkańcy tego Domu Seniora nie zawsze czują się w nim dobrze. Boją się plotek na swój temat, niechętnie mówią o sobie publicznie, nie chcąc dawać tematów do rozmów. Widać było antagonizmy między niektórymi pensjonariuszami. Niejednokrotnie żalono się do mnie, że panują wśród nich niesnaski, wzajemne żale i rywalizacja. Rywalizacja dotyczyła wszystkich dziedzin życia (teraźniejszego i przeszłego), np. konfliktów na tle mieszkaniowym (pokoje jedno- i dwuosobowe); pamiętającej rodziny bądź jej braku; czynnego uczestnictwa w II wojnie światowej, wykształcenia itp.

Znaczącą sprawą jest w tym Domu Seniora stosunek do religii. Większość osób uczestniczących w programie to osoby głęboko wierzące. Wielokrotnie dały wyraz swojej wierze, często powoływały się na nią. Uważały, że to właśnie wiara była źródłem wszystkich dobrych doświadczeń. Upatrywały w niej źródła siły do przezwycięzania wszelkich trudności. Jest w ich życiu najważniejsza, jest punktem odniesienia do wszystkiego, co dzieje się wokół nich. Tę żarliwość w większości przypadków wynieśli z domu rodzinnego i błogosławią za to swoich rodziców. W braku wiary upatrują źródła zepsucia otaczającego ich obecnie świata, złego wychowania dzieci i młodzieży (ich wnuków), wzrostu przestępczości itp. Ponieważ wiara jest dla nich tak istotna, z większym bólem przyjmują wyśmiewanie się z nich i szydzenie. Z moich obserwacji wynika, że religia i stosunek do niej jest jednym z najpoważniejszych problemów w Domu Seniora. Osoby niewierzące obrzucają najzagorzalszych katolików wyzwiskami, zdarzały się profanacje kaplicy (plucie pod drzwiami), jawne okazywanie swojego braku tolerancji dla życia religijnego. Z drugiej strony wydaje mi się, że obrońcy wiary częstokroć nie potrafili uzbroić się w cierpliwość i milczenie. Stąd też jawny konflikt.

Najwięcej zwierzeń wysłuchałam na tematy osobiste. Pensjonariusze opowiadali mi o swoim życiu, o jego blaskach i cieniach. Wielu z nich cierpi z powodu braku zainteresowania ze strony własnych dzieci. Czują się przegrani, ponieważ mają poczucie, że miłość, jaką dzieci ich obdarzają, jest niewspółmierna do miłości, którą oni otaczali syna czy córkę. Wysłuchałam zwierzeń pani, której syn jest alkoholikiem, i z którym nie mogła już mieszkać ze względu na jego nałóg. Kobieta ta szuka w sobie błędów, które popełniła w wychowaniu, zastanawia się, jak powinna była z nim postępować; jest nieszczęśliwa i nie potrafi sobie poradzić z poczuciem straszliwej porażki. Inna osoba ma do siebie żal o niewykorzystane talenty i zdolności. Czuje upływający czas i zastanawia się czy wystarczy go dla niej na tyle, by jeszcze bardziej zrealizować się w życiu. Jej największym problemem jest zdrowie.

Nie jest jedyną osobą, która z tego powodu znalazła się w domu opieki. Wielu pensjonariuszy zostało zaskoczonych nagłą chorobą. Szczególnie bolesne jest to dla tych, którzy nigdy wcześniej poważnie nie chorowali, a teraz przyszło im uporać się z najróżniejszymi dolegliwościami. Nie każdą dolegliwość da się ukryć. Najtrudniej jest tym, którzy mają kłopoty ze słuchem. Tego rodzaju problem może stwarzać różne niezręczne sytuacje, w których pensjonariusze nie potrafią się odnaleźć. Na pozór są sprawni i zdrowi, gdy w rzeczywistości ich niepełnosprawność jest bardzo dokuczliwa.

Zetknęłam się również z osobami, które zostały na świecie całkiem same; nigdy nie miały dzieci, a współmałżonek nie żyje bądź nigdy nie były zamężne. Nie wszyscy są zgorzkniali i nieszczęśliwi. Część z nich szuka sobie rozmaitych zajęć, stara się być potrzebna innym, mniej sprawnym pensjonariuszom.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Dom Seniora, w którym prowadziłam program nie jest typowym domem opieki. Dużo osób trafiło tu (o czym już mówiłam) bardzo wcześniej. Znaczne grono osób to ludzie stosunkowo młodzi, prowadzący dość aktywny tryb życia, starając się wypełnić dzień różnymi zajęciami. Często jest to pomoc dzieciom w wychowaniu wnuków, pomoc innym pensjonariuszom w wizytach u lekarza, odwiedziny bliższej i dalszej rodziny. Innym problemem przeszkadzającym w przeprowadzeniu programu były częste choroby, które w przypadku dużej zbiorowości przeradzały się w epidemie. Specyfika opisywanego przeze mnie domu opieki narzuciła więc, taki jak opisałam, sposób prowadzenia programu.

Jednym z założeń programu było zaktywizowanie starszych, przebywających tam ludzi. Myślę jednak, że najważniejszą rzeczą w trakcie trwania programu było uświadomienie wszystkim uczestnikom, jak wielką wartość przedstawiają ich wspomnienia, a co za tym idzie i oni sami jako osoby. Przez cały czas prowadzenia programu starałam się przekonać ich, jak bardzo są wartościowymi ludźmi. To, że w końcu niektórzy z nich naprawdę w to uwierzyli i tym samym spojrzeli na siebie innymi oczami, uważam za jeden z największych sukcesów mojego działania terapeutycznego. Spotkania z pensjonariuszami sprawiły mi ogromną przyjemność, czekałam na nie i z radością przychodziłam na Elekcyjną w każdy poniedziałek. Największą nagrodą dla mnie był uśmiech na ustach zwykle poważnej pani, najmocniej cieszyłam się wtedy, gdy czułam, że jestem im potrzebna.

Prowadzenie programu dało mi możliwość bliższego spojrzenia na ludzi starszych, na ich widzenie świata. Kontakt z nimi był dla mnie wartościowym doświadczeniem z wielu powodów. Za najważniejsze z nich uważam:

- możliwość obserwacji ponownego wcielania się i przeżywania przez ludzi starszych (z ogromnym zaangażowaniem) zdarzeń z przeszłości;
- możliwość obserwacji przemian, jakie zachodziły w pensjonariuszach podczas biblioterapii, a dotyczących postrzegania siebie;

- możliwość ofiarowania im swojego czasu, uwagi, serdeczności i bycia z nimi, ofiarowania im siebie;
- możliwość stworzenia sytuacji, w której czuli się potrzebni i wartościowi;
- zdobycie bogatej wiedzy na temat czasów początku wieku i okresu II wojny światowej.

Podczas prowadzenia programu przekonałam się, że biblioterapia jest równie ważnym doświadczeniem dla jej uczestników, jak i dla biblioterapeuty. Okazało się, że terapeutyczna funkcja biblioterapii dobroczynnie rozciąga się w obie strony i sprawia, że jednakową satisfakcję czerpią uczestnicy i prowadzący program. Przeżywając zdarzenia z życia pensjonariuszy, śmiejąc się z humorystycznych historii, które były ich udziałem, wzruszając się nad losem ich bliskich i z uwagą słuchając dobrych rad, niepostrzeżenie stałam się im bliska, tak samo, jak oni stali się bliscy mnie. Nadal czuję się związana z tym Domem Seniora i ludźmi, których tam spotkałam. Nadal obchodzą mnie ich losy i zdrowie. I dlatego nadal (mimo, że zakończyłam program w maju) utrzymuję z nimi kontakt.

ANALIZA WYNIKÓW PROGRAMU BIBLIOTERAPEUTYCZNEGO Z DZIEĆMI NIEDOSŁYSZĄCYMI (SŁABO SŁYSZĄCYMI)

Problematyka związana z czytelnictwem i biblioterapią w surdopedagogice jest tyleż trudna, co i niezwykle wartościowa, jako droga ku pełniejszemu rozwojowi komunikacji werbalnej, co — jak wiemy — stanowi podstawowy kierunek rewalidacji w tym dziale. Zarówno praktycy, jak i teoretycy zwracają szczególną uwagę na tę dziedzinę pracy, mimo to — ze względu na swą trudność — rzadko bywa ona uwieńczona pełnym sukcesem. To pesymistyczne stwierdzenie tym bardziej jednak dopinguje do poszukiwania nowych dróg rozwiązywania problemu.

Zarówno w wydanym w 1991 r. przez International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) przewodniku dla służb bibliotecznych dla osób głuchych (red. John Michael Day)¹, jak i w klasycznej już pozycji Phyllis I. Dalton *Library Services to the Deaf and Hearing Impaired*² główny nacisk został położony na przełamywanie bariery, jaką stanowi głuchota w użytkowaniu biblioteki. Wszyscy chcą rozumieć i być rozumianymi. Phyllis Dalton³ uważa, że aby dotrzeć do tej grupy osób, należy zapewnić odpowiednie materiały i pomoce, kładąc nacisk na komunikację i rozumienie. Wśród różnych form pomocy P. Dalton⁴ i J. M. Day⁵ wymieniają takie, jak telefony dla głuchych, dekodery w telewizorach, dające teksty pisane lub w języku migowym, wideo z napisami lub wzmocnionym dźwiękiem, materiały (książki) łatwe w czytaniu (*easy to read*) itp.

Już z tej krótkiej enumeracji swoistych form pomocy osobom głuchym w korzystaniu z biblioteki widać, jak inne mogą być zasady pracy czytelniczej z osobami, u których komunikacja językowa jest o wiele mniej zaburzona. Wprawdzie i tu jest wymagane swoiste podejście rewalidacyjne, ale formy pracy są o wiele bliższe osobom słyszącym niż głuchym⁶, dlatego program szkół dla dzieci niedosły-

¹ J. M. Day: *Guidelines for Library Services to Deaf People*. IFLA Headquarters, The Hague 1981.

² Arizona 1985.

³ P. I. Dalton: op.cit.

⁴ Tamże.

⁵ J. M. Day: op.cit.

⁶ U. Eckert: *Problemy czytelnictwa osób niesłyszących*. „Szkoła Specjalna” 1987 nr 2 s.130-134. U. Eckert, I. Czajka: *Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci głuchych w internacie*. „Szkoła Specjalna” 1982 nr 6 s.439-443.

szących jest w zasadzie programem szkoły powszechnej, choć zdajemy sobie sprawę, iż jego realizacja może być, i bywa, swoista.

Również z I etapu naszych badań, które prezentowano w 1991 r., wynika, iż znacznie różnią się programy pracy czytelniczej w badanych placówkach dla głuchych i dla niedosłyszących. Dlatego też program tu przedstawiony nie będzie mógł być bezpośrednio powtórzony w placówce dla osób głuchych, przeciwnie — więcej możliwości zastosowania podobnego programu będą miały inne placówki kształcenia specjalnego, a nawet placówki dla osób pełnosprawnych. Program dla osób głuchych wymaga odrębnego przygotowania dostosowanego do możliwości komunikacyjnych tej grupy użytkowników. Trudnością jest, niestety, brak wzorców w tej dziedzinie. Zachęcamy mimo to do podjęcia tej problematyki, bo jej skutki — widać to już teraz — byłyby bardzo pożyteczne.

Przedstawię teraz program biblioterapii realizowany z dziesięcioma uczniami kl. VIII szkoły dla niedosłyszących w Warszawie. Bezpośrednią realizatorką programu, trwającego od października 1993 r. do kwietnia 1994 r. jest doświadczona nauczycielka i bibliotekarka o długim stażu w tej placówce, mgr Mirosława Zatorska. Przeprowadzono 25 sesji, trwających średnio po 60 minut. Dobór do grupy odbył się przez konsultację z dyrekcją szkoły i polonistką. Dzieciom przedstawiono merytoryczny plan zajęć i — bez specjalnych nacisków — uzyskano od nich zgodę uczestnictwa.

Główne cele programu to dążenie do **rozwoju czytelnictwa, zachęta do ekspresji słownej w wyrażaniu własnych problemów życiowych, rozwój zainteresowań** (czytelniczych, problematyką społeczną).

Na początku dzieci zostały przebadane techniką projekcyjną (wypowiedzi pisemne o sobie „Jaki jestem”), testem zdań niedokończonych (wersja skrócona) i kwestionariuszem dotyczącym sytuacji rodzinnej dziecka, gdzie pytano także o poziom czytelnictwa rodziny, zainteresowania, czas wolny.

Pod koniec badań powtórzono test zdań niedokończonych, a także proszono o wypowiedź pisemną na temat oceny przebytych zajęć. Cały program został zarejestrowany na kasetach magnetofonowych.

W programie wykorzystano zarówno materiały z zakresu literatury faktu (*Historia mojego życia* Heleny Keller, *Los w rękach twoich* Anny Domańskiej), gdzie bohaterami były osoby z wadą słuchu, jak i współczesną literaturę młodzieżową (*Noelka* Małgorzaty Musierowicz). Zastosowano również szeroką propozycję atrakcyjnych książek współczesnych, które dzieci mogły wypożyczać na zajęciach. Wśród nich były książki encyklopedyczne, przygodowe, młodzieżowe (głównie Musierowicz i Makuszyńskiego).

W niniejszej wypowiedzi chcę przedstawić grupę biorącą udział w programie i scharakteryzować program pod kątem jego skuteczności, aby na tej podstawie móc wysnuć wnioski i postulaty, które mogłyby być wykorzystane przez innych badaczy lub praktyków.

W programie wzięło udział 6 dziewcząt i 4 chłopców z klasy szkoły dla niedosłyszących. Średnia ich wieku wynosiła 15,2 (w przedziale 14,4 do 16,6).

U wszystkich dzieci występowały wczesne (do 3 r. życia) wady słuchu, których etiologia nie zawsze była jasna. Tylko dwoje dzieci przyszło do szkoły dla niedosłyszących później niż w przedszkolu bądź w klasie zerowej (w kl. II i V). Jednakże aż 8 dzieci miało w swojej karierze przynajmniej krótki pobyt w zwykłym przedszkolu. Tych 2 dzieci, które przyszły do szkoły dla niedosłyszących później, ma za sobą pobyt w szkole zwykłej. Jedno dziecko pochodzi ze wsi, troje z małych miast, reszta z dużych miast. Połowa rodziców (brano pod uwagę najwyższy występujący w rodzinie status wykształcenia) miała wykształcenie średnie, trzy osoby podstawowe, a dwie wyższe. Dwóch ojców z badanej grupy wyjechało do Stanów Zjednoczonych (rodziny rozbite), jeden ojciec zmarł i został zastąpiony konkubiną, w rodzinie tej występuje alkoholizm. Poza tą rodziną pozostałe rodziny pełnią swoje obowiązki prawidłowo, przejawiając zainteresowanie i opiekuńczość względem dzieci. W dwóch rodzinach występują jednak bardzo trudne warunki materialne. Sześć rodzin ma warunki dobre (w tym dwie nawet bardzo dobre). W trzech przypadkach warunki mieszkaniowe są złe, a w pozostałych — dobre (w tym w dwóch — bardzo dobre). W połowie badanych rodzin w opiece nad dziećmi uczestniczą dodatkowe osoby, jak ciocia, babcia, konkubina matki. Wszystkie badane dzieci mają rodzeństwo, najczęściej młodszego (7 osób). Tylko połowa ma kolegów słyszących, dwie dziewczynki z pozostałej grupy boją się nad brakiem kolegów słyszących, co się dodatkowo potwierdziło w przebiegu programu biblioterapeutycznego. Czworo dzieci ma problemy szkolne: nieobecności, lenistwo, „nie wykorzystane szanse”, słabe wyniki w nauce. W jednym przypadku wagary i kłamstwa kończą się nawet interwencją policji.

Na odrębną uwagę zasługują problemy związane z tradycją czytelniczą w rodzinach badanych dzieci. Połowa dysponuje dużą liczbą książek w domu, co wiąże się z wykształceniem rodziców. Niektóre jednak dzieci ze wstydem konstatują, że w ich domach jest bardzo mało książek. Jedna z dziewcząt stwierdziła, że na 30 książek, którymi dysponuje dom, do niej należy zaledwie 5. W tym domu wcale się nie czyta, choć dzieci się zachęca do czytania i rozmawia się potem o przeczytanych książkach. Być może ten brak książek wynika z trudnych warunków mieszkaniowych (brak miejsca). W 3 rodzinach nie stosuje się zachęty i rozmów o książkach. Czworo dzieci podało, że wśród preferowanych form czasu wolnego uszłędniają także — obok wszechobecnej telewizji — czytelnictwo. Warto tu zaznaczyć, że poza jednym wyjątkiem, wszyscy oglądają w telewizji filmy dla dorosłych („Dynastia”, „Pokolenia” — to ulubione seriale). Tylko dwoje należy do biblioteki publicznej. Nikt wśród swoich zainteresowań nie wymienił czytelnictwa, a książki i czasopisma, które są w danej grupie czytane to: 1) lektury szkolne; 2) czasopisma („Bravo”, „Tina”, „Popcorn”, „Dziewczyna”, „Przyjaciółka”), 3) komiksy. W zdaniach niedokończonych badani często się skarżą na to, że czytanie jest dla nich niezrozumiałe, dlatego lubią komiksy, choć zdają sobie sprawę, że są one „głupie”. Pytani o tytuły najczęściej wymieniają lektury szkolne, nie wychodzą także poza ten zakres w „książkach ulubionych”. Jak widać, grupa badana nie

była zbyt „ambitna” pod względem rozwoju czytelniczego. Dlatego wśród celów biblioterapii znalazło się podniesienie poziomu czytelnictwa.

Warto tu zaznaczyć, że badane dzieci mają świadomość swoich ograniczeń w badanej dziedzinie. Wiedzą, że w szkole dobrze widziane jest „oczytanie”, a ponadto książka w ich mniemaniu ma dużą wartość informacyjną, jest również źródłem poprawnej mowy, niemniej jednak bariera niezrozumienia stanowi w kontakcie z książką poważne utrudnienie.

Przyglądając się wynikom programu można z całą pewnością stwierdzić że:

1. Był on najsilniej nastawiony na **rozwój czytelnictwa**. Ten cel był preferowany przez biblioterapeutkę, o czym świadczy zarówno tematyka poszczególnych zajęć, jak i tematyczne nastawienie gier i ćwiczeń, wypożyczenia notowane, pogadanki, itp.

2. W wynikach porównawczych zdań niedokończonych widać wyraźnie **wychodzenie poza lektury obowiązkowe** ku lekturze młodzieżowej i wycofywanie się z komiksów.

3. Najlepszym dowodem na pozytywne wyniki jest dynamiczny rozwój czytelnictwa w tej grupie. Konstatuję tu, iż jest to **najbardziej ewidentny wynik prezentowanego programu**, ale nie będę rozwijała tego wątku, ponieważ mgr M. Zatorska uczyni to w swoim referacie bardziej kompetentnie i szczegółowo.

Poza tym celem — najlepiej tu zrealizowanym — program miał ambicję wpływania na rozwój językowy uczestników. Taki cel stawia się każdym zajęciom biblioterapeutycznym względem osób z wadą słuchu, bo jest to bez wątpienia cel najważniejszy, trafiający w samo sedno ich potrzeb rewalidacyjnych. Nie stosowaliśmy w naszym programie żadnych testów językowych, aby móc ściśle wymierzyć stan wyjścia i stan dojścia. Uważaliśmy to za zbyt trudne i nie dysponowaliśmy — mimo konsultacji ze specjalistami — dostatecznie czułymi technikami diagnostycznymi. Zdaliśmy się tu na obserwację i porównanie dwóch wypowiedzi pisemnych. Niestety, ta ostatnia technika nie przyniosła oczekiwanych rezultatów — wypowiedź druga (po biblioterapii) miała dużą wartość merytoryczną (ocena biblioterapii), ale pod względem językowym nie dała podstaw do wyciągnięcia pozytywnych wniosków. Pierwsza wypowiedź nt. „Jaki/a jestem” była pod tym względem bardziej ekspresyjna i bogata.

Jednakże dysponujemy obserwacjami niezależnego od programu polonisty tej klasy, który stwierdza, że dzieci stały się pod wpływem biblioterapii **bardziej aktywne językowo**, samodzielnie zadają pytania, **stawiają problemy**. Również biblioterapeutka w swoich sprawozdaniach z realizacji programu wskazuje, że niektórzy uczestnicy zostawali kilkakrotnie po zajęciach, aby się zwierzyć ze swoich osobistych problemów; poza walorem psychologicznym, dawało to możliwość rozwoju ekspresji językowej. Także dobre wyniki w zakresie czytelnictwa pozwalają oczekiwać trwałych pozytywnych zmian w zakresie rozwoju języka, gdyż pokonanie jednej z barier trudności rozumienia tekstu pisanego daje dotarcie do prawidłowego wzorca mowy.

Analiza wypowiedzi „Jaki/a jestem” pozwala odkryć **wewnętrzne problemy badanych**, przeżywanie przez nich problemu własnego kalectwa, utrudnionych kontaktów społecznych, zwłaszcza z rówieśnikami, lęk przed niedaleką przyszłością w szkole dla słyszących. Badani zwracają się ze swoich tęsknot za rodzicami, ze swoich marzeń. Niektórzy krytykują siebie za nieśmiałość (nawet ogryzanie paznokci). Oto wypowiedzi jednej z dziewcząt: „Rodzice zawsze mnie lubili, że ja jestem spokojna, mądra, zawsze pomagam mamie, zawsze tęskniłam za mamą z tatą, a raczej siostrą też tęskniłam, one moja siostra ma dużo koleżanek, a ja siedzę w domu samotna, nie mam ani jednego koleżankę” (w liście dokładnie przytoczonym wprowadzono jedynie — w celu większej komunikatywności — znaki przestankowe).

Przeprowadzone na początku zajęć badania tą techniką projekcyjną dały biblioterapeutce możliwość modyfikowania programu, kierowania go ku określonej — bliskiej młodzieży — problematyce. Dobrym pomysłem w tym zakresie było zaprojektowanie jednej z sesji w formie **spotkania z absolwentem** tej szkoły, który zrobił „karierę” i jest studentem IV roku ASP w Warszawie. Spotkanie to było wyeksponowane w ocenach jako niezwykle pozytywne. Młodzież podkreślała, że było to **bliskie im i ważne spotkanie**, zwłaszcza teraz, gdy stoją na progu wyboru dalszej nauki.

Kolejnym celem programu było **rozwijanie zainteresowań czytelniczych i społecznych**. O realizacji tego pierwszego celu nie można mówić, abstrahując od wspomnianego już rozwoju czytelnictwa w ogóle, które jest przecież niemożliwe bez komponentu zainteresowań. Toteż tutaj skoncentruję się na rozwoju zainteresowań **społecznych**. Wyniki w tym zakresie, podobnie jak przy rozwoju językowym, nie są zbyt ewidentne. Niemniej jednak z analizy wypowiedzi pisemnych oceniających biblioterapię można wyciągnąć pewne wnioski. Dwie dziewczynki wśród walorów zajęć podkreślały ich walor społeczny. Dla ilustracji przytaczam fragmenty (w wersji oryginalnej) tych ocen: „Spotkania, moim zdaniem, były warte, dlatego że można było więcej się czegoś dowiedzieć (...) nauczyłam się, że warto się uczyć i mieć dużo wiedzy i że nie można się załamywać, że jest cel, o którego trzeba walczyć i go wykorzystać (...) Spotkania przydatne i pociągające do czytania książek (...) i to mnie zachęcało do czytania książek. Były różne rozgrywki, były to rebusy i krzyżówki. Te spotkania były sympatyczne i polecam innym uczniom, bo naprawdę można się dowiedzieć dużo interesujących rzeczy. I przyszłości mogą się przydać” (Ania B.).

„Na naszych spotkaniach było miło i ciekawie. Najbardziej mnie spodobała się książka *Los twoich w rękach* (...) ponieważ głuchy chłopiec poradził w szkole dla słyszących. Tak się dużo uczył i razem z rodzicami (...) Świetnie porozumiewał się ludźmi. Nie wiedziałam który z Polski głuchy człowiek skończył studia. Naprawdę, żeby z naszej szkoły dzieci tą książkę przeczytały. Matka Michała dobrze napisała książkę. Czytałam książkę Heleny Keller *Historię mojego życia*. Dla mnie ta książka była za szczegółowa i były trochę za trudne słowa (...) Na nasze zaję-

cia był nasz dawny kolega. Opowiadał o swoim życiu. Dał radę w szkole normalnymi dziećmi (...)" (Agata D.).

Analizując ogólnie wyniki tej oceny, można stwierdzić, że przeważały oceny pozytywne. Dzieci podkreślały miłą atmosferę zajęć i interesujące zagadnienia. Najmniej podobał się temat „Heleny Keller” realizowany bardzo szczegółowo przez pierwszych kilka zajęć. Niektóre dzieci oceniły ten temat jako nudny i smutny. Pozytywne oceny zdobyła książka *Los w rękach twoich* oraz formy rozrywkowe, jak rebusy i krzyżówki. Najpoczytniejsze książki to cykl powieści Małgorzaty Musierowicz, który swoją bliską i dowcipną tematyką zainteresował szczególnie dziewczęta.

Reasumując, prezentowany program był nastawiony przede wszystkim na rozwój czytelnictwa i ten cel został zrealizowany najlepiej. Jednakże można przypuszczać, że i inne cele — choć nie widać tego zbyt wyraźnie w analizie wyników badań — będą miały szansę realizacji poprzez rozwój czytelnictwa, który może w sobie zawierać wiele szczegółowych treści.

Warto na zakończenie zwrócić uwagę na pewien warunek, bez którego nie sposób byłoby w pełni zrealizować tego programu, bardzo przecież trudnego i wymagającego od biblioterapeuty wiele inwencji twórczej. Tym warunkiem była postawa dyrekcji i nauczycieli szkoły, w której realizowano program. Znalazło to wyraz zarówno w poczynaniach organizacyjno-technicznych (dobór grupy, miejsca, udostępnienie sprzętu, pomoc w zdobywaniu książek i powielaniu materiałów), jak i w dopingowaniu uczniów do uczestnictwa w spotkaniach i motywowaniu ich do czytania⁷. Pozytywne nastawienie dyrekcji wyrażało się tylko w tworzeniu sprzyjającej atmosfery dla realizacji zajęć w szkole (wśród badanych uczniów, ich rówieśników i grona pedagogicznego). Ewidentnym tego wyrazem było zwrócenie się do Ministerstwa Edukacji Narodowej z propozycją, aby uwzględniono zajęcia z biblioterapii w **tygodniowej siatce godzin ośrodka**. Świadczy to o tym, że tego typu zajęcia są postrzegane jako skuteczne przez pedagogów, nie zaangażowanych bezpośrednio w realizację programu. To raz jeszcze przemawia za skutecznością naszego programu, wskazuje również na **potrzebę stosowania zajęć biblioterapeutycznych na różnych poziomach** i z dziećmi w różnym wieku. Wydaje się nawet, że im wcześniej wprowadzimy inicjacje czytelnicze (w tym biblioterapeutyczne), tym będą one skuteczniejsze. W tym względzie nasza intuicja jest zgodna z intuicją praktyków. Toteż warto podjąć dodatkowe badania nad tą szczególnie ważną problematyką w różnych placówkach dla niesłyszących i słabo słyszących. Warto też zainteresować tą problematyką rodziców tej grupy dzieci, aby byli oni i sprzymierzeńcami, i kontynuatorami tej praktycznej działalności.

⁷ Na 22 zajęcia zbadane pod tym kątem 6 miało 100% frekwencję, 9 - 90%, 4 - 80% i 3 - 70%. Jest to bardzo wysoka frekwencja, którą – poza chęcią uczestnictwa – można przypisywać także współdziałaniu szkoły i internatu.

SPOTKANIA BIBLIOTERAPEUTYCZNE Z GRUPĄ DZIECI NIEDOSŁYSZĄCYCH (SŁABO SŁYSZĄCYCH)

Biblioterapia ma służyć „znalezieniu przez osoby niepełnosprawne miejsca w normalnym świecie, zintegrowaniu ich ze społeczeństwem i realizowaniu siebie samych na jak najwyższym poziomie rozwoju osobowości”¹. Nie da się tego osiągnąć bez opanowania przynajmniej pewnego poziomu rozwoju języka. Możliwości stosowania zasad normalizacji, integracji i personalizacji są tym większe, im wyższy jest jego poziom.

Najbardziej znaczącą, dotkliwą konsekwencją utraty słuchu przed pojawieniem się mowy jest niemożność jej wykształcenia się na drodze naturalnej i bardzo utrudniony jej rozwój. Dlatego przy określaniu celów programu, jaki miałam realizować z młodzieżą niedosłyszącą, za podstawowy przyjąłm rozwój języka, głównie na podstawie mowy pisanej, jako jedyny nie zniekształcony wzór. Zakładałam inspirowanie czytelnictwa, rozwijanie zainteresowań czytelniczych, kształcenie nawyków czytelniczych, np. korzystanie z książek w celu zdobycia potrzebnej informacji, wiązania książki z życiem, tzn. szukanie w niej własnych problemów i zachęcanie do ich formułowania i wypowiadania.

Dobierając materiał, który miał być podstawą naszych rozmów, starałam się żeby był możliwie atrakcyjny, a zatem odpowiadał zainteresowaniom właściwym wiekowi uczestników oraz był związany z problemami osób z wadą słuchu, możliwościami dalszej nauki, czyli z kwestiami zasadniczymi dla uczniów kończących klasę ósmą i oczywiście łączył się z celami biblioterapii.

Podstawową formą pracy miała być rozmowa na temat przeczytanych książek. Początkowo wyobrażałam sobie, że będzie można przeczytać jedną publikację miesięcznie. Udało się to zrealizować tylko częściowo. Wykorzystaliśmy następujące książki: Heleny Keller *Historia mojego życia*, Małgorzaty Musierowicz *Noelka*, Anny Domańskiej *Los w rękach twoich*, ponadto jako uzupełniającą Alicji Kaczyńskiej *Helena Keller*.

Obok tego zasadniczego toku zajęć starałam się realizować inny, mający na celu propagowanie czytelnictwa, chciałoby się powiedzieć „rozczytanie” uczestników spotkań, o ile to niezbyt duże słowo w naszej sytuacji. W związku z tym przynosiłam na zajęcia, zachęcałam do czytania i dawałam do rąk książki: M. Mu-

¹ E. Tomasiak: *Biblioterapia jako metoda pedagogiki specjalnej*. „Szkoła Specjalna” 1991 nr 2-3 s.128-133.

sierowicz z cyklu powieści dla młodzieży pt. *Jeździadka* (głównie z myślą o dziewczętach); z encyklopedycznych cykli przeznaczonych dla młodzieży: *Tak żyli ludzie* (historyczny), *Tajemnice zwierząt* (przyrodniczy), jako wydawnictw bogato ilustrowanych ze stosunkowo krótkim tekstem; przygodowe (głównie z myślą o chłopcach). To działanie miało na celu uwzględnienie indywidualnych zainteresowań, bardzo różnego tempa i ochoty do czytania.

Stosowałam również, głównie w celu uatrakcyjnienia spotkań, inne formy mające służyć rozwojowi języka, a mianowicie: różnego rodzaju krzyżówki; rebusy; wybór właściwej odpowiedzi na pytania spośród czterech odnoszących się do podanego tekstu; odgadywanie słów na podstawie kontekstu; wykonanie rysunku według tekstu; odczytywanie innych form zapisu języka (pismo Braille'a, alfabet Morse'a).

Ponadto obejrzelśmy film o Helenie Keller; zaprosiliśmy na spotkanie absolwenta szkoły dla niedosłyszących, obecnie studenta Akademii Sztuk Pięknych; omawialiśmy, jak należałoby zaplanować wycieczkę do Grecji.

Tematy, wokół których skupiały się nasze rozmowy to: upośledzenie słuchu i jego konsekwencje; czym jest mowa — język i jego znaczenie; postawy wobec niesłyszących — rodziców, nauczycieli, rówieśników i innych osób; możliwości postępowania z dzieckiem niesłyszącym; rola książki w rozwoju języka i ogólnym ludzi z dysfunkcją słuchu; potrzeba kontaktu ze słyszącymi; ukazywanie wzorów ponadprzeciętnych osiągnięć ludzi niesłyszących; własny plan na życie — co może zależeć od nas samych; stosunki w rodzinie — między rodzicami i dziećmi oraz rodzeństwem; wrażliwość na los innych; co to jest szczęście. Problemy te były omawiane na podstawie naszych lektur, ale nie systematycznie. Niejednokrotnie wracaliśmy do różnych spraw.

Wiąże się to bezpośrednio z trudnościami, na jakie natrafialiśmy:

1. **Wolne i nierówne tempo czytania** prowadziło w konsekwencji do dzielenia tekstu na kawałki, zapominania tego, co było czytane wcześniej, niemożności szerszego potraktowania tematu.

2. **Słabe rozumienie treści** wymagało dość szczegółowego omawiania przebiegu zdarzeń, wyjaśniania sytuacji i wprowadzania nastroju.

3. **Moje głośne czytanie**, nawet wtedy, gdy chciałam mały fragment przekazać dosłownie, okazało się mało przydatne, gdyż odbiór i zrozumienie były słabe, mijały się z podstawowym założeniem oparcia się na słowie pisanym.

4. Rezultatem wymienionych trudności była znaczna utrata odbioru i atrakcyjności tekstu, która wpływała na **kłopoty z samą dyskusją**. Wypowiedzi były krótkie, często jedno słowo lub zdanie. Uwarunkowane ponadto bardzo ubogimi możliwościami wypowiedzania się, słownego formułowania myśli.

W drugim toku zajęć, polegającym na inspirowaniu czytelnictwa, te trudności zostały w pewnym stopniu ominięte. Samodzielne czytanie przyniosło jednak znaczne zróżnicowanie wyników w zależności od indywidualnych zainteresowań i ochoty do czytania. Z pewnością wypożyczone książki były czytane, bowiem czasem odwoływaliśmy się do nich. Okazało się, że bardzo trafnie była dobrana

seria książek M. Musierowicz. Fabuła tych powieści dotyczy problemów współczesnych nastolatków. Są napisane atrakcyjnie, utrzymane w żartobliwym tonie. Zawierają treści wychowawcze podane z umiarem, nienatrętnie i są przepojone atmosferą życzliwości. Poza tym cykl książek oddziałuje jak serial telewizyjny, wciąga w akcję, skłaniając do śledzenia dalszych losów bohaterów, którzy pojawiają się w kolejnych powieściach jako postacie drugoplanowe. Jednak książki Musierowicz trafiły tylko do dziewcząt. Chłopcy w tej grupie ogólnie mniej czytali, niechętnie sięgali po książkę, a jeśli tak, to przede wszystkim z encyklopedycznego cyklu historycznego pt. *Tak żyli ludzie*. Stosunkowo dobrze mówiący chłopiec, deklarujący, że lubi czytać, zwłaszcza książki przygodowe, w rzeczywistości z trudem przeczytał dwie z tego gatunku i jedną z encyklopedii przyrodniczych.

Niewątpliwie rezultaty uzyskane w propagowaniu czytania są najbardziej wymierne. W porównaniu z klasą VII nastąpił prawie dwukrotny wzrost czytelnictwa. Średnia wypożyczeń w szkole wzrosła z 6,7 do 12,9, podczas gdy w latach ubiegłych, w klasach V-VII występowała wyraźna tendencja spadkowa, którą można wytłumaczyć tym, że dzieci zaczynały czytać coraz więcej książek odpowiadających ich wiekowi, o większej liczbie stron. W klasie V blisko połowę wypożyczeń stanowiły komiksy i książki dla najmłodszych, tak zwane bajki-wierszyki, w klasie już tylko ok. 1/3, a w klasie VII niespełna 1/4. W klasie VIII nie ma już takich pozycji. Nie ma również książek najchętniej wybieranych przez naszych uczniów, tzn. książek cienkich. Można przyjąć, że to co czytano w tej klasie, nie odbiegało zbytbytno od poziomu lektur przeciętnych dzieci ze szkół normalnych.

Do wypożyczeń w klasie VIII zaliczyłam również książki dostarczane w czasie naszych spotkań wychodząc z założenia, że dzieci czytając proponowane przeze mnie lektury, nie miały już czasu na czytanie innych. Wykorzystane przez nas książki pochodziły w zasadniczej części ze specjalnie poczynionych zakupów, ale i z innych bibliotek, zwłaszcza jeśli potrzeba było wielu egzemplarzy tego samego tytułu.

Z rozmów z dziećmi, zwłaszcza z dziewczętami, i ich pytań (np. „Jak nazywał się Florek?”, „Czy tu też będzie o rodzinie Borejków?”, „Co się potem stało z Anielą?”, „Przeczytałam już wszystko, co ja teraz będę czytała?” i wreszcie „Niech pani tylko dalej nie opowiada” nabrałam przekonania, że książki na pewno były czytane z dużym zainteresowaniem. Wystąpił również nieplanowany moment współzawodnictwa: „Ona już tyle przeczytała, a ja...”.

Zestawienia wyników czytelnictwa przedstawiłam w tabeli 1 i 2.

Stosunkowo chętnie uczestnicy spotkań dawali się wciągać w te formy zajęć, które miały je uatrakcyjnić. Jednak i tu słaba znajomość języka uniemożliwiała większości samodzielne rozwiązywanie zadań. Niektóre okazywały się trudne i budziły protesty. Ćwiczenie polegające na wybraniu właściwej odpowiedzi spośród czterech proponowanych, na podstawie tekstu, było stosunkowo łatwe: na 72 tylko 7 błędnych. Na pytanie dodatkowe, ostatnie, wymagające zastanowienia się i samodzielnej odpowiedzi nie było ani jednej poprawnej (4 błędne, 4 brak). Oto pytanie: „Dlaczego wynalazek druku wpłynął zasadniczo na upow-

szechnianie książek?" Trudności nastroczało również wykonanie rysunku według podanego tekstu. Padały pytania o znaczenie wyrazów „lewa”, „prawa”, „szafa jednodrzwiowa”, „dwudrzwiowa”.

Tab. 1

Czytelnictwo w grupie uczestników spotkań (klasa VIII)

	Wypożyczenia na spotkaniach					Wypożyczenia z b-ki		
	Omawiane wspólnie	Inne				Lektury szkolne	Inne	Razem
		M	H	P	R			
Magda	3	6	1	1	—	4	—	15
Ania	3	3	—	1	1	4	1	13
Iza	3	8	—	2	2	4	—	19
Agata	3	5	1	—	—	4	4	17
Aneta	3	3	—	1	1	4	—	12
Monika	3	2	1	—	1	4	—	11
Artur	3	—	5	1	—	2	—	11
Marcin T.	3	—	—	1	2	3	—	9
Marcin G.	3	—	7	1	—	3	—	14
Przemek	3	—	2	—	—	3	—	8
Łącznie	30	37	17	8	7	35	5	129
		89				40		

M — Musierowicz
H — historyczne
P — przyrodnicze
R — różne

Tab. 2

Zestawienie wypożyczeń w klasach V-VIII

Klasa	Ogólnie	W tym:				Średnia wypożyczeń
		Lektury	Komiksy (A)	Bajki wierszyki (B)	łącznie A+B	
V	145	25	53	11	64	14,5
VI	103	27	27	1	28	10,3
VII	67	21	14	1	15	6,7
VIII	129	35	—	—	—	12,9

Zdecydowanie podobał się film o Helenie Keller, oglądany dopiero po omówieniu książki. Sądzę, że w odwrotnej kolejności byłby mało zrozumiały. Chociaż z istoty gatunku film jest bardziej powierzchowny, niewątpliwie przybliżył postać bohaterki i problemy uprzednio omawiane, ale nie dostarczył już tematów do dyskusji.

Bardzo duże zainteresowanie wywołało spotkanie z niedosłyszającym studentem. Uczestnicy siedzieli jak urzeczeni i słuchali z wielkim przejęciem. Pytań jednak było mało, prawdopodobnie nie wiedzieli jak i o co pytać. Jednak po zajęciach zostali i prosili o omówienie projektu, który gość przyniósł, żeby wyjaśnić, na czym polegają jego studia i co chciałby robić w przyszłości.

Nie udało się symulacyjne planowanie wycieczki do Grecji. Wzbudziło bardzo małe zainteresowanie. Mogło to wynikać z niesprzyjających warunków zewnętrznych — dodatkowego terminu zajęć i niekorzystnej zmiany pomieszczenia.

Na tle realizacji całego programu nasuwają się następujące spostrzeżenia:

1. Brak czasu rozumiany w rozmaitych aspektach

Brak czasu na czytanie ze względu na konkurencję telewizji, odtwarzaczy filmowych i komputerów, obserwowany w czytelnictwie całej młodzieży i nie tylko młodzieży, dla dzieci z wadą słuchu jest jeszcze bardziej niebezpieczny ze względu na pozorną łatwość odbioru (często niewiele rozumieją) i odsuwanie na plan dalszy kontaktu z mową pisaną. Dzieci mieszkające w internacie i spędzające w domu piątkowe popołudnia, soboty i niedziele tłumaczą, że nie mają kiedy czytać, bo wiele godzin spędzają z całą rodziną przed telewizorem. Z tą sprawą wiąże się następna. Paradoksalnie skrócenie czasu nauki z sześciu do pięciu dni i liczby godzin lekcyjnych obowiązujących tygodniowo z 36 do 30 spowodowało, że dzieci mieszkające w internacie mają do dyspozycji na zajęcia dodatkowe, takie jak basen, kółka zainteresowań w tym czytelnicze, tylko cztery popołudnia.

W naszym przypadku niedogodnością był fakt, że w spotkaniach uczestniczyły jednocześnie dzieci mieszkające w internacie i zamieszkałe w domach rodzinnych w Warszawie. Ze względu na to zajęcia musiały się odbywać bezpośrednio po lekcjach (po 20-minutowej przerwie na obiad dla internatu) i nie mogły trwać długo, bo dzieci dochodzące spieszyły się do domów w różnych dzielnicach miasta. Z kwestią czasu wiąże się także wolne tempo, w jakim czytają nasi uczniowie. Czytają wolno, bo mało, a czytają mało bo wolno. Łączy się z tym również problem rozumienia.

2. Poziom uczniów

Ze względu na tendencje integracyjne coraz słabsi uczniowie trafiają do naszej szkoły, tzn. z niewielkimi resztkami słuchu, minimalnym rozwojem mowy, bądź ze szczególnymi trudnościami w jej opanowaniu, często z zespołem upośledzeń. Znajduje to odbicie we wprowadzaniu w coraz szerszym zakresie podręczników specjalnych dla głuchych i upośledzonych umysłowo. To z kolei stanowi zwiększenie stopnia trudności przy przejściu do normalnej książki.

3. Tematyka zajęć a biblioterapia

Podstawowym zadaniem w naszym przypadku musi być rozwój języka. Tematy bezpośrednio związane z upośledzeniem słuchu wprawdzie interesują młodzież, są jednak zupełnie inaczej odbierane niż np. w szkole dla dzieci niewidomych. Nasze dzieci ogólnie nie odczuwają tak ostro swojej inności i trudno ją im uświadamiać. Oceniając swoje życie dziesięcioro uczestników spotkań dało następujące odpowiedzi: sześcioro — „dobre”, „radosne”, „wspaniałe”, „mile”; dwoje — „średnie”, „takie sobie”; dwoje — „trudne”, „niełatwe”. Wydaje się, że dobór materiału do czytania winien być dokonywany głównie pod kątem atrakcyjności i dostępności. Inaczej trudno będzie cokolwiek osiągnąć, bo nasze dzieci bynajmniej nie „unoszą się na papierowych skrzydłach”.

4. Odbiór książek i wynikające z niego efekty są i pozostaną bardzo zróżnicowane. Nie sposób tego ściśle zbadać i określić. Być może, w niektórych przypadkach, dzieci ze słabiej opanowaną mową będą mogły wynieść nawet względnie większe korzyści. Z pewnością nie uda się zachęcić wszystkich do takiego czytania, które dawałoby podstawy maksymalnego rozwoju. Tak się nie dzieje przecież nawet w środowisku ludzi słyszących, ale należy stwarzać warunki, dawać szanse, a każdy skorzysta na miarę swoich możliwości i pragnień, aby nie można było o nich powiedzieć mniej wiedzą, mniej myślą, mniej czują i na tym polega ich szczęście.

BIBLIOTERAPIA W NAUCZANIU RELIGII¹

Proces biblioterapeutyczny zaczyna się w chwili kiedy książka i zawarty w niej tekst zaczynają mieć wpływ na nasze życie. Dzięki odpowiedniej lekturze wiele problemów staje się bardziej zrozumiałych a uciążliwe i momentami wypełnione cierpieniem życie, jest łatwiejsze do zaakceptowania. Dla ludzi wierzących pomocą w tym może być odwoływanie się do treści religijnych. Dlatego też po raz pierwszy w 1994 r. decyzją niemieckich władz oświatowych zalecono biblioterapię jako metodę nauczania religii, a do programu tego przedmiotu włączono różnorodne książki omawiające problemy istotne z chrześcijańskiego punktu widzenia.

W programie nauczania religii dla młodzieży ewangelickich szkół średnich w Nadrenii-Westfalii biblioterapii wyznaczono rolę rozpoznania psychoterapeutycznego. Właściwie dobrana lektura pomaga dzieciom i młodzieży w przezwyciężeniu codziennych obaw, wpływa redukcyjnie na ból i pozwala zapomnieć o samotności, smutku i żalu. Zakłada się, że odpowiednia lektura pogłębi i wzbogaci osobowość dziecka, pozwoli przełamać własne życiowe kryzysy i dopomoże osiągnąć życiowe cele.

Przedstawiona tu możliwość stosowania biblioterapii odnosi się do dydaktyki religii i dlatego też rozpatrywana jest w powiązaniu z celami i zadaniami nauczania tego przedmiotu w szkole. Biblioterapia jest tu potraktowana jako metoda dydaktyczna sprzyjająca procesowi dojrzewania osobowości ucznia, jako pomoc w szukaniu sensu życia, jako umiejętność wychodzenia z sytuacji kryzysowych. Poprzez wykorzystanie odpowiedniej literatury religijnej uczeń może zdobyć nowe doświadczenia życiowe. Wprawdzie otaczający nas świat nie jest zdrowy, ale biblioterapeutyczna funkcja literatury ukazuje możliwości jego uzdrowienia. Odpowiednio dobrana literatura wyprowadza nas z szarej rzeczywistości, dając w efekcie wzmocnienie naszej osobowości, a nawet doprowadza do jej zmiany.

W szkole, na lekcji religii nauczyciel może się spotkać z młodym człowiekiem uwikłanym w otaczającą go rzeczywistość. Pytania o sens życia, cel życia, szczęście są przeważnie stawiane przez człowieka wierzącego w wymiarze transcendentnym. Człowiek odwołuje się do Boga i do swoich doświadczeń religijnych. Pobudza go to do szukania książek, które pomogą mu odpowiedzieć na podstawowe pytania o charakterze egzystencjalnym. Religijny wymiar czytanej przez niego książki może mu pomóc w znalezieniu sensu życia i w opanowaniu strachu przed

¹ Artykuł opracowano na podstawie: F. Munzel: *Bibliotherapie und religiöses Lernen*. W: *Kranke Kinder brauchen Bücher. Bibliotherapie in Theorie und Praxis*. Gedenkschrift dr med. Edith Mundt. Red. Gertrud Zickgraf. Munchen 1996 s. 25-34.

śmiercią, przed unicestwieniem i nieznanym. Treści religijne pomagają w pokonaniu alienacji tak w stosunku do siebie, jak i innych. Niosą pomoc tym, którzy czują się niechciani, brakuje im szacunku do siebie, łatwo przejmują się krytyką, trudno im zaufać sobie i innym.

Teksty religijne mogą pomóc młodemu człowiekowi w poznaniu i zrozumieniu miłości — pojęcia jednego z najważniejszych, ale jednocześnie mało obecnego w codziennym doświadczeniu społecznym i psychologicznym. Problem miłości przedstawiają w odniesieniu do rozwoju osobowości, samoakceptacji, samooceny, urzeczywistniania własnych możliwości czy afirmacji. Uświadamiają istotę miłości ludzkiej, której podstawą jest dojrzała akceptacja, a więc zdolność uznawania potrzeb i emocji drugiej osoby bez dążenia do zapanowania nad jej wolnością, bez wzajemnego oszukiwania się i eksploatowania. Literatura religijna pomaga zrozumieć ludzką miłość ale także dostarcza narzędzi do badania natury miłości Boskiej. Lekcje religii, wykorzystujące książki jako istotne narzędzie wychowania i terapii pozwolą na przeżycie afirmacji, zdobycie własnego statusu przez poszerzenie swego ja w odniesieniu do różnych etapów życia i pojawiających się okoliczności.

W tym kontekście zastosowanie metody biblioterapii w nauce religii wzbogaca proces dydaktyczny o nowy element — sumę doświadczeń płynącą z lektur. Praca z tekstem pozwala uczniom aktywnie uczestniczyć w zajęciach z religii, wspólnie kształtować ich treść, umożliwiając transcendencję przeżyć. Założenia nauki chrześcijańskiej stoją wobec jednostkowych doświadczeń ludzkich, takich jak zaufanie, strach, obawa, radość, cierpienie, sens, zrozumienie, bezsens, nadzieja, wątpliwość, miłość, nienawiść, grzech czy przebaczenie.

Biblioterapeutyczna funkcja tekstu na lekcjach religii ma znaczenie szczególne. Dzieci i młodzież czytając odpowiednią lekturę, zawierającą liczne motywy i symbole religijne (tęsknota za lepszym światem, nadzieja na pomoc Boga, miłość do chorych i słabych) są powoli przygotowywane i wprowadzane w Świat Starego i Nowego Testamentu. Recepcja literatury religijnej pozwala młodym ludziom zrozumieć podstawową (aczkolwiek niekiedy bardzo trudną) prawdę miłości Boga i bliźniego. Młodzież dowiaduje się o własnej godności i wartości, o sensie cierpienia oraz o akceptacji przez Boga ich indywidualności, co jest ważne dla młodych ludzi mających kompleksy np. wzrostu, tuszy, urody, własnego perfekcjonizmu. W miarę rozwoju intelektualnego młodzież sięgnie po Pismo święte, które może udzielić odpowiedzi osobom wątpiącym, chorym, ludziom, którym wydaje się, że są w sytuacji bez wyjścia. Do pierwszej lektury Pisma świętego dochodzi się więc najczęściej drogą pośrednią poprzez lekturę odwołującą się w swej filozoficznej warstwie do treści zawartych w Biblii.

Metoda biblioterapeutyczna w dydaktyce religii może więc mieć charakter poznawczy, fundamentalny dla kształtowania osobowości człowieka wierzącego.

Znaczenie biblioterapii w nauczaniu religii jest wielostronne:

— umożliwia zapoznanie się z pożądanymi tekstami i treściami oraz ich recepcję;

- może stymulować wewnętrzny rozwój i przeobrażenie i
- nie zakłada konieczności samodzielnego czytania wskazanych tekstów.

Zwłaszcza ostatnia funkcja wydaje się być szczególnie istotna, gdyż stonkowo często współczesna młodzież wykazuje opory i niechęć przed książką i czytaniem w ogóle.

Techniką stosowaną często w procesie biblioterapii, zwłaszcza w odniesieniu do nauki religii, jest głośne czytanie wybranych tekstów. Jest to naturalna metoda rozbudzania zainteresowań czytelnictwem i książką w ogóle. Głośne czytanie umożliwia recepcję treści zawartych w danej książce, pozwala na (w odróżnieniu od np. filmu) tworzenie własnego obrazu przeczytanych (wysłuchanych) treści. Ma to zasadnicze znaczenie dla rozwoju wyobraźni młodego człowieka. Głośne czytanie nie prezentuje gotowych obrazów filmowych, ale uaktywnia psychikę, szczególnie zaś wyobraźnię. Ponadto w dużym stopniu zapewnia równomierną recepcję treści przez grupę oraz wyrównuje różnice pomiędzy uczniami, których technika czytania jest niejednolita. Głośne czytanie wyciszające wewnętrznie i tonujące emocje grupy, by spełnić funkcje terapeutyczne musi, zgodnie z założeniami metodologicznymi biblioterapii, kończyć się rozmową o przeczytanym tekście i jego interpretacją. Rozmowa ta powinna w efekcie doprowadzić do identyfikacji z ideą wypływającą z treści książki, jak również zachęcić do nowego, twórczego spojrzenia na życie. Dopiero wówczas można mówić o przyswojeniu i wpływie przeczytanego tekstu na psychikę człowieka.

Dyskusje nad tekstem religijnym otwierają możliwości poznania nie tylko treści religijnych, ale także kształtują postawy etyczne, pobudzają fantazję i kreatywność. W sytuacjach kryzysowych i konfliktowych młodym ludziom można, poprzez rozmowę, dać nadzieję a nie poczucie bezsilności czy rezygnacji.

Niemieckie doświadczenia w zakresie wykorzystywania biblioterapii do dydaktyki religii mają charakter pionierski, a także wiążą integralnie biblioterapię z nauczaniem szkolnym, nie tylko zresztą tego przedmiotu.

Aby jednak na szerszą skalę można było włączyć biblioterapię do programu nauczania należy umożliwić nauczycielom poznanie jej założeń metodologicznych i stosowanych w niej technik i narzędzi.

Pożądane jest zdefiniowanie biblioterapii, która ma wszechstronne zastosowania w medycynie, psychiatrii, w szpitalnym duszpasterstwie i coraz częściej w dydaktyce i wychowaniu. Konieczne jest uzmysłowienie nauczycielom, bibliotekarzom i wszystkim innym związanym z procesami wychowania niesłyszana przydatność biblioterapii w działalności pedagogicznej i tym samym jej znaczenie dla współczesnej szkoły. Biblioterapia umożliwia pokonywanie niechęci czytania, lęku przed książką i przyczynia się do przyswojenia pożądanych wartości.

AMERYKAŃSKIE PUBLIKACJE WSPOMAGAJĄCE DZIECI I MŁODZIEŻ W RADZENIU SOBIE Z TRUDNYMI PROBLEMAMI

W życiu społeczeństwa amerykańskiego wiele uwagi poświęca się właściwemu rozwojowi psychicznemu człowieka. Jednostki dorosłe, dojrzałe otaczane są siecią poradni zdrowia psychicznego i gabinetami psychoanalityków. Ponieważ etiologia problemów życia dorosłego tkwi w dzieciństwie, stąd podejmowane są działania o charakterze profilaktycznym adresowane do najmłodszego pokolenia amerykańskiego. Powstaje wiele instytucji: stanowych, federalnych, lokalnych i porządowych, które z jednej strony prowadzą prace terapeutyczne, z drugiej przygotowują instrukcje, poradniki i wszelkiego rodzaju pomoce dla nauczycieli, rodziców i wychowawców.

Podstawowym celem publikacji wydawanych przez te organizacje jest promocja i zalecenie właściwych i wartościowych materiałów, które mają pomóc w podnoszeniu własnej wartości, kształtowaniu pozytywnego myślenia i samooceny, w akceptacji różnych stanów emocjonalnych, fizycznych i psychicznych oraz w radzeniu sobie z różnorodnymi problemami np. rozwoły, śmierć bliskich, zmiany rodziny, stres, pobyt w szpitalu, powrót do szkoły czy adopcja. Zgodnie z przyjętą koncepcją osiągnięcie równowagi psychicznej zachwianej różnymi sytuacjami może być osiągnięte w wyniku zrozumienia i realizacji pewnych zasad, które są zaprezentowane w tych materiałach. Zasady te, zawierają takie „przykazania”:

— permanentnie, każdego dnia ucz się czegoś nowego np. nowych słówek, faktów, lub nawet nazwisk kolegów, znajomych;

— właściwie dobieraj przyjaciół i znajomych — podtrzymuj znajomości z osobami, które pozwalają ci czuć się wartościowym. Usuń ze swojego otoczenia tych, którzy cię deprecjonują. A więc zrezygnuj z kontaktów z tymi, którzy źle wpływają na twoje zdrowie psychiczne;

— doskonal swoje umiejętności; każdego dnia staraj się robić coś, co robisz dobrze i nie jest istotne czy są to działania na miarę nagrody Nobla czy nie. Ich realizacja na pewno wpłynie na poprawę twojego samopoczucia i samooceny;

— zmieniaj siebie, a więc te swoje cechy i przyzwyczajenia, które cię niepokoją. Jeśli nie jesteś w stanie tego zrobić, to po prostu przestań się tym zamartwiać;

— nigdy nie rezygnuj; pomiędzy przeciętnością a doskonałością, pomiędzy porażką i sukcesem znajduje się wiara, że potrafisz to zrobić;

⊖ nie traktuj się zbyt surowo — nie koncentruj swojej uwagi na błędach, a pomyśl, że można było daną rzecz wykonać lepiej i obiecaj sobie, iż następnym razem spróbujesz nie popełnić tego błędu;

⊖ podejmij ryzyko — śmiało i odważnie, nawet małe poczynania są pierwszymi krokami do uwierzenia w siebie;

⊖ bądź realistą — nakreślaj cele tak aby były realne, ale jednocześnie by stanowiły dla ciebie pewnego rodzaju wyzwanie;

⊖ zachowaj i doskonal swoją kondycję fizyczną; ćwiczenia fizyczne zwiększają uczucie dobrego samopoczucia. Dyscyplina zawarta w ćwiczeniach będzie transmitowana na inne sfery twojego życia i pomoże uformować twoją pracę lub osobiste kontakty z innymi tak jak dzieje się to z twoim ciałem. Odżywiaj się regularnie i właściwie — a więc przestrzegaj zasad zdrowego odżywiania;

— dbaj o siebie; często negatywna samoocena ma źródło w niezadowoleniu ze swojego wyglądu¹.

Jednym z amerykańskich wydawnictw publikujących materiały przydatne w wychowaniu i kształtowaniu młodego pokolenia jest „Good Apple” działające w Carthage w Illinois. Materiały te dostępne są w sklepach zaopatrujących szkoły w pomoce dydaktyczne. „Good Apple” wydaje również 5 czasopism² publikowanych w ciągu roku szkolnego, różnego rodzaju plakaty, notatniki, oprogramowanie komputerowe i filmy na kasetach wideo, których celem jest zaspokajanie potrzeb osób zajmujących się kształceniem i usprawnianie oraz uatrakcyjnianie procesu dydaktycznego.

Cztery wybrane do prezentacji książki wydane są w ramach „A Good Apple Responsibility Activity Book”. Przeznaczone są do poprawy samooceny, rozwiązywania trudnych życiowych problemów jak śmierć bliskich czy rozwody rodziców, stanowiących przyczynę różnorodnych stresów i trudności adaptacyjnych. Zawarte w nich treści mają poprawić systemy obronne dzieci i wypracować jak najlepsze reakcje dostosowawcze. Każda z nich przygotowana jest dla określonej grupy wiekowej np. klas 1-4 czy 5-9 i powyżej.

¹ Oprac. na podstawie: „Update on human behaviour”. Published quarterly by Human Services, Inc. Ed. Susan Sturdivant. Dallas 1988, p. 2-4.

² * „The GOOD APPLE Newspaper” — adresowane do nauczycieli i uczniów klas 2-8. Każdy numer zawiera zestawy kreatywnych, łatwych do zrealizowania pomysłów i gier.

* „Lollipops” — zawiera porady i profesjonalne artykuły dotyczące pracy z dziećmi od wieku przedszkolnego do klasy drugiej, ich celem jest pomóc w stworzeniu wspaniałej atmosfery w klasie.

* „Challenge” — przeznaczone dla uzdolnionych dzieci od wieku przedszkolnego do klasy 8.

* „Oasis” — adresowane do dzieci klas 5-9, zawiera artykuły na aktualne tematy o charakterze interdyscyplinarnym oraz materiały dotyczące wszystkich zawartych w czasopiśmie działów.

* „Shining star” — publikacja z zakresu edukacji katolickiej, przeznaczona dla dzieci od klasy przedszkolnej do 8.

Książeczki te są, bądź mogą być, wykorzystywane bezpośrednio przez uczniów, którzy w domu, bibliotece itp. sami zapoznają się z kolejnymi problemami i próbują je rozwiązać (np. *Living with stress*). Inne mogą być potraktowane jako materiał instruktażowy dla szeroko rozumianych terapeutów, którzy podążając tokiem myśli autorów wprowadzają nowe problemy i wspólnie z dziećmi starają się je omawiać. Podstawowym celem postawionym przez autorów tych materiałów jest osiągnięcie przez dziecko spokoju wewnętrznego i pełny rozwój możliwości poprzez wykorzystanie różnych form autoekspresji: rozmowa, rysunek, ćwiczenia fizyczne czy elementy treningu autogennego. Dla rozwiązywania problemów autorzy często odwołują się do innych środków przekazu informacji: filmu, książki, pokazując jak można się uporać z danym zagadnieniem.

Prace te, mimo opracowania ich przez różne osoby, mają tę samą strukturę prezentacji problemu.

Polecenia, pytania zawarte w omawianych materiałach mają dwójaki charakter: 1) Jedne są pytaniami zamkniętymi, a osoba uczestnicząca w zajęciach dokonuje wyboru spośród podanych propozycji i dopasowuje właściwe jej zdaniem odpowiedzi, lub dobiera opisy odpowiadające jej odczuciom. 2) Druga grupa pytań to pytania nieustrukturyzowane, mające charakter pytań otwartych, co pozwala na wprowadzenie własnych przemyśleń dziecka. Cechą charakterystyczną tych opracowań jest zastosowanie zestawu pytań kontrolnych na początku i pod koniec przeprowadzonych zajęć, które pozwalają dziecku na zorientowanie się, w jakim stopniu było ono w stanie zidentyfikować własne problemy i uczucia oraz zwiększyć swoją umiejętność panowania nad nimi.

— Istotną część tych książeczek stanowi bibliografia załącznikowa, zestawiająca literaturę dotyczącą danego zagadnienia. Jest ona adresowana do dzieci zainteresowanych konkretnym zagadnieniem i/lub terapeutów mających służyć im pomocą. Niestety zalecane pozycje nie są dostępne w Polsce.

1. *LIVING WITH DEATH. Journal Activities for Personal Growth. A Good Apple Responsibility Education Activity Book for Grade 5-9+.* (OBCOWANIE ZE ŚMIERCIA *Czasopismo przedstawiające działania dla rozwoju osobowości. Przeznaczone dla klas 5-9.*) Opracowała Judith Besignano. Ilustr. Darcy Tom. Carthage, Illinois: Good Apple, 1991.

W części wprowadzającej autorka określiła rolę i udział dorosłych w procesie obcowania dziecka z problemem śmierci. Zadaniem osoby dorosłej jest pomóc dziecku zrozumieć i zaakceptować jego uczucia w czasie całego doświadczenia śmierci. Autorka podaje 10 zaleceń, które mają w tym pomóc. Zgodnie z nimi należy:

- nauczyć dziecko przeżywać żalobę po utracie bliskiej istoty (osoby lub zwierzątka) i kształtować uczucia zrodzone przez wspomnienia;
- umożliwić dziecku przeżywanie żaloby i żalu po utracie zwierzątek i roślin, by w przyszłości umiały dać sobie radę w sytuacjach poważniejszych;
- informować dziecko o śmierci, by nie obwiniało się i nie znajdowało własnego wyjaśnienia, szkodliwego dla jego psychiki;

- umożliwić dziecku zrozumienie ostateczności śmierci;
- stworzyć dziecku sposobność pożegnania się ze zmarłym;
- pomóc dziecku w ukształtowaniu jego uczuć związanych ze śmiercią (poprzez rozmowy, książki, różne formy terapii);
- pozwolić dziecku ukazywać uczucia towarzyszące śmierci (płacz, złość, śmiech);
- dzieci potrzebują zapewnienia, że dorośli z ich otoczenia będą uważać na siebie i prawdopodobnie nie umrą zanim dzieci nie dorosną; konieczne jest jednak uświadomienie dziecku, że każdy kiedyś umrze;
- dzieci muszą wiedzieć, że z reguły dorastają i żyją długo, a w młodym wieku umierają jedynie wówczas, gdy są bardzo chore lub ulegną wypadkowi;
- dzieci muszą wierzyć, że na swoje pytania otrzymają szczerą i zrozumiałą odpowiedź.

Besignano przedstawia etapy rozwoju dziecka i odpowiadające im pojmowanie śmierci. Większość dzieci w wieku między 2 a 4 rokiem postrzega śmierć jako odwracalną, chwilową i nieosobistą. Wzmacnianiu takiego rozumienia śmierci sprzyja oglądanie telewizyjnych komiksów, w których postacie cudownie ożywają.

Pomiędzy 5 a 9 rokiem większość dzieci zaczyna uświadamiać sobie, że śmierć jest ostateczna, że wszystko co żyje kiedyś umrze. Nadal jednak nie postrzegają śmierci osobiście. Mają przekonanie, że mogą uniknąć śmierci w wyniku swojej pomysłowości i wysiłków.

Od 9 lub 10 roku życia, poprzez cały wiek dojrzewania, dzieci zaczynają w pełni pojmować, że śmierć jest nieodwracalna, że wszystko co żyje umrze i że one same też kiedyś umrą. Dla wielu nastolatków rozpoczyna się wówczas okres, gdy są zaintrygowani poszukiwaniem sensu życia i rozwijaniem filozoficznych wizji życia i śmierci.

Autorka podkreśla, iż niezbędna w efektywnym niesieniu dziecku pomocy jest znajomość etapów przeżywania żałoby i towarzyszących im symptomów. Besignano przedstawia pokrótce typowe zachowania i reakcje ludzi od chwili zgonu osoby bliskiej do momentu osiągnięcia stanu akceptacji śmierci.

Czas żałoby jest okresem, w którym dzieci powoli przechodzą od śmierci ukochanej osoby do stanu równowagi psychicznej. Żałoba jest funkcjonalną koniecznością a nie słabością. Jest stanem kojenia. W tym czasie dorośli muszą stwarzać dzieciom warunki do przeżywania żałoby. Zgodnie z tymi założeniami autorka dąży do przybliżenia dziecku problemu śmierci uważając, że to co nieznanne, budzi lęk.

Podstawowy zrąb pracy obejmuje określenie wiedzy i uczuć dziecka na temat śmierci, przedstawianie symboli życia i śmierci. Besignano zwraca uwagę na cykliczność i celowość zjawisk zachodzących w przyrodzie: od narodzin poprzez wzrost do śmierci. Następnie przybliża dziecku etapy procesu umierania (zaprzeczanie, złość, targowanie się, depresja, akceptacja) podkreślając, że ten sam proces przeżywają ludzie towarzyszący osobie umierającej. Kolejne działania ma-

ją pomóc dziecku zrozumieć jego uczucia w związku ze śmiercią chorego rodzica. Autorka przedstawia również prawa przysługujące osobie umierającej i wynikające z nich zachowania osób towarzyszących procesowi śmierci. Tu została zastosowana metoda wczuwania się w sytuację osoby umierającej np.: czy chciałabym wiedzieć o rychłej śmierci, jak chciałabym aby mnie traktowano, jak bym przeżyła dane mi pół roku życia, czy 5 dni. Kolejny etap tego terapeutycznego postępowania to zapoznanie z całą procedurą pogrzebową: przedstawienie zwyczajów pogrzebowych w różnych kręgach kulturowych (m.in u chłopów polskich), instytucje związane z organizacją pogrzebu (dom pogrzebowy), szacowanie kosztów, proces kremacji, cmentarz — czytanie nagrobków — wyobrażanie sobie życia danej osoby, projektowanie własnego nagrobka, przygotowanie nekrologu (także własnego) i czynienie sugestii dotyczących sposobu uczczenia pamięci po osobie zmarłej. Następnie autorka zaznajamia dziecko z problemami takimi jak: eutanazja, samobójstwa (i jak im zapobiegać), a także donacja własnych organów. Besignano załącza także wzór zunifikowanego świadectwa darczyńcy.

Całość kończy kolejnych 10 zaleceń dotyczących obcowania ze śmiercią (w tym także zestaw ćwiczeń fizycznych i sugestie dotyczące właściwego odżywiania się), jest też test końcowy zbierający wiedzę dziecka nt. śmierci, słowniczek terminów oraz niesłychanie przydatny dla biblioterapii spis prac traktujących o śmierci i umieraniu. Bibliografia podzielona jest na trzy części wyodrębnione wg kryterium wieku odbiorcy: 3-7 lat, 8-14, 15 i dorośli. Kryterium to ma nie tylko cechy podmiotowe (wiek odbiorcy), ale także przedmiotowe (wiek bohaterów książki), co może ułatwić pracę.

2. *LIVING WITH DIVORCE. Journal Activities for Personal Growth. A Good Apple Responsibility Education Activity Book for grade 5-9+.* (ŻYCIE Z PROBLEMEM ROZWODU. Czasopismo przedstawiające działania dla rozwoju osobowości. Przeznaczone dla klas 5-9+). Oprac. Elizabeth Garigan and Michael Urbanski. Carthage, Illinois: Good Apple, 1991

Rozwody na gruncie amerykańskim stanowią istotny problem — wystarczy powiedzieć, iż statystycznie 1 na 2,5 małżeństwa kończy się jego rozpadem. Jest to sprawa, która w zasadniczy sposób dotyka rokrocznie tysiące dzieci. Stąd też powstają prace, których celem jest wsparcie dzieci uwikłanych w problem rozwodu rodziców. Prezentowana publikacja adresowana jest do dzieci starszych, ale jej autorzy przygotowali podobną książkę także dla młodszych odbiorców.

Rozwód, oprócz swoich indywidualnych cech, ma wiele elementów wspólnych z procesem umierania — gdyż jest to śmierć wzajemnych więzi w rodzinie. Dlatego też Garigan i Urbański rozpoczęli swoją pracę od przedstawienia, adaptowanych do procesu rozwodu, faz śmierci — przygotowanych przez Elizabeth Kübler-Ross: zaprzeczanie, złość/wina, targowanie się, depresja i akceptacja. Zgodnie z tymi fazami prezentują problem, pomagając dzieciom zrozumieć istotę rozwodu rodziców a także poznać i zaakceptować uczucia, które oddziaływują na rozwój emocjonalny i umysłowy dziecka.

Podobnie jak w poprzednio prezentowanej pracy i tu podane zostały wskazówki, pomocne do działań terapeutycznych w tej konkretnej sytuacji:

— dzieci muszą wiedzieć, co dzieje się w ich rodzinach. Z reguły same tworzą własne, przerażające scenariusze, nie uwzględniające aktualnych faktów;

— dzieci potrzebują czasu na „wyplakanie się” w związku z utratą dotychczasowej struktury „starej” rodziny;

— muszą wiedzieć, że nie są odpowiedzialne za rozwód; ich zachowanie nie było przyczyną rozpadu małżeństwa rodziców;

— muszą wiedzieć, że oboje rodzice będą mieli z nim kontakt. Pomocne w tym będzie opracowanie kalendarium wizyt i spotkań z rodzicem nie mieszkającym w domu;

— potrzebują warunków do przeanalizowania swoich uczuć. Może to dokonywać się w wyniku różnych działań: rozmowy, czytania odpowiednio dobranych książek, wyrażanie się poprzez sztukę czy dramę;

— oczekują zapewnienia ze strony rodziców, iż mimo rozwodu ich relacje z dziećmi nie ulegną zmianie i po pewnym czasie staną się stabilne;

— dzieci powinny mieć pewność, że na swoje pytania otrzymają szczerą i, co ważne, zrozumiałą odpowiedź. Rodzice powinni odpowiadać jedynie na zadane pytania i nie oskarżać współmałżonka ani nie przekazywać swoich doń uprzedzeń;

— dzieci muszą pozostać neutralne w tym procesie i nie jest właściwe prośzenie dziecka o udzielenie poparcia którejś ze stron;

— dzieci powinny zrozumieć i zaakceptować fakt, że nie będą mieć obojga rodziców razem, aczkolwiek mogą mieć nadzieję i życzenia by rodzice znów byli razem;

— należy zaoszczędzić dzieciom wysłuchiwanie opinii i żalów dorosłych na temat ich współmałżonków. Trzeba pamiętać, że dzieci mają własne, specyficzne relacje z tym rodzicem i powinny być one szanowane.

Praca jest podzielona na dwie zasadnicze części: a) adresowaną do wszystkich dzieci i b) przeznaczoną dla dzieci, które były lub są aktualnie uwikłane w rozwód swoich rodziców.

W części a) przedstawione są problemy ogólne dotyczące rozwodu, a więc: co to jest, jakie zachowania i uczucia (m.in. złość) mogą towarzyszyć temu procesowi. Istotne jest podkreślenie, że uczucia te są typowe, a nie patologiczne. Autorzy pokazują sposoby wyrażania złości i opanowywania swoich emocji. Podobnie jak w poprzednich pracach i tu podkreślono, że bardzo pomocne w „zdrowym” przeżywaniu tego procesu mogą być ćwiczenia fizyczne, racjonalne odżywianie, zawieranie i rozwijanie przyjaźni oraz wartościowych znajomości, a także kształtowanie swoich zainteresowań i umiejętne planowanie wolnego czasu.

Część b) przeznaczona dla dzieci bezpośrednio zaangażowanych w problem rozwodu powinna być, zgodnie z założeniami autorów, realizowana indywidualnie lub w małych grupach. Poruszane tu problemy oraz podsuwane do zastanowienia zagadnienia, m.in. także nt. uczuć, nie mają charakteru abstrakcyjnego

i odwołują się do konkretnych przeżyć dziecka. Zmuszają je do określenia i zwerbalizowania jego stanów emocjonalnych występujących przed, w czasie i po rozwodzie. Podstawowym założeniem tej części jest uzmysłowienie dzieciom i przekonanie ich, że to nie one są odpowiedzialne za rozwód rodziców. Ponieważ rozwód jest procesem kompleksowych zmian i w jego wyniku pojawiają się przypadki dysfunkcyjności rodziny (wzajemne raniecie się, zmiana tradycji, zachowań, zachwiana komunikacja) autorzy sugerują dzieciom nie tylko zachowanie cierpliwości i wyrozumiałość w stosunku do rodziców, ale także pokazują im sposoby pozytywnego uczestnictwa w reorganizacji rodziny.

Jednym z uczuć dziecka towarzyszącym rozkładowi małżeństwa jego rodziców jest strach, że po rozwodzie nie będzie miało ono kontaktu z jednym z nich. I tu autorzy wskazują jak należy „spacyfikować” ten strach: uzgodnić z rodzicem możliwości komunikowania się czy ustalić kalendarium wizyt.

Rozwód, mimo życzeń dzieci, jest procesem nieodwracalnym; dlatego Gari-gan i Urbański przygotowują dziecko do akceptacji tego procesu. Częścią akceptacji przyszłości jest umiejętność pożegnania się (wyrażana w różnych formach ekspresji) z dotychczasowym modelem rodziny i z odchodzącym jej członkiem. W przystosowaniu się do zmian pomocne będzie również prowadzenie dziennika — jako forma katharsis, a więc oczyszczenia się i odreagowania stresu wywołanego rozwodem oraz jako dokumentu odzwierciedlającego proces przystosowania do nowej sytuacji.

Program terapeutyczny prezentowany w tej pracy autorzy wzbogacają przykładami filmów (m.in. *Kramer kontra Kramer*) i literatury omawiającymi problem rozwodów.

Całość kończą zalecenia adresowane do dzieci dotyczące adaptacji do procesu rozwodu, test końcowy podsumowujący ten program terapeutyczny oraz słowniczek terminów wykorzystanych w pracy.

Kolejne dwie prace (3, 4) pomocne w procesie terapeutycznym dotyczą stresu, umiejętności właściwego nim kierowania i dawania sobie rady w sytuacjach trudnych. Przeznaczone są dla różnych wiekowo kategorii odbiorców: klas 1-4 i 5-9.

Autorzy obu prac wyrażają pogląd, pokrywający się z poglądami Hansa Sely'ego, że stres jest integralną częścią każdego życia. „Nie wolno nam, a w gruncie rzeczy nie jesteśmy w stanie unikać stresów, możemy im skutecznie stawiać czoło i cieszyć się nimi, poznając mechanizm stresu i dostosowując do niego swoją filozofię życiową”³. Intencją autorów jest pomóc dziecku w przeprowadzeniu dokładnej analizy samego siebie, określić optymalny poziom stresu, przy którym czuje się ono najlepiej oraz umożliwić wyeliminowanie dystresu, a więc stresu szkodliwego, nieprzyjemnego.

Istotą obu książek jest wypracowanie u dzieci i młodych ludzi — adresatów tych publikacji, pewnej filozofii, która pozwoli ukształtować i przystosować ich ko-

³ H. Selye: *Stres okiełznany*. Warszawa 1978 s. 30-31.

deks moralny oraz system wartości tak, aby odpowiadały one wymaganiom współczesnych czasów i zapewniały stabilizację działań.

Prace te wskazują dzieciom na konieczność dokonania rozróżnienia pomiędzy końcowymi celami ostatecznymi, osiągnięciami, które nadają sens życiu i środkami, za pomocą których mamy nadzieję te cele osiągnąć. Zrozumienie tego i nienadawanie środkom większego znaczenia niż w rzeczywistości pełnią, pozwoli na osiągnięcie spokoju ducha i wewnętrznej równowagi.

Zgodnie z tymi założeniami autorzy zwracają uwagę, że właściwe zarządzanie stresem można osiągnąć dzięki rozwijaniu sprawności fizycznej, racjonalnemu odżywianiu się, stymulacjom intelektualnym, klarownie zdefiniowanemu systemowi wartości oraz całościowemu, ustawicznemu rozwojowi osobowości.

3. *LIVING WITH STRESS. Activities to help children cope with difficult situation. A Good Apple Responsibility Education Activity Book for grade 1-4. (ŻYCIE ZE STRESEM. Działania, które mogą pomóc dziecku uporać się z trudnymi sytuacjami. Przeznaczone dla dzieci klas 1-4).* Oprac. Sandra M. Sylvester, Mary Jane Cera, Judith Besignano. Ilust. Charles Ortenblad. Carthage, Illinois: Good Apple, 1991

Do czynników uznawanych za najbardziej stresogenne w okresie między 7 a 10 rokiem życia dziecka autorki zaliczyły: rywalizację między rodzeństwem, presję rówieśników, kłopoty z nawiązywaniem przyjaźni oraz wygórowane, nie zawsze realne, oczekiwanie rodziców dotyczące dzieci. Praca *Życie ze stresem. (1-4)* ma pomóc dziecku, którego kłopoty emocjonalne mają taką etiologię. Najpierw w celu zapoznania dziecka z problemem stresu przedstawiona została historyjka obrazkowa „Bardzo zły tydzień”, dzięki temu dzieci, widząc rozterki innych, mogą dokonać identyfikacji i analizy własnej sytuacji. Kolejne zaprezentowane zestawy ćwiczeń służą poznaniu siebie i swojej aktualnej umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stresowych oraz ujawnieniu słabych punktów i ich eliminacji bądź minimalizacji.

W zakresie działań ukierunkowanych na lepsze rozumienie siebie i otaczającego świata, autorki proponują doskonalenie poznawania poprzez zmysły oraz uczucia. Ponieważ w opinii wielu ludzi odzwierciedleniem uczuć są kolory, autorki podają zestaw kolorów i przypisane im symboliczne znaczenie.

Wiele uwagi poświęcają autorki przyjaźni. Jest ona jednym z czynników stygulujących pokonywanie stresu, ale także nieumiejętność jej nawiązywania i pielęgnowania, może być przyczyną problemów i trudności sytuacyjnych. Zawarte w omawianej publikacji ćwiczenia i zestawy pytań mają umożliwić dziecku określenie jego relacji z innymi i dokonanie oceny przymiotów i cech pożądaných w przyjaźni oraz tych, do wyeliminowania których należy dążyć. Prezentowane zadania pomagają w doskonaleniu jakości przyjaźni, umiejętności słuchania, prowadzenia rozmowy i rozwiązywania problemów zanim dojdzie do ich eskalacji.

Podobnie jak i w innych pracach z tej serii, autorki przedstawiają zestawy działań umożliwiających pełną relaksację, a więc: ćwiczenia na rozwój fizyczny i kształtowanie własnych zainteresowań. Pomocna w osiągnięciu tego będzie rów-

niez umiejętność planowania swojego czasu — nakreślenia celów i dążenia do ich realizacji, a w związku z tym kreowania przyszłości i podejmowania ryzyka. Dlatego też te zagadnienia znalazły się w kręgu uwagi autorek.

Końcowa część pracy poświęcona jest minimalizacji stanów stresowych wywołanych nieakceptowaniem przez dziecko swojego wyglądu, co często warunkowane jest niewłaściwym odżywianiem się. Dlatego też zaprezentowano tu podstawowe zasady racjonalnego odżywiania się.

4. *LIVING WITH STRESS. Journal activities for personal growth. For middle grades. (ŻYCIE ZE STRESEM. Czasopismo przedstawiające działania dla rozwoju osobowości. Przeznaczone dla klas 5-9+.)* Oprac. Sandra M. Sylvester. Ilustr. Tina Baiz Felty. Carthage, Illinois: Good Apple, 1991

Treści przedstawione w tej pracy nie odbiegają w swoim schemacie od tych przedstawionych w poprzednio omówionej. Natomiast inny jest sposób prezentacji problemu, dostosowany do poziomu intelektualnego odbiorcy. W pracy można wyróżnić 4 grupy problemowe wpływające i decydujące o zdolności opanowania stresu: rozwój osobowości, rozwój interpersonalny, rozwój fizyczny i rozwój intelektualny. Treści przypisane do pierwszej z nich zwracają uwagę na rozwój osobowości, która determinuje sposób postrzegania świata, gromadzenia informacji, wyciągania wniosków i prezentowania siebie otoczeniu. Przy omawianiu tych problemów S. M. Sylvester odwołuje się do wprowadzonego przez C. G. Junga wymiaru osobowości: introwersja-ekstrawersja. Autorka zwraca uwagę, że każdy z uczniów (ludzi) może mieć inną osobowość, ale istnienie różnic nie świadczy o tym, że któraś z nich jest lepsza czy gorsza. Zamieszczone w tej części zestawy ćwiczeń mają charakter psychozabawy, która na podstawie zawartego inwentarza osobowości (pytania zgrupowane w zestawy, zwane skalami dotyczące systemu cech, wymiarów i czynników) pozwoli dziecku lepiej poznać siebie, określić swoją osobowość, swoje reakcje i źródło różnorodnych zachowań.

Kolejna grupa problemów omówionych w pracy dotyczy relacji interpersonalnych. Tu autorka dużo miejsca poświęca przyjaźni: jej określaniu, wartościowaniu i doskonaleniu (np. przez umiejętne słuchanie czy rozwiązywanie konfliktów).

Trzeci z wyróżnionych komponentów tematycznych ma umożliwić racjonalne odżywianie się i usprawnienie fizyczne. Uczniowie dokonują analizy własnego sposobu odżywiania się, określają poziom tłuszczu i liczą kalorie, a następnie przygotowują właściwą dietę uzależnioną od poziomu aktywności i potrzebnej nań energii.

Część czwarta ma wspomóc rozwój intelektualny. Autorka przedstawia znaczenie i sposoby rozwijania percepcji, proponuje ćwiczenia na doskonalenie zmysłów. Dla zapewnienia ciągłości rozwoju intelektualnego, także po ukończeniu nauki w szkole, Sandra Sylvester poleca plan niezbędnego działania. Zwraca również uwagę na rozwój wartości, które są poznawane w sposób podświadomy. Działaniem umożliwiającym osiągnięcie tego jest trening autogenny, który dzięki autosugestii uzyskanej w wyniku medytacji i hipnozy pozwala na odprężenie psychiczne, odcięcie się od bodźców zewnętrznych i całkowity relaks. Podobnie jak

w pracy adresowanej do młodszych odbiorców uwzględniono problem racjonalnego planowania czasu, określania celów, priorytetów i ich realizację. Całość zamyka zestawienie bibliograficzne przydatne osobom chcącym poszerzyć swoją wiedzę na ten temat.

Wskazówki i zalecenia, a także zestawy ćwiczeń, zawarte na kartach czterech przedstawionych publikacji mają charakter uniwersalny. Książki te, po modyfikacjach dostosowujących je do polskich realiów (zwłaszcza zestawienia bibliograficzne), powinny stać się podstawowym środkiem dydaktycznym wspierającym procesy wychowawcze, wykorzystywanym przez rodziców i nauczycieli (np. na lekcjach wychowawczych) a także przez bibliotekarzy — tak bibliotek szkolnych jak i publicznych.

CZYTELNICY „OPORNI”, „NIECHĘTNI”, „NIECZYTELNICY”

W anglosaskiej literaturze bibliotekarskiej ostatnich lat coraz częściej można zetknąć się z pojęciem „czytelnika opornego” („reluctant reader”)¹. Opisuje ono zjawisko znane doskonale także polskim bibliotekarzom pracującym z czytelnikami niedorosłymi: istnienie grupy młodych ludzi (dzieci i nastolatków) pozostających poza zasięgiem oddziaływania książki i biblioteki.

Nieczytanie książek łączyć można z różnymi przyczynami: natury społecznej, psychologicznej, fizjologicznej. Tekst niniejszy nie dotyczy tych dzieci, które nie czytają ze względu na kłopoty natury umysłowej (upośledzenia), czy fizjologicznej (słabe widzenie, głuchota), ale tych niedorosłych, którzy nie czytają choć są do tej czynności predestynowani przez zdrowie i sprawny umysł.

Jak się wydaje, podjęta tutaj tematyka ma kluczowe znaczenie dla wszelkich rozważań dotyczących się czytelnictwa. Wiąże się z zagadnieniami inicjacji literackich a w konsekwencji także z przedstawianymi przez Walentynowicz² krytycznymi momentami w rozwoju czytelnictwa. Około 11 roku życia osoba niedorośła, która posiadała już techniczną umiejętność czytania jest wystawiona na próbę. Jeżeli za sprawą odpowiednich czynników (płynących głównie z zewnątrz) otrzyma pozytywne bodźce związane z lekturą, będzie wierna nawykowi czytania na długie lata. W przypadku braku właściwej zachęty kontakt z cywilizacją druku może zostać zerwany. Czytelników „opornych” w takim kontekście można nazwać grupą „wysokiego ryzyka”, szczególnie, że częstokroć związani są ze środowiskami socjalnie i kulturalnie zaniedbanymi. „Oporni” znajdują się więc na swego rodzaju krawędzi i tylko energiczne działania o charakterze w dużym stopniu terapeutycznym, mają szansę zachować ich dla społeczności czytelniczej oraz uchronić od niebezpieczeństwa wtórnego analfabetyzmu w wieku dorosłym. W działaniach tego rodzaju jest specjalne miejsce dla aktywności bibliotekarskiej.

Czytelnicy oporni to ci, których bibliotekarz publiczny nieomalże w ogóle u siebie w placówce nie spotyka a bibliotekarz szkolny zna jedynie z automatycznego pobierania obowiązkowych lektur (najchętniej tych egzemplarzy z zaznaczonymi kluczowymi scenami...). O wadze jaką w amerykańskim środowisku bibliotekarskim przywiązuje się do pracy z czytelnikiem opornym świadczyć może chociażby istnienie przy YALSA (Young Adult Library Services Association —

¹ Według relacji Grażyny Lewandowicz, w obszarach frankofońskich w odniesieniu do omawianego zjawiska używane jest raczej pojęcie „nieczytelnik” — „non-lecteur”.

² M. Walentynowicz: *Podstawy czytelnictwa powszechnego*. Warszawa 1970 s. 210-277.

oddział ALA — specjalnej agencji zajmującej się metodami pracy z takimi osobami).

Na gruncie polskim omawianego zjawiska dotyka w swojej książce Grażyna Lewandowicz³. Potwierdza, że ze zjawiskiem „dziecka nieczytającego” można się zetknąć coraz częściej. Próby zaradzenia tej sytuacji określa zaś jako „wielkie wyzwanie dla współczesnych bibliotek”. Pracy z takimi dziećmi poświęca wiele uwagi J. Papuzińska w swojej książce *Książki, dzieci, biblioteka* (por. rozdział dotyczący się animacji w bibliotece)⁴. Problematyką dziecięcego nieczytania zajmuje się także w swoich pracach L. Pęska⁵ i B. Białkowska⁶.

Zaprezentowane poniżej rozważania stanowią przegląd koncepcji związanych z pracą z czytelnikami opornymi (nazywanymi dalej dla uproszczenia „opornymi”) wybranych z anglosaskiej (kanadyjskiej, amerykańskiej, brytyjskiej i australijskiej) literatury przedmiotu.

ŹRÓDŁA ZJAWISKA: DLACZEGO NIE CZYTAJĄ?

Amerykański podręcznik bibliotekarstwa dla dzieci i młodzieży wylicza następujące przyczyny tego stanu rzeczy⁷:

— kojarzą książki i czytanie ze szkołą i/lub niepowodzeniami z tą instytucją związanymi,

— fizycznie nie są w stanie wytrwać nad książką,

— czytanie nie daje im tego rodzaju rozrywki, którego poszukują,

— uważają czytanie za „marnowanie czasu”,

— dorastają w środowiskach, w których czytanie nie jest znane,

— czytanie odbywa się w pojedynkę, a nastolatki są nastawione na życie społeczne,

— uważają czytanie książek za czynność przynależną dorosłym („wapiątkom”) i/lub obowiązki szkolnemu,

— sądzą, że czytanie jest rzeczą trudną.

Dla głębszego zrozumienia i analizy problemu oraz przygotowania się do stawienia mu czoła autorki kanadyjskie: Margaret Mackey i Ingrid Johnson⁸, proponują zestaw pytań, które każda osoba pracująca z „opornymi” czytelnikami dziecięcymi i młodzieżowymi powinna sobie zadać a odpowiedzi przemyśleć:

1. Czy „oporni” wiedzą, że czytanie może być przyjemne? Pytanie wydaje się być trywialne, jednak faktem jest, że dla wielu z tych młodych ludzi jest absolutną zagadką jakim cudem inni mogą spędzać tyle swego czasu z nosem w książkach!

³ G. Lewandowicz: *W bibliotece dla dzieci*. Warszawa 1994 s. 52-54.

⁴ J. Papuzińska: *Książki, dzieci, biblioteka*. Warszawa 1992.

⁵ L. Pęska: *Dziecko trudne a książka*. Warszawa 1976.

⁶ B. Białkowska: *Dyslektycy w bibliotece*. „Poradnik Bibliotekarza” 1992 nr 7/8 s. 25-28.

⁷ P. Jones: *Connecting young adults and libraries*. New York, London, 1992 s. 71.

⁸ M. Mackey, I. Johnston: *The book resisters: ways of approaching reluctant readers*. „School libraries worldwide” vol. 2: 1996 no.1 s. 25-39.

Jeżeli twoją podstawową wiedzą dotyczącą książek byłoby, że trzeba przeczytać te, które każą, że trzeba je przeczytać na ustalony z góry dzień, że będą cię z ich treści brutalnie odpytywać... Gdzie tu przyjemność? Tego „oporny” musi się dowiedzieć!

2. Czy „oporni” wiedzą, że nawet „zaawansowani” są niekiedy zdezorientowani podczas lektury danego tekstu, szczególnie na jego początku? Bywa tak, że jedynym źródłem wiedzy o książkach i czytaniu jest nauczyciel. Nauczyciel, który często relacjonuje lektury w sposób sprawny i nie pozostawiający wątpliwości co do łatwości z jaką swoją wiedzę na temat zawartości książki nabył. „Oporny” nie posiadający doświadczenia czytelniczego może w takiej sytuacji poczuć się onieśmielony, zestresowany brakiem własnych kompetencji. Jest ważnym zadaniem uświadomienie „opornemu”, że nawet „zaawansowany” musi często mocno zagłębić się w lekturze (a może nawet przeczytać książkę od początku), by wyrobić sobie opinię na jej temat. Na marginesie zauważyć należy, że wielu młodych ludzi zna i stosuje tę zasadę w odniesieniu do wideo czy kina. Do takiej wiedzy można się odwołać.

3. Czy jest tak, że „oporni” znajdują wystarczająco dużo rozrywki fabularnej w innych mediach i w związku z tym nie szukają jej w książkach? Nowe media są najpoważniejszymi konkurentami do czasu i uwagi młodego czytelnika (czytelnika niedorosłego). Wpływ tego czynnika bywa — szczególnie w popularnej publicystyce — nazbyt często podnoszony, przy jednoczesnym niedostrzeganiu wad systemu szkolnego czy niedostatków pracy rodziców na tym polu.

4. Czy „oporni” wiedzą jak znajdować książki, które będą im się podobały? To pytanie może być chyba uznane za najistotniejsze, kluczowe dla całości zagadnienia. Wielu czytelników nie ma bowiem pojęcia, w jaki sposób zabrać się do wyszukiwania tytułu, który potencjalnie może spełniać ich oczekiwania. Pozbawienie znajomości strategii działania oczywistych dla „zaawansowanych” sprawia, że „oporni” stają bezradni wobec ściany książek w bibliotece czy księgarni.

5. Czy bibliotekarze na pewno wiedzą, co młodzież czyta? Trudno jest bibliotekarzowi odpowiedzieć na pytanie jakie są lektury osób, które nie docierają do jego placówki (biblioteki publiczne). Łatwo jest uznać, że jedyna aktywność czytelnicza realizuje się w dziedzinie obowiązkowych lektur (biblioteka szkolna). Zbyt często taki właśnie jest stan wiedzy bibliotekarzy o omawianej grupie (potencjalnych) klientów.

6. Czy nauczyciele i bibliotekarze wiedzą wystarczająco dużo o książkach, które mogą zainteresować „opornych”? Specjalny klient — jakim niewątpliwie jest nastoletni „oporny” — wymaga od bibliotekarza rekomendowania specjalnych książek, posiadających specjalne cechy literackie i wydawnicze. W dalszej części tekstu temat ten zostanie szerzej potraktowany.

Bibliotekarz, który zastanowi się nad tak postawionymi pytaniami w kontekście swojej osoby i klientów swojej placówki ma szansę trafniej podjąć decyzję co do wyboru właściwych metod i narzędzi pracy z „opornymi”.

PRZYKŁADOWE STRATEGIE DZIAŁANIA, NARZĘDZIA, POMYSŁY MOŻLIWE DO ZASTOSOWANIA W PRACY Z CZYTELNIKIEM „OPORNYM”

Strategie i kierunki działań:

— generalna zasada: bibliotekarz winien pilnie obserwować wszystkie mody młodzieżowe i ich zmiany (a dynamika tych zmian jest znaczna!). Przez mody rozumieć należy trendy i zjawiska tak w kulturze młodzieżowej (filmy!) jak i sposobie ubierania. Bez znajomości tych najważniejszych (dla nastolatków) aspektów życia nie sposób nawiązać efektywnego kontaktu. Jest to przecież podstawowa zasada marketingu bibliotecznego: zidentyfikowanie klienta, jego charakterystyka i określenie zapotrzebowań informacyjnych,

— prowadzenie działalności promującej bibliotekę i książki w środowisku nastolatków, w szkole i poza nią. Kierunek działań o podstawowym znaczeniu. Jeżeli bibliotekarz (publiczny przede wszystkim) nie wyjdzie z inicjatywą do czytelników „opornych” sam, to... nie spotka się z nimi wcale,

— zapewnienie możliwości wyboru: te książki, które się wybierze samemu dają większą radość i satysfakcję — głównie przez kontrast do lektur przymusowych, szkolnych (lektur, które są oskarżane o powodowanie zjawiska „oporności”),

— wykształcanie przywiązania — wykorzystanie znanego zjawiska czytania „seryjnego”. Niekiedy to, czego „oporny” potrzebuje to lekkie popchnięcie w kierunku trafnie wytypowanego gatunku, lub autora (sposoby typowania poniżej). Jeżeli młody człowiek zasmakuje w pierwszej z przygód Pana Samochodzika, łatwo go będzie namówić na następne. Po przeczytaniu zaś całej serii istnieje szansa, że zasmakuje w czytaniu, zrozumie na czym polega radość z tą „bezużyteczną” czynnością związaną.

Wybrane narzędzia i metody pracy

Uwaga wstępna: Jak wspomniano wyżej, w pracy z „opornymi” biblioteka publiczna jest w specyficznej sytuacji: tacy potencjalni klienci po prostu często do niej nie docierają (lub nawet niekiedy wcale o niej nie wiedzą). Nawiązanie kontaktu z nimi musi odbywać się za sprawą tych aktywności, których bibliotekarze publiczni w Polsce raczej nie lubią: związanych z opuszczeniem bezpiecznych i znanych ścian własnej placówki, wychodzenia na zewnątrz, poza mury biblioteki.

Aktywność poza murami biblioteki:

— prowadzenie w szkołach „booktalkingu” (pogadank o książkach)⁹ — jest to nowoczesna forma pracy z czytelnikiem, odwołująca się do wzorców przekazu charakterystycznych dla reklamy telewizyjnej, czy ogólnie poetyki funkcjonowania mass mediów, a promująca czytanie dla przyjemności.

— **ruchome komplety książek:** znana jest powszechnie inicjatywa biblioteki w Clamart, we Francji: „Koszyk z książkami”¹⁰. Przy ładnej pogodzie (choć nie tylko) bibliotekarze z przygotowanym wcześniej „koszykiem książek” udają się do pobliskiego osiedla bloków i tam spotykają się z dziećmi, wypożyczają książki jak również prowadzą godziny bajek na świeżym powietrzu. Wyprawy takie odbywają się w stałych (w miarę możliwości) dniach tygodnia i porach. Podobne akcje prowadzono z powodzeniem także w krajach Ameryki Łacińskiej¹¹. Skierowane były do dzieci upośledzonych społecznie, biednych, zaniedbywanych przez rodziców — z tych kręgów bowiem najczęściej wywodzą się „oporni”.

— **festyny i imprezy specjalne:** organizowane na terenie przylegającym do biblioteki, bądź w innym wygodnym a trafnie (ze względu na publiczność) dobranym miejscu. Imprezy takie bywają związane z okolicznościami kalendarzowymi (początek/koniec wakacji, dzień dziecka), są organizowane samoistnie (funkcjonujący w krajach anglosaskich „Tydzień książki”), lub stanowią część większej imprezy (organizowanej przez miasto, gminę czy inną organizację — szkołę, straż pożarną etc.). W USA tzw. outdoor activities („działania zewnętrzne”) stanowią żelazny, oczywisty punkt w sprawozdaniach i rozliczeniach bibliotek publicznych. Imprezy „zewnętrzne” mogą być organizowane tematycznie (szczególnie często stosowane bywają koncepcje związane z tematyką wakacyjną („Indianie”, „Rośliny regionu” etc.) lub stanowiące ogólną formę prezentacji biblioteki publicznej, jej zbiorów i form pracy skierowanych do najmłodszych. Sprawą podstawową jest aby imprezy te (jakąkolwiek przybiorą postać) nie były organizowane sporadycznie i w sposób nieprzemyślany oraz by kontakty zawiązane za ich pośrednictwem były podtrzymywane i pielęgnowane.

Metody pracy wewnątrzbibliotecznej

— **Dobór odpowiedniej lektury** — zasadnicza część pracy bibliotekarza. Poniższe zestawienie¹² jest próbą sprecyzowania warunków sprzyjających zaakceptowaniu książki przez „opornych”;

— książka musi zainteresować od pierwszej strony. „Oporni” nie mają cierpliwości na przydługie i nudne rozwinięcia akcji;

⁹ O metodyce prowadzenia tego typu zajęć por.: M. Zajac: *Mówić o książkach*. „Guliwer” 1996 nr 6 s. 45-49.

¹⁰ J. Papuzińska: op.cit. s. 31-32.

¹¹ M. Marshall: *An Introduction to the world of children's books*. Aldershot 1988 s.19.

¹² M. Mackey, I. Johnston: *Inviting, rewarding and short*. Alberta 1994 s. 50-58.

— książka powinna być niezbyt „gruba”, jej objętość powinna jednak stanowić pewne wyzwanie;

— okładka książki powinna przyciągać wzrok;

— bohaterowie książki powinni być w tym samym wieku co „oporny” (lub odrobinę starsi!);

— książka dla „opornych” nie powinna przytłaczać „gęstością” materii literackiej, musi jednak dawać poczucie (a po zamknięciu satysfakcję) zetknięcia się z czymś ważnym;

— książki polecane „opornym” powinny być łatwo zrozumiałe, unikać jednak należy łatwizny tj. takich tytułów, które opierają cały efekt na tuzinkowych, papierowych bohaterach, tanich efektach emocjonalnych i prostackiej akcji;

— wielu „opornych” (i nie tylko...) preferuje książki odwołujące się do już posiadanej przez nich wiedzy o świecie i ludziach. Książki godne polecenia jedynie wychodzą od takiego stanu, poszerzając w trakcie lektury horyzonty czytelnika;

— czytelnicy „oporni” mają różne oczekiwania emocjonalne: jedni szukają książek, które ich zaintrygują, zaniepokoją; inni zaś będą szukać w lekturze uspokojenia i bezpieczeństwa;

— język książki nie powinien być hermetyczny, trudny. Pewna ilość powtórzeń, „redundancji” nie będzie grzechem;

— najlepiej jest (choć to nie żelazna reguła) oferować „opornym” książki, niedawno wydane („świeże”), których akcja jest osadzona we współczesnych realiach i opisuje znane otoczenie.

Do przyzwyczajania każdego bibliotekarza pracującego z nastolatkami powinno wejść przymierzanie do powyższych reguł każdego nabytku, rozważenie czy może być dołączony do listy tytułów dla „opornych”. Stosowanie się do jakichkolwiek przepisów nie przyniesie rezultatu, jeżeli bibliotekarz nie nawiąże choćby najbardziej podstawowego kontaktu z „opornym”! Czytelnik taki wymaga przede wszystkim indywidualnego traktowania. Rozpoznania przyczyn swej „oporności” oraz wrażliwych punktów swej osobowości, do których w pracy bibliotecznej można byłoby się odwołać.

— **Zabawa:** szczególnie efektywna metoda dla dzieci i młodszych nastolatków. (napisanie i ilustrowanie książki dla dzieci młodszych — dobre dla zajęć w bibliotece szkoły podstawowej, w starszych klasach!). Tego rodzaju zajęcia zbliżają młodzież do książki, osvajają z książką;

— quize i konkursy (może nawet niekoniecznie związane bezpośrednio z książką, ale przyciągające do biblioteki) z nagrodami książkowymi;

— rozpisanie na role dialogu zaczerpniętego z książki (o sprawdzonej wartości w pracy z „opornymi”) i przeprowadzenie minispektaku. Metoda przydatna raczej dla nauczyciela, ale czasami ambitny bibliotekarz również może podjąć próbę zorganizowania takiej „dramy”;

— i wiele, wiele innych zabaw z książką opisywanych w poradnikach pracy z czytelnikiem niedorośłym.

— „**Wyjście zza biurka**”: słysząc rozmowę młodych ludzi, których identyfikuje się jako „opornych” wyjść zza biurka i zaproponować materiał biblioteczny, który odwołuje się do ich rozmowy;

— tworzenie i/lub wykorzystywanie list książek/autorów sprawdzonych w przekonywaniu „opornych”. Tego rodzaju narzędzie pracy jest stosowane jako podstawowe w anglosaskim bibliotekarstwie; istnieje specjalny biuletyn „The Quick Picks” (w wolnym tłumaczeniu „Fajne książki”), w którym takie listy — podzielone na kategorie wiekowe — są publikowane. W prasie bibliotekarskiej każdy artykuł poświęcony dziecięcemu czytelnikowi opornemu zaopatrzony jest w krótszą bądź dłuższą listę tytułów, stanowiących gotowy katalog do natychmiastowego wykorzystania, tak bezpośrednio w pracy, jak i podczas zakupów nowych nabytków¹³.

— zastosowanie materiałów nieksiążkowych. Są one postrzegane przez młodzież jako „atrakcyjniejsze” i „nowocześniejsze”. Ich obecność jest dla „opornych” gwarancją kontaktu z czymś „fajnym”;

— czasopisma — modne, atrakcyjne tytuły (np. te związane z filmem czy muzyką) przyciągną wielu „opornych”, którzy inaczej nigdy nie przekroczyliby progu biblioteki. Często problem selekcji czasopism jest dla bibliotekarza niesłychanie trudny, związany nawet z rozterkami natury światopoglądowej: czy należy zaakceptować (poprzez zakup) te czasopisma, które są niezwykle chętnie czytane przez młodzież, a które są w opinii bibliotekarza demoralizujące, pornograficzne czy ogłupiające? Na podstawie głosów dobiegających z polskiego środowiska wynika, że od momentu pojawienia się na krajowym rynku pism takich jak „Bravo”, „Popcorn”, „Dziewczyna” problem ten stał się naprawdę palący;

— zastosowanie wybranych komiksów, tych o znaczącej wartości artystycznej i literackiej (istnieją takie!). W opracowaniach zagranicznych pojawia się przykład znanego komiksu Arta Spiegelmana „Maus”¹⁴. W Polsce dobrze są oceniane przez krytyków i bibliotekarzy, a przede wszystkim przez czytelników, komiksy Goscinnego z serii *Asterix*, Rosińskiego z serii *Thorgal* czy z dawniejszych, prace Christy *Kajko i Kokosz*;

— zastosowanie materiałów audio-wideo. Książki na kasetach magnetofonowych, filmy wideo będące ekranizacjami znanych i popularnych powieści. Prezentacje tego rodzaju spowodują natychmiastowe zniknięcie pierwowzorów literackich z półek, ale także doprowadzą do napłynięcia do biblioteki (szczególnie publicznej) pewnej liczby młodzieży, której inaczej nie sposób zwabić;

— zastosowanie multimediiów, w szczególności sprzętu komputerowego i dokumentów na CD-ROM-ach. Elektroniczne książki — potwierdzają to relacje także polskich bibliotekarzy, którzy mieli możliwość i ochotę sprawdzenia ich dzia-

¹³ Typowym przykładem takiego artykułu może być: J. Addams, F. M. Hortle: *Reluctant Readers make reluctant readers*. „Australian Librarian” 1981 summer s. 128-136; artykuł poza rozważaniami teoretycznymi zawiera (wypełniającą większość swego materiału) bibliografię książek odpowiednich i sprawdzonych do pracy z czytelnikami opornymi.

¹⁴ O wykorzystaniu komiksów (także wspomnianego tytułu) pisze np. Jane Inglis w: J. Inglis: *Gentle Persuasion. Some strategies with reluctant reader*. „The School Librarian” 1996 no.1 s. 7-8.

łania w swoich placówkach — przyciągają młodych ludzi z niezwykłą siłą. Nie ma najmniejszych wątpliwości, że większa część nieczytających, która pojawi się w bibliotece zachęcona wizją kaset wideo i komputerów multimedialnych nie weźmie i tak książki do ręki. Ta pozostała, mniejsza część stanowi jednak dostateczne usprawiedliwienie poszerzenia zbiorów o multimedia. Inni zaś dowiedzą się przynajmniej, gdzie mieści się biblioteka publiczna (a może, że w ogóle istnieje?);

— tworzenie odpowiedniego **dostępu do informacji** w bibliotece.

Jak wyżej już wspomniano, jednym z czynników onieśmiałających potencjalnych klientów bibliotek jest brak wiedzy JAK z jej zbiorów korzystać, jak znaleźć tę lekturę, która porwie i przekona, że jest coś „fajnego” w spędzaniu czasu nad zadrukowanymi stronami. Pierwszą zaporą bywa postawa „zajętego” bibliotekarza, odsyłającego bez namysłu i troski do skrzynek katalogów. Te skrzynki nie wyglądają wcale dobrze i nie obiecują niczego ciekawego. Konstatacja taka nie prowadzi, rzecz jasna, do wysunięcia postulatu ich likwidacji. Warto jednak by tradycyjnemu katalogowi zawsze towarzyszyły opisywane przez G. Lewandowicz¹⁵ (i wielu innych autorów) katalogi zagadnieniowe, nieformalne, niedoskonałe, ale wykonane przez same dzieci. Sprawą podstawową i z reguły w bibliotekach dziecięcych przestrzeganą jest odpowiedni, przejrzysty podział zbiorów (tematyczny, formalny etc.), honorujący kompetencje i zainteresowania czytelnicze poszczególnych grup wiekowych. Zdarzają się jednak placówki, które prace popularnonaukowe dla starszych umieszczają na najniższym poziomie półek, podczas gdy „poczytajki” najmłodszych znajdują się zdecydowanie poza zasięgiem głodnych lektury rąk.

— Na pograniczu podziału pomiędzy pracą wewnątrz i zewnątrz biblioteczną znajduje się bardzo popularny w krajach rozwiniętych nurt pracy bibliotecznej: **współpraca z rodzicami**, szczególnie dzieci młodszych. Aktywizowanie kręgu rodzinnego dla sprawy czytelnictwa jest zasadniczym wyzwaniem w pracy z czytelnikami „opornymi”. Rodzina ma zasadnicze znaczenie w procesie inicjacji literackiej dziecka czy młodego człowieka: postawy rodziców czy dziadków kreują bowiem podstawowe wzory kontaktu z książką¹⁶. Popularną formą realizowania tego postulatu jest organizowanie imprez, które są atrakcyjne dla obu grup wiekowych: np. równolegle prowadzone (we współpracy z działem „dorosłym” biblioteki) zabawy i quizy dla dzieci i spotkanie z autorami — ciekawymi ludźmi dla rodziców. Biblioteka prezentuje się w takich imprezach jako atrakcyjne miejsce spędzania deszczowego weekendu dla całej rodziny.

*

Pamiętać także należy, że bez względu na zastosowane przez bibliotekarzy — nauczycieli strategię, istnieli i zawsze będą istnieć ludzie, młodszy i starsi, którzy doskonale obywają się bez książek. I mają do tego pełne prawo. Bibliotekarz

¹⁵ G. Lewandowicz: op.cit.

¹⁶ Por.: J. Papuzińska: *Inicjacje literackie*. Warszawa 1988.

(szczególnie szkolny) powinien pamiętać stale, że pojęcie „oporny czytelnik” wcale nie jest innym określeniem kogoś ograniczonego intelektualnie. Przeciwnie: „oporny”, to taki klient, którego potraktować należy z najwyższą uwagą i delikatnością oraz z odpowiednim szacunkiem. Klient, którego dziwne czasami zachowania należy próbować zaakceptować.

D. Pennac proponuje listę specjalnych „uprawnień” dla „opornych”:

- 1) prawo do nieczytania,
- 2) prawo do pobieżnego kartkowania książek,
- 3) prawo do przerywania lektury książki i pozostawiania jej na zawsze,
- 4) prawo do ponownego czytania tych samych książek,
- 5) prawo do czytania tego, co się chce,
- 6) prawo do eskapizmu, odywania się od rzeczywistości poprzez ucieczkę w lekturę,
- 7) prawo do czytania w dowolnym miejscu,
- 8) prawo do głośnego czytania,
- 9) prawo do przerzucania książek,
- 10) prawo do nieuzasadniania własnych gustów i wyborów czytelniczych¹⁷.

W drugiej połowie XX wieku pojawiły się atrakcyjne środki masowego przekazu i książka nigdy nie zajmie już takiego miejsca, jakie miała kiedyś. Nie oznacza to, rzecz prosta, że czytanie przestało być ważne. Umiejętność ta ma stałą wartość. Czytanie książek przestało jednak na pewno być czymś „oczywistym”. I dlatego, uwzględnivszy wszystkie zmiany cywilizacyjne, o każdego „opornego” bibliotekarz powinien walczyć.

Pamiętać bowiem należy zawsze o związku dziecięcej „oporności” czytelniczej z analfabetyzmem funkcjonalnym u dorosłych. Osoby, które w młodym wieku nie znalazły radości i zainteresowania w kontaktach ze słowem drukowanym w wieku dojrzałym tracą powoli umiejętność dekodowania znaków pisma. W efekcie tracą szansę na utrzymywanie kontaktu z kulturą. Jako członkowie społeczeństwa nie mogą brać pełnego udziału w procedurach demokratycznych, łatwiej ulegają manipulacjom. Jako rodzice zaś nie dają odpowiedniego przykładu swoim pociechom. Krąg się zamyka, albo właściwie, używając precyzyjniejszej metafory spirala nieczytania się rozkręca, zatacza coraz szersze liczebnie kręgi...

¹⁷ D.Pennac: *Better than life*. Toronto 1994.

WYKAZ AUTORÓW

1. Małgorzata DUDZIKOWSKA, mgr
absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (Pedagogika terapeutyczna).
Obecnie pracuje jako pedagog szkolny
2. Jan GOSIEWSKI, mgr
absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Obecnie pracuje jako nauczyciel
religii w Schloss Holte - Stukenbrock, Niemcy
3. Teresa GUBRYNOWICZ, mgr
psycholog w Zakładzie Leczniczo-Wychowawczym, Brwinów k. Warszawy
4. Ewa TOMASIK, dr
pracownik naukowy w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej Warszawa
5. Michał ZAJĄC, mgr
pracownik naukowy w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytetu Warszawskiego
6. Mirosława ZATORSKA, mgr
bibliotekarka w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Niedosłyszących, Warszawa
7. Elżbieta Barbara ZYBERT, prof. dr hab.
pracownik naukowy w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytetu Warszawskiego

SPIS TREŚCI

Przedmowa	5
WSTĘP	7
Ewa Tomasiak BIBLIOTERAPIA JAKO METODA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ (podsumowanie programu z lat 1989-1996)	10
Ewa Tomasiak BIBLIOTERAPIA W PEDAGOGICE TERAPEUTYCZNEJ	14
Teresa Gubrynowicz O PROGRAMIE BIBLIOTERAPEUTYCZNYM PROWADZONYM W ZAKŁADZIE LECZNICZO-WYCHOWAWCZYM DLA DZIEWCZĄT UPOŚLEDZONYCH (UMYSŁOWO, CHORYCH NA PADACZKĘ)	35
Ewa Tomasiak MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA BIBLIOTERAPII WZGLĘDEM OSÓB STARSZYCH	44
Małgorzata Dudzikowska UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU BIBLIOTERAPII REMINISCENCYJNEJ Z PENSJONARIUSZAMI DOMU SENIORA	56
Ewa Tomasiak ANALIZA WYNIKÓW PROGRAMU BIBLIOTERAPEUTYCZNEGO Z DZIEĆMI NIEDOSŁYSZĄCYMI (SŁABO SŁYSZĄCYMI)	64
Mirosława Zatorska SPOTKANIA BIBLIOTERAPEUTYCZNE Z GRUPĄ DZIECI NIEDOSŁYSZĄCYCH (SŁABO SŁYSZĄCYCH)	70
Jan Gosiewski BIBLIOTERAPIA W NAUCZANIU RELIGII	76
Elżbieta Barbara Zybert AMERYKAŃSKIE PUBLIKACJE WSPOMAGAJĄCE DZIECI I MŁODZIEŻ W RADZENIU SOBIE Z TRUDNYMI PROBLEMAMI	79
Michał Zajac CZYTELNICZY „OPORNI”, „NIECHĘTNI”, „NIECZYTELNICZY”	89
WYKAZ AUTORÓW	98

CONTENTS

Preface	5
INTRODUCTION	7
Ewa Tomasiak BIBLIOTHERAPY AS A METHOD IN SPECIAL EDUCATION (SUMMARY OF A PROGRAMME IMPLEMENTED IN 1989-1996)	10
Ewa Tomasiak BIBLIOTHERAPY IN THERAPEUTIC PEDAGOGY	14
Teresa Gubrynowicz ON THE BIBLIOTHERAPY PROGRAMME CONDUCTED IN THE EDUCATIONAL HOSPITAL-CENTRE FOR EPILEPTIC, MENTALLY RETARDED GIRLS	35
Ewa Tomasiak POSSIBILITIES OF USING BIBLIOTHERAPY AMONG ELDERLY PEOPLE	44
Małgorzata Dudzikowska REMARKS CONCERNING THE IMPLEMENTATION OF THE REMINISCENCE BIBLIOTHERAPY PROGRAMME FOR THE RESIDENTS OF AN OLD PEOPLES' HOME	56
Ewa Tomasiak AN ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE BIBLIOTHERAPY PROGRAMME FOR CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING	64
Mirosława Zatorska BIBLIOTHERAPEUTIC SESSIONS WITH CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING	70
Jan Gosiewski BIBLIOTHERAPY IN TEACHING RELIGION	76
Elżbieta Barbara Zybert AMERICAN EDUCATIONAL AIDS SUPPORTING CHILDREN AND TEENAGERS IN SOLVING DIFFICULT PROBLEMS	79
Michał Zajac „RESISTANT”, „RELUCTANT”, AND „NON-READING” READERS	89



0 0 0 0 0 0 1 7 2 6 4 6 (

Burnett "T.O"
Porter "Pollyanna"

WYDAWNICTWO

SBP



WYDAWNICTWO

SBP



oferuje

nową, bardzo ciekawą książkę prof.
Pauliny Buchwald-Pelcowej

CENZURA W DAWNEJ POLSCE Między prasą drukarską a stosem.

Książka ta jest owocem wieloletniej pracy badawczej Autorki. Obejmuje okres od panowania Zygmunta Starego do końca istnienia I Rzeczypospolitej. Oto tytuły rozdziałów:

- I. Edykty i ingerencje królewskie.
- II. Sprawy książek na Sejmach i Sejmikach.
- III. Działania urzędów i urzędników w dziedzinie cenzury. Jurysdykcja marszałkowska.
- IV. Orzeczenia Trybunału w sprawach książek i ich autorów.
- V. Cenzorskie poczynania władz miejskich.
- VI. Akademia Krakowska jako instytucja sprawująca cenzurę.
- VII. Kościół Katolicki wobec problemów cenzury książek.
- VIII. Nowe Kościoły reformowane a problemy cenzury.
- IX. Księgi nieprawomyślne i zabronione przez Kościół Prawosławny.
- X. Cenzura książek polskich za granicą i ingerencje zewnętrzne w Rzeczypospolitej.
- XI. Próba podsumowania.
Źródła i opracowania.

Książka zawiera indeksy a także jest bogato ilustrowana.

JEST TO POZYCJA NIE Z B Ę D N A DLA POLONISTÓW, HISTORYKÓW,
BIBLIOTEKARZY ORAZ STUDIUJĄCEJ MŁODZIEŻY

Stron 290, cena 20 zł.

Do nabycia:

Dział Promocji i Kolportażu SBP
02-103 Warszawa - Ochota
ul. S. K. Hankiewicza 1 pok 104
tel 822-43-45

Przyjmujemy zamówienia telefoniczne

Sprzedaż odręczna:

Warszawa, Hankiewicza 1 pok 104
Warszawa, Konopczyńskiego 5/7

IS

17264

WYDAWNICTWO
SBP

