

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji
Instytut Sztuk Plastycznych

mgr Karolina Sroka

ZESZYTY SPRAWNOŚCI WIZUALNEJ

Praca doktorska w dziedzinie sztuki
w dyscyplinie sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki

Promotor:

Dr hab. Łukasz Kliś, prof. UŚ

Cieszyn 2024

5 – Wstęp

ROZDZIAŁ 1. PROJEKTANTKA – DZIECI

- 9 – O kontekście powstawania pracy
- 11 – ODTĄD i DOTĄD
- 14 – Negocjowanie swojego miejsca w świecie
- 19 – Dziecko jest ekspertem we własnej sprawie
- 22 – O tym, jak pomalowaliśmy *kamerlik*

ROZDZIAŁ 2. PROJEKTANTKA – ODBIORCA

- 25 – Oko nie jest w stanie zobaczyć samego siebie
- 28 – Czy widzisz to, co ja widzę?

ROZDZIAŁ 3. PROJEKTANTKA – PRZEDMIOT

- 33 – „Pisałam jak automat”
- 36 – Błędy atrybucyjne
- 39 – Anty archiwum
- 42 – Zeszyty sprawności wizualnej

47 – Podsumowanie

49 – Bibliografia

53 – Abstrakt

55 – English version

WSTĘP

Moja prywatna biblioteczka, w której, prócz „półki wstydu” – czyli książek, które zakupiłam, lecz z różnych powodów odwlekam ich przeczytanie – znaleźć można te z dziedziny projektowania i wzornictwa, albumy z dziełami sztuki czy umiłowane przeze mnie reportaże. Szczególnym sentymentem obdarzam tę część zajętego książkami regału, na której znajdują się biografie, eseje i osobiste reportaże, a więc spisane historie imienne, intymne i własne. Wśród książek poszukuję odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, wskazówek oraz nowych, nieznanych dotąd perspektyw. Uświadomiłam sobie jednak, że w tym zbiorze brak jest tej jednej książki, którą mogłabym obdarować innych i poznać ich wątpliwości czy spostrzeżenia. Myśl ta z całą pewnością nie jest jedyną przyczyną powstania *Zeszytów sprawności wizualnej*, ale niewątpliwie nakreśliła formę i kształt tego, co jeszcze wówczas miało w mojej głowie formę projektu.

Zatrudnienie mnie w placówce oświatowej może oznaczać kłopoty. Zawsze bowiem daję wyraz swojego niezadowolenia – najczęściej wprost. Jednego dnia zlecę przemalowanie sali na kolor, który *nie wygląda od nowości jakby był stary* (na pewno każdy wyobraża sobie, jaki to kolor), innego dnia proszę panią od matematyki, by oddając sprawdziany w mojej klasie nie układała ich w kolejności „od najlepszych...”, a rozdaniem tym może rządzić raczej zmienna losowa. Do dziś nie mam pewności, czy uznała to za przejaw matematycznej inteligencji czy złośliwość. W żadnej z placówek, w której było mi dane pracować, nie dostosowywałam zadań i ćwiczeń do podstawy programowej, do której podchodziłam techniką *skrętu długiego ciętego*¹. W mojej opinii, obszar komunikacji, jakim jest sztuka, powinien się charakteryzować możliwością swobody w podejmowanych działaniach. Zostawiwszy go otwartym na młodego odbiorcę, oferujemy mu nie tylko wiedzę i doskonalenie umiejętności, lecz przede wszystkim nieskrępowaną radość tworzenia, zachwyty oraz przygodę intelektualną. Zakładam, że uczniowie po przebyciu takiej przygody, wyniosą z zajęć głód kontaktu ze sztuką. Niekoniecznie musi się on objawiać w ambicji bycia artystą, wystarczy, że dzieci zostaną w przyszłości dorosłymi czynnymi i świadomymi uczestnikami.

Podczas procesu przygotowań i analiz, paradoksalnie najwięcej czasu zajęło mi spostrzeżenie odmiennej aktywności poznawczej, a następnie zrozumienie, że osoby Neuroróżnorodne w zupełnie inny sposób podeszły do użytkowania przedmiotów i realizacji zadań, jakie dla nich

¹ Jest to jedna z technik w zaawansowanym narciarstwie zjazdowym, charakteryzująca się obieraniem dużych łuków podczas zakrętów.

zaprojektowałam. Z ich relacji wynika, że bardzo często towarzyszy im obawa związana z akceptacją przez nauczycieli odmiennych wyników czy rezultatów – co w moim odczuciu, jest skutkiem ubocznym wcześniejszych szkolnych i pozaszkolnych doświadczeń.

Zeszyty sprawności wizualnej to rezultat poszukiwań, próba zapisu informacji, transfer niematerialnej przestrzeni osobistej Neuroróżnorodnych i ich stanu emocjonalnego w fizyczne, namacalne ich odpowiedniki. Ta publikacja stanowi dla mnie wzięcie odpowiedzialności za wszystkie zadania, przeprowadzone warsztaty, rozmowy, powierzone mi myśli.

Trójdzielność dysertacji doktorskiej wynika z trzech możliwych relacji, jakich możliwości stwarza publikacja *Zeszyty sprawności wizualnej*:

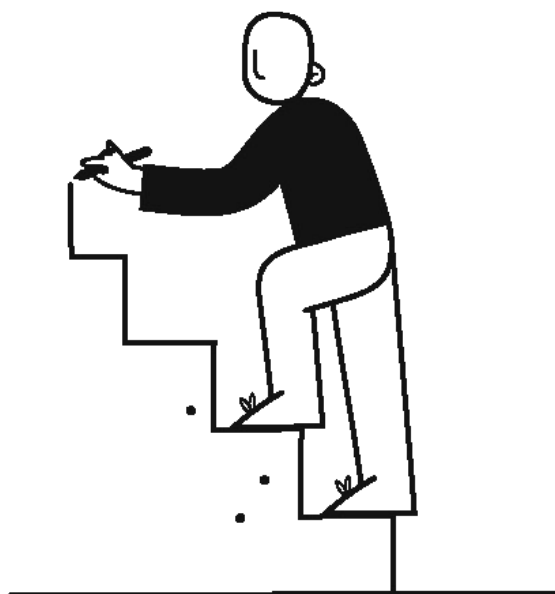
1. PROJEKTANTKA (JA) – DZIECKO
2. PROJEKTANTKA – ODBIORCA (WY)
3. PROJEKTANTKA – PRZEDMIOT

W części pierwszej „PROJEKTANTKA – DZIECKO” podsumowuję swoją drogę dotarcia do istoty przedsięwzięcia. Omawiam najważniejsze zagadnienia z pogranicza psychologii społecznej, do których odwoływałam się przez cały proces powstawania *Zeszytów...* W sposób symboliczny powracam do nauk i wartości, jakie propagował Janusz Korczak, by na tej podstawie ponownie przywrócić dzieciom ich podmiotowość i sprawczość. Wreszcie opowiadam o swoim modelu pracy z dziećmi – do którego nawiązuję również we wszystkich rozdziałach.

Część druga „PROJEKTANTKA – ODBIORCA” to przybliżenie najważniejszych rozważań z zakresu teorii projektowania i percepcji widzenia, które były wykorzystane w procesie powstawania publikacji. W tym rozdziale staram się odpowiedzieć odbiorcy, w jaki sposób może patrzeć i odbierać publikację.

Część trzecia „PROJEKTANTKA – PRZEDMIOT” to rozdział techniczny, w którym podsumowuję zebrane materiały oraz przedstawiam sposób ich analizy i umieszczenia w publikacji. Jest to opis zaprojektowanej przeze mnie pracy doktorskiej wraz z instrukcją użytkowania i symboliką zastosowania rozwiązań formalnych. W tym rozdziale określam znaczenie tytułu *Zeszyty sprawności wizualnej*, wyjaśniam, czym może być owa sprawność wizualna w kontekście gry projektantki z odbiorcami.

ROZDZIAŁ 1.
PROJEKTANTKA – DZIECI



O kontekście i warunkach powstawania pracy

Podczas wizyty w jednym z Muzeów Sztuki Nowoczesnej w Londynie, w pewnym momencie zauważyłam, że od początku zwiedzania ekspozycji zapoznałam się z opisami w wersji dla dzieci. Faktycznie! Ta część intuicji odpowiedzialna za odczucie poziomu trudności nie podpowiadała mi dyskomfortu w kwestii przebrnięcia przez zawile opisy założeń ideologicznych dzieł, którym następnie się przyglądałam. Przeciwnie – już do końca mojego pobytu, bawiłam się dobrze, odczytując opisy afiliowane *for kids*.

Zachwyła mnie ich nieudawana szczerłość i prostota. Zaś ich „doroste” wersje wydawały mi się przeintelektualizowane, mozolne, wymagające ode mnie zbyt dużego skupienia uwagi. Być może odczytywanie opisów dzieł w wersji „dla dzieci” wynikało z mojej potrzeby uproszczenia przekazu wywołanej zmęczeniem po dniu spędzonym w pracy. Jednak z całą pewnością bardziej atrakcyjne było doświadczanie eksponowanych dzieł, niż poświęcanie uwagi ich opisom. Ponadto sądzę, że rzadko kiedy uczestnicy wystaw mogą pozwolić sobie, by wizyta w galerii była ich jedynym zajęciem w ciągu dnia. Dlatego zmęczenie i przebodźcowanie często negatywnie wpływają na spotkania ze sztuką, czyniąc z odbiorców nieuważnych uczestników świata sztuki.

To doświadczenie okazało się na tyle ważne, że utkwilo w mojej pamięci i wróciło w innym kontekście. Kilka lat później odnalazłam się w roli nauczycielki, osoby prowadzącej warsztaty plastyczne, a znaczną część mojego dnia wypełniał kontakt z dziećmi i młodzieżą.

Układając treści zajęć, które chciałam zakomunikować w sposób sprawny i skuteczny, zapragnęłam powrotu do tamtej londyńskiej prostoty przekazu słownego. Dostrzegłam w niej bowiem wartość i powiązałam z nią skuteczność. Jakże ogromna była moja radość, gdy zapamiętane doświadczenie przyczyniło się do realnej zmiany, która w dodatku okazała się kluczem do wzajemnej komunikacji między dzieckiem a nauczycielem.

Rezygnacja z użycia skomplikowanych form językowych, a także uproszczenie przekazu do najbardziej podstawowego i przystępnego dla dzieci, to czynniki, dzięki którym ja sama stałam się uważna na otaczające mnie zjawiska i to, co się wokół mnie dzieje. Tak jakby ten wcześniejszy model komunikacji był dla mnie nieintuicyjny, wymagający wysiłku, który angażował uwagę w stronę innych potrzeb, niż te, które naprawdę okazały się ważne.

Zwrot, który nastąpił, nie tylko dla mnie okazał się sporym ułatwieniem. Stopniowo, ale sukcesywnie, podczas zajęć udawało się dzieciom uzyskiwać coraz lepsze efekty i odczuwać coraz większą satysfakcję, którą jasno komunikowali. Doświadczanie przebywania z ludźmi, współprzeżywania i współodczuwania, zaczęły sprawiać mi coraz większą radość. Uruchomiła się machina wynikających z siebie nawzajem zjawisk: poczucia wspólnoty, radości, zaangażowania, pomocy w codziennych zmaganiach, więzi i szczerości. Wtedy obserwowałam te zjawiska zafascynowana, zaciekawiona, co jeszcze może przynieść wspólnie spędzony czas. Z dzisiejszej perspektywy postrzegam te wartości jako kluczowe i fundamentalne dla rozwoju dalszych zdarzeń, zaistniałych podczas wspólnych warsztatów.

Proponowane przeze mnie tematy ćwiczeń, motywy przewodnie wspólnych zajęć, stały się tylko pretekstem do wspólnego przebywania, bycia, opartego na szczerości komunikowania się bez barier. Najbardziej wartościowe są dla mnie rozmowy, które *się przydarzyły* w trakcie warsztatów – niekiedy były to dramatyczne wyznania, retrospekcje nieprzyjemnych doświadczeń, opowieści o lękach, a innym razem uproszczenia i przeinaczenia, zabawy słowne, formalne lub plastyczne. *Zeszyty sprawności wizualnej* z dzisiejszej perspektywy są dla mnie zbiorem tych uproszczeń, przeinaczeń, parafraz, lęków... które chcę upowszechnić, upamiętnić i nadać im znaczenie. *Zeszyty...* są przede wszystkim zapisem doświadczeń z przebywania z drugą osobą, moją osobistą notatką ze spotkań. Powstały z potrzeby znalezienia nośnika do opowiedzenia historii bardzo ważnych, trudnych, ale bez zbędnego patosu i nadmiernej powagi tam, gdzie nie jest ona konieczna.

ODTĄD I DOTĄD

Mój lekarz internista powiedział kiedyś, że zaczynamy interesować się działaniem jakiegoś organu dopiero wtedy, gdy pojawiają się zaburzenia w jego prawidłowym funkcjonowaniu. Z perspektywy profilaktyki to niekoniecznie dobrze, lecz z perspektywy odczuwania spokoju potrzebnego do zaangażowania się w codzienne sprawy i zadania, takie uleganie przyzwyczajeniu ułatwia nam funkcjonowanie. Wyćwiczyliśmy w sobie umiejętność funkcjonowania *w normie*, jako w czymś co zapewnia stabilizację, gwarantuje spokój. Być może dlatego ciężko jest wychodzić ze strefy *normy* i podjąć konfrontację z *odmiennością*. W niedługim czasie uświadomiłam sobie, że przestrzeń szkolna funkcjonuje w podobny sposób, z tą tylko różnicą, że świat *normy* niczego w tym przypadku nie ułatwia. Utworzenie *normy* dostosowanej do możliwości większości umysłów, poziomu rozwinięcia psychicznego i fizycznego, narzuca sztywne ramy, w których mało kto jest w stanie się odnaleźć – zastosowana skala wymusza bowiem wyłonienie „za słabych” względem normy, „zbyt mocnych” oraz właśnie „tych w normie”. Co jest stawką w tej grze? – niestety, do tej pory nie wiadomo.

Według tego, do czego przygotowywały mnie studia podyplomowe z zakresu uprawnień pedagogicznych, grupa zajęciowa powinna być czymś na kształt zbioru podobnych jednostek o przybliżonych cechach rozwojowych. Nic bardziej mylnego. Grupa ma charakter niejednorodny, a prawdopodobieństwo, że kolejne dzieci, z którymi przyjdzie nam pracować, będą takie same – rządzi co najwyżej wartość, jaką jest zdarzenie elementarne².

Wśród grup, które prowadziłam przez te wszystkie lata mojej praktyki pedagogicznej, odnalazłam fantastycznych młodych ludzi o przeróżnym usposobieniu, upodobaniach i wyjątkowych cechach osobowości. Niektórzy z nich mierzyli się ze swoimi trudnościami, innym ich wyjątkowe usposobienie wręcz pomagało w wykonywaniu ćwiczeń. Nie ma na to reguły, a przynajmniej ja jej nie odnalazłam. Mimo świadomości obecności w sali osób, do których przypisane są różne diagnozy rozwojowe, nie asekurowałam się na wypadek... no właśnie – czego? Nigdy nie wiedziałam, co niespodziewanego akurat wydarzy się podczas przyszłych zajęć oraz jakie przyniesie to konsekwencje.

² W matematycznym rachunku prawdopodobieństwa, określenie zdarzenia elementarnego oznacza zbiór wszystkich możliwych wyników doświadczenia losowego.

Nie będę odwoływać się wprost do żadnej z definicji diagnoz rozwojowych. Nie zależy mi na sztucznym wytworzeniu granicy *odtąd* i *dotąd*. Status kategorii diagnostycznych jest dynamiczny – coś, co jeszcze kilka lat temu uznawane było za jednostkę chorobową, w późniejszym czasie mogło zyskać miano spektrum, zaburzenia, zespołu lub odejścia od normy rozwojowej³. Żadna nomenklatura nie wydała mi się na tyle przyjazna, np.: osoby autystyczne, osoby z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej⁴, osoby wysokowrażliwe itd., bym chciała jej użyć w niniejszej publikacji. Jest jeszcze jeden powód, dla którego zdecydowałam się unikać języka wskazującego na diagnozy. Właściwie jest to moja osobista obserwacja, że nikt w świecie dorosłych nie zastanawia się na co dzień, czy osoba mijana na ulicy jest zdiagnozowana i co jej dolega. Po okresie szkolnym diagnozy przenikają do codzienności i stają się kwestią bardziej osobistą, ukrytą. Po opuszczeniu budynku szkolnego automatycznie odkleja się pewna etykieta – żółta karteczka samoprzylepna z niemiłym napisem, doczepiona złośliwie do pleców przez kolegę z tylnej ławki. Pojawia się więc pytanie o to, jaka jest granica diagnozy i co to oznacza dla zdiagnozowanego?

Jednak na potrzeby nakreślenia pewnych kierunków i ram – które w przestrzeni diagnostycznej istnieją i nie zamierzam temu zaprzeczać – zaproponowałam w dalszej części stosowanie nazw pozbawionych pejoratywnego wydźwięku: *Neuroróżnorodni* i *Neurotypowi*.

Koncepcja Neuroróżnorodności jest założeniem, które bazuje na uznaniu naturalnej różnorodności mózgu i jego unikalnych konstruktów Neurobiologicznych, jako wzbogacającego aspektu populacji⁵. To powstałe w latach 90.⁶ określenie, wypełniło lukę językową i odpowiedziało na zapotrzebowanie, jakie pojawiło się wraz z rozwojem tendencji inkluzywności. Opiera się ona na promowaniu społecznej akceptacji różnic, traktowanych jako unikalny wkład do społeczeństwa⁷, lecz przede wszystkim nie wymusza podziału na „normalnych” członków społeczności i tych „nienormalnych”. Niewykluczające podejście jest gwarantem akceptacji, podkreślenia inteligencji wybiórczej jako wykorzystania potencjału każdej osoby. Koncepcja Neuroróżnorodności stoi więc w opozycji do utartego konstruktów społecznego, w którym to liczne WYOBRAŻENIA na temat zaburzeń rozwojowych

3 Przykładowo, Zespół Aspergera (*Asperger syndrome*) nie jest już uznawany za samodzielną jednostkę, ponieważ został połączony z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*autism spectrum disorder – ASD*) i według Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych należy do kategorii ICD-11, zaś zgodnie z klasyfikacją zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego do DSM-5.

4 Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, ADHD.

5 Źródło: <https://mlodeglowy.pl/kompendium/jestem-nauczycielem/neuroroznorodnosc-copy/> [dostęp: 10.06.2023].

6 Terminu Neuroróżnorodność (*neurodiversity*) jako pierwsza użyła australijska psycholog Judy Singer.

7 Tamże.

definiowane są poprzez wskazywanie ograniczeń czy skupiania się na słabościach. Kim zatem są Neurotypowi? Ten neologizm został przyjęty przez środowisko Neuroróżnorodnych oraz społeczność naukową, a dotyczy osób które nie mają żadnych zaburzeń rozwojowych, w tym neurobiologicznych, oraz nie pozostają w żadnym spektrum rozwojowym, nie są więc tzw. umysłami pokrewnymi⁸. Innymi słowy, termin neurotypowości określa osoby o ściśle typowej neurologii, przy czym nie jest w żaden sposób nacechowany pejoratywnie.

W obliczu odejścia od definiowania pojęć, trudno nie zadać sobie pytania – jak zatem rozmawiać o neuroróżnorodności? Rezygnacja z ogólnikowych opisów dotyczących zaburzeń i zwrot w kierunku osób naturalnie skłaniają do przebywania z nimi i partycypowania w ich życie. Uwaga na siebie nawzajem i okazywanie empatii, ale przede wszystkim odstępianie od normatywnego pojmowania otaczającej rzeczywistości czy klasyfikacji według utartych schematów – to prawdziwe klucze do zrozumienia, z czym się zmagają Neuroróżnorodni. Najlepiej pokażą nam to właśnie oni. Nie jestem odosobniona w tym przeświadczeniu, o czym mówią świadectwa spisywane przez nich samych:

Gdy rzeczywistość nie stawia oporu na co dzień, układ ról i gier międzyludzkich zauważamy dopiero w sytuacjach wzmożonej teatralizacji, zwłaszcza, gdy scena staje się więzieniem, gdy doświadczamy lęku. Autysta w świecie ról porusza się sztywno jak nakręcana laleczka-chodzik. Raz uruchomiona idzie, nie zmieniając toru, aż spadnie ze stołu. Można próbować wmontować jej dodatkowy kluczyk, ale nigdy, ale to nigdy, nie uda się uczynić jej giętką.⁹

⁸ J. E. Robison, *Jestem inny. Moje wskazówki dla aspiech, ich rodzin i terapeutów*, s. 11, Kraków 2019.

⁹ E. Kačka, *Mysł spektralna*, w: C. Törnvall, *Autystki. O kobietach w spektrum*, s. 217, Warszawa 2022.

Negocjowanie swojego miejsca w świecie

Jeżeli postrzegamy rzeczywistość szkolną przez pryzmat, np. ucznia ze średnią ocen 4.5, z zachowaniem dobrym i brakiem dostosowań czy zaleceń kierowanych z poradni psychologiczno-pedagogicznych, to nie dosyć, że otrzymamy nieprawidłowy obraz, to jeszcze nie będziemy potrafili odnaleźć się w rzeczywistości, która różni się od opisywanej na początku tego zdania. Możemy wówczas wpaść w pułapkę przekonania, że nasz opis świata jest jedynym możliwym, odcinając jednocześnie swoją uważność i czujność na otaczające nas osoby, które tej uważności potrzebują.

Praca z dziećmi czy młodzieżą Neuroróżnorodną różni się jako doświadczenie zasadniczo – inne będą założone cele, inne efekty, problemy i wyzwania napotkane w trakcie procesu. To, co jest prostą czynnością dla jednych, dla Neuroróżnorodnych może okazać się sporym wyzwaniem – przykładów są tysiące i dotyczyć mogą różnych aspektów naszego życia. Najlepiej jednak tę sytuację obrazuje 45 minutowe skupienie się na lekcji w ławce szkolnej, podążanie za scenariuszem i wpasowanie się w klucz odpowiedzi.

To m.in. od wrażliwości i uważności osób, które weryfikują rezultaty zadań zależy, czy któraś ze stron odczuje dyskomfort spowodowany informacją zwrotną na temat swoich postępów czy niepowodzeń. Ten sam komunikat można przecież przekazywać na różne sposoby – dostosowując go do odbiorcy i jego predyspozycji do przeżywania i przyswajania informacji.

Neurotypowy czeka na informację zwrotną; chce usłyszeć, że przebrnął przez zadania, osiągając zadowalający wynik. Neuroróżnorodny chce tego samego, choć *de facto* te dwa rezultaty zadań będą być może odmienne od siebie. Reakcja na niepowodzenie i sposób jej okazania u reprezentantów tych dwóch grup także mogą być zupełnie inna. Nie istnieje co prawda żaden klucz czy badania naukowe, które klasyfikują i przypisują sposoby reakcji do konkretnej grupy osób, niemniej osoby Neuroróżnorodne są z reguły bardziej podatne na przeżywanie swoich porażek i niepowodzeń, w związku z tym mają również specyficzne sposoby samoregulacji emocji¹⁰, a wydawane przez nich komunikaty emocjonalne mogą nie być dla wszystkich zrozumiałe, oczywiste.

¹⁰ Występowanie problemów z regulacją emocji obserwuje się u około 18% dzieci rozwijających się typowo, 42% dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i 74% osób ze spektrum (bez dodatkowego rozpoznania niepełnosprawności intelektualnej). Źródło: S. Merchut. *Strategie regulowania emocji*, w: <https://autyzm.life/2021/07/12/strategie-regulowania-emocji/> [dostęp: 7.06.2023].

Każdy z nas jest przyzwyczajony do opisywania emocji według klucza i określonych konwencji, które pozyskaliśmy z najbliższego nam kręgu kulturowego – takiego, w którym wyrastaliśmy i się ukształtowaliśmy. W przypadku kultury europejskiej, jak i kultur zachodnich, emocje są rozumiane indywidualnie, jako coś, co przeżywamy wewnątrz, osobiście. Za podwaliny takiego schematu rozumienia emocji, można uznać powstanie koła emocji Plutchika, które w podstawowy sposób określa relacje między różnymi emocjami, jakich doświadczają ludzie¹¹.

W latach 80 XX w. amerykański psycholog Robert Plutchik zaproponował teorię emocji¹², według której wyodrębnił istnienie ośmiu podstawowych emocji, które nazwał wrodzonymi, a z których mają wynikać wszystkie pozostałe – tzw. ewolucyjne. Główną sugestią tej teorii jest możliwość przeżywania mieszanki kilku emocji pierwotnych jednocześnie, które łącząc się, tworzą bardziej złożone kombinacje¹³. Plutchik wyobraził je sobie na kole, diagramie, podzielonym na 8 segmentów, a każdy oznaczony innym kolorem i w zależności od nasilenia emocji, także intensywnością przypisanej mu barwy. Naprzeciwległe ramiona diagramu opisują przeciwstawne sobie emocje, które nie mogą być przeżywane jednocześnie (schemat Plutchika został zilustrowany na rys. 1).



Rys. 1. Koło emocji Plutchika.

11 R. Plutchik, *Natura emocji*, w: *American Scientist*, cz. 89, nr. 4, s. 344-350, 2001.

12 Teoria Emocji Plutchika – https://pl.wikipedia.org/wiki/Teoria_emocji_Plutchika [dostęp: 7.06.2023].

13 Y. Zheng, B. Ju, *Emocje i zdrowie psychiczne: badanie porównawcze tradycyjnych chińskich teorii medycznych umysłu i koła emocji Roberta Plutchika*, w: *Międzynarodowa Konferencja Studiów nad Edukacją i Naukami Społecznymi (ICSSES)*, s. 201–203, 2021.

Poddanie się hegemonii takiego sposobu myślenia o emocjach i ich przeżywaniu, pozostawia dużo pytań w kontekście wzajemnego zrozumienia w obrębie innych kręgów kulturowych, gdzie europejsko-zachodnie¹⁴ założenie o esencjalizmie emocji nie znajduje takiego samego zastosowania. Oznacza to, że emocje niekoniecznie posiadają te same właściwości dla każdej osoby na świecie i nie istnieje uniwersalny sposób ich odczytywania. Dlatego na styku kultur często pojawia się dysonans poznawczy, który prowadzi do niezrozumienia i luki informacyjnej. Na co dzień przecież nie zastanawiamy się nad tym, czy dana emocja jest w każdej kulturze wartościowana, przeżywana i regulowana w ten sam sposób. Być może techniki rozpoznawania stanu pobudzenia i regulacji, pochodzące z innych kręgów kulturowych, okazałyby się dla nas obce, nienaturalne czy w pełni niezrozumiałe. Jednak w codziennym doświadczeniu brakuje nam skali porównawczej, aby to ocenić.

Również w obrębie tego samego kręgu kulturowego może zaistnieć dysonans poznawczy, który skutkuje wzajemnymi nieporozumieniami. Przeświadczenie, że każda osoba procesuje sytuacje w taki sam sposób oraz nadaje im taką samą rangę jest błędne i warto się go pozbyć. Mimo że odczucia i ich nasilenie różnią się ogromnie u każdej osoby, to opisywane są one uniwersalnymi nazwami emocji. Taka umowność jest określona jako neuronalne wzorce reakcji¹⁵.

Wskutek opanowania neuronalnych wzorców reakcji, nauczyliśmy się do pewnych emocji dostosowywać odpowiednie zachowania w ramach napływu odczuć np. nadmiaru, braku, dyskomfortu itd. Zdolność wyrażania tych emocji i okazywania ich na zewnątrz to forma poradzenia sobie z przeżyciem oraz kontrola emocjonalna, czyli samoregulacja¹⁶. Według kanadyjskiego naukowca i doktora nauk filozoficznych i psychologicznych Stuarta Shankera, samoregulacja jest także umiejętnością rozpoznawania stanu pobudzenia oraz regulowania jego poziomu tak, by optymalnie zarządzać swoją energią¹⁷. Shanker opracował metodę samoregulacji *self-reg*, której podstawowym fundamentem jest teza, że „trudne zachowanie dziecka jest wynikiem przeciążenia stresem, czyli zachwianą równowagą pomiędzy stanem pobudzenia, a ilością doświadczanych bodźców”¹⁸.

14 Taki zakres obszaru kręgu kulturowego stosuje psycholog Marta Niedźwiecka, m.in. w odcinku podcastu: *Emocje mają paszporty i narodowości*, w: *O Zmierzchu*, S05E22. <https://niedzwiecka.net/podkasty/emocje-maja-paszporty-i-narodowosci/> [dostęp: 5.11.2023].

15 M. Niedźwiecka, podcast: *Emocje mają paszporty i narodowości*, w: *O Zmierzchu*, S05E22. <https://niedzwiecka.net/podkasty/emocje-maja-paszporty-i-narodowosci/> [dostęp: 5.11.2023].

16 Samoregulacja jest jedną z kompetencji psychologicznych. Jej definicją zajął się szerzej dr Stuart Shanker w publikacji: *Self-reg. Jak pomóc dziecku (i sobie), nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, Warszawa 2016.

17 M. Jankowska, *Zarządzanie emocjami. Krok w stronę zdrowia psychicznego*, s. 31, Warszawa 2020.

18 Tamże.

Stuart Shanker wyróżnia także pięć obszarów generycznych stresu:

- **biologiczny** (niezaspokojone podstawowe potrzeby – niedobór snu, głód, hałas, trudności w integracji sensorycznej);
- **emocjonalny** (nadmiar silnych emocji, które utrudniają racjonalne myślenie);
- **społeczny** (obserwacja bądź zmaganie się z konfliktami i zachowaniami agresywnymi);
- **poznawczy** (przeciążenie informacjami);
- **prospołeczny** (nadmiar wyczuwanych emocji innych osób ze względu na empatię i troskę).¹⁹

Procesowi samoregulacji, jako zarządzania emocjami, a tym samym obwieszczenia światu komunikatu związanego z wewnętrznym przeżyciem, może towarzyszyć chaos czy nieporadność. Brak ukształtowanych umiejętności w wyrażaniu emocji jest częsty zwłaszcza w okresie dziecięcym i nastoletnim, co uwarunkowane jest procesem dojrzewania i stopniowym odnajdywaniem się we własnym życiu emocjonalnym.

Poznanie i zrozumienie własnej emocjonalności nie następuje z dnia na dzień, jest procesem pełnym zwrotów akcji, prób i błędów, wreszcie sukcesów. W trakcie tego procesu bardzo łatwo jest wpaść w pułapkę uczuć rzekomych, które nie są tożsame z emocjami, nie nazywają ich. W przeciwieństwie do emocji, które wyrażane są za pomocą uczuć powiązanych ze stanami emocjonalnymi, uczucia rzekome wynikają z interpretacji i opinii, czyli myśli²⁰.

Uczucia rzekome uznawane są za niewłaściwe odczytywanie i wyrażanie swoich emocji, używane często jako substytut w komunikacji. Jednak podążając za Marshałem Rosenbergiem, psychologiem, który po raz pierwszy użył tego określenia, umiejętne rozpoznawanie uczuć przyczynia się do lepszego poznania samego siebie²¹. Rosenberg zwraca uwagę na nieprzydatność uczuć rzekomych w komunikacji międzyludzkiej i określa je wówczas jako agresję słowną wymierzoną w rozmówcę. Zatrzymane dla siebie, przepracowane i poddane zastanowieniu, mogą jednak nieść ważne informacje o sobie samym.

¹⁹ S. Shanker, *Self-reg. Jak pomóc...*, s. 17.

²⁰ M. Jankowska, *Zarządzanie...*, s. 27.

²¹ Tamże.

Przeżywanie emocji i proces ich samoregulacji mogą okazać się tym bardziej trudny dla Neuroróżnorodnych, u których nabywanie umiejętności poznawczych rozwija się w odmienny sposób i w zindywidualizowanych ramach czasowych²². W trakcie trwania moich spotkań z dziećmi i młodzieżą, wiele razy dostrzegałam trudności w wyrażaniu emocji lub naprzemienne wyrażanie emocji i uczuć rzekomych. Temu procesowi towarzyszyły: zagubienie, irytacja, złość, brak innego pomysłu na wyrażenie tego co wewnątrz. Emocjonalny przekaz często dominował nad chłodną oceną sytuacji i definiował dalszy tok zajęć czy warsztatów. Przeczuwałam, że nie mam innego wyjścia, niż pracować z tym, co mam – czyli dostosować się do sytuacji, a nie z nią walczyć. By móc zadać odpowiednie pytania i zrozumieć potrzeby, starałam się uważnie słuchać każdego przekazu, który był kierowany w moją stronę lub innych towarzyszy zajęć. Dzięki temu rozumiałam, że uczucia rzekome stały się walutą, środkiem komunikacji Neurozónnorodnych – ich narzędziem do negocjowania swojego miejsca w świecie. Podążanie za przekazem uczuć rzekomych początkowo było dla mnie trudne, za to Neuroróżnorodnym przychodziło nad wyraz naturalnie. Zabarwione nieograniczoną wyobraźnią opisy stanów emocjonalnych wyływały z ich ust szczerze, w końcu było to przyzwolenie na doświadczanie „na własnych warunkach”. Zaczęłam zapisywać wybrane zdania, by zastanowić się nad nimi dłużej. Odnalazłam w nich wartość; uczucia rzekome okazały się pomostem we wzajemnej komunikacji. Dzięki nim rozdziały *Zeszytów...* zyskały swoje wyjątkowe tytuły.

Ale co najważniejsze, Neuroróżnorodni dodali mi odwagi, bez której nie potoczyłaby się dalej ta historia. Dzięki nim dowiedziałam się, że ktoś, kto doświadcza neuroróżnorodności, nie traktuje jej jako czegoś negatywnego lub wyjątkowego. Neuroróżnorodnym się jest lub nie i okazało się, że można o tym rozmawiać w nieskrępowany sposób, czego świadectwem jest dialog, od którego wszystko się zaczęło:

- *No nie widać tego* – wyrzucił z siebie Mateusz, niczym pretensję.
- *Czego tu nie widać na tej pracy?*
- *Widzi pani, ja mam ADHD i Niko też, ale nie widać tego. Prawda?*
- *Nie, nie widać.* – odpowiadam, nie do końca rozumiejąc, w którą stronę zmierza Mateusz.
- *A u pani czego nie widać?*
- *Hm... że mam dwa zęby mniej?*
- *No, też nie widać!* – wykrzykuje zadowolony.
- *Ale powiem ci, wystrzeliłeś z tym...* – Mati przerywa mi w połowie zdania.
- *Noooooooooo! Wystrzeliłem jak z procy w ciebie, proszę panią!*

²² S. Merchut, *Strategie regulowania...*

Dziecko jest ekspertem we własnej sprawie²³

Jeśli mówić o współczesnej perspektywie myślenia o współpracy z dzieckiem – gdzie etyka współdziałania i traktowanie dzieci na równi z dorosłymi jest priorytetem – to od razu na myśl przychodzi twórczość Janusza Korczaka. Mimo że większość z jego przemyśleń została zapisana i ustrukturyzowana niemal sto lat temu, nadal pozostają trafną i aktualną diagnozą społeczną, z której można, a nawet trzeba, wyciągać wnioski. Choć spostrzeżenie o ciągłej aktualności idei pisarza jest na ogół nobilitujące (jako że świadczy o ponadczasowości) to z perspektywy postawy społecznej – ma to niewątpliwie ujemny wydźwięk. Oznacza bowiem, że niewiele się w tej kwestii zmieniło.

Postulaty i postawa pedagogiczna Korczaka – tj. dopominanie się o szacunek dla dzieci czy o uznanie ich jako pełnoprawnych osób – wywodzą się m.in.²⁴ z zaobserwowanej marginalizacji pozycji dzieci w „świecie dorosłych”. W poprzednim podrozdziale wspominałam o odwadze do rozmawiania wprost o neuroróżnorodności, jaką nabyłam dzięki nim samym – Neuroróżnorodnym. Jednak nie zawsze było to dla mnie oczywiste i nie od zawsze wykazywałam postawę otwartą – często brakowało mi uważności i wyczulenia na odmienność.

Początek mojej praktyki pedagogicznej okazał się rozczarowujący. Byłam pewna swojej wiedzy i przekonana o własnej nieomyślności. Nie brakowało mi też naiwności, aby uwierzyć, że wdrożeniem mnie w działanie placówki zajmą się moje koleżanki i moi koledzy – bo któż zna swoich podopiecznych lepiej niż oni? Niestety, zamiast pomocy w procesie adaptacyjnym, spotkało mnie wielkie rozczarowanie. Osoby, na które liczyłam, okazały się negatywnym wzorcem, którego nie chciałam w swojej pracy powielać. Początkowe, małe sygnały, z czasem nasilały się coraz bardziej, wzbudzając we mnie niepokój i bezradność. Kiedy wreszcie pojawiły się pogardliwe i kąśliwe pytania-komentarze w stylu: *jak ci się chce tak starać...?* – przestałam się oszukiwać i usłyszałam wszystko. Liczne, pogardliwe komentarze o dzieciach i ich diagnozach padające w kularach między pracownikami oświaty; umniejszanie lub pomijanie zdania dzieci, agresja słowna, naciski i wywieranie presji, wreszcie komentarze wymierzone w stronę Neuroróżnorodnych mające na celu negatywne podkreślenie ich

23 Podtytuł jest zapożyczeniem i parafrazą myśli Janusza Korczaka – „*Dziecko jest ekspertem, autorytetem w swoim dziecięcym świecie. Odkrywa, kreuje dziecięcą rzeczywistość, skłania dorosłego do refleksji, często odsłaniając przed nim nowe sensory (...)*”. w: *Prawo dziecka do szacunku*, s. 6, Warszawa 2012.

24 Między innymi, bo nie znam przykładu drugiej osoby, która podjęłaby świadomie decyzję o zakończeniu swojego życia wraz ze swoimi podopiecznymi, by być z nimi do końca ich chwil.

odmienności – te i inne wielowymiarowe przejawy agresji narodziły we mnie bunt wewnętrzny, nasiliły wielkie poczucie niezgody i brak przyzwolenia.

W tamtym miejscu nie odnalazłam przyjaciół wśród pracowników, ale za to wśród dzieci spotkałam doskonałych kompanów do twórczej pracy. Ci przyszli dorośli właśnie wtedy stali się dla mnie równymi mi partnerami, autorytetami w swojej własnej sprawie, a każde spotkanie z nimi wzbudzało we mnie prawdziwą radość. Opierając swą postawę na myśli Korczaka, (której parafraza została zaadaptowana na tytuł tego podrozdziału), wykonałam konieczny zwrot ku dzieciom z nadzieją, że to właśnie one powiedzą mi o sobie najwięcej i najlepiej. Podążając za korczakowską ideą partycypacji, która traktuje o patrzeniu na dziecko z czujną obserwacją i należną mu uważnością, a także o aktywne włączanie dziecka w proces tworzenia, nie tylko jako źródła inspiracji:

(...)Siedzi we mnie nadęty autorytet, który „takiego pędraka” w lot poznaje, na wskroś przenika. Żyje we mnie zdemoralizowany partacz, którego szkoła tresowała w wyłgiwaniu się obowiązkom prawdziwego poznania. Te dwa podniesione w górę palce małej Władzi, to protest żywej istoty, która nie pozwala zbyć siebie byle czym, która nie godzi się na napis, etykietkę – mówi: „nie znasz mnie”. Cóż ja wiem o Władzi? Że się kręci? Nauczycielka rzuciła przelotne: „leniuch” – smakowało mi – przyswoiłem. – Może Władzia nie leniuch. Może zrzec się zdawkowej diagnozy, przyznać do błędu – i w nagrodę otrzymać parę autokratycznych uwag.²⁵

W przytoczonym fragmencie opisu Janusz Korczak tworzy sylwetkę samego siebie. Antagonisty, który dostrzega w sobie „nadęty autorytet”. Ten autorytet rozmyśla o tym, dlaczego tak naprawdę nie chce naprawdę zauważyć Władzi, tylko stosuje kalkę myślową przechwyconą od innych i w ten sposób patrzy na dziewczynkę. W charakterystyczny dla siebie sposób Korczak odwraca znaczenie i przeprowadza nas przez listę kardynalnych błędów popełnianych przez dorosłych w kontakcie z dziećmi: uwypukla automatyzację, podkreśla skrótowość działań i brak wysiłku podjętego do zdobycia wystarczającej wiedzy, by nie traktować z góry swoich podopiecznych.

Wspomniane „autokratyczne uwagi” – czyli komunikaty wydawane przez dzieci o nich samych właśnie – powinny stać się kluczem w budowaniu relacji dorosłego z dzieckiem. Jednak do zauważenia i odczytania sygnałów, jakie płyną w naszym kierunku, potrzebna jest wspomniana uważność.

²⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, s. 372, Warszawa 2020.

Trudność odczytywania owych komunikatów wydaje się nie do uniknięcia, gdyż posługujemy się różnymi językami i ich formami, niezależnie od ogólnego przyrostu naszej wiedzy. Do zbudowania wspólnoty i wzajemnego zaufania, Korczak nie proponuje drogi na skróty, tylko ścieżkę cierpliwą, pełną nauki siebie nawzajem. Osobiście odnajduję w takim podejściu bardzo dużą wartość. W rzeczywistości *deadline'ów* i rozwiązań na skróty, często zanikają starania *par excellence*. Spieszmy się zawsze do czegoś, czego jeszcze nie mamy, wypatrujemy mety obranego celu, snujemy plany o tym, co będzie, kiedy już ten cel osiągniemy.

Być może to szorstkie i surowe, lecz prawdopodobnie w obliczu aktualnych przyzwyczajęń i oczekiwań społecznych Korczak nie zdałby egzaminu. Nie tworzy on poradnika, według którego można działać. Nie podaje gotowych rozwiązań. Zamiast tego toczy batalię, krytykę wobec status quo. Rozprawia się nie tylko ze sobą, chociaż to właśnie jest szczególnie cenne – podaje samego siebie jako przykład, nie unika piętnowania, rozlicza się z własnej drogi. Co, zdaniem Korczaka, możemy zrobić? Być „ważnym i czujnym”²⁶, zarówno wobec dzieci – ich różnorodności i historii, które przeżyły – jakich wobec siebie, własnego nastawienia i swoich motywacji.

26 Tamże, s. 111.

O tym, jak pomalowaliśmy *kamerlik*

Jeżeli mój tekst, wbrew mojej intencji, wskazuje na bardzo poważny charakter prowadzonych przeze mnie warsztatów i zajęć, a mnie samą umiejscawia na pozycji królowej zarządzającej porządkiem w roju małych pszczołek, to przyszła najwyższa pora, aby to błędnie wywołane wrażenie sprostować. Zamiast naukowego argumentowania, użyję anegdoty, która fantastycznie oddaje charakter moich twórczych spotkań z dziećmi.

Choć historia ta związana jest z malowaniem, nie ma jednak nic wspólnego z działaniami plastycznymi. Albo jest właśnie przeciwnie – być może to nasz największy, wspólny akt partycypacji. Ale od początku... Do świetlicy plastycznej – w której rozgościłam się na dłuższy czas nazywając ją nawet „moją” – przylegało jeszcze jedno, małe pomieszczenie. Nazywaliśmy je *kamerlikiem*, co w gwarze śląskiej oznacza *składzik, mały pokój*²⁷. W *kamerliku* znajdowało się niemal wszystko, co nie zmieściło się w świetlicy plastycznej.

Pewnego razu zgubiliśmy Olafa. Tamtego dnia bawił się z nami jak zwykle, po czym nagle, niepostrzeżenie zniknął nam z pola widzenia. Po wszczętych natychmiast poszukiwaniach odnaleźliśmy go w opisywanym *kamerliku*. Siedział tam sam, po cichu, przy zgaszonym świetle. Nie bał się miejsca, w którym się znalazł, raczej szukał w nim wyciszenia. Szczerze wyznał mi, że „*było za głośno i chciał pobyc w ciszy*” – co w moim rozumieniu uruchomiło w Olafie mechanizm samoregulacji. Dodał jeszcze, że *byłoby fajnie, gdyby mógł tam jeszcze kiedyś posiedzieć*. Tak właśnie powstał pomysł wspólnego pomalowania ścian pomieszczenia na neutralny odcień szarości, który wspomagałby proces wyciszenia, a następnie uprzątnięcia wszystkich skarbów zalegających w *kamerliku*. Odtąd druga nazwa tego pomieszczenia brzmiała: „pokój do wyciszania się”, a *kamerlik* otwierał swoje drzwi przed każdym, kto potrzebował przytulić się do spokojnego miejsca.

²⁷ Źródło: <https://www.antryj.pl/sloownik/sloownik-slasko-polski-i-k/> [dostęp: 9.10.2023].

ROZDZIAŁ 2.
PROJEKTANTKA – ODBIORCA



Oko nie jest w stanie zobaczyć samo siebie²⁸

Lektura książki „Historie oka” skłoniła mnie do szerszych rozważań na temat oka jako organu ludzkiego oraz, co się z tym wiąże, procesu widzenia. Profesor Swoboda określa oko jako *organ skrajny, graniczny, miejsce w którym obraz świata wnika w człowieka, dziwne miejsce styku, części ciała ludzkiej i zarazem nieludzkiej, jak gdyby nie naszej, bo skupia i odbija to, co zewnętrzne*²⁹.

Żaden z dokładnych, nawet najbardziej szczegółowych opisów fizycznych procesu widzenia czy budowy oka nie oddaje fenomenu psychologicznego, jaki zachodzi wskutek tej czynności. Uchwyczone obrazy docierające do oka następnie w mózgu są poddawane procesowi analizy i oceny. Wywierają wpływ na przeżywanie i rozumienie emocji, niektóre są zapisywane w pamięci długotrwałej. W przypadku ponownej styczności z podobnym obrazem mózg korzysta z utrwalonego wzorca, dzięki czemu porównujemy, tworzymy skojarzenia i odnośniki, pojmujemy i rozumiemy.

O podobnym zjawisku szerzej wspomina teoretyk i psycholog percepcji, Rudolf Arnheim, który w swoich rozważaniach wpiery określił znaczenie kształtu przedmiotu jako nie tylko widzianego w momencie oglądania obiektu, ale również jako *obrazu uwarunkowanego ogółem doznań wzrokowych, których dany przedmiot lub dany rodzaj przedmiotów dostarczył nam w ciągu naszego życia*³⁰. Oznacza to w uproszczeniu, że rozpoznanie przedmiotu odbywa się zarówno na poziomie widzialności oraz – co równie ważne – na poziomie korzystania z utworzonego w naszej głowie katalogu zapisanych skojarzeń i zebranych doświadczeń. Postrzeganie jest zatem wypadkową tych dwóch czynności.

Na bazie tezy o wzorcach przedmiotów, Arnheim tworzy koncepcję wpływu przeszłości na postrzeżenia:

Każde doznanie wzrokowe osadzone jest w kontekście czasowo-przestrzennym. Na wygląd przedmiotów wpływa nie tylko to, co w danym momencie widzimy obok nich w przestrzeni, lecz również to, co widzieliśmy dawniej. Ale stwierdzając te wpływy, nie będziemy utrzymywać, że wszystko, co otacza przedmiot, automatycznie modyfikuje jego barwę i kształt; albo ujmując rzecz krańcowo, że wygląd przedmiotu to po prostu wytwór wszystkich wpływów, którym z konieczności podlega lub podlegał³¹.

28 Tytuł jest zapożyczeniem słów dr Joanny Podgórskiej, w: *Tak działa mózg. Jak mądrze dbać o jego funkcjonowanie?*, Warszawa 2023.

29 T. Swoboda, *Historie oka*, s. 8. Gdańsk 2010.

30 R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, s. 59, Łódź 2022.

31 Tamże, s. 60-61.

Podsumowując, Arnheim dowodzi, że postrzeganie jest angażowaniem zmysłu wzroku oraz zapisów pamięci. Łączenie kompetencji jakimi są: patrzenie w wymiarze fizycznej obserwacji oka oraz łączenie tego wydarzenia z wcześniejszymi indywidualnymi doświadczeniami zapisanymi w naszych głowach.

Koncepcja wpływu przeszłości oraz doprecyzowanie znaczenia postrzegania, doprowadzają Arnheima do teorii pojęć postrzeżeńowych, rozumianej jako intuicyjny mechanizm umożliwiający uchwycenie istoty danej rzeczy na podstawie zaledwie kilku zauważonych cech charakterystycznych³². Twierdzi on, że percepcja działa od ogółu do szczegółu – a zatem dopiero na późniejszym etapie zauważamy poszczególne detale:

Kilka charakterystycznych cech wystarcza nie tylko do określenia, czym lub kim jest postrzegany przedmiot, wystarcza także, by przedmiot ten jawił się jako pełny, zintegrowany wzór. Odnosi się to nie tylko do naszego obrazu przedmiotu jako całości, lecz również do każdego szczegółu, który przykuwa naszą uwagę. Twarz ludzka, podobnie jak cała postać, widziana jest i rozumiana jako układ zawierający wszystkie ważne elementy – oczy, nos, usta – do którego można dodać dalsze detale. A jeśli postanowimy skoncentrować się na czymś oku – oko to również będzie postrzegane jako pełny wzór: kolista tęczęwka z ciemną źrenicą pośrodku, otoczona łódkowato wyciętym, obwisłym obramowaniem powiek³³.

Owe *pojęcia postrzeżeńowe*, jak dowodzi Arnheim, są wynikiem utworzenia pojęć, te z kolei są wypadkową użycia wzrokowego systemu nerwowego i zmysłów. Uznaje on widzenie za proces surowy, jedynie jako rejestrację doznań, dopiero następnie przetwarzanych na odpowiedni układ form ogólnych³⁴. Wobec tego można wnioskować, że każdy człowiek patrząc lub szerzej – odbierając rzeczywistość za pomocą zmysłów – dokonuje procesu twórczego. Skutkiem odbierania zmysłowego jest tworzenie wzorów i odniesień. Mają one charakter indywidualny i są dla każdego inne. Jednak, jeżeli brać pod uwagę ich podstawowy zakres np. złudzenia optyczne, widzenie perspektywiczne, odbiór kolorów lub struktur, zapachy, to pojęcia postrzeżeńowe są na tyle podobne, by można było uznać je za uniwersalne lub porównawcze.

32 Tamże, s. 56.

33 Tamże, s. 56.

34 Tamże, s. 58.

Uniwersalizm pojęć postrzeżeniowych oraz wzorów skojarzeniowych jest wykorzystywany w dziedzinie projektowania graficznego, szczególnie w procesie projektowania doświadczeń użytkownika³⁵ oraz projektowania interfejsów użytkownika³⁶. Te pokrewne do siebie dziedziny wykorzystują mechanizmy i wzorce psychologiczne do określenia doświadczeń, jakie towarzyszą podczas korzystania z zaprojektowanej usługi lub produktu. Dopuszcza się zaprojektowanie doświadczeń zarówno w intencji pozytywnego jak i negatywnego odczucia³⁷. Po raz pierwszy terminu *projektowania doświadczeń użytkownika* użył profesor psychologii poznawczej i nauk komputerowych Don Norman – biorąc pod uwagę obowiązki jakie wykonuje, nazwał on swoje stanowisko pracy w Apple Computers „architekt projektowania doświadczeń³⁸”. Norman rozwija teorię projektowania zorientowanego na doświadczenia w swojej publikacji *Dizajn na co dzień*³⁹, gdzie m.in. wskazuje kompetencje, jakimi powinien wykazać się projektant UX: zainteresowanie elementami psychologii, sztuki, użyteczności, wzornictwa przemysłowego czy technologii, a także empatia i umiejętność wczucia się w potrzeby grupy docelowej projektu⁴⁰. Z tego wynika, że osoba, której powierza się rolę projektanta doświadczeń, powinna wykazać się interdyscyplinarnymi zainteresowaniami i kompetencjami – zarówno z dziedzin artystyczno-humanistycznych, jak i nauk technicznych.

Warto zastanowić się nad wzajemnością dziedziny projektowania doświadczeń użytkownika (UX) oraz teorii pojęć postrzeżeniowych Rudolfa Arnheima. UX w swym założeniu opiera się m.in. na modelach psychologicznych, można więc stwierdzić, że w tym procesie również wykorzystywane są pojęcia postrzeżeniowe. Jak wynika z twierdzenia Arnheima, pojęcia te utworzone zostają wskutek doświadczeń i percepcji. UX niejako realizuje zadanie odwrotne – stwarza pole doświadczeń (jakim jest projekt) wskutek zasobów wiedzy o uniwersalnych pojęciach postrzeżeniowych, które wykorzystywane są w sposób świadomy i intencjonalny.

35 Ang. : user experience design (UX) – czyli suma reakcji i odczuć, jakich doświadcza użytkownik produktu.

36 Ang.: user interface (UI) – czyli budowanie języka komunikacji z odbiorcą projektu.

37 M. Zyznarski, *User Experience – projektowanie pozytywnego doświadczenia*, w:

<https://www.comarch.pl/erp/blog/user-experience-projektowanie-pozytywnego-doswiadczenia/> [dostęp: 9.11.2023].

38 Tamże.

39 D. Norman, *Dizajn na co dzień*, Kraków 2018.

40 Tamże, s. 22-28.

Czy widzisz to, co ja widzę?

Jako projektantka i ilustratorka, w procesie wymyślania i tworzenia, często posługuję się językiem skojarzeń i metafor. Wykorzystuję więc swój zasób pojęć postrzeżeniowych, by z ich pomocą tworzyć treści wizualne, obrazy. Dokładam starań, by powstałe obrazy korespondowały z odbiorcą za pomocą gry narracji, żartu czy podwójnego znaczenia. Znajduję się w sytuacji złożonej – posługuję się skrótami wizualnymi, wykorzystuję do tego procesu informacje uzyskane w rozmowach, a następnie interpoluję zaczerpnięty język na pole twórczości. Ponieważ moje zadanie w dużej mierze polega na zapośredniczeniu informacji, czuję się odpowiedzialna za proces przekazu oraz zrozumienia intencji.

W moim sensie rozumienia projektowania graficznego, praktyka projektowania doświadczeń użytkownika jest szerszym polem niż ograniczenie się do produktów cyfrowych, komercyjnych. Najbliższe są mi te projekty, które choć w minimalnym stopniu służą odbiorcy – są zaangażowane społecznie lub uwzględniają obecność odbiorcy i jego potrzeby. Naturalną konsekwencją mojego myślenia o UX jest projekt dyplomowy, który mówi nie tylko o mnie, ale także dotyczy przestrzeni innych osób; w symboliczny sposób staje się pomostem między mną a Neuroróżnorodnymi. Istnieje w tej konfiguracji miejsce jeszcze dla jednej ze stron – są nimi odbiorcy zaprojektowanego i wytworzonego przeze mnie przedmiotu, czyli *Zeszytów sprawności wizualnej*.

Określenie potrzeb grupy docelowej tego projektu było zadaniem karkołomnym, gdyż polegało wyłącznie na własnej obserwacji i rozpoznaniu sytuacji. Motorem napędowym była zmiana perspektywy, uświadomienie, uwrażliwienie, empatia. Nigdy jednak nie usłyszałam o tych potrzebach wprost; korzystałam więc z umownych wzorców, urywków zasłyszanych wypowiedzi, krótkich spostrzeżeń padających w rozmowach. Grupa docelowa nigdy nie dowiedziała się również, że jest obrana za cel. W rzeczywistości należy do niej każdy, kto kiedykolwiek był ciekawy, jak to jest być na miejscu innych osób. Czyli prawdopodobnie my wszyscy.

Praktyka, w której wzorcem grupy docelowej są wyłącznie projektanci oraz ich własne doświadczenia, nazywa się *self-designem*, czyli projektowaniem w oparciu o własne doświadczenia i wymagania⁴¹. Polega na niewprowadzaniu w proces projektowy osób spoza

⁴¹ M. Zyznarski, *User Experience – projektowanie pozytywnego doświadczenia*, w: <https://www.comarch.pl/erp/blog/user-experience-projektowanie-pozytywnego-doswiadczenia/> [dostęp: 9.11.2023].

zespołu, a także weryfikacji skuteczności zastosowanych rozwiązań wewnątrz grupy. Taka taktyka jest wykorzystywana z powodzeniem m.in. w dziale projektowym firmy Apple⁴².

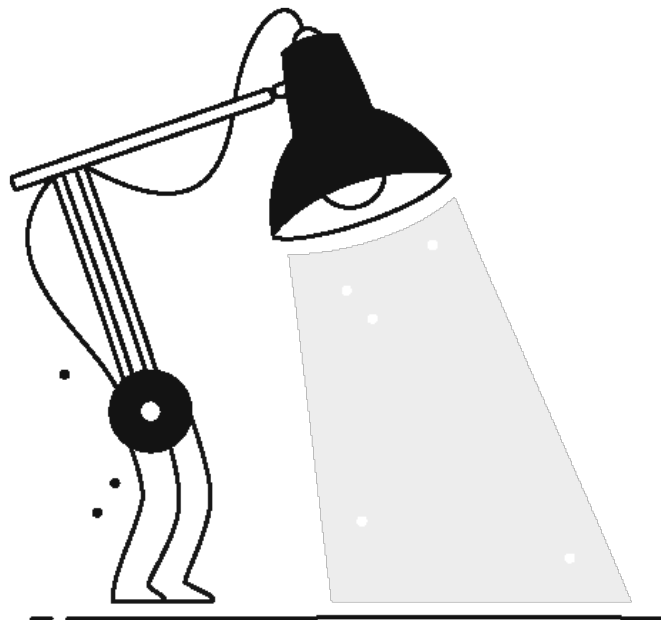
Powrócę ponownie do założenia projektowania doświadczeń użytkownika, by podkreślić świadome, intencjonalne kreowanie projektu w określony sposób, celem wpłynięcia na odbiorcę zgodnie z przyjętą strategią i zamierzeniami zespołu projektowego. Nie biorę pod uwagę technik manipulacyjnych, ponieważ UX zakłada działania zgodne z etyką. Podejmując decyzje projektowe jest kluczowe, aby mieć świadomość możliwości wpływu na odbiorcę oraz celu, jaki chce się osiągnąć.

Z podobną intencją zostały zaprojektowane przeze mnie *Zeszyty sprawności wizualnej*, z tą różnicą, że budowanie doświadczeń jest procesem odmiennym. Oczywiście, celem jest ułatwienie zrozumienia pewnych zjawisk czy zachowań, ale sposoby, które do tego prowadzą, zazwyczaj zakłócają, utrudniają lub działają na zasadzie skojarzeń z innym doświadczeniem. Wykorzystywany przeze mnie proces jest niejako zaprzeczeniem zasady *Don't make me think*⁴³, której założeniem jest minimalizowanie wysiłku związanego z odnajdywaniem elementów projektu przy jednoczesnym nacisku na intuicyjne rozmieszczenie elementów. Wskutek decyzji podjętych przeze mnie w procesie projektowania publikacji, chcę uruchomić proces odwrotny – pobudzić do samodzielnego poszukiwania znaczeń. Zakładam wielokrotność interpretacji zaproponowanych przeze mnie rozwiązań i z ciekawością ich wyczekuję.

⁴² Tamże.

⁴³ Dosłownie: „nie każ mi myśleć”. Jest to odwołanie do książki Steve'a Kruga o tym samym tytule, w której autor porusza zagadnienia projektowania UX, jako maksymalnego uproszczenia procesów związanych z rolą i wysiłkiem użytkownika.

ROZDZIAŁ 3.
PROJEKTANTKA – PRZEDMIOT



„Pisałam jak automat”⁴⁴.

Jeśli w ogóle miałabym zacząć mówić o poszukiwaniu przeze mnie odpowiedniej formy dla rozrastającego się projektu, to ignorancją i nadużyciem byłoby pominąć postać Maryny Falskiej⁴⁵ – twspółpracownicy wspomnianego wielokrotnie w *Rozdziale I* Janusza Korczaka. To właśnie ona wprowadziła do swojej praktyki pedagogicznej **notatkę**, jako zapis wspomnień swoich podopiecznych wychowanków z *Naszego Domu*⁴⁶. *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie* wydane jako publikacja po raz pierwszy w 1914 roku, to zbiór opowiadań-notatek autorstwa ośmiorga dzieci, z którymi współpracowała „pani Maryna”⁴⁷. Tym różnią się *Wspomnienia z maleńkości...* od licznych publikacji Korczaka na temat wychowania i pedagogiki, że Falską interesowała historia konkretnych dzieci, z którymi miała styczność na co dzień oraz budowała z nimi relacje.

Pojawia się we *Wspomnieniach z maleńkości* coś wyjątkowego, co przywołuje moje myśli ku publikacji Falskiej w kontekście projektu prowadzonego przeze mnie – to przyzwolenie na dziecięce prowadzenie narracji, swoboda wypowiedzi widoczna w niezmiennym języku. Sama autorka podkreśla, że wszystkie spisywane przez nią wypowiedzi powstały z nieprzymuszonej woli, a nawet bez inicjowania tematyki:

*Pytań nie stawiałam żadnych. Jeśli pytałam – to w nawiasie notowałam – Nie reagowałam zupełnie, ani uśmiechem, ani wykazaniem zainteresowania. – Pisałam jak automat*⁴⁸.

Falskiej, za pomocą pozornie prostej czynności jaką jest tworzenie notatek, udało się osiągnąć coś bardzo cennego i wartościowego – podarowała przestrzeń do opowieści, które dzieci chciały uzewnętrznić, obdarować kogoś swoją historią. Wypowiedzi dzieci językiem własnym, nieskrępowanym, nieskorygowanym redakcyjnie, nieidealnym, wytwarzają poczucie obecności dzieci w opowieści o samych sobie:

44 Tytuł podrozdziału jest zapożyczeniem słów Maryny Falskiej.

M. Falska, *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, s. 53, Pruszków 2014.

45 Właściwie Maryna Rogowska-Falska, posługiwała się skróconą formą nazwiska, gdyż tak zwracali się do niej podopieczni Naszego Domu w Pruszkowie.

46 Nasz Dom – to nazwa zakładu opiekuńczo-wychowawczego założonego w 1919 roku w Pruszkowie. Twórcami placówki byli Maryna Falska i Janusz Korczak. W 1928 roku Nasz Dom przeniósł się do nowo wybudowanej siedziby na Bielanych.

47 „Pani Maryna” pojawia się wielokrotnie w publikacji *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie* jako określenie Maryny Falskiej, stosowane przez jej wychowanków.

48 M. Falska, *Wspomnienia...*, s. 53.

A teraz będę mówił jak nas tata zaprowadził do pana doktora. Zaprowadził tata nas do pana doktora, weszliśmy do pokoju, poczekaliśmy w takim biurku, co tam byli książki, pióra i był tamój taki pies, co trzymał w zębach papierosy. Posiedliśmy na otomanie potym wchodzi p. Marysia i pan doktor. Pan doktor się rozebrał, usiadł na krzeselku i kazał nam się rozebrać do połowy. My się rozebraliśmy, podeszliśmy do pana doktora, pan d. nas zbadał i kazał nam siąść na takie krzeselko, co się kręci naokoło i co można zrobić niskie i wysokie. Zrobił p. D. niskie, kazał mi usiąść, podniósł mię do góry z tym krzeselkiem, pokłował mię i powiedział: dobrze się kołować? A ja odpowiedziałem: dobrze.

I mie się wypytywał, co ja robiłem, czy jestem grzeczny, czy urwis, czy się bije z którym, czy któremu głowę rozbiłem, czy któremu guza nabiłem. A ja odpowiadałem: biłem się, guza nabiłem, Jankowi głowę rozciąłem. I Janka też się wypytywał i Józka. I już...⁴⁹.

Przyjęta przez Falską konwencja rozmowy, w której dziecko wypowiada strumień słów jednocześnie zapisywanych przez nią odręcznie, prawdopodobnie miało na celu uzyskanie jak najczystszej formy przekazu, a więc i zapisu. Ciężko jest jednoznacznie opowiedzieć się za lub przeciw takiemu sposobowi interakcji, minimalizacji gestów, nie mamy bowiem pełnego oglądu sytuacji. Nie wiemy, czy wspomniane rozmowy były jedyną okolicznością podjęcia poruszanych tematów, nie znaleźliśmy osobiście bohaterów rozdziałów i nie mamy żadnej wiedzy, czy owe zminimalizowane bodźce wpływały na nich pozytywnie. Jednak oceniając całościowo przez pryzmat prowadzonej działalności pedagogicznej Maryny Falskiej, można przypuszczać, że stosowane przez nią praktyki nie przyczyniły się negatywnie do stanu i samopoczucia jej podopiecznych.

Poszukując odpowiedniej formy dla zbieranych przeze mnie informacji – roboczo nazwanych *ćwiczeniami ze sprawności*⁵⁰ – zdecydowałam się, w przeciwieństwie do Falskiej, nie usuwać kontekstu i śladów mojej obecności w zdarzeniach, które dokumentuję. Wynika to między innymi z mojego sposobu integrowania się i angażowania w proces wspólnego przebywania z dziećmi, jaki staram się praktykować, np. jeśli akurat siedzieliśmy w świetlicy na dywanie, a aby można było siedzieć na dywanie wyłącznie bez obuwia, to zdejmowaliśmy te buty wszyscy. Nigdy nie miałam też problemu, aby przyznać się przed dziećmi czy młodzieżą do błędu lub braku wiedzy na zadane przez nich pytanie. To ostatnie sprytnie tuszowałam

49 M. Falska, *Opowiada Staś*, w: *Wspomnienia...*, s. 32.

50 Była to pierwsza forma tytułu mojej pracy doktorskiej, finalnie zastąpiona nazwą „Zeszyty sprawności wizualnej”.

propozycją wspólnego poszukiwania odpowiedzi w Internecie, co dawało mi możliwość chwilowego odejścia od zasady, że w świetlicy szkolnej podczas wspólnej zabawy telefonów nie używamy. Postawienie siebie na równi w innymi, zagwarantowało mi miejsce uczestnika w zdarzeniach (warsztatach, rodzajach aktywności plastycznej, grach i zabawach...) których byłam inicjatorką i organizatorką.

Nie podjęłam decyzji o spisywaniu fragmentów rozmów z Neuroróżnorodnymi na podstawie działalności Maryny Falskiej – nie znałam jeszcze jej praktyki pedagogicznej, a o niej samej niewiele wiedziałam. Odkrycie jej działalności nie pozostało jednak bez znaczenia dla kontynuacji projektu i dalszego rozwoju jego kierunku – przeciwnie, podbudowało moje poczucie pewności i słuszności podejmowanej tematyki.

Utrwalenie tożsamości dzieci odbywało się u Falskiej w warstwie opowiadania historii i niejako w warstwie literackiej – ze względu na zachowanie struktury swobodnej wypowiedzi. Kierunek, który mnie interesował i w którym ja czuję największą swobodę wypowiedzi, to kreowanie doświadczeń wizualnych, utrwalanie informacji i przekazów za pomocą środków plastycznych. By spróbować wpłynąć na zmysł postrzegania i myślenia odbiorcy, w pierwszej kolejności naturalnie wybiorę pole graficznej narracyjności, a czasami symbolikę i skrótowość. Możliwe, że zależało mi na utworzeniu bardzo osobistego zapisu mojej codzienności, jednak najważniejsze stało się dla mnie utrwalenie i przekazanie tego świadectwa dalej za pomocą uniwersalnej formy, bowiem treści wizualne nie są ograniczone przez bariery językowe.

Błędy atrybucyjne

Należy przyjąć, że jako istoty zdolne do samodzielnego zbierania i przetwarzania danych pozyskiwanych z zewnątrz, mamy odmienne sposoby procesowania tych informacji, katalogowania ich i nadawania im znaczeń. Czynności te – zbieranie, procesowanie i katalogowanie informacji – opierają się w dużej mierze na myśleniu intuicyjnym⁵¹ i przypuszczeniach. Często dokonujemy upraszczającej i wyjaśniającej nam rzeczywistość racjonalizacji zdarzeń, ponieważ nasz mózg dokonuje oceny zdarzeń wyłącznie na podstawie ograniczonej ilości informacji i własnych zasobów poznawczych. Ta niejednoznaczność, jak i ogólne trudności związane z predyspozycją do prowadzenia toku myślenia intuicyjnego, mogą utrudniać rozwiązywanie problemów czy rozumienie zdarzeń wokół nas.

Myślenie intuicyjne absolutnie nie wystarcza do rozwiązywania złożonych kwestii i problemów, ponieważ żyjemy w zmiennym środowisku i stale jesteśmy narażeni na negocjowanie naszych potrzeb z innymi, co wymaga od nas posługiwania się znacznie szerszym zakresem wiedzy. Jeśli zdecydujemy się polegać wyłącznie na myśleniu intuicyjnym, czyli korzystaniu ze swojego zasobu zgromadzonych skojarzeniowo informacji, to istnieje ryzyko, że będziemy operować niedojrzałymi wnioskami, a także, że będą nami rządzić zniekształcenia poznawcze, czyli wyolbrzymione lub irracjonalne wzorce myślenia⁵².

W psychologii istnieje wiele równoległych aspektów związanych z błędami poznawczymi, które bezpośrednio odnoszą się do racjonalizowania przyczyn swojego lub cudzego zachowania. Jednym z tych aspektów jest tzw. *podstawowy błąd atrybucyjny*⁵³, który polega na skłonności do wyjaśniania zachowań ze względu na kategorie przyczyn wewnętrznych, stałych (np. usposobienie, cechy charakteru) przy jednoczesnym pomijaniu wpływów sytuacyjnych, zewnętrznych.⁵⁴

51 Rodzaj myślenia skojarzeniowego, charakteryzujący się m.in. błyskawiczną szybkością i automatycznością podejmowanych operacji myślowych. Przetwarzane informacje biorą się z doświadczeń zgromadzonych, poprzez samowolnie dokonujące się skojarzenia, ale i przez świadome regularne uczenie się. Rozumowanie intuicyjne jest uznawane za pasywne w znaczeniu mimowolnego myślenia, a jednym z jego głównych zagrożeń jest niereprezentatywność zgromadzonych informacji, co przekłada się na postawione wnioski.

52 Dr n. med. G. Mączka, *Zniekształcenia poznawcze – psychoterapia poznawczo-behawioralna*, w: <https://www.centrumdobrejterapii.pl/materialy/zniekształcenia-poznawcze-psychoterapia-poznawczo-behawioralna/> [dostęp: 14.08.2023].

53 Za utworzenie pojęcia i definicji błędu atrybucyjnego odpowiada kanadyjski psycholog społeczny Lee David Ross.

54 A. Reber, *Słownik psychologii*, s. 88, Warszawa 2008.

Spróbujmy zatem odwrócić sytuację. Jeśli do myślenia intuicyjnego wykorzystywany jest proces automatyzacji, a sama czynność określana jest jako błyskawiczna, to w rezultacie niweluje on niemalże do zera możliwość długotrwałego, wielopoziomowego procesowania informacji oraz poszukiwania nowych rozwiązań. Trwanie w tym procesie nie rozwija nas pod kątem gromadzonych informacji, nie wnosi nic nowego. Co zatem w sytuacji, kiedy nie możemy przypisać nowego zdarzenia do czegoś, co już znamy?

Proces poszukiwań i otworzenie się na pozyskiwanie informacji z zewnątrz, a także integrowanie zdobytych doświadczeń, to umiejętności, które można określić, jako „wytrzymywanie w długotrwałym dyskomforcie niewiedzy”. W 1954 roku badacz Hans Jürgen Eysenck⁵⁵ wobec owej umiejętności użył nazwy *tolerancja wieloznaczności*⁵⁶, a w 1962 roku badacz Gordon Bruner⁵⁷ określił tolerancję wieloznaczności jako *tendencję do spostrzegania, interpretowania sytuacji niejednoznacznych jako pożądanых*⁵⁸. Oznacza to wręcz głód momentów, w których dotychczasowy sposób myślenia przestaje wystarczać i wymaga aktualizacji.

Dalej pojęcie tolerancji wieloznaczności zostało rozwinięte w kontekście *czegoś, czego jednostka unika lub poszukuje. Poziom tolerancji na nią jest raczej sposobem oceny sytuacji niż mechanizmem zaradczym(...)*⁵⁹. Zatem te same czynności: kojarzenie, wyobrażanie sobie, popełnianie błędów mogą jedynych motywować, a drugim mocno przeszkadzać.

W procesie formowania się tego, czym ostatecznie stały się *Zeszyty sprawności wizualnej*, pojawiało się na mojej drodze mnóstwo informacji sprzecznych, kontekstów wzajemnie się wykluczających. Co innego mogłam przeczytać o osobach, z którymi współpracowałam, w zakładce „specjalne potrzeby” dziennika elektronicznego, a co innego zauważałam podczas wspólnej pracy z nimi. Surowe opisy merytoryczne dostarczały znikomej wiedzy o Neuroróżnorodnych, z którymi miałam już zbudowany pewien rodzaj relacji, w pewnym stopniu zdążyłam ich już poznać. Nie dawała mi spokoju myśl o tym, dlaczego opisy z poradni psychologiczno-pedagogicznych są nacechowane negatywnie, skupiają się w dużej mierze na tym, czego Neuroróżnorodni nie potrafią, nie są w stanie wykonać. Zdawkowych zaleceń opartych na skupianiu się na mocnych stronach było zwykle znacznie mniej.

55 Hans Jürgen Eysenck to angielski psycholog pochodzenia niemieckiego, badacz i teoretyk osobowości.

56 D. Czajeczny, *Skala Tolerancji Wieloznaczności Edwarda F. McQuarriego i Davida Glana Micka: polska adaptacja*, w: *Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach*, s. 2, Poznań 2016.

57 Gordon Bruner to profesor Southern Illinois University, głównie badacz z obszaru marketingu.

58 D. Czajeczny, *Skala Tolerancji...*, s. 2.

59 Tamże, s. 3.

Pomyślałam, że sama jestem w stanie scharakteryzować każdą z tych osób w zupełnie odmienny sposób i według tej myśli postanowiłam działać – zaczęłam opisywać zachowania Neuroróżnorodnych, okazywany przez nich temperament, gestykulację i postawę ciała, wyraz twarzy, notowałam sobie ich barwne opowieści i komentarze. Motorem napędowym tych poszukiwań była dociekliwość i elastyczność poznawcza – rozumiana przeze mnie jako otwartość na nowe punkty widzenia.

Działania, które podjęłam, korespondowały w pewien sposób z koncepcją tolerancji wieloznaczności, m.in. ze względu na podjęte próby zdobycia informacji z zewnątrz, z innego źródła niż podane pierwotnie oraz następnej weryfikacji porównawczej. Proces pozyskiwania tych informacji nigdy nie został zamknięty, wyczerpany. Zawsze będą istniały inne czynniki zewnętrzne, które w różny sposób wpływać będą na motorykę działań, zachowanie Neuroróżnorodnych, ich przebodźcowanie, wycofanie czy różne inne stany emocjonalne.

ANTY ARCHIWUM

Warunki przestrzenne, w jakich pracowaliśmy oraz skład osobowy grupy, były różne. Nie istniała żadna stała zasada, która zapewniałaby stabilizację i przewidywalność toku zajęć – było za to za dużo zmiennych, aby robić stabilne założenia i ustalać sztywne, jednakowe dla wszystkich cele. Im szybciej udało mi się to zrozumieć i zaakceptować, tym łatwiej było nam wspólnie pracować. Wśród uczestników można było odnaleźć zarówno osoby Neurotypowe, jak i Neuroróżnorodne – zespoły były zawsze różnorodne i w moim odczuciu nie istnieje żaden powód, dla którego należałoby oddzielać od siebie reprezentantów obu grup. Przeciwnie, dzieci w bardzo sprytny sposób potrafią spostrzegać różnice między sobą i uczą się od siebie nawzajem, między innymi podpatrując różne rozwiązania problemów. To dla nich ćwiczenia uważności.

Przestrzenie, w których pracowaliśmy, pod względem rozmieszczenia elementów i wyposażenia, były do siebie zbliżone, raczej nie zwracały uwagi niczym szczególnym. Jak to często bywa w salach szkolnych, składa się z elementów wzajemnie niedopasowanych, zbioru podarowanych za darmo mebli, które jeszcze nadają się do użytku. Całe szczęście to nie przeszkadzało w prowadzeniu zajęć; moim jedynym wymaganiem był dywan – mniejszy lub większy – byle mógł zostać w symboliczny sposób wykorzystany jako przestrzeń wspólna do zabawy. Wobec dywanu wszyscy stają się równi – nie można bowiem dominować wiedzą, wiekiem i doświadczeniem, jeżeli zdejmujesz buty i siadasz na dywanie z gromadą dzieci.

Wspólna przestrzeń do zabawy nie była oczywiście gwarantem wszelkiej zgody między uczestnikami, braku konfliktów i nieprzewidywanych kłopotów. Zasada była jedna: jeżeli jeszcze nic się nie wydarzyło, to albo o czymś nie wiemy albo coś się niedługo wydarzy.

Nie wszyscy posiadają równe predyspozycje do funkcjonowania w określonych warunkach społecznych – niektórym przeszkadzał nadmierny hałas, inni potrzebowali więcej przestrzeni, na jeszcze innych niekorzystnie wpływała nieprzewidywalność. Zapewne nie są to opinie jednostkowe – wiele podobnych świadectw udało mi się przeczytać w publikacjach napisanych przez Neuroróżnorodnych:

Konstrukcja szkoły opiera się na podstawowym założeniu, że dzieci są jednakowe. Sprawdza się to w wypadku większości, której nie przeszkadza hałas w sali, praca w grupie, a w stołówce jedzą wszystko. Ale istnieje mniejszość, która sobie z tym nie radzi, za nich nie bierze się tej samej odpowiedzialności.⁶⁰

60 C. Törnvall, *Autystki. O kobietach w spektrum*, s. 182, Warszawa 2022.

Autorka celuje w systemowość instytucji, która uśrednia normy względem większości dzieci, nie biorąc pod uwagę odstępstw i różnic. Czytam dalej o trudach funkcjonowania:

Spółeczeństwo oczekuje, że dzieci będą umiały odnaleźć się w instytucji, jaką jest szkoła. Mimo że wiele czynników środowiskowych powoduje, że nie każdy daje sobie w niej radę. Jest tam głośno, ciasno i nieprzewidywalnie, uczniowie z diagnozami neuropsychiatrycznymi są poddawani szykanom. Nic dziwnego, że nie chcą tam chodzić. Komu by odpowiadało przebywanie w takim otoczeniu?⁶¹

Model prowadzenia zajęć nie zawsze przebiegał zgodnie z zaplanowanym scenariuszem. Tak naprawdę, nie przebiegał tak niemal nigdy, a satysfakcjonujące rezultaty zauważałam dopiero, gdy przestałam skupiać się na osiągnięciu założonych celów. Przykładowo – nie przebrniemy przez etap wbicia kilkunastu gwoździ w kawałek drewna, jeśli nie wypracujemy sposobu, jak czynność tę wykonać w obecności osoby nadwrażliwej na dźwięki. Odczułam, że stanowimy pewien model, wszyscy razem bierzemy udział w tym procesie. Z perspektywy czasu dochodzę do wniosku, że to uczestnicy tworzyli proces, wyznaczali kierunek zajęć; ja byłam czujną obserwatorką.

Im więcej czasu spędzaliśmy razem, tym bardziej się otwierałam na proponowanie zajęć, które wykraczały poza ramy aktywności plastycznej per se, za to wносиły wiele w kontekście pracy z bodźcami i wrażeniami zmysłowymi. Przestałam odczuwać też ciężar budowania – miałam program, skonstruowany model i postanowiłam, że będziemy się nim bawić, zamiast realizować go punkt po punkcie.

Być może najważniejszą poradą, jaką otrzymałam, było zdanie: *taka jest różnica, że w edukacji stawia się tezy, a w sztuce pytania*⁶² – kluczowe okazało się chwilowe wyparcie edukacyjnej roli tego, czym się zajmujemy podczas zajęć oraz skoncentrowanie się na wspomnianych pytaniach. Ich znaczenie niekoniecznie manifestuje się w postaci efektów, a kolejnych etapów. I tak, przykładowo, dla nas kolejnymi etapami były: stworzenie pamiętnika myśli, odkrycie i narysowanie swojego największego „stracha”, zapisanie 10-metrowej rolki papieru liczbami obliczanymi przez maszyny, wcielenie się w rolę mieszkańców nowo odkrytych planet i opowiadanie o sobie, nabycie umiejętności nazywania struktur i konsystencji jedzenia, zbudowanie symbolicznego muru z czerwonych klocków Lego, by jeden z uczestników mógł zaprezentować (opowiedzieć) nam swoją obronność sensoryczną.

61 Tamże, s. 182.

62 Maria Wojtyszko – edukatorka i scenarzystka teatralna.

W obliczu jedynej stałej, jaką była zmienność, musiałam w jakiś sposób pozyskiwać i gromadzić dane i informacje potrzebne mi do kontynuacji projektu. Myślę, że mój zbiór notatek można określić mianem „anty archiwum”. Był to plik chaotycznych zapisków sporządzanych na każdej możliwej kartce kalendarza, stosie samoprzylepnych karteczek, na zdjęciach i krótkich nagraniach w notatniku cyfrowym, które nigdy nie zostały uporządkowane.

Punktem wyjścia do gromadzenia danych stał się dla mnie model współpracy, który zakładał partnerstwo i szacunek wobec odmiennych perspektyw – co oznacza, że zarówno dorośli, jak i dzieci mogli sobie przekazać cenne spostrzeżenia. Po drugie – wyzbycie się wszelkich uprzedzeń, kalk myślowych, skrótów i stereotypów. Słuchanie wszystkich komunikatów i zapisywanie ich „na później” – nigdy nie wiadomo, kiedy (i czy w ogóle) utworzą całość – nawet jeśli w chwili zapisywania, wydają nam się czymś chaotycznym. Założenie równości w relacji gwarantuje zatem dwustronny przepływ doświadczeń, bez podziału na bardziej i mniej doświadczonych.

Kolejnym krokiem jest zadawanie pytań samej sobie, poddawanie w wątpliwość swoich myśli i przekonań: Czy nasze spotkania mogą się opierać na wolnych od metodologii poczynaniach, stosowanych w sposób intuicyjny, formujący się w samym procesie? Czy uzyskiwane przeze mnie informacje mogą wynikać z czynników takich jak: wrażenie, odczucie, wyobraźnia? Co, jeśli dzieci rezygnują z tego, co uznawane jest za osiągnięty efekt zajęć i co innego jest dla nich ważne? Co, jeżeli tematyka zadań jest w jakimś aspekcie kłopotliwa, trudna dla uczestników?

Momenty, w których tworzyły się kluczowe dla projektu informacje, w dużym skrócie są płaszczyzną styku kilku przestrzeni: uczestnictwa w warsztatach, deficytów uwagi rozumianych jako kryzysy oraz rozmów z nimi związanych.

Powstałe w procesie zadawania pytań, obserwacji i aktów uważności *Zeszyty sprawności wizualnej* to w dużej mierze historie o oczekiwaniach płynących ze świata i niemożności ich spełnienia. Jedynym, co mi pozostało na tym etapie, to uznanie, że sprawczość dziecięca nie jest wytworem dorosłego, lecz działaniem z dziecka wpływającym, a następnie opowiedzenie tej historii dalej.

Zeszyty sprawności wizualnej

W poprzednich podrozdziałach starałam się wyjaśnić praktykę zdobywania wiedzy i budowania pojęć wokół rozwijającego się projektu. W tym podrozdziale pora na wyjaśnienie technicznych aspektów związanych z publikacją, która finalnie nosi nazwę *Zeszyty sprawności wizualnej* oraz decyzji projektowych, jakie podjęłam trakcie jej powstawania. Jest to więc po części skrócona instrukcja obsługi, choć docelowo publikacja została zaprojektowana w taki sposób, by mogła zostać zrozumiana bez dodatkowych wyjaśnień.

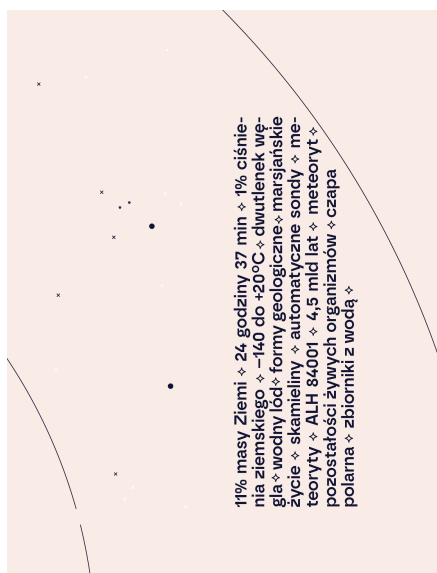
Wśród zgromadzonego materiału badawczego, znalazło się sporo pojęć i zjawisk o wymiarze chaotycznym i niematerialnym. Stałam zatem przed wyzwaniem: jak ująć w ramy coś, co w tych ramach nie chce lub nie da się zmieścić? Ciężar przedsięwzięcia przenikał się z poczuciem odpowiedzialności za formę przekazu oraz każdą decyzję, którą podejmę. Jak w sposób etyczny oddać historie, które są opowieścią o czyimś życiu, a nie tylko wypełniaczem w kolumnie tekstowej? Mam przecież świadomość, że poruszam się po terenie, którego mapy są cały czas szkicowane, dlatego zapisy codzienności przybrały wyraz hermetycznej informacji. Zapośredniczam tę codzienność, by spróbować pokazać jej wyjątkową niepowtarzalność.

Bohaterki i bohaterowie poszczególnych rozdziałów różnią się od siebie. Prócz przypadłości, które ich wyróżniają i z którymi czasem się zmagają, różni ich także etap rozwoju, na którym się znajdują. Każdy z nich znajduje się na innym miejscu na osi akceptacji i samopoznania, a także wypracowywania własnych mechanizmów ochronnych. Mimo tego mają coś wspólnego – cechy, które czynią ich wyjątkowymi oraz to, że są niesamowicie szczerzy w relacjach. *Zeszyty sprawności wizualnej* opowiadają historię siedmiu Neuroróżnorodnych młodych osób: Olafa, Olesi, Mateusza, Niko, Feliksa, Mirusia – choć, w celu ochrony ich tożsamości, imiona i cechy umożliwiające ich identyfikację zostały przeze mnie zmienione.

Każdy z rozdziałów dedykowany jest jednej osobie, jednak co ważne – rozdział może opisywać kilka zdarzeń z więcej niż jednego wspólnego spotkania. Dzięki temu czasami można dostrzec cykliczność różnych zachowań czy zjawisk. Wyjątkiem jest rozdział ósmy *Pani jest na mnie zła o te planety?*, który stanowi klamrę dla opowieści o Olafie z rozdziału pierwszego – *Wszelkie pojęcie*. Żadna z historii nie jest fabularyzowana – opisy sytuacji stanowią zapis zdarzeń zaobserwowany z mojej perspektywy. Zdecydowałam się zachować „surowo” warstwę tekstową *Zeszytów...* – bez ingerencji w styl wypowiedzi. Ten zabieg miał na celu, jak najlepiej odzwierciedlić minione zdarzenia, stać się świadectwem dziecięcych przeżyć i spostrzeżeń.

Rozdziały zyskały swe charakterystyczne tytuły dzięki zapożyczeniom słów bohaterów. W znacznym stopniu te zdania stały się dla mnie przyczynkiem do rozpoczęcia opowieści: manifestem wygłoszonym przez Neuroróżnorodnych, często powtarzanymi, charakterystycznymi dla nich wyrażeniami lub zostały przeze mnie zapamiętane jako zabawny przełom w relacji. Z zapisów w poszczególnych rozdziałach można wnioskować, że uwaga dzieci jest niekiedy skupiona na szczegółach niezrozumiałych z perspektywy dorosłego, a przeskokami między opowieściami są od siebie odległe. Wówczas wcielałam się w rolę narratorki.

Spotkania cechowały się różną dynamiką i przebiegiem – dlatego rozdziały formalnie różnią się między sobą. Na stronach goszczą na zmianę: eksperymenty, skrótove opisy sytuacji, dialogi czy ilustracje będące odpowiedzią na nieograniczoną wyobraźnię dzieci. Szczególnym rodzajem stron są te z fragmentami artykułów naukowych. Ich tematyka została dopasowana do cech osób, których dotyczy poszczególne rozdziały. Dlatego struktura tekstu została graficznie zaburzona w celowy sposób. Przykładowo są to: wycięte punktami litery, ułożenie tekstu wyłącznie na marginesach stron czy powielenie tekstu polegające na podwójnym umieszczeniu takich samych zdań po sobie. Celem tego typu manipulacji formalnych jest próba mechanicznego wywołania zbliżonego do rzeczywistego odbioru wrażenia, uwypuklenie danego aspektu lub utożsamienie się.

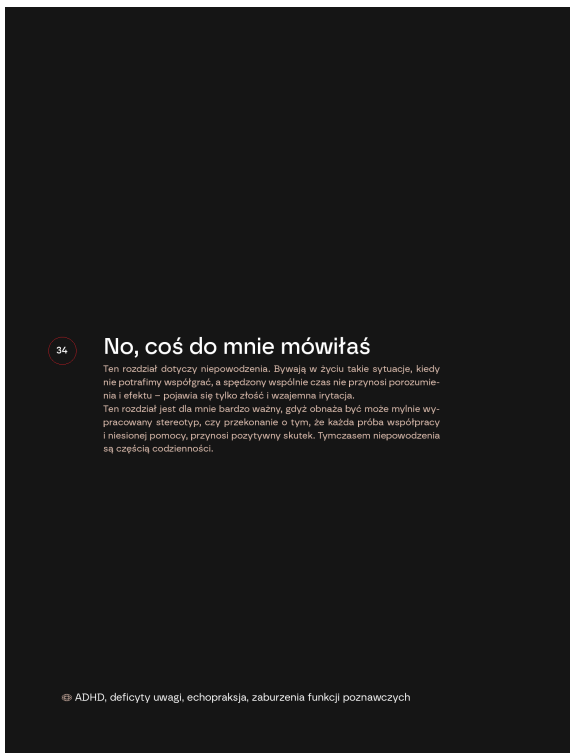


Metaforyczne ujęcie monotropizmu, czyli tendencji do ścisłego skupienia uwagi tylko w tzw. tunelu uwagi⁶³. W publikacji, strona ta poprzedzona jest krótszą kartką, która zasłania kolumnę artykułu, tak by w pierwszej kolejności zapoznać się tylko z wybranym fragmentem. W podobny sposób może pracować umysł monotropowy, który w dowolnym momencie jest skupiony tylko na niewielkiej liczbie zainteresowań i danych⁶⁴.

Rys. 2. Monotropizm.

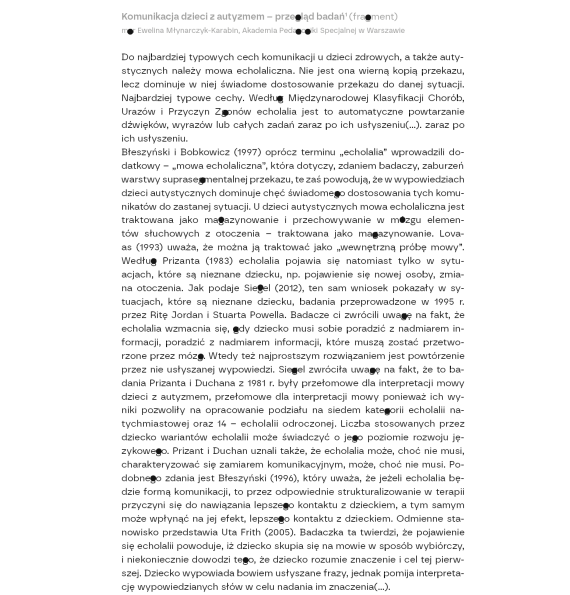
63 pl.wikipedia.org/wiki/Monotropizm [dostęp: 6.03.2023].

64 Tamże.



Rys. 3. Numeracja stron.

Wybiórczo oznaczona numeracja stron w całej publikacji jest symbolicznym oddaniem deficytów uwagi oraz zaburzeń funkcji poznawczych. Charakterystycznymi objawami deficytów uwagi są m.in.: gubienie rzeczy oraz zapominanie ich lokalizacji⁶⁵. Zabieg usunięcia numeracji stron utrudnia użytkowanie książki, do jakiego jesteśmy przyzwyczajeni – chcąc powrócić ponownie do poszukiwanej treści, należy znaleźć inny sposób na wykonanie tej czynności. W sposób mechaniczny podjęłam próbę oddania wrażenia zagubienia danej rzeczy, przy jednoczesnej świadomości jej istnienia i poszukiwania.



Zabieg wypunktowania litery „g” w artykule, ma na celu metaforyczne oddanie zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego, ujawniającego się u Olesi, jako nadmierne zwracanie uwagi na słowa zawierające tę literę. Zaburzenie to powstało wskutek doświadczonej traumy, zaś rodzajem samoregulacji jest gra, którą Olesia samodzielnie wymyśliła. Polega ona na próbie odnajdywania słów o podobnym znaczeniu, które tej litery nie zawierają.

Rys. 4. Wypunktowanie liter.

65 slimebox.pl/autyzm-wysokofunkcjonujacy-charakterystyka-objawy-leczenie [dostęp: 12.01.2023].



W tym samym artykule zdecydowałam się poddać manipulacji warstwę tekstową, poprzez powtórzenie niektórych sekwencji zdań bezpośrednio po sobie (rys. 5.). Jest to nawiązanie do zaburzenia myślenia, zwanego echolalią, która objawia się jako niepotrzebne powtarzanie słów lub zwrotów wypowiedzianych przez inne osoby⁶⁶.

Rys. 5. Echolalia.

Prócz manipulacji warstwy tekstowej, pojawiają się także elementy, które w standardowym użyciu służą do podkreślenia elementów publikacji, tzw. uszlachetnień – np. wycinanie fragmentu ilustracji, skrócenie szerokości strony, zastosowanie folii błyszczących itp. Zdecydowałam się używać ich w charakterze metafor i również w ten sposób oddziaływać na wyobraźnię odbiorcy. Zastosowane rozwiązania formalne są niejako zaproszeniem do gry między projektantem a odbiorcą, odkrywania ukrytych, metaforycznych znaczeń. W postrzeganiu za pomocą zmysłów i w odbiorze bodźców tkwi pewna uniwersalność, są to pozajęzykowe elementy doświadczeń.



Przykładem takiego zabiegu są strony z fragmentem artykułu *Dzieci z zaburzeniami uwagi*, do których został przyklejony pas papieru o mleczno-przezroczystej strukturze. Zaburza on czytelność tekstu poprzez ograniczenie jego widoczności, co ma za zadanie symbolizować niedosłuch, a konkretniej związane z niedosłuchem skutki przyswajania informacji.

Rys. 6. Niedosłuch.

66 A. D. Cameron, S. K. Sidorowicz (red.), *Psychiatria*, s. 34, Wrocław 2005.

Wyraźnie wyróżniającym się poglądem wśród projektantów i teoretyków dizajnu, jest odpowiedzialne projektowanie w służbie społeczeństwa. Popularyzacją takiego podejścia zajmował się m.in. Viktor Papanek, autor aż trzech publikacji na temat projektowania dla i wokół społeczeństwa⁶⁷. Przekonywał: *Projektowanie może i powinno stać się formą uczestnictwa w zmieniającym się społeczeństwie*⁶⁸, swoją postawą dając przykład dla mniej doświadczonych projektantów. Papanek zwraca należytą uwagę ku etyce, jaką powinni cechować się projektanci, wielokrotnie podkreślając konieczny (zaistniały już) przełom w podejściu do istoty i sensowności zawodu projektanta. *Projektowanie jakiegokolwiek produktu w oderwaniu od jego socjologicznego, psychologicznego czy ekologicznego otoczenia nie jest już dłużej możliwe i nie można go zaakceptować*⁶⁹ – podkreślał.

*Odpowiednie metafory są jak lepsze wersje instrukcji obsługi, ponieważ przekazują nam wiedzę na temat działania przedmiotu bez konieczności świadomego przyswajania jej sobie*⁷⁰ – podążając za myślą projektanta Roberta Fabricanta, starałam się wykorzystać wrażenia i skojarzenia z różnorodnymi doświadczeniami, odległymi od istoty projektowania, a związanych z codziennymi czynnościami. Analiza czy uważność na proste zjawiska, istotę rzeczy, właściwości materii, pomogły poszukiwaniu nowych praktyk projektowych.

67 Mowa o publikacjach: *Design for Human Scale, The Green Imperative* oraz *Dizajn dla realnego świata*.

68 V. Papanek, *Dizajn dla realnego świata*, s. 78, Łódź 2012.

69 Tamże, s. 184.

70 R. Fabricant, *User Friendly. Jak niewidoczne zasady projektowania zmieniają nasze życie, pracę i rozrywkę*, s. 142, Kraków 2022.

Podsumowanie

Niniejsze przedsięwzięcie jest zwieńczeniem wieloletniej pracy z dziećmi i młodzieżą, w tym z Neuroróżnorodnymi. Stanowi połączenie mojej pracy zawodowej i wykształcenia kierunkowego – projektowania graficznego, ilustrowania oraz pracy pedagogicznej, nauczania. Jest to dla mnie, jako projektantki, bardzo istotne, by nie opowiadać się za elitarnością zagadnień związanych ze sztuką, twórczością oraz plastyką ogólnie pojętą – przeciwnie: by czynić ją dostępną i wprowadzać jej elementy do wspólnych zadań i zabaw.

Ten projekt stwarza przestrzeń, by mówić o porażkach, niepowodzeniach. Pozwala je przyjąć, traktować i interpretować, jako „nic negatywnego”. Praca nad *Zeszytami sprawności wizualnej* nie przebiegała liniowo, nie przychodziła łatwo. Była pełna zwrotów, załamania i wątpliwości, które zmuszały do ciągłej weryfikacji kroków i podejmowanych działań. Jednak pierwsze konsultacje merytoryczne publikacji z psychologami, pedagogami specjalnymi; jej odbiór, nadały mi pewności, że wykonana przeze mnie praca ma znaczenie i sens.

Na początku niniejszej dysertacji, wspominałam o trójdzielności rozdziałów i relacji z nich wynikających: PROJEKTANTKA – DZIECI; PROJEKTANTKA – ODBIORCA; PROJEKTANTKA – PRZEDMIOT. Czwarta relacja: ODBIORCA – PRZEDMIOT to obszar, którego na ten moment opisać nie mogę, nie potrafię. To ten moment, w którym rozpoczyna się owa historia, drogi Odbiorco, który konfrontujesz się z wytworzonym przeze mnie przedmiotem. Rozdział czwarty każdy z Was najlepiej napisze sam, dla siebie.

Zeszyty... nie stanowią jedynie zapisu tego, w jaki sposób wpływałam na współpracujących ze mną Neuroróżnorodnych. W tym ujęciu publikacja nie jest jedynie przedmiotem, lecz przede wszystkim zapisem spotkań i różnorodnych relacji oraz stawaniem się – w tym stawaniem się mnie samej jako uczestniczki. Ostatecznie, zabrało to nas wszystkich w bardzo ciekawą podróż. Czy *Zeszyty sprawności wizualnej* stanowią kompendium wiedzy o Neuroróżnorodności? Z całą pewnością nie. Nazwałabym tę publikację *narzędziem do myślenia*.

Bibliografia

Publikacje książkowe:

- 1 – J. E. Robison, *Jestem inny. Moje wskazówki dla aspiech, ich rodzin i terapeutów*, Kraków 2019.
- 2 – E. Kącka, *Myśl spektralna*, w: C. Törnvall, *Autystki. O kobietach w spektrum*, Warszawa 2022.
- 3 – R. Plutchik, *Natura emocji*, w: *American Scientist*, cz. 89, 2001.
- 4 – Y. Zheng, B. Ju, *Emocje i zdrowie psychiczne: badanie porównawcze tradycyjnych chińskich teorii medycznych umysłu i koła emocji Roberta Plutchika*, w: *Międzynarodowa Konferencja Studiów nad Edukacją i Naukami Społecznymi (ICSES)*, 2021.
- 5 – S. Shanker, *Self-reg. Jak pomóc dziecku (i sobie), nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, Warszawa 2016.
- 6 – M. Jankowska, *Zarządzanie emocjami. Krok w stronę zdrowia psychicznego*, Warszawa 2020.
- 7 – J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012.
- 8 – J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2020.
- 9 – T. Swoboda, *Historie oka*, Gdańsk 2010.
- 10 – R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Łódź 2022.
- 11 – D. Norman, *Dizajn na co dzień*, Kraków 2018.
- 12 – M. Falska, *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, Pruszków 2014.
- 13 – A. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2008.
- 14 – D. Czajeczny, *Skala Tolerancji Wieloznaczności Edwarda F. McQuarriego i Davida Glena Micka: polska adaptacja w: Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach*, Poznań 2016.
- 15 – C. Törnvall, *Autystki. O kobietach w spektrum*, Warszawa 2022.
- 16 – A. D. Cameron, S. K. Sidorowicz (red.), *Psychiatria*, Wrocław 2005.
- 17 – V. Papanek, *Dizajn dla realnego świata*, Łódź 2012.
- 18 – R. Fabricant, *User Friendly. Jak niewidoczne zasady projektowania zmieniają nasze życie, pracę i rozrywkę*, Kraków 2022.

Bibliografia

Źródła Internetowe:

- 1 – <https://mlodeglowy.pl/kompendium/jestem-nauczycielem/neuroroznorodnosc-copy/> [dostęp: 10.06.2023].
- 2 – S. Merchut. *Strategie regulowania emocji*, w: <https://autyzm.life/2021/07/12/strategie-regulowania-emocji/> [dostęp: 7.06.2023].
- 3 – https://pl.wikipedia.org/wiki/Teoria_emocji_Plutchika [dostęp: 7.06.2023].
- 4 – M. Niedźwiecka, *Emocje mają paszporty i narodowości*, w: *O Zmierzchu*, S05E22. <https://niedzwiecka.net/podkasty/emocje-maja-paszporty-i-narodowosci/> [dostęp: 5.11.2023].
- 5 – <https://www.antryj.pl/slownik/slownik-slasko-polski-i-k/> [dostęp: 9.10.2023].
- 6 – M. Zyznarski, *User Experience – projektowanie pozytywnego doświadczenia*, w: <https://www.comarch.pl/erp/blog/user-experience-projektowanie-pozytywnego-doswiadczenia/> [dostęp: 9.11.2023].
- 7 – Dr n. med. G. Mączka, *Zniekształcenia poznawcze – psychoterapia poznawczo-behawioralna*, w: <https://www.centrumdobrejterapii.pl/materialy/zniekształcenia-poznawcze-psychoterapia-poznawczo-behawioralna/> [dostęp: 14.08.2023].
- 8 – pl.wikipedia.org/wiki/Monotropizm [dostęp: 6.03.2023].
- 9 – slimebox.pl/autyzm-wysokofunkcjonujacy-charakterystyka-objawy-leczenie [dostęp: 12.01.2023].

Abstrakt

Czy i jak można opowiedzieć innym o swojej nadwrażliwości sensorycznej? Jak należałoby przyjąć propozycję „*zamieni pani surówkę na ziemniaki?*” wypowiedzianą na szkolnej stołówce? Jak utrwalić zjawisko niedosłuchu, by stało się aktem doświadczenia dla odbiorców? Co można odkryć, jeśli zaprzestanie się asekuracji przed odmiennością otoczenia? Czy można odnaleźć radość tworzenia we wspólnym pomalowaniu pomieszczenia? Te i wiele innych pytań, to moje rozterki trwające na przestrzeni ostatnich lat. Fundamentalny początek mojej rozprawy doktorskiej to przebywanie z dziećmi i młodzieżą, w tym również Neuroróżnorodną. Odnalezienie ich wyjątkowego usposobienia, zauważenie indywidualności. Początkiem idei było opracowanie materiałów dydaktycznych i pomocy warsztatowych, które służyć miały upowszechnianiu i popularyzacji sztuki wśród dzieci i młodzieży. Wskutek różnych doświadczeń, pojawiła się sugestia o dostosowywaniu treści zajęć do możliwości psychofizycznych osób Neuroróżnorodnych. Dzięki tej zmianie, wytworzyły się specyficzne relacje, które określiły dalszy kierunek rozwoju projektu.

Tezą pracy jest myśl iż brakuje wśród opracowań naukowych takich publikacji, które jednocześnie opisują i doświadczają; wywierają zamierzony wpływ za pomocą metafor czy rozwiązań formalnych, wręcz strukturalnych. W mojej działalności artystyczno-projektowej można odnaleźć sporo przykładów prac o charakterze narracyjnym oraz zorientowanym na użytkowników. To właśnie te doświadczenia pomogły mi zamknąć w ramy opowieść o codzienności osób Neuroróżnorodnych.

Dysertacja doktorska podzielona jest na trzy części. Omawiam w nich kolejno: w rozdziale I swoją relację z bohaterami *Zeszytów...*, wychodząc ze stanowiska, że to oni opowiedzą mi najlepiej i najpełniej o samych sobie. Następnie w rozdziale II nawiązuję do wybranych aspektów związanych z postrzeganiem i interpretacją widzenia i myślenia, które mogą mieć wpływ na ocenę sytuacji. W ostatnim (III) rozdziale podsumowuję przedsięwzięcie, którego się podjęłam – czyli spisanie oraz zilustrowanie fragmentów historii i dialogów. W podsumowaniu zapraszam odbiorców do wytworzenia swojego zdania i odbioru zaproponowanych przeze mnie rozwiązań formalnych i estetycznych.

W odniesieniu do postawionej tezy, zaproponowałam wypełnienie zauważonej luki w postaci publikacji *Zeszyty sprawności wizualnej*, która jest rodzajem gry między odbiorcą a projektantką. Polega na uchwyceniu niuansów, spostrzegawczości, wnioskowaniu. Niedosłowne rozwiązania formalne pozostawiają możliwość wielu otwartych interpretacji.

