



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

I (17)/2022

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, MARZEC 2022

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodnicząca Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Danuta Czudek-Puchalska — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie, projekt okładki

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce praca *Sutra Serca* — szkło topione w formie, taśma tkaninowa, ceramika;
autor: Małgorzata Mitka, 2009; promotor: Marcin Korek; instruktor: Wioletta Kulesa

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2022

ul. Mikołaja Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl lub bala@cea.art.pl

<http://www.cea.art.pl>

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-52-8 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-53-5 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: UNIDRUK, ul. Bronowicka 117, 30-121 Kraków

Spis treści

Od Redakcji	5
Zofia Konaszekwicz Rola piękna w nauczaniu i wychowaniu ucznia szkoły artystycznej	9
Katarzyna Janczewska-Sołomko Nie zdążyłam... Wspomnienie o Pani Profesor Irenie Wojnar	29
Kształcenie w szkole artystycznej	33
Joanna Maluga W 140. rocznicę urodzin Zoltána Kodálya	35
Szymon Telecki Ekspresja wykonawcza w sztuce gry skrzypcowej a wierność odczytania tekstu muzycznego	53
Joanna Agata Czołgosz Korekta podczas nauczania zdalnego — jak właściwie formułować informację zwrotną i wspierać ucznia w działaniu	61
Elżbieta Suchocka Projekt — metoda na czas zdalnego nauczania	73
Roderyk Lange Taniec a sztuka ruchu	85
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	103
Eliza Ludkiewicz Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole artystycznej	105
Marcin Ostrowski Kształcenie językowe w ogólnokształcących szkołach muzycznych — refleksje nauczycieli języków obcych oraz wnioski z badań nad wpływem kształcenia muzycznego na rozwój mózgu	123
Małgorzata Gwiazdonik-Müller Elementy fototerapii w praktyce nauczania	143
Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów	153
Paweł Nowak Jak przygotować ucznia do konkursu muzycznego?	155

Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system	163
Marta Machura-Czarakcziewa, Piotr Zagórski	
Współczesne szkolnictwo muzyczne w opinii polskich pianistów-pedagogów	165
Centrum Edukacji Artystycznej	
Nowa formuła badania jakości kształcenia w szkołach artystycznych	185
Miscellanea	191
Wojciech B. Jankowski	
Profesor Itzész się myli? Ciekawostka z kompozytorskiej teki Kodály'a	193
Magdalena Sztandera-Wikszemska	
Nauka muzyki z uśmiechem	205
Galeria	213
Marcin Korek	
Szkoła artystyczna — Zespół Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej	215
Noty o autorach	230

Drodzy Czytelnicy!

Pierwszy w 2022 roku numer „Szkoły Artystycznej” — wydawnictwa Centrum Edukacji Artystycznej — rozpoczynają dwa niezwykle istotne teksty. Pierwszy z nich, już niemal zgodnie z tradycją autorstwa profesor Zofii Konaszkiewicz, to jakże dogłębne i szerokie studium: *Rola piękna w nauczaniu i wychowaniu uczniów szkoły artystycznej*. Zaraz po nim zamieszczamy osobistą i przejmującą wypowiedź doktor Katarzyny Janczewskiej-Sołomko: *Nie zdążyłam... Wspomnienie o Pani Profesor Irenie Wojnar*, związaną ze śmiercią czołowego teoretyka piękna i wychowania estetycznego w Polsce.

Piękno, i to rozumiane jako obiektywna wartość ludzkiej kultury, jako indywidualny składnik każdego ludzkiego życia, zdominowało zatem całe nasze nowe wydanie. Trzeba bowiem wiedzieć, że niemal wszystko co zamieszczamy w tym numerze, ale także w poprzednich wydaniach „Szkoły Artystycznej”, było tworzone i rozwijało się również pod wpływem działalności naukowej i piśmienniczej profesor Wojnarowej i jej mistrza profesora Bogdana Suchodolskiego.

Szkoły artystyczne były od początków swego istnienia miejscem urzeczywistniania się idei wychowania przez sztukę, propagowanej w Anglii przez Herberta Reade'a, a na polskim gruncie zaszczerpionej właśnie przez Irenę Wojnar i Bogdana Suchodolskiego. Profesor Wojnar odbyła też studia doktoranckie na Uniwersytecie Paryskim (Sorbona) z zakresu estetyki, pod kierunkiem innego, tym razem francuskiego guru teorii wychowania estetycznego profesora Étienne'a Souriau. Od 1976 roku kierowała twórczo Pracownią Teorii Wychowania Estetycznego na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Jest autorką lub redaktorką wielu prac, między innymi tak fundamentalnych jak *Estetyka i wychowanie* czy *Perspektywy wychowawcze sztuki*. W swoich publikacjach zawsze podkreślała, jak ważny w rozwoju i uwrażliwianiu młodego pokolenia jest proces integracji nauki, uczenia się i sztuki. Była żywo zainteresowana powstawaniem i rozwojem zwłaszcza szkół plastycznych. W pamięci ludzi, którzy je tworzyli lub nimi zarządzali, przewijają się wspomnienia z wizyt Pani Profesor. Współpracowała ściśle z COPSA (Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego) oraz z International Society for Education through Art (INSEA), czyli Międzynarodowym Stowarzyszeniem Wychowania przez Sztukę, które działało w porozumieniu z UNESCO. Współpracowała także z Instytutem Pedagogiki Muzycznej AMFC, Kołem Kodalyowskim Polskiej Sekcji ISME oraz wieloma uczelniami i placówkami artystycznymi, dając im mocne wsparcie teoretyczne,

ale także bardzo zwyczajne, jakże często potrzebne wsparcie osobiste, indywidualne, erudycyjne. Stosunkowo niedawno dwoje członków redakcji „Szkoły Artystycznej”, Beata Lewińska i Wojciech Jankowski, poprosiło Panią Profesor Wojnar o rozmowę (taką bardziej kameralną, ale bynajmniej nie kurtuazyjną) na temat niektórych naszych działań, w tym właśnie wydawnictwa „Szkoła Artystyczna”. Mieliśmy nadzieję na wspólne przedsięwzięcie, na przykład zorganizowanie konferencji na temat roli piękna i wychowania przez sztukę dzisiaj, w świecie tak zwanej płynnej nowoczesności, zdominowanym przez popkulturę. Profesor Wojnar zgodziła się chętnie. Niestety, z powodu jej choroby do spotkania nie doszło. Dziś możemy tylko dołączyć się do tytułu wspomnienia Katarzyny Janczewskiej-Sołomko: *Też nie zdążyliśmy...* Nie znaczy to jednak, że tym samym zamykamy łamy „Szkoły Artystycznej” na możliwość pełniejszego eseju wspomnieniowego czy wręcz naukowego na temat roli Profesor Ireny Wojnar w naszej kulturze estetycznej, jej dokonań naukowych czy wpływu na kształcenie artystyczne. Przeciwnie, zapraszamy wszystkie zainteresowane osoby do pisania na te tematy.

W dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* zamieszczamy cztery opracowania. Joanna Maluga przybliżyła nam główne zręby koncepcji Zoltána Kodálya w zastosowaniu do polskiego systemu edukacji muzycznej, czym lokuje tę tematykę w światowych obchodach 140-lecia urodzin wielkiego kompozytora, uczonego i pedagoga. Artykuł Szymona Teleckiego, skrzypka, podejmuje temat fundamentalny w nauce i grze na instrumencie. Jest nim „wierność odczytania” kompozycji z zapisu nutowego a interpretacja utworu przez wykonawcę ze zwróceniem uwagi na istotny jej element — ekspresyjność. Joanna Czołgosz natomiast napisała z perspektywy plastyka znakomity tekst „o korekcie”, jako podstawowym narzędziu pracy nauczyciela szkoły plastycznej. Autorka przybliżyła teoretyczne zasady korekty, wyjaśniła, jakie są rodzaje korekty, ale przede wszystkim, odnosząc się do aktualnych doświadczeń własnych, podzieliła się spostrzeżeniami na temat zasad i możliwości stosowania korekty podczas nauczania zdalnego. Elżbieta Suchocka podzieliła się doświadczeniami na temat aktywizacji nauczania języka polskiego i angażowania młodzieży w projekty edukacyjne. Znakomity tekst może być inspiracją także dla nauczycieli innych przedmiotów. Niejako uzupełnieniem, ale również jakże wspinałym rozwinięciem tej podstawowej tematyki jest pozyskane dzięki staraniom redaktor Joanny Sibilskiej studium wybitnego etnologa i choreologa, profesora Roderyka Langego (na zasadzie przedruku) na temat sztuki tańca. Ten wybitny polski teoretyk tańca w swoim artykule opisał znaczenie tańca na przestrzeni wieków i jego funkcje w kontekstach kulturowych. W przejrzysty sposób wyjaśnił, czym jest tworzywo tańca, i przedstawił jego dobroczynny wpływ na wychowanie i zdrowie człowieka. Wnioski końcowe znakomicie podsumowują rozważania profesora Langego na temat istoty tańca i jego przejawów w kulturze.

W dziale *Psychologia i pedagogika w szkole artystycznej* znajdują się trzy autorskie artykuły o zróżnicowanej problematyce. Eliza Ludkiewicz, psycholog,

muzyki i terapeuta, pracująca z dziećmi ze spektrum autyzmu, napisała fundamentalny artykuł koncentrujący się na specyfice funkcjonowania uczniów z diagnozą spektrum autyzmu w kontekście kształcenia muzycznego. Marcin Ostrowski podzielił się swoimi doświadczeniami i interesującymi wynikami z badań zrealizowanych wśród nauczycieli języków obcych, pracujących z uczniami szkół muzycznych, podkreślając walory kształcenia muzycznego w kontekście nauki języków. Małgorzata Gwiazdonik-Müller opisała możliwości zastosowania fototerapii i dała jej psychologiczne uzasadnienie, w kontekście praktyki pedagogicznej.

W dziale *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* konkretne metody i specyfikę procesu przygotowania ucznia do konkursu muzycznego opisuje Paweł Nowak, nauczyciel klasy akordeonu. Jego tekst może być dobrym zagajeniem metodycznej, środowiskowej dyskusji na powyższy temat.

W dziale *Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system* publikujemy ciekawy i ważny tekst duetu autorskiego Marty Machury-Czarakczewy i Piotra Zagórskiego prezentujący spojrzenie i opinie (niepozbawione akcentów kontrowersyjnych) na całość systemu współczesnego szkolnictwa muzycznego (zwłaszcza niższych stopni) w oczach polskich pianistów-pedagogów. Autorzy, w oparciu o wywiady z pianistami-pedagogami, prezentują ważne zagadnienia dotyczące struktury i funkcji naszego szkolnictwa muzycznego. Ciekawe dla Czytelnika może okazać się osobiste spojrzenie rozmówców na temat źródeł i okoliczności motywacji podejmowania nauki muzyki oraz opinii o swych profesorach — postaciach, które wpisały się w historię pedagogiki muzycznej. Zachęcamy do dyskusji wokół zgłoszonych opinii i ocen.

Również w tym dziale przewidziany jest ważny temat dotyczący nowej, nieinwazyjnej formuły badania przez Centrum Edukacji Artystycznej jakości kształcenia w szkołach artystycznych. Tekst ten jest przygotowany przez pracowników CEA zajmujących się problemem.

Dział *Miscellanea* ma tym razem wyjątkowo szczególny charakter. W przypadku pozycji pierwszej, artykułu Wojciecha Jankowskiego *Profesor Ittzés się myli?*, ważny jest sam znak zapytania, jak i podtytuł *Ciekawostka z kompozytorskiej teki Kodály*. Chodzi bowiem o jedną z pierwszych pieśni chóralnych dla dzieci — *Lengyel László* (Władysław Polak), którymi Zoltán Kodály zapoczątkował swoją słynną koncepcję budowania racjonalnych podstaw edukacji muzycznej, a która zyskała wkrótce właśnie miano „metody śpiewu chóralnego”. Pieśń pochodzi już z 1925 roku, a „ideowy artykuł”, który tę koncepcję objaśnił i uzasadnił, *Chóry dziecięce*, z roku 1929. Jest pytanie, o którego to, historycznego oczywiście, „Polaka Władysława” chodzi? Czy tego z XI wieku, pierwszego węgierskiego świętego i króla zarazem, czy też może tego z XVI wieku? Króla Władysława II Jagiellończyka „Dobrze Dobrze”? Bynajmniej nie świętego. I kto w tej kwestii ma rację? Niech Czytelnicy po lekturze odpowiedzą sobie sami, ewentualnie niech na własną rękę poszukają odpowiedzi. Tak czy tak, może to być ich własny i dodatkowy wkład w piękną, bo 140. rocznicę uro-

dzin Kodály, zapoczątkowaną w „Szkołe Artystycznej” artykułem naszej znakomitej chórmiestrzyni doktor habilitowanej Joanny Malugi.

Również druga pozycja działu *Miscellanea* zapowiada się atrakcyjnie. W praktyce nauczycielskiej, zwłaszcza z zakresu teorii muzyki, nauczyciele często stosują (lub mogliby!) dykteryjki, dowcipy i zagadki, by tę dość w końcu abstrakcyjną sferę wiedzy ożywić, uatrakcyjnić, a czasem i — o zgrozo — ukonkretnić. Z kolei tekst Magdaleny Sztandery-Wikszemskiej to relaksujący przerywnik dla Czytelnika „Szkoły Artystycznej”, w którym autorka proponuje sposoby na ułatwienie sobie trudnej nauki muzyki. Szczególną wartością pracy jest bardzo obszerna bibliografia, pozwalająca każdemu zainteresowanemu podejściem (z humorem) do nauki, nie tylko przecież muzyki, zastosować własne ujęcie.

Kończącą numer *Galerię* ozdobią nam tym razem fotografie dokonanych uczniów Zespołu Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej.



Daria Kucharczyk, uczennica II klasy Liceum Plastycznego w ZPSP im. Wojciecha Gersona w Warszawie, *W ogrodzie*, pastel sucha, nauczyciel prowadzący Stefan Żuchowski

Fot. Daria Kucharczyk

Rola piękna w nauczaniu i wychowaniu ucznia szkoły artystycznej

Piękno należy wesprzeć, bo tworzą je nieliczni, a potrzebuje wielu.

Wolfgang Goethe

*Piękno jest jednocześnie kształtem czegoś i czegoś zastoną, drogą
i zbłądzeniem z drogi.*

Henryk Elzenberg

Prolog

Szkoły artystyczne są szczególnym miejscem, gdzie uczniowie i nauczyciele obcuja na co dzień z wyjątkową dziedziną, jaką jest sztuka. Problemy artystyczne uwikłane w codzienność, niejednokrotnie trudną i oporną, zaczynają tracić swój blask, szarzeją, powszednieją, spłaszczają się. Sztuka zostaje sprowadzona przede wszystkim do opanowywania warsztatu w danej dziedzinie artystycznej, a także zdobywania koniecznych wiadomości. Warsztat i wiedza są oczywiście podstawą kształcenia artystycznego, zajmują najwięcej czasu i wysiłku ucznia, a także nauczyciela, ale nie można ograniczyć się tylko do nich. Absorbującym problemem jest także sama organizacja procesu nauczania i związane z nią różne wymagania formalne. Bardzo często brakuje czasu, a niejednokrotnie nawet potrzeby, na rozważania problemów bardziej ogólnych. Taka refleksja jest jednak konieczna, aby edukacja artystyczna nie straciła swojej głębi i nie zamieniła się w działania niespójne, napędzane motywacją niemającą z rzetelną pedagogiką wiele wspólnego. Na taką refleksję trzeba znaleźć czas.

Martin Heidegger w 1955 roku został poproszony o wygłoszenie przemówienia na lokalnej uroczystości kulturalnej. Za największe niebezpieczeństwo współczesności uznał dominację myślenia kalkulacyjnego, które sprawia, że ludzie stają się obojętni w stosunku do głębszej refleksji, a w konsekwencji całkowicie bezmyślni. *Najważniejsze to uratować istotę ludzkości. Najważniejsze to podtrzymać nasze refleksyjne myślenie*¹.

¹ Podaję za: H. Nouwen, *Świt*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 151.

Jednym z takich kluczowych dla pedagogiki artystycznej tematów koniecznych do wydobycia, przypomnienia i ponownego rozważenia jest zagadnienie piękna. Trzeba powiedzieć, że piękno w życiu dziecka i młodego człowieka jest koniecznością. Władysław Tatarkiewicz w jednej ze swoich podstawowych prac z estetyki pisał: *Zapamiętajmy: piękno jest od dawna w kulturze Zachodu uważane za jedną z trzech podstawowych wartości*². Pozostałe to, oczywiście zgodnie z tradycją grecką, prawda i dobro. W obecnych czasach należy to przypominać ze szczególną mocą, gdyż piękno zaczęło być odsuwane, marginalizowane, przekręcane, a nawet zwalczane. W wychowaniu i nauczaniu powinno zajmować właściwą mu, ważną pozycję. Jednym z głównych grzechów współczesnych ludzi, w tym także wielu pedagogów, jest ignorancja. Dotyczy ona także zagadnienia piękna, które nie jest zgłębiane, rozważane i umiejętnie stosowane we współczesnej pedagogice artystycznej³.

Piękno — refleksje wybranych myślicieli

Starożytność grecka wniosła na trwałe do kultury Zachodu trzy podstawowe wartości: prawdę, dobro i piękno. Są to wartości autoteliczne — mają charakter ponadindywidualny i ponadczasowy. Zostały razem wymienione przez Platona i od tego czasu utrzymują się w europejskiej myśli na stałe. Są przedmiotem nieustannego odwoływania się do nich przez kolejne wieki⁴. O pięknie Platon przede wszystkim mówił w *Uczcie*. Jest to klasyczny tekst, a w nim słynna mowa Sokratesa o miłości i jej stopniach wygłoszona do uczestników sympozjonu. Mówił, że piękno nas pociąga i oczarowuje, że jest przedmiotem miłości, że życie tylko wtedy jest coś warte, gdy człowiek obcuje z pięknem, ogląda piękno⁵.

Starożytni Grecy ideał człowieka widzieli w połączeniu w nim dobra i piękna. Na określenie tych dwu pojęć ukuli specjalny termin — *kalokagathia*, niektórzy spolszczają go jako *piękno–dobroć*. Nawiązał do tego Jan Paweł II w *Liście do Artystów*. Pisał, że piękno jest poniekąd *widzialnością dobra*, a dobro jest *metafizycznym warunkiem piękna*. Zacytował też słowa Platona: *Potęga Dobra schroniła się w naturze Piękna*⁶.

Mieczysław Krąpiec podkreśla, że według myśli arystotelesowskiej, prawda, dobro i piękno łączą się z trzema dziedzinami racjonalnej ludzkiej aktywności:

² W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976, s. 9.

³ Fragmenty prezentowanego tekstu były drukowane [w:] „Aspekty Muzyki”, 2020, tom 10.

⁴ W. Tatarkiewicz, dz. cyt.

⁵ Platon, *Uczta*, [w:] Platon, *Dialogi*, tłumaczył Władysław Witwicki, Unia Wydawnicza „Verum”, Warszawa 2011.

⁶ Jan Paweł II, *List do Artystów*, Wydawnictwo Świętego Stanisława BM, kopia według wydania watykańskiego, Kraków 1999, s. 9.

theoria, praxis i poiesis. Dziedziny te nie występują prawie nigdy oddzielone od siebie, ale przenikają się i wzajemnie warunkują. Celem poznania teoretycznego jest odkrycie struktury rzeczywistości. Celem poznania praktycznego jest realizacja rozpoznanego i uznanego dobra. Celem poznania pojętycznego jest *samo piękno w najszerszym rozumieniu, które to piękno staje się zasadniczym (ale analogicznym, a nie jednoznacznie rozumianym) kryterium twórczości*⁷. Grecy uważali, że pomysł twórczy jest czymś wyjątkowym, nie każdemu danym. Innym zagadnieniem jest wykonawstwo wymagające nauki i wprawy. Jeszcze innym jest percepcja dzieła sztuki. Mieczysław Krąpiec cytuje ważne zdanie Platona z *Ucztzy* — *na tym szczeblu życie jest coś warte, jeśli w ogóle jest warte, wtedy, gdy człowiek piękno samo w sobie ogląda*. Autor podkreśla, że piękno jako przedmiot, cel i kryterium twórczości scala psychiczne życie człowieka, wiąże w jeden akt poznanie i miłość⁸. Tak więc prawda, dobro i piękno są przyporządkowane do osobowego samorealizowania się. Ten opis zyskał interpretację pedagogiczną i oznacza nauczanie i wychowanie według opisanych przez Greków wartości.

Dwudziestowieczny historyk sztuki, poeta Janusz Pasierb słusznie zauważył, że ludzie przechodzący na drugą stronę życia zabierają ze sobą swój rozwój, a więc swoją kulturę. Stwierdza, że dla wielu osób wielkie przeżycia artystyczne są pewnym wyposażeniem na wieczność. Cytuje strofkę, którą znalazł w papierach swojej zmarłej matki: *Czas, co w przelocie piramidy kruszy, / wszystko ci weźmie, siły twoje strawi, / tylko co piękne w twojej duszy — / to ci zostawi*. Uważa, że to, co piękne w duszy, można rozumieć nie tylko w sensie moralnym, lecz także estetycznym, gdyż piękno dostrzeżone i przeżyte pozostaje jako trwała wartość, trwała także w wymiarze eschatycznym.

Autor przedstawia bardzo słuszne spostrzeżenie dwóch planów rozwoju kultury. Jeden to rozwój kultury wraz z rozwojem ludzkości. Obejmuje tysiące lat budowania poprzez rozliczne meandry kultury naszego gatunku. Drugi plan to rozwój kultury wraz z rozwojem pojedynczego człowieka. Pisze, że *kultura zaczęła się wraz z człowiekiem i zaczyna się na nowo w każdej ludzkiej egzystencji*⁹. Tak więc w świetle tych spostrzeżeń niesłychanej wagi nabiera proces wychowania. To w ciągu naszego krótszego czy dłuższego życia mamy ukształtować naszą osobistą kulturę. Nie nastąpi to samo z siebie, ale ktoś musi tym procesem właściwie pokierować. Wprowadzanie w kulturę zawsze zajmowało ważne miejsce w wychowaniu i to nie powinno się zmienić.

⁷ M.A. Krąpiec, *Prawda — dobro — piękno jako wartości humanistyczne*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 49–50.

⁸ Tamże, s. 51.

⁹ J. Pasierb, *Na początku była kultura*, Księgarnia Świętego Jacka, Katowice 2013, s. 21.

Władysław Tatarkiewicz do sześciu pojęć stanowiących fundament estetyki, oprócz sztuki, formy, twórczości, odtwórczości, przeżycia estetycznego — zaliczył także piękno. Autor przedstawia dzieje tego pojęcia. Rozróżnia w historii dwa sposoby rozumienia piękna. Jedno z nich to piękno w szerszym rozumieniu, a więc nie tylko piękne rzeczy, kształty, barwy, dźwięki, lecz również piękne myśli, piękne obyczaje. Platon mówił o pięknych charakterach, pięknych prawach. Dla klasycznej filozofii greckiej najprawdziwszym pięknem było piękno duchowe, moralne piękno charakteru, umysłowe piękno myśli. Drugie rozumienie piękna to piękno w znaczeniu wyłącznie estetycznym. Obejmowało wszystko, co takie przeżycia u człowieka wywołuje. To drugie pojęcie piękna stało się podstawowym pojęciem europejskiej kultury¹⁰.

Tatarkiewicz pisał także o przeobrażeniach pojęcia piękna dokonujących się przez wieki. Wymienił ich kilka: od szerokiego pojęcia piękna do pojęcia czysto estetycznego; od ogólnego pojęcia piękna do piękna klasycznego; od piękna świata do piękna sztuki; od piękna ujmowanego rozumem do piękna ujmowanego instynktem; od obiektywnego do subiektywnego pojmowania piękna; od wielkości do upadku piękna. To ostatnie oddaje współczesną sytuację w estetyce. Autor zauważył, że im bardziej sztuka rozluźniała swoje więzi z pięknem, tym bardziej zacieśniała swoje związki z twórczością¹¹.

W ślad za tymi przemianami nastąpiły przemiany w obrębie estetyki. Początkowo estetyka rozumiana była jako nauka o tym, co piękne. Praca Alexandra Gottlieba Baumgartena *Aesthetica* z 1750 roku zapoczątkowała istnienie dyscypliny, której przedmiotem było piękno rozumiane jako najdoskonalsza forma poznania. W toku przemian wykrystalizowała się estetyka nowoczesna określaną jako refleksja o sztuce. Autorzy zajmujący się tą problematyką uważają, że ma ona przede wszystkim zakorzenie psychologiczne i socjologiczne¹².

Zagadnienie piękna, z punktu widzenia estetyki zorientowanej empirycznie, rozważa Maria Gołaszewska. Przytacza zadawane przez współczesnych estetyków pytanie, czy w czasach częstych kontaktów ze sztuką, dokonujących się głównie poprzez świat medialny, człowiek nie zatraci zdolności do głębokich przeżyć estetycznych? Czy przeżyć tych nie należy uznać za anachroniczne? Autorka odpowiada zdecydowanie na te wątpliwości, że niezależnie od wszelkich przemian świat pozbawiony piękna byłby zupełnie innym światem niż ten, w którym żyjemy. Zlikwidowanie zaś przeżyć estetycznych, a także potrzeby ich doznawania, sprawiłoby przemianę żywego, odczuwającego człowieka w swoisty mechanizm.

Maria Gołaszewska podkreśla, że wciąż na nowo musi być ukazywana i uzasadniana potrzeba piękna w życiu człowieka, że w dobie przemian kulturowych

¹⁰ W. Tatarkiewicz, dz. cyt., s. 137–139.

¹¹ Tamże, s. 172–176.

¹² I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

trzeba wskazywać na niezastąpioną funkcję sztuki. Uważa, że potrzebne jest uczenie doznawania piękna w sposób świadomy i kierowany, a więc eksponuje wątek wychowawczy i edukacyjny. Stwierdza, że *piękno działa na człowieka w sposób istotny, wzbogaca go wtedy, gdy wyodrębnia się z tła — gdy nie jest jednym z wielu elementów, równorzędnym innym, ginącym wśród mnogości innych zjawisk*¹³. Takiego postrzegania piękna trzeba jednak człowieka nauczyć.

Autorka stawia istotne pytanie: Jaki stopień i jaki sposób uświadomienia estetycznego jest konieczny do tego, aby człowiek mógł korzystać z piękna jako wartości swoistej, która może go ogromnie wzbogacić i odświeżyć świat subtelnej kultury ludzkiej? Wychodzi bowiem ze słusznego założenia, że dla pełnego korzystania ze sztuki potrzebny jest jakiś stopień refleksji na ten temat. Można dodać, że taka inicjacja w dostrzeganie i rozumienie piękna powinna odbywać się jak najwcześniej, a więc w rodzinie i w szkole. Ważna jest także cała otocząca społeczna, w której dziecko i dorastający człowiek żyje.

Gołaszewska omawia różne dziedziny piękna. Pierwsze z nich to piękno natury, czyli piękno zastane, całkowicie od człowieka niezależne, inne od wszystkiego, co sam mógłby wytworzyć, czy sobie wyobrazić. Drugi rodzaj piękna to piękno potoczne, które jest niejako produktem ubocznym rozlicznych działań człowieka. Jest to estetyka przemysłowa, panująca moda, urządzenie mieszkania, wyposażenie środowiska szkolnego i zawodowego, sztuka użytkowa. Trzecim rodzajem piękna jest estetyka zdarzeń, a więc rzeczywistych procesów rozgrywających się w świecie człowieka, które niejednokrotnie posiadają kwalifikacje estetyczne. Ostatnim rodzajem piękna jest piękno sztuki, czyli piękno wyspecjalizowane. Pojawia się ono w związku z wytworami człowieka, których racją bytu jest wartość estetyczna. Autorka stwierdza, że niektórzy estetycy podkreślają afunkcjonalność sztuki, czyli to, że sztuka jest autonomiczna, samodzielna, prezentuje wartości cenne same w sobie. Inni estetycy z kolei podkreślają wielofunkcyjność sztuki, a więc funkcję komunikatywną, poznawczą, wychowawczą, integracyjną, ideologiczną, adaptacyjną, przełamania stereotypów, terapeutyczną, katartyczną, humanizującą, ekspresyjną. To drugie stanowisko wydaje się być dzisiaj dominujące. Takie stanowisko wiąże się oczywiście z szeroko rozumianym wychowaniem. Należy podkreślić, że funkcje dzieła sztuki zależą nie tylko i nie tyle od odbiorcy, ile od samego dzieła, od wartości, jakie ono realizuje¹⁴. Hans-Georg Gadamer stwierdza, że sztuka ma wyjątkowo pozytywny wpływ na ludzi, gdyż sprawia, że do ludzkiego życia przenika więcej światła — *jeśli naprawdę doświadczyliśmy sztuki, to świat stał się lżejszy i więcej jest w nim światła*¹⁵. Filozof uważa, że istotą piękna jest fakt jego promieniowania.

¹³ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1984, s. 83.

¹⁴ Tamże, s. 84 i s. 142–148.

¹⁵ H.G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 34.

Podkreśla także, że funkcją piękna jest usuwanie przepaści między ideałem a rzeczywistością.

Władysław Stróżewski stwierdza, że przez wieki już chyba wszystko napisa-no o pięknie i że w związku z tym rzadko się o nim pisze współcześnie. Stróżewski zastanawiał się nad istotą piękna. Za jego stałe właściwości uznał konieczność i transcendencję. Konstatuje, że piękno może być podporządkowane czemuś, co je przerasta. Stawia pytanie: Czy ponad wszelką wartość estetyczności nie stoi wartość sacrum? Jest przekonany, że piękna nie można uchwycić, *gdyż skrywanie się, nieodgadniona tajemniczość należy do jego istoty*¹⁶.

Autor w swoich rozważaniach nad pięknem interesował się także muzyką. Nawiązał do refleksji Tomasza Manna i muzykę określał jako czas wypełniony pięknem. Uważał, że jedyną racją istnienia muzyki jest piękno, a muzyka, która nie jest mu podporządkowana, traci wszelki sens. Odwołał się też do słynnych słów Norwida, który zdefiniował piękno jako *kształt miłości*. Uważał, że muzyka jest najdoskonalszą interpretatorką wszystkich odmian miłości i w związku z tym spełnia norwidowską definicję najlepiej ze wszystkich sztuk.

Stróżewski uważa, że zachowujemy się wobec muzyki jak instrument, na którym ona gra i wydobywa z nas takie tony, jakich nie spodziewaliśmy się w sobie. Przedstawia także swoją wizję przeżycia muzycznego. Pisze, że pierwszą warstwą, do której odwołuje się muzyka, jest sfera naszej zmysłowości. Drugą warstwą jest sfera naszej emocjonalności. Trzecią jest sfera naszego intelektu, a ostatnią warstwę tworzą wartości nadestetyczne, łączące estetykę z metafizyką, doświadczanie tajemnicy, sacrum. Uważa, że do istoty metafizyczności należy wznoszenie, transcendencja. Istnieją według niego dzieła muzyczne wznoszące naszego ducha na niewyobrażalne wyżyny i jest to czas wypełniony najwyższym pięknem, a słuchacz przeżywa zachwyt i kontemplację. Cytuje wiersz Rainera Marii Rilkego poświęcony muzyce, w którym poeta nazywa ją — *ty nas przerastający przestworze serca*¹⁷.

Problematyka piękna zajmowała bardzo wiele miejsca w refleksji różnych myślicieli. Iris Murdoch pisała o wychowawczym wymiarze doświadczania piękna, podkreślała, że podziwianie piękna zawartego w sztuce czy w naturze uczy *powstrzymywania egoizmu w imię percepcji rzeczywistości*¹⁸. Roger Scruton podkreślał wagę piękna dla budowania wspólnoty. Pisał, że piękno jest jedną z wartości, dzięki której tworzymy wspólnie zamieszkiwany świat i wspieramy się nawzajem. Przestrzegał też przed eliminacją piękna z życia. Pisał, że *zagubienie piękna i pogarda dla jego poszukiwania stanowią krok ku nowej formie ludzkiego życia, w której dawanie zostanie zastąpione przez branie*¹⁹.

¹⁶ W. Stróżewski, *Wokół Piękna*, Universitas, Kraków 2002, s. 179.

¹⁷ Tamże, s. 281–287.

¹⁸ Podaję za: P. Mikulska, *Piękno, „Ja” i wspólnota*, „Ethos”, 2019, nr 3, s. 7.

¹⁹ Tamże, s. 8.

Wielokrotnie wracano do słynnego zdania Fiodora Dostojewskiego włożonego w usta księcia Myszkina z powieści *Idiota: Piękno zbawi świat*. A świat Dostojewskiego to najczęściej świat mroczny, pełen złych ludzi i ich odrażających czynów²⁰. Pisarz jeździł raz do roku do Drezna, aby kontemplować *Madonę Sykstyńską* Rafaela. Mówił: *Muszę przynajmniej raz w roku zachwycić się pięknem człowieka, aby nie zwątpić w siebie i w innych ludzi*. Dla Dostojewskiego piękno nie jest pojęciem wyłącznie z dziedziny estetyki, ale posiada wymiar etyczny i religijny. Zdanie to rozważano i interpretowano bardzo różnie. Anselm Grün, podsumowując swoje rozważania nad wypowiedziami rosyjskiego pisarza, stwierdza, że piękno ma ambiwalentny charakter. Wielokrotnie odzwierciedla dobro, ale istnieje także piękno uwodzicielskie prowadzące ku zgubie. *Piękno jest i pozostanie zagadką. Tylko będąc tego świadomym, można wypowiedzieć słowa „Piękno zbawi świat”. Zbawić nas może tylko piękno, które odzwierciedla dobro, które jest czyste i przejrzyste*²¹. Ciekawe i oryginalne są też rozważania o pięknie filozofów wschodnich, na przykład Władimira Sołowiowa, idące w kierunku mistycyzmu²².

Piękno było bardzo różnie ujmowane — od uznania jego walorów i konieczności istnienia w życiu konkretnego człowieka do odrzucania piękna i jego całkowitej marginalizacji. Są autorzy przekonani o zbyteczności piękna. Przytoczone wyżej myśli miały na celu pokazanie małego fragmentu pozytywnej refleksji filozoficznej nad pięknem, co stanowi fundament podejmowania dalszych rozważań dotyczących problemów wychowania. Nauczyciele i wychowawcy, a także rodzice, niejednokrotnie nie zdają sobie sprawy z tego, że wszystkie ich działania w danym zakresie wypływają z pewnych idei, z pewnych ustaleń teoretycznych, które są obecne w szerszej przestrzeni społecznej. Każdy, kto zajmuje się kształtowaniem młodego człowieka, powinien charakteryzować się orientacją refleksyjną, aby znać poglądy klasyczne, w tym przypadku na piękno i jego znaczenie w formacji człowieka, a także poglądy współczesne. Da mu to możliwość wybierania stanowisk słusznych, świadomego podejmowania właściwych działań, a nie tych, które są modne, czy *poprawne pedagogicznie*, jak to trafnie określił jeden z pedagogów²³.

Estetyzacja i antypiękno we współczesnej rzeczywistości

W obecnych czasach można mówić o estetyzacji życia. W wielu obszarach piękno staje się społeczno-kulturowym przymusem. Ludzie chcą pięknie wyglą-

²⁰ F. Dostojewski, *Idiota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

²¹ A. Grün, *Piękno. Nowa duchowość radości życia*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2015, s. 21.

²² G. Ravasi, M.I. Rupnik, *Fascynacja pięknem*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2012.

²³ A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Impuls, Kraków 2009.

dać, pięknie się ubierać, otaczać się pięknymi przedmiotami, żyć w pięknym otoczeniu, przebywać w pięknej atmosferze. Jest to charakterystyczna cecha rzeczywistości postmodernistycznej, która jest otwarta, zindywidualizowana, stawiająca na piękno i hedonistyczną atmosferę. Różni autorzy podkreślają, że ten swoisty głód piękna jest reakcją na powszechny niedosyt wrażeń, emocji, doznań, wartości. Niedosyt ten świadczy o egzystencjalnej pustce i braku sensu. W takiej sytuacji współczesna kultura proponuje człowiekowi terapię poprzez estetyzację życia. Jest to reakcja obronna na niepokoje postmodernistyczne. Na początku dwudziestego wieku *la belle époque* pomagała odreagować niepokoje modernistyczne²⁴. Dzisiejsza estetyzacja pełni funkcję hedonistyczno-rozrywkową i kompensacyjną. Jest ucieczką od szarego dnia codziennego. Spełnia marzenia społeczeństwa konsumpcyjnego²⁵.

Od dawna można też obserwować swoistą ucieczkę w sztukę. Kolekcjonowanie dzieł sztuki, słuchanie wysmakowanych dzieł muzycznych, podróże krajowe i zagraniczne związane ze zwiedzaniem wystaw czy uczestnictwem w prestiżowych koncertach — zamiast zaangażowania w życie, w uczestnictwo w dziejącej się rzeczywistości społecznej. Historia notowała też połączenie w jednej osobie czy grupie społecznej wysokiego gatunkowo smaku estetycznego i okrucieństwa. Licznych przykładów w tym zakresie dostarczyła druga wojna światowa, gdy różni wykształceni Niemcy mordowali ludzi, a jednocześnie zachwycali się piękną muzyką. Jest to tragiczny przykład oddzielenia piękna od dobra, które tak ściśle połączyła myśl grecka. W formie literackiej ten tragiczny rozdział przedstawił Tomasz Mann w powieści *Doktor Faustus*. W konsekwencji życie bohatera skończyło się obłędem²⁶.

Współczesne czasy można nazwać, niespotykanym dotychczas w dziejach, okresem epatowania brzydotą. Piękno jest eliminowane z różnych miejsc, gdzie jego pozycja była utrwalona przez wieki. Zastępowane jest coraz bardziej rozprzestrzeniającą się brzydotą. Współczesne dziecko czy młody człowiek styka się z nią każdego dnia i w wielu obszarach zaczęła ona stanowić jego codzienne środowisko. Wydaje się, jakby chciano oswoić odbiorców z brzydotą, a nawet z ohydą. To, co wywoływało dotychczas reakcję obrzydzenia, staje się obojętne, a w niektórych przypadkach zaczyna fascynować. Nie rozwijając szerzej tego bardzo ważnego tematu, trzeba zasygnalizować pewne charakterystyczne problemy.

Powstała antysztuka, a w ślad za nią antyestetyka. Maria Gołaszewska konkretyzując pojęcia antysztuki, mówi o antypowieści, antyarchitekturze, antyrzeźbie, antyteatrze, antyfilmie, antymalarstwie. Mówi się także o antyartyście.

²⁴ M. Czepczyński, *Piękny krajobraz jako dobro publiczne*, „Ethos”, 2019, nr 3.

²⁵ B. Witosz, *Estetyzacja świata i estetyzacja języka kolorowej prasy kobiecej*, [w:] *Język w mediach: antologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.

²⁶ T. Mann, *Doktor Faustus*, Czytelnik, Warszawa 1985.

W związku z tym w zupełnie nowej sytuacji estetycznej znalazł się odbiorca sztuki²⁷.

Sztuka została bardzo mocno zideologizowana. Służy zupełnie innym celom niż estetyczne. Jakże często działa na zasadzie szoku. Niejednokrotnie dla awangardowych artystów ten wstrząs u odbiorcy jest ważniejszy od zachwyty związanego z pięknem. Powstają więc produkcje obsceniczne, obrażające uczucia moralne czy religijne odbiorców. Przerabia się dowolnie dzieła wielkich twórców, chyba szczególnie teatralne. Nie bez powodu Herbertowski *Pan Cogito* umieścił artystów głęboko w piekle, choć w tym przypadku o inną ideologizację sztuki chodziło²⁸. Jeden z estetyków napisał, że obszar sztuki jest obecnie polem walki napięcia metafizycznego. Jest to walka o świat i o duszę człowieka²⁹.

Nastąpił nieprawdopodobny zalew kiczu, który Theodor Adorno celnie określił jako dyktaturę zysku nad kulturą³⁰. Paweł Beylin rozróżnia całe spektrum produktów kiczowatych — od kiczu akademickiego do wulgarnego kiczu jarmarcznego. Ten ostatni nazywa szmirą i uważa, że jest to najbardziej konsekwentna i jaskrawa forma kiczu. Zauważa też istnienie jarmarcznego kiczu w wersji folklorystycznej, który jest zabójczy dla samego folkloru³¹. Hans-Georg Gadamer również pisze o kiczu, który jest według niego formą pustej satysfakcji, która niszczy sztukę przez pozbawienie odbiorcy wszelkiego wysiłku koniecznego do głębszego odbioru sztuki. Pisze też o estetycznym cmokierstwie, czyli snobizmie estetycznym, który nie prowadzi do doświadczania sztuki, a skupia się na rzeczach niezwiązanych z dziełem³².

Tak jak już zaznaczono, brzydota jest obecna w codziennym życiu dziecka i młodego człowieka. Dotyczy to właściwie wszystkich rodzajów produktów przeznaczonych dla nich. Oczywiście nie wszystko jest brzydkie, ale zadziwia ilość tego, co nie spełnia podstawowych kryteriów estetyki. Brzydkie są zabawki. Specjalnie wprowadza się modę na odrażające lalki czy wampirki, które należy przytulać. Brzydkie są ubrania — całe serie ubranek dla dzieci mają kolor czarny czy też wzór w trupie główki. Młodzież chodzi w podziurawionych spodniach. Wydaje się książki przedstawiające sprawy nienadające się do publikacji, dotyczące na przykład fekaliów. Brzydkie są ilustracje w książkach, a także rysunki na okładkach zeszytów, plastikowych i kartonowych teczek. Brzydota i agresją są nasycone programy medialne, gry komputerowe. W galeriach handlowych straszą kiczowate kąciki rozrywkowe adresowane do małych klientów.

²⁷ M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.

²⁸ Z. Herbert, *Co Pan Cogito myśli o piekle*, [w:] tenże, *Pan Cogito*, Czytelnik, Warszawa 1974.

²⁹ W. Skrodzki, *Czy istnieje spiszek przeciw sztuce?*, „Niedziela”, 2001, nr 45.

³⁰ T. Adorno, *Filozofia nowej muzyki*, PWM, Warszawa 1974, s. 41.

³¹ P. Beylin, *Autentyczność i kicze*, PIW, Warszawa 1974.

³² H.G. Gadamer, dz. cyt., s. 69–70.

W różnych miejscach atakuje młodego odbiorcę brzydka, bardzo głośna, natarczywa muzyka. Bardzo ordynarny, pełen wulgaryzmów jest też język, którym posługują się zarówno dorośli, jak i coraz częściej młodzież, a także dzieci.

Wydaje się, jakby chciano przesunąć życie dziecka i młodego człowieka z jasnej, spokojnej, pięknej przestrzeni w jakiś mroczny świat, pełen coraz większego niepokoju i negatywnych emocji. Wspomnieć też należy, niestety, przestrzeń sakralną, która została zapełniona antysztuką. Kościół, który przez wieki był mecenasem, propagatorem, ostoją piękna, odszedł od swojego powołania. Brzydkie są bardzo często współczesne kościoły — architektonicznie i plastycznie. Stare kościoły mają niejednokrotnie zmieniane wnętrza i otoczenie. Oprawa liturgiczna też budzi wiele zastrzeżeń. Bardzo często spotyka się złe grających i śpiewających organistów, zespoły wykonujące utwory nie do zaakceptowania i w sposób nie do przyjęcia. Listę grzechów kościelnych przeciwko estetyce można jeszcze wydłużać. Takie działania często podobają się ludziom wychowanych w popkulturze, czyli na kiczu, i są przez nich wspierane. Można dziś wprowadzić nowy rodzaj kiczu, a mianowicie kicz sakralny.

Wojciech Wencel w przedmowie do książki Jacques'a Maritaina *Sztuka i mądrość* pisze ostro, że ten, kto tworzy na zamówienie, nadaje swojemu dziełu charakter ulotki wyborczej³³. Można powiedzieć, że jest to stanowisko raczej przesadzone, ale wiele w nim racji. Autor przywołuje list skierowany do artystów przez Jana Pawła II i wydobywa z niego ciekawą myśl, a mianowicie tę, że papież pisał o *epifaniach piękna*, a nie o propagowaniu wartości chrześcijańskich.

Od dawna wiedziano, że piękno rozwija, podnosi, uwrażliwia, a brzydota niszczy, hamuje rozwój, wyzwala złe zachowania. Można opisać wiele zachowań współczesnych dzieci i młodzieży ilustrujących tę prawidłowość. Brzydota i wulgarność, przed którą zawsze starano się dzieci chronić, staje się coraz bardziej nachalna i wchodzi do domów, a także do szkół. Nie stanowi też często ważnego problemu dla rodziców i nauczycieli. Wydaje się, że dorośli nie potrafią jej już spostrzec, właściwie ocenić i odpowiednio zadziałać. Niestety, przyzwyczaili się do niej. Współczesna kultura spowodowała, że utracili pewien rodzaj wrażliwości, co jest wielkim mankamentem naszej współczesności.

Piękno a wychowanie

Piękno od dawna było obecne w wychowaniu. Od wieków można prześledzić intuicyjną praktykę wprowadzania dzieci w świat sztuki. Była ona przekazywana z pokolenia na pokolenie. W rodzinach szlacheckich, ziemiańskich, a potem inteligenckich dzieci i młodzież uczyły się gry na instrumencie czy śpiewu. Uczestniczyły przede wszystkim jako słuchacze, a nawet wykonawcy, w domowym muzykowaniu. Dzieła orkiestrowe poznawały z wyciągów fortepianowych

³³ J. Maritain, *Sztuka i mądrość*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2001.

przegrywanych z rodzicami na fortepianie, na dwie lub cztery ręce. Niejednokrotnie uczono też rysunku i malarstwa. Praktyka ta była naśladowana przez warstwy niżej postawione w hierarchii społecznej. Najprawdopodobniej nie potrafiłoby się uzasadnić wyczerpująco powodów takiego postępowania, ale było ono traktowane jako powinność, jako element rodzinnej tradycji i społecznej tożsamości danej warstwy społecznej. W domach tych ludzi były niejednokrotnie piękne obrazy, rzeźby, gobeliny, a także piękne przedmioty codziennego użytku, takie jak meble czy zastawa stołowa. W ten sposób wyrastały młode pokolenia, traktując piękno jako konieczny i jednocześnie oczywisty element swojej codzienności.

Od starożytności różni myśliciele formułowali swoje koncepcje teoretyczne dotyczące powiązania piękna, a potem sztuki z wychowaniem. Refleksja na ten temat jest bardzo bogata i wszechstronna³⁴. Polska ma swój znaczący wkład w tej dziedzinie, szczególnie w dwudziestym stuleciu. Tacy autorzy, jak Stefan Szuman, Bogdan Suchodolski czy Irena Wojnar w swoich licznych publikacjach budowali teorię wychowania estetycznego. Dwa kluczowe pojęcia — *wychowanie estetyczne* i *wychowanie przez sztukę* — stały się filarami zarówno dla rozwoju dalszej refleksji teoretycznej, jak też różnorodnych, zaplanowanych działań pedagogicznych. Teoria dawała impuls do szerokiej aktywności pedagogicznej, którą chciano objąć wszystkie dzieci i młodzież. Starano się zrealizować to, co Stefan Szuman nazwał *udostępnianiem*, *upowszechnianiem* i *uprzystępnianiem sztuki*³⁵. Były i są w tym obszarze bardzo istotne osiągnięcia.

Niektórzy psychologowie uważają, że potrzeba piękna jest jedną z powszechnych potrzeb dziecka. Łączą ją wówczas z potrzebą wzoru i ideału. Jak wiadomo, potrzeba niezaspokajana lub źle zaspokajana zanika albo się wypacza. We współczesnym świecie, tak niewrażliwym na piękno, jest to zjawisko coraz częstsze. Od dawna wiadano, że dobra sztuka kształtuje wrażliwość na piękno. Dostrzegano to intuicyjnie lub bardziej świadomie, a od dziesięcioleci są prowadzone różnorodne badania na temat wpływu sztuki na dzieci i młodzież³⁶. Poza kształtowaniem wrażliwości na piękno dobra sztuka jest źródłem głębokich przeżyć emocjonalnych, w swoisty sposób kształtuje osobowość, ma właściwości terapeutyczne, a także otwiera na transcendencję.

Anselm Grün wspomina nauczycielkę przedszkola, która sama bardzo ceniła piękno, a więc starała się wprowadzać je w swojej pracy. Urządziła bardzo estetycznie salę, do której dzieci przychodziły codziennie, śpiewała z nimi ładne piosenki, wykonywała piękne prace, czytała wartościowe książki. Okazało się, że na jej zajęciach maluchy były dużo spokojniejsze niż pod opieką innych

³⁴ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.

³⁵ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1969.

³⁶ Jako przykład można podać jedną z prac A. Collins, *Wszystko gra! Jak edukacja muzyczna wspiera rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 2021.

wychowawczyń. Autor pisze, że *dzięki temu, że dzieci dawały się dotykać pięknu i odkrywały w sobie chęć do tworzenia pięknych rzeczy, otworzyły się na piękno kryjące się w ich sercach*³⁷.

Wprowadzanie piękna w życie dziecka już od najmłodszych lat jest więc koniecznością. Można powiedzieć, że im wcześniej rodzice i nauczyciele to uczynią, tym lepsze i trwalsze będą rezultaty. Konieczne jest uwrażliwianie dziecka na piękno przyrody. Niektóre dzieci reagują na piękno przyrody same, natychmiast, gdy je dostrzegą. Inne trzeba na to naprowadzać. Trzeba też organizować kontakt dziecka ze sztuką, a więc najpierw mu czytać, a potem zachęcać do czytania dobrych książek, aby uwrażliwić je na piękne słowo. Ważne, aby te książki miały wartościowe ilustracje. Trzeba też dziecko prowadzić na dobre koncerty i dobre sztuki teatralne wywołujące głębokie przeżycia. Wszystko to wymaga świadomego działania dorosłych, którzy są blisko dziecka, a więc członków rodziny i nauczycieli. Dziecko i młody człowiek mają doświadczać piękna, a jednocześnie kształtować właściwą hierarchę wartości w tym zakresie. Konrad Lorenz uważał, że jedną z przyczyn poczucia bezsensu u wielu młodych ludzi jest to, że nie dano im nigdy przeżyć uczucia piękna. Podkreślał, że odczuwanie piękna i harmonii wymaga szkolenia. Twierdził, że jeżeli się tego nie zrobi w odpowiednim momencie, to ta dyspozycja nieodwołalnie zanika wskutek beczynności. Lorenz przypuszczał, że młody człowiek obserwując pozbawione piękna życie rodziców i dorosłych, wyrasta na cynika i odrzuca sens takiego życia. Lorenz jako biolog eksponował przede wszystkim piękno przyrody³⁸.

Jeden ze współczesnych filozofów powiedział, że wychowanie *stanowi wspólną wędrówkę ku prawdzie, dobru i pięknu poprzez kolejne stopnie wartości*³⁹. Można postawić zasadnicze pytanie, jak wywiązuje się z tego zadania środowisko szkół artystycznych, zarówno podstawowych, jak i średnich. Jak wywiązuja się z tego zadania uczelnie artystyczne?

Uwagi o przeżyciu estetycznym

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w wychowaniu dzieci i młodzieży konieczne jest organizowanie przez dorosłych spotkania z dziełami sztuki, aby uwrażliwić młodego odbiorcę na piękno wykreowane przez człowieka. Jest oczywiste, że w takich działaniach trzeba uwzględnić etap rozwojowy. Z jednej strony mamy więc arcydzieła, z drugiej zaś przeżycia odbiorcy.

Stefan Szuman pisze, że w wychowaniu estetycznym na plan pierwszy wysuwają się nie osoby wychowujące dzieci i młodzież, ale arcydzieła, z którymi

³⁷ A. Grün, dz. cyt., s. 176.

³⁸ K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, PIW, Warszawa 1986, s. 169.

³⁹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, 1991, nr 9, s. 67.

mają kontakt. *One to urabiają człowieka i kształtują jego osobowość, w miarę tego jak przenikają do jego świadomości i obdarowują go sobą, bogacą i uszczęśliwiają*⁴⁰. Autor uważa, że tylko prawdziwa, głęboka i doskonała sztuka wychowuje. Podkreśla, że tylko dzieła wielkich artystów są niezrównane i olśniewające. Przestrzega przed kontaktem z *pseudosztuką*, która obniża smak artystyczny, prowadzi na estetyczne manowce poprzez oglądanie, słuchanie, czytanie falsyfikatów sztuki. To stwierdzenie Stefana Szumana nabiera szczególnej aktualności w obecnych czasach, gdy mamy w przestrzeni społecznej wyjątkowo dużą ilość sztuki mało wartościowej. Takimi *produktami zalany jest rynek, a zubożenieli na piękno dorośli chętnie z niego korzystają*.

Autor podkreśla też konieczność doświadczania i przeżywania sztuki, a nie tylko jej poznawania. Uważa, że sztuka daje odbiorcy głębokie szczęście. Przywołuje zdanie Fryderyka Schillera, który pisał, że prawdziwą sztuką jest tylko taka, która dostarcza najwyższej radości. Przywołuje też słynne zdanie Cypriana Kamila Norwida mówiące o tym, że sztuka jest po to, aby zachwycała⁴¹.

Ekonomista angielski Charles Handy pisze o przeobrażającej funkcji przeżycia piękna w stosunku do całej grupy społecznej. Był on późną jesienią w Petersburgu i miasto uznał za szare, ponure i biedne. Niekorzystnie też ocenił jego mieszkańców. Myślał w ten sposób, dopóki nie poszedł do Teatru Maryjskiego na przedstawienie baletowe. Spotkał tam mnóstwo osób zewnątrznie różnie wyglądających, ale w świątecznym, wzniosłym nastroju. Podobną obserwację poczynił następnego dnia, gdy zobaczył tłum zwykłych Rosjan wlewający się do Ermitażu. Stwierdził, że przeżycie estetyczne daje tym ludziom jakiś przeblysłk transcendencji. Uważa, że sztuka daje takiemu pozornie szaremu człowiekowi przedsmak głębszego świata. *Sztuka zmiata z duszy pajęczynę codzienności* — powiedział Picasso. *Każdy powinien mieć szansę, by poczuć ten podmuch. W gospodarce wolnorynkowej czy innej pewne rzeczy nie powinny być zbyt drogie, powinny być dostępne dla wszystkich*⁴². Niestety, tak się nie stało i bilety na koncerty czy przedstawienia są bardzo drogie, a co za tym idzie, dla wielu niedostępne.

Warto wspomnieć, że piękno arcydzieł podnosi, oczyszcza, leczy, nawet wówczas, gdy nie jest prezentowane w najwyższej formie artystycznej. Mówią o tym na przykład wspomnienia różnych ludzi przebywających w skrajnie trudnych warunkach niemieckich obozów koncentracyjnych, gdy od czasu do czasu z bardzo kiepskich głośników rozbrzmiewała wspaniała muzyka mistrzów.

W obecnej sytuacji, gdy środowisko rodzinne nie jest na ogół uwrażliwione na kulturę wyższą, a w szkołach ogólnokształcących brakuje lekcji muzyki i plas-

⁴⁰ S. Szuman, dz. cyt., s. 140.

⁴¹ Tamże.

⁴² Ch. Handy, *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999, s. 102–103.

tyki, konieczne jest różnorodne organizowanie kontaktu dzieci i młodzieży ze sztuką — swoistej nauki słuchania i nauki patrzenia. Zapewni to rozwój estetyczny, a także w pewnym zakresie rozwój osobowości. Nastąpi także wysubtelnienie gustu, bo jak stwierdził Roman Ingarden — *kto nasłuchał się Beethovena, nie będzie chciał słuchać katarynki*⁴³.

Jeden z czołowych współczesnych dyrygentów, Grzegorz Nowak, który zna najlepsze orkiestry niemal całego świata, mówił w wywiadzie, że te orkiestry systematycznie organizują serie koncertów dla dzieci. W repertuarze są wówczas poważne utwory muzyki klasycznej. On sam prowadził takie koncerty, rozmawiając z dziećmi, pytając, wyjaśniając. Jako dyrygent postuluje, aby były to koncerty właśnie orkiestrowe, bo w ten sposób można pokazać piękne utwory, a w nich wiele muzycznych problemów, w ciekawy dla dzieci sposób. Stwierdził, że jest to palący problem współczesnego społeczeństwa. Niestety, zawarł w tym wywiadzie smutną myśl, mówiąc, że na świecie jest coraz mniej orkiestr, bo politycy chcą mieć więcej pieniędzy na zbrojenia, a kultura jest pierwsza do likwidacji. *Szkoda, bo bez wysublimowanej sztuki ludzie stają się gorsi, skłonni do agresji i przemocy*⁴⁴.

Dzieci nie muszą czekać, aż dorosną do kontaktu z muzyką. Są zdolne do głębokiego przeżywania wielkich arcydzieł muzycznych, plastycznych, baletowych. Możliwe jest oczarowanie pięknem już w najmłodszym wieku. Inaczej dzieje się z kontaktem z literaturą, gdzie potrzebna jest pewna dojrzałość umysłowa.

Władysław Stróżewski pisał o zjawisku olśnienia. Uważa, że ten moment jest wspólny niektórym przeżyciom poznawczym i niektórym przeżyciom estetycznym. Pierwszy rodzaj olśnienia dany jest zazwyczaj nielicznym, natomiast olśnienie sztuką zdarza się częściej. Autor uważa, że przeżycie olśnienia jest jedyne w swoim rodzaju i nie zawsze można powiedzieć, co było dokładnie jego przyczyną. Jest to szczególne poruszenie naszej duchowej wrażliwości. Nie zawsze to przeżycie pojawia się po raz drugi wobec tego samego dzieła, ale choć zaistnieje tylko raz, w jakiś sposób nadal oddziałuje na człowieka⁴⁵.

Dziecko jest bardzo żywe uczuciowo, plastyczne. Z racji mniejszej możliwości rozumienia, wszystko na ogół mocno przeżywa. Okres dorastania to również okres bardzo intensywny emocjonalnie. W literaturze psychologicznej stosunkowo mało miejsca poświęca się szczegółowej analizie rozwoju uczuć dziecka i młodego człowieka, a także odpowiedniego ukierunkowania tego rozwoju. Jeśli już jest mowa o uczuciach, to o uczuciach negatywnych. Zajęcie się tymi problemami jest konieczne, ale to tylko jedna strona zagadnienia. Brakuje opraco-

⁴³ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s. 36.

⁴⁴ *Bez sztuki ludzie stają się gorsi, rozmowa z maestro Grzegorzem Nowakiem*, „Niedziela”, 2019, nr 42, s. 47.

⁴⁵ W. Stróżewski, *Wokół piękna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 177.

wań dotyczących właściwej stymulacji przeżyć pozytywnych i ich wagi w życiu człowieka. Brakuje rzetelnej analizy głębi przeżyć uczuciowych dziecka, w tym estetycznych, które są bardziej intensywne niż u dorosłych. U dzieci i młodzieży powinny rozwijać się uczucia wyższe — społeczne, moralne, religijne, estetyczne. Osobowość pozbawiona uczuć wyższych jest prymitywna i szkodliwa dla społeczeństwa.

Różne propozycje edukacyjne w zakresie wychowania estetycznego, adresowane do szerokiego grona odbiorców, najczęściej gubią to, co najważniejsze, a więc właśnie kontakt z arcydziełami i idące za tym głębokie przeżycie estetyczne.

Szkoła artystyczna wobec piękna

Edukacja artystyczna daje niepowtarzalną szansę zetknięcia się i obcowania z pięknem, przeżywania go. Stwarza okazję do swobodnego zamknięcia się na określony czas w kręgu piękna. Niezapomniane przeżycia pozostają w psychice na całe życie i w jakiś sposób na nią oddziałują, choć po czasie na ogół nie są uświadamiane. Można do nich wracać. Można też przypuszczać, że stwarzają motywację do poszukiwania przeżyć podobnego gatunku. Kształtują smak artystyczny i ogólną kulturę danego człowieka, w tym przypadku ucznia szkoły artystycznej.

Tak więc uczniowie przychodzący do tego typu szkół mają obcować z pięknem. Jednym z podstawowych błędów w początkach nauki jest skoncentrowanie się wyłącznie na stronie technicznej gry czy tańca. Na dalszych etapach nauczania też zdarza się, że uczeń, czy nawet student, zwraca uwagę przede wszystkim na problemy warsztatowe. Zanika wtedy wrażliwość na piękno dźwięku, na jego różnorodność. Pięknym dźwiękiem można grać wszystko, także pierwsze gamy. Pięknie można wykonywać elementarne ćwiczenia baletowe. Uczulenie na ten problem należy do ważnych obowiązków nauczyciela. Nauczyciel sam powinien to uczniowi pokazywać i to na każdej lekcji. Yehudi Menuhin wspominał, że gdy matka szukała dla niego nauczyciela skrzypiec, natrafiła na znanego muzyka, który nigdy nie uczył dzieci. Uprosiła go, aby jej syna przyjął do siebie. Na pierwszym spotkaniu, po rozeznaniu możliwości chłopca, artysta kazał im usiąść i powiedział, że coś dla nich zagra. Menuhin pisał, że nie popisywał się swoją wirtuozerią, ale przepięknie zagrał *adagio* z sonaty g-moll Bacha. *Słuchaliśmy oczarowani, dopóki ostatnie dźwięki nie wybrzmiały i w pokoju nie zapanowała cisza. Wróciliśmy do domu, wciąż przebywając w innym wymiarze istnienia, pijani Bachem*⁴⁶.

Tak więc w szkołach artystycznych trzeba „organizować” przeżycie piękna w kontakcie z arcydziełami. To jest zupełnie co innego niż literatura muzyczna,

⁴⁶ Y. Menuhin, *Niedokończona podróż. Dwadzieścia lat później*, Felberg, Warszawa 2003, s. 46.

formy muzyczne, literatura baletowa czy historia sztuki. Na tych przedmiotach trzeba zdobyć jakąś wiedzę i z niej się rozliczyć. Potrzebne jest jednak przeżycie estetyczne, gdy uczeń nie musi koncentrować się na wiadomościach, ale może w pełni oddać się słuchaniu czy oglądaniu. Znane są wypowiedzi artystów wykonawców, że zbyt duża ilość wiedzy o danym utworze może nawet przeszkadzać w indywidualnym wykonaniu.

Jest rzeczą niedobłą, że w podstawowych szkołach muzycznych uczniowie trzech pierwszych klas nie mają jakiegoś systematycznego słuchania muzyki. Gdy nauczyciel nie pokaże piękną wykonania jakiegoś utworu, dzieci przebywają w przestrzeni własnego, kiepskiego jeszcze grania. Można zapytać, gdzie tu kontakt z pięknem u zdolnych, wybranych do kształcenia muzycznego dzieci.

Innym problemem jest rozszerzanie horyzontu ucznia, studenta, ale często także nauczyciela przez zetknięcie z arcydziełami w innych dziedzinach sztuki niż ta wybrana w danej szkole czy uczelni. Każdy artysta w jakimś stopniu powinien dotknąć piękna muzyki, piękna tańca, piękna literatury, piękna malarstwa, rzeźby, grafiki, fotografii. Zdarza się na przykład, że bardzo piękna muzyka jest napisana do słabego tekstu. Ważny jest także kontakt z pięknem natury, co ma także konsekwencje zdrowotne dla uczniów spędzających bardzo dużo czasu w zamkniętych pomieszczeniach, z racji specyfiki studiowanej profesji artystycznej.

Bardzo ważnym zadaniem jest współcześnie usuwanie brzydoty ze szkół artystycznych. Jest tutaj wiele wątków do poruszenia, ale najważniejsza jest chyba sprawa języka. W szkołach i na uczelniach używa się coraz częściej wulgaryzmów. Używają ich nie tylko uczniowie czy studenci, lecz także pedagodzy. Nasuwa się pytanie, czy człowiek posługujący się wulgarnym językiem może być wrażliwym artystą. Przecież jakiś rodzaj wrażliwości został w nim zatarty. Inną sprawą jest krzyk na lekcjach zamiast normalnego przekazywania uwag. Nauczyciel może to zrobić zgodnie ze swoim temperamentem, ale w ramach obowiązujących wymogów kultury. Obowiązuje jakaś elegancja w relacjach z uczniami i studentami. Wydaje się, że w szkole artystycznej szczególnie.

Nawiązując do myśli Janusza Pasierba o indywidualnej historii kultury każdego człowieka, można zapytać, co nauczyciele szkół artystycznych robią, aby budować tę indywidualną kulturę swoich uczniów. Co robią na każdej lekcji — czy uczniowie wynoszą z niej jakieś piękno, czy zdenerwowanie, rozczarowanie, lży? Co nauczyciele robią, aby uczeń, który z różnych przyczyn nie będzie uczył się dalej, kochał sztukę, a nie nienawidził jej z powodu traumatycznych doświadczeń w szkole? Czy pedagodzy dostatecznie dbają o piękno w swoim własnym życiu?

Artyści, z racji swojej profesji, są egocentrykami. Muszą mieć swoją wizję dzieła. Muszą nieraz upierać się przy niej. Gdy jednak podejmują się pracy pedagogicznej, muszą zrekonstruować to swoje nastawienie i zadawać sobie często następujące pytanie: Co wnoszę w życie uczniów — czy przekazuję im piękno sztuki, czy też własne nierozwiązane problemy i kompleksy?

Można powiedzieć, że piękno jest jedną z wartości stałych, podstawowych — daną i zadaną także obecnym pokoleniom, a w dzisiejszych czasach niszczoną wszechobecną brzydotą. W świecie, który rozwija technikę, dąży do coraz większego zasięgu robotyzacji, skrajnie zaniedbuje wartości humanistyczne, tym bardziej jest konieczne chronienie i świadome rozwijanie piękna. Wszyscy odpowiedzialni za kształtowanie dziecka i młodego człowieka, zwłaszcza nauczyciele i rodzice, powinni stać się misjonarzami, czy jak kto woli ambasadorami, piękna. Misjonarzem może być tylko człowiek zaangażowany, przejęty sprawą, o którą walczy, bo dla niego samego jest ona wartością. Poza całą działalnością edukacyjną dorosłych bardzo ważny jest też ich własny przykład życia, który młode pokolenie starannie obserwuje i naśladuje.

Jan Paweł II we wspomnianym już *Liście do Artystów* pisał: *Piękno jest kluczem tajemnicy i wezwaniem do transcendencji [...]. Niech różnorakie drogi, którymi podążacie, artyści całego świata, prowadzą was wszystkich do owego bezmiernego Oceanu piękna, gdzie zachwyt staje się podziwem, upojeniem, niewymowną radością [...]. Niech wasza sztuka przyczynia się do upowszechniania prawdziwego piękna*⁴⁷.

Jednym z korzeni Europy, z którego czerpie ona swoją żywotność, zawsze była kultura. Dlatego też trzeba chronić „złotą triadę” wartości, czyli prawdę, dobro i piękno, aby łańcuch wartości mógł nasycić się podstawowymi wartościami trwającymi od wieków. Bez nich nasz kontynent straci swój charakter. Według niezniszczalnej frazy Cypriana Kamila Norwida piękno ma zachwycać do pracy i *kształtem jest miłości*⁴⁸.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Adorno Theodor, *Filozofia nowej muzyki*, PWM, Warszawa 1974.
- [2] Beylin Paweł, *Autentyczność i kicz*, PIW, Warszawa 1974.
- [3] *Bez sztuki ludzie stają się gorsi, rozmowa z maestrem Grzegorzem Nowakiem*, „Niedziela”, 2019, nr 42.
- [4] Collins Anita, *Wszystko gra! Jak edukacja muzyczna wspiera rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 2021.
- [5] Dostojewski Fiodor, *Idiota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- [6] Dyczewski Leon, *Miejsce i znaczenie wartości w kulturze*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.
- [7] Gadacz Tadeusz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, 1991, nr 9.
- [8] Gadamer Hans-Georg, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993.

⁴⁷ Jan Paweł II, dz. cyt., s. 36–38.

⁴⁸ C.K. Norwid, *Promethidion*, [w:] tenże, *Poezje*, Warszawa 1956.

- [9] Gołaszewska Maria, *Estetyka i antyestetyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- [10] Gołaszewska Maria, *Zarys estetyki*, PWN, Warszawa 1984.
- [11] Grün Anselm, *Piękno. Nowa duchowość radości życia*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2015.
- [12] Han-Ilgiewicz Natalia, *Potrzeby psychiczne dziecka*, PZWS, Warszawa 1963.
- [13] Handy Charles, *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- [14] Herbert Zbigniew, *Pan Cogito*, Czytelnik, Warszawa 1974.
- [15] Ingarden Roman, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- [16] Jan Paweł II, *List do Artystów*, Wydawnictwo Świętego Stanisława BM, kopia według wydania watykańskiego, Kraków 1999.
- [17] Konaszkiewicz Zofia, *Edukacja muzyczna w Polsce — samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2008, nr 2.
- [18] Krąpiec Mieczysław, *Prawda — dobro — piękno jako wartości humanistyczne*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.
- [19] Maritain Jacques, *Sztuka i mądrość*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2001.
- [20] Menuhin Yehudi, *Niedokończona podróż. Dwadzieścia lat później*, Felberg, Warszawa 2003.
- [21] Mikulska Patrycja, *Piękno, „Ja” i wspólnota*, „Ethos”, 2019, nr 3.
- [22] Nałaskowski Aleksander, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- [23] Lorenz Konrad, *Regres człowieczeństwa*, PIW, Warszawa 1986.
- [24] Norwid Cyprian Kamil, *Promethidion*, [w:] tenże, *Poezje*, PIW, Warszawa 1956.
- [25] Pasierb Janusz, *Na początku była kultura*, Księgarnia Świętego Jacka, Katowice 2013.
- [26] Ravasi Gianfranco, Rupnik Marko Ivan, *Fascynacja pięknem*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2012.
- [27] Stróżewski Władysław, *Wokół piękna*, Universitas, Kraków 2002.
- [28] Szuman Stefan, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1979.
- [29] Tatkiewicz Władysław, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1976.
- [30] Witosz Bożena, *Estetyzacja świata i estetyzacja języka kolorowej prasy kobiecej*, [w:] M. Kita, I. Loewe (red.), *Język w mediach: antologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- [31] Wojnar Irena, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.
- [32] Wojnar Irena, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.





Irena Wojnar. Fot. ze zbiorów prywatnych Adama Fijałkowskiego

Nie zdążyłam... Wspomnienie byłej doktorantki

W Dzień Imienin, 20 października ubiegłego roku, złożyłam Pani Profesor życzenia. Ucieszyła się, podziękowała, wymieniliśmy kilka serdecznych zdań i obiecałam, że przekażę Jej swoją publikację *Muzycy pedagogzy urodzeni do 1871 roku w kulturze polskiej*, której jestem współautorką. Wspomniała wydany wcześniej *Leksykon polskich muzyków pedagogów urodzonych po 31 grudnia 1870 roku*, ciesząc się, że tam jest tyle znajomych osób. Na zakończenie rozmowy powiedziała, że nie wychodzi z domu i jak będę zamierzała przyjść, to prosi o wcześniejszy telefon. Obiecałam.

Jak się okazało, obietnicy nie dotrzymałam. Nie usprawiedliwiam się, ale na przeszkodzie stanęła pandemia, unikanie komunikacji miejskiej i związane z tym trudności. Do Pani Profesor nie dotarłam z książką, pomimo że do momentu, w którym dowiedziałam się, że już nigdy nie zobaczę się z moją Promotor, planowałam spotkanie. Potem uświadomiłam sobie, że spotykałyśmy się rzadko, ale Pani Profesor zawsze witała się ciepło, serdecznie, interesowała się moimi poczynaniami, a przecież nie byłam Jej bliską współpracowniczką, lecz osobą „z zewnątrz”, spoza środowiska, w którym długo obracała się i pracowała.

Ponad 40 lat temu doszłam do wniosku, że moje muzykologiczne wykształcenie i doświadczenie w pracy pedagogicznej (nauczycielka, dyrektor, wizytator, metodyk, redaktor) oraz możliwość bezpośredniego kontaktu z wieloma placówkami mogą stanowić podstawę opracowania tematu społecznych ognisk muzycznych w kontekście ich roli w wychowaniu estetycznym. Temat tym bardziej wydał mi się interesujący, że niestety założenia ognisk w większości nie były realizowane w imię naśladownictwa (nieumiejętnego) państwowych szkół muzycznych. Miałam szczęście znać te założenia — ogólna dostępność, brak selekcji, tempo realizacji programu nauczania dostosowane do możliwości danego słuchacza, brak granicy wieku, a ich realizacja wymagała doświadczenia nauczycieli, co w praktyce w wielu przypadkach okazało się trudne. Prawidłowo prowadzone ognisko spełniało ważną rolę w wychowaniu przez sztukę i do sztuki.

Nie miałam wątpliwości, że taki temat pracy doktorskiej znajdzie najlepsze zrozumienie u Pani Profesor Ireny Wojnar na Uniwersytecie Warszawskim. Przyjęła mnie do grona swoich uczniów, na seminarium, na konsultacje — utwier-

dzając w przekonaniu, że pomimo pracy zawodowej (jednocześnie w dwóch placówkach o charakterze pedagogicznym, między innymi w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego) i obowiązków rodzinnych, podołam. Ale nadszedł moment zwątpienia! Po co mi to? I kilka razy opuściłam między innymi wtorkowe spotkania.

Pewnego piątkowego popołudnia Krakowskim Przedmieściem wracałam z siatką pełną zakupów i na rogu ulicy Trębackiej spostrzegłam idącą z naprzeciwka Panią Profesor. Jak zwykle powitałyśmy się serdecznie i Pani Profesor powiedziała po prostu: „Pani Katarzyno, czekam na panią we wtorek o piętnastej, jak zwykle w swoim gabinecie”. I tak moje losy doktorantki potoczyły się dalej, aż do szczęśliwego finału. Po finale — promocja, ale „nasza” miała się odbyć dopiero za kilka miesięcy. Przed określonym terminem Pani Profesor zadzwoniła, przepraszając mnie, że w tym czasie będzie za granicą, i zapytała, czy zgodzę się, aby moją promocję przenieść na następny rok, bo chce osobiście wręczyć mi dyplom (dodała, że nie ma zwyczaju nikogo prosić o zastępstwo). I tak się stało. Nieczęsty to objaw szacunku dla „uczennicy”.

Życzliwości, szacunku i zainteresowania moimi poczynaniami doświadczyłam jeszcze nie raz — podobnie jak z pewnością także inne osoby. Jak wspominałam, kontaktowałyśmy się nieczęsto, tym bardziej zaskoczył mnie wspaniały gest Pani Profesor po odejściu kilka lat temu mojego męża. Byłam wówczas członkiem Zarządu Głównego Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków i na adres Zarządu przyszedł do mnie list kondolencyjny od Pani Profesor. Zadała sobie trud „znalezienia” mnie, a na moje podziękowanie odrzekła: „No, jakże inaczej?”.

Pani Profesor spontanicznie reagowała na różnego rodzaju nieporządki, otaczając nas rzeczywistością, niekompetencją, bezmyślnością. Między innymi nie dobrze czuła się w „nowej” siedzibie Wydziału „na Smyczkach”, w oddaleniu od głównej siedziby Uniwersytetu, dopóki Wydział nie został ulokowany w Śródmieściu, przy ulicy Mokotowskiej. Przykłady można mnożyć.

Trzydziestego pierwszego stycznia tego roku na cmentarzu Powązkowskim (Stare Powązki) w Warszawie pożegnaliśmy Panią Profesor Irenę Wojnar. Podczas koncelebrowanej mszy świętej ksiądz odczytał piękny tekst, w którym przedstawiono bogatą drogę naukową tej światowej sławy Osoby, Jej współpracę z prestiżowymi placówkami na świecie, ale też w tym tekście wielokrotnie powtarzały się słowa „serdeczność”, „dobroć” — co w połączeniu z ogromną wiedzą i doświadczeniem daje obraz Wspaniałej i wręcz Niezwykłej Osoby.

Dorobek naukowy Pani Profesor Ireny Wojnar jest powszechnie znany: dziesiątki publikacji i referatów, aktywność w prestiżowych gremiach w kraju i za granicą, wielu doktorantów. Z pewnością doczeka się on analizy i szczegółowego omówienia zarówno w Polsce, jak i za granicą, natomiast kilka powyższych wspomnień — jak sądzę — można uznać za niewielki element charakterystyki bogatej osobowości Wielkiej Uczzonej i Wspaniałego Człowieka. Poczytuję so-

bie za zaszczyt i przyjemność, że miałam możliwość bliżej obcować z Panią Profesor Ireną Wojnar.

Wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę — to pojęcia, które stanowiły oś naukowej działalności Profesor Ireny Wojnar i w oczywisty sposób korespondują z kształceniem w szkołach artystycznych różnego typu. Wydaje się, że nie umniejszając czysto edukacyjnej funkcji szkół muzycznych, plastycznych czy baletowych, warto w ich przypadku częściej przywoływać ideę wychowania przez sztukę i do sztuki — ideę wychowania estetycznego w jak najszerszym tego słowa znaczeniu.

Polecamy: Adam Fijałkowski, Irena Wojnar, *Humanistyczne alternatywy pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Ilustracja 1. Zoltán Kodály¹

W 140. rocznicę urodzin Zoltána Kodálya

W 2022 roku obchodzimy 140. rocznicę urodzin węgierskiego kompozytora, etnografa i pedagoga — Zoltána Kodálya. Ten niezwykle człowiek, dzięki swojej determinacji, odwadze, pracowitości i wytrwałości, zmienił bieg węgierskiej historii muzyki. Wraz z Bélą Bartókiem wpłynęli na odrodzenie nurtu oryginalnej węgierskiej muzyki klasycznej, tworząc podwaliny dla niej w swojej pracy etnograficznej. Ponadto Zoltán Kodály poprzez swoją koncepcję wychowania muzycznego, staranne dopracowanie jej założeń i elementów, stworzenie literatury pedagogicznej i zaangażowanie rzeszy doskonale wykształconych nauczycieli, dał wielu pokoleniom możliwość obcowania z muzyką na najwyższym poziomie.

Pragnąc uhonorować Mistrza, z radością oddaję w Państwa ręce tekst będący użyteczną syntezą moich studiów w Instytucie Muzyczno-Pedagogicznym im. Zoltána Kodálya w Kecskemét na Węgrzech oraz licznych polskich i zagranicznych seminariów. Ufam, że kompetencje, jakie zdobyłam, posługując się elementami koncepcji kodalyowskiej w pracy z dziećmi i młodzieżą na gruncie polskiego szkolnictwa podstawowego i wyższego², mogą stanowić „drogowskaz” w Państwa pracy pedagogicznej.

Rozważania na temat koncepcji kodalyowskiej pozwolę sobie rozpocząć od jednej z najbardziej znanych sentencji autorstwa Zoltána Kodálya³: *Dalece bar-*

¹ Źródło: *Zoltán Kodály Biography — Facts, Childhood, Family Life & Achievements* (thefamous-people.com) (dostęp: 5.01.2022).

² Autorka prowadzi przedmioty czytanie nut głosem i kształcenie słuchu ze studentami Akademii Muzycznej w Bydgoszczy, realizuje również roczny cykl lekcji muzyki według koncepcji kodalyowskiej w Instytucie Węgierskim w Warszawie.

³ *It is far more important who the elementary music teacher is in a small town, than who the director of an opera house is, because if the opera house director is not good, he will be dismissed in a year, but a poor music teacher in a small town can kill off the love of music for thirty years from thirty classes of children. This is an enormous responsibility;* tłumaczenie autorki.

Źródło: Reading Musical Foundation „Our Collection of Useful Music Quotes and Quips” (dostęp: 22.12.2021).

Także: Z. Kodály, *Chóry dziecięce*, [w:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina i Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002, s. 102.

dzied istotne jest to, kto uczy muzyki w szkole w małym mieście, od tego, kto piastuje stanowisko dyrektora opery, ponieważ jeśli dyrektor opery nie sprawuje swoich obowiązków należycie, w ciągu roku straci posadę; ale zły nauczyciel muzyki będzie uczył trzydzieści lat i pozbawi miłości do muzyki trzydzieści klas. To niewyobrażalna odpowiedzialność.

Prezentacja głównych założeń koncepcji wychowania muzycznego według Zoltána Kodálya

Głównym założeniem systemu edukacji muzycznej stworzonej przez Zoltána Kodálya było podniesienie poziomu węgierskiej kultury muzycznej i gustu muzycznego, mówiąc wprost — likwidacja analfabetyzmu muzycznego węgierskiego społeczeństwa. Założony cel kompozytor zamierzał osiągnąć poprzez edukację muzyczną w szkołach powszechnych, czyli ogólnokształcących, prowadzoną na możliwie najwyższym poziomie. Wynikiem takiego działania miała być dostępność języka muzycznego dla każdego, tak jak dostępność języka ojczystego.

Pierwszym i najistotniejszym elementem koncepcji wychowania muzycznego według Zoltána Kodálya jest praktyczne tworzenie muzyki poprzez śpiew. Węgierski kompozytor słusznie uważał, że takiego rodzaju kreacja muzyczna daje natychmiastowe zrozumienie wykonywanych struktur melodycznych i rytmicznych. Dodatkowo zastosowanie jej jest możliwe na każdym poziomie przygotowania. Co najistotniejsze, głos jest powszechnie dostępnym instrumentem.

Kolejny element koncepcji wynika niejako z poprzedniego. Jest nim kształcenie oparte na ruchu chóralnym. Tradycja chóralistyki na Węgrzech do dzisiaj przeżywa rozkwit. Szkoły podstawowe, gimnazja, uczelnie wyższe, kolegia nauczycielskie, stowarzyszenia, domy kultury, wszystkie te instytucje prowadzą działalność chóralną na wysokim poziomie. Koncepcja kodalyowska odnosi się oczywiście do chórów szkolnych w nauczaniu powszechnym. Najpełniej rozwinęła się w szkołach kodalyowskich, gdzie obok trzech do pięciu lekcji muzyki tygodniowo, wszyscy uczniowie uczęszczają również na zajęcia chóralne. W tym momencie odnoszę się już do kolejnego elementu koncepcji, którym jest **regularny trening**. W założeniach koncepcji określany jako lekcje muzyki minimum trzy razy w tygodniu oraz zajęcia chóralne w programie szkół ogólnokształcących, niemuzycznych. Zoltán Kodály uważał, że nie tylko utalentowani powinni mieć szansę na opanowanie alfabetu muzycznego, dlatego szkoły powinny powszechnie uczyć czytania i pisania muzyki. Kładł również nacisk na to, aby wprowadzanie materiału muzycznego było uporządkowane i usystematyzowane od przykładów znanych do nowych zagadnień.

Założeniem, którego nie można pominąć jest **wczesny start**. Oczywiście wydaje się fakt, że osiągnięte efekty będą tym lepsze, im wcześniej dziecko rozpocznie edukację muzyczną. Kodály zwykł mawiać, że najlepszy moment to



Ilustracja 2. Zoltán Kodály wśród dzieci⁴

*dziewięć miesięcy przed narodzinami matki dziecka*⁵. Do celów edukacyjnych, pośród dziesiątek innych wydawnictw pedagogicznych, z inicjatywy Kodálya powstał zbiór *Nursery rhymes*, którego tytuł można przetłumaczyć jako *Przed-szkolne wyliczanki*, który ma na celu zbudowanie u dziecka nawyku utrzymywania stałego pulsu, kładzie również nacisk na zapoznanie i realizację dwóch podstawowych wartości rytmicznych (ćwierćnuty i ósemki) oraz dwóch do trzech sylab solmizacyjnych (na Węgrzech będą to *so, la, mi*).

Według Zoltána Kodálya nauka muzyki powinna odbywać się poprzez przykłady zaczerpnięte z muzycznego języka ojczystego. Wielokrotnie zaznaczał, jak istotne jest stosowanie muzyki ludowej w procesie kształcenia. Uważał, że rodzimy język muzyczny ma niebagatelne znaczenie w kształtowaniu muzykalności dziecka. Obok muzyki ojczystej znajdziemy w koncepcji kodályowskiej również przykłady zaczerpnięte z wartościowej literatury klasycznej. Kodály bardzo wyraźnie zaznaczał, że *tylko najlepsze jest wystarczająco dobre dla dzieci*⁶.

⁴ Źródło: *Who Was Kodály*, Organization of American Kodály Educators (oake.org) (dostęp: 8.01.2022).

⁵ Źródło: http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (dostęp: 25.11.2021), tłumaczenie autorki.

⁶ Źródło: http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (dostęp: 28.12.2021), tłumaczenie autorki.

Narzędzia stosowane w koncepcji wychowania muzycznego według Zoltána Kodály'a

Pragnę zwrócić Państwa uwagę na fakt, że system solmizacji relatywnej nie jest tożsamy z koncepcją Kodály'a. Jest jedynie jej częścią. Stosowanie systemu, według którego pierwszy dźwięk skali durowej zawsze nazywamy *do* i brzmi ona: *do re mi fa so la ti do*, natomiast pierwszy dźwięk skali molowej *la* i brzmi ona: *la ti do re mi fa so la* (naturalna), *la ti do re mi fa si la* (harmoniczna), *la ti do re mi fi si la* (dorycka); nie jest celem samym w sobie. Jest narzędziem w procesie uczenia języka muzycznego i analizy muzycznej. Zoltán Kodály zwrócił uwagę na ten system około 1930 roku. W tym czasie miał już bardzo jasno sprecyzowane najważniejsze elementy swojej koncepcji pedagogicznej i uznał, że solmizacja relatywna będzie doskonałym narzędziem w drodze do realizacji jej założeń.

Dzięki zastosowaniu solmizacji relatywnej za pomocą kilku sylab można opisać skale majorową i minorową, skale modalne i wszystkie inne skale wraz ich ewentualnymi chromatycznymi wychyleniami. W systemie solmizacji relatywnej nazwa solmizacyjna definiuje funkcję harmoniczną danego dźwięku w strukturze tonalnej. W tonacjach majorowych: *do*-tonika, *fa*-subdominanta, *so*-dominanta, w tonacjach minorowych: *la*-tonika, *re*-subdominanta, *mi*-dominanta. W związku z tym w łatwy sposób można pokazać zależności i odległości, czyli interwały pomiędzy poszczególnymi dźwiękami. Buduje to świadomość roli, jaką poszczególne dźwięki spełniają w danej tonacji. Naturalnym następstwem takiej wiedzy jest doskonała intonacja. W solmizacji relatywnej występuje również chromatyzacja, na przykład podwyższone *so* nazwiemy *si*, podwyższone *fa* — *fi*, natomiast obniżone *ti* nazywamy *ta*. Metoda solmizacji relatywnej nie jest doskonała, niezastąpiona czy uniwersalna. Nie rozwiązuje wszystkich problemów, ale w znacznym stopniu ułatwia operowanie skalami i melodiami w ramach systemu dur-moll, a nawet w rozszerzonej tonalności.

Jeśli chodzi o kolejność wprowadzania sylab solmizacyjnych, jest to proces indywidualny dla każdego kraju. Jest on bowiem zależny od struktur melodycznych dominujących w wokalne muzyce ludowej danej narodowości, a więc struktur, z którymi muzycznie będą dorastały dzieci i które będą dla nich najbardziej charakterystyczne i zarazem oczywiste. W muzyce węgierskiej rozpoczniemy od *so-mi*, *so-la-mi*, dokładając następnie *do*, *re*, *la* (dolne), *do* (górne), *fa*, *ti*, *fi*, *ta*, *si*⁷. W Polsce rozpoczniemy również od *so-mi*, ale następnie wprowadza-

⁷ E. Szőnyi, *Kodály's Principles in Practice*, Corvina Press, Budapest 1973, s. 34. W języku polskim: E. Szőnyi, *Zarys metody Kodály'a*, Biblioteka Główna Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej, Katowice 1979.

Ilustracja 3A. *Stick notation* (sam rytm)⁸Ilustracja 3B. Uproszczony zapis solmizacyjny na bazie *stick notation*⁹

dzimy *fa*, ponieważ jakże dominująca w muzyce węgierskiej pentatonika nie jest bardzo charakterystyczna dla polskiej muzyki ludowej. Kiedy dziecko operuje już swobodnie zestawami melodycznymi opartymi na *so-fa-mi*, wprowadzamy *do* oraz *re*, następnie *do* (górne) i *ti*, jako dźwięk do niego prowadzący¹⁰.

Inne narzędzia, które Zoltán Kodály zaadaptował do swojej metody, to uproszczony zapis solmizacyjny (pionowy, poziomy) — może to być zapis jedynie melodii lub melodii pod wartościami rytmicznymi¹¹, fonogestyka czy nazwy wartości rytmicznych¹². Dzięki uproszczonemu zapisowi solmizacyjnemu możliwe jest odtworzenie melodii nawet w przypadku, gdy dziecko czy dorosły amator nie potrafią czytać nut. *Stick notation* jest narzędziem, które pozwala zanotować w bardzo sprawny sposób zasłyszaną melodię, a następnie odtworzyć ją głosem w dowolnej tonacji. Zapis ten oparty jest na skróconych nazwach solmizacyjnych: *drmfsltd'*, które notowane są pod wartościami rytmicznymi (patrz: ilustracja 3B). Zoltán Kodály, obok tradycyjnej, stosował tę właśnie metodę notacji w swoich podręcznikach do nauki śpiewu *a vista*.

Fonogestyka to opisywanie melodii przy pomocy sylab solmizacyjnych wizualizowanych określonymi gestami dłoni (patrz: ilustracja 4). Taka forma prowadzenia śpiewu jest niezwykle przydatna w pracy z dziećmi. Przy użyciu dwóch dłoni daje nauczycielowi możliwość poprowadzenia śpiewu dwugłosowego. Uczniowie dzięki zastosowaniu fonogestyki mogą podczas śpiewu melodii prezentować dłońią drugi głos lub na przykład linię basową.

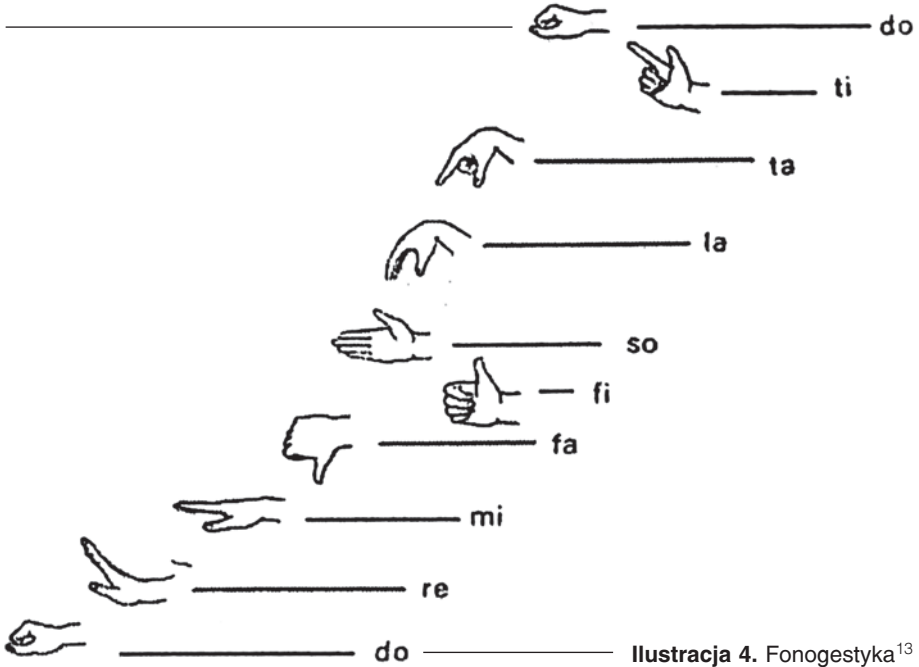
⁸ E. Szönyi, dz. cyt., s. 23.

⁹ Z. Kodály, *Ötfokú zene I*, Editio Musica, Budapest 1958, s. 11.

¹⁰ Propozycja autorki.

¹¹ Tzw. *stick notation*.

¹² Tzw. tataizacja.

Ilustracja 4. Fonogestyka¹³

Tataizacją nazywana jest popularnie realizacja rytmu przy użyciu sylab „ta”, „titi”, „tiritiri” („tikitiki” możliwe w adaptacjach innych niż węgierska) odpowiednio dla wartości ćwierćnotowych, dwóch ósemek i czterech szesnastek. Pauza zwyczajowo nazywana jest „sza”. Wartości zwielokrotnionej ćwierćnuty przedstawiamy następująco: „ta-a” dla półnuty, „ta-a-a” dla półnuty z kropką oraz „ta-a-a-a” dla całej nuty. Dzięki temu narzędziu abstrakcyjny element dzieła muzycznego, jakim jest rytm, przybiera przystępną dla dzieci formę.

W tym miejscu warto również poruszyć zagadnienie, jakim jest kolejność wprowadzania elementów rytmicznych oraz metrum. W wyczerpujący sposób przedstawia je Erzsébet Szőnyi¹⁴, studentka i bliska współpracownica Kodály’a, która sugeruje następujący porządek: ćwierćnuta, ósemka, pauza ćwierćnotowa, metrum 2/4, półnuta, synkopa (ósemka–ćwierćnuta–ósemka), pauza ósemkowa, metrum 4/4, cała nuta, pauza całonutowa, pauza półnutowa, ćwierćnuta z kropką, metrum 3/4, półnuta z kropką, szesnastki, pauza szesnastkowa, ósemka z kropką, metrum 3/8, łączenie metrum (takty mieszane) 4/4 i 2/4, następnie 3/4 i 2/4 lub 4/4, triola ósemkowa, metrum 6/8, łączenie metrum (takty mieszane ćwierćnotowe i ósemkowe), metrum 9/8, trzydziestodwójki, metrum 3/2 i 4/2

¹³ I. Herbolyc-Kocsár, *Nauczanie polifonii, harmonii i form w szkole podstawowej*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2005, s. 120.

¹⁴ E. Szőnyi, dz. cyt., s. 34.

z półnutą jako podstawą, metrum 7/4 i 7/8 z ósemką jako podstawą, kwartole, kwintole, sekstole. Tak jak w przypadku solmizacji, sugerowaną wyżej kolejność należy traktować umownie i interpretować ją na użytek muzyki ludowej regionu, w którym uczymy.

Innym jeszcze narzędziem, o którym warto wspomnieć w kontekście koncepcji kodalyowskiej, jest *Guidonian hand* („ręka Gwidona”), czyli pięciolinia tworzona na pięciu palcach dłoni, na której palcem drugiej dłoni realizujemy melodię. Narzędzie to z dużym powodzeniem stosowane jest w nauczaniu muzyki w klasach I–III na Węgrzech.

W tym miejscu pragnę na chwilę przenieść ciężar mojej wypowiedzi na kontekst historyczny, który w przypadku solmizacji i *Guidonian hand* ma swoje źródło właśnie w działalności Guidona z Arezzo¹⁵. Sylaby solmizacyjne zaczerpnię-



Ilustracja 5.

*Guidonian hand*¹⁶

¹⁵ Guido (Gwidon) z Arezzo — włoski teoretyk muzyki, benedyktyn, żył w latach około 990–1050.

¹⁶ E. Szónyi, dz. cyt., s. 31.

Hymn.

U T qué-ant laxis re-soná-re fíbris Mí- ra gestó-
 rum fámu-li tu-ó-rum, Sól-ve pollú-ti lábi-i re-á-tum,
 Sáncte Jo-ánnes. 2. Núnti- us célso véni-ens Olýmpo,

Ilustracja 6. Hymn do św. Jana¹⁷

te zostały z *Hymnu do św. Jana* i pierwotnie odnosiły się do struktur modalnych. Wynalazki Guidona były w pełnym użyciu w Europie aż do końca XVI wieku. Z kolei w wiekach XVII i XVIII w niektórych miastach Włoch wprowadzono metodę Angelo Bertalottiego (1666–1747), w której majorowa skala rozpoczynała się od *do*, a minorowa od *la*. We Francji w XVIII wieku za sprawą Jeana-Jacques'a Rousseau (1712–1778) istniało silne poparcie dla solmizacji relatywnej. Także Pierre Galin (1786–1821) oraz Émile Chev e (1804–1864) rozwinęli w znacznym stopniu metodę czytania nut głosem opartą na solmizacji relatywnej proponowanej przez Jeana-Jacques'a Rousseau.

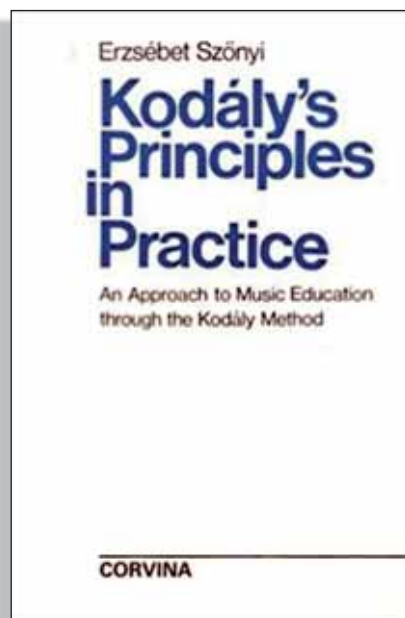
Metoda relatywna rozprzestrzeniła się w innych krajach, w tym także w Rosji. W Anglii na przełomie wieków XVIII i XIX metodę stosowała Sarah Glover (1786–1867) w pracy ze swoim bardzo znanym i cenionym chórem dziecięcym. Metodę Sarah Glover zaadaptował też John Curwen, opisując ją w publikacji *Tonic Sol-Fa Method* (1858). W Szwajcarii solmizacja relatywna zaistniała dzięki Johnowi Weberowi, którego książka opublikowana w 1849 roku została przetłumaczona i zaadaptowana na grunt węgierski w 1875 roku. W Niemczech metodę rozpowszechniali Otto Gibel, Agnes Hundoegger i Fritz J de¹⁸.

W swojej metodyce Zoltán Kodály, poza zdobyczami epok minionych, wprowadzał również elementy nowe, na przykład echo w nauce dwugłosu. Kładł duży nacisk na stosowanie kamertonu w pracy wokalne z dziećmi i młodzieżą. Uwa-

¹⁷ Guido D'Arezzo, *El padre de la notación musical*, Eduplaneta Musical (dostęp: 10.01.2022).

¹⁸ K. Nemes, *The Relative sol-fa as Tool of Developing Musical Thinking* (artykuł niepublikowany, analizowany podczas zajęć w Instytucie Z. Kodály w Kecskemét w roku 2008, tłumaczenie autorki).

żał, że nawet najlepiej nastrojony fortepian nie brzmi tak, jak powinien brzmieć chór. Za wroga czystego śpiewania, oprócz fortepianu, uważał również metodę „drabiny gamy C-dur”. Śpiew w dwugłosie określał mianem „klucza” do czystego śpiewania. W swojej metodyce¹⁹ sugerował, aby początek śpiewu dwugłosowego wprowadzać przy zastosowaniu fonogestyki. Jako podsumowanie warto dodać, że kształcenie muzyczne w szkołach ogólnokształcących na Węgrzech oparte jest na literaturze pedagogicznej, jaką stworzyli Kodály i jego współpracownicy, głównie studenci. Jej wykaz prezentuje się imponująco i został wnikliwie przeanalizowany w publikacji *Kodály's Principles in Practice* Erzsébet Szőnyi.



Ilustracja 7. *Kodály's Principles in Practice*, okładka²⁰

Wybrane elementy metodyki stosowanej w koncepcji wychowania muzycznego według Zoltána Kodálya

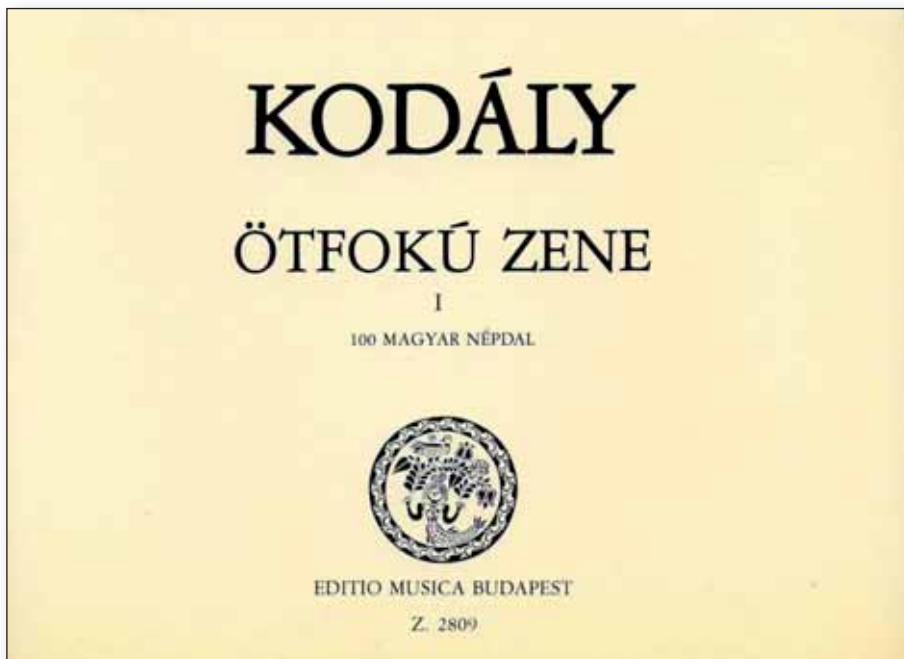
Jak już wcześniej zaznaczałam, pierwszym i najistotniejszym elementem koncepcji wychowania muzycznego według Zoltána Kodálya jest praktyczne tworzenie muzyki poprzez śpiew. Kodály uważał, że w pierwszej kolejności powinniśmy uczyć języka mówionego, czyli śpiewanego, a potem dopiero zapisu, ponieważ najpierw należy „trenować ucho”, a potem dopiero wzrokowo identyfikować poprzez zapis na pięciolinii. Niezwykle ważnym elementem, który ma niebagatelny wpływ na umiejętność czystego śpiewania, jest zdolność wzajemnego słuchania się. Znakomita pedagog węgierska Ildikó Herboly-Kocsár zaznacza: *Dzieci powinny być nauczane umiejętności właściwego słuchania tego, co same śpiewają. Nie istnieje polifonia, nie istnieje nawet śpiew w unisonie, jeżeli nie ma czystej intonacji*²¹.

Z moich osobistych doświadczeń zdobytych podczas dwuletnich studiów w Instytucie Muzyczno-Pedagogicznym im. Zoltána Kodálya w Kecskemét wy-

¹⁹ *Wstępy i posłowia do zbiorów ćwiczeń*, [w:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej*, dz. cyt., s. 195–235.

²⁰ E. Szőnyi, dz. cyt.

²¹ I. Herboly-Kocsár, dz. cyt.



Ilustracja 8. Zoltán Kodály, *Ötfokú zene I*, okładka²²

nika, że nauczanie kształcenia słuchu i czytania nut głosem powinno być zsynchronizowane z nauczaniem historii muzyki i form muzycznych, tak jak ma to miejsce w szkołach kodályowskich. Nie można nie wspomnieć też o zasadzie „3xP” stosowanej przez węgierskich pedagogów. Mowa o *preparation-presentation-practice*, co najłatwiej przetłumaczyć jako:

- przygotowanie gruntu pod nowe zagadnienie,
- prezentacja nowego zagadnienia,
- praktyczne zastosowanie w ćwiczeniach.

Nauczyciel powinien zawsze utrzymywać równowagę pomiędzy nowym a już wprowadzonym materiałem. Przygotowanie nowego materiału powinno bazować na dobrze znanych przykładach, czyli na piosenkach i rymowankach dziecięcych, na których nauczyciel może w prosty sposób wprowadzić nowy element. Nauczyciel powinien zademonstrować w sposób idealny nowy element. Prezentacja, jak i ćwiczenie nowego elementu, powinny odbyć się na wiele sposobów, tyle, ile będzie potrzebnych, aby nowy element stał się znajomy.

Wymieniłam już takie elementy metodyki, jak: nauczanie muzyki poprzez śpiew, kształtowanie umiejętności właściwego słuchania, nauczanie kształcenia

²² Zbiór ćwiczeń: Z. Kodály, *Ötfokú zene I*, dz. cyt.

słuchu zsynchronizowane z nauczaniem historii muzyki oraz *preparation-presentation-practice*. W pedagogice kodalyowskiej urzekł mnie jeszcze jeden element, jest nim pentatonika. Pentatonika dominuje w literaturze pedagogicznej Kodálya. Można argumentować, że jest charakterystyczna dla muzyki pierwotnych ludów węgierskich, które na obecne tereny przemieszczały się aż spod Uralu, ale czy to jedyny powód? Kodály wybrał pentatonikę, ponieważ uważał, że stanowi ona swoiste wprowadzenie w świat literatury muzycznej. Jest kluczem do wielu obcych nam gatunków, ale i kultur muzycznych — od chorału gregoriańskiego przez kulturę Azji aż po muzykę Debussy'ego. Również inny ceniony pedagog muzyczny, Carl Orff, zgadzał się z tym, że muzyka pentatoniczna jest najstosowniejszym materiałem dla początkujących.

Moje doświadczenia zastosowania elementów metodyki kodalyowskiej na gruncie polskim

Najistotniejszą barierą, z jaką spotykam się w pracy ze studentami kierunków dyrygentura chóralna i wokalistyka chóralna, jest brak biegłości w czytaniu nut głosem *a vista*. Faza rozczytywania utworów trwa zwykle zbyt długo, a jej efekty starczą na krótko. Wielu studentów pyta mnie, jak może usprawnić swoje zdolności w tym zakresie. Wychodząc z założenia, że *Dobra metoda to taka, która pozwala w odpowiednio krótkim czasie osiągnąć maksymalnie duże efekty*²³, polecam studentom oczywiście „kodálya”. Większość młodych ludzi nie wie o istnieniu koncepcji wychowania muzycznego według Zoltána Kodálya. Ci, którzy o niej słyszeli, nie władają na tyle sprawnie narzędziami, które koncepcja proponuje, aby stały się one pomocne. Praca z nimi polega na wdrażaniu i praktykowaniu kolejnych składowych koncepcji od zera. Stąd też moje doświadczenia pracy ze studentami są podobne do doświadczeń pracy z dziećmi. Bywa również, że rzeczywistość rysuje się nawet nieco bardziej skomplikowanie, ponieważ studenci wychowani w warunkach systemu solmizacji absolutnej muszą oduczyć się zasad, które wcześniej towarzyszyły im w życiu muzycznym²⁴.

Niezbitym dowodem na to, że naturalnie wszyscy myślimy relatywnie, jest dla mnie powszechne stosowanie nazewnictwa solmizacyjnego w ćwiczeniach rozpiewujących przed każdą próbą chóru, gdzie tę samą strukturę melodyczną (np. *do mi so mi do; do re mi fa mi re do*) powtarzamy w każdej tonacji bez zmiany nazw solmizacyjnych. Co więcej, jeśli dane ćwiczenie wykonywane na wokalizie stwarza chórowi problemy intonacyjne, to zaprezentowane przeze mnie

²³ B. Stencel, *Od solmizacji do audiacji*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Katowicach, Katowice 2013, s. 45.

²⁴ Patrz: *Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2008, tom 10. serii *Pedagogika muzyczna Zoltána Kodálya. Materiały źródłowe i opracowania*.

solmizacją po chwili brzmi właściwie w wykonaniu chórzystów. W artykule *Czy potrzebny jest solfeż w Akademii Muzycznej?* autorstwa Kodálya czytamy: *Świadkami są wszyscy, którzy obserwowali, że na moich lekcjach muzyki ludowej ci, którzy początkowo pieśń ludową śpiewali niepewnie, a nawet fałszując, później, solmizując, śpiewali czysto, jak kryształ, jakby zostali odmienieni. Dlaczego? Ponieważ przy śpiewaniu każdego dźwięku musieli sobie uświadomić jego rolę w odpowiedniej tonacji*²⁵. Jeśli śpiewamy ze słuchu i rozpoznajemy struktury interwałowe ze słuchu, wtedy myślimy relatywnie. Dopiero kiedy konfrontujemy to, co słyszymy, z zapisem nutowym, wszystko staje się trudne. Dzieje się tak, ponieważ wtedy musimy „czytać nuty” i zamiast czytać je „całymi zdaniem” (frazami), to czytamy je „sylaba po sylabie” (poszczególnymi interwałami), tracąc w ten sposób sens melodii i poczucie tonalności. Dlatego zawsze, zanim rozpocznę czytanie głosem konkretnego utworu, staram się utrwalić studentów w środowisku dźwiękowym danej kompozycji, śpiewając unisono i następnie w kanonie skale: durową, molową, modalną czy współczesną, w zależności od potrzeb danej kompozycji.

W sytuacji, kiedy mam do czynienia nie z konkretną grupą studentów, których spotykam w cyklu cotygodniowym, ale z grupą warsztatową, którą być może widzę tylko raz w życiu i chciałabym przekazać jej jak najwięcej, stosuję pewien wypracowany przez lata kanon ćwiczeń. Mam głębokie przeświadczenie, że pomogą one każdemu uczestnikowi moich warsztatów nie tylko w przezwyciężaniu barier — jego własnych, jako muzyka, lecz także pomogą mu w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną oraz dorosłymi amatorami.

Podstawowe filary wspomnianego kanonu ćwiczeń prezentują się następująco:

- śpiew dwugłosowy na bazie skali durowej i molowej z zastosowaniem fonogestyki;
- śpiew w kanonie — skale durowa, molowa i jej odmiany;
- śpiew skali pentatonicznej i jej przewrotów z zastosowaniem fonogestyki oraz w kanonie;
- śpiew ćwiczeń ze zbiorów *Muzyka pentatoniczna* Zoltána Kodálya;
- śpiew skal modalnych unisono i w kanonie;
- realizacja ćwiczeń bazujących na skalach modalnych w powiązaniu z pentatoniką;
- płynne przejście od skal modalnych do przykładów zaczerpniętych z polskiej muzyki ludowej²⁶.

²⁵ Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina, Węgierski Instytut Kultury, 2002, s. 170.

²⁶ Propozycja źródeł muzyki ludowej dla dzieci: J.K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodálya*, WSiP, Warszawa 1992; D. Lenska, *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2014; M. Czarnecka, A. Waluga, *Rozśpiewana szkoła. Klasa I, Klasa II, Klasa III*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1995–1997.

Wszystkie zadania realizowane są przy zastosowaniu solmizacji relatywnej. Wprowadzaniu kolejnych skal towarzyszy pionowy rysunek struktury solmizacyjnej na tablicy, który szkicuję i udoskonalam na żywo w zależności od potrzeb uczestników. Wszystkie te czynności realizuję w formie wstępu do prezentacji przykładów muzyki wokalne w porządku historycznym. Jak już wcześniej wspomniałam, w Instytucie Muzyczno-Pedagogicznym w Kecskemét nauczanie solfeżu jest ściśle powiązane z nauczaniem historii muzyki — w ramach zajęć realizowane są epoki od średniowiecza do współczesności. Podczas warsztatów mogę zaprezentować jedynie małą część materiałów dydaktycznych, jakie zgromadziłam w trakcie studiów na Węgrzech. Nieco pełniej prezentuję je na zajęciach kształcenia słuchu ze studentami w Akademii Muzycznej w Bydgoszcy.

Wybrane przykłady:

- śpiew jednogłosowy, na przykład *Skolion Seikilosa*²⁷;
- śpiew jednogłosowy (gregoriański), na przykład *Hymn do św. Jana*²⁸;
- śpiew melodii popularnej *L'homme arme*²⁹ (w wariantach doryckim i mikso-lidyjskim);
- śpiew wybranego kanonu Giovanniego Pierluigiego da Palestriny³⁰;
- śpiew wybranej arii z opery *Orfeusz* Claudia Monteverdiego³¹;
- śpiew wielogłosowy wybranego chorału z *Pasji według św. Mateusza* Jana Sebastiana Bacha³²;
- śpiew kadencji klasycznych w tonacjach durowych i molowych na głosy;
- próba dwugłosowego wzrokowego dyktanda pamięciowego, wybrany menuet Wolfganga Amadeusza Mozarta³³;
- śpiew na głosy, na przykład Franciszek Schubert *Salve Regina*;
- śpiew na głosy oraz śpiew z akompaniamentem w transpozycji, na przykład Johannes Brahms, *Kołysanka*;
- śpiew na głosy, na przykład Johannes Brahms, *Kanon e-moll*³⁴;
- śpiew na głosy i analiza harmoniczna, na przykład Edvard Grieg, *Ved Rundarne*;
- śpiew na głosy i analiza harmoniczna, na przykład Franciszek Liszt, *Ave verum Corpus*³⁵.

²⁷ *Tausend Jahre Chormusic*, Editio Musica, Budapest 1977, s. 7.

²⁸ Tamże, s. 14.

²⁹ Tamże, s. 40.

³⁰ *Klassikus kanonok*, Editio Musica, Budapest 1985, nr 9.

³¹ K. Kiss, *A Practical Approach to Harmony*, Editio Musica, Budapest 2015, s. 29–35.

³² J.S. Bach, *Matthaus Passion BWV 244*, Edition Peters, nr 16, s. 27.

³³ *Gyermek Mozart*, Editio Musica, Budapest 1989, s. 4.

³⁴ *Klassikus kanonok*, dz. cyt., nr 227.

³⁵ *Tausend Jahre Chormusic*, dz. cyt., s. 328–329.

- Prezentacja wybranych przykładów zaczerpniętych z muzyki współczesnej:
- politonalność — ćwiczenie na bazie wybranej powszechnie znanej melodii wykonywanej jednocześnie w trzech tonacjach, na przykład *Oda do radości*;
 - György Ligeti, *Like a stream* — kanon oparty na skali akustycznej;
 - Veljo Tormis, *Etiudy modalne* — skala 2:1 na przykładzie literatury na chór dziecięcy;
 - Benjamin Britten, *Agnus Dei z Missa Brevis* — śpiew i analiza harmoniczna.

Wnioski końcowe

Niedawne doświadczenia wnikliwej obserwacji pracy chóru dziecięcego podstawowej szkoły muzycznej utwierdziły mnie w przekonaniu, że dzieci nie dysponują w żadnym zakresie poczuciem stałego pulsu i nie mają świadomości, z jakich dźwięków składowych zbudowana jest skala, po której porusza się wykonywana przez nie melodia.

Odnosząc się do pierwszego zagadnienia, brak poczucia stałego pulsu przekłada się na brak możliwości realizacji warstwy rytmicznej utworu, ponieważ dziecko nie ma narzędzi, dzięki którym mogłoby poukładać w logiczny szereg kolejne wartości rytmiczne. Namawiam Państwa serdecznie do zastosowania ćwiczeń ruchowych, w których przygotowujemy warstwę rytmiczną kompozycji, utrzymując jednocześnie w całym procesie uczenia rytmu stały puls w tle. To dotyczy zarówno zajęć chóralnych, jak i kształcenia słuchu czy nawet gry na instrumencie.

Drugie niezwykle istotne zagadnienie to skala, na której zbudowana jest dana melodia, nazywana przeze mnie często „środowiskiem dźwiękowym”. Zanim dzieci stworzą czy zaśpiewają jakąkolwiek melodię, muszą wiedzieć, po jakich ośmiu (a w zasadzie siedmiu — w przypadku systemu dur-moll, czy pięciu w przypadku na przykład skali pentatonicznej) dźwiękach się poruszają. Należy owoić je ze skalą (gamą) na tyle solidnie, aby nie zgadywały podczas wykonywania melodii, słuchania jej czy zapisywania. W śpiewie dwugłosowym czy wielogłosowym *a cappella* cały czas się stroimy, dostrajamy, rezonujemy, brzmimy w stroju naturalnym, obracamy się w ramach skali — czyli w ramach zestawu określonych dźwięków powiązanych ze sobą, w którym to zestawie, aby zachować ciężenia tonalne, aby stroić poprawnie akordy w pionie i rozwiązywać ich poszczególne składniki, musimy myśleć skalą, a nie pojedynczymi dźwiękami i ich absolutnym brzmieniem czy wysokością. Nie można realizować pojedynczych, oderwanych od kontekstu interwałów, wszystko powinno odbywać się w osadzeniu tonalnym. Przecież inaczej stroimy dźwięk E, który jest tercją w akordzie C-dur, a inaczej, jeśli jest to pryma w E-dur i jeszcze inaczej, jeśli jest to septyma w Fis⁷. Wiemy to my, nauczyciele — a dzieci powinny doświadczyć tego empirycznie, rozumiejąc skalę, po której się poruszają. Brzmienie danej skali czy tonacji można przygotować na bardzo wiele sposobów. Prezentując jej pionowy zapis i realizując kolejne stopnie (początkowo po kolei, później

w dowolnej kolejności), śpiewając skalę w kanonie na 2, 4 czy 8 głosów. Zatrzymując w ramach śpiewanej pionowo skali współbrzmienia klasterowe. Wszystko po to, aby dziecko finalnie realizowało ją instynktownie.

Namawiam również, aby pilnować siebie i uczniów, żeby nie siadali do instrumentu, żeby podać dźwięk. Wprowadzajmy kamerton jako stały i naturalny element zajęć, zabaw muzycznych i gier tak, aby w przyszłości zaowocowało to samodzielnością i swobodą w posługiwaniu się nim.

W chórze szkolnym rekomenduję rozśpiewanie w taki sposób, aby przygotować „środowisko dźwiękowe” utworów zaplanowanych na próbę. Żeby to zrobić, należy prześpiewać wszystkie partie, wynotować motywy solmizacyjne i rytmiczne, przygotować tablice lub pisać na bieżąco na tablicy ściennej, przeciwyczyć motywy w formie echa, następnie fonogestyką, przygotować zapis danej partii techniką *stick notation*, czyli zrealizować utwór bez patrzenia w nuty. Proces przygotowania jest czasochłonny, ale dzięki temu możemy mieć pewność, że raz nauczony materiał zostanie zrozumiany, i co za tym idzie — zapamiętany. I nie mam na myśli uczenia się melodii na pamięć. Melodię, którą dzieci rozumieją zarówno w warstwie rytmicznej, jak i melodycznej, będą umiały sprawnie odtworzyć.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bach Johann Sebastian, *Matthaus Passion BWV 244*, Edition Peters.
- [2] Czarnecka Maria, Waluga Anna, *Rozśpiewana szkoła. Klasa I, Klasa II, Klasa III*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1995–1997.
- [3] Dadak-Kozicka J. Katarzyna, *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály’a*, WSiP, Warszawa 1992.
- [4] *Gyermek Mozart*, Editio Musica, Budapest 1989.
- [5] Herboly-Kocsár Ildikó, *Nauczanie polifonii, harmonii i form w szkole podstawowej*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2005.
- [6] Kiss Katalin, *A Practical Approach to Harmony*, Editio Musica, Budapest 2015.
- [7] *Klassikus kanonok*, Editio Musica, Budapest 1985.
- [8] Kodály Zoltán, *Ötfokú zene I*, Editio Musica, Budapest 1958.
- [9] Kodály Zoltán, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Węgierski Instytut Kultury, Warszawa 2002.
- [10] Lenska Dominika, *Muzyka ludowa w edukacji małego dziecka*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2014.
- [11] Nemes Klára, *The Relative sol-fa as Tool of Developing Musical Thinking* (artykuł niepublikowany).
- [12] Stencel Barbara, *Od solmizacji do audiacji*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2013.
- [13] Szőnyi Erzsébet, *Kodály's Principles in Practice*, Corvina Press, Budapest 1973.

- [14] *Tausend Jahre Chormusic*, Editio Musica, Budapest 1977.
[15] *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa 1990.

Strony internetowe

- [1] [http://www.Reading Musical Foundation](http://www.ReadingMusicalFoundation.com) » Our Collection of Useful Music Quotes and Quips (dostęp: 22.12.2021).
[2] [http://www. Zoltan Kodaly Biography - Facts, Childhood, Family Life & Achievements \(thefamouspeople.com\)](http://www.ZoltanKodalyBiography.com) (dostęp: 5.01.2022).
[3] http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (dostęp: 25.11.2021).
[4] http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (dostęp: 28.12.2021).
[5] http://www.kodaly.hu/zoltan_kodaly/kodaly_concept (dostęp: 28.12.2021).
[6] [http://www.Guido D'Arezzo: El padre de la notación musical | Eduplaneta Musical](http://www.GuidoDArezzo.com) (dostęp: 10.01.2022).



Ilustracja 9. Rewers Pamiątkowego Medalu Instytutu Kodály z widokiem Instytutu Kodály w Kecskemét. Fot. Rafał Matan





Ekspresja wykonawcza w sztuce gry skrzypcowej a wierność odczytania dzieła muzycznego

Wartość dzieła muzycznego, która istnieje niezależnie od przeżyć słuchacza, możemy ocenić według historycznie sformułowanych kryteriów. Natomiast wartość wykonania, która rodzi się poprzez wierność odczytania tekstu, jakość dźwięku i ekspresję wykonawczą, możemy ocenić na podstawie subiektywnych odczuć odbiorcy. Trudną rolą wykonawcy jest bowiem połączenie dwóch sfer warunkujących pełnię wykonania, a mianowicie prawdę dzieła i własną emocjonalność. Pomimo wielkiego szacunku, jakim należy darzyć partyturę podczas pracy nad utworem, zrozumiałe jest, że w praktyce nie jest ona traktowana jako zbiór nienaruszalnych elementów. Znajduje się w niej szereg wartości, których wykonawca jest współtwórcą. Często także kompozytorzy oczekują od solistów wręcz subiektywnej intencji w odczytaniu ich idei twórczej. Jest to czysta chęć przełożenia myśli kompozytorskiej na ekspresję i wirtuozerię wykonawcy. Tak więc wyobraźnia twórcza to nieodłączny element, a wręcz klauzula występujących publicznie muzyków. Można stwierdzić, że tożsamość dzieła objawia się w momencie przetworzenia tekstu muzycznego przez te elementy ekspresji, które wykonawca ma do zaoferowania. Tak więc dzieło bez wykonawcy nie może istnieć w pełni, gdyż bez jego dźwiękowego urzeczywistnienia jest tylko zapisem graficznym. Utwór muzyczny uzależniony jest ściśle od jakości i liczby wykonania. Im więcej ich jest, tym bardziej obiektywny może stać się jego obraz. Natomiast jeśli dzieło zostało tylko raz wykonane, jego tożsamość wiąże się bezpośrednio z ekspresją wykonującego go artysty.

O indywidualności człowieka decydują zarówno pierwsze chwile jego istnienia, jak i środowisko, w którym się kształtuje. Cechy osobnicze nabyte genetycznie formują się przez całe życie, a poprzez wpływ zewnętrznego świata rozwija się duża część ludzkiej jaźni. Osobowość artysty, związaną bezpośrednio z ekspresją wykonawczą, można zdefiniować jako rezultat czynników zewnętrznych, kształtujących wrodzone zdolności dostrzegania piękna, wrażliwość czy poczucie estetyki. Carl Flesch wyróżnia osobowość artystyczną, określając:

...osobowość człowieka jako ogólne jego zdolności wrodzone, a osobowość artystyczną jako uzdolnienia używane na tworzenie lub odtwarzanie dzieła artystycznego¹.

Flesch określa osobowość skrzypka według cech wewnętrznych, które mogą odgrywać znaczącą rolę w produkcji artystycznej. Cechy wewnętrzne, które wymienia, to: temperament, charakter, inteligencja i narodowość.

Realia XXI wieku skłaniają do zastanowienia się nad kwestią funkcjonowania tradycyjnego „świata muzycznego” w czasach nowoczesnych, a szczególnie nad społecznością skrzypków, których współczesne życie jest szeregiem gwałtownych zmian i niepewności, z dawnymi tradycjami życia artystów. W zestawieniu tym często mamy do czynienia ze swoistym dysonansem. Od czasów powstania współczesnych skrzypiec (w drugiej połowie XVI wieku) wiolinistyczny artyzm zmienił się nieznacznie, podczas gdy nastąpił diametralny postęp cywilizacyjny. W związku z powyższym próby porównywania dawnych szkół skrzypcowych z dzisiejszymi, jak również zestawienia powojennych indywidualności wiolinistycznych z wirtuozami XXI wieku wydają się w znacznej mierze bezzasadne. Systemy pracy, realia życia codziennego oraz środowisko, w jakim artysta przebywa i reaguje na bodźce współczesnego mu świata, zmieniają się z pokolenia na pokolenie. Obecne kształtowanie się osobowości skrzypków uwarunkowane jest mimowolnym pochłanianiem otaczających ich sygnałów cywilizacyjnych. Oddziałują one na stany emocjonalne, wyobraźnię, wrażliwość, na jakość tworzenia skrzypcowego dźwięku, czyli tych elementów, które kształtują ekspresyjność gry.

Wrażliwość ucznia formuje się od początku jego edukacji skrzypcowej pod wpływem słuchowej kontroli wytwarzanych przez niego dźwięków. W procesie nauki wystrzają się kryteria słyszenia muzycznego i zdolność kontroli ruchowej ciała. Rozwój muzyczny wpływa bezpośrednio na kształtowanie się osobowości artystycznej i tworzenie w wyobraźni idiomu dźwiękowego. W efekcie proces ten prowadzi do wypracowania zdolności wzbudzania w sobie stanu emocjonalnego, jakim jest potrzeba uzyskania wyobrażonego brzmienia, którego barwę i kształt pragniemy wdrożyć w muzyczny nurt przy pomocy techniki skrzypcowej.

Skrzypce jako jeden z niewątpliwie najbardziej wymagających instrumentów podporządkowują sobie większość czasu skrzypka, co sprawia, że stają się naturalnym elementem codziennej egzystencji. Ekspresja życia równa się często ekspresji wykonawczej, a powszechne powiedzenie: *Jakim kto jest człowiekiem, takim muzykiem*, uzupełnia pośrednio wcześniejsze stwierdzenie. Postrzeganie piękna, wpływ otoczenia, warunki i styl życia oraz kontakty międzyludzkie nie są obojętne na ekspresję wykonawczą w „subtelnym świecie” gry skrzypcowej.

¹ C. Flesch, *Sztuka gry skrzypcowej. Tom II. Kształtowanie artystyczne i nauczanie*, tłum. E. Górski, PWM, Kraków 1964, s. 72.

Skrzypkowie przez dłuższy czas swojej edukacji dążą do wypracowania naturalności gry i swobody psychofizycznej, które pozwalają na pełną satysfakcję z wykonywanego zawodu oraz możliwość odczytywania w pełni i interpretowania wszystkich prawd i myśli kompozytora w dziełach muzycznych. Można zatem stwierdzić, że na ekspresję wykonawczą, oprócz wrodzonych cech genetycznych, składają się cechy wykształcone na drodze edukacji muzycznej i w ogólnym pojęciu własnego rozwoju. Nabywanie umiejętności wiolinistycznych w silnym stopniu odciska piętno na życiu osobistym artysty.

Warto zastanowić się, jakie są granice odstępstw w skrupulatnym odczytaniu zapisu nutowego a pewnymi zmianami wynikającymi z ekspresji wykonawcy. W ogólnym pojęciu zasad wykonawczych, nienaruszalnymi elementami dzieła muzycznego są wysokość dźwięków i rytm. Ten drugi element jednak nie do końca w „żywej” muzyce jest niezmienny. Czas trwania dźwięków, a właściwie jego odstępstwa, to jedna z cech ekspresji, dzięki której utwór nabiera kształtów poprzez pryzmat pokładu emocjonalnego zawartego w jego strukturze.

Interpretację dzieła muzycznego i odszukiwanie jego prawd doświadczony wykonawca tworzy już od pierwszego kontaktu z partyturą i następnie na wszystkich etapach ćwiczenia utworu. Praca wykonawcy w tym procesie składa się z dwóch sekwencji — planowania i wykonywania². Te dwie czynności dzięki artyzmowi w przypadku „dojrzałego” skrzypka rzutują na końcowy efekt wykonania artystycznego, jednak nawet pierwsze poznawanie tekstu nutowego nie wyklucza interpretacji w zamyśle efektu końcowego, do którego artysta dąży.

W pracy z młodymi adeptami sztuki gry skrzypcowej obowiązkiem pedagoga prowadzącego jest zaszczepianie zainteresowań szeroko pojętym światem zewnętrznym, które w naturalny sposób można wdrożyć w interpretację dzieła. Sama praca nad techniką skrzypcową w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do przyszłego zawodu artysty nie wystarcza. W aspekcie interpretacji, przenoszenie ekspresji z innych dziedzin sztuki na dźwięki jest uwarunkowane zdolnością kreatywnego myślenia. Polega to na umiejętności tworzenia czegoś nowego, elastyczności w myśleniu, umożliwieniu zburzenia starych przyzwyczajeń i odruchów technicznych oraz postrzeganiu partytury w innym świetle.

Pomimo że dar, jakim jest wyobraźnia muzyczna wykształconego skrzypka czy ucznia, rzutuje przede wszystkim na ekspresję dzieła, to warto wspomnieć także o wyobraźni przestrzennej, która pomaga w zapamiętywaniu odruchów, potrzebnych w budowaniu warstwy technicznej utworu. Ten rodzaj wyobraźni polega na szybkim zapamiętywaniu i odtwarzaniu odruchów ćwiczonych w trakcie pracy nad utworem, czyli procesie łączenia ekspresji wykonawczej z ekspresją dzieła. Proces ten jest niezbędny do wykonywania skomplikowanych

² Por. A. Chęćka-Gotkiewicz, *Dysonanse krytyki*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2008, s. 105.

figur technicznych (m.in. takich jak skoki do wysokich pozycji, łamanie odpowiednio akordów czy prowadzenie kierunku frazy w szybkich grupach szesnaskowych) według intencji kompozytora i stylu, w jakim utwór został napisany. Działanie siły, która przez pryzmat wyobraźni emocjonalnej pomaga w pokonywaniu trudności technicznych zawartych w utworze, stanowi wymiar odwróconego oddziaływania ekspresji wykonawczej skrzypka na jakość i „prawdę” wykonania dzieła muzycznego.

W trakcie pracy nad utworem, jak i w momencie jego wykonania skrzypek stara się wyprzedzać w myśli dźwięki i frazy, gdyż jest on kreatorem dzieła i od niego zależy ostateczny kształt utworu. Wykonawca wnika głęboko w strukturę dzieła, która składa się z dźwięków i z ich połączeń. Połączenia te tworzą napięcia, które odgrywają podstawową rolę w formowaniu frazy, a czasem samo wyraziste pokazanie napięć harmonicznnych i przestrzeni pomiędzy dźwiękami daje pełny obraz myśli kompozytora i ekspresji z nią związanej. Tempo utworu, który skrzypek wykonuje, zależne jest oczywiście od wskazówek kompozytora i określeń agogicznych wpisanych w partyturze. Jednak jego indywidualne traktowanie wiąże się z odczuwaniem energetyki frazy, z prędkością i natężeniem ruchu smyczka, jak i w pośredni sposób z intensywnością wibracji. Poprzez eksponowanie łuków wyrazowych w utworze za pomocą napędów³ w ruchu smyczka, czyli podkreślając subtelnie początek łuku i stopniowo z jego końcem rozluźniając napięcie, przy pomocy zmiany natężenia smyczka i intensywności wibracji, dzieło muzyczne zaczyna nabierać kształtu i wyrazu artystycznego oraz — odnosząc się do praw natury — zaczyna „oddychać”. Wyrazistość wykonania łączy się z czasem i przestrzenią wewnętrzną, które mają swoje miejsce pomiędzy tworzonymi przez skrzypka strukturami melodycznymi, a także dźwiękami. Podczas zmienności czasu i przestrzeni wewnątrz utworu następuje lekkie odchylenie się od miarowości tempa, co sprawia, że utwór nabiera wtedy tak zwanego „żywego” wymiaru.

Utwór muzyczny zaczyna istnieć dopiero wtedy, kiedy zapis nutowy jest realizowany przez wykonawcę. Tak więc natura, życie wykonawcy i jego odczuwanie są podstawowymi elementami w istnieniu sztuki muzycznej. Porównywanie zjawisk przyrody do motywów strukturalnych w utworach jest jednym z najprostszych i zarazem najbardziej naturalnych sposobów interpretacji dzieła muzycznego oraz zespolenia jego ekspresji z emocjonalnością wykonawcy. Najprawdziwsze i najszczerze wykonania to takie, które posiadają w sobie duży pokład emocjonalny, często też wynikający z przełożenia zjawisk natury i cech przyrody na dźwięki. Stwierdzenie, że muzyka jest „potomkiem” świata, jest wręcz oczywiste. Już w czasach prehistorycznych grano na muszlach czy piszczałkach wykonanych z kości. Wystukiwano rytmy za pomocą kamieni, a układana w schematy muzyka towarzyszyła tańcom i ceremoniom religijnym.

³ Por. T. Wroński, *Techniki gry skrzypcowej*, PWM, Warszawa–Łódź 1996, s. 118.

W różnych stronach świata początek muzyki na pewno wiąże się z nieco innym okresem z czasów prehistorycznych, ale pewne jest, że pierwsze rytmy, melodie czy struktury dźwiękowe były imitacją zjawisk dziewiczego świata.

Wykonawca-instrumentalista posiada w swoim władaniu przedmiot (instrument), z którym nawiązuje połączenie ciała i umysłu. Odczuwa w jego interakcji (interakcji instrumentu) czasoprzestrzeń wpływającą na proces tworzenia ekspresji wykonawczej, która poprzez dźwięki i doświadczenie instrumentalne przekształca się w ekspresję dzieła muzycznego. *Skrzypek zawsze czuje, że ma do dyspozycji środek wyrazu, który wykracza poza świat materii i codzienności*⁴.

Operowanie czasem i „zakłóśnięcie jego porządku” wpływa na ekspresję wykonawczą, której symbioza z ekspresją dzieła tworzy kompletne wykonanie. Interpretacja każdego utworu muzycznego wiąże się z zaplanowaniem odpowiedniego tempa, w jakim zostanie on odtworzony według zaleceń kompozytora i własnych potrzeb wykonawczych, oraz wypełnieniem przez wykonawcę przestrzeni pomiędzy dźwiękami. Przestrzeń ta jest jednocześnie wielkim przywilejem, polem wolności, kreatywności, ale także zobowiązaniem twórczym. Dlatego też pierwszym ważnym obowiązkiem skrzypków sięgających po nieznanym im repertuar jest dotarcie do intencji kompozytora, w aspekcie także energetyki dzieła. Czasem praca nad zbadaniem historii ukrytych w partyturze kryje się w napięciach, które tworzą relacje interwałowe. Niekiedy wybór odpowiedniej aplikatury pozwala na stworzenie napięcia, które może samo w sobie odzwierciedlić pewien stan emocjonalny. W wykonawstwie przestrzeń między dźwiękami jest nieskończona i bezgranicznie inspirująca. Nie tylko dla wykonawców badających drogi połączeń dźwiękowych, lecz także dla odbiorców dzieła. Nie same dźwięki, ale relacje melodyczno-harmoniczne pomiędzy nimi, energia i napięcie płynące czasem z odpowiedniego wyczekania ciszy, będącej komponentem utworu, potrafią dotrzeć do wrażliwości odbiorcy i pomóc w odczytaniu intencji kompozytorskiej.

Anna Chęćka-Gotkiewicz w książce *Dysonanse krytyki* porównała kompozytora, wykonawcę i aranżera oraz zestawiała ich zobowiązania względem dzieła muzycznego. Według autorki tylko wykonawca zobligowany jest do dwóch czynności w procesie twórczym dzieła, pomimo że nie może naruszyć woli kompozytora w odróżnieniu od aranżera, który ma prawo wprowadzić pewne modyfikacje. Wyżej wspomniane dwa etapy w toku pracy nad wykonawstwem są w pewnym sensie podwójnie twórczym procesem, pomagającym w zespoleniu ekspresji wykonawczej z intencją kompozytora zawartą w partyturze. Pierwszy z nich, czyli planowanie, jest pracą nad dziełem w aspektach: prawidłowego odczytania tekstu, techniki skrzypcowej, zagadnień wykonawczych oraz interpretacji. Dlatego czas, w którym artysta przygotowuje utwór do wykonania publicznego, składa się z etapów wdrażania zaplanowanych intencji wykonaw-

⁴ Y. Menuhin, *Skrzypce i ja*, tłum. B. Umińska, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2000, s. 8.

czych, według zaleceń kompozytora, czyli w oparciu o partyturę. W okresie tym proces twórczy polega na właściwym odczytaniu sensu dzieła, wykreowaniu jego kształtu i ekspresji oraz zaplanowaniu interpretacji.

Praca nad utworem jest oczywiście dużo bardziej komfortowa, kiedy żyje kompozytor dzieła. Proces twórczy wydawać się wtedy może mniej zagadkowy, gdyż sprawy interpretacyjne omawiane są zazwyczaj bezpośrednio z twórcą utworu. Relacja kompozytora i wykonawcy owocować może nowymi rozwiązaniami wykonawczymi, które pod wpływem inspiracji grą wykonawcy kompozytor modyfikuje dla dobra dzieła. Przestaje wtedy istnieć odróżnienie zapisu nutowego i wykonania. Kompromis twórczo-wykonawczy sprawia, że dzieło muzyczne jest prawdziwe w dokładnym tego słowa znaczeniu, według intencji kompozytora i ekspresji wykonawcy.

Skrzypek dąży do urzeczywistnienia efektu brzmieniowego poprzez przenoszenie odczuć psychofizycznych z fragmentów bliskich swojej wrażliwości i własnych upodobań artystycznych w trudniejsze miejsca, w których poprzez bardziej skomplikowane konfiguracje melodyczne nie jest możliwe użycie intuicyjnej muzykalności.

Na podstawie rozmów z wieloma skrzypkami-wykonawcami oraz opierając się na własnym doświadczeniu, zauważyłem ścisłą zależność między wymaganiami wynikającymi z gry na skrzypkach a życiem osobistym skrzypka. Nabywanie coraz bardziej doskonałych umiejętności wiolinistycznych, poznawanie literatury specjalistycznej, kontakty z wybitnymi osobistościami artystycznymi oraz tryb życia codziennego wpływają na rodzaj emocjonalności.

Często chęć wykonania konkretnego dzieła wynika z sytuacji i nastrojów, które towarzyszą artystom w pewnych okresach życia. Wykonania te są zazwyczaj szczerze i pełne zaangażowania emocjonalnego. Spajają indywidualne uczucia artysty ze zobowiązaniami emocjonalnymi dzieła. W momentach naturalnej potrzeby wykonywania bliskich swojemu nastrojowi utworów trudności techniczne stają się drugoplanowym elementem. Na pierwszy bowiem plan wysuwają się treść i przekaz utworu, stanowiące rdzeń w jego konstrukcji elementarnej. Takie stany pozytywnego odczuwania materii dźwiękowej skrzypków prowadzą do pokonywania trudności technicznych, a nawet blokad, które nie pozwalają na wyrażenie zamierzonych jakości brzmienia czy wyrazu. Natomiast przeniesienie pozytywnych odczuć psychofizycznych, łączących emocjonalność wykonawcy z ich treścią, prowadzi do spajania ekspresji wykonawczej z ekspresją dzieła muzycznego.

Dr Szymon Telecki i Julia Leszczyńska, uczennica III klasy Państwowej Szkoły Muzycznej ►
II stopnia w Siedlcach podczas pracy nad *Koncertem na dwoje skrzypiec d-moll BWV 1043*

J.S. Bacha

Fot. Kamil Grzegorczyk





Korekta podczas nauczania zdalnego — jak właściwie formułować informację zwrotną i wspierać ucznia w działaniu

*Są dwa sposoby rozprowadzania światła:
być świecą lub lustrem, które je odbija.*

Edith Wharton

Rola i charakter korekty w edukacji plastycznej

Korekta to określenie, którego znaczenie ewoluowało i zyskało szerszy kontekst wraz z upływem czasu. Słownikowa definicja jest oszczędna w wymowie i odnosi się do czynności udoskonalania — *poprawianie, usuwanie wad, usterek; druk. wnoszenie poprawek, poprawka*¹. W praktyce rola korekty w edukacji, zwłaszcza plastycznej, ma szerszy wydźwięk i definiuje postępowanie ucznia, wspierając jego rozwój osobisty, interpersonalny i artystyczny. Przyjmuje się, że to konsultowanie i analiza poczynań ucznia, czynna rozmowa między twórcą — uczniem a odbiorcą — nauczycielem. Celem korekty jest rozwijanie potencjału artystycznego, pogłębienie autoanalizy, wzrost motywacji do pracy i nauka samodyscypliny, a także ułatwienie podejmowania decyzji projektowych. Korekta jest podstawowym narzędziem pracy z uczniem na zajęciach artystycznych, w tym w ramach realizowanych specjalizacji. Pozwala udoskonalać pomysł ucznia, podnosi jakość jego prac pod względem warsztatowym, rozbudza kreatywność, zachęca do podejmowania ryzyka i sprawdzania zasadności własnej koncepcji projektowej. Jednak przede wszystkim przyczynia się do podniesienia poczucia jego własnej wartości.

Odczucia i opinie uczniów na temat korekty skłaniają się do tej słownikowej definicji, ponieważ dla nich są to głównie wskazówki, podpowiedzi, rozwiązania

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 278.

◀ Nauczyciel ZPSP w Warszawie Jerzy Mierziak podczas rozmowy indywidualnej z uczennicą klasy IV — Aleksandrą Szlasą-Rokicką. Uczennica przedstawiła do korekty serię prac

Fot. Maciej Kupidura

zaproponowane przez nauczyciela, niezbędne do realizacji konkretnego zadania. Adeptci sztuk plastycznych postrzegają to narzędzie jako zwyczajowe wypunktowanie przez nauczyciela błędów, które muszą zostać wyeliminowane w dalszym etapie pracy. Mimo dostrzegania, że poszerzają swoją wiedzę i otrzymują informację o sposobach rozwiązywania trudności zadania, to ewidentnie kojarzą korektę przede wszystkim z usuwaniem lub poprawianiem błędów i niedociągnięć w celu osiągnięcia konkretnego (oczekiwanego, ale też wypracowanego wraz z nauczycielem) efektu. W swoich opiniach nierzadko odwołują się do różnorodnych emocji, które towarzyszą im w czasie rozmów o projekcie z nauczycielem. Sygnalizują tym samym, że korekta nauczycielska ma wpływ na ich samopoczucie i może zmotywować lub zdemotywować do dalszej pracy. Zdaniem młodzieży wszystko zależy od nauczyciela — ważne jest, jak prowadzi rozmowę, jakich słów używa i czy potrafi wysłuchać ich racji. Uczniowie szkół plastycznych traktują korektę jako konieczną trudność, którą muszą napotkać w procesie projektowym. Jako najtrudniejszy etap wskazują jej początek, ponieważ obawiają się reakcji nauczyciela na ich projekt i nie chcą, aby krytykowano ich dokonania. Na drugim miejscu opisują etap końcowy, czyli planowanie kierunku dalszych działań². To pokazuje, że uczniowie miewają niskie poczucie wartości, brak wiary w swoją sprawczość i trudności w planowaniu dalszej pracy. Taki aspekt postrzegania jest silnie związany z emocjami i percepcją, co może powodować spadek kondycji psychicznej.

Definicja korekty może się różnić ze względu na charakter przedmiotu, jakiego dotyczy. Jednakże jej rola będzie taka sama, pomimo odmiennego warsztatu pracy i uwarunkowań. To rozwój artystyczny ucznia jest najważniejszy. Zadaniem nauczyciela jest pomoc i wsparcie w pracy nad projektem, wzmocnienie właściwych działań i poprawienie jakości pracy ucznia pod względem merytorycznym i warsztatowym poprzez zwrócenie uwagi na elementy wymagające dopracowania. Wskazówki i wytyczne dotyczące projektu powinny być przekazywane w jasny i zrozumiały dla ucznia sposób, w przyjaznej atmosferze i z zachowaniem odpowiednich standardów komunikacji. Korekta to nic innego jak rozmowa, w której wraz z uczniem analizujemy postęp jego pracy oraz zasadność zaproponowanych działań projektowych, oceniamy efekt tych działań i sprawdzamy, czy założone na początku cele zostały zrealizowane. Ważne jest, żeby prowadzić aktywną dyskusję z uczniem, żeby rozbudzić w nim zdolności analityczne i autorefleksję. W tym celu należy zbudować odpowiednią relację uczeń–nauczyciel, opartą na wyznaczonych wcześniej zasadach. Nauczyciel powinien nadzorować proces projektowy ucznia i wspólnie z nim określić na początku cele zadania oraz wytyczne niezbędne do jego realizacji. Takie uporządkowanie informacji pomaga podczas rozmów o projekcie i zwiększa

² E. Olejniczak, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2017, nr 4, s. 160–169.

efektywność przyswajania wiedzy przez ucznia, wspiera jego rozwój. W czasie korekt należy zachęcać młodzież do podejmowania inicjatywy, ryzykowania i doświadczenia, ponieważ to doskonała okazja do nauki i zwiększania kompetencji zawodowych. Podczas konsultacji należy pamiętać o tym, żeby omawiając poszczególne etapy pracy, informować ucznia o tym, czego się nauczył, jakie techniki wykorzystał, jakie umiejętności i kompetencje wzmocnił.

W nauczaniu przedmiotów artystycznych wyróżnia się różne rodzaje korekty: indywidualną, grupową, analityczną, dyrektywną. Pierwsze dwie kategorie wyróżniamy ze względu na liczbę osób biorących udział w korekcie. Preferowanym rodzajem korekty przez nauczycieli artystycznych jest korekta indywidualna, w trakcie której odbywa się prywatna rozmowa z uczniem na temat jego postępów projektowych. Nauczyciel wyraża opinię na temat konkretnej pracy, sposobu jej realizacji i indywidualnego podejścia do zagadnienia. Uczeń otrzymuje spersonalizowaną informację zwrotną dotyczącą koncepcji projektowej i poziomu zaawansowania projektu oraz rekomendację do dalszej pracy. Drugim rodzajem jest korekta grupowa, która nie zawsze dobrze się sprawdza przy konkretnym zadaniu, dlatego jest rzadziej stosowana. Nauczyciel formułuje informację zwrotną na podstawie analizy prac całej grupy lub klasy. Może powołać się na konkretny projekt i wskazać go jako dobrą praktykę tylko w przypadku, gdy autor tej pracy pozostaje anonimowy. Taka forma korekty jest ogólnikowa, nie ma wówczas mowy o zwracaniu się do jednej osoby w celu przekazania uwag dotyczących jej pracy. Szczególnym przypadkiem korekty grupowej jest korekta koleżeńska, która może pozytywnie wpłynąć na rozwój młodzieży. Wówczas angażujemy pozostałe osoby z grupy do udziału w dyskusji dotyczącej projektu wybranego ucznia. Wszystko odbywa się za obopólną zgodą i z wcześniej ustalonymi zasadami przebiegu rozmowy. W czasie jej trwania uczniowie mają szansę zmierzyć się z ekspozycją na forum klasy i oswajają się z sytuacją, w której są oceniani.

Pozostałe dwie kategorie wyróżniamy na podstawie stylu prowadzenia rozmowy. Pierwszy rodzaj — analityczny, jest bardziej partnerski, a dyskusja z uczniem przybiera formę konsultacji. Koncept projektu i wykonana praca poddawane są wspólnej, przeprowadzanej przez ucznia i nauczyciela analizie, w wyniku której następuje wymiana wniosków i spostrzeżeń. Uczeń dokonuje autoanalizy dotychczasowych działań i z pomocą nauczyciela formułuje rekomendacje do dalszej pracy. Drugi rodzaj — dyrektywny, jest *rozumiany jako wskazywanie i korygowanie błędów w zakresie techniki wykonawczej oraz zastosowanych indywidualnych środków wyrazu*³. Nauczyciel analizuje poczynania ucznia, a następnie informuje go o występujących błędach i udziela wskazówek niezbędnych do ich skorygowania.

³ Tamże.

Istnieje zależność pomiędzy umiejętnością prowadzenia prawidłowej komunikacji a efektywnością procesu edukacyjnego oraz mobilizacją uczniów do pracy. Niezrozumienie komunikatu albo wątpliwości dotyczące przekazywanej informacji lub jej fragmentu powodują stres u ucznia, demotywują⁴. Nauczyciel powinien zatem skutecznie komunikować się z uczniem i dobrać odpowiednie słownictwo, adekwatne do poziomu wtajemniczenia ucznia w konkretne zagadnienie. Wówczas będzie miał pewność, że wysyłany przez niego komunikat jest w pełni rozumiany. Informacja zwrotna powinna być konstruktywna, sformułowana jasno i precyzyjnie, bez zbędnych ogólników. Powinna być udzielona możliwie jak najszybciej, najlepiej w czasie rzeczywistym, podczas prezentacji projektu. W przypadku gdy jest to niemożliwe, należy podeprzeć ją graficznym komentarzem odnoszącym się do projektu. W czasie przekazywania informacji nauczyciel powinien skupić się na elemencie, który może zostać zmieniony lub udoskonalony, unikając osądzania i oceniania ucznia. W celu wzmocnienia poczucia jego wartości należy podkreślić, co w pracy wykonał dobrze, i odwołać się do jego zasobów, wzmacniając tym samym motywację wewnętrzną ucznia⁵. Nauczyciel powinien zapewnić uczniowi odpowiednie warunki do pracy projektowej na swoich zajęciach. Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa rozwija ciekawość poznawczą ucznia i sprzyja podejmowaniu ryzyka⁶. Konieczne jest przyzwolenie na popełnianie błędów, ponieważ wzmocni to poczucie odpowiedzialności, uczeń doświadczy analizy własnych działań i zacznie siebie kontrolować. Wówczas proces uczenia będzie oparty na autoanalizie, a współtowarzyszenie nauczyciela uczniowi przyczyni się do wzmocnienia partnerstwa między nimi⁷. Podstawą właściwej komunikacji jest zbudowanie relacji opartej na wzajemnym szacunku, empatii i zrozumieniu. Podczas rozmowy nauczyciel powinien utrzymywać kontakt wzrokowy z uczniem, zachęcać go do swobodnej wypowiedzi dotyczącej omawianego projektu czy zagadnienia, zadawać pytania otwarte, które kierowane w stronę rozmówcy, skłonią go do refleksji na temat działań projektowych. Uczeń będzie w stanie ocenić i podsumować efekt końcowy swojej pracy. Nauczyciel powinien w tym czasie słuchać uważnie, nie przerywać i nie dopowiadać za ucznia w chwilach milczenia, żeby go nie zablokować. Kolejnym krokiem jest wspólne wypowiedzenie wniosków i wypunktowanie przez nauczyciela rekomendacji do dalszej pracy. W celu upewnienia się, że komunikat zwrotny jest dla ucznia czytelny, warto poprosić go o sparafrazowanie lub po prostu syntetyczne powtórzenie uwag dotyczących projektu.

⁴ Tamże.

⁵ https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=pl (dostęp: 3.01.2022).

⁶ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.

⁷ E. Tołwińska-Królikowska, *Ocenianie kształtujące w metodzie projektu*, „Meritum”, 2015, nr 1, s. 45–52.

Nauczyciel powinien budować i wzmacniać relację z uczniem poprzez rozwijanie tak zwanych kompetencji miękkich, które opierają się na zdolnościach interpersonalnych, takich jak: komunikatywność, umiejętność pracy w zespole, asertywność, odporność na stres, kreatywność, samodyscyplina, dobra organizacja pracy⁸. Wzbogacanie tych zdolności przez nauczycieli przedmiotów artystycznych prowadzi do ułatwienia właściwego formułowania i przekazywania informacji zwrotnych dotyczących pracy projektowej. Właściwie przekazany uczniowi komunikat rozbudza jego ciekawość poznawczą oraz kreatywność i sprzyja motywacji do dalszych działań projektowych.

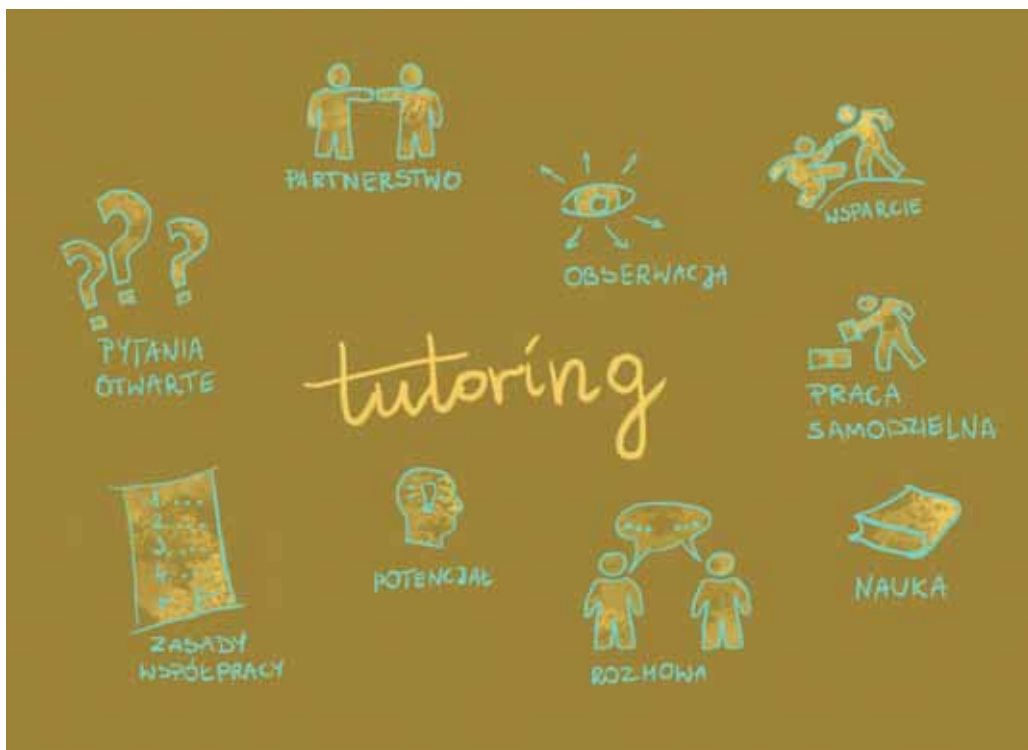
Korekta w nauczaniu zdalnym

Zbudowanie relacji z uczniem podczas nauczania zdalnego jest trudnym wyzwaniem dla nauczyciela. Jest to spowodowane brakiem bezpośredniego kontaktu, w tym wzrokowego, brakiem możliwości obserwowania reakcji ucznia na wypowiedziane w jego kierunku komunikaty i brakiem sposobności eksploracji zachowania ucznia w odniesieniu do sytuacji klasowych. Do tego dochodzą inne problemy, związane z komunikacją, w tym wykluczenie technologiczne, problemy techniczne, wycofanie społeczne, problemy rodzinne, lęki i fobie.

Ta szczególna sytuacja, w której nauczanie przeniosło się do świata wirtualnego, sprawiła, że tradycyjne techniki pracy z uczniem należy zamienić na te, które będą efektywniejsze w pracy zdalnej. Pierwszą ciekawą metodą jest **tutoring** — sprawdzone rozwiązanie edukacyjne stosowane przez Montessori Mountain Schools w klasach licealnych. Podwalinami tej metody są relacje, a na nich opierają się praktyki przekazywania informacji i nauka. Ważnym aspektem jest ustalenie zasad współpracy pomiędzy nauczycielem a uczniem i wyznaczenie bezpiecznych granic, których przekroczenie wiąże się z konsekwencjami. Nauczyciel, zwany tutorem, współtowarzyszy uczniowi, obserwuje jego poczynania z boku, zadaje pytania otwarte w celu uruchomienia u niego auto-refleksji i analizy, pobudza ucznia do samodzielnej i kreatywnej pracy. Podstawowym narzędziem pracy w tutoringach jest rozmowa, zwracanie uwagi na drugiego człowieka⁹. Głównym zadaniem tutora jest aktywne towarzyszenie uczniowi w procesach poznawczych i pobudzanie go do twórczego myślenia poprzez ciągłe zadawanie odpowiednio sformułowanych pytań otwartych. Taki schemat działania sprawi, że uczeń będzie zgłębiał zagadnienie lub nurtujący go problem tak długo, aż sam dojdzie do jego rozwiązania. Za prekursora tej metody moż-

⁸ Źródło: <https://www.aplikuj.pl/porady-dla-pracownikow/1339/kompetencje-miekkie-i-twarde-comisiz-o-nich-wiedziec> (dostęp: 3.01.2022).

⁹ *Edukacja: można inaczej. Zobaczyc siebie w lustrze drugiego — o tutoringach w edukacji*, <https://moznainaczej.edu.pl/zobaczyc-siebie-w-lustrze-drugiego-o-tutoringu-w-edukacji/> (dostęp: 5.01.2022).



TUTORING. Rys. Joanna Agata Czołgosz

na uważać Sokratesa, greckiego filozofa, który odkrył siłę dialogu i wykorzystywał jego potencjał. Metoda, którą stosował, to **majeutyka**, a jej celem było zadawanie odpowiednich pytań i sprawienie, że rozmówca sam znajdzie odpowiedź na pytanie, z którym przyszedł¹⁰. Podsumowując — tutoring to współtowarzyszenie, współprzeżywanie, partnerstwo, w którym nauczyciel/tutor wspiera ucznia w rozwoju artystycznym, stymulując go poprzez zadawanie skłaniających do refleksji, otwartych pytań.

Drugą ciekawą metodą pracy z uczniem jest **mentoring**, czyli dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, wskazywanie kierunków podążania lub gotowych rozwiązań w celu osiągnięcia sukcesu¹¹. Słowo „mentor” pochodzi z mitologii greckiej i odnosi się do syndromu dobrego opiekuna, któremu można powierzyć osoby, sprawy i cenne rzeczy (Atena wcieliła się w postać mentora i towarzyszyła Telemachowi, synowi Odyseusza, w poszukiwaniu ojca)¹². Mentoring oparty

¹⁰ Źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Majeutyka> (dostęp: 5.01.2022).

¹¹ Źródło: <https://coachingdao.pl/mentoring> (dostęp: 5.01.2022).

¹² Źródło: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor_\(mitologia\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor_(mitologia)) (dostęp: 5.01.2022).



MENTORING. Rys. Joanna Agata Czołgosz

jest na relacji mistrz–uczeń. Zadaniem mistrza jest wyposażenie ucznia w wiedzę, umiejętności i postawę, które są niezbędne do zwiększenia kompetencji koniecznych do realizacji projektu. Zasobem w tej metodzie jest wszystko, czym dysponuje mentor i czym decyduje się podzielić ze swoim uczniem. Ten z kolei musi przyswoić przekazane mu zasoby, przeanalizować je i wykorzystać w praktycznym zastosowaniu z zachowaniem autorskiego pomysłu. Podsumowując, mentoring to relacja oparta na wiedzy, doświadczeniu, umiejętnościach i wsparciu mistrza. Dozwolone jest wskazywanie rozwiązań, przekazanie odpowiedzi i sugestii postępowania, a także pokazywanie przykładów prac innych twórców. Rozwój artystyczny ucznia wspiera wspólna analiza i rozmowa o rozwiązaniach projektowych, a także wyciąganie wniosków.

Trzecią interesującą metodą pracy z uczniem może być **coaching**. Jest to odblokowanie potencjału osoby w celu maksymalizacji jej dokonań i działań. Jest raczej pomaganiem w uczeniu się niż nauczaniem. Opiera się na zbliżonym modelu postępowania co mentoring, także umożliwia zdobycie wiedzy ukierunkowanej na osiągnięcie konkretnego celu i pełne wykorzystanie posiadanych talentów. Różnica związana jest z wyznaczeniem celu ostatecznego, który nie musi być dużym przedsięwzięciem i nie musi być ambitny. Może być dowolnym



COACHING. Rys. Joanna Agata Czołgosz

efektem pośrednim, który uczeń uzna za motywujący i godny starań. W swoim działaniu uczeń decyduje się realizować mniejszy cel, a nauczyciel go w tym wspiera oraz motywuje do osiągnięcia sukcesu. Relacja uczeń–nauczyciel jest partnerska, opiera się na wspieraniu mocnych stron, a także dopingowaniu w doskonaleniu i samorealizacji. Zakazane jest ingerowanie w rozwój artystyczny poprzez udzielanie rad czy podsuwanie gotowych rozwiązań. Efektem pracy metodą coachingu może być zmiana, która jest różna od początkowych założeń, dlatego że uczeń może wielokrotnie zmieniać swój cel, poznając własną motywację i odkrywając samodyscyplinę¹³. Podsumowując, metoda ta wspiera mocne strony ucznia, pobudza motywację do pracy, pozwala poznać związek przyczynowo-skutkowy własnych działań, zachęca do eksploracji w procesie projektowym.

Udzielając korekty uczniom w czasie pracy zdalnej, należy pamiętać o empatii i dostosowaniu metod do osoby. W zależności od specyfiki przedmiotu czy realizowanego projektu warto dobrać odpowiedni rodzaj korekty. Bezpiecz-

¹³ Źródło: <https://coachingdao.pl/mentoring> (dostęp: 5.01.2022).

ną formą udzielania wsparcia w pracy projektowej ucznia jest korekta indywidualna i rozmowa partnerska. Uczeń będzie czuł się bezpieczniej niż podczas korekty grupowej czy koleżeńskiej, podczas której wystawiony byłby na ocenę całej grupy. Taka sytuacja może być dla niego zbyt dużym obciążeniem emocjonalnym. W czasie rozmowy nauczyciel powinien aktywizować ucznia do dyskusji, tak żeby brał czynny udział w korekcie i przyłączył się do analizy swoich działań. W przypadku uczniów cichych, wycofanych warto rozpocząć analizę pracy i opisywać wykonane etapy z własnej perspektywy, następnie zadać pytanie otwarte dotyczące detalu lub szczegółu pracy, w celu upewnienia się, czy dobrze odbieramy projekt. Uczeń przyłączy się do analizy i będzie można kontynuować aktywną korektę. Nauczyciel powinien posiadać umiejętność słuchania ucznia, reagowania na jego opowieść, wspierania go w działaniu i zadawania stymulujących do pracy pytań otwartych. Komunikaty wydawane przez nauczyciela muszą być krótkie, treściwe i zrozumiałe, podane uczniowi w sposób konstruktywny. Informacja zwrotna powinna być udzielona jak najszybciej, najlepiej w czasie rzeczywistym, przy pomocy dostępnych środków technologicznych (udostępniony ekran, tablica wirtualna) poprzez wskazywanie elementów wymagających udoskonalenia, pokazywanie przykładowych prac, wskazywanie schematów działań czy technologicznych rozwiązań problemu z niezbędnym komentarzem słownym. Podczas rozmowy z uczniem można pokazać przykłady gotowych dzieł powiązanych tematycznie lub stylistycznie z problemem realizowanego zadania i dokonać analizy tych dzieł razem z uczniem, omówić, co się udało, a co mogłoby zostać ulepszone (dać wędkę, ale nie rybę, zmusić ucznia do szerszej refleksji na temat zadania i własnych działań). Jeżeli to możliwe, porównać etapy pracy ucznia do rozwiązań zastosowanych przez znanych twórców, by wzmocnić jego poczucie wartości. W miarę możliwości należy unikać analizy porównawczej aktualnej i poprzedniej pracy, skupić uwagę wyłącznie na prezentowanym projekcie. Omawiając twórczość ucznia, warto skorzystać z metody kanapki — zacząć od pozytywnej informacji (dobre działanie), w środku wpleść złą (działanie wymagające poprawy) i zakończyć pozytywną. Taki sposób komunikowania pozwala uczniowi łatwiej przyjąć krytykę, podejść do tego z większym spokojem. Pod koniec rozmowy nauczyciel powinien zawrzeć podsumowanie korekty i wypunktować ważne komunikaty zwrotne dotyczące omawianego projektu. Warto poprosić ucznia o zapisanie ich w punktach w celu utrwalenia (można poprosić o to na początku rozmowy, by uczeń notował na bieżąco). Nauczyciel powinien upewnić się, że jego komunikaty kierowane do ucznia są przez niego zrozumiane. Skutecznym sposobem na sprawdzenie tego jest poproszenie o krótkie powtórzenie informacji w celu upewnienia się, że uczeń wie, nad czym ma dalej pracować.

Miniony rok szkolny, nauka w trybie zdalnym i izolacja społeczna były ogromnym wyzwaniem zarówno dla uczniów, nauczycieli, jak i ich rodzin. Wyzwaniem była nauka w trybie zdalnym i próba prowadzenia zajęć lekcyjnych w nowej rzeczywistości bez straty ich jakości. Nauczyciele poświęcili wiele czasu na do-

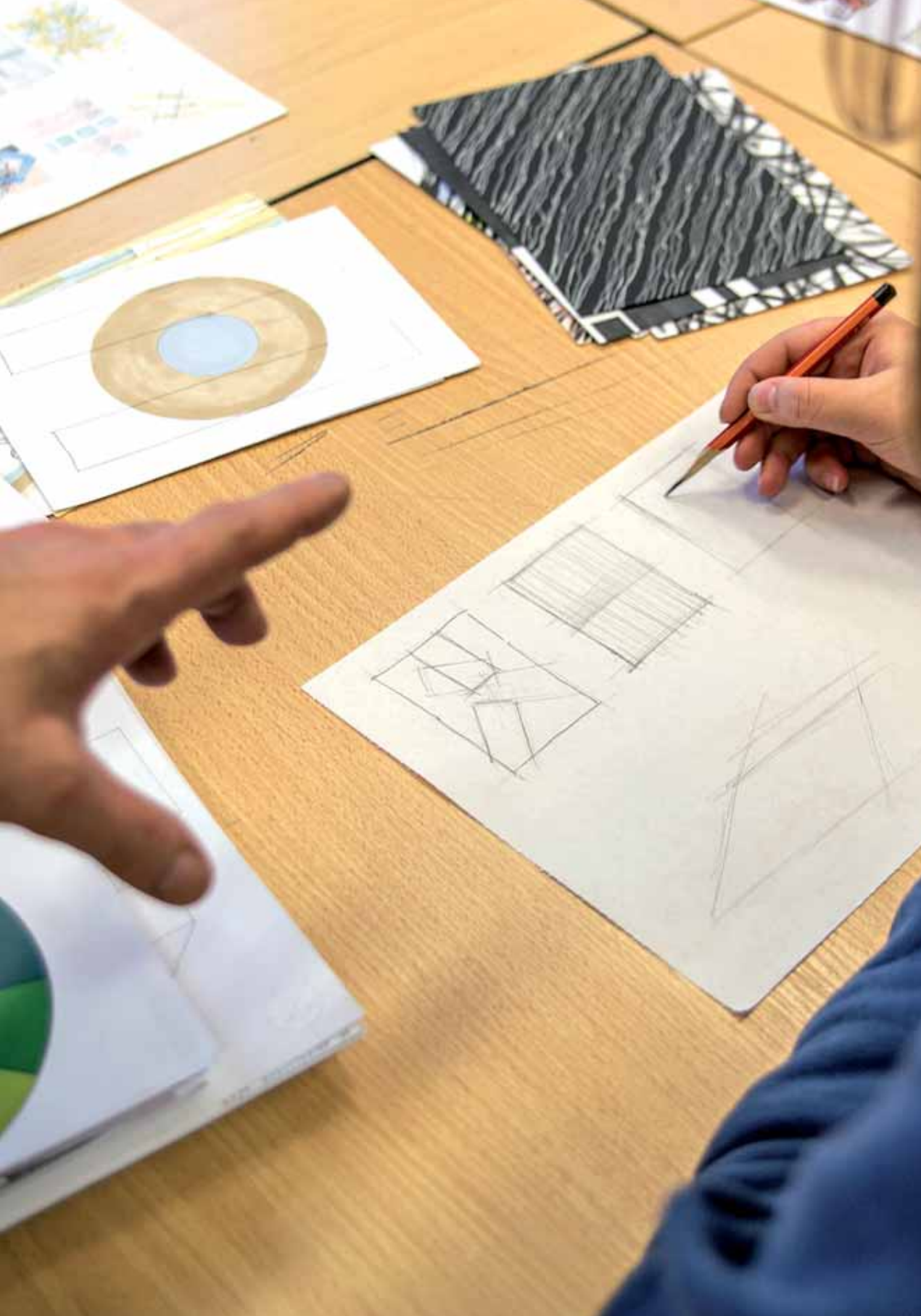
stosowanie dotychczasowych metod pracy do wyjątkowej sytuacji. Niestety nie zawsze było to możliwe, ponieważ nie wszystkie techniki stosowane w szkole sprawdziły się w nauce zdalnej. Bardzo brakowało wskazówek dotyczących zoptymalizowania pracy z uczniem i konkretnych przykładów postępowania. Niniejszy artykuł powstał w odpowiedzi na tę lukę. Niech zgromadzone w nim sugestie, przytoczone techniki i wzorce postępowania stanowią wskazówki dla nauczycieli, którzy nadal wypracowują swoją metodykę pracy zdalnej.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Edukacja: można inaczej. Zobaczyc siebie w lustrze drugiego — o tutoring w edukacji*, <https://moznainaczej.edu.pl/zobaczyc-siebie-w-lustrze-drugiego-o-tutoringu-w-edukacji/> (dostęp: 5.01.2022).
- [2] Hamer Hanna, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.
- [3] Kopaliński Władysław, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000.
- [4] Olejniczak Elżbieta, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2017, nr 4.
- [5] Tołwińska-Królikowska Elżbieta, *Ocenianie kształtujące w metodzie projektu*, „Meritum”, 2015, nr 1.
- [6] Pierson Rita, *Każde dziecko potrzebuje mistrza*, TED Talks Education, 2013, https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=pl (dostęp: 3.01.2022).
- [7] Źródło: <https://www.aplikuj.pl/porady-dla-pracownikow/1339/kompetencje-miekkie-i-twarde-co-musisz-o-nich-wiedziec> (dostęp: 3.01.2022).
- [8] Źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Majeutyka> (dostęp: 5.01.2022).
- [9] Źródło: <https://coachingdao.pl/mentoring> (dostęp: 5.01.2022).
- [10] Źródło: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor_\(mitologia\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Mentor_(mitologia)) (dostęp: 5.01.2022).
- [11] Źródło: <https://coachingdao.pl/mentoring> (dostęp: 5.01.2022).

Lekcja podstaw projektowania w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie. ►
Nauczyciel Ryszard Bojarski na bieżąco koryguje pracę uczennicy Marty Kamińskiej

Fot. Maciej Kupidura





eTwinning

Projekt — metoda na czas zdalnego nauczania

Metoda projektu jest stosowana w szkole już od dość dawna. Jej początków należy szukać w koncepcji Johna Deweya *Learning by Doing*, czyli *Nauka przez działanie*, sformułowanej pod koniec XIX wieku. Metoda ta ogranicza podawanie wiedzy przez nauczyciela i umożliwia uaktywnienie się młodzieży, która stosuje wiedzę w praktyce. Rozwiązuje problem, który ją interesuje, podejmuje nowe wyzwanie¹.

Pod koniec XX wieku metoda ta stała się bardzo popularna, była stosowana w polskich gimnazjach jako obowiązkowy projekt społeczny. Obecna podstawa programowa w szkołach podstawowych nie wymaga obligatoryjnego jej stosowania, ale do tego zachęca. W szkołach ponadpodstawowych, gdzie kształci się bardziej dojrzała wiekowo i emocjonalnie młodzież, tym bardziej warto ją wykorzystywać.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum obowiązująca od 2018 roku zakłada między innymi:

- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami i tym podobne;
- rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin;
- zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych wniosków, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej; łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi².

Metoda projektu wiąże się z formułowaniem pytań i problemów, wnioskowaniem, krytycznym myśleniem, poszukiwaniem samodzielnych rozwiązań,

¹ <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/projekt-spoeczny-jako-pomysl-na-dzialanie-edukacyjne-z-dziecmi-i-mlodzieza> (dostęp: 3.02.2022).

² <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> (dostęp: 3.02.2022).

formułowaniem sądów, rozwijaniem zainteresowań ucznia. Wydaje się więc, że jej sens w pracy szkoły ponadpodstawowej jest uzasadniony i zgodny z podstawą programową. *Metoda nauki przez projekt odpowiada także założeniom kształtowania kluczowych kompetencji wskazanych przez Radę Unii Europejskiej w zaleceniu z 22 maja 2018 roku. Najważniejsze kompetencje wskazane przez Radę UE, które mogą być jednocześnie rozwijane w ramach działań projektowych, to kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie samodzielnego uczenia się, kompetencje obywatelskie oraz kompetencje cyfrowe*³.

Uczniowie chętnie podejmują działanie w ramach projektu, ponieważ uważają je za atrakcyjne i rozwijające. Realizują zadania, które ich interesują, bo mają możliwość wyboru tematu. Sami zgłaszają się do wykonania zadania, nie jest ono im narzucone. Razem ustala się cele, a więc uczniowie mają wpływ na to, co robią. Wspólnie określa się czas realizacji poszczególnych etapów projektu, a zatem wykonują zadania w dogodnym dla siebie terminie. Projekt umożliwia integrację młodych ludzi, którzy dzielą się wiedzą, dyskutują, szukają rozwiązań, wyciągają wnioski, a zatem rozwijają kompetencje społeczne. Uczą się kultury słowa i właściwej komunikacji, opartej na tolerancji i poszanowaniu zdania innych. Nie bez znaczenia są też względy emocjonalne. Uczniowie nawiązują przyjazne kontakty, umacniają więzi uczuciowe, które są tak bardzo istotne w wieku szkolnym. Potwierdzają swoje miejsce w grupie, czują się akceptowani, wzmacniają poczucie własnej wartości. Jednocześnie uczą się odpowiedzialności za to, co robią, oraz szacunku do pracy swojej i innych. Wzbogacają swoją wiedzę i rozwijają umiejętności w wybranej dziedzinie. Wykorzystują technologię informacyjną, poznają nowe aplikacje, co sprawia, że praca nad projektem jest dla nich ciekawa. W efekcie zyskują uznanie kolegów i nauczyciela, czują się docenieni.

Praca nad projektem jest też źródłem satysfakcji polonisty, który poszukuje nowych rozwiązań w pracy nad lekturą z kanonu. Nie ma on powodu do narzekania na „tę dzisiejszą młodzież”, ponieważ widzi jej zaangażowanie. Nie przeżywa wypalenia zawodowego, nie czuje nudy, bo ciągle robi coś nowego, inspirującego, ciągle się uczy. Pytania typu: „Proszę pani, a kiedy to zrobimy?” motywują do działania, likwidują typowe „zmęczenie szkołą”. Obserwacja pracy uczniów uskrzydla, a jej efekty — pokazują sens podjętych działań.

W Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu metodę projektu stosuje się od wielu lat. Jednym z przykładów jej wcielenia jest **redagowanie już przez prawie 10 lat szkolnego pisma „Plastix”**. Zakładane cele od samego początku są te same. Uczeń:

— samodzielnie napisze artykuł, felieton, reportaż, esej, recenzję, opowiadanie lub wiersz;

³ <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/projekt-spoeczny-jako-pomysl-na-dzialanie-edukacyjne-z-dziecmi-i-mlodzieza> (dostęp: 3.02.2022).



WYDANIE 2/2021/22



WYDANIE 1/2021/22



WYDANIE 4/2020/21



WYDANIE 3/2020/21



WYDANIE 2/2020/21



WYDANIE 1/2020/21



WYDANIE 4/2019/20



WYDANIE 3/2019/20

Ilustracja 1. Zrzut ekranu prezentujący kolejne wydania „Plastixa” w latach 2019–2022

- przygotuje do zaprezentowania w gazetce pracę plastyczną (obraz, fotografię, grafikę);
- skorzysta z narzędzi TIK;
- weźmie odpowiedzialność za realizowane zadanie — będzie uczył się rzetelnego i terminowego wykonywania swoich obowiązków;
- będzie rozwijał wrażliwość na szeroko pojęte zjawiska kultury;
- będzie kształcił umiejętność pracy w grupie.

A jakie są efekty?

Uczniowie zgłaszają się do tworzenia gazetki, sami ustalają, kto będzie redaktorem naczelnym. Wspólnie z nauczycielem określają czas ukazania się kolejnego numeru magazynu. Decydują, które artykuły (recenzje, wywiady, reportaże, felietony) reprezentują poziom pozwalający na zamieszczenie ich w piśmie szkolnym, a które należy tymczasowo odrzucić. Wybierają zdjęcia prac plastycznych (fotografii, obrazów, grafik), jakie można zaprezentować w „Plastixie”. Kolejne numery piśmka prezentowane są na Facebooku szkolnym oraz na stronie internetowej szkoły. Nauczyciel pełni rolę koordynatora, czasami mediatora, ins-

piratora, recenzenta, korektora. Współpracuje z uczniami przez cały czas realizacji projektu, a zatem może ich lepiej poznać, zrozumieć, docenić. „Plastix” nie zaprzestał działalności podczas zdalnej. Kontakt z redakcją utrzymywano przez Microsoft Teams i dziennik elektroniczny Librus. Uczniowie wywiązali się z powierzonych im zadań. Systematyczne ukazywanie się gazetki przez prawie 10 lat daje ogromną satysfakcję i motywuje do dalszej intensywnej pracy. Redagowanie „Plastixa”⁴ to projekt ogólnoszkolny, angażujący młodzież różnych klas. Projekt można realizować też w ramach lekcji z jedną klasą. Jest to doskonały sposób na powtórzenie zagadnień dotyczących lektury ze szkoły podstawowej, jakiej nie omawia się w liceum, ale znajomość której wymagana jest na egzaminie maturalnym. Przykład takiego projektu to *Jesteśmy z „Panem Tadeuszem”*, który realizowany był w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu w roku szkolnym 2020/2021, czyli podczas zdalnego nauczania. Jakie były cele projektu?

Uczeń:

- przypomni sobie treść *Pana Tadeusza*;
- opracuje zagadnienie związane z lekturą, korzystając z aplikacji PowerPoint;
- będzie współpracował w grupie;
- zaprezentuje prezentację na forum klasy;
- odpowie na pytania kolegów w związku z realizowanym tematem;
- weźmie odpowiedzialność za wykonane zadanie;
- będzie korzystał z legalnych źródeł internetowych;
- pogłębi swoją wiedzę;
- będzie kształcił umiejętność poprawnego mówienia.

Jak wyglądała realizacja projektu? Uczniowie wybierali zadania i dzielili się pracą. Kontaktowali się za pomocą technologii komputerowej, przysyłali nauczycielowi przez Microsoft Teams prezentacje do sprawdzenia, a potem prezentowali je w klasie (był to czas powrotu do nauki stacjonarnej). Gdyby trwało zdalne nauczanie, prace mogłyby być prezentowane przez Microsoft Teams. Efekty (linki) zostały udostępnione na stronie internetowej szkoły. Cała społeczność szkolna może korzystać z zamieszczonych na stronie szkoły materiałów edukacyjnych.

Tematy były następujące:

1. Charakterystyka postaci *Pana Tadeusza*⁵.
2. Dzieje Jacka Soplicy⁶.

⁴ <http://magazynplastix.pl/wydania> (dostęp: 3.02.2022).

⁵ <http://psuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Charakterystyka-postaci-Pana-Tadeusza.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

⁶ <http://psuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Dzieje-Jacka-Soplicy-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).



Ilustracja 2. Zrzut ekranu — strona internetowa szkoły

3. Litwa — kraina „mlekiem i miodem płynąca”⁷.
4. Mrówki, muchy i... — drobiazgowo opisy w *Panu Tadeuszu*⁸.
5. Obyczaje kulinarne w *Panu Tadeuszu*⁹.
6. *Pan Tadeusz* jako epopeja narodowa¹⁰.
7. Gry, zabawy i tańce, czyli sposoby spędzania wolnego czasu w *Panu Tadeuszu*¹¹.
8. Dworek szlachecki i jego mieszkańcy — Soplicowo w *Panu Tadeuszu*¹².

⁷ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Litwa-kraina-mlekiem-i-miodem-p%C5%82yn%C4%85ca.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

⁸ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Mr%C3%B3wki-muchy-i...-poprawione-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

⁹ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Obyczaje-kulinarne-2.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

¹⁰ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Pan-Tadeusz-jako-epopeja-narodowa-2-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

¹¹ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Pan-Tadeusz-Gry-zabawy-i-ta%C5%84ce.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

¹² <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11sbnGuspl7uZwVLU-p96L0c-Zmx0S8le> (dostęp: 3.02.2022).

9. Zwyczaje i tradycje w *Panu Tadeuszu*¹³.
 10. Zosia–Tadeusz–Telimena — wątek miłosny w *Panu Tadeuszu*¹⁴.
 11. Opisy natury w *Panu Tadeuszu*¹⁵.

W klasie — podczas nauczania stacjonarnego — uczniowie pełnili role ekspertów od poszczególnych tematów. Ćwiczyli również umiejętność publicznego występowania i odpowiadania na pytania widzów. Praca zakończyła się sukcesem. Uczniowie zostali docenieni. Zostało wzmocnione ich poczucie własnej wartości. Utrwalili materiał analizowany w szkole podstawowej, a nawet nieco go zgłębili. Pozostaje nadzieja, że zadanie, jakie wykonali samodzielnie, przyniesie efekt w przyszłości — młodzi ludzie będą pamiętali treść epopei Adama Mickiewicza oraz problemy zawarte w *Panu Tadeuszu* i poradzą sobie z zadaniami nowej matury. A może również pokochają *Pana Tadeusza*?

Projekty nie muszą być realizowane w ramach jednego przedmiotu czy jednej szkoły. Mogą łączyć działania różnych szkół w Polsce, a nawet mogą mieć charakter międzynarodowy. Ideę realizacji projektów szerzy platforma eTwinning. Nauczyciel zalogowany na eTwinning live może sam rozpocząć projekt i zachęcić do niego innych lub dołączyć do już zaproponowanego projektu. Przykładem realizacji takiego zadania może być projekt **Uczeń, czyli genialny nauczyciel**, zainspirowany przez Justynę Zaryczańską i Magdalenę Zaryczańską, do którego przystąpiło Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Projekt miał (I edycja — rok 2020/2021) i ma (II edycja — rok 2021/2022) na celu zaktywizowanie uczniów i uświadomienie im, że są odpowiedzialni za swój proces edukacyjny. Uczniowie wchodzi w rolę nauczycieli, którzy przygotowują materiały do lekcji. Dzięki nowoczesnym technologiom uczeń staje się nowoczesnym nauczycielem. A oto cele, jakie postawiły projektowi jego autorki.

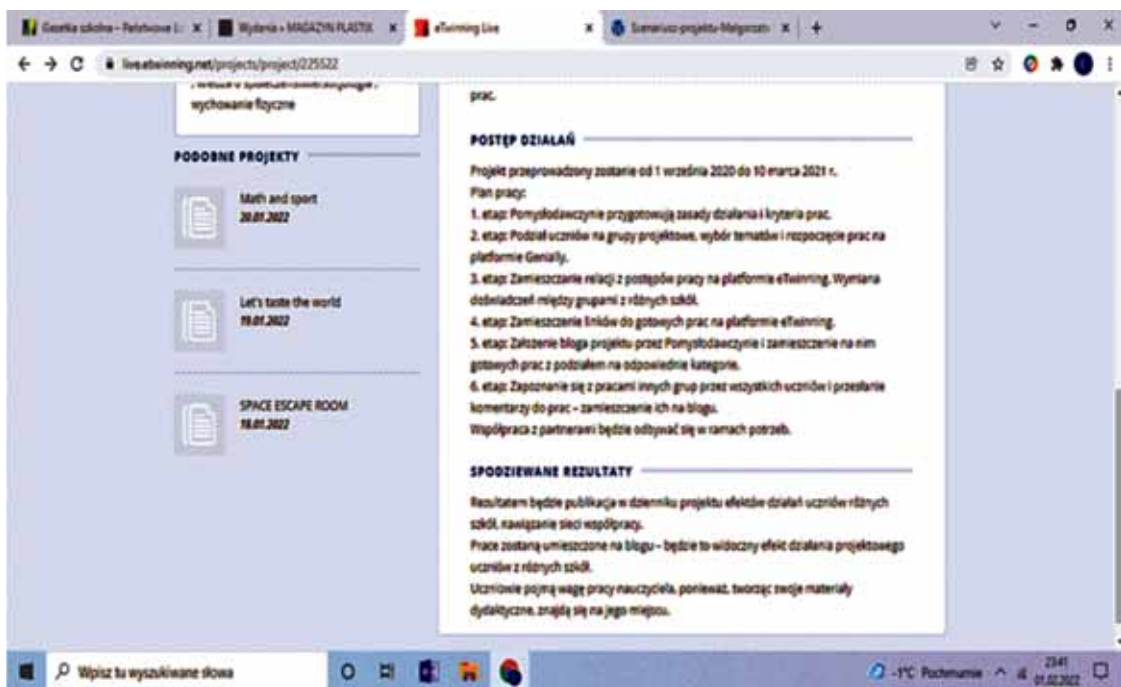
Uczeń:

- samodzielnie stworzy materiały edukacyjne;
- będzie korzystał z narzędzi TIK;
- przede wszystkim użyje platformy Genially;
- będzie odpowiedzialny za wybrane przez siebie zadanie;
- będzie pracował w grupie;
- będzie odbiorcą materiałów stworzonych przez uczniów innych szkół;

¹³ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/tradycje-Dominika-Hania-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

¹⁴ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Zosia-Tadeusz-Telimena-w%C4%85tek-mi%C5%82osny-w-Panu-Tadeuszu-A.-Popescu-A.-milewska-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

¹⁵ <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Zosia-Tadeusz-Telimena-w%C4%85tek-mi%C5%82osny-w-Panu-Tadeuszu-A.-Popescu-A.-milewska-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).



Ilustracja 3. Zrzut ekranu — platforma eTwinning live

- będzie kształcił kreatywność, rzetelność i skrupulatność;
- będzie kształcił umiejętność kulturalnego i konstruktywnego komentowania cudzych prac.

Poniżej przedstawiono przewidywany postęp działań i spodziewane efekty. Końcowym rezultatem ma być zrozumienie istoty pracy nauczyciela przez uczniów i docenienie pracy nauczyciela. Projekt ma więc duży walor wychowawczy.

Realizacja I edycji projektu udała się znakomicie. Efekty pracy uczniów wszystkich szkół biorących udział w projekcie, w tym uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu, można zobaczyć na blogu projektowym¹⁶.

W oparciu o filmik udostępniony na platformie eTwinning live uczniowie — pod kierunkiem nauczyciela — wykonali prezentacje i quizy na podstawie literatury omawianej w szkole ponadpodstawowej — Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu. Sami wybierali lub proponowali tematy, a więc praca była dla nich atrakcyjna. Prezentacje były odtwarzane i komentowane zarówno podczas zdalnego nauczania, jak i po powrocie do nauki stacjonarnej. Przygotowane materiały stanowią świetną pomoc dla nauczyciela.

¹⁶ <https://uczenczyligeniallynauuczyciel.blogspot.com/> (dostęp: 3.02.2022).



Ilustracja 4. Zrzut ekranu — blog projektu eTwinning: *Uczeń, czyli genialny nauczyciel*

Materiały edukacyjne, o których mowa, dotyczą następujących tematów:

1. Śmierć w starożytnej Grecji — prezentacja¹⁷.
2. Potwory w mitologii greckiej — prezentacja¹⁸.
3. *Fraszki* Jana Kochanowskiego — prezentacja z quizem¹⁹.
4. *Pieśni* Jana Kochanowskiego — prezentacja z quizem²⁰.
5. *Treny* Jana Kochanowskiego — prezentacja z quizem²¹.
6. *Odprawa posłów greckich* Jana Kochanowskiego — prezentacja z quizem²².

¹⁷ <https://view.genial.ly/601040b01992660dbca7b8f8/presentation-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).

¹⁸ <https://view.genial.ly/5fae9d59f21b400d02d72168/interactive-content-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).

¹⁹ <https://view.genial.ly/608ef2b3598ae00d1f90a252/presentation-fraszki> (dostęp: 3.02.2022).

²⁰ <https://view.genial.ly/6097dfba1c91810d0c68aeca/presentation-piesni-kochanowskiego> (dostęp: 3.02.2022).

²¹ <https://view.genial.ly/608d5a1b350f0b0d0a8ef59b/presentation-basic-thesis> (dostęp: 3.02.2022).

²² <https://view.genial.ly/608e9c6e598ae00d1f909b14/presentation-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).



Ilustracja 5. Zrzut ekranu — strona internetowa szkoły _____

7. Literatura epoki średniowiecza — zbiór map myślowych — prezentacja²³.
8. Ignacy Krasicki — wychowawca społeczeństwa — prezentacja²⁴.
9. *Ballady* Adama Mickiewicza — prezentacja z quizem²⁵.
10. *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego — prezentacja z quizem²⁶.
11. *Jądro ciemności* Josepha Conrada — prezentacja²⁷.
12. Dekadentyzm — prezentacja z quizem²⁸.

²³ <https://view.genial.ly/6094fc152e2ba00d84d48d28/presentation-literatura-sredniowiecza> (dostęp: 3.02.2022).

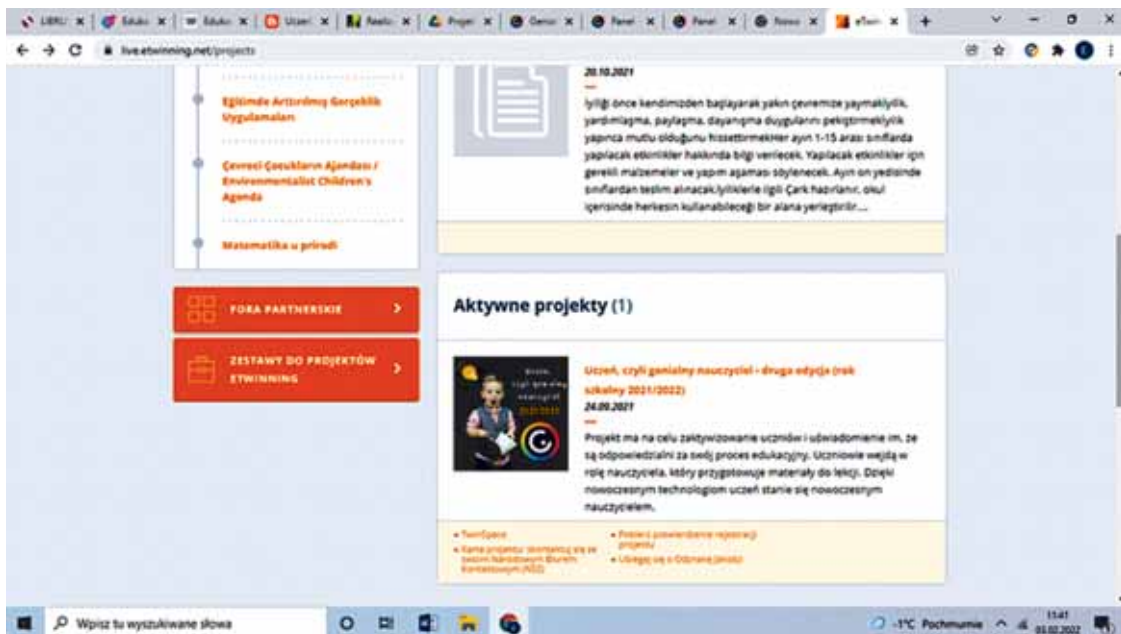
²⁴ <https://view.genial.ly/5fa1627ab208150d1b1b3264/interactive-content-ignacy-krasicki-satiry> (dostęp: 3.02.2022).

²⁵ <https://view.genial.ly/5f7a0d233c86e90cf793be47/presentation-prezentacja-adam-mickiewicz> (dostęp: 3.02.2022).

²⁶ <https://view.genial.ly/5fd0fd34d292600d903ceaaf/presentation-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).

²⁷ <https://view.genial.ly/602ab45e97a1160d1f8f91dd/presentation-jadro-ciemnosci> (dostęp: 3.02.2022).

²⁸ <https://view.genial.ly/601564bedafa320d8b911a1c/presentation-dekadentyzm> (dostęp: 3.02.2022).



Ilustracja 6. Zrzut ekranu — platforma eTwinning live

13. Skamander — prezentacja z quizem²⁹.

14. Kolumbowie — prezentacja z quizem³⁰.

15. *Romeo i Julia* Williama Szekspira — prezentacja z quizem³¹.

W roku szkolnym 2021/2022 trwa II edycja projektu *Uczeń, czyli genialny nauczyciel*. Uczniowie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu uczestniczą w tworzeniu kolejnych materiałów edukacyjnych. Tym razem w szkole nacisk jest położony na realizację zagadnień podanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, służących przygotowaniu uczniów do matury od 2023 roku. Adepti sztuk plastycznych wybrali zagadnienia i — pod kierunkiem nauczyciela — opracowują prezentacje. Pracują chętnie, bo wiedzą, że wykonana praca umożliwi przyswojenie im omawianego w ciągu pięcioletniej edukacji materiału. Efekty ich pracy będzie można zobaczyć pod koniec roku szkolnego na stronie internetowej Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu oraz na blogu projektowym.

²⁹ <https://view.genial.ly/605f0702bb465e390181f6dd/presentation-skamander> (dostęp: 3.02.2022).

³⁰ <https://view.genial.ly/601842151dd3780d75859a22/presentation-kolumbowie> (dostęp: 3.02.2022).

³¹ <https://view.genial.ly/60a522776e18150d397255c7/presentation-romeo-i-julia> (dostęp: 3.02.2022).

Zadowolenie uczniów z wykonywanej pracy jest źródłem radości nauczyciela. *Aby tak się stało, szkolny polonista powinien zrezygnować ze sztabowych strategii pracy z utworem literackim, a w większym stopniu uaktywnić w procesach nauczania-uczenia się te rozwiązania, które zachęcą dzieci i młodzież do czynnego i wieloaspektowego odbioru literatury*³². Metoda projektu wydaje się rozwiązaniem niesztabowym, służącym zarówno rozwojowi ucznia, jak i nauczyciela, a jednocześnie podnoszącym jakość pracy szkoły. Sprawdza się nie tylko w warunkach nauczania stacjonarnego, lecz także w edukacji zdalnej. Dlatego warto do niej sięgać.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Podemska-Kałuża Anna, *Zaproszenie do lektury z wirtualnego świata*, „Polonistyka”, 5/2017 (20).
- [2] <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/projekt-spoleczny-jako-pomysl-na-dzialanie-edukacyjne-z-dziecmi-i-mlodzieza> (dostęp: 3.02.2022).
- [3] <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> (dostęp: 3.02.2022).
- [4] <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/projekt-spoleczny-jako-pomysl-na-dzialanie-edukacyjne-z-dziecmi-i-mlodzieza> (dostęp: 3.02.2022).
- [5] <http://magazynplastix.pl/wydania> (dostęp: 3.02.2022).
- [6] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Charakterystyka-postaci-Pana-Tadeusza.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [7] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Dzieje-Jacka-Soplicy-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [8] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Litwa-kraina-mlekiem-i-miodem-p%C5%82yn%C4%85ca.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [9] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Mr%C3%B3wki-muchy-i...-poprawione-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [10] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Obyczaje-kulinarne-2.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [11] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Pan-Tadeusz-jako-epopeja-narodowa-2-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [12] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Pan-Tadeusz-Gry-zabawy-i-ta%C5%84ce.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [13] <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11sbnGuspl7uZwVLU-p96L0c-Zmx0S8le> (dostęp: 3.02.2022).
- [14] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/tradycje-Dominika-Hania-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).

³² A. Podemska-Kałuża, *Zaproszenie do lektury z wirtualnego świata*, „Polonistyka”, 5/2017 (20).

- [15] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Zosia-Tadeusz-Telimena-w%C4%85tek-mi%C5%82osny-w-Panu-Tadeuszu-A.-Popescu-A.-milewska-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [16] <http://lpsuprasl.pl/wp-content/uploads/2021/06/Zosia-Tadeusz-Telimena-w%C4%85tek-mi%C5%82osny-w-Panu-Tadeuszu-A.-Popescu-A.-milewska-1.pptx> (dostęp: 3.02.2022).
- [17] <https://uczenczyiligenialllynauuczyciel.blogspot.com/> (dostęp: 3.02.2022).
- [18] <https://view.genial.ly/601040b01992660dbca7b8f8/presentation-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).
- [19] <https://view.genial.ly/5fae9d59f21b400d02d72168/interactive-content-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).
- [20] <https://view.genial.ly/608ef2b3598ae00d1f90a252/presentation-fraszki> (dostęp: 3.02.2022).
- [21] <https://view.genial.ly/6097dfba1c91810d0c68aeca/presentation-piesni-kochanowskiego> (dostęp: 3.02.2022).
- [22] <https://view.genial.ly/608d5a1b350f0b0d0a8ef59b/presentation-basic-thesis> (dostęp: 3.02.2022).
- [23] <https://view.genial.ly/608e9c6e598ae00d1f909b14/presentation-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).
- [24] <https://view.genial.ly/6094fc152e2ba00d84d48d28/presentation-literatura-sredniowiecza> (dostęp: 3.02.2022).
- [25] <https://view.genial.ly/5fa1627ab208150d1b1b3264/interactive-content-ignacy-krasicki-satiry> (dostęp: 3.02.2022).
- [26] <https://view.genial.ly/5f7a0d233c86e90cf793be47/presentation-prezentacja-adam-mickiewicz> (dostęp: 3.02.2022).
- [27] <https://view.genial.ly/5fd0fd34d292600d903ceaaf/presentation-untitled-genially> (dostęp: 3.02.2022).
- [28] <https://view.genial.ly/602ab45e97a1160d1f8f91dd/presentation-jadro-ciemnosci> (dostęp: 3.02.2022).
- [29] <https://view.genial.ly/601564bedafa320d8b911a1c/presentation-dekadentyzm> (dostęp: 3.02.2022).
- [30] <https://view.genial.ly/605f0702bb465e390181f6dd/presentation-skamander> (dostęp: 3.02.2022).
- [31] <https://view.genial.ly/601842151dd3780d75859a22/presentation-kolumbowie> (dostęp: 3.02.2022).
- [32] <https://view.genial.ly/60a522776e18150d397255c7/presentation-romeo-i-julia> (dostęp: 3.02.2022).

Taniec a sztuka ruchu

Taniec we współczesnej kulturze i edukacji, Lublin 1998

Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Kazimierzu nad Wisłą, 5–6.10.1998 roku

Płynność pojęcia „taniec”

Termin „taniec” nie pokrywa się z określonym, stałym pojęciem. Jego zakres jest różny w zależności od kontekstów kulturowych i ciągle się zmienia. Oznaczał on też różne rzeczy w różnych epokach. W wielu dawnych kulturach taniec był częścią obrzędowości i okazją do wspólnej rekreacji, dlatego jest on traktowany jako część składowa takich działań. Nie uświadamiano sobie czasem nawet odrębnego statusu samego tańczenia, bo odbywało się ono wyłącznie w kontekście takich wydarzeń. Czasem nawet brakuje w słownictwie samego terminu „taniec”. Na przykład wśród ludów bałkańskich termin *choros* (*choro*) określa nie tyle formę tańca o tej nazwie, co samą sytuację zespołowego tańczenia albo nawet miejsce zarezerwowane dla takich wydarzeń¹. W starożytnej Grecji termin *mousikē* określał jedność muzyki, słowa i ruchu². Taniec był zatem integralną częścią takiej kultywowanej działalności. W dawnej Europie istniały natomiast dwa równoległe terminy na określenie akcji tańczenia³.

Według istniejących dowodów działalności człowieka, taniec jako przejaw poezji ruchu pojawia się już w bardzo wczesnych okresach dziejów ludzkości. Jest wyrazem niewerbalnej twórczości człowieka, umożliwiającą przekaz treści

¹ Na przykład zob. O. Mladenović, *Kolo u južnih Slovena*, Beograd 1973, s. 15.

² Th. Georgiades, *Der griechische Rhythmus. Musik, Reigen, Vers und Sprache*, Hamburg 1949.

³ W dziejach cywilizacji europejskiej dawniejsze źródła łacińskie przytaczają dwa terminy równoległe na określenie akcji tańczenia: *saltare–ballare*. Później stosowano terminy: *chorea–ballatio*, a we włoskiej nomenklaturze: *carola–danza*, i stąd: *carolare–danzare*. W prowansalskiej terminologii odróżniano: *carola–dansa*, a w starofrancuskiej: *corole–danse*. Pierwszy w cytowanych tu parach terminów określa taniec kolisty lub łańcuchowy (staropolskie *reje*), a drugi — parowy. Z czasem zaczęto stosować te terminy wymiennie, a ostatecznie termin „taniec” (*danse, dance, Tanz* itp.) pozostał jako jedyny. Zob. C. Sachs, *Eine Weltgeschichte des Tanzes*, Berlin 1933, s.169, 182.

w sposób dosadny i bezpośredni⁴. Symbolika zawarta w tańcu pozwala wyrazić głębokie idee związane z życiem człowieka, tworzoną przez niego kosmologią i wizjami. Symbolika ta dotyczy również biologicznego aspektu ludzkiego bytu. Element seksualny, jako istotna siła życia, znajduje tu poczesne miejsce. Taniec jest ściśle zespolony z całym kompleksem magiczno-religijnym w służbie duchów i bogów⁵. W ten sposób ogromnie złożone treści są przekazywane bez potrzeby ich werbalizacji. Wzmacnia to jeszcze aspekt kinestetyczny takiego doświadczenia, spotęgowany bezpośrednim uczestnictwem ludzi we wspólnym działaniu. Przeżycie tego typu potęguje siłę doznania tańca, wzmacnia poczucie wspólnotowej więzi i jest jednocześnie wyrazem siły zjednoczonej grupy ludzkiej.

Taniec jest prawdopodobnie najstarszą formą sztuki w dziejach ludzkości. W owej prymarnej postaci akcja tańczenia obejmuje również muzykę, słowo, rytuał i dramat. Dopiero w późniejszym okresie w historii europejskiej wymienione komponenty zyskały autonomiczność i stały się samodzielnymi przejawami twórczej aktywności człowieka. W rezultacie procesów sekularyzacyjnych sztuka tańca została ostatecznie zdegradowana do postaci błażej rozrywki lub relegowana do profesjonalnej dziedziny przedstawienia teatralnego.

Taniec zatem pełni **różne funkcje w określonych kontekstach kulturowych** — od magii i religii aż po powierzchowną rozrywkę. Podsumowując, można powiedzieć, że taniec jest zawsze tym samym zjawiskiem w kulturze, tylko przybiera bardzo różne oblicza zależnie od aktualnych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Podkreślić trzeba, że taniec jako wytwór kultury, będący zarazem jej integralną częścią, nie jest obiektem statycznym, ale wciąż się zmienia pod wpływem oddziaływań zewnętrznych i wewnętrznych.

Tworzywo tańca

Dla zrozumienia istoty tańca potrzebna jest dobra znajomość jego tworzywa — czyli ruchu ludzkiego — w najrozmaitszych jego funkcjach. Ruch jest elementem życia i jego przejawy są wszechobecne w działaniach człowieka. Przede wszystkim obecny jest w czynnościach życia codziennego wynikających z konieczności zapewnienia bytu materialnego.

Ruch jest również środkiem przekazu różnych treści, porozumiewania się, wyrażania się, eksponowania tworzonych przez człowieka wizji własnego świata

⁴ R. Lange, *The Nature of Dance*, London 1975 (wyd. polskie: *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*, Poznań 2009).

⁵ R. Lange, *Ritual Dance (Keynote paper)*, [w:] *Dance, Ritual and Music. Proceedings of the 18th Symposium of the Study Group on Ethnochoreology, the International Council for Traditional Music, August 9–18, 1994, in Skierniewice, Poland*, ed. by Grażyna Dąbrowska, Ludwik Bielawski, Warsaw 1995.

ta, będącego odbiciem życia wewnętrznego człowieka. Czasem twórczość człowieka przejawiając się w tworzywie ruchowym, osiąga wysoki stopień abstrakcji poetyckich. Wtedy ruch uzyskuje rangę wielkiej sztuki.

Szeroko pojętą definicję tańca zaproponował Curt Sachs już w 1933 roku w swej pierwszej, podstawowej do dziś, pracy na temat zjawiska tańca — *Eine Weltgeschichte des Tanzes*⁶: *Darum sei uns Tanz jede rhythmische Bewegung, die nicht dem Werkantrieb dient [Dlatego tańcem będzie dla nas każdy ruch celowo uporządkowany, który nie jest związany z pokonywaniem wysiłku w działaniach roboczych].*

Tak szerokie ujmowanie zjawiska tańca jest nieodzownym warunkiem zrozumienia i użytkowania tego fenomenu dla potrzeb świata współczesnego.

Jest rzeczą względną, czy jakiś taniec zakwalifikowany zostanie jako przejaw sztuki. Zależać to będzie od aktualnie aprobowanych kryteriów klasyfikacyjnych. Taniec jednak, w szerokim tego słowa znaczeniu, jest istotnym elementem w życiu człowieka, szczególnie w procesach rozwojowych. Wielka szkoda, że współczesna myśl humanistyczna jeszcze tak mało miejsca poświęca tym zagadnieniom.

Człowiek przecież nie może funkcjonować **bez prawidłowego użycia ruchu**. Dlatego ważna jest przede wszystkim umiejętność koordynacji ruchu, uwarunkowana stanem emocjonalnym człowieka, jego równowagą wewnętrzną i aktualną kondycją psychiczną.

Człowiek poprzez działania ruchowe **eksploruje** (bada i odkrywa) swoje środowisko, nabiera doświadczenia poprzez bezpośrednie doznania i próby właściwego reagowania na określone sytuacje adekwatnymi działaniami. Człowiek wciąż uczy się tą drogą i tworzy swoje „słownictwo” ruchowe.

Człowiek wyraża się też w ruchu jako **twórca**. Mogą to być formy elementarne, samowystarczalne, bez nadmiernej ekspozycji struktur ruchowych, dla własnego użytku. Ale mogą to być również wysoce rozbudowane formy ruchu, w niezwyklej, niecodziennej konwencji, o abstrakcyjnej symbolice i złożonych, wielowarstwowych treściach. Istnieje zatem ogromna skala możliwości twórczości i każda taka manifestacja ma swoistą wartość w życiu człowieka.

Człowiek uczestniczy w **zbiorowych działaniach tanecznych**, ponieważ jest to wyrazem jedności i zarazem środkiem umacniania więzi społecznych. Uczestniczenie w działaniach grupowych potęguje doznawanie treści zawartych w tańcu. Nawet jeśli ktoś biernie uczestniczy w akcji zbiorowej, to przez swoją świadomą i akceptującą obecność identyfikuje się przecież ze swoją grupą.

Czasem formy tańca są wykonywane z intencją **pokazu**. Mogą to być popis zręcznościowe lub chęć zaprezentowania własnej atrakcyjności fizycznej. W miarę komplikowania się konwencji ruchowej wykonawstwo form tanecznych

⁶ C. Sachs, dz. cyt. Zob. także: tenże, *Rhythm and Tempo*, New York 1953.

staje się coraz trudniejsze. Zostaje ono ograniczone do specjalizującego się kręgu społecznego lub zawodowego. Pojawia się wtedy wyraźny podział na bierną widownię i specjalistów-wykonawców, zawodowych tancerzy.

Stosowanie ruchu znaczącego o niewielkim stopniu wyspecjalizowania w pracy wychowawczej ma w tym kontekście specjalną wymowę. Takie formy tańca są bowiem ogólnie dostępne, umożliwiają uaktywnienie uczestników i pozwalają na zastosowanie elementu kreatywności w procesie doświadczania ruchu.

Koncepcję stosowania tańca w ten właśnie sposób wykształcono w pierwszej połowie bieżącego stulecia w Europie Środkowej. Była to instytucja tak zwanych chórów ruchowych (*Bewegungschöre*), która ogarnęła rzesze młodzieży, szczególnie robotniczej, w wielu krajach Europy. Kompozycje taneczne wykonywano bez aspektu widowiskowego, dla osobistego i grupowego doświadczania tańca. Praca tego typu wymagała opanowania podstaw ruchu, jako doskonałego środka przekazu niewerbalnego. Podstawy takie stworzył i opublikował Rudolf Laban⁷. W rękę doświadczonego i uzdolnionego nauczyciela metoda ta stwarza możliwość wprowadzenia tańca w szerokim zakresie do współczesnego życia w formie kierowanej, ale dostępnej i ogólnie aktualnej.

Podstawy stosowania tak pojętego ruchu znaczącego, tańca w bardzo elementarnej postaci, Laban dopracowywał w Anglii od 1937 roku, aż do swojej śmierci w 1958 roku. Metoda ta została powszechnie wprowadzona do szkolnictwa angielskiego. Laban nazwał ją *The Mastery of Movement* — czyli „sztuką ruchu”, mistrzostwem w operowaniu podstawami ruchu w pracy pedagogicznej, niemającym nic wspólnego z samym tylko opanowaniem techniki tanecznej⁸.

Mało uwagi zwracano jak dotąd na samo **tworzywo ruchowe** tańców, a przecież jest ono oczywistym nośnikiem treści kulturowych. Przede wszystkim trzeba podkreślić, że tworzywo ruchowe, kiedy jest użytkowane w tańcu, zawsze podlega swoistym przeobrażeniom. Poszczególne aspekty ruchu w tańcu są wtedy inaczej wyeksponowane aniżeli wówczas, gdy ruch jest użytkowany w działaniach życia codziennego.

⁷ R. Laban, F.C. Lawrence, *Effort*, London 1947; R. Laban, *Modern Educational Dance*, London 1948; tenże, *The Importance of Dancing*, „The Laban Art of Movement Guild Magazine”, 1959, vol. V, s. 5–17; tenże, *The Mastery of Movement*, wyd. 2, London 1960; tenże, *Choreutics*, London 1966.

⁸ Zob. R. Laban, *The Mastery of Movement*, dz. cyt.

R. Laban (1879–1958), węgierski tancerz, choreograf i najwybitniejszy teoretyk tańca bieżącego stulecia. Znany jest przede wszystkim jako twórca modernistycznego kierunku tańca w Europie w latach 20. Po ucieczce z hitlerowskich Niemiec w 1937 roku poświęca się całkowicie pracy teoretycznej w Anglii. Osiada w ośrodku Laban Art of Movement Centre w Addlestone, który specjalnie dla niego stworzono. Publikuje potem liczne prace z dziedziny analizy ruchu i wychowania przez taniec.

Zmiany pojawiające się w ruchu można także zaobserwować i określić w układach proporcjonalnych w systemie notacji tych zjawisk zwanym *Effort-Graph*⁹. W działaniach życia codziennego aspektem najbardziej eksponowanym w ruchu jest bowiem **ciężar** (pokonywanie oporu masy). W akcjach tanecznych natomiast najbardziej eksponowany jest aspekt **przepływu akcji** (taniec trwa tylko tak długo, jak długo utrzymana jest ciągłość). Pozostałe aspekty ruchu (prze-strzeń, czas, ciężar — w przypadku tańca; przestrzeń, czas, przepływ — w przypadku działań roboczych) są eksponowane w różnym nasileniu, zależnie od charakteru akcji.

Ruch w akcji tańczenia nabiera więc cech „abstrakcyjnych”, w przeciwieństwie do jego „realnego” charakteru, uwarunkowanego określonymi zadaniami mechanicznymi. Ta swoista transcendencja ujawnia się w zmianie jakości tworzywa, zgodnie ze zmianą funkcji działania ludzkiego w tańcu. W tańcu akcja ruchowa w różnym stopniu podlega transpozycji na płaszczyznę doznań poetyckich i odnosi się wtedy do życia duchowego człowieka. Właśnie brak umiejętności w operowaniu komponentami ruchu o różnym stopniu nasilenia leży najczęściej u podstaw niepowodzeń wielu nauczycieli tańca. Technika czy znajomość konwencji tańca sama w sobie tych problemów nie rozwiązuje. W pracy z młodzieżą czy z dorosłymi, dla doświadczenia tańca i zapewnienia uczestnikom dobroczynnego oddziaływania tego fenomenu, często sprawy techniki i wyczynowości nie są aspektami najważniejszymi.

Środowisko zurbanizowane a taniec

Rozwój cywilizacji opiera się na procesach urbanizacyjnych, które mogą występować w różnych stopniach nasilenia. Rezultaty urbanizacji można uznać za „postęp” tak długo, jak służą człowiekowi. Jesteśmy jednak świadkami sytuacji, gdy nadmierny rozwój technologii, przerost organizacji różnych dziedzin życia, wyolbrzymione rozmiary struktur urbanistycznych i narzucone tempo działania zwracają się przeciw człowiekowi. Wiele istotnych wartości życia ludzkiego, które występowały w dawnych, zintegrowanych kulturach, zostaje w ten sposób zniweczonych.

Istnieją jednak wyjątki w dziejach ludzkości, kiedy kultury zurbanizowane świadomie użytkowały taniec jako środek wychowawczy, równoważący psychicznie i wiodący do przeżycia wewnętrznego. Taniec służył wtedy wzmocnieniu więzi społecznej, jednocząc poszczególne jednostki w doznaniach na płaszczyźnie duchowej, a nawet religijnej. W taki właśnie sposób taniec był użytkowany w Grecji starożytnej, w tak zwanych *polis* (miastach-królestwach), jako element rytuału religijnego i edukacji. Było to możliwe, ponieważ liczbę mieszkańców miast celowo ograniczano, aby zapewnić im przebieg życia w ra-

⁹ Zob. R. Laban, F.C. Lawrence, dz. cyt.

mach, w których człowiek czuje się swobodnie. Dzięki temu wszyscy mieszkańcy mieli zapewniony **bezpośredni udział** we wszystkich znaczących wydarzeniach. Przykład z historii Grecji jest osiągnięciem wyjątkowym w dziejach ludzkości¹⁰.

Były to jednak ośrodki miejskie i cywilizacje oparte na porządku moralnym. Nowoczesne, technologiczne cywilizacje Europy i Ameryki z pewnością nie są już kulturami w tym dawnym sensie. Nabrały one cech do tej pory nieznanych. Począwszy od okresu Wielkiej Rewolucji Francuskiej, **nowe cywilizacje** oparły swoje formy i porządek raczej na przesłankach ekonomicznych i politycznych aniżeli na moralnych i religijnych.

Procesy urbanizacyjne i sekularyzacyjne niewątpliwie wyzwoliły człowieka z więzów społeczności ściśle zintegrowanych, gdzie cenzura społeczna jest bezwzględna. Jednostki zyskały nieznaną przedtem zakres **niezależności**, niekiedy w stopniu ekstremalnym, co w wielkich miastach sprowadza się często do zjawiska **alienacji** człowieka. Ścisła więź społeczna została zerwana¹¹. W rezultacie tych procesów taniec przestaje być czynnikiem życia zbiorowego. Staje się natomiast jedną z wielu **wąskich specjalizacji**, czasem wyłącznie ograniczoną do środowiska zawodowych tancerzy. Bezpośrednie uczestnictwo człowieka w działaniu tanecznym maleje. Element urbanizacyjny w kulturze, generalnie rzecz biorąc, powoduje wyobcowanie się człowieka ze swego środowiska. Jest to jedna z wielu szkód wyrządzanych przez cywilizacje o nadmiernej orientacji technologicznej i materialnej.

Istotnie, taniec w tych procesach redukuje się do **pasywnego odbioru**, z podziałem na specjalistów — wykonawców i widownię — odbiorców. Oczywiście pasywne uczestnictwo nie wyklucza oddziaływania tańca na odbiorcę. Nie może to być jednak porównywalne z bezpośrednim uczestnictwem i na pewno odbiór tańca przez widownię o ubogim doświadczeniu ruchowym jest ograniczony.

Automatyzacja życia przejawia się wyraźnie w postępujących zmianach w zakresie współzależności tańca i muzyki. W dawnych kontekstach kulturowych widoczna była jedność działania, twórczy dialog pomiędzy ruchem a dźwiękiem. Procesy urbanizacyjne spowodowały zanikanie takich przejawów na rzecz niewolniczo wykonywanego tańca do narzucanej muzyki, często już tylko mechanicznej. We współczesnych dyskotekach spotkać można typ tańczenia, który jest zwielokrotnionym wykonawstwem pojedynczych osób, niewykazujących żadnego współdziałania, choć tańczących obok lub naprzeciw siebie. Jest to przejaw alienacji człowieka, który wyzbył się potrzeby manifestowania więzi społecznej. Jednocześnie jednak jesteśmy świadkami poszukiwań spontanicznego

¹⁰ L.B. Lawler, *The Dance in Ancient Greece*, London 1964; E. Zwolski, *Choreia*, Warszawa 1978.

¹¹ R. Lange, *The Social and Cultural Significance of Dance as seen in Peasant and Urban Societies*, „Dance Studies”, 1979, vol. 3, s. 45–64.

zespołowego wyrażania się w ruchu przez młode pokolenie. Wiele przykładów można by zebrać w dyskotekach, gdzie na przykład tańce typu *pogo* drastycznie manifestują taką potrzebę.

Są to wszystko przejawy kulturowe, z którymi się współcześnie konfrontujemy i nad którymi trzeba się zastanowić, o ile dostrzega się ważkość użycia ruchu i tańca jako środka samowrażania się człowieka i istotnego elementu w procesach wychowawczych.

Znaczenie tańca nieprofesjonalnego dla współczesnego człowieka

Przede wszystkim trzeba podkreślić wagę aspektu **rekreacyjnego** tańca w życiu zurbanizowanego człowieka. Żadna inna czynność nie pozwala na tak bezpośrednie uczestniczenie w abstrakcyjnym działaniu, umożliwiającym stworzenie przeciwwagi dla jednostronnie formułowanych akcji fizycznych o profilu produkcyjnym — roboczym.

Taniec może być też użyty jako środek w odbudowie tożsamości osobowej i dlatego ma on tak szerokie zastosowanie w psychoterapii.

Bezpośrednie uczestnictwo w niewerbalnej akcji grupowej zapewnia możliwość odszukania więzi społecznej, upewnienia i umocnienia się w obrębie zintegrowanej grupy, nawet w kontekście kultury zurbanizowanej.

Taniec może być też środkiem **wyrażania i przekazywania treści kulturowych** poprzez wykonawstwo tradycyjnych, historycznych form tańca. Między innymi może być:

- środkiem manifestowania **uczuć patriotycznych**, szczególnie w okresach konfliktów i zaistnienia potrzeby integracji narodowej;
- środkiem umacniającym poczucie **tożsamości narodowej**, szczególnie w przypadku emigrantów, grup mniejszościowych i uchodźców na obczyźnie;
- środkiem **integracji kulturowej**, szczególnie gdy ważne jest zespolenie społeczności o kulturowo mieszanym obliczu;
- środkiem **promującym ukulturalnienie środowiska** poprzez bezpośredni udział w akcji tańczenia lub też przez oglądanie widowisk tanecznych umożliwiające doświadczanie tańca jako eksponowanego dzieła sztuki.

Taniec a wychowanie

Taniec jest pozytywnym bodźcem w życiu człowieka, wywierającym na wiele sposobów dobroczynny wpływ na uczestników.

Pomiędzy osobowością człowieka a ruchami jego ciała ujawnia się ścisły związek.

Istnieje również ścisły związek między ruchem człowieka a jego rozwojem. Procesy formatywne w rozwoju dziecka są w dużym stopniu oparte na niewer-

balnym przekazie i współdziałaniu. Dlatego przekaz treści przy pomocy ruchu jest istotnym elementem w wychowaniu dziecka.

Udział w tańcu sprzyja integracji osobowości człowieka oraz jego społecznemu i emocjonalnemu rozwojowi.

Taniec jest także pomocny w osiąganiu dobrej organizacji motoryki ruchu i ustaleniu się symboliki ruchu. Dzięki temu ulepsza percepcję ruchową i niewerbalne wyrażanie się, także twórcze. Dziecko nabiera świadomości przestrzeni i przebiegów czasowych. Dlatego uczenie poprzez odbiór wrażeń motorycznych ma duże znaczenie w każdej sytuacji wychowawczej.

Współcześnie taniec figuruje w programach szkolnych w większości krajów europejskich. Jednak zwykle przeznaczają się na ten cel minimalną liczbę godzin. Często taniec jest włączany do przedmiotu wychowanie fizyczne, na niekorzyść zajęć tanecznych. Kiedykolwiek konieczne są oszczędności budżetowe, taniec jest pierwszym przedmiotem, który podlega eliminacji. W dalszym ciągu traktuje się go jako przedmiot mniej ważny.

Zależnie od osobistego zainteresowania i zrozumienia wagi przedmiotu przez nauczyciela, taniec czasem osiąga lepszą pozycję w danej szkole. Bywa, że tworzą się nawet zespoły tańca w obrębie zajęć pozaszkolnych. Taniec ludowy i narodowy jest często obecny w repertuarze takich zespołów, szczególnie tam, gdzie niegdysiejsza kultura chłopska była do niedawna żywa i gdzie zachowała się więź z tradycją lub szczególnie nią zainteresowanie.

W sytuacji, gdzie tradycja chłopskiej kultury dawno wygasła i nie ma do niej żadnych bezpośrednich nawiązań, wszelkie odtwarzanie „tańców ludowych” stwarza z miejsca trudności. Wykonuje się bowiem historyczne formy tańca bez bezpośredniej znajomości ich prototypów, należących przecież do innego typu kultury. W takiej sytuacji dużym osiągnięciem jest, gdy owe formy tańca nabierają nowego życia, a ich styl jest właściwie zidentyfikowany i zaprezentowany. To zadanie należy do wyjątkowo trudnych i wymaga dobrego przygotowania, wiedzy i kultury ze strony nauczyciela.

W krajach europejskich, gdzie dawno już wygasły tradycje wiejskie, wytworzyła się „nowoczesna” postać tańca o aspekcie wychowawczym, tak zwany *Modern Educational Dance*. Metoda ta wymaga od nauczyciela znajomości podstaw ruchu jako środka wyrazu. Zależnie od stanu zaawansowania uczniów można te środki stopniować. Wysokie kwalifikacje nauczyciela są nieodzowne, ponieważ powinien on dodatkowo posiadać arkana twórczości i kompozycji w obrębie tańca.

Metoda ta powstała z myślą o przybliżeniu ludziom tańca, bez aspektu widowiskowego. Jej twórca — Rudolf Laban — upowszechnił ów system w wielu krajach europejskich z pozytywnymi rezultatami. Szczególną uwagę przywiązuje się do pracy z dziećmi młodszymi. Ważniejsze jest tu bowiem zwracanie uwagi na treści ruchowe, niż na samą formę ruchu. Łatwiejsze jest też nawiązywanie kontaktu i przekazywanie treści kinestetycznie aniżeli werbalnie.

W wielu miastach europejskich o mieszanej rasowo i kulturowo ludności pojawiły się obce formy tańca z Azji czy Afryki i zostały włączone do repertuaru szkolnych zespołów tańca. Czasem biorą w nich udział także dzieci europejskie.

Również w wielkich ośrodkach miejskich tańce „popularne” i typu disco stały się częścią składową miejskich subkultur. Niektórzy wychowawcy wprowadzili do swej pracy takie właśnie formy z dobrymi rezultatami. Wykorzystano potrzebę kreatywności młodzieży i w tańcach, w których zasadniczo manifestują się agresja i negatywne zachowania, wyeksponowano pewne pozytywne postawy społeczne. Podobnie dobre rezultaty wychowawcze osiągnano zresztą, stosując tańce balowe i towarzyskie bardziej konwencjonalnego typu.

W sumie można powiedzieć, że każdą formę tańca da się przystosować do potrzeb wychowawczych, o ile nauczyciel skutecznie je wprowadzi, a nade wszystko, jeżeli dobierze odpowiednie dla danego środowiska i jego zapotrzebowań rodzaje tańca.

Terapia i rehabilitacja

Właściwości terapeutyczne i rehabilitacyjne tańca mają ścisły związek ze sposobem stosowania tańca jako środka wychowawczego. Może tylko w większym i pogłębionym sensie.

Terapeutyczne właściwości oddziaływania ruchu były stosowane w psychiatrii już przez Carla Gustava Junga¹². Psychologiczny aspekt terapii tanecznej został podkreślony przez antropologa Franza Boasa¹³. Znaczenie potencjału ruchu i tańca dla współcześnie zaistniałej sytuacji w ludzkim świecie zostało określone przez Rudolfa Labana¹⁴. Jego uczennica, Irmgard Bartenieff, rozwinęła szczególnie istotne metody terapii tanecznej¹⁵, które w wielu klinikach psychiatrycznych, szpitalach i domach opieki wprowadzono z pozytywnymi wynikami.

Współcześnie dziedzina ta rozwija się prężnie. Świadczą o tym duże zestawy bibliograficzne publikowanych prac i przyczynków. Warto jednak podkreślić, że praca tego typu wymaga pogłębionego traktowania materiału tanecznego.

¹² C.G. Jung (1875–1961), szwajcarski psychiatra, twórca psychologii analitycznej. Zob. C.G. Jung, *The Therapeutic Value of Abreaction*, „British Journal of Psychology”, 1921, 2(1), gdzie Jung podkreśla walory wyrażania podświadomych emocji lub doznanych wrażeń za pomocą ruchu. Było to częścią metody katartycznej we wczesnych etapach rozwoju psychoanalizy.

¹³ F. Boas (1858–1942), amerykański antropolog kulturowy. Zob. F. Boas, *The Function of Dance in Human Society*, New York 1944, s. 17.

¹⁴ R. Laban, *Modern Educational Dance*, dz. cyt.; tenże, *The Importance of Dancing*, dz. cyt.

¹⁵ I. Bartenieff, D. Lewis, *Body Movement: Coping with the Environment*, New York, London, Paris 1980.

Powierzchność, szczególnie w zakresie terapii, może spowodować szkodliwe rezultaty lub ich zupełny brak.

Jest wiele aspektów, które czynią taniec szczególnie przydatnym środkiem oddziaływania na pacjenta i rozwiązywania jego problemów.

Terapia taneczna i ruchowa usprawnia przede wszystkim **funkcjonowanie pacjenta w jego środowisku**. Stąd też często włącza się ją do terapii grupowej.

Integrująca terapia ruchowa była też stosowana z powodzeniem u pacjentów cierpiących na stany lękowe.

U dzieci z trudnościami w procesie **uczenia się i z zaburzeniami emocjonalnymi** zauważa się poprawę po zastosowaniu terapii tanecznej, która umożliwia rozwój własnego ego oraz poczucia świadomości własnego ciała, a także prowadzi do samopoznania i samouznania.

Terapię taneczną stosowano w przypadku **niepełnosprawnych i psychotycznych** dzieci i młodzieży. Stosowano ją również w psychoterapii w przypadku schorzeń umysłowych (np. stany depresyjne, schizofrenia) z pacjentami z różnych grup wiekowych.

Terapię taneczną stosowano w rehabilitacji osób **upośledzonych ruchowo, osób z chronicznymi objawami bólu, z pacjentami sparaliżowanymi**. Terapię taneczną stosowano też w połączeniu z terapią zajęciową.

Terapia taneczna przyniosła pozytywne skutki również u osób **niedowidzących, niewidomych i głuchoniemych** oraz w kryzysach wywołanych podeszłym wiekiem u **pacjentów geriatrycznych**.

Terapię taneczną wykorzystano również w działaniach prewencyjnych w pracy z **dziećmi i młodzieżą zagrożonymi środowiskowo**.

Wydaje się zatem, że pozytywne rezultaty choreoterapii powinny być szeroko udostępnione w kształceniu nauczycieli tańca, ponieważ ukazują one głębokie oddziaływanie tańca na człowieka i duży potencjał tańca w tym zakresie.

Rekreacja: taniec balowy, towarzyski i rozrywkowy

Kosmopolityczne formy tańca towarzyskiego rozprzestrzeniają się po terytorium całej Europy wraz z pojawianiem się nowej mody. Dzieje się to pomimo różnicowań politycznych poszczególnych państw oraz niezależnie od zakazów i cenzury. Proces ten przyspieszają media — film i telewizja. Dla ludzi z krajów Europy Wschodniej, w związku z wyidealizowanym obrazem zachodniej cywilizacji, trendy te są tym bardziej atrakcyjne.

Współcześnie jesteśmy świadkami ekspansji tańca dyskotekowego. Ten typ tańca często przyswajają miejskie subkultury lub peryferyjne środowiska, które w sposób nieunikniony tworzą różne, nowe wersje takich tańców.

Często w tańcach tych manifestują się **zjawiska negatywne**, jak na przykład agresja czy alienacja. Cały kompleks współczesnego tańca towarzyskiego ujawnia osamotnienie człowieka w środowisku miejskim. W tańcu w parach

nie ma już żadnej interakcji pomiędzy partnerami. Każdy z nich koncentruje się na sobie i własnym przeżyciu.

Bywa, że tańce owe są przejawem **protestu społecznego czy rasowego** albo ujawniają potrzebę **duchowości** lub jej namiastki, czego brak wyczuwa się we współczesnym życiu.

Wszystko to są symptomy współczesnych uwarunkowań społeczno-kulturowych, ponieważ taniec jest wrażliwym indeksem ludzkiej kultury¹⁶.

Niewiele można zyskać, zwalczając same tylko negatywne symptomy. Trzeba oczywiście określić przyczyny pojawiania się takich przejawów i opracować taki sposób działania, aby manifestacje negatywne przemienić w pozytywne.

Właściwy taniec towarzyski (balowy) przekształcił się zresztą obecnie w specjalną formę, prezentowaną na zorganizowanych turniejach. Stał się wysoce wyspecjalizowany i dostępny już tylko profesjonalistom. Współcześnie widzowie uczestniczą w takich turniejach wyłącznie w celu oglądania rywalizujących grup.

Balet i taniec współczesny (modern)

Balet i taniec współczesny (modern) mają szerokie zastosowanie wśród tancerzy nieprofesjonalnych. W pewnym stopniu wynika to może z nieosiągalnego marzenia zostania baleriną, artystą teatru. Jednak brak czasu i warunków najczęściej wyklucza takie wizje.

Trzeba jednak powiedzieć, że użycie tańca teatralnego może być właściwym wyborem dla niektórych grup, zależnie od społecznego i kulturowego zaplecza uczestników i ich środowiska. Niektóre dzieci, młodzież, a nawet dorośli uczęszczają na lekcje baletu w prywatnych ośrodkach lub szkołach. Jeżeli zajęcia są właściwie prowadzone, stosownie do możliwości i zapotrzebowania uczestników, na pewno usprawniają ich koordynację ruchową, kontrolę ciała i postawę. Program ćwiczeń musi być jednak odpowiednio dostosowany. Profesjonalny poziom opanowania techniki jest nieosiągalny w tych warunkach i nie może być nawet zakładany.

Taniec teatralny jest często włączany do programów szkół podstawowych i średnich, jak również uprawia się go w niektórych domach kultury, ośrodkach młodzieżowych i tym podobnych. W Europie Wschodniej na przykład zespoły sponsorowane dla celów propagandowych przez państwa totalitarne osiągały nawet półprofesjonalny poziom wykonawstwa baletowego. Należy się jednak zastanowić, czy to ma jakiś istotny sens. Najważniejsze jest znalezienie równowagi pomiędzy możliwościami tancerza niezawodowego a techniką tańca profesjonalnego.

¹⁶ R. Lange, *The Laban Lecture. Dance — The Minor of Human Condition*, „The Laban Art of Movement Guild Magazine”, 1979, nr 62, s. 7–11.

Taniec ludowy i narodowy

Tańce ludowe i narodowe są szeroko stosowane w programach szkolnych, domach kultury, zespołach tańca, z uczestnikami w różnym wieku.

Formy te, pochodzące z kręgu kultury wiejskiej, mogą być w dalszym ciągu atrakcyjne i przydatne. Jednak trzeba zdać sobie sprawę z tego, że zaistniało wiele różnych wersji tych tańców „ludowych” i „narodowych”, zależnie od różnego zakresu doświadczenia, zaplecza i postaw ludzi biorących w nich udział.

Folklor taneczny w prawdziwym tego słowa znaczeniu występuje wyłącznie w obrębie dawnych struktur życia wiejskiego i podmiejskiego i jest integralną częścią chłopskiej kultury¹⁷.

Mieszkańcy określonej wioski, którzy świadomie zaczynają pielęgnować swoje dziedzictwo, mają najlepsze warunki do adaptowania folkloru tanecznego do nowych warunków życia. Jednak pokazy tańców w wykonaniu miejscowego zespołu przeistaczają się już w przedstawienia teatralne. Oryginalna funkcja tańca ulega zmianie i — co za tym idzie — zmienia się również jego forma.

Odchodzenie od pierwowzoru pogłębia się, gdy miejskie zespoły taneczne próbują adaptować tańce chłopskie do swego użytku, a zwłaszcza w przypadku włączania do repertuaru tańców innych narodów.

W rezultacie procesów adaptacyjnych prototypy oryginalnych tańców wiejskich występują w rozmaitych pochodnych wersjach, będących już wytworem innej grupy kulturowej, która je sobie przyswoiła.

Tańce ludowe znajdują się również w programach różnych zawodowych zespołów, które interpretują je zgodnie z tradycją sceniczną, posługując się najczęściej techniką tańca klasycznego, która jest przeciwstawieniem konwencji ruchowej właściwej folklorowi tanecznemu. Wyjątki od tej reguły są bardzo nieliczne. Specyficzna forma takiego widowiska, wytworzona przez zawodowe radzieckie zespoły tańca, rozprzestrzeniła się potem w całej Europie.

Styl tych widowisk zawładnął prezentacjami niezliczonych grup amatorskich, szczególnie w Europie Wschodniej. Najczęściej wypaczał on istotę tańca wiejskiego. W najlepszym razie widowiska te stały się brawurowymi wykonaniami tanecznymi w profesjonalnie przygotowanych przedstawieniach teatralnych.

Zespoły taneczne, których repertuar opiera się na wznowieniu lub rekonstrukcji tradycyjnego, historycznego materiału tanecznego, stają przed najtrudniejszym zadaniem. Ożywienie martwych form tańców i nadanie im jakiejś kulturowej wiarygodności jest zadaniem złożonym. Wymaga odczytania kodu form historycznych i będzie rozwiązaniem w dużej mierze tylko hipotetycznym.

Istnieją jednak zespoły taneczne, które lekkomyślnie przyjmują, że jakkolwiek rodzaj „tańca ludowego” czy „narodowego” jest im dostępny i łatwy w przy-

¹⁷ R. Lange, *Folk Dance and Dance Folklore*, [w:] *Folk Dance Today. 1st International Conference, Larissa, Greece, July 1–5, 1987, Proceedings*, Athens 1987, s. 134–141.

swojeniu. Oczywiście zdarzają się też sytuacje wyjątkowe, w których takie poczynania się udają, a wykonawstwo tych tańców jest przekonujące. Potrzeba jednak dogłębnej znajomości materiału oryginalnego i wycucia wymogów sceny. W zasadzie jednak dochodzi do wypaczenia i wulgaryzacji oryginalnego materiału tanecznego.

Wielka liczba współcześnie istniejących „festiwali folklorystycznych” istotnie sprzyja popularyzacji dawnych tańców, lecz trzeba pamiętać, że już w zmiennej funkcji. Jednak w większości przypadków uwarunkowania wynikające z samego charakteru takich imprez nie zapewniają warunków i możliwości, jakich wymaga kultywowanie dziedzictwa tanecznego. Oddziaływanie tak wielkiej ilości różnych tradycji tańca, prezentowanych na wielkich estradach festiwalowych, na pewno sprzyja pojawieniu się dalszych odkształceń rodzimej tradycji tanecznej. Wydaje się, że jest to zbyt wysoka cena w obliczu zaistniałych strat.



Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Poznaniu. Fot. Robert Frąckowiak

Wnioski końcowe

1. Doznanie tańca jest możliwe tylko wtedy, gdy w czasie lekcji doprowadza się do tego, aby **ruch** ludzki nabrał walorów **tańca**, stał się tańcem. Nie ma istotnego znaczenia, jaki rodzaj tańca będzie użytkowany, jeżeli tylko odpowiada wymogom i możliwościom wykonawczym określonej grupy ludzkiej.
2. Zamiast tworzyć słabe kopie profesjonalnego baletu klasycznego lub tańca modern, lepiej znaleźć odpowiednią formę tańca, mieszczącą się w zakresie możliwości uczestników. Taniec nieprofesjonalny jest dziedziną równie ważną i istotną, jak taniec profesjonalny.
3. Imitowanie tańców innych kultur sprowadza się często do powierzchownego naśladowania **rezultatu** złożonych procesów kulturowych, w których sami nie uczestniczyliśmy. Inaczej ma się sprawa, gdy użytkując obcy taniec, „przetłumaczymy” go na własny idiom ruchowy. Jest to jednak zadanie ogromnie trudne. Ta metoda wymaga dobrej znajomości pierwowzoru, co umożliwi ożywienie tych tańców w nowym już kontekście kulturowym.
4. Zetknięcie się z tańcem musi być każdorazowo sytuacją wyjątkową, niecodzienną, dającą uczestnikowi możliwość doznania uniesienia. Tego nie zastąpi się samym wyuczeniem określonych formuł ruchowych i umiejętnością wykonywania stereotypów. Nie pomagają też element niezdrowego współzawodnictwa, zdobywania nagród i dyplomów na konkursach. Często nie ma tu już miejsca i czasu na doświadczanie samego tańca. Powyższe symptomy są na pewno odzwierciedleniem ducha epoki orientowanej technologicznie i materialistycznie.
5. Taniec w pracy wychowawczej daje możliwość równoważenia braków spowodowanych współczesną cywilizacją. Spotkanie z tańcem zapewnia dzieciom i młodym ludziom wyjątkowe doświadczenia, które różnią się od doznań codziennego życia we współczesnej cywilizacji, a czasem przybliżają człowieka do sfery przeżyć duchowych. Eliminują też rezultat szkodliwych uproszczeń i prymitywnej technologicznej postawy, które narzuca współczesny świat.
6. Każda lekcja jest okazją do współuczestniczenia w wydarzeniu tanecznym, wyeliminowania pasywnego nastawienia i uaktywnienia człowieka.
7. Podstawowym zadaniem nauczania tańca powinno być zapewnienie warunków, w których uczestniczący przechodziłby na płaszczyznę użytkowania ruchu w sposób niecodzienny. Sama technika taneczna nie jest jedynym aspektem, który jest w tej pracy istotny. Każda lekcja powinna dać uczestnikom tańca okazję do formułowania zadań ruchowych, doświadczania tworzywa ruchu i dochodzenia do momentu przejścia na inną płaszczyznę działania.

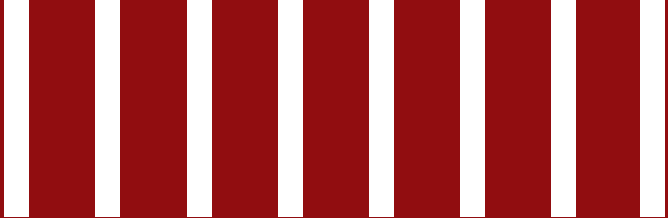
8. Podstawą tańca jest przekaz niewerbalny, narzucający określone metody działania. Rzadko jest to w pełni doceniane, szczególnie w pracy z młodszymi dziećmi. Instrukcja słowna jest w tym przypadku szczególnie nieadekwatna. Dlatego więcej uwagi należy poświęcić bezpośredniemu przekazywaniu tańca, kinestetycznie, z jednego ciała do drugiego, drogą wizualną.
9. Należy również uwzględnić aspekt kreatywności w lekcjach tańca, możliwość tworzenia form tanecznych przez uczestników i improwizacje. Nie znaczy to, że ruch taneczny nie powinien w efekcie nabierać określonego kształtu, że taniec może opierać się na niedostatecznie uformowanych ruchach. Taka postawa kończy się na pewno klęską, jak to widzieliśmy wielokrotnie. Treść ruchu musi być poparta jej właściwą strukturą, aby można było dojść do utworzenia czytelnej formy. Tylko poczucie takiego osiągnięcia doprowadza do udanych lekcji tańca.
10. Aspekt zręcznościowy jest nieodzowny w nauce tańca, musi być jednak proporcjonalny do zamierzonego celu. Nawet młodsze dzieci są w stanie przyswoić sobie pewien zakres sprawności tanecznej. Zależec to jednak będzie od tego, jaka jest motywacja takiego szkolenia i czy jest to kulturowo uzasadnione. Na przykład w świątyniach indonezyjskich malutkie dziewczynki osiągają wysoki stopień sprawności technicznej w tańcach sakralnych. Ale bodźcem są tu przekonania religijne. Bez tej motywacji szkolenie tak małych dzieci w tak trudnej i finezyjnej formie nie miałoby uzasadnienia.
11. Element **pokazu** tańca może się pojawiać w różnym nasileniu. Jednak treść tańca musi być wtedy tak dobrana, aby wykonawca mógł sprostać stawianym mu wymaganiom technicznym.
12. Wychowanie przez taniec powinno mieć na celu również przygotowanie przyszłych odbiorców spektakli tanecznych, którzy byliby w stanie w pełni docenić prezentowane formy tańca.
13. Specjalną uwagę należałoby skierować na poziom szkolenia przyszłych nauczycieli tańca. Bardzo widoczny jest brak pogłębionego nauczania tańca. Nauczyciel, szczególnie w sferze tańca nieprofesjonalnego, musi sam być doskonałym profesjonalistą. Konieczna jest tu umiejętność adaptowania metod nauczania tańca na różnych poziomach, zależnie od potrzeb i okoliczności.
14. Konieczne jest podniesienie rangi tańca we współczesnym życiu. Przedmiot tańca powinien uzyskać lepszą pozycję w programach nauczania szkół podstawowych, średnich i ogólnie w obrębie całego systemu edukacji. Programy szkolne powinny być tak skonstruowane, aby ciągłość nauczania tańca była zachowana w przechodzeniu z jednego stopnia do następnego.

15. Bardzo istotne jest poszerzenie programów i opracowanie metodyki nauczania tańca w przedszkolach, klasach zerowych i tym podobnych. Tu szczególnie zaznacza się potrzeba głębszego potraktowania ważkości samego ruchu jako środka wyrażania się, uczenia i socjalizacji dzieci oraz tworzenia repertuarów tanecznych, które nie są kopiami tańców dorosłych.
16. Znaczenie tańca jako środka terapeutycznego i rehabilitacyjnego w leczeniu psychiatrycznym, domach opieki, oddziałach geriatrycznych i tym podobnych nie zostało jeszcze w pełni docenione. Wyraźny jest też brak specjalistycznego szkolenia w tym zakresie.
17. Niestęchanie ważne jest zapewnienie rozwoju wiedzy — nauki o tańcu w szerokim tego słowa znaczeniu — *choreologii*¹⁸. Tylko w oparciu o takie zaplecze dziedzina tańca ma szansę ustalenia się jako równoprawna, autonomiczna gałąź nauki. Konieczne jest ustawienie badań nad tańcem w zakresie różnych jego zastosowań w życiu współczesnym.
18. Zaznacza się brak dobrze przygotowanych kadr właściwie dokumentujących różne przejawy tańca. Często nadarzające się okazje dokonania zapisu tańców są marnowane, bo na przykład filmowiec rejestruje elementy nieistotne dla przebiegu akcji tanecznej, nie znając dostatecznie samego zjawiska i problematyki z nim związanej. Na tym tle szczególnym osiągnięciem jest seria filmów o tańcu polskim, aktualnie wydawana przez Fundację Kultury Wsi.

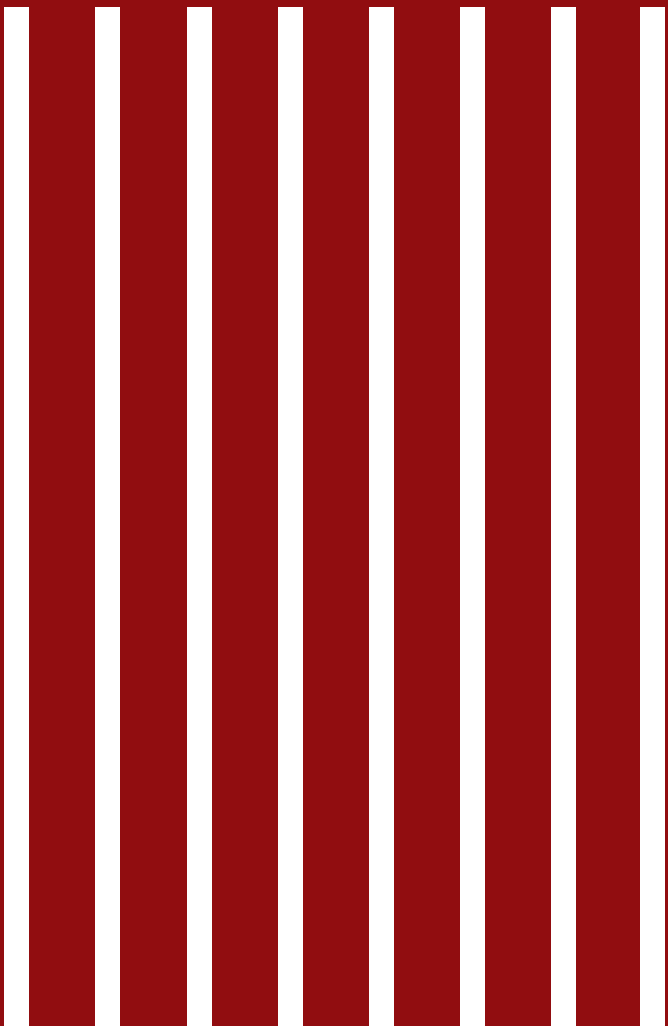
¹⁸ Termin „choreologia” cytowany jest po raz pierwszy w pracy Viktora Junka, *Handbuch des Tanzes*, Stuttgart 1930, na określenie wiedzy, nauki o tańcu. Zob. R. Lange, *Anthropology and Dance Scholarship*, „Dance Research”, 1983, nr 1(1), s. 108–118; tenże, *The Development of Anthropological Dance Research*, „Dance Studies”, 1980, vol. 4, s. 1–23; tenże, *The Development of Ethnochoreology*, [w:] *Folk Dance Research, 2nd World Conference, Larissa, Greece, July 6–10, 1988, Proceedings*, Athens 1988, s. 62–120; tenże, *Dance Notation and the Development of Choreology*, „Musica Antiqua VIII. Acta Musicologica”, 1988, vol. 1, s. 577–622.



Roderyk Lange (1930–2017) — polski etnolog, antropolog tańca, choreolog. Doctor honoris causa Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Badacz folkloru polskiego i tańca w Indonezji, Malezji, Egipcie i wśród Słowian Południowych. Wykładowca kinetografii i etnologii tańca w: Laban Art of Movement Centre w Adlestone, Pedagogicznym Studium Tańca w Warszawie, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Folkwang Hochschule w Essen, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytecie Fryderyka Chopina w Warszawie. Od 1967 roku pracował poza granicami Polski; m.in. założył Centre of Dance Studies na wyspie Jersey i dwadzieścia lat redagował „Dance Studies”. W 1993 roku założył Instytut Choreologii w Poznaniu i jest redaktorem rocznika „Studia Choreologica”.



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole artystycznej

Wstęp

Według raportu Centers of Disease Control and Prevention (CDC)¹ rozpoznanie zaburzeń ze spektrum autyzmu u dzieci w wieku szkolnym wynosi 1 na 59 osób, a liczba osób z diagnozą ASD (ang. *Autism Spectrum Disorder*) wciąż rośnie. Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu coraz częściej kształcą się także w szkołach artystycznych. Ze względu na trudności z koordynacją ruchową prawdopodobnie rzadziej uczą się w szkołach baletowych, natomiast liczba uczniów z ASD w szkołach plastycznych i muzycznych wzrasta. W związku z tym, że w przypadku zaburzeń o łagodnym nasileniu objawy ASD mogą manifestować się w sposób bardziej zauważalny dopiero w wieku szkolnym, zdarza się, że uczeń otrzymuje diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu już w trakcie nauki w szkole artystycznej. Bywa również tak, że muzyka czy plastyka są źródłem szczególnych zainteresowań czy zdolności osób ze spektrum. Wśród osób z autystycznym spektrum zaburzeń zdarzają się jednostki obdarzone niezwykleymi zdolnościami muzycznymi (jak na przykład słuch absolutny czy niezwykle pamięć muzyczna) czy plastycznymi (jak pamięć fotograficzna czy szczególne zdolności w zakresie wyobraźni przestrzennej). Z tego względu warto poznać specyfikę funkcjonowania osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz sposoby dostosowania procesu nauczania do specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów. Dzięki temu uczeń z diagnozą ASD będzie miał szansę z sukcesem realizować edukację w szkole artystycznej.

¹ J. Baio i in., *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014*, „Surveillance Summaries”, 2018, 67(6), s. 1–23, za: E. Pisula, I. Omelańczuk, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju*, [w:] I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 2020, s. 295.

Zaburzenia ze spektrum autyzmu — definicja i klasyfikacja

Historia autyzmu jako odrębnego zespołu zaburzeń sięga lat czterdziestych XX wieku. Zapewne jednak osoby przejawiające zachowania charakterystyczne dla spektrum autyzmu funkcjonowały w społeczeństwie dużo wcześniej². Przykładem może tu być choćby Wolfgang Amadeusz Mozart — analizując sposób jego funkcjonowania, wyodrębnić możemy wiele cech mogących świadczyć o występowaniu u niego zaburzeń z autystycznego spektrum.

Autyzm jako zespół chorobowy opisany został po raz pierwszy w 1943 roku przez Leo Kanner, który zaobserwował u swoich pacjentów objawy nazwał **autyzmem wczesnodziecięcym** (*early infantile autism*). W 1944 roku Hans Asperger przedstawił doniesienia z własnych obserwacji, w których opisywał funkcjonowanie swoich pacjentów prezentujących zaburzenia podobne do kanerowskiego autyzmu (pod względem społeczno-komunikacyjnym), podkreślił jednak prawidłowy rozwój intelektualny i językowy swoich pacjentów, a także ich szczególne zdolności³.

W 1980 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wprowadziło kategorię **całościowych zaburzeń rozwoju** (*pervasive developmental disorders*). W skład tej kategorii wchodziły zaburzenia, które charakteryzowały się występowaniem tak zwanej triady autystycznej, obejmującej: 1) zaburzenia integracji społecznej; 2) ograniczone, sztywne wzorce zachowania; 3) zaburzenia komunikacji — zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej⁴.

W DSM-V⁵ oraz w ICD-11⁶ (obowiązującym w Polsce od 1 stycznia 2022 roku) zrezygnowano z pojęcia całościowych zaburzeń rozwoju. Zastąpiono je terminem **„zaburzenie ze spektrum autyzmu”** (*Autism Spectrum Disorder — ASD*)⁷. Odnosi się on do grupy zaburzeń charakteryzujących się następującymi objawami: 1) deficyty w społecznym komunikowaniu się i interakcjach społecznych; 2) ograniczone, powtarzane wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności⁸.

² E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 293.

³ Tamże, s. 293.

⁴ Tamże, s. 294.

⁵ DSM-V — *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, wyd. 5, American Psychiatric Association, Washington, DC 2013, za: E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 293.

⁶ ICD-11 — *International Classification of Diseases 11th Revision*, 2018, WHO, <https://icd.who.int/en> (dostęp: 07.02.2022.), za: E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 293.

⁷ P. Krawczyk, Ł. Święcicki, *ICD-11 vs. ICD-10 — przegląd aktualizacji i nowości wprowadzonych w najnowszej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO*, „Psychiatria Polska”, 2020; 54 (1), s. 7–20 <https://doi.org/10.12740/PP/103876> (dostęp: 16.01.2022), s. 10.

⁸ E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 294.

W związku z powyższym zespół Aspergera — zaburzenie z autystycznego spektrum, które najczęściej możemy spotkać u uczniów szkół artystycznych — przestał występować jako odrębna jednostka diagnostyczna, stał się zaś jednym z zaburzeń ze spektrum autyzmu. Aby uwzględnić różnice w funkcjonowaniu osób z diagnozą ASD, zarówno w DSM, jak i w ICD wprowadzono dodatkowe informacje odnoszące się do nasilenia trudności. W DSM-V jest to trzystopniowa klasyfikacja stopnia nasilenia objawów, odrębna dla obszaru komunikacji społecznej i dla ograniczonych wzorców zachowań i zainteresowań⁹. W ICD-11 wprowadzono pięć kodów diagnostycznych, które odnoszą się precyzyjnie zarówno do funkcjonowania w zakresie społecznym, jak i komunikacyjnym oraz językowym, aby wskazać współwystępowanie tego zaburzenia w ogólnym funkcjonowaniu intelektualnym i w funkcjonalnych umiejętnościach językowych¹⁰. W szkole artystycznej prawdopodobnie najczęściej spotkamy się z uczniami z diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu bez upośledzenia rozwoju intelektualnego i z łagodnym upośledzeniem lub bez upośledzenia funkcjonalnego języka (kod 6A02.0 wg ICD-11).

Przyczyny zaburzeń ze spektrum autyzmu

Wśród przyczyn powstawania autyzmu najczęściej wymienia się aspekty genetyczne i neurorozwojowe. Mechanizmy genetyczne, które uczestniczą w powstawaniu zaburzeń ze spektrum autyzmu, są złożone i obejmują różne lokalizacje genów oraz rozmaite ich interakcje z czynnikami środowiskowymi. Dlatego też ekspresja symptomów i ich nasilenia u różnych osób bywają różne. Choć osiągnięcia współczesnej biologii, w tym zwłaszcza genetyki, wykazują związek autystycznego spektrum zaburzeń z polimorfizmem i mutacjami pewnych genów (między innymi genu FMR1, związanego z zespołem łamliwego chromosomu X), to dotychczas nie odkryto, jakie dokładnie geny odpowiadają za poszczególne symptomy¹¹. Przypuszcza się, że istotną rolę odgrywają interakcje różnych genów¹².

Badania neuroanatomiczne i neurofizjologiczne wykazały występowanie licznych anomalii w ośrodkowym układzie nerwowym u osób z autyzmem. Gill-

⁹ Tamże, s. 294.

¹⁰ W. Gaebel, J. Zielasek, G.M. Reed, *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status*, „Psychiatria Polska”, 2017; 51 (2), s. 169–195, <https://doi.org/10.12740/PP/69660> (dostęp: 16.01.2022).

¹¹ K. Gerc, *Autyzm i zespół Aspergera jako zaburzenie neurorozwojowe — próba charakterystyki wybranych stanowisk naukowych w świetle przeglądu współczesnych badań*, „Sztuka Leczenia”, 2012, nr 3–4, s. 33–46.

¹² K. Yenkovyan, A. Grigoryan, K. Fereshetyan i D. Yepremyan, *Advances in Understanding the Pathophysiology of Autism Spectrum Disorders*, „Behavioural Brain Research”, 2017, nr 331, s. 92–101, za: E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 301.

berg¹³ stwierdził uszkodzenia lub dysfunkcje mózgu u 61% badanych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wśród struktur, których odmienne funkcjonowanie obserwuje się u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, wyróżnia się: ciało migdałowate, mózdzek, hipokamp, płaty czołowe i płaty skroniowe¹⁴.

Niektóre symptomy zaburzeń ze spektrum autyzmu związane są z nietypowym działaniem konkretnych sieci neuronalnych. Szczególnie podkreśla się tu rolę neuronów lustrzanych¹⁵. Jest to grupa komórek nerwowych, które aktywują się podczas wykonywania przez człowieka jakiejś czynności lub gdy osoba obserwuje, jak taką samą czynność wykonuje ktoś inny¹⁶. Zwraca się także uwagę na nieprawidłowości w zakresie połączeń funkcjonalnych w mózgu i synchronizacji aktywności różnych obszarów kory mózgowej podczas wykonywania zadań związanych z przetwarzaniem informacji społecznych i językowych oraz rozwiązywaniem problemów¹⁷. Osłabienie połączeń obserwowane jest w zakresie połączeń kory oczodołowej i ciała migdałowatego oraz grzbietowo-bocznej kory przedczołowej i hipokampu.

Szczególnie kontrowersyjne okazały się doniesienia o związku autyzmu ze szczepieniami, głównie z potrójną szczepionką przeciwko śwince, różyczce i odrze (MMR) oraz przeciwko wirusowemu zapaleniu wątroby typu B. W świetle obecnych analiz informacje dotyczące tej kwestii wydają się być niepewne i słabo udokumentowane. WHO wydała dokument dementujący te doniesienia, w którym zapewniła, że nie ma dowodów potwierdzających istnienie związku między zaburzeniami neurobiologicznymi, w tym autyzmu, a szczepionkami zawierającymi thimerosal¹⁸.

Specyfika rozwojowa ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i jej implikacje praktyczne

Poznanie specyfiki rozwoju ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest niezwykle ważne, gdyż pozwala na prawidłowe zaplanowanie procesu edukacji, a także na lepsze zrozumienie występujących u ucznia trudności w zakre-

¹³ C. Gillberg, *Kliniczne i neurobiologiczne aspekty zespołu Aspergera na podstawie sześciu badań rodzin*, [w:] U. Frith (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2005, s. 150–179, za: K. Gerc, dz. cyt., s. 38.

¹⁴ E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

¹⁵ E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 302.

¹⁶ P.C. Carlisle, *Progress in Autism Research*, Nova Science Publishers, New York 2007, za: A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*, HARMONIA, Gdańsk 2009, s. 47.

¹⁷ R.K. Kana, L.Q. Uddin, T. Kenet, D. Chugani, R.A. Müller, *Brain Connectivity in Autism*, „Frontiers in Human Neuroscience”, 2014, 8(349), 349, za: E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 302.

¹⁸ E. Pisula, dz. cyt.

sie zachowania i ogólnego funkcjonowania. Aspekty rozwojowe uczenia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, na które w szczególności należy zwrócić uwagę, to dysfunkcje sensoryczne, zaburzenia w zakresie funkcjonowania teorii umysłu, funkcji wykonawczych i centralnej koherencji oraz zaburzenia komunikacji.

Zaburzenia sensoryczne

Pierwszym zagadnieniem, na które należy zwrócić uwagę, są dysfunkcje sensoryczne. Dotyczą one 70–80% osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu¹⁹. Wiele badań wskazuje, że osoby z tej grupy różnią się pod względem odbioru bodźców w zakresie sensorycznym od osób z grupy normotypowej. W związku z tym mogą mieć trudności z przystosowaniem się do środowiska. Odmienny wzorzec przetwarzania sensorycznego u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może być także jedną z przyczyn tak zwanych zachowań trudnych²⁰.

Nietypowe przetwarzanie i odbiór bodźców zmysłowych występuje niezależnie od wieku, płci i stopnia nasilenia objawów. Prawdopodobnie to właśnie trudności sensoryczne odgrywają rolę w powstawaniu ograniczonych, powtarzanych wzorców zachowań, takich jak na przykład zafascynowanie niektórymi przedmiotami lub ich fragmentami czy wielokrotne powtarzanie czynności z użyciem tych przedmiotów. Mogą być także przyczyną schematycznych zachowań, które służą regulacji dopływu stymulacji i osiągnięciu kontroli nad bodźcami, na przykład podskakiwanie, poruszanie palcami przed oczami²¹. Wśród najczęstszych zaburzeń sensorycznych u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wyróżnia się: przeciążenia sensoryczne (związane z dotykiem, dźwiękiem, smakiem, zapachem, światłem), chwilowe niedowidzenia lub niedosłyszenia, osłabioną wrażliwość lub nadwrażliwość ciała na ból i/lub temperaturę, zniekształcenie głębokości obrazu, trudności z przekazywaniem informacji za pomocą kilku zmysłów jednocześnie²².

Połowa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest wrażliwa na dotyk. Osoby nie chcą być dotykane, ściskane, są także wrażliwe na dotyk tkanin i materiałów, z jakich są zrobione rzeczy²³. W szkole nadwrażliwość ta może być widoczna w niechęci do zajęć plastycznych, na których dziecko musi dotykać plasteliny, modeliny czy glinki. W szkołach baletowych widoczna może być w zakresie niechęci do założenia ubrań scenicznych, jeśli są one wykona-

¹⁹ E.M. Ornitz, D. Guthrie, A.H. Farley, *The Early Development of Autistic Children*, „Journal of Autism and Childhood Schizophrenia”, 1997, 7(3) s. 207–229, za: A. Rynkiewicz, dz. cyt., s. 38.

²⁰ A. Rynkiewicz, dz. cyt., s. 39.

²¹ E. Pisula, I. Omelańczuk, dz. cyt., s. 300.

²² A. Rynkiewicz, dz. cyt., s. 38.

²³ Tamże, s. 39.

ne z nieprzyjemnego, zdaniem dziecka, materiału, mają odczuwalne szwy lub drażniące skórę elementy. W szkołach muzycznych nadwrażliwość na dotyk może być widoczna podczas lekcji gry na instrumencie, gdy nauczyciel dokonuje korekty aparatu gry (na przykład poprawiając ustawienie ręki dziecka na klawiaturze fortepianu).

Aby zredukować wrażliwość na dotyk, należy być przede wszystkim świadomym trudności odbioru doznań dotykowych, jakich doświadcza dziecko czy osoba dorosła. Warto przed dotknięciem osoby poinformować ją, jakiego dotyku może się spodziewać²⁴. Nie powinno zmuszać się osoby do nieprzyjemnych doświadczeń, jeśli można ich uniknąć. Warto także w obszar działań terapeutycznych włączyć terapię integracji sensorycznej.

Około 70–85% osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest nadwrażliwych na dźwięk. Jako szczególnie nieprzyjemne odbierane są trzy rodzaje hałasu: 1) nagłe, niespodziewane hałasy, jak na przykład szczeknięcie psa, dzwonek telefonu, kaszlnięcie; 2) wysokie, nagłe dźwięki wydawane na przykład przez małe elektryczne urządzenia domowe lub piskliwy dźwięk spluczki; 3) dezorientujące, złożone odgłosy występujące w centrach handlowych lub podczas spotkań towarzyskich²⁵. Czasami osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu te nieprzyjemne doznania słuchowe porównują do fizycznego bólu. Zaburzenia przetwarzania słuchowego wydają się szczególnie ważne w aspekcie szkół muzycznych i baletowych. Na ten aspekt należy zwrócić uwagę zwłaszcza na zajęciach rytmiki czy kształcenia słuchu — dziecko z nadwrażliwością słuchową może mieć duże trudności z przetwarzaniem informacji za pomocą analizatora słuchowego, problemy z uwagą słuchową oraz odróżnieniem dźwięków ważnych od tak zwanego tła. Trudności mogą im przysparzać ćwiczenia wykorzystujące instrumentarium Orffa — wspólne muzykowanie może okazać się dla ucznia z ASD zbyt dużym obciążeniem sensorycznym. Wśród strategii radzenia sobie z nadwrażliwością słuchową wyróżnić możemy identyfikację wrażeń słuchowych, które postrzegane są jako boleśnie intensywne — dziecko może komunikować ból, zakrywając uszy dłońmi, krzywiąc się lub mrugając. Jeśli to możliwe, warto wyeliminować te dźwięki, które odbierane są jako nieprzyjemne. Warto także tak ustalić miejsce, w którym dziecko siedzi na zajęciach z kształcenia słuchu lub rytmiki, aby dochodzące do niego dźwięki pianina były optymalne — na tyle wyraziste, aby dziecko nie miało trudności z identyfikacją dźwięków, na przykład podczas pisania dyktanda, a jednocześnie by nie były zbyt głośne. Niezależnie od typu szkoły dla większości dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu trudność stanowią „tradycyjne” dzwonki. Coraz więcej szkół wprowadza dzwonki muzyczne lub zupełnie rezygnuje z sygnału dźwię-

²⁴ T. Attwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017, s. 310.

²⁵ Tamże, s. 303.

kowego. W sytuacjach, w których dziecko narażone jest na wiele nieprzyjemnych dźwięków, można zastosować zatyczki do uszu lub słuchawki wygłuszające²⁶. Strategia ta może okazać się pomocna także w pracowniach plastycznych — wyeliminowanie subtelných dźwięków, być może niemożliwych do zaobserwowania dla osób normotypowych, może wspomóc koncentrację osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i tym samym pomóc jej w wykonaniu zadania. W miejscach, w których zawsze panuje hałas, na przykład na przerwach, przydatne może okazać się także słuchanie muzyki przez słuchawki²⁷.

U ponad połowy osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu występuje nadwrażliwość węchowa i smakowa. Osoby te posiadają czasami niezwykłą zdolność wyczuwania zapachów, których inni nie czują. Może pojawić się u nich także wybiórczość w zakresie jedzenia²⁸. Ucząc osobę z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, warto zwrócić uwagę na ten aspekt — przed lekcją dobrze jest wywietrzyć salę, zrezygnować z odświeżaczy zapachowych czy intensywnych perfum. Nadwrażliwość węchowa może być także widoczna w pracowniach plastycznych. Jednocześnie zdarza się, że osoby szczególnie lubią jakiś smak lub zapach. Zdarza się na przykład, że osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zjadają niewielkie kawałki papieru lub niewielkie ilości kleju. Może także zdarzyć się, że intensywnie będą wąchać jakiś rodzaj substancji, na przykład płyn do dezynfekcji. Należy zwrócić uwagę na te aspekty, wyjaśnić osobie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, dlaczego są to zachowania zagrażające zdrowiu, i wspólnie poszukać bezpieczniejszych zamienników.

U około 20% osób ze spektrum autyzmu występuje wrażliwość na konkretny poziom jasności, kolor albo zniekształcenie percepcji wzrokowej. Zarówno u dzieci, jak i dorosłych ze spektrum autyzmu przejawia się to tym, że oślepia ich jaskrawość i unikają intensywnego oświetlenia. Czasami może się także zdarzyć nadwrażliwość na konkretny kolor. Może także pojawić się intensywna fascynacja detalami wizualnymi. Niektóre z wrażeń wzrokowych mogą wywoływać dezorientację. Przykładem może być światło odbijające się od białej tablicy, powodujące, że tekst na niej zapisany jest nieczytelny. Może się także zdarzyć, że osoba ze spektrum autyzmu nie zauważy czegoś, co jest dobrze widoczne, a czego ona szuka, na przykład książki na biurku²⁹. Szczególnie nieprzyjemne w odbiorze są światła lamp jarzeniowych, które występują w większości miejsc publicznych w Polsce, w tym także w szkołach. Nadwrażliwość wzrokowa może okazać się problemem także podczas występów scenicznych — warto wówczas przygotować ucznia do występu, uwzględniając podczas prób pełne oświetlenie. Można także poszukać takiego miejsca na scenie, w którym poziom

²⁶ Tamże, s. 306.

²⁷ Tamże, s. 306.

²⁸ Tamże, s. 311.

²⁹ Tamże, s. 314–315.

naświetlenia jest odpowiedni i nie przeszkadza uczniowi w skupieniu się na zadaniu. W skrajnych przypadkach konieczne może być stworzenie na scenie przestrzeni przyjaznej sensorycznie (na przykład zrezygnowanie ze światel reflektorów na czas występu osoby z ASD).

U osób z autyzmem czasami możemy zaobserwować zjawisko zwane synestezją, czyli odbieranie wrażeń za pomocą jednego zmysłu, ale postrzeganie ich za pomocą innego (w innej modalności). Najczęstsze synestezje polegają na tym, że osoba, słysząc konkretny dźwięk bądź czując jakiś zapach, widzi kolor. Synestezje występują u różnych ludzi, jednak niektóre osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w szczególności z zespołem Aspergera, zauważają tę cechę u siebie. Synestezje te nie stanowią jednak przeszkody do nauczania osoby z ASD w szkole artystycznej. Wręcz przeciwnie, mogą stanowić interesujący element jej funkcjonowania w świecie sztuki.

Deficyty w zakresie teorii umysłu

Termin psychologiczny „teoria umysłu” (*theory of mind*) to zdolność do rozpoznawania i interpretowania stanów umysłowych, rozumienia pragnień i intencji innych ludzi, pozwalająca rozumieć i przewidywać zachowania innych osób. Jest ona także określana jako „czytanie w umyśle” (*mind reading*), a jej deficyty bywają określane jako „ślepotą umysłu” (*mind blindness*)³⁰. Rozwija się do około 4 roku życia. Dotyczy rozumienia gestów, zachowań, mimiki i stwierdzeń prezentowanych przez innych ludzi poprzez odnoszenie się do ich stanów umysłowych, takich jak pragnienia, intencje, wyobrażenia, przekonania i emocje³¹. Prawidłowo funkcjonująca teoria umysłu pozwala zrozumieć środowisko społeczne i stwarza możliwość zachowania się w sposób społecznie kompetentny³². Jest to zatem umiejętność, która pozwala jednostce na skuteczną integrację społeczną³³.

Według Brity Schirmer³⁴ niedostatecznie rozwinięta teoria umysłu wpływa na następujące umiejętności: komunikację, empatię, rozumienie zachowań społecznych, rozumienie procesu oszukiwania, refleksję nad sobą, wpływanie na myśli

³⁰ S. Baron-Cohen, *Mind Blindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, MA: MIT Press Cambridge, Cambridge 1995, za: T. Attwood, dz. cyt., s. 127.

³¹ A. Rybka, *Zrozumieć tajemnicę autyzmu. Z perspektywy poznawczych koncepcji psychologicznych*, [w:] J. Kossewska (red.), *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.

³² P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*, GWP, Sopot 2012.

³³ Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć. Jak pomagać. Jak prowadzić terapię*, GWP, Sopot 2015, s. 18.

³⁴ B. Schirmer, *Elternleitfaden Autismus*, TRIAS, Stuttgart 2006, za: Ch. Preißmann, dz. cyt., s. 19.

i przypuszczenia innych ludzi przez podawane im informacje, uwzględnianie we własnym działaniu uczuć innych osób, zawieranie przyjaźni dzięki rozumieniu cudzych intencji i ich odwzajemnieniu, ocenianie zainteresowania innych na podstawie własnych słów i czynów, rozpoznawanie, co inni mogą myśleć o własnym postępowaniu, rozpoznawanie faktycznych nieporozumień, rozumienie niepisanych zasad społecznych.

Deficyty w zakresie teorii umysłu widoczne są w wielu sytuacjach społecznych. Przykładem może być sytuacja, gdy osoba z ASD nie zdaje sobie sprawy, że mówiąc niektórym ludziom otwarcie to, co myśli, może sprawić im przykrość. W tego typu sytuacjach warto wyjaśnić uczniowi, że to, co mówi, może być przykre dla drugiej osoby i dlaczego tak jest³⁵. Osoby z ASD, wobec których były stosowane tego typu procedury, z czasem potrafią coraz lepiej ocenić, czy ich wypowiedź była przykra dla drugiej osoby, a gdy nawet tego typu wypowiedź im się „wyrwie”, są w stanie podejść do niej krytycznie i przeprosić. Inne sytuacje, w których widać deficyty w zakresie teorii umysłu, to te, w których dziecku wydaje się, że inni wiedzą, czego ono chce, co myśli. Często zdarza się, że z tego powodu nie werbalizują swoich potrzeb, co powoduje konflikty, w których osoba z ASD może być posądzona o agresję. Tego typu sytuacje mogą pojawić się dość często. Pracując z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, dobrze jest posłużyć się historyjkami społecznymi (*social stories*) — pomagają one dziecku zrozumieć sytuację, a wielokrotnie powtarzane utrwala ją właściwy wzorzec postępowania³⁶. Takie historyjki, skrypty, warto tworzyć na różne szkolne sytuacje — na przykład na udział w koncercie czy wystawie. Uczeń mając tego typu skrypt, może z niego skorzystać w konkretnej sytuacji i samodzielnie rozwiązać problem.

Na koncercie — historyjka społeczna

Osoby idą na koncert, aby posłuchać muzyki. Trzeba pamiętać, że na koncert ubieramy się elegancko. Uczniowie z mojej szkoły grają na koncertach, żeby pokazać, czego się nauczyli, i sprawić radość osobom słuchającym. Niektórzy czują duży stres, gdy występują. Czasami zdarza się, że się mylą lub zapominają, co mieli grać. Nie wolno wtedy się śmiać w trakcie koncertu ani po nim. Po koncercie możesz powiedzieć koledze lub koleżance, co ci się podobało. Możesz pochwalić koncert, nawet jeśli twój kolega lub koleżanka pomylił się podczas grania. Jeśli osoba jest smutna, bo się pomyliła, możesz ją pocieszyć. Możesz wtedy powiedzieć „Nie martw się” albo powiedzieć jej coś miłego. Czasami osoby w takich sytuacjach chcą być same. Musisz to uszanować. Po koncercie klaszczemy.

³⁵ A. Borkowska, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010, s. 46.

³⁶ Tamże, s. 46.

Robimy to, żeby sprawić przyjemność osobie grającej. Dlatego klaszczemy też wtedy, gdy nam się nie podobało.

Źródło: opracowanie własne

Podczas pracy z uczniem z ASD, biorąc pod uwagę występujące u niego deficyty w zakresie teorii umysłu, należy pamiętać, że polecenia kierowane do ucznia powinny być jasne i konkretne. Nie należy także liczyć na to, że uczeń się domyśli, co chcemy powiedzieć, jeśli formułowane przez nas polecenia będą wyrażone nie wprost. Także chcąc przedstawić uczniowi swój stan emocjonalny, należy o nim powiedzieć, a nie liczyć na to, że uczeń odczyta go z mimiki, prozodii czy gestykulacji. Na te aspekty warto także zwrócić uwagę podczas pracy nad utworem. Może zdarzyć się, że uczeń z ASD będzie miał trudności z odczytaniem emocjonalnych treści danego dzieła muzycznego, a werbalne, ogólnikowe sugestie dotyczące jego interpretacji (jak na przykład „zagraj to bardziej emocjonalnie”) mogą być trudne do zrozumienia i realizacji. W przypadku tej grupy uczniów warto podczas pracy nad utworem podać szczegółowe informacje dotyczące jego tematyki oraz intencji i emocji kompozytora³⁷. Wskazane jest także zaprezentowanie sposobu wykonania danego utworu czy jego fragmentu, gdyż może okazać się to dla ucznia o wiele czytelniejsze niż opis słowny.

Oczywiście osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu różnią się pod względem nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania teorii umysłu. Część uczniów, dzięki terapii, potrafi częściowo kompensować braki w tym zakresie, jednakże mimo pewnych wyuczonych strategii funkcjonowania deficyty w zakresie rozumienia stanów mentalnych innych ludzi i własnych występują u wszystkich osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, że aktywność muzyczna w postaci gry na instrumencie może wpływać pozytywnie na odbiór i postrzeganie słuchowych wzorców mowy (na przykład prozodii) oraz odczytywanie na tej podstawie emocji u rozmówcy³⁸, może okazać się więc terapeutyczna dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Deficyty w zakresie funkcji wykonawczych

Funkcje wykonawcze odpowiedzialne są za rozdzielenie reakcji natychmiastowej od wewnętrznej reprezentacji. Umożliwiają planowanie, hamowanie reakcji, plastyczność. Termin ten obejmuje: umiejętności organizacyjne, zdolność plano-

³⁷ R.M. Hourigan, A. Hammel, *Understanding the Mind of a Student with Autism in Music Class*, ABLE Articles, 2017; 54, str. 23, <https://remix.berklee.edu/able-articles/54> (dostęp: 16.01.2022).

³⁸ W.F. Thompson, E.G. Schellenberg, G. Husain, *Perceiving Prosody in Speech. Effects of Music Lessons*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 2003; 999, s. 530–532.

wania, pamięć operacyjną, hamowanie i kontrolę impulsów, autorefleksję i samoobserwację kontrolującą, zarządzanie czasem, ustalanie priorytetów, rozumienie złożonych i abstrakcyjnych pojęć, stosowanie nowych strategii³⁹.

Deficyty w zakresie funkcji wykonawczych widoczne są w trudnościach w funkcjonowaniu pamięci operacyjnej, problemach z hamowaniem reakcji i stosowaniem nowych strategii. Mogą być widoczne także podczas prób rozważania alternatywnych strategii rozwiązywania problemów i w postaci problemów z elastycznym myśleniem. Osoby ze spektrum autyzmu mają tendencję do nieprzerwanego stosowania niepoprawnych strategii i raczej nie uczą się na własnych błędach, nawet jeśli wiedzą, że ich strategia nie działa. U uczniów deficyty te widoczne są w zakresie trudności z organizowaniem i planowaniem pracy i zadań w klasie oraz w domu. Niektóre nastolatki z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają trudności z myśleniem abstrakcyjnym, ustalaniem, którym zadaniem należy zająć się najpierw, określaniem priorytetów oraz zarządzaniem sobą w czasie. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogą mieć także problemy z autorefleksją i samoobserwacją kontrolującą. Wewnętrzny proces myślowy u osób z autyzmem może być mniej efektywny niż u osób prawidłowo rozwijających się. Wiele osób z autyzmem myśli obrazami i raczej nie korzysta z wewnętrznego głosu ani dialogu wewnętrznego po to, by rozwiązać jakiś problem. Niektóre nastolatki ze spektrum autyzmu ułatwiają sobie rozwiązywanie problemów, prowadząc mowę zewnętrzną. Głośne mówienie do siebie pomaga im rozwiązać problem⁴⁰.

W szkole muzycznej deficyty w zakresie funkcji wykonawczych mogą być widoczne w obszarze umiejętności wykonawczych⁴¹. Uczeń z ASD może mieć trudności z prawidłowym palcowaniem, ułożeniem rąk na instrumencie, odpowiednim zaplanowaniem ruchu (widocznym na przykład podczas prowadzenia smyczka czy w zakresie kontroli nad siłą uderzenia palców w klawisze), prawidłowym rozplanowaniem oddechu. Jednocześnie liczne badania z zakresu neuroanatomii wskazują, że trening muzyczny może powodować zmiany w przedniej części ciała modzelowatego⁴². Powiększenie tego rejonu, zwłaszcza w jego części przedniej łączącej prawy i lewy płat czołowy, sugerować może lepszą komunikację między tymi obszarami, które odpowiadają za takie aspekty funkcjonowania poznawczego, jak właśnie funkcje wykonawcze. Tak więc, podobnie jak w przypadku teorii umysłu, gra na instrumencie może mieć u osób z ASD wartość terapeutyczną.

³⁹ T. Attwood, dz. cyt., s. 257.

⁴⁰ Tamże, s. 260.

⁴¹ R.M. Hourrigan, A. Hammel, dz. cyt., s. 24.

⁴² G. Schlaug, L. Jäncke, Y. Huang, J.F. Staiger, H. Steinmetz, *Increased Corpus Callosum Size in Musicians*, „Neuropsychologia”, 1995, 33(8), s. 1047–1055.

W szkole plastycznej deficyty w obszarze funkcji wykonawczych zaobserwować możemy na przykład w procesie planowania rozmieszczenia elementów na kartce czy płótnie. Mogą one być też widoczne w tendencji do porzucania zadań lub wręcz przeciwnie — w nieumiejętności podjęcia decyzji o zakończeniu zadania, gdy praca jest już skończona.

Niezależnie od specyfiki szkoły, w której uczy się osoba z ASD, strategiami służącymi zmniejszeniu trudności wynikających z deficytów w zakresie funkcji wykonawczych jest pomoc dziecku w zaplanowaniu procesu uczenia. W tym celu można przygotować dla dziecka pisemny plan, wyjaśniający krok po kroku, co ma konkretnie zrobić, na przykład podczas pracy nad danym utworem czy zadaniem plastycznym.

Gdy uczeń jest na lekcji indywidualnej z nauczycielem lub znajduje się w pracowni malarskiej/rzeźbiarskiej, można mu pozwolić na werbalizację myśli w postaci mowy zewnętrznej.

Ważną pomoc w zakresie kompensacji w obszarze funkcji wykonawczych może stanowić nauczyciel wspomagający, który pomógłby wspierać dziecko w procesie planowania i realizowania planów. Warto, aby tego typu specjalista był zatrudniany w poradni dla szkół artystycznych, także tych bez pionu ogólnoszkolnego.

Deficyty w zakresie centralnej koherencji

Termin „centralna koherencja” oznacza zdolność rozpoznawania pojedynczych doświadczeń i tworzenia na ich podstawie nowej wiedzy na wyższym poziomie. Istotną rolę pełni w niej uwaga — związana jest z umiejętnością wyodrębniania z kontekstu wypowiedzi rzeczy ważnych, a pomijania nieistotnych. Osoby, które nie mają problemów z centralną koherencją, potrafią zapamiętywać istotę przekazu, jego kluczowe elementy. Dzięki temu łatwiej im przypomnieć sobie cały przekaz. Osoby mające deficyty w tym zakresie mogą podczas rozmowy przypomnieć sobie szczegóły, ale nie całą historię. Dlatego osoba z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może podawać niepowiązane ze sobą informacje i mieć trudności z podsumowaniem oraz przekazywaniem tego, co najważniejsze⁴³. W przypadku szkół muzycznych deficyty w tym zakresie mogą być widoczne na przykład w rozumieniu formy wykonywanego czy omawianego na zajęciach teoretycznych utworu. Uczeń może skupiać się na szczegółach, nie ujmując całościowo (na przykład w obrębie frazy) tego, co wykonuje. Skupianie się na szczegółach może być także źródłem dużej frustracji, gdy uczeń stara się wykonać utwór zgodnie z założonymi przez siebie lub sformułowanymi przez nauczyciela standardami i nie przyjmuje do wiadomości, że drobne niedociągnięcia (na przykład intonacyjne czy brzmieniowe) nie dyskwalifikują jego

⁴³ T. Attwood, dz. cyt., s. 266.

wykonania jako wartościowego. Pracując z uczniem z ASD, warto zwracać uwagę na ten aspekt i kształtować w uczniu gotowość do akceptacji wykonania, nawet gdy nie było ono jakościowo idealne.

Ze względu na deficyty w zakresie centralnej koherencji osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie potrafią nadawać znaczenia sytuacji, dlatego nie rozumieją symboliki i abstrakcji. Skupiają się na szczegółach, drobiazgach i dlatego nie są w stanie wychwycić całościowego sensu, na przykład z czyjejś wypowiedzi. Prawdopodobnie szczególnie trudne do przetworzenia dla osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są informacje emocjonalne i społeczne. Natomiast gdy osoba rozszyfruje już reguły społeczne, może być niezwykle podenerwowana w sytuacji, gdy reguły te są naruszane. Obecne w kryteriach diagnostycznych „sztywne trzymanie się specyficznych, нефункциональных działań rutynowych i rytuałów” może być objawem lęku, ale także wynikać z osłabionej centralnej koherencji, czyli trudności w ustaleniu wzorów i spójności w codziennym życiu. Wydaje się, jakby rutyna miała nadać życiu przewidywalność, wprowadzić porządek, ponieważ nowości, chaos i niepewność są przyczyną frustracji dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ustalenie rutyny stwarza pewność, że nie ma potrzeby do zmiany i tworzenia nowej koherencji, która służyłaby zrozumieniu tego, co się dzieje, oraz elastycznie dostosowywałaby się do wymagań otoczenia⁴⁴.

Wśród zachowań rutynowych mogą znaleźć się takie, które nie przeszkadzają dziecku ani jego otoczeniu, oraz te, które są w dużej mierze нефункциональные. W przypadku tych pierwszych nie warto do zachowań dziecka wprowadzać żadnej zmiany. W sytuacji, gdy zachowania rutynowe utrudniają funkcjonowanie ucznia i otoczenia, warto nad nimi pracować. Najlepiej stosować w tym przypadku metodę małych kroków. Część zachowań trudna jest do przepracowania bezpośrednio przez nauczyciela — warto wówczas skonsultować się z nauczycielem wspomagającym dziecko lub innym specjalistą pracującym w szkole (pedagog, psycholog). Z tego względu na to, że zachowania rutynowe dają uczniowi poczucie bezpieczeństwa, ważne jest tworzenie przewidywalnego, stałego otoczenia. W przypadku wystąpienia zmian istotne znaczenie ma uprzedzenie dziecka, tak aby było w stanie choć w pewnym stopniu przygotować się na zmianę⁴⁵. Taka strategia może bardzo przyczynić się do redukcji zachowań trudnych i zwiększyć dobrostan psychiczny ucznia.

Poczuciu stałości, a tym samym bezpieczeństwa, sprzyja stosowanie jasnych i klarownych zasad. Spisujemy je wraz z dzieckiem i umieszczamy w widocznym miejscu w klasie⁴⁶. Można w tym celu zastosować tak zwany **kontrakt**

⁴⁴ Tamże, s. 267.

⁴⁵ J. Chromik-Kovačs, I. Banaszczyk, *Jak pracować z dzieckiem z zespołem Aspergera w domu i w szkole. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017, s. 91–94.

⁴⁶ Tamże, s. 56.

behawioralny. Jest to rodzaj umowy między uczniem a nauczycielem. Dotyczy ona określonego zachowania dziecka i konsekwencji angażowania się lub nieangażowania w to zachowanie. Składa się z jasno sprecyzowanych opisów zachowań poddawanych modyfikacji i ze wzmocnień, które będą dostępne w zamian za realizację umowy. Kontrakt zawiera także informację o tym, co się stanie, jeśli dziecko nie wywiąże się z umowy.

Przedmiotem kontraktu mogą być zarówno zachowania pożądane, których częstość ma być zwiększona, jak i zachowania niepożądane, których częstość należy zmniejszyć. Bardzo ważną cechą kontraktu jest to, że powinien być on współtworzony i zaakceptowany przez obie strony⁴⁷.

Zaburzenia komunikacji

U osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zaburzenia komunikacji mogą przyjmować bardzo różną postać. Jak wcześniej wspomniano, w szkołach artystycznych najczęściej mamy do czynienia z osobami bez upośledzenia rozwoju intelektualnego i z łagodnym upośledzeniem lub bez upośledzenia funkcjonalnego języka. Zaburzenia komunikacyjne w tym przypadku obejmują trudności w zakresie komunikacji niewerbalnej (za pomocą gestów, mimiki, tonu głosu), a także trudności z odczytywaniem tego typu komunikatów. Obserwuje się także problemy w zakresie zdolności do inicjowania i/lub podtrzymywania rozmowy oraz dosłowne używanie i rozumienie języka — osłabiona jest zdolność do rozumienia ironii, metafor i przenośni. Opisywane zaburzenia komunikacyjne mogą prowadzić do licznych nieporozumień. Jak już wspomniano, w kontakcie z dzieckiem z ASD należy mówić w sposób konkretny, bez stosowania metafor. Polecenia i prośby należy formułować bardzo konkretnie i nie liczyć na to, że uczeń się domyśli, co ma zrobić⁴⁸. W przypadku zajęć grupowych warto ważne komunikaty kierować bezpośrednio do dziecka, gdyż komunikaty kierowane do całej grupy mogą nie zostać przez dziecko przetworzone. Należy robić przerwy między zdaniami kierowanymi do dziecka, by miało ono czas na ich przetworzenie. Nie należy kierować do niego zbyt wielu poleceń. Najlepiej przekazywać je pojedynczo, a kolejne polecenie formułować, gdy dziecko wykona to wcześniejsze⁴⁹. Jeśli wydaje nam się, że uczeń nie zrozumiał wypowiedzi — zawsze warto go o to dopytać, dowiedzieć się, czy wie, co ma zrobić. Należy też zwrócić uwagę na gramatyczną stronę wypowiedzi — jeśli zadajemy uczniowi pytanie, dobrze sformułować je w formie pytającej, gdyż uczeń może mieć

⁴⁷ M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, GWP, Sopot 2012, s. 190–193.

⁴⁸ J. Świącicka, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 15.

⁴⁹ Tamże, s. 17.

trudności z odczytaniem pytania, jeśli posłużymy się wyłącznie prozodią (czyli zamiast mówić „Podasz mi nuty?“, lepiej powiedzieć „Czy podasz mi nuty?“). W przypadku zajęć grupowych, jeśli uczeń nie patrzy na nauczyciela, sprawia wrażenie, że jest zapatrzony gdzieś w przestrzeń, to nie znaczy, że nie słucha. Czasami osobie z ASD łatwiej jest odbierać informacje bez udziału wzroku⁵⁰. W przypadku lekcji instrumentu niejednokrotnie lepiej dziecku pokazać, w jaki sposób ma wykonać określone zadanie muzyczne, niż próbować tłumaczyć mu to w sposób werbalny.

Podsumowanie

Podsumowując przedstawione w niniejszym artykule informacje, stwierdzić należy, że zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się wieloma deficytami, a zachowania osób z ASD różnią się w wielu aspektach od zachowań osób normotypowych. Niemniej jednak nie powinny stanowić one czynnika dyskwalifikującego osobę w zakresie dostępu do edukacji artystycznej. Część osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu posiada wyjątkowe zdolności muzyczne czy plastyczne. Poza tym gra na instrumencie może stanowić formę terapii nie tylko w zakresie nabywania kompetencji społecznych (na przykład poprzez granie w zespole), lecz także w zakresie zmian dotyczących funkcji poznawczych.

Aby edukacja ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole artystycznej była źródłem satysfakcjonujących doświadczeń, zarówno dla niego, jak i dla pracujących z nim nauczycieli, niezwykle ważne jest nabycie przez kadre szkoły kompleksowej wiedzy na temat pracy z osobą z ASD. Podstawowe działanie w tym zakresie stanowi współpraca z zatrudnionymi w szkole specjalistami (psycholog, pedagog, logopeda), studiowanie fachowej literatury, a także korzystanie ze szkoleń prowadzonych przez specjalistów mających doświadczenie w pracy z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Niezbędne jest także powołanie zespołu do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, w którym oprócz zatrudnionych w szkole specjalistów powinni znaleźć się nauczyciele uczący danego ucznia. Efektem działań tego zespołu powinno być przygotowanie Wielospecjalistycznej Oceny Funkcjonowania Ucznia oraz Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego⁵¹. W pracy z uczniem z ASD niezwykle ważna jest także współpraca z jego rodzicami. Jeśli dziecko posiada diagnozę, kontakt z jego rodzicami może być źródłem nieocenionej wiedzy na temat specyficz-

⁵⁰ Tamże, s. 18.

⁵¹ Podstawa prawna: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz. U. z 2020 r., poz. 1309.

nych problemów danego ucznia oraz strategii stosowanych do tej pory. Jeśli dziecko nie posiada jeszcze diagnozy lub jest na początku procesu diagnostycznego, należy udzielić rodzicom dziecka wsparcia, gdyż wiadomość o tym, że rozwój dziecka nie przebiega prawidłowo, będzie dla jego rodziców niewątpliwie źródłem ogromnego stresu.

Wiedza na temat tego zaburzenia, zindywidualizowanie procesu edukacji i dostosowanie go do specyficznych trudności osób z ASD mogą stanowić czynniki zwiększające szansę na satysfakcjonującą i rozwijającą działalność artystyczną, także na poziomie profesjonalnej edukacji w zakresie sztuki. Czujna obserwacja ucznia, analiza przyczyn jego problemów, a także próba rozwiązania ich w zindywidualizowany sposób to ważne elementy pracy z każdym uczniem, nie tylko posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Attwood Tony, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.
- [2] Baio Jon et al., *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014*, „Surveillance Summaries”, 2018, 67(6), <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm> (dostęp: 7.02.2022).
- [3] Baron-Cohen Simon, *Mind Blindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, MA: MIT Press Cambridge, Cambridge 1995.
- [4] Borkowska Agnieszka, *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.
- [5] Carlisle Paul C., *Progress in Autism Research*, Nova Science Publishers, New York 2007.
- [6] Chromik-Kovačs Joanna, Banaszczyk Izabela, *Jak pracować z dzieckiem z zespołem Aspergera w domu i w szkole. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.
- [7] Gaebel Wolfgang, Zielasek Jürgen., Reed Geoffrey M., *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status*, „Psychiatria Polska”, 2017, 51(2), <https://doi.org/10.12740/PP/69660> (dostęp: 16.01.2022).
- [8] Gerc Krzysztof, *Autyzm i zespół Aspergera jako zaburzenie neurorozwojowe — próba charakterystyki wybranych stanowisk naukowych w świetle przeglądu współczesnych badań*, „Sztuka Leczenia”, 2012, nr 3–4.
- [9] Gillberg Christopher, *Kliniczne i neurobiologiczne aspekty zespołu Aspergera na podstawie sześciu badań rodzin*, [w:] Frith Uta (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2005.
- [10] Hourrigan Ryan M., Hammel Alice, *Understanding the Mind of a Student with Autism in Music Class*, ABLE Articles, 2017; 54, <https://remix.berklee.edu/able-articles/54> (dostęp: 16.01.2022).

- [11] Kana Rajesh K. et al., *Brain Connectivity in Autism*, „Frontiers in Human Neuroscience”, 2014, 8(349), 349.
- [12] Kendall Philip C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*, GWP, Sopot 2012.
- [13] Krawczyk Piotr, Świącicki Łukasz, *ICD-11 vs. ICD-10 — przegląd aktualizacji i nowości wprowadzonych w najnowszej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO*, „Psychiatria Polska”, 2020; 54(1), <https://doi.org/10.12740/PP/103876> (dostęp: 16.01.2022).
- [14] Ornitz Edward M., Guthrie Donald, Farley Arthur H., *The Early Development of Autistic Children*, „Journal of Autism and Childhood Schizophrenia”, 1997, 7(3).
- [15] Pisula Ewa, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [16] Pisula Ewa, Omelańczuk Iwona, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju*, [w:] Grzegorzewska Iwona, Cierpiałkowska Lidia, Borkowska Aneta Rita (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 2020.
- [17] Preißmann Christine, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć. Jak pomagać. Jak prowadzić terapię*, GWP, Sopot 2015.
- [18] Rybka Anna, *Zrozumieć tajemnicę autyzmu. Z perspektywy poznawczych koncepcji psychologicznych*, [w:] Kossewska Joanna (red.), *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- [19] Rynkiewicz Agnieszka, *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*, HARMONIA, Gdańsk 2009.
- [20] Schalug Gottfried et al., *Increased Corpus Callosum Size in Musicians*, „Neuropsychologia”, 1995; 33(8).
- [21] Schirmer Brita, *Elternleitfaden Autismus*, TRIAS, Stuttgart 2006.
- [22] Suchowierska Monika, Ostaszewski Paweł, Bąbel Przemysław, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, GWP, Sopot 2012.
- [23] Świącicka Joanna, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- [24] Thompson William Forde, Schellenberg E. Glenn, Husain Gabriela, *Perceiving Prosody in Speech. Effects of Music Lessons*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 2003; 999.
- [25] Yenkeyan Konstantin et al., *Advances in Understanding the Pathophysiology of Autism Spectrum Disorders*, „Behavioural Brain Research”, 2017, nr 331.



University of Chester:

Business Management | Marketing | Accounting & Finance
LLB Law with Business | BSc Computer Science | MBA

Pearson: BTTC HNC / HND Business
CISA: Corporate Governance Courses

Kensington
College of Business



kcb.ac.uk course@kcb.ac.uk
020 7404 8330

TELEPHONE



RAPID
Smartphone Repair

Kształcenie językowe w ogólnokształcących szkołach muzycznych

— refleksje nauczycieli języków obcych oraz wnioski z badań nad wpływem kształcenia muzycznego na rozwój mózgu

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł dotyczy specyfiki edukacji językowej w ogólnokształcących szkołach muzycznych. Zaprezentowano w nim pozyskane w ogólnopolskim badaniu ankietowym opinie i refleksje nauczycieli języków obcych uczących w tym typie szkół na temat edukacji językowej i kształcenia muzycznego. Wypowiedzi nauczycieli na temat aspektów organizacyjnych i wyzwań edukacyjnych, wpływu kształcenia muzycznego na rozwój uczniów oraz stosowanych praktyk dydaktycznych i wychowawczych są interpretowane w kontekście dostępnej wiedzy naukowej na przedmiotowy temat.

Prezentacja wyników ankiety jest poprzedzona omówieniem najistotniejszych i najbardziej gruntownie zbadanych oddziaływań kształcenia muzycznego i aktywności muzycznych. Stanowią one argumenty świadczące o dużym znaczeniu kształcenia muzycznego oraz badania wpływu różnorodnych aktywności muzycznych na rozwój i funkcjonowanie człowieka. Z kolei w podsumowaniu zawarto sugestie dotyczące edukacji językowej w ogólnokształcących szkołach muzycznych opracowane w oparciu o zestawienie opinii nauczycieli z literaturą badawczą i wynikami badań własnych.

Badania potencjalnego wpływu kształcenia muzycznego na funkcje poznawcze

Zagadnienia takie jak potencjalne oddziaływanie rozwojowe kształcenia muzycznego, związki pomiędzy muzyką i językiem oraz kształceniem muzycznym i edu-

cją językową stanowią bardzo ciekawe pole badawcze i nieustannie cieszą się zainteresowaniem świata nauki. Szczególnie kilka ostatnich dekad przyniosło wiele cennych prób weryfikacji wpływu aktywności muzycznych na funkcjonowanie i rozwój człowieka, a wyjaśnianie jego form, zakresu i mechanizmów wciąż stanowi ważne i jak najbardziej aktualne dla nauki zadanie, mając potencjalne implikacje dla edukacji i medycyny¹.

Jak sugerują badacze, u podstaw znaczenia kształcenia muzycznego leży multisensoryczny² charakter gry na instrumencie oraz przypisywane tej formie aktywności poznawczej stymulowanie zmian strukturalnych i funkcjonalnych w mózgach osób kształconych muzycznie³. Fakt ten czyni muzyków szczególnie ciekawą grupą do badania mechanizmów neuroplastyczności mózgu. Intensywnej praktyce muzycznej powszechnie przypisuje się wiele potencjalnych następstw dla rozwoju i funkcjonowania poznawczego, tak ogólnego, jak i w zakresie szczególnych sprawności, na przykład percepcji słuchowej bodźców muzycznych i językowych, percepcji wzrokowej czy też zapamiętywania informacji werbalnych i niewerbalnych. Czyni to badanie i próby weryfikacji tych potencjalnych następstw kształcenia muzycznego niezwykle istotnym z perspektywy chęci pogłębiania wiedzy o ludzkim umyśle.

Ericsson, Krampe i Tesch-Römer twierdzą, że w całym okresie edukacji uczniowie szkół muzycznych poświęcają na naukę gry na instrumencie nawet 7500 godzin⁴. Szacunki innych badaczy wskazują na 10 tysięcy godzin ćwiczeń przebytych do osiągnięcia wieku 20 lat⁵. Własne wyliczenia dokonane na podstawie analizy polskiego modelu kształcenia muzycznego potwierdzają, że uczniowie szkół muzycznych w czasie 12 lat edukacji odbywają średnio 10 tysięcy godzin praktyki gry na instrumencie. Dla porównania, w tym samym 12-letnim okresie edukacji szkolnej uczniowie szkół ogólnokształcących mają możliwość wzięcia udziału w zaledwie około 1200 godzin zajęć grupowych z głównego języka obcego. Ta duża dysproporcja ukazuje, jak intensywną rozwojowo aktyw-

¹ E.G. Schellenberg, M.W. Weiss, *Music and cognitive abilities*, [w:] D. Deutsch (red.), *The Psychology of Music 2001*, s. 499–550, Elsevier Academic Press, San Diego, CA, US 2001, s. 4999–4550; E. Altenmüller, G. Schlaug, *Apollo's Gift: New Aspects of Neurologic Music Therapy*, „Progress in Brain Research”, 2015, 217, s. 237–52.

² T.F. Münte, E. Altenmüller, L. Jäncke, *The Musician's Brain as a Model of Neuroplasticity*, „Nature Reviews Neuroscience”, 2002, 3(6), s. 473–478; G. Schlaug, *The Brain of Musicians. A Model for Functional and Structural Adaptation*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 2001, 930(1), s. 281–299.

³ L. Jäncke, *Music Drives Brain Plasticity*, „F1000 Biology Reports”, 2009, 1, 78; G. Schlaug, dz. cyt., s. 281–299; G. Schlaug, *Musicians and Music Making as a Model for the Study of Brain Plasticity*, „Progress in Brain Research”, 2015, 217, s. 37–55.

⁴ K.A. Ericsson, R.T. Krampe, C. Tesch-Römer, *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, „Psychological Review”, 1993, 100(3), s. 363–406.

⁵ A.C. Lehmann, J.A. Sloboda, R.H. Woody, *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, New York 2007.

nością poznawczą jest kształcenie muzyczne i jak duży poziom systematyczności ćwiczeń jej towarzyszy, a czynniki te mogą wyjaśniać występowanie różnic w rozwoju mózgu i pewnych sprawności u muzyków.

Pośród licznych badań zajmujących się wpływem rozwojowym intensywnej praktyki muzycznej, związkami pomiędzy muzyką i językiem oraz wpływem słuchania muzyki warto wyróżnić kilka szczególnie interesujących i wnikliwie zbadanych efektów i relacji. Uzasadniają one duże znaczenie aktywności muzycznych dla rozwoju człowieka oraz możliwość występowania szczególnych warunków rozwojowych i edukacyjnych grup kształconych muzycznie.

1. Badania z wykorzystaniem różnorodnych metod neuroobrazowania wskazują na pewne związki pomiędzy percepcją muzyki i języka (bilateralne przetwarzanie muzycznych i językowych bodźców słuchowych w częściowo pokrywających się ośrodkach mózgu)⁶. Te wyniki wzbogacają wcześniejszy, uproszczony podział lateralizacji mózgu na prawopółkulowe ośrodki przetwarzania bodźców muzycznych i lewopółkulowe ośrodki odpowiedzialne za percepcję i produkcję mowy. Stanowią też nie bezpośredni dowód, lecz teoretyczną podstawę dla potencjalnego występowania u osób kształconych muzycznie transmisji sprawności percepcji, a nawet zapamiętywania bodźców słuchowych.
2. Wyniki badań sugerują pozytywny wpływ kształcenia muzycznego na wrażliwość słuchu muzycznego i językowego⁷ oraz sprawności wymowy w języku obcym⁸. Wskazane badania są przykładami licznych podobnych ekspery-

⁶ B. Maess et al., *Musical Syntax is Processed in Broca's Area: An MEG Study*, „Nature Neuroscience”, 2001, 4 (5), s. 540–545; S. Koelsch et al., *Bach Speaks: A Cortical 'Language-network' Serves the Processing of Music*, „Neuroimage”, 2002, 17 (2), s. 956–966; B. Tillmann, P. Janata, J.J. Bharucha, *Activation of the Inferior Frontal Cortex in Musical Priming*, „Cognitive Brain Research”, 2003, 16 (2), s. 145–161; I. Peretz et al., *Neural Overlap in Processing Music and Speech*, „Philosophical Transactions of The Royal Society, Biological Sciences”, 2015, 370(1664), s. 20140090; S. Koelsch et al., *Interaction Between Syntax Processing in Language and in Music: An ERP Study*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, 2005, 17 (10), s. 1565–1577; A.N. LaCroix, A.F. Diaz, C. Rogalsky, *The Relationship Between the Neural Computations for Speech and Music Perception is Context-dependent: An Activation Likelihood Estimate Study*, „Frontiers in Psychology”, 2015, 6, s. 1138.

⁷ M. Besson et al., *Influence of Musical Expertise and Musical Training on Pitch Processing in Music and Language*, „Restorative Neurology and Neuroscience”, 2007, 25(3–4), s. 399–410; C.C. François et al., *Music Training for the Development of Speech Segmentation*, „Cerebral Cortex”, 2013, 23(9), s. 2038–2043; B. Intartaglia et al., *Music Training Enhances the Automatic Neural Processing of Foreign Speech Sounds*, „Scientific Reports”, 2017, 7 (1), s. 12631.

⁸ A. Połać, *Musical Ability and Its Influence on Foreign Language Pronunciation Skills*, [w:] O. Majchrzak (red.), *PLEJ3 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 113–128; J. Zybert, S. Stępień, *Musical Intelligence and Foreign Language Learning*, „Research in Language”, 2009, 7 (10); J. Posedel et al., *Pitch Perception, Working Memory, and Second Language Phonological Production*, „Psychology of Music”, 2012, 40(4), s. 508–517.

mentów wskazujących na zwiększoną u muzyków zdolność rozpoznawania dźwięków mowy i muzyki oraz imitacji wymowy nowo poznanych słów. Wyższą sprawność percepcji mowy w zakresie rozpoznawania głosek izolowanych, głosek w wyrazach, akcentu wyrazowego i intonacji zdania, jak i percepcji muzycznej w zakresie rozpoznawania dźwięków oraz zestawień rytmicznych i melodycznych potwierdził również eksperyment psycholinguistyczny przeprowadzany w ramach własnej pracy badawczej. Wyniki uczniów były w znacznym stopniu niezależne od wyników edukacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących i języków obcych.

3. Badania sugerują pozytywny wpływ kształcenia muzycznego na efektywność pamięci werbalnej i wzrokowej⁹. Tutaj na szczególną uwagę zasługują projekty badawcze z elementami badań podłużnych¹⁰, ponieważ dzięki porównywaniu wyników uczestników na przestrzeni czasu sugerują, że przypisywane kształceniu muzycznemu efekty nie są zależne wyłącznie od wrodzonych predyspozycji, lecz również od podejmowanych aktywności poznawczych. By potwierdzić większą sprawność zapamiętywania u muzyków, na przykład słownictwa, z pewnością potrzeba więcej podobnych badań uwzględniających różne formy prezentacji zapamiętywanych treści, odmienne style uczenia się oraz sprawdzających długość retencji poznawanych treści.
4. Badania z udziałem elektroencefalografii wskazują również na zwiększoną u muzyków szybkość połączeń międzypółkulowych związanych z przetwarzaniem bodźców audytywnych i synchronizacją pomiędzy homologicznymi ośrodkami przetwarzania audytywnego¹¹. Podobnie do badań strukturalnych, badania funkcjonalne uwzględniające pomiary potencjałów wywołanych różnymi bodźcami w uproszczeniu wskazują, że aktywności takie jak gra na instrumencie, angażujące wiele zmysłów, pozostawiają długotrwałe zmiany. Co istotne, większa u muzyków niż u grup kontrolnych efektywność połą-

⁹ M.A. Cohen et al., *Auditory and Visual Memory in Musicians and Nonmusicians*, „Psychonomic Bulletin Review”, 2011, 18(3), s. 586–591; M.S. Franklin et al., *The Effects of Musical Training on Verbal Memory*, „Psychology of Music”, 2008, 36(3), s. 353–365; E.M. Anaya, D.B. Pisoni, W.G. Kronenberger, *Long-term Musical Experience and Auditory and Visual Perceptual Abilities under Adverse Conditions*, „The Journal of the Acoustical Society of America”, 2016, 140(3).

¹⁰ E. Dittinger et al., *Professional Music Training and Novel Word Learning: from Faster Semantic Encoding to Longer-lasting Word Representations*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, 2016, 28(10), s. 1584–1602; E. Dittinger et al., *Testing the Influence of Musical Expertise on Novel Word Learning Across the Lifespan Using a Cross-sectional Approach in Children, Young Adults and Older Adults*, „Brain and Language”, 2019, 198; F. Talamini et al., *Musicians Have Better Memory than Nonmusicians: A Meta-analysis*, „PLOS ONE”, 2019, 12(10), e0186773.

¹¹ J. Kühnis, S. Elmer, L. Jäncke, *Auditory Evoked Responses in Musicians During Passive Vowel Listening are Modulated by Functional Connectivity Between Bilateral Auditory-related Brain Regions*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, 2014, 26(12), s. 2750–2761.

czeń nerwowych, również w ośrodkach typowo łączonych z percepcją mowy, jest zależna od całkowitej liczby godzin praktyki muzycznej¹².

5. Badania dotyczące muzykoterapii, choć pozornie niezwiązane z edukacją językową, dowodzą możliwości adaptacyjnych mózgu i skuteczności przywracania sprawności mowy po poważnych urazach ośrodków mowy w lewej półkuli. Chodzi tu w szczególności o efekty Terapii Intonacją Melodyczną (MIT — *Melodic Intonation Therapy*)¹³, w ramach której aktywności łączące elementy muzyczne, rytmiczne i językowe pozwalają przywrócić sprawność mowy już w stosunkowo krótkim czasie poprzez intensywną stymulację prawopółkulowych ośrodków.
6. Jako ostatnie należy wymienić badania możliwych następstw słuchania muzyki, które dotyczą jej oddziaływania na funkcjonowanie sfery emocjonalnej i zdolności poznawczych, w tym krótko- i długofalowego wpływu na zapamiętywanie, naukę języków oraz zdolności przestrzenne. Muzyka i śpiew, podobnie jak mowa, są nieodłącznym elementem życia wszystkich ludzi, a charakter i zakres ich wpływu na funkcjonowanie człowieka cieszy się zainteresowaniem społecznym i naukowym. Do tej pory dowiedziono, że wpływ muzyki na efektywność podejmowanej aktywności poznawczej jest zależny od rodzaju muzyki¹⁴, stylu osobowości, jak i indywidualnych preferencji słuchacza¹⁵,

¹² C. Klein et al., *The 'Silent' Imprint of Musical Training*, „Human Brain Mapping”, 2015, 37 (2), s. 536–546.

¹³ G. Schlaug, S. Marchina, A. Norton, *Evidence for Plasticity in White Matter Tracts of Chronic Aphasic Patients Undergoing Intense Intonation-based Speech Therapy*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 2009, 1169, s. 385–394; G. Schlaug et al., *From Singing to Speaking: Facilitating Recovery from Nonfluent Aphasia*, „Future Neurology”, 2010, 5 (5), s. 657–665; A. Norton et al., *Melodic Intonation Therapy: Shared Insights on How it is Done and Why it Might Help*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 2009, 1169, s. 431–436; L. Zipse et al., *When Right is All That's Left: Plasticity of Right-hemisphere Tracts in a Young Aphasic Patient*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 2012, 1252, s. 237–245; W. Thompson, G. Schlaug, *The Healing Power of Music*, „Scientific American Mind”, 2015, 26, s. 32–41; K. Tabei et al., *Improved Neural Processing Efficiency in a Chronic Aphasia Patient Following Melodic Intonation Therapy: A Neuropsychological and Functional MRI Study*, „Frontiers in Neurology”, 2016, 7, s. 148.

¹⁴ G. Husain, W. Thompson, G. Schellenberg, *Effects of Musical Tempo and Mode on Arousal, Mood, and Spatial Abilities*, „Music Perception: An Interdisciplinary Journal”, 2002, 20 (2), s. 151–171.

¹⁵ K.D. Nantais, G. Schellenberg, *The Mozart Effect: An Artifact of Preference*, „Psychological Science”, 1999, 10 (4), s. 370–373; G. Schellenberg, S. Hallam, *Music Listening and Cognitive Abilities in 10- and 11-year-olds: The Blur Effect*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 2005, 1060, s. 202–209; N. Mammarella, B. Fairfield, C. Cornoldi, *Does Music Enhance Cognitive Performance in Healthy Older Adults? The Vivaldi Effect*, „Aging Clinical and Experimental Research”, 2007, 19, s. 394–399; J. McDonald, *The Effect of Music Preference on Complex Task Performance*, „Global Tides”, 2013, 7 (10); H. Mistry, *Music While You Work: the Effects of Background Music on Test Performance Amongst Extroverts and Introverts*, „Journal of Applied Psychology Social Sciences”, 2015, 1 (1): 1–14; S. Dobbs, A. Furnham, A. McClelland, *The Effect of Background Music and Noise on the Cognitive Test Performance of Introverts and Extraverts*, „Applied Cognitive Psychology”, 2011, 25, s. 307–313.

a w pewnych warunkach słuchanie muzyki w czasie wykonywania aktywności poznawczych może zakłócać koncentrację¹⁶. Ponadto słuchanie muzyki nie zwiększa inteligencji, a popularny z końcem XX wieku „efekt Mozarta” opierał się na emocjonalnym pobudzeniu, tymczasowo wprowadzając słuchaczy w stan zwiększonej aktywności i zaangażowania poznawczego¹⁷. Nie umniejsza to znaczenia muzyki i śpiewu dla zastosowań edukacyjnych i terapeutycznych. Wręcz przeciwnie, badania wskazujące na zależność aktywności poznawczej od poziomu emocjonalnego pobudzenia stanowią dodatkowe uzasadnienie potrzeby umuzykalniania glottodydaktyki, o której pisały między innymi Teresa Siek-Piskozub¹⁸ oraz Aleksandra Wach¹⁹. Wobec powyższego zasadnym jest badanie sposobów oraz skuteczności zastosowania muzyki i śpiewu w edukacji ogólnej i językowej.

Wyniki badań dowodzą, że podejmowane aktywności poznawcze mają wpływ na kształt rozwoju mózgu, a w niektórych przypadkach mogą skutkować rozwojem sprawności mających odniesienie do różnych zadań poznawczych i sfer życia. Należy jednak zaznaczyć, że wyniki te nie uprawniają do tezy, jakoby kształcenie muzyczne skutkowało łatwością w nauce języków obcych. Oprócz nabytych w toku kształcenia sprawności każdy uczeń posiada pewne predyspozycje wrodzone, a niemniej istotne są również kwestie sposobów nauczania i uczenia się. Niemniej jednak, uczniowie kształceni muzycznie są grupą raczej homogeniczną — zarówno pod względem predyspozycji, z którymi zaczynają naukę, jak i aktywności, które podejmują w toku rozwoju i edukacji. Dlatego tak ważne są dalsze badania przedmiotowe, które wzbogacą naszą wiedzę na temat percepcji i zapamiętywania przez muzyków różnych rodzajów bodźców oraz ułatwią dostosowanie procesu nauki języka do cech i potrzeb tej grupy.

¹⁶ W.F. Thompson, E.G. Schellenberg, A.K. Letnic, *Fast and Loud Background Music Disrupts Reading Comprehension*, „Psychology of Music”, 2012, 40(6), s. 700–708.

¹⁷ W.F. Thompson, G. Schellenberg, G. Husain, *Arousal, Mood, and the Mozart Effect*, „Psychological Science”, 2001, 12(3), s. 248–251; K.M. Steele, *Arousal and Mood Factors in the Mozart Effect*, „Perceptual and Motor Skills”, 2000, 91(1), s. 188–190; J. Pietschnig, M. Voracek, A.K. Formann, *Mozart Effect-Shmozart Effect: A Meta-analysis*, „Intelligence”, 2010, 38(3), s. 314–323.

¹⁸ T. Siek-Piskozub, *Uczyć się, bawiąc. Strategia ludycka na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001; T. Siek-Piskozub, *Umuzykalnienie glottodydaktyki: muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*, Motivex, Poznań 2002; T. Siek-Piskozub, *The Compatibility of Positive Psychology and the Ludic Strategy in Foreign Language Education*, „Glottodidactica”, 2016, 68(1), s. 97–106.

¹⁹ T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2006; T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Motywuująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego*, [w:] Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław 2008, s. 143–154.

Kierując się chęcią bliższego poznania rozwoju osób kształconych muzycznie, przeprowadziłem kilkuczęściowy projekt badawczy skupiający się na badaniu rozwoju umiejętności językowych oraz sprawności z zakresu percepcji muzycznej i językowej uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych. Jednym z elementów pracy badawczej było ogólnopolskie badanie ankietowe nauczycieli języków obcych pracujących w ogólnokształcących szkołach muzycznych, które przeprowadziłem za zgodą Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

Wyniki ogólnopolskiego badania ankietowego nauczycieli języków obcych uczących w ogólnokształcących szkołach muzycznych

W badaniu uczestniczyło 85 nauczycieli (w tym 64 nauczycieli języka angielskiego, 16 nauczycieli niemieckiego oraz 5 nauczycieli innych języków — hiszpańskiego, włoskiego i francuskiego) uczących w ogólnokształcących szkołach muzycznych I i II stopnia, co w czasie przeprowadzania badania, na podstawie wyliczeń stanowiło w przybliżeniu 82% populacji wszystkich nauczycieli języków obcych uczących w ogólnokształcących szkołach muzycznych.

Celem badania ankietowego było uzyskanie wglądu w opinie nauczycieli języków obcych na temat trzech aspektów procesu edukacyjnego:

1. Organizacji nauczania — warunków, możliwości i wyzwań edukacyjnych.
2. Wpływu kształcenia muzycznego na rozwój uczniów oraz jego charakter i zakres.
3. Praktyk dydaktycznych nauczycieli języków obcych pracujących z młodzieżą kształconą muzycznie.

Choć badania ankietowe dają jedynie wgląd w mające charakter subiektywne opinie, refleksje i spostrzeżenia ankietowanych, poddane analizie i konfrontacji z wynikami innych badań przedmiotowych pozwalają na poznanie specyfiki edukacji językowej w ogólnokształcących szkołach muzycznych oraz opracowanie sugestii mogących wzbogacić proces dydaktyczno-wychowawczy.

I. Organizacja nauczania, możliwości i wyzwania edukacji językowej w ogólnokształcących szkołach muzycznych

W tej części badania nauczyciele wypowiedzieli się na temat ogólnych ustaleń organizacyjnych, wyzwań i szczególnych utrudnień w nauczaniu, a także czynników warunkujących ich satysfakcję z pracy oraz wspierających efektywność nauczania.

Wypowiedzi dotyczące ogólnych ustaleń organizacyjnych sugerują, że szkoły tego typu wyróżnia długi okres oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych.

Szczególnie zespoły szkół oferując 12-letni okres nauczania przez tego samego nauczyciela języka głównego, stwarzają warunki sprzyjające osiągnięciu dobrych wyników dydaktyczno-wychowawczych. Choć liczba zespołów szkół realizujących programy szkoły podstawowej i ponadpodstawowej jest niewielka, w zdecydowanej większości badanych szkół nauczanie zorganizowane jest tak, by nauczyciele mogli prowadzić jedną klasę przez możliwie jak najdłuższy czas. W ramach badania aspektów organizacyjnych wskazano, że nauczane klasy są mało liczne (średnio 15 osób), zróżnicowane pod względem poziomu predyspozycji językowych uczniów, a nauczanie z podziałem na grupy według poziomu językowego deklarowali tylko nieliczni nauczyciele. Choć przepisy prawne dopuszczają możliwość tworzenia grup międzyklasowych i międzyoddziałowych²⁰, w znakomitej większości szkół (93%) nauczanie języków obcych odbywa się w ramach systemu klasowo-lekcyjnego. Nauka języków obcych w grupach międzyklasowych lub międzyoddziałowych wymaga możliwości organizacyjnych i lokalowych i jest łatwiejsza do wprowadzenia w większych szkołach o wielu oddziałach. Niemniej jednak rozwiązanie to jest warte rozważenia, biorąc pod uwagę, że w swoich wypowiedziach na temat pożądanych zmian organizacyjnych nauczyciele często zgłaszali potrzebę wprowadzenia podziału na grupy w starszych klasach.

Odnosząc się do pytań o czynniki sprzyjające powodzeniu procesu, nauczyciele najczęściej wskazywali na zapewnienie właściwego dostępu do narzędzi technologicznych (41% badanych), jednak w odpowiedziach na inne pytanie tylko 43% badanych deklarowało stały dostęp do pracowni językowej.

Prawie wszyscy badani uznali ustalenia organizacyjne i obciążenie uczniów licznymi zajęciami oraz brak czasu na naukę za główne czynniki utrudniające realizację procesu dydaktycznego (81% odpowiedzi w ankiecie i 90% w wywiadach).

Największe wyzwania i utrudnienia dla powodzenia procesów uczenia się wynikają z dużej ilości obowiązków szkolnych. Częste próby, koncerty, wyjazdy i związane z nimi nieobecności wraz z brakiem systematyczności powodują ogromne problemy w opanowaniu materiału.

W klasach starszych (II stopień) — brak czasu na naukę spowodowany dużą liczbą godzin lekcyjnych i zajęć pozalekcyjnych (w tym koncertów, prób itp.), późne godziny powrotu ze szkoły do domu, zmęczenie, brak systematyczności w ocenianiu uczniów z powodu tak zwanych „okresów ochronnych”, na przykład po koncertach i przed egzaminami.

W pytaniach otwartych o utrudnienia procesu nauczania nauczyciele również często wskazywali na brak czasu, dużą liczbę zajęć i przemęczenie ucz-

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. z 2017 r., poz. 703; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i przedszkoli, Dz. U. z 2017 r., poz. 649.

nów oraz będące ich skutkiem problemy z systematycznością, terminowością i niemożnością wzięcia udziału w zajęciach pozalekcyjnych. Również w wypowiedziach na temat wyników uczniów oraz charakteru wpływu kształcenia muzycznego zwracano uwagę na brak pracy pozalekcyjnej uczniów spowodowany ich licznymi obowiązkami i ograniczonym czasem wolnym.

Interpretując takie wypowiedzi, należy jednak zwrócić uwagę, że zgłaszane utrudnienia prawdopodobnie wynikają z dużej całościowej liczby przedmiotów i godzin zajęć zarówno ogólnokształcących, jak i muzycznych. Fakt ten wynika bezpośrednio z planów ramowych nauczania, których analiza wskazuje, że już w klasach 7–8 szkoły podstawowej (klasy 1–2 OSM II stopnia) uczniowie uczestniczą tygodniowo w łącznie 40 godzinach zajęć. W klasach liceum czteroletniego sytuacja jest podobna, a średnia liczba zajęć tygodniowo również wynosi 40 godzin, co jest równe typowemu wymiarowi pracy pracownika pełnoetatowego. Tak duża liczba zajęć nie uwzględnia indywidualnego ćwiczenia gry na instrumencie oraz dodatkowych prób. Jest skutkiem wydłużenia okresu realizacji wybranych przedmiotów w zakresie podstawowym i rozszerzonym oraz zwiększenia łącznej liczby godzin na cały etap edukacyjny. Ponadto z uwagi na fakt, że tylko jedna czwarta zajęć to zajęcia muzyczne, zgłaszane obciążenia w większym stopniu wynikają z dużej liczby zajęć ogólnokształcących niż muzycznych.

Choć nie ma jednoznacznych dowodów na to, by tak duża liczba zajęć szkodziła rozwojowi uczniów, odpowiedzi nauczycieli na pytania otwarte sugerują, że duża ilość obowiązków może negatywnie wpływać na systematyczność pracy i postawy edukacyjne, powstrzymując uczniów od rozwoju pełni swego potencjału.

Drugim najczęściej zgłaszanym czynnikiem utrudniającym realizację procesu dydaktycznego były absencje uczniów spowodowane aktywnością artystyczną, na które wskazano w 42% ankiet i 36% wywiadów. Pojedyncze osoby sugerowały, że problem wymaga od nauczycieli znacznego rozszerzenia działań polegających na indywidualizacji procesu nauczania i zaburza jego przebieg.

Absencje uczniów spowodowane kształceniem muzycznym prowadzą do nauczania „w indywidualnym toku” [...] większość lekcji odbywa się w innym składzie liczbowym.

Dzieci są z reguły przemęczone, często też fizycznie nieobecne na lekcjach. Liczne próby, warsztaty i wyjazdy mają też wpływ na brak systematyczności, która jest tak ważna w nauce języka.

Uczniowie są często „przeładowani” obowiązkami, ale — jak sami przyznają — to wcale nie jest nic złego, bo kiedy mają dużo rzeczy do zrobienia, to są lepiej zorganizowani. Myślę, że niektórym uczniom trzeba pokazać, jak dobrze dysponować czasem i planować obowiązki.

Systematyczna praca ze strony uczniów ze względu na ogrom obowiązków jest ograniczona, dlatego staramy się wprowadzać podczas lekcji różne ćwiczenia utrwalające materiał, tak aby największa praca była przeprowadzana w trakcie trwania lekcji.

Z uwagi na artystyczny profil kształcenia absencje uczniów są do pewnego stopnia zrozumiałe, jednak w obliczu dużej łącznej liczby przedmiotów, zajęć i obowiązków zasadnym byłoby przyjęcie procedur wspierania uczniów opuszczających lekcje, zwłaszcza z powodu działalności artystycznej, oraz porozumienia na poziomie rad pedagogicznych i zespołów przedmiotowych w odniesieniu do akceptowalnej ilości prac pozalekcyjnych, tak by uniknąć nierealistycznych oczekiwań wobec uczniów.

Choć powyższe opinie mają charakter subiektywny, większość nauczycieli zwróciła uwagę na te same czynniki utrudniające nauczanie, w ankietach i kwestionariuszach wywiadu, co sugeruje, że dostrzegane przez nich obciążenia edukacyjne, brak pracy pozalekcyjnej, a nawet absencje mają charakter systemowy, wynikający na przykład z za dużej ilości zajęć, ale stanowią specyfikę szkolnictwa artystycznego. Spójność wypowiedzi nauczycieli poparta analizą planów ramowych dodaje wiarygodności opisywanym wyzwaniom i utrudnieniom, co powinno skutkować działaniami wspierającymi na poziomie organizacji, jak i metodyki nauczania, zwłaszcza w odniesieniu do klas 7–8 szkoły podstawowej i starszych.

Wypowiedzi nauczycieli wskazują, że ogólnokształcące szkoły muzyczne stanowią wyjątkowe środowisko edukacyjne, cechujące się zarówno szczególnymi wyzwaniami, jak i możliwościami rozwojowymi. Więcej informacji na ten temat ujawniają odpowiedzi nauczycieli dotyczące wpływu kształcenia muzycznego na rozwój uczniów.

2. Opinie nauczycieli języków obcych na temat występowania i charakteru wpływu kształcenia muzycznego na rozwój uczniów

Wypowiadając się na temat wpływu kształcenia muzycznego na rozwój uczniów, nauczyciele wyrażali przekonanie o jego pozytywnym oddziaływaniu na rozwój: osobowości, społeczny oraz kompetencji językowych. Choć prawie wszyscy nauczyciele wyrazili przekonanie o pozytywnym wpływie kształcenia na rozwój ogólny (97,7%), tylko część z nich starała się sprecyzować charakter tego wpływu. Z kolei w odpowiedzi na pytania otwarte nauczyciele wyrazili przekonanie, że kształcenie muzyczne sprzyja rozwojowi dojrzałości społecznej, wrażliwości i otwartości na współpracę. Ma się to odbywać poprzez kontakt dzieci i młodzieży z licznymi wyzwaniami związanymi z zajęciami i występami indywidualnymi oraz grupowymi.

Uważam, że edukacja muzyczna ma bardzo duży wpływ na sferę emocjonalną i społeczną uczniów. Uczniowie w szkołach muzycznych muszą sprostać wielu wyzwaniom (np. egzaminy, popisy, występy przed publicznością), co powoduje, że szybciej dostosowują się do poszczególnych sytuacji i potrafią uporać się z zaistniałymi trudnościami czy problemami.

Uczniowie szkoły muzycznej są na pewno bardziej wrażliwi. [...] Pozytywnym elementem jest fakt, że uczniowie od najmłodszych lat mają kontakt ze starszymi kolegami i koleżankami — grają wspólnie w orkiestrze, zespołach kameralnych, śpiewają w chórze. Ma to dobry wpływ na ich rozwój społeczny i wspomaga integrację.

[...] muzyka uwrażliwia uczniów oraz pozytywnie wpływa na ich rozwój społeczny i emocjonalny. Wspólne próby i koncerty uczą współdziałania w grupie oraz odpowiedzialności.

Pytania o wpływ kształcenia muzycznego na rozwój językowy uczniów doprowadziły do zbliżonych, lecz wyrażających mniejsze przekonanie odpowiedzi. Większość nauczycieli (78%) wyraziło pogląd o pozytywnym wpływie kształcenia muzycznego na rozwój językowy, jednakże deklarujący mieli mniejsze przekonanie niż w odniesieniu do wpływu na rozwój ogólny. Odpowiedzi na pytania zamknięte i otwarte wskazały na przekonanie nauczycieli o pozytywnym oddziaływaniu kształcenia muzycznego na naukę wymowy, sprawności rozumienia tekstów słuchanych oraz nauki słownictwa. Nauczyciele podstaw dużej wrażliwości słuchu językowego oraz dobrej pamięci werbalnej swoich uczniów upatrują w kształceniu muzycznym lub/i wrodzonych predyspozycjach muzycznych. Subiektywne opinie nauczycieli na ten temat wyrażane w ankiecie i wywiadach były zbieżne, co potwierdza przekonanie nauczycieli dotyczące tego rodzaju wpływu.

Należy jednak pamiętać, że są to jedynie subiektywne opinie niestanowiące satysfakcjonującego dowodu naukowego. Nawet potwierdzona badaniami empirycznymi większa efektywność w opanowywaniu wybranych sprawności językowych, na przykład zagadnień wymowy, zapamiętywania słownictwa czy rozumienia tekstów słuchanych, niekoniecznie przełoży się na wyniki w nauce i nie może być interpretowana jako oznaka szczególnych predyspozycji językowych tej grupy.

Tabela 1

Opinie nauczycieli o wpływie kształcenia muzycznego na rozwój ogólny i rozwój językowy (opracowanie własne)

	Nie	Trudno powiedzieć	Tak	Zdecydowanie tak
Wpływ na rozwój ogólny	—	2,36%	35,29%	62,35%
Wpływ na rozwój językowy	1,18%	20,00%	56,47%	22,35%

Nauczyciele zapytani o występowanie zależności pomiędzy wysokimi wynikami uczniów z instrumentu głównego a osiągnięciami w nauce języków oraz

pomiędzy wysokimi wynikami z przedmiotów muzycznych a osiągnięciami w nauce języków dosyć jednoznacznie odrzucili obie. Takie wskazania, podobnie jak rozbieżności pomiędzy opiniami o wpływie na rozwój ogólny i rozwój językowy (tabela 1), mają prawdopodobnie związek z faktem, że zarówno kształcenie muzyczne, jak i nauka języków obcych składają się z wielu sprawności, a rozwój i osiągnięcia w tych dziedzinach są uwarunkowane wieloma czynnikami, jak na przykład czas poświęcony na trening muzyczny i językowy. Wniosek ten potwierdzają również wyniki innych badań własnych: badania psycholingwistycznego i testów umiejętności językowych przeprowadzonych w ramach programu nauczania autorską koncepcją. W badaniach tych uczniowie wyróżniający się w grze na instrumencie osiągnęli wysokie wyniki w teście słuchowej percepcji muzycznej i językowej, co nie znajdowało odzwierciedlenia w wysokich wynikach w bieżącej nauce języka lub testach sprawności językowych.

Podsumowując, opinie i spostrzeżenia nauczycieli wskazują głównie na pozytywny wpływ kształcenia muzycznego na rozwój trudnych do obiektywnego zmierzenia aspektów, takich jak wrażliwość emocjonalna, osobowość czy kompetencje społeczne. Zdaniem nauczycieli kształceni muzycznie uczniowie przejawiają dużą sprawność słuchową i łatwość w nauce wymowy, słownictwa i umiejętności rozumienia ze słuchu, lecz choć literatura badawcza dostarcza potwierdzenia dla tych opinii, na powodzenie procesu edukacji językowej składa się więcej umiejętności (np. znajomość gramatyki) i czynników (np. wspomniana liczba zajęć i wymagań edukacyjnych). Wypowiedzi nauczycieli oraz wcześniej przywołane badania sugerują, że ciekawym zagadnieniem do dalszych badań jest efektywność stosowania różnych technik monosensorycznych (opartych na pojedynczych zmysłach) i polisensorycznych (integrujących zmysły) w nauczaniu słownictwa i gramatyki w grupach kształconych muzycznie.

3. Praktyki dydaktyczne nauczycieli języków obcych pracujących z młodzieżą kształconą muzycznie

W tej części badania ankietowego za pomocą pytań zamkniętych, z wykorzystaniem skali Likerta oraz pytań otwartych pozyskano deklaracje nauczycieli dotyczące stosowanych przez nich metod i technik dydaktycznych. Pytania dotyczyły:

- 1) zakresu stosowania różnych elementów praktyki pedagogicznej;
- 2) zakresu stosowania technologii w nauczaniu;
- 3) sposobów utrwalania zagadnień leksykalno-gramatycznych;
- 4) zakresu stosowania technik intensywnie angażujących kanał audytywny (słuchowy);
- 5) zakresu i celu wykorzystania piosenek na różnych etapach nauczania;
- 6) stosowania form muzyczno-językowej integracji międzyprzedmiotowej;

- 7) form integracji aspektu wychowawczego w toku kształcenia językowego;
- 8) efektywnych metod i technik pracy dydaktycznej.

Nauczyciele dokonali oceny zakresu stosowania ośmiu wybranych form pracy i aspektów praktyki pedagogicznej, takich jak nauczanie wspomaganie technologią, wykorzystanie wiedzy o mózgu i sposobach uczenia się, wykorzystanie sztuki w nauczaniu, nauczanie metodą projektu, nauczanie integrujące edukację charakteru oraz nauczanie uwzględniające zalecenia dotyczące kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie.

Zgodnie z deklaracjami nauczycieli trzy mające największe zastosowanie w ich codziennej pracy elementy to: metoda nauczania wspomaganego technologią (CALL); edukacja charakteru, dobrych nawyków i postaw w toku nauczania języków obcych oraz nauczanie zgodne z zaleceniami Parlamentu Europejskiego dotyczącymi kompetencji kluczowych. Na uwagę zasługuje dosyć niska pozycja metod uczenia zgodnych z wiedzą o działaniu mózgu. Podstawy rozwojowe i szczegóły funkcjonowania sfery psychicznej dzieci i młodzieży pozostają w centrum zainteresowań pedagogiki, psychologii i neurobiologii. Budowanie implikacji dydaktycznych na podstawie dostępnych badań naukowych dotyczących tych obszarów jest obecnie jednym z głównych trendów w edukacji, a posiadanie przez nauczycieli rzetelnej wiedzy z tego zakresu bez wątpienia niesie ze sobą potencjał wzrostu efektywności nauczania — zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i wychowawczym.

Z analizy odpowiedzi na pytania dotyczące wykorzystania technologii wynika, że narzędzia technologiczne są używane często lub bardzo często do przygotowania materiałów do zajęć (80%), dokumentowania pracy i postępów uczniów (70%) oraz samodoskonalenia zawodowego (67%). Nauczyciele rzadziej wykorzystywali technologie do prezentacji treści tematycznych w czasie zajęć, pracy z platformami e-learningowymi wydawnictw, organizacji i prowadzenia projektów uczniowskich lub językowych grup dyskusyjnych, prowadzenia własnych platform e-learningowych czy komunikacji z uczniami.

Z kolei do najczęściej wykorzystywanych przez nauczycieli źródeł internetowych należą nagrania, teksty i materiały dotyczące teorii i ćwiczeń gramatycznych (50–60% nauczycieli).

Kolejny z badanych aspektów dydaktycznych dotyczył głównych form utrwalania środków językowych. Zadaniem nauczycieli było wybranie trzech najczęściej stosowanych przez nich technik. Odpowiedzi nauczycieli ponownie sugerują przywiązanie do tradycyjnych technik, takich jak ustne powtórki, praca w grupach i wykorzystanie kart obrazkowych. W ramach mniej licznych odpowiedzi „Inne” nauczyciele wymienili różnorodne formy ćwiczeniowe, takie jak czytanie dialogów, odgrywanie scenek sytuacyjnych, burza mózgów i mapy pamięci, materiały i ćwiczenia własne, krzyżówki oraz inne ćwiczenia pozwalające na utrwalanie poznawanego słownictwa w kontekście.

Odpowiedzi na pytanie o stosowanie technik intensywnie angażujących kanał audytywny (słuchowy) przetwarzania informacji wskazują, że najczęściej

wykorzystywaną z wymienionych opcji formą są piosenki, stosowane często lub bardzo często przez dwie trzecie nauczycieli. Nauczyciele deklarowali, że głównym celem wykorzystania piosenek w czasie lekcji języka obcego jest nauka słownictwa (95% nauczycieli), a drugim najważniejszym celem jest nauka wymowy (90%). Jednakże późniejsze odpowiedzi na pytanie o zakres wykorzystania piosenek na różnych etapach nauczania wykazały, że piosenki są najczęściej wykorzystywane na etapie nauczania wczesnoszkolnego, trzykrotnie rzadziej w starszych klasach szkoły podstawowej i prawie wcale na etapie liceum, w odniesieniu do którego wartością dominującą (najczęstszą odpowiedzią) był całkowity brak wykorzystania piosenek w roku poprzedzającym badanie.

Choć integrowanie treści związanych z kształceniem muzycznym z elementami edukacji językowej nie jest obowiązkiem nauczycieli języków obcych, 61,45% nauczycieli deklaruje wprowadzanie tego typu treści do procesu nauczania języka obcego. Nauczyciele zapytani o szczegóły integracji treści muzycznych w toku kształcenia językowego najczęściej wymieniali takie elementy, jak nauczanie terminologii muzycznej oraz zwrotów przydatnych w zawodzie muzyka, a także wykorzystywanie materiałów o tematyce muzycznej do rozwijania kompetencji językowych (np. artykuły, filmy, obcojęzyczne opisy utworów czy ćwiczenie form przeszłych na podstawie biografii kompozytorów).

Przedostatnie pytanie dotyczyło stosowanych przez nauczycieli form integracji aspektu wychowawczego z nauczaniem treści i rozwijaniem umiejętności językowych. Nauczyciele mogli wybrać dowolną liczbę spośród siedmiu dostępnych opcji oraz dodać własne w ramach odpowiedzi „Inne”. Część odpowiedzi dotyczyła czynności o charakterze wychowawczym, które mogą wpływać na postępy uczniów, druga część odnosiła się do bezpośredniej integracji aspektu wychowawczego i językowego w formie ćwiczeń lub lekcji odnoszących się do kształtowania pozytywnych wartości i postaw. Najczęściej stosowane przez nauczycieli są rozmowy motywujące (74%) oraz lekcje łączące aspekty językowe i wychowawcze (55%). Trzy kolejne najczęściej deklarowane działania to dbanie o kształtujący charakter oceniania (42%), stosowanie zadań językowych o charakterze refleksyjnym (41%) oraz omawianie postępów w nauczanym języku (35%). Warto w tym miejscu odnotować małą popularność oceniania kształtującego.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że większość z nich stosuje dużą różnorodność metod i technik. Trzy czwarte nauczycieli udzieliło odpowiedzi na to pytanie, dostarczając licznych przykładów stosowanych praktyk i narzędzi. Za działanie efektywne uznawano integrację elementów różnych metod, takich jak: metoda reagowania całym ciałem (TPR — *Total Physical Response*), metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda komunikacyjna, metoda naturalna, metoda bezpośrednia, metoda audiolingwalna, nauczanie wspomaganie komputerowo, integracja międzyprzedmiotowa CLIL, podejście zadaniowe (*Task based approach*).

Z kolei w odpowiedzi na pytania o skuteczne techniki, praktyki i narzędzia nauczyciele wyróżnili (kolejność przypadkowa):

- filmy, piosenki, rymowanki, wiersze, książki;
- mapy pamięci w prezentacjach i powtórkach, karty obrazkowe;
- wykorzystanie ćwiczeń słuchowych do ćwiczenia różnych aspektów kompetencji językowej;
- powtórki i ćwiczenia utrwalające w parach i grupach, odgrywanie dialogów i scenek;
- pracę w grupach z podziałem według poziomu językowego z elementami rywalizacji;
- dyktanda językowe;
- gry i quizy dydaktyczne (również w wersji internetowej);
- stosowanie technik pamięciowych i wdrażanie uczniów do ich wykorzystania;
- intensywne wykorzystanie nauczanego języka przez nauczyciela i uczniów w nauce i codziennej komunikacji;
- stosowanie regularnych powtórek na początku i na końcu lekcji;
- wzbogacanie zajęć o dużą ilość ciekawostek kulturowych i zachęcanie uczniów do własnych poszukiwań;
- rozpoczynanie zajęć od ćwiczeń i opowiadań lub anegdot nawiązujących do aktualnie poznawanych treści;
- wykorzystywanie narzędzi technologicznych do prezentacji treści gramatycznych, ćwiczeń i powtórek językowych;
- starania na rzecz indywidualizacji nauczania;
- stosowanie technik aktywizujących, w tym projektów językowych i burzy mózgów;
- stosowanie ćwiczeń i technik integrujących pracę różnych zmysłów.

W kontekście pytań o stosowanie technik angażujących słuchowo, nauczyciele najczęściej wspominali o wykorzystywaniu na lekcji piosenek i śpiewu, innych materiałów audiowizualnych oraz częstych ustnych powtórzeń. Łącznie jedna trzecia nauczycieli zadeklarowała stosowanie ćwiczeń integrujących słuchanie i czytanie lub słuchanie i pisanie. Śpiew jest jedną z aktywności intensywnie angażujących kanał słuchowy, a do powszechnie znanych zalet i celów jego wykorzystania w nauce języków obcych²¹ można dodać zastosowania wynikające z opisywanego efektu emocjonalnego pobudzenia. Pozwala to na wykorzystanie piosenek i muzyki na różnych etapach lekcji do budowania koncentracji, pozytywnej atmosfery i pobudzenia emocjonalnego sprzyjającego pracy poznawczej. Jednak wypowiedzi nauczycieli wskazują, że posługują się piosenkami głównie podczas nauki słownictwa i wymowy. Ponadto, pomimo deklaracji nauczycieli o staraniach dostosowywania nauczania do indywidualnych predys-

²¹ O zaletach i potrzebie umuzykalniania glottodydaktyki od wielu lat pisze m.in. Teresa Siek-Piskozub.

pozycji i potrzeb uczniów, nauczyciele praktycznie nie wykorzystują piosenek i śpiewu na wyższych etapach nauczania. Ta rozbieżność pomiędzy teorią a praktyką ponownie wskazuje na potrzebę propagowania technik nauczania intensywnie angażujących kanał słuchowy oraz technik polisensorycznych w pracy z osobami kształconymi muzycznie lub przejawiającymi predyspozycje słuchowe.

Pomimo ściśle określonego profilu artystycznego ogólnokształcących szkół muzycznych deklaracje nauczycieli wskazują na brak spójnej koncepcji muzyczno-językowej integracji międzyprzedmiotowej, która uwzględniałaby prawdopodobne predyspozycje uczniów, wyzwania edukacyjne oraz integrację słownictwa tematycznego i treści przedmiotowych. Pytani o taką koncepcję pedagodzy pozytywnie odnosili się do jej założeń, zgłaszając jednocześnie brak czasu na jej realizację i inne priorytety.

Zgadzam się z koncepcją muzyczno-językowej integracji przedmiotowej, ale podstawową kwestią jest dla mnie wymóg realizacji podstawy programowej, zwłaszcza z uczniami mającymi problemy z organizacją czasu i systematycznym przygotowaniem do lekcji. Integruję treści w takim zakresie, jaki jest konieczny, proporcjonalnie do pozostałych treści podstawy programowej. Poszerzam treści nauczania o zagadnienia niezbędne w pracy muzyka, a obecnie tworzymy projekt słownika muzykologicznego.

W ramach badań własnych i rocznego autorskiego programu nauczania stworzyłem koncepcję nauczania języka obcego odpowiadającą szczególnym warunkom rozwojowym i wyzwaniom edukacyjnym kształcenia muzycznego. W ujęciu skróconym koncepcja składa się z następujących elementów:

- działań organizacyjnych kompensujących obciążenia uczniów dużą liczbą zajęć i wynikającymi z tego utrudnieniami w nauce, polegających na prowadzeniu regularnych powtórek oraz ograniczeniu prac domowych na rzecz indywidualnej i grupowej aktywności lekcyjnej;
- integracji nauki języka obcego z rozwijaniem wiedzy z zakresu teorii i historii muzyki oraz poszerzenia zakresu nauczanego słownictwa o terminologię muzyczną oraz związaną z muzyką i kulturą;
- intensywnego wykorzystania technik nauczania angażujących w szczególności kanał słuchowy przetwarzania oraz technik multisensorycznych, jak na przykład różne formy dyktand i dialogów;
- stosowania muzyki i piosenek na różnych etapach lekcji w celu nauki zagadnień leksykalnych i gramatycznych oraz stymulowania aktywności poznawczej uczniów poprzez pobudzenie emocjonalne.

Podsumowanie

Szczególny profil kształcenia oraz wyzwania edukacyjne wymagają od nauczycieli i dyrekcji szkół szukania rozwiązań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych, które pomogą efektywnie wykorzystywać czas lekcyjny i po-

zwolą na skuteczną realizację podstaw programowych kształcenia ogólnego i artystycznego.

Sugestie organizacyjne

1. Tam gdzie to jest możliwe i oczekiwane przez nauczycieli języków obcych, warto rozważyć wprowadzenie nauczania w grupach międzyoddziałowych.
2. Dobrze jest podejmować działania organizacyjne mające na celu łagodzenie obciążeń edukacyjnych wynikających z kumulacji zajęć artystycznych z dużą liczbą zajęć ogólnokształcących, zwłaszcza od 7 klasy szkoły podstawowej (i OSM II stopnia) wzwyż.
3. By móc sprostać wyzwaniom edukacyjnym, uczniowie potrzebują wsparcia organizacyjnego i wychowawczego, które zagwarantuje im podmiotowe traktowanie oraz realistyczne oczekiwania względem zakresu ich pracy pozalekcyjnej, a kwestie te powinny wynikać ze spójnej filozofii nauczania oraz wspólnych działań i decyzji podejmowanych na poziomie rad pedagogicznych i zespołów wychowawczych.
4. Należy monitorować poziom absencji, egzekwować przestrzeganie procedur zwalniania uczniów oraz organizować formy wsparcia dla uczniów nieobecnych.
5. Trzeba dbać o odpowiednie zaplecze technologiczne, które ułatwi przeprowadzanie aktywnych i efektywnych zajęć.

Sugestie dydaktyczno-wychowawcze

1. W ogólnokształcących szkołach muzycznych drugiego stopnia warto rozważyć integrację treści międzyprzedmiotowych w formule zbliżonej do znanego nauczycielom języków zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) oraz dopasowanie programu nauczania poprzez wdrażanie tematycznego słownictwa i powiązanie nauki zagadnień gramatycznych oraz sprawności tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych z kontekstami sytuacyjnymi bliskimi działalności artystycznej.
2. Z uwagi na sugerowaną badaniami i spostrzeżeniami nauczycieli wysoką wrażliwość percepcji słuchowej, jak i multisensoryczny charakter gry na instrumencie, za zasadne należy uznać wykorzystywanie technik słuchowych oraz podejmowanie prób wykorzystania technik multisensorycznych, na przykład poprzez różnorodne formy dyktand i zadań dialogowych.
3. Z uwagi na dużą ilość wyzwań i obciążeń edukacyjnych warto rozważyć szersze wykorzystanie piosenek i śpiewu, które można powiązać z aktualnym kontekstem tematycznym oraz nauczanymi treściami leksykalnymi i gramatycznymi. Warto jednak rozważyć również wykorzystanie na różnych etapach lekcji do modelowania pobudzenia emocjonalnego odpowiednio dobranej muzyki, piosenek i śpiewu, które według cytowanych badań mogą chwilowo pozytywnie wpływać na funkcje poznawcze. Należy jednak ostrożnie pod-

chodzić do wykorzystania muzyki w trakcie wykonywania zadań, ponieważ może ona u niektórych uczniów zakłócać ich aktywność poznawczą.

4. Bazując na doświadczeniach związanych z nauką zdalną, warto rozważyć kontynuowanie sprawdzonych oraz podejmowanie nowych możliwych opcji wspierania uczniów w realizacji licznych obowiązków szkolnych, na przykład prowadzenie notatek lekcyjnych z użyciem portali internetowych (np. dysk Google czy pakiet Microsoft Office 360) co umożliwi późniejszy do nich dostęp, a także ułatwi przekazywanie dodatkowych treści zgodnie z potrzebami uczniów.
5. Z uwagi na stosunkowo niewielką liczbę ogólnokształcących szkół muzycznych i fakt ich rozproszenia w całym kraju oraz jednocześnie występowanie tej samej charakterystyki grupy uczniowskiej, specyfiki kształcenia i wyzwań, warto rozważyć współpracę nauczycieli i wymianę doświadczeń za pośrednictwem internetowych grup dyskusyjnych.

Powyższe sugestie są produktem spójnych opinii i spostrzeżeń nauczycieli, analizy literatury badawczej oraz wyników badań własnych. Choć badanie ankietowe było przeprowadzane kilka lat temu, jego wnioski pozostają aktualne, co obserwuję jako nauczyciel pracujący z młodzieżą kształconą muzycznie.

RAPID
Smartphone Repair
WITH LIFETIME WARRANTY

Holborn Station

Go

YX16 OCB



Elementy fototerapii w praktyce pedagogicznej

Przedstawiony tekst dotyczy praktyk pedagogicznych w ramach zajęć z podstaw fotografii i filmu oraz fotografii artystycznej prowadzonych w Liceum Sztuk Plastycznych w Zabrze.

Od analizy obrazu do fototerapii

Głównym założeniem fotografii było utrwalenie obrazu rzeczywistego, a jej funkcją upamiętnienie i przekazanie informacji. Wraz z rozwojem techniki oraz zwiększonym zainteresowaniem medium, fotografia stała się narzędziem komunikacji, które współcześnie na wielu płaszczyznach zastępuje lub wypiera słowo. Obecnie fotografia jako medium służy do dokumentowania, rozumienia i interpretowania świata, a także komunikacji, stała się bowiem językiem wizualnym, za pomocą którego wymieniamy swoje poglądy¹. Nastąpił zwrot ku obrazowi. *Pictorial turn*, czyli przejście z języka mowy do języka wizualnego, w którym być wizualnie wykształconym oznacza korzystać ze swojej świadomości wzrokowej skorelowanej z wiedzą².

Już w XIX wieku pojawiły się pierwsze rozmowy na temat wpływu twórczości fotograficznej na zdrowie psychiczne, ponieważ rozwój zarówno fotografii, jak i nauk psychologicznych przypadł właśnie na ten okres. Z początku fotografia służyła jako narzędzie do diagnozowania i archiwizowania przypadków medycznych, stopniowo jednak stawała się źródłem poznania natury ludzkiej oraz obserwacji symboli i treści archetypowych, by w XX wieku stać się samodzielną formą arteterapii. W tym czasie powstało wiele nurtów i metod łączących psychologię z fotografią. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku psychoanalityk Robert U. Akeret wykorzystywał fotoanalizę do scalania dwóch wymiarów świadomego i celowego z nieuświadomionym i bezwiednym, dzięki czemu było

¹ N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć świat*, Karakter, Kraków–Warszawa 2016, s. 82–83.

² A. Czajkowska, *Fototerapia. Fotografia w pracy nauczyciela, pedagoga, terapeuty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 34–37.

możliwe aktywowanie obszarów jednostki, które zostały wyparte lub zapomniane. W tym celu posługiwał się fotografiami, na których widniały portrety ludzi, reprezentujące różne stany psychofizyczne. Do zdjęć przygotowano katalog pytań, które dotyczyły wizualnych aspektów fotografowanej postaci. Pytania były na tyle otwarte, by zasugerować badanej osobie wyparte, zapomniane sytuacje lub emocje.

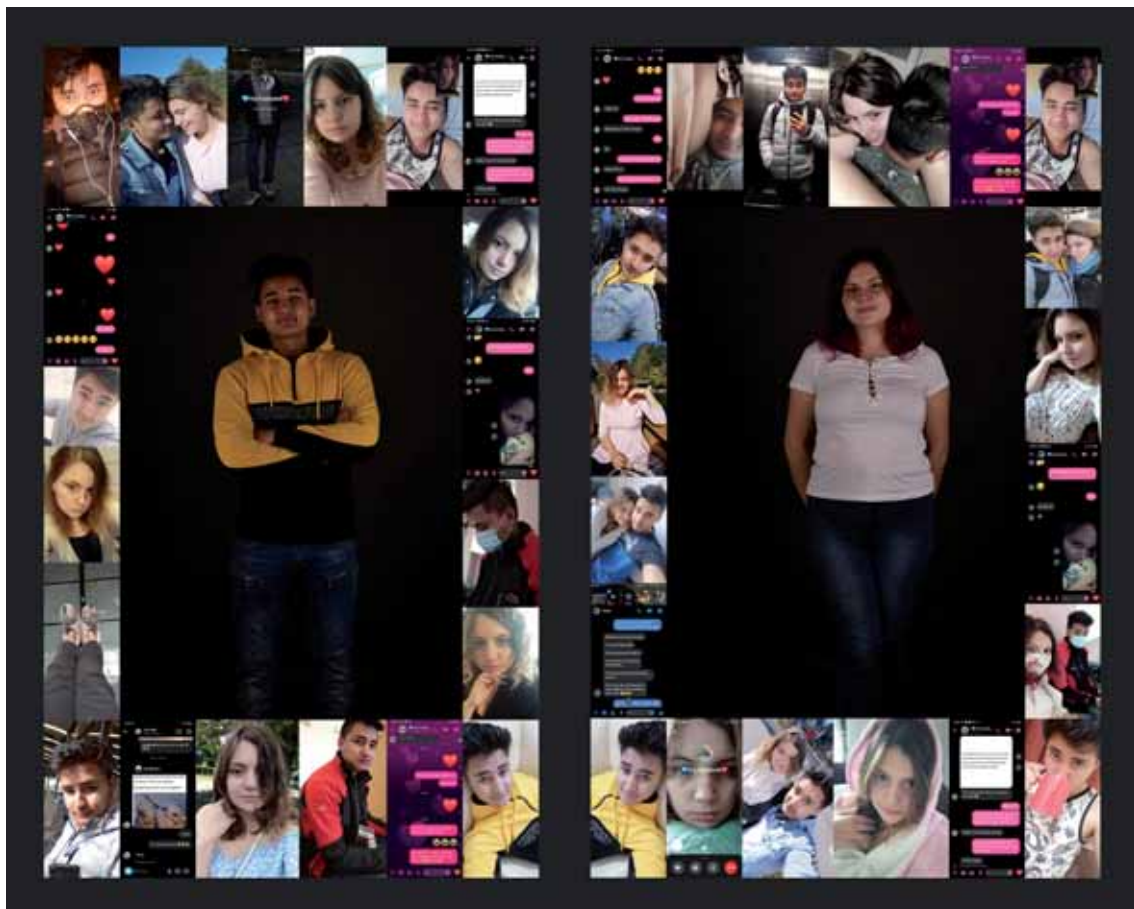
Z kolei Joel Walker w swojej praktyce psychiatrycznej wykorzystywał zestaw czterech abstrakcyjnych kolorowych fotografii służących do oceny osobowości. „Obrazy Walkera” wspierały leczenie i diagnozowanie wielu chorób psychiatrycznych, takich jak: depresja, ataki paniki czy zespołu pourazowego. Obrazy, podobnie jak w przypadku testu Rorschacha, działają jako reprezentacje wewnętrznego świata pacjenta, co pozwala mu lepiej zwerbalizować uczucia i wspomnienia.

Natomiast metoda *Reading Pictures* autorstwa Joela Morgovsky'ego opiera się na tworzeniu i analizie autorskich fotografii. Jej celem jest kodowanie i dekodowanie obrazów poprzez indywidualne doświadczenia autora i odbiorcy fotografii. Metoda ta zakłada, że zdjęcie stanowi dwuwymiarową reprezentację rzeczywistości, w której jeden z wymiarów tworzy autor, a drugi odbiorca. Aby odczytać fotografię, należy przeanalizować wszystkie elementy zdjęcia z pewną dozą swobody pozwalającej odbiorcy na wolne skojarzenia, z uwzględnieniem osoby autora. W momencie wykonywania zdjęć łączą się takie procesy psychologiczne, jak selektywna uwaga, nieuświadomiona motywacja, projekcja poznania siebie oraz świata — a tego typu rozumienie fotografii prowadzi do jej analizy³.

W 1999 roku Judy Weiser połączyła fotografię z praktyką psychologiczną, tworząc system terapeutyczny nazwany fototerapią, w którym zwraca uwagę na techniki projekcyjne wykorzystujące fotografie z różnego źródła i o różnej formie. Fototerapia służy procesom integracyjnym, antydyskryminacyjnym, wspierającym tolerancję, rozwiązującym konflikty, aktywizującym i podtrzymującym pamięć, rozwijającym umiejętności komunikacji interpersonalnej. Fototerapia nie jest traktowana tylko jako odrębny model pracy terapeutycznej, a raczej jako interaktywny zestaw technik. Podział na fotografię rozumianą jako sztuka i fotografię postrzeganą jako narzędzie komunikacji według Weiser nie jest znaczący, gdyż każda komunikacja stanowi formę ekspresji artystycznej. Szczególnie w obecnych czasach, gdy selfie stało się narzędziem performowania osoby autora i jego życia, bowiem porozumiewanie się i komunikacja za pomocą obrazów wiąże się z wywołaniem odpowiednich emocji u odbiorcy, zwłaszcza gdy publikujemy zdjęcia na portalach społecznościowych w Internecie⁴.

³ *Widzenie siebie. Selfie. Autoportret. Terapia*, A. Sielska, M. Szandała (red.), Wydawnictwo ASP w Katowicach, Katowice 2019, s. 110–111.

⁴ A. Czajkowska, dz. cyt., s. 59–64.



Relationship, fotografia barwna cyfrowa. Fot. Wiktoria Mosionek, 2021

Reasumując, terapeutyczna rola fotografii bierze się z połączenia obrazu i słowa. Interpretując fotografię, wydajemy sądy, uczymy się, wnioskujemy, rozpracowujemy i nadajemy sens, nadajemy znaczenia temu, czego doświadczamy. Kontakt z fotografią jest wykorzystywany jako środek, narzędzie służące uzyskaniu indywidualnego wglądu lub lepszemu zrozumieniu własnego „ja”, a więc w obszarze rozwoju osobistego. Jeżeli nasza aktywność wzmacnia wgląd w samego siebie (introspekcję), rozwija świadomość i ekspresję podstawowych uczuć oraz pozwala formować tożsamość z uwzględnieniem nowych kierunków rozwoju, to ma ona charakter terapeutyczny.

Fototerapia bazuje na cechach fotografii, które umożliwiają:

- przekazywanie doświadczeń, które są trudne do uchwycenia w sferze werbalnej;
- przekazanie szerokiej gamy emocji, wspomnień, życzeń i potrzeb;



Podróż 2. Fot. Vanessa Mucha, dyplom 2021

- skondensowanie informacji pod postacią znaków i symboli;
- reprezentację;
- zmianę sposobu postrzegania, mówienia o historii kulturowej, poczucia przynależności, tego, jak siebie postrzegamy i jak postrzegają nas inni;
- zewnętrzną emanację świata przeżywanego⁵.

Praktyki fototerapeutyczne

Nauczanie fotografii rozpoczynam z młodzieżą najmłodszych klasach od analizy obrazu fotograficznego, ponieważ uważam, że ćwiczenie doskonale uczy uważności, kompozycji oraz czytania obrazu. Na początku uczniowie podejmują próbę interpretacji zdjęć z kanonu historii fotografii. Na tym etapie pozwalam im na swobodną analizę o charakterze burzy mózgów, którą w trakcie wymiany spo-

⁵ Tamże, s. 50–51.



Podróż 3. Fot. Vanessa Mucha, dyplom 2021

strzeżeń uzupełniam wiedzą na temat zdjęcia i jego autora. W drugim etapie to uczniowie są autorami zdjęć. Podczas prezentacji swoich obrazów fotograficznych są proszeni o określenie przesłanek, które towarzyszyły powstaniu zdjęcia, określenie tego, co chcieli przekazać za pomocą fotografii, a także jakie emocje towarzyszyły jej powstawaniu, czy było coś, co hamowało ich działanie, a może praca przebiegała zgodnie z zamierzonym planem. W ten sposób aktywują obszary, które zdjęcie przywołuje, uczę mówienia o swoich potrzebach i odczuciach. Ponieważ ćwiczenie dotyczy zdjęcia, które tak *de facto* staje się rodzajem metafory, uczniom jest dużo łatwiej określać swoje emocje, nazywać potrzeby, stawiać cele. Judy Weiser zwraca uwagę, że zdjęcia niejednokrotnie służą jako namacalne, symboliczne autodefinicje, obiekty przejściowe, dając wgląd w sferę myśli i uczuć często nieosiągalnych na takim samym poziomie w sferze werbalnej. Zdjęcia dopełniają słowa, a słowa zdjęcia⁶. Podczas rozmów

⁶ Tamże, s. 48.

przeprowadzonych z uczniami otrzymałam informację, że tego typu zadania są przez nich pozytywnie odbierane, ponieważ lubią opowiadać o swoich zdjęciach. Dodatkowo ćwiczenie integruje grupę. Zauważam zwiększoną aktywność wśród odbiorców, którzy komentują pozytywnie prace swoich kolegów. Analiza fotografii, bliska metodzie Morgovsky'ego, służy budowaniu więzi interpersonalnych, ponieważ relacja między opowiadającym a słuchającymi intensyfikuje się i otwiera przestrzeń do dialogu⁷.

Ansel Adams, amerykański fotograf, twierdził, że fotografii się nie robi, tylko tworzy, bowiem zdjęcie jest wynikiem szeregu doświadczeń, które nas kształtują. Nie tylko sposób tworzenia zdjęcia jest wynikiem naszych codziennych doświadczeń, lecz również sposób jego prezentacji, a także odbiór zdjęć⁸. Natomiast fotoreporter Robert Capa uważał, że w tworzeniu fotografii istotna jest fizyczna więź, tworząca intymną relację, która pozwala na otwarcie się na rzeczywistość, uważne poszukiwanie na tyle sugestywnego języka formalnego, by oddać wewnętrzne uczucie, stan towarzyszący fotografującemu. Słynne jest stwierdzenie fotoreportera: *Jeżeli twoje fotografie nie są dość dobre, to znaczy, że nie podchodzisz dość blisko*⁹.

W swojej pracy pedagogicznej staram się uczniom zapewniać akceptację dla ich projektów, być empatyczną wobec ich problemów i autentyczną. W efekcie próbuję wytworzyć z nimi relację, w której czują się bezpieczni i mogą rozwijać siebie w swoich projektach. Ponieważ zgadzam się z Adamsem i Capą, oraz rozliczną rzeszą innych fotografów, i również jest mi bliskie tworzenie fotografii opartych na rzeczywistości mniej lub bardziej przetworzonej, zachęcam młodzież do poszukiwań tematów w najbliższym dla nich kręgu. W tym celu formułuję zadania o charakterze dokumentalnym, odpowiadające na hasła: moja okolica, moje miejsce, codzienność, portret rodzinny. Efekty zadań często są kontynuowane i rozwijane w pracach dyplomowych. Pogłębiona analiza problemu fotograficznego w realizacji dyplomowej staje się rodzajem autoanalizy, próbą określenia siebie i swojego stanowiska, poszukiwaniem swojego miejsca w społeczeństwie.

Przykładem projekcji uczuć i relacji za pomocą obrazu fotograficznego był dyplom z 2021 roku autorstwa Wiktorii Mosionek pod tytułem *Relationship*, w którym uczennica za pośrednictwem portretów i zdjęć typu selfie starała się zamienić w obraz trudne dla niej uczucie tęsknoty, wynikające z dzielącej ją i jej partnera odległości oraz różnic kulturowych. Pomysł na dyplom pojawił się w wyniku rozmowy z uczennicą na temat jej związku i emocji, które w niej wywołuje.

Fotografia uczy odpowiedzialności za to, co pokazujemy, ponieważ każde zdjęcie to decyzja, która niesie za sobą konsekwencje. Robiąc zdjęcia, wskazu-

⁷ Tamże, s. 56.

⁸ Tamże, s. 14.

⁹ *Historia fotografii*, Juliet Hacking (red.), Arkady, Warszawa 2014, s. 191.



Autoportret 3 (fragment), technika własna. Fot. Zofia Lesiak, 2020

jemy, akcentujemy konkretną chwilę, rzecz, miejsce i osobę¹⁰. Zdjęcia mogą pełnić rolę społeczną jako znaczący głos w sprawie. W takiej formie w swojej realizacji dyplomowej wykorzystała fotografię Vanessa Mucha w projekcie pod tytułem *Podróż*. Uczennica bardzo zaangażowana w tematykę *body positive* za pomocą zdjęć wyraziła swoje zdanie.

Fotografia może pełnić również rolę narzędzia do poszukiwania prawdy, potwierdzenia informacji, poszerzenia wiedzy, doświadczenia historii¹¹. Szczególne

¹⁰ A. Czajkowska, dz. cyt., s. 32–33.

¹¹ Tamże, s. 25–28.

miejsce odgrywa tu archeologia fotografii, bazująca na znalezionych, historycznych zdjęciach. W swojej pracy zachęcam uczniów, by przynosili albumy rodzinne. Służą nam one do analizy rozwoju fotografii pod kątem formalnym, do określenia stylów fotograficznych, przyjrzenia się wpływającemu czasowi zapisanemu



Autoportret 2, technika własna. Fot. Zofia Lesiak, 2020

w postaci obrazów. Przeglądanie albumów ma w sobie coś magicznego, ponieważ w zależności od tego, w jakim momencie życia znajduje się obserwujący, zmieniają się szczegóły, które zwracają jego uwagę. Albumy mogą być również inspiracją do tworzenia własnych historii. Kontakt z fotografią jako formą terapeutycznej refleksji jest wykorzystywany w charakterze środka służącego wskazaniu indywidualnego wglądu lub lepszemu zrozumieniu własnego „ja” w obszarze rozwoju osobistego¹². Realizacją opartą na połączeniu przeszłości z terażniejszością, zdjęć ojca i zdjęć córki była seria autoportretów Zofii Lesiak, w których autorka w swoje portrety wpisała fragmenty fotografii swojego taty. To rodzaj poszukiwania własnego miejsca, rodzaj autokreacji, określenia siebie w odniesieniu do historii i pozycji w rodzinie.

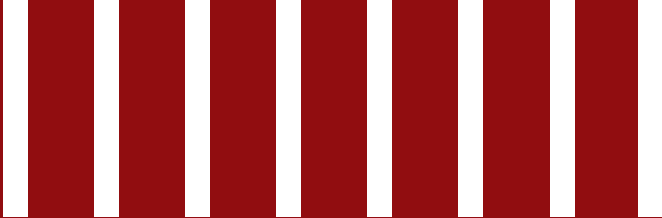
Uważam, że o fotografii należy myśleć jak o procesie, a nie gotowych obrazach, ponieważ dojście do obrazu, z którym się zgadzamy, który swoją formą wyraża to, co chcieliśmy przekazać, jest procesem poznawania świata i poznawania siebie. Fotografię cechuje selektywność, natychmiastowość i wiarygodność. To fotograf ustawiając kadr i ekspozycję, decyduje o tym, co ukazać, a co schować. O indywidualizmie fotografii świadczy fakt, że każdy zrobi zdjęcie inaczej, każdy inaczej odczyta fotografię, bowiem każdy niesie w sobie niezwerbalizowane pokłady uczuć, myśli, przeżyć, przekonań i wartości, a fotografia dzięki swojej natychmiastowości oraz demokratyczności, która ugruntowała się wraz z pojawieniem się aparatów jednorazowych, a następnie cyfrowych, umożliwia ich wizualizowanie.

Techniki terapeutyczne, jakie wykorzystuję w pracy, służą nawiązaniu relacji i stworzeniu płaszczyzny interpersonalnej gotowej na dialog z uczniem, w wyniku którego prace młodzieży są pełniejsze, ich forma adekwatna i dopasowana do założeń autorów, a uczniowie świadomi własnych realizacji.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Barthes Roland, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, Aletheia, Warszawa 2008.
- [2] Czajkowska Agata, *Fototerapia. Fotografia w pracy nauczyciela, pedagoga, terapeuty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
- [3] du Chemin David, *Zdjęcia z duszą. Jak zostać fotografem z wizją*, Helion, Gliwice 2018.
- [4] *Historia fotografii*, Juliet Hacking (red.), Arkady, Warszawa 2014.
- [5] Mirzoeff Nicholas, *Jak zobaczyć świat*, Karakter, Kraków–Warszawa 2016.
- [6] Sontag Susan, *Widok cudzego cierpienia*, Karakter, Kraków 2016.
- [7] *Widzenie siebie. Selfie. Autoportret. Terapia*, Anna Sielska, Małgorzata Szandala (red.), Wydawnictwo ASP w Katowicach, Katowice 2019.

¹² Tamże, s. 49.



**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**



SALA
KAMERALNA



Jak przygotować ucznia do konkursu muzycznego?

Wstęp

Od wielu lat pracuję jako nauczyciel gry na akordeonie w szkołach muzycznych pierwszego i drugiego stopnia. Moi uczniowie regularnie osiągają sukcesy, otrzymując nagrody i wyróżnienia na konkursach muzycznych o zasięgu regionalnym i ogólnopolskim, a także międzynarodowym. Nauczyciele, z którymi współpracuję, często zadają pytanie, jak to możliwe, że moi uczniowie tak często zdobywają laury. Zmotywowało mnie to do napisania tego artykułu. Postaram się przedstawić swoje przemyślenia dotyczące efektywnej współpracy z uczniem.

Co daje nam uczestnictwo w konkursach muzycznych? Celem konkursów jest przegląd dorobku artystycznego dzieci i młodzieży w zakresie sztuki wykonawczej oraz dążenie do stałego podnoszenia poziomu nauczania. Ideą takich wydarzeń jest również popularyzacja danego instrumentu i literatury muzycznej. Udział w konkursie muzycznym to również okazja do wymiany doświadczeń związanych z problematyką nauczania z innymi nauczycielami.

Moim zdaniem uczestnictwo w tego typu przedsięwzięciach artystycznych stanowi bardzo ważny element rozwoju każdego muzyka. Uczniowie szykujący się do prezentacji konkursowej zyskują ogromną motywację do pracy z instrumentem. Chęć rywalizacji z innymi muzykami, w pozytywnym znaczeniu, stanowi duży bodziec do działania i wyczerpanego ćwiczenia. Zawsze staram się informować o możliwości udziału w konkursie jak najwcześniej, aby zaobserwować reakcję uczniów. Jeśli przygotowany program nie będzie na odpowiednim poziomie wykonawczym, komunikuję uczniowi, że musi on poprawić swoje umiejętności, aby ostatecznie mógł wziąć udział w przesłuchaniach konkursowych. Dzięki temu podopieczni wiedzą, że muszą być porządnie przygotowani, a dojdą do tego, ćwicząc intensywnie i pracując nad swoim artystycznym rozwojem.

Nie tylko rywalizacja, lecz także obserwacja innych uczestników ma wiele zalet. Dzięki niej uczeń ma możliwość zdobywania nowej wiedzy poprzez rozmowy, słuchanie nowych utworów, poznanie innych interpretacji danego utworu, ale również zaobserwowanie zachowań w różnych sytuacjach scenicznych. Przygotowanie do konkursu wiąże się z odpowiednią strategią. Każdy uczeń

jest inny, ma odmienne predyspozycje. Indywidualne aspekty motoryczne, psychologiczne, szybkość przyswajania wiedzy mają ogromny wpływ na końcowy sukces. Od osobowości ucznia zależy interpretacja utworów, co skutkuje unikatowym wykonaniem danego utworu.

Odporność na stres, sposoby radzenia sobie z jego negatywnymi skutkami, umiejętność odnalezienia i wykorzystania pozytywnych elementów jego działania to kolejny aspekt pozwalający osiągnąć sukces. Stres to czynnik będący najgorszym wrogiem wykonawców. Wiele razy uczeń, który był świetnie przygotowany i wykonywał swój program konkursowy prawidłowo, pod wpływem stresu nie potrafił pokazać swoich możliwości podczas ostatecznej prezentacji. W ramach codziennej pracy z uczniem można zatem wprowadzić odpowiednie techniki niwelowania stresu.

Wybór konkursu, zapoznanie się z regulaminem

W obecnych czasach mamy spory wybór konkursów muzycznych, ze względu na pandemię coraz częściej organizowanych online. Wyróżnić możemy: konkursy jednoetapowe i wieloetapowe, przeprowadzone w jednej lub kilku kategoriach, z ograniczeniami wiekowymi lub bez, konkursy z utworami obowiązkowymi lub o dowolnym repertuarze, konkursy wyłącznie dla jednego instrumentu lub przeznaczone dla różnych specjalności.

Pierwszym elementem przygotowań jest dokonanie wyboru, na który konkurs będziemy się przygotowywać. Często właśnie to stanowi o końcowym sukcesie. Musimy wiedzieć, czy interesujący nas konkurs będzie odpowiedni dla danego ucznia, czy posiada on właściwy repertuar, czy nasz podopieczny nie będzie musiał rywalizować w kategorii z uczniami o wiele starszymi lub dłużej się uczącymi, czy jego umiejętności są wystarczające, aby zaprezentować program na wysokim poziomie. Trzeba też wziąć pod uwagę fakt, czy konkurs odbywa się blisko czy daleko od miejsca zamieszkania uczestnika i czy długa podróż oraz ewentualny nocleg nie będą wywierały negatywnych skutków na jakość konkursowej prezentacji. Jeśli ma to być dla ucznia pierwszy konkurs, niekiedy lepiej zaproponować mu udział w wydarzeniu o mniejszej randze, na przykład konkurs regionalny czy też konkurs szkolny.

Uważam, że pewność ucznia trzeba budować małymi krokami, nie rzucać go od razu na „głęboką wodę”. Daje to nam możliwość zaobserwowania, jak zachowa się on podczas występu przed jury.

Ważnym aspektem przy wyborze odpowiedniego wydarzenia jest także sam termin. Zawsze staram się z wyprzedzeniem informować ucznia o danym przedsięwzięciu. Czas jest potrzebny, aby uczeń zdążył przygotować repertuar. Bywa, że istnieje konieczność zrealizowania utworu obowiązkowego, na co potrzebny jest czas.

Wybór repertuaru

Bardzo istotnym elementem przygotowań do konkursu jest wybór odpowiedniego repertuaru, oraz kolejności wykonania. Regulaminy konkursów w większym lub mniejszym stopniu narzucają nam określony repertuar. Według moich obserwacji, konkursy, które cechuje wysoki poziom artystyczny, dosyć szczegółowo określają w swoich regulaminach obowiązujący repertuar. Również im wyższe kategorie konkursowe (podział na wiek lub klasa), program jest bardziej sprezygowany. Etap doboru utworów powinien być bardzo szczegółowo przez nauczyciela przeanalizowany, gdyż dobrze dobrany program może znacząco wpłynąć na końcowy wynik uczestnictwa w konkursie. Program konkursowy nieodpowiadający możliwościom technicznym i artystycznym ucznia może w znacznym stopniu obniżyć poziom prezentacji. Czasem lepiej jest wykonać utwory łatwiejsze, zachowując dbałość o detale, niż program ambitny, gdzie uczeń będzie walczył z problemami technicznymi, nie skupiając uwagi na estetyce wykonawczej. Taka sytuacja może prowadzić do frustracji i zniechęcenia ucznia do dalszej pracy. Dobór repertuaru trzeba rozpatrzyć pod kilkoma aspektami. Regulaminy konkursów akordeonowych określają utwory do prezentacji, dzieląc je na:

- obowiązkowe,
- z okresu baroku,
- oryginalne utwory akordeonowe,
- utwory z kraju pochodzenia uczestnika,
- utwory muzyki współczesnej,
- cykliczne,
- o charakterze rozrywkowym.

Jako nauczyciele mamy trzy możliwości wyboru programu. Może on pochodzić z wcześniej przygotowanego repertuaru, może być specjalnie przygotowany na dany konkurs lub składać się z obu wyżej wymienionych elementów. Osobiście stosuję ten trzeci sposób, powtarzając część repertuaru i dokładając nowy utwór.

Przygotowanie repertuaru — jak pracować

Po sumiennym wyborze utworów przystępujemy do ich przygotowania. Systematyczna, intensywna praca nad repertuarem i przede wszystkim nad techniką gry pozwala myśleć o możliwości osiągnięcia sukcesu podczas udziału w konkursie muzycznym. Choć bez tego można osiągnąć dobry poziom wykonawczy, jednak nigdy on nie będzie na odpowiednio wysokim poziomie. Ta zależność uwidacznia się coraz bardziej u uczniów coraz starszych. Dzieci uczące się w szkole muzycznej pierwszego stopnia mogą nadrobić braki wykonawcze w pewnym zakresie swoimi wrodzonymi umiejętnościami i charyzmą.

W dalszym kształceniu już to nie wystarcza. Według mnie celem ćwiczenia powinno być przede wszystkim biegłe opanowanie utworu. Ucznia nie powinien ograniczać żaden problem techniczny. Warsztat gry powinien być nienaganny. W przypadku akordeonisty bardzo ważne są: płynne prowadzenie miecha, prawidłowe zmiany miecha, niezależność obydwu rąk, a w późniejszym etapie nauki taka sama sprawność ręki lewej, jak i prawej, odpowiednia artykulacja miechowo-palcowa, dynamika i tym podobne. Gra ucznia, w której nie da się zauważyć żadnych problemów, świadczy o jego wysokich umiejętnościach i dopracowaniu utworów.

Co zatem zrobić, żeby ćwiczenie ucznia w domu czy też na lekcji z nauczycielem przynosiło rezultaty? Niezwykle ważna jest koncentracja. Bez umiejętności koncentrowania uwagi znacząco zmniejsza się efektywność pracy, a liczba powtórzeń potrzebnych do osiągnięcia celu zwiększa się, wiąże się to również z wydłużeniem czasu pracy. Kolejnym warunkiem jest świadome ćwiczenie i zapamiętywanie informacji. Bardzo zbliżone powtórzenia prowadzą do skrócenia przygotowania utworu. Świadome ćwiczenie powoduje, że jego rezultaty są o wiele trwalsze. Staram się uczniom przypominać o stosowaniu zawsze tego samego palcowania czy zmian miecha. Nieświadome, mechaniczne ćwiczenie zabiera mnóstwo czasu, a jego efekty są mizerne. Utwór jest bardzo płytko utrwalony w podświadomości, a wykonanie go na scenie jest bardzo niepewne i wiąże się z dużym ryzykiem.

Kolejnym elementem, na który zwracam bardzo dużą uwagę, jest ćwiczenie utworów w wolnych tempach, nawet jeśli uczeń potrafi je zagrać szybko. Wolne ćwiczenie pozwala na pełną kontrolę, na zwrócenie uwagi na detale, na skontrolowanie wszystkich wykonywanych ruchów. Zachęcam szczególnie, aby wybierać do ćwiczenia fragmenty, które sprawiają uczniom problemy. Dbalność o najmniejszy szczegół ma ogromne znaczenie.

Istotną rolę w przygotowaniu do konkursu odgrywa pamięciowa nauka utworu. Wymagam od uczniów, aby wyznaczyli sobie kilka punktów w utworze, od których mogą zacząć grę, co pozwoli im wybrnąć z ewentualnych problemów podczas prezentacji na scenie. Podczas przesłuchań konkursowych niejednokrotnie spotykałem się z tendencją do zapominania przez wykonawcę tekstu nutowego. Wówczas dany wykonawca, aby wybrnąć z trudnej sytuacji, musiał zacząć wykonanie swego utworu od początku. W moim odczuciu jest to błąd w przygotowaniu ucznia do występu.

Wielu początkujących muzyków nie potrafi ćwiczyć produktywnie. Bardzo częstym błędem jest wielokrotne bezmyślne powtarzanie tych samych fragmentów podczas ćwiczenia danego utworu. Młodzi adepci liczą na to, że duża liczba powtórzeń pozwoli wyeliminować błędy. Doświadczeni wykonawcy wiedzą, że dany problem trzeba dogłębnie zbadać i znaleźć odpowiedni sposób pracy.

Od starszych uczniów wymagam także zgłębiania wiedzy na temat utworu pod względem epoki, stylu, formy i inspiracji powstania.

Efekty pracy z instrumentem często są również uzależnione od aktualnego stanu psychofizycznego, a także od tego, czy uczeń jest wypoczęty, czy zmęczony.

Publiczny występ, stres

Uczeń przygotowujący się do konkursu powinien mieć możliwość wcześniejszego zaprezentowania swojego programu na scenie. Ma to ogromne znaczenie, ponieważ w trakcie występu czynnikiem towarzyszącym wykonawcy jest stres. Nie da się go całkowicie wyeliminować, ale można się do niego w pewnym stopniu przyzwyczaić. Czasami działa on również mobilizująco. Podczas realizacji nagrań do konkursów online zauważyłem pewną zależność. Uczniowie nagrywając swój repertuar, popełniali częściej błędy, ponieważ mieli świadomość tego, że mogą powtarzać wielokrotnie swoje wykonania utworów i nie towarzyszył im czynnik stresu scenicznego. Podczas prezentacji na żywo nie miało to miejsca, gdyż to właśnie stres działał na nich mobilizująco.

Udział w konkursie można porównać do sytuacji, kiedy doświadczamy czegoś nowego, z czym musimy się zmierzyć, podejmując odpowiednie decyzje odnoszące się do naszego konkretnego zachowania. Występ przed komisją czy publicznością stanowi spore wyzwanie i wymaga odpowiedniej mobilizacji i koncentracji. Często stres zwany tremą może wywierać negatywny wpływ na prezentację podczas konkursu.

Aczkolwiek trema może być również czynnikiem pozytywnym. Bywają takie sytuacje, że uczniowie nie mogą się wprost doczekać swojego występu, a związany z nim stres powoduje przyływ energii i zapału do cięższej pracy. Świadomość konkurencji występującej podczas konkursu oraz chęć rywalizacji często wyzwala u wykonawców pozytywny czynnik stresu.

W trakcie przygotowań do konkursu uważam, że niedopuszczalne jest, aby występ konkursowy był pierwszą prezentacją programu. Podczas prezentacji programu na koncertach, popisach sekcyjnych czy audycjach uczeń może poznać swoje słabe strony oraz osiąść umiejętność radzenia sobie z negatywnym stresem i wykorzystaniem stresu pozytywnego. Aby skutecznie i umiejętnie można było radzić sobie z tremą podczas występów publicznych, uczeń wraz z nauczycielem muszą znaleźć jej przyczynę. Warto ustalić sobie szczegółowy plan pracy z podopiecznym i stosować się do niego. Pozwoli to wyeliminować z przygotowywanego repertuaru negatywne czynniki stresu.

Skuteczność radzenia sobie z tremą zależy od kilku czynników. W trakcie trwania prezentacji wykonawca nie powinien koncentrować całej uwagi na niedoskonałościach swojej gry — powoduje to nieustające skupienie na tym, co jeszcze nie jest dopracowane i właściwie opanowane. Ważne jest również wsparcie nauczyciela, rodziny, a także pozytywne myślenie samego wykonawcy. Zawsze staram się też tłumaczyć uczniom, aby czerpali przyjemność z możliwości zaprezentowania swoich umiejętności. Należy cieszyć się muzykowaniem na scenie, bo to wyzwala w grającym pozytywne odczucia i emocje.

Nauczyciel pełni bardzo odpowiedzialną rolę w całym procesie przygotowania do występu publicznego. W mojej opinii pedagog powinien posiadać określone cechy, aby praca zmierzała do osiągnięcia konkretnego sukcesu. Oprócz odpowiednich kwalifikacji, trafnego systemu pracy i poświęcenia, ważne jest też indywidualne podejście do ucznia. Nauczyciel powinien być dla niego autorytetem, „mistrzem” obdarzonym przez ucznia zaufaniem. Powinien być elastyczny, reagować na problemy wychowanka. Dobry nauczyciel nie powinien podchodzić do swoich podopiecznych według ustalonego schematu.

Efektem każdego odbytego konkursu powinien być rozwój umiejętności uczestnika oraz wyciągnięcie nie tylko tych negatywnych, lecz przede wszystkim pozytywnych wniosków. Konkurs powinien być tylko punktem zwrotnym na ścieżce rozwoju ucznia, a nie głównym celem. Znam przypadki, gdy z powodu mnogości konkursów, w których biorą udział uczniowie, nie mają czasu na realizację kolejnych, nowych utworów i tym samym nie rozwijają swoich umiejętności. Osobiście uważam, że nie jest to dobra strategia dla szeroko pojętego rozwoju ucznia.





**Baza i organizacja;
szkoła artystyczna
jako system**





Współczesne szkolnictwo muzyczne w opinii polskich pianistów-pedagogów

Od wielu lat w Polsce wciąż powracającym motywem w środowiskach naukowych, oświatowych i politycznych jest reforma szkolnictwa. Temat ten dotyczy przede wszystkim szkół ogólnokształcących, czyli podstawowych, techników, liceów i szkół zawodowych. Coraz częściej jednak można spotkać się z przemysleniami i głosami na temat modyfikacji czy też większych zmian w systemie szkolnictwa muzycznego. Obecny system nauczania w szkołach muzycznych opiera się na zasadach wypracowanych w drugiej połowie XX wieku¹. System ten zapewnia kompleksowe przygotowanie muzyczne przed podjęciem kolejnego etapu rozwoju artystycznego: I stopień–II stopień–akademia muzyczna lub uniwersytet muzyczny. Mimo to coraz częściej pojawiają się wątpliwości co do jego skuteczności w świetle dynamicznie zmieniających się czasów².

Wiele problemów, które da się zauważyć w kształceniu muzycznym, zwłaszcza na poziomie szkół I stopnia, wynika co najmniej z kilku powodów. Jednym z nich, najbardziej aktualnym, jest pokonywanie trudności spowodowanych pandemią koronawirusa, takich jak absencja uczniów i nauczycieli oraz zdalne nauczanie. Skutkuje to spadkiem odporności psychicznej, problemami emocjonalnymi uczniów i przede wszystkim obniżeniem poziomu gry. Innym elementem, który często utrudnia uzyskanie zadowalających efektów nauczania, jest duża liczba bodźców odciągających dzieci i młodzież od systematycznej, w pełni zaangażowanej pracy. Mnogość zajęć pozalekcyjnych, korepetycje i nieograniczony dostęp do świata wirtualnej rozrywki powodują ciągłe zmęczenie, rozdrażnienie i brak skupienia. Taka sytuacja niejednokrotnie rodzi zniechęcenie wśród nauczycieli, którzy mimo dobrej woli, zaangażowania i rzetelnego przygotowania,

¹ J. Domagała, *Kształtowanie się współczesnej koncepcji polskiego systemu szkolnictwa muzycznego w latach 1945–1959 w kontekście dyskusji środowiskowych*, „Ars Inter Culturas”, 2020, Vol. 9, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, s. 141–166.

² A. Białkowski, *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju*, [w:] J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2011, s. 298.

poprzez uczestnictwo w wielu formach doskonalenia, jak kursy, warsztaty, lekcje mistrzowskie, wykłady, nie są w stanie efektywnie przekazywać swojej wiedzy. Zdolni, zaangażowani uczniowie, którzy osiągają bardzo dobre wyniki i biorą udział w konkursach, stanowią w szkołach mniejszość. Realnym problemem jest często zauważalne zniechęcenie do gry po kilku latach nauki, a dokończenie edukacji w szkole muzycznej (mam na myśli przede wszystkim I stopień) podyktowane jest często ambicjami rodziców.

Nasuwa się pytanie, czy celem edukacji artystycznej, zwłaszcza w szkołach muzycznych I stopnia, nie powinno być przede wszystkim rozbudzenie pasji do muzykowania, niezależnie od wiązania przyszłości zawodowej z muzyką. Mając ten temat na uwadze, postanowiliśmy razem z Panią Martą Machurą-Czarakcziewą zapytać o opinię pianistów-pedagogów prowadzących lekcje mistrzowskie na kursach pianistycznych w 2021 roku — *Bieszczady bez granic* (Sanok, Warszawa) i *Od rzemiosła do mistrzostwa* (Łańcut). Dzięki otwartości artystów-pedagogów udało się stworzyć cykl wywiadów, które mogą być materiałem do głębszych przemyśleń, a może i niejednokrotnie modyfikacji własnej pracy niejednego nauczyciela. Materiał ten być może mógłby być jakimś impulsem do działań na rzecz coraz lepszego funkcjonowania placówek artystycznych.

Jakie okoliczności przyczyniły się do tego, że Pan/Pani postanowił/a poświęcić swoje życie muzyce?

■ Artur Jaroń, pianista, dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych w Kielcach

Usłyszałem kiedyś w radiu *Koncert a-moll* Edvarda Griega i tak mi się spodobał, że zamarzyłem, by go kiedyś zagrać. Decyzję o tym, że chcę być muzykiem zawodowym, podjąłem w IV klasie szkoły muzycznej II stopnia. Akademię Muzyczną kończyłem u profesor Sijałowej-Vogel.

■ Profesor Andrzej Jasiński, pianista, wykładowca w Akademii Muzycznej w Katowicach

Myslę, że przede wszystkim przyczynili się do tego moi pedagodzy. Kiedy miałem cztery lata, ojciec, który był organistą, zaczął uczyć mnie gry na fortepianie. Okazało się, że miałem dużą łatwość czytania nut i szybko pokonywałem trudności techniczne. Metoda ojca nauki gry na fortepianie była niezwykła — codziennie odczytywać jedną stronę sonat Mozarta. Lubiłem grać dla gości przychodzących do domu. Kiedy miałem sześć lat, pojechaliśmy z tatą do Warszawy, gdzie przesłuchano mnie w Konserwatorium i tam przyjął mnie do swojej klasy profesor Zbigniew Drzewiecki. Niestety z powodu okupacji po pół roku trzeba było wrócić do domu rodzinnego w Częstochowie. W średniej szkole muzycznej w Częstochowie uczyłem się u Stefanii Borkowskiej. Orga-

nizowała wspólnie z innymi uczniami muzykowanie, w tym próby improwizowania i dyskusje, co było bardzo ciekawe i inspirujące. W Akademii Muzycznej w Katowicach studiowałem u profesor Władysławy Markiewiczówny. Ona namówiła mnie w 1960 roku na udział w konkursie pianistycznym im. Marii Canals w Barcelonie, gdzie zdobyłem I nagrodę. Profesorka dostrzegła też we mnie zdolności pedagogiczne i zleciła mi wówczas uczenie sześciolatniego Krystiana Zimermana.

■ **Profesor Joanna Ławrynowicz-Just, pianistka, wykładowca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie**

Tradycja w rodzinie, w której jestem trzecim pokoleniem muzyków, w naturalny sposób wskazała mi drogę, co więcej, moje dzieci również chodzą do szkoły muzycznej.

Pamiętam, że od najmłodszych lat nie wyobrażałam sobie, że można robić coś innego, niż grać na instrumencie.

Z rodzinnych opowieści wynika, że jako czterolatka sama wybrałam fortepian. Powód był prozaiczny — tata przygotowując się do konkursu, poprzeciwnał strunami opuszki palców, w efekcie czego moje wyobrażenie na temat skrzypiec na jakiś czas pozostało negatywne, żeby nie użyć słowa — bolesne.

■ **Olga Łazarska, pianistka, wykładowca w Akademii Muzycznej w Krakowie, zastępca dyrektora w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie**

Bardzo prozaiczne okoliczności. Koleżanka grała piętro niżej w bloku, a że dźwięk doskonale przenosi się przez ściany, intensywnie nasłuchiwałam. Te proste utwórki wzbudzały moją fascynację. Chciałam, tak jak ona, grać na pianinie i po moich długich namowach rodzice, chociaż nie byli zachwyceni, wyrazili na to zgodę. Ona swoją edukację muzyczną zakończyła na szkole podstawowej, a mnie została na całe życie.

■ **Wilia Ochocka-Janusz, pianistka, kierownik sekcji fortepianu w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 i nauczyciel fortepianu w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie**

Pochodzę z rodziny muzyków. Ojciec był śpiewakiem operowym, mama pianistką i wykładowcą na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Muzyka towarzyszyła mi od dziecka. Od początku nauki osiągałam sporo sukcesów w kraju i za granicą. Nawet miałam okazję, jako tak zwane dziecko szczególnie uzdolnione muzycznie, być bohaterką filmu dokumentalnego zrealizowanego w Japonii, a dotyczącego polskiej szkoły pianistycznej. W średniej szkole mimo sukcesów na konkursach i koncertach podjęłam decyzję, że chcę w przyszłości uczyć. Świat muzyki i sztuki zawsze mnie fascynował.

■ **Karol Radziwonowicz, pianista, wykładowca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie**

Pochodzę z rodziny muzycznej. Od dzieciństwa bardzo lubiłem fortepian, który stał u nas w domu i zawsze chciałem na nim grać. Kiedy byłem bardzo mały, już chciałem eksperymentować palcami na klawiaturze. Moim pierwszym nauczycielem był mój ojciec — Henryk Radziwonowicz, który dał mi wszystkie podstawy pianistyczne i nauczył mnie miłości do pracy. Jak pamiętam, zawsze lubiłem ćwiczyć.

■ **Profesor doktor habilitowany Andrzej Tatarski, pianista, Akademia Muzyczna w Poznaniu**

W wieku około pięciu lat, spacerując z rodzicami, usłyszałem grającą orkiestrę na miejskiej uroczystości. Mimo niesprzyjającej pogody i oporu rodziców uparłem się, że pozostanę na miejscu i będę słuchał muzyki. Rodzice wówczas uznali, że mogę mieć zacięcie i predyspozycje muzyczne. W wieku siedmiu lat rozpocząłem naukę gry na fortepianie. Od czternastego roku życia grałem w kościele na organach, dzięki czemu nie miałem żadnych problemów z opanowaniem zasad harmonii i kształceniem słuchu. Do dziś żywię również do tego instrumentu wielkie zamiłowanie.

■ **Konstanty Wileński, pianista i kompozytor**

Pochodzę z Kijowa, z muzycznej rodziny. Dziadek mój był dyrektorem Filharmonii Narodowej Ukrainy. Moja droga muzycznego rozwoju była naturalną kontynuacją tradycji rodzinnej.

Czy zdarzały się Pani/Panu momenty/okresy kryzysu, znaków zapytania, czy to na pewno dobra droga?

■ **Artur Jaroń**

Zdarzył się taki kryzys, kiedy po studiach grałem *Koncert c-moll* Siergieja Rachmaninowa i orkiestrę prowadził dyrygent, który nie mógł odnaleźć się w tej muzyce. Właściwie miałem poczucie, że zepsuł mi występ, i zacząłem się zastanawiać, czy chcę nadal wykonywać ten zawód. Na szczęście to mi przeszło i nadal gram oraz uczę, co uważam, że jest swoistym sprzężeniem zwrotnym — dzięki graniu lepiej uczę, a dzięki uczeniu lepiej gram.

■ **Andrzej Jasiński**

Nie pamiętam, aby były jakieś kryzysy. Zawsze byłem pewien, że podążam właściwą drogą.

■ **Joanna Ławrynowicz-Just**

Oczywiście, myślę, że niemal każdemu się zdarzają.

To jest zawód, który wymaga poświęcenia, ciągłego utrzymywania się w formie i gotowości scenicznej, a także dbałości o stałą motywację. Motywacja do pracy zależy od wielu rzeczy — mnóstwo czynników ma znaczenie, łącznie z tym, jak się odżywiamy, jaki tryb życia prowadzimy, jakie mamy cele, choć z tych celów, przy gorszej kondycji psychofizycznej, łatwo jest zrezygnować. Myślę, że w takim kryzysowym momencie ważne jest wsparcie kogoś, kto jest przewodnikiem, na przykład rodzica czy pedagoga. W moim przypadku takim wsparciem było spotkanie już po studiach Maestry Haliny Czerny-Stefańskiej. To od niej usłyszałam, że powinnam podążać obraną drogą. Taka postać, będąca szczególnym autorytetem, jest zwłaszcza w trudnych momentach bardzo potrzebna.

■ **Olga Łazarska**

Cały okres liceum był jednym wielkim kryzysem. Spowodowane to było zarówno trudnymi sprawami rodzinnymi, jak i osobą, do której trafiłam i z którą nie mogłam znaleźć wspólnego języka, choć była bardzo dobrym pedagogiem.

■ **Wilia Ochocka-Janusz**

W okresie licealnym zaczęłam odczuwać skutki dużej tremy związanej z występem publicznym. Liczne koncerty i konkursy wcale nie zmniejszyły mojego „zagubienia”. Czułam się źle zarówno psychicznie, jak i fizycznie, zaczęłam poważnie chorować. Miałam też dość burzliwy okres dojrzewania i trudną sytuację osobistą... Wówczas nie było jeszcze w pedagogice zbytniego zainteresowania tą problematyką. Wtedy właśnie zdecydowałam się, że chcę uczyć, a nie koncertować. Pojawiło się u mnie coś w rodzaju — może dziwnie to zabrzmie — powołania... Chciałam mieć możliwość tworzenia i wspierania sztuki muzycznej jakby z drugiej strony.

■ **Karol Radziwonowicz**

Dość poważny kryzys miałem w wieku osiemnastu lat, kiedy przed maturą zmarł mój ojciec. Był także moim nauczycielem. Straciłem więc dwie osoby... Wówczas myślałem, że nie dam rady sam bez jego prowadzenia i uwag, lecz miłość do muzyki i fortepianu zwyciężyła. Pamiętam, że postanowiłem wypełnić życzenie ojca, który na pewno chciałby, aby jego praca ze mną nie poszła na marne.

■ **Andrzej Tatarski**

Nie miałem nigdy wątpliwości, czy obrałem właściwą drogę.

■ **Konstanty Wileński**

Kiedy byłem w dziesiątej klasie, miałem tragiczny moment związany z konkursem pianistycznym „Praska Wiosna”. Po przejściu przez wszystkie eliminacje bardzo dużo ćwiczyłem — po dziesięć godzin dziennie. To niestety spo-

wodowało przeciążenie rąk i nastąpiła dłuższa przerwa w graniu, a ręce znalazły się w gipsie. Na szczęście komponowałem i zacząłem improwizować, co pozwoliło mi jakby przetrwać ten trudny okres, a zarazem ukształtowało mnie jako muzyka zarówno klasycznego, jak i jazzowego.

Jak Pan/Pani wspomina i ocenia początki swojej drogi artystycznej? Czy pierwsi nauczyciele byli bardzo wymagający, czy raczej pozwalali na umiarkowany, jakby naturalny rozwój?

■ Artur Jaroń

Moja pierwsza nauczycielka bardzo solidnie i rzetelnie traktowała nauczanie, wszystko należycie ustawiała od strony dydaktycznej, ale jednocześnie była bardzo życzliwą osobą, która długo jeszcze po zakończeniu pracy ze mną śledziła moje osiągnięcia i serdecznie mi „kibicowała”.

■ Andrzej Jasiński

Od dziecka granie sprawiało mi przyjemność, ale nie zawsze miałem cierpliwość do ćwiczenia. Ojciec pilnował, abym codziennie siadał do instrumentu i ćwiczyl. Był wymagający, ale jednocześnie umożliwiał mi przeżywanie normalnego, radosnego dzieciństwa, miałem sporo wolności i mogłem bawić się z kolegami.

Miałem dzieciństwo bogate, rozwijające umiejętność życia w grupie i w bliskim kontakcie z przyrodą. Wychowywałem się w trudnych warunkach; dzięki temu nauczyłem się samodzielności, ale i skromności, niewymagania od życia za dużo³.

Wszyscy moi nauczyciele z jednej strony wymagali „porządnej gry”, ale równocześnie rozumieli, że dojrzewanie artystyczne to proces wymagający czasu.

■ Joanna Ławrynowicz-Just

Droga mojej edukacji muzycznej na każdym jej etapie stworzyła mi optymalne warunki do rozwoju. Moim pierwszym pedagogiem, u którego zaczęłam się uczyć, mając cztery lata, była Hanna Lachertowa, bardzo śmiały człowiek, władała czterema językami i była wybitnym specjalistą w nauczaniu początkowym. Wymagała ode mnie od samego początku bardzo dużej świadomości tekstu, poznawania utworów i uczenia się ich w sposób świadomy intelektualnie. Kolejny etap pod kierunkiem profesor Teresy Manasterskiej rozpocząłam około trzy-nastego roku życia. Wspierała postać — pasjonatka dydaktyki, osoba przepełniona ogromną wrażliwością, skarbnica wiedzy. Wtedy też poczułam, że fortepian jest moją pasją, że to jest to, co chcę dalej robić, wkładając w grę na instru-

³ I. Bias, M. Bieda, *Andrzej Jasiński — artysta i człowiek*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2006, s. 14.

mencie więcej czasu i energii, niż to miało miejsce do tej pory. I zaraz po studiach wspomniały kontakt z profesor Haliną Czerny-Stefańską — niezastąpionym mentorem, przewodnikiem — zarówno duchowym, jak i artystycznym.

■ **Olga Łazarska**

Jeśli mam być szczerą, to w szkole podstawowej miałam bardzo przyjemnego pana, który jednak nie przykładął się za bardzo do swojej pracy. W liceum, tak jak wspomniałam — nie mogłyśmy z nauczycielką nawiązać dobrego, twórczego kontaktu. Metodyka, jaką wobec mnie stosowano, mijła się zasadniczo z moimi predyspozycjami, rodzajem zdolności i charakterem. Zabrakło niezbędnego w takiej relacji indywidualnego podejścia do ucznia. Siłą rozpędu dostałam się na studia i tam u pani profesor Ewy Bukojemskiej moja edukacja przybrała właściwą, dającą wymierne efekty formę.

■ **Wilia Ochocka-Janusz**

Moja pierwsza nauczycielka — pani Anna Owerkowicz — była świetnym pedagogiem. Pozwalała mi rozwijać się swoim własnym tempem. To był cudowny czas, lekcje odbywały się w ciepłej, wręcz „rodzinnej” atmosferze. Po wyjeździe nauczycielki za granicę zaczęłam kształcić się u profesor Bronisławy Kawalli, która oczekiwała dużej dyscypliny w pracy i stawiała wysokie wymagania. Od strony merytorycznej była wręcz doskonała. Do dziś wiedza, którą mi przekazała, stanowi niepodważalny fundament mojej dydaktyki.

Studia muzyczne odbywałam w krakowskiej Akademii Muzycznej u profesora Jerzego Łukowicza i u profesor Marioli Cieniawy. W moim przekonaniu właśnie okres studiów pozwolił mi zrozumieć istotę znaczenia relacji mistrz–uczeń. Otrzymałam wielkie wsparcie i zrozumienie ze strony moich profesorów — zarówno pod względem merytorycznym, jak i duchowym. To były dla mnie chyba najważniejsze, wielce inspirujące lata nauki.

■ **Karol Radziwonowicz**

Do osiemnastego roku życia moim nauczycielem był ojciec. Lekcje z nim odbywały się tylko w szkole i tam też musiałem się przestawić na relację uczeń–nauczyciel. Do ojca zwracałem się: „Panie profesorze”, co dziś, z perspektywy czasu, uważam, że było bardzo mądrym, pedagogicznym podejściem. Taka sytuacja pozwalała wytworzyć zdrowy dystans i pewien rodzaj presji. W domu ojciec nie ingerował w czasie ćwiczenia i nawet nie przypominał mi o nim. Była to bardzo dobra metoda, gdyż uczyła mnie samodyscypliny.

■ **Andrzej Tatarski**

Miałem bardzo surową i wymagającą nauczycielkę, a ja, jak większość dzieci, nie lubiłem ćwiczyć. Mimo to nie zniechęciłem się do instrumentu. Uwielbiałem natomiast grać — bardzo dużo czasu poświęcałem na zapoznanie się z nowymi utworami, gdyż z łatwością czytałem nuty. Z biblioteki mojej cioci za-

bierałem opasłe tomy między innymi sonat Mozarta, Haydna, utworów Chopina, Schumanna, które z zapalem studiowałem.

■ **Konstanty Wileński**

Pamiętam, że zawsze miałem bardzo życzliwych pedagogów.

Jak Pan/Pani ocenia dzisiaj szkolnictwo muzyczne w Polsce w kontekście tak szybko zmieniających się czasów? Czy wypracowanego przez tyle lat systemu nie należałoby jednak zmodyfikować i dostosować do zmieniającej się rzeczywistości?

■ **Artur Jaroń**

Niestety nie jesteśmy w stanie zmodyfikować wszystkiego, co byśmy chcieli. Bardzo dużym problemem jest przeciążenie dzieci i młodzieży materiałem szkoły ogólnokształcącej. Uczniowie są niestety przemęczeni. Drugim problemem jest system, który ukierunkowuje wiedzę na konkretne zadania, a nie na szerokie spojrzenie i wszechstronny rozwój z umiejętnością kojarzenia ze sobą różnych zagadnień. Jeśli chodzi o szkoły muzyczne I stopnia, moim zdaniem powinny to być raczej placówki umuzykalniające, a nie zawodowe. Należy bardzo indywidualnie podchodzić do każdego ucznia. Nauczyciele powinni wszystko robić, aby nie zablokować dziecka, nie zniechęcić, wykazywać dużo ciepła i zrozumienia. Ja byłem wychowany na studiach przez profesorkę na typowo rosyjskiej szkole pianistycznej twardym emocjonalnie „wychówkiem” („dlaczego ty nie umiesz?”, „jak śmiałeś przyjść nieprzygotowany na lekcję?”). Dziś, po ponad trzydziestu latach, zweryfikowałem to zupełnie w swojej pracy. Uważam, że dla dzisiejszego młodego pokolenia, które jest dość mocno zestresowane, metoda łagodniejsza, bez rezygnacji z wymagań, przynosi lepsze rezultaty. Pedagogikę należy indywidualizować, cały czas weryfikować, gdyż wydaje mi się, że uczniowie są dziś słabsi emocjonalnie. Z małymi dziećmi sfera psychiczna jest decydująca. To do niej powinniśmy dopasowywać proces nauczania, który przecież możemy indywidualnie rozłożyć na kilka lat. Przecież na przykład chłopcy i dziewczynki inaczej się rozwijają. U dziewczynek wcześniej możemy uzyskać pewną dojrzałość muzyczną, ale za to u chłopców w późniejszym okresie jest większa stabilność emocjonalna.

Uczenie w I stopniu jest niezwykle odpowiedzialne. Jeśli miałyby być wprowadzane zmiany, to na pewno z dużą rozważą i dogłębnym przemyśleniem. Na przykład świadectwa z paskiem nie powinny, według mnie, być uzależnione od oceny bardzo dobrej z instrumentu.

■ **Joanna Ławrynowicz-Just**

Moim zdaniem największym problemem jest to, że nasz system jest bardzo niestabilny. Mieliśmy reformę szkolnictwa i gimnazja, system 6 plus 6. Obecnie

mamy system 8 plus 4, co biorąc pod uwagę fakt, że młodzież się teraz szybciej rozwija i że często potrzebuje zarówno zmiany pedagoga, jak i zmiany wymagań, już po kilku latach nauki, jest, w mojej opinii, niekorzystne.

Czy sam system powinien iść z duchem czasu? Oczywiście, ale pod pojęciem „system” funkcjonują też ludzie. Są nauczyciele, którzy na przykład mimo pandemii potrafili się w nowych realiach odnaleźć i robili wszystko, żeby uczeń jak najmniej stracił. Myślę, że wielu z nich się to udało. Patrząc chociażby na efekty pracy moich uczniów, myślę, że zmiana systemu pracy w pandemii pomogła im uaktywnić swoją kreatywność i nauczyła obcowania z mikrofonem. Traktowaliśmy nagrywanie nie jak zło konieczne, ale jako świetną okazję do oswojenia się z mikrofonem i kamerą.

Bardzo istotnym warunkiem jest też indywidualne podejście do każdego ucznia. Żaden system ani żadna metoda pedagogiczna nie będą w stanie działać porównywalnie w każdym przypadku. Dlatego warto nastawić się na to, że każdy jest inny.

System szkolnictwa to w moim rozumieniu również szkolenie kadry, przyszłych nauczycieli, których edukujemy w akademiach muzycznych.

Muszę powiedzieć, że większość moich studentów próbuje pracy pedagogicznej. Poświęcam często pewną część lekcji, odpowiadając na ich pytania. Tych szczególnie zainteresowanych pedagogiką zachęcam do tego, aby poszerzali swą wiedzę, na przykład podsuwając im literaturę specjalistyczną.

■ **Olga Łazarska**

Na pewno tak. Uważam, że należałoby go zmodyfikować i my pedagodzy, pracujący na co dzień z uzdolnioną młodzieżą, jak i z młodzieżą o określonych trudnościach, modyfikujemy go w razie istniejących potrzeb. Nie trzymamy się sztywno ram, robimy to, co nam dyktuje intuicja i wiedza. Warto by się temu przyjrzeć i pójść z modyfikacją właśnie w tym kierunku, respektując otaczające każdego z nas zmiany i preferencje ogólnoswiatowe w dziedzinie edukacji muzycznej. Mam czasem wrażenie, że nam, nauczycielom, się nie ufa, za mało się z nami rozmawia i dlatego system musi nas właczać w ramy, niekoniecznie merytorycznie uzasadnione.

■ **Wilja Ochocka-Janusz**

Myślę, że systemu nie trzeba znacząco zmieniać, ale dać większą przestrzeń dla indywidualnego rozwoju ucznia. Zdolni uczniowie powinni mieć więcej czasu na własną pracę przy instrumencie, który jest ich pasją. W ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia powinna zostać zmodyfikowana siatka przedmiotów ogólnych i powinno się wdrożyć regularną współpracę ucznia z psychologiem. Na przykład, tak jak jest w „świecie” utalentowanych sportowców. Młodzi pianiści bardzo często nawet nie mają możliwości w pełni rozwijać swojego talentu, ponieważ zwyczajnie nie ma kiedy, albo odbywa się to zawsze kosztem „czegoś”, niestety najczęściej zdrowia.

■ Karol Radziwonowicz

W szkołach II stopnia i wyższych uczelniach programu nauczania bym nie zmieniał. Tam kształci się osoby prawdziwie zainteresowane, które w przyszłości chcą zostać profesjonalnymi muzykami. W szkołach I stopnia wprowadziłbym naukę (jak nazywam) dwutorową. Uczniów zdolnych i dobrze rokujących należałoby pozostawić w systemie nauczania dotychczasowego, a uczniów słabszych czy mniej zaangażowanych prowadzić bardziej swobodnie, w formie nauczania umuzykalniającego. Wtedy ta młodzież zostanie przyszłymi melomanami, co jest równie ważne dla ich rozwoju. Nie wszyscy uczniowie szkół muzycznych muszą być wykonawcami.

Drugą bardzo ważną kwestią, nad którą niestety ubolewam, jest wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących. Tam często przedmiot „muzyka” nie jest prowadzony przez muzyków i traktowany jest bardzo powierzchownie.

Przesłuchania Centrum Edukacji Artystycznej widziałbym natomiast według systemu wypracowanego w latach sześćdziesiątych XX wieku. Każda szkoła wybierała swoich najlepszych uczniów, którzy jechali na przesłuchania wojewódzkie, gdzie można było zakwalifikować się na przesłuchania ogólnopolskie. Miało to wtedy charakter wieloetapowego konkursu i wyłaniało najzdolniejszą i najbardziej obiecującą młodzież. Bardzo ważne, by na takich przesłuchaniach był obecny każdy pedagog i miał możliwość skonsultowania się z jurorami. Mógłby wtedy omówić wszystkie nurtujące zagadnienia. Na takie przesłuchania nie powinno się wysyłać uczniów, którzy nie mają do tego predyspozycji.

■ Andrzej Tatarski

Uważam, że szkoła muzyczna I stopnia powinna być placówką umuzykalniającą, a nie szkołą zawodową. Nie popieram też przesłuchań Centrum Edukacji Artystycznej, gdyż dla dziecka z małego ośrodka występ w dużej sali w obcym mieście może być przeżyciem, które go zniechęci do muzyki. Czasami też rodzice wypisują dzieci ze szkoły muzycznej przed takimi przesłuchaniami. Szkoła muzyczna II stopnia ma już charakter zawodowy, choć wiadomo, że nie każdy absolwent będzie kontynuował studia muzyczne. Również i tu przydałaby się reforma, uwzględniająca profil wybitnie zawodowy, jak i umuzykalniający.

■ Konstanty Wileński

W szkołach muzycznych powinno się sporą uwagę przywiązywać do kwestii zrozumienia utworu przez ucznia. Uczeń powinien mieć świadomość formy utworu, planu harmonicznego, różnorodnej faktury pianistycznej (w danym przypadku), jego charakteru, okoliczności historycznej, a także od razu powinien uczyć się na pamięć.

Czy uważa Pan/Pani, że wysyłanie ucznia szkoły muzycznej I stopnia co roku na kilka konkursów pianistycznych jest dobrym pomysłem?

■ Andrzej Jasiński

Udział młodzieży w konkursach jest pożyteczny, o ile nie za częsty. Nie powinien zakłócać pracy nad bieżącym repertuarem z programu nauczania. Przygotowanie do konkursu mobilizuje do efektywnego ćwiczenia, a sam w nim udział jest bardzo dobrym sprawdzianem jakości wykonywanych utworów i estradowego ich wykonania. Ważne jest jednak nastawienie, by wyniki konkursu, dobre czy złe, właściwie wpływały na psychikę uczestników, mobilizując ich do dalszej pracy.

■ Joanna Ławrynowicz-Just

To wszystko zależy od ucznia i od założeń celu konkursów. Jeśli założeniem konkursu jest wyłącznie zdobywanie nagród, to oczywiście nie ma to głębszego sensu. Jeśli się pracuje nad tymi samymi utworami, szlifując je przez cały rok po to, żeby wysłać ucznia na wiele konkursów, to moim zdaniem, nie spełnia to swojej roli. Natomiast jeśli udział w konkursie jest motywacją do pracy, zwiększonego wysiłku i chęci osiągnięcia wyższego poziomu gry, ma to sens.

■ Olga Łazarska

Uważam, że jest to fatalny pomysł. Nie widzę sensu ani celu wysyłania dziecka na konkursy przez pierwsze trzy lata jego bytności w szkole. Niech spokojnie poznaje nutki, uczy się wielu utworów dla własnej przyjemności. Niech gra jak najwięcej, ale o żadnych konkursach nie powinno być wtedy mowy. Audycje, koncerty, popisy, festiwale — tak, konkursy — nie.

■ Wilia Ochocka-Janusz

Oczywiście jeden, dwa konkursy na rok — tak, ale pod warunkiem, że konkurs służy umacnianiu poczucia wartości ucznia. Nie chodzi tu o zdobycie nagrody, ale uczeń powinien mieć satysfakcję, że wystąpił i dobrze zagrał. Ważne też są, moim zdaniem, występy na koncertach i audycjach z udziałem publiczności. Bardzo dużo zależy też od nastawienia oraz zdefiniowania przez otoczenie, czym jest sukces dla młodego adepta pianistyki. W tym punkcie wielką rolę mogą odegrać nauczyciele i rodzice. Ich wsparcie, zrozumienie i docenienie wysiłków podjętych przez młodego człowieka zazwyczaj działa bardzo konstruktywnie.

■ Karol Radziwonowicz

Wszystko zależy od stopnia zdolności i zaawansowania ucznia. Bardzo zdolne dzieci powinny brać udział w konkursach, bo to dopinguje do dalszej

pracy, lecz z drugiej strony istnieje niebezpieczeństwo, że zbyt częste uczestnictwo może zabijać naturalny proces edukacyjny. Wtedy dzieci grają ten sam program na wielu konkursach, zdobywając nawet nagrody, lecz nie poszerzają swoich możliwości i repertuaru, co w tym okresie jest najważniejsze. Dlatego uważam, że większy sens mają konkursy na wyższym poziomie kształcenia.

■ **Andrzej Tatarski**

Nie jestem zwolennikiem konkursów, choć czasem mogą być dla ucznia motywujące. Bardzo ważną rolę pełni w tej sytuacji pedagog, który kieruje rozwojem muzycznym i emocjonalnym dziecka. Często błędem jest powtarzanie tego samego programu przez cały rok ze względu na udział w licznych konkursach. Jest to bardzo destruktywne dla prawidłowego rozwoju muzycznego. Uczeń też powinien być przekonany, że samo uczestnictwo w konkursie już jest sukcesem, a nie zdobyte miejsce.

■ **Konstanty Wileński**

To zależy od ucznia. Na pewno konkursy są dobrym sposobem na ogrywanie sceniczne.

Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat konkursów przeprowadzanych online?

■ **Joanna Ławrynowicz-Just**

To wymóg naszych czasów. Lepiej, że konkurs w ogóle się odbywa (choćby na podstawie nagrań), niż nie byłoby go wcale. Nagrania konkursowe traktuję dydaktycznie. Dążymy do szeroko pojętej precyzji (również poprzez stworzenie jak najlepszych warunków — jakość instrumentu, mikrofon, akustyka sali) i uczymy się pracy z mikrofonem, ustalając z góry kilka terminów nagrań. Ostatecznie jeśli nagranie spełnia nasze oczekiwania (ucznia i moje), można je wysłać. Z tygodnia na tydzień w procesie dokonywania nagrań można zaobserwować duży postęp.

Jako juror, jeśli mogłam wpłynąć na organizację konkursu, starałam się wprowadzić taką formułę, żeby wszyscy członkowie jury słuchali nagrań razem, w jednym czasie i miejscu, z jednego nośnika. Wtedy wynik ma szansę być miarodajny.

■ **Olga Łazarska**

Myślę, że spełniają swoją rolę, nie pozwalają zmarnować tego trudnego dla wszystkich czasu. Na takie konkursy zgłaszają się często dzieci, które w normalnych warunkach nigdy by się nie odważyły (lub ich nauczyciele). To jest dobry motywator do pracy, uczniowie zdobywają inne umiejętności związane z nagrywaniem. Oczywiście nie zastąpią nigdy kontaktu z muzyką na żywo ani też nie są żadną alternatywą. To po prostu wyjście awaryjne, ale potrzebne.

■ **Wilia Ochocka-Janusz**

Jest to w wyjątkowych okolicznościach rodzaj „zamiennika”, ale nie zastąpi występów *live*. Z drugiej strony, zważywszy, że nadrzędnym celem udziału w konkursie nie jest główna nagroda, lecz mobilizacja do wytężonej pracy, to oczywiście taka forma też spełni swoją funkcję.

■ **Karol Radziwonowicz**

W sytuacji, kiedy jest taka konieczność, ma to uzasadnienie i również dobre strony. Bez wątpienia jednak lepsze są konkursy „na żywo”, dające młodzieży kontakt z estradą.

■ **Andrzej Tatarski**

Moim zdaniem, ich liczba w tej formie powinna być ograniczona. Uważam także, iż jurorzy powinni spotkać się i wspólnie słuchać oraz oceniać nagrane prezentacje uczestników.

■ **Konstanty Wileński**

Tylko jako alternatywa podczas pandemii.

Jakie najczęstsze problemy pianistyczne dostrzeżę Pan/Pani u uczniów ubiegających się o przyjęcie do akademii muzycznej? Czy poziom nauczania bądź metody nauczania w szkole II stopnia są odpowiednie?

■ **Andrzej Jasiński**

Jest dużo kandydatów bardzo dobrze przygotowanych technicznie, ale stosunkowo często zauważam u nich brak głębszej świadomości w kwestiach kształtowania dźwięku, formy utworu, frazowania i ciągłości ekspresji muzycznej w czasie wykonania całego utworu.

■ **Joanna Ławrynowicz-Just**

To jest bardzo trudne pytanie, ponieważ są różne ośrodki reprezentujące bardzo zróżnicowany poziom nauczania. Częstym problemem jest nierówny rozwój ucznia pod względem pianistycznym, niecelowe dobieranie repertuaru, który w odpowiednim momencie będzie rozwijał słabsze strony, wyrównywał predyspozycje pianistyczne, które każdy posiada inne. W ogóle dobór repertuaru ma ogromne znaczenie edukacyjne. Powszechnym problemem jest niedostateczny poziom zaawansowania sprawności pianistycznej w stosunku do wykonywanych utworów.

Równie wymagająca jest kwestia podejścia do sonat klasycznych — bardzo często nauczyciele, a co za tym idzie i uczniowie, nie przywiązują wagi do pewnych aspektów wykonawczych — u Mozarta operowych, u Haydna czy

Beethovena symfonicznych — które wymagają zupełnie innego traktowania pedalizacji, rodzaju artykulacji i przede wszystkim regulacji czasu w muzyce.

Częstym mankamentem jest nadużywanie pedału, traktowanie pedalizacji jak spoiwa ratunkowego, które wiele niedostatków ukryje.

Powszechnym problemem pianistycznym jest brak elastyczności nadgarstka i łokcia. Uczniowie grając palcami, wyłączają pracę pozostałej części ręki, w efekcie czego, poza ograniczoną sprawnością pianistyczną, zdarzają się kontuzje.

Następna sprawa to słaba energetyka czubka palca, która powodując małą selektywność techniki palcowej, uniemożliwia wyrazistą grę w szybkich tempach.

Bardzo ważną kwestię stanowi jednorodny sposób podejścia do klawiatury, kierunkujący działanie na klawisz w linii góra–dół, bez korzystania z kierunków poziomych.

■ **Olga Łazarska**

Chyba wszyscy pedagodzy są zgodni, że poziom się obniżył. Myślę, że szukanie przyczyn to sprawa na dłuższy temat, bo przecież dzieci nie są mniej zdolne, za to bardziej rozproszone, zajmują się wieloma rzeczami naraz i często długo nie wiedzą, co chcą robić w swoim dorosłym życiu. Nie obwiniałabym średnich szkół o obniżenie poziomu, jest raczej odwrotnie; staramy się poziom utrzymać, ale chcąc odpowiadać na zapotrzebowanie rynku (że użyję tu terminologii handlowej), często nasze wymagania weryfikujemy i dostosowujemy do możliwości (mentalnych, czasowych, rodzinnych) naszych podopiecznych. Na świecie obserwuje się nadprodukcję muzyków klasycznych, młodzież jest tego zjawiska świadoma, a to niesie ze sobą określone konsekwencje.

■ **Karol Radziwonowicz**

Zwykle szwankuje warsztat pianistyczny, co na tym etapie rozwoju nie powinno mieć miejsca. Studenci również mają mniejszą wiedzę dotyczącą ważnych wydarzeń artystycznych w świecie, fonografii, historii pianistyki i sylwetek artystów. Trochę mnie to dziwi, bo w dzisiejszych czasach dostępu do wszelkiej informacji wydawałoby się, że powinno być inaczej.

■ **Andrzej Tatarski**

Zauważam niestety bardzo niski poziom umiejętności w czytaniu nut *a vista*. Często uczniom brakuje szerszego spojrzenia na utwór w kontekście choćby formy muzycznej, języka harmonicznego czy stylu danej epoki. Jeśli chodzi o aparat gry, to dość powszechny jest brak swobody oraz mała świadomość problemów i zagadnień aparatowych. Ważne też jest, aby pedagodzy ostrożnie podchodzili do kwestii wyboru utworów dla uczniów. Często zdarza się, że poziom trudności przerasta aktualne możliwości wykonawcze podopiecznego.

■ **Konstanty Wileński**

Częste problemy z błędnym podejściem nauczania gry utworów na pamięć.

Jaki jest Pana/Pani stosunek do coraz częstszych pomysłów wprowadzania do szkół I i II stopnia kierunków związanych z muzyką rozrywkową, typu śpiew rozrywkowy, elementy jazzu?

■ **Artur Jaroń**

Raczej bym wprowadzał od II stopnia i pod warunkiem, że uczeń ma rzeczywiście podstawy klasyczne z I stopnia.

■ **Joanna Ławrynowicz-Just**

Myślę, że na ten temat powinni wypowiedzieć się specjaliści, ale z pewnością korzystniej jest rozpocząć edukację kierunkową wcześniej, po uzyskaniu podstaw muzycznych w szkole I stopnia.

■ **Olga Łazarska**

Nie mam nic przeciwko temu, generalnie brakuje mi podstaw improwizacji, brakuje mi harmonii dla pianistów, takiej harmonii polegającej na harmonizowaniu prostych utworów (to też pomaga w graniu muzyki klasycznej, muzyk potrafi się odnaleźć w materii, w której się obraca). Jeśli chodzi o śpiew, to jest to sprawa bardziej złożona, bo dotyczy zdrowia. Otwierają się klasy wokalne w szkołach podstawowych, kiedy wiadomo, że nie wolno ustawiać głosu dziewczynom poniżej szesnastego roku życia, czego nie bierze się pod uwagę. Tego bym się bardzo bała. Natomiast elementy jazzu jak najbardziej.

■ **Wilia Ochocka-Janusz**

Myślę, że to słuszny kierunek, w końcu każda muzyka rozwija. Umożliwia też podjęcie nieco innej drogi zawodowej przez młodego człowieka, który w dzisiejszym świecie musi znaleźć pomysł na siebie i jego realizację w kontekście — nie oszukujmy się — godnej pracy.

■ **Karol Radziwonowicz**

W I stopniu na pewno improwizacja jest wskazana. To rozwija zainteresowanie. Kiedy dziecko improwizuje, lepiej słucha tego, co gra, zwraca uwagę choćby na proporcje brzmieniowe, harmonię czy formę utworu. Uważam, że generalnie w naszym szkolnictwie większą uwagę powinno się zwrócić na improwizację. Sam uwielbiam słuchać muzyków, którzy grają tak, jakby improwizowali. Wtedy odczuwa się swobodę w prowadzeniu narracji. Podstawy jazzu natomiast wprowadziłbym raczej w II stopniu.

■ Andrzej Tatarski

Uważam, że jest to bardzo dobry kierunek, ale do realizacji w średniej szkole. W I stopniu natomiast warto wprowadzać różne formy improwizacji oraz więcej godzin grania kameralnego.

■ Konstanty Wileński

Jazz to też muzyka, ale jeśli kształcić w tym kierunku, to raczej od II stopnia. Pierwszy stopień powinien dać podstawy klasyczne, które warto wzbogacić o elementy improwizacji i jazzu.

Jak rodzic niebędący muzykiem może pomóc dziecku w rozwoju? (pytanie od rodzica)

■ Artur Jaroń

Ważne, by tworzyć tak zwany „normalny” dom, aby była atmosfera wspierająca i odpowiednie warunki do rozwoju. Bardzo ważne, aby była równowaga między obowiązkami a rozrywką i zabawą

■ Joanna Ławrynowicz-Just

Bardzo ważne jest zdrowe podejście zarówno ucznia, jak i rodzica do występów publicznych i udziału w konkursach. Uświadamiam rodzicom, że podsycanie w dziecku atmosfery rywalizacji może mieć bardzo niekorzystne skutki.

Jeśli chodzi o sam proces edukacji, rodzic — zwłaszcza na etapie początkowym — może bardzo pomóc, chociażby obecnością na lekcji, notatkami, kontrolą podczas pracy w domu. Nie ustawiałabym rodziców niebędących muzykami na gorszej pozycji, bo również mogą być bardzo pomocni.

■ Olga Łazarska

Słuchać nauczyciela, do którego ma zaufanie. Myślę, że to jest najważniejsze. Zapewnić dziecku optymalne warunki w domu i współpracować z nauczycielem w logistyce działań. Efekty edukacji nie są uzależnione od tego, czy rodzice są muzykami, czy też nie. Mądre wsparcie i czas poświęcony dziecku grają kluczową rolę.

■ Wilia Ochocka-Janusz

Rodzic zawsze powinien wspierać dziecko mentalnie i organizacyjnie. Doceniać jego wysiłki, tłumaczyć rolę sukcesów i nieuniknionych niepowodzeń. Zwłaszcza w początkowym okresie nauczania pomagać w realizacji zadań, choćby czytając uwagi zapisane przez nauczyciela w zeszytach czy w nutach, i zachęcać do regularnego ćwiczenia. Ważną sprawą jest też według mnie, aby przesadnie nie obciążać dziecka, ponieważ pianistyka wymaga ogromnego poświęcenia i niestety nie zostaje już wiele czasu na przykład na tenis, szachy, japoński, garncarstwo i tym podobne. Organizacja czasu z podziałem

na pracę i relaks to chyba klucz do sukcesu. Ten czas na odpoczynek w gronie rodziny i kontakt z rówieśnikami jako rozwój społeczny dziecka uważam za szalenie istotny, bowiem to od niego w dużej mierze zależeć będzie końcowy efekt i kondycja młodego muzyka, który z reguły jest człowiekiem o szczególnej wrażliwości.

■ **Karol Radziwonowicz**

Rodzic przede wszystkim powinien nie przeszkadzać i pokazywać dziecku, że praca przynosi efekty. Pomóc dziecku w wyrabianiu nawyku pracy i uczyć przyjemności z ćwiczenia. Może też posiłkować się wskazówkami nauczyciela w zeszytach lub w nutach. Zgodność między nauczycielem i rodzicem zawsze przynosi efekty.

■ **Andrzej Tatarski**

Może bardzo pomóc, zachęcając dziecko do uprawiania muzyki, traktując ćwiczenie i ciężką pracę w szkole muzycznej jako hobby, radość i przyjemność.

■ **Konstanty Wileński**

Moim zdaniem rodzic powinien mieć zasadniczy wpływ na dziecko nawet do trzydziestego roku życia. Dziecko nie powinno być przeciążone zajęciami. Jeśli chodzi do szkoły muzycznej, a ten kierunek już określony jest jako przyszły zawód, to należy zrezygnować z pięciu innych dodatków południowych.

Jak powinny kształtować się relacje rodzic–nauczyciel? (pytanie od rodzica)

■ **Artur Jaroń**

Ważne, by nauczyciel traktował rodzica wspierająco.

■ **Joanna Ławrynowicz-Just**

Przede wszystkim jak najbardziej pozytywnie — wszystkim chodzi o dobro dziecka. Zwykle rodzice moich uczniów są bardzo zaangażowani, dociekliwi, staram się im pomagać w zrozumieniu nurtujących ich kwestii.

■ **Olga Łazarska**

Mamy jeden cel — dobro ucznia/dziecka, jego rozwój, bezpieczeństwo, osiągnięcia. Jeśli się o tym pamięta, łatwiej o porozumienie i konsolidację wysiłków. Wzajemne zaufanie, dobry i częsty kontakt, delikatność i kultura z obydwu stron są podłożem do ukształtowania prawidłowych relacji. Przeszkodą w ich ułożeniu jest często nadmiar ambicji u rodziców i źle pojęte zainteresowanie postępami własnego dziecka, które często zamienia się w ingerencję w proces edukacyjny prowadzony przez nauczyciela.

I jeszcze jedno — wszelkie wątpliwości należy rozwiązywać na linii rodzic–nauczyciel, a w zaciszu domowym trzeba powstrzymać się od nieprzychylnych

komentarzy wobec szkoły czy jakiegokolwiek nauczyciela. W przeciwnym razie te sytuacje obrócą się na niekorzyść relacji dziecko–nauczyciel, dziecko–szkoła.

■ **Wilia Ochocka-Janusz**

Powinny polegać na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Zawsze należy kierować się dobrem dziecka.

Ja osobiście widzę tu podobieństwo do relacji między lekarzem, młodym pacjentem i jego rodzicem.

■ **Karol Radziwonowicz**

Rodzic powinien wierzyć nauczycielowi i mieć zaufanie, że droga kształcenia przyniesie efekty. Razem powinni wytworzyć tak zwany „wspólny front” w rozwoju dziecka.

■ **Andrzej Tatarski**

Relacje powinny być partnerskie, oparte na wzajemnym szacunku. Rodzice nie powinni ingerować w kompetencje nauczyciela, szczególnie gdy są muzykami. Ważne jest zaufanie i wzajemne poważanie.

■ **Konstanty Wileński**

Należy utrzymywać bardzo ścisłe porozumienie między nauczycielem a rodzicem⁴.

⁴ Wywiady zostały przeprowadzone przez Martę Machurę-Czarakowię i Piotra Zagórskiego (nauczycieli Szkoły Muzycznej I stopnia w Świątnikach Górnych i Archidiecezjalnej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Krakowie) podczas warsztatów pianistycznych *Bieszczady bez granic i Od rzemiosła do mistrzostwa* w 2021 roku:

— z **Arturem Jaroniem**, wykładowcą oraz dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Ludomira Różyckiego w Kielcach (aut. 21.12.2021);

— z **profesorem Andrzejem Jasińskim**, wykładowcą Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach (autoryzacja 15.12.2021);

— z **profesorem Joanną Ławrynowicz-Just**, wykładowcą i kierownikiem Katedry Fortepianu Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, wykładowcą Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie (autoryzacja 11.12.2021);

— z **Olgą Łazarską**, starszym wykładowcą Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie, wykładowcą, wicedyrektorem i kierownikiem Sekcji Instrumentów Klawiszowych Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie (autoryzacja 12.12.2021);

— z **Willią Ochocką-Janusz**, wykładowcą Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, wykładowcą i kierownikiem Sekcji Fortepianu Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie (autoryzacja 19.11.2021);

— z **Karolem Radziwonowiczem**, wykładowcą Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie i Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie (autoryzacja 20.12.2021);

Analizując powyższe wypowiedzi, można wysnuć kilka istotnych wniosków związanych z procesem edukacji muzycznej:

1. Dostrzega się konieczność indywidualizacji nauczania.
2. Pojawiają się sugestie o traktowaniu szkół I stopnia jako placówek umuzykalniających lub wprowadzeniu systemu dwutorowego:
 - dla uczniów zaangażowanych i zdolnych — system obecny;
 - dla uczniów mniej zaangażowanych lub słabych — system łagodniejszy — umuzykalniający.
3. Należy rozsądnie i umiarkowanie traktować konkursy muzyczne, szczególnie na poziomie nauki I stopnia — tak aby nie szwankował naturalny, systematyczny rozwój ucznia.
4. Konkursy online powinny odbywać się raczej tylko w szczególnych okolicznościach, na przykład podczas pandemii.
5. Zarówno w I, jak i II stopniu powinno się rozsądnie podchodzić do wyboru programu dla ucznia — tak, aby w zrównoważony sposób postępował rozwój, z dużym naciskiem na dbałość o aparat gry i technikę w szerokim tego słowa znaczeniu, rozumienie formy każdego utworu oraz większy nacisk na czytanie nut *a vista*.
6. Elementy improwizacji powinny być obecne w szkole I i II stopnia.

Pianiści, którzy udzielali wywiadów, są pedagogami na różnych szczeblach kształcenia muzycznego. Wszyscy mają osiągnięcia na polu dydaktycznym oraz artystycznym. Większość z nich często zasiada w komisjach jury ogólnopolskich i międzynarodowych konkursów pianistycznych, prowadzą też lekcje mistrzowskie — zarówno z dziećmi, młodzieżą, jak i ze studentami; również zasiadali w komisjach przesłuchań Centrum Edukacji Artystycznej. Pewne ograniczenia czasowe i organizacyjne nie pozwoliły na przeprowadzenie wywiadów ze wszystkimi prowadzącymi lekcje podczas obydwu kursów, niemniej na pewno jest to grupa na tyle reprezentatywna, żeby można było wysnuć wnioski dające jakiś obraz problemów współczesnego szkolnictwa muzycznego.

Jako nauczyciele pracujący z dziećmi i młodzieżą podzielamy te wnioski. W szerokim ujęciu systemu nauczania muzycznego pewne modyfikacje, a może czasem zwykła zmiana mentalna w podejściu do procesu uczenia, zaczną sprzyjać jeszcze lepszemu czerpaniu z dóbr kultury przyszłych pokoleń oraz wpłyną na pozytywne ich rozpowszechnianie i dzielenie się nimi.

— z **profesorem Andrzejem Tatarskim**, wykładowcą Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu (autoryzacja 16.11.2021);

— z **profesorem Konstantym Wileńskim**, pianistą, jazzmanem, wykładowcą (autoryzacja 17.11.2021).



Nowa formuła badania jakości kształcenia w szkołach artystycznych

Określenie „badanie jakości kształcenia” wzbudza wśród nauczycieli, uczniów i rodziców niepokój związany z oceną. Wobec tego, zanim pochylimy się nad zagadnieniem badania jakości kształcenia, warto zastanowić się, czym w ogóle jest jakość. Pojęcie to, powszechnie używane na co dzień, ma wiele definicji — odnoszących się przede wszystkim do produktów i usług. Definicje te próbują nadać rys obiektywizmu pojęciu w istocie rzeczy subiektywnemu — czyli (za *Słownikiem języka polskiego*) *wartości czegoś*. Słownik podaje też drugie znaczenie, definiując jakość jako *istotne cechy przedmiotu wyróżniające go spośród innych*.

Nowy system badania jakości kształcenia w szkołach artystycznych jest swego rodzaju wypadkową tych dwóch definicji, przyjmujemy bowiem, że pozwoli nam on możliwie obiektywnie opisywać zarówno poziom nauczania, jak i wskazać jego mocne i słabe strony. Ostatecznym i nadrzędnym celem jest natomiast: 1. zweryfikowanie, w jakim stopniu została zrealizowana podstawa programowa; 2. określenie indywidualnych (dla nauczycieli) oraz bardziej ogólnych (dla szkół) potrzeb w zakresie wsparcia procesu nauczania (na przykład w postaci szkoleń, warsztatów, konferencji itp.).

Czym jest i czemu służy badanie jakości kształcenia?

Badanie jakości pracy szkół jest naczelnym zadaniem każdego nadzoru obejmującym z mocy ustawy całe polskie szkolnictwo, a zatem również szkoły artystyczne z ich jakże odrębną specyfiką. Obowiązek badania jakości kształcenia artystycznego wynika z art. 53 ust.1b *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku — Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2021 r., poz. 1082) oraz *Rozporządzenia Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 13 stycznia 2021 roku w sprawie badań jakości kształcenia artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*

◀ Obrona pracy dyplomowej z tkaniny artystycznej, Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, 2018 — Marlena Błach; nauczyciele: A. Kuśmierczyk, P. Strobel
Fot. A. Mazuś

(Dz. U. z 2021 r., poz. 98). Szczegółowo cele oraz założenia organizacyjne zostały opisane w poszczególnych regulaminach. Ustawowo — badanie to polega na planowej i systematycznej ocenie stopnia spełniania przez szkołę wymagań wynikających z postawionych przed nią zadań. Najistotniejszym zaś obszarem analizy realizacji zadań dydaktycznych jest poziom kształcenia w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych — w zakresie przedmiotów zawodowych.

Dotychczas obowiązujący system badania jakości kształcenia był obiektem krytyki w środowisku szkolnictwa artystycznego. Trudno nie zgodzić się ze stawianymi mu zarzutami o brak powszechności, wzmaganie stresu i wymuszanie dodatkowej pracy uczniów, generowanie kosztów i czasochłonności. Warto jednak podkreślić, że opracowując nowy system, czerpiemy z dotychczasowych doświadczeń, starając się wykorzystać pozytywne elementy, ale przede wszystkim zredukować aspekty negatywne. Zakładamy więc, że nowy system będzie powszechny, obiektywny, mniej stresogenny, a także pozwalający na racjonalną organizację pracy oraz oszczędność — tak czasu, jak i pieniędzy. **Będzie — co warto podkreślić — kompleksowo, na poziomie ogólnym badać jakość kształcenia, nie zaś indywidualne postępy i osiągnięcia poszczególnych uczniów i nauczycieli.**

Podstawy nowej, nieinwazyjnej metody badawczej CEA

Można pokusić się o kolejne pytanie: dlaczego wykształceni, przygotowani do zawodu nauczyciele, zwłaszcza ci z wieloletnią praktyką, mają być poddawani ocenie? Otóż odpowiedź brzmi: to nie pedagodzy będą oceniani, lecz efekty ich pracy. Żyjemy w czasach nieustannych zmian, którym podlega również szkolnictwo artystyczne, a jednocześnie w czasach stale rosnących oczekiwań społecznych zarówno w sferze materialnej poprawy jakości kształcenia, jak i ciągłego wdrażania nowych (coraz nowocześniejszych) metod i form kształcenia. Dlatego badanie efektywności nauczania, przekładającej się na jakość kształcenia w szkołach artystycznych, jest głównym celem Centrum Edukacji Artystycznej.

Dlatego też, w oparciu o ustawę oraz określone w zarządzeniu ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego formy i sposoby badania jakości kształcenia artystycznego, opracowane zostały nowe narzędzia i inna niż dotychczas obowiązująca metoda badawcza. **Jej założeniem jest obserwacja i opiniowanie części praktycznej egzaminów dyplomowych przez niezależnych obserwatorów — konsultantów Centrum — ekspertów w danej dziedzinie.** Metoda ta pozbawiona jest wszelkich nakazów i presji wywieranej na szkoły, uczniów i nauczycieli, ponieważ każdy absolwent dopuszczony do dyplomu zdaje go w macierzystej szkole, przed znanymi nauczycielami. Nie ingeruje ona w działania szkoły, nie wymusza przejazdów, nie obciąża finansów szkoły i portfela rodziców. Nie jest też dla młodzieży dodatkowym czynnikiem

stresogennym, bowiem w przypadku dyplomów w szkołach muzycznych i wystaw prezentujących dyplomy w szkołach plastycznych jest otwartą formą artystycznej prezentacji. Nie zachodzi wreszcie obawa, że opinia konsultanta może mieć wpływ na ostateczną ocenę egzaminu, ponieważ osoba ta nie uczestniczy w obradach komisji, pozostając jedynie obserwatorem. **W nowej formule badanie ma charakter anonimowy**, czyli nie stanowi ani formy oceny wyników edukacyjnych ucznia, ani oceny pracy nauczyciela. Jest jedynie oceną stopnia realizacji podstawy programowej na końcowym etapie edukacji szkolnej, a służyć ma do podejmowania przez Centrum Edukacji Artystycznej właściwych działań wspomagających szkoły w podnoszeniu jakości kształcenia artystycznego.

Badaniami pilotażowymi objęte już zostały wybrane szkoły muzyczne, szkoły plastyczne oraz baletowe. Na potrzeby realizacji tego zadania zostały opracowane proste **arkusze obserwacyjne**, odrębne dla każdego przedmiotu/dziedziny sztuki, stanowiące materiał pomocniczy dla obserwatora. Ujęte w arkuszach kryteria merytoryczne wynikają z treści zawartych w podstawach programowych i badanych przedmiotów dla wszystkich typów szkół artystycznych.

Zbiorcza ocena opisowa obserwowanej specjalności/dyscypliny w danej szkole będzie przedstawiana tylko dyrektorom badanych szkół i dyrektorowi Centrum Edukacji Artystycznej. Pozyskany w ten sposób materiał posłuży CEA jako punkt wyjścia do ustalenia wyników badania i sformułowania wniosków, zgodnie z określonymi założeniami i ustalonym celem. Stanie się też podstawą do podjęcia konkretnych działań wspomagających daną szkołę, uczniów i pedagogów.

→ W szkolnictwie muzycznym badania jakości kształcenia z zakresu przedmiotów teoretycznych przeprowadzane dotychczas w szkołach muzycznych I i II stopnia w formie pisemnego testu, co do zasady i formy pozostają bez zmian.

Nowością jest wdrożenie **elektronicznej platformy** stanowiącej zarazem system rejestracji uczestników badania oraz zespoloną bazę danych zawierającą wyniki i statystyki realizacji poszczególnych zadań dla każdej objętej badaniem szkoły.

→ W szkolnictwie plastycznym nowa metoda badania jakości kształcenia definitywnie rozdziela formuły konkursu i przeglądu. Założenia poprzedniej metody opartej na obserwacji efektów samodzielnej pracy każdego ucznia, znajdującego się w niewiele ponad połowie cyklu kształcenia — w wymiarze ogólnopolskim okazały się bardzo nieprecyzyjne. Wyniki wykazały tak duże różnice w skali punktowej (pomimo jasno określonych kryteriów), że obiektywny wynik badania w ujęciu całościowym nie był możliwy. Otworzyło to jednak drzwi dla tej nowej metody badawczej, która w sposób najmniej inwazyjny i najbardziej pełny pozwala ocenić stopień realizacji podstawy programowej i wartość edukacyjną w zakresie kluczowych przedmiotów artystycznych.

Podobnie jak w szkołach muzycznych, nowa metoda obejmuje ogląd i opisową ocenę przez niezależnych specjalistów — konsultantów CEA — części

praktycznej egzaminów dyplomowych z rysunku, malarstwa lub rzeźby. Dokonane przez nich analizy tak zwanych **aneksów do dyplomów** będą w rezultacie wyłaniały obraz stopnia opanowania i realizacji podstawy programowej w szkolnictwie plastycznym, nie wymuszając na uczniu dodatkowych działań twórczych. Pozyskany w ten sposób materiał stanie się podstawą do opracowania raportu o stanie szkolnictwa plastycznego, zaś Centrum Edukacji Artystycznej po przeanalizowaniu przekazanych informacji będzie mogło we właściwy sposób wspomagać szkoły i nauczycieli.

→ W szkolnictwie baletowym badanie jakości kształcenia artystycznego zyska stałą formułę, która pozwoli na ocenę przygotowania zawodowego uczniów kończących dziesięcioletni cykl kształcenia. Zgodnie z założeniem realizowanym przez inne typy szkół artystycznych, niezależni specjaliści dokonają obserwacji głównej części egzaminu dyplomowego i wydadzą opisową opinię o stopniu osiągnięcia efektów kształcenia przez zdających, posługując się kryteriami wynikającymi z zapisów podstawy programowej. W początkowym etapie badanie odbywać się będzie jedynie w zakresie techniki tańca klasycznego, który stanowi przedmiot główny w kształceniu tancerza. W kolejnych latach ma zostać rozszerzone na całą część praktyczną egzaminu dyplomowego, a więc na pozostałe dwie techniki taneczne do wyboru — taniec współczesny i charakterystyczny. Niewielka liczba szkół baletowych i wynikająca z tej sytuacji możliwość dokonywania obserwacji przez jedną osobę w odniesieniu do danej techniki daje szansę na uzyskanie spójnej oceny stanu szkolnictwa baletowego.

Na podstawie zebranego materiału Centrum Edukacji Artystycznej będzie analizować efektywność nauczania i wkład danej szkoły artystycznej w końcowy poziom umiejętności uczniów. Na tej bazie Centrum wspierać będzie szkoły i nauczycieli w wielu różnych sferach, tak by efekty ich pracy mogły zaspokoić potrzeby wszystkich zainteresowanych — uczniów, rodziców i nauczycieli.

Nowa formuła wychodzi naprzeciw Państwu oczekiwaniom, jest pozytywną odpowiedzią na sugestie i zgłaszane do CEA propozycje. Mamy nadzieję, że uważnie i z szacunkiem wsłuchaliśmy się w głos Państwa — uczestników procesu dydaktycznego — i w efekcie powstała nowa formuła, którą cechują: obiektywizm i anonimowość; brak wpływu na indywidualną ocenę uczniów i nauczycieli; usunięcie elementu dodatkowego stresu dla uczniów (obserwacja postępow dokonywana przy okazji egzaminu dyplomowego lub końcowego); sposób badania nieabsorbujący uczniów i rodziców oraz nienarzucający potrzeby realizacji dodatkowych programów przez nauczycieli, a także oszczędność czasu i pieniędzy.

Sensem edukacji artystycznej jest przede wszystkim rozwijanie potencjału i talentów uczniów w sprzyjającej temu procesowi atmosferze, w profesjonalnym i przyjaznym środowisku. Mamy obowiązek i zaszczyt wspólnie z Państwem — nauczycielami, rodzicami i uczniami — to przyjazne i bezpieczne środowisko tworzyć.

Centrum Edukacji Artystycznej



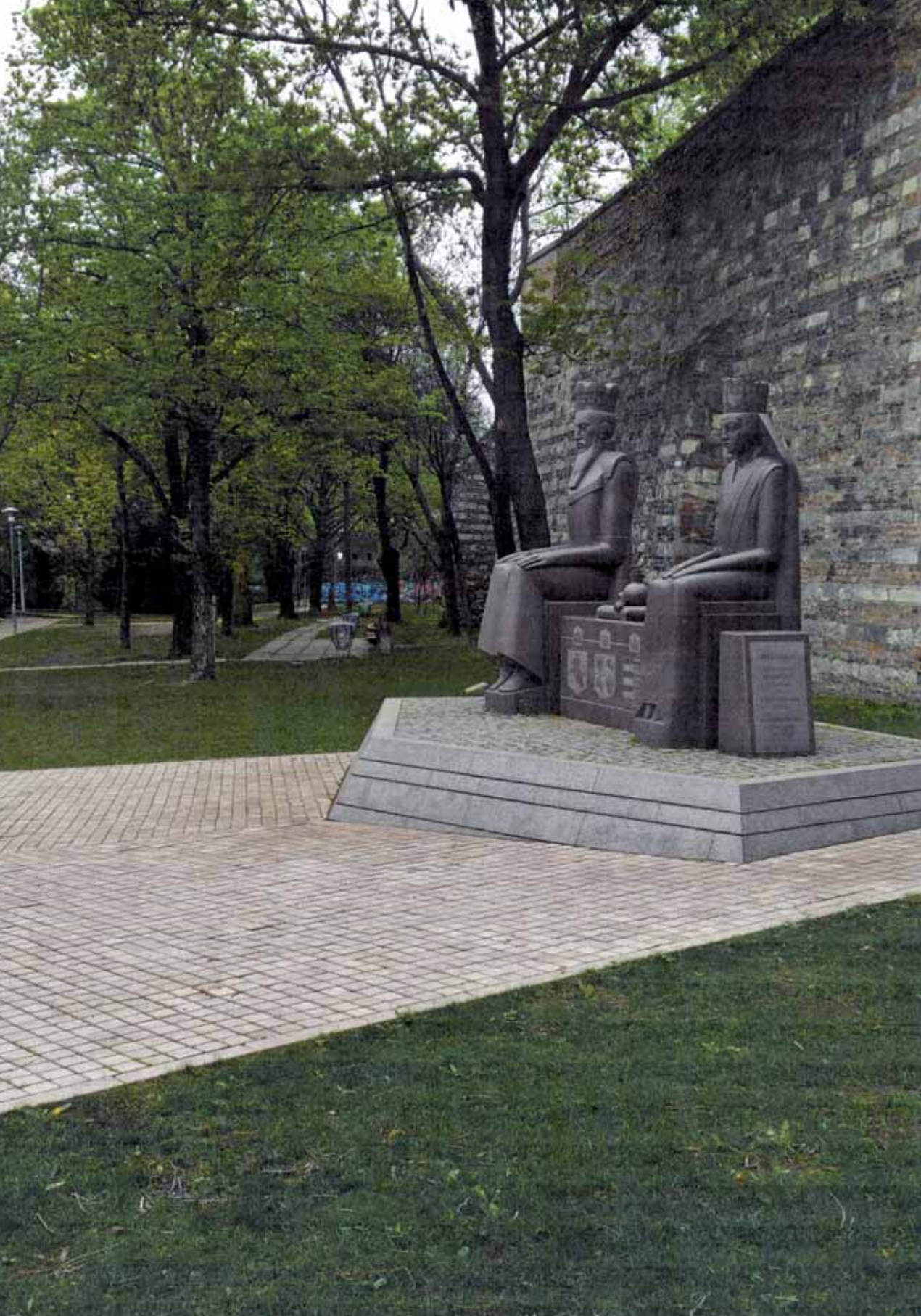
Prezentacja wyróżnionych prac dyplomowych wykonanych w Państwowym Liceum Szkół Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu

Fot. Małgorzata Kierczuk-Macieszko



Miscellanea





Profesor Ittzés się myli? Ciekawostka z kompozytorskiej teki Kodály'a

*Katcie Ittzés, wdowie po profesorze, z wyrazami
wdzięczności za pomoc w przygotowaniu artykułu*

Poczynając od roku 1983, od czasu, kiedy miałem przyjemność i zaszczyt przewodniczyć Kołu Kodalyowskiemu Polskiej Sekcji ISME, organizowaliśmy tak zwane Polsko-Węgierskie Seminarium Kodalyowskie. Ich celem było przyswojenie naszej pedagogice muzycznej sławnej już wtedy w świecie kodalyowskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego. Zresztą nie tylko powszechnego, także dającego istotne podstawy dla profesjonalnego kształcenia muzyków. Wspólnymi elementami tej koncepcji było (i jest) oparcie kształcenia i wychowania muzycznego na śpiewie zespołowym, wykorzystanie, zwłaszcza dla początków nauczania muzyki, najbardziej wartościowych relikwów (także idiomu) muzyki ludowej danej nacji, rozwijanie myślenia muzycznego przy pomocy tak zwanej relatywnej (choć nie wyłącznie) metody solfeżu (czyli „czytania muzyki ze zrozumieniem”, by użyć określenia także z dziedziny nauki rodzimego języka).

Oczywiście bliższe wyjaśnienie tych elementów wymaga muzycznego i pedagogicznego przygotowania. Nawet wykształconych muzyków i nauczycieli muzyki. Tym przygotowaniem zajmowaliśmy się na owych seminariach, których od pierwszego, właśnie w 1983 roku w Zakopanem, odbyło się 15 (jeżeli brać pod uwagę fakt, że to pierwsze to były w zasadzie dwa seminarium, z tymi samymi wykładowcami, wówczas tylko węgierskimi, i tym samym programem, ale z zupełnie różnymi uczestnikami). Na wszystkich seminariach chór uczestników (czasami jeden z kilku) prowadził profesor Mihály Ittzés, wicedyrektor Instytutu Kodály'a w Kecskemét, który to Instytut był głównym patronem i jednym ze sponsorów seminariów. Innymi były: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

◀ **Ilustracja 1.** Il Ulászló Király „Dobzse Dobzse” z żoną Hedvig, na współczesnym pomniku w pobliżu Parku Europejskiego w Budzie (Budapeszt)

Fot. z archiwum PZSM

i wreszcie wspomniana Polska Sekcja ISME, a także warszawski Węgierski Instytut Kultury.

Otóż profesor Ittzés namówił mnie, już na pierwszym seminarium, bym tłumaczył węgierskie teksty niektórych przynajmniej pieśni Kodálya, które miały być opracowywane i wykonywane przez seminaryjny chór (chóry). Znał bowiem moje pierwsze próby z tego zakresu, ale dotyczące pieśni solowych Kodálya. Jak pamiętam, swoją propozycję uzasadnił mniej więcej tak: jeśli mamy pracować nad założeniami pedagogiki kodalyowskiej, między innymi na przykładzie jego pieśni chóralnych, zwłaszcza tych dla dzieci, to musimy to robić na polskich tekstach. Uczenie się rozumienia i wymowy na tekstach węgierskich stanowiłoby barierę, zabierającą cenny czas i koncentrującą uwagę chórzystów na czymś zupełnie im obcym. Chyba że byłyby w tym celu organizowane osobne lekcje. W ten więc sposób, w toku wspomnianych 15 seminariów tłumaczyłem, a raczej „robiłem” polskie teksty do Kodalyowskich pieśni, co dla mnie było zajęciem pasjonującym, choć żmudnym, ale dla uczestników seminariów — pożytecznym (poza ułatwieniem nauki, mieli teksty do pieśni, które mogli śpiewać ze swymi chórmi czy klasami). Tekstów tych powstało 20, a gdy postanowiłem, stosunkowo niedawno, zrobić dzięki nim *Wybór 25 pieśni chóralnych Kodálya z polską [moją] wersją językową*, „dorobiłem” jeszcze kilka (już, że tak to określe, pozaseminaryjnie).

To, co mnie do pracy nad tymi tekstami bardzo zmotywowało, to jednak nie tylko potrzeby i pożytki seminaryjne czy poseminaryjne. W czasie kilku pobytów na Węgrzech, a także w innych krajach, słyszałem niejednokrotnie piękne pieśni Kompozytora, którymi się zachwyciłem. Śpiewały je chóry węgierskie i inne, obce, w ich językach. I w takich interpretacjach pieśni nie przestawały być piękne, a również węgierscy słuchacze darzyli je szczególnym zainteresowaniem i miłością. Marzyło mi się, by i w Polsce były nie tylko śpiewane, lecz także pokochane.

I jeszcze jedno. Te pieśni (jak również solowe, które też stopniowo poznawałem, a nawet tłumaczyłem) charakteryzowały się pięknymi tekstami, prostymi, nierzadko dosadnymi (na ogół były proveniencji ludowej), historycznymi lub obyczajowymi, a jednocześnie głęboko poetyckimi. Zresztą Kodály innych nie wybierał do swych pieśni. Postanowiłem zmierzyć się z zadaniem ich przetłumaczenia. Ale muszę podkreślić rzecz następującą. Tłumaczenie, choćby z węgierskiego, uchodzącego powszechnie za język trudny (chyba jednak trudniejszy niż polski?!), nawet nie przez filologa hungarystę tylko amatora i samouka w tym względzie, nie jest główną przeszkodą w tym „dziele”. Jest nią dostosowanie przekładu do muzyki, do finezyjnej frazy Kompozytora czy ludowego węgierskiego muzykanta, od którego melodie, a więc i rytmy wielu pieśni Kodálya pochodzą. Co jest tym bardziej trudne, gdyż i pod tym względem (nie tylko w poetyce) różnice między naszą muzyką a węgierską są czasami ogromne. Na przykład przewaga w naszej muzyce, zwłaszcza ludowej, rytmów trójdzielnych nie ma w zasadzie odpowiednika w muzyce, w pieśni węgierskiej,

z reguły dwudzielnej. To samo dotyczy akcentów, różnych w naszych językach (w polskim dominuje akcent na przedostatnią sylabę, w węgierskim — na pierwszą). Tak więc tłumaczenie musiało być siłą rzeczy nie tyle tłumaczeniem, co „robieniem polskich słów” na podstawie zarysu treści, sensu i formy tekstów oryginalnych. Także w ich związku z muzyką, jej wyrazem. Dodam, że tworząc te polskie teksty, nigdy nawet nie próbowałam zmierzyć się z częstą w oryginałach gwarą czy regionalnym dialektem ani też znajdować jakichś polskich odpowiedników dla nich. To nie tylko przerosłoby moje kompetencje językowe, lecz także groziłoby efektem wręcz karykaturalnym.

Mam nadzieję, że wszystko, o czym powyżej napisałam, dało na tyle pozytywny rezultat, że pieśni, po ewentualnym wydaniu, o co zabiegam, przyjmą się w języku polskim i w ogóle się u nas przyjmą; zostaną polubione tak przez wykonawców, jak i słuchaczy. Ale to już inne zagadnienie. W czasie seminariów tak było, stąd moja nadzieja, że i poza seminariami tak będzie. Wszystko w rękach dyrygentów chórów, zwłaszcza szkół i uczelni (kierunków) muzycznych, do których przede wszystkim te pieśni adresuję. Otrzymają pieśni z tekstami polskimi i węgierskimi, mogą więc także wybierać między śpiewaniem w oryginale i w tłumaczeniu (a najlepiej i tak, i tak). Także co do rodzajów chórów — starałam się w wyborze uwzględniać wszystkie chyba poziomy kształcenia i składy zespołów do dyspozycji, a nawet okoliczności, w których zaśpiewanie pieśni węgierskiej bardzo by się przydało.

Być może niektóre z pieśni dla niektórych chórów okażą się za trudne, na przykład z braku śpiewaków o wymaganej skali głosu. Ale przecież z *Wyboru* też można, a nawet trzeba, dokonywać wyboru. Poza tym jak wiem, w niemal wszystkich chórach, zwłaszcza przy szkołach i uczelniach muzycznych, stosowana jest powszechnie praktyka „dopożyczania śpiewaków”. Więc w czym problem?

Problem jest. I to niejeden. Większość pieśni z *Wyboru* nie odbiega ani skalą dźwiękową, ani skalą trudności wykonawczych od tych, z którymi współcześni chórzycy, zwłaszcza zaawansowani, mają do czynienia. Ale jest w zbiorze przynajmniej jedna pieśń, która odbiega. Tak formą, jak i kontekstem. Dla nas bardzo interesującym, wyrażającym się już w tytule. To *Lengyel László* (czyt. Lendziel Laslo), w wersji polskiej *Władysław Polak*. Napisana w 1925 roku i dedykowana przez Kompozytora *Chłopcom z ulicy Wesselényiego* i ich kierownikowi oraz dyrygentowi chóru Endre Borusowi, jest pieśnią na chór chłopięcy właśnie lub na żeński (w obu przypadkach na soprany i alty). Więcej nawet, w swej fakturze jest pieśnią na dwa chóry i stanowi rodzaj zabawy, przekomarzenia się przez dwie grupy chórzystów, każdą śpiewającą wielogłosowo i mającą do pokonania różne przeszkody wokalne, jak na przykład duże zróżnicowanie tempa czy dynamiki, niskie dźwięki. Konieczna jest również bardzo wyrazista dykcja. Czego wymaga na przykład śpiewanie w wielu miejscach równocześnie różnych tekstów (coś w rodzaju polifonii słownej). Oczywiście nie są to zbyt trudne problemy dla bardziej zaawansowanych chórów. Przeciwnie,



Ilustracja 2. Kompozytor pieśni Zoltán Kodály wśród „chłopców z ul. Wesselényiego”. Obok, ich kierownik i chórmistrz Endre Borus

Fot. Kata Itzész, *In the Footsteps of Zoltán Kodály in Budapest*, Magyar Kodály Társaság, Kodály Archívum, Budapest 2017, s. 78

dają zarówno zespołowi, jak i dyrygentowi okazję do popisania się swą sztuką (nie mówiąc o tym, ile na ich przygotowaniu i wykonaniu można się nauczyć!). Są także wdzięcznym tematem do inscenizacji pieśni, kiedyś, w pierwszej części XX wieku nader popularnej, zwłaszcza w szkołach i teatrzykach dziecięcych, także u nas.

Innym problemem, może mniejszym, historyczno-językowym, jest wytłumaczenie chórzystom, dlaczego w owym przekomarzaniu się dwóch chórów, dwóch śpiewających grup chórzystów, użyta jest nazwa jednej z nich *Szwabi*, *szwabskie plemię*, obok Madziarów, *madziarskiego plemienia*. To drugie określenie nie wymaga w zasadzie wyjaśnienia, wszak Węgrzy są w języku polskim od dawna nazywani również Madziarami, także sami siebie tak nazywają. Ale już „szwabskie plemię”, które to określenie w oryginale pieśni nie występuje (tylko „niemieckie plemię”), wyjaśnienia wymaga. Jest użyte przeze mnie na zasadzie *licentia poetica*. Po to, by określenie „Niemcy” nie kojarzyło się zbyt współcześnie, z naszą, polską awersją do tej nazwy, czasem jeszcze żywą, zwłaszcza po drugiej wojnie światowej, jeśli nawet nie tyle chórzystom wykonawcom (chyba że starszym), ile właśnie słuchaczom, wśród których ci starsi ciągle, i słusznie, dominują. Co prawda u nas, w Polsce, pojęcie „Szwab”, „szwabskość”, jako zamiennik „niemieckości”, też miało niegdyś zabarwienie

pejoratywne, wręcz pogardliwe, ale tak było właśnie dawniej, nim zapanował niemiecki nazizm, w czasach zaborów, zwłaszcza pruskiego. A nawet jeszcze dawniej. Choć przecież nazwa ta sama w sobie nic złego nie oznaczała, był to potoczny, ludowy zamiennik pojęcia „Niemiec” (jak w języku polskim Lechita czy Sarmata na określenie Polaka).

Innym problemem pieśni, tym razem obyczajowym, jest nawiązanie w jej treści do obyczaju „targów” o pannę, jej ubiór i inne elementy posagu. W czasach feminizmu i ta sprawa powinna być chórzystom (zwłaszcza młodocianym) wytłumaczona, jako echo dawnych zwyczajów weselnych.

No i jeszcze jeden problem, też historyczny, ale z kolei znacznie poważniejszy (teoretycznie) niż poprzedni. Tkwi w tytule pieśni. Kiedy opracowałem polską wersję tekstu, zdawałem sobie sprawę z tego, że oznacza króla węgierskiego o polskim pochodzeniu. Z racji częstych moich pobytów na Węgrzech i lektur domyślałem się, że chodzi o Władysława Jagiellończyka (1456–1516), króla Czech, Węgier i Chorwacji z przełomu XV i XVI wieku, zwanego po węgiersku *II Ulászló Király Dobzse Dobzse* (Król Władysław Drugi „Dobrze Dobrze”). Był wnukiem naszego wielkiego króla Władysława Jagiełły, najstarszym synem jego syna Kazimierza oraz Elżbiety Habsburżanki (Rakuszanek). Ale nie wrodził się, także w sensie społeczno-politycznym, w swych antenatów (nawet w pradziadka króla Ludwika Wielkiego, u nas zwanego Andegaweńskim), węgierskiego króla i dziadka królowej Jadwigi, pierwszej żony Władysława Jagiełły. Władysław II „Dobrze Dobrze” był raczej gnuśny i dający sobą kierować (w czym przypomina swego młodszego brata o podobnie niechlubnej sławie — „za króla Olbrachta wyginęła szlachta”) i na wszystko się zgadzał (stąd owo „Dobzse Dobzse” na Węgrzech lub „rex bene” w Czechach). A ponadto wplątywał kraje, którymi „władał”, w konflikty, a nawet wojny z Habsburgami (a więc Niemcami, ściślej Austriakami) z przyczyn głównie małżeńskich. A to bardzo mi odpowiadało jako wytłumaczenie (sobie), skąd w pieśni o nim (opartej na ludowej legendzie, jak zaznacza Kodály w notce wyjaśniającej źródło tekstu, wpisanej do partytury chóru) te przekomarzenia madziarsko-niemieckie i skąd w partii zakończenia spór (targi) o dziewczynę. Bo i ten motyw, jak wspominałem, w owych dwuchóralnych śpiewach występuje w *Lengyel László*. Oto polskie słowa pieśni (z pewnymi skrótami i „wyprostowaniem” tekstu przez oderwanie od kunsztownej struktury muzyki):

*A któż to jest ten wasz pan, hej, madziarskie plemię?
 Król Władysław, dobrze wiecie, hej, wy szwabskie plemię!
 On jest naszym wrogiem przecież, hej, madziarskie plemię!
 Czym zawinił, cóż on sprawił, hej, wy szwabskie plemię?
 Mosty nasze podziurawił, hej, madziarskie plemię
 (Hej, to raj, ten Węgrów kraj! itd.)
 Jak on tego mógł dokonać, hej, wy szwabskie plemię?
 Kopytami swego konia, hej, madziarskie plemię.*

*Naprawimy je grabiną, hej...
 Taką marną zieleniną? Hej...
 No, to damy miedź z ółowiem, hej...
 Miedź z ółowiem się roztopi, hej...
 Naprawimy szczerym złotem, hej...
 Skąd weźmiecie szczere złoto, wy, żebracze plemię?
 Odwiedzimy Bożą Matkę w Jej ogródku (bis)
 Dla nas złota beczkę, dla was też troszeczkę!
 Ach, łże każdy z was jak pies, hej, madziarskie plemię!
 Bóg nam świadkiem, że tak jest, hej, wy szwabskie plemię!
 Nie kupione, nie kradzione,
 Zesłał Bóg na ziemię!
 (Hej, to raj, ten Węgrów kraj! itd.)
 Zapłacicie myto nam, to będziemy kwita!
 Zapłacimy czy też nie, to i tak przejdziemy! (bis)
 A więc?
 Pięć kołaczy, beczkę wina
 I dziewczynę. Bogatą!
 W mig kołaczy będzie pięć,
 To przez most przejdziemy. (bis)
 A na tokaj macie chęć?
 To przez most przejdziemy! (bis)
 Pannę pięknie wystrojoną,
 Jeśli chcecie, bierzcie. (bis)
 Czy weźmiecie czy też nie,
 To i tak przejdziemy! (bis)
 Zapłacicie czy też nie,
 To i tak przejdziemy. (bis)*

Kiedyś, niemal mimochodem, zapytałem o te kwestie profesora Mihályá Ittzésá. Był bardzo zadowolony z moich pytań i tłumaczenia pieśni, w zasadzie potwierdził moją interpretację owych perypetii z polskim Władysławem, ale w jednym punkcie się nie zgodził. *OK, ale to nie o tego króla Władysława chodzi. Nie o „Dobrze Dobrze”. Legenda, do której Kodály się prawdopodobnie odwołał, odnosi się do innego naszego (tj. węgierskiego) króla, Władysława I, też z polskimi korzeniami, zwanego z tego tytułu Polakiem. Ale on żył w XI wieku, panował w latach 1077–1095. Też, jak tamten, urodził się w Krakowie, tak gdzieś między rokiem 1040 a 1046 i był (drugim) synem Beli I, króla węgierskiego ożenionego z córką (nieznanego imienia) waszego króla (tj. polskiego), Mieszka II z dynastii Piastów. W Krakowie przebywał lat kilkanaście, na dworze królewskim, królów Kazimierza Odnowiciela i Bolesława Śmiałego. Poznał więc dobrze język i ówczesną kulturę, obyczajowość polską. Wszystko to spowodowało, że nie tylko pamiętano o jego polskich i piastowskich korzeniach, lecz także nazywano go Po-*

lakiem. Stąd „Lengyel László”. A że poparł (później) papieża Grzegorza VII w jego konflikcie z cesarzem niemieckim Henrykiem IV, w sporze o tak zwaną inwestyturę (prawo mianowania biskupów), stał się pierwszym węgierskim świętym Kościoła katolickiego (beatyfikacja: 1192 rok). I tym też tłumaczyć należy fakt, że przeszedł do legendy, znalazł się w pieśni ludowej, jest ważną, choć trochę zapomnianą postacią historyczną.

Oczywiście przytaczam tu zapamiętaną rozmowę z profesorem w jej głównym sensie, a nie dosłownie. Ale na pewno rozmowa ta zakończyła się tak: *Jak przyjedziesz do Kecskemét, to ci go pokażę. Pójdziemy do ogrodu botanicznego na wzgórzach nad miastem, tam jest galeria najstarszych naszych świętych i królów, a wśród nich Lengyel László.*

Gdy chyba ostatni raz byłem na Węgrzech, w Kecskemét, w 2007 roku, na Festiwalu Muzycznym z okazji 40. rocznicy śmierci Kodály, w jego programie znalazł się między innymi nasz „rodzinny koncert” — Ula Jankowska, sopranistka, śpiewała pieśni Kodály, kilka nawet z moimi słowami, wnuczek wiolonczelista Michał Borzykowski grał między innymi Jego *Sonatę na wiolonczelę i fortepian* (1922), towarzyszyła im Kasia Jankowska-Borzykowska — pianistka. Wybrałem się z profesorem Itzésem do owego ogrodu botanicznego (Arboretum). Tam — rzeczywiście — nie tylko mogłem zobaczyć, lecz także sfotografować naszego (niemal w sensie dosłownym) Świętego Króla Władysława, *Szent László Király*, jak głosi tabliczka przed monumentalnym posągiem. Jest trzecim w kolejności, po słynnym Świętym Królu Stefanie, jego synu Świętym Emeryku (Imre), a przed Świętą Małgorzatą, córką Króla Beli III, i Świętą Elżbietą, córką słynnego ze Złotej Bulli króla Andrzeja (Endre), obie z XIII wieku. Ostatni w galerii jest St. Nicolaus (Mikulás, czyli Święty Mikołaj).

Zapytałem profesora: *A może fakt, że to tutaj, właśnie w Kecskemét, mieście urodzenia Kodály, znajduje się pomnik tego króla Władysława, urodzonego w Polsce, w Krakowie, dodatkowo potwierdza, że to o niego właśnie chodzi w tej piosence?* Zresztą sam Kodály też ma korzenie polskie (po matce z domu Jełowickiej, herbu Mięszaniec), do udokumentowania czego też się w pewnym stopniu przyczyniłem (opowiadanie *Heraldyk* w IV tomie moich opowiadań wspomnieniowych — w przygotowaniu).

Może? Nic o tym nie wiem — odpowiedział profesor. I na tym skończyliśmy naszą rozmowę wokół odkrycia (przynajmniej przeze mnie), kto właściwie figuruje w nazwie piosenki *Lengyel László*.

Muszę powiedzieć, że to „odkrycie” bardzo mnie ucieszyło. Tak odległa historia i tak poważne ślady polskości w pięknej i jakże wartościowej artystycznej i pedagogicznej piosence węgierskiej? I dobrze, że to nie chodzi o tego, niezbyt przecież dla nas sympatycznego „Króla Dobrze Dobrze”.

Tak więc, w toku prac przygotowawczych do wydania *Wyboru*, dodałem projekt okładki ze Świętym Królem Władysławem, Polakiem, opartej na moim zdjęciu z Kecskemét. Zwrócono mi jednak uwagę, że to zdjęcie nie bardzo się na okładkę nadaje. *Nic prostsze, poproszę moich tamtejszych przyjaciół (w Kec-*



Ilustracja 3. Lengyel László, Święty Król Władysław Polski w galerii królów i świętych, w Arbo-
retum na wzgórzach nad Kecskemét

Fot. Wojciech Jankowski, 2007

skemét), by zrobili lepsze, bardziej doświetlone, w lepszej perspektywie. Miałem na myśli przede wszystkim Katę Ittzés, żonę, a właściwie wdowę po niedawno zmarłym profesorze, z którą (nie tylko z jej mężem) znaliśmy się i przyjaźniliśmy przecież od dawna. A ostatnio nawet często korespondowaliśmy, szykując i przesyłając na jej życzenie wszystko, co mieliśmy i wiedzieliśmy z zakresu twórczości i współpracy profesora Ittzésa z nami właśnie, z Instytutem Pedagogiki Muzycznej i z Kołem Kodalyowskim PS ISME. Szykowana jest bowiem do publikacji z udziałem Katy Ittzés szczegółowa, książkowa biografia jej męża.



Ilustracja 4. II Ulászló Király „Dobzse Dobzse” z żoną Hedvig, na współczesnym (stylizowanym na egipski) pomniku, przy tak zwanej wiedeńskiej bramie pod budańskim zamkiem, w pobliżu Parku Europejskiego, gdzie znajduje się pomnik Kodálya

Fot. Wojciech Jankowski, 2007

Jest więc rzeczą oczywistą, że teraz po prostu napisałem do Katy maila z prośbą, by zrobiła dla mnie zdjęcie posągu owego Szent László Királyja z tamtejszego Arboretum, bym mógł je wykorzystać jako ilustrację do piosenki *Len-gel László* Kodálya, zamieszczonej w wyborze, nad którego edycją pracuję.

Odpowiedź dostałem jeszcze tego samego dnia. Z piękną fotografią, a także. Kata po prostu natychmiast po otrzymaniu listu ode mnie poszła z wnuczką do Arboretum. I nie tylko zrobiła oczekiwane zdjęcia, lecz przysłała także inne, dotyczące tematu, zeskanowane z różnych wydawnictw. I wiele innych, ważnych wiadomości. Ale też napisała coś, co mnie niemal zważyło z nóg: *Wojtek! Michał (Mihály) się pomylił. Ten Król Władysław z piosenki Kodálya, to — niestety — nie nasz, kecskemecki, „Szent László Király” tylko II Ulászló Király „Dobzse Dobzse”*. Zrobiła cały wykład na ten temat, łącznie z odwołaniami do literatury, Wikipedii i innych źródeł. A gdy w odpowiedzi na ten, przyznam się, że bulwersujący mnie list (choć podziękowałem za natychmiastową gotowość spełnienia

mojej prośby, z nawiązką) próbowałem bronić nie tyle swojego stanowiska, co Mihály, już następnego dnia dostałem list kolejny. Z krótkim postawieniem sprawy: porozumiała się z Péterem Erdeiem, wspólnie nam znanym i zaprzyjaźnionym, świetnym węgierskim dyrygentem chóralnym i profesorem Akademii Liszta w Budapeszcie, wieloletnim dyrektorem Instytutu Kodály, wydawcą ostatniej wersji *Pieśni chóralnych* Kompozytora. On, Péter, stwierdził kategorycznie, że *Lengyel László* z pieśni Zoltána Kodály to ten nasz Władysław Jagiellończyk, Król „Dobzse Dobzse” (w Czechach *rex bene*). I bynajmniej nie święty. A Święty Władysław I (również pierwszy święty węgierski) jest nazywany Polakiem, bo miał matkę z dynastii Piastów i urodził się w Polsce, w Krakowie.

No cóż, na takie *dictum acerbum*, jak pisze Mickiewicz w balladzie *Pani Twardowska*, wypada mi tylko wycofać się z tezy Mihály Ittzésa i przyznać rację... sobie. No bo przecież ja, w pierwszej wersji interpretacji kwestii pochodzenia nazwy piosenki *Władysław Polak*, właśnie na tego króla *Władysława „Dobrze Dobrze”*, czyli Władysława II Jagiellończyka, króla Czech, Węgier i Chorwacji, wskazywałem. Mimo pewnej (i nie tylko mojej) niechęci do niego jako postaci historycznej. Myślę jednak, że zarówno ta hipoteza, w której myliłem się ja, jak i ta, w której mylił się profesor Mihály Ittzés, jeszcze mocniej teraz niż z początku tych wywodów ilustruje tytułową tezę, że w podobnych jak opisana inicjatywach (wyboru pieśni na chór) chodzi nie tylko o sam problem wyboru, na przykład pieśni najbardziej wartościowych artystycznie, najbardziej interesujących tematycznie czy przydatnych dydaktycznie, lecz także o wybór problemów, które w danej, konkretnej pieśni wymagają szczególnej uwagi przy ich opracowaniu do wykonania czy też uczenia się, percepcji. Przede wszystkim jednak chodzi o to, by nie stwarzać problemów nieistniejących lub nie podkreślać mało istotnych. Choć naprawdę ważne jest to, do jakich tradycji (historycznych, obyczajowych, artystycznych) kompozytor pieśni się odwoływał, jakie zawierają w sobie wartości edukacyjne, percepcyjne i inne — najważniejsze jest, czy kompozytor stworzył dzieło (no, powiedzmy dziełko) zachwycające, pieśń, a właściwie piosenkę na przykład dziecięcą, która będzie trwale obecna w repertuarach chórów dziecięcych i innych na całym świecie. W tym i w Polsce. A w omawianym przypadku pieśni *Lengyel László*, profesor Ittzés, wybierając ją do śpiewania, ćwiczenia i promocji przez umieszczenie pieśni w programie naszych polsko-węgierskich seminariów, się nie mylił.

Ilustracja 5. Pomnik Zoltána Kodály w Parku Europejskim w Budzie (Budapeszt)





Nauka muzyki z uśmiechem

Czy uczniowie lubią się śmiać?

Muzyka poważna lub klasyczna — termin ten niekiedy wśród młodszych uczniów budzi lekki niepokój i obawy. Surfowanie na kolorowej fali świata komputerowego wydaje się być ciekawszą opcją niż przebywanie na wyspie „muzyki poważnej”. Co tu dużo mówić, wieje stamtąd nudą...

Muzykę otwiera się na pięciolinii kluczem waniliowym¹.

Dziś możemy usłyszeć „źle kliknąłem”, zamiast „zagrałem nie tę nutę”. Takty zatrzymują się jak w zwolnionym kadrze filmowym. Klucz wiolinowy udaje znak zapytania i chichocze cicho. Wtóruje mu miękki bas. Uczeń patrzy z wyrzutem na zapis nutowy i zastanawia się, gdzie i kiedy może uciec z lekcji muzyki. Do tego ten wysiłek, myślenie, aż ciarki przechodzą! A może warto zostać i po prostu się uśmiechnąć?

Chciałbym iść w ślady wielkich mistrzów, takich jak Chopin i Moniuszko, dlatego postanowiłem uczyć się grać na mandolinie².

Nauka „nie na żarty”

Cofnijmy się na chwilę w wehikule czasu i zerknijmy na hipotezę Karola Darwina. Hipoteza ta zakłada, że wyraz twarzy odpowiadający poszczególnym, pierwotnym emocjom jest uniwersalny. Podobny u ludzi i naczelnych.

Jedziemy teraz w przyszłość. Paul Ekman potwierdza uniwersalność wyrazu emocji w różnych kulturach. Carroll Izard udowadnia w badaniach, że uśmiech na całym świecie jest po prostu uśmiechem. Odbierany i postrzegany w ten sam sposób.

¹ https://nonsa.pl/wiki/Cytaty:Humor_zeszyt%C3%B3w (dostęp: 9.12.2021).

² K. Gałkiewicz, *Humor zeszytów szkolnych z lat 1948–2008*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2008, s. 120.

Kołyśmy się w wehikule czasu na przełomie XIX i XX wieku. Zapoznajemy się z mechanizmem mimicznego sprzężenia zwrotnego. *Przypomnijmy w tym miejscu krótko, że uaktywnianie tych mięśni twarzy, które biorą udział w ekspresji określonej emocji, aktywowało samo subiektywne odczucie tej emocji*³. Warto się uśmiechnąć! Zadziała mięsień jarzmowy większy, a do autonomicznego układu nerwowego dopłynie sygnał, który wywoła odpowiednią reakcję i wzmocni emocję zgodnie z wywołaną ekspresją. Znajdzie to odzwierciedlenie w jej odczuwaniu.

A teraz przekroczmy cienką granicę uśmiechu i śmiechu. Choć wydają się być do siebie zbliżone, można zaryzykować stwierdzenie, że śmiech jest bardziej pierwotny niż uśmiech. W rozważaniach badaczy ewoluuje, zależy od siły bodźca, jest zabarwiony spontanicznością, otwartością. Przez dekady łączony i rozdzielany uśmiech i śmiech jest dla nas terapią — rozmywa stres, pobudza aktywność mięśni, dotlenia, wpływa na poprawę odporności.

Emocjami i nastrojem możemy się wzajemnie zarażać. Nieświadomie lub świadomie. Nasz organizm otrzymuje przekaz niewerbalny — mimikę, ton głosu, gesty. Odbieramy te sygnały i wkrótce przechodzimy na następny etap — naśladowania emocji. ...*terminem, który zrobił największą „karierę” w literaturze dotyczącej transferu stanów afektywnych między ludźmi, jest „zarażanie emocjonalne”*⁴. Chodzi o *charakter zjawiska, które — podobnie jak zarażanie wirusem czy bakterią — przebiega w sposób niezauważalny zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy*⁵. Choć w różnym stopniu wszyscy możemy instynktownie ulegać zarażaniu emocjami. Zarażanie śmiechem działa. Jest to obecnie całkiem nieszkodliwy wirus, dlatego godne polecenia jest „złapanie” wirusa śmiechu.

Poczucie humoru poważnie jest ważne

Wiadomo nie od dziś, że poczucie humoru jest jednym z dojrzałych mechanizmów obronnych. ...*humor zdaje się być w jakiś sposób miarą dystansu do życia, do jego ograniczeń i wymagań. Poczucie humoru jest zaś cechą, która przysługuje tylko tym, którzy są zdolni w sobie taki dystans zbudować*⁶.

Uczeń proszony przez nauczyciela o nazwanie nuty na drugiej linii długo myśli i milczy. W końcu udziela złej odpowiedzi. Nauczyciel poprawia go: *Na drugiej*

³ T. Maruszewski, D. Doliński, W. Łukaszewski i M. Marszał-Wiśniewska, *Emocje i motywacja*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, t. 1, s. 511–648, s. 557.

⁴ M. Wróbel, *Zarażanie afektywne*, PWN, Warszawa 2016, s. 15.

⁵ Tamże, s. 15.

⁶ D. Grabowski, *Sigmunda Freuda teoria dowcipu, humoru i komiki*, Wydawnictwo TAIWPN UNIVERSITAS, Kraków 2019, s. 97.

linii leży nuta g, nie nuta a. Podopieczny zmęczony myśleniem i pytaniami podsumowuje: *Naprawdę, czy to aż tak duża różnica?*

Poczucie humoru jest często naszym buforem bezpieczeństwa. Korzystamy z niego w sposób spontaniczny lub przemyślany. Kreatywność połączona z poczuciem humoru potrafi odgonić od uczniów wizję żmudnej pracy. Dostrzeganie komizmu sytuacji redukuje stres, rozluźnia ciało, niweluje napięcie mięśni. Warto korzystać z tej formy minirelaksu. W pracy muzyka taka umiejętność ma niebagatelne znaczenie. Jest ściśle związana z uzyskaniem odpowiedniego rodzaju dźwięku. Dodajmy do tego profity, jakie czerpie nasz organizm po przyjęciu dawki śmiechu. Śmiech jest w stanie poprawić pracę mózgu, wpłynąć dodatnio na zachowanie uwagi, kojarzenie, a także na poprawę refleksu.

W chwili, gdy słynny tenor Leo Slezak — jako Lohengrin w ostatnim akcie opery Wagnera — ma wsiąść na łabędzia, inspicjent za wcześnie dał znak odjazdu i... łabędź odpłynął bez pasażera. Skonsternowany Lohengrin szepce w stronę kulis: „Kiedy odchodzi następny łabędź?”⁷.

Odczytuję parametry w wehikule czasu. Syndrom wypalenia zawodowego szybko odjeżdża na wielkim łabędziu, a zrelaksowane dziecko chętniej i lepiej pracuje.

A co ze współzawodnictwem? Prawdopodobnie mamy gwałtowne przyspieszenie i przeciążenie. Jak stwierdził ostatnio jeden z uczniów — „chyba coś zszybiłem”. Czy spowodowało to tempo życia, czy to wehikuł czasu szwankuje? Trudno wytłumaczyć uczniowi, dlaczego nie powiodło mu się na konkursie. Błędy, porażki i naturalnie sukcesy są nieodłączną częścią zawodu muzyka, wpisane w niezmiernie szybki, konkurencyjny świat. Wykorzystywanie poczucia humoru w kwestiach konfliktowych i posługiwanie się nim jako mechanizmem zaradczym pozwala na rozszerzenie punktu widzenia w skomplikowanych sytuacjach. ...to właśnie poczucie humoru sprawia, że trudne sytuacje życiowe zaczynają być odbierane nie w kategoriach zagrożenia, ale w kategoriach pozytywnego wyzwania⁸. Spoglądanie na rzeczywistość przez diamentowy pryzmat poczucia humoru sprawia, że jako nauczyciele dzielimy się z uczniami energią i pozytywnym myśleniem. Jesteśmy w stanie lepiej radzić sobie z trudnościami, szybciej się zregenerować, działać efektywnie. Uczniowie postrzegają kreatywnego, dowcipnego nauczyciela jako bardziej bezpośredniego i chętniej nawiązują z nim relacje interpersonalne.

⁷ F.R. Halpern, *Muzycy w anegdocie i humor muzyczny*, nakładem księgarni K. Neumillera, Łódź 1929, s. 17.

⁸ A. Bulzak, M. Adamczyk, M. Kordek, *Wzajemne relacje pomiędzy poczuciem humoru, stresem i wypaleniem zawodowym w grupie nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2016, nr 13, s. 210.

Recepta na śmiech — ile w skali żartownisia Tytusa

Spójrzmy na chwilę przez okno wehikułu czasu, z czego można się śmiać.

W sztukach artystycznych poczucie humoru jest nieodłącznym towarzyszem pasji. A przecież pasja to umiłowanie do czegoś, ale także i męka. A może „droga przez mękę”? Poczucie humoru łagodzi ciężką, realną rzeczywistość, wypukla komizm życia. Staje się antidotum na nietypowe sytuacje, także bywa tarczą w czasie walki.

Słowo, czyli literatura i jej przebogata szata humorystyczna. Od przypowieści i dowcipów ludowych do twórczości współczesnej. Nie wiem, czemu przyszedł mi na myśl Tadeusz Dołęga-Mostowicz i stworzona przez niego postać Nikodema Dyzmy. Chyba dlatego, że obecnie często możemy spotkać podobną osobowość, przepraszam — osobliwość — na ścieżce życia. Ale *Czy Bóg ma poczucie humoru?* Może zachęci nas do tych rozważań swoimi trafnymi, satyrycznymi rysunkami Andrzej Mleczko. Rzucam okiem na fraszki — Jan Sztandyrger, Ludwik J. Kern, Jan Brzechwa, Jonasz Kofta, Agnieszka Osiecka. Święta lektura na późny wieczór. A tu wpadła do wehikułu moja myśl, która akurat przepływała obok: choć mienię się muzykiem, stawiam na komparatystykę. Hm... Jeszcze jedna próba: do klawiatury miał całkiem blisko, ale nie został całkowitym pianistą.

Moment na „deskach” teatralnych

Odnotowałam marmurową minę Talii — muzy komedii. Jako że jej atrybutem jest maska, nie jestem pewna do końca, co się pod nią kryje. Sądzę jednak, że hrabia Aleksander Fredro i jego sztuki śmieszają nas nieustannie. Przypomnijmy sobie *Zemstę* i proformę⁹ „mocium panie”.

Pytanie, czym rozbawi nas X muza? Tadeusz Chmielewski, Sylwester Chęciński, Stanisław Bareja, Marek Piwowski, Juliusz Machulski — i ich filmy jak lekarstwo, odstrasające całe zło.

Do kropli polskości dołączę braci Marx. Warto zobaczyć jedyne w swoim rodzaju popisy artystyczne w filmie *Dzień na wyścigach*. Fantastyczne sceny gry na harfie, którą Harpo wyjmuje ze zdemolowanego uprzednio fortepianu, pozostają długo w pamięci.

*Harfa podobna jest do łabędzi, tylko gorzej pływa*¹⁰.

Grajcie wesoło!

Sięgam do szufladek pamięci. A co w przegródce muzycznej?

⁹ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/proforma.html> (dostęp: 9.01.2022).

¹⁰ K. Gałkiewicz, dz. cyt., s. 122.

Zależy, co kto lubi. Szeroko pojęte poczucie humoru w muzyce objawia się najróżniejszymi środkami wyrazowymi. Dla przykładu. Śmiechu warty — w do-brym słowa tego znaczeniu — jest śmiech puzonów, wdzięczny chichot fletów, łkanie (ze śmiechu) skrzypiec i wiolonczel. Od utworów ilustracyjnych i naśladowania przez instrumenty różnych odgłosów, po wspaniałe transkrypcje i humorystyczne przeróbki utworów. Wygląda na to, że humor jest wpisany w twórczość większości kompozytorów.

Polecam odtrucie organizmu i podaję receptę muzyczną. Na początek proponuję zaserwować na tacy dla pełnoletnich *Arię ze śmiechem* Jakuba Offenbacha.

Ta rodzinka Straussów, a to żartownisie... *Polka z kukulką* op. 336, *Polka z kowadłem*, zawsze rozśmiesza mnie polka *Tritsch-Tratsch*.

Z właściwą sobie elegancją przedstawiają się zwierzęta w *Karnawale zwierząt* C'mille'a Saint-Saënsa. Spójrzmy z innej strony na *Walca Des-dur* op. 64 Fryderyka Chopina zwanego *Valse du Petit Chien*. Czy to nie mały szczeniak goniący za własnym ogonem?

Słoń i mucha J. Ambrogio Lorenzettiego rozbawi nas partią napisaną na kontrabas.

Wrzucę do żartobliwej teczki słynny żart Wolfganga Amadeusza Mozarta *Ein Musikalischer Spass (Muzyczny żart)* K 522.

Na kolację zapodam *Butelczkę z maselkiem* tegoż kompozytora. Deser — Gioacchino Rossini, *Duet kotów*. Co na to uczniowie?

*Muzyk zagrał piękny utwór na szczypcach*¹¹.

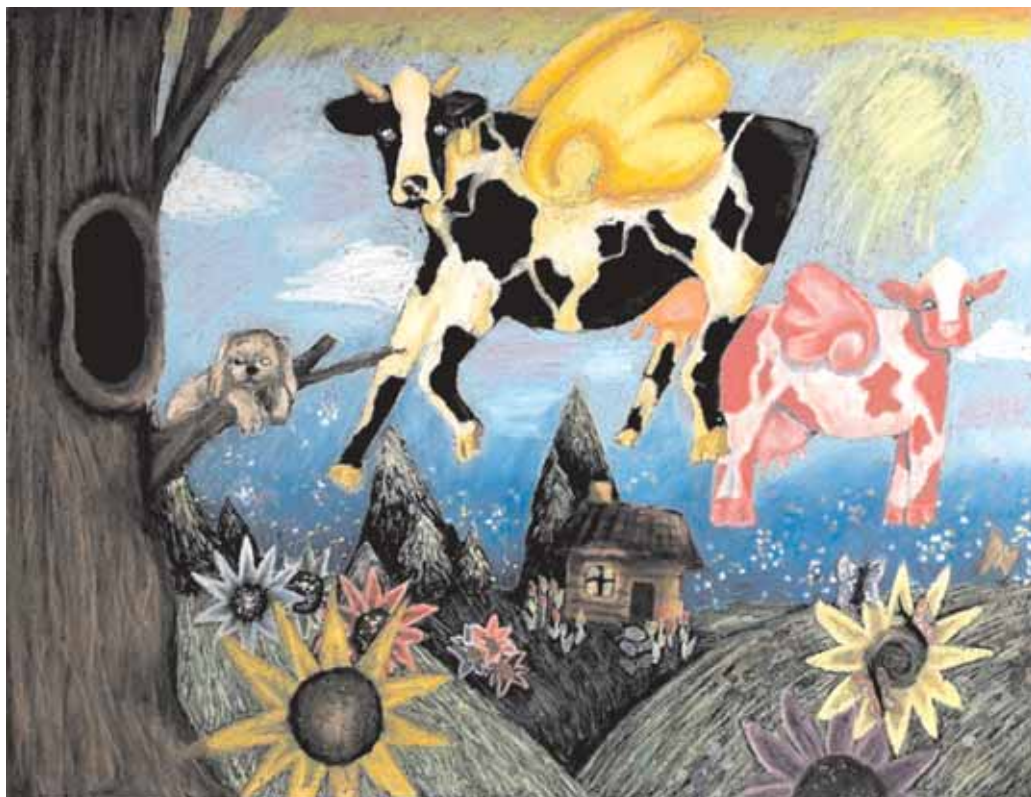
Podsumowanie i zarażanie

Te przykłady twórczości artystycznej sprawiają, że uśmiech pojawia się na naszych twarzach. Jest to tylko maleńka kropla kreatywnego dowcipu. Znanych jest wiele innych, wspaniałych przykładów sztuki nasyconej poczuciem humoru. Przypomina mi się efekt domina. Wystarczy znaleźć jeden muzyczny żart i lawina gotowa. Naładowani energetycznie po terapii śmiechem z łatwością przekażemy uczniom pozytywne podejście do pokonywania trudności, do pokonywania samych siebie. I chociaż nie *Każdy śpiewać może*¹², muzyka pozostaje jedną z najbardziej fascynujących sztuk artystycznych.

Poprzez muzykę uczy się słuchać otaczający nas świat, uwrażliwiać i odbierać płynące do nas sygnały. Na każdym kroku można odnaleźć wskazówki i drogowskazy. Książki, które wpadają nam w ręce, nawet te, które przełknęliśmy niechętnie, idee, z którymi nie do końca się zgadzamy — mogą nieść

¹¹ K. Gałkiewicz, dz. cyt., s. 120.

¹² *Śpiewać każdy może*, tekst J. Kofta, muz. S. Syrewicz.



Zuzanna Kańska, uczennica klasy VI, Państwowa Szkoła Muzyczna im. Aleksandra Tansmana w Łodzi; praca powstała pod kierunkiem pani Teresy Grzelak, Studium Świat Plastyki, Pałac Młodzieży im. Juliana Tuwima

przesłanie. Warsztaty, na których siedzimy jak na „Szpilkach”¹³, niekiedy zawierają jedno cenne zdanie poszerzające nasz punkt widzenia.

Do wyzwań, jakie stawia życie przed młodymi adeptami sztuki i nauczycielami, warto podchodzić z dystansem, wdzięcznie opakowanym w poczucie humoru. *Humor nie zwycięża, lecz wkrada się w serce, panuje, bo nie zna wrogów, nie potrzebuje walczyć, bo zawsze obdarza*¹⁴. Zatem przekazując wiedzę z częścią nas samych, zarażamy ucznia radością i entuzjazmem. Może do krótkiego zestawu ćwiczeń w czasie lekcji dołączymy zestaw uśmiechów i szczyptę poczucia humoru?

Wehikuł czasu, tańcząc lekko walca, powoli znika nad horyzontem.

¹³ „Szpilki” — czasopismo satyryczne wydawane w latach 1935–1994.

¹⁴ S. Szuman, *O dowcipie i humorze (szkic psychologiczny)*, nakładem „Lwowskiej Biblioteki Pedagogicznej”, Lwów 1938, s. 7.

*Jak szklane bemołe śmiech sypie się na klawiaturę
Wdzięczną perlnością przenikając ciszę
Pierwszy brzask, krótka noc, ze śmiechem witam dzień
Czy dziś złoty pył uniesie Cię?
Ach tak! Szybuję! Radośnie pokonuję grawitację...*

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bulzak Andrzej, Adamczyk Marta, Kordek Marcin, *Wzajemne relacje pomiędzy poczuciem humoru, stresem i wypaleniem zawodowym w grupie nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2016, nr 13.
- [2] Halpern Feliks R., *Muzycy w anegdocie i humor muzyczny*, nakładem księgarni Karola Neumillera, Łódź 1929.
- [3] Gałkiewicz Krystyna, *Humor zeszytów szkolnych z lat 1948–2008. Wybór*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2008.
- [4] Grabowski Dariusz, *Sigmunda Freuda teoria dowcipu, humoru i komiki*, Wydawnictwo TAIWPN UNIVERSITAS, Kraków 2019.
- [5] Maruszewski Tomasz, Doliński Dariusz, Łukaszewski Wiesław, Marszał-Wiśniewska Magdalena, *Emocje i motywacja*, [w:] Strelau Jan, Doliński Dariusz (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, t. 1.
- [6] Szuman Stefan, *O dowcipie i humorze (szkic psychologiczny)*, nakładem „Lwowskiej Biblioteki Pedagogicznej”, Lwów 1938.
- [7] Wróbel Monika, *Zarażanie afektywne*, PWN, Warszawa 2016.

Strony internetowe:

- [1] Cytaty: *Humor z zeszytów*, https://nonsa.pl/wiki/Cytaty:Humor_zeszyt%C3%B3w (dostęp: 9.01.2022).
- [2] Kubica Magdalena, *Próba systematyzacji i rozróżnienia pojęć śmiech i uśmiech*, <https://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/kubica.htm#top> (dostęp: 9.01.2022).
- [3] Magala Sławomir, *Poczucie humoru w sztuce*, „Dyskurs”, 2015, nr 19, <https://wuwr.pl/dyskurs/authors/view/11665> (dostęp: 9.01.2022).
- [4] *Słownik języka polskiego*, PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/proforma.html> (dostęp: 9.01.2022).



Galeria

Zespół Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej



Dominika Graboś, 2012 — *Portrety* — szkło topione w formie,
plexi; promotor: Marcin Korek; instruktor: Anna Wolniaczyk



Marcin Korek — wicedyrektor ds. artystycznych
Zespołu Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej

Szkło artystyczne

W bieżącym numerze „Szkoly Artystycznej” prezentujemy prace naszych uczniów, powstałe w pracowni szkła artystycznego, która jest jedną z czterech specjalizacji Zespołu Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej. Wybrane prace są realizacjami dyplomowymi i prezentują niewielki wycinek możliwości, jak i pomysłowości młodych ludzi. Na czym polega wyjątkowość tej pracowni i co skłania uczniów do tego, że z wielką pasją wybierają ten materiał jako tworzywo do urzeczywistniania swoich idei twórczych?

Otóż szkło to nie tylko piasek kwarcowy ogrzany w wysokiej, przekraczającej tysiąc stopni temperaturze i ostudzony do postaci, jaką znamy z kuchennej półki czy czarki skrywającej ulubiony napój. Pękate formy szklanek, smukłych kieliszków i strzelistych karafek — wszyscy znamy z domowych stołów. Ale ten niepozorny materiał skrywa w sobie znacznie bogatszy potencjał. Dzięki kreacji i przelanym ideom artystycznych umysłów otrzymuje znamiona wyjątkowej sztuki, pomiędzy rzeźbą a wzornictwem. Stając się pełnowartościowym przejawem aktywności artystycznej, dostaje trzeci wymiar, intrygujące wnętrza przejrzystej materii, którego nie posiada żaden inny materiał.

Aktywność w kreacji unikatowych form rzeźbiarskich z tej niezwyklej materii stała się domeną Zespołu Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej. W tym miejscu od ponad czterdziestu lat młodzi artyści zgłębiają tajniki pracy z tym fascynującym, ale też trudnym i wymagającym dużej dyscypliny i cierpliwości materiałem. Wieloetapowy proces i wybór sposobu pracy, od termoformowania w piecu szklarskim po formowanie technikami bez użycia wysokich temperatur, daje nieograniczone możliwości. Uczniowie w pracowni szkła artystycznego mają okazję wykorzystać swój potencjał w sposób rozwijający ich własną wyobraźnię i zdolności manualne, a praca ze szkłem staje się eksperymentem, bez recepty na sukces. Jedynym ograniczeniem może być ich własna wyobraźnia. Początkowo powstaje projekt, szkic koncepcyjny, który jest tylko pretekstem do działania, zmuszającego ucznia do wzmoczonego wysiłku podczas całego procesu twórczego. Proces ten jest procesem otwartym i niestałym, wymagającym ciągłej modyfikacji założeń.

Młodzi szklarze w pracowni szkła artystycznego poznają wiele technik, które wykorzystują do swoich realizacji, czasami łącząc je tak, aby uzyskać założeń-



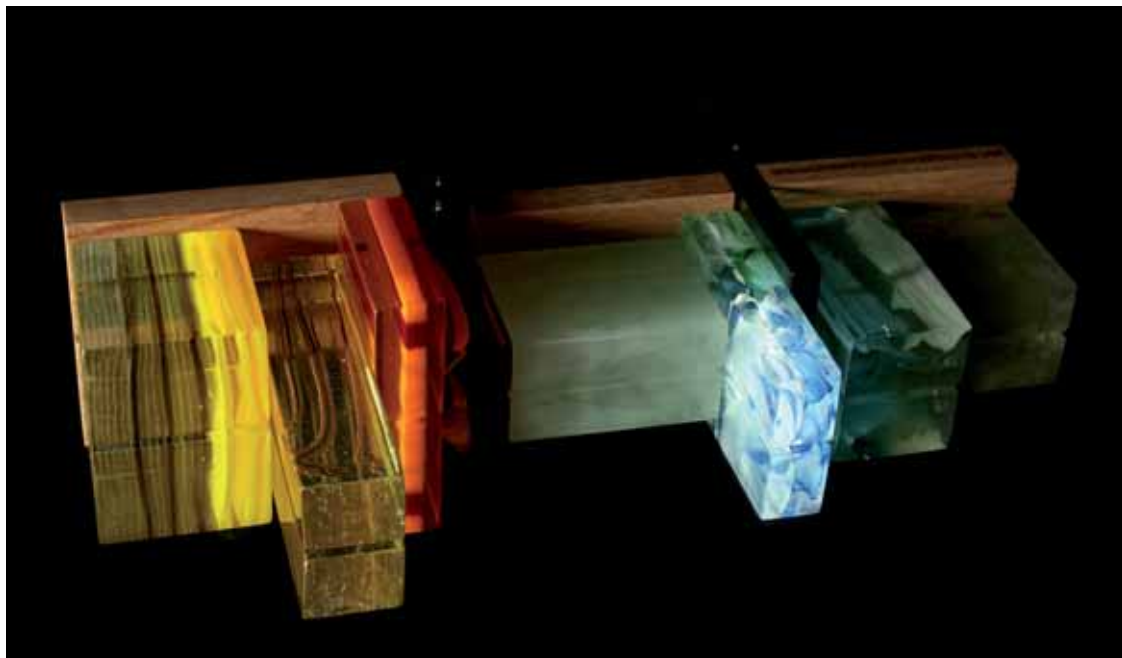
ny efekt. Piaskowanie, szlifowanie, polerowanie na błysk lub satynowy mat. Wiele z tych technik wymaga podejmowania decyzji, ale doświadczenie i świadomy wybór to wypadkowa kilkuletnich doświadczeń uczniów. Tak samo jak preferencje wyboru sposobu tworzenia obiektu — pełna rzeźba szklana, formowana w piecu szklarskim, płaski obraz będący mozaiką szklaną lub reliefem albo rachityczne kompozycje angażujące przestrzeń.

Szkoło artystyczne to przede wszystkim całe spektrum niesamowitych doświadczeń i możliwości, dających uczniowi spełnienie w pracy twórczej, z nutą nieprzewidywalności. Od bezbarwnych mas, klarownych i minimalistycznych, subtelnym elementom składowych wielkich kompozycji aż do eksperymentalnej zabawy z materią poprzez tworzenie struktur, urzekających swoją złożonością niejednego odbiorcę. Szkoło to również kolor, często pojawiający się w postaci plam barwnych, dopełniających ideę młodego twórcy.

Prace naszych uczniów — młodych artystów, są często nośnikami wielu emocji, bogatymi w treści interesującymi obiektami, zrodzonymi z piasku, ognia i wielkiego zamiłowania do tej materii.



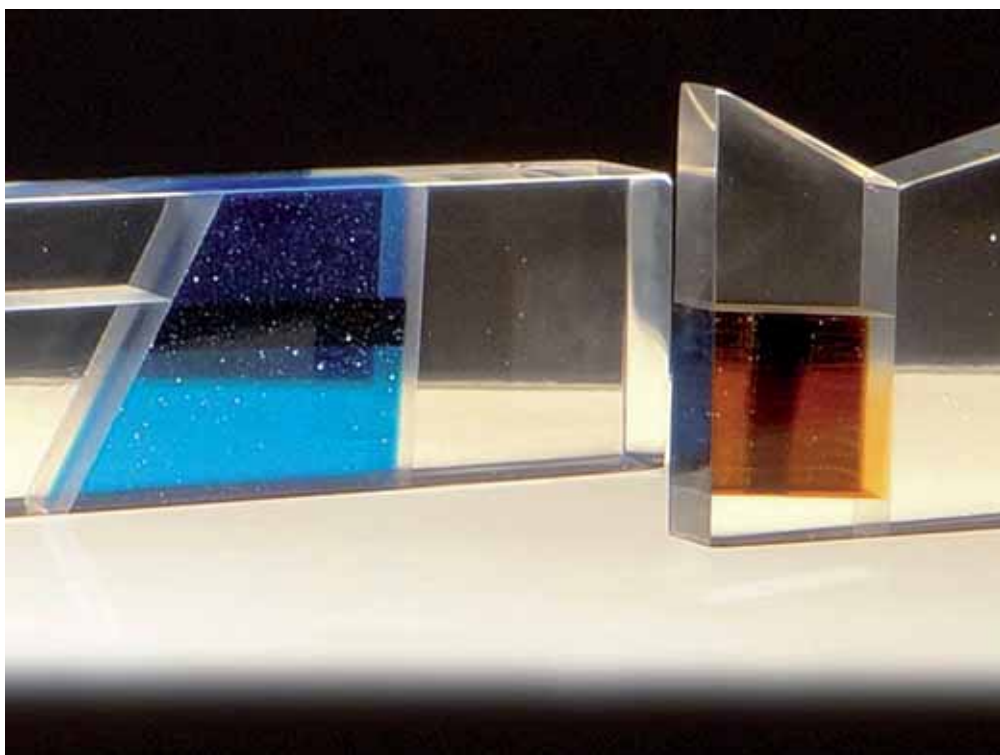
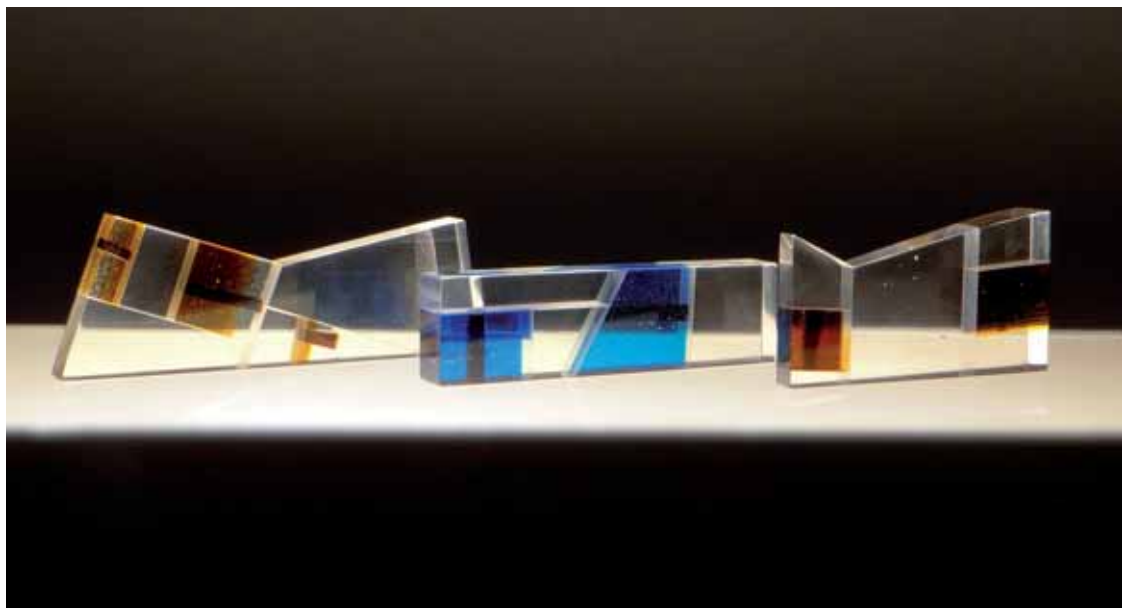
Karolina Stós, 2012 — *Z natury wzięte* — szkło topione w formie, klejone; promotor: Marcin Korek; instruktor: Anna Wolniaczyk



Kamila Styra, 2019 — *Heimr/Yggdrasil* — szkło topione w formie, klejone, drewno; promotor: Grażyna Bieniasz; instruktor: Wioletta Kulesa _____



Natalia Laskowska, 2016 — *Zwierzę* — szkło topione w formie, klejone; promotor: Iwona Skowron; instruktor: Ewelina Madej _____



Aleksandra Mechel, 2015 — *Przenikanie* — szkło topione w formie, klejone; promotor: Grażyna Bieniasz; instruktor: Wioletta Kulesa



SZKOŁA ARTYSTYCZNA 1 (17)/2022

GALERIA



Olga Jachimek, 2018 — *Symbioza* — szkło topione w formie, żywica epoksydowa; promotor: Marcin Korek; instruktor: Wioletta Kulesa



Katarzyna Szablowska, 2019 — *Owocud* — szkło topione w formie; promotor: Marcin Korek; instruktor: Wioletta Kulesa



Małgorzata Mitka, 2009 — *Sutra Serca* — szkło topione w formie, taśma tkaninowa, ceramika; promotor: Marcin Korek; instruktor: Wioletta Kulesa





Dominika Graboś, 2012 — *Portrety* — szkło topione w formie, plexi; promotor: Marcin Korek; instruktor: Anna Wolniaczyk



Julia Biegańska, 2021 — *Dusza zamknięta w kamień* — szkło topione w formie, kamień; promotor: Grażyna Bieniasz; instruktor: Wioletta Kulesa _____



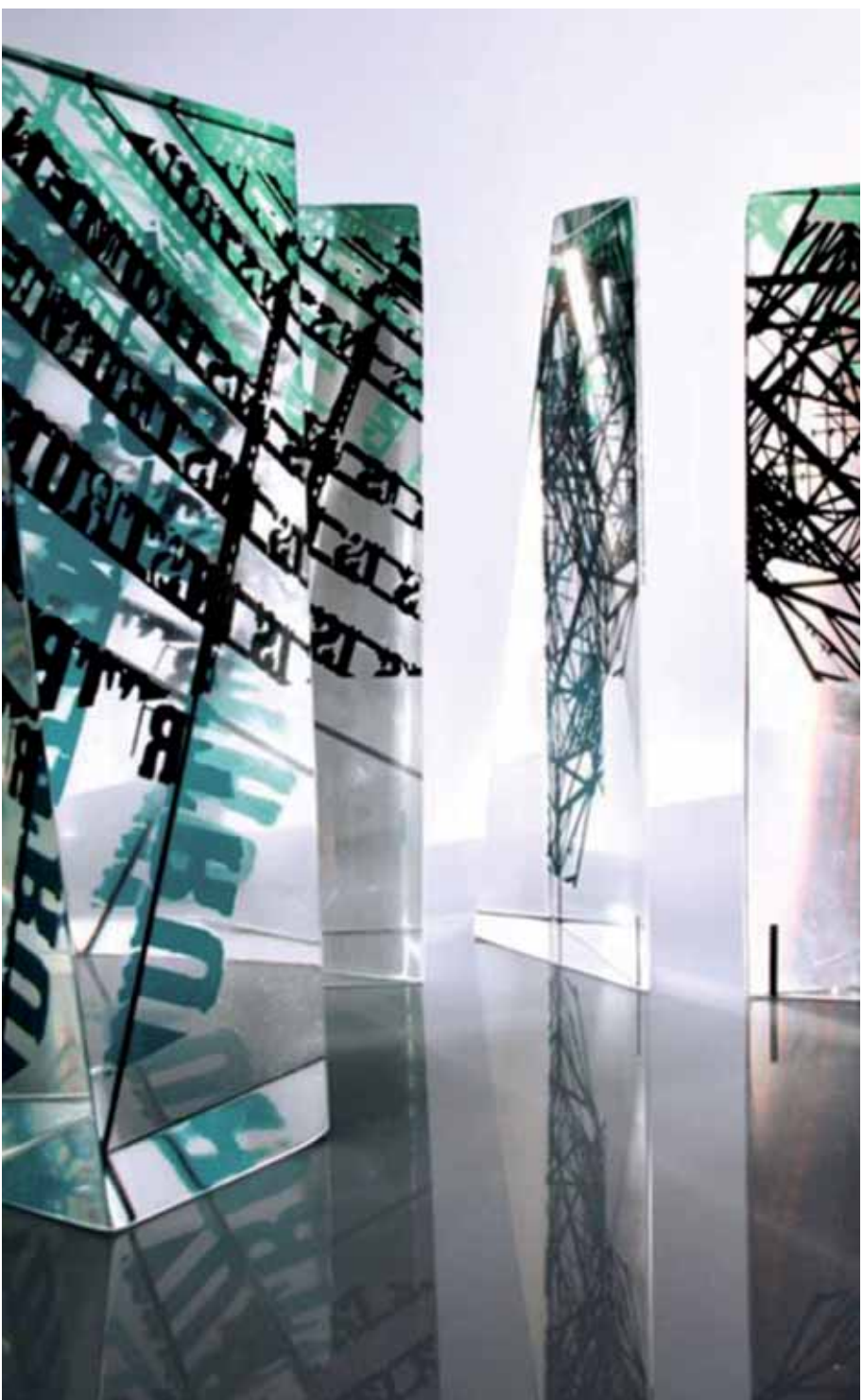
Natalia Marczak, 2021 — *Sekretne życie drzew* — szkło topione w formie, drewno; promotor: Marcin Korek; instruktor: Wioletta Kulesa _____



Beata Świątkowska, 2020 — *Katowice* — szkło topione w formie; promotor: Grażyna Bieniasz; instruktor: Agnieszka Mika-Koszek



Oliwia Czopek, 2018 — *Glass Space* — szkło topione w formie, sitodruk; promotor: Marcin Korek; instruktor: Wioletta Kulesa







Wiktoria Budniak, 2019 — *Bezdech* — szkło topione w formie, beton; promotor: Grażyna Bieniasz; instruktor: Wioletta Kulesa



◀ Matylda Makulska, 2006 — *Zamyślenie* — szkło topione w formie; promotor: Marcin Korek; instruktor: Jan Olszewski

Noty o autorach

Joanna Agata Czołgosz — absolwentka architektury wnętrz Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy (aktualnie Politechnika Bydgoska). Studia pierwszego stopnia odbyła na Politechnice Koszalińskiej. Drogę zawodową rozpoczęła w prywatnym biurze projektowym na stanowisku młodszego projektanta. Aktywna zawodowo projektantka, założycielka MODULO Pracowni architektury wnętrz. Projektuje wnętrza prywatne, wnętrza użyteczności publicznej oraz meble. W Zespole Szkół Plastycznych w Bydgoszczy uczy aranżacji wnętrz oraz podstaw projektowania.

Wojciech B. Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina).

Małgorzata Gwiazdonik-Müller — artystka sztuk wizualnych, pedagogożka i terapeutka zajęciowa. Urodzona w 1985 roku w Rabce-Zdroju, absolwentka „szkoły Kenara”, Instytutu Sztuki Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie oraz Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu. W swojej twórczości artystycznej porusza problemy społeczne i osobiste. Uważa, że sztuka to język do wyrażania uczuć. Autorka społeczno-artystycznej akcji pod tytułem *Haftuj przeciwko przemocy*. Nauczycielka fotografii artystycznej w Liceum Sztuk Plastycznych w Zespole Szkół nr 18 w Zabrze.

Katarzyna Janczewska-Sołomko — muzykolog, doktor pedagogiki. Wieloletni pracownik muzycznych placówek dydaktycznych (szkoły, ogniska: nauczyciel, dyrektor), administracji (wizytator) i Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego (metodyk, redaktor, kierownik sekcji wydawnictw). Autorka i współautorka programów nauczania, pomocy dydaktycznych, artykułów.

Zofia Konaszkiewicz — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowana profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, a w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji z zakresu psychologii i edukacji muzycznej.

Marcin Korek — w latach 1998–2003 studiował na Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu na Wydziale Ceramiki i Szkła kierunku Wzornictwo. W 2003 roku uzyskał dyplom w zakresie projektowania szkła. Od 2004 roku nauczyciel szkła artystycznego i witrażu w Zespole Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej. Ponadto zajmuje się malarstwem i grafiką użytkową. Brał udział w licznych wystawach oraz plenerach artystycznych.

Eliza Ludkiewicz — psycholog, muzyk, oligofrenopedagog, arteterapeutka. Pracuje jako asystent w Katedrze Edukacji Muzycznej Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku oraz jako psycholog w Zespole Szkół Muzycznych im. Czesława Niemena we Włocławku i Zespole Szkół Muzycznych im. Karola Szymanowskiego w Toruniu. Pracowała w instytucjach zajmujących się edukacją i terapią osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Współautorka pakietów edukacyjnych dla dzieci i młodzieży z autyzmem oraz książki z piosenkami i zabawami dla dzieci.

Marta Machura-Czarakczewa — pianistka, pedagog. Absolwentka Akademii Muzycznej w Krakowie, klasy fortepianu profesor Janiny Baster. Od ponad 25 lat związana zawodowo z Uniwersytetem Papieskim im. Jana Pawła II oraz Archidiecezjalną Szkołą Muzyczną I i II stopnia w Krakowie. Od 2014 roku pracuje również w Szkole Muzycznej I stopnia w Świątyniach Górnych.

Joanna Maluga — doktor habilitowana, profesor Akademii Muzycznej, chórmistrz, dyrygent, wykładowca Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy oraz Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Absolwentka dyrygentury chóralnej na UMFC w Warszawie, studia dyrygenckie kontynuowała w Akademii Muzycznej im. Ferenc Liszta w Budapeszcie w Instytucie Pedagogiczno-Muzycznym Zoltána Kodálya. Założycielka i dyrygent Chóru VRC.

Paweł Nowak — absolwent Akademii Muzycznej w Łodzi, specjalność akordeon. Obecnie nauczyciel w Zespole Szkół Muzycznych nr 1 w Rzeszowie, Zespole Państwowych Szkół Muzycznych w Jarosławiu oraz Samorządowej Szkole Muzycznej w Jeżowie. Jego uczniowie systematycznie są laureatami konkursów muzycznych.

Marcin Ostrowski — doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa i nauczyciel języka angielskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Maławskiego w Przemyślu. Interesuje się glottodydaktyką, zastosowaniami psychologii i technologii w nauczaniu oraz kształceniem muzycznym i innymi czynnikami o potencjalnym wpływie na funkcjonowanie i rozwój psychofizyczny człowieka.

Elżbieta Suchocka — nauczycielka języka polskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu, nauczyciel dyplomowany, instruktor teatralny, autorka programów realizacji zajęć teatralnych i retoryki w PLSP w Supraślu, realizatorka wielu przedsięwzięć teatralnych, organizatorka ogólnopolskich wakacyjnych warsztatów teatralnych dla młodzieży, inicjatorka konkursów: *Artur Grottger słowem malowany* (zasięg wojewódzki), *Moje krajobrazy* (zasięg ogólnopolski), realizatorka projektu *Erasmus plus*, egzaminator OKE, ekspert do spraw awansu zawodowego, konsultant Centrum Edukacji Artystycznej.

Magdalena Sztandera-Wikszemska — absolwentka Akademii Muzycznej w Łodzi. W latach 1989–1997 pracownik macierzystej uczelni w katedrze fortepianu oraz nauczyciel Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi. Od roku 2010 nauczyciel fortepianu w Państwowej Szkole Muzycznej im. Aleksandra Tansmana w Łodzi oraz Samorządowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Łowiczu. Ukończyła również psychologię społeczną w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie.

Szymon Telecki — absolwent Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. W 2020 roku otrzymał tytuł doktora sztuki na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina. Jego działalność artystyczna jest ukierunkowana szczególnie na propagowanie muzyki polskiej XX i XXI wieku. W 2020 oraz w 2021 roku ukazały się dwie płyty z udziałem Szymona Teleckiego, wydane przez firmę fonograficzną DUX i Chopin University Press.

Piotr Zagórski — absolwent Akademii Muzycznej w Krakowie (Fortepian — Pedagogika Instrumentalna w klasie profesor Janiny Baster) oraz Papieskiej Akademii Teologicznej (Wydział Historii Kościoła — specjalność Muzyka Kościelna). Od 1999 roku związany z Archidiecezjalną Szkołą Muzyczną I i II stopnia w Krakowie. Przez wiele lat pełnił również funkcję organisty w krakowskiej Parafii Najświętszego Imienia Maryi. Obecnie uczy głównie w Szkole Muzycznej I stopnia w Świątnikach Górnych, a od września 2021 roku współpracuje ze Szkołą Muzyczną I stopnia w Kalwarii Zebrzydowskiej.