

Nr 1 (312) 2022
Tom LXXXIII
STYCZEŃ
LUTY

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupak (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Monika Bielska-Łach (PL) – język polski
Marta Łach-Kowalewska (PL) – język angielski

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MEiN (40 punktów)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Vitaly Z. Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Tatiana Lisovskaya (BL), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szczówka (PL), Grzegorz Szumski (PL), Alicja Zarin (RUS)

Komitety Redakcyjne:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kornelia Czerwińska (członek), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Katarzyna Nawrocka (członek), Milena Miałkowska-Kozaryna (członek), Karolina Skarbek (członek), Ewa Wapiennik-Kuczbajska (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkołaspecjalna.pl>
nakład 350 egz.**

SPIS TREŚCI

ROK MARII GRZEGORZEWSKIEJ

5 – *Anna Hryniewicka*

Praca doktorska Marii Grzegorzewskiej w kontekście ówczesnego rozwoju nauk psychologicznych oraz niektórych aspektów jej biografii

OPRACOWANIA NAUKOWE

20 – *Malwina Kocot*

Metoda bobomigów w rozwoju małych dzieci słyszących w świetle wybranych badań

32 – *Libuša Radková, Lucia Ludvig Cintulová, Jerzy Rottermund*

Current problems with integration of children with Down syndrome in Slovakia from the parents' perspective

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

47 – *Anna Prokopiak*

Metoda rytmu serca Kelly Hunter w pracy teatralnej z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

56 – *Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*

Błogosławiona Matka Elżbieta Róża Czacka – wybitna tyflopadałóg

PRAWO I PRAKTYKA

70 – *Małgorzata Szeroczyńska*

Zakaz przewłaszczenia nieruchomości na zabezpieczenie lichwy

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

Dominika Wiśniewska (red.): Dorastanie między dwoma światami. Społeczne konteksty rozwoju słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, ss. 188 (*Kornelia Czerwińska*)

CONTENTS

THE YEAR OF MARIA GRZEGORZEWSKA

5 – *Anna Hryniewicka*

Maria Grzegorzewska's doctoral dissertation in the context of the development of psychological sciences at that time and some aspects of her biography

SCIENTIFIC STUDIES

20 – *Malwina Kocoń*

Baby Sign Language in the development of young hearing children: A review of selected studies

32 – *Libuša Radková, Lucia Ludvig Cintulová, Jerzy Rottermund*

Current problems with integration of children with Down syndrome in Slovakia from the parents' perspective

FROM TEACHING PRACTICE

47 – *Anna Prokopiak*

Kelly Hunter *Heartbeat Method* in theatre work with people with autism spectrum disorders

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

56 – *Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*

Blessed Mother Elżbieta Róża Czacka: an outstanding typhlopedagogue

LAW AND PRACTICE

70 – *Małgorzata Szeroczyńska*

Prohibition to transfer of ownership of property to secure usury

WE RECOMMEND

Dominika Wiśniewska (ed.): Growing up between two worlds. Social contexts of development of hearing children of deaf parents. Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, pp. 188 (*Kornelia Czerwińska*)

ROK MARII GRZEGORZEWSKIEJ

ANNA HRYNIEWICKA
<https://orcid.org/0000-0001-5905-1839>
hryniew@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.7697
Data wpływu: 11.05.2021
Data przyjęcia: 4.01.2022

PRACA DOKTORSKA MARII GRZEGORZEWSKIEJ W KONTEKŚCIE ÓWCZESNEGO ROZWOJU NAUK PSYCHOLOGICZNYCH ORAZ NIEKTÓRYCH ASPEKTÓW JEJ BIOGRAFII

Artykuł stanowi wprowadzenie do pracy doktorskiej Marii Grzegorzewskiej dotyczącej rozwoju uczuć estetycznych u dzieci i młodzieży. Przedstawia przebieg jej edukacji w Międzynarodowym Instytucie Pedologicznym w Brukseli i w paryskiej Sorbonie, wartość rozprawy doktorskiej w kontekście ówczesnego rozwoju psychologii oraz okoliczności towarzyszące zmianie jej zainteresowań i planów życiowych, które doprowadziły do stworzenia oryginalnej koncepcji kształcenia nauczycieli oraz założenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Słowa kluczowe: Akademia Pedagogiki Specjalnej, Maria Grzegorzewska, pedagogia, Międzynarodowy Instytut Pedologiczny w Brukseli, Sorbona, praca doktorska Grzegorzewskiej

Jak pisał znany polski pisarz Jerzy Zawieyski (1971, s. 23), „życie dzieł ludzkich przebiega inaczej niż życie człowieka. Czasami umierają one wcześniej niż ich twórcy. Ale bywa, że odzyskują nowe życie po latach, ożywione potrzebami późniejszych pokoleń”. Tę myśl z powodzeniem można odnieść do działalności Marii Grzegorzewskiej, która zapisała się w historii nauki jako wybitny twórca oryginalnej koncepcji kształcenia nauczycieli oraz inicjator, założyciel i długoletni dyrektor najstarszej polskiej uczelni pedagogicznej, jaką jest obecna Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Załącznikiem tej uczelni – oferującej współcześnie kilkutysięcznej rzeszy młodzieży bogaty, stale poszerzany o nowe i unikatowe specjalności, wachlarz studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych; posiadającej uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora i doktora habilitowanego w zakresie nauk humanistycznych; zatrudniającej wysoko kwalifikowaną kadrę naukową utrzymującą rozległe kontakty z licznymi uczelniami zagranicznymi oraz aktywnie uczestniczącą w realizacji programów badawczych z zakresu pedagogiki, pedagogiki specjalnej, psychologii, socjologii, pracy socjalnej i sztuk plastycznych – był zorganizowany przez Grzegorzewską w 1920 r. półroczny Kurs Pedagogiki Specjalnej, przekształcony na przełomie lat 1921/1922 w roczne Seminarium Pedagogiki Specjalnej, które po połączeniu w 1922 r. z Instytutem Fonetycznym¹ przekształciło się w Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS).

¹ Instytut Fonetyczny został założony w 1920 r. przez wybitnego językoznawcę, prof. Uniwersytetu Warszawskiego – Tytusa Benniego, w celu kształcenia przyszłych nauczycieli szkół dla głuchych oraz pracowników poradni logopedycznych i ortofonicznych.

Tą jedyną, niepowtarzalną, odbiegającą od wszelkich wzorów kształcenia nauczycieli placówką Grzegorzewska zarządzała przez 45 lat, korzystając z wcześniejszych doświadczeń nabytych podczas trzyletniej pracy w Ministerstwie Wyzwań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w którym najpierw pełniła obowiązki referenta do spraw szkolnictwa specjalnego, a następnie wizytatora odpowiedzialnego za organizację sieci szkół specjalnych oraz przygotowanie dla niej odpowiedniej kadry. Jako dyrektor PIPS musiała zmierzyć się z bardzo trudnymi wyzwaniami: w okresie międzywojennym z usprawnieniem działań oświaty krańcowo zaniedbanej w czasach zaborów; w czasie II wojny światowej z uczestnictwem w tajnym nauczaniu szkolącym specjalistów dla przyszłych placówek kształcenia nauczycieli; po zakończeniu działań wojennych z odbudową Instytutu; w czasach stalinowskiej dyktatury z walką o zachowanie jego pozycji. W każdym z tych okresów Grzegorzewska prowadziła intensywną działalność, obejmującą wiele różnorodnych, celowo ze sobą powiązanych, wzajemnie uzupełniających się form aktywności. Poza pracą dydaktyczną w Instytucie Pedagogiki Specjalnej prowadziła zajęcia dydaktyczne w Państwowym Instytucie Nauczycielskim, w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego oraz na licznych kursach nauczycielskich; udzielała się społecznie w różnych stowarzyszeniach naukowych; zajmowała się również działalnością edytorską, pełniąc w latach 1924–1967 funkcję redaktora naczelnego w założonym przez siebie czasopiśmie „Szkoła Specjalna”, a w latach 1930–1934 – redaktora pierwszego polskiego czasopisma psychologicznego poświęconego psychologii teoretycznej i stosowanej „Polskie Archiwum Psychologii”, od 1938 r. wydawanego pod zmienioną nazwą „Psychologia Wychowawcza”; była aktywnym członkiem rad naukowych czasopism: „Ruch Pedagogiczny”, „Archiwum Pedagogiczne”, „Praca Szkolna” czy „Biuletyn Konferencji Rejonowych”.

Równoległe prowadziła bogatą i wielokierunkową działalność naukową, powiązaną z jej żywym zainteresowaniem światem niepełnosprawnych oraz zagadnieniem kształcenia nauczycieli-wychowawców (por. Grzegorzewska, 1930, przedmowa). Zdaniem Ryszarda Wroczyńskiego (1967, s. 227) podstawą jej prac badawczych była doskonała znajomość metodologii, „bogactwo empirycznych faktów, na których opierała wnioski i uogólnienia naukowe z wyraźnym nachyleniem na problemy ich zastosowań praktycznych. Profesor Grzegorzewska bowiem łączyła gruntowną wiedzę naukową z działalnością praktyczną w rozwiązywaniu trudnych zagadnień postępowania wychowawczego w sytuacjach upośledzeń organicznych i psychicznych. Była jednocześnie i wielkim uczonym, i wielkim wychowawcą, a twórczość swą w obu dziedzinach, nauki i praktyki, teorii i działalności wychowawczej potrafiła łączyć w doskonałej harmonii”.

Jej dorobek piśmienniczy obejmował wiele zagadnień z zakresu pedagogiki specjalnej oraz z pogranicza kilku działów psychologii i coraz bardziej rozległej problematyki niepełnosprawności (Hryniewicka, 2015), których prezentacja, bardzo nowoczesna i oryginalna jak na tamte czasy, wpłynęła na społeczne zrozumienie „znaczenia opieki wychowawczej nad dzieckiem niepełnosprawnym, upowszechnienie jego nauczania, zapoczątkowanie rozwoju szkolnictwa

specjalnego, wprowadzenie do szkół powszechnych specjalnych form pomocy dla uczniów z różnego typu deficytami rozwojowymi oraz stworzenie psychologicznych podstaw rewalidacji i wychowania, ukierunkowanych na wszechstronny rozwój osobowości osób niepełnosprawnych intelektualnie, głuchych, niewidomych, przewlekłe chorych i niedostosowanych społecznie” (Hryniewicka, 2018, s. 6).

Dokonanie bilansu zasług Grzegorzewskiej dla nauki polskiej oraz szkolnictwa specjalnego nie jest możliwe bez odwołania się do jej osobistej biografii, leżącej u podłoża twórczej siły, sterującej jej aktywnością. Zdaniem Natalii Han-Ilgiwicz (1967, s. 246–247), która w ciągu 45 lat znajomości z Grzegorzewską widziała ją „jako młodą entuzjastkę”, „bojownika o sprawę”, „działacza walczącego podziemia”, „twórcę niepowtarzalnej placówki naukowej” i „jako ciężko chorego człowieka, który jednak mówił z naciskiem: «Trzeba się mocno uchwycić czegoś, by żyć»”, jej działanie zawsze było naznaczone pasją. „Pasja ta występowała zarówno w tworzeniu, jak i w proteście [...]. Namietnością nacechowane było samo jej ujmowanie świata, jej zdolność do zachwytu, do spojrzenia perspektywicznego, zarówno jak i do postrzegania ledwie uchwytanych szczegółów, gdy chodzi o człowieka. Grzegorzewska nie była nigdy człowiekiem biurka, choć tak często widywało się ją przy biurku. Była artystką w każdym szczególe. Pomysły rodziły się nagle, gwałtownie, często zaskakiwały. [...] Żywo obchodziły ją najrozmaitsze dziedziny nauki. Obok pedagogiki specjalnej – tyle innych: biologia, sztuka w różnych jej przejawach, psychologia, wiedza o człowieku i stosunkach społecznych, filozofia” (Han-Ilgiwicz, 1967, s. 246–247).

Nawet pobieżna analiza kontekstu historycznego tych wszystkich wydarzeń, jakie miały miejsce w życiu Marii Grzegorzewskiej, pokazuje, że z punktu widzenia kształtowania jej charakteru najważniejsze były doświadczenia z okresu dzieciństwa i młodości. Grzegorzewska pochodziła z wielodzietnej rodziny, w której były żywe tradycje patriotyczne i niepodległościowe. Jej rodzice, z obawy przed represjami ze strony zaborców, po powstaniu styczniowym uciekli ze Żmudzi do Królestwa Polskiego, gdzie w okolicach Rawy Mazowieckiej ojciec znalazł zatrudnienie najpierw jako dzierżawca, a później administrator majątków ziemskich. W wieku zaledwie jedenastu lat Grzegorzewska została wysłana przez rodziców do Warszawy, gdzie ukończyła prywatną żeńską pensję Pauliny Hewelke oraz roczny kurs matematyczno-przyrodniczy, przygotowujący do egzaminów wstępnych na wyższą uczelnię. Po rocznym pobycie na Litwie, na którą wyjechała w celach zarobkowych w charakterze „domowej nauczycielki”, mimo wielu różnych zewnętrznych przeszkód utrudniających jej dostęp do nauki, odważyła się realizować swoje marzenia o zdobyciu wyższego wykształcenia. W tym celu wyjechała do Krakowa, gdzie podjęła studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przez pierwszy rok, jako cudzoziemka z zaboru rosyjskiego, ze statusem tzw. „hospitantki”, nie miała prawa do immatrykulacji ani urzędowego poświadczenia uczestnictwa w wybranych wykładach. Chociaż w następnym roku, po uzyskaniu pozytywnej opinii Rady Wydziału na temat jej przygotowania w zakresie szkoły średniej, udało się jej przejść do wyższej, ale również niedającej pełnych praw, kategorii tzw. „studentek

nadzwyczajnych”², z powodu ciężkich przeżyć związanych z nagłym zachorowaniem i śmiercią narzeczonego przerwała studiów, udając się na kurację do Zakopanego, gdzie od przypadkowo spotkanego w pensjonacie profesora psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego – Władysława Heinricha³ dowiedziała się o projekcie utworzenia przez profesor Józefę Joteyko⁴ Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego⁵ w Brukseli. W mieście tym, które podobnie jak cała Belgia, słynęło z wysoko rozwiniętej kultury i nauki, pod kierunkiem tej wybitnej, światowej sławy uczoney, wielkiej patriotki i działaczki społecznej, organizatorki, „a przede wszystkim wychowawczyni wychowawców, człowieka niezwyklej wiedzy i pracy” oraz „wielkiego serca i dobroci niezwyklej” (Sedlaczek⁶, 1928, s. 3), w 1913 r. Grzegorzewska rozpoczęła studia w słynnym już wówczas Fakultecie Pedologicznym.

Dla podkreślenia rangi tej uczelni warto uświadomić sobie, że została ona powołana pod opiekuńczym patronatem kilkudziesięciu wybitnych uczonych,

² Na mocy rozporządzenia austriackiego Ministra Wyznań i Oświaty z lat 1897 i 1900 jedynie studentki wywodzące się z Galicji miały przyznane prawa na równi z mężczyznami, natomiast pozostałe mogły studiować wyłącznie na wydziałach filozoficznych uniwersytetów galicyjskich jako „hospitantki” lub „studentki nadzwyczajne”; status ten nie dawał jednak żadnych możliwości ubiegania się o stopnie akademickie (por. Perkowska, 1994).

³ Władysław Heinrich (1869–1957) – matematyk, filozof, psycholog, prekursor behawioryzmu, twórca pierwszego polskiego ośrodka psychologii doświadczalnej, członek Polskiej Akademii Umiejętności oraz długoletni wykładowca psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim (por. Rzepa, Dobroczyński, 2009, s. 100–107).

⁴ Józefa Franciszka Joteyko (1866–1928) – studiowała nauki fizyczne i przyrodnicze na Uniwersytecie Genewskim oraz medyczne w Brukseli i Paryżu; po uzyskaniu tytułu doktora nauk medycznych w 1896 r. podjęła w Paryżu praktykę lekarską, z której po dwóch latach zrezygnowała, poświęcając się nauce. W 1898 r. ponownie zamieszkała w Brukseli, gdzie podjęła pracę w charakterze asystenta w Instytucie Fizjologicznym Solvaya, wykładowcy psychologii eksperymentalnej w Laboratorium Psychofizjologicznym oraz wykładowcy psychologii pedagogicznej w seminariach nauczycielskich – w Mons i Charleroi. W 1909 r. zorganizowała w Brukseli Seminarium Pedologiczne, prowadzące letnie kursy dla pedagogów z różnych krajów, którego kontynuacją był powołany w 1912 r. Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny; po jego zamknięciu w czasie I wojny światowej przeniosła się do Paryża, gdzie została powołana na specjalnie ufundowaną dla wybitnych cudzoziemców katedrę w Collège de France (por. Grzegorzewska, 1928). Z chwilą odzyskania przez Polskę niepodległości powróciła do kraju, jednak nie znalazła tu miejsca godnego jej talentu i zasług (Posner, 1929, s. 113). Odsunięta od pracy w Uniwersytecie Warszawskim objęła kierownictwo katedry psychologii pedagogicznej w Państwowym Instytucie Pedagogicznym, prowadziła wykłady w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz na kursach wakacyjnych organizowanych przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

⁵ Termin pedagogia po raz pierwszy został użyty w 1896 r. przez amerykańskiego badacza Oskara Christmana na oznaczenie nauki ukierunkowanej na zdobycie za pomocą metod eksperymentalnych wszechstronnej wiedzy o rozwoju dziecka; nauka ta rozwinęła się na przełomie XIX i XX wieku, lecz zainteresowanie nią przeminęło w okresie międzywojennym.

⁶ Stanisław Sedlaczek (1892–1941) – pedagog, instruktor i działacz harcerski, absolwent Państwowego Instytutu Pedagogicznego oraz Wydziału Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, zamordowany w sierpniu 1941 r. w niemieckim obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau (https://pl.wikipedia.org/wiki/Stanisław_Sedlaczek).

również polskich, m.in. Kazimierza Twardowskiego⁷ i Michaliny Stefanowskiej⁸ (Sedlaczek, 1928, s. 9), którzy wysoko oceniali jej program. Zdaniem Heleny Radlińskiej⁹ (1929, s. 79) był „dziełem oryginalnym, głęboko przemyślanym. Czerpał materiały ze wszystkich niemal rozgałęzień myśli ludzkiej, różniąc się zasadniczo od dotychczasowej treści nauczania dawanego pedagogom. Był znacznie rozleglejszy od programu genewskiego, postawiono też większe wymagania przy przyjmowaniu słuchaczy rzeczywistych”. Uzupełniając tę charakterystykę, Józefa Berggruen (1929, s. 90–91), która jako studentka dokładnie poznała założenia organizacyjne pierwszej tego typu uczelni na Zachodzie, kształcącej nowy typ nauczyciela-wychowawcy-badacza, podkreśliła, że jej program nie ograniczał się do przekazu wiadomości teoretycznych, ale dawał również słuchaczom „jak najwięcej możliwości zetknięcia się z życiem społecznym, możliwości czynienia własnych spostrzeżeń, formułowania własnego światopoglądu, opartego na własnych przeżyciach i doświadczeniach”. Wśród wykładów prowadzonych przez wybitnych specjalistów z różnych dziedzin znalazły się zagadnienia z zakresu: anatomii i fizjologii mięśni i układu nerwowego, biologii ogólnej, psychologii ogólnej i doświadczalnej, pedologii, neurologii klinicznej i psychiatrii, patologii ogólnej, higieny szkolnej, higieny aparatu słuchowego i wzrokowego, fizjologii oddychania, krążenia i trawienia, antropometrii szkolnej, historii pedagogiki, metodologii nauczania początkowego, nauczania najmłodszych, organizacji szkolnej w różnych krajach, psychologii i pedagogiki anormalnych, psychopatologii, antropologii i psychologii kryminalistycznej, psychologii sądowej, socjologii dzieci i młodzieży, metod identyfikacji, fizjologii głosu i ortofonii¹⁰, gimnastyki rytmicznej, metodyki wychowania technicznego, nowego wychowania, organizacji międzynarodowej nauki, krzywdy dziecka pracującego w przemyśle,

⁷ Kazimierz (Jerzy Adolf ze Skrzypny Ogończyk) Twardowski (1866–1938) – polski filozof, psycholog, logik; edytor polskiej encyklopedii, zawierającej zbiór wiadomości ze wszystkich gałęzi wiedzy, wydanej w latach 1898–1907; twórca lwowsko-warszawskiej szkoły filozofii oraz Towarzystwa Naukowego we Lwowie. Wykształcił 30 profesorów, w tym również wybitnych psychologów, takich jak: Władysław Witwicki, Bronisław Bandrowski, Leopold Blaustein, Stefan Baley, Stefan Błachowski, Ludwik Jaxa-Bykowski, Mieczysław Kreutz (https://pl.wikipedia.org/wiki/Kazimierz_Twardowski).

⁸ Michalina Stefanowska (1855–1942) – neurofizjolog, biolog, psycholog; pierwsza kobieta habilitowana na Uniwersytecie Genewskim i Poznańskim oraz druga, która po Marii Skłodowskiej-Curie została członkiem Polskiej Akademii Umiejętności. W 1917 r. utworzyła pierwsze klasy specjalne dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, dwa lata później zorganizowała roczny kurs dla nauczycieli szkół specjalnych, który stał się załącznikiem Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (https://pl.wikipedia.org/wiki/Michalina_Stefanowska). Stefanowską z Joteyko łączyła przyjaźń datująca się od roku 1886 aż do końca życia, utrwalona w czasie studiów w Genewie, wspólnego zamieszkiwania w Paryżu oraz wspólnej pracy badawczej w Instytucie Fizjologicznym Selvaya w Brukseli (por. Stefanowska, 1929, s. 25–34).

⁹ Helena z Rajchmanów Radlińska (1879–1954) – pedagog, inicjator pedagogiki społecznej w Polsce, historyk oświaty, działacz społeczno-niepodległościowy, pisarka, znana pod pseudonimami H. Orsza, J. Strumiński, Warszawianin (https://pl.wikipedia.org/wiki/Helena_Radlińska).

¹⁰ Ortofonia – „proces uczenia oraz nauka o poprawnej wymowie i brzmieniu wyrazów oraz ich połączeń” (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Ortofonia>).

prawodawstwa dziecięcego, wychowania moralnego i społecznego (Berggruen, 1966, s. 223–224). Większość wykładów połączona była z ćwiczeniami praktycznymi w bogato wyposażonej pracowni psychologicznej¹¹, lub z seminariami zapoznającymi słuchaczy z najnowszymi pracami naukowymi. Dodatkowo, poza stałymi wykładami, odbywały się krótkie cykle prelekcji, „które rzucały snop światła na mnóstwo żywotnych, ciekawych zagadnień wychowawczych, społecznych, naukowych”, rozszerzały „horyzont myśli, sferę zainteresowań, pobudzały do dalszej samodzielnej pracy poznawczej” (Beruggruen, 1929, s. 94). Temu celowi służyły również wycieczki do żłobków, zakładów dla pielęgnacji wcześniaków, szpitali dziecięcych, różnych szkół i instytucji oświatowych, instytucji i pracowni naukowych, zakładów przemysłowych, oraz do instytucji, które pozwalały „poznać pamiątki historyczne, zabytki, zbiory sztuki” i wszelkiego rodzaju warsztaty wartościowej pracy (Beruggruen, 1929, s. 94–95).

Dzięki tak zorganizowanym zajęciom Grzegorzewska nie tylko po raz pierwszy weszła „w świat wielkiej sztuki zachodniej”, która zawsze ją pasjonowała, lecz przede wszystkim „w świat nauk pedagogicznych, psychologicznych i społecznych, tętniących naówczas nowymi, porywającymi [...] prądami” oraz nawiązała „stały, niemal codzienny, kontakt z osobą i działalnością Owidiusza Decroly’ego¹², który z czasem stał się jej osobistym przyjacielem, oraz bliskie stosunki z Édouardem Claparèdem¹³, przyjeżdżającym często do Joteyko ze Szwajcarii” (Doroszewska, 1972, s. 15). Wymienieni uczeni w znacznym stopniu wpłynęli na przebieg kariery naukowej Grzegorzewskiej, jednak samo rozbudzenie jej zainteresowań intelektualnych było nierozłącznie związane z oddziaływaniem Joteyko, która szczególnie polskim studentom starała się stworzyć odpowiednie warunki do nauki, „niesłuchanie subtelnie i dyskretnie” wnikając w ich potrzeby i biedy (Grzegorzewska, 1929, s. 38). Według Grzegorzewskiej, Joteyko „nie znała zupełnie bierności, szacunek i życzliwość do każdego wysiłku stanowiły tło Jej działania, a głęboka i mądra krytyka dawała twórcze podstawy celowości tych poczynąń. [...] Obdarzona niesłuchaną żywością i twórczością myśli, niepokonalną zupełnie świeżością ducha, musiała już mimo woli nawet stwarzać wokół siebie atmosferę wiecznie nienasyconego dążenia do badań i dociekań naukowych, do czerpania zadowolenia i rozkoszy z pracy naukowej i społecznej. Jej słowa i myśli budziły najbierniejszego z uczniów, każdemu w zakresie

¹¹ Według Radlińskiej (1929, s. 79) Fakultet posiadał cztery pracownie: pedologiczną, psychologii doświadczalnej, fizjologiczną i antropometryczną oraz chemiczną.

¹² Ovid Decroly (1871–1932) – belgijski psychiatra, psycholog, pedagog, w 1901 r. założył Instytut Nauczania Specjalnego w Brukseli przeznaczony dla dzieci z opóźnionym rozwojem intelektualnym, a w 1907 r. – szkołę nauczania początkowego opartą na jego koncepcji tzw. „ośrodków zainteresowań” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly).

¹³ Édouard Claparède (1873–1940) – szwajcarski profesor psychologii oraz kierownik laboratorium psychologii eksperymentalnej na Uniwersytecie Genewskim; w latach 1897–1898 odbył staż w szpitalu Salpêtrière w Paryżu, w którym nawiązał współpracę z Alfredem Binetem, psychologiem francuskim, profesorem Sorbony, twórcą pierwszego zestawu testów do badania inteligencji; w 1912 r. założył w Genewie prywatną szkołę – Instytut Jeana-Jacques’a Rousseau; podobnie jak Binet był pionierem pedologii w Europie (https://pl.wikipedia.org/wiki/Édouard_Claparède).

jego możliwości stwarzały jasne plany pracy celowej, budziły zainteresowania, uczyły patrzeć na życie i czerpać zeń zadowolenie i radość [...]. Żyła prawdą i pięknem i pierwiastki te umiała budzić wokoło – bo były one potrzebą Jej duszy, bo zawsze i wszędzie umiała je wynaleźć, w iskrach najdrobniejszych nawet. Kochała głęboko naturę i sztukę, tęskniła zawsze do muzyki” (Grzegorzewska, 1929, s. 44–45).

Z jej inspiracji Grzegorzewska nie tylko zaczęła uczestniczyć we wszystkich wycieczkach naukowych oraz interesować się sztuką i kulturą Belgii, lecz także zaczęła stawiać pierwsze kroki w świecie nauki, intuicyjnie podążając szlakami prowadzącymi, podobnie jak w przypadku jej mistrzyni, od fizjologii do psychologii i pedagogiki (por. Doroszevska, 1972, s. 16). Niestety, ten szczęśliwy okres w życiu Grzegorzewskiej dość szybko został przerwany z powodu wybuchu I wojny światowej. Po rocznym pobycie, najpierw w przyfrontowym mieście, jakim w czasie wojny stała się Warszawa, a później w domu rodzinnym w Wiłkomierzu na Litwie, w którym ponownie zamieszkali jej rodzice, oraz w Moskwie, w której po śmierci ojca wraz z matką znalazła schronienie w domu swojej siostry Wandy i jej męża – prof. Mieczysława Pożaryskiego, dzięki wstawiennictwu brata Zenona – lekarza szpitala wojskowego w Dyneburgu, dotarła do Petersburga, a następnie okrętem wojennym do Londynu, skąd już pod opieką czekającej na nią Joteyko udała się do Paryża. Tam podjęła studia na wydziale „es lettres” w jednym z najważniejszych i najstarszych centrów intelektualnych w Europie, jakim była paryska Sorbona. Jak wynika z własnoręcznie napisanego przez Grzegorzewską życiorysu, na wydziale tym, którego odpowiednikiem jest współczesny wydział humanistyczny, studiowała psychologię (por. Arch. APS). Tym, co ułatwiało jej przyswajanie wiedzy z zakresu tej dyscypliny naukowej, była współpraca i serdeczna przyjaźń z Józefą Joteyko. Jako wydawca i znakomity wykładowca pedagogiki i psychologii eksperymentalnej w Collège de France, w Sorbonie oraz w Uniwersytecie w Lugdunie¹⁴ gromadziła ona wokół siebie całe zastępy filozofów i psychologów. Wśród nich byli uczeni tej miary, co Eugeniusz Minkowski¹⁵, Charles Robert Richet¹⁶, Henri Louis Charles Piéron¹⁷, którzy często wpadali na „wieczne rozmowy i ubogą wojenną kolację” do wspólnego mieszkania Joteyko i Grzegorzewskiej, oraz

¹⁴ Rzymska nazwa francuskiego miasta Lyon.

¹⁵ Eugeniusz Minkowski (1885–1972) – polsko-francuski lekarz psychiatra, współtwórca kierunku fenomenologicznego w psychiatrii, biochemik, psycholog, filozof (file:///tmp/mozilla_anna0/ppin_s2-1997-01-1.pdf).

¹⁶ Charles Robert Richet (1850–1935) – lekarz i fizjolog francuski, laureat Nagrody Nobla w 1913 r. za prace nad zjawiskiem anafilaksji (nagłej i ciężkiej reakcji alergicznej mogącej prowadzić do zgonu), członek Francuskiej Akademii Nauk, wykładał w Collège de France (https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Richet).

¹⁷ Henri Louis Charles Piéron (1881–1964) – francuski psycholog i fizjolog, dyrektor École pratique des hautes études i Instytutu Psychologii w Paryżu, profesor i kierownik katedry fizjologii wrażeń zmysłowych w Collège de France, założyciel pionierskiej placówki kształcenia zawodowego, wieloletni redaktor czasopisma „L'Année Psychologique” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Henri_Piéron).

przyjeżdżający z zagranicy Claparède, Sante de Sanetis¹⁸ i William Stern¹⁹ (Doroszewska, 1972, s. 18).

Możliwość przebywania w tak wyjątkowym otoczeniu, nie mówiąc już o bliskiej zażyłości z Joteyko, która, od czasu wygłoszenia 24 stycznia 1916 r. wykładu inauguracyjnego w Collège de France²⁰, wzbudzała ogromne zainteresowanie nie tylko w środowisku intelektualnym Paryża, lecz także na świecie, z pewnością utwierdziła Grzegorzewską w przekonaniu o sensie i wartości pracy naukowej. O rodzącej się w niej fascynacji tego rodzaju działalnością świadczy relacja Stanisława Posnera (1929, s. 115), który jako częsty gość Joteyko i Grzegorzewskiej w ich paryskim mieszkaniu przy ulicy Montge pod nr 8 widział je „wciąż zajęte pisaniami i porządkowaniem rękopisów”.

Mimo licznych niedogodności, zagrożeń, przygnębienia i rozterek duchowych, jakich Grzegorzewska doświadczyła w Paryżu z powodu toczących się tam działań wojennych, z entuzjazmem przystąpiła do odtworzenia, częściowo zagubionych podczas ewakuacji z Wiłkomierza, materiałów badawczych dotyczących wrażeń estetycznych dzieci brukselskich, które, po opracowaniu i uzupełnieniu o dokumentację dołączoną przez Joteyko, wykorzystała jako podstawę swojej rozprawy doktorskiej pt. „Essai sur le Développement du Sentiment esthétique. Recherches d'esthétique expérimentale faites sur les élèves des écoles de Bruxelles”²¹.

Rozprawa ta, wysoko oceniona zarówno przez Józefę Joteyko, jak i „egzaminatorów” w osobie Jules’a Courtiera²² – zastępcy dyrektora w Ecole des Hautes Etudes, dyrektora Wydziału Głównego Instytutu Psychologii oraz dr. Jeana Phillippe’a – zastępcy dyrektora Laboratorium Psychologii Fizjologicznej na Sorbonie, w 1916 r. została dwukrotnie opublikowana, najpierw w „Bulletin de l’Institut Général Psycho-

¹⁸ Sante de Sanetis (1862–1935) – włoski psychiatra i psycholog, jeden z twórców włoskiej psychologii dziecięcej i neuropsychiatrii, badał sen metodami psychologii doświadczalnej (https://it.wikipedia.org/wiki/Sante_De_Sanctis).

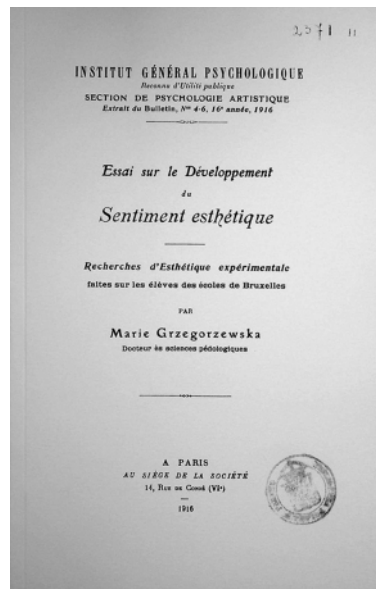
¹⁹ William Stern (1871–1938) – niemiecki psycholog i filozof, jeden z twórców personalizmu psychologicznego i psychologii różnic indywidualnych, pionier psychologii osobowości i badań nad inteligencją, wprowadził pojęcie ilorazu inteligencji. Był profesorem Uniwersytetu Wrocławskiego i Uniwersytetu w Hamburgu (https://pl.wikipedia.org/wiki/William_Stern).

²⁰ Joteyko była pierwszą kobietą i do tego cudzoziemką oraz drugą po Adamie Mickiewiczu osobą pochodzącą z Polski, która przemawiała w tej uczelni, czym wslawiła Polskę w trudnych latach niewoli (Grzegorzewska, 1929, s. 38).

²¹ „Esej o rozwoju wrażeń estetycznych. Eksperymentalne badania estetyczne przeprowadzone na uczniach w brukselskich szkołach” (tłum. z jęz. franc. A. Hryniewicka).

²² Jules Courtier (1860–1938) – jeden z pierwszych współpracowników Alfreda Bineta, z którym opublikował kilka prac w „L’Année Psychologique”. Od 1897 r. pracował w Laboratorium Psychologii Fizjologicznej na paryskiej Sorbonie, pełniąc w latach 1911–1926 funkcję zastępcy dyrektora. W 1900 r. został mianowany na sekretarza nowo utworzonego Institut Général Psychologique, w którym w latach 1905–1908 wraz z Charletem Richetem, Serge’em Youriévitchem oraz Marią i Piotrem Curie prowadził różne badania z dziedziny spirytyzmu (<https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/65/>).

logique” w dziale psychologii artystycznej²³, a następnie po wyłączeniu tekstu z biuletynu w formie samodzielnej książki wydanej przez Institut Général Psychologique (Grzegorzewska, 1916, s. 117–251)²⁴. Umieszczenie pierwszej pracy Grzegorzewskiej w tak renomowanym czasopiśmie, obok prac wielu wybitnych przedstawicieli europejskiej psychologii, a tym bardziej wydanie przez Instytut Psychologiczny w formie książki, było ogromnym wyróżnieniem, otwierającym drogę do dalszego awansu naukowego. Swoją wdzięczność za pomoc w osiągnięciu tego sukcesu Grzegorzewska wyraziła w przedmowie do wydanej pracy, kierując słowa podziękowania do współpracujących z nią dyrektorów laboratoriów badawczych: prof. Henry’ego Piérona – dyrektora Laboratorium Psychologii Fizjologicznej w Sorbonie, prof. Léonce’a Manouvriera²⁵ – dyrektora Laboratorium Antropologii w Szkole Antropologii oraz dr. P. Langloisa²⁶ – dyrektora Laboratorium Ćwiczeń z Psychologii



Rozprawa doktorska Marii Grzegorzewskiej została w 1916 r. wydana przez Institut Général Psychologique jako publikacja książkowa

²³ Institut Général Psychologique – Ogólny Instytut Psychologiczny (tłum. z jęz. franc. Hryniewicka) – został założony w 1902 r. przez grupę francuskich psychologów, którzy dążąc do uzyskania całkowitej autonomii stworzyli w ramach działającego wcześniej interdyscyplinarnego Międzynarodowego Instytutu Psychologicznego, zajmującego się badaniem „rzekomych nadprzyrodzonych zjawisk”, własną firmę psychologiczną, od 1909 r. uznaną za Zakład Użyteczności Publicznej i wydającą do 1933 r. mniej lub bardziej regularnie Biuletyn promujący psychologię akademicką (por. Plas, 2013, https://www.canal-u.tv/video/universite_du_maine_pole_ressources_numeriques_prn/une_societe_savante_en_marge_de_la_psychologie_officielle_l_institut_general_psychologique_1900_1933.14394).

²⁴ W 2012 r. ukazało się również polskie wydanie pracy doktorskiej Grzegorzewskiej przygotowane z okazji 90. rocznicy powstania APS, którego tytuł przetłumaczony z oryginalnego tekstu na język polski jako „Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich” nieco odbiega od tłumaczenia dokonanego przez autorkę tych rozważań, nie zmieniając jednak jego sensu.

²⁵ Léonce Manouvrier (1850–1927) – francuski antropolog, wicedyrektor stacji fizjologicznej Collège de France, profesor w École d’Anthropologie de Paris; autor wielu prac z zakresu anatomii opisowej i patologicznej, filozofii, psychologii, socjologii (<http://www.gutenberg.czyz.org/word/44761>).

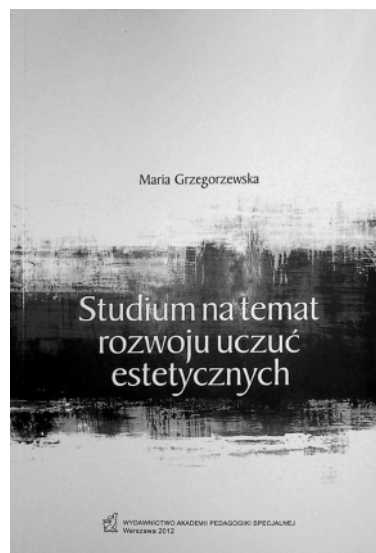
²⁶ Dr P. Langlois – fizjolog, medyk, jeden z uczonych, którzy objęli patronat nad międzynarodowym wiecem, jaki odbył się 23 lutego 1905 r. Paryżu „w sprawie rewolucji w Królestwie Polskim”. Według relacji „Gazety Robotniczej”, poświęconej sprawom polskiego ludu pracującego w zaborze pruskim (nr 20, z dnia 11 marca 1905 r., s. 1), w swoim wystąpieniu prof. Langlois w następujący sposób scharakteryzował położenie polskich i rosyjskich robotników wysuwających żądania polepszenia swego bytu: „Co za straszny stan tych narodów, jeżeli człowiek syty jest uważany już za wybrańca losu, jeżeli tyfus głodowy jest zjawiskiem powszechnym. Toteż cała Francja myśląca i czująca jest po waszej stronie. Macie prawo odwoływać się do jej ofiarności i jej poparcia, bo ona pod wielu względami jest od was szczęśliwsza”.

w paryskim Wydziale Medycznym (Grzegorzewska, 2012, s. 7). Już sam fakt umożliwienia jej pracy nad doktoratem przez tak wpływowe osoby, kierujące ważnymi ośrodkami naukowymi Paryża, świadczy o wielkim uznaniu dla jej umiejętności badawczych, ujawniających się w podejściu do niezwykle istotnego i rzadko wówczas podejmowanego w psychologii zagadnienia rozwoju uczuć estetycznych.

Zostało ono zaprezentowane w trzech odrębnych częściach pracy doktorskiej, z których część pierwsza – teoretyczna, oparta na doskonałej znajomości literatury przedmiotu, omawiała następujące bloki tematyczne powiązane z podjętym tematem:

- 1) różne definicje estetyki jako nauki o pięknie, w tym pojęcie estetyki eksperymentalnej, przyjmującej „za przedmiot naukowe (a uzyskane metodami eksperymentalnymi) studium przyjemności”, doznawanej w zetknięciu z pięknymi rzeczami i prowadzącej „do ocen estetycznych, do definicji pojęć estetycznych, do określenia praw, jakimi się kierują, i wreszcie do krytyki sztuki” (Grzegorzewska, 2012, s. 9); metody eksperymentowania estetycznego; metody analizy uczuć stosowane przez psychologię eksperymentalną; wyniki badań z zakresu estetyki eksperymentalnej;
- 2) niewystarczalność zasady hedonistycznej w ocenie estetycznej; rozwój doktryn estetycznych w relacji do faz rozwoju estetycznego u dzieci; hierarchię wartości w sztuce; naturę i sztukę jako źródła piękna, indywidualne kryteria estetyczne i kryteria społeczne, rolę skojarzeń estetycznych, rolę estetyki treści, rolę tzw. *Einfühlung* – oznaczającego empatię, wczucie się lub „projekcję naszego życia uczuciowego na przedmioty zewnętrzne, które są nam miłe” (Grzegorzewska, 2012, s. 31); intuicjonizm Bergsona, głoszący, że „sztuka jest wizją rzeczywistości głębszej niż ta, którą daje nam nasza inteligencja [...]. Jest zatem niezbędnym nie dowierzać rozumowi i zamieniać jego twierdzenia intuicją odporną na wszelkie rodzaje analizy” (Grzegorzewska, 2012, s. 33);
- 3) wartość badań estetyki eksperymentalnej dokonywanej na dzieciach; ewolucję poczucia estetyki wraz z wiekiem; konieczność prowadzenia edukacji estetycznej i wskazania dla niej.

Część drugą i trzecią stanowiło sprawozdanie z badań własnych, przeprowadzonych „z udziałem 823 dzieci, chłopców i dziewcząt, uczniów szkół podstawowych i średnich z przedmieścia aglomeracji brukselskiej, jak również szkół pedagogicznych w Hainaut (Charleroi i Mons)” (Grzegorzewska, 2012, s. 107), które, poza opisem zastosowanej procedury badawczej, szczegółowo charakteryzującej cele i założenia badawcze, metody i techniki badawcze, uczestników



Polskie wydanie pracy doktorskiej Marii Grzegorzewskiej w tłumaczeniu Haliny Lubicz-Trawkowskiej ukazało się w 2012 r. z okazji jubileuszu 90-lecia Akademii Pedagogiki Specjalnej

badani, trudności w ujednoliceniu wszystkich warunków eksperymentu oraz zakłócenia w jego przebiegu, przedstawiało pogłębioną ilościową i jakościową analizę uzyskanych wyników, ich interpretację, dyskusję z literaturą oraz konkluzje końcowe na temat rozwoju poczucia estetyki.

Zdaniem Grzegorzewskiej, przeprowadzone przez nią badania wskazywały na „prawdziwy rozwój oceny estetycznej” zarówno u dziewcząt, jak i chłopców w wieku od 10. do 18. roku życia (Grzegorzewska, 2012, s. 107). „Co do trzech ostatnich lat szkoły podstawowej (dzieci w wieku od 10 lat i 9 miesięcy do 13 lat i 9 miesięcy), zdaje się zarysowywać ledwie bardzo niewielka ewolucja. Uczniowie szkół pedagogicznych (16–20 lat) wykazują bezsprzeczną wyższość przy porównaniu z uczniami trzech ostatnich lat szkół podstawowych. Ogólniejsza konkluzja płynąca ze wszystkich tych doświadczeń z punktu widzenia psychologii płci jest następująca: u chłopców przeważa ocena techniki i elementów czuciowych, u dziewcząt są to uczucia, emocje i wyobrażenia, pobudzone przez piękno natury lub przez rozmaite «stany duszy» (przede wszystkim stany melancholijne)” (Grzegorzewska, 2012, s. 107). Według autorki badań analiza różnych składowych elementów oceny estetycznej nie pozwala na jednoznaczne stwierdzenie przewagi chłopców lub dziewcząt, co uzasadnia pogląd, że „żadna z tych składowych ujmowana osobno nie może rozstrzygnąć kwestii dotyczącej wyższości jednej płci nad drugą. Nie można tu dać się zmylić: nawet w tym, co się dotyczy pamięci estetycznej, ujawnianie się u dziewcząt znaczniejszej liczby elementów przekształconych lub zmyślonych nie może być znakiem niższości, bowiem w danym przypadku chodzi o pamięć estetyczną. Chłopcy zadowolają się raczej reprodukcją wspomnienia, podczas gdy u dziewcząt dochodzą jeszcze elementy wyobrażeniowe, które upiększają opis. Wiek lat 14 odpowiada u dziewcząt maksymalnej aktywności zmyśleniowej (fantazjowania) oraz największej słabości pamięci. Jedynie porównanie psychogramów estetycznych może pewnego dnia pozwolić na rozwiązanie kwestii wyższości. Można jednak powiedzieć, iż w rzeczywistości obie płcie uzupełniają się nawzajem w ocenie estetycznej, przynajmniej w tym, co się dotyczy ewolucji tej oceny. Wraz z wiekiem chłopcy bowiem przedstawiają przede wszystkim stronę techniczną i analizę elementów obiektywnych, a dziewczęta uczucie. Dwa te elementy stanowią de facto podstawę emocji estetycznej, a każdemu z nich przypada odmienna rola. Po to, by rozwiązać kwestie wyższości, niezbędne jest dokładne określenie wartości artystycznej obrazów, które wzbudziły, z jednej strony, oceny techniczne, a z drugiej – uczucie. Jeżeli obraz ma zerową wartość artystyczną [...], oceny estetyczne, jakie wzbudza, są błędne lub nieprawidłowe. Jedynie obrazy wartościowe powinny wzbudzać wyższe oceny estetyczne. Ta strona była rozważana w naszych doświadczeniach i posłużyła za podstawę do oceny ewolucji estetycznej następującej wiekiem u dzieci. Jednak, jako że różnice pomiędzy płciami w tym samym wieku są mniej ważne od różnic przychodzących z wiekiem, należałoby – dla porównania płci z żadaną precyzją – podjąć studium nad techniką (taką, jaka ujawnia się u chłopców) oraz nad uczuciem (takim, jakie ujawnia się u dziewcząt) zależnie od wartości artystycznych” (Grzegorzewska, 2012, s. 107–108).

Choć przez długi czas przedmiotem zainteresowania Grzegorzewskiej były zagadnienia związane z wychowaniem estetycznym dzieci i młodzieży oraz z szeroko pojętą sztuką, którą zgłębiała na wykładach w szkole historii sztuki w Luwrze, nawiązanie rozległych kontaktów z najważniejszymi placówka-

mi klinicznymi Paryża wskazuje, że w jakiś sposób pociągały ją również sprawy dotyczące problematyki klinicznej. W tę problematykę wchodziła stopniowo pod wpływem kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, przełamując utrzymujący się od dzieciństwa „paniczny lęk i chęć ucieczki przed każdym zetknięciem się z czym nieszczęściem czy kalectwem” (Doroszewska, 1972, s. 10). Pierwsze poważniejsze i bezpośrednie zetknięcie się „z różnego rodzaju upośledzeniami fizycznymi i psychicznymi”, które stało się punktem zwrotnym w całkowitej zmianie kierunku jej zainteresowań, miało miejsce jeszcze w okresie przygotowań do egzaminu doktorskiego, podczas wizyty na oddziale dla upośledzonych umysłowo w szpitalu psychiatrycznym w Bicêtre (por. Grzegorzewska, 1964, s. 5)²⁷. Tam, jak pisał nestor polskich psychiatrów Zbigniew Jaroszewski (1967, s. 218)²⁸, „gdzie przedtem, w okresie rewolucji francuskiej, psychiatra Filip Pinel zdejmował kajdany z rąk uwieczonych psychicznie chorych, zapoczątkowując ludzką opiekę nad chorymi, Maria Grzegorzewska postanowiła uwolnić chore dzieci, uwieczone kalectwem i odcięte od świata, zburzyć mur oddzielający istoty nienormalne od życia normalnego”.

Dziś, w przededniu obchodów 100-lecia istnienia tego wielkiego dzieła Grzegorzewskiej, jakim jest Akademia Pedagogiki Specjalnej, warto przypomnieć, że pomostem łączącym tak różne obszary zainteresowań patronki uczelni, była jej dobra orientacja w ówczesnej psychologii. Można ją dostrzec już od początku działalności naukowej Grzegorzewskiej w rozprawie doktorskiej (odwołującej się aż do 152 pozycji bibliograficznych, z których większość, poza kilkoma ogólnymi lub teoretycznymi pracami z zakresu estetyki, stanowiły opracowania psychologiczne dotyczące badań eksperymentalnych²⁹) oraz w dalszych artykułach poświęconych tej samej tematyce z lat 1917, 1918 i 1921. Zdaniem Marii Żebrowskiej (1972, s. 57), wymienione prace stanowiły „w owych czasach – dość obfitych już w prace na temat estetyki i roli sztuki w życiu człowieka – poważny przyczynek do genetyczno-psychologicznej analizy przeżyć estetycznych i kształtowania się poczuć i ocen z tego zakresu”.

Aby należycie ocenić wkład tych pierwszych prac Grzegorzewskiej w rozwój ówczesnej myśli psychologicznej, konieczne jest przywołanie kontekstu historycznego i kulturowego, w jakich one powstawały. Kontekst ten określał z jednej strony ówczesny rozwój psychologii doświadczalnej, która od czasu eksperymentów

²⁷ Szpital Bicêtre znajduje się w gminie Le Kremlin-Bicêtre, na południowych przedmieściach Paryża, w odległości 4,5 km od centrum. Jego budowę rozpoczęto w 1634 r. z przeznaczeniem na szpital wojskowy. W swojej historii był używany sukcesywnie jako sierociniec, więzienie, przytułek dla obłąkanych, hospicjum oraz szpital. Aktualnie należy do grupy szpitali uniwersyteckich i jest jedną z 12 grup szpitalnych w regionie paryskim (https://en.wikipedia.org/wiki/Bicêtre_Hospital).

²⁸ Zbigniew Jaroszewski (1906–2000) – doktor medycyny, wieloletni dyrektor szpitala psychiatrycznego w Drewnicy k. Warszawy, autor publikacji o historii psychiatrii, dokumentujących zagładę chorych psychicznie w Polsce w czasie II wojny światowej (https://kpbk.umk.pl/Content/194368/PDF/Jaroszewski_Zdzislaw_1046_1792_Pom.pdf).

²⁹ Do tej kategorii należałoby także zaliczyć prace z estetyki, uznawanej wówczas niemal przez wszystkich estetyków za dyscyplinę psychologii (por. Grzegorzewska, 2012, s. 10).

W. Wundta³⁰, M. Wertheimera³¹, H. Ebbinghausa³², G.E. Müllera³³ miała już ugruntowaną pozycję w hierarchii nauk, także we Francji, gdzie miała swoich gorących propagatorów w osobach Th. Ribota³⁴, A. Bineta³⁵ i B. Bourdona³⁶, z drugiej zaś rodowód Grzegorzewskiej. Jak wiadomo, pochodziła ona z Polski, która z powodu kolejnych rozbiorów została usunięta z mapy Europy na 123 lata, stając się przez większą część tego okresu „tylko pojęciem – wspomnieniem przeszłości lub nadzieją na przyszłość, a wyobrażeniem w teraźniejszości. Stąd podstawowych źródeł jej historii należy szukać w mniejszym stopniu w rozwoju społecznym, politycznym i ekonomii, a częściej w dziedzinie ducha polskiego, który pozwalał ludziom żyć zgodnie z własnymi przekonaniem, wbrew narzuconemu porządkowi, a często na przekór prawu” (Davies, 1995, s. 155). W takich warunkach u schyłku XIX i na początku XX w. kształtowała się polska psychologia. Wprawdzie nie rozwijała się tak ekspansywnie, jak w większości krajów europejskich, ale miała swoich reprezentantów: Władysława Heinricha w Krakowie, Kazimierza Twardowskiego we Lwowie i Edwarda Abramowskiego³⁷ w Warszawie, którzy „powoływali pierwsze katedry i pracownie psychologiczne, tworząc tym samym instytucjonalne podwaliny psychologii jako niezależnej nauki. Zaangażowanie tych uczonych oraz prowadzo-

³⁰ Wilhelm Wundt (1832–1920) – niemiecki psycholog i filozof, w 1879 r. założył w Lipsku słynne laboratorium psychologiczne, które zapoczątkowało rozwój klasycznej psychologii eksperymentalnej (https://pl.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Wundt).

³¹ Max Wertheimer (1880–1943) – niemiecki psycholog i filozof, jeden z założycieli psychologii Gestalt, od 1910 r. związany z Instytutem Psychologii na Uniwersytecie Frankfurckim, w 1933 r. uciekł do Stanów Zjednoczonych, gdzie podjął pracę jako wykładowca w Nowej Szkole Badań Społecznych w Nowym Jorku (https://pl.wikipedia.org/wiki/Max_Wertheimer).

³² Hermann von Ebbinghaus (1850–1909) – psycholog niemiecki, profesor Uniwersytetów we Wrocławiu i w Halle, pionier badań eksperymentalnych nad pamięcią werbalną, twórca tzw. „krzywej zapominania” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Hermann_Ebbinghaus).

³³ Georg Elias Müller (1850–1934) – niemiecki psycholog, profesor Uniwersytetów w Czerniowcach i Getyndze; głównie zajmował się psychologią pamięci, stworzył teorię interferencji oraz hamowania pre- i retroaktywnego; dwa lata po Wilhelmie Wundcie założył pracownię psychologii doświadczalnej (https://pl.wikipedia.org/wiki/Georg_Elias_Müller).

³⁴ Théodule-Armand Ribot (1839–1916) – francuski filozof i psycholog, od 1885 r. prowadził kursy z psychologii eksperymentalnej na Sorbonie; w 1888 r. został profesorem psychologii eksperymentalnej i porównawczej w Collège de France (https://pl.wikipedia.org/wiki/Théodule-Armand_Ribot).

³⁵ Alfred Binet (1857–1911) – psycholog francuski, twórca pierwszego zestawu testów do pomiaru inteligencji, od 1894 r. profesor psychologii doświadczalnej i kierownik laboratorium psychologii fizjologicznej na Sorbonie (https://pl.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet).

³⁶ Benjamin B. Bourdon (1860–1943) – francuski psycholog, pionier psychologii eksperymentalnej we Francji, w 1896 r. twórca pierwszego laboratorium psychologii eksperymentalnej i językoznawstwa na Uniwersytecie w Rennes (https://en.wikipedia.org/wiki/Benjamin_B._Bourdon).

³⁷ Józef Edward Abramowski (1868–1918) – polski „myśliciel polityczny”, filozof, psycholog i socjolog, przywódca duchowy tworzonych przez siebie organizacji anarchistycznych w Polsce, współorganizator Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, twórca pierwszej warszawskiej pracowni psychologicznej, założonej w 1907 r. i z czasem przemianowanej na Instytut Psychologiczny. Od 1915 r. kierował Katedrą Psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie również prowadził wykłady z metafizyki doświadczalnej (https://pl.wikipedia.org/wiki/Edward_Abramowski).

ne przez nich studia i badania empiryczne doprowadziły do powstania prac, których znaczenie wykraczało poza lokalne środowisko naukowe” (Rzepa, Dobroczyński 2009, s. 18). Większość z tych prac docierała również do Grzegorzewskiej, która, podobnie jak wielu innych psychologów kształcących się na zachodzie Europy, miała dostęp do najważniejszych wydawnictw i czasopism naukowych prezentujących najnowsze publikacje z dziedziny psychologii i pedagogiki, także rodzimych autorów. Niewątpliwie w jakimś stopniu miały one wpływ na dalszą działalność Grzegorzewskiej, ukierunkowaną zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym na szeroko rozumianą psychologię dziecka. Podkreślając zasługi Grzegorzewskiej, warto pamiętać o jej wielkiej umiejętności wiązania teorii z praktyką, tak istotnej nie tylko dla rozwoju psychologii rozwojowej, wychowawczej, klinicznej czy społecznej, lecz również dla wypracowania właściwych programów opieki i wychowania dzieci z zaburzeniami rozwojowymi.

Rozważania te nie wyczerpują wszystkich aspektów związanych z początkowym etapem twórczości Marii Grzegorzewskiej, gdyż – jak to pięknie wyraził Zawieyski (1971, s. 3) – „praca naukowa to nie wszystko, co łączy się z jej nazwiskiem. Istnieje twórczość inna, nie zapisana, wpływ Grzegorzewskiej na ludzi, oddziaływanie i promieniowanie jej osobowości”. Doświadczyły tego liczne generacje nauczycieli, działaczy oświatowych i studentów, dzięki którym dziedzictwo myśli Grzegorzewskiej przechodziło na następne pokolenia. Z pewną nadzieją na trwanie tego procesu przekazuję swoje refleksje na temat historycznych uwarunkowań jej działalności, ufając, że wzbudzą one potrzebę sięgania do historii rozwoju takich dyscyplin naukowych, jak psychologia i pedagogika, i staną się źródłem inspiracji dla własnej aktywności.

Bibliografia

- Berggruen, J. (1929). Uwagi o organizacji Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli. W: Józefa Joteyko. *Księga pamiątkowa poświęcona jej życiu i działalności*. Odbitka z Polskiego Archiwum Psychologii, t. II, nr 2–4, s. 88–96.
- Berggruen, J. (1966). Wspomnienia o organizacji Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli w roku 1913/14. *Szkoła Specjalna*, 4, 221–228.
- Doroszewska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Fal-ski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Davies, N. (1995). *Serce Europy. Krótka historia Polski*. Londyn: Aneks.
- Grzegorzewska, M. (1916). Essai sur le développement du sentiment esthétique. Recherches d'esthétique expérimentale faites sur les élèves des écoles de Bruxelles. *Bulletin de l'Institut Général Psychologique*, 4–6, 117–251. Extrait Paris: Institut Général Psychologique, ss. 134.
- Grzegorzewska, M. (1929). Życiorys Józefa Joteyko. W: Józefa Joteyko. *Księga pamiątkowa poświęcona Jej życiu i działalności*. Warszawa: Odbitka z Polskiego Archiwum Psychologii, t. II, nr 2–4, s. 35–45.
- Grzegorzewska, M. (1930). *Psychologia niewidomych*. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Grzegorzewska, M. (2012). *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Han-Ilgiewicz, N. (1967). Maria Grzegorzewska. *Szkoła Specjalna*, 3, 246–247.
- Hryniewicka, A. (2015). Maria Grzegorzewska – psychologia wobec niepełnosprawności. W: S. Volkmann-Raue, H.E. Lück (red.), *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku*. Gdańsk: GWP.
- Hryniewicka, A. (2018). Maria Grzegorzewska – twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce. *Szkoła Specjalna*, 1, 5–11.
- Jaroszewski, Z. (1967). Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki. *Szkoła Specjalna*, 3, 217–223.
- Perkowska, U. (1994). *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*. Kraków: Secesja.
- Posner, S. (1929). Szlakiem wspomnień. W: *Józefa Joteyko. Księga pamiątkowa poświęcona jej życiu i działalności*. Odbitka z Polskiego Archiwum Psychologii, t. II, nr 2–4, s. 111–115.
- Radlińska, H. (1929). Józefa Joteyko jako pedagog. W: *Józefa Joteyko. Księga pamiątkowa poświęcona jej życiu i działalności*. Odbitka z Polskiego Archiwum Psychologii, t. II, nr 2–4, s. 75–87.
- Rzepa, T., Dobroczyński, B. (2009). *Historia polskiej myśli psychologicznej*. Warszawa: WN PWN.
- Sedlaczek, S. (1928). *Józefa Joteyko*. Warszawa: Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego.
- Stefanowska, M. (1929). Życiorys Józefy Joteyko. W: *Józefa Joteyko. Księga pamiątkowa poświęcona jej życiu i działalności*. Warszawa: Odbitka z Polskiego Archiwum Psychologii, t. II, nr 2–4, s. 25–34.
- Wroczyński, R. (1967). Przemówienie dziekana Ryszarda Wroczyńskiego w imieniu Uniwersytetu Warszawskiego. *Szkoła Specjalna*, 3, 226–228.
- Zawieyski, J. (1971). Maria Grzegorzewska. *Więź*, 6, 3–23.
- Żebrowska, M. (1972). Maria Grzegorzewska jako psycholog. W: J. Doroszevska, M. Fal-ski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 5–64). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

MARIA GRZEGORZEWSKA'S DOCTORAL DISSERTATION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES AT THAT TIME AND SOME ASPECTS OF HER BIOGRAPHY

Abstract

This article is an introduction to Maria Grzegorzewska's doctoral dissertation on the development of aesthetic feelings in children and adolescents. It presents the course of her education at the International Pedological Faculty in Brussels and the Sorbonne in Paris, the value of her doctoral dissertation in the context of the development of psychology at that time, and the circumstances surrounding the change in her interests and life plans, which led to the creation of an original concept of teacher education and the establishment of the National Institute of Special Education.

Keywords: Maria Grzegorzewska University, Maria Grzegorzewska, pedology, International Pedological Faculty in Brussels, Sorbonne, Grzegorzewska's doctoral dissertation

MALWINA KOCON
<https://orcid.org/0000-0002-1370-2015>
malwina.kocon@up.krakow.pl
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.7700
Data wpływu: 7.05.2021
Data przyjęcia: 31.01.2022

METODA BOBOMIGÓW W ROZWOJU MAŁYCH DZIECI SŁYSZĄCYCH W ŚWIETLE WYBRANYCH BADAŃ

Celem tego teoretycznego artykułu jest zwiększenie wartości poznawczej tematyki bobomigów, w szczególności ich pozytywnego wpływu i znaczenia dla rozwoju małego dziecka słyszącego. Podjęcie i przybliżenie tytułowej metody, wydaje się ważne z punktu widzenia nieustającego zainteresowania językiem migowym dla dzieci zarówno wśród rodziców, jak i naukowców. Równie istotny jest argument braku dostatecznej liczby polskich opracowań w tym zakresie. Artykuł tworzy wprowadzenie oraz cztery części ułożone tematycznie i logicznie. W pierwszej zawarto syntetyczny opis procesu akwizycji i rozwoju języka oraz komunikacji małego dziecka. W drugiej części przybliżono historię metody bobomigów, jej podstawowe założenia oraz przytoczono wybrane badania. Część trzecia dotyczy omówienia znaczenia i korzyści wynikających ze stosowania metody bobomigów w rozwoju małego dziecka. Opracowanie wieńczy krótkie podsumowanie wraz z wnioskami końcowymi, z których wynika, w oparciu o przedstawiony materiał empiryczny, że metoda bobomigów ma pozytywne znaczenie dla rozwoju dziecka w niemal wszystkich jego sferach, tj. np. w sferze językowej, poznawczej, emocjonalnej czy też motorycznej.

Słowa kluczowe: bobomigi, słyszące dzieci, znaczenie bobomigów, komunikacja

Wprowadzenie

Komunikacja to zarówno komunikowanie, jak i komunikowanie się (Pisarek, 2008). Jest to czynność niezwykle złożona; proces, w którym zachodzi organizowanie wiadomości i środków przekazu, celem stworzenia znaczenia (Frey, Botan, Kreps, 2000). Na wiadomości składają się słowa, dźwięki, działania oraz gesty, którymi ludzie posługują się w toku interakcji, a które służą im do wyrażania siebie wobec innych. Wiadomości te mogą być wyrażane werbalnie (słownie) lub niewerbalnie (pozasłownie), ale mogą mieć również symboliczny charakter. Symbol z kolei jest słowem, dźwiękiem, działaniem bądź gestem, które nawiązują do czegoś innego, zaś relacja pomiędzy symbolem a odnoszoną do niego rzeczą czy pojęciem ma arbitralny charakter (Morreale, Spitzberg, Barge, 2015).

Aby komunikacja mogła zaistnieć, konieczna jest przede wszystkim obecność uczestników aktu komunikacji, tj. nadawca i odbiorca, kanał (tj. np. mowa, gesty manualne, pismo) oraz kod, jakim posługują się obie strony (Kurcz, 2005). Tym kodem, będącym jednocześnie narzędziem służącym do komunikowania się jest język, który definiuje się, m.in. jako umowny system symboli (Brown, 1965). Odgrywa on jednak rolę nie tylko środka komunikacji, lecz także myślenia oraz autoregulacji (Schaffer, 2009). Język stanowi złożony proces, w którym konstytuuje

się podmiot mówiący. Jednakże zanim język będzie rozpatrywany w kategorii narzędzia, dzięki któremu przekazujemy daną treść, powinien być rozważany jako proces umożliwiający ustalanie relacji między podmiotami komunikującymi się. Ta relacja pomiędzy dzieckiem a jego otoczeniem konstytuuje się znacznie wcześniej, jeszcze zanim dziecko zacznie wypowiadać pierwsze słowa. Podmiot mówiący, którym w przyszłości stanie się dziecko, pojawia się w świecie, w którym język już istnieje i funkcjonuje. W ten sposób już od momentu narodzin dziecka można obserwować proces przyswajania języka podczas nawiązywania relacji z otoczeniem (Bouvet, 1995). Tym samym przestrzenią, w której rozwija się język dziecka, jest środowisko, w którym przychodzi na świat – środowisko rodzinne, tj. dom oraz jego najbliższe otoczenie. To rodzina i krąg najbliższych osób ma największe znaczenie dla akwizycji języka u małego dziecka (Karpińska-Ochalek, Obrzud, 2013). Przyswaja ono język pierwszy w sposób spontaniczny, naturalny, poprzez uczestnictwo w interakcjach społecznych oraz dydaktycznych, eksplorację i zabawę (Niesporek-Szamburska, 2010, 2013; Broś, 2003).

Warto podkreślić, jak pisze Bernadeta Niesporek-Szamburska (2013), że w procesie rozwoju języka biorą udział również mechanizmy wrodzone dziecka, jego ekspozycja na materiał językowy, ale także kontekst sytuacyjny i społeczny. Procesu akwizycji języka nie można więc wyjaśnić w oparciu o jedną z wielu dostępnych teorii¹ (Niesporek-Szamburska, 2013). Wynika to przede wszystkim z faktu zróżnicowanych pod wieloma względami sposobów podejścia do mechanizmów przyswajania mowy (Schaffer, 2009).

Problematyka prezentowanego opracowania koncentruje się wokół zagadnienia metody bobomigów i jej znaczenia w stymulowaniu rozwoju małych dzieci słyszących, ze szczególnym uwzględnieniem akwizycji i rozwoju języka oraz komunikacji. Celem artykułu jest przyjrzenie się i przybliżenie, na podstawie wybranej literatury przedmiotu, dotąd zrealizowanych badań na temat metody bobomigów. W szczególności jej znaczenia dla rozwoju małego dziecka.

Rozwój komunikacji dziecka od urodzenia do 30. miesiąca życia – w aspekcie kompetencji językowych i komunikacyjnych

Ze wspomnianą wcześniej akwizycją języka nieodłącznie związane jest pojęcie kształtowania kompetencji językowych i komunikacyjnych. Termin kompetencja językowa, zwana inaczej wiedzą językową, określa wrodzoną zdolność rozumienia i produkowania zdań w określonym języku. Zasadniczo jest to więc ogólna umiejętność posługiwania się językiem. Odnosi się ona do trzech głównych systemów funkcjonalnych języka, tj. składni, fonologii i semantyki. Z kolei kompetencja

¹ Do podstawowych teorii należą: behawiorystyczna (według której dzieci uczą się języka stopniowo, głównie poprzez naśladowanie i warunkowanie instrumentalne – Skinner, 1957, za: Schaffer, 2009), natywistyczna (podkreślająca znaczenie wrodzonego mechanizmu przyswajania języka oraz biologicznych warunków akwizycji językowej – Chomsky, 1986, za: Schaffer, 2009) i społeczno-interakcyjna (której autorzy zgadzają się, że człowiek jest biologicznie przygotowany do nabywania języka, lecz szczególne znaczenie w tym zakresie mają również kontakty społeczne – Bruner, 1983, za: Schaffer, 2009).

komunikacyjna, określana również pragmatyczną, dotyczy posługiwania się tą wiedzą językową w sposób odpowiedni do sytuacji oraz pozostałych uczestników interakcji komunikacyjnej (Kurcz, 2005). Najogólniej mówiąc, przyswajanie języka polega zatem na nabywaniu kompetencji w jego czterech aspektach: fonologicznym, semantycznym, składniowym i pragmatycznym. Rozwój tych kompetencji jest procesem złożonym i trwającym przez całe życie człowieka.

Zanim przejdziemy do opisu procesu kształtowania się komunikacji dziecka, należy na wstępie zaznaczyć, że rozwój językowy małego człowieka, chociaż przebiega w ustalony sposób i w określonym czasie, to jednak każde dziecko rozwija się w swoim indywidualnym tempie i rytmie. Te indywidualne różnice w rozwoju wynikają nie tylko z możliwości psychofizycznych dziecka, ale również z warunków opiekuńczo-wychowawczych, w jakich ono wzrasta, a które zapewnia mu najbliższe otoczenie (Broś, 2003). Spostrzeżenie to stanowi kolejny argument, świadczący o fundamentalnej roli rodziny i najbliższego otoczenia dla akwizycji językowej i nabywania kompetencji komunikacyjnej.

Barbara Harwas-Napierała (2006, za: Skalny, 2017) podkreśla, że już w okresie prenatalnym rozpoczyna się komunikacja matki z dzieckiem. Jest to tzw. prekomunikacja (protokomunikacja) i cechuje ją relacja zależnościowa, która przejawia się w szczególności tym, że „to rodzice (matka) przede wszystkim inicjują, stymulują, odczytują sygnały (reakcje) komunikacyjne nienarodzonego jeszcze, a potem małego dziecka” (Harwas-Napierała, 2006, s. 224). Dziecko w życiu płodowym odbiera komunikaty w sposób polisensoryczny, szczególnie za pomocą zmysłu powonienia, dotyku i słuchu, który umożliwia mu odbieranie i zapamiętywanie elementów prozodycznych mowy matki już od 23. tygodnia życia (Kornas-Biela, 2011). W związku z tym dziecko już przed urodzeniem może być uważane za partnera w dialogu (Harwas-Napierała, 2006).

Rozwój komunikacji w pierwszych miesiącach życia rozpoczyna się od diady dziecko–matka, a pierwsze interakcje oparte są o niewerbalne formy komunikowania się (Podgórska-Jachnik, 2013). Owe formy zachowań komunikacyjnych stanowią tzw. okres przedślojny i są podstawą dalszego rozwoju mowy. Należą do nich: krzyk, głuźnienie, a następnie gaworzenie, gestykulacja oraz ekspresja emocji (Vasta, Haith, Miller, 2001, za: Broś, 2003), a także dotyk i kontakt wzrokowy (Lasota, 2012).

Komunikowanie się dziecka z otoczeniem na drodze przedwerbalnej rozpoczyna się od wymiany spojrzeń, podążania wzrokiem za twarzą rodziców, jak również przez skórę i dotyk (Broś, 2003; Bouvet, 1995). Jednym z pierwszych sposobów komunikacji po narodzinach dziecka, za pomocą którego wyraża swoje potrzeby (tj. np. głód, ból, zmęczenie, potrzeba uwagi i in.), jest krzyk, który ustaje w momencie zaspokojenia tych potrzeb i pragnień. Niemowlę emituje również inne dźwięki, tj. płacz, kwilenie, sapanie, mlaśnięcia, pomrukiwanie, chrząkanie i in. Repertuar wokalizacji rozszerza się i modyfikuje – ich nowe formy rozwijają ok. 2. miesiąca życia (Broś, 2003). W tym też czasie dziecko wchodzi w fazę głuźnienia (inaczej gruchania), która trwa do ok. 5./6. miesiąca życia. Jest ono czynnością bezwarunkową i polega na produkowaniu przez dziecko dźwięków o przypadkowym miejscu artykulacji (Włodarska, 2013). Głuźnienie następnie przekształca się w gaworzenie. Z początku dziecko wymawia sylaby (np. *ba*, *da*, *gu*), następnie tworzy z nich szeregi identycznych dźwięków (np.

dadada, bababa), by ok. 8. miesiąca przejść do łączenia i powtarzania dźwięków, już nie tylko w obrębie tej samej sylaby (np. *gu-ga, ba-bu*). Na tym etapie dziecko przejawia także umiejętność rozumienia i reagowania na niektóre komunikaty zabarwione emocjonalnie (Cieszyńska-Rożek, 2000), a pomiędzy 8. a 10. miesiącem do komunikacji z otoczeniem zaczyna używać gestykulacji (Broś, 2003). Dzięki gestom dziecko z czasem opanowuje procedurę sygnalizowania; zaczyna „przejawiać aktywność w zakresie odnoszenia symbolu do przedmiotu, dzięki której tworzy się zdolność nadawania nazw rzeczom” (Bouvet, 1995, s. 32).

Poprzez swoje działania i zaangażowanie matka wprowadza dziecko w świat wzajemnej komunikacji, nadaje mu status podmiotu mówiącego. Przystosowuje się do zachowań niemowlęcia, reaguje na jego spojrzenie, uśmiech, krzyk i gesty, ale także przejawiane przez nie różne potrzeby kontaktu. Reaguje na zachowanie dziecka tak, jak gdyby miało ono intencję komunikacyjną. Matka przejmuje inicjatywę, tym samym prowadząc z dzieckiem *pseudodialog*. Wykazuje tendencję do naśladowania gestów i dźwięków swojego dziecka, którym nadaje znaczenie komunikacyjne. W efekcie tego naśladowane przez matkę zachowania dziecko zaczyna wykonywać intencjonalnie, po to, by matka ponownie naśladowała jego działania. W ten sposób uczy się ono reguł prowadzenia dialogu, naprzemienności ról, wzajemności i intencjonalności, jednocześnie tworząc podwaliny całokształtu komunikacji językowej (Bouvet, 1995). Niepodważalne jest zatem twierdzenie, że okres przedsłowny odgrywa kluczową rolę dla następującego po nim rozwoju językowego dziecka (Broś, 2003).

W okolicy 10 miesiąca życia następuje rozwój mowy czynnej – niemowlę zaczyna rozumieć niektóre słowa, naśladuje wypowiedzi dorosłych, a także wypowiada pierwsze słowa złożone z sylab otwartych. Z kolei dziecko dwunastomiesięczne rozumie słowa oraz powtarza sylaby i wyrazy. Zaczyna również budować pierwsze wypowiedzenia jednoczłonowe. Na 18. miesiąc życia przypada rozwój wyrazów reduplikowanych, wyrazów wieloznacznych, wykrzykników oraz onomatopei. Pojawiają się wypowiedzi jednowyrazowe, rzadziej dwuwyrazowe. Mowę dziecka cechuje jeszcze brak fleksji, a wyrazy są amorficzne. Zatarte są granice pomiędzy częściami mowy. Składnia z kolei wyrażana jest za pomocą konsytuacji i intonacji. Znaczna jest też homonimia. W 24. miesiącu obserwuje się w mowie dziecka dużą ilość zdrobnień. Poszczególne wyrazy wypowiedziane są jeszcze bez spójników i przyimków. Dziecko często powtarza wypowiedzi dorosłych oraz używa trzeciej osoby w funkcji pierwszej. W języku dziecka trzydziestomiesięcznego pojawia się już konstruowanie zdań złożonych z użyciem spójników. Dostrzega się także zauważalny wzrost zasobu leksykalnego oraz tworzenie neologizmów (Cieszyńska-Rożek, 2000).

Wiadomym, że język migowy i język foniczny mają różną modalność. Pierwszy z nich jest językiem wizualno-przestrzennym, drugi audytywno-werbalnym. Czy różnice modalności bądź też jakiegokolwiek inne powodują, że proces przyswajania języka migowego zachodzi w inny sposób w przypadku języka fonicznego? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Zdaniem wielu badaczy i badaczek, proces nabywania języka jest niezależny od rodzaju modalności i przebiega w podobny sposób, zarówno pod względem leksykalnym, jak i gramatycznym (m.in. Tomaszewski, 2000; Emmorey, 2002).

Znając specyfikę rozwoju komunikacji dziecka od urodzenia do połowy 2. roku życia i powołując się na powyższe źródła, wydaje się, że możliwe jest optymalne zainicjowanie, stymulowanie i rozwijanie komunikacji z dzieckiem przy pomocy metody bobomigów. Za podjęciem takich działań przemawiają prawidłowości, które potwierdzono w badaniach naukowych, a do których zalicza się:

- we wczesnej fazie rozwoju dziecka mózg cechuje się wyjątkowo wysokim poziomem plastyczności, a to w konsekwencji prowadzi do tego, że jest ono bardziej podatne na wszelkie bodźce;
- małe dziecko jest zdecydowanie bardziej podatne na działanie wszelkich programów terapeutycznych czy edukacyjnych, przy uwzględnieniu jego możliwości rozwojowych, dzięki czemu szybko osiąga postępy;
- we wczesnym okresie rozwoju dziecko cechuje się większą łatwością uczenia się;
- dziecko łatwiej niż dorośli generalizuje wyuczone oraz wypracowane umiejętności oraz nawyki;
- pierwsze wyuczone nawyki i umiejętności najsilniej się utrwalają, a tym samym najtrudniej ulegają zmianie (Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, 2017, s. 5–6).

Reasumując, fakty te potwierdzają, że plastyczność mózgu małego dziecka sprzyja uczeniu się nowych umiejętności. Tym samym nauka komunikowania się metodą bobomigów jest możliwa i może mieć znaczenie dla rozwoju kompetencji komunikacyjnych, jak również pozostałych sfer dziecka, co autorka postara się wykazać na przykładzie wybranych, dotąd zrealizowanych badań empirycznych.

Historia i założenia metody bobomigów. Omówienie metody na przykładzie wybranych badań

Bobomigi to metoda komunikowania, w której wykorzystuje się znaki języka migowego. Przeznaczona jest w szczególności do nawiązywania komunikacji z niemowlętami, u których nie obserwuje się żadnych deficytów rozwojowych, a zatem głównie w rodzinach słyszących. Zdaniem Malwiny Kocoń (2021) metodę bobomigów można jednak stosować także w rodzinach o mieszanym statusie słyszenia, np. w rodzinach, w których słyszący rodzice mają niesłyszące dziecko. Komunikacja przy użyciu znaków migowych z powodzeniem jest również stosowana u dzieci, które mają trudności z komunikacją werbalną, np. dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, tj. autyzm czy niepełnosprawność intelektualna (Bryen, Joyce, 1986), ale także dzieci z porażeniem mózgowym, afazją, apraxją mowy i in. (Mikulska, 2006).

Metodę bobomigów w języku potocznym nazywa się „językiem migowym dla niemowląt”. Podstawowe założenie tego sposobu komunikacji opiera się na przeświadczeniu, że dziecko potrafi się komunikować, zanim jeszcze ukształtuje się u niego umiejętność kontroli aparatu mowy (Mikulska, 2006).

Stworzenie metody bobomigów poprzedzone było trwającymi wiele wieków rozważaniami filozofów, którzy zastanawiali się, w jaki sposób małe dzieci nabywają umiejętności językowe i komunikacyjne. W XX wieku poczyniono w tym obszarze przynajmniej kilka obserwacji naukowych. Jednym z kluczowych spostrzeżeń było to, że słyszące dzieci, których rodzice nie słyszą, nawiązują z nimi

kontakt zdecydowanie wcześniej, jeszcze zanim zaczną mówić. Obserwacje te poczynił pod koniec lat 70. XX wieku Joseph Garcia, tłumacz amerykańskiego języka migowego (ang. *American Sign Language*, ASL), nazywany dziadkiem dziecięcego języka migowego. To z kolei było argumentem do zainicjowania eksperymentów związanych z komunikacją z niemowlętami słyszącymi, właśnie przy wykorzystaniu języka migowego. Niewiele później, w drugiej połowie lat 80. urodzili się jego synowie. Narodziny potomstwa stały się asumptem do tego, by Garcia we własnym domu, z udziałem swoich dzieci, podjął się weryfikacji metody nauczania języka migowego niemowląt. Z jego obserwacji wynikało, że jeśli dzieci od 6. miesiąca życia w sposób regularny i stały mają możliwość obserwowania znaków migowych, to w wieku 8–9 miesięcy są w stanie komunikować się za ich pomocą ze swoimi rodzicami. W konsekwencji, w roku 1994 Garcia wydał swoją pierwszą książkę zatytułowaną *Toddler Talk* (tłum. pol. „Język niemowląt”). W publikacji tej zawarł autorski program o nazwie „Sign with your Baby”. Cechą wyróżniającą opracowany program jest to, że stanowi on adaptację ASL dla potrzeb komunikacyjnych rodzin słyszących (Garcia, 1994, za: Mikulska 2006, s. 5).

Warto nadmienić, że w roku 1982 Linda Acredolo i Susan Goodwyn, ekspertki z dziedziny psychologii zauważyły, że małe dzieci zanim osiągnęły gotowość do mówienia, w toku komunikacji spontanicznie posługiwały się prostymi gestami. Dzięki tym obserwacjom specjalistki zainicjowały program badawczy, w wyniku którego dokonano odkryć, które zrewolucjonizowały myślenie o komunikacji jako takiej, a także o sposobach porozumiewania się matek z dziećmi. Rezultatem przeprowadzonych badań było odkrycie, że symultaniczne wspieranie mowy dźwiękowej prostymi gestami stwarza możliwość wcześniejszej komunikacji z niemowlętami, jeszcze zanim będą one mogły mówić. Stwierdzono również, że niemowlęta, które podczas eksperymentu posługiwały się znakami, wcześniej zaczynały mówić niż te, które tymi znakami nie operowały. Oprócz tego potwierdzono nie tylko pozytywny wpływ gestów na rozwój mowy dziecka, jego zdolności językowe, lecz także na rozwój intelektualny. Według badaczek niemowlęta, które w komunikacji z rodzicami wykorzystywały znaki migowe, uzyskiwały wyższe wyniki podczas testów na inteligencję – średnio o 12 punktów (Acredolo, Goodwyn, 1985, 2002). W rezultacie tych doświadczeń Acredolo i Goodwyn w 1996 r. opublikowały książkę pt. *Baby Signs: How to Talk with Your Baby before Your Baby Can Talk*. Publikacja zawierała autorski program edukacyjny przeznaczony dla słyszących niemowląt. Wspomniany program zakłada wykorzystywanie prostych znaków w komunikacji z niemowlętami. Znaki wymyślono tak, aby każde dziecko było w stanie je odwzorować (Mikulska, 2006).

Rok później, w 1983 r. John D. Bonvillian, Michael D. Orlansky oraz Lesley Lazin Novack (1983) podjęli trwające 16 miesięcy badania, w których wzięło udział 11 małych dzieci głuchych rodziców (CODA, ang. *Children of Deaf Adults*). Rezultaty badań dowiodły, że średni wiek, w którym badane dzieci wyprodukowały swój pierwszy rozpoznawalny znak, wynosił 8,5 miesiąca. Przy czym większość dzieci zamigała pierwszy znak w wieku 9 miesięcy. Rozpiętość wiekowa w momencie produkcji pierwszego znaku wynosiła już od 5,5. do 10. miesiąca życia. Wkrótce potem zasób leksykalny dzieci się wzbogacał, co w konsekwencji dało średni wynik 10,0 znaków w wieku 13,2 miesiąca (w przedziale

11–17 miesięcy), a 48,7 znaków w wieku 18 miesięcy. Z kolei pierwszą kombinację dwóch znaków zaobserwowano w wieku 17 miesięcy (w przedziale 12,5–20 miesięcy). Na podstawie uzyskanych danych badacze stwierdzili, że dzieci głuche osiągały poszczególne etapy rozwoju o 2–3 miesiące wcześniej niż dzieci słyszzące z rodziny słyszącej (Bonvillian, Orlansky, Novack, 1983, s. 1439).

Polską wersję, opartą na programie „Sign with your Baby” Garcii, opracowała Danuta Mikulska (2006). W wyniku przeprowadzonych badań, które obejmowały grupę 298 osób, autorka stworzyła program pod nazwą Bobomigi. Metoda, którą wykorzystwała w swoich badaniach, bazowała na znakach polskiego języka migowego (PJM), którym posługują się Głusi² w Polsce (Mikulska, 2006), a który posiada wszystkie cechy języka naturalnego (Świdziński, 2018; Tomaszewski, 2004). Oparcie metody bobomigów na znakach PJM jest ich niewątpliwą zaletą. Twórczyni metody podkreśla, że „Zastosowanie Polskiego Języka Migowego jest celowe i oprócz względów czysto językowych ma służyć rozpowszechnieniu znajomości języka migowego dla ułatwienia kontaktów ze środowiskiem Głuchych” (Mikulska, 2006, s. 8). Z danych źródłowych wynika również, że do programu włączono ćwiczenia, które oparto na wizualno-przestrzennych elementach gramatyki (Mikulska, 2006).

Programy edukacyjne typu Sign2Baby przeznaczone są głównie dla dzieci słyszących i mają na celu wspierać komunikację werbalną przy wykorzystaniu znaków języka migowego. Znaki migowe często występują w wersji uproszczonej, a zatem dziecko nie powinno mieć większych trudności z samodzielnym powtórzeniem znaku. Istotne jest pamiętanie o podstawowym założeniu metody, a mianowicie o dwutorowości komunikacji – należy się posługiwać mową, jak i znakami w sposób symultaniczny. Jednak aby ta metoda komunikacji przyniosła oczekiwane rezultaty, konieczne jest stosowanie się do określonych zasad³ (Mikulska, dostęp: 11.04.2021).

Mikulska (2006) podkreśla jednak, że tempo przyswajania znaków migowych przez dziecko warunkują w pierwszej kolejności indywidualne predyspozycje dziecka, zwłaszcza manualne. Równie istotna jest częstotliwość prezentowania bobomigów, a także zakres tematyczny słownictwa, który powinien odpowiadać potrzebom i zainteresowaniom dziecka.

Warto zaznaczyć, że metoda bobomigów stosowana w rodzinach słyszących służy temu przede wszystkim do znacznie wcześniejszej komunikacji z dzieckiem, zanim będzie ono w stanie mówić. Akwizycja języka wizualno-przestrzennego, jakim jest język migowy, pomimo technicznie trudniejszego dostępu do miganego tekstu z uwagi na konieczność komunikacji *face-to-face*, przebiega bowiem szybciej niż mowy fonicznej (Świdziński, 2018). Z licznych badań nad bobomigami wynika, że docelowo metoda ta nie tylko przyspiesza rozwój mowy oraz języka, lecz także ma znaczenie dla funkcjonowania dziecka w niemal wszystkich płaszczyznach rozwoju.

² Wyraz Głuchy pisany wielką literą oznacza osobę, która zna oraz identyfikuje się z kulturą Głuchych i językiem migowym. Zwyczaj takiego zapisu jest powszechnie stosowany zarówno w literaturze z zakresu językoznawstwa, jak i pedagogiki specjalnej (por. Podgórska-Jachnik, 2013, s. 8).

³ Szczegółowe zasady stosowania bobomigów: Mikulska, Bobomigi – podstawowe zasady. Pobrano z: www.klubkoko.pl/pdf/bobomigi_podstawowe_zasady.pdf (dostęp: 11.04.2021)

Na zakończenie tego podrozdziału warto dodać, że we wczesnym okresie dzieciństwa dzieci migają, aby precyzować pierwsze słowa, które wypowiadają; łączą znaki migowe i słowa w celu przekazania treści bardziej złożonych. Często także symultanicznie mówią i migają, aby wyrazić swoje emocje. Należy również wspomnieć o interesującym zjawisku, jakim jest faza zaniku znaków na skutek kształtującej się mowy fonicznej. W momencie osiągnięcia przez dziecko indywidualnej gotowości do mówienia, zdecydowanie przerywają się na język foniczny, który jest dla nich wygodniejszy i bardziej ekonomiczny w codziennej komunikacji z otoczeniem słyszącym (Klub Koko, Bobomigi – badania naukowe).

Aby uniknąć pośądzenia o brak obiektywizmu i tendencyjność, konieczne wydaje się jeszcze wspomnieć, że część badaczy nie jest zgodna z wynikami przytoczonych wcześniej badań. Badania, które wskazują na przewagę języka migowego nad językiem fonicznym (ang. *sign advantage*) w procesie przyswajania słownictwa, zostały zakwestionowane przez Laurę A. Petitto (1988, za: Kotowicz, 2015). Późniejsze analizy ujawniły, że zarówno dzieci głuche rodziców głuchych, jak i CODA, a więc te, które przyswajają język migowy, nie produkują znaków migowych wcześniej niż dzieci słyszące z rodziny słyszącej. Zdaniem Petitto (1988, za: Kotowicz, 2015) dzieci na etapie przedjęzykowym wykorzystują gesty komunikacyjne, niezależnie od modalności danego języka. W początkowych badaniach nad przyswajaniem języka migowego gest uznawano za pierwszy znak migowy, natomiast w przypadku dzieci słyszących ten sam gest nie był uznawany za pierwsze słowo. Oznacza to, że wcześniejsze badania nie uwzględniały kryteriów symboliczności i referencyjności znaków migowych, stąd gesty dzieci głuchych rodziców głuchych oraz CODA klasyfikowano błędnie (Petitto, 1988, za: Kotowicz, 2015).

Z kolei wyniki badań Diane Anderson i Judy Reilly (2002), zrealizowanych na grupie 69 głuchych dzieci głuchych rodziców, którzy posługują się językiem migowym, wskazują, że dzieci głuche, które przyswajają ASL w naturalnym środowisku, rozwijają język w analogiczny sposób jak dzieci słyszące język foniczny. Jednakże zdaniem badaczek w rozwoju języka obu grup istnieją znaczące różnice. Przede wszystkim dotyczą one produkcji znaków migowych już w wieku 8 miesięcy, a więc znacznie wcześniej niż dzieci uczące się języka angielskiego, które przeważnie nie wypowiadają pierwszych słów przed ukończeniem 12. miesiąca życia. Badaczki zwróciły jednak uwagę, że od 18. miesiąca życia pomiędzy dziećmi przyswajającymi język migowy a dziećmi nabywającymi język foniczny nie dostrzega się istotnych statystycznie różnic w zasobie słownika czynnego.

Znaczenie i korzyści wynikające ze stosowania metody bobomigów w rozwoju małego dziecka słyszącego

Badania nad przyswajaniem języka migowego niewątpliwie stanowią wyzwanie. Chociaż wnioski z badań naukowych bywają niejednoznaczne, a czasami i sprzeczne, to jednak należy podkreślić, że znaczna ich ilość wskazuje na szereg pozytywnych implikacji dla rozwoju małego człowieka. Lista korzyści wynikających z zastosowania metody bobomigów we wczesnej komunikacji jest dość obszerna i nie sposób je wszystkie w tym opracowaniu wymienić.

Jak podaje Mikulska (2006), dziecko wdrażane do komunikowania się przy użyciu metody bobomigów już na przełomie 8.–9. miesiąca życia potrafi sprawnie komunikować swoje potrzeby, a także spostrzeżenia. Podkreśla, że roczne dziecko może operować zasobem leksykalnym składającym się z nawet kilkudziesięciu znaków. Dla przypomnienia, słownik czynny przeciętnego rocznego dziecka to zwykle 3–5 słów, chociaż jego zasób słownika biernego pozwala mu na rozumienie znacznie większej liczby słów (Ligęza, 1999). Na uwagę zasługuje przywołanie sytuacji z badań twórczyni bobomigów. Otóż, w przeprowadzonym przez nią eksperymencie uczestniczyły bliźniaczki, które – podobnie jak pozostali badani – uczone były wybranych znaków PJM. W wieku 6 miesięcy dziewczynki zaczęły prowadzić ze sobą konwersację. Z relacji matki dziewczynek wynika, że używały one między sobą znaków migowych, które nie zostały wprowadzone, a jednak używały ich z widocznym zrozumieniem (Mikulska, 2013, za: Świdziński, 2018). Opisana sytuacja może wskazywać nie tylko na posiadanie przez bliźniaczki kompetencji językowych, lecz także komunikacyjnych. Jednocześnie umiejętność tworzenia nowych znaków świadczy w pewnym stopniu o twórczości językowej dziecka. Metoda bobomigów wykorzystuje przestrzeń, ruch, mimikę, a co za tym idzie rozwija u dziecka umiejętności, tj. koordynację wzrokowo-ruchową, pamięć wzrokową i przestrzenną, usprawnia motorykę małą i dużą, a także ćwiczy mięśnie twarzy (Mikulska, 2006).

Oprócz tego Susan Goodwyn, Linda Acredolo i Catherine Brown (2000) dowodzą, że dwuletnie dzieci z rodzin migających wykazywały się nie tylko większym zasobem leksykalnym, lecz także tym, że w komunikacji używały dłuższych zdań niż ich rówieśnicy, z którymi rodzice porozumiewali się w języku fonicznym.

Pozytywne rezultaty metody bobomigów naukowcy dostrzegają nie tylko w obszarze przyspieszonego rozwoju mowy i języka, lecz także w sferze emocjonalnej. Dzięki wczesnej komunikacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem kształtują się ich wzajemne relacje i więzi, a także obniża się poziom frustracji, ponieważ komunikaty obu stron dialogu są rozumiane i możliwe jest adekwatne reagowanie na potrzeby dziecka (Mueller, Sepulveda, 2014; Mikulska, 2006). Zdaniem rodziców, ich migające dzieci cechowały się rzadszymi napadami złości, niższym poziomem frustracji, a także lepszymi umiejętnościami społecznymi (Acredolo, Goodwyn, 2002). Oprócz tego badania, które przeprowadziła Claire Vallotton (2008), wykazały, że zanim aparat artykulacyjny dzieci osiągnie gotowość do mówienia, to za pomocą znaków języka migowego dzieci mogą wyrażać swoje uczucia.

Komunikacja w języku migowym ma również znaczenie dla rozwijania umiejętności szkolnych, jak czytanie, pisanie oraz liczenie. Dzięki językowi migowemu następuje szybsze i łatwiejsze opanowywanie tych umiejętności, czego dowodem są badania Marilyn Daniels (2001). Język migowy nie pozostaje także obojętny dla rozwijania procesów poznawczych, jak np. pamięć, myślenie, spostrzeganie czy też wyobraźnia (Marschark, 2001). Miganie do małego człowieka działa stymulująco zarówno na jego rozwój intelektualny, jak i motoryczny (Mikulska, 2006). Rozwój fizyczny, w szczególności motoryki małej, jest nierozdzielnie skorelowany z umiejętnościami artykulacyjnymi i językowymi. Wynika to ze ścisłych neurofizjologicznych powiązań pomiędzy funkcjami motoryki małej a funkcjami mowy (Boksa, Zbróg, 2014).

Nie mniej ważnym aspektem rozwoju badań nad bobomigami i językiem migowym w ogóle jest podniesienie jego statusu, jak również weryfikacja poglądów

mających znamiona stereotypów, a które zakładają, że język migowy ogranicza bądź opóźnia rozwój języka fonicznego (Skalny, 2017; Mikulska, 2006).

Wnioski końcowe

Wnioskiem sformułowanym na podstawie zaprezentowanych treści jest stwierdzenie, że metoda bobomigów znacząco wspomaga umiejętności językowe, komunikacyjne, ale także, co równie istotne, emocjonalno-społeczne, poznawcze i motoryczne. W konsekwencji szybszego rozwoju języka i komunikacji rodzice wcześniej niż „usłyszą”, mogą „zobaczyć” słowa swoich dzieci, a tym samym sprawnie komunikować się z nimi już w okresie niemowlęctwa. Skutkiem tego zaś jest nie tylko budowanie bliższych i bardziej zrozumiałych relacji z dzieckiem, lecz także stymulowanie jego rozwoju poznawczego oraz emocjonalnego poprzez wcześniejsze uwrażliwianie na bodźce komunikacyjne (por. Mikulska, 2006).

Warto przypomnieć, że chociaż w świetle omówionych badań dziecko szybciej przyswaja umiejętności językowe i komunikacyjne, to jednak nie należy zapominać o indywidualnym tempie rozwoju każdego dziecka. Równie istotna dla akwizycji językowej i nabywania kompetencji komunikacyjnych jest rola najbliższego otoczenia dziecka. Szczególnie facylitujące znaczenie w tym zakresie ma rodzina, ponieważ to rodzice są pierwszymi nauczycielami (Niesporek-Szamburska, 2013).

Szczegółowych opracowań o metodzie bobomigów autorstwa Mikulskiej jest niewiele. Te, które są dostępne do użytku ogólnego, nie wyczerpują odpowiedzi na nurtujące pytania. Kwestią zastanawiającą jest np. aspekt gramatyki w bobomigach – czy i w jaki sposób się jej naucza. Wydaje się, że skoro jedną z podstawowych zasad nauczania bobomigów jest symultaniczne miganie i mówienie, to nie jest możliwe operowanie gramatyką wizualno-przestrzenną przy jednoczesnym mówieniu w języku polskim. Wątpliwość ta skłania wobec tego do refleksji, czy dziecko uczące się bobomigów w rzeczywistości rozwija kompetencje komunikacyjne i językowe.

Na podstawie przeprowadzonej analizy przedstawionych danych empirycznych konieczne wydaje się opracowanie metaanalizy, która umożliwi podsumowanie faktycznego stanu wiedzy, udzieli odpowiedzi na nurtujące pytania oraz postawi nowe.

Bibliografia

- Acredolo, L.P., Goodwyn, S. (2002). *Baby Signs: How to Talk with Your Baby Before Your Baby Can Talk*. Chicago: Contemporary Books.
- Acredolo, L.P., Goodwyn, S.W. (1985). Symbolic gesturing in language development. *Human development*, 28(1), 40–49.
- Anderson, D., Reilly, J. (2002). The MacArthur communicative development inventory: Normative data for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 83–119.
- Boksa, E., Zbróg, Z. (2014). Rozwój motoryki ręki w aspekcie komunikacji. W: E. Boksa (red.), *O tym, co wpływa na odbiór i ekspresję wypowiedzi osób z zaburzeniami komunikacji językowej* (s. 213–224). Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Bonvillian, J.D., Orlansky, M.D., Novack, L.L. (1983). Developmental Milestones: Sign Language Acquisition and Motor Development. *Child Development*, 54(6), 1435–1445.

- Bouvet, D. (1995). Przystawianie mowy przez dziecko. *Audiofonologia*, VII, 21–68.
- Broś, D. (2003). Od pierwszego krzyku do pierwszego słowa. Dwa podsystemy języka w rozwoju komunikacji werbalnej dziecka w okresie niemowlęcym. Studium przypadku. *Audiofonologia*, XXIII, 151–167.
- Brown, R. (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.
- Bryen, D.N., Joyce, D.G. (1986). Sign language and the severely handicapped. *The Journal of Special Education*, 20(2), 183–194.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do słowa wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Daniels, M. (2001). Sign Language Advantage. *Sign Language Studies*, 2(1), 5–19.
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain. Insights from sign language research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frey, L.R., Botan, C.H., Kreps, G.L. (2000). *Investigating communication: An introduction to research methods*, wyd. 2. Boston: Allyn & Bacon.
- Goodwyn, S.W., Acredolo, L.P., Brown, C.A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81–103.
- Harwas-Napierała, B. (2006). Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system relacji rodzice–dzieci. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 17, 221–233.
- Karpińska-Ochalek, M., Obrzud, M. (2013). Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych u dzieci najmłodszych – język nianiek. W: J. Aksman, S. Nieciński (red.), *Kształcenie kompetencji w biegu życia człowieka* (s. 27–38). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Kielar-Turska M. (2012). Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (s. 15–63). Sopot: GWP.
- Kocón, M. (2021). Bobomigi jako metoda wspierająca komunikację pomiędzy rodzicem słyszącym a małym dzieckiem głuchym. W: K. Plutecka, A. Czyż (red.), *Wybrane aspekty wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z wybraną niepełnosprawnością – konteksty teoretyczne i praktyczne rozwiązania w Polsce i na świecie* (s. 111–124). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kornas-Biela, D. (2011). Okres prenatalny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 147–171). Warszawa: WN PWN.
- Kotowicz, J. (2015). Sign language acquisition from different points of view. *General and Professional Education*, 1, 26–36.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lasota, A. (2012). *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość. O zabawie i komunikacji we wczesnym dzieciństwie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Ligęza, M. (1999). Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (s. 209–210). Opole: Wydawnictwo UO.
- Marschark, M. (2001). *Language development in children who are deaf and hard of hearing: A research synthesis*. Washington DC: National Association of State Directors of Special Education.
- Mikulska, D. (2006). Znaki zamiast grzechotki. *Tekstualia*, 1(4), 1–11.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2015). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*. Warszawa: WN PWN.
- Mueller, V., Sepulveda, A. (2014). Parental perception of a baby sign workshop on stress and parent–child interaction. *Early Child Development and Care*, 184(3), 450–468.
- Niesporek-Szamburska, B. (2010). Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej. *Lingwistyka Stosowana*, 3, 99–112.
- Niesporek-Szamburska, B. (2013). Jak dziecko poznaje język – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej. W: K. Węsierska, N. Moćko (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 2 (s. 23–42). Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Schaffer, H.R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Skalny, M. (2017). Bobomigi i komunikacja niewerbalna matki z dzieckiem w okresie niemowlęcym. *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, 9, 30–36.
- Świdziński, M. (2018). O trzech aspektach naturalności języków migowych. *Poradnik Językowy*, 3, 7–24.
- Tomaszewski, P. (2000). Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej. *Audiofonologia*, XVI, 21–57.
- Tomaszewski, P. (2004). Polski Język Migowy (PJM) – mity i fakty. *Poradnik Językowy*, 6, 59–72.
- Vallotton, C. (2008). Signs of emotion: What can preverbal children “say” about internal states? *Infant Mental Health Journal*, 29, 234–258.
- Włodarska, K. (2013). Przyswajanie języka pierwszego – imitacja czy wrodzony dar? Analiza na podstawie wybranych teorii akwizycji języka ojczystego oraz podstawowych systemów językowych. *Adeptus*, 1, 6–25.
- Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie (2017). Wstęp. W: J. Rafał-Luniewska (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce* (s. 5–8). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Netografia**
- Acredolo, L.P., Goodwyn, S.W. (2000). The long-term impact of symbolic gesturing during infancy on IQ at age 8. *International Society for Infant Studies*, Brighton, U.K. Pobrano z: <https://pursuitofresearch.org/wp-content/uploads/2014/03/Longterm-Impact-of-Symbolic-Gesturing.pdf> (dostęp: 14.04.2021).
- Klub Koko – Bobomigi – badania naukowe. Pobrano z: http://www.klubkoko.pl/pdf/bobomigi_badania_naukowe.pdf (dostęp: 21.01.2022).
- Mikulska, D. Bobomigi – podstawowe zasady. Pobrano z: www.klubkoko.pl/pdf/bobomigi_podstawowe_zasady.pdf (dostęp: 11.04.2021).

BABY SIGN LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG HEARING CHILDREN: A REVIEW OF SELECTED STUDIES

Abstract

The aim of this theoretical article is to increase the cognitive value of the subject of Baby Sign Language, in particular their positive impact and significance for the development of a hearing child. Addressing this problem seems important because of constant interest in sign language for children, both among parents and scientists. Equally important is the argument of the lack of a sufficient number of Polish studies in this area. The article consists of a short introduction and four thematically and logically arranged parts. The first contains a synthetic description of the process of language acquisition and development as well as the communication of a young child. The second part presents the history of the Baby Sign Language, its basic assumptions and principles. The third part discusses the importance and benefits of using the Baby Sign Language in the development of a young child. The study ends with a short summary with final conclusions, which show, based on the presented empirical material, that the Baby Sign Language has a positive significance for the child's development in almost all its spheres, i.e. e.g. in the linguistic, cognitive, emotional and motor spheres.

Keywords: Baby Sign Language, baby signs, hearing children, baby signs meaning, communication

LIBUŠA RADKOVÁ
<https://orcid.org/0000-0003-3303-9887>
libusa.radkova@gmail.com
LUCIA LUDVIGH CINTULOVÁ
<https://orcid.org/0000-0002-6448-0547>
luciacin83@gmail.com
JERZY ROTTERMUND
<https://orcid.org/0000-0002-9629-7800>
jerzy_rottermund@op.pl
St. Elisabeth University of Health and
Social Care, Bratislava, Slovakia

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.7708
Data wpływu: 29.03.2021
Data przyjęcia: 4.02.2022

CURRENT PROBLEMS WITH INTEGRATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN SLOVAKIA FROM THE PARENTS' PERSPECTIVE

Background: Although the integration of children with special needs into mainstream schools has been legalized in Slovakia for 12 years, parents and children with Down syndrome still face many challenges. **Methods:** Research was based on questionnaires and interviews of 60 parents of children with Down syndrome who had experiences with integration. **Results:** Results show that in general, only about 10% of children with Down syndrome are fully integrated. **Conclusions:** Due to the lack of funds, teacher's assistants are not allocated to schools and integration is often hampered by the reluctance of school principals and teachers. Children are often rejected and parents are forced to place them in special schools. Although integration was introduced in Slovakia in 2008, very few schools practice it. Both teachers and assistants lack detailed knowledge of integration, and their education in this area neither has not been carried out nor financially supported in cooperation with the law. According to the results of our research, the Act is only formally applicable in practice, there was no real integration. It would be good to compare our experiences and results with the research on the situation of integration of children with Down syndrome in other post-communist countries.

Keywords: Down syndrome, experiences of parents, integration, school assistant

Introduction

Parenting is a factor that can make a person's life meaningful. It is necessary to re-examine this meaning and remind it when a child with developmental disorder such as Down syndrome is born.

In prenatal screening, gynaecologists often advise mothers of these babies to terminate the pregnancy. Doctors put pressure on women and present the future care of a child with Down syndrome as very difficult, which they can avoid by opting for an abortion. Nevertheless, many couples decide to resist this pressure and a baby is born. Often, such pre-school and school-age children can integrate fully or partially into mainstream schools. In Slovakia, integration has been legal-

ized for 12 years, but its implementation still has many shortcomings. In many successful cases, we only deal more with integration in official forms. People with Down syndrome are mostly integrated in the learning process and in the society, but integration is not carried out according to the standards declared in approved documents in the real life of family education of children with DS.

Parents of children with Down syndrome often face reluctance and obstacles artificially created by educational staff in integrating such children into mainstream school in accordance with their best opportunities, depending on the child's mental and physical condition (Loane et al., 2013).

Down syndrome, also known as trisomy 21, is a genetic disorder caused by the presence of all or part of chromosome 21 (Patterson, 2009). It is usually associated with a retardation of physical development, mild to moderate mental disability, and characteristic facial features (Weijerman, de Winter, 2010). The average IQ of a young adult with Down syndrome is 50, which corresponds to the mental abilities of an 8 or 9 year old child, but the result can vary significantly (Malt et al., 2013).

The diagnosis of Down syndrome can indicate a formerly differences in the diagnosis process at school, so it is not surprising that mainstream teaching of these children has not always met with common consensus among teachers. Attitudes and beliefs are change very slowly. As a result, children with Down syndrome may still be considered by some based on stereotypes often associated to outdated information and approaches. Even though there is now evidence of a wide range of intellectual abilities found among such children, the stereotypes are changing slowly. Today, there are even published reports on their successful integration into mainstream classes (Bird, Buckley, 1994).

The child with Down syndrome is usually very good at copying demonstrated actions. While the child will copy many simple activities, it may be necessary to show him/her several times more complex activity than in typically developing children. After learning an activity, a child will usually not forget the skill and will be very proud of it. Unfortunately, children with Down syndrome also easily notice undesirable behaviours by observing adults and peers, and these can and should be corrected (Haig, 2018, p. 18).

There is no cure for Down syndrome. Education and proper care have been shown to improve quality of life (Roizen, 2003). Some children with Down syndrome attend standard school classes, while others require more specialized education. Some individuals with Down syndrome graduate from high school, and a few attend post-secondary schools (Steinbock, 2011). In adulthood, about 20% of people with Down syndrome in the United States are actively employed in some position. Many are employed in a protected working environment. Support in their work is often subsidized and they often need legal assistance in their lives. With adequate healthcare, life expectancy in developed countries is around 50 to 60 years (Malt et al., 2013).

Parent – mediated interventions derive from naturalistic observations of the bidirectional nature of adult – child interactions, in which the increase in the child's non-verbal or verbal communication alters the way the adult responds (known as contingent responding), which in turn helps support further communication development in the child (Warren, Fey, Yodor, 2007). This means that both the child and the people in its communication environment change over time and influence each other.

The aim of early intervention is to strengthen family interaction patterns within a transactional development model that can change a child's actual and potential outcomes at an early and prone to change stage of development (O'Toole et al., 2018). Sameroff and Fiese, 2000, p. 139) says that a child's development is "the product of continuous dynamic interactions between the child and the experience provided by his/her family and social context". Children with DS, however, show a lower level of overall QoL than children without DS (Rojnueangnit et al., 2020), with different levels in different QoL spheres. Children with DS are more likely to show high levels of emotional well-being such as positive self-esteem. However, lower levels of physical well-being are reported in this population compared to typically developing children. The researchers found that children with DS show less maladaptive behaviours and better social competences than children with other IDs (Zhu, et al. 2016). However, it has been shown that children with DS have more problematic behaviours and poorer social opportunities. The researchers also found that individuals with DS perceived their relationships with family members as positive and supportive (Lee et al., 2021).

Cross-cultural studies (Ranzato, Tolmie, van Herwegen, 2021) on typically developing populations suggests that the home learning environment in the early years plays a key role in developing a child's literacy skills and math abilities. Parents' expectations, beliefs, attitudes, and demographics have been shown to influence their child's early learning progress (Ranzato, Tolmie, van Herwegen, 2021) and many parents choose an alternative way of learning and teaching for children with DS.

Raising awareness about DS could help to reduce social barriers, such as integrating people with DS in everyday contexts such as school and social events (Levis et al., 2012). A study by Pace, Shin and Rasmussen (2010) found that around one-quarter of adults surveyed agree that people with DS should attend special schools that are separate from other children, and more than 25% believe that including students with DS to mainstream classrooms was distracting. Our research has shown that more than 70% of parents solve problems with integrating their children into standard school without having to choose a special class.

An active and positive attitude of teachers towards children with Down syndrome is essential to create supportive and inclusive school environment. The success of integration depends on the personal and professional development of teachers at school and their attitude towards the learning and teaching process of children with Down syndrome (Sofronoff, Jahnel, Sanders, 2011). There is a lack of knowledge about when deviations in brain development occur in Down syndrome, how they relate to later function, and whether they are further altered by additional congenital defects morbidities (e.g., heart defects). Such information is best monitored by in vivo studies that provide opportunities to follow development in the long term (Baburamani et al., 2019).

The integration of children with Down syndrome in Slovakia has been a subject of attention and since it has been enacted for 12 years, but most children with Down syndrome still attend special schools where children with various disabilities are separated from their peers attending mainstream schools.

There are studies showing that mainstream education may improve some short-term progress in communication, expressive language, or literacy in students with Down syndrome (Buckley, et al., 2006). Another study (Turner, Al-

borz, Gayle, 2008) shows that mainstream education has a moderate beneficial effect on academic performance, regardless of the level of intellectual disability, although no comparison has been made with special education. According to Dutch study (van Wouwe et al., 2014), girls are more likely to attend mainstream schools and stay there longer. As expected, there is a significant relationship between the level of intellectual disability and years of education in mainstream schools: people with moderate disabilities stay in school longer than people with severe intellectual disability. Parental education and sex have no relation to this.

Methods

The aim of this study was to identify those factors that may influence the outcome of full integration of children with Down syndrome in mainstream classes. Using questionnaires (later supported by interviews), we tried to define experiences, expectations, advantages and disadvantages of integration through from the perspective of parents of children with Down syndrome attending mainstream primary schools with multiple levels of integration.

Among the members of the Down Syndrome Association, we managed to find families with experience in integrating children in mainstream schools, but we were not able to create a random sample. It is estimated that 30–60 children with Down syndrome are born every year in Slovakia. The projected number of children aged 6–15 with Down syndrome in Slovakia is about 600 children. Our sample covers about 10% of them.

We used standardized qualitative research tools to collect data, interviewing parents of children with Down syndrome. Data collection took place from September to October 2019. For ease of reference, the data are presented in the tables. They cannot be generalized.

Sample

The research sample consists of 60 participants, including 54 women and 6 men.

Children with Down syndrome, whose parents participated in our study, attended mainstream primary schools and are 6–15 years of age with an average of age of 13,62 years. Mothers were 25–53 years old with an average of age of 43,62 and fathers were 31–72 years old with an average of age of 46,31.

Table 1. How many siblings does your child with Down syndrome have?

Response	No.	%
No siblings	12	20.0
One	21	35.0
Two	19	31.7
Three	5	8.3
Four	3	5.0
Total	60	100.0

Table 2. In what order was your children with Down syndrome born?

Response	No.	%
He/She is the only child	12	20.0
First	10	16.7
Second	17	28.3
They are twins	1	1.7
Third	11	18.3
Fourth	3	5.0
Fifth	1	1.7
Last in the order	5	8.3
Total	60	100.0

80% of parents have more than one child, and in 20% of cases, the child with Down syndrome was the only child. 17% of parents have more children, even when the first child was born with Down syndrome.

Results

The aim of the study was to analyse the situation of integrating children with Down syndrome in the context of mother's preparation during the pregnancy. The subject of the research were parents struggling with the problems of integrating children with Down syndrome, the data was collected through interviews with Slovak parents, mainly women.

Most of the parents-mothers declared that during their pregnancy they did not know that they were expecting a child with Down syndrome. 10 mothers with information about the diagnosis of the unborn child were prepared. 50 mothers say that they did not know the baby's diagnosis and they did not know it during pregnancy.

The results of the qualitative research identified the categories on which the research was focused:

- Information about the diagnosis during pregnancy.
- Acceptance of the diagnosis of children with Down syndrome.
- Parents staying together after their children's diagnosis is known.
- School integration of children with Down syndrome.
- Problems and barriers of families with children with Down syndrome.

The results of the research showed several aspects related to the integration and education of children with Down syndrome, we decided to include the answers in tables with a specific number of participants' responses.

There are some cases when one of the parents left the household after knowing the diagnosis of the child with Down syndrome, it was declared in 10 cases. 50 mothers said that both parents live together with the child in the same household. As many as 83% of parents were able to survive as partners, only 17% of parents live separately.

Table 3. Summary of open coding of collected data

Category	Codes	Explanation
Information about the diagnosis during pregnancy	Well-informed during the pregnancy Missing information Information given	"I did not have enough information" "Nobody told me what is happening" "I was informed about the diagnosis of my unborn baby"
Acceptance of the diagnosis of children with Down syndrome	Fully accepted Accepted with the problems Not accepted	"Down syndrome is the common part of our life" "I have to learn to live with this diagnosis of my child even it is difficult" "I did not accept it at all"
Parents staying together after their children's diagnosis is known	Functioning of the marriage even after this fact Parents separation/divorce	"We are both parents trying our best to take care of child with DS" "My husband left when the diagnosis was confirmed"
School integration of children with Down syndrome	Integrated in standard school Special school integration Alternative school Not integrated	"We put a lot of energy to integrate our child with DS in standard school" "We chose a special school for people with learning difficulties" "We decided on an alternative way of schooling" "My child has an individual learning process at home"
Problems and barriers of families with children with Down syndrome	Lack of experienced adults in the field of teaching child with DS Educational problems Financial problems	"People did not understand the learning and teaching process" "Lack of educational approach in the integration and lack of school assistants"
5 categories	Total participants	60

Table 4. Did you know during the pregnancy that your baby had Down syndrome?

Response	No.	%
I was not prepared to have children with DS	50	83.3
I knew about my baby's diagnosis before delivery	10	16.7
Total	60	100.0

Table 5. Do both parents live together in the same household?

Response	No.	%
Yes	50	83.3
No	10	16.7
Total	60	100.0

The results showed the positive and negative aspects of accepting the diagnosis of Down syndrome. Most of the parents satisfied with having a child despite of the diagnosis, only 1 parent admits that they sometimes have problem accepting the diagnosis their child's diagnosis.

Table 6. How do you perceive your child with Down syndrome?

Response	No.	%
I am happy to have a child regardless of the diagnosis.	45	75.0
I was struggling to accept it as a fact.	1	1.7
I was shocked and surprised at the time of diagnosis.	14	23.3
Total	60	100.0

Among other statements, it has been said that families accept a child with Down syndrome as a natural part but partially realize that they are getting older and worry about who will take care of the child when their parents are no longer able to do so. According to parents' statements, as many as 91% of siblings have a positive attitude towards a child with learning disabilities which they expressed as a cooperative or sensitive approach.

Table 7. Does your child attend regular school or a special school for children with special needs?

Response	No.	%
My child attends regular school	18	30.0
My child attends a special school for children with special needs	22	36.6
My child started to attend regular school, but later he/she was moved to special school	4	6.7
My child has an individual education	10	16.7
Other answer	6	10.0
Total	60	100.0

Only 30% of respondents said that their child with Down syndrome attended a standard mainstream school and, 16.7% had individual education.

Table 8. Do you use alternative forms of education?

Alternative forms	No.	%
Montessori school	17	28.3
Waldorf school	1	1.7
Other forms	7	11.7
None	35	58.3
Total	60	100.0

Thanks to the active approach of parents, 42% of children additionally benefit from some elements of alternative education, such as Montessori or Waldorf School.

Table 9. Have teachers in mainstream schools tried to convince you that special education would be more beneficial for your child?

Response	No.	%
Yes	38	63.4
No	22	36.6
Total	60	100.0

63% of parents were convinced by the teaching staff that it would be even better to place their child in a special school. (A special school in Slovakia is a primary school which educates only children with special needs. Other children do not attend such a school. Children with special needs are segregated in such a school, they have no possibility to contact with other healthy children.)

Table 10. What problems did you encounter in integrating your child with Down syndrome?

Response	No.	%
Little knowledge of teaching staff	20	33.3
No teacher assistant	12	20.0
Reluctance of the school principal to integrate your child in the school	24	40.0
We had no problems	5	8.3
Other	18	30.0

Among the 30% of other responses, parents report obstacles such as missing or imperfect legislation, the reluctance of teachers and schools to cooperate on integration, but also a severe degree of disability of the child, which limits the possibility of integration. Some parents did not even think about trying to integrate, they place the child in a special school. Parents indicated the reluctance of the teaching staff, the lack of knowledge of the teaching staff and the absence of assistants as the greatest obstacles to integration. Only 8% of parents did not encounter any obstacles in integrating their child in the mainstream school.

Table 11. Is there a teacher assistant present when teaching your child?

Response	No.	%
Yes, throughout all lessons	23	38.3
Only in a few lessons	19	31.7
There is no teacher assistant at school	18	30.0
Total	60	100.0

Only 38% of children can use help of an assistant during each lesson. 30% of parents said that their child's school had no assistant at all. It is not only a financial problem, the problem is the lack of an assistant with critical thinking and education about Down syndrome who is able to work with these pupils in a way based on good communication, cooperation and mutual understanding of the aspect of this disease in terms of medicine, education, psychology, social aspects and everyday problems.

Table 12. According to your experience, what are the positive aspects of integrating children with Down syndrome?

Response	No.	%
Better social integration of the child	46	76.7
Less prejudices	29	48.3
Developing the child's independence	38	63.3
A child with Down syndrome can enrich the lives of other children	31	51.7
Our child teaches other healthy children to accept the difference	32	53.3
Other	3	5.0

Parents see the greatest benefits from integration in better social integration of their child, developing child's independence, eliminating prejudices and judgments of other children, and influencing healthy children to accept children with special needs.

Table 13. How is your child integrated in the mainstream primary school?

Response	No.	%
The child is integrated in the class in all lessons	15	25.0
The child is partially integrated. Only in some lessons, the remaining hours are spent outside of classes with an assistant	13	21.7
The child stays only with an assistant in each class outside the classroom	3	5.0
The child is educated only in a special class with children with special needs	16	26.7
The child does not attend standard primary school	13	21.7
Total	60	100.0

Only 25% of children are fully integrated in classes with other children. Another 22% are integrated only during some classes and spend many hours separately with an assistant. In fact, up to 27% of children study in segregate classes created in mainstream schools.

53% of children use an individual educational plan.

Table 14. According to your opinion, what are the disadvantages of integration?

Response	No.	%
High number of pupils per class	29	48.0
Insufficient class material equipment	18	30.0
None	5	8.5
Other	23	38.5

Sometimes the child is "integrated" only formally but does not receive enough attention to its development and education.

Parents cite teachers' reluctance to participate in integration and the lack of education of teachers in mainstream school as the greatest limitations in their specific integration experiences. This is a common reason why children with DS attend special schools and do not attend mainstream schools. On the other hand, level of disability is significantly related to the number of years spent in mainstream education.

Table 15. Are the appropriate conditions for integration created in the school your child attends?

Response	No.	%
Yes	6	10.0
Rather yes	14	23.3
Rather no	13	21.7
No	13	21.7
Our child does not attend standard primary school	14	23.3
Total	60	100.0

33% of parents believe that schools have appropriate conditions for the integration of their children, 43% of parents say that the school does not have conditions for integration.

Table 16. If you were to choose again, based on your experience so far, would you decide to reintegrate your child into mainstream school?

Response	No.	%
Yes	31	51.7
No	19	31.7
Other	10	16.6
Total	60	100.0

With the current integration experience, 52% of parents would choose to integrate again, but 32% would refuse to integrate.

Discussion

The research is based on the experiences of parents of children with Down syndrome in the context of their integration. The sample consisted of 60 parents who had experience in integrating their children with Down syndrome in mainstream schools. 70% of them were devoted to Christianity in its usual, traditional form. Participants were educated mainly in secondary school, in 47% cases. One third of the participants had a university degree.

Only 20% of children with Down syndrome are the only children in the family. 35% of them have one sibling and 31% have two siblings. 13% of children have three or four siblings. 17% of families have more children, even when the first child has Down syndrome. These numbers are interesting in the context of their religiosity. We interviewed the participants and learned interesting details. 90% of families with more children are Christian. In 17% of cases, families were willing to have more children, even considering the fact that the first child was born with Down syndrome.

17% of parents knew that they expect a baby with Down syndrome during pregnancy. And yet they did not decide to have an abortion, even though the pressure from doctors is often very strong. It would be interesting to find out how many families decide to have an abortion, whether under pressure of doctors or under pressure of themselves. Currently, the number of children born with DS is decreasing compared to the previous 20 years (60 children with DS in 2000: 35 children with DS in 2021).

Aborting children with Down syndrome for other reasons seems even more difficult to justify. Nevertheless, screening foetuses for Down syndrome has become common obstetric practice in many countries as there is no treatment available for detected defects (Friberg-Fernros, 2017). The exact rate of termination is uncertain, although it is clear that a great majority of foetuses diagnosed with Down syndrome are aborted. An early review of relevant published studies suggests a termination rate in Europe is 92%, while a more recent review, considering only studies of the termination rate in the USA, found that the rate was 67–85%.

An examination of 18 European registries reveals that between 2005 and 2009, only 64% of Down syndrome cases were diagnosed on the basis of prenatal testing. This percentage indicates that, considering only the examined European areas, about 1700 infants with Down syndrome were born without parents' awareness prior to birth. Once these children are born, parents have no choice but to keep them, which sometimes is exactly what they would not have done if the disease had been diagnosed before birth (Giubilini, Minerva, 2013).

Despite the widespread acceptance of such an abortion, most people still overwhelmingly reject infanticide of people with Down syndrome (if that diagnosis is made only after birth), which raises the question of how to reconcile these beliefs. I give reasons to doubt whether this can be done, especially defending the claim that the criteria invoked to distinguish abortion from infanticide either cannot justify why abortion of fetuses with Down syndrome is acceptable while infanticide is not or are too implausible to justify abortion of fetuses diagnosed with Down syndrome (Friberg-Fernros, 2017).

83% of parents may have stayed in the same household, even if their children are already of school age. This means that at the moment their marriage, despite the difficulties, lasted for at least 6 to 15 years. We learned from the interviews that it was difficult to convey the message to fathers that they would have a baby with Down syndrome and that they were more likely to consider an abortion. However, when the child was born, it was accepted and loved and father becomes the protector. The birth of a child with Down syndrome can contribute to greater family unity. The high percentage of large families and the ability to accept a child with Down syndrome are in 90% related to the faith practiced. Although faith in these families is often more formal and traditional, the conscience did not allow parents to reject this child. On the contrary, the difficulties they experience help them to revive their faith.

These conclusions connected with religiosity did not come from the questionnaires but from further interviews with parents that helped us to understand deeper issues.

When it comes to integrating all children, only 30% of our sample attended mainstream schools, as many as 36% enrolled directly in special schools without trying to integrate, and almost 7% of the remaining children were later transferred to special schools after the integration attempt. In the past, special schools were designed for children with special needs. Segregated children were then not allowed to grow up with healthy peers.

Almost 17% of children have individual education. We are aware that not all children with Down syndrome can integrate to the same extent. Sometimes a severe disability requires individual education. However, we wanted to find out if the children were integrated in the most possible and accessible form.

According to Dutch study, school entry started between the ages of 4 and 6 years. Most enrolled in mainstream at the age of 4, 5, 6 and 7 years (48–63%). The dropout rate was high: from the age of 7 each year, 3–6% of children started special education. At the time of transition from primary to secondary school (age around 12–13 years), the dropout rate was greater (6–10%). Only 17% of the children attend mainstream schools at the age of 13. The 7% group stayed in primary and secondary schools until the age of 17.

Slovak research data has shown that among 30% of children attending mainstream schools, not all are automatically integrated. In many cases, there exist only so called

„pro-form“ integration. Children with Down syndrome are officially integrated in school records, but in the real life they are segregated from the classmates. There, integration only takes place at the official level, but not on the practical one. The child often belongs to a segregated class in the mainstream school. Children with special needs are placed in these special classes without contact with other children. The most common problem faced by parents is the reluctance of the teaching staff to any integration of a child with Down syndrome in the classroom. Parents face the problem that their child has been educated in the special class, and teachers are reluctant to integrate in standard schools. Some parents have been unable to find a mainstream school to admit their child with DS.

The majority (60%) have been in mainstream school for at least 3 years; girls more often and they stayed longer. Boys were, on average, 5.5 years old in mainstream school, girls were 7.0 years old ($p = 0.001$). Boys were, on average, 8.9 years old in special schools, girls 7.1 years old ($p < 0.001$). Until the age of 13 years, 17% attended mainstream primary school, which is a higher estimate for children with DS who graduated from primary mainstream school (van Wouwe, et al., 2014).

In Slovakia there are usually many pupils in the classroom and teachers are unable to take care of children with special needs in the classroom. While the law guarantees that a child with special needs has the right to a teacher's assistant to assist with their integration, the reality is often quite different. The school must apply for assistants every year and only meets a small part of these requirements. It often happens that school gets an assistant a year later and loses it a year later due to lack of funds in the school system.

The teaching process itself is little controlled, sometimes it happens that the child is alone with the assistant in a separate classroom and the assistant does not take care of the child as it should, assistant only gives the child a task to draw alone and does not work on personal development. The child is not interested in such education (Casey et al., 1998). In our research, some parents also look for alternative ways of teaching, approaches (in 28% cases).

Most of the parents in our sample were able to cope with the fact that their child had Down syndrome and learned to live with it. The siblings of these children are equally capable of taking their sibling with Down syndrome as a normal part of the family, helping them, protecting them and having a nice relationship with them.

Many parents are often persuaded by educators that it is better to place a child in a special school and do not realize that, under favourable conditions, integration can help the child develop better than a special school (Bird, Buckley, 1994). An adult can also encourage socialisation by teaching a child with Down syndrome the simple play habits adopted by children in the classroom (Haig, 2018).

At transition to high school, more children choose special education. The transition could be difficult as parents can reconsider the optimal place for their child during adolescence. Secondary schools are clustered and some became large institutions with different levels and large number of pupils (van Wouwe et al., 2014). It requires social skills to travel to and from school alone. Only a fraction of adolescents with DS seem to master such practical skills. The vast majority (90%) of adolescents with DS experience significant problems in social functioning (van Gameren-Oosterom et al., 2013). Children with DS are socially vulnerable and may require a special environment, especially before entering adolescence (Lightfoot, Bond, 2013).

Reported benefits of mainstream schooling for children with DS are more academic and language skills; especially some improvement in communication, expressive language and literacy skills. However, adolescents with DS have limited abilities to perform relatively more complex tasks and experience serious difficulties in social functioning. In addition to health, growth, development, and cognition, paediatricians and other caretakers should discuss school choice from this perspective. Their advice should aim at achieving optimal social competence and independent living skills, as well as the need for a focus on improving behavioural behaviour in general and on the detection and treatment of specific psychopathology. Such an approach can improve the self-esteem of adolescents with DS (van Wouwe et al., 2014).

Conclusions

The integration of children with Down syndrome has been legalized in Slovakia for 12 years. In fact, integration has started 10 years ago, but there is still many challenges ahead. Only about 10% of all children with Down syndrome are really integrated. Most schools still adhere to the old idea that such children are a burden on mainstream education and that special schools are better for them. Teachers are not properly trained and cannot work with children with special needs according to the latest trends that have proven successful in countries with a long tradition of integration.

Often, in our current system, there are a large number of children in the classroom and the teacher has almost no space for special needs activities. While such children are legally entitled to teachers' assistants, in practice assistants are unavailable due to lack of government funding. The emphasis here is on the strengths and competences of children with Down syndrome and on building relationships with them in connection with a multidisciplinary approach and increasing integration in the school environment.

An even bigger problem is that the state declared the integration of children with special needs in the Education Act in 2008, but this did not actually create the conditions for real integration. Not only is the system underfunded to pay for school assistants and up to 50% of the assistants requested are not funded, but neither teachers nor assistants have ever been trained in this regard. Even if there are assistants in mainstream schools, they do not have enough professional knowledge to perform real integration.

If integration has been successful, parents also played a key role to put their energy into breaking barriers in schools, departments or society. The parents toned to be listened as they know best the needs and limitations of a child with the Down syndrome, and on the other hand, to cooperate with the professionals from various fields to achieve successful integration and changes in the system of social and health care model about people with Down syndrome.

It would be very useful to examine the situation in the integration of children with Down syndrome in other post-communist countries, as well as to examine trends in the integration of children not only with Down syndrome, but also with other defects. Research can help overcome prejudices and reluctance to integrate as many children as possible in mainstream schools, of course always with child's best interests in mind.

References

- Baburamani, A.A., Patkee, P.A., Arichi T., Rutherford M.A. (2019). New approaches to studying early brain development in Down syndrome. *Dev Med Child Neurol.*, 61(8), 867–879.
- Bird, G., Buckley, S.J. (1994). *Meeting The Educational Needs Of Children With Down Syndrome. A Handbook for Teachers*. Portsmouth: University of Portsmouth.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 89, 54–67.
- Casey, W., Jones, D., Kugler, B., Watkins, B. (1998). Integration of Down syndrome children in the primary school: A longitudinal study of cognitive development and academic attainments. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 279–286.
- Friberg-Fernros, H. (2017). Clashes of consensus: on the problem of both justifying abortion of fetuses with Down syndrome and rejecting infanticide. *Theor Med Bioeth.*, 38(3), 195–212.
- Giubilini, A., Minerva, F. (2013). After-birth abortion: Why should the baby live? *Journal of Medical Ethics*, 39, 261–263.
- Haig, A. (2018). Including children with down syndrome in Early childhood care and education settings. *Down Syndrome Ireland*, Available at: <https://downsyndrome.ie/wp-content/uploads/2018/03/Including-Children-Early-Education-1.pdf>
- Lee, A., Knafl, K., van Riper, M. (2021). Family Variables and Quality of Life in Children with Down Syndrome: A Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*, 18(2), 419. doi:10.3390/ijerph18020419
- Levis, D.M., Harris, S., Whitehead, N., et al. (2012). Women's knowledge, attitudes, and beliefs about Down syndrome: a qualitative research study. *Am J Med Genet A.*, 158A(6), 1355–1362.
- Lightfoot, L., Bond, C. (2013). An exploration of primary to secondary school transition planning for children with Down's syndrome. *Educ Psychol Pract.*, 29, 163–179.
- Loane, M., Morris, J.K., Addor, M.C., et al. (2013). Twenty-year trends in the prevalence of Down syndrome and other trisomies in Europe: impact of maternal age and prenatal screening. *European Journal of Human Genetics*, 21(1), 27–33.
- Malt, E.A., Dahl, R.C., Haugsand, T.M., et al. (2013). Health and disease in adults with Down syndrome. *Tidsskrift for den Norske Laegeforening: Tidsskrift for Praktisk Medicin, NY Raekke*, 133(3), 290–294.
- O'Toole, C., Lee, A.S., Gibbon, F.E., et al. (2018). Parent-mediated interventions for promoting communication and language development in young children with Down syndrome. *Cochrane Database Syst Rev.*, 10(10), CD012089. doi: 10.1002/14651858.CD012089.pub2
- Pace, J.E., Shin, M., Rasmussen, S.A. (2010). Understanding attitudes towards people with Down syndrome. *Am J Med Genet*, 152A, 2185–2192.
- Patterson, D. (2009). Molecular genetic analysis of Down syndrome. *Human Genetics*, 126(1), 195–214.
- Ranzato, E., Tolmie, A., van Herwegen, J. (2021). The Home Learning Environment of Primary School Children with Down Syndrome and those with Williams Syndrome. *Brain Sci.*, 11(6), 733. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060733>
- Roizen, N.J., Patterson, D. (2003). Down's syndrome. *Lancet (Review)*, 361(9365), 1281–1289.
- Rojnueangnit, K., Khaosamlee, P., Chunsuwan, I. et al. (2020). Quality of life and comprehensive health supervision for children with Down syndrome in Thailand. *J. Community Genet.*, 11, 351–358. doi: 10.1007/s12687-020-00458-4
- Sameroff, A.J., Fiese, B.H. (2000). *Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention*. In: Shonkoff, P., Meisels, S.J. (eds.), *Handbook of Early Intervention*. 2nd ed. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

- Sofronoff, K., Jahnel, D., Sanders, M. (2011). Stepping Stones Triple P seminars for parents of a child with a disability: a randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2253–2262.
- Steinbock, B. (2011). *Life before birth the moral and legal status of embryos and fetuses* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Turner, S., Alborz, A., Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *J Intellect Disabil Res.*, 52, 380–392.
- van Gameren-Oosterom, H.B., Fekkes, M., van Wouwe, J.P., et al. (2013). Problem behaviors of individuals with Down syndrome in a nationwide cohort assessed in late adolescence. *J Pediatr.*, 163(5), 1396–1401. doi: 10.1016/j.jpeds.2013.06.054
- van Wouwe, J.P., van Gameren-Oosterom, H.B., Verkerk, P.H., et al. (2014). Mainstream and special school attendance among a Dutch cohort of children with Down Syndrome. *PLoS One*, 9(3), e91737.
- Warren, S.F., Fey, M.E., Yodor, P.J. (2007). Differential treatment intensity research: a missing link to creating optimally effective communication interventions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 70–77.
- Weijerman, M.E.; de Winter, J.P. (2010). Clinical practice. The care of children with Down syndrome. *European Journal of Pediatrics*, 169(12), 1445–1452.
- Zhu, Z., Li, W., Zhan, J., Hu, L., Wu, L., Zhao, Z. (2016). Adaptive behaviour of Chinese boys with fragile X syndrome: Adaptive behaviour in fragile X syndrome. *J. Intellect. Disabil.*, 60, 1–8. doi: 10.1111/jir.12222

AKTUALNE PROBLEMY Z INTEGRACJĄ DZIECI Z ZESPOŁEM DOWNA NA SŁOWACJI PRZEDSTAWIONE Z PERSPEKTYWY RODZICÓW

Abstrakt

Kontekst: Chociaż integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych została uprawnomożniona na Słowacji 12 lat temu, rodzice i ich dzieci z zespołem Downa wciąż stają przed wieloma wyzwaniami. **Metody:** Badania przeprowadzono na podstawie ankiet i wywiadów z 60 rodzicami dzieci z zespołem Downa, którzy zetknęli się z integracją. **Wyniki:** Wyniki pokazują, że na ogół tylko około 10% dzieci z zespołem Downa jest w pełni zintegrowanych. **Wnioski:** Ze względu na brak funduszy w szkołach brakuje asystentów nauczycieli, a integrację często utrudnia niechęć dyrektorów szkół i nauczycieli. Dzieci są często odrzucane, a rodzice zmuszani do umieszczania ich w szkołach specjalnych. Chociaż kwestia integracji na Słowacji została uregulowana w 2008 r., bardzo niewiele szkół ją praktykuje. Zarówno nauczycielom, jak i asystentom brakuje szczegółowej wiedzy z zakresu integracji, a ich kształcenie w tym zakresie nie było realizowane ani wspierane finansowo przy współpracy z prawem. Zgodnie z wynikami naszych badań, ustawa ma jedynie formalne zastosowanie w praktyce, podczas gdy do rzeczywistej integracji nie doszło. Bardzo przydane byłoby porównanie naszych doświadczeń i wyników z badaniami dotyczącymi integracji dzieci z zespołem Downa w innych krajach postkomunistycznych.

Słowa kluczowe: zespół Downa, doświadczenia rodziców, integracja, asystent szkolny

ANNA PROKOPIAK
<https://orcid.org/0000-0003-1397-3947>
anna.prokopiak@poczta.umcs.lublin.pl
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.7713
Data wpływu: 11.05.2021
Data przyjęcia: 17.01.2022

METODA RYTMU SERCA KELLY HUNTER W PRACY TEATRALNEJ Z OSOBAMI Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Artykuł prezentuje *metodę rytmu serca* Kelly Hunter (*The Hunter Heartbeat Method*, HHM) w pracy z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zastosowaną podczas warsztatów w Lublinie. Podczas czterech dni spotkań zespół ośmiu aktorów wraz z Hunter przeprowadził w październiku 2019 r. 14 warsztatów z osobami ze spektrum autyzmu oraz finałowy spektakl. We wszystkich tych spotkaniach wzięło udział ponad 70 osób ze spektrum autyzmu (od małych dzieci po osoby dorosłe, od osób niewerbalnych po studentów ze spektrum autyzmu różnych lubelskich uczelni) oraz ponad 350 osobami towarzyszącymi, w szczególności rodzicami osób ze spektrum autyzmu i studentami kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Artykuł odnosi się do stałych elementów metody – Szekspir i rytm bicia serca, struktura miejsca, osób i aktywności, afirmacja osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – ukazując ich niezaprzeczalny wpływ na wyzwalanie potencjału osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, *metoda rytmu serca*, Szekspir

Wprowadzenie

Środowiska naukowe nieustannie próbują zrozumieć, czym jest autyzm i spektrum jego zaburzeń. Większość badaczy zjawiska uważa, że jest to zaburzenie wieloczynnikowe, następstwo wpływu czynników genetycznych i środowiskowych. Są tacy, dla których poszczególne zaburzenia i objawy przedstawiają odmienne rodzaje autyzmu, inni sugerują, że odmiany autyzmu mogą powstawać „w poprzek” kategorii diagnostycznych i bazować na poziomie funkcjonowania intelektualnego, wieku pojawienia się oraz liczbie lub ostrości objawów. Według innych właściwym wymiarem, w ramach którego należy tworzyć podgrupy, jest poziom aktywności dziecka, jeszcze inni twierdzą, że zrozumienie genetycznych uwarunkowań autyzmu powinno stanowić podstawę nowych podziałów analitycznych (Tanguay i in. za: Smith, 2008, s. 282). Osiowe objawy zaburzeń ze spektrum autyzmu to jakościowe nieprawidłowości w komunikacji społecznej oraz stereotypie w komunikacji i zachowaniu (DSM-5, 2015, X, 24–28). Zgodnie z najnowszą klasyfikacją ICD-11 zaburzenie ze spektrum autyzmu charakteryzuje się utrzymującym się deficytem zdolności do inicjowania i podtrzymywania interakcji społecznych oraz komunikacji społecznej, wraz z szeregiem zaburzeń oraz powtarzalnych i trudnych do zmiany wzorców zachowań i zainteresowań.

Początek okresu występowania zaburzenia ma miejsce w okresie rozwojowym, zwykle we wczesnym dzieciństwie, ale objawy mogą się w pełni ujawnić dopiero później, gdy zapotrzebowanie na interakcje społeczne przekracza ograniczone możliwości osoby (<https://icd.who.int/en/>).

Nie ulega wątpliwości, że zgodnie z klasyfikacjami DSM-5 oraz ICD-11 spektrum autyzmu to niepełnosprawność, zaburzenie. Poszukując jednak formuły najbardziej neutralnej, choć niedoskonałej, w dalszej części artykułu pojęcie *zaburzenia ze spektrum autyzmu* będzie używane w formie *spektrum autyzmu*, szczególnie ze względu na jego wymiar tożsamościowy, nienaznaczający aktorów z niepełnosprawnością (por. Godlewska-Byliniak, Lipko-Konieczna, 2017, s. 13).

Warsztaty Kelly Hunter w Polsce

Kelly Hunter, aktorka i autorka *metody rytmu serca* (*The Hunter Heartbeat Method*, dalej jako HHM), nie rozważa etiologii spektrum autyzmu. Proponuje, przez warsztaty oparte na sztukach szekspirowskich, budowanie interakcji z osobami ze spektrum autyzmu bez względu na etiologię i poziom zaburzeń. Metodologia tego projektu, rozwijana przez ponad 20 lat pracy Hunter, ma pomóc osobom ze spektrum autyzmu w nauce zaangażowania społecznego poprzez ich udział w serii przedstawień teatralnych. Przedstawienia te wykorzystują rytm języka i przesadne zachowania ruchowe aktorów. Dzięki tym spektaklom wiele osób, z których część doświadcza głębokich dysfunkcji autystycznych, w tym minimalnego poziomu umiejętności językowych, uczy się występować przed publicznością – czasem ku zaskoczeniu rodziców i opiekunów (Ward i in., 2018, s. 2). Hunter od września 2018 r. kilkakrotnie gościła w Polsce (Katowice i Lublin), prezentując swoją metodę na konferencjach, na spotkaniach ze studentami, prowadząc spotkania z osobami ze spektrum autyzmu. W październiku 2019 r. odwiedziła Lublin z ośmioosobowym zespołem aktorów. Zespół ten przeprowadził wraz z Hunter 14 warsztatów z osobami ze spektrum autyzmu oraz finałowy spektakl. We wszystkich spotkaniach wzięło udział ponad 70 osób ze spektrum autyzmu (od małych dzieci po osoby dorosłe, od osób niewerbalnych po studentów ze spektrum autyzmu różnych lubelskich uczelni) oraz ponad 350 osób towarzyszących, w szczególności rodziców osób ze spektrum autyzmu i studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej oraz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Po każdym spotkaniu, oprócz wielu towarzyszących emocji, jawiło się pytanie: co takiego jest w tej metodzie, że podczas warsztatów osoby ze spektrum autyzmu komunikują, naśladują, nie mają obaw w prezentowaniu się przed szeroką publicznością, funkcjonują powyżej zazwyczaj prezentowanych kompetencji społecznych. Odpowiedź na to pytanie jest celem tego artykułu.

Warto podkreślić, że osoby z niepełnosprawnością niejednokrotnie gościły już na deskach teatrów. Należy tu wspomnieć szczególnie o teatrze HORA z Zurychu, który tworzą profesjonalni aktorzy z niepełnosprawnością intelektualną, czy też Teatrze 21, w którym grają aktorzy z zespołem Downa (Morawski, 2017). Najbliższy działaniom Kelly jest teatr Mitchella (2017, s. 317–329), w którym aktorami są osoby z zaburzenia psychicznymi. Jak pisze sam twórca: „Osoby chore psychicznie oraz należące do innych zmarginalizowanych grup były

w historii zachodniego teatru reprezentowane w stopniu niedostatecznym albo wręcz zafałszującym rzeczywistość, toteż w zasadzie nie było precedensu stworzenia sztuki adresowanej do ludzi żyjących na marginesach i z ich udziałem” (Mitchell, 2017, s. 320). Warsztaty Kelly Hunter nieco zmieniają tę rzeczywistość. Podobnie jak w Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych Andrzeja Wojciechowskiego udzielana była pomoc osobom niepełnosprawnym podczas zajęć rysunkowych i malarskim, ale „bardzo szybko okazało się, że chodzi o coś więcej – o bycie ich przyjacielem” (Wojciechowski, 2001, s. 421).

Metoda Kelly Hunter

Metoda rytmu serca (HHM) stworzona przez Kelly Hunter to program oparty na przedstawieniach teatralnych opracowanych dla osób ze spektrum autyzmu (Post, 2016, s. 106–107). HHM wykorzystuje serię gier scenicznych opartych na konkretnych sztukach Szekspira w postaci mikroprzedstawień teatralnych, które z jednej strony pozwalają zachować unikalne cechy charakterystycznych postaci szekspirowskich, ale z drugiej umożliwiają jednocześnie na uczestniczenie w nich osobom ze spektrum autyzmu. Metoda ta pozwala na przekształcenie złożonych fabuł szekspirowskich w sekwencję krótkich gier scenicznych, które są specjalnie dostosowane do możliwości osób z autyzmem. Komponentem kluczowym działań w ramach metody HHM jest możliwość pełnego zabawy (ludycznego) angażowania się w wystąpienie teatralne. Uczestniczący w nich mają możliwość odgrywania scen opartych na interakcjach między postaciami, które niejednokrotnie wyrażają intensywne stany emocjonalne. Dzięki zaangażowaniu teatralnemu osoby ze spektrum autyzmu odkrywają i doświadczają, przeżywają sukcesy i porażki oraz emocjonalne historie teatralnych bohaterów. Metoda HHM inspirowa i pokazuje możliwości działań opartych na najlepszych ponadczasowych, uniwersalnych wzorcach. Stałe elementy spotkań w ramach *metody rytmu serca* to: Szekspir i rytm bicia serca, struktura miejsca, osób i aktywności, afirmacja osoby ze spektrum autyzmu. Zostaną one omówione w wymienionej kolejności.

Szekspir i rytm bicia serca

Wszystkie sonety Szekspira mają stały układ: trzy strofy – czterowiersze, a na końcu dwuwiers – pointę. Jest to rytm bicia serca. Na jego podstawie zbudowane są mikrogry sceniczne podczas spotkań z osobami ze spektrum autyzmu. Każde spotkanie zaczyna się od przywitania – wszyscy obecni zainspirowani gestem obecnych na spotkaniu aktorów wypowiadają słowo *witaj* z jednoczesnym wystukiwaniem szekspirowskiego rytmu dłonią w okolicach własnego serca (fot. 1).

Na sali jako pierwsi obecni są aktorzy, to oni zaczynają wybijać rytm serca przez powitanie każdej z wchodzących osób, wypowiadając słowo *witaj* i imię wchodzącego.



Fot. 1. Przywitanie w rytmie serca
Fot. Mariusz Kuszpa

Warto zaznaczyć, że sala, w której odbywa się warsztat czy spektakl, powinna być pozbawiona możliwie wszelkich rozpraszających elementów. To ważne ze względu na trudności osób ze spektrum autyzmu, aby nie doszło do przeciążenia bodźcami sensorycznymi. Na sali zaznaczony jest tylko duży krąg, wokół którego siadają wszyscy aktorzy – profesjonalni i ci ze spektrum autyzmu. Krąg może być narysowany światłem, kredą czy naklejoną taśmą. Ważne jest, aby wchodzący mogli odnaleźć miejsca do siadania na podłodze. Najpierw do sali wchodzi tylko osoba ze spektrum autyzmu, jeśli nie mogą same – towarzyszą im najbliżsi. Rytm bicia serca wypowiedziany ze słowem *witaj* oraz rytm uderzeń dłoni o własną pierś powoduje, że osoby ze spektrum autyzmu szybko czują się bardzo bezpiecznie i zasiadają w kręgu. Kolejne osoby, niezaangażowane w warsztat (studenci, rodzice, ewentualni widzowie), wchodzi do sali, siadając nieco z dala od głównego kręgu. Działanie to, jak i każde kolejne, jest pozbawione jakiegokolwiek przymusu, obecni są zapraszani, ale jednocześnie nie są do niczego przymuszani. Hunter proponuje, aby tym powitaniom na koniec towarzyszyły różne emocje wyrazu twarzy, takie jak: smutek, rozgniewanie czy zadowolenie, tzn. wszyscy obecni wypowiadają słowo *witaj* np. ze smutkiem. To wprowadzające zadanie sceniczne buduje ramę niezbędną do dalszych działań scenicznych (Post, 2016, s. 108). Rytm bicia serca zapoczątkowany powitaniem towarzyszy całemu spotkaniu – w śpiewach, tekstach, towarzyszących dźwiękach instrumentów muzycznych.

Lubelskie warsztaty odbywały się z wykorzystaniem fabuły sztuki *Perykles* (Shakespeare, 1895). Główne postacie to tytułowy Perykles, jego przyjaciel Helicanus, jego żona Taisa oraz córka Marina. Treścią *Peryklesa* są losy jego rodziny, w tle sztuki są pojedynki, wyprawy, zdrady, rzekome śmierci, domy uciech i sprytnie sztuczki. Na końcu spotkania po latach – córki z ojcem, męża z żoną. Podczas warsztatów emocje i fabuła *Peryklesa* Szekspira przełożone są na mikrogry. Wyjątkowa jest oddająca spotkanie Peryklesa z córką Mariną po latach, gdy Perykles wyśpiewuje z wielką radością imię swojej córki, a po chwili tak wyśpiewywane są kolejno imiona wszystkich osób ze spektrum autyzmu biorących udział w warsztacie. Wyraźnie sprawia to ich uczestnikom przyjemność.

Podczas warsztatu niejednokrotnie zapominamy, że to sam Szekspir jest inspiracją wszystkich działań, ale dla nastolatków, dorosłych ze spektrum autyzmu oraz ich rodziców jest to do nie do przecenienia. W pracy z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością zbyt często sięga się do bajek i historii nieodpowiadających wiekowi osób biorących w tym udział. Hunter odwołując się do Szekspira, nadaje od razu inne znaczenie spotkaniom. Warto zaznaczyć, że motywem działania bohaterów sztuk szekspirowskich są wielkie namiętności, takie jak: miłość, nienawiść, zazdrość, chciwość. Autor zawsze rozpatruje i ukazuje istotne sprawy ludzkie, dotyczące każdego człowieka. Tematem analiz często bywa zło, zemsta, walka o władzę, strach.

Struktura

Każdy z przeprowadzonych warsztatów miał taką samą strukturę, którą można określić jako strukturę miejsca, osób i aktywności. Struktura miejsca była zawsze wyraźnie oznaczona. Duże koło, dodatkowo zaznaczone naklejoną taśmą, jeśli to tylko było możliwe również światłem, które wyraźnie oznaczało miejsce spotkania. Wszystko poza tym miejscem spotkania było możliwie najmniej

rozpraszające, niewidoczne, zaciemnione. Biorący udział w spotkaniu mieli w tym kole swoje miejsca, takie też mieli na sali, wracali na nie po odegraniu swojej kwestii. Krąg sceniczny (Post, 2016, s. 108) pozwalał zbudować ramę niezbędną do dalszych działań scenicznych (fot. 2). Był on zazwyczaj powtarzany na początku każdej kolejnej sesji.

Struktura osób to jednoznaczne, prawie od wejścia na salę, dopasowania. Każda z osób ze spektrum autyzmu otrzymywała „do pary” aktora, z którym brała udział w całym spektaklu. Aktor, nauczyciel, rodzic, opiekun oraz inne osoby funkcjonujące w procesie dydaktycznym służą tutaj jako przewodnicy, którzy przedstawiają osobom z autyzmem nowe sposoby rozwijania własnej ekspresji. Sami zarazem rozwijają własne sprawności w zakresie w pracy z każdym uczestnikiem przedstawienia. Wrażliwość i intuicja aktorów sprawiały, że bardzo szybko, bez zbędnych prób, wiedzieli oni, że dana osoba wymaga więcej pomocy i pracy jeden na jeden, ktoś inny z kolei może odgrywać swoją rolę w towarzystwie aktora i kolejnej osoby ze spektrum autyzmu. Zdarzało się, że osoba ze spektrum autyzmu uczestniczyła w warsztacie ze wsparciem dwóch aktorów. Wszystko zależało od możliwości, gotowości wejścia w interakcję osoby ze spektrum autyzmu. Często zmieniał się to w czasie spotkania. Niejednokrotnie widać było zaangażowanie osób ze spektrum autyzmu i natychmiastowe dopasowanie aktorów, kolejne aktywności wymagały mniejszego wsparcia osoby ze spektrum autyzmu. Stałym elementem było współgranie z profesjonalnym aktorem (por. Post, 2016, s. 109).

Struktura aktywności – jak zaznaczono – to pewna powtarzalność, przewidywalność zdarzeń, mimo wszechobecnych szekspirowskich namiętności. Cały warsztat, w tym finałowy spektakl, składał się zawsze z mikroprzedstawień. Zaczynają aktorzy i to oni niejako pokazują sposób odgrywania danego fragmentu, mikrogrę, zadania. Za chwilę, ze wsparciem aktorów, odgrywają go osoby ze spektrum autyzmu. Mistrzostwo aktorów jest niejako w tym, że od tej chwili są jakby nieobecni, pokazują, wspierają – niczego nie oczekując – grę osób ze spektrum autyzmu, jakiejkolwiek zaangażowanie osoby ze spektrum budzi ich zachwyt widoczny w mimice, cichutko wypowiedzanych słowach *super*, przekazywanych emocjach. Ostatecznie każdy fragment przedstawienia jest odgrywany kilkakrotnie, pierwsze wykonanie należy tylko do aktorów, kolejne realizują osoby ze spektrum autyzmu przy wsparciu aktorów, aby w końcu, najczęściej, zrobić to całą grupą. Mistrzostwem jest rozpisanie sztuki Szekspira na takie mikroprzedstawienia. Robi to zawsze osobiście Hunter.

Afirmacja osoby ze spektrum autyzmu

Cały warsztat to odgrywanie, interpretowanie danej sztuki Szekspira. W odniesieniu do lubelskiego *Peryklesa* każdy z obecnych miał nieodparte przekonanie, że Szekspir jest tylko pretekstem. Najważniejsze były osoby ze spektrum



Fot. 2. Struktura miejsca, osób i aktywności
Fot. Mariusz Kuszpa

autyzmu. Albo co najmniej tak samo ważne jak inni aktorzy. Post uznaje, że metoda HHM nakierowana jest na poszukiwanie różnic indywidualnych osób z autyzmem, z naciskiem na inkluzję społeczną i akceptację unikalnej perspektywy tworzenia znaczeń przez każdego uczestnika. Społeczności inkluzywne budowane są przez akceptację, empatię, komunikację i tworzenie więzi międzyludzkich. Wprowadzenie nowych sposobów komunikowania się i budowania relacji z poszanowaniem różnorodności ludzkiej poszerza krąg uczestników danego działania społecznego i przyczynia się do wzrostu postaw inkluzywnych wśród populacji neurotypowej. Metoda ta zachęca organizatorów przedsięwzięć teatralnych do poszerzania swojego rozumienia procesu komunikacji i relacyjności, tak by w ich zakres włączyć komunikację niewerbalną, fizyczną, rytmiczną lub muzyczną oraz komunikację kinestetyczną, realizowaną w procesie odgrywania ról i poznawania odgrywanych postaci (Post, 2016, s. 108).

Komunikacja to proces, którego podstawą jest interakcja, proces polegający na wzajemnej wymianie informacji. W komunikacji niezbędne są różnorodność i spontaniczność, a te bazują na doświadczeniu wielu różnorodnych sytuacji. Z jakiegoś powodu dziecko, nastolatek i osoba dorosła ze spektrum autyzmu wymaga znacznie większej staranności ze strony dorosłego w budowaniu takiego dialogu, większego zaangażowania, specjalnych metod, dialog ów jest możliwy (por. Pisula, 2003). Czy można taki dialog wyćwiczyć albo czy można się go nauczyć? Dzieci z autyzmem są poddawane wielu ćwiczeniom, uczestniczą w wielu dodatkowych zajęciach. Ale wówczas mowa jest mechaniczna i czasami nie ma nic wspólnego z komunikacją (Prokopiak, 2015, s. 80).

Metoda HHM wymaga od dorosłych stworzenia elastycznego środowiska, tak by umożliwić osobom ze spektrum autyzmu wzmocnienie kompetencji społecznych na sposób, który odpowiada ich potrzebom. Budowanie relacji i komunikacji jest procesem dwukierunkowym, gdzie obie strony podejmują zadanie spotkania się pośrodku. To wzajemne dostosowanie, w którym wszyscy zaangażowani, w tym także osoby ze spektrum autyzmu, wspólnie określają metody komunikacji i budowania relacji, jakie będą miały zastosowanie w danej aktywności. Proces negocjowania jest synergicznym procesem osób ze spektrum autyzmu i ich prowadzących, a nie jest jedynie zadaniem stawianym samym osobom ze spektrum autyzmu (fot. 3).

Według Hunter osoby pracujące metodą HHM muszą stać się uczniami w takim samym stopniu, jeśli nawet nie większym, jak osoby ze spektrum autyzmu.



Fot. 3. Budowanie relacji podczas spektaklu
Fot. Mariusz Kuszpa

Muszą obserwować i słuchać ze zwiększoną uwagą oraz skoncentrować się w pełni na uczeniu się od tych, z którymi współtworzą inscenizację. Muszą być również w pełni otwarci na zabawę w trakcie procesu słuchania. Fakt, że metoda HHM opiera się na zdefiniowanej wcześniej dwukierunkowości działań nauczyciela jako ucznia i ucznia jako nauczyciela, wpływa na specyficzną strukturyzację i organizację pracy podczas zadań scenicznych.

W ten sposób udaje się skutecznie tworzyć bezpieczne sytuacje społeczne, w których można poddać eksploracjom badawczym ekspresję i komunikację obu grup uczestników przedstawienia. Bardzo istotnym czynnikiem jest tu potrzeba wzajemnego dostosowania się uczestników zadań – aktorów i osób ze spektrum autyzmu (Post, 2016, s. 110).

Grupę aktorów towarzyszącą Kelly Hunter w lubelskich warsztatach nie tworzyło grono pedagogów specjalnych, jak sami mówili, nie znali się na autyzmie, ale wyrażali gotowość spotkania, uczestniczenia w interakcji na poziomie, który proponowała osoba ze spektrum autyzmu. Nieodzownym warunkiem komunikacji jest w tych uwarunkowaniach posługiwanie się tym samym systemem. Jeśli osoba nie rozumie naszych znaków, gestów, to nie dojdzie do wymiany. Wniosekując, można stwierdzić, że nieodzowne jest, aby to osoba ze spektrum autyzmu była inicjatorem interakcji, a rodzic czy terapeuta odpowiadał radością i naśladowaniem zachowań dziecka, tak jak czynią to matki w pierwszych miesiącach jego życia. Ważna jest i radość spotkania, i naśladowanie. Radość powinna być autentyczna. Terapeuci i rodzice dzieci z autyzmem nieraz doświadczają, że nie można ich oszukać – dzieci wiedzą na swój sposób, kto ich lubi i szanuje. Niemowlę rozpoznaje i naśladowuje początkowo tylko te ruchy, które samo potrafi wykonać (Piaget, za: Markiewicz, 2004). Olechnowicz (2004) zwraca uwagę, że dziecko z autyzmem pragnie kontaktu i broni się przed nim, ponieważ przeżycia z tym związane przekraczają możliwości jego układu nerwowego. Sztuka terapii polega więc na tym, by przeciągnąć ku sobie uwagę osoby ze spektrum autyzmu, ale jej nie przeciążyć. Doskonale potrafili to robić aktorzy towarzyszący w Lublinie Kelly Hunter. Byli świetnie przygotowani do wykonywania swojej pracy z każdą osobą ze spektrum autyzmu, bez względu na jej możliwości i ograniczenia.

Jednym z przykładów współdzielenia doświadczenia komunikacji i budowania relacji przez osobę ze spektrum autyzmu jest zadanie sceniczne z użyciem metody HHM pt. *Lovestruck* [Zakochani] (Hunter, 2014, s. 33). Wykorzystuje ono jedną ze scen szekspirowskiego dramatu *Burza*, ale też *Peryklesa*, w której bohaterzy widzą się po raz pierwszy. W tym właśnie momencie, gdy obydwie postacie – jedna odgrywana przez aktora, druga przez osobę ze spektrum autyzmu – odnajdują się wzrokiem, wspólnie wydają okrzyk „Ojojjojjojjoj!” (fot. 4). Okrzykowi temu towarzyszy gest dłoni trzymany przed oczyma, tak jakby oczy wychodziły im z oczodołów (jak to ma miejsce w wielu kreskówkach i komiksach). Sekwencja ta jest powtarzana kilka razy, do momentu, w którym uczestnicy wspólnie wykrzykują: *Kocham cię!*

Ta ekspresja emocji pomiędzy aktorem a osobą ze spektrum autyzmu może być bardzo autentyczna i obie strony doświadczają w tym momencie radości spotkania. Udawanie ekspresji emocjonalnej podczas zadań scenicznych ogranicza możliwość budowania więzi. Podjęcie wysiłku w kierunku autentycznej ekspresji emocji przynosi znacznie



Fot. 4. Spotkanie po raz pierwszy
Fot. Mateusz Kuszpa

większe korzyści wszystkim uczestnikom. Metoda HHM w związku z tym jest w swej naturze *relacyjna* (Post, 2016, s. 110).

Metoda HHM zachęca aktorów do autentycznej podróży w nieznaną w towarzystwie osób ze spektrum autyzmu i pozwala, aby proces pracy aktorskiej prowadził je przez niezbadany świat ekspresji emocjonalnej, fizycznej i głosowej. Spotkanie, gra aktorska może odbywać się i jest akceptowana na poziomie mimiki, zachowań, słów. Każdy poziom jest afirmowany.

Podsumowanie

Lubelskie spotkania z metodą Kelly Hunter pozostawiły w środowisku potrzebę ich kontynuowania. Aby było to możliwe, potrzebni są aktorzy, którzy potrafią swoją uwagę skupić bardziej na osobach z autyzmem niż na sobie, czerpać radość z samego procesu tworzenia relacji podczas spotkania, spektaklu. Nie bez znaczenia jest umiejętność pracy w rytmie, śpiewu. Zaangażowanie, otwartość, rytm bicia serca, struktura i afirmacja osoby ze spektrum autyzmu wydają się bazą do wyzwalań potencjału osób z autyzmem i budowania relacji. Głównym efektem metody HHM jest zaaranżowanie sytuacji podczas spektaklu, w których osoby ze spektrum autyzmu funkcjonują powyżej swoich zwykle prezentowanych kompetencji społecznych. To doświadczenie pozwala im potem niejednokrotnie lepiej funkcjonować w rzeczywistości. Doświadczenie występu przed publicznością podnosi samoocenę i pozwala doświadczać autonomii. Odgrywanie scen opartych na interakcjach między osobami wyrażającymi intensywne stany emocjonalne pozwala pełniej doświadczać tych emocji, lepiej je rozumieć, co niejednokrotnie bywa utrudnione w przypadku osób ze spektrum. Doświadczenie emocji odbywa się już od samego powitania, gdy to słowo „witaj” wymawiane jest z różnymi emocjami, w tym ze złością czy gniewem. To ważne doświadczenie dla osób ze spektrum autyzmu (por. Olechnowicz, 2004). Mikrogry sceniczne prowadzą do afirmacji osoby ze spektrum autyzmu. Treść sztuki szekspirowskiej jest tylko pretekstem do okazywania pełnej akceptacji osobom ze spektrum autyzmu poprzez mimikę, wyśpiewywanie imienia, radość z przejawu każdej aktywności, współdzielenia doświadczenia relacji. Zamiast prób wymuszania dostosowania się do norm regulacyjnych, metoda HHM daje prawo osobom ze spektrum autyzmu do szerokiej skali zachowań oraz włącza te osoby we współpracę z wykorzystaniem tych zachowań na drodze do tworzenia relacji, tak trudnej dla osób ze spektrum autyzmu.

Bibliografia

- Godlewska-Byliniak, E., Lipko-Konieczna, J. (2017). Wstęp. Otwieranie pola. W: E. Godlewska-Byliniak (red.), *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie* (s. 9–13). Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- <https://icd.who.int/en/>
- Hunter, K. (2014). *Shakespeare's heartbeat: Drama games for children with autism*. London–New York: Routledge.
- Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk reference (2015). Wrocław: EDRA.

- Markiewicz, K. (2004). *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mitchell, R.W. (2017). Teatr na marginesie społeczeństwa. W: E. Godlewska-Byliniak (red.), *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie* (s. 317–329). Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Morawski, P. (2017). Nie ma wolności bez samodzielności. „Klauni, czyli o rodzinie”. W: E. Godlewska-Byliniak (red.), *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie* (s. 345–357). Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Olechnowicz, H. (2004). *Wokół autyzmu. Fakty skojarzenia refleksje*. Warszawa: WSiP.
- Pisula, E. (2003). *Autyzm i przywiązanie*. Gdańsk: GWP.
- Post, R. (2016). Shakespeare and autism: Reenvisioning expression, communication, and inclusive communities. W: P. Smagorinsky (red.), *Creativity and community among autism-spectrum youth: Creating positive social updrafts through play and performance* (s. 105–128). New York, NY: Springer.
- Prokopiak, A. (2015). Dziecko z autyzmem jako partner dialogu. W: B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 79–85). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Shakespeare, W. (1895). *Perykles*. Tłum. L. Ulrich. Kraków: Wydawnictwo Gebethner i Wolff.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: WN PWN.
- Ward, J., Richardson, D., Orgs, G., Hunter, K., Hamilton, A. (2018). *Sensing interpersonal synchrony between actors and autistic children in theatre using wrist-worn accelerometers*. <https://doi.org/10.1145/3267242.3267263>
- Wojciechowski, A. (2001). *Obecność: zebrane teksty*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

KELLY HUNTER HEARTBEAT METHOD IN THEATRE WORK WITH PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

The article presents the Kelly Hunter Heartbeat Method (HHM) in work with people with autism spectrum disorders, used during workshops in Lublin. During the four days of meetings, a team of eight actors together with Hunter, in October 2019, conducted 14 workshops and the final performance with people with ASD. All these meetings were attended by over 70 people with ASD (from young children to adults, from non-verbal people to students with ASD from different universities in Lublin) and over 350 accompanying persons, in particular parents of people with ASD and students of pedagogical faculties at the Maria Curie-Skłodowska University and the Catholic University of Lublin. The article refers to the constant elements of the method: Shakespeare and the rhythm of the heartbeat, structure of a place, people and activity, affirmation of a person with autism spectrum disorders, showing their undeniable impact on triggering the potential of people with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, Hunter Heartbeat Method, Shakespeare

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

JADWIGA KUCZYŃSKA-KWAPISZ
<https://orcid.org/0000-0002-0341-1062>
jk-kwapisz@wp.pl
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.7714
Data wpływu: 10.09.2021
Data przyjęcia: 17.01.2022

BŁOGOSŁAWIONA MATKA ELŻBIETA RÓŻA CZACKA – WYBITNA TYFLOPEDAGOG

W dniu 12 września 2021 r. Matka Elżbieta Róża Czacka została ogłoszona błogosławioną. Jest to okazja do przypomnienia wydarzeń z jej życia i działalności oraz jej osiągnięć w zakresie teorii i praktyki tyflogicznej. Poglądy Róży Czackiej dotyczące wychowania, kształcenia i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących znamy głównie dzięki publikacjom specjalistycznym w czasopismach pedagogicznych: „Szkoła Specjalnej” (*System Braille’a w Polsce i Książka niewidomego*) oraz „Ku szczytom” (*Dziecko niewidome*). W artykule szczególną uwagę zwrócono na jej poszukiwania badawcze w kierunku dostosowania systemu Braille’a do alfabetu polskiego, a także na aktualność i duże znaczenie jej tez w kontekście współczesnych oczekiwań. Zarówno Róża Czacka, jak i środowisko, które stworzyła i uformowała, cieszy się niesłabnącym uznaniem i prestiżem społecznym.

Słowa kluczowe: niewidomy, słabowidzący, rehabilitacja, wychowanie, niepełnosprawność

Wprowadzenie

Niezwykłe wydarzenie miało miejsce 12 września 2021 roku w świątyni Opatrzności Bożej w Warszawie. Tego dnia Matka Elżbieta Róża Czacka została dekretem papieża Franciszka ogłoszona błogosławioną. Powodem tego bezprecedensowego wyróżnienia była przede wszystkim świętość jej życia, jednakże wszystko, co robiła zawodowo wiązało się z poprawą sytuacji osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Warto, aby pedagodzy specjalni pamiętali o jej wybitnych osiągnięciach tyflogicznych i korzystali z nich w swojej pracy. Podczas uroczystej mszy św. błogosławionym został ogłoszony również kardynał Stefan Wyszyński. Oboje współpracowali ze sobą, szczególnie w czasie trudnych lat okupacji i powstania warszawskiego. Część ich korespondencji, która świadczy o wzajemnym szacunku, życzliwości, pomocy, została opublikowana (Prussak, 2006). Stefan Wyszyński włączał się bezpośrednio w pracę z osobami z niepełnosprawnością wzroku, m.in. prowadził lekcje religii, rekolekcje, zachęcał do organizowania spółdzielni niewidomych i opracował ich koncepcję. We mszy



Fot. Archiwum Zgromadzenia FSK

beatyfikacyjnej uczestniczyło wielu uczniów i absolwentów Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach, a także jego pracownicy i przyjaciele.

O Róży Czackiej pisałam już wcześniej w książce *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli* (Kuczyńska-Kwapisz, 2011). W publikacji tej przedstawiłam szczegółowy życiorys i kalendarium jej życia i działalności. Artykuł zawiera skrót wcześniej opracowanych faktów, biorąc pod uwagę ich istotne znaczenie zarówno dla rozwoju praktyki, jak i teorii tyflogicznej. Poglądy tyflogiczne Róży Czackiej prezentuję głównie na podstawie jej artykułów zamieszczonych w czasopismach „Szkoła Specjalna” i „Ku szczytom”.

Kalendarium wydarzeń z życia Róży Czackiej

Róża Czacka urodziła się 22 października 1876 r. w Białej Cerkwi na Wołyniu. Tam spędziła pierwsze lata dzieciństwa. W roku 1882 wraz z rodziną zamieszkała w Warszawie. Letnią część roku spędzała w rodowych majątkach na Wołyniu. Majątki te, skonfiskowane po powstaniu styczniowym, zostały później zwrócone Czackim, bardzo związanym historycznie z Wołyniem. Pradziadek Róży – Tadeusz Czacki był postacią ważną i zasłużoną dla pedagogiki, jednym z najważniejszych obrońców polskiej kultury i oświaty w epoce rozbiorów, wybitnym działaczem Sejmu Czteroletniego, Komisji Edukacji Narodowej oraz założycielem Liceum Krzemienieckiego, które odegrało istotną rolę jako ośrodek kultury i edukacji na Wołyniu. Do ideałów wychowania w Liceum Krzemienieckim odwoływała się Róża Czacka w zakładanych przez siebie placówkach. Tradycja działalności społecznej była kontynuowana w rodzinie także przez jej ojca – Feliksa Czackiego. Wyróżniał się on godną uznania postawą obywatelską. Zaangażował się w prace Towarzystwa Dobroczynności, Szpitalika Dziecięcego, Towarzystwa Kredytowego oraz w budowę kolei warszawsko-wiedeńskiej. Znał się dobrze na rolnictwie, przemyśle spożywczym, cukrownictwie i gorzelnictwie. Róża często towarzyszyła ojcu w zarządzaniu gospodarstwem, a później omawiała z nim rozmaite przedsięwzięcia ekonomiczne, finansowe i społeczne. To on uczył córkę różnych umiejętności praktycznych, potrzebnych w prowadzeniu własnej działalności, podstaw prawa, organizacji i sposobów zarządzania. Staranne wykształcenie ogólne zdobywała w domu. Rodzice zatrudniali bardzo dobrych nauczycieli z Polski i zagranicy.

Wielostronne i praktyczne przygotowanie pozwoliło później Czackiej stworzyć dużą i złożoną instytucję. Znajomość języków obcych, szczególnie francuskiego, umożliwiała poznanie światowych doświadczeń tyflogicznych podczas podróży studyjnych, a także śledzenie na bieżąco literatury specjalistycznej. Umiejętność gry na fortepianie pogłębiła jej wrażliwość oraz wiedzę muzyczną, tak chętnie ówczesnie i obecnie wykorzystywaną w pracy z osobami niewidomymi zarówno jako źródło rozwoju kulturalnego czy rozrywki, jak i pracy zawodowej związanej z muzyką. Osoby niewidome są zatrudniane jako artyści, nauczyciele muzyki, stroiciele instrumentów, realizatorzy dźwięku.

Z pewnością nie bez znaczenia dla jej działalności i katolickiego charakteru „Dzieła” (terminem tym Czacka określała całokształt swojej działalności, Zgromadzenie, wszystkie działy instytucji i organizacji, które stworzyła) pozostał fakt, że

była bratanicą Włodzimierza Czackiego – kardynała, sekretarza, a także przyjaciela papieża Piusa IX, a potem doradcy jego następcy – Leona XIII. Ważną rolę w życiu codziennym i rozwoju duchowym Róży Czackiej odegrała również jej babka ze strony ojca – Pelagia z Sapiehów Czacka. To ona zajęła się jej wychowaniem religijnym, a także stanowiła ważny wzorzec życia. Pierwsza z rodziny zwróciła uwagę na zagrożenie wzroku wnuczki. Jednocześnie rozpoczęła dyskretnie przygotowywać ją duchowo i psychicznie do czekającej ją trudnej sytuacji, a także praktycznie do radzenia sobie bez wzroku w wykonywaniu codziennych czynności.

Róża od dzieciństwa miała wadę wzroku – krótkowzroczność wysokiego stopnia, a później nabyła i postępującą jaskrę. Upadek z konia przyspieszył odwarstwienie siatkówki, które jest częstym następstwem wysokiego stopnia krótkowzroczności. Wypadek spowodował nieodwracalną utratę wzroku. Rodzice starali się leczyć córkę u najlepszych okulistów w kraju i zagranicą. Trudno im było pogodzić się z jej ciężką sytuacją. Długo ukrywali przed otoczeniem prawdę o nieodwracalnej niepełnosprawności wzrokowej córki. W 1898 r. okulista dr Bolesław Ryszard Gepner powiedział Róży Czackiej, że nie ma sposobu medycznego, w Polsce i na świecie, pozwalającego uratować jej wzrok. Jednocześnie wskazał jej nowy cel życia, a mianowicie poradził, żeby zajęła się sprawami osób niewidomych, którymi nikt się w Polsce nie zajmuje. Początkowo diagnoza i perspektywa życia bez wrażeń wzrokowych przeraziły ją, ale już po kilku dniach była bardzo wdzięczna za przekazaną prawdę i postawione wyzwanie. Uważała, że osoby tracące wzrok powinny być o tym taktownie informowane, aby miały czas na przygotowanie się do nowej, niewątpliwie trudnej sytuacji i żeby jak najszybciej mogły rozpocząć proces rehabilitacji.

Poprzez swoją niepełnosprawność, cierpienie i mądre, psychologicznie uzasadnione wskazania celu życia przez okulistę, odkryła w sobie powołanie do pomocy innym niewidomym. Zaczęła gruntowne przygotowania do wyznaczonego celu. W pierwszej kolejności rozpoczęła od własnej rehabilitacji. Różne obowiązki codzienne celowo wykonywała samodzielnie. Później nauczyła się czytać i pisać brajlem, co dla osoby dorosłej jest trudniejsze niż dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością narządu wzroku ze względu na specyfikę rozwoju zmysłu dotyku. Poznała sytuację niewidomych w Królestwie Polskim. Interesowała się sposobami udzielania pomocy niewidomym w innych krajach; w tym celu sprowadzała książki tyflogiczne i prenumerowała czasopisma specjalistyczne w różnych językach wydawane w brajlu i w czarnym druku. Nie ograniczyła się jedynie do literatury; zaczęła podróżować, aby poznać wiodące w tym zakresie zagraniczne placówki oraz specjalistów mających doświadczenie i wiedzę tyflogiczną. W tym celu była we Francji, Austrii, Szwajcarii, Niemczech, a później we Włoszech. Korzystała z międzynarodowego dorobku nauki o niewidomych (tyflogologii), w szczególności francuskiej, w tamtym okresie najlepszego źródła wiedzy tyflogicznej. We Francji powstała pierwsza szkoła dla dzieci niewidomych, zostało opracowane pismo brajlowskie oraz liczne pomoce dydaktyczne, a także funkcjonowała niezwykle prężnie działająca organizacja Association Valentin Haüy pour le Bien des Aveugles.

Czacka poznała Maurice'a de la Sizeranne'a – pomysłodawcę i założyciela tej nowoczesnej i zmieniającej gruntownie koncepcję traktowania spraw niewidomych instytucji. Jego wskazaniem do pracy na rzecz osób z dysfunkcją wzroku była teza: „Niewidomy – człowiekiem użytecznym”. Zamiast przyjętych dotychczas form

opieki filantropijnej, prowadzącej osoby niewidome do dużej bierności, wskazał on nową drogę do ich samodzielności, aktywności zawodowej i integracji społecznej oraz wzięcia odpowiedzialności za swoje życie. Uważał, że obowiązkiem państwa i społeczeństwa jest pomoc niewidomym w zdobyciu wykształcenia ogólnego i zawodowego. Słusznie sądził, że dzięki temu będą mogli oni pracować i zarabiać oraz żyć samodzielnie. Wspieranie będzie ograniczało się tylko do sytuacji koniecznych i wyjątkowych. Koncepcja ta w pełni odpowiadała poglądom Czackiej. Okres przygotowań do rozpoczęcia pracy na rzecz osób niewidomych trwał dosyć długo – około dziesięciu lat. Świadczy to o dużej odpowiedzialności Róży Czackiej za sprawy ludzi pozbawionych wzroku, o chęci uzyskania jak najlepszej wiedzy tyflogicznej, a także o dokładności w działaniu i cierpliwości. Ważne było również pozyskanie środków finansowych na projektowane przedsięwzięcie.

Działalność na rzecz osób niewidomych

W 1908 r. Czacka podjęła pierwsze próby praktycznej realizacji własnej koncepcji pracy na rzecz osób niewidomych na ziemiach polskich. O swoich motywach pisała tak: „Chcę dać innym niewidomym to szczęście, które posiadam sama – Wiarę, której zawdzięczam przyjęcie ślepoty z poddaniem się woli Bożej, myślałam o stworzeniu instytucji umożliwiającej osiągnięcie tego celu. W ciągu dziesięciu lat przygotowywałam się do tej pracy, czekając chwili odpowiedniej do realizacji planu, który powoli dojrzywał” (Czacka, 1936, s. 1). W styczniu 1909 r. wynajęła czteropokojowe mieszkanie i podjęła się pomocy sześciu niewidomym kobietom. W pierwszym roku podopieczne zaczęły uczyć się czytać i pisać metodą Braille’a oraz koszykarstwa i wyplatania krzesel. Później tworzyła kolejne, ciągle rozbudowujące się instytucje.

Pierwszą organizacją, utworzoną w 1910 r. przez Czacką w Królestwie Polskim, było Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, oficjalnie ukonstytuowane i zatwierdzone przez władze carskie w 1911 r. Założycielka na rozpoczęcie działalności przeznaczyła własne fundusze odziedziczone po rodzicach. Później dbała o zabezpieczenie finansowe, organizując kwesty publiczne, zwracając się o ofiary prywatne i dotacje państwowe. Działalność Towarzystwa rozwijała się pomyślnie do wybuchu I wojny światowej. W 1915 r. Czacka wyjechała na Wołyń. Przebywała tam trzy lata, gdyż działania wojenne uniemożliwiły jej powrót od Warszawy. Ten okres potraktowała jako długie rekołacje, w czasie których zrealizowało się jej następne powołanie. W 1917 r., za zgodą biskupa łucko-żytomierskiego, przywdziała habit III Zakonu św. Franciszka i przyjęła imię zakonne Elżbieta od Krzyża. Jako siostra Elżbieta w 1918 r. wróciła do Warszawy i ponownie zajęła się kierowaniem i rozwojem Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w powiązaniu z formującym się zgromadzeniem zakonnym. Stała się w ten sposób założycielką i przełożoną Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża, którego główną misją jest praca na rzecz osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Ważna i wspierająca rozwój Dzieła była przychylność nuncjusza apostolskiego Achillesa Rattiego, późniejszego papieża Piusa XI, i jego rady udzielone Matce Elżbiecie Róży Czackiej. Pisała o tym tak: „miałam sposobność być przedstawioną A. Rattiemu, który odtąd z prawdziwie ojcowską dobrocią otaczał swoją opieką naszą instytucję i nowo powstające Zgromadzenie. Znał tego rodzaju zakłady niewidomych we Włoszech, rozumiał doskonale warunki

i potrzeby tej pracy i zechciał łaskawie udzielić mi wiele cennych rad i wskazówek, które stanowią podstawę całego «Dzieła». Za wzór organizacji życia postawił mi obecny Ojciec Święty dzieło św. Józefa Cottolengo «Piccola Casa della Provvidenza» (tzn. Mały Domek Opatrzności Bożej) w Turynie, które, jak wiadomo, stanowi rodzaj osiedla dla dziesięciu tysięcy kalek różnego rodzaju [...] znając warunki i potrzeby specjalne opieki nad niewidomymi, z przenikliwością i znajomością rzeczy wskazał mi wzór dla całości «Dzieła». Podkreślał on również konieczność otoczenia niewidomych ludźmi o wysokim poziomie intelektualnym oraz znaczenie przystosowania się do potrzeb swego czasu w pracy charytatywnej i apostolskiej» (Czacka, 1936).

Cenna dla rozwoju „Dzieła” była darowizna, jaką Matka Elżbieta Róża Czacka otrzymała od Antoniego Daszyńskiego, a mianowicie ziemia w Laskach pod Warszawą na obrzeżach Puszczy Kampinoskiej. Stopniowo od 1922 r. budowano tam nowe osiedle, do którego zostały z czasem przeniesione kolejne placówki utworzone wcześniej w Warszawie. W 2021 r. Laski obchodziły jubileusz 100-letniej działalności jako centrum „Dzieła”. Lata 20. i 30. XX w. stanowiły okres niezwykle intensywnej działalności Matki Elżbiety i dynamicznego rozwoju placówki. Przybywało coraz więcej osób z dysfunkcją wzroku, pracowników, współpracowników i przyjaciół. Powiększało się i umacniało Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża. Matka Elżbieta przygotowywała dokumenty ideowe Zgromadzenia, prowadziła wykłady z zakresu pedagogiki osób niewidomych dla sióstr i pracowników świeckich. W tym okresie opracowała także wiele zagadnień tyflogicznych, w szczególności dostosowała do języka polskiego, uwzględniając zasady ortografii, wypukłe, francuskie pismo brajlowskie oraz utworzyła system skrótów. Zarówno polski alfabet w systemie brajla, jak i skróty brajlowskie zostały przyjęte przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do powszechnego i obowiązującego stosowania w Polsce.

Analizując osiągnięcia Matki, trzeba pamiętać, że zajmowała się całością „Dzieła” – dbała o sprawy codzienne, wychowawcze, organizacyjne, trudne sprawy finansowe, a także formacyjne. Wybuch II wojny światowej osłabił pomyślny rozwój „Dzieła”. We wrześniu 1939 r. Matka Elżbieta została ranna podczas bombardowania Warszawy, jednak bardzo szybko powróciła do pracy. Część budynków w Laskach uległa zniszczeniu. Przed planowanym powstaniem warszawskim Matka zdecydowała się na zorganizowanie szpitala mogącego przyjąć rannych powstańców. Osoby niewidome również włączyła do pracy przy udzielaniu pomocy rannym. Po zakończeniu działań wojennych zaczęła kierować odbudową „Dzieła”. Niestety, choroba i pogłębiający się brak sił fizycznych nie pozwoliły jej na pełne zaangażowanie. Na prośbę Matki ks. kardynał Stefan Wyszyński, prymas Polski, mianował s. Benedyktę Woyczyńską jej zastępczynią, a w 1950 r. matką generalną Zgromadzenia. Matka Elżbieta zmarła 15 maja 1961 r. po długiej i ciężkiej chorobie.

Artykuły opublikowane w czasopiśmie „Szkola Specjalna” i „Ku szczytom”

Czytelników i autorów „Szkoly Specjalnej” szczególnie powinny zainteresować publikacje specjalistyczne Róży Czackiej. Artykuł *System Braille’a w Polsce* ukazał się w „Szkole Specjalnej” w wydaniu lipiec–sierpień 1931 r. (jego

współautorką jest s. Teresa Landy), a *Książka niewidomego* w wydaniu styczniomaj 1934 r. Oba artykuły mają nie tylko wartość historyczną, zawierają także wiele myśli ciągle aktualnych. Przedstawię ich analizę i interpretację z uwzględnieniem tła historycznego i zastosowań współczesnych.

W artykule *System Braille'a w Polsce* Czacka zwraca uwagę na zagadnienia pisma dotykowego, które znajdowały się w centrum uwagi tyflopedagogów od początków tworzenia szkół dla uczniów niewidomych i poszukiwania metod pracy z nimi. Pierwsze próby polegały na wytłaczaniu liter linią ciągłą i wypukłą z zachowaniem kształtu liter stosowanych dla widzących. W 1786 r. powstała pierwsza książka przeznaczona do czytania dotykiem palców. Pismo Braille'a zostało stworzone w 1825 r. we Francji, a po czterech latach – w 1829 r. zostało tam oficjalnie zatwierdzone i uznane prawnie. W 1837 r. powstała pierwsza książka brailowska. Zwolennikiem pisma Braille'a był Maurice de la Sizeranne, ceniony przez Czacką autorytet wiedzy tyflogicznej. W Warszawie w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych pismo było znane od roku 1864. Matka Elżbieta posiadała francuski i polski zestaw znaków pisma Braille'a. Zestaw częściowo dostosowany do alfabetu polskiego otrzymała z Zakładu Ociemniałych we Lwowie.

Genialność pisma punktowego Braille'a polega na jego nieporównanie łatwiejszym odbiorze przez zmysł dotyku niż w zastosowanym wcześniej piśmie wypukłym liniowym, a także na doskonałej konstrukcji logicznej całego systemu. Pozwala ona dostosowywać pismo do potrzeb różnych języków, a także umożliwia notację matematyczną, chemiczną, fizyczną, muzyczną. Podstawą całego systemu jest prostokąt z sześcioma wypukłymi punktami. Prostokąt ten jest jednocześnie podstawą dla każdego ze znaków. Różna konfiguracja punktów daje 63 możliwości, a tym samym 63 znaki systemu. Każdy oddzielny znak zajmuje zawsze stałe miejsce w sześciopunkcie. Punkty są rozmieszczone w dwu równoległych pionowych liniach i są numerowane, po lewej stronie 1, 2, 3, a po prawej 4, 5, 6. Te 63 znaki podzielone są na siedem serii. Sześć serii zawiera po dziesięć znaków, ostatnia trzy znaki. Każdy znak ma swoje stałe miejsce w systemie od 1 do 63. Pierwsza seria stanowi dziesięć pierwszych liter alfabetu i szkielet pięciu następnych serii. Znaki serii siódmej są znakami pomocniczymi, za pomocą których rozwija się cały system przez łączenie ich kolejno ze znakami pierwszej serii, dlatego noszą nazwę pomocniczych. Przez dodanie pierwszego znaku pomocniczego, który jest znakiem 61. według numeracji systemu, do wszystkich znaków pierwszej serii otrzymuje się drugą serię. Dodając drugi znak pomocniczy, czyli 62., do znaków pierwszej serii otrzymujemy serię trzecią. Analogicznie kolejną sekwencję otrzymujemy przez dodanie 6. punktu, który jest zarazem 63. znakiem również do pierwszej serii i w ten sposób tworzymy serię czwartą. Piąta seria powstała w inny sposób, a mianowicie jest powtórzeniem pierwszej serii znaków „obniżonych” w prostokącie. Szósta seria wynika z logicznego następstwa poprzednich. Znak 51. tworzy punkt 4., znak 52. – punkty 4. i 5. Do tych dwóch znaków kolejno dodawane są trzy znaki pomocnicze, podobnie jak było to w serii drugiej, trzeciej i czwartej, natomiast dwa ostatnie znaki – 59. i 60. – są „obniżeniem” znaków 51. i 52., czyli w sposób analogiczny do utworzenia serii piątej. Dwie pierwsze serie i część trzeciej są alfabetem międzynarodowym. Seria piąta wykorzystana jest do znaków interpunkcyjnych. Pozostałe znaki można wykorzystywać w specyfice różnych języków.

Czacka na podstawie pisma stworzonego przez Louisa Braille'a i uzasadnienia teoretycznego Jeana-Jacquesa Monniera opracowała sposób dostosowania tego pisma do języka polskiego, i to zarówno w wersji pisma integralnego, jak też skrótów brajlowskich. W artykule *System Braille'a w Polsce* przedstawiła teoretyczne zasady systemu, a także analizę dotychczasowych sposobów dostosowania tego pisma w Polsce i na świecie do specyfiki różnych alfabetów. Dokładnie opisała najczęstsze błędy i ich przyczyny. Już w 1931 r. pisała, że wyższość pisma Braille'a nad innymi pismami przeznaczonymi dla niewidomych nie budzi najmniejszej wątpliwości. Udowodniła, że system Braille'a stanowi nienaruszalną całość i w związku z tym nikt nie powinien go zmieniać. Należy jedynie zwiększać jego zastosowanie. Potrzebne wraz rozwojem języka nowe znaki należy tworzyć zgodnie z logiką całego spójnego systemu. Zdaniem Matki Elżbiety pierwsze próby wprowadzenia pisma Braille'a w Polsce przebiegały dobrze. Jednakże logika systemu i jej wartość, a także alfabet międzynarodowy, nie były znane i tym samym docenione.

Bardzo krytycznie odniosła się do polskiego pisma brajlowskiego, prawnie zatwierdzonego w 1925 r. Nie mogła pogodzić się z wprowadzonymi zmianami zakłócającymi logikę systemu Braille'a i jednocześnie odejściem od pisma międzynarodowego. Uznawała również za błąd oznaczenie głosek „sz”, „cz” jednym znakiem. Jeżeli one w pisowni polskiej stanowią zbiegi liter, to tak samo powinno być w integralnym piśmie brajlowskim. W związku z tym przedstawiła swój projekt, który jest zgodny z założeniami Braille'a, a także z tablicą znaków brajlowskich ułożonych przez Monniera z Genewy przy współudziale Maurice'a de la Sizeranne'a. Czacka umieściła typowe, charakterystyczne litery języka polskiego w tablicy Monniera tak, że każdy znak można dokładnie określić, wykorzystując do tego głównie serię czwartą.

Słusznie uważała, że w brajlu konieczne należy zachować znaki mające funkcje upodabniające je do pisma widzących, np. znak dużej litery, znak kursywy, znak wiersza. W niektórych językach zrezygnowano ze znaku dużej litery, twierdząc, że wydłuża on proces czytania. Czacka nie zgodziła się z takim podejściem: „Znak dużej litery, skasowany niesłusznie w niektórych językach, zachowany jest tam, gdzie przetrwała najlepsza tradycja Braille'a, ponieważ duża litera w piśmie widzących nie jest znakiem ściśle formalnym tylko, ale wpływa bardzo na znaczenie wyrazu, zmieniając nieraz całkowicie jego sens, musi ona mieć odpowiednik w piśmie niewidomych. Zarzut, jakoby utrudniała ona i opóźniała proces czytania, jest zupełnie nieuzasadniony, opiera się on na niezrozumieniu psychologicznej strony procesu czytania, który polega nie na odczytywaniu poszczególnych liter, ale na domyślaniu się z liter dominujących sensu całego wyrazu, wobec czego wszystko, co pomaga w uchwyceniu znaczenia, ułatwia czytanie. Doświadczenie niewidomych, czytających poprawnie, potwierdza ten pogląd. To samo dotyczy znaku kursywy, który służy do podkreślenia i uwydatnienia myśli, znaku wierszowego, który ma na celu zachowanie podziału na wiersze w poezji, przy jednoczesnym zaoszczędzeniu miejsca oraz znaku paragrafu, którego używa się podobnie jak w zwykłym piśmie. Stosowania wszystkich tych znaków w piśmie dla niewidomych nie można oceniać tylko z utylitarного i krótkowzrocznego stanowiska nauczania dzieci. Dla niewidomych i widzących tyfłofilów, rozumiejących dobrze sprawę niewidomych, kwestia możliwego, mimo koniecznej różnicy alfabetu, zbliżenia pisma i książki niewidomego do pisma i książki

widzącego, jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi, zagadnieniem niewytwarzania zbytecznych murów między tymi dwoma światami. Ta sama racja niepowiększania trudności porozumienia niewidomych z widzącymi sprawia, że pismo Braille'a ściśle opiera się na zasadach polskiej ortografii. Chodzi o to mianowicie, aby człowiek niewidomy, który niejednokrotnie ma możliwość i potrzebę współpracy i korespondowania z widzącymi za pomocą któregoś ze środków dostępnych dla niewidomych (przrządy rozmaitych typów i maszyny do pisania), już w piśmie Braille'a znał prawa pisowni ogólnie obowiązującej, aby nie żył w jakimś świecie odosobnionym. Dlatego wszelkie próby pisma fonetycznego, jaką była np. próba Barbiera przed Braille'em, zostały odrzucone lub usunięte do dziedziny specjalnego zastosowania pisma, jakim jest stenografia. Zarówno w integralnym piśmie Braille'a, jak i w tzw. skrótach ortograficznych przestrzega się ściśle zasad ortograficznych, których trzeba uczyć niewidomych od dzieciństwa" (Czacka, Landy, 1930/31, s. 197–204).

Matka Elżbieta wraz z s. Teresą Landy włożyły wiele wysiłku w opracowanie polskich skrótów brajlowskich. Dokonały analizy naukowej skrótów stosowanych we Francji, Anglii i Niemczech. Wyniki badań porównawczych wykazały możliwość rozszerzenia zastosowania tych samych znaków przez nadanie im różnych znaczeń, w zależności od miejsca, które zajmują w wyrazie, na początku lub na końcu, przed samogłoską lub spółgłoską. Takie podejście pozwoliło na zwiększenie liczby skrótów, biorąc pod uwagę stałą liczbę podstawowych znaków w alfabecie Braille'a. Badania wykazały, że opracowując skróty, należy uwzględnić specyficzne właściwości danego języka. W drugiej części badań zdobyły informacje i na tej podstawie przeprowadziły obliczenia dotyczące częstości występowania różnych elementów językowych w słownictwie polskim. Z Ministerstwa Spraw Wojskowych otrzymały wyniki badań na temat częstości występowania zbiegów dwuliterowych. Związek Stenografów udostępnił dane obrazujące częstość występowania różnych zbiegów części słowotwórczych i niektórych wyrazów (Czacka, Landy, 1933). Uzyskane materiały były jednak niewystarczające do utworzenia skrótów na jak najwyższym poziomie, a taki cel chciała Matka osiągnąć. Z pomocą Głównego Urzędu Statystycznego i językoznawców Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi podjęło pracę nad obliczeniem w różnych tekstach polskich (naukowych i popularnych) częstości występowania zbiegów liter. Wyniki tych poszukiwań badawczych, obejmujących ok. 100 tysięcy zbiegów liter, stały się podstawą wyboru językowych elementów do skrócenia. Dużą trudnością było ustalenie częstości występowania wyrazów. W tym przypadku kierowano się częstością występowania wyrazów potocznych, a także uwzględniono przewidywany wybór książek, które będą przepisywane skrótami z przeznaczeniem dla osób wykształconych. Po naukowych pracach przygotowawczych Matka Elżbieta wraz z s. Teresą Landy opracowała cztery kategorie skrótów: pierwsza obejmuje zbiegi liter najczęściej spotykane, druga – części słowotwórcze, przedrostki i przyrostki oraz końcówki odmiennych części mowy, trzecia – całe wyrazy skrócone jednym znakiem (nazywane znacznikami, zgodnie z terminologią stenografów), a czwartą stanowią wyrazy skrócone dwoma lub wieloma znakami.

Praca nad alfabetem i skrótami trwała kilka lat. Zarządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 24 maja 1934 r. (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Nr 5, poz. 81) w państwowych i publicznych szkołach specjalnych

dla niewidomych został wprowadzony od roku szkolnego 1934/1935 polski alfabet w systemie brajla dla niewidomych i brajlowskie skróty ortograficzne, opracowane przez Matkę Elżbietę Różę Czacką i s. Teresę Landy. Zarządzenie wraz z załącznikiem zawierającym polski alfabet dla niewidomych i skróty ortograficzne pierwszego stopnia wraz z objaśnieniami było drukowane w wersji brajlowskiej, pismem wypukłym w Laskach. W szkole podstawowej w Laskach skrótów uczono od klasy czwartej; niektóre dzieci, które dobrze opanowały pismo integralne, uczyły się ich wcześniej. W 1981 r. wprowadzono nowe rozporządzenie zmieniające skróty „laskowskie” i tym samym zahamowano ich upowszechnianie, ponieważ zaczęło w Polsce funkcjonować kilka różnych wersji skrótów. Zaprzesano druk książek i podręczników z ich stosowaniem. Sądzę, że nadszedł czas, aby wrócić do koncepcji Czackiej i przywrócić znaczenie ortograficznych skrótów, wprowadzając zmiany wynikające z rozwoju współczesnego języka polskiego, ale zgodne z jej metodą i wynikami badań empirycznych oraz teoretycznych.

Obecnie powszechnie stosowane nowe technologie informatyczne pozwalają równolegle drukować ten sam tekst systemem Braille’a, przeznaczonym dla osób niewidomych, i drukiem dla widzących. Do wprowadzania tekstu służy ta sama klawiatura komputerowa dla osób posługujących się wzrokiem i pracujących bezwzrokowo. Dzisiejsza łatwość translacji nie byłaby możliwa, gdyby Czacka nie walczyła o prawidłowe dostosowanie pisma Braille’a do języka polskiego z uwzględnieniem zasad polskiej pisowni i interpunkcji. Uważam, że zawsze, gdy konieczne jest zastosowanie nowego znaku, chociażby ze względu na rozwój języka czy sposób komunikacji, jego miejsce powinno być ustalone zgodnie z logiką systemu opisanego przez Czacką. Przykładem może być wprowadzony w ostatnich latach znak „małpki” w adresach mailowych, który tworzą punkty: 3., 4. i 5. Pomimo że jest to równocześnie znak wiersza, to jednak odczytywany w kontekście nie będzie mylony, bo znak @ i znak wiersza nigdy nie wystąpią obok siebie.

Artykuł *Książka niewidomego* powstał na podstawie referatu Matki Elżbiety Róży Czackiej na II Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, który odbył się we Lwowie w dniach 4–6 października 1934 r. Na ten Zjazd przygotowano w Laskach cztery referaty: (1) Matka Elżbieta Czacka, *Książka niewidomego*; (2) Lidia Truchanowa i s. Teresa Landy, *Metoda czytania całostkowego u niewidomych*; (3) s. Benedykta Woyczzyńska, *Analiza programów szkoły powszechnej z punktu zastosowania do szkoły dla niewidomych*; (4) Antoni Marylski, *Zagadnienie opieki nad dorosłymi niewidomymi*. Referaty były drukowane w roczniku 1934/1935 „Szkół Specjalnej”, t. XI, nr 2–4.

Czacka bardzo dbała o to, aby dorobek i doświadczenia zdobyte w Laskach służyły także innym osobom niewidomym, dlatego starała się, aby pracownicy Lasek brali udział w konferencjach i publikowali artykuły przedstawiające osiągnięcia w pracy z osobami z niepełnosprawnością narządu wzroku. Przywiązywała olbrzymią wagę do udostępniania książek osobom niewidomym. W internatach „laskowskich” dążono, aby w codziennym planie dnia wychowanków był uwzględniony czas na czytanie przez nich i im książek. Uważano przy tym, by przy czytaniu był ustalony ścisły wybór książek oraz podział wychowanków na grupy według wieku i rozwoju, aby książki nie były ani za trudne, ani za łatwe. Przy trudniejszych fragmentach wprowadzano wyjaśnienia, dlatego ważne było, by osoba, która ma czytać, wcześniej poznała tekst i przygotowała ewentualne

wytlumaczenie. Dążono, aby lektury były interesujące i możliwie ściśle związane z aktualnymi zainteresowaniami danej grupy oraz były na wysokim poziomie. Organizowano wspólne, obowiązujące słuchanie czytanych książek przez wychowawców, a także systematyczne, indywidualne i obowiązkowe czytanie brajlem.

W artykule *Książka niewidomego* Czacka przedstawiła zarówno własne doświadczenia, jak i posłużyła się literaturą tyflologiczną, szczególnie francuską. Z analizy treści omawianego artykułu wynika, że Matka Elżbieta słusznie uznawała czytelnictwo za bardzo ważny element wspierający wszechstronny rozwój niewidomych dzieci i młodzieży, a także dorosłych. Traktowała je jako czynnik wpływający na ich poziom intelektualny, który warunkuje uzyskanie samodzielności, dzięki możliwości zdobycia lepszego wykształcenia i co za tym idzie – pracy. Brak wzroku stwarza wiele trudności, lecz nie ogranicza sfery umysłowej. Pisała: „Przez jej kulturowanie ma więc niewidomy jak najwięcej szans dorównania widzącemu. Dlatego wszystko, co ma jakikolwiek związek z kształceniem strony intelektualnej niewidomego, jest niezmiernie ważne dla całości jego życia. Narzędziem par excellence tego kształcenia jest książka” (Czacka, 1934, s. 108–122). Uważała, że książka dla osób niewidomych, podobnie jak dla widzących, jest źródłem wiedzy i rozrywki, jednak osoby pozbawione wzroku w obcowaniu z literaturą korzystają z jej oddziaływania terapeutycznego, mają możliwość uzyskania równowagi psychicznej. Aspekt ten uzasadniała tym, że brak wzroku może być przyczyną egocentryzmu, którego konsekwencją często bywa egoizm, nadmierne marzycielstwo oraz brak poczucia realnej rzeczywistości. Te powiązane z sobą czynniki mogą znacznie utrudniać osobie niewidomej funkcjonowanie społeczne. Środkiem zapobiegającym temu negatywnemu zjawisku jest czytelnictwo i jego działanie biblioterapeutyczne: „Wobec pewnego ograniczenia bodźców zewnętrznych, wywołanego przez ślepotę, zamiłowanie do lektury stanowi jeden z najpotężniejszych środków do obudzenia u niewidomego szerokich zainteresowań, w których świetle jego własna osoba i jego sprawy osobiste będą zajmowały właściwe miejsce” (Czacka, 1934, s. 108–122).

W omawianym artykule przedstawiła również, jak ważne jest przygotowanie książki pod względem technicznym, w tym wielkość liter brajlowskich, wysokość i delikatne zakończenie punktów wypukłych, odpowiedni papier, oszczędne rozmieszczenie tekstu, unikanie zbytecznej grafiki. W Laskach opracowano dokładne zasady przepisywania książek. Podkreślała, że instytucje zajmujące się wydawaniem książek brajlowskich, ze względu na ich wysoki koszt, powinny ściśle współpracować ze sobą przy wyborze poszczególnych pozycji, aby ich nie powielać. Obecnie, dzięki technice komputerowej, znacznie łatwiej jest wytwarzać książki dla osób niewidomych, niż było to w czasach działalności Czackiej, nie mniej postulaty zawarte w omawianym artykule są jak najbardziej aktualne, zarówno od strony technicznej, jak i merytorycznej.

W trzecim tyflopedagogicznym artykule *Dziecko niewidome* Czacka (1938) zwróciła uwagę na wiele problemów rehabilitacyjnych, edukacyjnych i wychowawczych. Poruszyła sprawę oceny funkcjonalnej widzenia u osób słabowidzących (określała słabowidzącego terminem ambliopa). Uznała, że dzieci, które nie mogą ze względu na ograniczenia wzrokowe korzystać z książek i metod nauczania stosowanych dla uczniów widzących, powinny być kierowane do szkół dla niewidomych. W późniejszym okresie w swoich pismach rozszerzała wątek słabowzroczności. Uważała,

że możliwości wzrokowe dziecka słabowidzącego należy odpowiednio wykorzystać. Były to nowoczesne poglądy, biorąc pod uwagę to, że omawiała je w okresie międzywojennym. Natomiast sprawy rehabilitacji widzenia, w tym wykorzystania możliwości wzrokowych w edukacji i rehabilitacji zainteresowały tyflopedagogów na świecie w latach 70. XX w., a w Polsce w latach 80.

Uważała, że rodzice często ukrywają niepełnosprawność wzrokową dziecka i z tego powodu nie chcą, aby chodziło do szkoły specjalnej. Pisała: „Niestety, najczęściej się zdarza, że otoczenie a szczególnie rodzice ambliopy nie chcą odważnie spojrzeć prawdzie w oczy i nie mogą się zdecydować na kształcenie dziecka odpowiednio do jego możliwości. Nawet u ludzi religijnych istnieje nieraz prawie pogański stosunek do kalectwa i ślepoty uważana jest przez nich nie tylko za nieszczęście, którym jest niewątpliwie, ale i za coś poniżającego, za jakiś wstyd, przed którym chce się uchronić siebie i swoich ukochanych. Ci, którzy mają tego rodzaju stosunek do ślepoty, nie zdają sobie nieraz sprawy, że mimo woli narażają swoje dziecko na większe stokroć kalectwo niedołęstwa, gdyż ambliopa, nieprzystosowany do życia, jest o wiele bardziej niezaradny, a więc i nieszczęśliwszy niż niewidomy dobrze i racjonalnie wychowany” (Czacka, 1938, za: Kuczyńska-Kwapisz, 2011, aneks, s. 247).

Czacka zwracała również uwagę na nieporozumienia i przesady dotyczące osób nie tylko słabowidzących, lecz także niewidomych. Uzasadniała, że należy je korygować, ponieważ utrudniają życie omawianym grupom, a także są szkodliwe społecznie. Pisała: „Są ludzie, którzy wyobrażają sobie, że niewidomy to człowiek skończony, którego życie, podobne do śmierci, jest rodzajem nędznej wegetacji. Psychika niewidomego w ich pojęciu to jakaś czarna pustka, w której właściwie nie pozostaje nic z tego, co stanowi normalne życie ludzkie. Widzą oni między psychiką widzącego a niewidomego taką przepaść, że niewidomy stanowi dla nich prawie odrębny gatunek ludzki. Zdarza się, że widzący w niezrozumieniu niewidomego mówią o nim tak, jakby on nie tylko nie widział, ale i nie słyszał, a co ważniejsze nie rozumiał tego, co się o nim mówi. Tego rodzaju pogląd na ślepotę nie tylko jest bolesny i poniżający dla niewidomego, ale jest również szkodliwy społecznie, gdyż nie pozwala postawić niewidomego we właściwy sposób i na właściwym miejscu w społeczeństwie. Czacka słusznie uważała, że jeżeli osoba niewidoma nie ma innych niepełnosprawności i otrzyma odpowiednie wychowanie i wykształcenie, to będzie różnić się od widzących tylko brakiem tych wrażeń, które otrzymuje się za pośrednictwem wzroku oraz pewnym ograniczeniem sfery fizycznej. „Gdy wrażenia wzrokowe odpadną, pozostaje cały zespół tych innych wrażeń, z których wytwarza się struktura wyobraźniowa przedmiotów u niewidomego. Jest to wyobrażenie tego samego przedmiotu minus elementy czysto wzrokowe. Tak więc niewidomy może mieć dokładne wyobrażenie wielkości, kształtu, powierzchni, sytuacji itp., przedmiotów, mimo że ich nie widzi. Jego wyobraźnia może być wypełniona całkowicie tymi bardzo konkretnymi wyobrażeniami, które stanowią realną i wystarczającą podstawę dla formowania pojęć i działania” (Czacka, 1938, za: Kuczyńska-Kwapisz, 2011, aneks, s. 250).

Pisząc o ograniczeniach sfery fizycznej, podkreśla możliwość jej rozwoju i uzyskania dużego stopnia samodzielności w orientacji przestrzennej i mobilności. Obecnie mamy rozbudowaną dobrze metodykę nauczania orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, niemniej wiele wskazówek opisanych przez Czacką

jest nadal aktualnych, np. precyzja w objaśnianiu punktów i wskazówek orientacyjnych. Czacka uznawała, że można poprzez ćwiczenia zwiększyć samodzielność osób niewidomych w zakresie orientacji przestrzennej i aktywności ruchowej, ale była zdania, że pewne ograniczenia w tym zakresie pozostaną: „Jednakże działania na zewnątrz, wszelka aktywność przejawiająca się w ruchach, w możliwości przenoszenia się miejsca na miejsca oraz w twórczości materialnej stanowi również tę dziedzinę, w której psychika niewidomego jest upośledzona w porównaniu z psychiką widzącego. Wprawdzie przez odpowiednie wychowanie i wykształcenie można zaprawić niewidomego do znacznej samodzielności, można osiągnąć, aby kierując się wskazówkami innych zmysłów, umiał on radzić sobie do pewnego stopnia w miejscu nieznanym, aby trafiał do zamierzonego punktu, aby sprawnie i szybko wykonywał czynności konieczne do sprawowania rzemiosła, w którym jest wykształcony, jednak ta działalność będzie zawsze ograniczona. Jeśli nawet tzw. zmysł przeszkód ostrzeże niewidomego o przeszkodzie, która znajduje się na wysokości jego twarzy, to jednak bez przewodnika widzącego nie uniknie on drutu przeciągniętego przez drogę lub dołu” (Czacka, 1938, za: Kuczyńska-Kwapisz, 2011, aneks, s. 250, 251).

Należy zwrócić uwagę na okres, kiedy zostały pisane cytowane publikacje. W tym czasie nie stosowano do samodzielnego poruszania się i orientacji w terenie tzw. długiej laski i nie były stosowane specjalne techniki poruszania się z jej zastosowaniem. Zostały one wprowadzone w USA po II wojnie światowej, a w Polsce od 1979 r. W okresie działalności Czackiej była stosowana krótka laska, która służyła jako narzędzie sygnalizujące, że jej właściciel jest niewidomy i może potrzebować pomocy. W przedstawionych przez Czacką wskazówkach przeznaczonych dla osób widzących cenna jest duża precyzja opisu. Ważna i aktualna także obecnie jest metoda identyfikacji punktów orientacyjnych oraz stosowania bardzo dokładnie sformułowanych poleceń z rozbiciem na wiele elementów. Podobnie jak zalecała Czacka, zwraca się uwagę na dyskretne instrukcje i naturalność zachowania (Kuczyńska-Kwapisz, Kwapisz, 2020).

W prezentowanym artykule Czacka podkreślała, że sfera intelektualna i życie duchowe osób niewidomych mogą być nawet lepiej rozwinięte niż u widzących ze względu na większe możliwości koncentracji uwagi i niejednokrotnie lepszą pamięć. Do tego jednak konieczne jest odpowiednie wychowanie i wykształcenie od wczesnego wieku dziecięcego. Okres ten powinien być wykorzystany na różne formy aktywności ruchowej, na gry, zabawy, spacer. „Głównym jego zadaniem jest wytworzenie w dziecku tych wszystkich podstawowych prawidłowych struktur psychofizycznych, na których oprze się jego dalsze wychowanie i wykształcenie. Przede wszystkim chodzi tu o racjonalne wychowanie fizyczne, liczące się z większą słabością dziecka, z większym wysiłkiem nerwowym, który będzie musiało ono dać w ciągu całego swojego życia, aby sprostać jego ciężarom i z tymi specjalnymi trudnościami fizycznymi, które ślepotą stwarza” (Czacka, 1938, za: Kuczyńska-Kwapisz, 2011, aneks, s. 257). W tym wczesnym okresie dziecięcym, a także później należy zwracać uwagę na koordynację ruchową, prawidłową postawę ciała, mimikę, powstrzymanie różnorodnych tików, aby zapobiec w przyszłości dziwnemu, niekorzystnemu wyglądowi, wpływającemu na słaby wizerunek osób niewidomych w odbiorze społecznym.

Syntetyczne ujęcie dokonań Róży Czackiej – zakończenie

Omówiłam tu jedynie artykuły ściśle specjalistyczne, a myśli tyflogiczne i troska o sprawy niewidomych przewijają się także w pozostałych pismach. Przecież wszystko, co postanowiła robić w życiu Matka Elżbieta – Róża Czacka, służyło polepszeniu życia osób niewidomych. Ten cel uznawała za drogę wyznaczoną przez Boga i dla Boga (Kuczyńska-Kwapisz, 2011). Dlatego przy rozważaniu zagadnień tyflogicznych należy uwzględnić również kontekst wszystkich jej pism, także opracowanych z przeznaczeniem dla siostr, a również prywatnej korespondencji, w której pisała o sprawach osób niewidomych. Bardzo polecam cenną serię Wydawnictwa UKSW: *Polska kultura religijna XX wieku – źródła*, a w niej opracowane *Pisma* Matki Elżbiety Czackiej w trzech tomach pod red. naukową Marii Prussak.

Na podstawie analizy publikacji specjalistycznych, innych pism i praktycznej działalności Matki Elżbiety – Róży Czackiej przedstawiam syntetycznie główne jej dokonania. Czacka połączyła teorię tyflopädagogiki z działalnością praktyczną, publikując artykuły specjalistyczne i tworząc instytucję prowadzącą bezpośrednią pracę z osobami niewidomymi. Dążyła, aby w „Dziele”, które stworzyła, zajmowano się działalnością zarówno naukowo-badawczą, jak i pedagogiczno-rehabilitacyjną. Współpracowała z polskimi i zagranicznymi ośrodkami prowadzącymi prace naukowe z zakresu tyflogologii. Powołała Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, prowadzące liczne placówki dla osób niewidomych, zajmujące się globalnie problemami tej grupy bez względu na wiek, płeć, wyznanie, dodatkowe niepełnosprawności i pochodzenie społeczne. W szkołach i internatach Towarzystwa wypracowywano specjalne metody nauczania, wychowania oraz rehabilitacji, stworzono liczne pomoce dydaktyczne, wprowadzano najnowsze osiągnięcia tyflopädagogiki. Matka Elżbieta dostosowała system Braille’a do języka polskiego. Uznawała te zagadnienia za podstawowe w rozwiązywaniu całokształtu problemów osób niewidomych. W Polsce w tym czasie było to podejście w pełni nowatorskie.

Czacka nie tylko inspirowała, lecz także współtworzyła wszystkie kierunki działalności „Dzieła”. Była założycielką niezwykle w skali światowej Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża, którego podstawowym zadaniem jest praca na rzecz osób niewidomych. Zgromadzenie rozszerzyło swoją działalność na rzecz niewidomych także poza granice Polski. Prowadzi placówki w Indiach, na Ukrainie i w Ruandzie. O wartości Zgromadzenia Franciszkanek Służebnic Krzyża świadczy ponad stuletni okres działania i wysoki poziom utworzonych instytucji. „Dzieło” Róży Czackiej rozwija zgodnie z głównymi założeniami założycielki. Tak, jak tego oczekiwała, realizowany jest ideał wychowania religijnego i przygotowania młodzieży do samodzielności w życiu oraz pracy zawodowej, dostosowanej do indywidualnych możliwości każdego z wychowanków. Prace badawcze i dydaktyczne prowadzone obecnie przez tyflopädagogów, a więc rehabilitacja wzroku, rozwijanie orientacji przestrzennej, działania na rzecz polepszenia wizerunku osób niewidomych, adaptacja pomocy dydaktycznych, wczesne wspomaganie rozwoju, odpowiednie wychowanie i kształcenie, możliwości zawodowe osób niewidomych, były zauważone i sygnalizowane przez Czacką. Przy ówczesnym rozwoju nauki nie zawsze było jednak możliwe ich całkowite rozwiązanie. Pewien wyjątek stanowią nowe technologie informatyczne, które w tamtym czasie nie mogły być na taką

skalę wyobraźmalne, a obecnie odgrywają olbrzymią rolę w dostępie do informacji, znacznie ułatwiają naukę, pozwalają na tworzenie nowych pomocy dydaktycznych oraz poszerzają możliwości zawodowe osobom niewidomym. Czacka zauważała konieczność korzystania z innowacyjnej techniki i ją wprowadzała. Z większością jej tez na temat osób niewidomych, mimo upływu czasu, możemy się dziś zgodzić. Istniejące różnice wynikają z tego, jak wyglądało ówczesne społeczeństwo, jakie były warunki życia, wiedza o niepełnosprawności, a także poziom rozwoju nauk, szczególnie nowych technologii. Róża Czacka i środowisko, które stworzyła i uformowała, cieszą się niesłabnącym uznaniem nie tylko osób niewidomych.

Bibliografia

- Czacka, R., Landy, T. (1930/31). System Braille'a w Polsce. *Szkoła Specjalna*, VII(4), 197–204.
- Czacka, R., Landy, T. (1933). „Polskie skróty ortograficzne, stopień II. Projekt”, maszynopis. Łaski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.
- Czacka, R. (1934). Książka niewidomego. *Szkoła Specjalna*, XI(1), 108–122.
- Czacka, R. (1936). „Historia Triuno”, maszynopis. Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Czacka, R. (1938). Dziecko niewidome. *Ku szczytom*, X–XI.
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (2011). Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz, J., Kwapisz, J. (2020). Mobilność osób niewidomych i słabowidzących jako problem interdyscyplinarny, wyzwanie dla profesjonalistów z odniesieniem do przykładów z własnej praktyki. W: J. Kuczyńska-Kwapisz, M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Kluczowe zagadnienia tyflopädagogiki i nauk pokrewnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Prussak, M. (red.). (2006). *Matka Elżbieta Czacka – Ksiądz Stefan Wyszyński – Listy*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

BLESSED MOTHER ELŻBIETA RÓŻA CZACKA: AN OUTSTANDING TYPHLOPEDAGOGUE

Abstract

On September 12, 2021, Mother Elżbieta Róża Czacka was proclaimed Blessed. It is an opportunity to recall the events of her life and activity as well as her achievements in the field of typhological theory and practice. We know Róża Czacka's views on the upbringing, education and rehabilitation of the blind and visually impaired mainly thanks to specialist publications in pedagogical journals: „Szkoła Specjalna” (*System Braille'a w Polsce* [Braille System in Poland] and *Książka niewidomego* [Book of the Blind]) and „Ku szczytom” (*Dziecko niewidome*) [Blind Child]. The article pays particular attention to her research efforts to adapt the Braille system to the Polish alphabet, as well as to the topicality and great importance of her theses in the context of contemporary expectations. Both Róża Czacka and the environment she created and shaped enjoy unflagging recognition and social prestige.

Keywords: blind, visually impaired, rehabilitation, upbringing, disability

MAŁGORZATA SZEROCZYŃSKA
<https://orcid.org/0000-0003-1760-6773>
m.szeroczynska@plock.po.gov.pl
Prokuratura Rejonowa w Żyrardowie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.7715
Data wpływu: 23.03.2021
Data przyjęcia: 13.12.2021

ZAKAZ PRZEWŁASZCZENIA NIERUCHOMOŚCI NA ZABEZPIECZENIE LICHWY¹

W „Szkole Specjalnej” z 2016 nr 5 i z 2017 nr 1 omówione zostało tzw. przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki (Szeroczyńska, 2016, 2017). Od 16 maja 2020 r. ustawą o zmianie niektórych ustaw w zakresie działań osłonowych w związku z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 zostały znacznie ograniczone możliwości zawierania tego typu umów, a także prowadzona karalność lichwy. Mając na uwadze, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną dość często padały ofiarą tego typu działań, co prowadziło do wpędzenia ich w spiralę długów, a nawet do wyrzucenia z mieszkania, wszelkie wysiłki zmierzające do wprowadzenia ochrony słabszej strony umowy należy ocenić pozytywnie. Prezentowany tekst omawia wprowadzone tą ustawą zmiany do k.c. i k.k. odnoszące się do przewłaszczenia lokali mieszkalnych i udzielania pożyczek z wysokim oprocentowaniem, wskazując, w jakim zakresie stan prawny omówiony w tekstach z 2016 r. i 2017 r. uległ zmianie, oraz analizuje, czy przedmiotowa nowelizacja będzie skutecznym narzędziem chroniącym przed lichwą i utratą mieszkań za bezcen.

Słowa kluczowe: wyzysk, lichwa, odsetki maksymalne, pozaodsetkowe koszty kredytu, przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie, sankcja nieważności, cel mieszkaniowy

Wprowadzenie

Stan epidemii okazał się okresem bardzo płodnym dla polskiego ustawodawstwa. Kolejne akty prawne, które formalnie miały dotyczyć zwalczania skutków epidemii i zapobiegania dalszemu jej rozprzestrzenianiu się, wprowadziły całą masę nowelizacji w bardzo różnych dziedzinach prawa, nie tylko związanych z pandemią i jej skutkami, przy czym zasadnicza część tych zmian wprowadzona została na stałe, a nie tylko na czas epidemii. Do jednych z takich „załatwionych przy okazji” zmian należy wprowadzenie nowych przepisów karnych i cywilnych dotyczących lichwy oraz przewłaszczenia na zabezpieczenie lokalu mieszkalnego. Od 16 maja 2020 r. ustawą z 14 maja 2020 r. o zmianie niektórych ustaw w zakresie działań osłonowych w związku z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 (Dz.U. poz. 875; dalej: tarcza Covid3) do kodeksu karnego (dalej k.k.) wprowadzono nowe zapisy w art. 304, poświęconym tzw. wyzyskowi, natomiast do kodeksu cywilnego (dalej k.c.) nowy przepis art. 387¹, wprowadzający sankcję nieważności umowy przewłaszczenia na zabezpieczenie lichwiarskiej pożyczki nieruchomości służącej do zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych.

Uzasadnieniem wprowadzenia tej nowelizacji nie był oczywiście COVID-19, ale potrzeba zabezpieczenia właścicieli mieszkań przed dość powszechnymi w praktyce

¹ Stan prawny na 15 listopada 2020 r.

nadużyciami. Mając na uwadze, że ofiarami lichwiarskich pożyczek, których zabezpieczeniem było przewłaszczenie mieszkania, dość często padały osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub osoby starsze, wprowadzenie ograniczeń w zawieraniu takich umów i rozszerzenie ich karalności należy ocenić z założenia pozytywnie. Jednakże wprowadzone zakazy nie są całkowite, a pozostawiona strefa swobody umów i tak jest na tyle wysoka, że pozwala na kontynuowanie działalności na granicy nadużycia.

Przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki zostało szczegółowo omówione w tekstach opublikowanych w „Szkole Specjalnej” z 2016 nr 5 i z 2017 nr 1 (Szeroczyńska, 2016, 2017). Dalej przedstawione zostanie, w jaki sposób wprowadzone regulacje tarczy Covid3 zmieniły poprzedni stan prawny.

Zakaz lichwy

Tarcza Covid3 nie znowelizowała samej definicji przestępstwa wyzysku, które obecnie znajduje się w § 1 art. 304 k.k. (poprzednio art. 304 k.k. nie posiadał paragrafów). Nadal polega ono na zawarciu umowy, która nakłada na daną osobę obowiązek świadczenia niewspółmiernego ze świadczeniem wzajemnym, o ile osoba ta podpisuje taką niekorzystną dla siebie umowę, ponieważ znajduje się w przymusowym położeniu, o czym druga strona umowy wie i co wykorzystuje. Nadal wymagane jest nie tylko istnienie owego obiektywnie przymusowego położenia (np. bardzo wysokiego zadłużenia, trudnej sytuacji rodzinnej, problemów zdrowotnych członka rodziny wymagających wysokiego zapożyczenia się itp.), ale przede wszystkim udowodnienie, że druga strona umowy o tym położeniu wiedziała w momencie zawarcia umowy i wykorzystała je właśnie w tym celu, by doprowadzić do uzyskania zgody kontrahenta na warunki dla niego znacznie niekorzystne. Po drugie, nadal nie jest jednoznacznie określone, jak bardzo odmienne muszą być wartości obu świadczeń, by już można było mówić o ich niewspółmierności (Patora, 2019). Przykładowo, jeśli umową, którą strony podpisały, jest umowa pożyczki, nie jest oczywiste, jak wysokie muszą być żądane odsetki albo dodatkowe koszty umowy (np. prowizja), by można było w ogóle mówić o wyzysku, a oceny, czy przy danej umowie świadczenia były niewspółmierne, wciąż musi dokonać sąd (Szeroczyńska, 2017). Nie zmieniła się też sankcja za ten czyn.

Niezależnie od braku zmian w ujęciu przestępstwa wyzysku tarczą Covid3 wprowadzone zostały dwa nowe paragrafy do art. 304 k.k., które zakazują zawierania umów pożyczki albo kredytu ze zbyt wysokimi odsetkami i ze zbyt wysokimi innymi kosztami. Karalne stało się żądanie za udzielenie osobie fizycznej (ale już nie prawnej) pożyczki, kredytu lub innej umowy, której przedmiotem jest udzielenie takiego świadczenia z obowiązkiem jego zwrotu, niezwiązanej bezpośrednio z działalnością gospodarczą lub zawodową tej osoby, czyli przeznaczonej na cele prywatne (konsumpcyjne, mieszkaniowe, spłatę posiadanych długów, wyjazd wakacyjny, urządzenie wesela itp.), oprócz spłaty wartości pożyczki albo kredytu, zapłaty: 1. kosztów innych niż odsetki w kwocie co najmniej dwukrotnie przekraczającej maksymalną wysokość tych kosztów określoną w ustawie (art. 304 § 2 k.k.), lub 2. odsetek w wysokości co najmniej dwukrotnie przekraczającej stopę odsetek maksymalnych lub odsetek maksymalnych za opóźnienie, określonych w ustawie (art. 304 § 3 k.k.).

Dla zaistnienia tych przestępstw nie jest istotna sytuacja osobista pożyczkobiorcy, a więc w przeciwieństwie do wyzysku opisanego w art. 304 § 1 k.k. nie musi on znajdować się w przymusowym położeniu, ani tym bardziej pożyczkodawca nie musi o tym wiedzieć, jeśli nawet takie trudne położenie pożyczkobiorcy ma miejsce (Mierzwińska-Lorencka, 2020). Elementem statuującym przestępstwo jest tylko i wyłącznie wysokość kwoty, którą żąda się w zamian, czy to w postaci odsetek, czy innych kosztów, przy czym zakazane jest nie tyle zawieranie umowy pożyczkowej zawierającej klauzulę dotyczące odsetek lub innych kosztów przekraczających wysokość dozwoloną w § 2 i 3 art. 304 k.k., ale żądanie zwrotu udzielonej

pożyczki wraz z odsetkami lub dodatkowymi opłatami w wysokości przekraczającej odpowiednio dwukrotność odsetek maksymalnych lub dwukrotność maksymalnych pozaodsetkowych kosztów kredytu określonych w ustawie (Mierzwińska-Lorencka, 2020). Czyli karalny jest nie etap podpisania umowy z takimi warunkami, ale etap windykacji zadłużenia. Nie jest jednak istotne, czy pieniądze te zostały zapłacone, gdyż przestępstwo ma miejsce już w momencie sformułowania żądania zwrotu świadczenia w niedozwolonej wysokości (Potulski, 2020). Co więcej, karany jest nie tylko pożyczkodawca warunkujący zawarcie umowy od tak wysokich kosztów lub odsetek, a potem dochodzący zwrotu udzielonej pożyczki w takiej wysokości, ale także niezależny od niego windykator (np. przedstawiciel firmy, które kupiła dług) domagający się zapłaty takich odsetek lub kosztów i to nawet jeśli nie stanowiły one elementu umowy pożyczki (Potulski, 2020).

Zadziwiające jest, że ustawodawca przewidział dla obu form lichwy karę wyższą niż za przestępstwo wyzysku. Osoba bowiem, która świadomie wykorzysta tragiczną sytuację życiową lub finansową innej osoby i namówi ją do zawarcia niekorzystnej umowy, podlega karze pozbawienia wolności od 1 miesiąca do lat 3. Natomiast każdy, kto pożycza innej osobie fizycznej, nawet zasobnej materialnie, pieniądze na jej cele prywatne i żąda odsetek lub innych kosztów powyżej granic wskazanych w art. 304 § 2 lub 3 k.k. podlega już karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5. Takie zróżnicowanie sankcji trudno wytłumaczyć, gdyż z moralnego punktu widzenia dużo poważniejszym czynem wydaje się wyzyskanie czyjejś przymusowej sytuacji niż samo zarabianie na lichwie.

Warto jednak mieć świadomość, że jeśli sprawca wypełni znamiona zarówno lichwy, jak i wyzysku, odpowiada z obu artykułów, a kara będzie wobec niego orzeczona za przestępstwo zagrożone surowiej. Jeśli więc pożyczkodawca wie, że pożyczkobiorca znajduje się w bardzo trudnej sytuacji życiowej, która zmusza go do zaciągnięcia a następnie zwrotu pożyczki na procent wyższy niż dozwolony w art. 304 § 3 k.k. lub z kosztami dodatkowymi (niezależnie od tego, jak zostaną nazwane) wyższymi niż dozwolone w art. 304 § 2 k.k., będzie skazany i za wyzysk (art. 304 § 1 k.k.) i za lichwę (art. 304 § 3 k.k. lub art. 304 § 2 k.k.), a jeśli zarówno dodatkowe koszty, jak i odsetki przekroczą dopuszczalną prawnie granicę – za wyzysk i obie formy lichwy naraz (art. 304 § 1, 2 i 3 k.k.), za co grozić mu będzie kara od 3 miesięcy do 5 lat pozbawienia wolności. Z samego art. 304 § 1 k.k. będzie karany tylko ten pożyczkodawca, który zażądał świadczenia zwrotnego niewspółmiernego, ale niższego niż wskazane w § 2 lub 3 tego przepisu (oczywiście, pod warunkiem, że wiedział, iż pożyczkobiorca znajduje się w położeniu przymusowym).

Należy się w tym miejscu zastanowić, czy nowe przepisy karne wprowadzone tarczą Covid3 naprawdę chronią przed praktykami lichwiarskimi, w szczególności osoby, które nie mają realnych szans na otrzymanie pożyczki w banku, czy to ze względu na zbyt niskie, niestabilne dochody, albo wręcz ich brak, czy też z powodu uprzedniego wysokiego zadłużenia, a tym samym zmuszone są w przypadku konieczności jednorazowego wyłożenia większej gotówki do korzystania z tzw. chwilówek. Niestety, osoby z niepełnosprawnością intelektualną w dużej części należą do grupy osób o niskich dochodach i często – w szczególności przy sprzężonych innych formach niepełnosprawności – o dość wysokich potrzebach finansowych, choćby celem zakupu niezbędnych im leków, usług, urządzeń lub wyjazdów rehabilitacyjnych, opłacenia osób wspierających czy dostosowania mieszkania. Także one, o ile nie są ubezwłasnowolnione i mogą samodzielnie zawierać umowy pożyczki, narażone są często na konieczność zawierania tego typu umów poza bankami, u innych osób fizycznych (w tym prowadzących tego typu zarobkową działalność gospodarczą) czy prawnych. Z tego powodu tak istotne jest, by zapewniana przez państwo ochrona faktycznie służyła osobom w społeczeństwie najsłabszym i najbardziej narażonym na wykorzystanie i nadużycia.

Nie ulega wątpliwości, że każdą pożyczkę należy spłacić w takiej kwocie, w jakiej się ją zaciągnęło. Jeśli jest ona oprocentowana lub jej udzielenie związane jest z innymi kosztami

(np. prowizją, marżą, ubezpieczeniem), to spłacie podlega zarówno kwota pożyczona (tzw. kapitał), jak i odsetki oraz opłaty dodatkowe (Szeroczyńska, 2016). W praktyce wyłącznie pożyczki od krewnych i przyjaciół oraz wyjątkowo pewne formy pożyczek udzielanych przez organy państwa są nieoprocentowane i nie łączą się opłatami dodatkowymi. Banki i innego podmioty profesjonalnie zajmujące się takimi transakcjami, zarabiają na pożyczaniu pieniędzy, a więc ustalają stopy procentowe odsetek lub pobierają opłaty dodatkowe. W każdym więc przypadku pożyczania pieniędzy od banku lub innej firmy pożyczkowej należy się liczyć z tym, że spłacić trzeba będzie więcej pieniędzy niż się pożyczycie. Jeśli ktoś ma problemy finansowe i z tego powodu zaciąga pożyczkę, musi się zastanowić, czy w przyszłości (w terminie, do kiedy zobowiązuje się ją spłacić – co z reguły jest ustalone już w umowie pożyczki) będzie w stanie zarobić tyle, by spłacić cały kapitał główny wraz z wszystkimi kosztami dodatkowymi. Pierwszym więc etapem procesu decyzyjnego przed podpisaniem umowy pożyczki lub kredytu powinno być ustalenie, kiedy i ile (w zakresie wszystkich kosztów) trzeba będzie spłacić, a następnie przekalkulowanie, czy nasze dochody nam na to pozwolą.

Regulacje wprowadzone tarczą Covid3 mają na celu ograniczenie owych kosztów dodatkowych pożyczek i kredytów, tak by więcej osób było stać na ich zaciąganie, ale także by ich chronić w sytuacjach przymusowych przed nadużyciami. Problem polega na tym, że nowe przepisy ową granicę nadużycia postawiły bardzo wysoko, co faktycznie w praktyce ogranicza, jeśli w ogóle nie eliminuje pozytywne skutki tej regulacji, a wręcz skazuje je na pozostanie „martwym prawem”. Spójrzmy bowiem, o jakich kwotach faktycznie mówimy, a więc ile pożyczkodawca może legalnie zażądać odsetek oraz, jakie mogą być dopuszczalne koszty pozostałych opłat (niezależnie od ich nazwy i celu) związanych z zawarciem umowy pożyczki lub kredytu, oraz jak się to ma do przepisów k.c.

W § 3 art. 304 k.k. wprowadzony został zakaz żądania odsetek w wysokości co najmniej dwukrotnie przekraczającej stopę odsetek maksymalnych lub odsetek maksymalnych za opóźnienie, określonych w ustawie. Odsetki od pożyczonej kwoty należą się, gdy tak zostało zawarte w treści umowy (art. 359 § 1 k.c.). Ich wysokość powinna być wskazana w umowie, ale jeśli umowa zawiera jedynie zapis, że należą się odsetki bez określenia ich wysokości, należą się odsetki ustawowe (art. 359 § 2 k.c.). Maksymalnie odsetki nie mogą przekroczyć dwukrotności odsetek ustawowych w stosunku rocznym (art. 359 § 2¹ k.c.). Przeliczając powyższe zapisy na pieniądze, warto mieć świadomość, że odsetki ustawowe są zmienne, gdyż odpowiadają sumie stopy referencyjnej Narodowego Banku Polskiego i 3,5 punktów procentowych (art. 359 § 2 k.c.), czyli mogą ulegać zmianie (i w górę i w dół w zależności od ogłaszanej przez Narodowy Bank Polski cyklicznie stopy referencyjnej), a więc ich wysokość należy każdorazowo sprawdzać w Obwieszczeniu Ministra Sprawiedliwości w sprawie wysokości odsetek ustawowych. Obecnie odsetki te wynoszą 3,6% w stosunku rocznym, co oznacza, że odsetki maksymalne wynoszą 7,2% w stosunku rocznym. Tym samym nie jest zabronione żądanie odsetek w wysokości mniejszej niż 14,4% pożyczonej kwoty rocznie. Odsetki te liczy się na każdy dzień, więc wartość faktycznej kwoty do zwrotu zależy też od długości trwania umowy. Dla przykładu przyjmujemy, że 1 czerwca 2020 r. pożyczono 10 000 zł na trzy miesiące. Karalne będzie żądanie odsetek w wysokości wyższej od 362 zł 95 groszy.

Z kolei odsetki za opóźnienie należą się, gdy pożyczkobiorca nie spłacił pożyczki w terminie. Czyli do dnia, do kiedy pożyczka miała być spłacona, należą się odsetki zwykłe, a od następnego dnia do daty spłaty pożyczki należą się odsetki za opóźnienie. Oczywiście, te ostatnie liczone są od kwoty pozostałej do spłacenia. Wysokość tych odsetek też powinna być określona w umowie pożyczki. Jeżeli jednak stopa odsetek za opóźnienie nie została w umowie oznaczona, należą się odsetki ustawowe za opóźnienie w wysokości równej sumie stopy referencyjnej Narodowego Banku Polskiego i 5,5 punktów

procentowych (czyli też są zmienne i cyklicznie obwieszczone przez Ministra Sprawiedliwości), chyba że wierzytelność była oprocentowana według stopy wyższej (np. na poziomie odsetek maksymalnych), bowiem wtedy wierzyciel może żądać odsetek za opóźnienie według tej wyższej stopy (art. 481 § 2 k.c.). Obecnie ustawowe odsetki za opóźnienie wynoszą 5,6% w stosunku rocznym. Analogicznie jak przy odsetkach maksymalnych, maksymalna wysokość odsetek za opóźnienie nie może w stosunku rocznym przekraczać dwukrotności wysokości odsetek ustawowych za opóźnienie (art. 481 § 2¹ k.c.), co daje 11,2% w stosunku rocznym. Czyli zakazane jest żądanie odsetek w wysokości równej albo wyższej 22,4% w stosunku rocznym. Także te odsetki liczy się na każdy dzień, tak więc kwota, która będzie miała być zapłacona, będzie zależała od długości okresu opóźnienia spłaty pożyczki. Pozostawmy na naszym przykładzie pożyczki 10 000 zł udzielonej 1 czerwca 2020 r. na trzy miesiące. W przypadku braku jej spłaty w terminie, od 2 września 2020 r. do daty spłaty będą mogłyby być naliczane odsetki za opóźnienie, przy czym karalne będzie – przyjmując przykładowo, iż nie pożyczki w terminie nie spłacono w ogóle, a całą kwotę spłacono jednorazowo 1 listopada 2020 r. – żądanie odsetek za opóźnienie w wysokości przekraczającej 368 zł 19 gr. W przypadku, gdy opóźnienie w spłacie doprowadziło do wystąpienia przez wierzyciela do sądu z pozwem o zapłatę, należy dodatkowo pamiętać, że może on zażądać także odsetek od odsetek (art. 482 k.c.).

Warto w tym miejscu wskazać, że sformułowanie art. 304 § 3 k.k. jest niekompatybilne z obowiązującymi zapisami k.c. Zgodnie bowiem z art. 359 § 2² k.c., jeśli w umowie zostały zawarte odsetki przekraczające odsetki maksymalne, należą się odsetki maksymalne. Zaś zgodnie z art. 482 § 2² k.c., jeżeli umowna wysokość odsetek za opóźnienie przekracza wysokość odsetek maksymalnych za opóźnienie, należą się odsetki maksymalne za opóźnienie. Oznacza to wprost, że zapisy umowy o odsetkach lub odsetkach za opóźnienie w wysokości dwukrotności odsetek maksymalnych (czy choćby w mniejszym stopniu przekraczających odsetki maksymalne) po prostu nie wiążą pożyczkobiorcy, a żądanie ich zapłaty jest i tak prawnie nieskuteczne. Trudno więc sobie wyobrazić, by ktokolwiek prowadzący oficjalną działalność gospodarczą żądał wyższych odsetek niż maksymalne, gdyż i tak nie mógłby ich dochodzić przed sądem. Z drugiej natomiast strony, z dużą dozą prawdopodobieństwa firmy pożyczkowe będą żądały odsetek na poziomie górnej dopuszczalnej k.c. granicy, by zarobić jak najwięcej, a więc dokładnie na tym samym poziomie, na jakim żądały ich przed wejściem w życie tarczy Covid3. Tym samym wydaje się, że art. 304 § 3 k.k. paradoksalnie wcale nie zabezpiecza narażonych na nadużycia konsumentów przed drapieżnymi firmami pożyczkowymi, ale nakierowany jest na ściganie lichwy prywatnej w osobie klasycznego mafioza pożyczającego gotówkę na dzienny drakoński procent. Tyle, że taka lichwa przeszła już raczej do historii.

Tak naprawdę firmy pożyczkowe, tzw. chwilówki, nie żyją z odsetek, ale z różnych opłat dodatkowych (np. prowizja, opłata przygotowawcza, koszt zabezpieczenia kredytu, koszt przedłużenia/skrócenia terminu spłaty itd. itp.). Co prawda, tarcza Covid3 wprowadziła także ograniczenie w wysokości tych opłat, gdyż zgodnie z § 2 art. 304 k.k. zakazała żądania kosztów innych niż odsetki w wysokości co najmniej dwukrotnie przekraczającej maksymalną wysokość tych kosztów określoną w ustawie, jednakże i tak oznacza to, że dozwolone jest żądanie zapłaty z tytułu opłat pozaodsetkowych w wysokości nawet prawie dwukrotności pożyczzonej kwoty (niezależnie od obowiązku spłaty kapitału).

Podstawową ustawą wprowadzającą limity wysokości pozaodsetkowych kosztów kredytu jest ustawa o kredycie konsumenckim, przy czym zgodnie z art. 3 ust. 1, ust. 1a i ust. 2 pkt. 1 tej ustawy pod pojęciem kredytu konsumenckiego rozumie się także pożyczkę udzielaną przez inne podmioty niż banki, o ile nie jest zabezpieczona hipoteką i jej kwota nie przekracza 255 550 zł (wyjątkowo kredyty na remont domu lub mieszkania mogą tę kwotę przewyższać).

Zgodnie z art. 36a § 1 i 2 tej ustawy maksymalna wysokość wspomnianych kosztów jest ustalana, poprzez dodanie dwóch wartości: 25% całkowitej kwoty kredytu oraz 30% całkowitej kwoty kredytu obliczonej stosownie do długości okresu spłaty, przy czym wymieniona wartość 30% obowiązuje dla okresu jednego roku. W praktyce pozaodsetkowe koszty kredytu nie mogą w skali 6 miesięcy przekroczyć 40% całkowitej kwoty kredytu (25% + 15%), w skali roku 55% (25% + 30%), w skali 2 lat 85% (25% + 60%), a za dłuższe okresy nie więcej niż 100% całkowitej kwoty kredytu (Mikłaszewicz, 2019). Oznacza to, że art. 304 § 2 k.k. zabrania żądania tytułem kosztów pozaodsetkowych kwoty stanowiącej dwukrotność tych wartości albo kwot wyższych. Już jednak żądanie takich kosztów na poziomie niższym o przysłowiową złotówkę od dopuszczalnych wartości nie stanowi przestępstwa.

Także w tym zakresie sformułowania art. 304 § 2 k.k. są niekompatybilne z regulacją cywilną. Zgodnie bowiem z art. 36a ust. 3 ustawy o kredycie konsumenckim w razie ustalenia przez kredytodawcę, na podstawie umowy o kredyt konsumencki, kwoty pozaodsetkowych kosztów kredytu przekraczającej wartości maksymalne wskazane w art. 36a ust. 1 i 2 tej ustawy, konsument jest zobowiązany wyłącznie do zapłaty kwoty odpowiadającej rzeczonym wartościom maksymalnym. Tak więc, podobnie jak przy odsetkach maksymalnych, warunki umowy wprowadzające koszty wyższe są po prostu niewiążące i nie mogą być dochodzone przed sądem. Tym samym, także w tym przypadku trudno sobie wyobrazić legalnie działającą firmę pożyczkową, która będzie w warunkach swoich umów określała pozaodsetkowe koszty na poziomie wyższym niż wynikającym z ustawy o kredycie konsumenckim (nie mówiąc już nawet o poziomie dwukrotnie wyższym), tym bardziej że są one określone na tyle wysoko, iż zapewniają tym firmom znaczny dochód, a klientów skazują – zgodnie z literą prawa – na bardzo wysokie koszty otrzymania pożyczki.

Co więcej, należy mieć świadomość, że przy obliczaniu kwot, których żądanie jest zabronione zgodnie z art. 304 § 2 i 3 k.k. nie sumuje się odsetek z kosztami pozaodsetkowymi. Tak więc, niezabronione jest żądanie zwrotu kapitału + odsetek w wysokości dwukrotności odsetek maksymalnych – 1 grosz + dwukrotności maksymalnych kosztów pozaodsetkowych – 1 grosz. Oczywiście, jak już wspomniano, tak wysokiego zwrotu nie można dochodzić w sądzie, gdyż k.c. obniża zawyżone roszczenia do dopuszczalnych poziomów maksymalnych, co jednak i tak daje wysokie wartości w postaci: kapitał + odsetki maksymalne + maksymalne koszty pozaodsetkowe. Z tego też powodu w reklamach tzw. chwilówek notorycznie można spotkać zapis drobnym drukiem, że RRSO (całkowita kwota do spłaty – zawierająca i odsetki, i koszty pozaodsetkowe) przekracza sto kilkadziesiąt procent. Wprowadzone zmiany w art. 304 k.k. nie miały na to żadnego wpływu.

Z prezentowanych rozważań wynika, że nowe art. 304 § 2 i 3 k.k. mimo zapowiedzi wcale nie chronią osób najsłabszych i najbiedniejszych w społeczeństwie przed drogimi pożyczkami, a wręcz przeciwnie, raczej można się spodziewać, że pozostaną regulacjami „martwymi”, czyli po prostu nie będą przypadków, w których będą mogły być stosowane. Dużo większą ochronę w tym zakresie wprowadzono ustawą z 31 marca 2020 r. o zmianie ustawy o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych oraz niektórych innych ustaw (dalej: tarcza Covid1), zgodnie z którą wyłączono na rok stosowanie art. 36a ustawy o kredycie konsumenckim wprowadzając dużo niższe wartości maksymalne kosztów pozaodsetkowych (25% całkowitej kwoty kredytu + 6% całkowitej kwoty kredytu obliczonej stosownie do długości okresu spłaty), które nie mogą przekroczyć 45% całkowitej kwoty kredytu, a przy kredytach do 30 dni nawet 5% (art. 8d ust. 1–4 ustawy z 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych zmienionej tarczą Covid1). Przepisy te jednak są przejściowe i obowiązują jedynie do 8 marca 2021 r. (Czech, 2020).

Dużo istotniejsze z praktycznego punktu widzenia i bardziej faktycznie chroniące konsumenta zmiany wprowadzono do k.c. odnośnie do zabezpieczenia pożyczki przewłaszczeniem nieruchomości.

Zakaz przewłaszczenia nieruchomości mieszkaniowej

Tarcza Covid3 wprowadziła do k.c. nowy przepis art. 387¹, zgodnie z którym nieważna jest umowa, w której osoba fizyczna zobowiązuje się do przeniesienia własności nieruchomości służącej zaspokojeniu jej potrzeb mieszkaniowych w celu zabezpieczenia roszczeń wynikających z tej lub innej umowy niezwiązanej bezpośrednio z działalnością gospodarczą lub zawodową tej osoby, w przypadku gdy: 1) wartość nieruchomości jest wyższa niż wartość zabezpieczanych tą nieruchomości roszczeń pieniężnych powiększonych o wysokość odsetek maksymalnych za opóźnienie od tej wartości za okres 24 miesięcy; lub 2) wartość zabezpieczanych tą nieruchomości roszczeń pieniężnych nie jest oznaczona, lub 3) zawarcie tej umowy nie zostało poprzedzone dokonaniem wyceny wartości rynkowej nieruchomości przez biegłego rzeczoznawcę.

Także w tym przypadku uzasadnieniem wprowadzenia przepisu nie była epidemia, ale ochrona osób fizycznych przed wyłudzeniem od nich mieszkań (Niekrasz-Gierejko, 2020).

Z nowego przepisu nie wynika, iż wszystkie umowy przewłaszczenia na zabezpieczenie nieruchomości zostały zakazane. Po pierwsze, zakaz dotyczy jedynie osób fizycznych i to pod warunkiem, że umowa, której przewłaszczenie nieruchomości mieszkalnej ma stanowić zabezpieczenie, nie odnosi się do prowadzonej przez nich działalności gospodarczej czy zawodowej, a więc ma dotyczyć wyłącznie sfery prywatnej tej osoby (Gutowski, 2020). Chodzi więc tak naprawdę o umowy pożyczki zaciągnięte na cele konsumpcyjne, zakup towarów lub usług, remont, wyjazd, organizację jakiegoś wydarzenia rodzinnego itp.

Po drugie, zabronione zostało przewłaszczenie jedynie lokali służących do spełniania potrzeb mieszkaniowych pożyczkobiorcy. Nieistotne jest, czy potrzeby te spełnia mieszkanie czy dom, ani tym bardziej, jakiej jest powierzchni (Popiołek, 2020). Ważne, by osoba ta w nim faktycznie zamieszkiwała (Bieranowski, 2020). Jeśli pożyczkobiorca posiada więcej niż jeden lokal mieszkalny, to wszystkie te, w których faktycznie nie zamieszkuje, może przewłaszczyć na zabezpieczenie dowolnej pożyczki. Co więcej, lokale te mogą zostać przewłaszczone, nawet jeśli są zamieszkałe, ale przez inne osoby niż pożyczkobiorca – jego najemców albo nawet członków rodziny. Zakaz obejmuje bowiem przewłaszczenie lokalu spełniającego potrzeby mieszkaniowe osobiście pożyczkobiorcy, ale już nie innych osób.

Ponadto, nawet w przypadku osoby fizycznej zwierającej pożyczkę na cele prywatne możliwe jest jej zabezpieczenie przewłaszczeniem lokalu zamieszkiwanego przez tę osobę, byle zostały spełnione łącznie trzy warunki: 1) wiadomo, jaką kwotę wynoszą roszczenia zabezpieczane (wartość ta musi być konkretnie oznaczona w pieniądzu); 2) nie mamy do czynienia z niewspółmiernością świadczeń, czyli że wartość nieruchomości nie jest wyższa niż wartość pożyczki z odsetkami (nie wyższymi niż maksymalne) i opłatami dodatkowymi (nie wyższymi niż maksymalne) łącznie z maksymalnymi odsetkami za opóźnienie za okres dwóch lat, czyli ile maksymalnie musiałby spłacić pożyczkobiorca pozostając w zwłoce z wykonaniem umowy przez dwa lata, co paradoksalnie tak naprawdę oznacza, że przy zastosowaniu norm maksymalnych do odsetek i pozaodsetkowych kosztów kredytu dopuszczalne jest, by wartość nieruchomości była nawet ponad dwa razy wyższa niż kwota pożyczonego kapitału; 3) wartość rynkowa przewłaszczonej nieruchomości została przed zawarciem umowy oszacowana przez rzeczoznawcę, czyli nie została w umowie zaniżona (Niekrasz-Gierejko, 2020). Brak choćby jednego z tych warunków powoduje, że umowa przewłaszczenia danej nieruchomości na zabezpieczenie staje się nieważna.

Najważniejszy z punktu widzenia ochrony właściciela nieruchomości jest zakaz jej przewłaszczenia na zabezpieczenie pożyczki dużo niższej wartości niż przewłaszczana nieruchomość. W praktyce bowiem problem polegał na tym, że przewłaszczano nieruchomości dużo wyższej wartości niż udzielna pożyczka (Gutowski, 2020; Habryn-Chojnacka, 2020). Ponieważ przewłaszczenie na zabezpieczenie oznacza przeniesienie własności nieruchomości na pożyczkodawcę w momencie podpisania umowy, istniało ryzyko, że pożyczkobiorca, o ile nie spłaci pożyczki w terminie, straci dużo wartą nieruchomość za mały dług. Ponadto, jeśli wierzyciel sprzedał ją następnie osobie trzeciej za stosunkowo niską cenę, pożyczkobiorca mógł odzyskać tylko kwotę nadwyżki ceny tej sprzedaży ponad wartość pozostającej do spłaty pożyczki wraz z odsetkami i opłatami dodatkowymi, czyli z reguły dużo mniej niż nieruchomość była faktycznie warta (Szeroczyńska, 2016). Jeśli wartość pożyczki (liczona wraz z odsetkami, w tym za opóźnienie, i opłatami dodatkowymi) jest równoważna wartości nieruchomości, nie istnieje takie ryzyko pokrzywdzenia właściciela nieruchomości (Bieranowski, 2020) – podpisując umowę pożyczki z przewłaszczeniem takiej nieruchomości na jej zabezpieczenie ryzykuje jedynie, że w momencie braku jej spłaty w terminie straci w zasadzie dokładnie tyle ze swojego majątku tyle, ile musiałby zapłacić, gdyby miał pożyczkę zwrócić, tyle że straci to nie w pieniądzu a w nieruchomości. Faktycznie więc w przypadku takiej umowy zrównoważonej co do wartości pożyczki i nieruchomości pożyczkobiorca nie jest zależny od dalszych działań pożyczkodawcy i kwoty, którą ten uzyska z dalszej sprzedaży nieruchomości, po prostu cała wartość nieruchomości jest zaliczana na poczet spłaty pożyczki z odsetkami i opłatami.

Nie do końca zrozumiałe jedynie jest, czemu ustawodawca uznał za równoważną wartość nieruchomości wartość pożyczki powiększoną o maksymalne odsetki za opóźnienie za okres 24 miesięcy. Mając na uwadze, że przeniesienie własności nieruchomości następuje przy podpisaniu umowy, a więc w momencie udzielenia pożyczki, to w przypadku upływu terminu spłaty bez jej zwrotu, pożyczkodawca zostaje zaspokojony właśnie tym przewłaszczeniem. Trudno mówić o naliczaniu odsetek za opóźnienie, jeśli pożyczkodawca odstępuje od dochodzenia zwrotu przeterminowanej pożyczki, czując się zaspokojony przewłaszczoną nieruchomością, o czym nie musi nawet informować pożyczkobiorcy. Jeśli więc wartość nieruchomości przewłaszczonej faktycznie jest wyższa od wartości pożyczki o te odsetki za opóźnienie wyliczone z góry na dwa lata, pożyczkobiorca powinien dochodzić zwrotu tej kwoty i to jak najszybciej po upływie terminu spłaty, żeby nie zostało uznane, że faktycznie pozostawał przez ten okres w zwłoce, a więc odsetki (czyli podwyższona wartość nieruchomości) się pożyczkodawcy należały.

Niestety, wprowadzona w art. 387¹ k.c. sankcja nieważności takich umów nie chroni przed wszystkimi oszukańczymi działaniami osób, które udzielają pożyczek zabezpieczonych przewłaszczeniem nieruchomości mieszkalnej (i to pomijając nawet aspekt faktycznych kosztów tych pożyczek). Pozostają bowiem wciąż trzy ryzyka: 1) że mimo spłaty pożyczki w całości, wierzyciel nie przeniesie zwrótnie własności nieruchomości na pożyczkobiorcę, ale sprzeda ją osobie trzeciej i to za zaniżoną cenę, co praktycznie może uniemożliwić odzyskanie, tak nieruchomości, jak i pieniędzy; 2) że w momencie braku spłaty minimalnej części pożyczki z opłatami i odsetkami od niej w terminie, pożyczkobiorca utraci prawo do odzyskania nieruchomości i będzie się musiał długo sądzić, by odzyskać jej wartość w pieniądzu pomniejszoną o ową minimalną zaległość; 3) że wartość faktycznie udzielonej pożyczki będzie dużo niższa niż będzie to wynikać z treści umowy, a więc że faktycznie wartość przewłaszczonej nieruchomości będzie niewspółmierna do pożyczkowej kwoty nawet z odsetkami i kosztami pozaodsetkowymi (Szeroczyńska, 2016). W tym ostatnim przypadku zawarta umowa oczywiście będzie według nowego przepisu nieważna, jednak wobec faktu, że będzie ona miała formę aktu notarialnego, będzie to niezwykle trudne (o ile wręcz nie niemożliwe) do udowodnienia.

Jak już wspomniano, przeniesienie własności nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki oznacza, że dłużnik traci własność tej nieruchomości w momencie podpisania aktu notarialnego. Gdy spłaci pożyczkę w całości w terminie, może żądać od pożyczkodawcy, by z powrotem przeniósł na niego własność tej nieruchomości (Gutowski, 2020). Czyli musi zostać podpisany nowy akt notarialny. Problem zaczyna się wtedy, gdy pożyczkodawca odmawia sporządzenia takiego aktu, albo gdy nieruchomość – niezgodnie z umową – już sprzedał (Szeroczyńska, 2016). Nawet jeśli mamy do czynienia z umową legalną w świetle nowego art. 387¹ k.c., nie została wprowadzona ochrona przed takimi sytuacjami. Niewiele pomaga tutaj równowartość świadczeń – pożyczkobiorca bowiem zwrócił całą pożyczkę i stracił nieruchomość stanowiącą jej równowartość, a więc jakby zapłacił dwa razy (a nawet więcej, jeśli wartość nieruchomości obejmowała również owe potencjalne odsetki za dwa lata opóźnienia). Nie pomaga w tym wypadku też warunek wyceny wstępnej nieruchomości, gdyż wycena ma być dokonana dla potrzeb zawarcia umowy przewłaszczenia na zabezpieczenie, a nie kolejnej umowy sprzedaży. Pożyczkodawca może więc sprzedać tę nieruchomość za dużo niższą cenę. Poprzedni właściciel nieruchomości dysponuje w takiej sytuacji wyłącznie tymi samymi możliwościami dochodzenia roszczeń – pieniężnego lub w postaci żądania zwrotu nieruchomości – które zostały opisane w tekstach z 2016 r. i 2017 r. (Szeroczyńska, 2016; 2017), co jak pamiętamy, jest żmudne, kosztowne i wielce skomplikowane, w szczególności dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Druga sytuacja jest jeszcze trudniejsza, gdyż pożyczkobiorca, który choćby w minimalnym stopniu uchybił terminowi spłaty pożyczki w całości, traci w ogóle prawo do żądania zwrotu nieruchomości. Standardowym elementem tego typu umów w praktyce są krótkie terminy spłaty, a wręcz zastrzeżenie obowiązku spłaty w terminie każdej kolejnej raty pożyczki. Uchybienie choć jednemu terminowi powoduje utratę roszczenia o zwrot nieruchomości. Wtedy znowu mamy sytuację, gdy pożyczkobiorca faktycznie zapłacił za pożyczkę podwójnie – spłacił pożyczkę prawie w całości i stracił nieruchomość odpowiadającą jej wartości (albo nawet ją przewyższającą o owe potencjalne odsetki za opóźnienie). Może się więc jedynie domagać zwrotu pieniędzy w wysokości już spłaconej pożyczki z odsetkami i opłatami oraz wartości owych założonych z góry odsetek za opóźnienie. Nie może udowodniać, że utraciłszy nieruchomość stracił więcej niż wartość pożyczki z opłatami odsetkami, gdyż przecież z założenia obie wartości miały być równe. Także w tym wypadku, pozostaje mu jedynie droga sądowa, która żadną miarą nie chroni potrzeb mieszkaniowych tej osoby.

Trzeci przypadek jest najtrudniejszy do udowodnienia, a dotyczy najczęściej osób w bardzo trudnej sytuacji finansowej, przymuszonych do zaciągnięcia kolejnej, tym razem „lichwiarskiej” pożyczki, ale także często właśnie osób z niepełnosprawnością intelektualną, które nie zawsze rozumieją wartość pieniądza. Założeniem bowiem równowartości świadczeń przy dopuszczalnej obecnie umowie przewłaszczenia mieszkania na zabezpieczenie jest, że właściciel mieszkania dostanie w formie pożyczki mniej więcej tyle, ile jest warto jego mieszkanie, które przewłaszczy (a dokładnie nie mniej niż wartość tego mieszkania minus maksymalne odsetki ustawowe, maksymalne koszty poza odsetkowe oraz maksymalne odsetki za opóźnienie za okres do dwóch lat). Przy czym przyjmuje się, iż pożyczkobiorca otrzymał tyle pieniędzy w formie pożyczki, ile widnieje na umowie notarialnej ją zabezpieczającej przewłaszczeniem jego mieszkania. Tyle że – jeśli pożyczka udzielana jest w gotówce (a tak najczęściej robią nieuczciwi kontrahenci) – często nie ma żadnego dowodu, poza słowem obu stron, ile pieniędzy naprawdę zostało przekazane. Przekazanie tych pieniędzy w gotówce następuje bowiem jedynie w obecności stron i notariusz nigdy nie jest tego świadkiem. Przed notariuszem pożyczkobiorca jedynie oświadcza, że taką kwotę otrzymał. Jeśli mamy do czynienia z osobą z niepełnosprawnością intelektualną, może ona nie zrozumieć: 1) ile pieniędzy faktycznie dostała, lub 2) co potwierdziła w treści aktu notarialnego lub nawet dodatkowo podpisanego pokwitowania. Także osoby finansowo zmuszone do wzięcia takiej pożyczki

mogą się zgodzić podpisać dokumenty, że przekazana im pożyczka była wyższej wartości niż kwota, którą faktycznie otrzymały, bo będą wołały dostać raczej coś niż nic.

Może więc dojść – i niestety akta wielu postępowań karnych tego dowodzą, że dochodzi – do przewłaszczenia lokalu na zabezpieczenie faktycznie bardzo niskiej pożyczki – mimo iż w dokumentach (w umowie pożyczki, akcie notarialnym przewłaszczenia nieruchomości na jej zabezpieczenie czy na pokwitowaniu) będą kwoty znacznie wyższe, zgodne z dozwolonymi. Niestety udowodnienie tej niespójności będzie raczej niemożliwe, gdyż w prawie cywilnym kładzie się większe znaczenie dowodowe na dokumenty pisane, a akt notarialny cieszy się szczególną wiarygodnością. Gdy jeszcze brak innych świadków przekazania pieniędzy w gotówce, sankcja nieważności z art. 387¹ k.c. będzie w tym wypadku całkowicie niewystarczająca dla ochrony strony słabszej, gdyż nie będzie ona w stanie udowodnić, że umowa została zawarta z naruszeniem warunków wynikających z tego przepisu. Podważenie takiej umowy będzie możliwe jedynie na podstawie art. 82 k.c., czyli poprzez wykazanie braku świadomości osoby z niepełnosprawnością intelektualną do jej zawarcia (Szeroczyńska, 2017).

W ogóle należy mieć świadomość, że sankcja nieważności oznacza, iż – jeśli umowa została wbrew wymaganym warunkom ustawowym zawarta – należy uzyskać wyrok sądu stwierdzający jej nieważność (Gutowski, 2020). Dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną jak w przypadku każdego procesu może to być niezmiernie trudne. Tym bardziej dziwne wydaje się niewprowadzenie przy okazji tej samej nowelizacji przestępstwa przewłaszczenia na zabezpieczenie lokali wykorzystywanych na cele mieszkaniowe wbrew przepisom k.c. Jeśli ustawodawca widział potrzebę sankcjonowania lichwy, mając świadomość, że samo przestępstwo wyzysku nie jest wystarczające, a także zauważył – co wynika wprost z uzasadnienia projektu tej ustawy (Gutowski, 2020; Habryn-Chojnacka, 2020) – problem wyłudzenia mieszkań i trudności z egzekwowaniem praw osób wyzutyk z ich własności, mógł wprowadzić do k.k. takie nowe przestępstwo, a tym samym ułatwić osobie pokrzywdzonej podobnym działaniem darmową ścieżkę prawną – za pośrednictwem prokuratora, który zebrawszy odpowiedni materiał dowodowy, mógłby nie tylko wystąpić z aktem oskarżenia, ale także z pozwem o stwierdzenie nieważności tej umowy. Oczywiście, także obecnie takie poza-karne działanie prokuratora jest możliwe, ale po pierwsze nie wszyscy o tym wiedzą, a po drugie, w ramach działań pozakarnych prokurator ma mniejsze możliwości zbierania dowodów niż w postępowaniu karnym, a prowadzenie tego typu spraw w kierunku przestępstwa wyzysku (z art. 304 § 1 k.k.) czy oszustwa (art. 286 § 1 k.k.) zwykle nie prowadzi do skazania, co wskazywano już w tekście z 2017 r. (Szeroczyńska, 2017).

Jedynym gwarantem, że obecnie podpisywane będą umowy przynajmniej formalnie zgodne z art. 387¹ k.c., jest notariusz, przed którym musi być zawarta umowa o przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki. Jednakże, jak już wspomniano, akurat wysokości faktycznie przekazanej kwoty nie jest on w stanie zagwarantować. Ustawodawca powinien więc być pójsz w swoim zakazie dalej i albo w ogóle zakazać tego typu umów, albo wprowadzić warunek przekazania pieniędzy przelewem bankowym lub pocztowym, albo co najmniej zmienić ciężar dowodu w procesie o stwierdzenie jej nieważności, nakładając obowiązek dowodzenia zgodności umowy z prawem na pożyczkodawcę. Niestety, takich kroków nie podjął, a tym samym także w tym zakresie wprowadzone rygory można stosunkowo łatwo obejść, wciąż kosztem osób w społeczeństwie najsłabszych.

Bibliografia

- Bieranowski, A. (2020). Nowelizacja kodeksu cywilnego statuująca ograniczony zakaz przewłaszczenia nieruchomości na zabezpieczenie – uwagi krytyczne. *Rejent*, 6, 31–66.
- Czech, T. (2020). Nowe limity pozaodsetkowych kosztów kredytu konsumenckiego w związku z epidemią koronawirusa. *Monitor Prawa Bankowego*, 6, 79–94.

- Gutowski, M. (2020). Sankcja nieważności umowy przewłaszczenia na zabezpieczenie nieruchomości mieszkaniowej na podstawie nowego art. 387¹ k.c. *Prokuratura i Prawo*, 7–8, 187–210.
- Habryn-Chojnacka, E. (2020). *Zakaz przewłaszczenia lokali mieszkalnych na zabezpieczenie. Komentarz praktyczny*. Lex.
- Mierzwińska-Lorencka, J. (2020). *Zmiana przepisów o wyzysku (lichwie) w związku z tarczą 3.0. Komentarz praktyczny*. Lex.
- Mikłaszewicz, P. (2019). Komentarz do art. 35a ustawy o kredycie konsumenckim. W: K. Osajda (red.), *Ustawa o kredycie konsumenckim. Komentarz*. Warszawa: C.H. Beck.
- Niekraś-Gierejko, K. (2020). Przewłaszczenie na zabezpieczenie nieruchomości mieszkalnej wykorzystywanej przez konsumenta – czyli nowy art. 387¹ KC. *Nieruchomości*, 6, 14–17.
- Patora, K. (2019). Lichwa – zapomniane przestępstwo. *Przegląd Sądowy*, 7–8, 142–161.
- Popiołek, W. (2020). Komentarz do art. 387¹ Kodeksu cywilnego. W: K. Pietrzykowski (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*. Warszawa: C.H. Beck.
- Potulski, J. (2020). Komentarz do art. 304 Kodeksu karnego. W: R. Stefański (red.), *Kodeks karny. Komentarz*. Warszawa: C.H. Beck.
- Szeroczyńska, M. (2016). Niebezpieczne umowy: przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki. Część I. *Szkoła Specjalna*, 5, 383–391.
- Szeroczyńska, M. (2017). Niebezpieczne umowy: przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki. Część II. *Szkoła Specjalna*, 1, 63–75.

Akty prawne

- Ustawa z 14 maja 2020 r. o zmianie niektórych ustaw w zakresie działań osłonowych w związku z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 (Dz.U. 2020 poz. 875).
- Kodeks cywilny z 23 kwietnia 1964 r. (tekst jednolity Dz.U. 2020 poz. 1740).
- Kodeks karny z 6 czerwca 1997 r. (tekst jednolity Dz.U. 2020 poz. 1444).
- Ustawa o kredycie konsumenckim z 12 maja 2011 r. (tekst jednolity Dz.U. 2019 poz. 1083).
- Ustawa z 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (tekst jednolity Dz.U. poz. 1842).
- Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie wysokości odsetek ustawowych z 14 lipca 2020 r. (M.P. poz. 626).
- Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie wysokości odsetek ustawowych za opóźnienie z 14 lipca 2020 r. (M.P. poz. 627).

PROHIBITION TO TRANSFER OF OWNERSHIP OF PROPERTY TO SECURE USURY

Abstract

The *Szkoła Specjalna* issue no 5 of 2016 and no 1 of 2017 discusses the so-called transfer of ownership of property to secure loan (Szeroczyńska, 2016, 2017). From May 16, 2020, the Act amending certain acts in the field of protective measures in connection with the spread of the SARS-CoV-2 virus significantly limited the possibility of concluding this type of agreements, as well as the criminal liability for usury. Considering the fact that people with intellectual disabilities were quite often the victims of this type of activities, which led them to increasing debts, and even led to a situation where they were thrown out of the apartment, all efforts to introduce protection of the weaker party to the contract should be assessed positively. This article discusses the changes to the Civil Code and the Penal Code introduced by this Act relating to the transfer of ownership of residential premises and the granting of loans with high interest rates, indicating to what extent the legal status discussed in the articles of 2016 and 2017 has changed, and analyzes whether the amendment in question will be an effective tool to protect against usury and loss of residential premises for nothing.

Keywords: exploitation, usury, maximum interest, non-interest borrowing costs, transfer of ownership of property as security, invalidity sanction, residential purpose