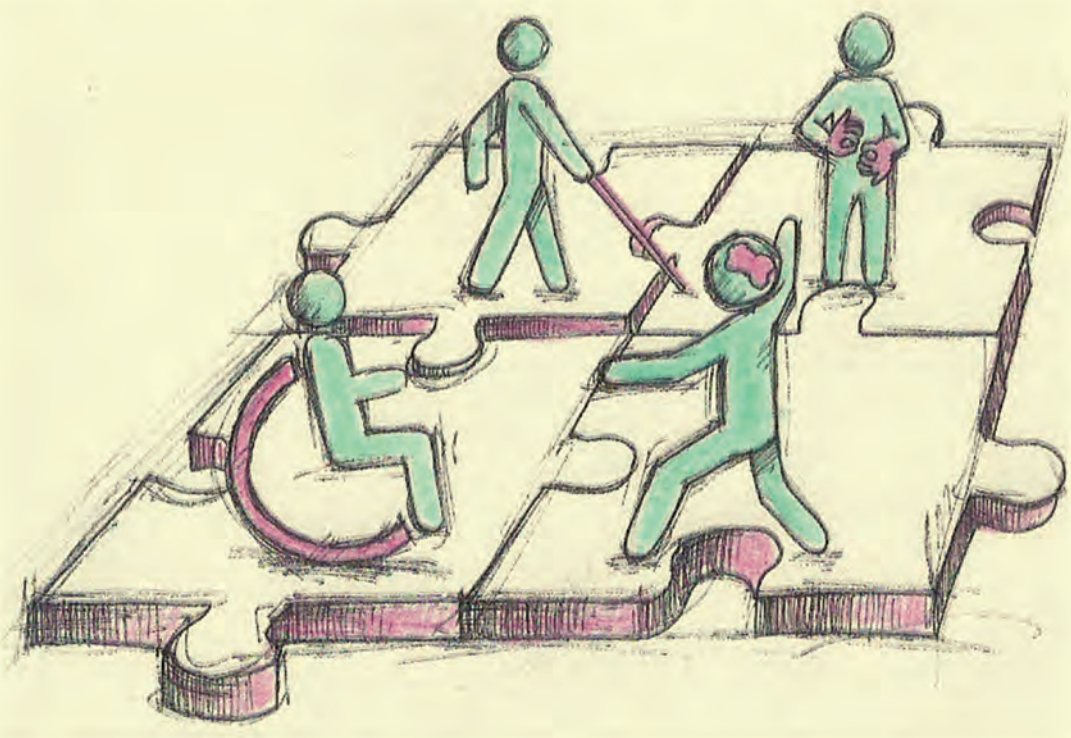
Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska

Sztuka/twórczość dostępna

Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki



UKW

Sztuka/twórczość dostępna

Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska

Sztuka/twórczość dostępna

Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki

Wydawnictwo Naukowe
UKSW
Warszawa 2016

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2016

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Zenon Gajdzica, dr hab. Małgorzata Czerwińska, prof. UZ

Redakcja: Anna Gogut

Skład, łamanie, projekt typograficzny: Renata Witkowska

Publikacja dofinansowana ze środków MNiSW na działalność statutową – utrzymanie potencjału badawczego WNP, 2015.

ISBN 978-83-8090-172-8 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-8090-173-5 (wersja elektroniczna)

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
01-815 Warszawa, ul. Dewajtis 5, tel. 22 561 89 23 e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl

www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa:
Agencja Reklamowa TOP
ul. Toruńska 148, 87-800 Włocławek
tel. 54 423 20 40, fax: 54 423 20 80
e-mail: agencja.top@agencjatop.pl
www.agencjatop.pl

Spis treści

Streszczenie **7**

Summary **9**

Wstęp **11**

KINGA KRAWIECKA

Rozdział I

Od znaku graficznego do rysunku. W poszukiwaniu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną **15**

Wprowadzenie 15
Twórczość – od poszukiwań definicyjnych do wielowymiarowości 16
Dyskusja nad twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną 23
Od znaku graficznego przez rysunek do twórczości codziennej osób z niepełnosprawnością intelektualną 31
Zakończenie 51
Bibliografia 54

EMILIA ŚMIECHOWSKA-PETROVSKIJ

Rozdział II

Kultura haptyczno-werbalna. Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym **57**

Wprowadzenie 57
Sztuki wizualne 59
Wizualność jako dominanta czasów współczesnych 60
Formy, metody i techniki udostępniania sztuk wizualnych osobom z niepełnosprawnością wzroku 64
Sztuki wizualne a odbiorcy z dysfunkcją wzroku – dyskursy „dostępności" 87
Przeżycia estetyczne dzieł sztuki wizualnej 94
Kognitywne modele przetwarzania estetycznego i przeżycia estetycznego 104
Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym. Teoria 108
Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym. Empiria 115
Zakończenie 119
Bibliografia 122

MARTYNA ŻELAZKOWSKA

Rozdział III

Znaczenie sztuki w terapii osób z zaburzeniami psychicznymi **127**
Wprowadzenie 127
Wybrane zagadnienia zaburzeń psychicznych – norma a patologia 128
Rola i znaczenie psychoterapii w leczeniu osób z zaburzeniami psychicznymi 135
Charakterystyka wybranych metod terapii przez sztukę osób z zaburzeniami psychicznymi 139
Bibliografia 155

Zakończenie **159**

Streszczenie

Monografię *Sztuka/twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki* stanowią trzy rozdziały, których myślą przewodnią jest idea twórczości rozumianej jako najwyższa wartość kształtowania i rozwijania recepcji i ekspresji artystycznej osób z niepełnosprawnościami. Obejmuje prezentację i analizę twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście realizacji rysunkowej, aspektów odbioru sztuk wizualnych przez osoby z dysfunkcjami narządu wzroku oraz znaczenia sztuki w terapii jednostek z zaburzeniami psychicznymi. Intelektualne intencje wyrażone w monografii są przede wszystkim upomnieniem się o zwrot w postrzeganiu sztuki i twórczości osób dotkniętych niepełnosprawnością oraz w postrzeganiu sztuki i twórczości przez wyżej wspomniane osoby.

Książkę dedykujemy wszystkim osobom z niepełnosprawnością oraz tym, którzy już współuczestniczą w kreowaniu ich świata wartości twórczych – nauczycielom, wychowawcom, terapeutom, asystentom oraz osobom, które dopiero rozpoczynają wędrówkę poszukiwania różnych form inspirowania do twórczości osób dotkniętych niepełnosprawnością i chorobą psychiczną.

Słowa kluczowe:

sztuka, twórczość, terapia przez sztukę, rysunek, sztuki wizualne, osoba z niepełnosprawnością, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia psychiczne, niepełnosprawność wzrokowa

Tytuł w języku angielskim: *Accessible Art/Creation. People With Disabilities and Mental Disorder among Art Perception and Expression*

Summary

Monograph *Accessible Art/Creation. People With Disabilities and Mental Disorder among Art Perception and Expression* consists three chapters. Their keynote is that art and creation are crucial values, especially when they are understood as forming and developing art perception and expression of people with disabilities. Monograph presents description and analysis of people with intelectual disability creation of arts in the field of drawing, aspects of perception visual arts by people with blindness and meaning of art in therapy for individuals with mental disorders. Authors' intellectual intention conveying through this book is to make demands concerning changes in understanding arts of people with disabilities in society as well as changes in this persons perception of their own art and creation process.

We dedicate this book to all people with disabilities and those who co-create values in their life: teachers, educators, therapists, assistants as well as to those who has just started their journey of looking for different forms of inspiring to creativity.

Key words

art, creation, art therapy, drawing, visual arts, person with disability, intellectual disability, mental disorders, visual impairment

Wstęp

Sztuka i twórczość są fascynującymi, a zarazem niezwykle złożonymi problemami teoretyczno-empirycznymi. Złożoność ta dotyczy w sposób szczególny recepcji sztuki i ekspresji artystycznej osób z niepełnosprawnościami. Choć bowiem działania twórcze i przeżycia w kontakcie ze sztuką osób doświadczających niepełnej sprawności mają swoją reprezentację w literaturze naukowej, wciąż niezbędne jest odkrywanie nowych obszarów i wątków tych aktywności i doświadczeń. W monografii podjęto próbę ukazania i analizy twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście realizacji rysunkowej, aspektów odbioru sztuk wizualnych przez osoby z dysfunkcjami narządu wzroku oraz znaczenia sztuki w terapii osób z zaburzeniami psychicznymi.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Od znaku graficznego do rysunku. W poszukiwaniu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kinga Krawiecka, mając na uwadze głębię zagadnienia, ośmieliła się podjąć próbę ukazania twórczości jako:

– fenomenu, gdyż dotyczy wszystkiego, co podlega percepcji;

– zagadki, bowiem trudno ją jednoznacznie zdefiniować, co więcej nadal trwają dyskusje nad jej rzetelnym pomiarem, analizą i doskonaleniem;

– paradoksu, ponieważ może dotyczyć osób charakteryzujących się obniżonym funkcjonowaniem intelektualnym oraz ograniczonym zachowaniem przystosowawczym zarówno w obszarze koncepcyjnym, praktycznym, jak i społecznym – a więc osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Rozdział podzielony został na dwie części. W pierwszej zaprezentowano przejście od trudności w formułowaniu jednoznacznych definicji twórczości uwzględniając osobę twórcy, proces twórczy oraz produkt do wielowymiarowego charakteru twórczości bazującego na konkretnych stylach i podejściach do niej. Druga natomiast, wzbogacona doświadczeniami osobistymi, poświęcona została twórczości rysunkowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną a dla nadania wyrazistości zagadnieniu również studentów. Obie grupy, dysponując konkretnym znakiem graficznym, poproszone zostały o wykonanie rysunku o treści realistycznej, ale jak najbardziej oryginalnej.

Uzyskane prace i analiza ich treści stały się inspiracją do zastanowienia się nad następującymi pytaniami:
– Czy osoba z niepełnosprawnością intelektualną może być twórcza i czy stworzony przez nią rysunek może mieć cechy nowości i niezwykłości?
– Czy proces rysunkowy, w którym bierze udział osoba z niepełnosprawnością intelektualną może być postrzegany jako twórczy?

Aby jak najpełniej odpowiedzieć na powyższe pytania, proces rysunkowy *od znaku do rysunku* uczniów z niepełnosprawnością intelektualną porównano z procesem rysunkowym *od znaku do rysunku* studentów.

Wybitny malarz Henri Matisse pisał: „pierwszym krokiem w kierunku twórczości jest widzenie każdej rzeczy w sposób dla siebie prawdziwy, i to wymaga nieustannego wysiłku”[1]. Intencją autorki jest zabranie głosu w dyskusji nad umiejętnością tworzenia rysunkowego osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz jej znaczeniem w ich życiu i funkcjonowaniu.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Kultura haptyczno-werbalna. Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym* Emilia Śmiechowska-Petrovskij podjęła próbę wieloaspektowego spojrzenia na sytuację osób niewidomych jako odbiorców sztuk wizualnych, które nie są dla nich w naturalny sposób dostępne. Współcześnie powstaje coraz więcej form i sposobów udostępniania sztuk wizualnych osobom niewidzącym. Haptyczno-werbalny i akustyczny sposób ich poznawania prowokuje pytania o charakter tych doświadczeń. Czy są to doświadczenia wyłącznie poznawcze, czy również estetyczne? W jaki sposób dokonywany jest przekład intersemiotyczny treści wzrokowych na dotykowo-słuchowe i jaki jest jego efekt odbiorczy? Autorka zaprezentowała przegląd stanowisk i systematyk dotyczących zjawiska przeżycia/doświadczenia estetycznego, jak również operacyjne modele przetwarzania estetycznego i rozwoju estetycznego. Scharakteryzowała również współczesne formy, sposoby i techniki udostępniania wizualnych dzieł sztuki (audiodeskrypcja, tyflografiki, makiety i obiekty trójwymiarowe, wydruki 3D, technika *Didú* – nowoczesne reliefy). Na tym tle poddała analizie charakter doświadczeń osób niewidzących w odniesieniu do wizualnych dzieł sztuki. Wyłoniła także współczesne dyskursy dotyczące ujmowania problematyki odbioru wizualnych dzieł sztuki przez niewidomych: dyskurs obywatelski, edukacyjny/pedagogizujący, translatoryjny oraz estetyczny (jako dyskurs możliwy).

W rozdziale trzecim, zatytułowanym *Znaczenie twórczości w psychoterapii osób psychicznie chorych*, Martyna Żelazkowska przedmiotem rozważań

[1] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 39.

uczyniła rolę i znaczenie psychoterapii przez sztukę w leczeniu osób z zaburzeniami psychicznymi. Liczne badania prowadzone w kraju i zagranicą pokazują, że wiedza społeczeństwa na temat zdrowia psychicznego i choroby wciąż jest niewielka. W związku z powyższym ważne jest zastanowienie się, w jaki sposób można pomóc osobom chorym psychicznie w budowaniu jakości ich życia oraz jakich metod i technik pracy terapeutycznej użyć, aby wpłynąć na taką poprawę. Obecnie coraz większą uwagę zwraca się na twórczość osób chorych. Wykorzystywane do tego są różnorodne metody pracy terapeutycznej, m.in.: muzyka, plastyka, literatura itp. Terapia poprzez sztukę może pomóc osobom chorym w lepszym poznaniu i określeniu siebie, swoich emocji, a także może stać się ważnym środkiem ekspresji emocjonalnej. Poprzez sztukę ludzie często wyrażają to, czego nie potrafią wyrazić słowami. Sztuka pomaga w rozładowaniu napięć i stwarza możliwość przyjrzenia się sobie z wielu różnych perspektyw, dając możliwość uzyskania większego wglądu w chorobę i w siebie.

W pierwszej części rozdziału autorka dokładnie wyjaśnia naturę zaburzeń psychicznych, definiuje, czym jest zdrowie psychiczne oraz przedstawia i charakteryzuje wybrane zaburzenia zdrowia psychicznego, ich naturę i problemy, którym muszą sprostać osoby chore psychicznie. W drugiej części skupia się na przedstawieniu roli i znaczenia psychoterapii w leczeniu osób chorych psychicznie oraz charakteryzuje wybrane metody psychoterapii wykorzystujące elementy sztuki, m.in.: arteterapię, muzykoterapię, psychodramę, biblioterapię oraz psychorysunek. Podejmowana tu problematyka ukazuje uniwersalną wartość sztuki, która odgrywa ogromną rolę w leczeniu osób chorych psychicznie.

Autorki żywią nadzieję, że podjęte w monografii wątki odsłonią złożone a przy tym poznawczo interesujące i praktycznie inspirujące aspekty relacji: osoba z niepełnosprawnością a sztuka/twórczość.

Dla ostatecznego kształtu monografii cenne okazały się wskazówki i rekomendacje recenzentów naukowych: prof. zw. dr. hab. Zenona Gajdzicy oraz dr hab. Małgorzaty Czerwińskiej, prof. UZ, którym autorki składają serdeczne podziękowania.

Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska

KINGA KRAWIECKA

Rozdział I
Od znaku graficznego do rysunku. W poszukiwaniu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną

Znakiem rozpoznawczym twórczego przedsięwzięcia będzie dla mnie działanie, którego wynikiem jest skuteczne zdziwienie. Treść zdziwienia może być tak rozmaita, jak rozmaite są ludzkie przedsięwzięcia
Jerome S. Bruner

Wprowadzenie

Idea twórczości dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – uczniów Zespołu Szkół z Oddziałami Integracyjnymi i Zespołu Szkół Specjalnych w Warszawie – stała się myślą przewodnią niniejszego opracowania. Przesłanie zawarte w tytule wychodzi naprzeciw kreowaniu wielowymiarowej płaszczyzny twórczości skłaniającej się ku podejściu egalitarnemu. Twórczość bowiem jest potrzebna samym niepełnosprawnym autorom, którzy aby móc realizować swoje potrzeby rozwojowo-edukacyjne powinni aktywnie wykonywać czynności eksploracyjne, a także całemu społeczeństwu, które winno być świadome, iż procesu tworzenia nie można zamknąć w sztywne ramy i opisać ogólnymi prawidłami.

W rozdziale podjęto próbę pogłębionej refleksji nad charakterystyką procesu tworzenia w oparciu o różne sposoby przekształcania bodźca wizualnego – znaku graficznego w oryginalną kompozycję rysunkową. Poszukiwano odpowiedzi na fundamentalne pytania:
1. Czy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym zrozumie polecenie: „Wkomponuj, proszę, graficzny element wyjściowy (koło lub kropki) w jak najbardziej oryginalny obraz o treści realistycznej”?

2. Czy poprawnie zrealizuje zadanie (czy wzór graficzny będzie miał logiczne i sensowne odniesienie do treści tematycznej rysunku)?
3. Czy wytworzy rysunek, którego treść przedstawieniowa będzie interesująca, pomysłowa i zaskakująca dla odbiorcy?
4. Jaką tematykę obierze?

Rozdział wzbogacony został materiałem rysunkowym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym oraz, dla nadania wyrazistości zagadnieniu, studentów Pedagogiki Specjalnej, Pedagogiki i słuchaczy studiów podyplomowych Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Ukazując osobę z niepełnosprawnością intelektualną jako twórcę, jej proces twórczy oraz jego efekt nawiązano do jednego z poziomów twórczości – twórczości codziennej. Mimo swojej złożoności i zagadkowości, twórczość codzienna dostępna jest wszystkim uczniom każdego dnia. Niech zatem rozdział *Od znaku graficznego do rysunku. W poszukiwaniu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną* stanie się dla pedagogów specjalnych inspiracją do działań twórczych, po uprzednim uświadomieniu sobie, że niepełnosprawność intelektualna nie wyklucza realizacji twórczej, a tym bardziej potrzeby tworzenia.

Twórczość – od poszukiwań definicyjnych do wielowymiarowości

Twórczość jest pewnego rodzaju fenomenem, gdyż dotyczy wszystkiego, co podlega percepcji. Twórca obserwuje, odbiera bodźce ze świata zewnętrznego, przeżywa, tworzy dzieło, które za każdym razem jest na nowo postrzegane przez odbiorcę. Zatem jedno pojęcie dotyczy wielu aspektów jednocześnie: osoby tworzącej, procesu tworzenia, wytworu oraz odbioru. Margaret Boden w sposób niecodzienny definiowała twórczość, jako zagadkę, niekiedy nawet jako paradoks[2]. Proces tworzenia jest zagadką, ponieważ trudno go jednoznacznie zdefiniować, co więcej nadal trwają dyskusje nad jego rzetelnym pomiarem, analizą i doskonaleniem. Ponadto bywa też paradoksem, gdyż może dotyczyć osób charakteryzujących się obniżonym funkcjonowaniem intelektualnym oraz ograniczonym zachowaniem przystosowawczym zarówno w obszarze koncepcyjnym, praktycznym, jak i społecznym, a więc osób z niepełnosprawnością intelektualną.

[2] K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005, s. 75.

Trudność w sformułowaniu jednoznacznej definicji twórczości może wynikać z faktu, iż odzwierciedla ona wielowiekowe tradycje kultury europejskiej (twórczość jako działanie Boga, który tworzy świat z niczego, jako działalność artysty oraz jako działalność każdego człowieka, który jest zdolny do wytwarzania nowości), a wielu autorów rozpatruje tylko jeden jej aspekt, czego rezultatem jest kreowanie definicji niekompletnych, natomiast w badaniach nad twórczością przyjmują oni różnorodność założeń teoretycznych i metodologicznych[3]. W związku z powyższym definicja twórczości przybiera różnorodne warianty.

Jednym z nich jest definiowanie twórczości pod względem postawy twórcy, o czym Erika Landau pisze: „Dziś uważam twórczość za pewną postawę, która umożliwia z jednej strony odnalezienie nowych aspektów w tym, co znane i bliskie, z drugiej zaś stanięcie w obliczu tego, co nowe i obce i za pomocą istniejącej już wiedzy przetworzenie go na nowe przeżycie"[4]. Natomiast Stanisław Popek wyjaśnia, czym jest postawa twórcza: „Postawa twórcza jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego *ja*"[5]. Można by rzec, że jest to kształtowanie samego siebie przez wykorzystanie własnych potencjalnych możliwości intelektualnych i fizycznych oraz uczynienie z nich użytku[6]. Witold Dobrołowicz uzupełnia: „Postawa najpełniej przejawia się w zachowaniu podmiotu wobec określonego przedmiotu, w przypadku postaw twórczych chodzi o aktywność poszukiwawczą, o inicjatywę, o działania zmierzające do doskonalenia dotychczasowego stanu rzeczy"[7].

Pojęcie twórczości rozpatrywane jest w nawiązaniu do ludzkich zdolności. Należy tu wymienić zależność pomiędzy intelektem, motywacją, sferą emocjonalną i szeroko pojętym środowiskiem kulturowym (rodzinnym, szkolnym

---

[3] Tamże, s. 76.

[4] E. Landau, *Twoje dziecko jest zdolne. Wychowanie przykładem*, przeł. T. Szafrański, Warszawa 2003, s. 34.

[5] S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia twórcze – postawy teoretyczne*, w: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988, s. 27.

[6] S. Pacek, *Aspiracje samorealizacyjne uczniów dorosłych*, „Oświata Dorosłych", 1985, nr 10, s. 613.

[7] W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 39.

i rówieśniczym)[8]. Zatem „twórczość jest interakcją pomiędzy uzdolnieniami, procesami i środowiskiem, dzięki której jednostka lub grupa wytwarza dostrzegalny produkt, który zgodnie z przyjętymi w środowisku społecznym kryteriami jest zarówno nowy, jak i użyteczny”[9].

Trzeba jednak nadmienić, iż postawa twórcza jest pojęciem odmiennym od zdolności twórczych. „Odwołując się do klasyki polskiej pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, można powiedzieć, że o ile pojęcie postawy twórczej zawdzięczamy Kazimierzowi Korniłowiczowi, o tyle bliski zdefiniowania zdolności twórczych był niewiele lat później Florian Znaniecki, który w ważnej pracy *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości* pisał o postawie wynalazczej, rozumianej jako zdolność do proponowania nowych dzieł i wynalazków (nie tylko w sferze techniki), którą to zdolność silnie wiązał z poziomem intelektualnym jednostek i ich wykształceniem. Ryzykując uproszczenie, można by powiedzieć, że o ile Korniłowicz pokazał nam rolę aktywności, otwartości, motywacji i zaangażowania jednostki, o tyle Znaniecki zwrócił uwagę na fakt, że aby móc nie wystarczy chcieć, trzeba jeszcze posiadać konieczne przygotowanie i kompetencje – przede wszystkim intelektualne”[10]. Chcąc dobitniej ukazać odmienność postawy twórczej od zdolności twórczych przywołam badania Ronalda Tafta i Margaret Gilchrist. Dowiedli oni, iż „nie tylko da się wyróżnić osoby charakteryzujące się zarówno zdolnościami, jak i postawami twórczymi oraz grupy osób o twórczych zdolnościach pozbawione elementów twórczych postaw i odwrotnie, ale też pokazali, że grupy te wyraźnie różnią się osobowościowo. Otóż uczniowie, którzy okazywali się zarówno uzdolnieni twórczo, jak też charakteryzowali się postawami twórczymi, byli jednocześnie bardziej niekonwencjonalni, skorzy do podejmowania ryzyka, impulsywni, idealistyczni, doceniający piękno, niż pozostałe grupy. Z kolei osoby o wysokim nasileniu postaw twórczych (ale nie zdolności) wyróżniały się cechami związanymi z samorealizacją, podczas gdy w przypadku uczniów o zdolnościach twórczych (ale nie postawie) częściej niż wśród innych zdarzały się zaburzenia zachowania i kontroli nad sobą czy objawy neurotyczne”[11].

---

[8] R. Popek, *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Lublin 1998, s. 24–25.

[9] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 79.

[10] M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 21.

[11] Tamże, s. 22.

Twórczość definiowana pod względem postaw tworzącego i jego zdolności przyjmuje wymiar podmiotowy, inaczej personologiczny[12]. Zatem jest to wymiar, który koncentruje się na fundamentalnym pytaniu: kim jest osoba tworząca? Natomiast badacze tego aspektu twórczości starają się poszukiwać odpowiedzi na pytania szczegółowe, a mianowicie: „Jakie właściwości psychiczne są warunkiem koniecznym osiągnięć twórczych, jaki jest związek twórczości z cechami indywidualnymi (inteligencją, stylami poznawczymi, neurotycznością) i zdrowiem psychicznym, czy istnieje jeden syndrom cech osobowości twórczej i czy można mówić o specyficzności cech składających się na tę osobowość"[13].

Twórczość rozumiana jest również jako proces, po pierwsze jako „proces umysłowy, który produkuje nowe reakcje przyczyniające się do rozwiązywania problemów"[14], po drugie jako proces poszukiwania, rozpoznawania, rozumienia i tworzenia wartości. Kreowaniem wartości jest „stadium, które zalicza się do wyjątkowych, jako że warunkiem znalezienia się na tym poziomie jest wykazanie się szczególnymi uzdolnieniami w określonym zakresie oraz aktywnością twórczą"[15]. Twórczość jako aktywność, charakteryzuje się następującymi cechami:

– „rozprasza obawy, lęki, samotność. W twórczości człowiek odnajduje drogę do wspólnoty ludzkiej i jednocześnie akceptuje swoją wolność;
– jest pojednaniem pracy i zabawy (*homo faber* i *homo ludens*). Dzięki niej praca przestaje być ciężkim trudem, a staje się sposobem życia, jego sensem i źródłem zaangażowania Zabawa nie jest już standaryzowaną rozrywką, ale wyrazem naszej ekspresji;
– przekracza granice świata rzeczy, które produkujemy i konsumujemy, wstępując w wyobrażony świat możliwości, w którym powstają rzeczy nowe;
– chroni życie od przesytu i zniechęcenia. Realizując twórczy styl życia, z odwagą przyjmujemy ryzyko dające nam poczucie sensu istnienia;
– zapewnia wolność, jest to wolność, która nie przeraża i nie ciąży"[16].

Stanisław Popek określa proces twórczy jako czynności fizyczne i psychiczne istniejące w świadomości człowieka, w których najważniejszą rolę odgrywa wyobraźnia i myślenie twórcze. Jest to zatem aktywność intelektualna,

---

[12] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 96.
[13] Tamże, s. 102.
[14] P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje,* przeł. A. Gruszka, Warszawa 2010, s. 131.
[15] U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania,* w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu,* red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, t. 1, s. 413.
[16] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 375–376.

a więc zamierzona i ukierunkowana, która wyraża się w dokonywaniu zmian w zastanej rzeczywistości[17]. Nieco inaczej proces ten definiuje twórca psychologii humanistycznej Abraham Maslow. Przedstawia go jako proces przynależący każdemu człowiekowi, bowiem twórczość jest naturalnym ludzkim popędem[18]. Natomiast Helena Hohensee-Ciszewska proces twórczy rozumie jako samoczynność – czyli czynność artystyczną, czynność uprawiania sztuki – oraz jako percepcję – a więc uwewnętrznienie dzieła sztuki w ludzkim umyśle[19]. Autorka zauważa, że w działaniu twórczym artysty „przedmioty muszą się zmienić w plamy barwne, kształty lub linie, które z kolei tworzą układy na płaszczyźnie obrazu, w bryle lub przestrzeni. Komponowanie elementów wyglądowych rzeczywistości w określonej interpretacji i z uwzględnieniem określonej tematyki – to w tym przypadku główne zadanie artysty"[20].

Twórczość rozumiana jako proces jest najwyższą wartością, która kształtuje człowieka zdolnego do samorealizacji, a tym samym do pełni człowieczeństwa, przyjmując wymiar procesualny (psychiczny)[21]. Głównym pytaniem stawianym przez badaczy jest pytanie: jak, w jaki sposób człowiek tworzy? Natomiast pytania szczegółowe brzmią następująco: „jak powstaje twórczy pomysł? Jakie procesy psychiczne, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne oraz behawioralne powodują narodzenie się nowego i wartościowego produktu?"[22]. Procesualny wymiar twórczości akcentuje działanie, które wcale nie musi prowadzić do wytworzenia produktu, ale uruchamia wewnętrzne przeżycia jednostki. Zatem jego istotą jest „przyjęcie określonej postawy, formy aktywności angażującej zdolności postrzegania, wywołującej określone uczucia i prowokującej konkretne działania, realizacja idei jest sprawą drugorzędną, zależy bowiem od wyuczonych sprawności praktycznych i zdobytego doświadczenia"[23]. Takie rozumienie procesualnego wymiaru tworzenia jest niezwykle cenne dla pedagogiki, a w szczególności dla procesu nauczania i wychowania. Po pierwsze dlatego, iż neguje wyjątkowość tego procesu na rzecz nadania operacjom intelektualnym cech zwyczajności. „Wiele badań psychologicznych potwierdza zwyczajność procesów intelektualnych odpowiadających za efektywność

---

[17] S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży,* Warszawa 1978, s. 28.

[18] A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia,* Warszawa 1986, s. 137.

[19] H. Hohensee-Ciszewska, *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych,* Warszawa 1976, s. 44.

[20] Tamże, s. 64.

[21] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 97.

[22] Tamże, s. 101.

[23] Tamże, s. 223.

myślenia twórczego, deprecjonując tym samym różnorodne koncepcje olśnienia, myślenia lateralnego, czy innych nadzwyczajnych aktów twórczych, do których zdolni są jakoby tylko geniusze"[24]. Po drugie dlatego, że zdolności twórcze można i trzeba rozwijać, tym bardziej, iż „są dobrze znane, a nie egzotyczne, tajemnicze, czy mitologiczne"[25].

Wreszcie twórczość pojmowana jest jako czynność zmierzająca do powstania wytworu przyjmującego określone kryteria. Wytwór ten może być formą wizualną, taką jak rysunek, malunek, collage, jak również przestrzenną na przykład rzeźba czy formy użytkowe. W związku z powyższym możemy mówić o wytworze jako formie plastycznej. S. Popek pisze o niej, jako sposobie ukształtowania tworzywa plastycznego i jako tej, która składa się na kształt przedmiotu użytkowego lub wytworu plastycznego[26].

Jak wiele definicji mieści w sobie pojęcie twórczości, tak wielorako definiowany jest produkt finalny działań twórczych. A mianowicie wytwór „jest to oddzielony od otoczenia, zamknięty i sensowny układ określonych kształtów, kolorów, wiążący dzieło artystyczne z formotwórczymi prawami natury i samej sztuki ujętej w jej rozwoju, po drugie to niepowtarzalny wyraz indywidualnej ekspresji i realizacji twórczej, a w końcu jest to wielostronne oddziaływanie na odbiorcę zespołu znaczeń zbiorowych i indywidualnych, trwałych i aktualnych, wywołanych przez formę za pośrednictwem odtwarzania, przedstawiania, symbolizowania, wyrażania i sugerowania"[27].

Na strukturę wytworu plastycznego składają się warstwy przedstawieniowa, formalna i aksjologiczna. Warstwa przedstawieniowa, inaczej semantyczna dotyczy treści wytworu. Postrzegając ją należy zadać sobie pytania: Co przedstawia produkt finalny? Jakie wyraża treści poznawcze? Jaki jest poziom realizmu, symbolizmu i abstrakcyjności w zobrazowanej strukturze wytworu?[28]. Warstwa formalna dotyczy środków wyrazu plastycznego, czyli odpowiada na pytanie: w jaki sposób i przy pomocy jakich elementów formalnych dzieło zostało zrealizowane? S. Popek kategoryzuje je w sposób następujący[29]:
1. Kształt (ujmowanie proporcji, miniaturyzacja, deformacje zamierzone i przypadkowe, zgodność lub niezgodność elementów z charakterystycznym typem form);

---

[24] Tamże, s. 101.
[25] Tamże.
[26] S. Popek (red.), *Metodyka plastyki w klasach IV–VIII*, Warszawa 1989, s. 184.
[27] R. Pichalski, *Twórczość literacka i plastyczna niepełnosprawnych*, Toruń 2012, s. 67.
[28] S Popek, *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 2008, s. 122.
[29] Tamże, s. 122–123.

2. Kolorystyka (temperatura i ciężar barw, relacje barw, lokalność lub abstrakcyjność zestawu);
3. Walor (światło oraz cień w tonacji chromatycznej lub achromatycznej, jednobarwnej lub wielobarwnej);
4. Kompozycja (zwarta i rozczłonkowana, otwarta i zamknięta, centralna i peryferyjna, harmonijna i dysharmonijna, rytmiczna i arytmiczna, płaska i przestrzenna, statyczna i dynamiczna);
5. Charakter środków wyrazu (kropka, przecinek, kreska, plama, faktura, bryła);
6. Jedność ideowa treści i formy wytworu (harmonijna i dysharmonijna).

Trzecia, aksjologiczna warstwa wytworu dotyczy jego jakości kreacyjnej, do której autor zalicza: nowość, oryginalność, generatywność, ewentualną zastosowalność oraz akceptację społeczną[30].

Powyższe rozumienie twórczości jako wytworu klaruje wymiar atrybutywny[31]. Konieczne jest zatem ustalenie kryteriów powstałego produktu jako twórczego lub nietwórczego, co związane jest z cechami intelektualnymi jednostki tworzącej, a mianowicie jej płynnością, giętkością, oryginalnością myślenia, elaboracją w działaniu oraz wrażliwością na problemy[32]. Płynność myślenia definiuje się jako poszukiwanie wielości rozwiązań danego problemu, poszukiwanie, które wyraża się w zaskakującej, bogatej pod względem treści formie. Giętkość myślenia wyraża się w elastycznym zmienianiu kierunków poszukiwań oraz w wychodzeniu poza utarty schemat rozwiązań. Oryginalność myślenia przejawia się w zaskakującym, pomysłowym i zadziwiającym odbiorcę wytworze plastycznym, którego treść jest zarazem sensowna i spójna z narzuconym tematem. Elaborację definiuje się jako zdolność do starannego, wyczerpującego i klarownego opracowania oraz dokończenia dzieła. Zatem wytwór wykonany z rzetelną starannością cechuje się wyraźną estetyką wykonania, oraz dbałością o ostateczną formę. Dochodzi tu jeszcze wrażliwość na problemy, która jest cechą osoby przejawiającej zainteresowanie otaczającym ją światem, osoby dociekliwej, zadającej pytania, ceniącej spekulacje myślowe i antycypowanie zdarzeń, zastanawiającej się i dochodzącej do nieoczywistych przypuszczeń[33].

Reasumując, zagadnienie twórczości jest głęboko złożone, w związku z tym sięga pojęcia fenomenu, który z kolei klaruje odmienne wymiary tworzenia.

---

[30] Tamże, s. 123.
[31] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 96.
[32] Tamże, s. 306–307.
[33] Tamże.

Wymiar personologiczny twórczości biorący początek w osobie tworzącej i jej cechach intelektualnych, wymiar procesualny sięgający punktu kulminacyjnego powstania twórczej idei oraz wymiar atrybutywny zmierzający do uwieńczenia produktowego budują złożoność pojęcia *twórczość*. Zastanawiając się nad procesem twórczym, (celowo nie zaczynam od osoby – twórcy) uważam, iż może on dotyczyć, każdej dziedziny działalności człowieka, każdej jego aktywności, każdego najmniejszego obszaru dociekań. Eksplorując wytwór wnioskuję, iż może mieć on wartość ogólnospołeczną albo też równie ważną wartość osobistą, subiektywną, bowiem „wartość wytworu oznacza, że musi on być w istotny sposób różny od wszystkiego, co twórca do tej pory zrobił, widział czy słyszał”[34]. Wreszcie, biorąc pod uwagę podmiot procesu twórczego – jak każda dziedzina ludzkiej działalności może stać się obszarem twórczej aktywności, tak każda istota ludzka może stać się twórcą, wyrażającym siebie w sposób prawdziwy. „Pierwszym krokiem w kierunku twórczości jest widzenie każdej rzeczy w sposób dla siebie prawdziwy, i to wymaga nieustannego wysiłku. Tworzyć, to znaczy wyrażać i to, co ma się w sobie. Wszelki autentyczny wysiłek twórczy jest czymś wewnętrznym. Trzeba tylko wzbogacać swoje życie uczuciowe, co dzieje się za pomocą czynników pochodzących ze świata zewnętrznego”[35]. Niech to stwierdzenie będzie wstępem do następnej części rozdziału.

Dyskusja nad twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną

Jak zaprezentowano powyżej trudno jest zdefiniować twórczość. Im trudniej kreśli się jej definicję, tym bardziej problematyczne jest ujednolicenie pojęcia twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną. Istnieje społeczne przekonanie, że działania twórcze zarezerwowane są wyłącznie dla ludzi nieobarczonych niepełnosprawnością intelektualną, co więcej dla ludzi charakteryzujących się postawą twórczą oraz twórczymi zdolnościami. Pragnę zatem podjąć próbę ukazania nieco odmiennego stanowiska z dwóch ważnych powodów.

Pierwszy dotyczy zaprzeczenia pejoratywnemu określeniu niepełnosprawności intelektualnej. Pojęcie to związane jest z obniżonym funkcjonowaniem w sferze intelektualnej oraz z ograniczonymi umiejętnościami adaptacyjnymi w obszarze koncepcyjnym, praktycznym i społecznym. Można więc wnioskować, że niepełnosprawność intelektualna jest odchyleniem od normy, niewydolnością

[34] Tamże, s. 99.

[35] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 39.

w pełnieniu ról społecznych oraz mniej bądź bardziej świadomie podkreślaną odmiennością. Wyraża zatem „deficyt, coś negatywnego, brak czegoś, upośledzenie, a ponadto cechę wyraźnie stygmatyzującą społecznie, mianowicie intelektualną wadę. W efekcie istnieje niebezpieczeństwo ukształtowania się poglądu, iż wszystko, co dotyczy osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest niepełne, wybrakowane. Wspomniana wada staje się przodująca i zaczyna określać danego człowieka jako całość. Na drugi plan zostają natomiast zepchnięte najważniejsze aspekty dotyczące wspólnego społecznego życia, czyli tego, co czyni jednostkę prawdziwym człowiekiem, co kształtuje jej szanse rozwoju, potrzeby, umiejętności, życiowe zainteresowania, jej wartość oraz godność”[36]. Wrażliwość osoby z niepełnosprawnością intelektualną materializuje to, co tkwi w jej wnętrzu, zatem sama niepełnosprawność intelektualna powinna być traktowana wyłącznie jako jedna z cech człowieka. „Niepełnosprawność intelektualna to zaledwie pewna cecha człowieka, który poza tym pozostaje przede wszystkim człowiekiem takim jak inni. Żaden człowiek z niepełnosprawnością intelektualną nie jest jedynie niepełnosprawny”[37]. W związku z powyższym twórczość powinna być jego udziałem, bo to ona urzeczywistnia potencjał rozojowo-edukacyjny. Pozbawienie osoby możliwości bycia twórczą, bądź też ciągłe podkreślanie, że twórczą nie jest ze względu na zespól deficytów i niesprawności, jakie posiada, wyłania po raz kolejny zastany schemat charakterystyki tej populacji.

Drugi powód to istniejąca możliwość postrzegania twórczości jako cechy ciągłej, a więc tej, która dotyczy wszystkich ludzi. Co więcej, jako cecha powszechna, występuje w różnym nasileniu, a więc może być, a nawet powinna być rozwijana, udoskonalana i wzmacniana. Zatem dlaczego osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie może być twórcza, a przede wszystkim, dlaczego istnieje pedagogiczne uśpienie – bazowanie na przeświadczeniu o ciągłej jej nieporadności, utartych schematach działań, które mają charakter „naprawczy” i stronią od niezależnej, autonomicznej potrzeby tworzenia i bycia twórczą? „Uruchamia się dla niej rozległą praktyczno-działaniową sferę, która w swoim repertuarze rozmaitych ofert tworzy warunki dla jej ustawicznego *doskonalenia – poprawiania się*, stając się *nieustannym, permanentnym, narzuconym przez całe życie zadaniem*”[38]. Wszystkie aspekty postrzegania i interpretowania

[36] O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk 2015, s. 42.
[37] Tamże.
[38] E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Warszawa 2010, s. 159.

twórczości należy traktować łącznie ujmując je w związek wielostronny, a twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną jako zagadnienie, którego swoistość nie powinna wymuszać litościwego, odmiennego spojrzenia. „Komfort psychiczny i pobudzona wyobraźnia zrobiły swoje, reszta powstała sama z tych wartości, które w nich tkwią, takich jak żywa wrażliwość, chęć tworzenia i sposób patrzenia na świat, sposób nieprzeżarty przez schematyzm dydaktyczny czy panujące mody. Mnie się zdaje, że gdyby ktoś zechciał się zagłębić w badania nad twórczością osób z upośledzeniem umysłowym, to być może wiele dowiedziałby się o istocie procesu tworzenia w ogóle, o tym, jak powstaje zamysł, co jest niezbędne, aby człowiek tworzył w swobodzie”[39]. Pragnę zatem zwrócić uwagę na pomysł i realizację twórczą jednostki z niepełnosprawnością intelektualną, która może budować obraz człowieka z faktycznymi zainteresowaniami, potrzebami, a przede wszystkim możliwościami. Te ostatnie są niejednokrotnie bagatelizowane, bowiem w świadomości pedagogów, nauczycieli, wychowawców na plan pierwszy wysuwa się ułomność, a następnie projektowanie zadań programowych, w których osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest tylko pozornie wspierana zataczając nieustannie koło misji rehabilitacyjnej.

Powyższe powody stały się inspiracją do praktycznych działań twórczych z jednostką z niepełnosprawnością intelektualną, a te z kolei do osobistych odkryć, którymi pragnę podzielić się na kartach tego rozdziału. Chcę ukazać nie tylko w słowie, ale przede wszystkim w rysunku, że twórczość nie powinna być zarezerwowana wyłącznie dla ludzi utalentowanych. Co więcej, powinna dotyczyć codziennej praktyki z jednostką z niepełnosprawnością intelektualną.

W dyskusji nad twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną upatruję dwa przeciwstawne podejścia teoretyczno-empiryczne: podejście elitarne oraz egalitarne.

Podejście elitarne podkreśla twórczość osób wybitnych, zdolnych do wytwarzania dzieł mających wartość nowości w skali powszechnej, mających istotny wpływ na rozwój kultury i nauki[40]. „Przyjęcie takiego punktu widzenia wyklucza spośród twórców dzieci oraz ogromne rzesze ludzi, którzy nie są w stanie wymyślić czegoś nowego i nieznanego wcześniej”[41]. Zwolennicy tego podejścia akcentują funkcję społeczną wytworu twórczego. Dzieci oraz osoby dorosłe, w tym z niepełnosprawnością intelektualną pozbawione są zdolności twórczych, a więc „nie wnoszą żadnego trwałego wkładu do zasobu wiedzy

[39] B. Aumer, *Sztuka jest jedna. Twórczość niepełnosprawnych*, Warszawa 1995, s. 9.
[40] E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2012, s. 19.
[41] K J. Szmidt, dz. cyt., s. 110.

i umiejetności społecznych. […] Ponadto, panuje powszechne przekonanie, że społeczeństwo ogranicza twórczość dzieci, narzucając im sztywne edukacyjne formy kształcenia i tłumi ich naturalne skłonności twórcze. Jeśliby tak było, oznaczałoby to, że dzieci rzeczywiście są bardziej twórcze niż dorośli, ale że także naturalny rozwój dziecka jest procesem stawania się mniej twórczym. Prowadzi to w konsekwencji do sformułowania wniosku, że rozwój wszelkich procesów psychicznych jest regresem twórczości. Nie sądzę, żeby był on trafny"[42]. Zatem podejście elitarne definiuje twórczość jako cechę unikalną, zaś działania twórcze, które są wyłącznie działaniami wybitnych twórców, jako wyjątkowe. W takim ujęciu pedagogika twórczości nie miałaby racji bytu.

Przeciwstawnym biegunem twórczości, a tym samym odmiennym spojrzeniem na twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną jest podejście egalitarne. Akcentuje ono pogląd, iż „każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu"[43]. Zatem z pewnością nie popełni się nadużycia stwierdzając, że twórczość jest cechą człowieka jak każda inna, na przykład inteligencja, pamięć, wrażliwość czy empatia. Dlatego też jako cecha powszechna, a nie dychotomiczna, nie jest wyjątkiem, występuje u każdego człowieka ale w określonym stopniu[44]. W związku z powyższym, jest ona podatna na oddziaływania dydaktyczne, a mianowicie „możemy stosować rozmaite techniki rozwijania twórczości, wspomagania twórczego rozwoju, treningu umiejętności twórczych i tak dalej"[45]. Co więcej, twórczość jako cecha przynależąca każdemu człowiekowi, którą należy rozwijać „jest celem i warunkiem samorealizacji oraz dobrostanu psychicznego"[46].

Dyskusja, a nawet spór o twórczość człowieka, tym bardziej człowieka z niepełnosprawnością intelektualną dotyczy procesu twórczego oraz w mniejszym stopniu – dzieła. Wybitni przedstawiciele nurtu humanistycznego, tacy jak Erich Fromm, Carl R. Rogers czy Abraham H. Maslow postrzegali proces twórczy przez pryzmat aksjologii, jako możliwość samorealizacji nadającej sens życiu ludzkiemu. W procesie twórczym bowiem, pierwszorzędne znaczenie mają przeżycia i potrzeby człowieka, mam tu na myśli w sposób szczególny człowieka z niepełnosprawnością intelektualną. „Twórczość wyraża się w wewnętrznych przeżyciach jednostki. Jej istotą jest przyjęcie określonej postawy, formy aktywności angażującej zdolności postrzegania, wywołującej określone uczucia

[42] Tamże, s. 282.
[43] E. Nęcka, dz. cyt., s. 19.
[44] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 110.
[45] E. Nęcka, dz. cyt., s. 20.
[46] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 110.

i prowokującej konkretne działania”[47]. Z uczuciami, jakie towarzyszą człowiekowi w procesie tworzenia silnie związane są jego potrzeby. Pierwszą z nich jest potrzeba uczestniczenia dająca możliwość doznania nowej rzeczywistości, dająca możliwość tworzenia sztuki, poprzez którą człowiek jest kształtowany. Okazuje się zatem, że „zaistnienie tej potrzeby jest jedną z bardziej znaczących przyczyn powodzenia niektórych dziedzin sztuki, możliwość obserwowania zmagań przedstawionego w niej konstruktu bohatera, przynosi uczucie ulgi, zaciekawia i skłania do podążania za nim, zatem i do kontynuowania kontaktu z produktem twórczej ekspresji”[48]. Drugą jest potrzeba ujawniania siebie, która zachodzi podczas tworzenia dzieła, komponowania form i znaczeń. Pragnę podkreślić nie sens terapeutyczny aktywności twórczej podmiotu, ale czynnik motywacyjny, który polega na pragnieniu zatrzymania przeżyć tworzącego, by mogły zostać odczytane przez innych. „Akt tworzenia dzieła jest obcowaniem z samym sobą, ale obcowaniem niejako z myślą o dopuszczeniu do tej specyficznej intymności osób trzecich – odbiorców”[49]. Podmiotowy wymiar twórczości zatem wyrasta z potrzeb jednostki i tym potrzebom służy. Jest w pełni zintegrowany z jej odczuciami, a w związku z tym pozwala na prawdziwe, adekwatne wyrażanie siebie. Natomiast sam wytwór końcowy może być rozpatrywany w dwojaki sposób. A mianowicie, autorzy, którzy podkreślają powszechność takich właściwości produktu, jak nowość i wartość, odmawiają tym samym twórczości dzieciom, jednostkom nieutalentowanym czy osobom o ograniczonym funkcjonowaniu intelektualnym. Jest to tak zwana twórczość obiektywna, związana z odkrywaniem, konstruowaniem oryginalnych i niepowtarzalnych rzeczy oraz idei, które sa podziwiane i użytkowane społecznie. Natomiast autorzy, którzy akcentują ważność nowości i wartości wytworu dla samego podmiotu tworzącego, skłaniają się ku twórczości subiektywnej[50]. Można tu przytoczyć porównanie A. H. Maslowa: „Pierwszorzędna zupa wymaga więcej artyzmu niż drugorzędny obraz i […] ogólnie biorąc, gotowanie, macierzyństwo i prowadzenie domu może być twórcze, zaś pisanie wierszy nie musi być takie, może być nietwórcze”[51].

---

[47] Tamże, s. 223.

[48] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Katowice 2003, s. 12.

[49] Tamże, s. 13.

[50] S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 47–50.

[51] A.H. Maslow, dz. cyt., s. 136.

Przyłączając się do dyskusji nad szeroko pojętą twórczością oraz do sporu o twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną skłaniam się ku podejściu egalitarnemu ściśle argumentując swoją postawę:

1. Każda dorosła jednostka z niepełnosprawnością intelektualną była niegdyś dzieckiem. Mały twórca, spontaniczny kreator tworzy pierwsze melodie, kreśli pierwsze linie, wciela się w pierwsze role przenosząc się w świat fantazji, a wszystkie te czynności poruszają, zadziwiają, imponują, niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z dzieckiem w normie intelektualnej, czy też z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Choć to drugie jest mniej wolne od zastanych schematów myślenia i działania to jednak tworzy własną konwencję świata pięknego i szczęśliwego. „Dziecko cały czas poszukuje, jest optymistą i ciągle jest przekonane, że wszystko jest możliwe. Dziecko pozwala sobie na wszystko, potrafi zatracić się i pozostać otwarte na wszystko, co jest dookoła, […] uciekając od różnorakich edukacyjnych, ekonomicznych, religijnych i politycznych ograniczeń dla swojej kreatywności i indywidualności. I ten wewnętrzny artysta – dziecko czeka tylko, by dać mu głos”[52]. Proces twórczy zatem jest wpisany w okres dzieciństwa każdego człowieka.

2. Twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną jest potrzebna społeczeństwu z wielu powodów. Po pierwsze, aby dostrzec jej intelekt i jego ograniczenia, stałość i zmienność zachowań, a przede wszystkim uczucia, „bo to one określają umysł i co się z tym wiąże – każdą jednostkę”[53]. Po drugie, społeczeństwo jest strukturą tworzoną przez człowieka, konstruktem jego umysłu, uczuć, emocji i przeżyć. Relacja osoba – społeczeństwo jest stosunkiem zachodzącym między dwoma zależnymi od siebie systemami, które oddziaływując na siebie wzajemnie wywierają kształtujący wpływ[54]. To osoby i ich aktywne, twórcze działania tworzą społeczeństwo, rozwijają je i różnicują. Zatem twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną nie może być traktowana jako czynnik uboczny, bowiem to właśnie twórczość jest warunkiem samorealizacji nadającej kierunek i charakter kształtującej się nieustannie społeczności. Po trzecie, otwierając się na twórczość niepełnosprawnych intelektualnie, analizując ją pod względem semantyczno-formalno-aksjologicznym, jak twórczość każdego innego autora, społeczeństwo ma szansę przeciwstawiać się błędnemu wizerunkowi twórcy niepełnosprawnego, ma szansę podejmować starania

[52] P.M. Jacobson, *Pocałunek muzy. Intuicja, natchnienie i przekształcająca moc sztuki*, „Gestalt” 1995, nr 18, s. 19.

[53] O. Speck, dz. cyt., s. 38.

[54] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2004, s. 95.

zaprzeczające funkcjonującym stereotypom myślowym, przedstawiającym go w niewłaściwym świetle, minimalizując przy tym dystans społeczny.

3. Twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną jest potrzebna do rozwoju i edukacji ich samych. Zniewalająca ekspresja, symbolika, subtelne piękno tworzą platformę, na której człowiek z niepełnosprawnością intelektualną – twórca urzeczywistnia siebie, stając się jednostką niepowtarzalną, a więc wyjątkową. Pragnę w tym miejscu nawiązać do twórczości oferującej strategie rozwoju i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pierwsza strategia, kulturowo-synchronizująca wskazuje na stwarzanie szans powszechnej obecności tych osób w życiu społecznym, zawodowym, towarzyskim. Druga – egzystencjalno-upodmiotawiająca akcentuje rozwój motywacji osób z niepełnosprawnością intelektualną do podejmowania twórczości w rozumieniu globalnym. Trzecia, wspólnotowa zaznacza integracyjny wymiar twórczości, który wynika z komunikacyjnych aspektów działań twórczych. Czwarta, kompensacyjno-katartyczna podkreśla kompensacyjne możliwości tworzenia, związane najczęściej z wyrównywaniem ograniczeń natury poznawczej, fizycznej, kulturowej i osobowościowej oraz niedostatków życia realnego. Kolejna, kreatywna nawiązuje do stymulowania samorealizacji, samopomocy oraz do pobudzania zdolności twórczych[55]. Autorzy trafnie opisują tę funkcję twórczości: „Chodzi tu nie o wybitną działalność geniusza, ale taki sposób życia, który chociaż nie prowadzi do powstawania dzieł o charakterze wybitnym, trwałym i wyjątkowym, jest pełny zaangażowania w samodzielną aktywność przekształcającą rzeczywistość zastaną w różnych zakresach i w różnorodny sposób. Idzie więc o to, by osoby niepełnosprawne bez zbędnego wstydu lub dumy same nadawały kształt własnemu życiu, tak aby było ono możliwie satysfakcjonujące dla nich"[56]. Kolejną jest poznawcza strategia twórczości, która nawiązuje do poznawania siebie, swoich predyspozycji oraz do poszerzania wiedzy poprzez czynienie refleksji nad osobistymi przeżyciami. Strategia hedonistyczno-relaksacyjna natomiast dotyczy twórczości, która oczyszcza przywracając radość, rozprasza nudę codzienności oraz odradza siły psychiczne i żywotność organizmu człowieka. Ostatnia zaś, strategia utylitarna związana jest z twórczością będącą stymulatorem, narzędziem i efektem rehabilitacji[57].

---

[55] H. Żuraw, *Na serio – czy pół żartem, pół serio? Wątpliwości i dylematy wokół twórczości i sztuki osób niepełnosprawnych*, w: *Artyści niepełnosprawni w życiu społecznym i zawodowym*, red. B. Sochal, Warszawa 2009, s. 20–21.

[56] Tamże, s. 21.

[57] Tamże, s. 21–22.

Oby twórczość osób z niepełnosprawnością intelektualną nie stanowiła alternatywnego stylu życia, wyłącznie misji rehabilitacyjnej, lecz była przetartą ścieżką życia tych osób jako prawdziwych, a przy tym zwyczajnych twórców.

Reasumując przebieg dyskusji nad twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną, dając kres dwu spornym podejściom teoretyczno-empirycznym: elitarnemu i egalitarnemu, pragnę nadmienić, iż pomimo szeregu nieprawidłowości dotyczących rozwoju umysłowego osób z niepełnosprawnością intelektualną każda z nich potrafi działać twórczo, choć na różnym poziomie. Twórczość bowiem, „obejmuje każdą działalność człowieka, jeżeli nie ogranicza się do naśladownictwa, gdy osoba działająca coś daje z siebie”[58]. Tym bardziej, że charakteryzuje ją „szczególnie jakby większa wrażliwość i bogactwo wewnętrzne”[59]. A dzieło, które powstaje jest ich odzwierciedleniem. „I znowu nie chodzi tu o rozumienie dzieła, jako wielkiego i doskonałego dzieła sztuki, ale materii uzewnętrzniającej piękno duszy i przeżyć niepełnosprawnego, nawet z jego lękami, niepokojami, negatywnymi emocjami. Trzeba spojrzeć na tego człowieka, uwikłanego w ten niezwykły proces twórczy, nie jak na wielkiego artystę, ale twórcę, w rękach którego powstaje doskonały portret otaczającego go świata, widzianego i odczuwanego przez pryzmat jego uczuć, przeżyć i doświadczeń”[60]. Twórczość zatem jest potrzebna samym niepełnosprawnym twórcom, którzy aby móc realizować swoje potrzeby rozwojowo-edukacyjne powinni aktywnie wykonywać czynności eksploracyjne. Co więcej jest potrzebna całemu społeczeństwu, które winno być świadome, iż procesu tworzenia nie można zamknąć w sztywne ramy i opisać ogólnymi prawidłami, bo twórczość jest „światem wyobraźni, a nie rozsądku i kalkulacji, światem tysiąca i jednej niewiadomych, które nas zachwycają lub niepokoją, nie odsłaniając do dna swych tajemnic, […] światem, który powstaje z uniesień,

---

[58] A. Giryński, *Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie w percepcji wybranych grup społecznych,* w: *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej,* red. J. Głodkowska, A. Giryński, Kraków 2009, s. 67.

[59] A. Wojciechowski, *Człowiek u Kępińskiego,* w: *Terapia. Spotkania w Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych Zakładu Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki UMK*, red. A. Wojciechowski, Toruń 2004, s. 280.

[60] M.D. Filińska, *Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie – problemy źródeł. Problemy definicyjne i interpretacyjne współczesnego rozumienia „terapii przez twórczość” – zwrot ku źródłom etymologicznym*, w: *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej*, red. J. Głodkowska, A. Giryński, Kraków 2009, s. 40.

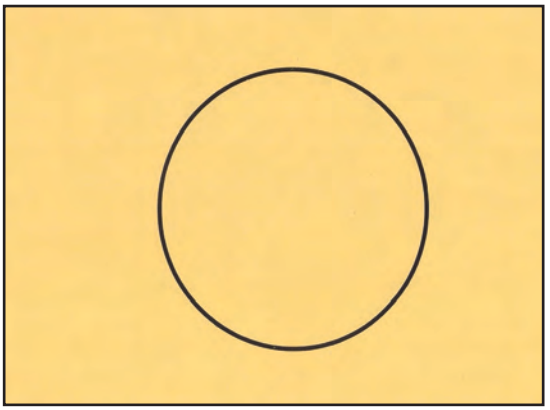
z rozczarowań, z sennych marzeń, z zaprzeczeń zdobytych osiągnięć lub z irracjonalnej chęci stworzenia trwałego znaku własnego istnienia"[61].

Od znaku graficznego przez rysunek do twórczości codziennej osób z niepełnosprawnością intelektualną

Nie można poszukiwać twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną wyłącznie poprzez rozważania teoretyczne. Dlatego też w tej części rozdziału pragnę wyłonić implikacje praktyczne, osobiste doświadczenia, które doprowadziły mnie do wielu odkryć i ważnych przemyśleń. Na gruncie działań twórczych spostrzegłam jednostkę z niepełnosprawnością intelektualną nie jako osobę, która utkwiła na pewnym etapie rozwoju lecz jako autora, który w pomysłowy sposób przekształca bodziec wizualny w atrakcyjną kompozycję rysunkową.

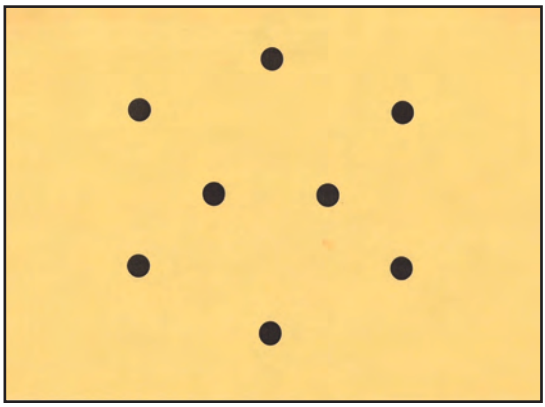
Za bodziec wizualny obrałam znak graficzny: koło oraz kropki. Wzory te zaczerpnęłam z podręcznika „Piosenki do rysowania", który jest jedną z trzech podstawowych form Metody Dobrego Startu autorstwa Marty Bogdanowicz.

Wyjściowy znak graficzny – koło



[61] W. Lam, *Twórczość przejawem instynktu życia*, Gdańsk 1977, s. 26.

Wyjściowy znak graficzny – kropki



Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym z Zespołu Szkół z Oddziałami Integracyjnymi (I i II klasa Liceum i Technikum) oraz z Zespołu Szkół Specjalnych (I i II klasa Przysposabiająca do Pracy) w Warszawie mieli za zadanie wykonać rysunek na bazie podanego koła lub kropek. Polecenie brzmiało: „Wkomponuj proszę graficzny element wyjściowy (koło lub kropki) w jak najbardziej oryginalny rysunek o treści realistycznej". Nieistotne były umiejętności techniczne uczniów lecz pomysł na wytworzenie treści semantycznej z wykorzystaniem wzoru. Treść wytworu musiała przybrać charakter realistyczny, a przy tym być jak najbardziej zaskakująca, pomysłowa, zadziwiająca odbiorcę, a więc oryginalna. Istotne było również, aby konkretny element graficzny był umiejętnie wkomponowany w logiczną i sensowną warstwę przedstawieniową rysunku. A przede wszystkim (i od tego powinnam zacząć) interesowało mnie, czy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną zrozumie polecenie, czy zrealizuje je poprawnie oraz czy będzie miał pomysł na twórcze i samodzielne rozwinięcie motywu koła bądź kropek. Rysunki zostały wykonane kredkami ołówkowymi, pastelami tłustymi bądź suchymi. Po zrealizowaniu zadania, każdy uczeń został poproszony o zatytułowanie swojej realizacji plastycznej.

Poniżej prezentuję przykładowe (spośród 300 zrealizowanych) rysunki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w wieku od 18 do 22 lat z wykorzystaniem elementu koła. Rysunki zatytułowane: *Dziewczynka*, *Akwarium* oraz *Miłość* ukazują trafny i oryginalny pomysł na rozwinięcie motywu koła. Autorzy nie mieli żadnego problemu ze

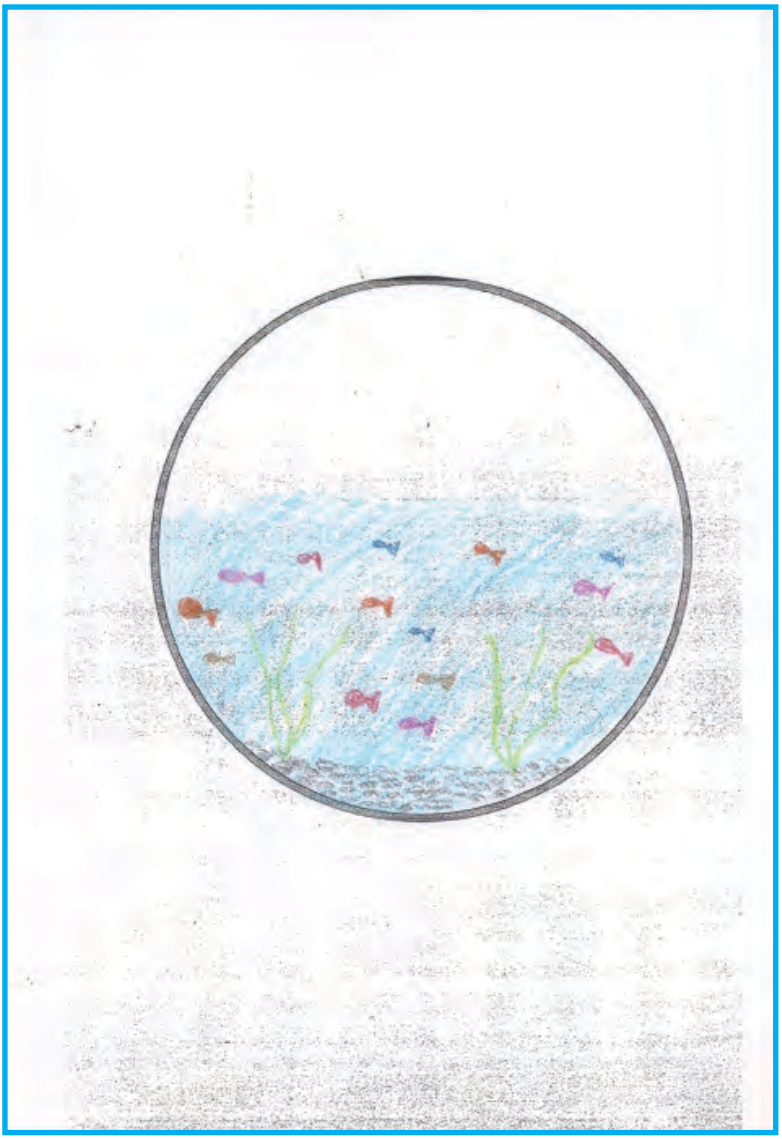
zrozumieniem polecenia. Co więcej autorka rysunku *Miłość* dodała, że stworzyła maszynę do produkcji miłości. Sebastian, autor ostatniej prezentowanej pracy nie wiedział, jak ma wykorzystać koło w rysunku, dlatego wypełnił je tylko kolorem i pozostawił bez tytułu. Zarówno dobór kolorów, jak i zielona ramka ewidentnie ukazująca kompozycję zamkniętą nie znalazły uzasadnienia.

Arkadiusz, 18 lat
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Dziewczynka

Anna, 18 lat
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Akwarium

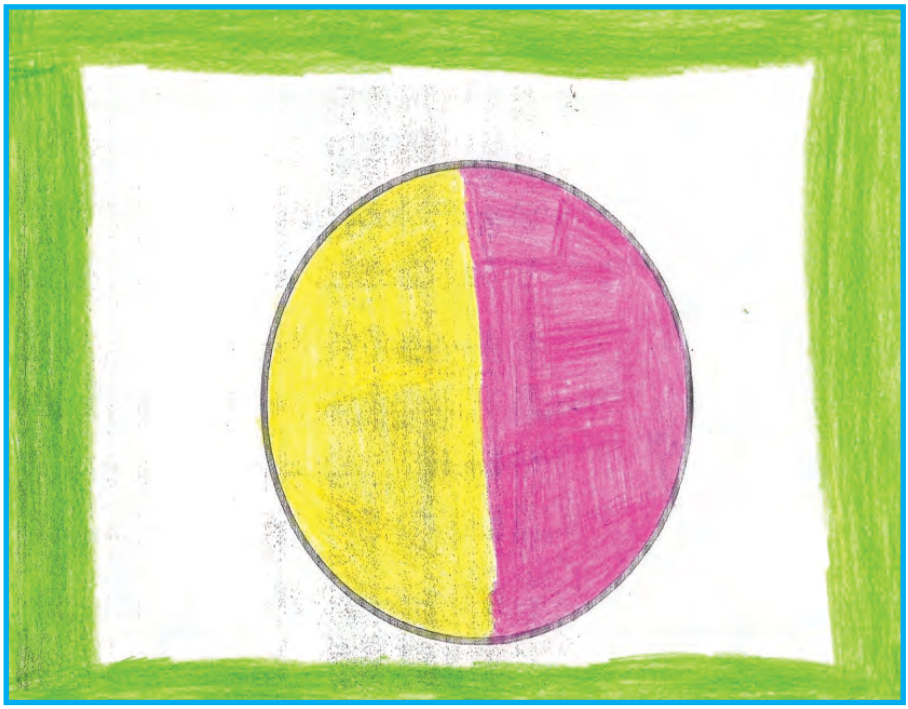


Joanna, 22 lata
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

Miłość

Sebastian, 21 lat
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

Bez tytułu



Aby dogłębnie ukazać realizacje rysunkowe uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ich pomysły na wielość rozwiązań tego samego problemu, zdolność tworzenia zaskakujących porównań oraz umiejętność skojarzeniową, ten sam proces twórczy przeprowadziłam wśród studentów. Studenci kierunku Pedagogika Specjalna oraz Pedagogika Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie otrzymali to samo zadanie, co uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. Skoncentrowani na problemie twórczym i silnie zaangażowani w proces tworzenia poszukiwali najardziej interesujących rozwiązań. Pragnę zaznaczyć, iż jako pierwsze prezentuję realizacje rysunkowe zbieżne z pomysłami uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, a mianowicie koło, które stało się częścią postaci bądź elementem akwarium. Kolejne rysunki, które wybrałam stanowią wypowiedzi jednostkowe,

unikatowe, odbiegające od wszelkich schematów. Poniżej przedstawiam wybrane (spośród 300 zrealizowanych) prace studentów w wieku od 20 do 21 lat z wykorzystaniem elementu koła.

Olga, 20 lat
Studentka

Bajkowa postać

Karolina, 21 lat
Studentka

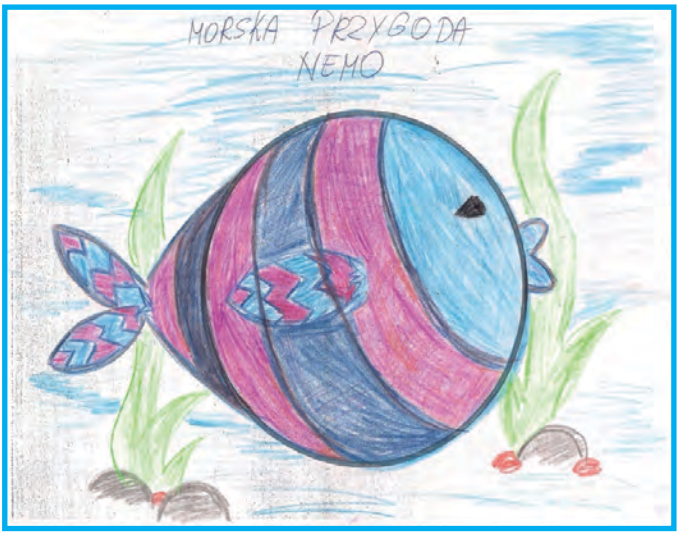
Owoce

Katarzyna, 20 lat
Studentka

Akwarium

Ewelina, 21 lat
Studentka

Morska przygoda Nemo



Anna, 21 lat
Studentka

Straszny pająk

Alicja, 21 lat
Studentka

Księżyc w wietrzną noc

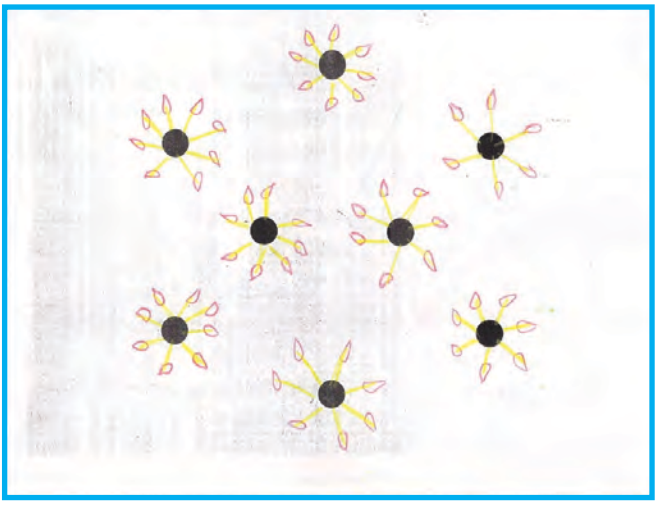
Poniżej prezentuję rysunki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w wieku od 18 do 23 lat z wykorzystaniem kropek jako elementu wyjściowego. Uczniowie z ogromnym zaangażowaniem podeszli do włączania narzuconego znaku graficznego w kompozycję rysunku. Na wyróżnienie zasługują pomysły zrealizowane w rysunkach: *Polana*, *Wesołe żyrandole*, *Choinka* oraz *Gorące lato – ludzie opalający się na plaży*. Każda kropka w rysunku ma swoje logiczne uzasadnienie, jest nawet niezbędna, a treść przedstawieniowa interesująca i zaskakująca. Uczniowie wykazali się umiejętnością łączenia znaku graficznego z wiedzą, kojarzenia w szerokim zakresie, a to doprowadziło do twórczej realizacji tematu. Moją szczególną uwagę zwróciła praca *Wesołe żyrandole*, w której każda kropka jest kolorowym żyrandolem widzianym z góry, podobnie jak rysunek *Gorące lato – ludzie opalający się na plaży*, gdzie każdy punkt przeobrażony został w człowieka opalającego się na plaży, widzianego z lotu ptaka. Przy patrzeniu na plażę z ogromnej odległości, ludzie są bardzo mali, postrzegani jako punkty. Rysunki: *Parasol* oraz *Samolot* są realizacjami, które powstały wyłącznie przez połączenie kropek w jeden obraz, zatem ich użycie nie jest zasadne.

Anna, 18 lat
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Polana

Oliwia, 19 lat
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Wesołe żyrandole (widok z góry)

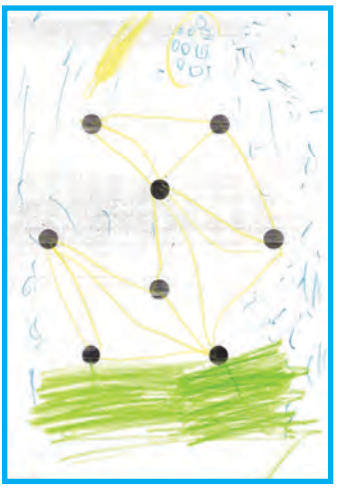


Joanna, 22 lata
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

Choinka

Artur, 22 lata
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

Parasol

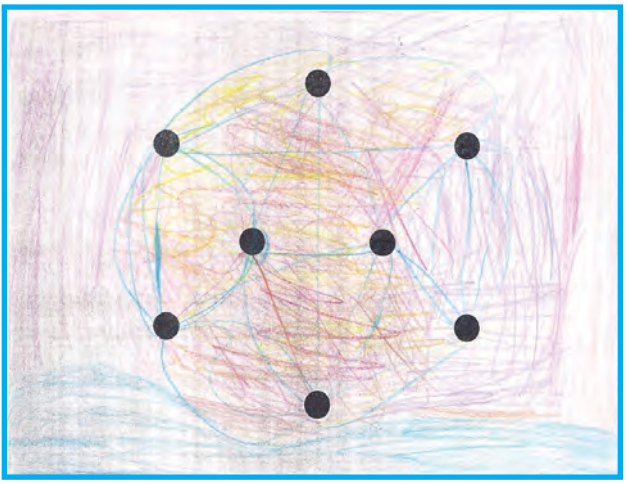


Mateusz, 22 lata
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

Samolot

Przemek, 23 lata
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

Gorące lato – ludzie opalający się na plaży (widok z góry)



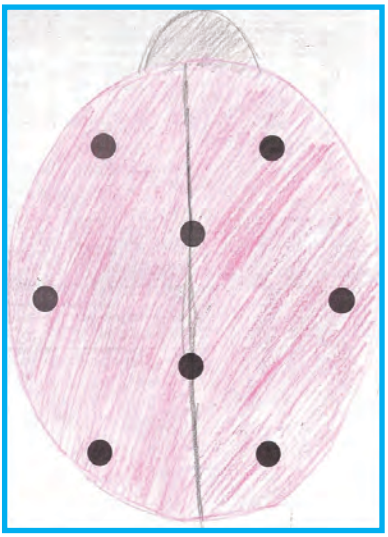
Poniżej prezentuję wybrane rysunki studentów w wieku od 20 do 21 lat z wykorzystaniem kropek jako wyjściowego znaku graficznego. Podczas pracy z tym elementem graficznym pojawiły się również wypowiedzi rysunkowe zbieżne z wypowiedziami rysunkowymi młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Przykładem takiej realizacji jest *Łąka*. Powszechnie pojawiającymi się pomysłami z wykorzystaniem kropek wśród studentów były biedronki. Jedna z nich narysowana została nawet bez górnej części anatomicznej i nazwana *Śpiącą biedronką*, co może świadczyć o poczuciu humoru autora. Do wytworów unikatowych o oryginalnej treści i zaskakującej formie zaliczyłam rysunki *Ryby* oraz *W lesie*. Na szczególną uwagę zasługuje wytwór *Na ulicy* ze względu na odkrywczą twórczość skojarzeniową oraz wytwór *Smutek*, w którym autorka posłużyła się metaforycznym porównaniem.

Anna, 20 lat
Studentka

Łąka

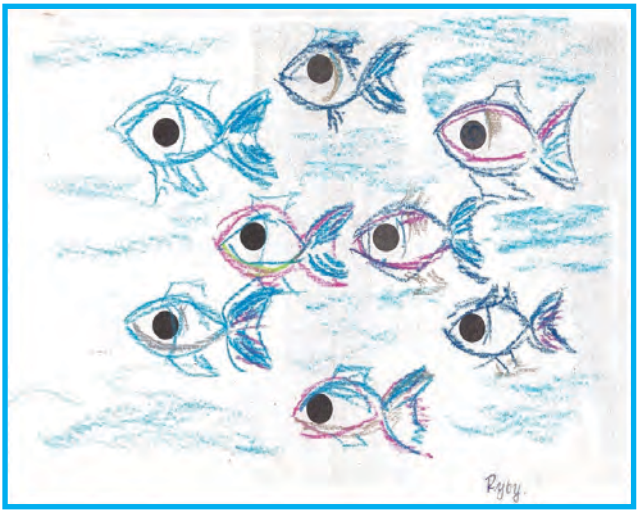
Klaudia, 20 lat
Studentka

Biedronka



Ewa, 21 lat
Studentka

Ryby



Katarzyna, 21 lat
Studentka

W lesie

Maria, 21 lat
Studentka

Smutek

Anna, 21 lat
Studentka

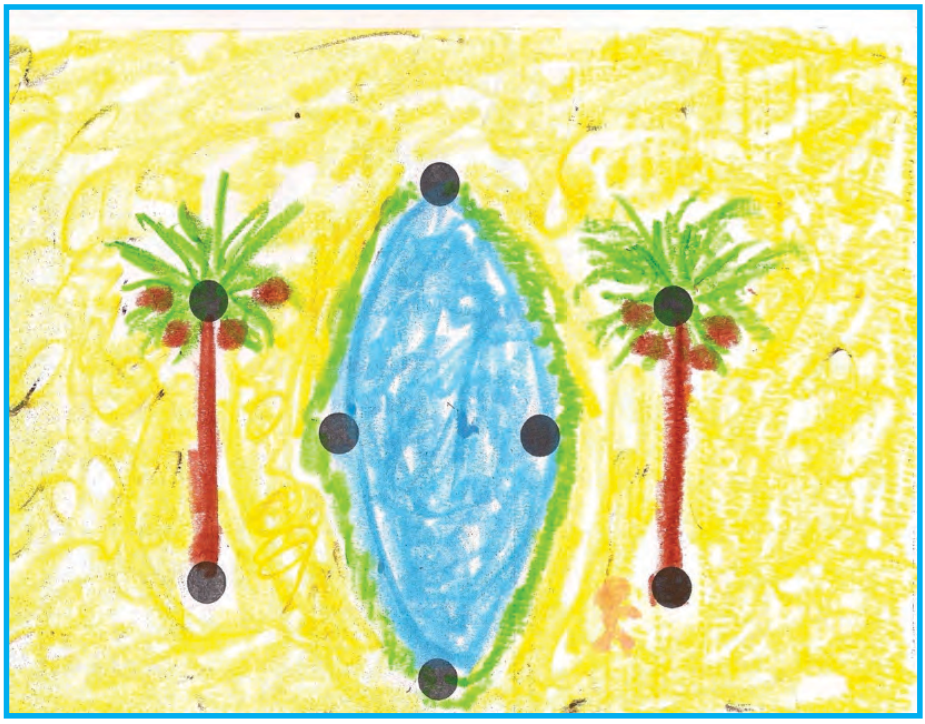
Na ulicy

Wszyscy autorzy powyższych rysunków dokonali próby rozwinięcia ich treści semantycznej z wykorzystaniem wzoru graficznego, koła lub kropek, jako elementu podstawowego – wyjściowego. Kompozycje graficzne prowadzą do dwóch fundamentalnych wniosków. Pierwszy, dotyczy osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako twórcy. Jak twórcza może być osoba niedotknięta niepełnosprawnością intelektualną, tak twórcza w swoim działaniu może być osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Autorzy wykazali się świadomą wizją tematu, która ukonkretniła się w swoistej warstwie przedstawieniowej i formalnej rysunku. Potrafili wytworzyć nowe kombinacje i zestawienia w oparciu o narzucony element podstawowy. Zatem na bazie kategorii pierwotnej, wykreowali wytwór – produkt wtórny, który zaistniał po raz pierwszy. W związku z tym uczestniczyli w procesie twórczym, a sami wykazując się spójnością, oryginalnością i logicznością myślenia stali się twórcami czegoś, co do tej pory nie istniało. Drugi wniosek dotyczy sytuacji odwrotnej. Jak, jednostka

z niepełnosprawnością często uważana jest za niezdolną do procesu twórczego, tak jednostka w normie intelektualnej nie musi charakteryzować się umiejętnością twórczego myślenia. Zarówno autor z niepełnosprawnością intelektualną nie zrozumiał polecenia, a wzór graficzny wypełnił kolorem (w przypadku koła) lub wytworzył rzecz przez połączenie punktów (w przypadku kropek) nie mając świadomej wizji rozwinięcia tematu, jak i osoba bez ograniczeń zdolności intelektualnych również nie wykazała się twórczym rozwiązaniem sytuacji problemowej. Dla przykładu przedstawiam wybrane wytwory słuchaczy studiów podyplomowych Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie. Rysunki *Oaza* i *Lis* zostały zrealizowane przez połączenie kropek, których większość nie ma uzasadnionego znaczenia dla całości warstwy przedstawieniowej. Ostatnia praca *Fruwaj*, choć ma bardzo oryginalny tytuł, nie prezentuje umiejętności wytworzenia z kropek tematu realistycznego. Jest wyłącznie sposobem połączenia kropek w czystą abstrakcję, która nie była celem procesu tworzenia.

Uczestnik studiów podyplomowych

Oaza



Uczestnik studiów podyplomowych

Lis

Uczestnik studiów podyplomowych

Fruwaj

Powyższe realizacje rysunkowe potwierdzają fenomenalność i zagadkowość zjawiska twórczości, ale też częściowo przeciwstawiają się pojęciu twórczości jako paradoksu. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są zdolne do twórczych realizacji zadań, choć należy wyraźnie zaznaczyć, że na niejednakowym poziomie.

Amerykański badacz Irving A. Taylor wyróżnił pięć poziomów twórczości: ekspresyjną, zawodową, wynalazczą, innowacyjną oraz wyjątkową, a kryterium przyjętego podziału stanowiły cele twórczości i cechy procesu twórczego[62]. Arthur J. Cropley wyróżnił poziomy twórczości, biorąc pod uwagę wiedzę ogólną i specjalistyczną, umiejętności poznawcze, motywację oraz cechy osobowości[63]. Natomiast Edward Nęcka, doceniając złożoność zjawisk psychicznych oraz ważność społecznej oceny wytworu zaproponował podział twórczości na następujące rodzaje: płynna, skrystalizowana, dojrzała oraz wybitna[64].

Zaprezentowana przeze mnie próba tworzenia pełnej, realistycznej i interesującej treści rysunku przez przede wszystkim uczniów, a dla dodania wyrazistości zagadnieniu – także studentów, pozwoliła mi na wyróżnienie czterech poziomów twórczości opracowanych przez Ronalda A. Beghetto i Jamesa C. Kaufmana. Rozpocznę od czwartego, najwyższego poziomu, jakim jest twórczość wybitna, obszar wielkich odkryć naukowych i mistrzowskiej produktywności. Trzecim jest twórczość profesjonalna, twórczość osób, które osiągają szczebel wiedzy i umiejętności eksperckich oraz profesjonalnych kompetencji w różnych dziedzinach nauki i sztuki. Natomiast dwa niższe poziomy to minitwórczość – koncentrująca się na nowych i ważnych dla jednostki działaniach oraz doświadczeniach, które zdobywa w procesie uczenia się – oraz najbardziej mnie interesująca twórczość codzienna[65]. Twórczość codzienna definiowana jest przez R.A. Beghetto i J.C. Kaufmana jako „aktywność twórcza dostępna wszystkim ludziom w sytuacjach codziennych. […] Składnikami tego rodzaju aktywności są zdolności specjalne w jakiejś dziedzinie twórczości np. muzyce czy plastyce, umiejętności twórcze oraz motywacja zadaniowa”[66].

Ukazując proces twórczy od znaku do rysunku w rozumieniu twórczości codziennej należy nadmienić, iż jednostka z niepełnosprawnością intelektualną może i powinna działać twórczo. Twórczość codzienna, bowiem, nie wymaga wybitnych uzdolnień, ale wskazuje na cel i motyw działania oraz bardzo

[62] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 113–114.
[63] Tamże, s. 114.
[64] E. Nęcka, dz. cyt., s. 216–220.
[65] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 119–120.
[66] Tamże, s. 119.

ważny – poziom zaangażowania w proces twórczy. Prezentując rysunkową aktywność twórczą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (a również studentów) chciałam ukazać, że jest to twórczość codzienna, która dostępna jest wszystkim uczniom każdego dnia. Chciałam również uzmysłowić pedagogom specjalnym, iż stymulowanie do twórczości powszedniej winno stanowić ich systematyczną, nieprzerwaną praktykę szkolną, w której obszarze znajduje się ciągłe inspirowanie do twórczości oraz rozwijanie wiedzy i umiejętności twórczych. Zenon Gajdzica pisał: „Można zatem powiedzieć, że działanie artystyczne wyzwala aktywność dziecka niepełnosprawnego. Przy odpowiednim wkomponowaniu owych działań artystycznych w strukturę zajęć o innym nastawieniu do dziecka aktywność ta może zostać przetransformowana, a zarazem – rozszerzona i utrwalona. Tym samym zostanie urzeczywistniona jedna z najważniejszych zasad formułowanych na gruncie pedagogiki specjalnej – uaktywnienie ucznia niepełnosprawnego”[67].

Zatem aktywność twórcza od znaku do rysunku jest ważnym przykładem na to, iż każda osoba może być twórcza, a jej ekspresja może być, bądź już jest, twórczością powszednią, a więc „wielki błąd popełniają ci, którzy uważają twórczość za przywilej dostępny tylko jednostkom o wyższym poziomie rozwojowym. […] Jak dalece takie stanowisko jest błędne, świadczy to, że jeśli nauczanie jednostek z trudnościami poznawczymi oprze się na dostępnych dla nich formach ich twórczej eksploracji materiału poznawczego i twórczej ekspresji poznanych treści, to rozwój tych dzieci jest o wiele bardziej pomyślny i szybszy, niż wtedy, gdy szkoła nie uwzględnia w procesie nauczania konieczności oparcia go na twórczym wkładzie samych dzieci”[68].

Zakończenie

Droga poszukiwania twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną była ciężka i żmudna, bo usłana wieloma odmiennymi założeniami teoretyczno-empirycznymi. Była też drogą olśnień i odkryć, na końcu której pojawiła się osoba nie niepełnosprawna intelektualnie, lecz wyłącznie z cechą jaką jest

[67] Z. Gajdzica, *Gdzie kończy się segregacja a zaczyna normalizacja, czyli o zaletach aktywności artystycznej dziecka niepełnosprawnego umysłowo w szkole ogólnodostępnej*, w: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. E. Jutrzyna, Warszawa 2003, s. 73.

[68] J. Doroszewska, *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981, s. 490.

niepełnosprawność intelektualna. Cechą, która nie niweluje umiejętności bycia twórczą, lecz jest jedynie jedną z różnic indywidualnych.

Przebycie drogi w poszukiwaniu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną wyłoniło wnioski, których nie należy traktować jako gotowych, schematycznych, narzuconych czytelnikowi, lecz należy uznać je jako wstęp do dyskusji, a przy tym głębokiej, prywatnej refleksji, bo przecież mamy do czynienia ze zjawiskiem twórczości.

Niepełnosprawność intelektualna, a w ślad za nią konstruowany wizerunek osoby z niepełnosprawnością intelektualną nadal z trudem kojarzone są z wszelkimi przejawami twórczości. Twórczość odbierana jest zazwyczaj jako proces innowacyjny, wyjątkowy, profesjonalny, osoba twórcy jako człowiek wybitny, a sam produkt jako genialny, wręcz mistrzowski. Przez proces od znaku graficznego do rysunku pragnęłam ukazać odmienne stanowisko. Zniosłam wybitność twórczości i sprowadziłam ją do cechy przynależnej każdemu człowiekowi, do celu i warunku rozwoju i samorealizacji oraz do czynności obalającej funkcjonujące stereotypy myślowe przedstawiające osobę z niepełnosprawnością intelektualną w niewłaściwym świetle. Zatem zagadnienie twórczości sprowadziłam do powszedniego działania twórczego osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które jest potrzebne zarówno społeczeństwu, jak i jej samej.

Na podstawie kilku realizacji rysunkowych, wybranych spośród 300, zaprezentowałam twórczą próbę komponowania realistycznej treści przedstawieniowej rysunku z wykorzystaniem przez autora z niepełnosprawnością intelektualną podstawowego znaku graficznego. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym (za wyjątkiem jednego) zrozumieli polecenie, poprawnie wykonali zadanie, a co najważniejsze wykazali się trafnym i zaskakującym pomysłem na rozwinięcie motywu koła. Równie twórczo zrealizowali temat korzystając z elementu kropek. Każda kropka w rysunku znalazła swoje logiczne uzasadnienie, a treść semantyczna wytworu przybrała cechy nowości i zaskoczyła odbiorcę. Wyjątek stanowiły prace rysunkowe dwóch uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, które, co prawda, charakteryzowały się wysokim realizmem ale użyte kropki nie znalazły w obrazie sensownego uzasadnienia. Dla porównania wybrałam spośród 300 prac i zaprezentowałam kompozycje rysunkowe studentów oraz słuchaczy studiów podyplomowych, aby unaocznić, iż w tej grupie również znalazły się prace zarówno oryginalne – niepowtarzalne, jak i niespełniające wymogów tego zadania (obrazy powstałe przez połączenie kropek bądź o treści abstarakcyjnej).

Powyższa konkluzja uświadamia, iż twórczość jest cechą powszechnie występującą, choć niejednakowo rozwiniętą. Dlatego też odwołałam się do poziomu twórczości codziennej, która jest poniekąd apelem, akcentującym wartość stosowania rozmaitych technik rozwijania twórczości i wspomagania twórczego rozwoju. Uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną trudniej jest odnaleźć kierunek działania twórczego, a często jego spontaniczne próby aktywności artystycznej są postrzegane jako niekształcące, w związku z tym są hamowane. Dlatego też wykorzystując potencjał twórczy jednostki z ograniczeniami w obszarze funkcjonowania intelektualnego (powyższe rysunki wskazują na jego obecność), jej umiejętności w dziedzinie plastyki oraz motywację zadaniową, pedagog specjalny winien poczuwać się do obowiązku rozwijania zadatków twórczych.

Odwołując się do złożoności pojęcia „twórczość", rozpatrywania go z punktu widzenia fenomenu i naukowej zagadki, pragnę nadmienić, iż zadanie twórcze od znaku do rysunku ukazało osobę twórcy, proces twórczy i produkt w zupełnie innym świetle. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną przybrała postawę twórczą. W swoisty dla siebie sposób postrzegała narzucony bodziec wizualny, dziwiła się i zadawała pytania. Rodząca się w niej ciekawość poznawcza wiodła do ambitnych, nieprzeciętnych pomysłów. Wykorzystując wzór koła lub kropek włączyła się w trudny proces twórczy podkreślając jego ekspresyjną jakość. Rezygnując całkowicie z naśladownictwa wypowiadała się rysunkowo, odwołując się do swojej wiedzy i doświadczeń, realizując tym samym wrodzoną potrzebę czynnościową. Powstałe wytwory rysunkowe stały się produktami nie tylko docenianymi przez samych autorów, ale przede wszystkim szeroką rzeszę odbiorców zyskując wymiar obiektywny. A wyższy poziom złożoności wytworu od produktu wyjściowego (koła lub kropek) rodził naturalne zaskoczenie odbiorców.

Jestem świadoma, iż droga poszukiwania twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną, wiodąca przez chaszcze dyskusji, sporów intelektualnych ale również refleksji osobistej pozostaje drogą otwartą, myślą niedokończoną. Nie lekceważąc wiedzy wybitnych naukowców, badaczy i teoretyków pragnę kontynuować tę wędrówkę naukową, poszerzając swoje dociekania o kryteria ilościowe i jakościowe, wierząc, że rozwinę nie tylko własną praktykę pedagogiczną i wzbogacę ją o nowe formy inspirowania do twórczości.

Bibliografia

Aumer B., *Sztuka jest jedna. Twórczość niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.

Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.

Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981.

Filińska M. D., *Kreatywność osób niepełnosprawnych – problemy źródeł. Problemy definicyjne i interpretacyjne współczesnego rozumienia „terapii przez twórczość" – zwrot ku źródłom etymologicznym*, w: *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej*, red. J. Głodkowska, A. Giryński, Kraków 2009.

Gajdzica Z., *Gdzie kończy się segregacja a zaczyna normalizacja, czyli o zaletach aktywności artystycznej dziecka niepełnosprawnego umysłowo w szkole ogólnodostępnej*, w: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. E. Jutrzyna, Warszawa 2003.

Giryński A., *Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie w percepcji wybranych grup społecznych*, w: *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej*, red. J. Głodkowska, A. Giryński, Kraków 2009.

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.

Hohensee-Ciszewska H., *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa 1976.

Jacobson P. M., *Pocałunek muzy. Intuicja, natchnienie i przekształcająca moc sztuki*, „Gestalt" 1995, nr 18.

Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009.

Krasoń K., Mazepa-Domagała B., *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Katowice 2003.

Lam W., *Twórczość przejawem instynktu życia*, Gdańsk 1977.

Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne. Wychowanie przykładem*, przeł. T. Szafrański, Warszawa 2003.

Maslow A. H., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2012.

Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, t. 1.

Pichalski R., *Twórczość literacka i plastyczna niepełnosprawnych*, Toruń 2012.

Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.

Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Lublin 1998.

Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.

Popek S., *Zdolności i uzdolnienia twórcze – postawy teoretyczne*, w:]*Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988.

Popek S. (red.), *Metodyka plastyki w klasach IV-VIII*, Warszawa 1989.

Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.

Popek S., *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 2008.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2004.

Speck O., *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk 2015.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005.

Wojciechowski A., *Człowiek u Kępińskiego*, w: *Terapia. Spotkania w Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych Zakładu Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki UMK*, red. A. Wojciechowski, Toruń 2004.

Zakrzewska-Manterys E., *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Warszawa 2010.

Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, przeł. A. Gruszka, Warszawa 2010.

Żuraw H., *Na serio – czy pół żartem, pół serio? Wątpliwości i dylematy wokół twórczości i sztuki osób niepełnosprawnych*, w: *Artyści niepełnosprawni w życiu społecznym i zawodowym*, red. B. Sochal, Warszawa 2009.

Kinga Krawiecka – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania naukowe i badawcze ogniskuje wokół jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, w sposób szczególny wokół plastycznych i teatralnych oddziaływań twórczych i odtwórczych. Działalność akademicką łączy z pracą artystyczną, edukacyjno-wychowawczą i rehabilitacyjno-terapeutyczną „dla", „na rzecz", a przede wszystkim „z" osobą z niepełnosprawnością intelektualną.

EMILIA ŚMIECHOWSKA-PETROVSKIJ

Rozdział II
Kultura haptyczno-werbalna. Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym

Wprowadzenie

Przeżycia osób niewidomych[1] w kontakcie ze sztuką nie są wątkiem szeroko reprezentowanym w literaturze naukowej. W opracowaniach z zakresu edukacji i rehabilitacji osób z dysfunkcjami narządu wzroku, czy podejmujących problematykę aspektów ich rozwoju i funkcjonowania, relacji człowiek–sztuka nie poświęca się wiele miejsca. Zwykle konstatowane są trudności osób niewidzących w zakresie zaspokajania potrzeb estetycznych, którym nie towarzyszy ani analiza pojęcia „potrzeby estetyczne", ani atencja względem specyfiki doświadczania sztuk, tym bardziej doświadczania sztuk wizualnych. Taki stan

[1] Zgodnie z ujęciem R. Ossowskiego i M. Muszalskiej określenie „osoby niewidome/niewidzące" będzie używane w rozdziale w odniesieniu zarówno do osób niewidomych od urodzenia lub które utraciły wzrok przed 5. rokiem życia i nie mają pamięci wzrokowej, jak również do osób ociemniałych, które straciły wzrok w późniejszym czasie (por. tychże, *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób niewidomych i niedowidzących. Psychologiczna analiza problemu*, w: *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, red. A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj, Warszawa 2007, s. 152). Zgodnie z nurtem funkcjonalnym definiowania niewidzenia i słabowzroczności (nieodwołującym do kryteriów medycznych – okulistycznych, lecz do funkcjonalnie użytecznych możliwości wzrokowych) osoby niewidome/niewidzące to te osoby, które są pozbawione wzroku całkowicie lub częściowo, co w konsekwencji skutkuje brakiem lub znaczącym ograniczeniem możliwości odbioru informacji optycznych płynących ze świata, trudnościami w samodzielnym poruszaniu się oraz orientacji w przestrzeni, a także wykonywaniu czynności codziennych, a poznawanie rzeczywistości w głównej mierze ma charakter dotykowo-słuchowy, zaś czytanie i pisanie odbywa się z wykorzystaniem systemu Braille'a lub innych pozawzrokowych technik (por. M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa, s. 219).

literaturowy można łatwo wytłumaczyć wielością i aprioryczną gradacją potrzeb związanych ze wspomaganiem rozwoju i funkcjonowania osób niewidzących.

Podjęcie tej problematyki jest jednak sprawą ważną, bo wychowanie rehabilitujące, wspieranie rozwoju i edukacja osób z dysfunkcjami narządu wzroku, ukierunkowane są na osiągnięcie przez nie optymalnego poziomu samodzielności i możliwości zaspokajania własnych, zróżnicowanych potrzeb (wśród których uczestnictwo w kulturze i potrzeby estetyczne są istotnymi wskaźnikami powodzenia tych procesów) oraz partycypacji w życiu społecznym. Dlatego w rozdziale podjęto próbę wieloaspektowego spojrzenia na sytuację osób niewidomych jako odbiorców sztuki – w szczególności sztuk wizualnych, które nie są dla nich w naturalny sposób dostępne. Doświadczanie sztuk wizualnych przez osoby niewidome ma charakter haptyczno-akustyczny, czyli dotykowo-kinestetyczny i dźwiękowo-werbalny. Na świecie i w Polsce powstaje coraz więcej form i sposobów udostępniania sztuk wizualnych osobom niewidzącym. W tym kontekście pojawiają się pytania o rzeczywistą dostępność muzeów i galerii, warunkującą możliwość zapoznawania się z nimi. Ale także pojawiają się pytania o charakter tych doświadczeń (czy są to doświadczenia poznawcze, czy także estetyczne), jak również o jakość form, sposobów i technik udostępniania sztuk wizualnych dla osób niewidzących, od nich bowiem między innymi zależy ów charakter.

To drugie zagadnienie jest właściwym przedmiotem analiz w niniejszym rozdziale. Doświadczenia poznawcze *versus* estetyczne to kluczowa dychotomia organizująca jego zakres. Wstępem do właściwych analiz jest narracja poświęcona okularcentryzmowi współczesnego świata, który wymaga przyglądania się zasobom wewnętrznym człowieka doświadczającego niepełnej sprawności wzrokowej wobec dominującego współcześnie języka obrazów. Te rozważania stają się też kontekstem do analizowania w dalszych częściach rozdziału „sposobów widzenia" twórców, odzwierciedlonych w sztukach wizualnych i metod przekładu intersemiotycznego/intersensorycznego. Podejmowane coraz liczniej próby dostosowania wizualnych dzieł sztuki do potrzeb i możliwości osób niewidzących (różnorodność form, sposobów, technik – dostosowania taktylne, werbalne, formuły holistyczne) wymagają pewnej inwentaryzacji i charakterystyki, co także jest przedmiotem rozdziału. Z kolei analiza piśmienniczości na temat relacji osoba niewidoma – wizualne dzieło sztuki prowadzi do wyłonienia współczesnych dyskursów dotyczących ujmowania problematyki odbioru wizualnych dzieł sztuki przez niewidomych: dyskursu obywatelskiego, edukacyjnego/pedagogizującego, translatoryjnego oraz estetycznego (jako dyskursu możliwego).

Żeby posłużyć się kategorią przeżyć estetycznych do ustalania interakcji pomiędzy osobą a wizualnym dziełem sztuki, niezbędna jest analiza kategorii pojęciowej „przeżycie estetyczne". Przegląd stanowisk i definicji o proweniencji filozoficzno-psychologicznej ma na celu (re)konstrukcję definicji regulującej przeżycia estetycznego, ale także prezentację zooperacjonalizowanych modeli przetwarzania estetycznego i rozwoju estetycznego, które mogą znaleźć zastosowanie w praktyce badawczej. Stanowiska dotyczące przeżyć osób niewidzących w kontakcie ze sztukami wizualnymi nieodłącznie wiążą się z analizami poświęconymi specyfice funkcjonowania dotykowego i wzrokowego, dlatego potrzebna jest prezentacja aspektów percepcyjnych doświadczeń niewidomych związanych ze sztukami wizualnymi.

Wobec tych sposobów „kultury dostępnej" istotna jest także próba określenia, na ile przekład intersemiotyczny sztuk (wzrokowych na dotykowe, słuchowe, polisensoryczne) może stać się bodźcem estetycznym dla osób niewidomych, a nie tylko przekazem informacyjnym (doświadczeniem poznawczym).

Sztuki wizualne

Sztuki wizualne to pojęcie–parasol, obejmujące różne dziedziny twórczości artystycznej odbieranej wzrokowo. W związku z rozwojem nowych form kreacji artystycznej staje się ono bardziej efektywne, niż tradycyjne określenia „sztuki piękne", czy „sztuki plastyczne" [2]. Do sztuk wizualnych zalicza się malarstwo, rzeźbę, rytownictwo, rysunek, sztukę dekoratywną, fotografię i instalację[3]. Rozpatrując zjawisko sztuk wizualnych szerzej, można wymienić ich cztery kategorie:

– sztuki piękne, obejmujące: rysunek, malarstwo, rzeźbę, rytownictwo oraz skojarzone aktywności, takie jak: grafikę, zdobnictwo książkowe, ilustrowanie książek, kaligrafię oraz architekturę;

– sztuki współczesne, obejmujące takie formy, jak: asamblaż, kolaż, sztuka zdobienia, sztuka konceptualna, instalacja, happening, sztuka performatywna, wraz z dyscyplinami pochodnymi od filmu: fotografią, sztuką wideo, animacją. Ta grupa sztuk obejmuje także formy artystyczne bazujące na wykorzystaniu

[2] Hasło: „sztuki wizualne", w: *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2001; *Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne*, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Lublin 2015; M. Ujma, *Sztuki wizualne*, Warszawa 2011.

[3] Hasło: „aesthetic", w: *Encyclopaedia Britannica*, http://www.britannica.com/topic/aesthetics (dostęp: 31.03.2016).

technologii komputerowych: grafikę komputerową, wydruki *giclée*. Ponadto zalicza się do niej także sztukę ziemi oraz grafitti;
– sztuka dekoratywna i rzemiosło: ceramika, garncarstwo, mozaika, sztuka kinetyczna, tapiceria, sztuka szkła;
– inne formy: szerokie rozumienie sztuk wizualnych pozwala objąć tym określeniem także dodatkowe obszary aktywności artystycznej, takie jak: projektowanie graficzne, projektowanie mody i wnętrz, sztuka zdobienia ciała (sztuka tatuażu, malowanie ciała)[4].

Do sztuk multimodalnych (odwołujących się do zmysłu wzroku oraz innych zmysłów) należą ponadto: sztuki teatralne, filmowe, taniec.

Wizualność jako dominanta czasów współczesnych

Ten swoisty rozrost systematyki sztuk wizualnych koresponduje ze zjawiskami współczesnego świata związanymi z dominacją bodźców wzrokowych w sferze doświadczeń codziennych człowieka i w praktykach medialnych[5]. Choć wzrok jest zmysłem nadrzędnym u ludzi pod względem informacyjno-kontrolnym, bowiem umożliwia odbiór wielu danych z bliskiej i dalekiej odległości w jednym akcie percepcyjnym, to rozwój nowych technologii oraz czynniki kulturowo-społeczne powodują dodatkową intensyfikację i waloryzację wzrokowych doznań. Stają się one centralnym doświadczeniem dnia powszedniego. Miejsca, w których funkcjonujemy, są przepełnione obrazami (wszechobecność infografik i ekranów w przestrzeni publicznej), ale także same w sobie stają się obrazami, poprzez konstelację wykreowanych wizualnie obiektów i osób (estetyzacja codzienności, otoczenia; moda, stylizacje, *image* – ważne jest nie tylko, co widzimy, ale także jak jesteśmy widziani i jak jest widziana przestrzeń, obiekty w niej). P. Sztompka zauważa, że nasze otoczenie jest nie tylko przepełnione zróżnicowanymi przedstawieniami wizualnymi, ale są one coraz bardziej wyraziste, zróżnicowane i bogatsze niż kiedykolwiek[6]. Formułowana jest teza o „kolonizowaniu" nowych obszarów przestrzeni przez media elektroniczne

[4] Hasło: „visual arts", w: *Encyclopedia of Art Education*, http://www.visual-arts-cork.com/definitions/visual-art.htm (dostęp: 30.04.2016).

[5] M. Sturken, L. Cartwright, *Practices of Looking. An Intoduction to Visual Culture*, Oxford 2005, s. 370.

[6] P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005, s. 11.

bazujące na obrazach[7] oraz o agresywnym charakterze bodźców wzrokowych (w znaczeniu inwazyjności wizualnych przedstawień)[8]. Obraz, przedstawienia wizualne stają się swoistymi znakami kodującymi nowe znaczenia. M. Sturken i L. Cartwright stwierdzają „Świat, który zamieszkujemy, jest napełniony wizualnymi wyobrażeniami. Są one centralne dla czynności reprezentowania, ustalania sensu i komunikowania w otaczającym nas świecie. Na wiele sposobów nasza kultura staje się coraz bardziej wizualna. W przestrzeni ostatnich dwóch stuleci, kultura zachodnia została zdominowana przez wizualne raczej, niż oralne lub tekstowe media"[9].

Wyzwaniem dla współczesnego człowieka jest akwizycja języka obrazów, aby te przekazy mogły stać się komunikatywne. Choć ekspozycja uwagi wzrokowej na bodźce wizualne jest zintensyfikowana, niekoniecznie oznacza to naturalną zdolność do analizowania sfery obrazów – nie zawsze wiemy, co widzimy. Ustalenie sensu czasem wymaga czasu, a codzienność nasycona obrazami, nie zawsze czyni z nich jednostkowe, ustabilizowane obiekty przygotowane do intelektualnej kontemplacji[10].

Oddźwięk tych diagnoz związanych z wizualnością i piktorialnością współczesności jest zauważalny przynajmniej w trzech obszarach nauk społecznych:
– w edukacji konstatującej konieczność „wizualnej alfabetyzacji", „wizualnej piśmienniczości" człowieka (*visual literacy*, *graphicacy*)[11];
– w studiach kulturowych, zajmujących się takimi zagadnienia, jak fizyczne funkcjonowanie wzroku i znaczenie mediów ingerujących w fizjologiczne aspekty widzenia, podmioty widzące, przedmioty widzenia, sposoby spostrzegania, kulturowe modele patrzenia – w ich centrum znajdują się kategorie: widzenia (*vision*), wizualności (*visuality*), doświadczenia wizualnego (*visual experience*), obrazu (*picture*), wyobrażenia/wizerunku (*image*)[12];

---

[7] R. Sendyka, *Poetyki wizualności*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 141.

[8] S. Dylak, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, w: *Media–Edukacja–Kultura*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań–Rzeszów 2012, s. 121.

[9] M. Sturken, L. Cartwright, *Practices of Looking…*, dz. cyt., s. 1, cyt. za: R. Sendyka, *Poetyki wizualności*, dz. cyt., s. 142.

[10] N. Mirzoeff, *An Introduction to Visual Culture*, New York 1999, s. 3–8.

[11] S. Dylak, *Alfabetyzacja wizualna…*, dz. cyt., s. 119–132; *Visual Literacy*, red. J. Elkins, New York 2009; F. Aldrich, L. Sheppard, *Graphicacy; The fourth 'R'?*, „Primary Science Review", 2000 nr 64, s. 8–11.

[12] R. Sendyka, *Poetyki wizualności*, dz. cyt., s. 137–140.

– w metodologii badań społecznych – w rozwoju i wykorzystywaniu w praktyce badawczej metod wizualnych[13].

Wizualność odróżniania jest od widzenia oraz od widzialności. Wizualność jako cecha obiektów oznacza, iż są one dostępne aparatowi wzrokowemu, ale także, że są zauważalne, wyodrębnialne z serii bodźców, nie tylko „widzialne" (potencjalnie), ale przede wszystkim „widziane" (realnie) przez kogoś. Wizualność według A. Jones, to: „warunki widzenia i wytwarzania znaczenia z tego, co widzimy"[14]. Warunki te odnoszą się do poznającego podmiotu, do jego biopsychospołecznego funkcjonowania: sprawności jego narządu wzroku, a także do czynników społeczno-kulturowych (kultura, płeć, rasa, klasa) oraz indywidualnych (stan fizyczny, emocjonalny)[15].

Ten swoisty okularcentryzm (uprzywilejowanie zmysłu wzroku) współczesności wymaga ustalenia relacji „widzenie biologiczno-fizyczne" *versus* „widzenie społeczno-kulturowe"[16]. Widzenie kulturowe zakłada, że podmiot patrzący nie jest idealnym okiem, ale osobą posiadającą ciało i konkretne historyczne umiejscowienie wraz ze wszystkimi rozpoznanymi determinantami: płci, rasy, klasy społecznej. Wzrok staje się elementem uczestniczenia w życiu społecznym. „Kategoria widzenia społecznego dotyczy kwestii: komu udziela się/odbiera się prawo do patrzenia, kto ma prawo/zmuszony jest do bycia oglądanym."[17]

Wydaje się uprawnioną teza, iż te obszary naukowego namysłu powinny znaleźć swoją konkretyzację również w praktykach badawczych ukierunkowanych na aspekty funkcjonowania osób z zaburzeniami widzenia. Pojawia się tu bowiem podstawowa antynomia pomiędzy dominacją wizualności współczesnego świata a niemożnością odbierania bodźców wzrokowych. Ten stan wymaga analizy nie tylko przez pryzmat procesów rozwojowych (konsekwencji niewidzenia dla rozwoju) osób niewidomych i słabowidzących, ale także przez pryzmat czynników kulturowo-społecznych (w kontekście inkluzji społecznej, partycypacji w kulturze).

---

[13] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*…, dz. cyt.; *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008; *Fotospołeczeństwo. Analiza tekstów z socjologii wizualnej*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2012; K. Olechnicki, *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa 2003; *Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, red. J. Kaczmarek, Poznań 2004; M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa 2009; S. Pink, *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, Kraków 2009.

[14] A. Jones, *The Feminism and Visual Culture Reader*, New York 2003, s. 1.

[15] R. Sendyka, *Poetyki wizualności*, dz. cyt., s. 139–140.

[16] Tamże, s. 146.

[17] Tamże, s. 154

W prowadzonych analizach na temat wizualności, w której zanurzone są praktyki społeczne, uwzględnia się również zbiorowe zachowania wobec obrazów i ich konstruowania. Ten aspekt problematyki będzie istotny dla dalszych analiz zawartości wizualnych dzieł sztuki i możliwości ich przekładu na znaki pozawzrokowe. Ciekawym konstruktem są tzw. „reżimy skopiczne" – paradygmaty widzenia, odnoszące się do „kulturowo specyficznych sposobów widzenia" i zastępujące tradycyjną definicję „patrzenia" jako zjawiska uniwersalnego i pierwotnego. „Wedle takiego ujęcia sposoby widzenia nie są naturalne, lecz konwencjonalne, mają pewną dynamikę zmian, różnicują się także w ujęciu synchronicznym i demontują tradycyjną definicję »widzenia«, jako wspólnego wszystkim niezależnie od kultury, płci, rasy, momentu historycznego. Ponieważ reżimy skopiczne wytwarzane są w społeczeństwie, są historycznie zmienne i kulturowo zależne"[18].

Wobec wzmiankowanego stanu w studiach nad kulturą wizualną pojawia się propozycja nowej nauki o obrazach – retoryki obrazu, gdzie proponuje się, by w miejsce znaku językowego podstawić obraz, przedstawienie wizualne. Wyznacza się jej dwa wymiary: naukę o tym, co „mówi(ło) się o obrazach" – a więc dyskursu otaczającego zjawiska piktorialne; jak i tego, co „mówią obrazy"[19].

Zarysowane w ten sposób różne pola problemowe związane ze sferą wzrokowego funkcjonowania człowieka i natężeniem wizualności w codziennych doświadczeniach, a także z rozwojem sztuk wizualnych, uzasadniają potrzebę spojrzenia na osobę niewidomą, jako uczestnika tych procesów.

Zasadniczym przedmiotem dalszych analiz będą zjawiska związane z doświadczaniem sztuk wizualnych przez osoby niewidzące (formy, metody, techniki udostępniania wizualnych dzieł sztuki, dyskursy „sztuki dostępnej", aspekty kontaktu: poznawania i przeżyć estetycznych). Analizy te będą skoncentrowane na dziełach wizualnych, jednak oświetlane będą niekiedy przez pryzmat dotychczasowych osiągnięć naukowych i praktycznych z zakresu udostępniania sztuk audiowizualnych osobom z dysfunkcjami narządu wzroku. Wiąże się to z faktem bogatszego dorobku teoretycznego i wdrożeniowego w tym zakresie. Jednocześnie jednak należy zaznaczyć, że odbiór dzieł audiowizualnych przez osoby niewidzące ma inny charakter, niż odbiór sztuk wizualnych. Dzięki bowiem komponentowi słuchowemu (dialogi, partie muzyczne, dźwięki towarzyszące fabularnemu „dzianiu się"), osoby z dysfunkcją wzroku mogą przynajmniej częściowo budować swoje wyobrażenie o przedstawianych scenach

[18] Tamże, s. 157
[19] Tamże, s. 168.

oraz interpretować dzieło w kontakcie naturalnym i niezapośredniczonym. Natomiast w przypadku wizualnych dzieł sztuki (malarstwa, rzeźby oraz innych – wymienionych wcześniej) nie ma możliwości kontaktu niezapośredniczonego, który niósłby informacje na temat jego zawartości treściowej i artystycznych form wyrażania, warunkował rekonstrukcję znaczenia dzieła oraz umożliwiał doświadczenie estetyczne osobom niewidomym.

Formy, metody i techniki udostępniania sztuk wizualnych osobom z niepełnosprawnością wzroku

Osoby niewidzące i słabowidzące funkcjonują w rzeczywistości okularcentrycznej i fakt dysfunkcji wzroku nie redukuje ani potrzeb związanych z ich wiedzą o wzrokowych formach reprezentacji oraz z używaniem wzrokowych konceptów w komunikacji i codziennym funkcjonowaniu, ani z uczestnictwem w edukacji kulturalnej w zakresie sztuk wizualnych czy w społecznym dyskursie na ich temat. Wobec braku lub niedostatku informacji płynących ze zmysłu wzroku w poznawaniu rzeczywistości niewidomi wytwarzają wyobrażenia na temat tych obiektów i ich cech, które takiemu poznaniu są zupełnie lub częściowo niedostępne, na bazie pozawzrokowej percepcji – dotykowej, smakowej, słuchowej (w tym słownej), kinestetycznej i węchowej. Są to tzw. wyobrażenia surogatowe i dotyczą cech przestrzennych przedmiotów oraz światła i kolorów. Wyobrażenia surogatowe nie mają porównywalnego odpowiednika w wyobrażeniach osób widzących. Ich źródłem są: konkretne wyobrażenia przedmiotów (zachowane w pamięci, w przypadku osób mających wcześniejsze doświadczenia wzrokowe) oraz ich przekształcenia; eksploracje modeli i pomocy dydaktycznych (dotykowych), przedstawiających przedmiot w formie schematu lub miniatury; konkretne spostrzeżenia fragmentu jakiejś całości (będącego bodźcem do budowania obrazu całego przedmiotu) lub opis słowny (z zastosowaniem analogii i określeń zrozumiałych dla osób niewidzących). Na przykład wyobrażenia odnoszące się do światła i kolorów mogą być tworzone w oparciu o cechy termiczne, akustyczne i dotykowe[20].

Dla poznawania rzeczywistości osób niewidzących niezbędne jest czerpanie wiedzy o niej z wielu źródeł zmysłowych, przy czym dotyk odgrywa wiodącą rolę. Dotykowe zapoznawanie się z obiektami polega na dotykaniu (kontakt skórny, ucisk) i przesuwaniu dłoni i palców po powierzchni przedmiotu. Jest

[20] T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, Warszawa 2002, s. 106–108.

to umiejętność, której osoba niewidząca musi się nauczyć (zdolność ta nie pojawia się naturalnie w rozwoju). Na umiejętność dotykowego poznawania przedmiotów składają się:
– dotyk syntetyzujący (dotykanie całą ręką lub obiema rękoma – pozwala uchwycić ogólny wygląd i strukturę przedmiotu);
– dotyk analizujący (systematycznie przesuwanie palców w celu dokładniejszego zbadania przedmiotu);
– chwytanie przedmiotu między kciuk a palec wskazujący, w celu poznania waloru grubości i trójwymiarowości niewielkich obiektów;
– koordynacja ruchowo-ruchowa (ręka-ręka) – gdy jedna dłoń trzyma obiekt, a druga go bada;
– poznawanie w ruchu, gdy wielkość obiektów przekracza zasięg rąk i konieczne jest dotykanie w trakcie przemieszczanie się[21].

W poznawaniu dotykowym zwraca się ponadto uwagę na konieczność zapoznawania się w pierwszej kolejności z całym przedmiotem poprzez tzw. dotyk obejmujący (obejmowanie przedmiotu całą ręką lub rękoma z lekkim zginaniem palców, by dostosować się do wielkości przedmiotu). „W ten sposób [osoby niewidome] będą spostrzegać te jego cechy, które spontanicznie narzucają się przy ich obejmowaniu. Są to ogólne kontury przedmiotu, określające jego wielkość, a także takie cechy, jak twardość, miękkość, pozwalające poznać fakturę – materiał, z którego są zbudowane."[22] W dalszej kolejności dokonywana jest dokładna eksploracja poszczególnych komponentów obiektu, by rozpoznać: kontury/kształty tworzące jego określoną figurę oraz strukturę (części)[23], a także drobne elementy.

Doświadczenia sensoryczne osób niewidzących uzupełniane przez przekaz słowny (informacyjną funkcję mowy – kompensację werbalną) umożliwiają tworzenie umysłowych reprezentacji również tych obiektów i zjawisk, które są dotykowo niedostępne.

Dzieła sztuk wizualnych są uprzystępniane osobom pozbawionym doświadczeń optycznych za pomocą form haptycznych i/lub akustycznych. Bodźce haptyczne to takie, które aktywizują receptory skórne (percepcję dotykową – ucisku, oporu oraz temperatury, bólu) a także percepcję kinestetyczną (ruchową). Bodźce akustyczne to zarówno informacje dźwiękowe niewerbalne (muzyka, dźwięki towarzyszące), jak też werbalne (opis słowny). Zarówno poznanie

[21] Tamże, s. 91.
[22] Tamże, s. 92–93.
[23] Tamże, s. 93.

dotykowo-kinestetyczne[24], jak i bazujące na bodźcach werbalnych, mają charakter linearny, sukcesywny – przyrost danych następujących po sobie umożliwia stopniowe budowanie wyobrażeń o obiekcie doświadczanym, w przeciwieństwie do poznania wzrokowego ujmującego jednocześnie wiele cech badanego zjawiska. W związku z tym również czas potrzebny na zapoznanie się z obiektem estetycznym w formie wzrokowej oraz dotykowo-ruchowej i/lub akustycznej będzie zróżnicowany (korzystanie z technik dotykowo-słuchowych wymaga od osoby więcej czasu, by zapoznać się z poznawanym obiektem/zjawiskiem).

Doświadczanie sztuk wizualnych przez osoby z dysfunkcją wzroku warunkowane jest określonymi zabiegami organizacyjnym i infrastrukturalnymi – czyli odpowiednią adaptacją otoczenia fizycznego miejsc kultury (muzeów, galerii), umożliwiającą samodzielność odbiorców w zakresie zapoznawania się ze zbiorami, eksponatami czy szeroko rozumianymi tekstami kultury. Informacje o rekomendacjach na ten temat można znaleźć w publikacjach wydawanych przez Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów[25]. Nie będą one omawiane – zaprezentowane zostaną natomiast konkretne rozwiązania w zakresie dostępności obiektów estetycznych – wizualnych dzieł sztuki dla osób niewidzących. Do tych form i sposobów tworzenia wizualnej „kultury dostępnej", należy zaliczyć następujące:

– ścieżki dotykowe, trasy zwiedzania, zwiedzanie kuratorskie i lekcje muzealne zaplanowane dla osób z dysfunkcją wzroku (jest to ujęcie makroperspektywiczne: wykracza się tu poza indywidualną relację człowiek–dzieło sztuki i bazuje na metodycznie zaplanowanych działaniach w zakresie edukacji kulturalnej);
– audiodeskrypcja wizualnych dzieł sztuki;

---

[24] W dalszej części rozdziału określenie „poznanie dotykowo-kinestetyczne (dotykowo-ruchowe)" będzie zamiennie stosowane ze skrótową formą „poznanie dotykowe" i rozumiane jako dotyk czynny, czyli odbiór i przetwarzanie bodźców przy użyciu zmysłu dotyku, temperatury i bólu oraz kinestetycznego, zgodnie z ujęciem T. Majewskiego, według którego w procesie poznawania dotykowego nie można odizolować wrażeń skórnych i wrażeń kinestetycznych. Dzięki połączeniu tych wrażeń osoba niewidoma może poznawać takie atrybuty przedmiotów, jak szorstkość, gładkość, długość, szerokość, kierunek (podstawowe cechy przestrzenne), wielkość, kształt obiektu (por. tegoż, *Tyflopsychologia rozwojowa*, Warszawa 2002, s. 69–71).

[25] *ABC Gość niepełnosprawny w muzeum*, „Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zabytków", 2013 nr 2; B. Szymańska, *Rekomendacje dotyczące udostępniania instytucji muzealnych osobom z niepełnosprawnością wzroku i tworzenia audiodeskrypcji do dzieł plastycznych,* Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zabytków, http://nimoz.pl/upload/muzea_bez_barier/Rekomendacje_dotyczace_audiodeskrypcji_w_muzeach.pdf (dostęp: 24.04.2016).

– opisy brajlowskie;
– tyflograficzne reprezentacje wizualnych dzieł sztuki;
– makiety trójwymiarowe;
– obiekty trójwymiarowe (oryginały, kopie, wydruki 3D);
– form(uł)y holistyczne.

Ścieżki dotykowe, trasy zwiedzania, zwiedzanie kuratorskie i lekcje muzealne zaplanowane dla osób niewidomych (makroperspektywa)

Sposobem na zaznajomienie osoby niewidzącej z eksponatami danej wystawy jest równoległe przygotowanie ścieżek muzealnych dedykowanych odbiorcom z dysfunkcją wzroku. W tym celu z ogółu eksponatów przeznaczonych do prezentowania, wybierane są obiekty estetyczne najbardziej reprezentatywne dla danego tematu. Pożądane będą zwłaszcza te elementy, które już są dostępne poznaniu dotykowemu (np. elementy rzeczywiste, trójwymiarowe) lub zostaną przygotowane do dotykowej eksploracji (w postaci tyflografik, makiet trójwymiarowych oryginalnych obiektów lub ich kopii naturalnych rozmiarów).

Wybór eksponatów umożliwia odbiorcom dokładne zapoznanie się z dziełami z uwzględnieniem potrzebnego im czasu. Poznanie dotykowe i werbalne zajmują go więcej, niż poznanie wzrokowe, w którym dokonywana jest w naturalny sposób selekcja dopływających danych wizualnych, a pobieżny rzut oka pozwala na podjęcie decyzji o chęci dokładnego zapoznania się z obiektem estetycznym. Dlatego ten swoisty „wybór z kultury" w założeniu nie ma charakteru ograniczającego odbiorców z dysfunkcją wzroku, lecz jest strategią wyjścia naprzeciw ich specyficznym potrzebom[26].

Podczas tak zaplanowanych ścieżek muzealnych szczególnie ważna jest osoba przewodnika lub edukatora muzealnego. Dzięki dostarczanym przez niego informacjom na temat kontekstu historycznego i społeczno-kulturowego twórczości artysty, czy powstania dzieł, a także słownemu komentarzowi towarzyszącemu dotykowemu poznaniu, odbiorca może czerpać więcej informacji i wzbogacać zmysłowe wrażenia umysłową kategoryzacją. Wskazuje się, że przewodnik lub edukator muzealny jest swoistym tłumaczem między wizualnym dziełem sztuki a odbiorcą niewidomym. Ważna jest nie tylko wiedza, której dostarcza, ale przede wszystkim możliwość podjęcia z nim interakcji,

[26] R. Więckowski, *Zobaczyć muzeum*, w: *ABC Gość niepełnosprawny w muzeum*…, dz. cyt., s. 73–86.

dialogu, wymiany doświadczeń. Jeśli przeżycie estetyczne nie będzie postrzegane jako wyłącznie subiektywne wrażenie, którego źródłem podstawowym są dane zmysłowe, lecz jako proces konstrukcyjny, to konwersacja, dialog, wymiana, negocjacja znaczeń, pozwolą poznawać a nawet kontemplować dzieło, odbierać je jako znaczące, budować jego rozumienie i doświadczać emocji dzięki spostrzeżeniom haptycznym i werbalnym. W tym intersensorycznym procesie rola języka, komunikacji słownej jest istotna, bo pozwala widzącemu edukatorowi na proponowanie uzgodnień między odczuciami dotykowymi widza, a wizualną intensywnością dzieła oryginalnego i jego znaczeniem[27]. Nie chodzi tu o korygowanie doświadczeń zmysłowych (dotykowych) odbiorcy, celem uzyskania adekwatności poznania, ekwiwalentyzacji wrażeń w stosunku do odbioru wzrokowego, ile raczej o proponowanie pewnych analogii na bazie doświadczeń dotykowych, dla pełniejszego ujęcia formy i treści dzieła sztuki.

Audiodeskrypcja wizualnych dzieł sztuki

Audiodeskrypcja jest techniką narracyjną bazującą na kanale audialnym – to specjalnie zaprojektowana ścieżka dźwiękowa. W przypadku audiodeskrypcji sztuk audiowizualnych pojawia się ona pomiędzy dialogami filmu lub spektaklu i dostarcza informacji o tym, co widać na ekranie/na scenie (dane o cechach wizualnych, jak: ekspresja niewerbalna – mimika, gesty, ważne elementy przestrzeni, w tym stroje, ruch, proksemika). Na podstawie dostarczonych informacji oraz oryginalnych partii dźwiękowych (dialogów, muzyki, dźwięków) odbiorca z dysfunkcją wzroku może samodzielnie odbierać i interpretować dzieło.

Z kolei audiodeskrypcja dzieł wizualnych to narracja zawierająca opis zjawiska/obiektu sztuki lub przestrzeni. Opisy słowne dzieł sztuki są udostępniane odbiorcom w postaci audioprzewodników lub w odtwarzaczach znajdujących się w różnych punktach ekspozycji muzealnych. Niekiedy pliki dźwiękowe znajdują się na stronach internetowych muzeów i galerii lub są dostępne poprzez aplikacje na telefony komórkowe, co umożliwia osobie niewidomej wcześniejsze przygotowanie się do wizyty w instytucji kultury. W audiodeskrypcji dzieł sztuki zawarte są zarówno informacje o samym dziele – autorze, technice, prądzie artystycznym, w ramach którego powstało, tematyce, kontekście jego

[27] K. De Coster, G. Loots, *Somewhere in between Touch and Vision: In Search of a Meaningful Art Education for Blind Individuals*, „International Journal of Art & Design Education", 2004 nr 23, s. 333.

stworzenia i recepcji, jak również o elementach składowych dzieła[28]. Wśród zasad tworzenia audiodeskrypcji znajdują się między innymi wytyczne, aby[29]:
– narracja werbalna była ukierunkowany na dostarczenie wiedzy o tym, co widać (opis sprawozdawczy, a nie eksplanacyjny);
– zastosowane były zasady od ogółu do szczegółu (najpierw syntetyczny opis zawierający najważniejsze informacje a później szczegółowa prezentacja elementów i cech w kolejności od najważniejszych do mniej ważnych, z zastosowaniem wybranej reguły porządkującej, np. informacji o tym, co znajduje się na określonym planie obrazu lub zgodnie z kierunkami – od lewej do prawej);
– wykorzystywać funkcję poetycką mowy, by pobudzać wyobraźnię odbiorców (użycie porównań, epitetów, metafor, elips, peryfraz) przy uwzględnieniu słownictwa adekwatnego i precyzyjnego (w tym wzrokowego – określenia barw i relacji przestrzennych), ale nie branżowego (jak np.: „bohater ukazany w żabiej perspektywie");
– nie wartościować, nie wprowadzać przyczynków interpretacyjnych, cenzury, osobistych komentarzy, opinii, opisów własnych emocji, ocen (zastrzega się jednak konieczność nazwania emocji postaci w sytuacji braku czasu na opis cech świadczących o danym stanie – w audiodeskrypcji filmów czy spektakli teatralnych);
– język narracji był spójny stylistycznie z charakterem opisywanego dzieła (w szczególności audiowizualnego – istotne jest korespondowanie stylu audiodeskrypcji ze stylem dialogów).

W przypadku dzieł wizualnych dodatkowo wskazuje się na konieczność selekcji wzrokowych informacji, które będą przedstawione odbiorcy. Choć w tym przypadku nie ma takiego rygoru czasowego, jak w audiodeskrypcjach dzieł audiowizualnych, w których wykorzystuje się interwały sekundowe między oryginalnymi dialogami dla prezentacji dodatkowych narracji, nie jest wskazane tworzenie zbyt długiego opisu. Odbiorca obrazu lub innego dzieła wizualnego powinien otrzymać tylko te istotne informacje o cechach przedstawienia, które są niezbędne z punktu widzenia mentalnej rekonstrukcji obiektu estetycznego, nie powinien być przytłoczony nadmiarem danych[30]. W piśmiennictwie na

---

[28] E. Śmiechowska-Petrovskij, *Intersemiotic Translation in the Process of Introduction Blind Children to Culture: the Role of Adult Intermediation*, w: *Moc ve výchově, umění a sportu*, red. N. Pelcová, A. Hogenová, Praga 2015, s. 178–179.

[29] A. Żórawska, R. Więckowski, I. Künstler, U. Butkiewicz, *Audiodeskrypcja – zasady tworzenia,* Warszawa 2012, http://dzieciom.pl/wp-content/uploads/2012/09/Audiodeskrypcja-zasady-tworzenia.pdf (dostęp: 24.04.2016)

[30] B. Szymańska, *Rekomendacje dotyczące udostępniania instytucji muzealnych*…, dz. cyt.

temat tworzenia audiodeskrypcji dzieł plastycznych zastrzega się również, iż w niektórych sytuacjach można zrezygnować z opisu obiektu artystycznego na rzecz strategii narracyjnych tłumaczących i przybliżających wykorzystane w dziele – wyrażone w zawartości formalnej lub treściowej – kody kulturowe, zabiegi artystyczne i symbolikę (audiodeskrypcja jako połączenie treści merytorycznych z opisem sprawozdawczym)[31].

Proces przygotowania audiodeskrypcji dzieła wizualnego ma charakter stadialny, każde stadium, zgodnie z rekomendacjami tworzenia opisów wizualnych dzieł sztuki, charakteryzuje się inną zawartością informacyjną, co obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Skrypt audiodeskrypcji dzieła wizualnego.

1.	Słowna etykieta (informacje podstawowe na temat dzieła)	Rodzaj i tytuł dzieła, imię i nazwisko autora, rok powstania, epoka lub krąg kulturowy, z którego wywodzi się dane dzieło, technika wykonania, wymiary dzieła, zbiory (informacja o własności dzieła, kolekcji).
2.	Opis ogólny	3–4-zdaniowa informacja o temacie dzieła, głównych składowych, ich kompozycji, o kolorystyce, atrybutach przestrzennych (w przypadku rzeźb, instalacji, prac złożonych). Zalecane są krótkie zdania bądź frazy, ważna jest precyzja i ekonomia języka.
3.	Opis szczegółowy	Opis poszczególnych elementów obrazu według kolejności nadanej w opisie ogólnym, dostarczający wyczerpujących informacji do rekonstrukcji umysłowej obrazu oraz sformułowania sądu estetycznego i interpretacji dzieła. Zalecane są krótkie zdania bądź frazy, ważna jest precyzja i ekonomia języka.
4.	Opis sygnatury	Informacja o sygnaturze obrazu, jej lokalizacji i cechach wizualnych.
5.	Informacje dodatkowe (kontekst powstania dzieła, ciekawostki)	Dodatkowe informacje o technice, stylu, artyście, kontekście historycznym i kulturowym powstania dzieła, anegdoty, ciekawostki.

Źródło: opracowanie własne, na podstawie: B. Szymańska, *Rekomendacje dotyczące udostępniania instytucji muzealnych osobom z niepełnosprawnością wzroku i tworzenia audiodeskrypcji do dzieł plastycznych,* Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zabytków.

Prezentowana w tabeli 2. audiodeskrypcja obrazu Józefa Mehoffera *Dziwny ogród* jest dostępna do odsłuchania w zbiorach audiodeskrypcji Muzeum Narodowego w Warszawie przez stronę internetową[32]. Opis trwa nieco ponad 7 minut i jest zgodny z zaprezentowanymi powyżej stadiami audiodeskrypcji.

[31] A. Żórawska, R. Więckowski, I. Künstler, U. Butkiewicz, *Audiodeskrypcja*…, dz. cyt., s. 3.

[32] Plik dźwiękowy audiodeskrypcji obrazu Józefa Mehoffera *Dziwny ogród*, Muzeum Narodowe w Warszawie, http://files.mnw.art.pl/audiodeskrypcja/MNW2/Józef_Mehoffer_Dziwny_ogród.mp3 (dostęp 26.04.2016).

Tabela 2. Audiodeskrypcja obrazu Józefa Mehoffera *Dziwny ogród*

1.	Słowna etykieta (informacje podstawowe na temat dzieła)	Józef Mehoffer *Dziwny ogród*. Obraz olejny na płótnie z lat 1902–1903. Wymiary: 217 cm w pionie, 208 w poziomie.
2.	Opis ogólny	Zalany słońcem sad. Na trawie, wśród kwiatów i jabłoni, uginających się pod ciężarem owoców, stoją, na pierwszym planie nagi, kilkuletni chłopiec, na lewo od niego, nieco dalej, kobieta w eleganckiej, intensywnie niebieskiej sukni, zgodnej z modą z początku XX wieku i w głębi dziewczyna w stroju ludowym. Gdyby te trzy postacie połączyć liniami, na środku obrazu powstałby trójkąt. Sylwetka dziecka, ma wysokość równą mniej więcej ¼ wysokości obrazu, kobiety jest dwukrotnie wyższa, stojącej najdalej dziewczyny, zgodnie z perspektywą, najmniejsza, odrobinę mniejsza od dziecka. Nad tymi postaciami unosi się jednak nieproporcjonalnie wielka ważka o złotożółtych skrzydłach. Scenę widzimy z wyższego poziomu, niż mógłby ją oglądać stojący człowiek. Być może to punkt widzenia owada, fruwającego nad sadem.
3.	Opis szczegółowy	Ważka umieszczona jest na na obrazie nad dzieckiem i kobietą, dokładnie pośrodku kompozycji, pod górną krawędzią obrazu. Rozpiętość jej skrzydeł jest większa, niż wzrost chłopca. Zajmują prawie połowę szerokości płótna. Ogromny owad wisi w powietrzu na wprost widza w pełnym słońcu, przed sadem, niczym nieprzysłonięty. Nic również nie prześwituje przez skrzydła. Ważka wygląda jak nałożona na obraz, nie wtapia się w przestrzeń, nie stanowi elementu pejzażu. Malarz dokładnie i wyraźnie zaznaczył kształt płaskich skrzydeł, niebieskofioletową głowę i odnóża. Czarną linią zaznaczył detale: drobny szkielet, tak jak w rzeczywistości prześwitujący przez skrzydła tego typu owadów. Pod skrzydłami, po prawej stronie, widać równie długi jak one, cienki odwłok. Jest tej samej barwy, co suknia kobiety. Kobieta w niebieskiej sukni i takim samym kapeluszu, stoi na skraju sadu, już w cieniu pierwszych drzew, nieco na lewo od pionowej osi kompozycji. Uniesioną prawą ręką sięga po wiszące na drzewie jabłko. Uśmiecha się. Ma jasne, lekko rudawe, kręcone włosy, na szyi złoty medalik na łańcuszku. Jej obcisła, elegancka suknia, ma długie rękawy, pod szyją stójkę i szerokie falbany, wszyte na wysokości kolan. Ten fragment ubioru i sylwetki jest namalowany najdokładniej. Tkanina błyszczy a na obrzeżach falban można dostrzec wąską, jaskrawozieloną lamówkę i kwiat, w takim samym kolorze, przypięty na wysokości kolan, w miejscu, gdzie suknia się rozszerza. Z tyłu falbany tworzą tren. Lewą dłonią opuszczoną wzdłuż kolan, kobieta podnosi go nieznacznie. Bliżej nas, na pierwszym planie po prawej stronie, w pełnym słońcu stoi kilkuletni nagi chłopiec. W obu uniesionych na wysokość barków rączkach trzyma czerwone i różowe kwiaty malwy w pełnym rozkwicie. Wzrok kieruje w ziemię, jakby miał ochotę coś podnieść, albo próbował się skupić, niepewnie trzymając się na nogach. Być może jego zainteresowanie budzą dwa leżące na ziemi jabłka. Chłopiec ma jasne, nieco kręcone włosy, sięgające za uszy, grzywkę zasłaniającą czoło, na szyi okrągły złoty medalik na długim łańcuszku. Chłopiec i kobieta stoją u wylotu alei prowadzącej w głąb sadu w kierunku prawego górnego rogu płótna. Drzewa rosną po obu jej stronach w niezbyt równych rzędach na pagórkowatym terenie. Po obu stronach alei na gałęziach przewieszono girlandy splecionych kwiatów.

3.	Opis szczegółowy	Na całej powierzchni płótna poprzez gałęzie drzew przeświituje jasnozielona, a w ocienionych miejscach, nieco ciemniejsza trawa. Gdzieniegdzie błyskają w niej kwiaty, głównie białe, delikatne, na długich łodygach, drobne żółte i różowa koniczyna. W głębi sadu pod kolejnym drzewem widać inną postać. Młoda dziewczyna, ubrana w jaskrawoczerwony ludowy kaftan, taką samą chustkę i białą obficie marszczoną w pasie spódnicę. Lewą dłonią podtrzymuje kwietną girlandę. Jej postać z racji oddalenia od pierwszego planu, jest namalowane mniej dokładnie.
4.	Opis sygnatury	Józef Mehoffer utrwalił na obrazie swoją żonę i synka wraz z opiekunką podczas letniego wypoczynku w Siedlcu, niedaleko Krakowa. Dzieło ukończył w 1903, o czym informuje sygnatura.
5.	Informacje dodatkowe (kontekst powstania dzieła, ciekawostki)	Od początku komentowano obecność ogromnego owada w tej kompozycji. Sposób jego namalowania, zastosowanie czarnych konturów, przypomina witraże, których projektowaniem zajmował się artysta. Może w ten sposób pragnął on zaznaczyć ślad swojej obecności na obrazie. Złota ważka może też budzić skojarzenia ze złotnictwem, z broszą lub zawieszką, w modnej w latach secesji formie. Wygląd i proporcje owada można wytłumaczyć, tylko wyobrażając sobie, że pojawił się tuż przed oczami artysty malującego swoich bliskich.

Źródło: opracowanie własne, na podstawie pliku dźwiękowego audiodeskrypcji obrazu Józefa Mehoffera *Dziwny ogród*, Muzeum Narodowe w Warszawie.

Brajlowska obudowa słowna obiektów wystawienniczych

Słowna obudowa dzieł sztuki i ekspozycji w postaci opisów w alfabecie L. Braille'a może być ważnym źródłem wiedzy na temat obiektów estetycznych. Teksty brajlowskie mogą znajdować się w bezpośrednim sąsiedztwie eksponatów muzealnych lub w postaci odrębnego wydruku. W pierwszym przypadku ważna jest ich lokalizacja sprzyjająca odnalezieniu i ergonomii czytania. Osoba niewidoma musi mieć przesłanki do tego, żeby zlokalizować napisy. Pomocne będą np. dotykowe podłogowe prowadnice sprzyjające orientacji w przestrzeni. Ponadto tekst powinien być tak umieszczony, żeby można było go swobodnie przeczytać dotykowo (czyli ułożony poziomo lub pod lekkim kątem – nie powinny to być napisy umieszczone pionowo na ścianie).

Jeśli chodzi o odrębne wydruki brajlowskie z opisami eksponatów i wystawy, ze względu na ich cechy wydawniczo-formalne, przede wszystkim objętość (zajmują one 3-4 razy więcej miejsca niż publikacje czarnodrukowe) i trudność w odczytywaniu tekstów w sytuacji braku siedziska lub blatu, mogą nie być komfortowe w użyciu.

Tyflograficzne reprezentacje wizualnych dzieł sztuki

Tyflografiki

Innym sposobem uprzystępniania dóbr kultury plastycznej niewidomym, jest tworzenie płaskoreliefowych makiet obrazów oraz tyflografik. Wypukłe reprezentacje graficzne są sposobem na dostarczenie informacji o liczbie elementów znajdujących się na płaszczyźnie dzieła, ich proporcjach, relacjach przestrzennych, a w przypadku zastosowania niektórych technik, dają również szansę na uzyskanie pewnego stopnia korespondowania walorów dotykowych reprezentacji dotykowej, z walorami dotykowymi obiektu rzeczywistego.

Tyflografiki definiowane są jako „graficzne odwzorowanie i przedstawienie rzeczywistości, przy zastosowaniu skali, proporcji i generalizacji, w sposób dostępny dotykowo osobom niewidomym”[33] i jako „grafika użyteczna dla osoby niewidomej, wykonana w dostępnej mu konwencji i zredagowana w sposób umożliwiający i ułatwiający odczytanie dotykiem przekazywanej grafiką informacji”[34]. Odbiorca niewidomy dzięki tyflografice może zapoznać się za pomocą dotyku z układem przestrzennym komponentów dzieła sztuki, proporcjami i relacjami elementów względem siebie.

Grafiki dotykowe są przygotowywane w różny sposób z wykorzystaniem wyższego i niższego stopnia zaawansowania technologicznego. M. Jakubowski wymienia ponad 20 metod tworzenia tyflografik[35].

---

[33] M. Jakubowski, *Tyflografika – historia i współczesność, metody i technologie*, „Tyfloświat” 2009 nr 1(3), s. 38.

[34] E. Więckowska, *Polska szkoła tyflografiki*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 2012 nr 7, s. 57–58.

[35] Por. M. Jakubowski, *Tyflografika w rękach mojego dziecka*, w: *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, red. J. Witczak-Nowotna, Warszawa 2010, s. 43. Autor wymienia: rysunki ręczne na papierze brajlowskim, rysunki ręczne na folii perełkowej lub gładkiej, tyflografiki autorskie (kolaże) wykonywane z różnorodnych materiałów, rysowanie ręczne farbami pęczniejącymi, haft ręczny (wyszywanie), haft maszynowy, tłoczenie w kartonie, tłoczenie w preszpanie, tłoczenie w plastiku (termoformowanie), tłoczenie w blasze, drukowanie linią perełkową z matryc drukarskich, drukowanie punktami brajla z drukarek brajlowskich, drukowanie fakturowe z drukarek brajlowskich, drukowanie w technice fleksograficznej, drukowanie w sitodruku wypukłym, uwypuklanie na papierze pęczniejącym, drukowanie w technologii termo druku, drukowanie farbami gumowanymi, drukowanie klejowe z fakturowaniem spylonymi tkaninami (flock), wykonywanie tyflografik w technologii płukania polimerowego, wykonywanie tyflografik w technologii odlewu w metalu, wykonywanie tyflografik w technologii odlewu w polimerze lub masach plastycznych, tyflografika z aplikacjami dźwiękowymi. Ponadto wymienia: rysunek na dłoni, ręce niewidomego, wykonywanie tyflografik na mechanicznych ekranach dotykowych.

Wartościową w przypadku dzieł sztuki techniką jest kolaż, czyli autorski obraz dotykowy, tworzony ręcznie z materiałów i tworzyw o różnej fakturze oraz stopniu wysklepienia elementów, mogący zawierać konkretne kształty i elementy realne (przedmioty), włączone w obręb obrazu. Przygotowując kolaż, możliwe jest uzyskanie doświadczeń dotykowych podobnych lub zbieżnych z doświadczeniami towarzyszącymi zapoznawaniu się z obiektem naturalnym (np. gdy wykorzystane zostaną tworzywa imitujące skórę do reprezentacji skóry). Kolaż nie jest jednak powszechną metodą przygotowywania tyflografik w miejscach kultury ze względu na czasochłonność, konieczność użycia właściwych materiałów oraz uzyskanie trwałości tyflografiki (by służyła wielokrotnym eksploracjom).

Inne popularne techniki, takie jak technika eksplozyjna (grafika na tzw. papierze kapsułkowym – puchnącym), formowanie termoplastyczne folii na bazie matrycy, termografia, wydruki na drukarkach brajlowskich oraz inne, jak odlewy w polimerze, umożliwiają tworzenie grafik niosących przede wszystkim informację o obiektach przedstawianych (ich kształtach, granicach, układzie, liczbie) – walory dotykowe wypukłości nie korespondują z cechami dotykowymi obiektów, które są prezentowane. To układy linii, kształtów lub faktur, które można różnicować dotykowo. Faktury dotykowe, które zastępują kolor, to gęsto rozmieszczone, jednakowe, drobne wypukłe detale, w których rozpoznawaniu nie wyczuwa się komponentów, tylko postrzega całość jako obszar innego typu[36].

Zdjęcie 1. Po lewej: Święta Anna, Sudan, Faras, VIII w. – 1. ćw. X w.; tynk mułowy, tempera, eksponat pochodzący z polskich wykopalisk w Faras, w zbiorach Muzeum Narodowego w Warszawie (od 1964) – fragment wystawy w Galerii Faras MNW. Po prawej: grafika dotykowa przedstawiająca wizerunek Świętej Anny. Im bardziej wyszarzone elementy, tym bardziej wypukłe (rysunek wypukły ze zbiorów MNW przeznaczonych dla odbiorców z dysfunkcją wzroku)

[36] E. Śmiechowska-Petrovskij, *Adaptacja podręczników do potrzeb uczniów niewidzących – stan i postulaty poznawczo–praktyczne*, „Forum Pedagogiczne", 2015 nr 1, s. 201.

Tego typu reprezentacje graficzne pełnią funkcję informacyjną – doświadczenia dotykowe osób zapoznających się z nimi nie są zbliżone do doświadczeń realnych obiektów, które obraz prezentuje (kształt patery z owocami na płaszczyźnie w formie wypukłej w niczym nie przypomina faktycznych cech odbieranych podczas zapoznawania się z paterą i owocami). Aby grafika dotykowa była komunikatywna, należy dostosować się do określonych zasad jej redagowania i tworzenia, które uwzględniają właściwości poznawania dotykowego – nie każdy rysunek wypukły jest tyflografiką[37].

Zdjęcie 2. Zapoznawanie się z grafiką dotykową przedstawiającą obiekt architektoniczny przez osobę niewidzącą

[37] Por. *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych*, opracowane przez nauczycieli Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Niewidomych i Słabo Widzących w Polsce, Bydgoszcz, Laski, Łódź; 2011;https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Zasady%20tworzenia%20i%20adaptowania%20grafiki%20dla%20uczniÄłw%20niewidomych.pdf (dostęp 30.04.2016);
Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych, opracowana na zlecenie Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej przez zespół tyflopedagogów ze specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Niewidomych i Słabo Widzących w Polsce, Bydgoszcz, Kraków, Owińska 2011, https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Instrukcja%20tworzenia%20i%20adaptowania%20ilustracji%20i%20materiaLAlw%20tyflograficznych%20dla%20niewidomych.pdf (dostęp: 30.04.2016).
Prezentowana na zdjęciu 1. grafika dotykowa przedstawienia Świętej Anny z Galerii Faras Muzeum Narodowego w Warszawie nie jest w pełni przygotowana zgodnie z zasadami redagowania, adaptowania, tworzenia wypukłych reprezentacji, gdyż jest wiernym uwypukleniem oryginalnego dzieła. Podobnie rzecz się ma z tyflografiką prezentowaną na zdjęciu 3.

Zaleca się, by profesjonalnie tworzone makiety i tyflografiki były trwałym wyposażeniem muzeum, prezentowanym obok dzieła oryginalnego, co jednak ze względów finansowych, organizacyjnych i kompetencyjnych nie zawsze jest możliwe[38].

Zdjęcie 3. Zapoznawanie się z grafiką dotykową przez osobę niewidzącą

Najprostszym rodzajem rysunku wypukłego, który może być przydatny w praktyce udostępniania sztuk wizualnych osobom niewidomym, jest wykonana ręcznie makieta. Może bazować na wydruku reprodukcji obrazu. Najważniejsze figury dzieła oznacza się na niej dotykowo, np. poprzez naklejenie elementów wyciętych z materiału wypukłego w miejsca, w których się znajdują na oryginalnym obrazie (co pomaga zachować odpowiednią skalę i proporcję elementów w obrębie makiety). W tego typu reprezentacjach niezbędna jest selekcja elementów uwypuklonych – nie może być ich za dużo. W połączeniu z opisem słownym taki rodzaj rysunku może znakomicie przybliżać niewidomym odbiorcom zawartość informacyjną dzieła sztuki.

Tyflografiki powinny być uzupełniane opisem słownym (audiodeskrypcją lub objaśnieniem konkretnej osoby, aby mogły nieść adekwatną informację).

---

[38] Por. R. Więckowski, *Zobaczyć muzeum…*, dz. cyt., s. 81.

Zdjęcie 4. Makieta dotykowa obrazu „Pejzaż z upadkiem Ikara", Pieter Bruegel (starszy), ok. 1557

Zdjęcie 5. Zapoznawanie się z makietą dotykową obrazu „Pejzaż z upadkiem Ikara" w Królewskich Muzeach Sztuk Pięknych w Brukseli przez osobę niewidzącą

Technika druku reliefów „Didú"

Innowacyjną techniką, którą stworzono w 2015 roku na potrzeby udostępnienia dzieł plastycznych osobom z niepełnosprawnością narządu wzroku, jest technika druku „*Didú*", klasyfikowana jako wydruk 3D, choć nie powstaje dzięki niej kompletny, fizyczny obiekt trójwymiarowy, jak w przypadku tradycyjnie rozumianego wydruku 3D, lecz relief (płaskorzeźba). Technikę tę należałoby umieścić pomiędzy tyflografiką a wydrukami 3D[39].

Istotą druku techniką „*Didú*" jest to, że uzyskana grafika wypukła zachowuje oryginalne atrybuty kolorystyczne, a dodatkowo poszczególne części obrazu są uwypuklone. Wypukłości dotyczą kluczowych elementów kompozycji, konturów oraz detali. Umożliwia to zapoznanie się osobie niewidomej z obrazem naturalnej wielkości i z jego kompozycją oraz szczegółami przedstawienia za pomocą dotyku. Ekspozycja obrazu uzupełniona jest przez audioprzewodnik oraz opisy brajlowskie, które razem współtworzą udostępniony przekaz artystyczny.

Pierwszą wystawą stworzoną z wykorzystaniem techniki reliefu 3D „*Didú*", była wystawa „Touching the Prado", w Muzeum Prado w Madrycie, podczas której zaprezentowano 6 znaczących dzieł malarskich, w tym m.in.: Francisco Goi *Portret szlachcica z ręką złożoną na piersi*, Diego Velázqueza *Kuźnia Wulkana*, czy Leonarda da Vinci *Mona Lisa* .

Zdjęcie 6. Relief wykonany techniką „Didú" obrazu El Greco „Portret szlachcica z ręką złożoną na piersi" (oryginał: ok. 1580, olej na płótnie, w zbiorach Muzeum Prado w Madrycie)

[39] *What is Didú?*, http://didu.estudiosdurero.com/index_lang_en.html (dostęp: 26.04.2016).

Zdjęcie 7. Zapoznawanie się dotykowe z reliefem wykonanym w technice „Didú" obrazu El Greco „Portret szlachcica z ręką złożoną na piersi" przez osobę niewidzącą

Makiety trójwymiarowe

Do reprezentacji trójwymiarowych eksponatów – np. rzeźb, ale również dzieł architektonicznych, czy układu przestrzeni (np. rynku miasta, planu miasta) stosuje się makiety trójwymiarowe, czyli najczęściej znacznie pomniejszone kopie przestrzennych obiektów. Techniki tworzenia uzależnione są od przeznaczenia. W przypadku makiet układów przestrzennych prezentowanych w otwartej przestrzeni, wykorzystuje się przede wszystkim stopy metali. W przygotowywaniu tych reprezentacji niezbędne jest zastosowanie skali i proporcji, by umożliwić zapoznanie się dotykiem. Przy dużych obiektach architektonicznych może to być skala 1:100 – wysokość w takich przypadkach nie powinna przekraczać 50 cm. Elementem uzupełniającym taką makietę może być fragment obiektu, np. gotyckie okno lub ozdobny portal w formie modelu wielkości ok. 10 cm umieszczonego obok. Prezentacje przestrzeni za pomocą makiety nie powinny przekraczać 1 metra[40].

[40] B. Szymańska, *Rekomendacje dotyczące…,* dz. cyt., s. 8–9.

Zdjęcie 8. Zapoznawanie się z miniaturą obiektu architektonicznego przez osobę niewidzącą

Zdjęcie 9. Makieta dotykowa z opisem brajlowskim zabytku architektonicznego – Kościół pw. św. Franciszka w Krakowie

Obiekty trójwymiarowe naturalnej wielkości

W przypadku zabytków archeologicznych, sztuki dekoracyjnej oraz rzemiosła artystycznego (ceramika, porcelana, naczynia metalowe), a także takich obiektów jak broń, monety, medale, meble, wystroje wnętrz – osobom niewidomym można zaproponować do oglądania ich kopie, całości lub elementy naturalnej wielkości (np. kopie fragmentów dzieł architektonicznych, zdobienia gzymsów, fryzów i inne), a nawet oryginały.

Rzadkością, choć bardzo pożądaną przez osoby z dysfunkcją wzroku, jest możliwość zapoznawania się z oryginalnymi dziełami sztuki za pomocą dotyku (przy założeniu, że poznanie dotykowe będzie źródłem informacji dla poznającego) – czyli z rzeźbami, płaskorzeźbami, eksponatami z wypukłymi elementami lub fakturą. Takie zapoznanie zwykle ma miejsce w obecności przewodnika muzealnego, który kieruje uwagę poznawczą odbiorców na istotne, reprezentatywne fragmenty, ale także nadzoruje ten proces z punktu widzenia zabezpieczenia dzieła sztuki. Osoby niewidzące najczęściej oglądają eksponat w rękawiczkach (w celu ochrony przed uszkodzeniem, czy zanieczyszczeniem).

Zdjęcie 10. Zapoznawanie się z oryginalną płaskorzeźbą przez osoby niewidzące w Galerii Uffizi we Florencji

Szczególnym miejscem kultury jest Muzeum Dotyku im. Homera w Ankonie, we Włoszech, które funkcjonuje od 1993 roku i kolekcjonuje zbiory z intencją dotykowego zapoznawania się z nimi, zarówno przez osoby widzące, jak i niewidome[41]. W muzeum prezentowane są oryginalne współczesne posągi oraz kopie sztuki klasycznej, zarówno rzeźby, pomniki (greckie, etruskie, rzymskie, gotyckie, renesansowe), jak również rekonstrukcje obiektów archeologicznych, przede wszystkim przedmiotów codziennego użytku, a także modele architektoniczne (m.in. Partenonu w Atenach, Panteonu w Rzymie, Katedry Santa Maria del Flore we Florencji, Bazyliki Św. Piotra w Rzymie i innych).

Zdjęcie 11. Zapoznawanie się z rzeźbami za pomocą dotyku przez osoby niewidzące

Na koniec warto dodać, że specyficzną formą dostępności trójwymiarowych obiektów będących reprezentacją zawartości treściowej dzieł malarskich, są układy rzeźb w przestrzeni miejskiej, których celem jest zaprezentowanie scen czy kompozycji z dzieł plastycznych. Tego typu odwzorowania, choć tworzone

[41] We współpracy z Muzeum Dotyku im. Homera w okresie 2011–2012 Muzeum Śląskie w Katowicach udostępniało wystawę „Piękno Dotyku", podczas której zaprezentowano zwiedzającym kopie najsłynniejszych rzeźb antyku, sztuki hellenistycznej oraz renesansowej, w tym kopie rzeźb Michała Anioła, do oglądania dotykowego.

nie ze względu na osoby z dysfunkcjami wzroku, mogą być przez nich rzeczywiście oglądane. Przykłady tego typu praktyk kulturowych można znaleźć m.in. w Amsterdamie (układ rzeźb postaci z obrazu *Straż nocna* Rembrandta van Rijn), czy w Norymberdze, gdzie w różnych punktach miasta znaleźć można rzeźby przedstawiające sceny z dzieł Albrechta Dürera.

Zdjęcie 12. Plac Rembrandta w Amsterdamie z 22 rzeźbami z brązu ukazującymi scenę z obrazu „Straż nocna" Rembrandta van Rijn

Wydruki 3D dzieł malarskich

Interesującą, rozwijającą się metodą tworzenia reprodukcji wizualnych dzieł sztuki w formie dostępnej dla percepcji dotykowej, jest technika druku 3D (drukowania przestrzennego). Ogólnie można określić, że drukowanie w trójwymiarze polega na precyzyjnym tworzeniu przestrzennych struktur (fizycznych obiektów) na bazie projektu komputerowego, z wykorzystaniem różnych materiałów: kompozytów drewna i plastiku, plastiku i gipsu, żywic, gumy, metalu, kartonu, betonu i innych. Nie jest to metoda szeroko rozpowszechniona, ale

o dużym potencjale aplikacyjnym z kilku powodów. Po pierwsze wskazuje się, że wydruki 3D charakteryzują się stosunkowo niską ceną w stosunku do produkcji jednostkowego obiektu a ceny z roku na rok znacząco spadają. Po drugie dają możliwość reprodukowania projektu w różnych miejscach – wystarczy plik komputerowy oraz zasoby sprzętowe. Interesującym projektem, wykorzystującym tę technikę, jest fińska inicjatywa „Unseen Art"[42]. W projekcie założono nie tylko przygotowanie wydruków 3D ważnych dzieł sztuki, ale także stworzenie interaktywnej platformy z bezpłatnie udostępnianymi plikami do pobrania i samodzielnego wydruku, w warunkach domowych, jak również muzealnych. Pierwszym wydrukiem w projekcie był model obrazu Leonarda da Vinci *Mona Lisa*, aktualnie trwają pracę nad wydrukami innych klasycznych dzieł sztuki. A zatem dwuwymiarowe dzieło plastyczne zyskuje dodatkowy wymiar i może podlegać dotykowemu poznaniu.

Zdjęcie 13. Wydruk 3D obrazu „Mona Lisa" Leonarda da Vinci w projekcie „Unseen art"

[42] *Unseen Art*, http://www.unseenart.org (dostęp: 26.04.2016).

Form(uł)a holistyczna

Formą holistyczną, a w zasadzie – adekwatnie rzecz ujmując – formułą holistyczną można określić te sposoby udostępniania wizualnych dzieł sztuki, które wykorzystują wiele kanałów zmysłowych i zróżnicowanych bodźców, aby przybliżyć osobie z dysfunkcją wzroku obiekt artystyczny. W tę formułę wpisane są również działania z zakresu edukacji kulturalnej, w tym historii sztuki, z uwzględnieniem tyflopedagogicznych metod pracy.

Zapoznanie się z wizualnymi dziełami sztuki i próba doświadczenia nie tylko przekazu wiedzy, ale przeżycia estetycznego wiązać się musi ze zintegrowaniem wrażeń – polisensorycznym poznaniem (dotykowo-kinestetycznym i werbalno-muzycznym, ale również np. węchowym). Zapoznanie się z opisem słownym dzieła oraz zbadanie dotykowe modelu obiektu estetycznego w okolicznościach, w których dodatkowo rozbrzmiewa muzyka oddająca charakter ekspozycji (np. muzyka danej epoki) lub dźwięki typowe dla przedstawianej sceny i wyczuwalne są zapachy korespondujące z treścią dzieła sztuki, umożliwia budowanie wielozmysłowych wyobrażeń na temat eksponatu i pobudzenie sfery afektywnej odbiorcy. Holistyczne podejście do prezentowania sztuk wizualnych nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy zawartość obrazu to nie tyle realistyczna reprezentacja postrzeganej rzeczywistości, ile deformacja tejże, związana np. z zainteresowaniem artystów sposobami widzenia, jak w przypadku impresjonizmu, kubizmu czy fowizmu.

Kristy Bird[43] opisuje sposób przybliżenia osobom niewidzącym malarstwa impresjonistycznego na przykładzie obrazu Claude'a Moneta *Katedra w Rouen*. Skonstruowanie trójwymiarowego modelu katedry oraz reprezentacji tyflograficznej (wypukły rysunek na płaszczyźnie) pozwoliło osobom niewidomym zapoznać się z głównymi założeniami architektury gotyckiej i rozpoznać najważniejsze formy prezentowane na obrazie, natomiast dzięki formułowanym słownym objaśnieniom – poznać kontekst historyczno-kulturowy dzieła. Jest to strategia dostarczenia informacji o tym „co" jest prezentowane na obrazie. Dalsze postępowanie to próba objaśnienia stylu malowania, jego istoty i sensu. Impresjoniści umieszczali blisko siebie plamy barwne w różnych kolorach, odpowiednio blisko, dzięki temu obserwowane z pewnego dystansu dawały wrażenie płaszczyzny o innym kolorze, niż poszczególne komponenty (np. niebieskie i żółte plamki znajdujące się blisko siebie wyglądały jak zielona przestrzeń).

[43] K. Bird, *The Possibilities of Art Education for the Blind*, „Future Reflection Fall", 1991 nr 3, https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr10/issue3/f100325.html (dostęp: 30.04.2016).

Żeby zobrazować tę technikę można zastosować na rysunku dotykowym wypukłe punkty o różnych teksturach, tworzące mozaikę na danym fragmencie obrazu. Postrzegane całościowo, będą dawać ogólne wrażenie, że ten fragment charakteryzuje się inną fakturą, niż płaszczyzny tworzone przez detale jednego rodzaju, znajdujące się w sąsiedztwie. Uzupełnieniem tego typu doświadczenia może być oddanie wizualnego efektu impresjonistycznego malarstwa za pomocą dźwięków. Akordy brzmią jak kompletne, jednorodne tony, gdy nuty są grane symultanicznie. Jeśli nuty są grane oddzielnie, każdy ton brzmi indywidualnie.

Przykładem tego typu formuły holistycznej jest projekt „Obrazy słowem malowane. Radiowe spotkania z audiodeskrypcją sztuk plastycznych, nie tylko dla najmłodszych", zrealizowany przez Fundację Audiodeskrypcja w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Edukacji Kulturalnej „WIDOK"[44]. W ramach projektu przygotowano 12 audycji radiowych z audiodeskrypcją wybranych najcenniejszych dzieł plastycznych z różnych epok. Podjęto w nich próbę nie tylko sprawozdawczych opisów tego, co widać na przedstawieniu plastycznym, ale również ukazania odbiorcom przemian w dziejach sztuki od prehistorii po współczesność oraz zastosowania rozwiązań pomagających zrozumieć osobom z dysfunkcją narządu wzroku, czym jest barwa, perspektywa, wrażenie przestrzeni uzyskane na płaszczyźnie. Oprócz akustycznych eksplanacji, stworzono także „Dotykową Paletę Barw" (pomoc dydaktyczną, w której rodzaje barw przeobrażone zostały w rodzaje tkanin). W narracjach objaśniano pojęcia ze słownika sztuk pięknych oraz rolę i funkcję środków artystycznego wyrazu, takich jak światło, plama barwna, linia, faktura. Te przekazy zostały uzupełnione efektami dźwiękowymi (np. perspektywa – wykorzystano do jej zobrazowania serię dźwięków tego samego typu, następujących po sobie w coraz dłuższych odstępach czasu z coraz mniejszą intensywnością). Przemiany prądów artystycznych w malarstwie uprzystępniano przez prezentację dzieł muzycznych, odzwierciedlających tożsame lub zbliżone przemiany.

Z kolei podejmując próbę edukacji osób niewidzących w zakresie barw, stworzono „Dotykową Paletę Barw", w konstrukcji której zastosowano regułę odbijania i pochłaniania fal świetlnych przez materię. Wykorzystano trzy kolory podstawowe: niebieski, żółty i czerwony, które zostały umieszczone pomiędzy barwą białą oraz czarną. Każdej barwie przyporządkowano inną fakturę materiału w myśl zasady, iż każdej z nich odpowiada określona długość i częstotliwość fal świetlnych. Im fala jest dłuższa, tym niższa jest jej częstotliwość, zatem

[44] B. Szymańska, *Audiodeskrypcja – milowy krok w stronę dostępności kultury dla osób z niepełnosprawnością wzroku*, „Wiadomości o Równości", 2012 nr 1, s. 24–31.

wzrost długości fali ukazano przez wzrost grubości tkaniny, zaś zmniejszanie się częstotliwości – przez tkaninę bardziej miękką i elastyczną. Barwa biała została odwzorowana przez tkaninę o twardej i gładkiej powierzchni o twardym splocie, dla wyrażenia całkowitego odbijania światła (okruchy, które na nią spadają, nie zanurzają się w tkaninie), zaś barwa czarna (tkanina od długim włosiu, puszystym, kosmatym) pochłania wszystkie fale świetlne, a więc okruchy giną w niej. Zestawienie tkanin zostało ponadto tak zaprojektowane, żeby możliwe było rozpoznawanie barw chłodnych i ciepłych[45].

Formy i techniki udostępniania sztuk wizualnych – uwagi końcowe

Zaprezentowany inwentarz form, sposobów i technik udostępniania sztuk wizualnych osobom z niepełnosprawnością narządu wzroku odnosi się przede wszystkim do tych sztuk, które mają charakter statyczny. Należy podkreślić, iż w przypadku wielu sztuk współczesnych, w których odbiorze oprócz atrybutów plastycznych, istotna jest również percepcja ruchu, stosuje się przede wszystkim audiodeskrypcję. Możliwe jest również przygotowanie elementów do dotykowej eksploracji w ramach lekcji czy spotkań informacyjnych na temat danego przedstawienia artystycznego, a w trakcie jego ekspozycji – prezentowanie narracji opisowej (w postaci nagrania lub „na żywo").

Ów inwentarz form, sposobów i technik udostępniania sztuk wizualnych osobom niewidzącym nie jest zamknięty. Jak pokazano, nie tylko doskonalone są znane formy, sposoby i techniki np. redagowania (planowania zawartości informacyjnej) i technicznego tworzenia grafik dotykowych, ale także powstają nowe, ściśle związane z intencją uprzystępniania dóbr kultury wizualnej osobom niewidzącym (jak technika druku reliefów „*Didú*") lub wykorzystujące funkcjonujące w innych obszarach aktywności ludzkiej metody i techniki reprodukcyjne (jak wydruki 3D).

Sztuki wizualne a odbiorcy z dysfunkcją wzroku – dyskursy „dostępności"

W kontekście relacji osoba niewidząca – wizualne dzieło sztuki, ważne są zarówno konkretne realizacje „sztuki dostępnej", jak również opracowania naukowe, popularyzacyjne i metodyczne odnoszące się do tego pola problemowego.

[45] Tamże, s. 30–31.

Analiza piśmiennictwa poświęconego sztukom wizualnym i audiowizualnym udostępnianym osobom z dysfunkcjami narządu wzroku, pozwala wyróżnić kilka typów realizowanych w nich dyskursów[46] (rozumianych jako językowe formy działania silnie osadzone w społecznym i historycznym kontekście, tworzące/odtwarzające system wiedzy społeczeństwa na temat uwarunkowań i natury relacji człowiek niewidomy – wizualne dzieło sztuki). Ich wyodrębnienie jest ważne, bo dyskursy mają przełożenie na rodzaj i zakres podejmowanych działań praktycznych – są zarówno kształtowane przez kontekst sytuacyjny (wydarzenia, które się dzieją synchronicznie lub diachronicznie – projekty i aktywności włączające osoby z niepełnosprawnością wzroku do grupy odbiorców sztuk wizualnych, podejmowane spontanicznie, oddolnie), jak również wpływają na niego (doprowadzają do zmian legislacyjnych, są impulsem do tworzenia dostępnych form wizualnych dzieł sztuki, konstruowania metodyk edukacji w zakresie sztuk wizualnych)[47]. Dyskursy te można podzielić na:
– dyskurs obywatelski,
– dyskurs pedagogizujący/edukacyjny,
– dyskurs translatoryjny,
– dyskurs estetyczny.

Dyskurs obywatelski

Dyskurs obywatelski konstruowany jest przez wypowiedzi podkreślające prawo osób niewidomych do uczestnictwa w życiu kulturalnym na równym poziomie w stosunku do osób pełnosprawnych. Realizowany jest zarówno w tekstach o charakterze naukowym, jak również popularyzujących ideę dostępnych miejsc kultury/tekstów kultury dla jednostek o specjalnych potrzebach rozwojowych i poznawczych. W wypowiedziach tego typu najczęściej znajdują się odniesienia

[46] Choć w piśmiennictwie z zakresu nauk społecznych pojawiają się krytyczne głosy na temat posługiwania się kategorią „dyskursu", ze względu na jej wyeksploatowanie (por. Ł. Kumięga, *Co z tym dyskursem*, Academia. Magazyn Polskiej Akademii Nauk, http://www.naukaonline.pl/nasze-teksty/nauki-humanistyczne/item/2-co-z-tym-dyskursem (dostęp 29.03.2016)), to użycie tej kategorii jest zasadne zgodnie z podejściem socjologicznym, według którego dyskurs jest praktyką wypowiadania lub zdarzeniem komunikacyjnym, będącym świadectwem pewnych wzorców, praktyk, reguł wytwarzania znaczeń społecznych.

[47] Por. R. Wodak, *Disorders of Discourse*, London, New York 1996, tejże, *Critical Discourse Analysis at the End of the 20th Century*, „Research on Language & Social Interaction", 1992 nr 32 (1/2).

do aktów prawnych (Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Ustawy o Radiofonii i Telewizji[48]). Podstawowym punktem odniesienia są punkty 1–2 artykułu 30. („Udział w życiu kulturalnym, rekreacji, wypoczynku i sporcie") *Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*[49], w których stwierdza się:

1. Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do udziału, na zasadzie równości z innymi osobami, w życiu kulturalnym i podejmą wszelkie odpowiednie środki w celu zapewnienia, że osoby niepełnosprawne:

(a) będą miały dostęp do materiałów w dziedzinie kultury w dostępnych dla nich formach,

(b) będą miały dostęp do programów telewizyjnych, filmów, teatru i innego rodzaju działalności kulturalnej, w dostępnych dla nich formach,

(c) będą miały dostęp do miejsc działalności kulturalnej lub usług z nią związanych, takich jak teatry, muzea, kina, biblioteki i usługi turystyczne oraz, w miarę możliwości, będą miały dostęp do zabytków i miejsc ważnych dla kultury narodowej.

---

[48] W związku z kodyfikacją rozwiązań dotyczących audiodeskrypcji w telewizji. Pierwsze wzmianki o audiodeskrypcji pojawiły się w Ustawie z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji w art. 47g (Dz.U. 1993 nr 7 poz. 34), w której stwierdzano, że: „Podmioty dostarczające audiowizualne usługi medialne na żądanie dążą do stopniowego zapewniania dostępności dostarczanych audycji dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku oraz osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu słuchu, poprzez wprowadzanie odpowiednich udogodnień, takich jak audiodeskrypcja, napisy oraz tłumaczenie na język migowy", jednak dopiero znowelizowana ustawa wprowadziła konkretne wytyczne związane z tym zagadnieniem: „Nadawcy programów telewizyjnych są obowiązani do zapewniania dostępności programów dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku oraz osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu słuchu, przez wprowadzanie odpowiednich udogodnień: audiodeskrypcji, napisów dla niesłyszących oraz tłumaczeń na język migowy, tak aby co najmniej 10% kwartalnego czasu nadawania programu, z wyłączeniem reklam i telesprzedaży, posiadało takie udogodnienia" (Ustawa z dnia 25 marca 2011 r. o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji oraz niektórych innych ustaw, Art 14) (Dz.U. 2011 nr 85 poz. 459). Aktualnie kwestie te reguluje znowelizowana Ustawa o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji z 30 grudnia 2015 r. (Dz.U. 2016 poz. 639) oraz rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji w sprawie niższego udziału w programie telewizyjnym audycji z udogodnieniami odbioru dla osób niepełnosprawnych w powodu dysfunkcji narządu wzroku oraz osób niepełnosprawnych z powodu narządu słuchu z dnia 28 maja 2013 r. (Dz.U., 2013 nr 0, poz. 631).

[49] Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Dz. U. 2012, poz. 1169.

2. Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zapewnienia, że osoby niepełnosprawne będą miały możliwości rozwoju i wykorzystywania potencjału twórczego, artystycznego i intelektualnego, nie tylko dla własnej korzyści, ale także dla wzbogacenia społeczeństwa.

W polskich aktach prawnych kwestia dostępności sztuk audiowizualnych została skodyfikowana w znowelizowanej ustawie o radiofonii i telewizji. Natomiast kwestia dostępności sztuk wizualnych nie zyskała mocy prawnej, jest więc wdrażana jako dobra praktyka na rzecz odbiorców z dysfunkcją wzroku.

W dyskursie obywatelskim podkreśla się więc konieczność konstruowania wystaw muzealnych, przygotowywania spektakli, emisji filmów i programów telewizyjnych w taki sposób, aby uwzględniać m.in. potrzeby i możliwości osób niewidomych i słabowidzących, tworząc w ten sposób przestrzeń dla samodzielnego, satysfakcjonującego i komfortowego odbioru prezentowanych eksponatów i przekazów kulturowych[50].

Kluczowym punktem odniesienia dla tego dyskursu jest kategoria normy i prawa.

Dyskurs edukacyjny/pedagogizujący

Dyskurs edukacyjny/pedagogizujący to ogół tych wypowiedzi, których dominantę stanowi prezentacja standardów i rekomendacji odnośnie do form, metod i technik udostępniania sztuk wizualnych oraz miejsc kultury do potrzeb i możliwości osób z dysfunkcjami narządu wzroku. Głównym celem tego typu tekstów jest dostarczenie wiedzy i przykładów praktycznych rozwiązań o wysokim potencjale aplikacyjnym, tak by zainteresowane instytucje mogły je wdrożyć lub wypracować swoje własne strategie na bazie istniejących. Do tego obszaru zaliczyć należy także raporty z badań ukierunkowanych na ocenę form dostępności sztuki i miejsc kultury przez osoby niewidome i słabowidzące. Ich celem jest najczęściej doskonalenie technik audiodeskryptywnych – dane pozyskane od badanych mają na celu wzbogacenie tych technik, uczynienie ich bardziej adekwatnymi do potrzeb i możliwości osób z dysfunkcją wzroku.

Kluczowym punktem odniesienia dla tego dyskursu jest specyfika procesów poznawczych i funkcjonowania osób niewidomych i słabowidzących.

---

[50] Por. *Muzeum otwarte/ Muzeum włączające/ Muzeum Kultury Włączania,* w: *ABC Gość niepełnosprawny w muzeum*, „Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zabytków", 2013 nr 2, s. 6.

Dyskurs translatoryjny

Dyskurs translatoryjny związany jest z rozumieniem tworzenia dostępnych form dzieł sztuk wizualnych dla osób niewidomych i słabowidzących nie w kategoriach adaptacji, lecz w kategoriach przekładu intersemiotycznego. Adaptacja, zgodnie z łacińskim źródłosłowem *adaptatio* – przystosowanie, polega na przekodowaniu treści dostępnych wzrokowo na treści dostępne dotykowo lub słuchowo[51]. Celem adaptacji jest zwiększenie samodzielności odbiorcy w zapoznaniu się z adaptowanym elementem i posługiwaniu się nim (np. w przypadku adaptacji materiałów czytelniczych, czy przestrzeni fizycznej) poprzez zmianę tworzywa lub formy bez ingerencji w zawartość informacyjną modyfikowanego obiektu. Jednak w przypadku dzieł sztuki prosta konwersja nie jest możliwa, w związku z naddatkami znaczeniowymi przekazu kulturowego, które wykraczają poza dosłowne rozumienie użytych elementów przedstawiania. Dlatego należy raczej mówić o przekładzie intersemiotycznym – próbie „przetłumaczenia" istoty dzieła sztuki na znaki należące do odmiennego systemu semiotycznego poprzez ekwiwalentyzację – znajdowanie takich sposobów wyrażania, które umożliwią transpozycję sensu i idei zawartych w oryginalnym przekazie[52].

Do tego typu rozważań należy zaliczyć rozważania dotyczące języka audiodeskrypcji i stopnia jego przezroczystości, koncepcji audiodeskrypcji autorskiej (by w skrypcie odzwierciedlić nie tylko to, co bezpośrednio widać na ekranie, ale również oddać autorską wizję filmu), relacji pomiędzy opisem a nazywaniem. Np. zwraca się uwagę w przypadku audiodeskrypcji dzieł audiowizualnych na to, że dla właściwego zrozumienia przekazu potrzebne jest nazwanie emocji bohaterów, bowiem opis mimiki czy gestykulacji nie zawsze jest możliwy ze względów czasowych. Jak zauważa I. Künstler: „Dla poruszenia emocji odbiorców twórcy kina od zawsze używają świadomie konstruowanego języka filmowego. Audiodeskrypcja powinna odczytać i przetłumaczyć jego znaki. Nie jest to jednoznaczne z ich opisem. Powinniśmy raczej dążyć do wywołania podobnych emocji przy użyciu środków właściwych dla gatunku – głównie środków literackich"[53] oraz „Język filmu nie tylko ewoluuje, ale odwołuje się do swoich innych, wcześniejszych form i wymaga od odbiorcy znajomości różnych swoich postaci, przykładowo – umiejętności odczytania stylizacji języka filmu. Autor audiodeskrypcji powinien odczytywać treści zawarte w obrazach

[51] Por. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Adaptacja podręczników…*, dz. cyt., s. 196.
[52] Por. tejże, *Intersemiotic translation…*, dz. cyt., s. 178–179.
[53] I. Künstler, *Cel uświęca środki audiodeskrypcji*, „Przekładaniec", 2014 nr 28/2014, s. 143.

i pomiędzy nimi, wynikające z takiego, a nie innego ich zestawienia, dostrzegać świadome nawiązania do innych dzieł filmowych, mieć świadomość historycznego rozwoju języka filmowego"[54]. Podobnego typu głosy pojawiają, choć znacznie rzadziej, w przypadku audiodeskrypcji dzieł wizualnych.

Z kolei w odniesieniu do dzieł wizualnych udostępnianych przez formy taktylne, dyskurs ten realizowany jest w narracjach poświęconych sposobom takiego dobierania technik tworzenia grafik wypukłych, by możliwe było uzyskanie wrażeń ekwiwalentnych w kontakcie z dziełem zapośredniczonym, jak w przypadku odbioru dzieła oryginalnego przez widzących[55].

Kluczowym punktem odniesienia dla tego dyskursu jest dzieło sztuki i wszystkie piętra znaczeń wpisane w nie.

Dyskurs estetyczny/dyskurs przeżyć estetycznych jako dyskurs możliwy

W piśmiennictwie najmniej miejsca zajmują rozważania eksponujące przeżycia/doświadczenia estetyczne, jako centralną kategorię dostępu osób niewidomych do sztuk wizualnych oraz podejmujące zagadnienia komunikacji artystycznej w relacji osoba niewidząca – wizualny obiekt estetyczny. Prowadzenie tych rozważań jest przesłanką do wyodrębnienia dyskursu estetycznego/dyskursu przeżyć estetycznych. Mimo niewielu publikacji obrazujących te zjawiska (dyskurs ów realizowany jest w zasadzie jedynie w wypowiedziach na temat audiodeskrypcji sztuk plastycznych, w których zwraca się uwagę na jej funkcję wywoływania wrażeń estetycznych) należy uznać, iż jest to dyskurs możliwy i warty podejmowania.

Jest to (może być) dyskurs zogniskowany na razie raczej wokół pytań, niż odpowiedzi, wątpliwości, niż rozstrzygnięć. Wynika to z faktu, iż aby go konstruować, należy zmierzyć się z problemem tego, w jaki sposób transpozycja nie tylko treści i sensu dzieła sztuki powstałego w oparciu o doświadczenia wzrokowe, ale także jego ładunku ekspresyjnego (mogącego potencjalnie wywoływać określone reakcje emocjonalne u odbiorców i prowokować do formułowania sądów estetycznych), może być dokonywana na znaki dotykowe, słuchowe i/lub oddziałujące na pozostałe zmysły, tak, żeby odbiorca z dysfunkcją wzroku mógł doświadczać sztuki nie tylko kognitywnie (poprzez budowanie

[54] Tamże, s. 143–144.

[55] I. Juricevic, *Translating Visual Art into Tactile Art to Produce Equivalent Aesthetic Experiences*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 2009 nr 1, vol. 3, s. 22–27.

wyobrażeń na temat cech prezentowanych komponentów i treści przedstawienia oraz utrwalania wiedzy o wzrokowych środkach artystycznego wyrazu), ale również by towarzyszyły temu przeżycia estetyczne? Czy doświadczanie sztuk wizualnych przez osoby z dysfunkcją wzroku ma charakter poznawczy, czy estetyczny? Jaka jest postawa odbiorcza osób niewidzących w poznawaniu dzieł sztuki wizualnej – detekcyjna, ukierunkowana na zdobycie informacji o tym, „co" widać na przedstawieniu, motywowana chęcią zrozumienia dzieła, czy też kontemplacyjna, związana z poddaniem się działaniu wizualnego obiektu artystycznego w formie dostępnej, charakteryzująca się doznawaniem emocji na skutek oddziaływania konkretnych komponentów dzieła, jako artystycznego przekazu twórcy? Do tej listy pytań i zagadnień dołączyć można również tematy dotyczącego specyfiki doświadczania sztuki dotykiem (kategorii „piękna", „przyjemności" dotyku). Jaką wagę mają naddatki znaczeniowe (np. doświadczenie kształtu, temperatury, faktury, tworzywa, z którego wykonana została dotykowa reprezentacja wizualnego dzieła sztuki) dla odbioru tegoż obiektu estetycznego?

R. Więckowski w publikacji *Audiodeskrypcja piękna*, analizując związki audiodeskrypcji z literaturą (głównie z opisami literackimi) dowodzi, że prawdopodobieństwo utrzymania waloru piękna w przypadku odwzorowania wizualnych obserwacji w tekście literackim istnieje. „Okazuje się, że istnieje ono również w przekładzie intersemiotycznym. Jak zatem tworzyć audiodeskrypcję, by była ona wiernym przekładem wszystkich płaszczyzn znaczeniowych składających się na dzieło sztuki?"[56]. Analizując przykłady audiodeskrypcji dzieł plastycznych badacz zauważa, że autorzy audiodeskrypcji nie podejmują próby wywołania wrażeń estetycznych, które są wpisane w dzieło malarskie, bo zgodnie ze standardami audiodeskrypcji język obrazowania ma mieć charakter informacyjny, faktograficzny, tak jakby obraz był skanowany słowem[57]. Jak widać wyłonione są tu liczne kategorie: piękno (sztuki), znaczenie dzieła, wrażenia estetyczne, które wymagają pewnego uporządkowania, jednak na uwagę zasługuje przede wszystkim upomnienie się o taki przekaz audiodeskryptywny, który nie tylko będzie dostarczał wiedzy, ale także umożliwiał doświadczenia estetyczne osobom niewidzącym.

Kwestie te z kolei praktycznie nie są podejmowane w publikacjach na temat dostępności dotykowej wizualnych dzieł sztuki, poza stwierdzeniami, że zapoznawanie się z oryginalnymi obiektami estetycznymi: rzeźbami,

[56] R. Więckowski, *Audiodeskrypcja piękna*, „Przekładaniec", 2014 nr 28, s. 118.
[57] Tamże, s. 120.

płaskorzeźbami, sprzyja doświadczaniu estetycznemu niewidomych. Znamienne jest zdanie wyrażone przez jednego z autorów, że „możliwość pracy nad grafiką dla osób niewidomych wymusza całkowite odejście od estetyki”[58]. Rzeczywiście reprezentacje tyflograficzne, jeśli mają być komunikatywne, muszą zostać pozbawione wszelkich ozdobników i szczegółów, utrudniających uzyskanie najważniejszych informacji.

Podsumowując, kluczowym punktem odniesienia dla tego dyskursu są przeżycia estetyczne odbiorców oraz możliwość ich wywoływania przez dzieło sztuki.

W tym kontekście tematem nieobecnym a wartym podjęcia, wpisującym się w dyskurs estetyczny/przeżycia estetycznego, jest aktywność badawcza skoncentrowana na osobie niewidomej – odbiorcy dzieła sztuki wizualnej, nieredukowana do uzyskiwania deklaracji satysfakcji z jego strony z obcowania z formą dostępną, lecz wnikająca w naturę jego przeżyć estetycznych.

Przeżycia estetyczne dzieł sztuki wizualnej

Przeżycie estetyczne

Przeżycie estetyczne jest specyficzną czynnością psychiczną człowieka pojawiającą się w relacji człowiek – dzieło sztuki oraz szerzej, w ujęciach tradycyjnych, przeżyciem „pod działaniem piękna”[59]. W niektórych opracowaniach określenia „przeżycie estetyczne” i „doświadczenie estetyczne” występują zamiennie – traktowane są synonimicznie. Z kolei ich rozróżnianie uzasadnia się w nurcie analiz psychologicznych, wskazując, iż przeżycie może obejmować doznania – zakładające bierny stosunek poznającego do sztuki lub doświadczenia, wynikające z aktywności podmiotu w stosunku do bodźca estetycznego.

W piśmiennictwie polskim znacznie częściej mowa jest o „przeżyciu estetycznym”, w odróżnieniu od piśmiennictwa anglojęzycznego, w którym powszechne jest posługiwanie się określeniem „doświadczenie estetyczne” (*aesthetic experience*).

---

[58] L. Kolasiński, *Komunikacja wizualna dla osób niewidomych*, „Wiadomości o Równości”, 2012 nr 1, s. 21.

[59] W wielu opracowaniach zwraca się uwagę, że przeżycia tego rodzaju wywoływane mogą być nie tylko przez bodźce estetyczne, ale również przez obserwacje przyrody, doświadczenia smakowe – przeżycia pod działaniem piękna naturalnego.

Próba ostrego wyznaczenia granic i precyzyjnego określenia komponentów znaczeniowych pojęcia „przeżycie estetyczne" wydaje się niemożliwa, w literaturze zaobserwować można raczej wielość wyjaśnień niż efektywność uzgodnień.

Wiąże się z to z jednej strony z faktem, iż przymiotnik „estetyczny" pojawił się dużo później, niż dyskurs dotyczący pojęcia odnoszącego do doświadczeń towarzyszących kontaktowi człowieka ze sztuką. Jak zauważa Władysław Tatarkiewicz, historia pojęcia nie pokrywa się z historią nazwy[60]. A zatem rozważania dotyczące przeżyć estetycznych prowadzono już przynajmniej od dwóch tysięcy lat, zanim użyto do ich określenia przymiotnika „estetyczne" czy szerzej nazwy „estetyka" (wprowadzonego dopiero w 2. połowie XVIII wieku w dziele *Aesthetica* Aleksandra Baumgartena z 1750 roku). Z drugiej strony teorie dotyczące przeżycia estetycznego zaczęto tworzyć bez troski o zdefiniowanie pojęcia, uznając powszechność rozumienia tej kategorii, jako „przeżycia piękna" lub „przeżycia pod działaniem piękna". „Teoretycy […] poczęli zastępować definicje teoriami, nie zważając na to, że definicję tworzy się po to, by pokazać, czym dana rzecz jest, teorię zaś po to, by daną rzecz objaśnić"[61]. Swoistym paradoksem jest także to, że przymiotnik „estetyczny" w swoim źródłosłowie (greckie *aisthesis* – wrażenie zmysłowe) nie zawiera ani piękna, ani sztuki, ani upodobania[62].

We współczesnej literaturze przedmiotu ujęcia definicyjne pojęcia „przeżycie estetyczne" mają na ogół charakter sprawozdawczy. Określa się w nich w porządku diachronicznym i/lub dziedzinowym sposób posługiwania się tą kategorią znaczeniową. Władysław Tatarkiewicz dokonuje rekonstrukcji rozumienia „przeżycia estetycznego" i sposobów użycia nazwy w perspektywie historycznej i rozwojowej, bowiem wskazuje na punkty zwrotne w historii myśli. Irena Wojnar podąża ścieżką dziedzinową z uwzględnieniem perspektywy historycznej, odnosząc się w szczególności do nurtu filozoficznego i psychologicznego. Z kolei Jadwiga Lach-Rosocha, dokonując przeglądu i systematyki definicji pojęcia „przeżycie estetyczne", uszczegóławia perspektywę jego oglądu, wyróżniając ujęcia filozoficzne, fenomenologiczne, psychologiczne, estetyczne, antropologiczne, teologiczne, poetyckie oraz pedagogiczne[63].

---

[60] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu…*, dz. cyt., s. 141.

[61] J. Lach-Rosocha, *Pedagogia przeżycia estetycznego*, Kraków 2013, s. 74. Por. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu…*, dz. cyt., s. 17.

[62] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu…*, dz. cyt., s. 372.

[63] Por. J. Lach-Rosocha, *Pedagogia przeżycia…*, dz.cyt., s. 73–101.

Przeglądy i systematyki pojęć dają korzyść poznawczą w postaci zrozumienia złożoności i wielokontekstowości posługiwania się daną kategorią na przestrzeni wieków. Niska jest jednak ich efektywność z punktu widzenia konceptualizacji i operacjonalizacji zmiennych na potrzeby konkretnych zamierzeń analitycznych/badawczych odnośnie do faktów obserwowalnych (jak w przypadku analizy relacji osoba niewidząca – sztuki wizualne).

Niezależnie od różnych dominant w teoriach przeżycia estetycznego, bezsprzecznie wiązane było ono najwcześniej z odbieraniem wrażeń zmysłowych płynących z dzieła sztuki. Pierwotne znaczenie terminu estetyczny, to „zmysłowy" – oglądowy, związany z ekspozycją na bodziec oddziałujący na wzrok lub słuch, bodziec skupiający uwagę (prowokujący intencjonalne postrzeżenie). Bodźcowi temu przypisywano atrybut „piękna" lub uznawano go za emanację „piękna" – żywiono przekonanie, że na świecie jest „piękno" i aby je spostrzec, trzeba tylko mieć oczy i patrzeć. Przeżycia „pod działaniem piękna" oznaczały jego oglądanie – skupienie zmysłu na bodźcu.

Wrażeniowy składnik przeżycia estetycznego uzupełniony został przez składnik afektywny. Arystoteles omawiając stan związany z poddaniem się działaniu rzeczy pięknych, zwrócił uwagę na uczucie związane z postawą oglądową: przeżycie intensywnej przyjemności, powodujące zawieszenie działania woli; przeżycie o różnym stopniu natężenia, pochodzące z samych wrażeń, którymi można się cieszyć ze względu na nie same lub ze względu na to, z czym się kojarzą[64]. Również składnik intelektualny został uwypuklony w rozważaniach poświęconych przeżyciom estetycznym. Zwrócił na niego uwagę już Augustyn, doceniając dyspozycje umysłowe jednostki konfrontującej się z obiektem pięknym, z dziełem sztuki, i na jej zdolność interpretacyjną. Była to teza wskazująca, że nie tylko czynniki zewnętrzne mają znaczenie, dla jakości przeżycia estetycznego, ale również doświadczająca jednostka[65]. Aż do baroku żywiono przekonanie, że to racjonalne władze umysłu są powołane do uchwycenia piękna, że przeżycie estetyczne ma przede wszystkim intelektualny charakter[66]. Teza o irracjonalnym uczuciu została silnie wyrażona przez Giana Vinzenza Gravina w dziele *Della Ragion poetica* (1708). Tym, co wyróżnia przeżycia wobec piękna i sztuki, jest stan opanowania umysłu przez irracjonalne uczucia, które doprowadzają do nadzwyczajnego uniesienia, upojenia graniczącego z szaleństwem[67].

---

[64] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu…*, dz. cyt.

[65] I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 153.

[66] Tamże, s. 154.

[67] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu…*, dz. cyt.

Pogląd, że piękno nie jest przedmiotem wiedzy racjonalnej, a droga do niego nie prowadzi poprzez wyższe funkcje umysłowe, takie jak porównywanie, rozumowanie, testowanie reguł, lecz jest uchwytna bezpośrednio, znaleźć można również w XVIII-wiecznych analizach psychologicznych przeżyć piękna prowadzonych w Anglii. Z kolei na terenie Niemiec również intensywnie eksplorowano zagadnienie przeżyć estetycznych, akcentując w rezultatach badań, iż przeżycie estetyczne jest poznaniem zmysłowym, ale może mieć walory nieracjonalności. W XVIII wieku przedmiotem zainteresowania stały się także dyspozycje jednostki do rozpoznawania piękna w fenomenie (rzeczy, zjawisku). Konstrukt „smaku" – jako podstawy przeżycia estetycznego, warunkujący wyczuwanie, rozpoznawanie i wyróżniania piękna stał się istotną kategorią poznawczą. Różne były teorie objaśniające ów smak. Jedną z nich była teoria obiektywistyczna (empiryczna), która odnosiła do prawidłowego funkcjonowania zmysłów oraz jego zdolności wyobrażeniowych człowieka (umiejętności tworzenia skojarzeń)[68].

Zwieńczeniem tych kierunków XVIII-wiecznego myślenia o przeżyciu estetycznym i wynikającego z niego sądu estetycznego, była definicja Immanuela Kanta, wyrażona w *Krytyce władzy sądzenia*. Kant sformułował teorię sądu estetycznego oraz zaproponował swoiste rozstrzygnięcie dylematu między subiektywnym a ogólnym charakterem przeżycia estetycznego, a także nadał przeżyciu estetycznemu charakter autonomiczny – oddzielając je od postaw, treści moralnych i społecznych[69]. Zgodnie z jego myślą przeżycie estetyczne „jest upodobaniem opartym nie tylko na wrażeniu, ale też na wyobrażeniu i na sądzie, jest upodobaniem całego umysłu". Wskazywał: „Aby odróżnić, czy coś jest piękne, czy nie, odnosimy wyobrażenia nie za pomocą intelektu do przedmiotu, celem (uzyskania) poznania, lecz z pomocą wyobraźni (być może wiążącej się z intelektem) do podmiotu oraz jego uczucia rozkoszy albo przykrości. Sąd smaku nie jest więc sądem poznawczym, a zatem nie jest sądem logicznym, lecz estetycznym, przez co rozumie się sąd, którego racja determinująca nie może być inna, jak tylko subiektywna"[70]. Jak dodaje W. Tatarkiewicz: „Najogólniej rzecz formułując – upodobanie estetyczne było dla Kanta upodobaniem do tego, co ma kształt odpowiedni dla ludzkiego umysłu; gdy przedmiot ma ten odpowiedni kształt, to podoba się niezawodnie, z koniecznością, choć jest to konieczność li tylko subiektywna. […] [N]ie ma ogólnej reguły przesądzającej, jakie przedmioty będą się podobać, trzeba każdy ocenić, sprawdzać oddzielnie. Dlatego

[68] I. Wojnar, *Teoria wychowania…*, dz. cyt., s. 155.
[69] Tamże, s. 156.
[70] I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 1964, s. 61.

sądy o upodobaniu estetycznym mogą być tylko jednostkowe. Jednakże, ponieważ umysły ludzkie są podobnie zbudowane, jest podstawa do oczekiwania, że przedmiot, który podobał się jednemu, będzie się podobać i innym; dlatego sądy estetyczne cechuje powszechność, acz jest to powszechność szczególna, bo nie dająca się ująć w reguły"[71]. Jak zauważa I. Wojnar, to Kant zapoczątkował podejście do przeżycia estetycznego, w którym kluczowy był stosunek człowieka do autonomicznego świata sztuki i wartości estetycznych[72].

Ważną teorią przeżycia estetycznego była również metafizyczna teoria kontemplacji Artura Schopenhauera, wyrażona w dziele *Świat jako wola i wyobrażenie* (1818). Zajęcie postawy widza, odbiorcy względem obiektu estetycznego, czyli skupienie się wyłącznie na postrzeganiu bodźca, skutkuje zawieszeniem praktyczności działania i abstrakcyjności myślenia, bowiem cała siła umysłu poddana jest oglądaniu rzeczy, wnikaniu w nią, przepełnieniu świadomości obrazowym przedstawieniem. W tym rozumieniu przeżycie estetyczne miało charakter biernego stanu umysłu, upodobania estetycznego.

Od końca wieku XVIII można zauważyć swoiste przesunięcia w sferze związanej z oddziaływaniem piękna i dzieł sztuki na człowieka. Pierwszy rodzaj przesunięcia wiąże się z tym, iż kategoria „piękna" przestała być naczelną w estetyce, ustępując miejsca analizom przeżycia estetycznego. Uznano, że nie może być ogólnej teorii piękna, ale można znaleźć wspólne cechy tego, co przeżywamy wobec pięknych przedmiotów (cechy wspólne przeżyć estetycznych). Drugie przesunięcie wiąże się z faktem, iż estetyka będąca domeną filozofii, stała się przedmiotem zainteresowania psychologii, w szczególności psychologii eksperymentalnej. Analizy psychologiczne prowadzone od końca wieku XVIII koncentrowały się głównie na specyfice percepcji, głównie wzrokowej – sprawdzaniu zależności pomiędzy przyrostem intensywności bodźca a przyrostem intensywności wrażenia, rozumianego jako odczucie przyjemności bądź przykrości.

Wśród XIX i XX-wiecznych teorii przeżycia estetycznego można wymienić następujące koncepty:
– przeżycie estetyczne jako przeżycie swoiste, niemożliwe do zanalizowania (W. Wundt, G.Th. Fechner, J. Cohn);
– przeżycie estetyczne jako doznanie (wyłącznie) uczucia przyjemności/przykrości (teorie hedonistyczne: G. Santayana, R. Muller-Freienfels);

---

[71] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu…*, dz. cyt.
[72] I. Wojnar, *Teoria wychowania…*, dz. cyt., s. 156.

– przeżycie estetyczne jako rodzaj poznania (teorie kognitywistyczne: B. Croce, K. Fiedler);
– przeżycie estetyczne jako iluzja, złudzenie, pozór, działanie wyobraźni („świadome złudzenie", „zawarte w nich uczucia są uczuciami pozornymi", „fikcyjność w sądach i przedstawieniach": K. Lange, E. v. Hartmann, M. Geiger, A. Meinong, L. Blaustein);
– przeżycie estetyczne jako przeżycie aktywne – teoria wczuwania, empatii – podmiot przypisuje przedmiotowi estetycznemu własności, których ten sam nie posiada (Th. Lipps, J. Yoikelt);
– przeżycie estetyczne jako przeżycie odbiorcze, bierne – teoria kontemplacji („przeżycie estetyczne jako przeżycie widza, skupienia, poddania się pięknu"), kontemplacja jako spostrzeganie zmysłowe z udziałem pamięci;
– przeżycie estetyczne jako czysta emocja, upojenie.

W przytoczonych teoriach przeżycia estetycznego znaleźć można różne dominanty: koncentrację na postawie estetycznej, na sprawnościach umysłowych warunkujących te przeżycia, na przedmiocie przeżycia estetycznego, na warunkach/okolicznościach doświadczeń estetycznych, na czynnikach afektywnych – a zatem obejmowało tą nazwą przeżycia bardzo różne.

W XX wieku pojawiły się jednak pewne koncepcje uwzględniające/uzgadniające rozpiętość stanowisk i podejść.

Jedną z nich jest teoria Romana Ingardena (*Studia z estetyki*; *Przeżycie, dzieło, wartość*), zakładająca, że przeżycie estetyczne jest zjawiskiem złożonym i wieloetapowym (wielofazowym). Inicjacją przeżycia jest tzw. „emocja wstępna", rodzaj wzruszenia. Kolejny etap to zastopowanie strumienia świadomości na skutek owego wzruszenia, powodującego zwrócenie uwagi i świadomości w stronę bodźca estetycznego. Trzeci etap to tzw. „skupione oglądanie" spostrzeżonej jakości. Przeżycie estetyczne może skończyć się w tym punkcie lub też być doświadczane dalej, co oznacza stworzenie dodatkowych jakości obiektu estetycznego w umyśle odbiorcy, wytwarzanie przedmiotu estetycznego i reagowanie wzruszeniem na ten wytwór wyobraźni (który jest już produktem podmiotu doznającego). Jak podsumowuje W. Tatarkiewicz: „W przeżyciu estetycznym występują więc kolejno: czyste wzruszenie podmiotu, formowanie przedmiotu przez podmiot i odbiorcze przeżywanie tego przedmiotu. Na wcześniejszych etapach przeżycie ma charakter uczuciowy i dynamiczny, który w końcowym etapie traci na rzecz kontemplacji" [73].

[73] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu…*, dz. cyt.

Koncepcja Ingardena zakłada określoną kolejność etapów składających się na przeżycie estetyczne i specyficzną ich gradację oraz bezzwrotność.

Drugą z nich jest pluralistyczna koncepcja przeżycia estetycznego, obejmująca wszystkie cenne intuicje zawarte w dawnych i współczesnych teoriach estetycznych, która umożliwia przezwyciężenie redukcjonizmu związanego z wyborem jednej koncepcji. W myśl W. Tatarkiewicza: „[P]rzeżycia estetyczne są **różnego rodzaju**[74]**.** Pojęcie ich obejmuje zarówno przeżycia o charakterze biernym, jak i aktywnym, zarówno posiadające współczynnik intelektualny, jak i czysto emocjonalne: obejmuje zarówno stany kontemplacji i ukojenia, jak również wzmożonej uczuciowości. Jedne i drugie mieszczą się w zwykłych pojęciu przeżycia i obydwa mają prawo do nazwy przeżyć estetycznych. Teoria, że przeżycia estetyczne są upojeniem, jest prawdziwa, ale – tylko dla części przeżyć obejmowanych tą nazwą, podobnie zaś jest z teorią kontemplacji”[75]. W. Tatarkiewcz wyróżnia trzy postawy estetyczne, mieszczące różne przeżycia estetyczne, związane z charakterem poszczególnych dyscyplin sztuki. Postawę estetyczną w węższym sensie: doznawanie przyjemności w kontakcie z fenomenami pięknymi (sztuką, przyrodą) na podstawie oglądu zmysłowego; postawę literacką określa jako tę, która pojawia się, gdy nie sam wygląd rzeczy jest podstawą zaistnienia przeżycia estetycznego, lecz myśli i obrazy kojarzone z dziełem (reakcja intelektualno-emocjonalna), zwykle w kontakcie z dziełem literackim oraz postawę poetycką, pojawiającą się w kontakcie ze zjawiskami sztuki o silnym emocjonalnym oddziaływaniu (poezją, muzyką)[76].

Ta teoria nie ma charakteru stadialnego i sekwencyjnego, lecz uwzględnia możliwość wystąpienia różnych stanów w zależności od obiektu estetycznego i podmiotu przeżywającego.

Definicja projektująca (regulacyjna) zbudowana na potrzeby niniejszego rozdziału zakłada posługiwanie się kategorią przeżycia estetycznego w rozumieniu zarówno czynnym, jak i biernym (zgodnie z przytoczoną wcześniej pluralistyczną koncepcją), jako specyficznego stanu poznawczo-emocjonalnego pojawiającego się w zetknięciu podmiotu z dziełem sztuki, będącym swoistym intencjonalnym bodźcem percepcyjno-emocjonalnym o określonym ładunku ekspresyjnym. Komponenty przeżycia estetycznego to:
– komponent percepcyjny: zmysłowy (odbiór wrażeń) i umysłowy (organizacja percepcyjna, identyfikacja, rozpoznanie);

---

[74] Wyróżnienie pochodzi od J. Lach-Rosochy, *Pedagogia przeżycia*…, dz. cyt., s. 85.
[75] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu*…, dz. cyt., s. 401.
[76] Tegoż, *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972, s. 79–89.

– komponent emocjonalny (afekt: upodobanie, zachwyt, wstrząs, wzruszenie, nostalgia, brak upodobania).

Wskaźnikami świadczącymi o zaistnieniu przeżycia estetycznego w zetknięciu z dziełem sztuki mogą być konkretne uczucia doświadczane przez odbiorcę, a także formułowane przez niego sądy estetyczne (choćby najprostszego typu – określające, czy coś się podoba, czy nie).

Na zakończenie rozważań definicyjno-kontekstowych (historycznych) warto wskazać jeszcze najważniejsze zmiany w myśleniu o przeżyciach estetycznych zachodzące w wieku XXI. Dotyczą one w pierwszej kolejności utrwalania konstatacji, że przeżycia estetyczne wcale nie muszą dotyczyć przeżyć piękna, lecz mogą być wywołane niezwykłością, nowością, być wiązane z elementami zaskoczenia w akcie postrzegania obiektów estetycznych (jest to spójne z XIX-wieczną koncepcją E. Burke'a).

Po drugie, współczesna sztuka często zakłada dopełnienie komunikatu artystycznego przez aktywny udział odbiorców. Przeżycie estetyczne takiego uczestnictwa w sztuce wymaga namysłu.

I trzecia kwestia, to swoisty powrót do metodologii eksperymentalnej w zakresie badania przeżyć estetycznych. Współcześnie rozwija się prężnie neuroestetyka, której odkrycia rzucają nowe światło na charakter doświadczeń związanych z obcowaniem człowieka ze sztuką. Jej celem jest naukowe wyjaśnianie zjawisk poznawania sztuki przez człowieka z uwzględnieniem danych na temat funkcjonowania mózgu. Najważniejsze pytania neuroestetyki dotyczą tego: jakie wyposażenie neuronalne warunkuje przeżywanie sztuki?; jakie prawa rządzą percepcją dzieła sztuki (takie same, które kierują percepcją w ogóle)?; jakie są podobieństwa i różnice odnoszące się do zakresu pobudzenia centralnego układu nerwowego podczas poznania nieartystycznego i artystycznego bodźca oraz różnych rodzajów dzieł sztuki (muzyki od malarstwa, malarstwa realistycznego od kubistycznego i impresjonistycznego)?; jakie są różnice między emocjami pojawiającymi się w odbiorze dzieła sztuki (czy różnią się od emocji doświadczanych na co dzień)?; jaka jest wartość przystosowawcza sztuki w perspektywie ewolucyjnej?[77]

[77] P. Markiewicz, P. Przybysz, *Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni*, w: *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007, s. 112.

Komponent percepcyjny przeżycia estetycznego

Pierwsze eksperymentalne studia poświęcone przeżyciu estetycznemu dotyczyły pomiarów zależności pomiędzy wzrostem intensywności bodźca a przyrostem intensywności wrażenia. W świetle estetyki eksperymentalnej przeżycie estetyczne było warunkowane prawidłowym funkcjonowaniem zmysłów i ujmowane jako doznanie uczuć przyjemności bądź przykrości (hedoniczny aspekt wrażeń)[78]. Relację człowiek–dzieło sztuki ujmowano początkowo w diadę bodziec–reakcja, a następnie w triadę: bodziec–osobowość–reakcja.

Badania nad percepcją w kontekście przeżyć estetycznych w głównej mierze koncentrowały się na percepcji wzrokowej, choć również prowadzono badania dotyczące percepcji słuchowej.

Szczególne znaczenie dla rozwoju tych teorii ma psychologia postaci (*Gestalt*) i jej przedstawiciele: Wolfgang Köhler, Max Wertheimer, Kurt Koffka. Dowiedli oni, jak konstatuje I. Wojnar, iż „odczuwanie przyjemności bądź przykrości podczas percepcji wizualnej uwarunkowane jest mechanizmem percepcyjnym, a zatem istniejącą odpowiedniością pomiędzy konstrukcją świata, a konstrukcją receptora zmysłowego"[79]. Przedstawiciele psychologii postaci sformułowali prawa percepcji wzrokowej, wśród których wymienia się:
– zasadę bliskości (tendencję do grupowania tych elementów, które są blisko siebie);
– zasadę podobieństwa (elementy tej samej wielkości lub kształtu spostrzegane są jako grupa lub wzór, a nie odrębne elementy);
– zasadę ciągłości (tendencja do ujmowania ciągłego strumienia linii, wzoru, czy projektu w świadomości percepcyjnej);
– zasadę zamykania (dopełnianie niedokończonych wzorów)[80].

Rozwinięciem tych kierunków namysłu są badania i zbudowana na ich gruncie teoria Rudolfa Arnheima dotycząca relacji percepcja wzrokowa a sztuki wizualne. Arnheim opisuje prawidłowości spostrzegania i organizowania materiału wizualnego przez oko ludzkie i oddźwięk tych procesów w sztukach wizualnych (malarstwie, rysunku, rzeźbie). Według niego widzenie nie jest mechanicznym rejestrowaniem elementów, postrzeganiem detali i sekwencyjnym scalaniem, lecz symultanicznym ujmowaniem ustrukturyzowanych całości znaczących, chwytaniem istotnej struktury wzorów. Arnheim opisuje, jakiego

[78] I. Wojnar, *Teoria wychowania…*, dz. cyt., s. 164–165.
[79] Tamże, s. 166.
[80] T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk 2001.

rodzaju rzeczy widzimy i jakie mechanizmy postrzeżeniowe tłumaczą fakty wzrokowe oraz jakie znaczenia te postrzegane wzory przekazują. „Widzenie nie jest mechaniczną rejestracją elementów, lecz chwytaniem i pojmowaniem istotnych cech struktury. Jeśli okazało się to prawdą w wypadku zwykłego aktu postrzegania przedmiotu, z tym większą słusznością można było przyjąć, że owo odkrycie charakteryzuje również artystyczny stosunek do rzeczywistości"[81]. Jak podkreśla I. Wojnar, w ten sposób Arnheim określił treść i zakres przeżycia estetycznego, którego warunkiem koniecznym jest percepcja[82]. Analizując takie szczegółowe komponenty przedstawiania jak równowaga, kształt, forma, przestrzeń, światło, kolor, ruch i dynamika, ukazał związki pomiędzy właściwościami postrzegania wzrokowego (ujmowaniem kształtów, a nie amorficznej zbieraniny bodźców) oraz naturą obiektów i zjawisk postrzeganych przez wzrok, które mają znaczenie dla określonych reakcji na dzieło sztuki. „Jeśli można było w laboratorium dowieść, że wyraziście zarysowana figura konturowa ukazuje wszystkim obserwatorom zasadniczo taki sam kształt (bez względu na skojarzenia i obrazy, jakie wywołuje u niektórych w zależności od ich zaplecza kulturowego), wolno też było, przynajmniej ogólnie, spodziewać się tego samego w odniesieniu do ludzi oglądających dzieła sztuki".[83] A – jak kontynuuje badacz – artystyczne przedstawianie przedmiotu wcale nie musi oznaczać monotonnej transkrypcji przypadkowego wyglądu szczegół po szczególe. Fakt, iż widzenie jest mechanizmem ujmującym struktury i kształty, uprawnia do stwierdzenia, że „obrazy rzeczywistości mogą być prawdziwe nawet wówczas, gdy daleko odbiegają od »realistycznego« podobieństwa"[84], bo mają swoje cechy charakterystyczne bazujące na prawach *Gestalt*, które prowokują do postrzegania ich w określony sposób (mimo interindywidualnych różnic).

W odniesieniu do obcowania człowieka z dziełem sztuki, Arnheim stwierdza: „Człowiek, który pragnie obcować z dziełem sztuki, musi przede wszystkim spojrzeć na nie jako na całość. Czym promieniuje dzieło? Jaki jest nastrój jego barw i jaka dynamika kształtów? Zanim zdążymy zidentyfikować jakikolwiek element, cała kompozycja wywrze wrażenie, na które nie wolno pozostać obojętnym. Będziemy szukać tematu, klucza, od którego wszystko zależy. Jeśli istnieje przedstawiony przedmiot, postaramy się poznać go jak najlepiej, gdyż widz nie może zlekceważyć bezkarnie żadnej rzeczy, którą artysta umieścił

[81] R. Arnehim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Łódź 2013, s. 16.
[82] I. Wojnar, *Teoria wychowania…,* dz. cyt., s. 166.
[83] R. Arnhehim, *Sztuka i percepcja…*, dz. cyt., s. 16.
[84] Tamże.

w dziele. Prowadzeni pewną ręką przez strukturę całości, spróbujemy potem wydobyć główne cechy i przyjrzeć się ich dominacji nad podrzędnymi szczegółami. Stopniowo dzieło ukaże się w pełnej krasie, a każdy element zajmie należne sobie miejsce; że zaś postrzegaliśmy dzieło w sposób właściwy, jego idea ogarnie wszystkie władze naszego umysłu."[85]

Kognitywne modele przetwarzania estetycznego i przeżycia estetycznego

Związek pomiędzy doświadczeniem zmysłowym obiektu artystycznego a przeżyciem estetycznym, referowany od wieków, jako podstawa doświadczania sztuki oraz pogłębiany poprzez odkrycia naukowe dotyczące sposobów postrzegania, nie daje pełnego wyjaśnienia natury relacji człowiek–wizualne dzieło sztuki, ponieważ nie objaśnia treści przeżycia estetycznego, rodzajów sądów estetycznych, genezy preferencji estetycznych i zakresu ich zmienności – te zjawiska wykraczają bowiem poza mechanizmy percepcyjne. Pewne prawidłowości odbioru dzieła sztuki wyznaczone są obiektywnie (wrażliwość na barwy, ujmowanie struktur i kształtów, w przypadku innych sztuk, np. muzycznych będą to: skala dźwięków, ich zestawy harmoniczne), ale treść przeżyć estetycznych oraz sądy estetyczne są istotnie zakorzenione w kulturze, zależą od doświadczeń indywidualnych i społeczno-kulturowych człowieka.

Operacyjnymi modelami odnoszącymi się do przeżyć estetycznych są tzw. poznawcze modele przetwarzania estetycznego i rozwoju estetycznego, które uwzględniają, że przeżycie estetyczne i wynikający z niego osąd uwarunkowane są kulturowo, historycznie i ze względu na różnice indywidualne. W modelach tych zakłada się, że do odbierania i interpretowania dzieł sztuki używane są pewne schematy mentalne oraz że poziom rozwoju estetycznego wyjaśnia odmienne sposoby odbierania sztuki (doświadczenie w obcowaniu z dziełami sztuki różnicuje preferencje ludzi w odniesieniu do obiektów estetycznych). Z kolei modele rozwoju estetycznego bazują na teoriach rozwoju moralnego J. Piageta i L. Kohlberga. Mają one charakter rekonstrukcyjny w tym sensie, że na podstawie reakcji odbiorców na dzieła sztuki wyodrębniono zestawy idei uwzględnianych przy ocenie obiektów estetycznych oraz uporządkowano je stadialnie[86].

[85] Tamże.

[86] K. De Coster, G. Loots, *Somewhere in between*…, dz. cyt., 328–329.

Modelem ujmującym przeżycie estetyczne konkretnego obiektu estetycznego jest propozycja H. Ledera i in.[87]. Model ten uwzględnia pięciostopniowy proces przetwarzania informacji estetycznych w kontekście sztuk wizualnych, na który składają się:
– analiza percepcyjna (*perception*),
– utajona integracja pamięciowa (*implicit memory integration*),
– jawna klasyfikacja (*explicit classification*),
– opracowanie poznawcze (*cognitive mastering*)
– ewaluacja (uwzględniająca również ciągłą, bieżącą ocenę emocjonalną) (*evaluation, as well as a continuously ongoing emotional evaluation*)[88].

Jak wskazuje K. Pietras „Upraszczając, można wskazać trzy główne etapy przetwarzania informacji estetycznej – wczesne, automatyczne przetwarzanie prostych bodźców wizualnych, takich jak kontrast, symetria czy złożoność, następnie przetwarzanie angażujące procesy pamięciowe związane z identyfikacją zawartości pracy, a także stylu, oraz końcowe przetwarzanie znaczenia pracy wraz z formułowaniem oceny estetycznej"[89]. Autorka konkluduje, że dla procesu przetwarzania informacji istotne znaczenie ma wiedza obserwatora na temat sztuki oraz jego osobiste zainteresowania. Interpretacja zbudowana przez odbiorcę jest ewaluowana przez niego pod kątem sensowności i satysfakcjonującej rekonstrukcji znaczenia idei zawartej w pracy, przekładających się na końcową ocenę obiektu estetycznego. Dla emocjonalnej reakcji widza oraz oceny całego dzieła ma znaczenie posiadanie lub brak wiedzy[90]. Zgodnie z argumentacją K. Pietras, sztuka oddziałuje intensywniej na odbiorców o wyższym poziomie wiedzy na jej temat i na temat historii, w aspekcie intelektualnym i emocjonalnym – lepiej ją rozumieją i bardziej lubią oraz wykazują zainteresowanie tym, co praca artystyczna przedstawia, jej kontekstem – autorem, tworzywem, stylem, warunkami społeczno-kulturowymi, w jakich powstała, co ostatecznie przekłada się na możliwość nadania spójnego sensu dziełu w doświadczeniu

---

[87] Por. H. Leder, B. Belke, A. Oeberest, D. Augustin, *A Model of Aestetic Appreciation and Aesthetic Judgments*, „British Journal of Psychology", 2004 nr 95, s. 489–508, por. K. Pietras, *Osobowość i wiedza ekspercka jako wyznaczniki percepcji współczesnej sztuki wizualnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensisn, Studia Psychologica", 2014 nr VII, folia 159.

[88] Por. H. Leder, B. Belke, A. Oeberest, D. Augustin, *A model of aestetic appreciation…*, dz. cyt.; H. Leder, M. Nadal, *Ten Years of a Model of Aesthetic Appreciation and Aesthetic Judgments: the Aesthetic Episode – Developments and Challenges in Empirical Aesthetics*, „British Journal of Psychology", 2014 nr 105, s. 443–464.

[89] K. Pietras, *Osobowość i wiedza ekspercka…*, dz. cyt., s. 29.

[90] Tamże.

estetycznym[91]. Interesującą konkluzją jest również to, że cechą wyróżniającą osoby o większej wiedzy i doświadczeniu w zakresie sztuki, jest także fakt, iż ostateczna ocena dzieła nie współwystępuje w tak dużym stopniu z jego rozumieniem oraz wywoływanymi przez nie emocjami, jak w przypadku osób o mniejszej wiedzy i doświadczeniu, w przypadku których wszystkie aspekty doświadczenia estetycznego wykazują większy związek (emocje, rozumienie, ewaluacja)[92].

Modele przetwarzania estetycznego odnoszą się do konkretnej interakcji człowiek–dzieło sztuki. Z kolei perspektywę rozwojową obrazują kognitywne modele rozwoju estetycznego.

M. J. Parsons[93] wyróżnił zestawy idei, których ludzie używają do oceny dzieł sztuki i uporządkował je stadialnie.

Stadium pierwsze można określić jako wyróżnienie (faworyzowanie) – doświadczenie przyjemności, gdy odbiorcy spodoba się kolor lub obiekt (najbardziej charakterystyczne dla dzieci) (*favoritism*). W stadium drugim ocena dokonywana jest na podstawie sposobu, w jaki obiekt estetyczny reprezentuje coś poza sobą. Uwaga zwrócona jest na przedmiot przedstawiania, podziwiane są umiejętności techniczne twórcy. Szczególnie preferowane są doświadczenia realistyczne (*beauty and realism*). Stadium trzecie odnosi do traktowania dzieła sztuki jako ekspresji idei lub tematu, poza konkretnie przedstawianym przedmiotem, ale także ekspresji doznań samego artysty (*expressiveness*). W stadium czwartym uwaga odbiorcy ukierunkowana jest na styl, formę i medium przekazu. Widzowie sytuują dzieło w obrębie historii i tradycji, które mają znaczenie dla jego interpretacji (*style and form*). Stadium piąte cechuje autonomia osądu. Odbiorca jest również świadomy konceptów i wartości branych pod uwagę podczas oceny dzieła sztuki (w dyskursie historii sztuki i w ocenie własnej) (*autonomy*).

---

[91] Tamże, s. 29; H. Leder, G. Gerger, S.G. Dressler, A. Schabmann, *How Art is Appreciated*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 2012 nr 6(1), s. 2–10; A. Housen, *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*, New York 2001; A.M. Isen, *A Role for Neuropsychology in Understanding the Facilitating Influence of Positive Affect on Social Behavior and Cognitive Processes*, w: *Oxford Handbook of Positive Psychology*, red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, New York 2009, s. 503–518; P.P.L. Tinio, *From Artistic Creation to Aesthetic Reception: The Mirror Model of Art*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 2013 nr 7(3), s. 265–275.

[92] K. Pietras, *Osobowość i wiedza ekspercka…*, dz. cyt., s. 29–30.

[93] M.J. Parsons, *How We Understand Art: A Cognitive Development Account of Aesthetic Experience*, Cambridge 1987.

Jednym z punktów krytycznych w odniesieniu do tej koncepcji jest teza autora, że stadia te nie są powiązane z wiekiem, która nie została empirycznie wyjaśniona[94].

Badaniem rozwoju estetycznego w ujęciu kognitywnym zajmowała się również A. Housen[95]. Jej koncepcja zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ autorka zastosowała ów model w badaniach na grupie odbiorców sztuki wizualnej z niepełnosprawnością narządu wzroku. Do skonstruowania modelu posłużyła jej procedura badawcza, ukierunkowana na uchwycenie myśli i uczuć wyrażanych przez odbiorców w spontanicznych reakcjach na eskpozycję obiektów estetycznych, a więc w dużej mierze odnosiła się do przeżycia estetycznego w kontakcie z dziełem sztuki, dostępnego poznawczo poprzez relacje widzów. Ponadto ważne dla niej było usytuowanie doświadczeń estetycznych w biegu życia. Kategorię dojrzałej reakcji estetycznej wiązała ze zdolnością rozumowania abstrakcyjnego, dlatego badania prowadziła na grupie młodzieży i dorosłych[96]. Housen również wyróżniła 5 stadiów rozwoju uczuć i sądów estetycznych.

W pierwszym stadium (*accountive stage*) kryterium oceny dzieła uzależnione jest od bodźców zmysłowych – to, co spostrzegane, jest kluczowe dla formułowania sądu. Na tym etapie odbiorcy skupiają się przede wszystkim na konkretnych i oczywistych elementach zawartości treściowej dzieła sztuki. Przesłankami oceny są preferencje i idiosynkratyczne skojarzenia (jeśli ktoś lubi psy, a obraz przedstawia psy, ocena będzie pozytywna). Podstawą formułowania sądów w tym stadium są upodobania, przekonania i historia doświadczeń danej osoby. W drugim stadium (*constructive phase*) kluczowe znaczenie dla oceny mają medium przekazu i technika tworzenia. Ponadto istotne znaczenie ma subiektywne postrzeganie „wartości" obiektu estetycznego – pod względem funkcji moralnych, dydaktycznych lub ze względu na jego wartość materialną – ocenianych subiektywnie na bazie dotychczasowych doświadczeń i wiedzy o świecie. Trzecie stadium (*classifying stage*) odnosi się do klasyfikowania przez widza dzieła sztuki. Odbiorca próbuje dekodować intencje autora i historyczne wpływy, mające znaczenie dla obieranych elementów formalnych dzieła (linia, kolor, kompozycja) i usytuować dzieło sztuki pod względem okresu, szkoły, stylu lub określonego miejsca w twórczości artysty. Jest to podejmowanie próby

---

[94] Por. E. Winner, H. Gardner, *Essay Review of M. Parsons' How We Understand Art*, „Human Development", 1988 nr 3, s. 256–60.

[95] A. Housen, *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*, niepublikowana praca doktorska, Harvard Graduate School of Education, Department of Education, Harvard 1983.

[96] K. De Coster, G. Loots, *Somewhere in between*…, dz.cyt., s. 329–330.

bezpośredniego i obiektywnego osądu dzieła z intencjonalnym wygaszeniem osobistych nastawień. W czwartym stadium (*interpretive stage*) odbiorca reaguje na dzieło sztuki w zindywidualizowany i bezpośredni sposób. Jest w stanie rozszyfrować, analizować i klasyfikować dzieła sztuki, więc na tym etapie skupia się na dekodowaniu symboliki, ale także doświadcza katalizowania przez obiekt estetyczny określonych uczuć i doznań subiektywnych. Czynniki afektywne, w tym skojarzeniowe, mają znaczenie dla dokonywanych przez niego interpretacji i osądów. Piąte stadium (*creative reconstructive process*) obrazuje traktowanie dzieła sztuki jako bytu autonomicznego z immanentnymi prawami i zasadami. Odbiorca wykorzystuje różne perspektywy do oceny dzieła, zarówno spostrzeganie, czynności analityczne, emocje. W oparciu o to, co widzi, wie i czuje, rekonstruuje dzieło dla siebie[97].

Zaprezentowane modele przetwarzania i rozwoju estetycznego odnoszące się do sztuk wizualnych, mogą okazać się bardzo przydatne w empirycznych weryfikacjach natury przeżyć osób niewidzących z wizualnymi (udostępnionymi) działami sztuki i szukaniu odpowiedzi na pytanie, czy są to przeżycia poznawcze, czy również estetyczne oraz w ich deskrypcji i eksplanacji. Takie zamierzenie empiryczne jest projektowane przez autorkę niniejszego rozdziału. Niezbędnym uzupełnieniem aplikacji tych modeli w badaniach, musi być również zastosowanie metodologii odnoszącej się do ujęcia jakości i pomiaru poziomu doświadczeń afektywnych – kognitywne modele przetwarzania i rozwoju estetycznego niedostatecznie eksponują komponent emocjonalny przeżycia estetycznego.

Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym. Teoria

Doświadczenie sztuki jest doświadczeniem zmysłowym. Zmysł dotykowy i kinestetyczny to zmysły kompensujące utratę/osłabienie widzenia, ale funkcjonujące według innych prawideł niż wzrok. Stopień wykorzystania zmysłu dotykowego będzie zróżnicowany u osób z dysfunkcją wzroku. Zależy on m.in. od momentu utraty widzenia i przejścia na techniki taktylne, wczesnej stymulacji dotykowej i rozwijania funkcji poznawczej dotyku, bogatych doświadczeń ze zróżnicowanymi obiektami i bodźcami dotykowymi.

---

[97] A. Housen, *Three Methods for Understanding Museum Audiences*, „Museum Studies Journal", 1987 nr 4, vol. 2, s. 41–49.

Poznanie dotykowe ma charakter sekwencyjny, przyrost wiedzy następuje wraz z kolejnymi aktami spostrzegania dotykowego, związanymi z przesuwaniem dłoni, co oznacza, że poznanie ma charakter czynny. Bodźce dotykowe są zbierane jeden po drugim, a następnie syntetyzowane i interpretowane. W związku z tym jest to proces wolniejszy, niż poznanie wzrokowe. Dotyk jest zmysłem bliskonośnym o ograniczonym polu percepcyjnym. W przypadku wzroku stała obecność całkowitego pola widzenia znacznie ułatwia syntezę danych wzrokowych. Dotyk zaś nie daje sposobności do uchwycenia całościowych form i struktur. Choć w procesie zapoznawania się niewidomych z dotykowymi reprezentacjami graficznymi, pierwszą z czynności powinno być ogólne zapoznanie z obiektem dotykowym poprzez tzw. dotyk obejmujący, to jest to strategia ukierunkowana na ogólną orientację poznającego odnoszącą się do liczby elementów, ich wzajemnego rozmieszczenia, stopnia skomplikowania rysunku. Na tej bazie budowana jest ogólna idea wielkości i największych części. Następnie powinno nastąpić dokładne zapoznanie się z drobnymi szczegółami rysunku. Wszystkie te wrażenia zbierane są i uogólniane w reprezentację umysłową spostrzeganego obiektu dotykowego. Dotyk nie jest więc zmysłem konceptualnym. Ponadto dotyk jako kontaktozmysł nie daje sposobności zróżnicowania doświadczeń z bliskiej i dalekiej odległości.

Te różnice związane ze specyfiką percepcji wzrokowej i dotykowej były podstawą tez formułowanych we wczesnych studiach poświęconych doświadczeniom estetycznym osób niewidomych. Tezy te można sprowadzić do dość oczywistej konstatacji, że nie da się porównywać doświadczeń estetycznych osób niewidomych z doświadczeniami sztuki osób widzących[98]. W badaniach z lat 50. pojawiały się stwierdzenia, że osoby niewidzące albo w ogóle nie doświadczają za pomocą dotyku podobnych do widzących przeżyć estetycznych[99], lub doświadczają, ale tylko w niewielkim zakresie[100]. Są to sądy w pełni odzwierciedlające podejście do przeżyć estetycznych sztuk wizualnych, zaprezentowane we wcześniejszych częściach tego rozdziału.

Interesujące jest, że w praktyce tyflopedagogicznej przeformułowano te konstatacje o braku/ograniczeniu doświadczeń estetycznych na konstatację o trudności w zaspokojeniu potrzeb estetycznych przez osoby niewidome[101]. Jak

---

[98] T. D. Cutsforth, *The Blind in School and Society*, New York 1990; G. Revesz, *Psychology and Art of the Blind*, London 1950; R. Arnheim, *Sztuka i percepcja*…, dz. cyt.

[99] G. Revesz, *Psychology and Art*…, dz. cyt.

[100] T. D. Cutsforth, *The Blind in*…, dz. cyt.

[101] T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa*, dz. cyt.; Z. Sękowska, *Kształcenie dzieci niewidomych*, Warszawa 1974.

zauważa T. Majewski „źródłem [potrzeb estetycznych] są trwałe nastawienia, które rozwijają się głównie, chociaż nie wyłącznie, pod wpływem spostrzeżeń wzrokowych, a mianowicie oglądanie krajobrazów, piękna przyrody, obrazów, filmów, przedstawień teatralnych, dzieł sztuki, których istotnymi elementami jest odpowiednia kolorystyka, harmonia kształtów itp. Nie ulega wątpliwości, że brak wzroku negatywnie zaznacza się w tym zakresie”[102]. Joanna Konarska dodaje: „Mogą jednak tę potrzebę zaspokajać przez docierające bodźce akustyczne (muzyka, poezja), czy dotykowe (rzeźba) lub węchowe (zapach kwiatów, perfum i inne zapachy dające przyjemne przeżycia). Należy jednak uznać, że w tym zakresie mają ograniczone możliwości i dlatego trzeba im dostarczyć taką ilość i takiej jakości estetycznych doznań pozawzrokowych, aby rozwinąć w nich umiejętności doznawania przeżyć estetycznych bez udziału wzroku”[103].

G. Revesz prowadził swoją argumentację w oparciu o różnicę pomiędzy poznaniem wzrokowym i dotykowym. Dowodził, że ponieważ poznanie dotykowe ma charakter sekwencyjny i gradacyjny (przyrost wrażeń) w przeciwieństwie do wzrokowego, dostarczającego natychmiast wielu danych, których odbiór jest mimowolny, spontaniczny, osoby niewidome nie mają możliwości kompletnego i spontanicznego zareagowania na sztukę. Reakcja estetyczna zakładała związany z percepcją komponent emocjonalny. Badacz twierdził, że osoby niewidome mogą poznawać i interpretować jedynie zawartość (treść) dzieła sztuki poprzez eksploracje dotykowe.

T.D. Cutsforth[104] prezentował z kolei pogląd, że pewien poziom doświadczenia estetycznego jest możliwy do osiągnięcia dla osób niewidomych poprzez dotyk, bowiem estetyczne reakcje, estetyczny rozwój nie dokonują się w tak dużym stopniu przez zmysły, jak przez całościowy rozwój intelektualny, dlatego postulował tworzenie stymulującego otoczenia, kształtującego wrażliwość na piękno[105].

W odniesieniu do powyższych konstatacji należy stwierdzić, iż bez wątpienia interakcja pomiędzy osobą niewidomą a wizualnym dziełem sztuki jest bardzo złożona z natury. Jest dużą trudnością merytoryczne wypowiadanie się o przeżyciach estetycznych osób niewidomych w kontakcie z wizualnymi dziełami sztuki, łatwiej jest mówić o pewnych ich aspektach – w szczególności aspektach poznawczych, ponieważ idea dzieła sztuki jest bezsprzecznie

---

[102] Tamże.

[103] J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Kraków 2010, s. 53.

[104] T.D. Cutsforth, *The Blind in…*, dz. cyt.

[105] Por. J. Konarska, *Rozwój i wychowanie…*, dz. cyt., s. 53.

transferowana przez atrybuty wzrokowe niemożliwe do przekształcenia w pełni na atrybuty dotykowe.

Koncentrując się przez chwilę na przeżyciu poznawczym osób niewidzących w odniesieniu do dostępnych form sztuk wizualnych, warto zwrócić jednak również uwagę na fakt, iż reprezentacje tyflograficzne (nie modele trójwymiarowe, oryginały, czy kopie, lecz tyflografiki) nie są dla nich uniwersalnym językiem piktorialnym. Odczytywania grafiki dotykowej trzeba się nauczyć, by mogła ona nieść informację osobie niewidzącej, bowiem dla odbiorcy nie ma naturalnego podobieństwa między tym, co prezentowane na płaszczyźnie, a tym, co doświadczane w aktach poznawania rzeczywistości dotykiem (grafika nie jest podobna do obiektu rzeczywistego). Jest to swoisty paradoks „sztuki dostępnej", polegający na tym, że reprezentacje tyflograficzne nie są zawsze oczywistym źródłem nawet przeżyć poznawczych dla osób niewidomych. Gdy zestawimy ten wniosek z niektórymi formami wizualnych dzieł sztuki, to okaże się, iż mogą być one rzeczywiście komunikatywne tylko dla części osób z dysfunkcją wzroku – osób ociemniałych, które mają zachowaną pamięć wzrokową, jak np. reliefy „*Didú*", czy tyflografiki wykonane poprzez uwypuklenie konturów i kształtów oryginalnych przedstawień wizualnych, bez uproszczenia linii i minimalizacji szczegółów.

O tym, jakiego rodzaju okaże się przeżycie sztuk wizualnych dla osób z dysfunkcją wzroku, decydują różne czynniki, zarówno ulokowane w podmiocie poznającym, jak również w samym dziele. Będą to z jednej strony specyfika poznania dotykowego, zróżnicowane doświadczenia taktylne, wcześniejsze kontakty ze sztuką, wiedza odbiorców, z drugiej zaś strony „intensywność wizualna" („natężenie wizualności") w dziele sztuki[106]. Natężenia wizualności (*visual intensity*) można definiować jako stopień wizualności potrzebny do głębszego zrozumienia dzieła[107]. Odnosi się ono zarówno do cech obiektu wizualnego postrzeganych wzrokowo, jak barwy, kształty, operowanie światłem, perspektywa, relacje przestrzenne, jak również do uobecnionego w dziele sztuki paradygmatu patrzenia (reżimu skopicznego). Jak zauważają K. De Coster i G. Loots, w różnych wiekach, różne dzieła realizowały różne sposoby patrzenia twórcy, a przez to pełniły różną funkcję w stosunku do odbiorców. Na przykład w średniowieczu były narracją dla osób, które nie potrafiły czytać (swoistą narracją wizualną). Przejście od realizmu (koncentracji na spostrzeganym bodźcu, reprezentacji rzeczywistości rozumianej jako odwzorowanie)

[106] K. De Coster, G. Loots, *Somewhere in between*…, dz. cyt., s. 331.
[107] Tamże, s. 327.

do przekształceń i rekonstrukcji doświadczeń wzrokowych (koncentracji na sposobie widzenia, deformacji tego, co widziane, wiązanej z aspektami fizycznymi, ale i podmiotowością w procesie patrzenia i widzenia) stawia przed odbiorcami sztuk wizualnych wymaganie rozumienia tego, jak widzimy, ażeby możliwe było dekodowanie dzieła (impresjonistycznego, ekspresjonistycznego, kubistycznego, fowistycznego, abstrakcyjnego). Jeśli doświadczenie widzenia jest przedmiotem sztuki, jako takiej, to w jaki sposób osoby niewidome mogą mieć do niej dostęp inny niż tylko kognitywny – na poziomie intelektualnego wglądu w treść przedstawienia i jego znaczenie? Podobnie rzecz się ma z doświadczeniem dzieła sztuki abstrakcyjnej, które może być jedynie konstruktem słownym bez podbudowy znaczeniowej (w przypadku udostępnienia dzieła za pomocą audiodeskrypcji) lub doświadczeniem zupełnie innego rodzaju niż u odbiorców widzących w przypadku dostępności dotykowej.

Jeśli przyjmiemy, że przeżycia estetyczne w kontakcie z wizualnymi dziełami sztuki, dostępnymi poprzez dotyk lub mowę, powinny wywoływać w odbiorcach reakcje podobnego typu, jak dzieła oryginalne w przypadku osób widzących, to zadaniem stojącym przed edukatorami kulturalnymi i tyflopedagogami będzie eksplorowanie najskuteczniejszych sposobów wywoływania takich reakcji. W literaturze przedmiotu pojawia się odważna teza na temat tego, że sztuki wizualne mogą być przetłumaczone na formy taktylne i prowadzić do ekwiwalentnych doświadczeń estetycznych[108], jednak brakuje jej empirycznej weryfikacji.

Podejście takie budzi jednak wiele wątpliwości. Chociaż jest zrozumiałe, że każde dzieło sztuki to specyficzny intencjonalny bodziec o określonym ładunku ekspresyjnym, który wymaga pewnej konkretyzacji w umyśle odbiorcy i jego reakcji o charakterze emocjonalnym oraz można odnotować swoiste podobieństwo sposobów reagowania na nie (z uwzględnieniem różnic społeczno-kulturowych), to w przypadku dostępności sztuk wizualnych dla osób niewidomych, mowa jest nie o przekładzie interlingwistycznym, lecz intersensorycznym, a więc i intersemiotycznym. Dlatego odpowiedniość konceptualna i afektywna przeżycia osoby niewidomej w stosunku do przeżycia osoby widzącej, z natury rzeczy, ma ograniczony charakter. Wydaje się konieczne spojrzenie na przeżycia estetyczne doświadczane dotykiem przez pryzmat komponentu percepcyjnego i emocjonalnego osób niewidomych, z odniesieniem do kategorii upodobania dotykowego, pozytywnego sądu estetycznego na temat postrzeganego dotykowo bodźca estetycznego, czy ogólniej doświadczania przyjemności.

[108] Por. I. Juricevic, *Translating Visual Art…,* dz. cyt., s. 22–27.

Jeśli pozostać przy tezie, że przeżycia estetyczne w konfrontacji ze sztukami wizualnymi wiążą się z właściwością zmysłu wzroku do ujmowania pewnych całości, to pojawia się również teza o tym, że przeżycia estetyczne w kontakcie z taktylnymi dziełami będą się pojawiać u osób niewidzących, jeśli materiał dotykowy będzie w określony sposób uporządkowany. Współcześnie formułowany jest sąd, że prawa *Gestalt* można zastosować również w przypadku percepcji dotykowej, choć reguły organizujące percepcję nie działają identycznie (na przykład więcej czasu potrzeba, aby grupować elementy w przypadku dotyku i wzroku)[109]. Dodatkowo w procesie zapoznawania się z taktylnym dziełem sztuki, podobnie jak ze wzrokowym, pamięć ma znaczenie – pozytywniej oceniane są obiekty już znane lub już dotykane. R. Arnheim wskazuje, że osoby niewidome – ze względu na funkcjonowanie zmysłu dotyku – będą preferować symetrie i proste relacje formalne między elementami[110]. A zatem będą formułować pozytywny sąd estetyczny na temat tych kierunków, czy stylów w malarstwie, które będą mogły być reprezentowane taktylnie w ten sposób. Choć ta hipoteza jest interesująca, jak dotąd brakuje danych empirycznych, które mogłyby potwierdzić preferencje osób niewidomych do tego typu sztuk.

W tym kontekście warto również przywołać rozważania poświęcone hedonicznym aspektom percepcji dotykowej obiektów estetycznych. Stwierdza się w nich, że dotyk dostarcza w większym stopniu wrażeń percepcyjnych i emocjonalnych, niż konceptualnych[111]. Doświadczenia płynące ze zmysłu dotyku mają charakter bardziej pierwotny (z ontogenetycznego punktu widzenia), niż wrażenia wzrokowe. Na przykład delikatność (miękkość) i ciepło odbierane taktylnie mogą nieświadomie odnosić do doświadczeń prenatalnych i noworodkowych (dotyk jest zmysłem najwcześniejszym i najszybciej rozwijającym się). Wspomnienia te z kolei mogą pełnić istotną rolę w formowaniu sądów estetycznych na temat haptycznie dostępnych dzieł sztuki. Zwraca się również uwagę na fakt, że poznanie dotykowe jest ściśle związane z doświadczeniem ciała (jest bezpośredni związek między podmiotem i przedmiotem poznania), a przez to ma charakter bardziej intymny i bezpośredni oraz czynny (konieczność poszukiwania obiektów dotykowych, przesuwania dłoni, ciała – celem

---

[109] Por. V. Harrar L.R. Harris, *Multimodal Ternus: Visual, Tactile, and Visuo–Tactile Grouping in Apparent Motion*, „Perception", 2007 nr 10, s. 1455–1464.

[110] Por. R. Arnheim, *Perceptual Aspects of Art for the Blind*, w: *To the Rescue of Art: Twenty-Six Essays*, Oxford 1992, s. 140.

[111] Por. A. Gallace, C. Spence, *Tactile Aesthetics: towards a Definition of its Characteristics and Neural Correlates*, „Social Semiotics", 2011 nr 4, vol. 21, s. 569–589.

poznania). W przypadku poznania wzrokowego człowiek odwraca swoją uwagę od doświadczeń płynących z ciała w trakcie oglądania dzieła sztuki.

Analizy tego typu są potrzebne, ponieważ zrozumienie tego, co sprawia, że obiekt – tekstura, kształt – jest odbierany jako przyjemny a nawet jako piękny, może mieć implikacje praktyczne.

Odnosząc się z kolei do przekazów słownych na temat wizualnych dzieł sztuki (audiodeskrypcji) i rozstrzygnięcia, czy zapewniają one osobom niewidzącym możliwość przeżycia poznawczego, czy też estetycznego, to, jak wzmiankowano wcześniej, można zaobserwować pewną dychotomię, pomiędzy standardem słownego „skanowania obrazu", by dostarczyć wiedzy i przesłanek do samodzielnej interpretacji dzieła przez odbiorcę niewidomego, a praktyką ukierunkowaną na wyzyskiwanie funkcji poetyckiej mowy, na wzór literatury.

Podsumowując prowadzone rozważania, należy stwierdzić, że jest wiele pól problemowych wymagających głębszego poznania, związanych z kontaktem osób niewidzących z wizualnymi dziełami sztuki.

Choć kwestią niepodlegającą dyskusji jest to, że należy umożliwiać osobom z dysfunkcją wzroku uczestnictwo w społecznym dyskursie artystycznym, dostarczać im znaczących kontaktów ze sztuką i kulturą powstałą w społeczności widzących, to celem nie jest tylko dostarczanie wiedzy na temat wizualnych dzieł sztuki oraz przybliżanie wzrokowych sposobów przedstawiania, lecz również umożliwienie przeżyć estetycznych. Tego aspektu problematyki nie należy redukować lub eliminować, natomiast, żeby kategoria przeżycia estetycznego osób niewidzących w kontakcie z wizualnymi dziełami sztuki mogła stać się istotną i organizującą społeczny dyskurs na temat „sztuki dostępnej" oraz społeczne praktyki, należy poczynić pewne rozpoznania z tym związane.

Odwołując się do przywoływanych wcześniej definicji i koncepcji przeżycia estetycznego, należy podkreślić, iż aby mówić o jego zaistnieniu niezbędne są dwa komponenty: poznawczy i emocjonalny. Oczywiście przewaga jednego z nich w konkretnym kontakcie osoba–dzieło sztuki zależeć będzie od właściwości bodźca estetycznego i dyspozycji odbiorcy. Jednak w przypadku relacji osoba niewidoma–wizualny obiekt artystyczny na pewno ważnym wskaźnikiem różnicującym przekaz informacyjny od doświadczenia estetycznego będzie komponent emocjonalny – afekt pojawiający się w relacji osoby z dziełem sztuki. Transponując pluralistyczną koncepcję przeżycia estetycznego na podmiot, którym jest osoba niewidząca, również trzeba stwierdzić, że przeżycia estetyczne tych osób mogą być różnego rodzaju: zarówno bierne, jak i czynne. Związane z doznawaniem przyjemności w kontakcie z bodźcem estetycznym na bazie doświadczenia haptycznego lub słuchowego, jak również z kojarzeniem myśli

i obrazów, wywoływanych zapoznawaniem się z dziełem, lub też tożsame z emocjonalnym zawłaszczeniem – kiedy dominującą reakcją na obiekt estetyczny jest dojmujący stan emocjonalny (upodobanie, wstrząs). Nie sposób zaprzeczyć, że osoby niewidzące mogą doświadczać przeżyć estetycznych w kontakcie z wizualnymi dziełami sztuki, tyle że natura tych przeżyć jest inna, niż w przypadku osób widzących oraz oryginalnych dzieł. Przeżycia te są różnego typu i innego typu. Ta inność wynika również z pewnych „naddatków" znaczeniowych, których źródłem jest np. dotykowa eksploracja obiektów i doświadczenie tekstury, wagi, temperatury, mających znaczenie dla przeżycia estetycznego.

Ta potencja nie oznacza jednak oczywiście, że każde obcowanie z dostępnym obiektem estetycznym o wzrokowym charakterze będzie powodować doświadczanie sztuki przez jednostkę w sposób znaczący, zrozumiały i wywołujący emocje.

A zatem, choć zgodnie z teoriami przeżycia estetycznego w odniesieniu do dzieł wizualnych, dominującą jest teza o istotności procesów percepcyjnych nie tylko dla zrozumienia dzieła, ale upodobania, reakcji afektywnej, a specyfika poznawania dotykowego udostępnionych dzieł sztuki wizualnej prowadzić może raczej do adekwatnej wiedzy na temat dzieł sztuki, niż ekwiwalentnych doznań w stosunku do doznań osób widzących w kontakcie z nimi, to przeżycia estetyczne i relacja osoba niewidoma–wizualne dzieło sztuki zasługują na waloryzację i naukową eksplorację.

Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym. Empiria

W prowadzonych badaniach i analizach dotyczących kontaktów osób z dysfunkcją wzroku ze sztukami wizualnymi podnosi się przede wszystkim kwestię osobistego stosunku odbiorców do proponowanych form udostępniania sztuk wizualnych i audiowizualnych. Znamienne jest eksplorowanie oceny form udostępniania i preferencji w tym zakresie (tyflografiki, audiodeskrypcji), nie zaś preferencji względem dziedzin sztuki, kierunków i nurtów, artystów i przeżycia estetycznego oraz sądu estetycznego.

Uzasadnieniem tego faktu jest oczywiście po pierwsze to, że medium dostępu (element pośredniczący między obiektem estetycznym o walorach wzrokowych – eksponatem, zjawiskiem artystycznym a osobą poznającą za pomocą technik alternatywnych, pozawzrokowych) ma istotne znaczenie dla samej praktyki uczestnictwa niewidomych i słabowidzących w wydarzeniach

kulturalnych związanych z prezentacją wizualnych i audiowizualnych dzieł sztuki. Znaczenie to odnosi się:
– po pierwsze do zaistnienia formy dostępnej (przygotowania ekspozycji, eksponatów do odbioru pozawzrokowego);
– po drugie do komunikatywności obranego medium dostępu (zespołu zobiektywizowanych wskaźników warunkujących poznanie i przeżycie dzieła sztuki za pomocą technik haptyczno-werbalnych przez osoby z niepełnosprawnością wzroku);
– a po trzecie do pewnych elementów dodatkowych, naddanych, szczególnych, które będą miały znaczenie dla motywacji do eksploracji i kontemplacji dzieł sztuki, np. preferencji dotyczących długości i stopnia szczegółowości opisów, obecności napisów/opisów brajlowskich, określonych jakości taktylnych makiet i reliefów.

W badaniach W. Figiela i R. Więckowskiego[112] ujawniono, że w odniesieniu do sztuk plastycznych, uczestnictwo w kulturze (wizyty w muzeach) osób z niepełnosprawnością wzroku warunkowane jest dostosowaniem ekspozycji do ich potrzeb. Dla 46,2% badanych brak dostosowań jest przyczyną rzadkich wizyt w galeriach i muzeach (43,8% zadeklarowało, że odwiedza muzea raz na kilka lat). Za najbardziej przydatną formę udostępniania wizualnych dzieł sztuki uznana została audiodeskrypcja (deklaracja 42,9% badanych). Jeśli chodzi o preferencje w zakresie dziedziny sztuk wizualnych, to osoby z dysfunkcją wzroku wskazywały w kolejności: malarstwo (23,8%), rzeźba (19%), projekcja video (15,2%). Preferowany sposób konstrukcji skryptu audio, który dawał odbiorcom poczucie poznania dzieła, to dwuczłonowość audiodeskrypcji, zawierającej zarówno opis eksponatu, jak również informacje z zakresu historii sztuki. Bardzo interesującym wynikiem eksploracji W. Figiela i R. Więckowskiego jest to, że jako najważniejszy cel wizyty w muzeum osoby z dysfunkcją wzroku wskazywały przeżycie estetyczne, rozumiane jako doświadczenie emocji i pobudzenia wyobraźni (31,4%), następnie chęć szczegółowego poznania wyglądu dzieła sztuki (29,5%), ogólny wygląd dzieła (22,9%). Takie deklaracje obrazują

[112] W. Figiel, R. Więckowski, *Sztuka (nie) do zobaczenia: badanie preferencji odbiorców audiodeskrypcji do dzieł sztuki za pomocą metod ilościowych*, „Komunikacja specjalistyczna", tom VIII, Warszawa 2014, s. 73–82. Próba 210 osób z dysfunkcją wzroku: 24,8% osób niewidomych od urodzenia, 21,9% osób niewidomych ociemniałych, 28,1% osób słabowidzących od urodzenia, 25,2% osb ze słabowzzrocznością nabytą. bytą. zących iewidomych od urodzenia, 21,9% osób niewidomych ociemniałych, 28,1% osób słabowidząób ze słabowzrocznością nabytą, badanie metodą sondażu diagnostycznego.

napięcie pomiędzy doświadczeniami poznawczymi i estetycznymi niewidomych i słabowidzących odbiorców sztuk wizualnych. Choć przeważa perspektywa poznawcza, dla co trzeciego badanego przeżycie estetyczne jest najważniejsze w kontakcie z wizualnym dziełem sztuki.

Podobnie rzecz się ma w przypadku analiz odbioru dzieł audiowizualnych przez odbiorców z dysfunkcją wzroku. Dociekania badawcze i rozważania dotyczącego tego obszaru sztuki audiowizualnej, w interesujący sposób oświetlają kontakt osób niepełnosprawnych wzrokowo ze sztukami wizualnymi.

I. Künstler na podstawie reakcji odbiorców filmów z audiodeskrypcją formułuje wniosek, że większość widzów koncentruje się na aspekcie przeżyciowym kontaktu ze sztuką audiowizualną, choć w przytaczanym przez nią przykładzie wypowiedzi odbiorcy widać zarówno zainteresowanie przekazem informacyjnym, jak również opisem umożliwiającym wczucie się w przekaz artystyczny[113].

Wyniki badań przytaczanych przez M. Paplińską[114], prowadzonych w ramach jej seminarium dyplomowego, obrazują, że osoby z dysfunkcją wzroku najczęściej korzystają z dostępu do sztuk audiowizualnych poprzez audiodeskrypcję (48% – seanse filmowe, 26% – spektakle teatralne), zdecydowanie mniej (11%) z dostępu do sztuk plastycznych (muzea, galerie)[115]. Zarówno w tych analizach ilościowych, jak również w innych analizach jakościowych dotyczących oceny dostępności sztuki dla osób z dysfunkcją wzroku i słuchu[116] wypowiedzi osób z niepełnosprawnością wzrokową ogniskują się wokół kategorii „zrozumienia sztuki". Zrozumienie sztuki jest wspomagane poprzez warsztaty przygotowujące do odbioru spektaklu teatralnego, w trakcie których uczestnicy mogą dotykowo zapoznać się ze scenografią i rekwizytami, wziąć udział w improwizacjach i wcielać się w role, uzyskać wiedzę na temat spektaklu, bohaterów, wizji reżysera, autora. Zrozumienie sztuki wspiera również relacje pomiędzy osobami z dysfunkcją wzroku i widzącymi – daje tym pierwszym szansę merytorycznej dyskusji na temat treści sztuki.

---

[113] I. Künstler, *Cel uświęca*…, dz. cyt., s. 141.

[114] M. Paplińska, *Niewidomy odbiorca sztuki – społeczne, edukacyjno-rehabilitacyjne znaczenie audiodeskrypcji przedstawień teatralnych dla osób z niepełnosprawnością wzroku*, „Forum Pedagogiczne", 2016 nr 1.

[115] Próba 30 osób z dysfunkcją wzroku, spośród których 5 osób doświadczało słabowzroczności, pozostali uczestnicy to osoby niewidome od urodzenia lub ociemniałe.

[116] Próba 11 osób niewidomych.

Interesujących danych dostarczyły eksploracje F. Candlin[117]. Autorka wskazuje, że badane przez nią osoby niewidome korzystające z muzeów deklarowały zdecydowaną chęć bezpośredniego kontaktu z dziełami sztuki. Nawet jeśli doświadczenia dotykowe często nie idą w parze z tym, czego mogą wysłuchać na temat poznawanego dzieła (dotykiem spostrzegają kształty i formy, fakturę, temperaturę, jakość materiału), to chcą najpierw mieć informację sensoryczną, a dopiero później opis cech wizualnych. Bez podbudowy zmysłowej, wrażeniowej, opis słowny nie ma dla odbiorcy znaczenia, w szczególności afektywnego. Zaznajomienie z cechami dotykowymi prowokuje pytania o to, jaki coś ma kolor lub jakie są relacje pomiędzy elementami przedstawianymi. W przytaczanych badaniach wskazywano także na trudności odbiorcze osób z dysfunkcją wzroku w zakresie grafik dotykowych. Rysunki wypukłe, które powstają na bazie realnego dzieła sztuki (uwypuklenie linii, faktury) często są nieznaczące dla niewidomych odbiorców, ponieważ oddają paradygmat widzenia twórcy, nie odwołując się do percepcji dotykowej (nie są zredagowane w taki sposób, aby nieść informację). Podsumowując wyniki badań, autorka stwierdza, że głównymi potrzebami osób uczestniczących w projekcie badawczym były: uzyskanie możliwości większego dostępu do dzieł sztuki za pomocą dotyku oraz uczestniczenie w lepiej zaplanowanych aktywnościach z zakresu edukacji kulturalnej.

Niezależnie od uwarunkowań sytuacji, w której na pierwszy plan w projektach badawczych wysuwa się ewaluacja form dostępu sztuk wizualnych dla osób z dysfunkcją wzroku przez nich samych i przez ekspertów, w polu uwagi powinny znaleźć się również zagadnienia związane z przeżyciami i sądami estetycznymi odbiorców. A. Housen[118] podjęła próbę aplikacji swojej teorii rozwoju estetycznego na doświadczenia odbioru wizualnych dzieł sztuki przez osoby z dysfunkcją wzroku. W pilotażowych studiach prowadzonych w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Nowym Jorku, z wykorzystaniem techniki rejestrowania swobodnych wypowiedzi odbiorców na temat poznawanych wizualnych dzieł sztuki w formie taktylnej (dotykowych makiet objaśniających składowe obrazu) stwierdziła, że większość uczestników prezentuje pierwsze

---

[117] F. Candlin, *Blindness, Art and Exclusion in Museums and Galleries*, „The International Journal of Art & Design", 2003 nr 22, s. 100–110.

[118] A. Housen, K. Desantis, *Very Nice to my Visual Imagination Memory: An Inquiry into the Aesthetic Thinking of People who are Visually Impaired*, w: *Art beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment. Art Education for the Blind*, red. E.S. Axel, N. S. Levent, New York 2003, s. 85–95, za: Por. K. De Coster, G. Loots, *Somewhere in between…*, dz. cyt., s. 329–330.

stadium rozwoju estetycznego. Charakteryzuje je narracyjność i konkretność (identyfikacja obiektów znajdujących się w polu postrzegania). Na tym etapie odbiorca jest zainteresowany przede wszystkim tym, co jest przedstawione, określeniem „co to jest" i konstrukcją historii (narracji) na temat tego, co osoba widzi.

Wnioskiem z badań A. Housen jest to, że można wskazać podobieństwo pomiędzy doświadczeniami osób widzących i z dysfunkcją wzroku w rozwoju estetycznym (na podstawie paralelnych doświadczeń z pierwszego stadium). Brakuje jednak przesłanek dla określenia do jakiego stopnia podobieństwa te będą obserwowalne. Z pewnością na ich rodzaj wpływ będzie miał moment utraty/osłabienia widzenia (im później nastąpiła utrata wzroku, tym więcej podobieństw do ludzi widzących pod względem reakcji na dzieło sztuki). Wydaje się również oczywiste, że znaczenie będzie miał również rodzaj formy udostępnienia. Tyflografiki rzadko mogą pełnić funkcję pozainformacyjną.

Podsumowując zaprezentowane wyniki badań, należy stwierdzić, że badania preferencji osób niewidzących w zakresie form kultury dostępnej nie są wystarczające, ponieważ poza wskaźnikami ilościowymi, nie oferują wyjaśnień na temat natury i uwarunkowań tych preferencji. Zasadne byłoby badanie preferencji połączone z badaniem procesu przeżycia estetycznego z uwzględnieniem stadiów rozwoju estetycznego oraz komponentu emocjonalnego uobecnianego w reakcjach na dzieło sztuki.

Zakończenie

Przeprowadzone w rozdziale rozważania uprawniają do sformułowania następujących wniosków:

– Współcześnie prowadzonym dyskusjom, analizom i badaniom nad dostępnością (jej stopniem i skalą) sztuk wizualnych dla osób z dysfunkcją wzroku, a także rozwijaniem oraz doskonaleniem form, sposobów i technik „kultury dostępnej" dla niewidomych, nie towarzyszy paralelnie dyskusja na temat ich przeżyć estetycznych w kontakcie ze wzrokowymi bodźcami estetycznymi.

– Istotnie doświadczenia sztuk wizualnych przez osoby niewidzące rozciągają się na kontinuum od przeżycia poznawczego (intelektualnego wglądu, dostępu do informacji o treściowej zawartości dzieła i cechach formalnych) do przeżycia estetycznego (rozumianego jako proces percepcyjno-emocjonalny wywołany przez dzieło sztuki, będące bodźcem o określonym autorskim ładunku emocjonalnym, wymagającym konkretyzacji w umyśle odbiorcy i jego reakcji).

– Doświadczenie poznawcze sztuk wizualnych odbieranych przez osoby niewidzące nie ma znacznika ujemnego. Wiedza na temat piktorialności otaczającego świata oraz aspektów wizualności dzieł sztuki jest budowaniem niezbędnej kompetencji komunikacyjnej osób niewidomych. We współczesnej retoryce obrazu ważne jest zarówno to, co się mówi o obrazach, jak i co obrazy mówią (nie pokazują, nie reprezentują, lecz mówią, czyli – oznaczają). Każdy komunikat określa w swojej strukturze rolę odbiorcy. Sposób mówienia implikuje nie tylko informacje na temat nadawcy, ale również na temat adresata – stawia przed nim określone wymagania. Zasadniczą dyspozycją odbiorcy jest rozumienie znaczeń poszczególnych „znaków", ale także ich presupozycji, konotacji i sensów przenośnych. Dlatego wiedza o wzrokowych sposobach artystycznego wyrazu, o paradygmatach widzenia oddawanych w dziełach sztuki oraz kodach kulturowych w nich zawartych jest niezbędna osobom doświadczającym niewidzenia.
– Przeżycie estetyczne osób niewidomych w kontakcie z wizualnymi dziełami sztuki powinno być rozumiane pluralistycznie. Niekoniecznie jako dotykowe, czy słuchowe spostrzeganie obiektu estetycznego prowadzące do ekwiwalentnych emocji i sądów estetycznych, jak w przypadku przeżycia wzrokowego przez widzących. Niekoniecznie jako dotykowe bądź słuchowe doświadczenie piękna, które jest identyfikowane również w dziele oryginalnym. Ale na pewno jako swoiste przeżycie percepcyjno-emocjonalne osób niewidzących, które wywoływane jest przez bodziec haptyczny i/lub werbalny lub polisensoryczny, i jako taki niesie również inne znaczenia i umożliwia inne doświadczenia, stanowiące o zróżnicowaniu tych przeżyć. Składniki, natura, rozpiętość, zmienność tych przeżyć mogą stać się przedmiotem empirycznych weryfikacji, dzięki zastosowaniu m.in. kognitywnych modeli przetwarzania estetycznego, rozwoju estetycznego i postaw estetycznych, a także badań neuroestetycznych.
– Doświadczanie sztuk wizualnych przez osoby niewidzące znajduje eksplanacje w postaci różnie zogniskowanych dyskursów. Wszystkie one są uprawnione i wzbogacające teorię oraz praktykę ukierunkowaną na wspieranie rozwoju i funkcjonowania osób niewidzących oraz tworzenie społeczeństwa inkluzyjnego, bowiem w centrum stawiają podmiot doświadczający sztuki. Zarówno dyskurs obywatelski, jak również edukacyjny/pedagogizujący oraz translatoryjny mają istotne implikacje praktyczne. Dyskurs estetyczny jest nieproporcjonalnie skromniejszy w stosunku do pozostałych, ale okazuje się być nie tylko dyskursem możliwym, ale i pożądanym.
– Wzrost znaczenia piktorialności w doświadczeniach człowieka (dominacja obrazu względem słowa i dźwięku we współczesnym świecie) znajduje również pewne odzwierciedlenie w wycinku tegoż doświadczenia: w aktywności

odbiorczej osób niewidomych względem sztuki. Chociaż zarówno język obrazów taktylnych, jak i pismo L. Braille'a są technikami, które trzeba opanować, żeby służyły komunikacji (są kodami, które trzeba przyswoić, aby znak odnosił do znaczenia), to w preferencjach odnośnie do kontaktów z dziełami sztuki, raczej wskazywany jest kod tyflograficzny, niż brajlowski i taka jest też oferta miejsc kultury. Słowo, będące medium przekazu artystycznego, jest wybierane jako komunikat audialny, nie zaś dotykowy – osoby niewidome nie preferują ubrajlowionego otoczenia sztuki.

– Doświadczenie sztuki jest doświadczeniem zmysłowym – bezpośrednim kontaktem z obiektem estetycznym. Narracja na temat dzieła sztuki jest ważna i potrzebna, ale bez podbudowy wrażeniowej dostarcza jedynie wiedzy. Wykorzystanie funkcji poetyckiej mowy może ten proces ubogacić, jednak nie zastąpi bezpośredniego obcowania z dziełem sztuki. Wydaje się konieczne oferowanie sztuk w formie haptyczno-werbalnej, czy szerzej haptyczno-akustycznej, formuł holistycznych uprzystępniania dzieł sztuki. Zwracają na to uwagę widzowie niewidomi, którzy chcą oglądać eksponaty w muzeach, a nie tylko poruszać się po nich, ale także ci, dla których – oprócz poznania dzieła – ważne jest pobudzenie uczuć i wyobraźni w kontakcie z nimi.

– Estetyka dotyku nie jest kategorią odpowiednio waloryzowaną i rozstrzyganą w praktyce i narracjach na temat dostępu osób niewidzących do sztuk wizualnych. Choć w tytułach publikacji i nazwach czołowych wystaw, pojawiają się określenia odwołujące się np. do doświadczania piękna za pomocą dotyku, to nie zawsze odnoszą się one w praktyce do czegoś więcej, niż dostarczenie przekazu informacyjnego osobom niewidomym na temat sztuk wizualnych. Dylematy związane z tym polem problemowym są następujące: czy bodźce dotykowe użyte do przygotowania tyflografik powinny być adekwatne do prezentowanej materii (np. imitacja skóry, materiału etc., aby zbliżyć doświadczenie realne do doświadczenia z grafiką), czy też raczej powinny wywoływać wrażenie przyjemności w dotyku? Czy istotniejsze jest poznanie różnic barwnych na obrazie poprzez zastosowanie zróżnicowanych faktur (drobnych elementów wypukłych zlokalizowanych obok siebie, tworzących płaszczyznę o określonym walorze dotykowym, różniącym się od innych płaszczyzn), czy też poprzez zastosowanie różnych tkanin, jak w przypadku dotykowej palety barw, w której dobór tkanin do kolorów podyktowany był paralelnością między rodzajem materiału – jego włosia, tekstury a absorbcją światła? Czy tworzenie reliefów na bazie oryginalnych dzieł sztuki ma sens (uwypuklanie poszczególnych elementów obrazu), skoro dla rozpoznania elementów grafiki dotykowej (jej komunikatywności) ważniejsze są uproszczone kształty i linie?

Sformułowane wnioski oraz pytania badawcze obrazują, iż zagadnienie kontaktu osób niewidzących z wizualnymi dziełami sztuki w formie haptyczno-werbalnej oraz akustycznej i węchowej, w tym natura przeżyć: poznawczych, estetycznych, przebieg rozwoju estetycznego poprzez te kontakty, są problematyką wymagającą nie tylko teoretycznego wglądu, ale przede wszystkim empirycznego rozeznania.

Bibliografia

Aldrich F., Sheppard L., *Graphicacy; The fourth 'R'?*, „Primary Science Review", 2000 nr 64.

Arnehim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Łódź 2013.

Arnheim R., *Perceptual Aspects of Art for the Blind*, w: *To the Rescue of Art: Twenty-Six Essays*, Oxford 1992.

Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa 2009.

Bird K., *The Possibilities of Art Education for the Blind*, „Future Reflection Fall", 1991 nr 3, https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr10/issue3/f100325.html (dostęp: 30.04.2016).

Candlin F., *Blindness, Art and Exclusion in Museums and Galleries*, „The International Journal of Art & Design", 2003 nr 22.

Cutsforth T.D., *The Blind in School and Society*, New York 1990.

De Coster K., Loots G., *Somewhere in between Touch and Vision: In Search of a Meaningful Art Education for Blind Individuals*, „International Journal of Art & Design Education", 2004 nr 23.

Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej, red. J. Kaczmarek, Poznań 2004.

Dylak S., *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, w: *Media–Edukacja–Kultura*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań-Rzeszów 2012.

Figiel W., Więckowski R., *Sztuka (nie) do zobaczenia: badanie preferencji odbiorców audiodeskrypcji do dzieł sztuki za pomocą metod ilościowych*, „Komunikacja specjalistyczna", tom VIII, Warszawa 2014.

Fotospołeczeństwo. Analiza tekstów z socjologii wizualnej, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2012.

Gallace A., Spence C., *Tactile Aesthetics: towards a Definition of its Characteristics and Neural Correlates*, „Social Semiotics", 2011 nr 4, vol. 21.

Gołaszewska M., *Piękno, Przeżycie piękna i Estetyka empiryczna*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Harrar V., Harris L.R., *Multimodal ternus: Visual, Tactile, and Visuo–Tactile Grouping in Apparent Motion*, „Perception", 2007 nr 10.

Hasło: „aesthetic", w: *Encyclopaedia Britannica*, http://www.britannica.com/topic/aesthetics (dostęp: 31.03.2016).

Hasło: „sztuki wizualne", w: *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2001.

Hasło: „visual arts", w: *Encyclopedia of Art Education*, http://www.visual-arts-cork.com/definitions/visual-art.htm (dostęp: 30.04.2016).

Housen A., Desantis K., *Very Nice to my Visual Imagination Memory: An Inquiry into the Aesthetic Thinking of People who are Visually Impaired*, w: *Art beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment. Art Education for the Blind*, red. E.S. Axel, N. S. Levent, New York 2003.

Housen A., *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*, New York 2001.

Housen A., *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*, niepublikowana praca doktorska, Harvard Graduate School of Education, Department of Education, Harvard 1983.

Housen A., *Three Methods for Understanding Museum Audiences*, „Museum Studies Journal", 1987 nr 4, vol 2.

Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych, opracowana na zlecenie Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej przez zespół tyflopedagogów ze specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Niewidomych i Słabo Widzących w Polsce, Bydgoszcz, Kraków, Owińska 2011, https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Instrukcja%20tworzenia%20i%20adaptowania%20ilustracji%20i%20materiaLAlw%20tyflograficznych%20dla%20niewidomych.pdf, (dostęp: 30.04.2016)

Isen A.M., *A Role for Neuropsychology in Understanding the Facilitating Influence of Positive Affect on Social Behavior and Cognitive Processes*, w: *Oxford Handbook of Positive Psychology*, red. S. J. Lopez, C. R. Snyder, New York 2009.

Jakubowski M., *Tyflografika – historia i współczesność, metody i technologie*. „Tyfloświat" 2009 nr 1(3).

Jakubowski M., *Tyflografika w rękach mojego dziecka*, w: *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, red. J. Witczak-Nowotna, Warszawa 2010.

Jones A., *The Feminism and Visual Culture Reader*, New York 2003.

Juricevic I., *Translating Visual Art into Tactile Art to Produce Equivalent Aesthetic Experiences*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 2009 nr 1, vol. 3.

Kant I., *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 1964.

Kolasiński L., *Komunikacja wizualna dla osób niewidomych*, „Wiadomości o Równości", 2012 nr 1.

Konarska J., *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Kraków 2010.

Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Dz. U. 2012, poz. 1169.

Kumięga Ł., *Co z tym dyskursem*, Academia. Magazyn Polskiej Akademii Nauk, http://www.naukaonline.pl/nasze-teksty/nauki-humanistyczne/item/2-co-z-tym-dyskursem, (dostęp 29.03.2016).

Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013.

Künstler I., *Cel uświęca środki audiodeskrypcji*, „Przekładaniec", 2014 nr 28.

Lach-Rosocha J., *Pedagogia przeżycia estetycznego*, Kraków 2013.

Leder H., Belke B., Oeberest A., Augustin D., *A Model of Aestetic Appreciation and Aesthetic Judgments*, „British Journal of Psychology", 2004 nr 95.

Leder H., Gerger G., Dressler S.G., Schabmann A., *How Art is Appreciated*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 2012 nr 6(1).

Leder H., Nadal M., *Ten Years of a Model of Aesthetic Appreciation and Aesthetic Judgments: the Aesthetic Episode – Developments and Challenges in Empirical Aesthetics*, „British Journal of Psychology, 2014 nr 105.

Majewski T., *Tyflopsychologia rozwojowa*, Warszawa 2002.

Markiewicz P., Przybysz P., *Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni*, w: *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Warszawa 2007.

Maruszewski T., *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk 2001.

Mirzoeff N., *An Introduction to Visual Culture*, New York 1999.

Muzeum otwarte/ Muzeum włączające/ Muzeum Kultury Włączania, w: *ABC Gość niepełnosprawny w muzeum*, „Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zabytków", 2013 nr 2.

Olechnicki K., *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa 2003.

Ossowski R., Muszalska M., *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób niewidomych i niedowidzących. Psychologiczna analiza problemu*, w: *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, red. A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj, Warszawa 2007.

Paplińska M., *Niewidomy odbiorca sztuki – społeczne, edukacyjno-rehabilitacyjne znaczenie audiodeskrypcji przedstawień teatralnych dla osób z niepełnosprawnością wzroku*, „Forum Pedagogiczne", 2016 nr 1.

Parsons M.J., *How We Understand Art: A Cognitive Development Account of Aesthetic Experience*, Cambridge 1987.

Pietras K., *Osobowość i wiedza ekspercka jako wyznaczniki percepcji współczesnej sztuki wizualnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensisn, Studia Psychologica", 2014 nr VII, folia 159.

Pink S., *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, Kraków 2009.

Plik dźwiękowy audiodeskrypcji obrazu Józefa Mehoffera „Dziwny ogród", Muzeum Narodowe w Warszawie, http://files.mnw.art.pl/audiodeskrypcja/MNW2/Józef_Mehoffer_Dziwny_ogród.mp3 (dostęp 26.04.2016).

Revesz G., *Psychology and Art of the Blind*, London 1950.

Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji w sprawie niższego udziału w programie telewizyjnym audycji z udogodnieniami odbioru dla osób niepełnosprawnych w powodu dysfunkcji narządu wzroku oraz osób niepełnosprawnych z powodu narządu słuchu z dnia 28 maja 2013 r. Dz.U., 2013 nr 0, poz. 631.

Sendyka R., *Poetyki wizualności*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012.

Socjologia codzienności, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.

Sturken M., Cartwright L., *Practices of Looking. An Intoduction to Visual Culture*, Oxford 2005.

Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005.

Sztuka i edukacja. Sztuki wizualne, red. A. Boguszewska, B. Niścior, Lublin 2015.

Szymańska B., *Audiodeskrypcja – milowy krok w stronę dostępności kultury dla osób z niepełnosprawnością wzroku*, „Wiadomości o Równości", 2012 nr 1.

Szymańska B., *Rekomendacje dotyczące udostępniania instytucji muzealnych osobom z niepełnosprawnością wzroku i tworzenia audiodeskrypcji do dzieł plastycznych,* Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zabytków, http://nimoz.pl/upload/muzea_bez_barier/Rekomendacje_dotyczace_audiodeskrypcji_w_muzeach.pdf, (dostęp: 24.04.2016).

Sękowska Z., *Kształcenie dzieci niewidomych*, Warszawa 1974.

Śmiechowska-Petrovskij E., *Adaptacja podręczników do potrzeb uczniów niewidzących – stan i postulaty poznawczo–praktyczne*, „Forum Pedagogiczne", 2015 nr 1.

Śmiechowska-Petrovskij E., *Intersemiotic translation in the process of introduction blind children to culture: the role of adult intermediation,* w: *Moc ve výchově, umění a sportu,* red. N. Pelcová, A. Hogenová, Praga 2015.

Tatarkiewicz W., *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972.

Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2005.

Tinio P. P. L., *From Artistic Creation to Aesthetic Reception: The Mirror Model of Art*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 2013 nr 7(3).

Ujma M., *Sztuki wizualne*, Warszawa 2011.

Unseen Art, http://www.unseenart.org, (dostęp: 26.04.2016).

Ustawa z dnia 25 marca 2011 r. o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2011 nr 85 poz. 459

Ustawa o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji z 30 grudnia 2015 r. Dz.U. 2016 poz. 639.

Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji. Dz.U. 1993 nr 7 poz. 34.

Visual Literacy, red. J. Elkins, New York 2009.
What is Didú?, http://didu.estudiosdurero.com/index_lang_en.html, (dostęp: 26.04.2016).
Więckowska E., *Polska szkoła tyflografiki*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej", 2012 nr 7.
Więckowski R., *Audiodeskrypcja piękna*, „Przekładaniec", 2014 nr 28.
Więckowski R., *Zobaczyć muzeum*, w: *ABC Gość niepełnosprawny w muzeum*, „Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zabytków", 2013 nr 2.
Winner E., Gardner H., *Essay Review of M. Parsons' How We Understand Art*, „Human Development", 1988 nr 31.
Wodak R., *Critical Discourse Analysis at the End of the 20th Century*, „Research on Language & Social Interaction", 1992 nr 32 (1/2).
Wodak R., *Disorders of Discourse*, London, New York 1996.
Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995.
Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych, opracowane przez nauczycieli Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Niewidomych i Słabo Widzących w Polsce, Bydgoszcz, Laski, Łódź 2011, https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Zasady%20tworzenia%20i%20adaptowania%20grafiki%20dla%20uczniĂŁw%20niewidomych.pdf (dostęp 30.04.2016).
Żórawska A., Więckowski R., Künstler I., Butkiewicz U., *Audiodeskrypcja – zasady tworzenia,* Warszawa 2012, http://dzieciom.pl/wp-content/uploads/2012/09/Audiodeskrypcja-zasady-tworzenia.pdf (dostęp: 24.04.2016)

Emilia Śmiechowska-Petrovskij – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog specjalny (tyflopedagog) i filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zajmuje się adaptacjami podręczników do potrzeb uczniów z dysfunkcjami narządu wzroku oraz edukacją brajlowską osób z niepełnosprawnością wzrokową i widzących (nauczycieli, specjalistów). Zainteresowania badawcze: wsparcie osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności wzrokowej, w obszarze edukacji, integracji społecznej i uprzystępniania dóbr kultury. Autorka wielu opracowań naukowych i popularnonaukowych poświęconych edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących.

MARTYNA ŻELAZKOWSKA

Rozdział III
Znaczenie sztuki w terapii osób z zaburzeniami psychicznymi

Wprowadzenie

Od czasów starożytnych życiu ludzkiemu towarzyszyły ból, cierpienie psychiczne, smutek, lęki. Szukano różnych sposobów, aby zaradzić nieprzyjemnym doznaniom. Stopniowo zaczęto zauważać pozytywny wpływ sztuki na stan zdrowia człowieka i odzyskiwanie przez niego sprawności psychicznej i fizycznej. W starożytnej Grecji i Rzymie chorym zalecano czytanie literatury. Egipscy lekarze leczyli swoich chorych nie tylko lekarstwami, ale także stosowali muzykę i zachęcali pacjentów do gry na różnych instrumentach oraz tańca. Pomimo, iż w tamtych czasach obce były pojęcia arteterapii, muzykoterapii czy biblioterapii, to jednak w praktyce terapię sztuką traktowano jako proces kompleksowego leczenia chorych.

Współcześnie rola sztuki w leczeniu pacjentów cierpiących na różnego rodzaju zaburzenia natury psychicznej jest ogromna. Stanowi ważny element pracy nad swoimi słabościami. Biorąc udział w terapii sztuką, chory komunikuje się nie tylko z innymi osobami, ale również z samym sobą. Poprzez twórcze działania, w przyjemnej atmosferze, odmiennej od codziennych rytuałów, człowiek uczy się nowych sprawności społecznych i doskonali dotychczasowe. Proces twórczy działa oczyszczająco. Uwalnia od nieprzyjemnych stanów emocjonalnych, rozładowuje napięcie, stresy, pozwala przeżyć katharsis, przełamać swoje bariery.

Niniejsze opracowanie porusza problematykę terapii osób cierpiących na zaburzenia psychiczne, w której kluczową rolę odgrywa sztuka. Monografia nie wyczerpuje w pełni podjętego zagadnienia, jest tylko próbą zwrócenia uwagi na ważny aspekt oddziaływań terapeutycznych. Obecnie prowadzone są liczne badania naukowe, które sprawdzają efektywność terapii przez sztukę w odniesieniu do pacjentów z zaburzeniami psychicznymi. Potwierdzają one skuteczność owych oddziaływań terapeutycznych na proces leczenia chorych

i ,co ważne, nakreślają stale nowe kierunki oddziaływań, które może wykorzystać terapeuta w pracy z pacjentem.

Wybrane zagadnienia zaburzeń psychicznych – norma a patologia

Choroby cywilizacyjne to jeden z największych problemów zdrowotnych państw wysoko rozwiniętych i krajów szybko rozwijających się. Świat, w którym żyjemy stale dostarcza społeczeństwu czynników powodujących bezpośrednie zagrożenie dla zdrowia i życia człowieka. Czym więc charakteryzują się choroby XXI wieku? Są to schorzenia związane z ujemnymi skutkami życia w warunkach wysoko rozwiniętej cywilizacji. Do nich niewątpliwie zaliczyć należy: małą ruchliwość, oddziaływania skażeń środowiska i hałasu, nieprawidłowe żywienie, a także nadmierne obciążenia emocjonalno-psychiczne, sytuacje stresowe i napięciowe, których konsekwencją mogą być zaburzenia psychiczne, stanowiące temat niniejszego opracowania.

Na wstępie niniejszej pracy należałoby dokładnie scharakteryzować kim jest osoba, którą często określamy pojęciem „normalny" lub będący „w normie", a kim jest osoba „nienormalna". Wbrew pozorom nie jest proste jednoznaczne określenie granicy pomiędzy normą a patologią. Ważne jest wskazanie dokładnego kryterium, które będzie stanowiło punkt odniesienia. Najogólniej można powiedzieć, że normą jest to, co statystycznie występuje najczęściej, jest akceptowane w danej kulturze, służy realizacji celów życiowych, zdrowiu i samopoczuciu jednostki. „Jeśli zapytamy człowieka »normalnego« kim jest dla niego »człowiek normalny«, to z pewnością odpowie, że jest to ktoś, kto nigdy się nie wyróżnia, nie składa wizyt u psychologa czy psychiatry, a jego zachowanie mieści się w ściśle określonych ramach"[1]. Rozpatrując ujęcie encyklopedyczne pojęcia „normy" według Szewczuka można je rozumieć jako „stan jakościowy i ilościowy cech psychicznych i zespołów spotykany najczęściej w danym społeczeństwie lub określonej populacji […] stan jakościowy i ilościowy cech sprzyjających optymalnemu funkcjonowaniu i rozwojowi danej jednostki"[2]. J. Ekela zaś charakteryzuje „normę psychiczną" jako stan jakościowy i ilościowy poszczególnych cech psychicznych i ich zespołów (np. temperamentu, charakteru, inteligencji, sfery emocjonalnej, motywacyjnej oraz zachowania), mieszczący

[1] Z. Czapla, *O pewnych wybranych kryteriach „normy" w psychologii i psychiatrii*", w: *Prace ogólnoantropologiczne i metodyczne*, red. H. Stolarczyk, Łódź 2010.

[2] W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979.

się w pewnych granicach wokół stanu najczęściej występującego w danej populacji i społeczeństwie, dobrze służący funkcjonowaniu i rozwojowi danej jednostki i jej przystosowaniu do warunków środowiska[3]. Niewątpliwie analiza powyższych definicji pozwala powiązać „normę psychiczną" z pojęciem zdrowia psychicznego, które traktowane jest jako „zespół cech i reakcji osobniczych nie odbiegających od normy psychicznej. Normę psychiczną zaś należy ujmować w relacjach dynamicznych […] To, co uznawane jest za normę psychiczną nie jest związane tylko i wyłącznie z cechami osobowości jednostki, ale również z normami panującymi w środowiskach społecznych i kulturowych"[4]. Ocena zdrowia człowieka wymaga uwzględnienia całego kontekstu jego funkcjonowania (przeszłości, warunków życia, aktualnej sytuacji, wewnętrznych uwarunkowań i przeżyć).

Rozpatrując aspekt nienormalności, należy podkreślić, że drobne nieprawidłowości funkcjonowania pojawiają się u wszystkich ludzi i są wpisane w istotę ludzkiej egzystencji. „Zaburzenia" u ludzi zdrowych są krótkotrwałe i przemijają. Natomiast zaburzenia psychiczne, które pojawiają się w chorobach, są długotrwałe, powtarzają się. Są uciążliwe i utrudniają człowiekowi codzienne funkcjonowanie. Zaburzenie psychiczne to pojęcie szerokie i wieloaspektowe. Najogólniej, rozumiane jest jako zaburzenie sprawnego funkcjonowania psychicznego. W literaturze zaburzenia psychiczne czy choroby psychiczne często utożsamiane są z pojęciem „nienormalności". Seligmann definiuje je używając następujących kryteriów:
– cierpienie
– irracjonalność
– nieprzewidywalność i brak kontroli
– rzadkość i niekonwencjonalność
– dyskomfort obserwatora
– naruszenie norm społecznych[5].

Wyżej wskazane cechy nienormalności nie definiują nam w sposób dokładny i jednoznaczny opisywanego problemu. Im więcej tych elementów można wskazać w zachowaniu człowieka, im wyraźniej są one widoczne, z tym większym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że zachowanie jednostki jest nienormalne, odbiega od przyjętej społecznie normy, jest dysfunkcyjne dla człowieka i uniemożliwia realizację określonych celów życiowych. Zrozumiałe

[3] J. Ekel, *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965.
[4] L. Korzeniowski, S. Pużyński, *Encyklopedyczny słownik psychiatrii*, Warszawa 1986.
[5] M.E.P. Seligmann, E. F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2001, s. 35.

jest, że to, co w jednych społeczeństwach cywilizowanych uchodzi za przejaw nienormalności, w innych może być uznane za cechę normalną. Granica pomiędzy normą psychiczną a patologią jest nieostra, płynna i uwarunkowana czynnikami społeczno- kulturowymi, które mają swoje odbicie w terminologii zaburzeń psychicznych i ich klasyfikacji.

Reasumując, człowieka, który zaliczany jest do szeroko pojętej normy, charakteryzuje pozytywne nastawienie do siebie, adekwatne spostrzeganie rzeczywistości, tworzenie pozytywnych stosunków interpersonalnych. Człowiek w normie jest kompetentny w działaniu. Potrafi osiągać zamierzone cele, zarówno bliższe jak i dalsze. Wpływa na swój rozwój osobisty. Wykazuje się coraz większą potrzebą autonomii i niezależności. Z kolei człowiek uznawany za „nienormalnego" cierpi, ma trudności w przystosowaniu. Nie potrafi realizować swoich celów życiowych. Często jest zależny od otoczenia. Jego zachowania są wyraziste i niekonwencjonalne, a myśli dziwaczne i nieracjonalne.

Czym w takim razie charakteryzują się zaburzenia psychiczne? Za *Wielką Encyklopedią Powszechną* jest to „określenie obejmujące wszelkie zaburzenia psychiczne, które są przedmiotem zainteresowania psychiatrii ze względu na konieczność i potrzebę ich leczenia"[6]. Przedstawiona definicja ma jednak bardzo szerokie zastosowanie. Węższą definicję podaje polski *Wielki Słownik Medyczny*, który charakteryzuje chorobę psychiczną, jako „wszelkie zaburzenia typu psychotycznego, tzn. takie, w których występują objawy psychotyczne, tj.: urojenia, ciężkie zaburzenia nastroju, emocji itp. Często traktowana jest jako synonim psychozy"[7]. Zaburzenia psychiczne można podzielić na „zaburzenia psychotyczne, czyli wyżej wspomniane psychozy, tzn. stany chorobowe, w których obrazie występują urojenia, omamy, zaburzenia świadomości, zaburzenia emocji, nastroju łączące się z zaburzeniami myślenia i aktywności złożonej oraz zaburzenia niepsychotyczne obejmujące zaburzenia lękowe, część zaburzeń psychosomatycznych, upośledzenie umysłowe, większość zespołów organicznych, zaburzenia osobowości, uzależnienia od alkoholu i niektóre dewiacje seksualne. Zaburzenia psychiczne ograniczają wgląd, czyli poczucie choroby"[8]. Człowiek ma trudność z utrzymaniem właściwego kontaktu z rzeczywistością. Ma również ograniczone zdolności do radzenia sobie z wymaganiami życia. „Obraz kliniczny psychozy charakteryzuje się jakościowymi zmianami chorobowymi w zakresie

---

[6] *Wielka EncyklopediaPowszechna*, Warszawa 2000–2004.

[7] *Wielki Słownik Medyczny*, Warszawa 1996.

[8] S. Pużyński, *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska", tom XLI, s. 305.

myślenia, intelektu, świadomości, postrzegania, uczuć, napędu psychoruchowego i innych funkcji psychicznych, które prowadzą niekiedy do znacznych zaburzeń zachowania w środowisku społecznym"[9].

Jak pokazują przytoczone definicje, pojęcie zaburzeń psychicznych jest szerokie. Dużą rolę w rozumieniu owej nazwy pełnią czynniki społeczno-kulturowe. Jest zatem zrozumiałe, że to co w niektórych społeczeństwach cywilizowanych może uchodzić za przejaw nienormalności, choroby, w innych krajach uznawane jest za normę. Granica między normą a patologią może być nieostra i płynna. Istnieje więc trudność w nazewnictwie zjawisk klinicznych z zakresu zdrowia psychicznego i jego zaburzeń. Tym, co nie budzi kontrowersji i jest oczywiste w przypadku definiowania zaburzeń psychicznych, jest występowanie czterech powiązanych zjawisk: objawów psychopatologicznych, zaburzeń zachowania, zaburzeń funkcjonowania i wewnętrznego stresu patologicznego. W tym przypadku konserwatyzm jest niezbędny. Spojrzenie na zaburzenie w tym zakresie sprawia, że owa definicja staje się użyteczna medycznie, badawczo, prawnie, a nawet administracyjnie[10].

Charakterystyka wybranych rodzajów zaburzeń psychicznych

Współczesne klasyfikacje zaburzeń psychicznych określają nam bardzo dokładnie kryteria chorób, które umożliwiają postawienie diagnozy na podstawie objawów oraz stworzenie planu oddziaływań terapeutycznych, który ułatwiłby człowiekowi, mimo choroby i jej konsekwencji, realizację celów życiowe. W niniejszym rozdziale zostaną scharakteryzowane wybrane rodzaje zaburzeń psychicznych, które obecnie uznawane są za choroby najczęściej rozpoznawane. Do chorób psychicznych zaliczymy:
– schizofrenię,
– zaburzenia nastroju,
– zaburzenia lękowe,
– zaburzenia osobowości,
– zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w okresie dzieciństwa i w wieku młodzieńczym,
– całościowe zaburzenia rozwoju,

[9] Tamże, s. 305.
[10] J. Heitzman, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych- koncepcje założenia ICD-11*, „Psychiatria Polska" 2011.

– zaburzenia psychiczne i behawioralne spowodowane stosowaniem substancji psychoaktywnych.
Lista zaburzeń psychicznych jest długa. Niniejsze opracowanie z całą pewnością nie wyczerpuje jej w pełni.

Schizofrenia, zwana inaczej psychozą schizofreniczną pochodzi od słów *schizis* i *phren*, co odpowiednio oznacza „rozszczepić" i „umysł". Jest chorobą przewlekłą, należącą do psychoz, czyli zaburzeń psychotycznych. Obraz kliniczny charakteryzuje się zmienionym chorobowo nieadekwatnym postrzeganiem, przeżywaniem, odbiorem oraz oceną rzeczywistości. Osoby cierpiące na ten rodzaj zaburzeń mają poważne trudności związane z krytyczną i realistyczną oceną własnej osoby, otoczenia oraz relacji z innymi. Ryzyko wystąpienia tego zaburzenia w ciągu życia wynosi 1%. Mężczyźni zaczynają chorować nieco szybciej niż kobiety. W zależności od nasilenia przeżywanych objawów można wyróżnić kilka typów schizofrenii: paranoidalną, hebefreniczną, katatoniczną, prostą, rezydualną i niezróżnicowaną. Wśród nich najczęściej występuje postać paranoidalna. Do objawów opisywanego zaburzenia zalicza się:
1. Objawy pozytywne (urojenia oraz halucynacje)
2. Objawy negatywne (wycofanie społeczne, utrata zainteresowań, zobojętnienie uczuciowe, aspontaniczność, abulię, anhedonię, spowolnienie psychoruchowe, bierność, blady afekt)
3. Zaburzenia poznawcze (najczęściej występują zaburzenia koncentracji uwagi, problemy z pamięcią i mniejsza inteligencja)
4. Zaburzenia afektu (przeżywanie smutku, żalu, zmniejszona radość życia).
Przeżywane przez osobę chorą objawy często prowadzą do tzw. załamania się linii życiowej, czyli zmiany dotychczasowych planów, celów życiowych, zamierzeń. Często są przyczyną wykluczenia społecznego tej grupy ludzi. Żyją oni na marginesie życia społecznego, izolują się, nie dają ustępstwa objawom. W związku z powyższym ważna jest pomoc pacjentowi, aby nie doszło z powodu choroby, do tak przykrych następstw w przyszłości. Terapia chorych na schizofrenię obejmuje przede wszystkim farmakoterapię. Jednak nie należy pominąć tutaj ogromnej roli psychoedukacji, psychoterapii oraz terapii zajęciowej, które odgrywają znaczące miejsce w powrocie człowieka do „normalnego życia".

Zaburzenia nastroju, czy inaczej zaburzenia afektywne dotyczą chorobowych zmian w nastroju jednostki. Z jednej strony mogą dotyczyć nadmiernego obniżenia nastroju, jaki spotykany jest w zaburzeniach depresyjnych, z drugiej zaś nadmiernego podwyższenia, jak w przypadku mani. Zmianom w nastroju towarzyszą liczne inne dolegliwości, takie jak: zaburzenia aktywności, myślenia, zachowania czy rytmów biologicznych. Do kluczowych objawów depresji zalicza

się: znaczne obniżenie podstawowego nastroju, niemożność odczuwania radości, spowolnienie psychomotoryczne oraz obniżenie tempa procesów poznawczych. Pacjenci w depresji stopniowo wycofują się z relacji z innymi ludźmi. Towarzyszy im anhedonia, apatia. W obrazie klinicznym dominują cechy myślenia depresyjnego, przejawiające się depresyjną wizją przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości, a także poczucie bezwartościowości. W mani z kolei chory ma znacznie podwyższony nastrój, jest wesołkowaty bądź drażliwy, ma zwiększoną potrzebę aktywności psychoruchowej, jest wielomówny. Dodatkowo, co stanowi duże wyzwanie dla rodziny, jest bezkrytyczny wobec swoich wypowiedzi, mówi dużo, szybko, często nielogicznie, przeskakuje z tematu na temat, tworzy wiele nowych słów i zdań, zrozumiałych wyłącznie dla niego. Chorzy na zaburzenia depresyjne są nadmiernie samokrytyczni. W ich sposobie myślenia występuje szereg depresyjnych schematów poznawczych, m.in. selektywna ocena sytuacji, czyli wybiórcze skupianie się na negatywnych aspektach życia.

Zaburzenia lękowe należą do najbardziej rozpowszechnionych chorób psychicznych. Są one bowiem wyrazem reakcji organizmu na niebezpieczeństwo, na sygnały zagrażające bezpośrednio i/lub symbolicznie[11]. Organizm reaguje na sytuację lękową niepokojem, uczuciem dyskomfortu, napięciem, strachem. U większości pacjentów opisane dolegliwości przyczyniają się do wystąpienia innych objawów w reakcjach wegetatywno-somatycznych, jak również w zachowaniu. Przeżycia tego typu stwarzają sytuację lękowego oczekiwania na niekorzystne wydarzenia. Pacjenci chorujący na ten typ zaburzeń, w celu eliminacji negatywnych doznań, stosują szereg nieprzystosowawczych strategii do radzenia sobie z lękiem, wśród których kluczowe miejsce zajmuje strategia unikania. Psychoterapia jest podstawową metodą leczenia zaburzeń lękowych. Obejmuje ona psychoedukację na temat zaburzenia, różne formy aktywności indywidualnej i grupowej.

Według przyjętej obecnie w Polsce definicji zaburzeń osobowości, rozumiane są one jako głęboko utrwalone wzorce zachowań, odbiegające od przyjętych w danej kulturze, a charakteryzujące się mało elastycznymi reakcjami na różne sytuacje indywidualne i społeczne oraz trudnościami w wielu zakresach funkcjonowania psychologiczno-społecznego[12]. Zgodnie z obrazem klinicznym można wyróżnić kilka postaci tego typu zaburzenia: osobowość paranoiczną, schizoidalną, dyssocjalną, chwiejną emocjonalnie, histrioniczną,

---

[11] S. Leder, M. Siwak-Kobayashi, *Nerwice*, w: *Psychiatria. Podręcznik dla studentów*, red. A. Bilikiewicz, Warszawa 2007, s. 349.

[12] A. Jakubiak, *Zaburzenia osobowości*, w: tenże, Warszawa 2007, s. 415–416.

anankastyczną, lękową i zależną. Pacjenci chorujący na zaburzenia osobowości muszą spełnić następujące kryteria ogólne, aby móc rozpoznać u nich ten typ trudności. Prezentują oni:
– wyraźnie nieprawidłowe postawy i zachowania, wyrażające się w wielu sferach psychicznych i w związkach z innymi ludźmi,
– długotrwałość nieprawidłowych zachowań,
– wzorzec nieprawidłowego, całościowego, nie przystosowawczego do sytuacji zarówno indywidualnej jak i społecznej zachowania.
Wymienione trudności zawsze pojawiają się w okresie późnego dzieciństwa lub okresie młodzieńczym i utrzymują się nadal w wieku dorosłym, powodując znaczne trudności w funkcjonowaniu społecznym i zawodowym człowieka. Zaburzenia te prowadzą do poczucia subiektywnego cierpienia i dyskomfortu psychicznego[13]. Dokonując gruntownego przeglądu literatury dotyczącej terapii osób chorujących na zaburzenia osobowości należy stwierdzić, że podstawową metodą leczenia jest psychoterapia indywidualna i grupowa, skoncentrowana na osiągnięciu wglądu. Ocenia się, że efektywność tych form terapii wynosi przeciętnie 40-64%. Jednak na ile skuteczne będą proponowane pacjentowi rodzaje metod i technik ma wpływ kilka czynników, wśród których wymienia się kliniczną postać zaburzenia osobowości oraz stopień trwałości zaburzonych cech osobowości.

Zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w okresie dzieciństwa i wieku młodzieńczym, obejmują stany, które wyrażają się u dziecka niepokojem zakłócającym prawidłowe postrzeganie rzeczywistości. Symptomy tych zaburzeń podobne są do obserwowalnych u dorosłych. Dotyczą poczucia niższości, skrępowania, wycofania społecznego, nieśmiałości, lęku, smutku, a w przypadku zaburzeń zachowania uciekania się do agresji, złości, aktów wandalizmu i chuligaństwa oraz celowego łamania norm życia społecznego. Leczenie tych trudności polega przede wszystkim na eliminowaniu form zachowań dezadaptacyjnych i zastępowaniu ich bardziej przystosowawczymi, wykorzystując do tego celu różne techniki terapii behawioralnej oraz poznawczej.

Całościowe zaburzenia rozwoju z kolei należą do grupy zaburzeń neurorozwojowych, których przyczyna powstania wiąże się ściśle z niewłaściwą budową i funkcjonowaniem ośrodkowego układu nerwowego. Cechą zasadniczą zaburzeń rozwojowych są dominujące trudności w nabywaniu umiejętności poznawczych, językowych, ruchowych i społecznych. Przebieg ma najczęściej

[13] Tamże, s. 418.

charakter chroniczny. Natomiast leczenie obejmuje wszechstronne wspomaganie rozwoju przy pomocy różnych technik behawioralnych oraz programów edukacyjnych.

Scharakteryzowane rodzaje zaburzeń psychicznych ukazują pewien wzorzec niewłaściwych sposobów przetwarzania, przeżywania i zachowania się człowieka w różnych sytuacjach i momentach życia. Wszystkie jednak ukazują konieczność stosowania w leczeniu różnorakich metod psychoterapii, użycia odpowiednich technik, które zmniejszyłyby poziom nasilenia objawów choroby. W związku z powyższym, w dalszej części rozdziału zostanie zaprezentowana rola i znaczenie psychoterapii w procesie leczenia osób cierpiących na zaburzenia psychiczne.

Rola i znaczenie psychoterapii w leczeniu osób z zaburzeniami psychicznymi

Psychoterapia rozumiana jako metoda leczenia zaburzeń psychicznych ma już ponad 100 lat. Jej rozwój wiąże się z dwoma równoległymi nurtami: psychoanalizą i terapią behawioralną. „Psychoanaliza podkreślała znaczenie czynników intrapsychicznych w powstawaniu zaburzeń psychicznych”[14]. Celem terapii zgodnie z tym nurtem jest oddziaływanie mające za punkt odniesienia zmianę tych czynników. Teoria behawioralna zaś powstawanie zaburzeń psychicznych łączy z tworzeniem się nieadekwatnych nawyków zachowaniowych, powstających w procesie uczenia się. Działania psychoterapeutyczne związane z tym nurtem mają na celu zmianę dezadaptacyjnych zachowań.

Na przestrzeni 100 lat doszło do znaczącego rozwoju psychoterapii. Powstały nowe szkoły psychoterapii, m.in: humanistyczna, systemowa, poznawczo-behawioralna. Zmieniło się również jej kliniczne zastosowanie. Prowadzono tysiące badań naukowych na temat efektywności psychoterapii w leczeniu osób psychicznie chorych. Nie przyniosły jednak one jednoznacznej odpowiedzi dotyczącej istoty zmiany, którą osiąga w psychoterapii pacjent.

W związku z różnorodnością nurtów psychoterapii, warto byłoby na wstępie tej części niniejszego opracowania, skupić się na zdefiniowaniu owego pojęcia „psychoterapia”, bowiem analizując literaturę można spotkać się z mnogością definicji wyżej wymienionego pojęcia.

---

[14] J.Cz. Czabała, *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2008, s. 18.

Najogólniejsza definicja rozumie psychoterapię jako „zastosowanie każdej metody, która ma łagodzące lub lecznicze oddziaływanie na wszelkie zaburzenia psychiczne, emocjonalne lub na zachowania”[15].

J. Aleksandrowicz przytacza szereg definicji. Uważa on, że psychoterapia „jest taką formą oddziaływań psychospołecznych, która ma na celu korektę zaburzeń przeżywania i zachowania, ma usunąć objawy i przyczyny choroby, w tym cechy osobowości powodujące zaburzenia przeżywania. Oddziaływania te, wpływające na stan czynnościowy narządów, przeżywanie i zachowanie poprzez zmianę procesów psychicznych chorego, są wywierane w ramach relacji interpersonalnej między dwiema osobami lub w grupie, w której psychoterapeuta równocześnie leczy kilka osób”[16].

H.B. Urban i D.H. Ford z kolei mają nieco odmienne spojrzenie na temat istoty psychoterapii. Według nich „psychoterapia pozostaje przemyślanym i planowanym sposobem interwencji w behawioralne okoliczności danej osoby, w celu korekty lub modyfikacji prezentowanej przez jednostkę postawy wobec określonego typu trudności”[17].

J. Norcrossa, profesor psychologii, psychoterapeuta, psycholog kliniczny, ujmuje psychoterapię jako „świadome i zamierzone zastosowanie wywodzących się z uznanych zasad psychologii metod klinicznych i postaw interpersonalnych w celu pomagania ludziom w modyfikacji ich zachowań, procesów poznawczych, emocji i/lub innych cech osobowych w kierunku, który korzystający z terapii uważają za pożądany”[18].

Przytoczone powyżej definicje pokazują różne oblicza psychoterapii oraz zasadnicze różnice w jej rozumieniu. Wszystkie koncentrują się na „towarzyszeniu” jednostce w dokonywaniu zmian, modyfikowaniu postaw, które utrudniają realizację celów życiowych, oraz korygowaniu zaburzeń stanu czynnościowego narządów, zaburzeń przeżywania i zachowania. Psychoterapia jest metodą polegającą na zapewnieniu pacjentowi poczucia zrozumienia, wsparcia, ulgi, pomaga w rozładowaniu napięć, niepokojów. Daje zaplecze w postaci cennych umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, problemowych, wyposaża

---

[15] A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2005, s. 631.

[16] J. Aleksandrowicz, *Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*, Warszawa 2000, s. 11–12.

[17] H.B. Urban, D.H. Ford, *O psychoterapii i zmianie zachowania- perspektywa historyczna i teoretyczna*, w: *Psychoterapia i zmiana zachowania*, red. S.L. Garfield, Warszawa 1990, s. 11.

[18] A. Popiel, E. Pragłowska, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna- teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 3.

pacjenta w niezbędne umiejętności społeczne. Jest szansą na powrót pacjenta do „normalnego" życia, bez objawów choroby. Osoby chore psychicznie zgłaszają się na psychoterapię z powodu cierpienia, które przeżywają. Wywołane jest ono przez określone objawy: lękowe, depresyjne, doznania bólowe, zaburzenia snu, trudności w skupieniu uwagi itp. Są to najczęściej zaburzenia, które wpływają na codzienne funkcjonowanie chorych, znacznie utrudniające im adaptacyjny sposób życia. Skargi, które zgłaszają pacjenci podczas rozmowy nie wynikają z lenistwa i „marudzenia" na swoją trudną sytuację, lecz są podstawą poważnych problemów, jakich doświadczają na co dzień chorzy. Trudności w zakresie realizacji potrzeb, zadań wywołują u większości ludzi podobne emocje: zagrożenia, lęku, poczucia krzywdy, poczucia winy, złości. Przeżywanie wyżej wymienionych uczuć z całą pewnością jest informacją o tym, że efekt działania jest niezgodny z oczekiwaniem. Zdrowa jednostka na skutek powyższej sytuacji, mimo odczuwanego dyskomfortu, poszukiwałaby strategii poradzenia sobie z kryzysem, motywowałaby się do usunięcia „przeszkody" przez podejmowanie innych aktywności, bardziej pomocnych w realizacji celów. Osoby chore różnią się od „zdrowych" jednostek przede wszystkim tym, że „ nie potrafią wykorzystywać swoich dotychczasowych doświadczeń przy realizacji własnych celów życiowych. Ich działania nie są modyfikowane w zależności od efektów tych działań, stając się nieskutecznymi, niedostosowanymi do rodzaju problemów. Osoby chore psychicznie mają trudność w rozwiązywaniu problemów, jakie pojawiają się przy realizacji ich potrzeb i zadań rozwojowych"[19].

Jak wspomniałam na wstępie niniejszego rozdziału psychoterapia jest procesem, który prowadzi do zmiany. Jest ona niezbędna dla pacjentów chorych psychicznie, ponieważ powoduje eliminację przykrych dla nich objawów. Znaczenie psychoterapii w tym względzie jest ogromne. To, co dzieje się w życiu chorego psychicznie człowieka jest dla niego samego często niezrozumiałe, irracjonalne, niemożliwe do zmiany. Często jedynym wyjściem w tak trudnej sytuacji jest wycofanie się z aktywności życiowej albo walka ze wszystkimi i ze wszystkim[20]. W efekcie tego pacjenci przeżywają szereg przykryć emocji, poczucia bezradności i rozgoryczenia. Frank nazwał taki stan „załamaniem się morale pacjenta"[21]. W takiej sytuacji poszukiwanie pomocy u lekarza psychiatry czy psychoterapeuty wydaje się być „ostatnią deską ratunku". Psychoterapia umożliwia takim jednostką zmianę swojej trudnej sytuacji życiowej. J.O. Prochaska

[19] J.Cz. Czabała, dz. cyt., s. 152–153.
[20] Tamże, s. 210.
[21] Tamże, s.210.

i J.C. Norcross wyróżniają pięć grup zmian, jakie są z jednej strony możliwe, z drugiej zaś oczekiwane w procesie psychoterapii:

- „zmiana objawów/ zachowania;
- zmiana nieprzystosowawczych schematów poznawczych;
- zmiana w zakresie aktualnych konfliktów interpersonalnych;
- zmiana systemowa (rodziny albo innych systemów);
- zmiana w zakresie konfliktów intrapsychicznych”[22].

Każdy rodzaj zmiany w przypadku jednostek chorych jest jednakowo ważny i potrzebny. Zmiany, jakie chce zaobserwować pacjent w wyniku oddziaływań terapeutycznych mogą dotyczyć dawnych, niejednokrotnie przykrych, doświadczeń, skutków czegoś, co się wydarzyło dawno temu, ale stale ma wpływ na życie jednostki. Mogą dotyczyć teraźniejszości, poprzez zastosowanie oddziaływań, których celem byłby wzrost świadomości własnych przeżyć, zmiana aktualnych zachowań, schematów poznawczych, postaw. Zmiany mogą także dotyczyć przyszłości. Podczas spotkań z psychoterapeutą pacjent uczy się, poprzez zastosowanie odpowiednich metod i technik, nowych umiejętności potrzebnych w przyszłym zachowaniu, uczy się nowych sposobów rozwiązywania trudności, przeżywania doświadczeń emocjonalnych, nabywa umiejętności potrzebnych do samorozwoju, doskonalenia siebie czy też nadawania sensu własnemu życiu.

Podsumowując powyższe rozważania, psychoterapia, jako metoda służąca usunięciu cierpienia pacjenta wynikającego z objawów i przykrych stanów emocjonalnych oraz jako jedna z podstawowych metod leczenia zaburzeń zdrowia psychicznego ma ogromne znaczenie w powrocie pacjentów do „normalnej”, pełnej satysfakcji i radości egzystencji. Daje ona możliwość dokonania w życiu zmian, które poprawią jego jakość, wpłyną również pozytywnie na relacje interpersonalne i wyposażą w umiejętności niezbędne do samodzielnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie. Podczas spotkań pacjent dokona wglądu w siebie, w swoje problemy, co wpłynie korzystnie na jego samorozwój. W związku z powyższym, z całą pewnością, można stwierdzić, że rola i znaczenie psychoterapii w leczeniu osób chorych psychicznie są niepodważalne i wyjątkowe.

---

[22] J.O. Prochaska, J.C Norcross, *Systems of psychotherapy: A trans-theoretical analysis*, Pacific Grove: Brooks/Cole, s. 168.

Charakterystyka wybranych metod terapii przez sztukę osób z zaburzeniami psychicznymi

„Zdałam […] sobie sprawę, że dzięki sztuce sama odreagowuję to, co mnie spotkało wcześniej, w domu, w dzieciństwie, że sztuka może być swoistą terapią”[23] – tak powiedziała w jednym z wywiadów współczesna, polska rzeźbiarka D. Nieznalska. Już w czasach szamanów i czarownic, w różnych zakątkach świata przeprowadzane były liczne rytuały, których istotnymi elementami były taniec, śpiew, muzyka. Dawały one ludziom możliwość ukojenia duszy i ciała. „Według poetyki Arystotelesa, widz oglądający tragedię ukazującą heroizm ludzki mógł doznać wyzwolenia od silnych napięć, a oczyszczenie wywołane głębokim przeżyciem artystycznym stało się podstawą współczesnej terapii”[24]. Stąd też obecnie nie dziwi fakt, że medycyna, psychologia, pedagogika korzystają z „leczniczej mocy” sztuki. Powstało i nadal powstaje wiele instytucji, dla których ten rodzaj oddziaływań terapeutycznych ma ogromne znaczenie w leczeniu jednostki, w kształtowaniu emocjonalnego, społecznego i intelektualnego rozwoju człowieka. „Współcześni teoretycy są zdania, że sztuka stanowi wielką szansę na ocalenie prawdziwego człowieczeństwa, gdyż doznania estetyczne stanowią podstawę wszelkich efektów wychowawczych”[25].

W tej części opracowania zostaną scharakteryzowane wybrane metody terapii sztuką, które wykorzystywane są w pracy z osobami cierpiącymi na różne rodzaje zaburzeń psychicznych.

Arteterapia

Dokonując przeglądu literatury poruszającej problematykę terapii przez sztukę można dojść do wniosku, że na tym polu panuje prawdziwy chaos, wynikający z faktu braku ujednolicenia nazwy dla terminu arteterapia. W związku z powyższym na wstępie zaprezentuję współczesne definicje tego pojęcia, żeby lepiej zrozumieć istotę tej metody oddziaływań terapeutycznych. Jest to bowiem zagadnienie obszerne, na które można i należy patrzeć wieloaspektowo.

---

[23] K. Bielas, *Dekonstrukcja męskości*, „Wysokie Obcasy” 2002, nr 46, s. 7.

[24] E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2013.

[25] I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, „Zeszyt Naukowej Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1977, nr 13, s. 50–51.

Termin arteterapia wywodzi się z łacińskiego słowa *arte*, co można przetłumaczyć jako wykonanie czegoś „doskonalenie po mistrzowsku" , natomiast pojęcie *terapia,* jest najbliższe greckiemu źródłosłowowi *therapeuein,* co oznacza opiekować się, oddawać cześć, a w szerszym kontekście interpretowane jest jako leczenie[26]. Terapia jest więc traktowana jako specyficzny sposób oddziaływań na różne sfery funkcjonowania człowieka: społeczną, emocjonalną, intelektualną czy fizyczną bez użycia środków farmakologicznych.

W literaturze anglojęzycznej termin arteterapia pojawił się po raz pierwszy w latach 40. XX wieku. Natomiast w polskiej literaturze nazwa ta zaczęła funkcjonować znacznie później i od samego początku budziła wiele kontrowersji w świecie teoretyków jak również osób czynnie wykorzystujących tę formę pracy z jednostką. Dużym problemem jest ujednolicenie terminu arteterapia, gdyż konotuje on z innymi pojęciami, takimi jak: psychagogika („kierowanie duszami"), logoterapia („leczenie duchowe"), kulturoterapia. Można również spotkać takie określenia, jak: terapia poprzez sztukę, terapia sztuką, wychowanie plastyczne, terapia przez twórczość, plastykoterapia. Na potrzeby niniejszego opracowania termin arteterapia używany będzie naprzemiennie z pojęciem terapia poprzez sztukę.

Próbując zdefiniować pojęcie arteterapii trzeba mieć na uwadze jej oba znaczenia znaczenia – szerokie i wąskie. Może być ona rozpatrywana w ujęciu aksjologiczno- psychologicznym, jako proces twórczy, jako forma terapii zajęciowej, jako terapia przez kreację artystyczną itd.

W definicji, którą sformułował prof. M. Kulczycki, psycholog z Uniwersytetu Wrocławskiego, można spotkać szerokie omówienie pojęcia arteterapii. Według niego arteterapia „stanowi układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i/lub podnoszenie poziomu jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki […] głównym jej zadaniem jest optymalizacja jakości życia, co oznacza, że arteterapia wiąże się z zapobieganiem trudnościom życiowym, a w przypadku ich występowania ze zmniejszeniem ich ciężaru i przezwyciężeniem przeszkód w wymiarze doraźnym, sytuacyjnym i ogólnożyciowym, perspektywicznym"[27].

Również szerokie pojęcie arteterapii możemy spotkać w pracach dr. Andrzeja Janickiego, psychiatry i jednego z prekursorów stosowania arteterapii

[26] J. Stanisławski, K. Billip, Z. Chociłowska, *Podręczny słownik angielsko-polski*, Warszawa 1994, s. 754; Z. Abramowiczówna, *Słownik grecko-polski*, t. II, Warszawa 1960, s. 453.

[27] W. Szulc, *Arteterapia- narodziny idei, ewolucji teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011, s. 57.

klinicznej. Uważał on, że terminem arteterapii, „obejmuje się muzykoterapię, choreoterapię i biblioterapię, a także działania terapeutyczne przy pomocy teatru, filmu oraz sztuk plastycznych, takich jak malarstwo, rzeźba, grafika". Twierdził on również, że arteterapia „bywa niekiedy stosowana u ludzi zdrowych, szczególnie u osób nieprzystosowanych i konfliktowych, jako metoda odprężająca, uwalniająca od nadmiaru napięć. Terminem tym określa się też spontaniczną twórczość osób chorych oraz działania korekcyjno-plastyczne podejmowane w sytuacjach terapeutycznych. Działania takie mają bowiem wartość testu lub sytuacji zadaniowej podejmowanej przez terapeutów do celów diagnostycznych. Obiektem oceny w takiej sytuacji jest osoba lub osoby uczestniczące w terapii grupowej, sam proces twórczy w swoim przebiegu oraz powstałe dzieło"[28].

Inny psycholog, pracujący na Uniwersytecie Wrocławskim, prof. Z. Skorny, zdefiniował pojęcie arteterapii odwołując się do pełnionych przez nią funkcji: rekreacyjnych, edukacyjnych czy korekcyjnych. Wyróżnił on na tej postawie różne formy arteterapii:

– „muzykoterapia bierna (polegająca na słuchaniu muzyki) i czynna (przy użyciu instrumentów perkusyjnych i śpiew)
– choreoterapia (taniec)
– biblioterapia (literatura piękna, biografir, autobiografie, pamiętniki ukazujące modele zachowania prospołecznego)
– psychodrama (inscenizacje dramatyczne na określony temat)
– grafoterapia (wykonywanie czynności występujących przy rysowaniu i malowaniu)"[29].

Profesor Z. Skorny zwrócił jeszcze uwagę na ważny aspekty wykorzystania arteterapii, a mianowicie jej funkcję psychoprofilaktyczną. Zwłaszcza tzw autoarteterapia może pełnić wyżej wskazaną funkcję, chroniąc tym samym jednostkę przed poważnymi zaburzeniami i chorobami psychicznymi.

W wąskim zaś znaczeniu arteterapia obejmuje terapię z użyciem sztuk plastycznych i nosi nazwę plastykoterapii lub terapii malarskiej. W. Szulc uważa, że arteterapia: „jest spontaniczną twórczością osób chorych, poddanych opiece terapeutów lub też działalnością kreacyjną, plastyczną osób, które uprzednio nie były twórcze w zakresie plastyki"[30].

---

[28] A. Janicki, *Arteterapia*, Wrocław 1990, s. 46–53.
[29] W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno- oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994, s. 83–90.
[30] W. Szulc, *Sztuka i terapia*, Warszawa 1993, s. 15.

Z kolei Brytyjskie Towarzystwo Arteterapeutów definiuje arteterapię jako formę psychoterapii, która przyjmuje media artystyczne za podstawowy sposób komunikacji. W takim ujęciu terapia przez sztukę polega na tym, że przy wsparciu terapeuty uczestnik arteterapii tworzy obiekty artystyczne, np. obrazy, rzeźby, utwory literackie, a następnie dzieli się z terapeutą zawartymi w nich znaczeniami. Wspólnie z terapeutą odkrywa też zupełnie nowe znaczenia i tropy w swojej twórczości, analizuje je i rozwija.

Węższe znaczenie arteterapii podaje również dr A. Janicki. Według niego „arteterapia w węższym znaczeniu oznacza wykorzystanie technik plastycznych i ich wytworów w terapii i diagnozowaniu zaburzeń psychicznych i emocjonalnych"[31].

Arteterapia jest formą terapii, która ma ogromne możliwości. Mnogość jej funkcji sprawia, że może ona być wykorzystywana w różnych sytuacjach, z różnymi osobami, w różny sposób. Funkcje, jakie spełnia arteterapia są następujące:
– funkcja dydaktyczna – w takim ujęciu sztuka posiada właściwości wzbogacające osobowość człowieka, zarówno pod względem wartości umysłowych jak również życia emocjonalnego;
– funkcja hedonistyczna – polegająca na wzbudzaniu poczucia piękna, poczucia rozkoszy, przyjemności, odprężenia psychicznego, które na skutek np. choroby psychicznej są często pomijane i nieodczuwane przez pacjentów, co jest traktowane jako objaw choroby;
– funkcja integracyjna (komunikacyjna) – dzięki sztuce następuje komunikacja między jednostką a otoczeniem;
– funkcja ludyczna – sztuka daje poczucie radości, posiada właściwości zabawowe, umożliwia ekspresję;
– funkcja terapeutyczna – poprawiająca jakość życia i wpływająca na poprawę stanu zdrowia psychicznego lub fizycznego osób chorych;
– funkcja profilaktyczna – stosowanie sztuki w terapii może zapobiegać powstawaniu chorób psychicznych, takich jak: depresja, nerwica, może łagodzić ból i cierpienie psychiczne jak również fizyczne[32].

Leczenie sztuką wiąże się ściśle z psychoterapeutycznym kontekstem działań. Odróżnia to bowiem arteterapię od terapii zajęciowej. Podczas arteterapii terapeuta nie pełni roli krytyka czy nauczyciela, ale jest przewodnikiem i towarzyszem pacjenta. Zachęca jednostkę do tworzenia nowych znaczeń i interpretacji. To pacjent jest twórcą, który dzieli się swoimi przeżyciami, skojarzeniami

[31] A. Janicki, dz. cyt., s. 58.
[32] E.J. Konieczna, dz. cyt., s. 40.

i interpretacjami. Arteterapia umożliwia osobom chorującym na różne rodzaje zaburzeń psychicznych lepsze poznanie i zrozumienie siebie oraz poznanie natury swoich problemów. W ostatecznej fazie może prowadzić do zmiany widzenia własnej osoby.
Ważnym elementem arteterapii jest to, że nie wymaga się od uczestników tego rodzaju terapii posiadania wybitnych umiejętności czy zdolności artystycznych. Ważny jest tu bowiem sam proces tworzenia, ekspresji, emocji, a także wspólne odczytywanie dzieła przez twórcę/ pacjenta i terapeutę.

W tym miejscu należałoby zastanowić się jaki jest cel arteterapii? Kluczowym celem jest z całą pewnością umożliwienie jednostce dokonania przemiany i rozwoju osobowości przy pomocy działań artystycznych. Autoekspresja towarzysząca procesom twórczym ma pomóc ludziom w rozwiązaniu ich problemów natury psychologicznej, a także ma wpływać na ich zachowanie. Do celów arteterapii zaliczyć można:
– redukowanie stresu,
– zmniejszenie poziomu napięcia i uwolnienie negatywnych emocji,
– podnoszenie samoświadomości i samooceny,
– rozwój osobowości,
– rozwijanie umiejętności interpersonalnych,
– poznawanie motywów własnych zachowań, introspekcja,
– wzrost własnej kreatywności,
– rozwijanie i pobudzanie wyobraźni,
– uwalnianie od przykrych wspomnień i niepokojów,
– rozwijanie spontaniczności i lepszej ekspresji samego siebie.

Arteterapia pomaga zapobiegać pogłębianiu się stanów chorobowych. Pozytywnie wpływa na rozwój zdolności, które mają urzeczywistniać pragnienia i potrzeby jednostki. Pomaga również uzewnętrznić tłumione emocje, myśli, spojrzeć na nie z innej perspektywy.
Podczas zajęć z arteterapii zmianie ulega sposób odbioru świata. Człowiek w trakcie terapii może zauważyć, że nawet przykre, trudne emocje nie trwają wiecznie, przemijają. W trakcie arteterapii jednostka nabiera dystansu do swoich przeżyć. Pozwala ona również kształtować we właściwy sposób inteligencję emocjonalną, na którą składają się takie umiejętności, jak: rozpoznawanie własnych emocji, wyrażanie ich w sposób społecznie akceptowany oraz rozpoznawanie i nazywanie emocji przeżywanych przez inne osoby.
Arteterapia rozwija pozawerbalne aspekty komunikacji. Dzięki niej możliwe jest również zaspokojenie potrzeb, takich jak: potrzeba akceptacji, bezpieczeństwa, współodczuwania, bycia rozumianym i docenianym, które u osób

z zaburzeniami psychicznymi nie są zaspokojone. Wzmacnia też poczucie sprawstwa, co daje jednostkom możliwość decydowania o sobie, wpływania na wydarzenia, które ich dotyczą. Arteterapia pobudza wiele zmysłów – kształtuje wielozmysłowe postrzeganie świata. Dzięki niej jednostki uczą się tworzenia pozytywnych nawyków i reakcji, takich jak: relaks, odpoczynek, przyjemność, które niewątpliwie pozytywnie oddziałują na jakość ich życia oraz poprawiają kondycję zdrowia psychicznego.

Celem arteterapii nie jest stworzenie pięknego dzieła sztuki. Jej zadaniem jest przede wszystkim, dzięki użyciu różnych form sztuki, pomaganie człowiekowi w osiągnieciu spokoju psychicznego. Dla osób chorych psychicznie, które bardzo często są przeciążone i zmęczone intensywnością własnych emocji, jest to wyjątkowa forma terapii. Dzięki niej pacjent może przyjrzeć się własnym napięciom, myślom, uczuciom, zdystansować się do nich i do siebie, a w końcowym efekcie przekierować się ku wyższej świadomości, bowiem arteterapia tworzy pewien rodzaj pomostu między świadomością a nieświadomością.

Biorąc pod uwagę opisane powyżej cele arteterapii nie dziwi fakt wykorzystywania tego rodzaju terapii w leczeniu zaburzeń psychicznych, m.in.: w leczeniu depresji, lęków, uzależnień, zaburzeń osobowości czy w przypadku leczenia osób z diagnozą autyzmu. Arteterapia jest również wykorzystywana do leczenia problemów w relacjach rodzinnych, w przypadkach nadużyć seksualnych, przy zaburzeniach natury fizycznej czy neurologicznej. Jest stosowana u pacjentów w każdym wieku, poczynając od małych dzieci, kończąc na osobach starszych.

Programy arteterapeutyczne wykorzystywane są do pracy terapeutycznej z pacjentami w szpitalach i klinikach.

Muzykoterapia

Muzykoterapia jest stosowana w leczeniu chorych od najdawniejszych czasów, jednak dopiero po II wojnie światowej oficjalnie uznano muzykę jako środek terapeutyczny. Jej funkcja przez wieki ewaluowała, jednak zawsze była bardzo istotną częścią naszego życia. Szybki rozwój muzykoterapii stał się możliwy dzięki medycynie, która uznała podłoże emocjonalne za przyczynę występowania chorób. Muzykoterapia stosowana jest głównie jako metoda wspomagająca kompleksowe oddziaływania lecznicze. Obecnie wykorzystuje się ją w profilaktyce zdrowia psychicznego oraz w leczeniu i rehabilitacji wielu schorzeń. Stosowana jest w lecznictwie szpitalnym, ambulatoryjnym i sanatoryjnym. Badania naukowe potwierdzają jej wpływ na stan psychiczny pacjentów.

W czym więc tkwi istota muzykoterapii? Czym ona jest? Muzykoterapia – według definicji podanej przez Światową Federację Muzykoterapii – „jest wykorzystaniem muzyki lub jej elementów (dźwięk, rytm, melodia i harmonia) przez muzykoterapeutę i pacjenta/klienta lub grupę w procesie zaprojektowanym dla/lub ułatwienia komunikacji, uczenia się, mobilizacji, ekspresji, koncentracji fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i poznawczej, w celu rozwoju wewnętrznego potencjału oraz rozwoju lub odbudowy funkcji jednostki tak, aby mogła ona osiągnąć lepszą integrację intra i interpersonalną, a w konsekwencji lepszą jakość życia”[33]. Muzykoterapia pochodzi od greckiego słowa *mousik*e i łacińskiego *musica*, co oznacza muzykę, sztukę śpiewu i gry na instrumentach. Drugi człon *therapeucin* oznacza w szerszym znaczeniu leczenie[34].

Historia muzykoterapii jest długa. Już w Biblii możemy przeczytać o jej niepowtarzalnym znaczeniu w życiu człowieka. W Starym Testamencie odnajdziemy fragmenty mówiące o tym, że „kiedy zły duch zesłany przez Boga napadał na Saula, brał Dawid cytrę i grał. Wtedy Saul doznawał ulgi, czuł się lepiej, a zły duch odstępował od niego” (1 Sm 16,23)[35]. Ludzie pierwotni mieli świadomość tego, że muzyka wpływa na nastrój człowieka. Muzykoterapię wykorzystywano przy rytuałach i obrzędach leczniczych, które miały wyleczyć z chorób somatycznych i psychicznych. Oficjalnie zaś muzykoterapia jako forma leczenia została uznana dopiero w latach 40. XX wieku, kiedy zaczęto ją stosować w szpitalach celem terapii żołnierzy, którzy odnieśli rany w czasie II wojniy światowej[36]. W medycynie polskiej leczniczymi właściwościami muzyki zainteresowano się dopiero w latach pięćdziesiątych[37]. A. Demianowski, wybitny psychiatra, opisał zastosowanie muzyki w schorzeniach z kręgu zaburzeń lękowych. Zwrócił uwagę na wpływ odpowiednio dobranej muzyki na nastrój chorych i rozładowanie napięcia emocjonalnego oraz wywołanie odprężenia.

Wpływ muzyki na organizm jest niedoceniony i wieloaspektowy. E. Galińska, psycholog, muzykoterapeuta wyróżniła kilka zasadniczych obszarów oddziaływań terapeutycznych w muzykoterapii:

– psychosomatyczny, który zakłada wsparcie psychiczne dla pacjenta oraz regulację czynności wegetatywnych organizmu,

---

[33] W. Szulc, *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji,* Lublin 2005.

[34] M. Wesołowska, *Wędrówki po muzykoterapii*, Warszawa 2005.

[35] Cyt. za *Biblią Tysiąclecia*.

[36] E. Paszkiewicz-Mes, *Muzykoterapia jako metoda wspomagająca leczenie*, „Hygeia Public Health” 48 (2013), no. 2, s. 168–176.

[37] C. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, Warszawa 1972.

– psychologiczny, wpływa na rozwój emocjonalny, komunikacyjny, poznawczy i humanistyczny,
– psychomotoryczny, uwzględnia terapię zaburzeń motoryki oraz wykorzystywanie muzyki jako czynnika porządkującego i stymulującego ruch,
– pedagogiczny, wykorzystywanie muzykoterapii w leczeniu różnych zaburzeń psychofizycznych, a także w rozwiązywaniu trudności dydaktyczno-wychowawczych dzieci i młodzieży[38].

Zastosowanie muzyki w terapii jest ogromne i wielopłaszczyznowe. W pracy stosowane są różne metody opisywanej terapii. Najczęściej wymienia się następujące metody muzykoterapii: odreagowująco–wyobrażeniowe, aktywizujące emocjonalnie, treningowe, relaksacyjne, komunikatywne, kreatywne, kontemplacyjne, aktywizujące. W zależności od celów, jakie chcemy osiągnąć można wykorzystywać ją zarówno w terapii indywidualnej z pacjentem, jak również w formie zajęć grupowych. Muzykoterapia indywidualna obejmuje leczenie muzyką pojedynczego uczestnika terapii. Stosuje się metody kreatywne, które rozwijają możliwości twórcze chorego, pozwalające przezwyciężyć lęk, poznać własne możliwości, zwiększyć samoocenę oraz świadomie przeżywać dźwięki, motywy i rytmy muzyczne[39]. Bardzo często terapeuci łączą muzykoterapię z innymi aktywnościami, jak np.: rysowaniem, malowaniem, podziwianiem piękna otoczenia, recytacją wierszy. Z kolei muzykoterapia grupowa opiera się na pewnych zasadach psychoterapii grupowej, która wykorzystuje właściwości grup społecznych dla oddziaływania na ich członków[40]. Pacjenci wchodzą we wzajemne relacje, co może wpływać korzystnie na rozwój empatii, możliwość wyrażania emocji, a także poprawiać funkcjonowanie społeczne[41].

Literatura przedstawia bogate spektrum zastosowania zajęć muzykoterapii. Szczególnie duże znaczenie ma ona w psychiatrii. Stosowana jest zawsze w oparciu o ściśle określony cel, z uwzględnieniem aktualnego nastroju, emocji i potrzeb pacjenta lub grupy.

Dzięki wykorzystaniu muzyki w terapii możliwe jest osiągnięcie następujących celów terapeutycznych:
– kształtowanie sfery emocjonalnej;
– rozwijanie prawidłowej komunikacji międzyludzkiej;

---

[38] T. Natanson, *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wrocław 1992.
[39] E. Paszkiewicz-Mes, dz. cyt., s. 170.
[40] A. Śliwka, A. Jarosz, R. Nowobilski, *Muzykoterapia jako składowa kompleksowego leczenia*, Pol Merk Lek 2006,XXI, s. 401–405.
[41] E. Dobrzyńska, H. Cesarz, J. Rymaszewska, *Muzykoterapia*, „Psychiatria Praktyka Lekarska" 2006, nr 2(6), s. 84–88.

– wzbudzanie gotowości do kontaktu, inicjowanie i ukierunkowanie prawidłowego komunikowania się;
– kształtowanie osobowości pacjenta – poprzez wpływ na postawy i zachowania, zdobywanie nowych doświadczeń emocjonalnych i intelektualnych, wyrabianie postawy twórczej;
– wpływanie na stan pobudzenia psychomotorycznego oraz napięcie emocjonalne i mięśniowe;
– wpływanie na stan psychofizyczny pacjenta;
–wzbogacenie oraz wspomaganie metod diagnostycznych;
– wzbudzanie określonych reakcji fizjologicznych oraz wpływanie na przemiany biochemiczne zachodzące w ustroju[42].

Dokonując przeglądu badań nad efektywnością muzykoterapii w leczeniu osób chorych psychicznie, stwierdza się ich korzystny wpływ na zdrowienie jednostki. Badania N. Talwara wskazują na pozytywny wpływ muzykoterapii w przypadku terapii pacjentów chorych na schizofrenię. Podczas ośmiu sesji, w trakcie których wykorzystywał techniki muzykoterapii zaobserwował zmniejszenie objawów negatywnych schizofrenii. Zajęcia muzykoterapeutyczne wpływały pobudzająco na emocje, sprzyjały większej integracji społecznej, wzrostowi zaufania oraz lepszemu poznaniu pacjentów i ich problemów[43].

A. Maratos z kolei analizowała wpływ muzyki na leczenie osób chorujących na depresję. Po trzech miesiącach terapii stwierdziła większą poprawę w zakresie leczenia objawów choroby, zmniejszenie objawów lękowych, oraz poprawę ogólnego funkcjonowania pacjenta. Muzykoterapia stanowiła również dla badanych źródło nowych doznań o charakterze estetycznym i relaksacyjnym[44].

Muzykoterapia znalazła także zastosowanie w terapii osób z zaburzeniami lękowymi. W leczeniu nerwic ułatwia wyrażanie i przekazywanie własnych emocji oraz rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych. Szczególnie słuchanie muzyki, które może być swobodne lub z narzuceniem tematu, gra na instrumencie i ćwiczenia integracyjne zastosowane w czasie zajęć, korzystnie wpływają na obniżenie poziomu lęku u chorych. Badania M. Żechlińskiej przeprowadzone wśród pacjentów z zaburzeniami nerwicowymi i związanymi ze stresem potwierdzają, że u zdecydowanej większości pacjentów nastąpiła

---

[42] E. Galińska, *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyt z Naukowej Akademii Medycznej we Wrocławiu" 1990, 45, s. 162.

[43] E. Paszkiewicz-Mes, dz. cyt., s. 171.

[44] A. Maratos, M.J. Crawford, S. Procter, *Music therapy for depression: it seems to work, but how?,* "BrJ Psychiatry" 199 (2011), no 2, s. 92.

poprawa ogólnego stanu zdrowia i obniżenie poziomu lęku sytuacyjnego i będącego stałym komponentem osobowości[45].

Podsumowując, rola muzyki w leczeniu pacjentów z zaburzeniami psychicznymi jest ogromna. Muzyka jest stosowana w celu zmniejszenia cierpienia psychicznego, lęku, depresji oraz poprawienia nastroju i snu. Pomaga również w kształtowaniu postaw, zachowań i odczuć. Prowadzi do wyciszania napięć i niepokoju. Pomaga w wyrażaniu uczuć i emocji, a także w wywołaniu stanu odprężenia i relaksu. Stosowana jest również w celu poprawy komunikacji i współpracy w grupie, przełamywania bariery autyzmu. Pomimo stale prowadzonych badań nad efektywnością muzykoterapii, powinno się nadal kontynuować działania nad wyznaczaniem nowych kierunków wykorzystywania muzykoterapii w procesie leczenia pacjentów chorych psychicznie.

Biblioterapia

Pojęcie biblioterapii sięga korzeniami czasów starożytnych. W starożytnej Grecji biblioteczki nazywane były „lecznicami dusz". Rzymianie zaś uważali, że czytanie wygłaszanych oracji pomaga ludziom we wzmocnieniu zdrowia psychicznego. W średniowieczu czytanie Koranu zalecano w celach terapeutycznych. Natomiast osiemnastowieczny humanizm w Europie wprowadził do leczenia chorych psychicznie rekreację połączoną z czytelnictwem.

Już rys historyczny pokazuje, że u podstaw rozwoju biblioterapii tkwiło założenie, że literatura ma właściwości terapeutyczne.

Po raz pierwszy terminu biblioterapia użył w roku 1916 Samuel Mac Crothers. Jednak pierwszą definicję, która pokazywałaby cel i rolę tego rodzaju terapii opisano dopiero w 1941 roku w *Ilustrowanym Słowniku Medycznym* Dorlanda. Obecnie funkcjonuje definicja stworzona przez C. Shrodes, mówiąca, że „biblioterapia jest to proces dynamicznej interakcji zachodzącej między osobowością czytelnika a literaturą, prowadzony pod kierownictwem osoby udzielającej pomocy i posiadającej odpowiednie wykształcenie w tym kierunku"[46].

---

[45] M. Żechlińska, A. Florkowski, A. Furmańska, *Wpływ efektów terapii zaburzeń nerwicowych i związanych ze stresem na wybrane aspekty funkcjonowania psychologicznego*, Pol Merk Lek 2008, XXV, Suppl. 1, 20, s. 20–22.

[46] W. Szulc, *Arteterapia- narodziny idei…*, dz. cyt., s. 130 .

Z kolet E. Tomasik zdefiniowała biblioterapię jako zamierzone działanie, przy wykorzystaniu książek lub materiałów niedrukowanych (obrazów, filmów), prowadzące do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych.

Według I. Boreckiej, wiceprezesa Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, biblioterapia jest procesem terapeutycznym, w którym odpowiednio wyselekcjonowane i przystosowane materiały czytelnicze stosuje się jako środek wspierający proces leczniczy i wychowawczy.

Biblioterapia stosowana jest przez wielu specjalistów w różnym zakresie. C. Shrodes wprowadziła rozróżnienie między biblioterapią kliniczną, stosowaną przez wykwalifikowanych doradców i terapeutów oraz biblioterapią rozwojową, która może być stosowana przez nauczycieli oraz osoby chcące udzielić pomocy jednostce w celu ułatwienia jej normalnego rozwoju i samorealizacji oraz profilaktyki zdrowotnej.

Współcześnie biblioterapia – traktowana jako narzędzie terapeutyczne, środek komunikacji i porozumiewania się – jest metodą pomocniczą stosowaną w medycynie i psychiatrii. Wykorzystywanie biblioterapii w działalności terapeutycznej z pacjentami chorymi psychicznie ma szeroki zakres celów, jakie może zrealizować terapeuta stosujący tę metodę terapii. Biblioterapia może przyczyniać się do likwidowania niepożądanych stanów psychicznych – takich jak lęk, poczucie mniejszej wartości, osamotnienie, nuda czy apatia – stanowić pomoc w rozwijaniu osobowości oraz rozwiązywaniu problemowych sytuacji. Literatura pozwala dostrzec czytelnikowi, że istnieje więcej niż jedno rozwiązanie danego problemu i że problem dotyczy nie tylko określonej jednostki, lecz może być udziałem każdego człowieka. Oddziaływanie książki może również prowadzić do zmian wystąpić w zachowaniu, uczuciach i wierzeniach chorego. Pożądana zmiana dotyczy sposobu widzenia siebie, swojej sytuacji, oraz pogłębieniu samoświadomości. Biblioterapia pomaga zrozumieć motywy postępowania ludzi, pomaga dostrzec wartość zawartą w ludzkim doświadczeniu. Traktując biblioterapię jako formę terapii przez sztukę, odwołując się do arystotelesowskiej koncepcji katharsis, należy podkreślić jej ogromną rolę w pozytywnym oddziaływaniu na stan emocjonalny chorego.

Dane amerykańskie z ostatnich dwudziestu lat pokazują, że stale wzrasta liczba specjalistów posługujących się biblioterapią. Wśród nich są: psycholodzy, pedagodzy, pielęgniarki psychiatryczne, bibliotekarze. Wydłuża się również lista problemów, w których rozwiązywaniu pomocna jest literatura. Najczęstsze z tych problemów to: agresywność, adopcja, rozwód,

śmierć i umieranie, uzależnienia, wykorzystywanie seksualne, przemoc domowa, zaniedbywanie dzieci, depresja, zachowania autodestrukcyjne. Najnowsze badania pokazują, że biblioterapia może powodować wzrost samoświadomości, rozwija empatię i zachowania prospołeczne, ułatwia określenie tożsamości etnicznej i kulturowej, ułatwia nawiązywanie relacji interpersonalnych, redukuje nieprzyjemne emocje jak stres, lęk i poczucie osamotnienia.

Proces biblioterapii zachodzi w kilku etapach. Pierwszy polega na dokładnej diagnozie problemów pacjenta i stworzeniu odpowiedniego, dostosowanego do indywidualnych potrzeb chorego, planu działań terapeutycznych. Kolejny etap wiąże się z doborem określonej literatury, która nawiązuje do sytuacji terapeutycznej. Po etapie zapoznania się z tekstem, następuje faza kluczowa, której etapami są: identyfikacja odbiorcy z bohaterem literackim lub daną sytuacją; refleksja odbiorcy nad przeczytanym tekstem, samym sobą i sytuacją, w jakiej aktualnie się znajduje; katharsis, czyli oczyszczenie i odreagowanie; wgląd w samego siebie; zmiana w postawach i zachowaniu.

Dokonując refleksji nad biblioterapią należy zwrócić jeszcze uwagę na jej jedną formę, tzw. bajkoterapię. W Polsce bajkoterapia uznawana jest za najpopularniejszą formę terapii XXI wieku, która stosowana jest w pracy z dziećmi przejawiającymi różne problemy natury psychicznej. Bajka od wieków towarzyszyła człowiekowi pod postacią mitu, legendy, podania ludowego czy wierszowanej opowiastki. Czym więc jest owa bajkoterapia? Z całą pewnością jest dziedziną terapii i wiedzy, która wywodzi się z baśnioterapii i biblioterapii. Jej korzenie odnajdujemy w filozofii Junga. Opiera się na metaforach i na symbolice. Zastosowanie bajkoterapii jest bogate. Dzięki tej technice pomagamy dzieciom w przezwyciężaniu ich lęków, uczymy radzenia sobie w różnych sytuacjach problemowych. Bajki pomagają dzieciom lepiej zrozumieć otaczający je świat. Bajkoterapia z powodzeniem może być zastosowana w rozwiązywaniu wszystkich współczesnych problemów dzieci i młodzieży: rozwód rodziców, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, moczenie nocne, zaburzenia emocjonalne, nieśmiałość, uzależnienie od gier komputerowych i internetu oraz wszelkich traum, które miały wpływ na dziecko. Bajki i opowiadania terapeutyczne ukierunkowane są na świat emocji. W szczególności dotyczą lęków. W takim przypadku stosuje się je w celu redukcji występującego niepokoju i napięcia. Bajka daje wsparcie i poczucie siły, zastępczo zaspokaja potrzeby i przez to obniża lęk, a nawet okresowo może go znosić.

M. Molicka wyodrębnia trzy rodzaje bajek terapeutycznych:
– relaksacyjne,
– psychoedukacyjne
– psychoterapeutyczne[47].

Bajki relaksacyjne posługują się wizualizacją w celu wywołania odprężenia i uspokojenia. Akcja takiej bajki toczy się w miejscu dobrze dziecku znanym, a opisywanym jako spokojne, przyjazne i bezpieczne. Sugestie osoby prowadzącej powinny zawierać trzy struktury: słuchową, wzrokową i czuciową. Relaksacja ma na celu odprężanie mięśni, a im relaks jest głębszy, tym łatwiej o uspokojenie i lepsze samopoczucie.

Z kolei celem bajki psychoedukacyjnej jest wprowadzenie zmian w zachowaniu dziecka. Bohater bajki ma problem podobny do tego, który przeżywa dziecko. Zdobywa ono doświadczenia poprzez świat bajkowy, gdzie uczy się, jakie wzory zachowań należy zastosować, poszerza swoją samoświadomość, co sprzyja uczeniu się zachowania w trudnej sytuacji. Bajki tego typu są głównie wsparciem dla procesu wychowania. Mają wskazać nowe wzory myślenia o sytuacjach lękotwórczych, przedstawiać inne sposoby reagowania emocjonalnego.

Bajki psychoterapeutyczne wytyczają nowy kierunek terapii. Realizują następujące cele:

– zastępczo zaspokajają potrzeby, dowartościowują dziecko, które jest w trudnej sytuacji;

– dają wsparcie poprzez zrozumienie, akceptację, budowanie pozytywnych emocji, nadziei,

przyjaźni, jaką zapewniają bajkowe postacie;

– przekazują odpowiednią wiedzę o sytuacji lękotwórczej i wskazują sposoby radzenia sobie z nią. Bajki psychoterapeutyczne obniżają poziom lęku.

Zalety bajkoterapii są nieocenione. Jest to metoda wspomagającą proces leczenia, a także posiadająca ogromną wartość edukacyjną. Nie tylko redukuje problemy emocjonalne dzieci, obniża lęk, ale również wspiera ich rozwój poprzez ukazywanie nowych kompetencji, które w dziecku są kształtowane. Nabywanie nowych umiejętności i kompetencji prowadzi bowiem do zmiany w sposobie przeżywania, a w konsekwencji do zmiany w zachowaniu.

---

[47] M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebi*e, Poznań 2011.

Psychodrama

Psychodrama jest metodą psychoterapeutyczną, która wykorzystuje elementy teatru i dramy. Za twórcę psychodramy na płaszczyźnie psychologii uznaje się Jakuba Moreno.

W psychodramie jednostka na scenie przeżywa swój dramat i rozwiązuje problemy, które się z nim wiążą. Przez odgrywanie nowych ról społecznych uczy się jednocześnie nowych form zachowań. „Główna postać dramatu, dochodzi do przeżycia katharsis, działa spontanicznie, improwizując, rozwiązuje swoje problemy i konflikty w sposób twórczy, eksperymentuje sama ze sobą, poszukuje nowych rozwiązań, zachowań i ról”[48]. Odegranie wydarzeń, które w rzeczywistości wiązały się z silnymi emocjami stanowi pretekst do ponownego ich przeżycia w bezpieczniejszej dla człowieka sytuacji. Ważnym elementem jest dyskusja nad tym co się wydarzyło na scenie. Aktorzy opisują przeżywane w trakcie emocje, które towarzyszyły im w konkretnych momentach bycia na scenie. Dzięki temu problem zostaje przepracowany. Przebieg psychodramy jest stały i składa się z trzech faz. Pierwszy etap to rozgrzewka (pantomimiczna, wyobrażeniowa, rysunkowa, muzyczna). Jej zadaniem jest wywołanie w członkach grupy zjawiska nazwanego przez Jakuba Moreno „głodem działania”. Celem jest przede wszystkim przełamanie oporów jednostki, wzbudzenie emocji i sytuacji życiowych, tak aby wyjść na scenę i w sposób spontaniczny i kreatywny zaangażować całą swoją osobowość w grze psychodramatycznej. Druga faza, zwana główną, polega na przedstawieniu problemu i odegraniu momentów kryzysowych na scenie. Trzeci etap to faza końcowa gry, której celem jest powrót aktorów do rzeczywistości (z poziomu symbolicznego) oraz wspólna dyskusja.

Możliwości zastosowania psychodramy są nieograniczone. Nie jest polega ona tylko wyłącznie na odgrywaniu ról. Zawiera ona w swym repertuarze dodatkowo wiele technik, takich jak: ego pomocnicze, zamiana ról, budowanie sceny, praca w „poszerzonej rzeczywistości”, technika zwierciadła, monodrama.

J. Moreno dzięki swojej metodzie udostępnił nowe kierunki działalności terapeutycznej, zwracając uwagę na pionierskie obszary, np.: przepracowanie scen własnej śmierci, inscenizacji zaplanowanego samobójstwa w interwencjach kryzysowych u pacjentów z myślami i tendencjami samobójczymi, a także w pracy z uzależnionymi czy więźniami.

Własną specyfikę ma psychodrama wykorzystywana z pacjentami z zaburzeniami psychotycznymi. W związku z trudnościami pacjentów psychotycznych

[48] L. Grzesiuk, *Psychoterapia. Teoria- podręcznik akademicki*, Warszawa 2005, s. 524.

z rozpoznawaniem granic między rzeczywistością zewnętrzną a wewnętrzną, stosuje się techniki zmiany roli. Pacjentom psychotycznym trudno jest utrzymać się w danej roli. Szybko z niej wypadają, nie czują oni granic miedzy sobą a odgrywaną rolą. W związku z tym zadaniem lidera jest wzmacnianie ich słabego poczucia granic. W psychodramie pacjentów psychotycznych nacisk położony jest na pracę ochraniającą i stabilizującą strukturę „ja". Wobec tego typu pacjentów najczęściej stosowana jest technika monodramy, praca bez grupy z udziałem koterapeuty.

Psychorysunek

Człowiek jest istotą aktywną i twórczą, a w spełnieni obu funkcji pomocna może być działalność plastyczna. Rysowanie rozwija zarówno sprawność fizyczną, jak również umysłową. Doznaje się przy tym niejednokrotnie poczucia przyjemności emocjonalnej i poznawczej. Poprzez „przelanie" na kartkę papieru swojej wizji świata, przeżywanych emocji, jednostka ma możliwość odreagowania napięć, spojrzenia na swoją sytuację z innej perspektywy, jak również ma możliwość przekształcenia rzeczywistości zewnętrznej, wykorzystując do tego wszelakie formy twórczości plastycznej.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na ogromną rolę rysunku w procesie diagnostycznym. Za G.D Oster: „Rysunek zrobił szybką karierę jako dodatkowa pomoc we właściwym diagnozowaniu i jako czynnik wzbogacający komunikację i społeczny repertuar jednostki w trakcie terapii. Rysowanie nie wymaga wiele czasu, nie wzbudza w pacjencie lęku, jest łatwe do »zaordynowania« i dostarcza obszernego materiału do interpretacji. Rysowanie znajduje zastosowanie w procesie poznawania chorego. Stanowi cenną pomoc w czasie psychoterapii. Rysunki są formą ujawniania lęków, pragnień i fantazji. […] Pomagają zapanować nad frustracjami i impulsami pojawiającymi się w trakcie procesu rozwijania umiejętności komunikacyjnych, które wzmacniają poczucie własnej wartości. […] Rysunek stosuje się w terapii po to, aby pacjent mógł »rozluźnić się«, a samo działanie związane z rysowaniem stanowi dla pacjenta źródło satysfakcji i poczucia dokonania"[49].

Rysunek można ujmować w dwojaki sposób. Z jednej strony wykorzystywany w procesie diagnostycznym traktowany jest jako materiał projekcyjny – projekcja, z drugiej zaś jako forma ekspresji. W terapii osób z zaburzeniami

[49] S. L Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 429.

psychicznymi rysowanie określane jest pojęciem psychorysunku. Spontaniczne rysowanie pozwala pacjentowi na wyrażanie problemów, uczuć, lęków, pragnień i zmartwień w sposób, który nie jest dla niego zagrażający. Treści, które chory ujawnia często są nieświadome i wcześniej ukryte. Praca plastyczna pozwala jednostce na komunikowanie się za pomocą symbolu. Obrazy wykorzystywane w psychorysunku służą jako czynnik stymulujący komunikację, rozwój i wgląd.

Rysunek jest niepowtarzalną, osobistą ekspresję wewnętrznych doświadczeń. Odpowiednio wykorzystany stanowi bardzo cenne źródło nie tylko diagnostyczne, ale także terapeutyczne. Dzięki rysunkom możemy zdiagnozować kondycję psychofizyczną jednostki. Dla niej samej z kolei jest to bardzo prosty sposób wyrażenia obecnych problemów i konfliktów. Analizując prace pacjentów chorych na różnego rodzaju zaburzenia psychiczne można dostrzec pewien charakterystyczny wzorzec, który definiuje nam daną grupę. Pacjenci z diagnozą zaburzeń depresyjnych rezygnują z użycia kolorów, zostawiają więcej pustych przestrzeni, praca jest zdezorganizowana, z małą ilością znaczeń, wykonana kosztem najmniejszego wysiłku, bez wykończenia. Prace osób chorujących na schizofrenię często zawierają treści religijne. Z kolei w pracach osób cierpiących na paranoję zauważyć można większe zainteresowanie malowaniem oczu, okien i telewizorów. Taka interpretacja dzieł pacjentów dostarcza wiedzy na temat dojrzałości psychicznej i fizycznej chorego, rozwoju i pewnych cech osobowości oraz sposobów indywidualnego spostrzegania świata.

Jakie są korzyści terapeutyczne dla pacjentów, którzy korzystają z tej metody terapii?

Przede wszystkim należy podkreślić, że psychorysunek wzbogaca doświadczenia jednostki w zakresie ekspresji i relacji z innymi ludźmi. Zapewnia przestrzeń, w której chory może wykroczyć poza swoją wąską sferę zmysłów. Może to zapewnić jednostce uzyskanie wglądu w swoje ukryte konflikty, silne strony ego czy cechy charakteru.

Wykorzystanie psychorysunku w pracy z grupą może posłużyć do zidentyfikowania wydarzeń, które negatywnie wpłynęły na funkcjonowanie i przystosowanie człowieka oraz spowodowały ból i cierpienie psychiczne, które z kolei wywołały kryzys. Dodatkowo uzupełnienie werbalnych wypowiedzi ekspresją graficzną wspomaga komunikację w grupie. Wzmacnia poczucie własnej wartości, podwyższa samoocenę, zapewnia poczucie satysfakcji.

Zakończenie

Podsumowując niniejsze rozważania należy stwierdzić, że znaczenie sztuki w terapii osób z zaburzeniami psychicznymi jest niezaprzeczalne. Powinna ona stanowić element kompleksowego leczenia chorych. Już sam proces aktywności twórczej pacjentów ma charakter terapeutyczny. Ze względu na towarzyszące temu przyjemne doznania, stan relaksu, odprężenia, doświadczanie przy tym często poczucia zabawy, chorzy odczuwają niejednokrotnie zmniejszenie nasilenia objawów choroby. Rysując, malując, czytając, słuchając muzyki człowiek odpoczywa. Powoduje to odcięcie się od problemów życia codziennego. Z kolei jednostki wycofane społecznie, mało aktywne, bierne, zmęczone bezczynnością, stają się bardziej twórcze i aktywne.

Proces twórczy, który następuje podczas zajęć terapeutycznych przynosi chorym ogromne korzyści. Dostarcza wiedzy o człowieku, daje obiektywny obraz rzeczywistości, uczy sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, uwalnia od nieprzyjemnych emocji, rozwija osobowość jednostki. Dzięki sztuce człowiek może otworzyć się na otaczający go świat. Lepiej go zrozumieć. Co ważne, terapia przez sztukę nie wymaga talentów, ale aktywności twórczej, której tworzywem są dzieła chorych. Osoby, które skorzystały z tych form leczenia z całą pewnością powiedzą, że „sztuka ma właściwości lecznicze".

Bibliografia

Abramowiczówna Z., *Słownik grecko-polski*, t. II, Warszawa 1960.

Aleksandrowicz J., *Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*, Warszawa 2000.

Bielas K., *Dekonstrukcja męskości*, „Wysokie Obcasy" 2002, nr 46.

Czabała J. Cz., *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2008.

Czapla Z., *O pewnych wybranych kryteriach „normy" w psychologii i psychiatrii*", w: *Prace ogólnoantropologiczne i metodyczne*, red. H. Stolarczyk, Łódź 2010.

Dobrzyńska E., Cesarz H., Rymaszewska J., *Muzykoterapia*, „Psychiatria Praktyka Lekarska" 2006, nr 2(6).

Ekel J., *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965.

Galińska E., *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyt z Naukowej Akademii Medycznej we Wrocławiu" 1990, nr 45.

Grzesiuk L., *Psychoterapia. Teoria- podręcznik akademicki*, Warszawa 2005.

Heitzman J., *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych- koncepcje założenia ICD-11*, „Psychiatria Polska" 2011.

Janicki A., *Arteterapia*, Wrocław 1990.

Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2013

Korzeniowski L., Pużyński S., *Encyklopedyczny słownik psychiatrii*, Warszawa 1986

Leder S., Siwak-Kobayashi M., *Nerwice*, w: *Psychiatria. Podręcznik dla studentów*, red. A. Bilikiewicz, Warszawa 2007.

Maratos A., Crawford M.J., Procter S., *Music therapy for depression: it seems to work, but how?*, „BrJ Psychiatry" 199 (2011), no 2.

Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie,* Poznań 2011.

Natanson T., *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wrocław 1992.

Paszkiewicz-Mes E., *Muzykoterapia jako metoda wspomagająca leczenia*, „Hygeia Public Health" 48 (2013), no 2.

Popek S. L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.

Popiel A., Pragłowska E., *Psychoterapia poznawczo-behawioralna- teoria i praktyka*, Warszawa 2008.

Prochaska J.O., Norcross J.C., *Systems of psychotherapy: A trans-theoretical analysis*, Pacific Grove: Brooks/Cole.

Pużyński S., *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska", tom XLI.

Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2005.

Schwabe C., *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, Warszawa 1972.

Seligmann M.E.P., Walker E. ., Rosenhan D.L., *Psychopatologia*, Poznań 2001.

Stanisławski J., Billip K., Chociłowska Z., *Podręczny słownik angielsko-polski*, Warszawa 1994.

Szawczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979.

Szulc W., *Arteterapia- narodziny idei, ewolucji teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011.

Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Lublin 2005.

Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno- oświatowej w lecznictwie,* Poznań 1994.

Szulc W., *Sztuka i terapia*, Warszawa 1993.

Śliwka A., Jarosz A., Nowobilski R., *Muzykoterapia jako składowa kompleksowego leczenia*, „Pol Merk Lek" 2006,XXI.

Urban H.B., Ford D.H, *O psychoterapii i zmianie zachowania – perspektywa historyczna i teoretyczna*, w: *Psychoterapia i zmiana zachowania*, red. S.L. Garfield, Warszawa 1990.

Wesołowska M., *Wędrówki po muzykoterapii*, Warszawa 2005.

Wielka Encyklopedia Powszechna, Warszawa 2000-2004.

Wielki Słownik Medyczny, Warszawa 1996.

Wojnar I., *Wychowanie przez sztukę*, „Zeszyt Naukowej Akademii Muzycznej we Wrocławiu" 1977, nr 13.

Żechlińska M., Florkowski A., Furmańska A., *Wpływ efektów terapii zaburzeń nerwicowych i związanych ze stresem na wybrane aspekty funkcjonowania psychologicznego*, „Pol Merk Lek" 2008, XXV, Suppl. 1.

Martyna Żelazkowska, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Psychopedagogiki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Absolwentka psychologii o specjalności psychologia kliniczna i osobowości. Uczestniczka szkolenia psychoterapeutycznego w Szkole Psychoterapii Poznawczo-Behawioralnej w Warszawie. Od kilku lat prowadzi warsztaty psychoprofilaktyczne z dziećmi i młodzieżą dotyczące rozwijania umiejętności komunikacji, rozpoznawania emocji, radzenia sobie ze stresem i agresją. Główny przedmiot jej badań i zainteresowań naukowych koncentruje się wokół psychologii klinicznej, zdrowia i terapii oraz psychoprofilaktyki społecznej. Autorka publikacji poświęconych głównie psychologii, psychoterapii, socjopedagogicznym uwarunkowaniom współczesnego procesu wychowania.

Zakończenie

Poszukiwania badawcze zogniskowane wokół tematu *Sztuka/twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki*, które zostały podjęte przez Kingę Krawiecką, Emilię Śmiechowską-Petrovskij i Martynę Żelazkowską, uzyskały swoją konkretyzację w trójdzielnie ustrukturyzowanej monografii. Taka struktura umożliwiła zaprezentowanie różnych wątków związanych z aktywnością osób z niepełnosprawnościami w obszarze sztuki i twórczości, przy oczywistym przekonaniu o niemożności – z racji bogactwa i zakresu tematu – objęcia naukową refleksją całości zagadnienia.

Z jednej strony zobrazowane w publikacji zróżnicowanie wątków tematycznych dotyczy podmiotów aktywności w obszarze sztuki i tworzenia, którym poświęcone są poszczególne rozdziały: osób z niepełnosprawnością intelektualną, osób doświadczających głębokiej dysfunkcji widzenia, osób z zaburzeniami psychicznymi. Każdą z grup cechują inne oczekiwania względem sztuki, inne możliwości w zakresie jej tworzenia i odbioru, ale łączą je tożsame funkcje, jakie sztuka może pełnić ich życiu: funkcje kreacyjne, ekspresyjne, samorealizacyjne, estetyczne, jak również inkluzyjno-partycypacyjne i terapeutyczne.

W poszczególnych rozdziałach zachowywano intencjonalny balans pomiędzy psychologiczno-pedagogicznym podejściem do sztuki i tworzenia, w tym w odniesieniu do swoiście instrumentalnego, bo ukierunkowanego korekcyjno-kompensacyjnie oddziaływania tych procesów na osoby z niepełnosprawnościami a kreacyjno-artystycznym i estetycznym podejściem, w którym sztuka i tworzenie mają charakter autoteliczny i nie muszą być oświetlane wyłącznie przez pryzmat arteterapeutyczny.

W tytule monografii *Sztuka/twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki* świadomie zastosowano formę oznajmienia. Sztuka i twórczość (elitarna, jak i egalitarna – w aktach ekspresji i w aktach recepcji) są dostępne dla osób z doświadczeniem niepełnej sprawności. Skala i zakres tej dostępności wymagają krytycznej oceny i podjęcia działań praktycznych, często – naprawczych, ale nie zmieniają faktu

realizacji zamierzeń twórczych, czy uczestniczenia w wydarzeniach kulturalnych lub wspomagania poprzez odbiór i tworzenie sztuki procesu terapii przez osoby z niepełnosprawnościami. Choć więc poszczególne rozdziały monografii są upomnieniem o niezbędne zmiany w podejściu do tego obszaru aktywności – o zmiany zarówno o charakterze mentalnym (żywione przekonania – twórców, edukatorów, pedagogów, psychoterapeutów, odbiorców), jak i strukturalnym (organizacja, infrastruktura, dostosowania miejsc tworzenia i kultury), to dokonuje się to równolegle z konstatowaniem praktyk pozytywnych.

Zaprezentowane analizy nie wyczerpują bogactwa tematu recepcji i ekspresji twórczości w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, ale mogą być inspirującym punktem wyjścia dla dalszych studiów poświęconych tej problematyce. Głos autorek oddany w sprawie ich pełnoprawnego dostępu do sztuki, w wymiarze wykonawczym i recepcyjnym, można zrekapitulować zdaniem wyrażonym przez Susan Sontag: „Perspektywa taka powinna oddawać sprawiedliwość podwójnemu aspektowi sztuki: jako obiektowi i jako funkcji, jako sztuczce i jako żywej formie świadomości, jako przezwyciężaniu lub uzupełnianiu rzeczywistości i jako unaocznianiu form jej doświadczania, jako autonomicznej twórczości indywidualnej i jako zależnemu zjawisku historycznemu”[1].

Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska

[1] S. Sontag, *O stylu*, w tejże: *Przeciw interpretacji i inne eseje*, Kraków 2012, s. 49.

Publikacja jest przyczynkiem do zmiany potocznego myślenia o sztuce w życiu osób z niepełnosprawnościami i zaburzeniami psychicznymi. Książka dostarcza wielu interesujących treści osadzonych w przestrzeni pedagogiki specjalnej, psychologii klinicznej, socjologii niepełnosprawności, wiedzy o kulturze, sztuce. Ukazuje też sposoby nie tylko postrzegania twórczości, ale także jej wykorzystywania w różnych celach.

Z recenzji prof. dr hab. Zenona Gajdzicy (UŚ)

Publikacja dotyczy teoretyczno-praktycznej problematyki recepcji sztuki oraz ekspresji twórczej osób z niepełnosprawnością w kontekście wychowania rehabilitującego, edukacji i inkluzji społecznej. Ma charakter kompleksowy, referujący, interdyscyplinarny. Książka o ogromnym znaczeniu dydaktycznym w obszarze nauk pedagogicznych, zwłaszcza pedagogiki specjalnej, nauk psychologicznych i nauk o sztuce.

Z recenzji dr hab. Małgorzaty Czerwińskiej, prof. UZ

ISBN:
978-83-8090-172-8

Wydawnicto Naukowe
UKSW