

Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Zakład Socjopedagogiki Specjalnej

JOLANTA OSTASZ, URSZULA GRALEWSKA

*Aktywność twórcza osób z głębszą niepełnosprawnością  
intelektualną*

---

Creative Activity in People with Profound Intellectual Disability

Twórczość jest pojęciem trudno poddającym się definicjom. Miast przytaczać na wstępie próby określenia tego zjawiska, formułowane przez teoretyków z kręgu nauk filozoficznych, psychologicznych czy socjologicznych, może warto tym razem zatrzymać się nad myślą artysty, przyjmując za A. Strugiem, iż „nie kronika wydarzeń, nie uczony traktat polityczny i nie dyplomata, nie filozof, nie socjolog dadzą odpowiedź na to, co nas podświadomie nurtuje, co nas trawi i nie daje żyć spokojnie. Tylko sztuka i artysta”. Rangę przydawaną twórczości w życiu ludzkim znamionują też, jakże głębokie w swej prostocie, słowa L. Staffa:

Jedyna godna rzecz na świecie: twórczość,  
A szczyt twórczości to tworzenie siebie.

Inaczej, lecz znów w wymiarze uniwersalnym, ujmuje to S. Reymont, traktując o najwyższej formie twórczości:

Artyzm to ta szalona ruchliwość wrażliwości mózgowej i czuciowej, co wszystko wchłania i rozlewa się na wszystko, i dąży przede wszystkim do tego, żeby swoje ja zatracić.

Twórczość bywa też traktowana przez niektórych artystów w sposób szczególny, jako najczystsza i najdoskonalsza „forma bytu”, jakby pozbawiona typowo ludzkich obciążeń i z nich niewynikająca, a świadectwem takiego ujęcia są słowa H. Sienkiewicza:

[...] artysta, byle miał serce czyste, napelnione nie lichą miłością własną, ale miłością sztuki, może być najszczęśliwszym człowiekiem w świecie, bo styka się ustawicznie z czymś nieskończonym i bezwzględnie doskonałym. Z życia przychodzi wszystko zło, ze sztuki płynie tylko szczęście.

Łatwiej nam jednak, współczesnym, afirmować ujęcie twórczości wyrażone w pracy *Świat ludzkiej nadziei* przez ks. Józefa Tischnera.

Nie samym chlebem człowiek żyje. Codzienna troska człowieka jest rozpięta pomiędzy dwoma przeciwieństwami: tym, co człowiekowi zagraża, i tym, co człowieka udoskonala i tworzy, między ludzką rozpaczą, która jest „chorobą na śmierć”, a prawdziwym „Genesis z Ducha”, w trakcie którego człowiek staje się tym, co ma wartość (1994, s. 220).

Kierowany wewnętrznym imperatywem tworzenia człowiek kreuje wartości, które nadają jego życiu sens i którymi obdarza też innych. Z tego też względu wartość mają wszelkie działania kreatywne, niezależnie od tego, jaki mają charakter i kto jest ich twórcą.

Według Carla Rogersa (1972) twórczy jest każdy sposób samorządnego tworzenia nowej formy z bezkształtnych, prostych elementów, bez względu na to, jakie tworzywo jest przekształcane i jaki poziom sprawności jest przy tym wymagany. Kreatywny komponent w działaniu pojawia się, gdy ma ono charakter spontaniczny, jest wyrazem rzeczywistej potrzeby tworzenia. Nie jest jednak działaniem twórczym aktywność stereotypowa czy aktywność odtwórcza, związana z wiernie odtwarzanymi wyuczonymi schematami działania, mimo iż może wynikać z potrzeby czynnościowej. Tak więc działanie twórcze wyróżnia:

- realizowanie wrodzonej potrzeby czynnościowej w sposób spontaniczny i z doznawaniem przyjemności (w tej sytuacji uniemożliwianie aktywności jest odczuwane jako przykrość),
- wytworzenie nowej jakości, formy odznaczającej się wyższym poziomem złożoności aniżeli materiał wyjściowy,
- oryginalność wytworu, tj. dominanta elementu twórczego (rozważając, czy w działaniu wystąpił element twórczy, uwzględnia się prezentowane warianty opracowania i ustala, ile spośród nich można uznać za oryginalne, przy czym temat dzieła oraz wykorzystane sprawności techniczne i pojęciowe nie są istotne dla określenia dzieła jako twórczego).

Można wyodrębnić dwie kategorie aktywności twórczej. Pierwsza z nich, pozostająca w dużej mierze poza ingerencją świadomości, niezamierzona, jest powodowana wrodzoną potrzebą czynnościową; należą też do niej różne formy dziecięcej aktywności samorządnej, określanej w aktualnym kodzie psychopedagogicznym mianem napędu. Drugą kategorię stanowią działania poprzedzone zamysłem twórczym, których rezultatem jest dzieło artystyczne bądź naukowe. Jednakże różnice między tymi kategoriami nie są zbyt wyraźne, jeżeli przyjmiemy, że w pewnych działaniach małych dzieci można dostrzec element zamysłu twórczego, oryginalności i silnie przeżywane poczucie sprawstwa.

Natomiast wiele prac uznanych za artystyczne zawiera komponent zabawy, jak choćby twórczość Witkacego czy Mirona Białoszewskiego, zaświadczające o szczególnej skłonności tych twórców do zabawy ulubionym przez nich tworzywem – słowem, wynikającej też czasami z czystej, jak można przypuszczać, przyjemności funkcjonalnej.

Przejawem działań mieszczących się w pierwszej kategorii aktywności twórczej są spontaniczne zabawy czynnościowe dzieci, polegające na kształtowaniu, przekształcaniu, konstruowaniu, dostępne także osobom z głębszą niepełnosprawnością umysłową. Dzieci głębiej upośledzone umysłowo mają mniejsze możliwości działania twórczego, co wynika nie tylko z ograniczeń dyspozycji intelektualnych, sprawności motorycznej i manualnej, ale niejednokrotnie, na co zwraca uwagę H. Olechnowicz (1994), jest hamowane jako „niekształcące”, a system oczekiwań wobec nich sugeruje, że są one do twórczości w ogóle niezdatne. Tymczasem dla dzieci pozostających dłużej bądź zatrzymujących się na wcześniejszych etapach rozwoju korzystne jest umożliwianie im także spontanicznej aktywności, niewyznaczonej poleceniami dorosłych, tak jak jest to korzystne dla prawidłowego rozwoju małych dzieci.

Podstawą wszelkiego działania twórczego jest według J. Zinkera (1991) ruch, który przełamuje opór przed ekspresją, a następnie prowadzi w sferę coraz większej integracji zarówno tego, co określa się jako życie psychiczne, jak i tego, co określa się dziełem sztuki; biorąc za punkt wyjścia odczuwanie własnego ciała, można uczyć się doświadczać siebie w świecie i stawać się osobowością zintegrowaną. Zmieniające się w trakcie terapii (J. Zinker jest terapeutą Gestalt) uczucia prowadzą od fragmentaryczności do płynnego przejścia ku integracji.

Takiego poziomu nie osiągają osoby głębiej upośledzone umysłowo. Większość z nich wykazuje poważne trudności w określaniu i rozróżnianiu przyczyn swoich stanów emocjonalnych, nazywaniu przeżyć, a niektóre osoby nie potrafią również wyrażać ich ekspresyjnie, mimicznie czy pantomimicznie, a więc w zrozumiałym dla otoczenia, konwencjonalnym sposobie. Umożliwienie im, przez stworzenie odpowiednich warunków, aktywności twórczej, wyrażającej się choćby poprzez ruch (np. taniec) czy działalność plastyczną, ułatwi im uporządkowanie i zrozumienie własnych emocji, odreagowanie ich, a także ekspresję nastroju. Przyczyni się do rozszerzenia zakresu doświadczenia świata i siebie w świecie.

Można stwierdzić, że prócz wspomnianej zależności między działaniami twórczymi a dyspozycjami intelektualnymi, istotny jest też związek z poziomem zintegrowania osobowości, a także z przeżyciami emocjonalnymi. Te ostatnie, jeśli prowadzą do permanentnego napięcia czy nawet do zaburzeń emocjonalnych, mogą ewidentnie blokować działania twórcze, a w skrajnych przypadkach wyhamowywać również aktywność odtwórczą, stając się, prócz niepełnosprawności umysłowej, najpoważniejszą przyczyną inercji. Realizacja potrzeby czynnościowej poprzez jakąś formę ekspresji twórczej, wspieranej terapią niedyrek-

tywną (można tu wykorzystać np. koncepcję V. Axline), w dużym stopniu może przyczynić się do przezwyciężenia tych problemów.

Przyjmując za J. Zinkerem, o czym już była mowa, że punktem wyjścia do wszelkiej aktywności twórczej jest ruch, warto zastanowić się przez chwilę nad dostępnymi osobom głębiej upośledzonym umysłowo formami aktywności ruchowej, rytmicznej i muzycznej. Aktywność ruchowa, nie stawiając wymogów w zakresie tworzywa (staje się nim ciało dziecka), sprawności percepcyjnej czy manualnej, jest dostępna nawet osobom z głęboką niepełnosprawnością umysłową, pod warunkiem istnienia choćby minimalnych możliwości motorycznych. Znamienna jest sekwencja z filmu Jacka Bławuta *Nienormalni*, w której głęboko upośledzeni mieszkańcy Domu Pomocy Społecznej zgromadzeni jako audytorium prezentowanej im inscenizacji, pozornie nieaktywni, „ożywają” przy dźwiękach rytmicznej muzyki, poruszając się – wszyscy, bez wyjątku – w rytm emitowanej melodii. Rytmiczne ruchy w powiązaniu z muzyką są więc źródłem przyjemności dla wszystkich, a o ich elementarnym, wręcz atawistycznym charakterze może świadczyć przykład zaczerpnięty z pracy Alfreda i Françoise Braunerów (1995). Pracując z dziećmi ze sprzężonymi zaburzeniami rozwojowymi, autorzy wielokrotnie byli zaskakiwani swoistym poczuciem rytmu wykazywanym przez dzieci o rodowodzie afrykańskim, mimo iż nigdy nie były one w Afryce, a także nie miały okazji zaznajomienia się z tańcami w środowisku rodzinnym. Dwójka z tych dzieci była głęboko upośledzona i wykonywane przez nie przy muzyce rytmiczne ruchy były dla nich główną formą działania. Podejmowane próby włączenia ich w taniec grupowy, wymagający kroków i gestów typowych przy muzyce europejskiej, jak również figur zsynchronizowanych z rytmem właściwym tej muzyce, zakończyły się niepowodzeniem, podobnie jak stało się w przypadku pozostałych dzieci z grupy. Dla wielu osób z głębszą niepełnosprawnością umysłową taniec (własny, oryginalny) jest dostępną i lubianą formą ekspresji, przy czym są one często świadome tego, iż dysponują środkiem umożliwiającym im przekazywanie emocji. Najpełniej chyba istotę znaczenia muzyki dla aktywności ruchowej dzieci głębiej upośledzonych umysłowo oddają słowa K. Mrugalskiej (1979, s. 106):

Jedną z najcenniejszych wartości muzyki jest to właśnie, że wydaje ona „polecenia”, których nie trzeba rozumieć drogą pojęciową. W ten sposób ład wprowadzony jest w reakcję dziecka jakby „kuchennymi schodami” – wychowanek z kłębuszka działań nieskoordynowanych i nieświadomych, wrażeń, napięć i pragnień, stopniowo zaczyna wyciągać nić ruchów coraz prostszych i klarowniejszych, coraz bardziej świadomych i zdecydowanych, a dzieje się to bez ryzyka niezrozumienia słów.

Muzykowanie jest kolejną czynnością podejmowaną przez osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną samorzutnie i z upodobaniem, niekiedy bardzo wcześnie. H. Olechnowicz (1994) przytacza przykład upośledzonych dzieci w wieku 2–5 lat, dla których najbardziej atrakcyjną częścią zajęć

rytmiczno-muzycznych było swobodne uderzanie w klawisze ksylofonu. Niektóre spośród tych dzieci były zdolne do samodzielnego tworzenia struktur rytmiczno-dźwiękowych. Część improwizacji polegała na eksperymentowaniu różnicami wysokości dźwięków, inne zaś były związane z powstawaniem prostych struktur rytmicznych. Swobodne improwizowanie odbywało się w pełnym skupieniu, wyrażanym zarówno mimicznie, jak i przez wyhamowanie jakiegokolwiek innej aktywności. Jak podkreśla autorka, niektóre improwizacje cieszyły się dużym zainteresowaniem słuchaczy; nie tylko przyciągały uwagę, ale i odbierane były jako miłe dla ucha, a także oryginalne. Podobne doświadczenia, aczkolwiek ze starszymi już dziećmi i młodzieżą, przedstawia niemiecki materiał filmowy zatytułowany *Gemeinsamkeiten*, w którym prof. Detlev Cramer z Freie Universität z Berlina prezentuje możliwości muzykowania osób głębiej upośledzonych umysłowo (profesor zapoznawał też wielokrotnie z własną koncepcją muzykowania w tej grupie osób widzów programu polskiej telewizji). Interesujący jest przykład „dialogu muzycznego”, który prowadzili P. Nordoff i C. Robins (1971, za: Olechnowicz 1994), pracując z zespołem młodzieży głębiej upośledzonej. Z początkowego chaosu dźwięków lub rytmów „produkowanych” na pianinie lub perkusji przez osobę niepełnosprawną wyłaniał się element uporządkowany, jakiś motyw własnej kompozycji, który terapeuta powtarzał na fortepianie, tylko niekiedy nieznacznie go modyfikując lub wzbogacając. Na ogół motyw wyróżniony przez terapeutę był z kolei powtarzany przez wychowanka. Ową gotowość do wytwarzania dźwięków muzycznych i struktur rytmicznych oraz tendencję do ich powtarzania wykorzystano w tym przypadku do terapii zaburzeń kontaktu społecznego w grupie młodzieży z głębszą niepełnosprawnością umysłową.

Nie zawsze to, co oferowane jest osobom głębiej, a zwłaszcza głęboko upośledzonym ma tak klarownie sprecyzowany cel. Niejednokrotnie terapeuta musi niejako „podążać” za dzieckiem niepełnosprawnym, a dotyczy to spontanicznych działań dziecka o różnym charakterze. Jak piszą A. i F. Braunerowie:

To co jest ważne dla muzyki, odnajdziemy również w świecie barw. Będzie to dotyczyło kształtów przy lepieniu z gliny, jeśli uda nam się zrezygnować z dojrzałych „realizacji” i tych efektów twórczości, które później będą bardziej udane. Istotne jest założenie, że gesty, dźwięki, kolory i kształty nie dążą do jakiegoś konkretnego celu, lecz stanowią „początki” (1995, s. 23).

Do takiej elementarnej, samodzielnej aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo wykorzystywane są tworzywa bezkształtne, umożliwiające przekształcanie, tworzenie czegoś bez ingerencji osoby dorosłej, a także przeżycie sytuacji „bycia sprawcą”. Często stosowana jest powszechnie znana metoda malowania dziesięcioma palcami, stworzona przecież w celu stymulowania aktywności samorzutnej dzieci z upośledzeniem umysłowym, a także dla dzieci ze spastycznością.

Pozostając przy wspomnianym przez Braunerów w przytoczonym cytacie „świecie barw”, warto przywołać interesujące badania Marii Piotrowskiej (za: Olechnowicz 1994), przeprowadzone w grupie pięćdziesięciu osób z ośrodka specjalnego w wieku 9–18 lat o ilorazie inteligencji równym 30 lub poniżej, przy czym pięcioro dzieci było upośledzonych w głębokim stopniu. Autorka badań przyjęła, iż z powodu tak znacznego upośledzenia osoby z badanej grupy nie będą raczej odtwarzały gotowych, przyswojonych wzorów, w związku z czym można było oczekiwać kompozycji odpowiadających indywidualnym upodobaniom i doboru barw zgodnych z własnymi preferencjami. Swobodne malowanie plam barwnych pędzlem odbywało się trzykrotnie w odstępach miesięcznych, przy czym w kolejnych badaniach zmieniano porządek umiejscowienia pojemników z farbą, a dzieci pozostając w grupie siedziały przy odrębnych stolikach. Na 150 sytuacji tylko czterokrotnie konieczna była wyraźna zachęta, tak więc gotowość do spontanicznego malowania barwnych plam zaznaczyła się bardzo silnie u badanych osób. M. Piotrowska stwierdziła występowanie istotnego związku między dominującym u dziecka nastrojem a jego preferencjami kolorystycznymi, podając też przykłady dwojga dzieci o skrajnych wynikach uzyskanych w dwóch skalach samopoczucia:

1. Kasia, 12 lat (I.I. = 28). W skali obniżonego samopoczucia uzyskała największą liczbę punktów. Dziewczynka apatyczna, spokojna, ciągle płacząca bez uchwytnego powodu. Dziecko nie nawiązuje kontaktu z nikim, prawie nie mówi, nie chce pracować ani bawić się. Siedzi bez ruchu, wpatruje się bezmyślnie w jeden punkt. Zajęcie, do którego dała się przekonać bez problemów, jest malowanie. Maluje nerwowo, dużymi pociągnięciami pędzla, maże farbą po tych samych miejscach. Efekt jej pracy jest bardzo wymownym odzwierciedleniem jej nastroju. Malunki są smutne, utrzymane w jednej, szarej gamie kolorystycznej. Czerń, szaro-fioletowo-brązowe rozsmazane plamy tworzą mozaikę zgaszonych barw. Nie ma w nich miejsc działających mocniej, nasycenie – temperatura barw jest równomierna, obrazki cechuje spokój i monotonia. Kompozycja jest statyczna, zrównoważona zarówno pod względem kolorystycznym, jak i rozmieszczenia elementów – plam. Malunki wyrażają nastrój smutny i beznadziejny.

2. Romek, 14 lat (I.I. = 30). W skali podwyższonego samopoczucia najwyższy wynik w badanej grupie. Chłopiec bardzo żywy, zaczepny, starający się zwrócić na siebie uwagę, nadmiernie pobudliwy, agresywny w stosunku do dzieci. Przy malowaniu uspokaja się, jest zajęty pracą. W jego koncepcjach uderza przede wszystkim kolor: prawie sama czerwień. Z pociągnięć pędzla widać, że plamy są nakładane gwałtownie. W jednej z prac agresywność czerwieni podkreślona jest plamkami zieleni rozłożonymi w różnych częściach kartonu. Kompozycja malunków jest dynamiczna. W jednym z nich środek kartonu wypełniony jest czerwienią, stanowi ona klucz kompozycyjny obrazka. Wokół czerwieni nałożone są kolory o mniejszej sile działania. Tworzy to razem agresywną, zwartą całość. W drugim malunku przez liczne krzyżujące się ze sobą dynamiczne linie i położenie w środku dużej plamy czerwieni kompozycja staje się gwałtowna i mocna w działaniu.

Badania M. Piotrowskiej wskazują, że osoby z upośledzeniem umysłowym, nie tylko w stopniu znacznym, ale także niektóre w stopniu głębokim, są zdolne do ekspresji plastycznej, potrafią wyrazić swoje stany emocjonalne w formie barwnej kompozycji, niepozbawionej niekiedy walorów estetycznych.

Swobodne komponowanie wzorów z barwnych form geometrycznych potraktowane jako rodzaj aktywności twórczej było przedmiotem badań A. Czarnieckiej i H. Olechnowicz (1994) obejmujących grupę pięćdziesięciorga dzieci upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym. Badania były przeprowadzane dwukrotnie w odstępie rocznym, a o zmotywowaniu czy też zainteresowaniu dzieci świadczy fakt, że tylko raz na 100 sytuacji zdarzyła się odmowa wykonania mozaiki. Za wyjątkowo konstruktywną uznały autorki pracę 12-letniej Celinki z zespołem Downa, upośledzoną w stopniu znacznym (I.I. = 22):

Dziewczynka wykonała kompozycję, która wydawała się zupełnie chaotycznym rojem rozrzuconych przypadkowo klocków, pozbawionym jakiegokolwiek zasady kompozycyjnej. Sposób budowania wskazywał jednak, że dziewczynka systematycznie wyznaczała układ współrzędnych pion – poziom. Pierwsze dwa klocki zostały położone dokładnie w miejscach, gdzie na zegarze są godziny 12 i 6, a więc wyznaczały kierunek pionowy, następne dwa klocki na miejsce godzin 9 i 13, a więc wyznaczały kierunek poziomy. W dalszym ciągu Celina wypełniała luki pomiędzy tymi 4 klockami – przez cały czas kierując się przyjętym planem przestrzennym [...]. Tę samą zasadę komponowania powtórzyła Celinka po kilku dniach.

Jak stwierdziły autorki, uwzględniając niewielką liczbę odtworzeń stereotypowych przy ponownych badaniach, swobodne układanie wzorów mozaikowych sprzyja wyzwaniu w dzieciach głębiej upośledzonych umysłowo pewnych dyspozycji twórczych, natomiast wśród kompozycji mozaikowych przedstawionych sędziom kompetentnym, pracownikom Desy, wykonanych przez badane dzieci i dzieci sprawne z grupy kontrolnej (reprodukcje mozaik były przemieszane), część prac dzieci upośledzonych została wyróżniona.

Wartość nie tylko estetyczną, lecz również artystyczną, o czym świadczą wystawy organizowane w kraju i poza nim, mają prace grupy mężczyzn z Domu Pomocy Społecznej w Rąbieniu, uczestników zajęć plastycznych prowadzonych przez mgr sztuk pięknych Jadwigę Garda-Łukaszewską. W 125-osobowej grupie mężczyzn z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym, w wieku od 20 do 50 lat, terapeutka odnalazła niewielką grupę osób (12–15) obdarzonych potencjalnymi uzdolnieniami plastycznymi i podjęła trud wydobycia drzemiących dyspozycji, pobudzenia wyobraźni i kreatywności. Za podstawową zasadę w swojej pracy przyjęła paradygmat podmiotowości, odrzucenie stygmatu upośledzenia, a co za tym idzie, uwolnienie się od myślenia o istniejących ograniczeniach na rzecz ukazywania w niemal partnerski sposób różnorodnych technik twórczych, dzielenia się własnymi upodobaniami estetycznymi, zapoznawania także z tym, co aktualnie dzieje się w zakresie sztuk plastycznych. Odwiedzanie muzeów, zwiedzanie galerii, wystaw malarstwa, rzeźby, scenografii twórców polskich i zagranicznych stało się nieodłącznym elementem pracy pracowni, a właściwie artystycznego atelier.

Tak prowadzone oddziaływania przyniosły zaskakujące rezultaty, uwidocznione m.in. w albumie *Za widnokretem wyobraźni* autorstwa J. Gardy-Łu-

kaszewskiej i T. Szperkowskiego. Z opracowania tychże samych autorów (1997) wybrane zostały przykłady, ukazujące niektóre sylwetki osób głębiej upośledzonych umysłowo, dla których działania artystyczne stały się ważnym sposobem autorealizacji, wyrażania siebie czy też zaznaczania własnego istnienia.

1. Rafał, lat 27, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym (I.I.=49). Rafał jest pełen sprzeczności, jego reakcje są w dużym stopniu nieprzewidywalne. [...] Można odnieść wrażenie, że nie ma ukształtowanego systemu wartości, obce są mu pojęcia dobra i zła, sympatii, współczucia, wdzięczności. Tymczasem ma też swoje drugie, to ładniejsze oblicze. Wiele osób zauważa w nim swoisty urok osobisty, oryginalną urodę, poczucie humoru. W pracowni: Nie czyni starań, by – jak inni – mozolnie odtwarzać widziane przedmioty. Woli przedstawiać własną wersję kształtów i barw; [...] od początku wyróżniał się na tle innych, przyciągał uwagę spontanicznym wyborem kolorów, własnym odbiorem tematu czy preferencją dla formatów plakatowych [...]. Ze względu na dobry kontakt słowny i emocjonalny można było podjąć próbę nauczania Rafała posługiwania się środkami formalnymi tak, aby jego prace nie były schematycznym powielaniem się i jednocześnie nie zatracaly znamion indywidualności i charakterystycznej dla niego ekspresyjności. [...] O ile w pracowni wielokrotnie dawał dowody swojego talentu (z tym się chyba urodził), o tyle w badaniach wypada słabo: ma ubogi zasób wiadomości, nie umie ich przekazać, mimo bardzo dobrze rozwiniętej mowy, ma dość słabą pamięć, nie dostrzega związków przyczynowo-skutkowych. Wygrywa więc spostrzegawczością i emocjonalnością, którą znakomicie przelewa na papier. [...]

2. Witek, lat 27, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym (I.I.=40). Witek umie zadbać o siebie, jest w dużej mierze samowystarczalny, [...] dobrze przystosowuje się do nowego otoczenia i nowych ludzi, zachowując powściągliwość w okazywaniu uczuć. Te pozostawia dla rodziców, co odzwierciedla jego mocno ugruntowany system wartości. [...] Witek nie ma nadzwyczajnego poczucia humoru. Jest grzeczny, uśmiechnięty, ale rzadko szczerze roześmiany. Chce być poważny, dorosły, „taki jak wszyscy” i tak jak wszyscy traktowany. [...] Ciągłe rozbiegany, drżący i chaotyczny Witek z trudem skupia się nad kolejnymi fragmentami jakiegoś ćwiczenia. [...] Niemile niespodzianki zdarzają się sporadycznie, raz są to dziwne akty agresji, kiedy indziej obrażanie się bez wyraźnego powodu, brak reakcji na słowa opiekuna. Przyczyna tkwi zapewne w jego dużej wrażliwości na krytykę, polecenie wydane w zdecydowany sposób, niektóre gesty. [...] W ogólnej ocenie Witka przeważają opinie pozytywne i jest on mile widzianym współpracownikiem w artystycznym atelier. W pracowni: Witek jest raczej monotematyczny – lubi rysować przede wszystkim zwierzęta korzystając z albumów przyrodniczych. Niekiedy daje się namówić na podjęcie innego tematu – np. martwej natury, architektury. [...] Witek nie ma daru spontanicznego, lekkiego malowania (jak np. Rafał) [...], lubi rysować na małych formatach, mając blisko przed oczami zdjęcie lub album. Mierne wyniki dają w jego przypadku ćwiczenia z wyobraźni, zupełnie też nie radzi sobie w plenerze, w dużych przestrzeniach. Nowe umiejętności zdobywa powoli, ale nie zapomina o nich. Jest laureatem wielu konkursów, a jego zwierzęca saga zbiera zasłużone pochwały. [...]

3. Piotrek, lat 25, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym (I.I.=40), jest jedynym uczestnikiem zajęć z zespołem Downa: Piotrek jest człowiekiem pogodnym i zrównoważonym. Nastawiony pozytywnie do świata, w konflikt wchodzi, gdy zawiodą inne rozwiązania. [...] Próbuje swoich różnych talentów i nie boi się klęski ani spotkania z nowym problemem. Widzieliśmy go w oryginalnej kreacji na zajęciach teatralnych, tańczącego i wystukującego rytm na zajęciach z muzyki, wreszcie na urozmaiconych tematycznie zajęciach z techniki czy plastyki. W pracowni: Chociaż badania zwracają uwagę na jego zubożone myślenie abstrakcyjne i logiczne, to w twórczości artystycznej wykazuje wyjątkową oryginalność. [...] Specyfika twórczości Piotrka

polega na jego umiłowaniu figur geometrycznych, prostych kształtów, linii i symetrii. O ile kolor odgrywa rolę drugoplanową, o tyle „geometria” stanowi jego podstawę widzenia świata. [...] Wybrany motyw jest dla niego siatką współrzędnych, z której odczytuje i transponuje na papier najważniejsze bryły. Detale pozostają w tle [...], a efektem podstawowym jest jakaś forma strukturyzacji. Nie ma w tej dziedzinie odpowiednika wśród kolegów i jest łatwo rozpoznawalny. [...] Spośród naszych wychowanków to właśnie u Piotrka rozwój jest najbardziej zauważalny – on sam odczuwa potrzebę poszukiwania nowych środków wypowiedzi [...] Chociaż odwzoruje tylko niektóre kształty, a jego procesy poznawcze są ograniczone, to jako artysta nadrabia wszystko.

Twórczość jest fenomenem związanym ze szczególną wrażliwością artysty. Potencjał wrażliwości, intuicji, kreatywności pozostaje u osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną najczęściej nieodkryty. Niezwykle trudno jest uruchomić wyobraźnię, dobrać zestaw tematów, zapoznać z rozwiązaniami formalnymi tak, by możliwe stało się ujawnienie i rozwinięcie talentu osoby z tak poważnymi ograniczeniami. Przytoczone wyżej przykłady przekonują, że nie jest to jednak niemożliwe.

Jeszcze więcej kontrowersji czy znaków zapytania rodzi twórczość literacka osób głębiej upośledzonych umysłowo. Spontaniczna twórczość językowa dzieci o prawidłowym rozwoju jest tematem niejednokrotnie podejmowanym, natomiast piśmiennictwo w tym zakresie dotyczące osób z głębszym upośledzeniem jest wyjątkowo ubogie. Stanisław Popek w pracy traktującej m.in. o twórczości literackiej dzieci i młodzieży zwraca uwagę, iż język, spełniając funkcję komunikacyjną i informacyjną, służy też „jako tworzywo pozwalające wyrażać najgłębsze przeżycia, opisywać twory wyobraźni, uzewnętrznić potrzeby i pragnienia, określać wartości i sens istnienia człowieka”. I dalej:

Potrzeby ludyczne umożliwiły człowiekowi takie kształtowanie formy wypowiedzi słownej, aby mogła zapewnić mu przeżywanie przyjemności tkwiącej w harmonii dźwiękowej słów i wyznaczać tym samym sens wyrażanych treści (1988, s. 69).

W tym pierwszym, szerokim wymiarze język jest obszarem nie w pełni dostępnym osobom głębiej upośledzonym umysłowo. Natomiast ów aspekt ludyczny jest wyraźnie dostrzegalny w tych wypowiedziach osób upośledzonych, które mają znamiona literackie. Oto kilka przykładów:

Kocham wszystko w życiu  
Kocham zwłaszcza wycieczkę poprzez życie  
Kocham wędrówki od miasta do miasta  
Lubię wycieczkę przez życie [...]

Jest to fragment wiersza Marii Anny Hourdin, z zespołem Downa, wychowywanej w rodzinie francuskich intelektualistów. Georges Hourdin, ojciec autorki, opisał jej zmagania z losem i dorastanie do twórczości poetyckiej w książce *Niezawinione nieszczęście*, wydanej u nas przez PAX.

Lubię robić koszyki – po prostu lubię – lubię to robić  
 Cały czas – lubię robić brązowe, brązowe koszyki.  
 Dużo czasu trzeba, żeby zrobić koszyk,  
 Ale kiedy są skończone, wyglądają ładnie...

Mój pokój będzie niebieski  
 to mój ulubiony kolor – myślę o pięknych rzeczach  
 kiedy widzę niebieski.  
 Niebo jest niebieskie – woda jest niebieska...  
 Chciałabym, żeby był niebieski.  
 Joanna także lubi niebieski.

Takie wypowiedzi osób z głębszą niepełnosprawnością umysłową uzyskały N. Reynes i K. Gabriella (za: Olechnowicz 1994) w jednym z bostońskich ośrodków. Są to jakby urywki poetyckiej opowieści o codzienności, naiwna, ale pełna ciepła liryka odnosząca się do dnia powszedniego. Można tu odnaleźć także owo „przeżywanie przyjemności tkwiącej w harmonii dźwiękowej słów”, wyrażające się w upodobaniu do powtórzeń, stosowaniu epifory, swoistej rytmicy, czy też melodyce wypowiedzi. W tym „opowiadaniu codzienności” pobrzmiewa nuta optymizmu, afirmacji życia, a prozaiczność została jakby ubarwiana.

Spodziewać się można, iż dostrzeganie różnorodnej ekspresji twórczej osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną przyczyni się być może do pełniejszego zrozumienia ich świata, który bez tej twórczości pozostawałby dla wielu zamknięty.

W poszukiwaniach jak najskuteczniejszych sposobów oddziaływania nauczyciele, terapeuci wciąż jeszcze niejednokrotnie nie dostrzegają czy też nie doceniają wartości aktywności twórczej osób głębiej upośledzonych umysłowo, we wszystkich jej przejawach. Także ich własne działania pozbawione są nierzadko pierwiastka twórczego, przez przywiązanie do struktur i sensu. Tymczasem, jak podpowiadają opiekunom osób upośledzonych A. i F. Braunerowie (1995, s. 21):

Należy umieć tworzyć z niczego, jedynie za pomocą fantazji i radości życia. [...] Jakże jednak trudne może być znalezienie nonsensu dla tych, którzy zasmakowali w zajęciach sensownych. Być może jest to zadanie dla poetów.

#### BIBLIOGRAFIA

- Brauner A. I. F. (1995). *Postępowanie wychowawcze w upośledzeniu umysłowym*. Warszawa: WSiP.  
 Garda-Lukaszewska J., Szperkowski T. (1997). *Współtworzenie. Zajęcia plastyczne z osobami upośledzonymi umysłowo*. Warszawa: WSiP.  
 Mrugańska K. (1979). *Zajęcia rytmiczne*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *Wychowanie i nauczanie głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSiP.  
 Olechnowicz H. (1994). *Wyzwalanie aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSiP.

- Popek S. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Rogers C. (1972). *Towards a theory of creativity*, [w:] P. Vernon (red.), *Creativity*. London.
- Tischner J. (1994). *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Wyd. Znak.
- Zincker J. (1991). *Proces twórczy w terapii Gestalt*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

#### SUMMARY

The problem concerning creative activity in people with profound intellectual disability seems important from the point of view of therapeutic and integrating functions. Giving such people possibilities for creative activity contributes to the ordering and understanding of one's own emotions, abreacting them, and consequently, broadening the way of experiencing the world and oneself. Creative activity is one of valuable manners of influencing a man with profound intellectual disability.

