

STYMULOWANIE POTENCJAŁU TWÓRCZEGO OSÓB Z RÓŻNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI



pod redakcją
Elżbiety Lubińskiej-Kościółek i Katarzyny Pluteckiej

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzenci:

prof. dr hab. Stanisław Mihilewicz
dr hab. prof. DSW Małgorzata Sekułowicz

Redakcja wydawnicza:

Radostaw Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Marek Kowalczyk,
wykorzystano grafiki Urszuli Gawron

Publikacja została dofinansowana przez Dziekana Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie i ze środków
Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

ISBN 978-83-7587-699-4

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

Wstęp	9
Część I	
Wielowymiarowość i złożoność twórczości osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi redaktor naukowy <i>Elżbieta Lubińska-Kościółek</i>	
<i>Ewelina Jutrzyzna</i> Rozważania nad rozwojem potencjału twórczego osób niepełnosprawnych	13
<i>Alicja Rakowska</i> Zasoby twórczej aktywności osób niepełnosprawnych	27
<i>Bogdan Szczepankowski</i> Franciszek Ksawery Prek – pierwszy głuchoniemy literat	39
<i>Aniela Korzon</i> Wartość twórczości osób niesłyszących dla wychowania przez sztukę dzieci i młodzieży z wadą słuchu	51
<i>Katarzyna Plutecka</i> Twórczy charakter zdolności kierunkowych uczniów niesłyszących	61
<i>Ditta Baczała</i> Twórczość niepełnosprawna intelektualnie	81
<i>Dorota Podgórska-Jachnik</i> Refleksje o teatrze osób niepełnosprawnych w kontekście ich edukacji, samorealizacji i terapii	93

Hanna Kubiak

Rozwijanie twórczego potencjału dzieci
z mózgowym porażeniem dziecięcym 121

Marta Wójcik

Kreatywny charakter twórczości osób ze specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi 141

Anna Grzebinoga

Uczestnictwo osób niesłyszących w kulturze 151

Część II

Wielostronne spojrzenie na praktyczne rozwiązania służące
rozwijaniu potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami
edukacyjnymi

redaktor naukowy Katarzyna Plutecka

Jolanta Baran

Warsztaty autokreacji jako forma przygotowania uczniów
z niepełnosprawnością do działań transgresyjnych inspirowanych
zorganizowaną aktywnością pozalekcyjną 165

Joanna Pawlikowska, Jolanta Zielińska

Metody waloryzacyjne jako sposób stymulujący twórczy potencjał dzieci
z wadą słuchu w wieku przedszkolnym 173

Urszula Bartnikowska

Teatroterapia jako forma rehabilitacji osób z głębszą i wieloraką
niepełnosprawnością. Rehabilitacja w życiu niepełnosprawnych 183

Elżbieta Lubińska-Kościółek

Aktorzy z niepełnosprawnością intelektualną 197

Izabela Bieńkowska

Wpływ zaburzeń integracji sensorycznej na rozwój i osiągnięcia dzieci
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 217

Piotr Sipiorski

Wykorzystanie metody Integracji Sensorycznej jako stymulatora
potencjału twórczego u dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń 225

Anna Jakoniuk-Diallo

Wykorzystanie muzyki w dynamizowaniu potencjałów rozwojowych
dzieci z niepełnosprawnością 241

Joanna Drozd-Kucz

Dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w świecie muzyki
Od percepcji muzyki do aktywności twórczej 259

Agnieszka Balicka

Muzykoterapia jako forma terapii i aktywności twórczej dziecka
niepełnosprawnego intelektualnie 269

Wstęp

Potrzeba twórczości, tj. narzucania otoczeniu swojej wizji świata, jest jedną z zasadniczych cech człowieka.

Antoni Kępiński

Postulaty współczesnej pedagogiki specjalnej: od autonomii i podmiotowości człowieka niepełnosprawnego do specjalnej pedagogiki emancypacyjnej, stały się czynnikami pozwalającymi na poznawanie siebie, swoich możliwości twórczych i samorealizacji. Każdy człowiek jest niepowtarzalną indywidualnością i ma określone możliwości twórcze. Prezentowana postawa badacza w dużym stopniu determinuje definiowanie twórczości i sygnalizowanie różnych ważnych jej aspektów. W ujęciu psychologów twórczość jest traktowana jako proces, wytwór, zespół określonych zdolności intelektualnych albo zespół stymulatorów społecznych. Szeroki zakres znaczeniowy twórczości dowodzi, że nie można jej uznać za jednowymiarowy konstrukt, gdyż ma antynomiczny charakter. Z jednej strony jest wieloznaczna, wielopłaszczyznowa, ale zarazem ma wymiar jednostkowy, niepowtarzalny i subiektywny. Twórczość własna zależy przecież w znacznym stopniu od samego twórcy.

Wbrew stereotypom myślowym twórczość jest właściwością dostępną również osobom o indywidualnych ograniczeniach rozwojowych. Niepełnosprawność czy dysfunkcja rozwojowa utrudnia normalne funkcjonowanie, ale nie przekreśla możliwości realizacji marzeń, pragnień, rozwijania potencjału twórczego. Wielość terminów stosowanych w odniesieniu do twórczości osób niepełnosprawnych (np. aktywność twórcza, aktywność artystyczna, twórcza obecność, twórcze bytowanie, potrzeba tworzenia) uzmysławia złożoność i znaczenie tego zagadnienia.

Prezentowana publikacja to efekt zamiłowania poznawczego wielu pedagogów, szczególnie pedagogów specjalnych. Dyskusja teoretyczna połączona z pracami o charakterze praktycznym na temat istoty twórczości osób niepełnosprawnych umożliwiła wyodrębnienie pewnych obszarów tematycznych. W niniejszej pracy stanowią one dwa odrębne rozdziały.

W pierwszym rozdziale refleksja teoretyczna zainspirowana konkretną aktywnością twórczą osób niepełnosprawnych pozwoliła na odkrycie nowego wymiaru twórczości. Przykładem są artykuły A. Rakowskiej, B. Szczepankowskiego i A. Korzon, które wprowadzają czytelnika w tę problematykę. Autorzy innych artykułów (E. Jutrzyzna, D. Baczała) próbują odpowiedzieć na pytania, czym jest twórczość i czy rzeczywiście ma charakter wielowymiarowy. D. Podgórska-Jachnik i K. Plutecka pytają, czy twórczość powinna być traktowana jako potrzeba ujawniania różnej, ukierunkowanej działalności, natomiast M. Wójcik i A. Grzebinoga rozważają, czy twórczość to przywilej, czy może obowiązek.

W drugiej części zaś J. Baran, I. Bienkowska, H. Kubiak i P. Sipiorski zwracają uwagę na potrzebę wykorzystywania nowych metod pomocy i rehabilitacji w rozwoju potencjału twórczego uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza naukowa podjęta przez innych autorów koncentruje się wokół metod waloryzacyjnych (J. Zielińska, J. Pawlikowska), a także bardziej tradycyjnych metod: teatroterapii (U. Bartnikowska, E. Lubińska-Kościółek) i muzykoterapii (A. Jakoniuk-Diallo, I. Drozd-Kucz, A. Balicka).

Składamy szczególne podziękowanie wszystkim Autorom, których wiedza i doświadczenie przyczynią się do kolejnych ewaluacji interpretacji twórczości i podniesienia w społeczeństwie świadomości na temat konieczności podejmowania działań zmierzających do stymulowania potencjału twórczego wszystkich niepełnosprawnych.

Serdeczne podziękowania za wnikliwe i konstruktywne uwagi kierujemy do recenzentów, profesorów Stanisławy Mihilewicz i Małgorzaty Sekułowicz.

Książkę adresujemy do wszystkich tych, którzy interesują się wspomaganiem potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli pedagogów, terapeutów, rodziców, psychologów, rehabilitantów, studentów, a także do środowiska twórców otwartych na oryginalne przeżycia. Warto na koniec odwołać się do maksymy Marii Grzegorzewskiej, wg której „nie ma kresu twórczości”. Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej jest wyrazicielką jakże aktualnego dyskursu paradygmatycznego, o którym powinni pamiętać przyszli arteterapeuci, aby lepiej rozumieć i stymulować twórcze bytowanie każdej osoby niepełnosprawnej już od najwcześniejszych lat. Dzięki efektywnemu wsparciu niepełnosprawni będą stawali się podmiotami decydującymi o sobie, swoim samorozwoju i nieograniczonej samokreacji.

*E. Lubińska-Kościółek
K. Plutecka*

Część I

Wielowymiarowość i złożoność twórczości osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi

redaktor naukowy Elżbieta Lubińska-Kościółek

Ewelina Jutrzyzna

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Rozważania nad rozwojem potencjału twórczego osób niepełnosprawnych

Jeśli więc we wszystkich dziedzinach, triumfem życia jest twórczość, czyż nie mamy prawa przypuszczać, że życie ludzkie ma swoją rację istnienia w takich procesach twórczych, które mogą, w odróżnieniu od twórczości artysty i uczonego, dokonywać się w każdym momencie i u wszystkich ludzi.

Henri Bergson

Twórczość jako fenomen działalności ludzkiej

Fenomen twórczości zawsze przyciągał uwagę specjalistów z różnych dziedzin nauki. Szybki rozwój badań empirycznych poświęconych temu problemowi spostrzegamy w drugiej połowie XX stulecia. Obecnie twórczość jest obiektem zainteresowań filozofów, psychologów i pedagogów, a nawet antropologów, rozpatrujących ją pod kątem reprezentowanej przez nich nauki. Pogłębia to przekonanie, że tempo i sukces rozwoju jakiegokolwiek społeczeństwa w znacznym stopniu zależy od twórczej aktywności jego członków, stopnia realizacji twórczego potencjału obywateli. Poza tym człowiek dysponujący twórczym typem myślenia potrafi znacznie szybciej przystosowywać się do zmieniających się warunków życia i wyszukiwać niestandardowe rozwiązania problemów, które stawia przed nim teraźniejszość. Teza ta szczególnej wagi nabiera w stosunku do osób niepełnosprawnych, ponieważ różnorodne procesy zachodzące w naszym społeczeństwie wymagają od nich szybkiej reakcji i podejmowania trafnych decyzji. Człowiek niepełnosprawny, dążący do samodzielności i autonomiczności funkcjonowania, powinien wykazać się nie tylko szerokim zakresem nabytej

wiedzy i umiejętnościami, ale przede wszystkim powinien potrafić twórczo je zastosować (przystosować), rozszerzyć, pogłębić, zmodyfikować zgodnie z nową zaistniałą sytuacją.

Jednak prowadzone badania oraz dyskusje naukowe koncentrowały się do-tychczas przeważnie wokół twórczości wybitnej (*exceptional*), natomiast twórczość osób niepełnosprawnych dość rzadko była ich przedmiotem. Może dlatego twórcza obecność niepełnosprawnych jest rzadko omawiana, a często w ogóle niezauważana, gdyż wymaga zupełnie innego spojrzenia nie tylko na osobę tworzącą, ale i na twórczość jako całość, jako proces złożony z wielu zmiennych. Spróbujemy choćby częściowo wypełnić tę lukę.

Problem twórczości, jej produktu i jego wartości w pedagogice specjalnej wymaga podejścia egalitarnego i dlatego nabiera innego zabarwienia. Niezmiernie wzrasta rola twórczości pod kątem rewalidacyjnym, np. twórczości jako: procesu, zespołu cech, zdolności intelektualnych osobowości, przekraczania barier. Razem z tym w pedagogice specjalnej wartości estetyczne, pragmatyczne i etyczne procesu twórczego oraz produktu twórczości mogą być ujęte w kilku kontekstach aksjologicznych: ogólnym, indywidualnym oraz społeczno-ekologicznym („ekosystem twórczości”) (Stasiakiewicz 1999, s. 117–122).

Pojęcie twórczości jest wieloznaczne i wielowymiarowe. Można je rozpatrywać jako rodzaj aktywności, cechę osobowości, proces psychiczny, jako dorobek artysty itp. Analizując różne ujęcia twórczości (*creativity*) jako fenomenu działalności ludzkiej, można powiedzieć, że istota twórczości polega na nowym spojrzeniu, nowym rozwiązaniu, odejściu od pewnych stereotypów i schematów w myśleniu i zachowaniu. Na przykład w definicji słownikowej czytamy:

Określa ona procesy umysłowe, które prowadzą do rozwiązań, idei, teorii, form artystycznych, konceptualizacji czy wytworów, które są wyjątkowe i nowe (Reber 2000, s. 781).

Pojęcie twórczości jest pojęciem wielozakresowym, szerokim i jak sprawiedliwie podkreśla E. Nęcka:

[...] twórczość jest pojęciem wieloznacznym, dlatego niezbyt dobrze funkcjonuje jako termin naukowy, chociaż samo zjawisko stanowi ważny i ciekawy przedmiot badań naukowych (2002, s. 11).

Próbując określić dorobek, rodzaj aktywności, cechy indywidualne i „wyposażenie intelektualne” osoby (Nęcka 2000), również spotykamy się z wieloznacznością pojęcia twórczości. W literaturze fachowej dotyczącej fenomenu twórczości zwraca się uwagę na cztery grupy wartości, które odpowiadają podstawowym sferom twórczej aktywności człowieka: poznawczej, estetycznej, pragmatycznej i etycznej. C. Kosakowski w książce *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, rozważając kwestię twórczości osób niepełnosprawnych, pisał:

Twórczość może być ujmowana w czterech płaszczyznach:

- twórczość jako wytwór;
- twórczość jako proces;
- twórczość jako zespół zdolności (właściwości intelektualnych) bądź zespół cech osobowościowych;
- twórczość jako zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat jako warunek aktu twórczego) (2003, s. 55).

Biorąc pod uwagę całą różnorodność definicji i podejść do problemu twórczości, nie ulega wątpliwości, że właśnie twórczość człowieka stoi za powstaniem wynalazków w dziedzinie nauki i kultury. Ogólnie rzecz biorąc, z jej racji staje się możliwy rozwój całej cywilizacji ludzkiej i dzięki niej staje się możliwe doskonalenie środków i produkcji materialnej, sfery duchowej jednostek i całego społeczeństwa. A więc twórczość jako proces aktywizujący cały arsenał predyspozycji, zdolności, umiejętności i możliwości jednostki niepełnosprawnej może odegrać rolę swoistego klucza otwierającego drzwi do samorealizacji, autonomii i godnej egzystencji osoby niepełnosprawnej w ciągle unifikującym się i zmieniającym się współczesnym środowisku.

Twórczość a zdolności

Dokonanie aktu twórczego wymaga od jednostki odpowiedniego rozwoju zdolności twórczych, w pewnej mierze wyznaczających wydajność tego aktu. W poszukiwaniu definicji zdolności (*ability*) przede wszystkim zwróćmy uwagę, że w zależności od kontekstu można ją określić jako kompetencję, biegłość, sprawność, zręczność lub talent. Jednak wspólnym dla wszystkich oznaczeń jest wskazanie na możliwość wykonania przez jednostkę w danym czasie określonego czynu bez jakiegokolwiek dodatkowego treningu (Reber 2000). Mówiąc o zdolnościach, warto na wstępie rozgraniczyć pojęcie zdolności od pojęć uzdolnienia i predyspozycji, ponieważ związane one są z możliwościami potencjalnymi osoby, tzn. tymi, jakie mogą być osiągnięte dzięki wyuczeniu się.

Problem zdolności może być rozpatrywany z różnych punktów widzenia. Naukowcy dzielą je na rodzaje, biorąc pod uwagę ich ogólność czy specyficzność. W literaturze psychologicznej pojęcie zdolności pojawia się w co najmniej czterech ujęciach:

- 1) jako synonim sprawności i szybkości w działaniu, jako lepsza pojemność procesów poznawczych lub jako jakość, głębokość i rozległość operacji intelektualnych (aspekt poziomu sprawności funkcjonowania);
- 2) jako obecna tu i teraz możliwość wykonania czegoś; jako potencjalna możliwość nabycia umiejętności, której jednostka jeszcze nie posiada; jako maksymalny poziom osiągnięć, do którego jednostka może dojść (aspekt dotyczący możliwości wykonania czegoś);

- 3) jako układ właściwości poznawczych jednostki, jako iloraz inteligencji powyżej przeciętnej (aspekt instrumentalny);
- 4) jako indywidualne właściwości osobowości człowieka, które zapewniają zróżnicowane osiągnięcia w jakiejś dziedzinie (zdolność jako właściwość złożona i wielostronnie uwarunkowana) (Partyka 1999; Popek 2001; Lewowicki 2000; Strelau, Ciarkowska, Nęcka 1992).

Wychodząc z ostatniego założenia, można powiedzieć, że za poziom osiągnięć człowieka są odpowiedzialne nie tylko jego lepsze właściwości procesów poznawczych i intelektualnych, ale też inne cechy osobowości człowieka, np. poziom odporności na stres, ambicja, konsekwencja, wytrwałość, pracowitość. W literaturze przedmiotu odnajdujemy również podział na zdolności: naturalne, elementarne oraz złożone (specyficznie ludzkie czy zdolności rzeczywiste). J. Gippenreyter (2008) określa zdolności jako indywidualno-psychologiczne cechy człowieka, wyrażające jego gotowość do opanowania pewnych rodzajów działalności oraz wykonywania danej działalności. Współbrzmi z tym określeniem podobne ujęcie zdolności zaprezentowane przez A. Zaporozca: „Zdolnościami nazywamy poszczególne właściwości psychiczne, które są warunkiem pomyślnego wykonywania jakiegoś jednego lub kilku rodzajów działalności” (1954, s. 199).

Natomiast uzdolnienie można ująć jako specyficzną konfigurację zdolności ogólnych i specjalnych, „zespół warunków wewnętrznych jednostki umożliwiający jej wykonywanie określonej, ukierunkowanej treściowo działalności” (Szewczuk 1998, s. 1108). Poziom uzdolnień specjalnych każdej jednostki jest różny, co w konsekwencji tłumaczy osiąganie niejednakowych efektów przy wykonywaniu tej samej pracy przez różnych ludzi. Wielokierunkowe uzdolnienia zdarzają się bardzo rzadko. Najczęściej są to uzdolnienia w jakiejś jednej dziedzinie aktywności – uzdolnienia specjalne, np. muzyczne, techniczne, aktorskie, kulinarne.

Od wielu lat świat nauki nurtują pytania dotyczące powstania zdolności. Problematyka genezy uzdolnień jest jednak kwestią skomplikowaną. Jest nierozdzielnie związana z zagadnieniami dotyczącymi różnic indywidualnych, opisanych w pracach rosyjskiego psychologa B. Tieplowa (1961) oraz innych naukowców, takich jak W. Szewczuk (1993, 1998), E. Aronson (1997, 1998), B. Hornowski (1986), Z. Pietrasiński (1982), J. Szadrikow (1986, 1991), J. Strelau (1998). Nie ulega wątpliwości teza, że na rozwój uzdolnień wpływają zadatki wrodzone, ale, podkreślimy, nie wyznaczają ich, ponieważ precyzują się dopiero w wyniku indywidualnego rozwoju i pracy człowieka. Ważne miejsce zajmuje tu środowisko, w którym jednostka dorasta i funkcjonuje. Warto przy tym zaznaczyć, że w niektórych przypadkach uzdolnienia mogą rozwijać się szybciej, w innych wolniej, a niestymulowane mogą po prostu zanikać. Wielu psychologów twierdzi, że nie ma jednego uniwersalnego modelu rozwoju uzdolnień, albowiem **najważniejsza jest indywidualna droga rozwoju człowieka, przy czym osiągane rezultaty działania w jakiejś dziedzinie zmieniają się też w ciągu życia określonego twórcy**. S. Rubinstein trafnie podkreślił, że „proces rozwoju zdolności człowieka jest pro-

cesem rozwoju człowieka” (1976, s. 227). **Jest to druga bardzo ważna teza dotycząca rozwoju potencjału twórczego osoby niepełnosprawnej.**

Współczesne modele zdolności

Z pojęciem zdolności wiąże się wiele pytań, np.: Jeśli zdolności się kształtują, to co na nie wpływa i w jakim stopniu? Jaką rolę w tym procesie odgrywa rodzina, najbliższe otoczenie? Na pytania te próbują odpowiedzieć współcześni badacze, tworząc różne koncepcje i modele zdolności. Prezentując swój model zdolności, każdy z nich określa pewien zestaw czynników współtworzących jednostkę zdolną. W. Limont, która zajmuje się problematyką zdolności i twórczości, uważa, że najbardziej użyteczne i płodne w implikacjach metodologicznych i teoretycznych jest podejście modelowe. Według Limont (1994) pozwala ono badaczom na stworzenie teoretycznej płaszczyzny i pytań badawczych. W literaturze poświęconej tym zagadnieniom można znaleźć następujące propozycje modelu zdolności.

1. Trójpierścieniowy model zdolności S. Renzulliego (ściśle powiązanie cech intelektualnych i pozaintelektualnych). Renzulli uważa, że istnieje ścisła zależność między ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi (do których zaliczamy uzdolnienia muzyczne) lub ponadprzeciętną inteligencją, wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i wysokim poziomem zdolności twórczych, rozumianych jako zdolności dywergencyjne. Według niego tylko połączenie tych trzech czynników może przyczynić się do utworzenia jednostki zdolnej.
2. Wieloczynnikowy model zdolności F. Monksa, wg którego do osiągnięcia wysokiego poziomu w określonej dziedzinie poza posiadaniem odpowiednich zdolności konieczne jest współdziałanie między zdolnościami, warunkami środowiska a odpowiednimi cechami osobowości. Tylko interakcja tych trzech czynników stwarza optymalne warunki psychologiczne dla rozwoju zdolności. Gdy któryś z komponentów zdolności lub elementów środowiska nie współdziała z pozostałymi, może nastąpić hamowanie rozwoju zdolności.
3. Pięcioramienny model zdolności A.J. Tannenbauma. Tannenbaum zdolności dzieli na ogólne i kierunkowe, a poza tym wprowadza bardzo istotny czynnik, którym jest przypadek. Inaczej mówiąc, jest to czynnik sytuacyjny, który w przypadku osób np. z dysfunkcją wzroku wspólnie z czynnikiem środowiskowym odgrywa ważną rolę w procesie kształtowania zdolności wybitnych. Są także czynniki niezwiązane z myśleniem, np. temperament. Tak jak w poprzednich modelach, można tu zauważyć, że wybitne zdolności są wynikiem współdziałania wszystkich pięciu wyodrębnionych czynników.
4. Sześcioczynnikowy model zdolności (zmodyfikowany przez J. Strelaua model Tannenbauma). Strelau do pięciu czynników Tannenbauma dodał

bardzo istotny szósty czynnik: myślenie twórcze, podkreślając, że bez uwzględnienia jego oddziaływań w ogóle nie ma mowy o wybitnych zdolnościach i osiągnięciach. Także E.E. Gordon uważa ten czynnik (określony przezeń jako audiacja) za niezbędny i decydujący element wybitnych zdolności muzycznych: „Audiacja stanowi podstawę uzdolnień muzycznych” (1997, s. 22). Audiacja odgrywa szczególną rolę w procesach odbioru, rozumienia, tworzenia i uczenia się muzyki.

5. Koincydentalna koncepcja zdolności D.H. Feldmana, w której wyróżniającym elementem jest przesunięcie ciężaru analizy zmian zachodzących wewnątrz jednostki na analizę uwarunkowań procesu zmian. W swojej koncepcji Feldman przedstawia uwarunkowania między wieloma czynnikami (np. biologiczne wyposażenie jednostki, jej indywidualne warunki psychologiczne, kondycja fizyczna, kontekst kulturowy, system edukacyjny) a rozwojem zdolności osoby. Limont podkreślał (1994), że Feldman uważał za niezbędne również następujące warunki: głębokie zainteresowanie, zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności w zakresie wybranej dyscypliny. Stworzenie odpowiednich warunków dla rozwoju zdolności (w szczególności wybitnych) jest kolejną niezmiernie ważną tezą pedagogiki specjalnej.

Dla stworzenia takich warunków przede wszystkim niezbędne jest dokładne przyjrzenie się mechanizmom funkcjonowania zdolności. Najbardziej odpowiedni pod tym względem wydaje się funkcjonalny system zdolności, zaproponowany przez W. Szadrikowa (1991).

W większości przedstawionych modeli zdolności zwraca się uwagę na obecność czynników środowiskowych, sytuacyjnych (np. modele Monksa, Tannenbauma, Feldmana i Szadrikowa) jako niezbędnych składników procesu powstawania zdolności. Na płaszczyźnie pedagogiki specjalnej takie ujęcie genezy zdolności twórczych jest bardzo ważne, ponieważ już od momentu narodzin dziecko nawiązuje mniej lub bardziej wyraźne kontakty społeczne. Kontakty te, wpływając na rozwój i ekspresję zdolności jednostki, mogą temu rozwojowi sprzyjać lub go blokować. Zależy to w znacznej mierze nie tylko od samego środowiska, ale także od pewnych osobowościowych cech natury psychologicznej jednostki. Do takich cech można odnieść np. cechy związane z rozwojem sfery emocjonalno-wolicyjnalnej osoby niepełnosprawnej. **A więc czynniki środowiskowe, sytuacyjne i osobowościowe w znaczący sposób determinują kształtowanie i rozwój potencjału twórczego osoby niepełnosprawnej. Jest to trzecia istotna teza pedagogiki specjalnej.** Rozpatrzmy wymienione tezy na przykładzie rozwoju potencjału twórczego jednostki niewidomej.

Zaburzenia wzroku a rozwój potencjału twórczego

Deprywacja wzrokowa w swoisty sposób warunkuje przebieg rozwoju twórczości jednostki, w pewnym stopniu modyfikując przejaw jej zdolności. Patrząc na wymienione teorie i modele zdolności pod kątem swoistości rozwoju osoby niewidomej lub słabowidzącej, warto nadmienić, że w wyniku deprywacji wzrokowej każdy określony czynnik ulega różnorodnym zmianom. Spójrzmy np. na sześcioczynnikowy model Strelaua. Mówiąc o rozwoju zdolności ogólnych, hipotetycznie określonych jako

[...] szeroko rozumiane zdolności poznawcze [...] które są podstawą wszelkich specjalnych lub specyficznych zdolności ujawnianych w poszczególnych sytuacjach (Reber 2000, s. 879),

warto podkreślić, że ich kształtowanie zachodzi w warunkach odpowiedniej działalności. Ze względu na zainteresowanie muzyką i aktywne uczestnictwo osób z zaburzeniem wzroku w tego rodzaju działalności rozpatrzmy specyfikę działania wyżej wymienionych czynników warunkujących przebieg rozwoju potencjału twórczego u tej kategorii osób.

Nie ulega wątpliwości, że brak widzenia lub uszkodzenie jego podstawowych funkcji wnosi istotne zmiany w życie człowieka, utrudniając relacje z otaczającym światem i tym samym obniżając aktywność jednostki, redukując sferę potrzeb (poznawczą, komunikatywną, estetyczną, aktywności, wyczynu i in.). Zmniejszenie aktywności odbija się ujemnie przede wszystkim na działalności orientacyjno-poszukiwawczej, co redukuje u dziecka zainteresowanie samodzielnym poznawaniem otaczającego świata (Jutrzyzna 2003, s. 28) i przyczynia się do ograniczenia zewnętrznej stymulacji sensorycznej oraz redukcji potrzeby poznawczej. Dziecko pozostaje zamknięte w swoim własnym świecie, bierne w stosunku do osób i przedmiotów, co z kolei negatywnie zaznacza się na podejmowanych przez dziecko próbach twórczego odzwierciedlenia otaczającej rzeczywistości. Jednym z podstawowych zadań jest więc stymulowanie sfery potrzeb dziecka z zaburzeniem wzroku.

Z drugiej strony, dzięki współdziałaniu analizatorów między sobą w korze mózgowej kształtują się dynamiczne układy strukturalne. Wyłączenie z tych układów chociaż jednego z analizatorów powoduje ich rozpad. W ten sposób na skutek utraty wzroku zmienia się cały mechanizm poznania zmysłowego. Zmianie ulega więc proces percepcji, będący podstawowym ogniwem procesów poznawczych. Szczególnie uszkodzony zostaje podmiotowy wymiar percepcji muzycznej (Jutrzyzna 2003, 2007).

Najwyżej zorganizowaną i złożoną czynnością poznawczą jest myślenie. Dzięki myśleniu jest możliwe przetwarzanie treści zawartych w spostrzeżeniach, wyobrażeniach, pojęciach itp. U osób niewidomych funkcje myślenia zasadniczo nie są te same co u osób widzących. Jednak zaburzenia wzroku nieco utrudniają

przebieg operacji myślowych, ponieważ odbieranie informacji przez dotyk jest procesem sukcesywnym. Poza tym nie jest on pozbawiony pewnej fragmentaryczności i schematyzmu, gdyż niewidomy, poznając przedmiot czy zjawisko, korzysta z pewnych sprawdzonych i utrwalonych praktycznie schematów postępowania oraz układu poznawaną rzecz z dostarczanych przez dotyk fragmentów, podobnie jak układu się puzzle. W ten sposób osoba niewidoma wykonuje jakby dodatkową pracę, co komplikuje proces tworzenia pojęć. Równocześnie trzeba podkreślić, że w warunkach deprywacji wzrokowej istnieje zagrożenie powstania wyobrażeń surogatowych, szczególnie przy nadmiernej werbalizacji towarzyszącej poznawaniu przedmiotów i zjawisk, do których percepcji jednostka nie może wykorzystać uchronionych zmysłów.

Omawiając kolejny czynnik – zdolności kierunkowe – warto skoncentrować uwagę na słuchu muzycznym, który jest podstawą działalności twórczej związanej zarówno z tworzeniem, jak i odbiorem sztuki muzycznej. Często można spotkać się z opinią o jego nadzwyczajnym rozwoju u osób niewidomych. Realizowane w ciągu wielu lat w różnych krajach badania porównawcze nad funkcjonowaniem słuchu u niewidomych i widzących wykazały, że u osób niewidomych

[...] nie stwierdzono obniżenia absolutnych progów wrażliwości słuchowej. Na korzyść niewidomych stwierdzone jedynie różnice dotyczące lokalizacji dźwięku, a więc raczej sprawności spostrzegania słuchowego niż kompetencji sensorycznej (Klimasiński 1989, s. 21).

Poza tym badania przeprowadzone w zakresie zdolności muzycznych za pomocą Testu Uzdolnień Muzycznych C.E. Seashore’a (Jutrzyzna 2007) oraz Wing Test of Musical Intelligence wykazały, że niewidomi uzyskali gorsze wyniki niż widzący w próbie rozpoznawania głośności dźwięków oraz wyższą sprawność funkcjonowania spostrzeżeń słuchowych dzieci niewidomych (Jutrzyzna 2007).

Oprócz tego warto zaznaczyć, że w kręgach naukowych toczy się wielka dyskusja w kwestii posiadania przez niewidomych słuchu absolutnego jako zdolności bezwzględnego określania wysokości dźwięków bez konieczności ich porównywania z innymi. Wyniki badań przeprowadzonych w ostatnim dziesięcioleciu w różnych laboratoriach uniwersyteckich na świecie (Chin 2003; Hamilton i in. 2004; Gougoux i in. 2004) wykazały wiele czynników determinujących rozwój słuchu absolutnego, m.in. okres utraty wzroku, czas rozpoczęcia szerszych kontaktów z muzyką, styl działalności poznawczej. Wieloletnie badania własne nad rozwojem słuchu muzycznego u dzieci niewidomych (Jutrzyzna 2007) przyniosły wyniki zbliżone do uzyskanych przez badaczy zagranicznych. Badania te wykazały również brak istotnych różnic w zakresie słuchu muzycznego między dziećmi widzącymi a niewidomymi w każdej badanej grupie wiekowej. Nie odnotowano również różnic między dziećmi słabowidzącymi a niewidomymi oraz między słabowidzącymi a dziećmi bez zaburzeń wzroku. Jednocześnie udało się zaobserwować nieharmonijność między niektórymi podstawowymi komponentami

słuchu muzycznego u dzieci niewidomych. Są to skutki związane ze specyfiką funkcjonowania dziecka niewidomego, jego aktywnością, redukcją określonych doświadczeń itp., co w połączeniu z innymi skutkami utraty wzroku nakłada się na jakość percepcji, kształtowanie zdolności wybitnych i zaznacza w twórczości osoby niewidomej.

Folklor a rozwój potencjału twórczego jednostki niepełnosprawnej

W kontekście rozważań nad rozwojem twórczego potencjału osób niepełnosprawnych, ich zdolności i aktywności twórczej niezmiernie ważne jest uzyskanie odpowiedzi na wiele pytań, jednak w miarę pełne naświetlenie tych kwestii wymaga opracowania komplementarnego. W tym niewielkim artykule można naszkicować tylko niektóre z nich. Chciałabym zatrzymać się przy jednym, wydaje się, istotnym aspekcie dotyczącym treści, będącej swoistym czynnikiem rozwoju potencji twórczych jednostki niepełnosprawnej.

W tym kontekście warto również zwrócić uwagę, w jakim środowisku przebiega proces twórczy, jakie wartości w nim dominują oraz jakie są jego podstawowe założenia wychowawcze i aksjologiczne.

W domu rodzinnym dziecko przez zabawki, muzykę, obrazki itd. już w okresie najwcześniejszego dzieciństwa rozpoczyna swój dialog ze sztuką. Jest to etap **wczesnej interwencji** estetycznej, na którym zaczyna się kształtowanie duchowej sylwetki człowieka, rozwój tkwiących w nim załączków twórczych. Zachodzi tu kształtowanie podstawowych mechanizmów twórczego odzwierciedlenia rzeczywistości, powstawanie pierwszych elementów, zarodków zainteresowań, potrzeby estetycznej itd. W tym okresie głównym nosicielem kultury i edukatorem jest matka. Zauważono, że dzieci pełnosprawne, którym śpiewano piosenki, już w trzecim miesiącu życia mogą rozpoczynać próby dostrajania własnego głosu do intonowanego im dźwięku (Manturzevska, Kamińska 1990). Podobnych badań nie prowadzono wobec niepełnosprawnych. Śpiewając dziecku kołysanki, prowokując je do własnych manipulacji dźwiękowych i ruchowych, sprzyjamy nie tylko rozwojowi jego sfery emocjonalnej czy słuchowej, ale także uaktywniamy, przebudzamy do życia potencje twórcze. **Podstawowym warunkiem jest tu intensywne przyłączenie, zanurzenie dziecka w kulturze.**

Wielce pomocny może tu być folklor, ponieważ zawiera w sobie elementy o niezwyklej sile katalizującej, które działając na zmysły, umysł i emocje, pozytywnie wpływają nie tylko na psychofizyczny rozwój dziecka niepełnosprawnego, ale także są pewnym regulatorem ich zachowań społecznych. Folklor mieści w sobie doświadczenia setek pokoleń i jest sztuką o głębokim podłożu demokratycznym, w którym znalazły wcielenie wspólne myśli i emocje oraz moralne i estetyczne ideały całego narodu. Folklor można również rozpatrywać jako swoiste

kompendium mądrości życiowej, postaw empatycznych, wiedzy z logicznymi figurami poznania świata zakarbowanymi w postaci form artystycznych, jako swoisty kodeks narodu z doświadczeniem pedagogicznym, moralnym, socjalno-historycznym, prawnym, z ukształtowanym w obrazowo-asocjatywny sposób światopoglądem, jedno z najbogatszych źródeł poznania przez człowieka jednej z najważniejszych i najciekawszych tajemnic wszechświata – tajemnicy samego siebie. Jest to nadto idealny materiał sprzyjający rozwojowi potencjalnych możliwości twórczych dziecka, ponieważ łączy w sobie zarówno znaczne walory estetyczne, jak i terapeutyczne, znakomicie uzupełniające braki będące skutkiem zaburzeń rozwojowych.

Omawiając rolę folkloru w rozwoju możliwości twórczych jednostki niepełnosprawnej, warto podkreślić, że szczególnie cenną pod tym względem jest synkretyczność folkloru – niepodlegająca podziałowi jedność percepcji i twórczości. Pieśń ludowa jest naturalnym, stopniowo nabierającym złożoności połączeniem słowa, muzyki, tańca, gestu i mimiki z głęboką i barwną paletą uczuć, lapidarnym stylem, samodzielnym systemem wzajemnych zależności, wpływów, uzgodnień, syntezy komponentów, naturalnym połączeniem wszystkich możliwych środków ekspresji. **Wszystko to sprawia, że folklor jest jednym ze skutecznych środków rozwoju zdolności i myślenia twórczego.**

Oprócz tego pewne cechy folkloru, takie jak lakonizm, stabilność metrum, prosta melodia, stałe tradycje doboru i wykorzystania środków artystycznych, ułatwiają zadanie twórcze i otwierają przed dzieckiem-wykonawcą możliwości improwizacji. Ponadto równoczesne istnienie w folklorze wielkiej ilości odmian tej samej fabuły, postaci, dramaturgii umożliwia wybór takiego wzorca, który najbardziej odpowiada nie tylko jego artystycznym, ale i psychofizycznym, wiekowym możliwościom, a różnorodność odmian wzorców folkloru pozwala na uwzględnienie osobliwości narodowo-regionalnych i etnicznych (harmonijnych, intonacyjnych, lingwistycznych i in.). Folklor jest skutecznym środkiem mobilizacji i rozwoju u dziecka niepełnosprawnego twórczych zasobów, kreatywności i empatii. **Można więc tu mówić o mobilizująco-kreatywnym aspekcie folkloru.**

Pod tym względem wyróżnia się muzyczny folklor dziecięcy – wielopoziomowe połączenie wzajemnie uwarunkowanych całokształtów. Wśród nich są np. pieśni dialogowe, kumulatywne, zwrotkowe i pieśni-wołania. Szczególne znaczenie dla rozwoju dziecka ma folklor zabawowy, który już na etapie wczesnego rozwoju dziecka jest swoistą szkołą wychowania intelektualnego i fizycznego oraz kształtowania umiejętności organizacyjnych i ekspresyjno-kreatywnych.

W kontekście wartości humanistycznych, jak podkreśla W. Dykcik (2003), zasadniczego znaczenia nabiera zagadnienie rzędu etycznego, **dotyczące społecznego klimatu wokół niepełnosprawnego jako niezbędnego warunku aktu twórczego**, w tym najbardziej dotkliwego jego aspektu – społecznego odbioru niepełnosprawnego jako twórcy. Niestety, dość często pierwsze próby twórcze dziecka niepełnosprawnego pozostają niezauważone, ponieważ cała nasza uwaga

jest skierowana na produkty twórczości wybitnej, wywołującej zachwyt. Jednak te pierwsze kroki na gruncie twórczości mają niebagatelne znaczenie. W nich zostaje zakumulowany cały wysiłek wyobraźni dziecka, jego emocjonalny, intelektualny, kreatywny potencjał.

Omawiając zagadnienia rozwoju potencjału twórczego dziecka niepełnosprawnego, warto kilka słów powiedzieć o czynnikach hamujących rozwój potencjału twórczego dziecka. Wśród nich znajdujemy:

- brak wsparcia ze strony rodziny i szkoły,
- brak autonomii w decydowaniu o tym, jak ma być wykonane zadanie i jego efekcie,
- nieodpowiedni system oceniania wysiłku i pomysłów,
- presja czasowa ograniczająca możliwości twórcze,
- przeciążenie nauką i licznymi obowiązkami,
- rywalizacja bardzo wcześnie wprowadzona hamuje potencjał twórczy (brak odporności na porażki): zbyt wcześnie wprowadzone nagrody i kary spowodują zamknięcie się dziecka na proces poszukiwania i tworzenia (dziecko przestaje być twórcze).

Reasumując rozważania nad rozwojem potencjału twórczego jednostki niepełnosprawnej, warto zaznaczyć, że obecnie na szkolnym etapie kształcenia powinniśmy koncentrować uwagę na:

- rozwoju percepcyjnych zdolności jednostki niepełnosprawnej przez maksymalne wykorzystanie możliwości nieuszkodzonych zmysłów;
- aktualizacji i wzbogaceniu doznań oraz przeżyć estetycznych przez zwiększenie kontaktów osób niepełnosprawnych z różnymi rodzajami sztuki oraz poszerzenie oferty kulturalnej umożliwiającej im obcowanie z dziełami sztuki;
- aktywizacji poznawczo-twórczej działalności osób niepełnosprawnych drogą włączenia w proces aktywnej emocjonalnie i pozytywnie nasyconej działalności estetycznej oraz pobudzaniu do aktywności kulturalnej.

Nie ulega również wątpliwości, że dobrze rozwinięte umiejętności twórcze tworzą potężny potencjał umożliwiający każdej osobie niepełnosprawnej aktywną partycypację w obecnej ciągle zmieniającej się i unifikującej rzeczywistości. Dlatego tak ważny obecnie problem rozwoju potencjału twórczego jednostki niepełnosprawnej winien zająć należne miejsce wśród wielu zagadnień pedagogiki specjalnej.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Alert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Aronson E. (1998), *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- Chin Chi S. (2003), *The Development of Absolute Pitch: A Theory Concerning the Roles of Music Training at an Early Development Age and Individual Cognitive Style*, „Psychology of Music”, t. 31, nr 2.
- Dykcik W. (2003), *Aktywność w kulturze i sztuce podstawą edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych* [w:] E. Jutrzyzna (red.), *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*, APS, Warszawa.
- Gippenreyter J.B. (2008), *Wwiedienije w obszczuju psichologiju. Kurs lekcij*, AST, Moskwa.
- Gordon E.E. (1997), *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA Publications, Chicago.
- Gougoux F., Lepore F., Lassonde M., Voss P., Zatorre R.J., Belin P. (2004), *Neuropsychology: Pitch Discrimination in the Early Blind*, „Nature”, nr 430.
- Hamilton R.H., Pascual-Leone A., Schlaug G. (2004), *Absolute Pitch in Blind Musicians*, „Neuro Report”, t. 15, nr 5.
- Hornowski B. (1985), *Psychologia różnic indywidualnych*, PZWS, Warszawa.
- Hornowski B. (1986), *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa.
- Jutrzyzna E. (2003), *Percepcja sztuki muzycznej a deprywacja wzrokowa* [w:] E. Jutrzyzna (red.), *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*, APS, Warszawa.
- Jutrzyzna E. (2007), *Terapia muzyką w teorii i praktyce tyflogicznej*, PZN, Warszawa.
- Klimasiński K. (1989), *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*, WUJ, Kraków.
- Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Akapit, Toruń.
- Lewowicki T. (2000), *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*, UMK, Toruń.
- Litwak A. (1985), *Tyflopsychologija, Proswieszczenije*, Moskwa.
- Manturzevska M., Kamińska B. (1990), *Rozwój muzyczny człowieka* [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa.
- Majewski T. (1983), *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, PWN, Warszawa.
- Nęcka E. (2002), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Partyka M. (1999), *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, CMPPP MEN, Warszawa.
- Pietrasiński Z. (1982), *Zdolności* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Popek S. (2001), *Człowiek – jednostka twórcza*, UMCS, Lublin.
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa.
- Rubinsztejn S. (1976), *Problemy sposobnostiej i woprosy psichologiceskoj teorii* [w:] E. Sołochowa (red.), *Problemy obszcziej psichologii*, AN ZSRR, Moskwa.
- Stasiakiewicz M. (1999), *Twórczość i interakcja*, UAM, Poznań.

- Szadrikow J. (1986), Sposobnosti w strukturze psychiki [w:] Diagnostyka poznawateli-
nych sposobnostiej, JU, Jarosław.
- Szadrikow J. (1991), Sposobności, odarionnost', tarant [w:] Razwitiye i diagnostyka spo-
sobnostiej, Nauka, Moskwa.
- Szewczuk W. (1993), Zdolności. Uzdolnienia [w:] W. Pomykało (red.), Encyklopedia
pedagogiczna, Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- Szewczuk W. (1998), Zdolności [w:] W. Szewczuk (red.), Encyklopedia psychologii,
Fundacja Innowacji, Warszawa.
- Strelau J., Ciarkowska W., Nęcka W. (1992), Różnice indywidualne: możliwości i pre-
ferencje, Ossolineum, Wrocław.
- Strelau J. (1998), Psychologia różnic indywidualnych, Scholar, Warszawa.
- Szmidt K.J., Bonar J. (1998), Żywioły, WSiP, Warszawa.
- Tieplow B. (1961), Problemy indywidualnych razliczij, Proswieszczenije, Moskwa.
- Zaporożec A. (1954), Psychologia, PZWS, Warszawa.

Alicja Rakowska

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

Zasoby twórczej aktywności osób niepełnosprawnych

Uwagi wstępne

Problematyka twórczej aktywności człowieka jest we współczesnych naukach humanistycznych jednym z centralnych zagadnień i przedmiotem zainteresowań różnych dyscyplin: psychologii, pedagogiki, socjologii, antropologii, filozofii. Wyjaśniana jest jako wielostronne ludzkie działanie, polegające na tworzeniu nowych i oryginalnych wytworów ocenianych jako wartościowe.

Potrzeba tworzenia, wyrażania siebie i swoich emocji jest fenomenem danym tylko człowiekowi. Niełatwo ją precyzyjnie opisać, zinterpretować i wyjaśnić, skąd się bierze.

Twórczą aktywność człowiek może przejawiać w każdym okresie swojego życia i w każdej dziedzinie działalności.

Między ludźmi istnieją duże różnice w możliwościach poznawczych i wykonawczych, na które składają się odmienności w poziomie inteligencji, cechach temperamentalnych, osobowościowych i zdolnościach. Wymienione różnice, zdaniem teoretyków twórczości, mają wpływ na organizację twórczego działania i przejawianie się twórczości w ludzkich czynnościach.

Obecnie w badaniach nad twórczością zaznacza się podejście kompleksowe, nastawione na tworzenie różnych modeli teoretycznych, których wypadkową są czynności twórcze.

Badacze w zależności od orientacji teoretycznej i metodologicznej akcentują zazwyczaj cztery aspekty twórczości (określane również jako wymiary):

- twórczość jako wytwór (aspekt atrybutywny),
- osoba twórcy (aspekt personologiczny),
- proces psychiczny (aspekt procesualny),
- czynności zewnętrzne warunkujące proces tworzenia (aspekt stymulatorów – inhibitorów).

W literaturze przedmiotu wymienione obszary określa się jako czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości (Szmidt 2007, s. 849).

Atrybutywne określanie twórczości wiąże się z potrzebą ustalenia obiektywnych kryteriów dzieła. Zazwyczaj wymienia się dwa kryteria odróżniające produkt twórczy od nietwórczego: nowość i wartość wytworu.

Personologiczny (podmiotowy) sposób określania twórczości poszukuje odpowiedzi na pytania, jacy ludzie tworzą i jakie są cechy charakteryzujące twórców. Cechy osobowości twórczej są zazwyczaj określane na podstawie badań słynnych twórców w formie analiz biograficznych.

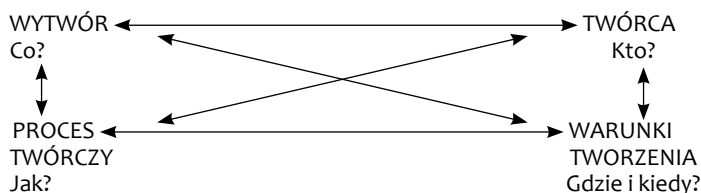
Procesualny aspekt rozumienia twórczości koncentruje się na wyjaśnianiu przebiegu procesów psychicznych, emocjonalnych, intelektualnych, motywacyjnych i behawioralnych, które są składnikami twórczych zachowań.

Aspekt czynników wpływających na proces tworzenia najczęściej wykorzystywany bywa w badaniach pedagogów, których interesują środowiskowe uwarunkowania twórczości. Działalność człowieka przebiega zawsze w określonych warunkach, określonym kontekście i w określonym środowisku.

Istnieją uwarunkowania wewnętrzne, takie jak: wiedza, motywacja, sprawność intelektualna i fizyczna, które można nazwać psychologicznym środowiskiem jednostki. Ogół tych czynników należy do aspektu podmiotowego zjawiska twórczości. Warunki zewnętrzne odnoszą się do kontekstu społecznego. Są nimi czynniki materialne, techniczne, kulturowe i społeczne, wpływające na inicjowanie, treść oraz efekty aktywności twórczej.

Związek między wymienionymi aspektami jest wielostronny i nierozzerwalny (schemat 1), choć każdy wymiar prowokuje do formułowania różnych problemów badawczych, należących do różnych dyscyplin.

Schemat 1. Zależności między czterema aspektami twórczości



Jedną z najwcześniejszych form aktywności twórczej dziecka, która pojawia się około 2 roku życia, jest myślenie animistyczne, polegające na przypisywaniu martwym przedmiotom cech, jakie mają istoty żywe.

Zdaniem psychologów (Przetacznik-Gierowska 1993; Brzezińska 2000) aktywność twórcza dziecka może rozwijać się tylko w sprzyjających warunkach, które należy rozpatrywać w trzech płaszczyznach:

- 1) emocjonalnej – przez stwarzanie odpowiedniej atmosfery dającej poczucie bezpieczeństwa,
- 2) materialnej – są nimi warunki umożliwiające działalność z wykorzystaniem różnorodnych materiałów,
- 3) metodycznej – polegającej na inspirowaniu, stymulowaniu, motywowaniu lub kierowaniu działalnością dziecka przez odpowiednie warunki organizacyjne.

Rozwój aktywności twórczej dziecka rozpoczynającego edukację szkolną zależy od wielu różnorodnych uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych. Są metody nauczania stymulujące aktywności twórcze dziecka, ale istnieją też przeszkody hamujące. Należą do nich uwarunkowania społeczno-emocjonalne (Nęcka 2001; Zborowski 1986).

Do mierzenia aktywności twórczej opracowano specjalne testy twórczości, odwołujące się do różnych teorii uzdolnień, oparte na rozmaitych procedurach testowania i interpretowania (Popek 2008).

Coraz częściej dostrzegana jest i analizowana twórcza aktywność osób niepełnosprawnych. Niepełnosprawność człowieka jest zjawiskiem społecznym, które występowało, występuje i będzie występować w każdym społeczeństwie. Bycie osobą niepełnosprawną nie jest kwestią wyboru: każde dziecko rodzi się z indywidualnie zróżnicowanymi możliwościami lub ograniczeniami rozwoju, każdy dorosły może w dowolnym okresie swojego życia stać się niepełnosprawnym.

W ekspresji twórczej niepełnosprawnych postrzegane są przede wszystkim wartości terapeutyczne, w wymiarze terapii zajęciowej, która w minionym dwudziestoleciu stała się atrakcyjną formą rehabilitacji. Dostrzegane są jej wartości antydepresyjne, antyfrustracyjne oraz samorealizacyjne.

Istnieje znacznie mniejsze grono osób niepełnosprawnych – twórców profesjonalnych – których dzieła rozpatrywane są w kategoriach sztuki. Są wśród nich artyści plastycy, muzycy i literaci (Czerwińska 2007).

Warto poznać Jerzego O.¹, niepełnosprawnego ruchowo artystę plastyka, którego życie i dzieła dowodzą, jak wielkie zasoby twórcze ma w sobie każdy człowiek.

¹ Informacje o Jerzym O., wywiad z artystą i zdjęcia rysunków zebrała i przedstawiła Nataliya Wozniak w ramach pracy dyplomowej napisanej pod moim kierunkiem w 2009 roku. Krótka wzmianka o Jerzym O. znajduje się w artykule R. Pichalskiego (2006).

Ogólne informacje o niepełnosprawnym artyście

Jerzy O. urodził się 1 czerwca 1947 r. w Sandomierzu, jako trzecie dziecko. Ma dwóch braci i siostrę. Rodzice byli średnio zamożni; matka była księgową, a ojciec kierownikiem transportu miejskiego. Rodzina posiadała spore predyspozycje twórcze ze strony matki. Zarówno ona, jak i jej siostra oraz ich ojciec byli uzdolnieni plastycznie.

Jerzy nigdy w dzieciństwie nie przejawiał chęci do rysowania. Był żywym, nadpobudliwym dzieckiem, dla którego nie istniały żadne zakazy. Gdy rozpoczął naukę w szkole, rodzice mieli z nim ciągłe kłopoty wychowawcze: konflikty z kolegami, nauczycielami, wagary, ucieczki z domu. Był dobrze fizycznie rozwinięty, szybki, sprytny i pomysłowy, dzięki czemu dominował nad rówieśnikami i był liderem.

W wieku 12 lat uległ wypadkowi. Latem, popisując się przed kolegami, wszedł na transformator wysokiego napięcia. Kiedy był na monterskim balkoniku, stracił stabilność i próbując utrzymać równowagę, rękami dotknął przewodów elektrycznych. Nastąpiło porażenie prądem i upadek z wysokości. Kiedy odzyskał przytomność, dowiedział się, że lekarze musieli mu amputować obie ręce.

Przebywał w różnych zakładach rehabilitacyjno-wychowawczych i szkołach, które często zmieniał ze względu na swoje nieodpowiednie zachowanie: był agresywny, nieposłuszny i samowolny. Pół roku po wypadku nauczył się pisać, trzymając w ustach ołówki. Skończył szkołę podstawową, mając 17 lat.

Bardzo chciał odzyskać pozycję lidera w środowisku, w którym przebywał. Chciał udowodnić, że nadal jest najlepszy, choć nie ma rąk. Nikomu nie pozwalał litować się nad sobą. Brawura, agresja werbalna i fizyczna, negatywne pobudzenie i dążenie do podwyższenia poczucia własnej wartości doprowadziły Jerzego do więzienia. Pierwszy wyrok (10 miesięcy), za włamanie, dostał, mając 21 lat (w 1968); po wyjściu – następne włamanie i wyrok na 20 miesięcy. Potem nastąpiły kolejne wykroczenia, m.in. pobicie. Łącznie w więzieniach (w różnych miastach) spędził 11 lat.

W więzieniu pracował jako świetlicowy. Z nudów zaczął rysować. Na początku było to

[...] kopiowanie pocztówek. Pierwsze rysunki niszczył, bo nie chciał, by ktośkolwiek je oglądał. Każdy techniczny problem rozwiązywał metodą prób i błędów. Chciał być perfekcjonistą i udowodnić, że jego rysunek może konkurować z najlepiej wykonanym zdjęciem. Bywało, że rysował bez przerwy przez 24 godziny. Zniszczył kilogramy papieru i setki ołówków. Współwięźniom rysował projekty i szablony tatuaży. Płacono mu za to kawą, herbatą, papierosami, gotówką. W świetlicy miał dostęp bez ograniczeń do biblioteki więziennej. Zaczął studiować historię sztuki, architekturę, biografie artystów. Namawiano go, by podjął naukę szkolną i zdał maturę, ale nie skorzystał z tej propozycji.

Po wyjściu z więzienia Jerzy rysował nadal dla własnej satysfakcji, a rysunki wieszał na ścianach swojego mieszkania. Niestety, zaczął pić; przestał rysować, a posiadane prace sprzedawał, aby mieć pieniądze na alkohol. Przełom nastąpił w 1980 roku, kiedy uświadomił sobie, że rysunkami może zarabiać na życie. Zdecydowała o tym sprzedaż portretu konia za sporą, jak na ówczesne czasy, sumę pieniędzy. Pojawili się następni nabywcy rysunków, których zafascynowały umiejętności artysty samouka.

Pierwszym sukcesem artystycznym była wystawa w EMPiK-u w Sandomierzu w 1980 roku, na której zaprezentował 17 prac. Następnie Biuro Wystaw Artystycznych promowało jego twórczość w Tarnobrzegu, Rzeszowie i Warszawie. Mimo braku wykształcenia artystycznego otrzymał legitymację artysty plastyka przyznaną przez komisję Ministerstwa Kultury i Sztuki.

Rzadko wystawia swoje prace, ponieważ większość sprzedawł. Znajdują się w prywatnych kolekcjach w Polsce, Niemczech, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Obecnie żyje z renty i swoich rysunków. Mieszka i tworzy na poddaszu sandomierskiej kamienicy.

Wywiad z artystą

- Czy pan rysował przed wypadkiem?
- Nie, nie rysowałem przed wypadkiem. Nie czułem takiej potrzeby. Wszystkie obrazki potrzebne do szkoły robiła mi mama. W ogóle mnie to nie interesowało. Miałem inne ciekawsze zajęcia.
- Kiedy zaczął pan rysować?
- Miałem bogate życie. Przez własną głupotę znalazłem się w więzieniu i tam, w wieku 21 lat, z nudów po prostu zacząłem rysować. A zaczęło się od tego, że ktoś komuś narysował wzór na tatuaż. Jak zobaczyłem ten nieudolny rysunek, powiedziałem, że ja zrobię to sto razy lepiej.
- A skąd pan wiedział, że zrobi to lepiej, skoro nigdy nie próbował rysować?
- Zobaczyłem i wiedziałem, że zrobiłbym to lepiej. I od tego się zaczęło. Zrobiła się od razu kolejka do mnie; każdy chciał, aby mu coś narysować. Początkowo nie chciałem, ale dzięki tym obrazkom żyłem jak król; miałem wszystko, co mi było tam potrzebne: kawę, herbatę, papierosy i oczywiście pieniądze.
- Czy był ktoś, kto pomógł panu realizować twórczość?
- Uprawianie twórczości umożliwiła mi pani dyrektor Zakładu Karnego w Kielcach, która po rozmowie ze mną uznała, że rysowanie u mnie pełni rolę terapeutyczną. I tak było. Uspokajałem się, bo rzeczywiście byłem nerwowym. Była to tak rehabilitacja pod każdym względem rozwijająca mój talent, uspokajająca i dająca zapomnienie. Dzięki pani dyrektor miałem możliwość pracy twórczej w miejscu, w którym było to w tamtych czasach czymś nowym, a nawet niemożliwym.

– Można powiedzieć, że był to rodzaj arteterapii, czyli terapii przez sztukę?

– Właściwie tak, choć wówczas takiego określenia nie znałem. Była to rehabilitacja, na pewno. Z żadnej innej nie korzystałem. To, że byłem sprawny fizycznie, zawdzięczam tylko sobie. Byłem uparty. Przecież pływałem, brałem udział w zawodach, przywoziłem medale. Brałem wszystko, co się dało. Naprawdę byłem dobry. Przygotowywałem się nawet na paraolimpiadę w Holandii, no, ale w końcu nie pojechałem. Na 50 metrów żabką miałem czas 51,3 sekundy. Niezły byłem kozak. Skakałem na główkę, jeździłem na nartach. Nie było na mnie mocnych. Sport pozwala mi sprawdzić moją sprawność fizyczną. Jest pewnego rodzaju obsesją człowieka niepełnosprawnego. Sztuka natomiast jest radością. Bez rysowania życie nie miałoby dla mnie sensu. Natomiast gdybym miał ręce, na pewno bym nie rysował.

– Jak wówczas wyglądała pana twórczość?

– Była tam pracownia dekoratorska i introligatorska, więc miałem możliwość uzyskania odpowiednich materiałów i narzędzi. Dostałem doskonały austriacki karton (mam jeszcze parę kawałków w domu), żaden inny się do niego nie umywał. No i zacząłem rysować. Wszystkie rysunki na początku wyrzucałem. Nie podobały mi się, chociaż inni uważali, że są świetne. Pierwszy rysunek, który zostawiłem, przedstawiał moją sympatię Alę – *Portret na tle muru*. Od tego czasu ustawiały się do mnie kolejki. Jak już mówiłem, miałem wszystko: papierosy, pieniądze, wszystko. Pracowałem w świetlicy, która była tylko dla wybranych. Miałem do dyspozycji książki. Raz w tygodniu wyświetlany był film. Miałem możliwość wybierania repertuaru, co będziemy oglądać. Były to przede wszystkim filmy oświatowe, ale dzięki temu zobaczyłem *Muzea świata* na filmach krótkometrażowych.

Rysowałem bardzo dużo i bardzo szybko. Portret konia, skomplikowany, z uprzężą, splecioną grzywą, rysowałem w 4–5 dni. Jak trzeba było, rysowałem bez przerwy. To było jedyne zajęcie, które sprawiało mi przyjemność. Dzięki temu zapominałem, gdzie jestem, i czas mi szybciej leciał.

– Czy miał pan plany związane z twórczością?

– Wszyscy namawiali mnie, abym skończył szkołę średnią, zrobił maturę (a była taka możliwość). Byłem głupi, że nie skorzystałem z tej szansy. Moją pasją była architektura i historia sztuki. Żałuję, że nie spróbowałem. Może udałoby mi się studiować zaocznie historię sztuki. Miałem dużo czasu na czytanie, uczenie się. Zaprzepaściłem to, bardzo żałuję. Pieniądze przeważały, niestety. Byłbym teraz kimś. Wszyscy by się ze mną liczyli. Chociaż teraz też się liczą, mam duże poważanie. Ale może miałbym większe. Rysowałem do upadłego. Miałem chęć to robić, bo nic innego robić nie mogłem.

– A jak wyglądała pana twórczość już w domu?

– Początkowo to, co narysowałem, wieszałem na ścianach. Bardzo mnie to cieszyło. Pracowałem dla własnej satysfakcji. Ale przyszedł niestety kryzys i problemy z alkoholem. Przestałem pracować. Jednak zdałem sobie sprawę, że z cze-

goś muszę żyć. Renta nie załatwiała wszystkiego. Chcąc żyć na takim poziomie, musiałem się wziąć za siebie. Wiedziałem, że rysując na zamówienie, będę mógł żyć, nie prosząc o jałmużnę na przykład w opiece. Życie w więzieniu wiele mnie nauczyło i właściwie niczego nie żałuję.

– Sprzedaż jakiego rysunku przyniosła panu największą satysfakcję?

– Był to *Portret konia*, świetny rysunek, który 26 lat temu kupił znany sandomierski artysta złotnik za, bagatela, 25 milionów starych złotych. To było naprawdę coś. Nie targując się absolutnie, zapłacił tyle, bo kto kocha sztukę, rozumie, jaki trud i wysiłek muszę włożyć, aby taki rysunek zrobić. Problem alkoholu niestety jeszcze się pojawiał w moim życiu. Opamiętałem się, gdy zobaczyłem, że rysunki mogą osiągać takie ceny. Doszedłem do wniosku, że moje rysunki nie są mi potrzebne na ścianie, bo co, zęby w nią wbiję? Musiałem z czegoś żyć. Rysowałem i sprzedawałem.

– Czyli nie miał pan problemów ze sprzedażą swoich rysunków?

– Absolutnie nie. Potrafiłem rysować 24 godziny na dobę, jak miałem klienta, któremu się spieszyło. Siadałem i pracowałem non stop. Wtedy byłem młody i mogłem sobie pozwolić na takie szaleństwo. Czasami było mi wstyd za ludzi, którzy traktowali moje rysunki jak jabłka czy ziemniaki na targu, targując się. Oni chcieli mieć mnie na ścianie, a nie mój rysunek. To wielka różnica.

– Jak jest tematyka pana prac?

– Właściwie na zamówienie rysuję wszystko. Najbardziej lubię jednak konie, portrety, pejzaże, architekturę, panoramy Sandomierza. Często robię kopie różnych artystów: Malczewskiego, Goyę, Matejkę, Dürera, starych mistrzów baroku, rokoka, klasycyzmu.

– Czy próbował pan malować?

– Nie. Nigdy nie próbowałem malować. Nie miałem warunków do malowania. A nawet jakbym miał, nigdy nie chciałem tego robić. W rysunku doszedłem do perfekcji. Ja nie lubię robić czegoś bez przekonania. Jak coś robię, to musi to być perfekcyjne. Nie wyobrażam sobie, że jakbym malował, ktoś miałby do tego jakieś zastrzeżenia. Wydaje mi się, że robiłbym to źle. Wiem, że nigdy nie malowałem, i nie wiem, jakby to wyglądało, ale wydaje mi się, że nie byłoby to dobre. Rysunek jest trudną techniką, bo trzeba bez koloru pokazać wszystko. Chociaż usłyszałem kiedyś od pewnego historyka sztuki, kustosa muzeum w Nieborowie, że on widzi w moim rysowaniu kolor. W malowaniu kolorem można nadrobić trochę, na przykład głębię czy przestrzeń, kolory ciepłe – zimne. Farba to prosta sprawa; jak jest za jasno, przyciemniasz, i odwrotnie. Można nakładać kolor jeden na drugi, jak coś nie wyjdzie, czy zamalować. W rysunku tak się nie da.

– Czy coś sprawia panu trudność w rysowaniu?

– Jak zacząłem to swoje rysowanie, to zacząłem wydziwiać. Czym trudniejszy rysunek, tym bardziej mnie to pociągało. Wiedziałem, że chcąc być coraz lepszym, muszę podnosić sobie poprzeczkę i pokonywać postawione sobie problemy, które, wydawałoby się, że są nie do rozwiązania – ja je rozwiązywałem. Na

przykład jak rysowałem konia: jak zrobiłem oko, które patrzy, i wilgotny pysk, to resztę rysowałem z musu, tylko po to, by go skończyć. Mogę powiedzieć, że była to dla mnie męczarnia. Zrobiłem to, co było najtrudniejsze w danym rysunku; reszta była normalką. Ani teraz, ani wcześniej nie było rzeczy, które sprawiały mi trudność. Przeciwnie, im wyżej poprzeczka podniesiona, tym chętniej zabieram się do pracy. No, może jedynym problemem dla mnie to czas, który niestety zbyt szybko ucieka, a moje rysunki powstają powoli. Chciałbym szybciej je robić, ale się nie da.

– A duży format?

– Z dużym formatem nie mam żadnego problemu. W biurku mam wyciętą dziurę pod odpowiednim kątem. Kładę karton na półkę pod biurko. Inaczej karton mógłby się pozaginać. A niestety dla mnie, perfekcjonisty, musi być idealnie prosty. A druga rzecz, mnie nie sprawia trudności, że rysunek jest do góry nogami czy bokiem. Mnie się tak samo rysuje. Musi być jedynie zachowany kierunek pionu lub poziomu.

– Jak przygotowuje się pan do pracy?

– Muszę sobie przygotować siatkę, bo chodzi o zachowanie proporcji. Ja, niestety, rysując, nie mogę odchodzić, tak jak inni rysujący na sztalugach. U mnie rysunek leży płasko na biurku. Zaznaczam sobie na przygotowanej siatce określone punkty. Muszę tak robić, bo patrzę na rysunek z bliska, 5–10 centymetrów. Taki kozak to ja nie jestem, aby z takiej odległości zrobić coś, co zachowa odpowiednią proporcję w dużym rysunku. Po prostu jest to niemożliwe. Karton ma dla mnie duże znaczenie. Praktyka powoduje, że ja dotknę karton i wiem, co mogę na nim zrobić i jakim ołówkiem. Jeżeli się zatracą fakturę papieru, to już jest po rysunku. Łapię punkty, na przykład kąciaki oczu, nos, usta, aby po prostu zachować proporcje. Parę punktów i powstaje identyczny rysunek – robisz, co chcesz.

– Jak pan sobie radzi, rysując bez rąk?

– Normalnie. Przepraszam, dla mnie normalnie. Po prostu uważam, że brak rąk jakoś tam ukrwił moją część mózgu, gdzie jest ona gotowa tworzyć jakieś pomysły w związku z tym, że muszę inaczej. Sam na to wpadłem, aby tak pisać i rysować. Jak mi robili protezy, to zrobili mi na ramieniu nałożony na pasku taki uchwyt, a na końcu tego był pisak. I ja na początku próbowałem tak pisać. Ale w zasadzie stwierdziłem, że jest to mi niepotrzebne. Pisałem piórem bez tego przyrządu. Trzymałem go barkiem i przyciskałem głową. Teraz mam obsadki specjalnie przygotowane po to, aby zwiększyć odległość wzroku od kartki. Mam to dla wygody. Nikt tam na to nie wpadł. Ja nie chciałem być, Bóg wie kim, robić wielkie halo, bo ja rysuję. Robię to w ten sposób, bo nie mam rąk. Wszystko wymyślałem sobie sam. Na przykład przyrząd do mycia zębów. Czyli ten mózg jakoś tam tak się przeprogramował i zaczął działać pod kątem braku rąk. Rodzice nigdy mnie nie faworyzowali. Uważali po prostu, że sam sobie poradzę. Mnie nikt niczego nie dał. W rehabilitacji też z powodu braku rąk żadnej pomocy nie

miałem. Nikt mnie nie uczył, jak mam sobie radzić. Do wszystkiego doszedłem sam. Nikogo o nic nie prosiłem, po prostu dawałem sobie radę. Radzę sobie sam w łazience, nie potrzebuję pomocy. Gdybym bardzo myślał i bardzo się martwił, to co, ręce by mi odrosły?

Ja nie miałem czasu, bo ja żyłem intensywnie. Miałem masę kolegów. Może gdyby to się stało, jak byłbym dorosły, może robiłbym jakieś ceregiele, ale znając siebie chyba nie. Jesienią po wypadku już szalałem po sadach, starsi koledzy przezrzucaли mnie przez płoty, ale szybko sam nauczyłem się pokonywać przeszkody. Ręce przestały mi być potrzebne.

Nie rysuję nogami czy ustami – dla mnie to bzdura. Ja wpadłem na najprostszy sposób. Bo człowiek, jak umie rysować zębami, zęby mu wypadną i przestaje rysować. To samo z nogą. Samochód przejedzie mu nogę, przestaje rysować. Mnie ramię odpaść nie może, głowa też... czyli ja będę rysować, dokąd będę chciał. U mnie pracują wszystkie mięśnie: kark, pas barkowy, mięśnie brzucha. Przeskoczyłem umiejętność ręki – lepszy jestem.

– Co jest najważniejsze dla pana przy rysowaniu?

– Najważniejszy jest warsztat pracy. Przygotowanie. Musisz mieć sprzęt najwyższej jakości, bez tego jest trudno. Papier, ołówki o różnej miękkości – kilka, nie jeden, jak myślą niektórzy. Ja tak nie potrafię. Bo jak zagłębiasz się w te wszystkie drobiazgi, niuansy, to nie da się tego zrobić jednym ołówkiem. Musi to być zróżnicowane, bo inaczej będzie to płaska powierzchnia bez żadnego efektu.

– Czy ktoś próbował pana uczyć rysunku?

– A skąd. Sam doszedłem do tego, co robię. Nie zdobyłem wiedzy z książek czy podręczników, a własną pracą, metodą prób i błędów. Cały czas, pracując, próbowałem, jaką kreskę czy napięcie daje ołówek. Jeżeli jeden był zły, brałem drugi. Na przykład ciemne tło nigdy nie zamalowuję jednym miękkim ołówkiem, bo wychodzi wtedy dużo ciemnych plam. To nie tak. Ja najpierw rysuję tło, ołówkiem H, a dopiero na ten kładę ołówek F. Jest wtedy matowy. Bo jeżeli od razu położymy miękki ołówek, kolor ma tak zwaną blachę i po prostu się błyszczy.

– Co w pana twórczości jest najważniejsze?

– Wiara w to, co robię. Jeżeli człowiek ma wiarę w to, co robi, i wkłada w to trochę serca, to musi się udać. U mnie na przykład, jeżeli ja musiałbym użyć gumki do mazania, jak mi coś nie wyjdzie, to jest to nie do przyjęcia. Uważam, że jeżeli człowiek bardzo chce i się stara, to nie ma cudów. Rysunek dla mnie przedstawiał kiedyś wartość do momentu, kiedy pokonałem najtrudniejszy problem w tym rysunku. W każdym był inny.

Kiedy zacząłem rysować konie, najważniejszym problemem było, aby oko było patrzące, aby to oko widziało. W ostatnim rysunku na przykład problemem było, aby wyciągnąć tego konia z płaskości rysunku. Zastosowałem cień po skosie i dzięki temu ten koń „siedzi” – jasne światło wypchnęło go do przodu.

– Jak pan ocenia swoje rysunki?

– Ja robię tylko dobre rysunki. Wszystko można osiągnąć przez samozaparcie, chęć i wiarę, że to można zrobić. Ja robiłem dziesiątki rysunków, które wyrzucałem, bo mnie nie satysfakcjonowały. Niszczyłem je, aby nikt ich nie brał, bo nie chciałem, aby ktoś potem powiedział, że narysował je ten O. bez rąk, a ja bym musiał się wstydzić. Staram się być perfekcjonistą i nie mogę od tego odstąpić, bo straciłbym swoje „ja”. Swoimi rysunkami chcę pokazać, co może osiągnąć kaleka bez rąk, jeśli bardzo chce. Jeżeli zauważę, że jestem już technicznie... no, nie jestem taki dobry, jak byłem, to zarzucę to, bo po prostu szkoda tego, co osiągnąłem do tej pory. Trzeba wiedzieć, kiedy odejść, aby zostawić po sobie dobre wrażenie.

– Nie ma pan wykształcenia, a mimo to ma pan legitymację Ministerstwa Kultury i Sztuki.

– Tak jest, rzeczywiście. Właściwie ten paperek był mi potrzebny, bo nie chciano przyznać mi pracowni. Pojechałem do Warszawy z bratem, który dobry jest w malarstwie olejnym i akwareli. Mnie komisja Ministerstwa Kultury i Sztuki, samoukowi, przyznała dożywotnio tytuł artysty plastyka, czyli profesjonalnego twórcy, a mojemu bratu tylko na rok. Tak to wyglądało. Ja wcale nie uważam siebie za wielkiego artystę. Ja jestem rzemieślnik rysunkowy. To na pewno.

– Czy należy pan do jakiegoś stowarzyszenia?

– Nie, nic z tych rzeczy. Chciałem nawiązać współpracę ze stowarzyszeniem z Raciborza. Są tam artyści, którzy malują ustami i nogami. Ale pani dyrektor nie pasowało, że jest to tylko rysunek. A dlaczego to nie jest kolorowe? – powiedziała. No niestety, ja tylko rysuję. Zraziłem się, ująłem się honorem i nie przystąpiłem do tego stowarzyszenia. Zaskoczyło mnie, że tak potraktowała moje rysowanie – niekolorowe. U niej musi być kolorowe, a to moje czarne. Artyzmu nie dostrzegła żadnego; szkoda, bo można tam uzyskać niezłe stypendium na trzy lata. Ale kobieta mnie niestety zniechęciła. Niektórzy niepełnosprawni idą na łatwiznę, wykorzystują swoje kalectwo. Po co się biorą na przykład za twórczość, jeżeli nie mają o tym pojęcia? Ja uważam, że jeżeli już coś się robi, to musi to być bardzo dobre, bo inaczej nie podpisałbym się pod tym.

– Dlaczego zajął się pan rysowaniem?

– Przede wszystkim ja zacząłem rysować i rysowałem dlatego, żeby samego siebie przekonać, że mogę zrobić ołówkiem wszystko, że jest to możliwe. Nie chciałem się popisać. Nie lubię robić z siebie małpy z zoo. Przed telewizją i prasą uciekałem, udawałem, że mnie nie ma w domu. Teraz wiem, że robiłem głupstwo, bo dzisiaj byłbym na topie. Obrazek mój kosztowałby nie 1200 złotych, ale dużo więcej. Człowiek olewał wszystko, bo miał zawsze parę groszy przy duszy, i myślał, że złapał Pana Boga za nogi. A to nieprawda. Sam to zlekceważyłem i przekreśliłem.

– Jaka sztuka pana interesuje?

– Realizm. Sztuka realistyczna starych mistrzów. Barok, rokoko, klasycyzm. Nie rozumiem sztuki współczesnej i nie chcę rozumieć. No, nie przekonam się

do niej. Narysuj taki parę kresek czy krzyżyków i wielki artysta jest. Sztuka musi dawać przyjemność i radość z oglądania. Rubens, Rembrandt, Caravaggio. Lubię malarstwo impresjonistów i twórczość Jerzego Dudy Gracza. Pewnie jeszcze wielu mógłbym wymienić, ale i tak najbardziej odpowiadają mi starzy mistrzowie, ich kunszt i technika.

– Czy rysowanie zmieniło pana życie?

– Hm... Myślę, że gdybym miał ręce, nie rysowałbym. Wiem o tym, bo zajmowałbym się innymi rzeczami i na to nie miałbym czasu. Mimo że w mojej rodzinie wszyscy coś tam tworzyli, ja na pewno nie ślipiałbym nad rysunkiem. Moi rodzice rysowali (matka była dla mnie wielką artystką), ciotka, brat matki, mój brat, jego syn, a przede wszystkim dziadek był wysokiej klasy artystą. Jak straciłem ręce, wiedziałem, że muszę coś zrobić, zaskoczyć, aby nikt nie użalał się nade mną. Rysowanie to było to.

Z natury jestem bardzo nerwowy, wszystko musi być po mojemu. Przy rysowaniu jestem innym człowiekiem. Rysowanie mnie uspokaja. Wtedy myślę sobie o różnych sprawach, rozwiązuję jakieś problemy. Mam wewnętrzną samodyscyplinę, bez której do niczego bym nie doszedł. Praca przy jednym rysunku teraz trwa miesiąc i więcej, w zależności od formatu, i gdybym nie miał samozaparcia, po tygodniu rysunek byłby w śmietniku. Przy rysowaniu ja muszę być cierpliwy, bo inaczej nic by z tego nie było.

– Czy praca, jaką pan wykonuje, jest źródłem satysfakcji?

– Na pewno. Nie ulega wątpliwości, że to, do czego doszedłem w rysunku – technika – to jest mój sukces. Dla niejednego z rękami to też byłby sukces osiągnąć taką technikę. Mówią, że to talent, ale bez pracy talent nic nie znaczy. Bez treningu i chęci zrobienia czegoś nie ma możliwości, żeby człowiek coś osiągnął. Talent nie pomoże. Chcę, aby moje prace podobały się, i cały czas dążę do tego, aby były perfekcyjnie wykonane.

W przytoczonym wywiadzie pominięto wypowiedzi Jerzego O. na temat doświadczeń związanych z graniem w kilku filmach.

Uwagi końcowe

Zaprezentowana biografia niepełnosprawnego artysty oraz przeprowadzony z nim wywiad ukazują zmiany tożsamości indywidualnej i społecznej, które dokonują się w trzech okresach czasu:

- pełnosprawnego dzieciństwa,
- dorastania z niepełnosprawnością fizyczną,
- wyborów dokonywanych w dorosłym życiu.

Sylwetka Jerzego O. mieści się w charakterystyce granicznej niepowtarzalności artysty zaproponowanej przez M. Gołaszewską (za: Czerwińska 2007), która obejmuje następujące jej przejawy: