



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

3(15)/2021

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, WRZESIEŃ 2021

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

Fotografię na okładce wykonał

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2021

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 978-83-62156-48-1 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-49-8 (wersja elektroniczna online)

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

Spis treści

Zdzisław Bujanowski — Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej	
Słowo wstępne	5
Słowo od redakcji	7
Zofia Konaszkievicz	
Emocje i uczucia — doświadczany, a mało znany świat nauczyciela i ucznia szkoły artystycznej	11
Kształcenie w szkole artystycznej	29
Barbara Turska, Alicja Gronau-Osińska	
Rozszerzona definicja rytmiki	31
Wprowadzenie — Alicja Gronau-Osińska	31
Rytmika jako sztuka artystycznego kształtowania ruchu. Uwagi i przemyślenia dotyczące podstaw metody rytmiki w autorskim ujęciu — Barbara Turska	33
Ewa Jakubowska	
Fascynujący świat idei Emila Jaques-Dalcroze'a — parę słów w związku z artykułem Barbary Turskiej	41
Agnieszka Kościelak-Nadolska	
Edukacja muzyczna dzieci — przegląd materiałów dydaktycznych możliwych do wykorzystania w trakcie nauki gry na fortepianie z uczniami w wieku przedszkolnym	45
Beata Bregier-Maldzis, Ludmiła Kaźmierska	
Impuls — eksperyment w edukacji	57
Anna Wigura	
Czuć się jak <i>warholowska</i> zupa Campbella. Emocje uczniów i jak o nich rozmawiać na godzinach wychowawczych online i nie tylko	75
Bettina Okaryńska	
Stanisław Lem i www.culture.pl Fenomen inspiracji dydaktycznej — język–literatura–technologie–innowacje–muzyka	87
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	101
Agata Bonisławska	
Zdolności i zainteresowania uczniów szkół muzycznych a ich osiągnięcia — na przykładzie badań zrealizowanych w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I st. im. Stanisława Moniuszki w Łodzi	103

Aleksandra Wojtaszek Problemy psychologiczne środowiska chóralno-dyrygenckiego	115
Agnieszka Olszańska Apteczka pierwszej pomocy psychologicznej. Część 2 — Relaksacja	125
Anna Antonina Nogaj Podsumowanie webinarów psychologicznych przeprowadzonych dla uczniów i rodziców szkół artystycznych na zakończenie roku szkolnego 2020/2021	139
Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów	165
<i>Ars longa</i> — informacja CEA	167
Katarzyna Sokołowska Konkursy online dla uczniów szkół muzycznych	183
Agnieszka Mroczek, Magdalena Serafinowicz Konkurs solfeżowy online — kilka informacji i refleksji	189
Joanna Sibilska Konkursy z udziałem uczniów szkół baletowych w czasie pandemii	193
Miscallanea	201
Marek Runowski Poznańska Społeczna Szkoła Muzyczna pod patronatem Edwina E. Gordona — od szkoły tradycyjnej ku szkole uczącej audiacji. Część 2	203
Janusz Kujawa O dyscyplinie. Pozytywnie	215
Aleksandra Dudek Stefania Różycka — śpiewaczka, tłumaczka, dziennikarka, nauczycielka	221
Noty o autorach	245

Słowo wstępne

Szanowni Czytelnicy,

z dumą i radością przekazujemy Państwu kolejny numer „Szkoły Artystycznej”. Wydawnictwo po raz kolejny ukazuje się w czasie pandemii — czasie wielu ograniczeń, ale też wielu nowych doświadczeń i wyzwań. Długie zamknięcie w domach, nauczanie i nauka zdalne zmieniły nas wszystkich — nasze umiejętności, nasze potrzeby, nasze emocje. Przed nauczycielami szkół artystycznych stało niebagatelne wyzwanie — jak formować młodego artystę nie tylko bez żywego kontaktu ze szkołą i nauczycielami, lecz także z odbiorcą. Uczniowie — ludzie młodzi, ponadprzeciętnie wrażliwi — pozostali z monitorem komputera jako jedynym oknem na świat. Rodzice, często sami zmagający się z nową dla nich sytuacją, izolacją i pracą zdalną — musieli też radzić sobie z narastającymi jak nigdy wcześniej problemami swoich dzieci. Pandemia wciąż trwa, a my już otrzymujemy wiele sygnałów o spadku psychicznej kondycji całego społeczeństwa, ale przede wszystkim dzieci i młodzieży. Przyszłość pokaże, na ile ten trudny czas wszystkich nas zmienił. Jednak już dziś musimy przygotowywać narzędzia, które pozwolą uczniom, rodzicom i nauczycielom możliwie szybko i skutecznie wracać do równowagi, czemu służyć będzie bez wątpienia stacjonarna nauka, codzienne, bezpośrednie i nieograniczone kontakty oraz brak presji przymusowego zamknięcia w czterech ścianach.

Mam nadzieję, że nasze wydawnictwo będzie Państwu pomocne przy poszukiwaniu i tworzeniu takich narzędzi. Na jego łamach staramy się zgłębiać tematy, które mogą okazać się przydatne zarówno w sytuacji nauki online, jak i w szkole stacjonarnej. Nasi autorzy, przede wszystkim znakomici praktycy szkolnictwa artystycznego, piszą o dydaktyce i wychowaniu, ale także o artystycznych inspiracjach. Piszemy o konkursach i przeglądach, dla których z powodu pandemicznych ograniczeń trzeba było wypracować nowe formuły. Dużo miejsca poświęcamy tym razem aspektom psychologicznym i światu emocji, bo znaczenie tej sfery, chociaż nigdy nielekceważone w szkolnictwie artystycznym — dziś, w sytuacji pandemicznego zamknięcia i społecznego dystansu, wybija się na pierwszy plan.

Życzę wszystkim Czytelnikom „Szkoły Artystycznej”, aby w naszym wydawnictwie znaleźli dla siebie przydatne materiały — informacje i inspiracje, które przydadzą się w codziennej pracy, pozwolą zdiagnozować i rozwiązać istniejące problemy, wskażą nowe kierunki oraz wytyczą ścieżki artystycznego i zawodowego rozwoju.

Przyjemnej lektury.

Zdzisław Bujanowski
Dyrektor
Centrum Edukacji Artystycznej



Plener Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu. Fot. Agata Jacolik

Słowo od redakcji

Stało się niemal tradycją, że kolejny numer „Szkoły Artystycznej” (3(15)/2021) otwiera artykuł profesor Zofii Konaszkiewicz. Autorka, poza niezwykłą zdolnością podejmowania tematów, które — jak tytułowe zagadnienia **emocji i uczuć** — dotyczą całego naszego szkolnictwa artystycznego i psychologii oraz pedagogiki z tego obszaru nauki, ma jeszcze talent popularyzatorski: w czytelny i wciągający sposób pisze o zagadnieniach czasem bardzo złożonych i ważnych, które — mimo że w tym przypadku kluczowe — w innym ujęciu mogłyby pozostać na marginesie czytelniczej uwagi.

Również priorytetowy dla naszego wydawnictwa dział *Kształcenie w szkole artystycznej* otwiera artykuł autorstwa Barbary Turskiej. Ta zasłużona polska rytmiczka obchodzi 90. urodziny. To niewiele mniej niż sama rytmika, jeżeli przyjąć, że rytmika jako dyscyplina muzyczno-pedagogiczna liczy sobie nieco ponad sto lat (początki: 1905 — manifest jej twórcy Émile’a Jaques-Dalcroze’a o możliwościach wykorzystania ruchu w umuzykalnieniu dzieci i młodzieży; 1910 — ufundowanie Instytutu Dalcroze’a w Hellerau pod Dreznem). Czym innym jest jednak „byt instytucjonalny”, na który składa się już dzieło setek szkół i innych ośrodków propagowania i stosowania rytmiki oraz tysięcy reprezentantów tej dyscypliny, czym innym „byt indywidualny”. Barbara Turska nie jest przeciętną, jednostkową reprezentantką tej specjalności. Już w szkole średniej „uprawiała” rytmikę pod okiem uczennicy samego Dalcroze’a, profesor Jadwigi Grafczyńskiej, by po studiach w zakresie teorii muzyki w warszawskiej Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej przejąć tę dyscyplinę od swej Mistrzyni i rozwijać ją, ucząc rytmiki w warszawskiej Szkole Muzycznej II stopnia im. Fryderyka Chopina, a potem w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina). I właśnie w tym ostatnim miejscu Jej twórczej i owocnej działalności jako akademickiej nauczycielki rytmiki nastąpiło praktyczne zwieńczenie tej działalności, przede wszystkim wypracowanie koncepcji i poprowadzenie tak zwanego Eksperymentalnego Warsztatu Rytmiki (przy współpracy Szábolcsa Esztényiego), a także — wypracowanie na tej podstawie praktycznych i teoretycznych założeń nowoczesnych akademickich studiów tej specjalności. Barbara Turska o tym nie pisze — podejmują i rozwijają ten temat jej uczennice, Alicja Gronau-Osińska — obecnie profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina i Ewa Jakubow-

ska, prezes Stowarzyszenia Pedagogów i Miłośników Rytmiki. I tak właśnie jest dobrze — wartość dzieła Mistrza najlepiej poznawać poprzez uczniów.

Droga i Szanowna Pani Profesor — Redakcja „Szkoły Artystycznej” przyłącza się do płynących zewsząd do Pani serdecznych myśli i życzeń: Zdrowia i kolejnych dokonań artystyczno-teoretycznych!

Kształcenie muzyczne w omawianym dziale reprezentuje również cenny artykuł Agnieszki Kościelak-Nadolskiej przedstawiający w kompetentnym wyborze i omówieniu materiały muzyczne do nauczania początków gry fortepianowej. Wszelkie początki w nauczaniu, zwłaszcza dzieci, to trudne, złożone i odpowiedzialne zagadnienie metodyczne; w przypadku początków gry na instrumencie — w szczególności. W tym przypadku przystępnie i instruktywnie oraz z punktu widzenia repertuarowego wyłożone.

Kształcenie plastyczne reprezentują dwa artykuły. Beata Bregier-Maldzisz i Ludmiła Kaźmierska dzielą się doświadczeniami na temat eksperymentu, jakim było wprowadzenie do poznańskiej szkoły plastycznej nowej specjalizacji — projektowania przestrzennego. Dodać tutaj należy, że eksperyment był na tyle udany, że specjalizacja ta została uwzględniona w zreformowanym systemie kształcenia plastycznego i w latach 2014–2017 stworzono dla niej oraz tak zwanej aranżacji wnętrz podstawę programową w kolejno wydawanych rozporządzeniach Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Anna Wigura — nauczycielka historii sztuki — wykorzystała godziny wychowawcze w okresie pandemii na rozmowy o sztuce współczesnej, aby pobudzić młodzież do wyrażania emocji. Emocje — zarówno twórcy, jak i odbiorcy dzieła — są celem i sensem istnienia, a nawet integralną częścią dzieła, jego treścią. Nie zawsze jest jednak czas, aby o tym rozmawiać na lekcjach. Często też brakuje po prostu umiejętności rozmowy na ten temat. Dlatego sposób, w jaki nauczycielka wykorzystała właśnie na te cele czas godzin wychowawczych, może być inspiracją dla wszystkich nauczycieli uczących przedmiotów artystycznych. Warto też dodać, że artykuł Anny Wigury ciekawie, choć w sposób niezamierzony koresponduje z zamieszczonym na wstępie tego numeru „Szkoły Artystycznej” artykułem profesor Zofii Konaszkiewicz.

W interesujący, wręcz pasjonujący sposób dział *Kształcenie w szkole artystycznej* zamyka artykuł Bettiny Okaryńskiej z zakresu kształcenia ogólnego — językowego — pod nieco złożonym tytułem: *Stanisław Lem i www.culture.pl. Fenomen inspiracji dydaktycznej — język – literatura – technologie – innowacje – nauka*. Tę złożoność tytułu równoważy jednak czytelne i jakże instruktywne ujęcie zagadnienia, wprost adresowane do nauczycieli języka angielskiego. Ale chyba nie tylko.

Dział *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* zawiera cztery zróżnicowane artykuły. Pierwszy z nich, Agaty Bonisławskiej, prezentuje zawsze budzące zainteresowanie wyniki badań dotyczących zdolności, zainteresowań i osiągnięć uczniów szkół muzycznych. W drugim artykule autorka Aleksandra

Wojtaszek ciekawie opisuje problemy psychologiczne środowiska chóralno-dyrygenckiego z uwzględnieniem perspektywy psychologii społecznej, co niewątpliwie będzie interesujące dla licznych dyrygentów pracujących w naszym szkolnictwie. Trzeci artykuł, autorstwa Agnieszki Olszańskiej, to kontynuacja tekstów z zaproponowanej przez autorkę serii *Apteczka pierwszej pomocy psychologicznej dla nauczycieli*. W tym numerze autorka przybliży problematykę relaksacji.

Ostatni artykuł w niniejszym dziale, autorstwa Anny Antoniny Nogaj, ma charakter sprawozdania z przeprowadzonych w maju i czerwcu warsztatów psychologicznych online, dla uczniów i nauczycieli, w którym autorka nie tylko wskazuje na wyniki ewaluacji dokonanej przez uczestników, lecz także opisuje i komentuje najważniejsze zagadnienia omawiane podczas warsztatów.

Dział *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* reprezentują cztery teksty. Pierwszy to relacja z przeprowadzonego przez Centrum Edukacji Artystycznej konkursu dla uczniów szkół plastycznych na okładkę nowego podręcznika do nauczania historii sztuki dla szkół plastycznych, który z dniem 1 września trafi do uczniów. W artykule zamieszczamy także fragmenty recenzji podręcznika autorstwa Marii Kowalczyk, Izabeli Winiewicz-Cybulskiej oraz profesora doktora habilitowanego Zbigniewa Bani. Czytelnicy mogą też zapoznać się z wybranymi projektami okładek w dziale *Galeria*.

W tekście drugim Katarzyna Sokołowska dzieli się spostrzeżeniami i refleksjami na temat konkursów wykonawczych (instrumentalnych) online dla uczniów szkół muzycznych, w których dostrzega także pewien załamek nowych technologicznie i metodycznie podejść do zagadnienia konkursów tego typu.

W tekście trzecim mamy interesującą informację autorstwa Magdaleny Serafinowicz i Agnieszki Mroczek o założeniach i przebiegu konkursu solfeżowego, również online, tyle że zorganizowanego tylko w jednej z naszych szkół muzycznych (PSM II stopnia im. Fryderyka Chopina w Warszawie), ale mającej już długą tradycję podobnych imprez. I tu organizacja konkursu online nasunęła autorkom ciekawe wnioski, wykraczające poza sytuację przymusową, pandemiczną.

I wreszcie w tekście czwartym Joanna Sibilska relacjonuje przebieg konkursów baletowych (aż trzech), co samo w sobie jest liczbą i zakresem imponującym. Imprezy te odbyły się przecież w okresie pandemicznym, udowadniając, że nawet w dziedzinie baletu, wymagającego szczególnych warunków do nauki i przygotowania się młodzieży do konkursów, można dużo, a nie tylko „coś” osiągnąć. Brawo!

W dziale *Miscellanea* prezentujemy trzy teksty, warte szczególnej uwagi, choć o zupełnie różnej tematyce. Pierwszy, Marka Runowskiego, stanowi część drugą, niejako egzemplaryczną, prezentowanych w poprzednim numerze „Szkoły Artystycznej” założeń pedagogiki gordonowskiej. W tym przypadku prezentuje założenia, kształt i doświadczenia prowadzonej przez autora Społecznej Szkoły Muzycznej im. Edwina E. Gordona w Poznaniu. Tekst drugi — Janusza Ku-

jawy: *O dyscyplinie. Pozytywnie* — to interesujące, czytelnie i instruktywnie napisane sprawozdanie z lektury książki amerykańskiej autorki Jane Nelson (i współautorów), prezentujące wartość uwzględnienia w praktyce szkolnej i rodzinnej edukacji sugestie tejże autorki. I wreszcie tekst trzeci autorstwa Aleksandry Dudek o fascynującej postaci Stefanii Różyckiej, żony naszego znanego i jakże płodnego kompozytora Ludomira Różyckiego, o imponującym bogactwie talentu i ciekawej osobowości.

Z najlepszymi życzeniami na nowy rok szkolny.

Zespół redakcyjny



Zajęcia w pracowni rysunku. Fot. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach —

Emocje i uczucia

— doświadczany, a mało znany świat nauczyciela i ucznia szkoły artystycznej

Wszyscy jesteśmy wędrowcami na drodze do tego, by stać się człowiekiem.

Vladimir Kaijaks

Mądra troska o życie emocjonalne jest istotnym codziennym zadaniem w służbie naszego człowieczeństwa.

Leslie Gibson

Wprowadzenie

Szkoła artystyczna zajmuje się przede wszystkim rozwijaniem zdolności ucznia i kształceniem jego umiejętności, które stanowią istotę przyszłego działania jako artysty. Powinna jednak nie tracić z pola widzenia innego obszaru kształcenia, a mianowicie formowania różnych istotnych aspektów osobowości. Ten rodzaj działalności, prowadzony umiejętnie i świadomie przez nauczyciela, wzbogaca życie psychiczne ucznia, zapewnia pewną stabilność wewnętrzną, a także wpływa na rezultaty pracy artystycznej w każdym zakresie. Jednym z bardzo istotnych obszarów psychicznych, które wymagają refleksji i pracy, są emocje i uczucia, tak intensywnie obecne w pracy i kształceniu artystycznym. Jest bardzo istotne, aby zrozumieć, że nie są to stany wyłącznie powstające, wybuchające czy gasnące spontanicznie, na które nie mamy żadnego wpływu, ale że w tym bardzo delikatnym, a jednocześnie fascynującym zakresie potrzebna jest samoświadomość i praca nad sobą. Jest to bardzo ważne zadanie dla nauczyciela artysty.

Każdy refleksyjny człowiek przyzna, że świat emocjonalno-uczuciowy jest światem bardzo bogatym, niemal bezkresnym, wspaniałym. Całe życie człowieka pełne jest emocji i uczuć. Niemal wszystkie dzieła literatury pięknej, a więc poezja, proza, dramat, są zbudowane na wątkach uczuciowych. Szkoda, że w naszych czasach właściwie zupełnie zaniknęła epistolografia, która pokazywała codzienny świat uczuć. Pocztówkę nazywano „posłańcem uczuć”. W tych przekazach dominowała przede wszystkim miłość w różnych odmianach, ale także zazdrość, nienawiść, gniew. Opisywano uczucia patriotyczne, religijne, estetyczne. Wszystkie dziedziny sztuki tak bardzo blisko powiązane są z emo-

cyjami i uczuciami. Nawet w opinii potocznej artysta to człowiek wybitnie emocjonalny, ulegający nastrojom i nagłym fascynacjom, zmienny w swoich stanach uczuciowych. W życiorysach twórców zawartych w biografiach, autobiografiach i pamiętnikach można niejednokrotnie obserwować bardzo różnorodne emocje związane z samym procesem twórczym, z powstawaniem dzieła, ale także powodowane przyjęciem dzieła przez krytykę czy przez odbiorców. Ujawnia się radość czy nawet szczęście powodzenia i męka niepowodzenia. Można obserwować zmagania związane z przechodzeniem do innego etapu twórczości, co nawet u niektórych wiązało się z chęcią niszczenia swoich dotychczasowych dzieł. Podobnie jest u wykonawców. Radość, a nawet czasem euforia, towarzyszy udanemu występowi, tak bardzo cieszy aplauz publiczności. Pozytywne lub negatywne stany emocjonalne towarzyszą niejednokrotnie nawet ćwiczeniu, gdy artysta przezwycięża oporną materię danej dziedziny sztuki. Smutek ujawnia się po bardzo udanym występie zakończonym jakimś atrakcyjnym spotkaniem, gdy artysta wraca do bezosobowego pokoju hotelowego i zostaje sam. Bardzo interesujące jest także zapoznawanie się z przeżyciami emocjonalnymi odbiorców sztuki, często niezwykle intensywnymi, czy też z przeżyciami związanymi z twórczością amatorską. Jeszcze innym zagadnieniem jest odbiorca dziecięcy, który przeżywa sztukę w swoisty dla siebie sposób, całym sobą¹. Artyści profesjonalni, w tym uczniowie szkół artystycznych, powinni zwracać uwagę na to, co swoją sztuką niosą odbiorcom, gdyż bez nich sztuka byłaby w zasadzie nie za bardzo potrzebna.

W refleksji nad życiem człowieka sfera emocjonalno-uczuciowa była przez długie lata mocno zaniedbana. W filozofii, psychologii, pedagogice dominowały rozważania nad umysłem człowieka, potem nad jego intelektem, czyli generalnie nad różnie ujmowanymi procesami poznawczymi. W dużo mniej licznych pracach poruszano także zagadnienie procesów wolicjonalnych. Do dziś w podręcznikach psychologii ogólnej brakuje dogłębnie opracowanych rozdziałów poświęconych emocjom i uczuciom. Na przykład w podręczniku pod redakcją Tadeusza Tomaszewskiego jest rozdział łączący *emocje i motywacje*², w podręczniku Philipa Zimbarda rozdział łączący *emocje, stres i psychologię zdrowia*³. Oczywiście istnieją bardzo specjalistyczne prace poświęcone temu zagadnieniu. Można powiedzieć, że obecnie nastąpił zwrot ku emocjom i uczuciom. Podkreśla się, że są one równie ważne, jak intelekt. W różnych opracowaniach dominują, niestety, emocje negatywne, gdyż to one sprawiają kłopot człowiekowi, a także zagadnienia zaburzeń emocjonalnych. Stosunkowo mało jest prac dotyczących emocji pozytywnych i ich wielkiej roli w życiu człowieka. Już w pierwszej połowie XX wieku estetyk angielski Herbert Read porównywał współczesne-

¹ Byłam świadkiem, gdy matka musiała wynieść dziecko z baletu *Dziadek do orzechów*, gdyż rozplakało się na cały głos, bo bajkowy dziadek się zepsuł.

² *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976.

³ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999.

go mu człowieka do ptaka posługującego się tylko jednym skrzydłem, a jest to skrzydło intelektu. Brakuje mu drugiego skrzydła, którym są uczucia i wyobrażenia. Lot takiego ptaka zawsze jest nieharmonijny. Read postulował wychowanie przez sztukę jako wspaniałe narzędzie w kształtowaniu uczuć i wyobraźni⁴.

Emocje i uczucia są i pozostaną na zawsze specyficznym światem człowieka, którego nic nie zastąpi. Obecnie w pewnych środowiskach pojawił się zachwyt nad sztuczną inteligencją, wieszczanie przyszłości człowieka opartej przede wszystkim na tych właśnie osiągnięciach technicznych. Znany psycholog amerykański Philip Zimbardo napisał: *wyobraźmy sobie, że udało się nam zbudować robota, który wygląda, mówi i porusza się dokładnie tak samo jak człowiek [...]. Tak, ale nie potrafi się po ludzku uśmiechnąć i po ludzku zapłakać*⁵. Psychika ludzka w swojej pełni jest nie do podrobienia i zawsze pozostanie jakąś fascynującą tajemnicą.

Podstawowe wiadomości psychologiczne

Można powiedzieć, że właśnie emocje i uczucia stanowią urodę i udrękę naszego życia. Są więc bardzo ważne. Mają w psychologii swoje zaplecze teoretyczne, ale w tym tekście skoncentrujemy się na aspektach praktycznych. Emocje należą do procesów ustosunkowania się. Dzięki procesom poznawczym poznajemy rzeczywistość. Dzięki procesom emocjonalno-uczuciowym ustosunkujemy się do niej, zajmujemy jakieś stanowisko. Warto zaznaczyć, że poznanie może być fałszywe, natomiast wzbudzone przez nie emocje i uczucia są prawdziwe. Oparte na zakłamanych przesłankach emocje — idealizowanie danego człowieka czy nieuzasadnione uprzedzenia — pociągają za sobą określone czyny.

Sensownym jest rozróżnienie emocji i uczuć, choć nie wszyscy psychologowie to czynią. Emocje są wrodzone, nie wymagają uczenia się, są krótkotrwałe, sytuacyjne, impulsywność dominuje w nich nad refleksyjnością. Odzwierciedlają biologiczny interes organizmu i są wspólne ze światem zwierząt. Uczucia natomiast są specyficznie ludzkie, trwałe, niezależne od sytuacji, impulsywność jest podporządkowana refleksyjności, mają charakter społeczny. Uczuć trzeba się nauczyć w trakcie doświadczeń społecznych. Dziecko, które nie zetknie się z osobami żyjącymi uczuciami, nigdy ich nie zdobędzie. Jest to ogromna strata życiowa. Można powiedzieć, że emocje i uczucia to dwa przeciwległe bieguny tej samej linii określonych właściwości psychicznych⁶.

⁴ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.

⁵ Podaję za: E. Rzędkowska, *Z psychologii rozwoju potrzeb emocjonalnych*, [w:] *Świat ludzkich uczuć*, red. W. Szewczyk, Wyd. Biblos, Tarnów 1997, s. 31.

⁶ J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1977; A. Jagiełło, *Życie uczuciowe człowieka*, [w:] *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, PAT, Kraków 1990.

Jako podstawowe źródła emocji i uczuć wymienia się potrzeby fizjologiczne, kontakty z innymi ludźmi, poznawanie otaczającego świata, pracę twórczą, poznawanie samego siebie, wspomnienia z przeszłości, planowanie przyszłości, marzenia. Wszystkie emocje i uczucia posiadają znak dodatni lub ujemny, określoną intensywność, a także trwałość i głębię. Biorąc pod uwagę natężenie i czas trwania, można podzielić uczucia na nastroje, wzruszenia, afekty, namiętności. W ostatnich czasach pojawiają się liczne prace dotyczące nastroju, usiłujące wyjaśnić jego istotę, genezę i funkcję. Swoisty wybuch tych zainteresowań porównuje się do powstałego przed laty ogromnego zainteresowania problematyką stresu⁷.

Warto również wspomnieć o fizjologicznych aspektach życia emocjonalno-uczuciowego, o czym dobrze wiedzą artyści, szczególnie chyba wykonawcy, niejednokrotnie borykający się z trudnym zjawiskiem tremy, a także uczniowie i studenci szkół artystycznych poddawani z racji specyfiki zawodu stałym ekspozycjom społecznym. Emocje i uczucia powodują zmiany w krążeniu krwi, zmiany w oddychaniu, odruch żrenicowy, reakcję pilomotoryczną (potocznie „gęsią skórę”), zaburzenia funkcjonowania żołądka i jelit, napięcie mięśni i ich drżenie. Ważnym czynnikiem w pojawianiu się różnych reakcji fizjologicznych jest natężenie i treść przeżywanych emocji.

Istotnym problemem jest modyfikacja czynności poznawczych dokonująca się pod wpływem emocji i uczuć. Silne emocje i uczucia powodują zjawisko selektywnego postrzegania, przypominania, przewidywania. Dotyczy to zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych — idealizacja nauczyciela przedmiotu głównego, paniczny strach przed egzaminem, który został przedstawiony nieumiejętnie, widzenie samych złych stron jakichś przesłuchań. Występuje wówczas zjawisko tak zwanej obronności percepcyjnej, gdy pod wpływem silnych przeżyć dochodzi do deformacji postrzeganego materiału zależnego od przeżywanych stanów. Mówi się o myśleniu uczuciowym. Modyfikacja czynności poznawczych dokonuje się przede wszystkim pod wpływem silnych emocji i uczuć. Ten wpływ zależny jest też od wieku. U dzieci jest dużo silniejszy niż u dorosłych, o czym powinni dobrze wiedzieć rodzice i nauczyciele.

Jeszcze innym ważnym problemem jest wpływ emocji i uczuć na sprawność działania. Przeżywane emocje i uczucia mogą motywować do podjęcia działania, jak też do niepodjęcia lub zaniechania działania. Mówi się wówczas o uczuciach stenicznych i astenicznych⁸. Pierwsze z nich pobudzają do działania, są źródłem radości, siły i wytrwałości. Człowiek pod wpływem podniecenia emocjonalnego jest zdolny do działań, które w innych warunkach byłyby dla niego nieosiągalne. Tak może działać miłość, radość, ciekawość, ale

⁷ *Nastroj. Modele, geneza, funkcje*, red. E. Goryńska, M. Ledzińska, M. Zajenkowski, WUW, Warszawa 2011.

⁸ A. Jagiełło, dz. cyt.; E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1995.

także złość, strach. Radość z odniesionego powodzenia mobilizuje do podejmowania coraz trudniejszych zadań. W szkole artystycznej, szczególnie w początkach nauki, ważne jest takie reżyserowanie procesu dydaktycznego, aby nie narażać ucznia na większe niepowodzenia, a dbać o istnienie przeżyć pozytywnych, które tak skutecznie motywują. W przypadku drugiego rodzaju uczuć, gdy człowiek ma obniżony nastrój czy jest załamany, wykonywanie nawet najprostszych działań może być utrudnione. Rozczarowanie spowodowane brakiem sukcesu, smutek z powodu ciągłych negatywnych uwag pedagoga, powoduje spowolnienie lub nawet zaprzestanie działania. W wielu przypadkach dochodzi nawet do rezygnacji ze szkoły. Hamujące działanie na człowieka ma również strach. Zdarza się, że ktoś nie jest w stanie wyjść na scenę. Znane są przypadki, że eskalacja strachu przed występem postępowała wraz z wiekiem. Warto wiedzieć, że zarówno zbyt silne emocje, jak też brak pobudzenia emocjonalnego powodują negatywne skutki w działaniu człowieka. Muzycy niejednokrotnie mówią o popełnianiu błędów w utworach granych od dawna, co do pamiętania których są absolutnie pewni. Tancerze popełniają błędy we wstawkach baletowych do oper wykonywanych bardzo wiele razy. W działalności artysty konieczne jest pobudzenie optymalne. To kolejna porcja wiedzy niezbędna pedagogom.

Emocje są uniwersalnym językiem używanym przez ludzi na całym świecie, są pierwszym językiem człowieka. Manifestuje się je poprzez słowa, ale także poprzez język ciała. Mimika i pantomimika bardzo wiele mówią o emocjach danego człowieka. Zależy to zarówno od rozwoju osobniczego, jak również od kultury, w której człowiek żyje. Brak wyrażania emocji to poważne zaburzenie wymagające terapii. Coraz częściej diagnozuje się u dzieci autyzm czy zespół Aspergera. Zdarza się, że uczniowie z takimi zaburzeniami uczą się także w szkołach artystycznych.

Każda emocja niesie ze sobą jakąś informację. Bogusław Szpakowski pisze, że lęk informuje o zagrożeniu i potrzebie ochrony, smutek o stracie kogoś lub czegoś, gniew o różnych przeszkodach lub konieczności obrony siebie i innych, wstręt o tym, co nam szkodzi, radość o czymś miłym dla nas⁹. Warto więc posłuchać swoich emocji i zastanowić się, co nam przekazują.

Na ogół wyróżnia się sześć emocji podstawowych. Są to: radość, smutek, gniew, lęk, obrzydzenie i zaskoczenie. Wyróżnia się także bardzo wiele emocji złożonych, wtórnych, powstających poprzez połączenie emocji podstawowych, na przykład poczucie winy, dumę, cierpienie, zachwyty, oburzenie, pesymizm. Połączenia emocji złożonych dają coraz bardziej subtelne stany emocjonalne. Nie można więc stworzyć pełnej listy emocji człowieka. O każdej emocji można napisać małą rozprawkę, szczególnie podkreślając jej funkcje dla człowieka. I tak na przykład Maria Kerth pisząc o radości, twierdzi, że radość:

⁹ B. Szpakowski, *Czas próby. Zachowaj ład serca*, „Zeszyty Formacji Duchowej”, 2020, nr 89, s. 14.

- informuje o tym, co przyjemne, bezpieczne, ważne;
- polepsza witalność ciała i klarowność umysłu;
- łączy ludzi, wpływa na poprawę relacji, pozytywnie oddziałuje na otoczenie;
- przyczynia się do wzrostu kreatywności, przyjemności wynikającej z działania;
- odbierana jest jako nagroda, dlatego motywuje do podejmowania wyzwań i osiągnięcia kolejnych sukcesów;
- pielęgnowana świadomie staje się stylem życia¹⁰.

Po zacytowaniu tej wypowiedzi nasuwa się istotne pytanie, dlaczego w szkołach artystycznych tak mało jest radości, nie dba się o nią, nie pielęgnuje się jej, choć ma tak wielkie znaczenie. W nowym roku szkolnym można sformułować hasło dla nauczycieli i uczniów — radość jako codzienne zadanie.

W życiu codziennym bardzo ważne jest więc poznanie tego, co czujemy, bo jest to bardzo istotna informacja. Ważne jest także odczytanie sposobu, w jaki wyrażamy nasze emocje, gdyż emocje niekontrolowane mogą poważnie zaszkodzić zarówno nam samym, jak też innym ludziom. Może pojawić się nieadekwatne do sytuacji unoszenie się ambicją, niewrażliwość na życzliwe uwagi mogące pomóc w danej sprawie, atakowanie werbalne innych. Zrozumienie własnego stanu emocjonalnego pozwala chociażby na częściowe zdystansowanie się do niego. Silne emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne, dotyczą problemów, które są dla nas ważne. Sprawy peryferyjne na ogół nie angażują nas emocjonalnie.

Konieczna jest też akceptacja własnych emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Psychologowie podkreślają, że szkodliwe jest odcinanie się od emocji, szczególnie od emocji trudnych, zaprzeczanie ich istnieniu, a także uporczywe podtrzymywanie ich. Bogusław Szpakowski stwierdza za wielu innymi terapeutami, że wadliwe myślenie prowadzi do eskalacji emocji. W takiej sytuacji lęk przeradza się w panikę, gniew w mściwość, przykrość w urazy, smutek w przygnębienie, chwile samotności w poczucie osamotnienia. Autor podkreśla, że myślenie wymaga od nas kontroli, aby umysł i emocje działały harmonijnie dla naszego dobra i nie wpędzały nas w kłopoty. Autor podaje też ważną uwagę, aby przeanalizować własną historię życia i dotrzeć do nieprzetrawionych emocji, co może pomóc w zmianie ocen ukształtowanych w przeszłości, a mających wpływ na naszą teraźniejszość¹¹.

Wydaje się, że artyści przejawiają bardzo dużą skalę odczuć, być może częściej niż inni przeżywają emocjonalne uniesienia i emocjonalne upadki. W szkołach artystycznych, w których życie emocjonalne — w pozytywnym i negatywnym wydaniu — jest zawsze bardzo żywe, intensywne i obecne niemal we wszystkich sytuacjach, bardzo potrzebna jest wnikliwa refleksja nad nim.

¹⁰ M. Kerth, *Emocje A–Z, rozpoznać, zrozumieć, oswoić*, Wydawnictwo SBM, Warszawa 2020, s. 32.

¹¹ B. Szpakowski, dz. cyt.

Nie uderzy ona w tak cenioną przez artystów spontaniczność, ale pozwoli uporządkować emocje i unikać wielu niepotrzebnych konfliktów. Środowisko szkół artystycznych nie jest bowiem obszarem ładu emocjonalnego, zarówno wśród uczniów, jaki i wśród pedagogów. Maria Kerth pisze, że wiedza o tym, co jest dla nas trudnością, co powinniśmy uporządkować w życiu, powoduje, że silne emocje nie są już potrzebne. Będą się pojawiały, ale ich natężenie będzie mniejsze¹².

Inteligencja emocjonalna

Jest to pojęcie, które weszło do psychologii w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. W czasach rozbudowanego, czasem do absurdu, badania inteligencji IQ stwierdzono, że są osoby o wysokim, a nawet bardzo wysokim ilorazie inteligencji mierzonej testami, które źle radzą sobie w życiu. Zaczęto poszukiwać innych czynników, które wpływają na szeroko rozumiany sukces życiowy. Badacze doszli do wniosku, że powodzenie w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz także od umiejętności zarządzania własnymi emocjami. W ślad za tymi poszukiwaniami została sformułowana przez Gardnera koncepcja inteligencji wieloczynnikowej, a następnie przez Saloveya i Mayera, spopularyzowana przez Golemana, koncepcja inteligencji emocjonalnej. Jest ona rozumiana bardzo szeroko. Składa się ze znajomości własnych emocji, kierowania emocjami, rozpoznawania emocji u innych, zdolności motywowania się, a także nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi ludźmi¹³. Nie trzeba zbyt wnikliwej obserwacji, aby stwierdzić, że artyści bardzo często nie radzą sobie z własnymi emocjami. Jest to więc wiedza bardzo ważna dla każdego nauczyciela szkoły artystycznej, który sam powinien posiadać inteligencję emocjonalną, a także rozwijać ją u uczniów, aby nie marnowali zdolności czy talentu z powodów niezwiązanych ze sztuką. Inteligencji emocjonalnej uczymy się przez całe życie. Bardzo ważne są tutaj doświadczenia z poprzednich okresów życia, a także pewne indywidualne predyspozycje.

Poznanie własnych emocji

Jak wiadomo, procesy emocjonalne nie zawsze są uświadamiane. Niejednokrotnie istnieją w człowieku całe magazyny emocjonalne — emocje z dzieciństwa, emocje podprogowe, emocje wyparte. Osoba chcąca rozwijać ten aspekt inteligencji emocjonalnej musi nabyć umiejętności nazywania własnych emocji. Daje to możliwość autorefleksji w trakcie przeżywania emocji. Tak jak już zaznaczano, jest to szczególnie ważne przy przeżywaniu emocji silnych.

¹² M. Kerth, dz. cyt., s. 89.

¹³ *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 203–208.

Osoby, które posiadają dużą samoświadomość emocjonalną, wiedzą, jakie emocje przeżywają, dlaczego pojawiają się u nich, widzą związki pomiędzy tym, co odczuwają, a tym, co myślą i robią. W działaniu kierują się świadomością swoich wartości i celów.

Samokontrola emocjonalna

Niestęchanie ważne jest panowanie nad sobą w zakresie emocji, aby nie stać się ich niewolnikiem. W niemal każdej instytucji kulturalnej jest przynajmniej jedna osoba, której unika się, jak tylko można, z powodu pozostawania przez nią w niewoli własnych emocji. Osoba taka potrafi zatruć życie niemal całej szkole czy uczelni. Pierwszym warunkiem, jak już powiedziano, jest uświadamianie sobie własnych emocji. Możemy uruchomić procesy antycypacyjne, aby wpływać na emocje, trzymać je na wodzy i nie dać się sprowokować.

Osoby posiadające wysoką samokontrolę emocjonalną potrafią sobie radzić z emocjami negatywnymi. W trudnych sytuacjach zachowują spokój, utrzymują koncentrację uwagi, jasność myślenia. Nie poddają się wywieranym na nie naciskom. Gdyby tego rodzaju wiedza rozpowszechniła się wśród nauczycieli, jakże inaczej wyglądałyby rady pedagogiczne czy wywiadówki.

Rozpoznawanie emocji innych ludzi

Aby można było rozpoznawać emocje innych — uczniów, kolegów w pracy, domowników, ale także osób w szerszym środowisku społecznym — potrzebna jest empatia. Można wówczas poznawczo interpretować stany emocjonalne innych osób, a także emocjonalnie na nie reagować. Osoby o rozwiniętej umiejętności rozumienia innych, a takim powinien być każdy nauczyciel, odbierają sygnały emocjonalne, są na nie wyczulone, umieją słuchać. Rozumieją punkt widzenia innych osób, choć nie muszą się z nim zgadzać. Pomagając innym, uwzględniają ich potrzeby i uczucia.

Wiedzą, która nieobecność na lekcji wynika z lenistwa, a która z przemęczenia wrażliwego ucznia, i potrafią odpowiednio zareagować. Pozwolą na granie „wymarzonych” utworów, gdy jest to możliwe. Zauważą potrzebę rozmowy wyrażaną niemym spojrzeniem. Każdy dzień przynosi nauczycielowi mnóstwo takich zdarzeń. Jedni potrafią je zobaczyć i odpowiednio zareagować, a drudzy nic nie widzą, zamknięci w swoim egocentryzmie.

Zdolność motywowania się

Jak już powiedziano, emocje mogą pobudzać i mogą hamować w dążeniach. U jednych występuje entuzjazm, zapał, wiara w siebie, u innych zniechęcenie, apatia. Psychologowie podkreślają, że pozytywną motywację można wypracować dzięki umiejętności kontrolowania emocji. Nie można ich zostawiać spontanicznemu przebiegowi, szczególnie emocji negatywnych.

Osoby o nastawieniu optymistycznym potrafią same się motywować, nie podlegają zbyt niemu niepokojowi, nie rezygnują z powodu trudności, problemy rozwiązują w sposób twórczy. W przeciwieństwie do pesymistów uważają, że niepowodzenia można zmienić dzięki własnej aktywności. Jak głoszą psychologowie z kręgu psychologii pozytywnej, optymizmu można się nauczyć¹⁴. Jest to wyjątkowo ważne stwierdzenie w społeczeństwie, które preferuje na co dzień spojrzenie pesymistyczne, co oczywiście dotyczy także szkół i uczelni artystycznych¹⁵. Najwyższą pozytywną motywacją jest tak zwany stan uskrzydlenia, gdy przeżywane emocje pozytywne są bardzo intensywne, gdy zaangażowanie w wykonywaną pracę jest bardzo głębokie, a człowiek jest wówczas w stanie wykonywać najtrudniejsze zadania. Oczywiście nie są to przeżycia codzienne, ale właśnie materia sztuki stwarza takie możliwości, których nie mają inni.

Nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z innymi

W tym obszarze szczególnie ważne są doświadczenia wyniesione z dzieciństwa, gdyż w rodzinie uczymy się umiejętności współżycia, a także pewnych reguł z tym związanych. Gardner w swojej koncepcji inteligencji wieloczynnikowej uwzględnia także inteligencję interpersonalną. Należy do niej między innymi inicjowanie i koordynowanie pracy zespołów, zapobieganie konfliktom, rozwiązywanie tych, które już powstały, łatwość we wchodzeniu w kontakty, troska o innych. Jest to umiejętność potrzebna każdemu dyrektorowi czy kierownikowi sekcji, ale bywa to trudno sprawdzalne. Niejednokrotnie dopiero w trakcie pełnienia funkcji okazuje się, że dany człowiek nie bardzo się do niej nadaje. Był dobrym nauczycielem, ale możliwości kierownicze z różnych przyczyn go przerosły.

U osoby, która posiada inteligencję emocjonalną, istnieje równowaga pomiędzy wykorzystywaniem swoich umiejętności interpersonalnych a dobrze rozumianą asertywnością. Osoba taka utrzymuje w życiu liczne relacje z ludźmi, które sprawiają jej satysfakcję, a jednocześnie zachowuje własną tożsamość¹⁶.

Psychologowie pozytywni dodają w tej materii jeszcze jedno ważne rozróżnienie. **Oddzielają** bowiem **inteligencję emocjonalną** od **kreatywności emocjonalnej**. Inteligencja emocjonalna to dla nich opanowanie zasobów emocjonalnych danej kultury czy danego środowiska. Rozróżnienie to opierają na konstatacji, że w rozwoju emocjonalnym występują dwa cele. Pierwszym z nich jest wytworzenie się umysłowych programów emocji, które są zakotwiczone w panujących

¹⁴ M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań 1993.

¹⁵ Z. Konaszkiewicz, *Nauczanie w szkole artystycznej z optymizmem w tle*, „Szkoła Artystyczna”, Seria Wydawnicza CEA, nr 4(12)/2020.

¹⁶ *Podstawy psychologii*, dz. cyt.

w danym środowisku społecznym zwyczajach i zasadach. Osoba taka może w jasny i czytelny sposób przeżywać swoje emocje tak, jak czynią to inni. Jej reakcje emocjonalne są dostosowane do oczekiwań otoczenia i zrozumiałe dla innych. Drugi cel rozwoju emocjonalnego to przekształcenie programów emocji obowiązujących w danym otoczeniu w taki sposób, aby pasowały do własnej indywidualności. Daje to pewne niezależnienie własnej uczuciowości od wymagań otoczenia.

Autorzy uważają, że emocje to pewien rodzaj ról społecznych, a ich dobre opanowanie jest podstawą inteligencji emocjonalnej. Badania wykazują, że wysoka inteligencja emocjonalna przyczynia się do dobrostanu społecznego. Osiągnięcie wysokiej inteligencji emocjonalnej sprawia, że człowiek dużo łatwiej radzi sobie z problemami interpersonalnymi. Badania nastolatków i studentów pokazują, że wysoka inteligencja emocjonalna wiąże się z mniejszym nasileniem u nich zachowań antyspołecznych i stosowania używek, a także z silniejszym nastawieniem na dobre wyniki w nauce.

Kreatywność emocjonalna natomiast to zdolność do przeżywania emocji na swój własny sposób, dostosowanie do różnych aspektów własnej indywidualności. Polega na wypracowaniu własnego świata emocjonalno-uczuciowego. Ma trzy przejawy — przypisywanie dużego znaczenia uczuciom, przeżywanie uczuć inaczej niż we wcześniejszych etapach życia i jakoś inaczej niż inni ludzie, a także odczuwanie autentyczności własnych emocji i zadowolenia z ich przebiegu i skutków¹⁷.

Wydaje się, choć żadne badania na ten temat nie były przeprowadzane wśród artystów i w szkolnictwie artystycznym, że w tym środowisku łatwiej o kreatywność emocjonalną niż o inteligencję emocjonalną. Badania psychologów pozytywnych pokazały, że inteligencja emocjonalna jest konieczna do dobrego funkcjonowania, ale niewystarczająca do funkcjonowania optymalnego. Okazało się, że osoby kreatywne emocjonalnie mają wyższą samoocenę i lepiej radzą sobie ze stresem, choć jednak mogą także ponosić pewne koszty psychologiczne własnej kreatywności emocjonalnej.

Ewa Trzebińska pisze, że ktoś z wysoką inteligencją emocjonalną może powiedzieć:

- rozumiem swoje emocje;
- wiem, od czego zależą i jak przebiegają uczuciowe kontakty między ludźmi;
- umiem nazwać swoje emocje;
- rozpoznaję uczucia u innych po ich głosie, mimice i zachowaniu;
- emocje pomagają mi w różnych życiowych sytuacjach;
- panuję nad uczuciami.

¹⁷ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 88–89.

- Ktoś emocjonalnie twórczy może powiedzieć:
- mogę jednocześnie czuć bardzo różne emocje;
 - zdarza mi się przeżywać takie uczucia, które trudno wyrazić słowami;
 - lubię sytuacje, które wyzwalają we mnie niezwykle reakcje emocjonalne;
 - zdarza mi się odczuwać takie emocje, jakich inni ludzie prawdopodobnie nie znają;
 - moje emocje są odbiciem tego, co jest we mnie naprawdę moje;
 - cenię sobie wyjątkowość moich uczuć, nawet jeśli naraża mnie na problemy¹⁸.

Rozwój emocjonalny

Rozwój emocjonalno-uczuciowy człowieka ma swoje etapy i uwarunkowania. Stanisław Gerstman uważa, że charakterystyczne dla rozwoju uczuć jest:

- przejście od typowych dla dziecka reakcji emocjonalnych, które są mało zróżnicowane, do bardzo bogatych uczuć człowieka dorosłego;
- przejście od zachowań impulsywnych, niekontrolowanych przez rozum, charakterystycznych dla człowieka niedojrzałego, do regulowania emocji i uczuć przez procesy poznawcze, co jest cechą człowieka dojrzałego;
- rozwój współdziałania pomiędzy życiem uczuciowym a pozostałymi funkcjami psychicznymi¹⁹.

Ważne są także czynniki warunkujące rozwój uczuciowy. Pierwsza grupa czynników to niektóre cechy organizmu jednostki. I tak na przykład na przeżywanie emocji wpływa ogólny stan zdrowia lub wyczerpania, zmęczenie. Druga grupa czynników to środowisko społeczne. Bardzo ważne są działania rodziców i wychowawców, które kierują i modelują przebieg procesów rozwojowych. Brak takich działań lub działania niekorzystne powodują powstawanie wypaczeń w zakresie życia emocjonalnego. Trzecia grupa czynników to zdarzenia niekontrolowane, które mogą wpływać korzystnie lub niekorzystnie na ten rozwój. Mogą powodować wzbogacenie życia uczuciowego, mogą także blokować je lub wypaczać. Ostatnią grupą czynników jest aktywność własna jednostki. Różnorodne kontakty ze światem kultury czy przyrody przyczyniają się do rozwoju uczuć. W tym zakresie najważniejsze chyba są kontakty interpersonalne, które owocują kształtowaniem się więzi emocjonalnych²⁰. We współczesnych czasach szczególną uwagę należałoby zwrócić na rozwojowy aspekt realnych kontaktów międzyludzkich, gdyż zanikają dramatycznie na rzecz kontaktów wirtualnych. Niekorzystne skutki są już, niestety, bardzo widoczne w życiu mło-

¹⁸ Tamże, s. 89.

¹⁹ S. Gerstman, *Rozwój uczuć*, WSiP, Warszawa 1976, s. 7–10.

²⁰ Tamże, s. 8–9.

dego pokolenia. Szkoła artystyczna ma tutaj znakomite środki dydaktyczne, które są jednocześnie terapią, na przykład muzykowanie kameralne czy taniec zespołowy.

W zakresie rozwoju uczuć należy raz jeszcze wyeksponować szczególną rolę rodziców i innych członków rodziny, nauczycieli, różnych wychowawców. Uczucia wyższe kształtują się wyłącznie pod wpływem osób, które je reprezentują. Rozwijają się stopniowo i w jakiejś mierze mogą być przeżywane już przez dzieci. Dziecko, a przede wszystkim młody człowiek, musi zobaczyć kogoś, kto żyje najwyższą uczuciowością. Takie uczucia, jak przyjaźń, miłość, ofiarność, miłość do ojczyzny, uczucia religijne, uczucia estetyczne, szacunek dla dobra, wielkość moralna, nazywa się często uczuciami duchowymi. Wielką rolę w tym zakresie mogą odegrać osoby z przeszłości, które odznaczały się swoistą wielkością, swoistym bohaterstwem²¹. Cieszy, że jakaś część współczesnej młodzieży poszukuje takich wzorów, fascynuje się nimi, chce je naśladować. Należy to bardzo wspierać.

Można wyróżnić kilka etapów rozwoju emocjonalno-uczuciowego. Na pierwszym etapie rozwoju reakcje emocjonalne wywołują jedynie bodźce aktualnie działające na człowieka. Na drugim etapie wartości emocjonalnej nabierają wyobrażenia, a wraz z rozwojem wyobrażeniowej reprezentacji świata następuje uwewnętrznienie emocji. Na trzecim etapie tworzą się pojęcia. Można wówczas mówić już nie tylko o emocjach, lecz także o uczuciach. Na czwartym etapie następuje świadome kształtowanie swoich uczuć²².

W dzieciństwie emocje są krótkotrwałe, szybko się zmieniają. Dziecko bardzo szybko przechodzi od śmiechu do złości i płaczu lub odwrotnie. Dziecko natychmiast manifestuje swoje emocje, nie potrafi ich ukryć. Dopiero z wiekiem następuje ograniczenie spontaniczności i jakaś kontrola emocji. Zadaniem emocji jest zaspokajanie potrzeb dziecka, a szczególnie potrzeb biologicznych i potrzeby bezpieczeństwa.

W młodszym wieku szkolnym następuje intelektualizacja emocji i rozwój uczuć wyższych. Rozszerza się zakres przedmiotów, zjawisk, spraw, które wywołują przeżycia emocjonalne, i zmienia się charakter tych doznań. Dzieje się tak pod wpływem rozwoju umysłowego, a także nowych sytuacji społecznych. Powstają bardzo liczne uczucia poznawcze, które skłaniają dziecko do różnorodnej aktywności. Pod wpływem przebywania w klasie niweluje się labilność stanów emocjonalnych. Reakcje emocjonalne stają się coraz bardziej trwałe. Dziecko jest w stanie coraz bardziej panować nad nimi. Jeżeli wychowanie dziecka jest prawidłowe, pojawia się u niego trwałe pozytywne nastrój, co ma wpływ na jego dobre zachowanie. Gdy oddziaływanie wychowawcze jest nieprawidłowe, pojawia się zły nastrój, różne wybuchy emocjonalne, co oczywiście

²¹ E. Sujak, *Życ lepiej*, PAX, Warszawa 2002.

²² W. Szewczuk, *Psychologia*, WSiP, Warszawa 1966, s. 64–66.

wpływa na zachowanie dziecka. W tym okresie bardzo ważnym źródłem emocji jest powodzenie lub niepowodzenie w nauce. Nauczyciele po zachowaniu dziecka mogą szybko poznać atmosferę panującą w jego domu. W młodszym wieku szkolnym pojawiają się już uczucia wyższe — poznawcze, estetyczne, moralne, co ma związek z rozwojem osobowości dziecka²³. U ucznia szkoły artystycznej bardzo ważnym źródłem emocji i uczuć staje się w tym wieku nauka muzyki czy tańca. Opanowywanie gry na instrumencie czy techniki tańca klasycznego, egzaminy, występy, a także powodzenie i niepowodzenie w tym zakresie są przez dzieci przeżywane bardzo intensywnie. Przeżycia te są niezwykle ważnym czynnikiem codziennego życia szkoły artystycznej.

Inny obraz emocji i uczuć obserwujemy w okresie dojrzewania. Jest to czas zwiększonego pobudzenia emocjonalnego. Nie bez przyczyny dawniej nazywano dojrzewanie „okresem burzy i naporu”. U nastolatków występuje wielka intensywność i żywość przeżyć uczuciowych. Są one często wyolbrzymiane — radość jest euforią, smutek tragedią. Inną cechą jest oscylacja między nastrojami krańcowymi. Bardzo łatwo przechodzą od entuzjazmu do zniechęcenia, od nadziei do rozpaczki. Można mówić o chwiejności emocjonalnej. Innym zjawiskiem w tym zakresie jest bezprzedmiotowość doznawanych uczuć. Młody człowiek sam nie wie, dlaczego jest aktualnie smutny czy wesoły, wszystko go cieszy lub wszystko go drażni. Obserwuje się też niestabilność w ocenie siebie, gdy poczucie siły i mocy ustępuje stanom rezygnacji, braku wiary we własne siły. Częstym zjawiskiem jest maskowanie swoich uczuć, gdy dorastający przyjmuje wobec dorosłych sztuczną pozę, często bywa przesadnie drażliwy. Niepokojące jest nagromadzenie emocji negatywnych, które powodują poczucie bezsensu, a nawet myśli i czyny samobójcze, a także powszechność występowania strachu i niepokoju.

Warto zaznaczyć, że w tym okresie rozwój emocjonalny i społeczny są ze sobą ściśle powiązane. Młodzież przeżywa na przykład lęki natury społecznej, niepokoje związane z dążeniem do sukcesu, gniew związany z własnym wyglądem, spotęgowany obecnie przez prezentacje w Internecie, frustrację spowodowaną nieudanymi relacjami w grupie rówieśniczej. Jednak pod wpływem rozwoju intelektualnego, a przede wszystkim pozytywnych czynników społeczno-kulturowych, dorastający stopniowo opanowuje swoje reakcje emocjonalne i potrafi przeżywać uczucia wyższe. Jak już powiedziano, szkoła artystyczna — plastyczna, muzyczna, baletowa — jest bardzo istotnym źródłem emocji i uczuć pozytywnych, ale także negatywnych.

Psychologowie podkreślają, że przeżycia pozytywne w tym okresie wiążą się tak jak poprzednio, tylko w zupełnie innej formie, z zaspokajaniem potrzeby miłości i bezpieczeństwa, o czym powinni pamiętać zarówno rodzice, jak i nau-

²³ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1975.

czyciele²⁴. Dla nastolatka wciąż bardzo ważne jest środowisko domu rodzinnego i bardzo przeżywa to, co się w nim dzieje. Bardzo ważne jest także środowisko szkolne, a w szkołach artystycznych to znaczenie niewspółmiernie wzrasta. Szczególnej wagi nabiera w tym okresie środowisko rówieśnicze. W szkołach artystycznych pozytywne uczucia związane z kontaktami rówieśniczymi są zaburzone przez nastawienia konkurencyjne budzące uczucia negatywne, na co powinni zwracać uwagę pedagodzy w swojej codziennej pracy. Nauczyciel nie może nie widzieć gąszczu problemów emocjonalnych nastolatka, ale musi umieć mądrze poradzić sobie z nimi — zrozumieć i zadziałać, a nie obrażać się i złościć.

Dojrzałość emocjonalno-uczuciowa

Praca wychowawcza, a potem samowychowawcza w dziedzinie emocji i uczuć powinna postępować w kierunku dojrzałości. W dzisiejszym rozchwianym świecie jest to sprawa trudna, ale zawsze i niezmiennie aktualna. Psychologowie zajmujący się tym zagadnieniem podają pewne wskaźniki tej dojrzałości. Zdzisław Chlewiński pisze o kilku takich wskaźnikach w wymiarze niedojrzałość–dojrzałość. Przede wszystkim zwraca uwagę na charakter odniesienia jednostki do innych ludzi i do siebie samej. Pierwszym wskaźnikiem jest przechodzenie od całkowitej zależności emocjonalnej do niezależności w tym zakresie. Gdy ten mechanizm nie osiąga form dojrzałych, wówczas osoba dorosła zachowuje się infantylnie — domaga się nieustannej uwagi, jest zaborcza emocjonalnie, absorbuje wszystkich swoimi problemami, manifestuje swoją bezradność. Drugim wskaźnikiem jest przechodzenie od zasady przyjemności do zasady rzeczywistości. Kierowanie się zasadą przyjemności jest właściwe dzieciom, gdy natomiast dominuje u dorosłego człowieka, świadczy o jego niedojrzałości. Takie osoby szukają przede wszystkim przyjemności i to natychmiastowej, dążą do zaspokojenia swoich pragnień, nie licząc się z innymi ludźmi. Trzecim wskaźnikiem jest przejście od emocji prymitywnych do uczuć wyższych. Emocje łączą się z wyższymi wartościami i stają się zhumanizowane. Dzięki temu człowiek jest zdolny podporządkować własne dobro dobru kogoś, kogo kocha, cele osobiste celom pozaosobistym. Czwartym wskaźnikiem jest samokontrola emocji, która wyraża się przede wszystkim w panowaniu nad impulsami. Osoba dojrzała potrafi formę i siłę reakcji emocjonalnej dostosować do okoliczności. W jednych sytuacjach jest ostrożna czy stonowana, w innych mniej lub bardziej spontaniczna. Piątym wskaźnikiem jest umiejętność przeżywania frustracji. Cechą charakterystyczną osób niedojrzałych jest niecierpliwość, agresja, apatia, sztywne trzymanie się nieskutecznych sposobów rozwiązywania problemów.

²⁴ R. Łapińska i M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt.; J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków 2007.

Dojrzała osoba w sytuacji trudnej trzyma się zasady realizmu, próbuje rozwiązywać daną sytuację²⁵. Dojrzałość w zakresie emocjonalno-uczuciowym łączy się spójnie z całościowo ujmowaną dojrzałą osobowością.

W oparciu o różne refleksje na temat dojrzałości można powiedzieć, że człowiek dojrzały skoncentrowany jest na innych ludziach i na obowiązkach, natomiast człowiek niedojrzały koncentruje się wyłącznie na sobie. Człowiek dojrzały potrafi cieszyć się życiem w różnych warunkach, natomiast człowiek niedojrzały ciągle uważa się nad sobą i uznaje się za ofiarę. Człowiek dojrzały rozwija umiejętność kochania. Ważną cechą człowieka dojrzałego jest umiejętność traktowania siebie z humorem, dystans w stosunku do samego siebie. Człowiek dojrzały potrafi kierować sobą zgodnie z własnymi poglądami, co wiąże się z odpowiedzialnością, uznawaniem celów wyższych niż tylko osobiste, a także z umiejętnością mądrego ograniczania siebie w różnych życiowych sytuacjach wymagających tego, z ofiarnością.

Zakończenie

W świecie kultury masowej, w której wszyscy żyjemy, dominuje duch rozrywkowości, konsumpcjonizmu, ułatwiania wszystkiego, więc opisana wyżej dojrzałość emocjonalno-uczuciowa nie jest w cenie. Lansowani przez mass media idole reprezentują w większości przypadków wielką niedojrzałość osobowości, a podobają się masowemu odbiorcy, są chętnie naśladowani. Opisany przez psychologów syndrom Piotrusia Pana pokazuje społeczną niechęć do dojrzewania. Kolorowy, rozbawiony, dokładnie omijający obowiązki i pogłębione relacje tłum nie wygląda jednak na szczęśliwy. Szerzy się zaraza depresji i to w coraz młodszych rocznikach. Młodzi ludzie coraz częściej odmawiają udziału w tego rodzaju życiu, niejednokrotnie w dramatycznej formie prób samobójczych. Ta ogólna atmosfera wlewa się także do szkół artystycznych.

Istnieje jednak nadzieja. Wielka sztuka nie zmieści się w rozrywce, konsumpcji i łatwości. Wymaga wysiłku, cierpliwości, długiej drogi do celu, żmudnych poszukiwań, odporności na przeciwności. Do szkół artystycznych przychodzą uczniowie zaciekawieni, czasem nawet zafascynowani jakąś dziedziną sztuki. Rolą pedagogów jest rozwinięcie w nich pasji, która daje swoistą odporność na rozchwiany emocjonalnie świat. Aby tak się stało, to właśnie przede wszystkim pedagogzy powinni zadbać o swoją własną dojrzałość osobowościową, aby móc kształtować ją w innych. Muszą nauczyć się rozumieć emocje i uczucia własne, a także uczniów, umieć zauważać problemy emocjonalne wyrażane w bardzo różny sposób, rozmawiać, wyjaśniać, korygować. Jednym słowem, pomagać w rozwoju sfery emocjonalno-uczuciowej, która nie może pozostać wyłącznie spontaniczna. Jest to dziedzina, nad którą trzeba pracować.

²⁵ Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1990, s. 21–26.

Tak więc zamyka się koło tych rozważań i powracam do początkowego stwierdzenia, że w dzisiejszych czasach w szkole muzycznej, plastycznej, baletowej, nie wystarczy tylko formowanie warsztatu artystycznego. Konieczne jest kształtowanie osobowości, a w niej dojrzałości emocjonalno-uczuciowej, aby uzdolniony czy utalentowany młody człowiek nie zmarnował swoich możliwości twórczych w coraz trudniejszym świecie, w którym przyszło nam żyć. Rolą pedagogów jest to, aby pasja twórcza przerodziła się w pasję życia. Muszą jednak sami żyć wyższymi wartościami i powiązanymi z nimi wyższymi uczuciami, aby pokazać to uczniom własnym przykładem.



Zuzanna Polańska — 50x50, ołówek — praca nominowana do nagrody w Szkolnym Rysunkowym Konkursie na Autoportret organizowanym corocznie w Państwowym Liceum Plastycznym w Krakowie

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chlewiński Zdzisław, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1990.
- [2] Gerstman Stanisław, *Rozwój uczuć*, WSiP, Warszawa 2008.
- [3] Hurlock Elizabeth, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1995.
- [4] Jagiełło Andrzej, *Życie uczuciowe człowieka*, [w:] *Psychologia dla teologów*, red. Józef Makselon, PAT, Kraków 1990.
- [5] Kerth Maria, *Emocje A–Z, rozpoznać, zrozumieć, oswoić*, Wydawnictwo SBM, Warszawa 2020.
- [6] Mastalski Janusz, *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków 2007.
- [7] *Nastrój. Modele, geneza, funkcje*, red. Ewa Goryńska, Maria Ledzińska, Marcin Zajenkowski, WUW, Warszawa 2011.
- [8] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. Wanda Pilecka, Grażyna Rudkowska, Leszek Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- [9] *Psychologia*, red. Tadeusz Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976.
- [10] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. Maria Żebrowska, PWN, Warszawa 1975.
- [11] Seligman Martin, *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań 1993.
- [12] Strelau Jan, Jurkowski Andrzej, Putkiewicz Zygmunt, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1977.
- [13] Sujak Elżbieta, *Życ lepiej*, PAX, Warszawa 2002.
- [14] Szpakowski Bogusław, *Czas próby. Zachowaj ład serca*, „Zeszyty Formacji Duchowej”, 2020, nr 89.
- [15] Trzebińska Ewa, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- [16] *Świat ludzkich uczuć*, red. Władysław Szewczyk, Biblos, Tarnów 1997.
- [17] Wojnar Irena, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.
- [18] Zimbardo Philip, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999.



**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Rozszerzona definicja rytmiki

Wprowadzenie

Barbara Turska zalicza się do grona pedagogów i badaczy rytmiki dalcrozowskiej już od lat 70., kiedy obok działań pedagogicznych w szkołach muzycznych I i II stopnia zaczęła prowadzić Eksperymentalny Warsztat Rytmiki w Instytucie Pedagogiki Muzycznej obecnego Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. W ramach prac badawczo-artystycznych EWR powstały jej liczne teksty teoretyczne, jak i praktyczne działania prezentowane w Polsce, na Węgrzech i w Szwajcarii — w Instytucie Jaques-Dalcroze'a w Genewie.

Jej działalności przyświecało przeświadczenie, że rytmika powinna być metodą żywą i reagującą na współczesne zjawiska muzyczne, a także na dzisiejszą sytuację pedagogiki sztuki, pedagogiki twórczości. Nazwała swoje działania **rytmiką rozszerzoną** i w ostatnich latach stopniowo formułowała jej podstawy teoretyczne.

Spisane dzięki Annie Szymaszczyk słowa uzasadnienia takiej drogi tak dookreślają jej wybór:

Ćwiczenia ruchowe w rozszerzonym modelu rytmiki, w zależności od rodzaju rytmu, mogą przypominać dynamiczny taniec hiszpański lub mieć całkowicie inny charakter. Całe bogactwo dialogu między dźwiękiem a ruchem lub ruchem a gestem obok waloru estetycznego (dla potencjalnego widza) ma także walor samopoznania — który obok wyrazu artystycznego ma charakter terapeutyczny czy rozwijający. Zatem uchwycenie w opisie analitycznym zasad, na których opiera się rozszerzona postać rytmiki E. Jaques-Dalcroze'a, obok wymiaru pedagogicznego służącego umuzykalnieniu (pełny — nieograniczony do rytmu — kontakt z dziełem muzycznym, akcje ruchowe, których treścią jest wyraz muzyczny ruchu), pozwala analizować i twórczo rozwijać inne dziedziny oparte lub wykorzystujące ruch ciała zarówno artystycznie, jak i pedagogicznie czy terapeutycznie, np. aktorstwo. Powoduje to, iż niekiedy rytmika bywa zawłaszczana przez inne dziedziny, sprowadzana do roli instrumentalnej lub też z uwagi na potencjał wyrazowy sama ztraca swą istotę, zbliżając się do innych dziedzin sztuki, jak: balet, teatr tańca itp. Istnieje zatem pilna potrzeba stworzenia opisu teoretycznego i ma-

teriału dydaktycznego w formie nagrań, by dziedzina o tak bogatych możliwościach i zastosowaniach mogła się dalej rozwijać, nie tracąc swej istoty, pozostając w kontakcie z tradycją.

Dalej Anna Szymaszczyk dodaje:

Barbara Turska jest prekursorką w tej dziedzinie. Prace naukowe na temat rytmiki w Polsce pozostają w ścisłym (pośrednim lub bezpośrednim) związku z podstawami, które stworzyła i nadal tworzy, mimo aktualnego braku formalnych kontaktów z uczelniami i instytucjami, których zadaniem jest rozwój tej dziedziny. Pozostały na szczęście kontakty nieformalne z przyjaciółmi, często uczennicami, wśród których nieocenioną i wspaniałą jest Pani Alicja Gronau, obecnie profesor Uniwersytetu Muzycznego w Warszawie.

Zobowiązujące słowa skłoniły mnie do podjęcia wysiłku opracowania materiałów autorstwa Barbary Turskiej i zaprezentowania pedagogom rytmiki. Dzięki pozytywnej odpowiedzi Centrum Edukacji Artystycznej i redaktorów kwartalnika „Szkoła Artystyczna” na propozycję publikacji tekstów Barbary Turskiej, za co wyrażam wdzięczność, pierwszy krok do upowszechnienia osiągnięć Barbary Turskiej został uczyniony. Poniższy artykuł i kolejny będą rodzajem zapowiedzi pozycji książkowej, którą wypełnią teksty Barbary Turskiej opatrzone komentarzem i wyjaśnieniami. Oba mają charakter ogólny i zarysowują generalną myśl pedagogiczną Barbary Turskiej.

Alicja Gronau-Osińska



Barbara Turska — warsztaty w Krynicy, 2008. Fot. ze zbiorów rodzinnych

Rytmika jako sztuka artystycznego kształtowania ruchu.

Uwagi i przemyślenia dotyczące podstaw metody rytmiki w autorskim ujęciu

W materiałach dotyczących podstaw metody rytmiki¹ czytamy:

Rytmika polega na przekazywaniu ciałem ruchu muzycznego. Jest ona formą kształcenia muzycznego opartego przede wszystkim na słuchaniu i kształceniu ruchowym opartym na tym słuchaniu.

Komentując tę wypowiedź, powiem, że rytmika jest niewątpliwie metodą muzyczno-ruchową, która polega na przekazie ciałem ruchu muzycznego. Jest też niewątpliwie formą kształcenia muzycznego i ruchowego opartą na słuchaniu, ale chcę szczególnie mocno podkreślić, że jest ona przede wszystkim **sztuką artystycznego kształtowania ruchu opartą na słuchaniu muzyki i poszukiwaniu w tym słuchaniu bazy dla artystycznej formy przekazu ruchowego treści zawartej w muzyce.**

Wspomniana treść i jej forma dźwiękowa przekazu razem tworzą **wyraz muzyki**, który rytmika stara się przekazać ruchem ciała. Dążenie do uzyskania artystycznej formy ruchowej dla treści muzycznych wyrażonych w muzyce artystyczną formą dźwiękową sprawia niemal automatycznie, że rytmika staje się **sztuką artystycznego kształtowania ruchu**. Poszukuje bowiem w ruchu ciała **artystycznej formy** dla treści zawartych w muzyce.

Przez treść muzyczną rozumiem przetworzone fakty i zjawiska, które odnoszą się do trzech sfer życia człowieka:

¹ Barbara Turska sformułowała po raz pierwszy podwójne ujęcie muzycznej ekspresji ruchu w pracy: *Założenia warsztatu muzycznej ekspresji ruchu*, [w:] Barbara Turska, Alicja Gronau, *Podstawy metody rytmiki — wybrane zagadnienia i doświadczenia*, AMFC, Warszawa 1992, s. 39–83, później przedrukowanej z uzupełnieniami w: B. Turska, *Założenia warsztatu muzycznej ekspresji ruchu*, [w:] Alicja Gronau-Osińska, *Rytmika w Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie*. Tom I. *Lata 1974–1988*, AMFC, Warszawa, 2004, s. 230–249. Dwojake ujęcie muzycznej ekspresji ruchu w tej ostatniej pozycji znajdziemy w podrozdziałach 3. *Formy występowania, rola poznawcza* oraz 4. *Funkcje*, s. 235–236 (dopisek A. Gronau-Osińskiej).

1. fizycznej, obejmującej działania, zdarzenia i aktywności ruchowe;
2. emocjonalnej, dotyczącej uczuć i przeżyć;
3. intelektualnej, związanej z myślą, logiką, sensem i organizacją.

Zależnie od rodzaju muzyki i indywidualności twórcy tej muzyki oraz czasów, w których on żyje i tworzy, sfery te jawią się w różnych powiązaniach, relacjach i proporcjach oraz oddziałują z różną siłą na tworzenie dzieła muzycznego. Sfery te potem znajdują odbicie w artystycznej formie przekazu dźwiękowego w muzyce. Słuchając muzyki, człowiek próbuje te treści odczytać, i odbierając je z muzyki, szukając z nimi kontaktu i jedności, wyrazić w innej niż dźwiękowa materii. Tak właśnie dzieje się w rytmice, która operując inną materią — ruchową, szuka w niej jedności z wyrazem aktualnie brzmiącej muzyki. Ta forma kształtowania ruchu artystycznego, **całkowicie zależna od słuchania i przekazywania ruchem wyrazu słuchanej muzyki**, uzyskana drogą analizy słuchowo-ruchowej, stosowana jest szeroko w tradycyjnej dydaktyce rytmiki oraz wykorzystywana w niej na różne sposoby. Ma ona bowiem na celu kształcenie i rozwijanie muzycznej wrażliwości słuchowo-ruchowej na wszelkie, nawet najmniejsze zmiany zachodzące w muzyce. Do spełnienia tego celu dydaktyka rytmiki wykorzystuje przede wszystkim improwizację fortepianową lub utwór jako całość czy jego fragmenty.

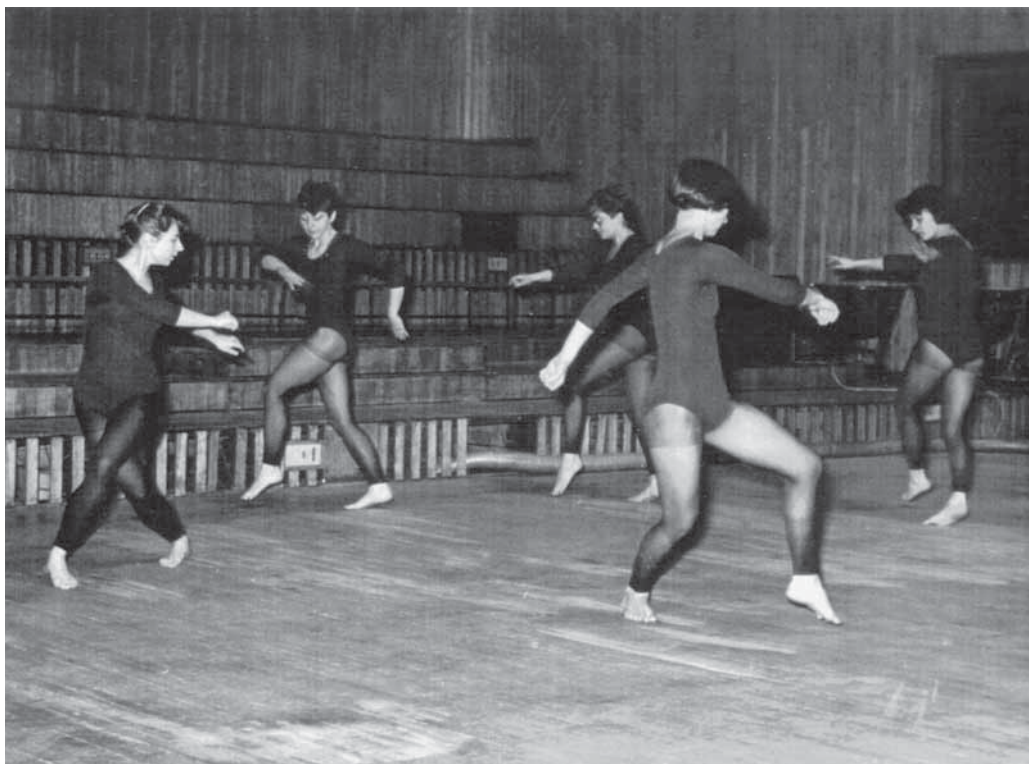
Mając wieloletnie doświadczenie pracy pedagogicznej metodą Dalcroze'a, chcąc mocniej podkreślić wagę i kluczowe znaczenie ruchu w dydaktyce muzyczno-ruchowej oraz wyraźnie zaznaczającą się jej **autonomię w działaniach muzyczno-ruchowych**, proponuję dla rytmiki drugie, następujące ujęcie definicji:

Rytmika to sztuka artystycznego kształtowania ruchu ciała według zasad języka muzycznego.

Powyższe sformułowanie oznacza, że rytmika może być również sztuką artystycznego kształtowania ruchu, w której **samodzielnie i niezależnie** od brzmiącej muzyki tworzy własny wyraz muzyczny, kształtując ruch na zasadach języka muzycznego.

Do sformułowania powyższej definicji skłoniło mnie przekonanie, że **rytmika zdolna jest tworzyć — analogiczne do muzyki — logiczne i sensowne następowanie zdarzeń ruchowych, które wywołują przeżycia estetyczne oddziałujące na sferę uczuć i intelekt**. Idąc dalej, rytmika może tworzyć sztukę artystycznego kształtowania ruchu — samodzielną, niezależną od brzmiącej muzyki, a jednak o silnie zaznaczającej się specyfice muzycznej.

Podsumowując, łatwo stwierdzić, że powyższe dwie formy artystycznego kształtowania ruchu nawzajem się dopełniają. Pierwsza, o charakterze emocjonalnym, oparta na słuchaniu aktualnie brzmiącej muzyki, kształci i rozwija wrażliwość słuchowo-ruchową nawet na najmniejsze zmiany w muzyce. Druga, o charakterze racjonalnym, oparta na zasadach języka muzycznego, dąży do głębszego poznania i uświadomienia sobie związków między ruchem ciała a ruchem w muzyce. Prowadzi ona w rezultacie do świadomości, że człowiek jest



Pokaz podczas sympozjum „Kreatywność w kształceniu muzycznym”, Akademia Muzyczna Fryderyka Chopina, grudzień 1985; uczestniczki Eksperymentalnego Warsztatu Rytmiki; od lewej: Małgorzata Piotrowska, Marzanna Kisielewska, Katarzyna Tomaszekiewicz, Małgorzata Bisińska, Katarzyna Dąbrowska

Fot. ze zbiorów rodzinnych

źródłem i początkiem zaistnienia muzyki. Określając dokładniej, można stwierdzić, że struktura psychofizyczna człowieka jest źródłem organizacji muzycznej i wyrazu muzycznego.

Proponując wprowadzenie drugiej definicji rytmiki, którą można właściwie nazwać jej drugą formą kształcenia i rozwijania kreatywności muzycznej, zależało mi na uzyskaniu pewnej **równowagi między dwoma zjawiskami — ruchem ciała a ruchem w muzyce**. W sytuacji, w której **ruch jest samodzielnym, niezależnym kształtem artystycznym**, tworzącym całość o wyrazie muzycznym, zmieniają się jego relacje z muzyką. Zamiast **interpretacji ruchowej** utworu muzycznego teraz możliwa jest **interpretacja muzyczna** przebiegu ruchowego, czyli sytuacja odwrotna do tej, która dominuje w praktyce pedagogicznej. Tak więc możliwe jest teraz również tworzenie różnych jakości muzyczno-ruchowych wynikających ze **współdziałania dwóch niezależnych przebiegów — muzyki i ruchu** — w celu uzyskania nowej jakości muzyczno-ruchowej.



Barbara Turska podczas zajęć na Węgrzech, kwiecień 1984

Fot. ze zbiorów rodzinnych

Wracając do podstaw metody Dalcroze'a, wiemy, że jej twórca umieścił rytmikę w miejscu centralnym. Tym samym podkreślił, że aktywność muzyczna dotyczy tu będzie całej osoby ludzkiej — jej sfery emocjonalnej, intelektualnej i fizycznej obejmującej ruch całego ciała. To całościowe myślenie podkreślił jeszcze raz, budując metodę z trzech zintegrowanych elementów. Dotyczą one podstawowych czynności muzycznych człowieka, jak: ruch (rytmika), śpiew (solfeż), gra na instrumencie (improwizowanie). To silne, dogłębne i całościowe angażowanie aktywności całej osoby ludzkiej w procesie poznawczym wiąże się nie tylko z muzyką, która jest tu głównym celem działania. Relacja człowieka i muzyki, podstawowa dla rytmiki, przechodzi bowiem, podświadomie, na inne sfery życia, dając nam, najogólniej mówiąc, na przykład wycucie ruchu w różnych działaniach, wycucie właściwej proporcji różnych zachowań oraz właściwego miejsca człowieka w różnych sytuacjach. Podsumowując, rytmika pomaga znaleźć właściwy wymiar aktywności człowieka w różnych działaniach życiowych.

Rytmikę cechuje jeszcze jedna wartość, o której powinno się wspomnieć. Otóż rytmika operując ruchem naturalnym, łatwym w wykonaniu, staje się przy-



Barbara Turska, wystąpienie podczas sympozjum „Kreatywność w kształceniu muzycznym”, Akademia Muzyczna Fryderyka Chopina, grudzień 1985

Fot. ze zbiorów rodzinnych

stępna prawie dla każdego. Poszukując w tym ruchu wyrazu, a więc przekształcając go ze zwykłej czynności w ruch wyrazowy, samoczynnie kształci pewną wrażliwość estetyczną, której wymiar nadaje ruchowi brzmiąca muzyka. Obecność muzyki dyscyplinuje, chroniąc wykonawcę na przykład przed emocjonalną przesadą w ruchu czy — przeciwnie — przed obojętnością ruchową na zmiany wyrazu w muzyce. Podsumowując, rytmika rozwijając pewną wrażliwość emocjonalną w działaniach muzyczno-ruchowych, równocześnie sprowadza ją do właściwych wymiarów, które przekazuje wykonawcy brzmiąca muzyka. Znajduje to potem odbicie w pewnej ogólnej kulturze ludzkich zachowań. Wiąże się z tym znane powiedzenie: *Muzyka to zorganizowana emocja* lub bardziej powszechnie: *Muzyka łagodzi obyczaje*.

Analizując dalej wartości metody Dalcroze'a, należy specjalnie podkreślić, że artystyczne kształtowanie ruchu wiąże się w rytmice przede wszystkim z **wyrazem muzycznym**. Wynikają z tego dalsze wartości. Łącząc ruch z uzyskaniem wyrazu muzycznego, w odróżnieniu od innych form artystycznego kształcenia ruchu, **Dalcroze nadał mu w rytmice głębszy sens działania**. W innych dziedzinach ruchowych jakże często najważniejszym celem jest sprawność, doskonałość fizyczna ciała i estetyczny wygląd form ruchowych, które stają się nie tylko głównym celem wykonawcy, lecz również głównym przedmiotem oczekiwań widowni. **Odwołując się do praktyki zajęć rytmiki, chcę podkreślić, że podstawowym kryterium wartości wykonania będzie tu zawsze treść, a nie jakość techniczna**. Ta uwaga jest ważna przede wszystkim w odniesieniu do tak popularnej w zajęciach rytmiki interpretacji ruchowej muzyki.

Patrząc ogólnie na całość rytmiki, spośród innych metod, które dążą do poznania muzyki i kształcenia wrażliwości muzycznej, metodę Dalcroze'a cenię najwyżej. Jest to bowiem działanie, które dążąc do poznania zjawiska muzycznego, sięga do samego źródła, ponieważ poszukuje jedności z ruchem człowieka. Porównując dwa tak różne zjawiska, jak muzykę i ruch, i szukając związków między nimi, dowiadujemy się bowiem o nich więcej niż drogą wnikliwej analizy tylko jednego z nich. Dla porównania i obserwacji tych dwóch zjawisk, Dalcroze wybrał rytm muzyczny. Istnieje on bowiem w sposób realny zarówno w muzyce, jak i w ruchu, i dotyczy samej organizacji czasu (formy). Zarówno w muzyce, jak i w ruchu, można go planować, zmierzyć, określić i zapisać. Rytm daje nam też pierwsze przeżycie jedności pomiędzy ruchem w muzyce i ruchem ciała. Stąd też, jak przypuszczam, powstała nazwa metody: *rytmika*, która tę jedność ma symbolizować, i którą nadał swojej metodzie jej twórca.

Przypomnę, że Dominique Porte² w wypowiedzi dotyczącej podstaw metody, pisze między innymi: *Rytmika jest formą kształcenia muzycznego opartego*

² Wieloletni dyrektor Instytutu Jaques'a-Dalcroze'a w Genewie (Szwajcaria). Barbara Turska i Szabolcs Esztényi wraz z Eksperymentalnym Warsztatem Muzyki w lipcu 1980 roku podczas XIV Międzynarodowego Kongresu International Society for Music Education przedstawili pokaz muzyczno-ruchowy z zakresu prac badawczych sformułowanych w temacie: *Elementy ruchu i ich zestroje*. Jednym z efektów tej prezentacji było zaproszenie przez Porte'a do pokazu działalności EWR w Instytucie Jaques-Dalcroze'a w Genewie podczas Międzynarodowego Kongresu Rytmiki pod hasłem *Muzyka i ruch* w lipcu 1981 roku. EWR reprezentowała wówczas Aldona Dubiel, która jako jedyna uzyskała paszport w odpowiednim dla zrealizowania wyjazdu terminie. Na kongresie przedstawiła artykuł Barbary Turskiej *Specyfika polska metody rytmiki* Emila Jaques-Dalcroze'a oraz komentarz pokazu EWR z Kongresu ISME sprzed roku, a także inne materiały z prac EWR — przetłumaczone na język angielski. Uzupełnieniem były nagrania improwizacji fortepianowych w wykonaniu Szabolcsa Esztényiego jako efektu pracy podczas zajęć praktycznych EWR (opisy zawartości taśm także zostały przetłumaczone na język angielski). Program wystąpienia Aldony Dubiel objął trzy improwizacje muzyczno-ruchowe wykonane przez nią do nagrań z przywiezionych taśm. Patrz szczegółowy opis w: Alicja Gronau-Osińska, dz. cyt., s. 49–60 (dopisek A. Gronau-Osińskiej).

przede wszystkim na słuchaniu i kształceniu ruchowym opartym na tym słuchaniu. Analizując tę wypowiedź, można uznać, że **rytmika może być również niezależną, odrębną formą kształcenia artystycznego ruchu o silnie zaznaczającej się specyfice muzycznej.** Ta specyfika polega na tym, że elementy muzyczne, które dotyczą wykonania w muzyce, przenosimy na ruch ciała. Należą do nich: agogika, czyli tempo wykonania danej formy ruchu; rytm, który narzuca ruchowi różne proporcje czasowe; dynamika, czyli siła ruchu; artykulacja, czyli sposób wykonania ruchu (na przykład ruch ciągle lub przerywany) i energetyka, czyli różnicowanie napięć w przebiegach ruchowych. Te wyżej wymienione elementy należące do wykonania muzycznego powinny być pełniej wykorzystane w artystycznym kształceniu ruchowym, stając się w nim jednymi z głównych narzędzi dydaktycznych.

Spośród wielu form kształcenia artystycznego ruchu, na przykład w balecie, tańcu, gimnastyce artystycznej, pantomimie i tak dalej, rytmika jako dyscyplina muzyczna może wносить do kształcenia ruchowego swoją specyfikę, a więc na przykład te elementy, które w muzyce dotyczą **wykonania i charakteru ruchu.** Przeniesienie z muzyki na ruch takich jej cech ciągle wydaje się za mało wykorzystywane, a może nawet pomijane, mimo że rytmika, jako przedmiot, jest obecna w programach kształcenia artystycznego ruchu, na przykład w balecie. Tymczasem rytmikę można by lepiej wykorzystać, i to nie tylko w kształceniu muzycznym, lecz także w artystycznym kształtowaniu ruchu, na przykład w tańcu czy w sztuce aktorskiej, silniej ukierunkowując ją na sferę wykonawczą muzyki. Tak ukierunkowana rytmika pomogłaby rozwinąć w tych dziedzinach większą wrażliwość ruchową, pogłębiając i wzbogacając ich warsztat wykonawczy.

1810



Fascynujący świat idei Émile'a Jaques-Dalcroze'a — parę słów w związku z artykułem Barbary Turskiej

Byłam uczennicą Pani Barbary Turskiej od I klasy podstawowej szkoły muzycznej na Wiktorskiej, po dyplom w średniej szkole na Bednarskiej w Warszawie. Na jednej z początkowych lekcji umuzykalnienia poleciła nam ułożyć własną melodię na trójdźwięku C-dur. Pamiętam, że w duchu wątpiłam, czy można uzyskać z trzech dźwięków coś ciekawego. Pokazała nam wtedy, jak wiele możliwości „umuzycznienia” daje różnicowanie czasu trwania, repetycje i zmiany interpretacyjne. Ta lekcja jako jedna z pierwszych, ale i bardzo wielu późniejszych, pozostała mi w pamięci do dziś. Przez następne lata odkrywałam dzięki Pani Turskiej nieskończone bogactwo muzycznej „wiedzy tajemnej”. Teoretycznej i tej znacznie ważniejszej — „parateoretycznej” — wiedzy o odczuwaniu i przeżywaniu, o energii i sile, jaka tkwi w Metodzie Rytmiki, jaką budzi muzyka we mnie — dla mnie. Zaraziła mnie pasją szukania i eksperymentowania. Nie tylko w ramach Eksperymentalnego Warsztatu Rytmiki². Na co dzień. Ale i potrzebą dzielenia się z innymi własnymi doświadczeniami i odkryciami oraz odwagą wyrażania i spełniania swoich muzycznych marzeń i naturalnie nie tylko muzycznych³.

¹ Stowarzyszenie Pedagogów i Miłośników Rytmiki (SPiMR) powołane zostało kilkanaście lat temu, by zrzeszać osoby wykształcone muzycznie w dziedzinie rytmiki, w tym rytmików różnych szczebli, pedagogów innych specjalności muzycznych, współpracujących z rytmiczkami kompozytorów, pianistów, solfeżystów, a także sympatyków naszej dziedziny. Członkostwo w Stowarzyszeniu Pedagogów i Miłośników Rytmiki jest dobrowolne. Działalność SPiMR opiera się na społecznej pracy członków i zasadach zawartych w Statucie SPiMR. Szczególną wagę przykładamy do zapewnienia szeroko rozumianej Metodzie Rytmiki — w wielu jej autorskich odmianach — należnego miejsca w edukacji dzieci, świadomości nauczycieli, rodziców i władz oświatowych w szkolnictwie muzycznym i powszechnym. Chętnych do współpracy gorąco zapraszamy do dołączenia do SPiMR /spimr.eu/.

² EWR — Eksperymentalny Warsztat Rytmiki. Istniał w latach 1974–1986, w Instytucie Pedagogiki Muzycznej obecnego UMFC (wówczas PWSM, potem AMFC).

³ Fragment wspomnienia napisanego przeze mnie z okazji jubileuszu 80-lecia urodzin Pani Barbary Turskiej. W tym roku, 5 listopada 2021, Barbara Turska skończy 90 lat.

Niewiele osób wie, że nasze stowarzyszenie SPiMR zostało założone w dużej mierze z inicjatywy byłych członków wspomnianego Eksperymentalnego Warsztatu Rytmiki, w tym głównie uczennic Barbary Turskiej, będącej całe życie pasjonatką dalcrozowskich koncepcji i ich zastosowania w kształceniu artystycznym.

Pedagogika muzyczno-ruchowa zawdzięcza Barbarze Turskiej wiele przedsięwzięć istotnych dla rozwoju rytmiki w Polsce. Należą do nich:

- założenie i prowadzenie wspólnie z Szábolcsem Esztényim Eksperymentalnego Warsztatu Rytmiki;
- wydanie jednej z najważniejszych publikacji teoretycznych z dziedziny rytmiki w Polsce, obszernego opracowania stworzonego we współpracy z Alicją Gronau-Osińską — *Podstawy metody rytmiki, wybrane zagadnienia i doświadczenia*, AMFC, Warszawa 1992;
- powołanie w 1983 roku w Warszawie Sekcji Rytmiki na wyższej uczelni muzycznej (wówczas Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina);
- autorstwo haseł encyklopedycznych, programów rytmiki dla muzycznych szkół podstawowych i średnich, licznych artykułów (na przykład w zeszytach COPSA).

Na stronie internetowej jednego z Wydziałów Rytmiki szkoły, którą Barbara Turska ukończyła w klasie Jadwigi Grafczyńskiej⁴, w której następnie sama wykładała wielu wybitnych pedagogów rytmiki i muzyków różnych specjalności, czytamy dziś: *Rytmika jest nie tylko przedmiotem, ale także systemem kształcenia integrującym wszystkie działy nauczania z zakresu muzyki. W zamyśle jej twórcy — Emile'a Jaques-Dalcroze'a — Rytmika miała służyć wszechstronnemu rozwojowi muzyka, harmonizować jego osobowość nie tylko jako artysty, ale przede wszystkim jako człowieka.*

Duchowe przywództwo Barbary Turskiej jest ewidentnie obecne w tym zapisie.

Ale nie tylko z tych powodów jesteśmy przekonani o słuszności opublikowania jej prac i materiałów poświęconych rytmice. Teksty jej autorstwa cechuje głębokie przekonanie o zależności między muzyką i ruchem jako części procesu integracji osobowości. Z koncepcji Émile'a Jaques-Dalcroze'a, zwanych nie zawsze słusznie Metodą Émile'a Jaques-Dalcroze'a⁵, Barbara Turska

⁴ Obecnie Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina, przy ul. Bednarskiej w Warszawie.

⁵ Zamiast „Metoda Rytmiki”, bardziej trafne w odniesieniu do myśli Émile'a Jaques-Dalcroze'a wydają się — z uwagi na szerokie zainteresowania jej twórcy i kompleksowe podejście do kwestii sztuki oraz edukacji — określenia „system kształcenia” lub „dzieło Dalcroze'a”. Ten ostatni termin chętnie stosują autorzy najnowszej „dalcrozowskiej tożsamości” (*The dalcroze identity — professional training in Dalcroze Eurhythmics: theory and practice*, 2020) — programu profesjonalnych studiów w zakresie rytmiki w Instytucie Dalcroze'a w Genewie.



Uczestniczki Eksperymentalnego Warsztatu Rytmiki podczas pokazu na Węgrzech, kwiecień 1984; od lewej: Katarzyna Tomaszkievicz, Teresa Chlebus, Katarzyna Dąbrowska, siedzą w głębi: Alicja Gronau, Agata Pyzel

Fot. ze zbiorów rodzinnych

wysnuła na podstawie własnych obserwacji często nowatorskie w formie i treści zastosowania — tak praktyczne ćwiczenia, jak i szczegółowe opisy działań dydaktycznych. W centrum jej zainteresowań leżała zwłaszcza synteza na linii muzyka–ruch–człowiek oraz asocjacje między nimi zachodzące w ciele i umyśle.

Autorka latami śledziła i dokumentowała energetykę przebiegów muzycznych, konteksty naturalnych możliwości ludzkiego ciała w ruchu w relacji do muzycznie pojmowanych czasu i przestrzeni. Eksperymentalne podejście było w jej działaniach zawsze na pierwszym planie. Dominowało również na prowadzonych przez nią elitarnych kursach i warsztatach dla studentów i nauczycieli w Krynicy (w latach 2008 i 2009). W swych zdumiewających poszukiwaniach podążała za współczesnym językiem muzycznym i aktualnymi sceniczno-artystycznymi środkami wyrazu, czym zarażała swoich uczniów, kursantów i współpracowników.

Dokąd zaprowadziły Barbarę Turską wnikliwe, samodzielne studia nad metodą stworzoną przez wybitnego szwajcarskiego muzyka, kompozytora i pedagoga — Émile'a Jaques-Dalcroze'a? Jak zadziwiające rezultaty przyniosły? Opisała i ułożyła dosłownie setki zadań, ćwiczeń i wywodów. Opatrzone komentarzami i teoretyczną wykładnią czekają na opublikowanie.

Mamy nadzieję, że na tym nie skończy się wyprawa w fascynujący świat idei Émile'a Jaques-Dalcroze'a widziany oczami Barbary Turskiej.



Edukacja muzyczna dzieci — przegląd materiałów dydaktycznych możliwych do wykorzystania w trakcie nauki gry na fortepianie z uczniami w wieku przedszkolnym

Od kilku lat daje się zaobserwować narastające zainteresowanie rodziców edukacją muzyczną coraz młodszych dzieci. Chodzi tu nie tylko o rozpoczęcie przez dziecko edukacji w szkole muzycznej w wieku 6 lat, lecz również narastającą chęć do podejmowania nauki gry na instrumencie u dzieci w wieku przedszkolnym. Trend ten zapewne ma swoje podłoże w popularyzacji aktualnych wyników badań nad rozwojem mózgu, z których wynika, że *najsilniej stymuluje go twórcze zajmowanie się sztuką*¹, zaś *wyniki badań nad rozwojem zdolności muzycznych wskazują, że poziom uzdolnień może wzrastać, jeśli dzieciom dostarcza się doświadczeń muzycznych [...] w [...] czasie edukacji przedszkolnej*². Z jednej strony sytuacja ta budzi radość i nadzieję, gdyż w obecnym świecie, zdominowanym przez konsumpcjonizm, znaczenie sztuki niejednokrotnie bywa niedocenione, a jej rola w kształtowaniu kultury zepchnięta na dalszy plan. Z drugiej jednak strony sytuacja ta stawia przed nauczycielem niezwykle wyzwanie. Wiadomo wszak, że *pośrednictwo osób dorosłych odgrywa ważną rolę w kształtowaniu się motywacji [...] ukierunkowującej działania dziecka*³. Edukacja muzyczna i towarzyszące jej wypracowane przez lata metody zakładały rozpoczęcie nauki gry w wieku wczesnoszkolnym. Wówczas zarówno możliwości intelektualne, jak i fizyczne ucznia pozwalają na realizację stawianych mu wymagań. Tymczasem przy wielu placówkach dydaktycznych, stowarzyszeniach i ogniskach muzycznych działających również przy szkołach muzycznych organizowane są zajęcia dla przedszkolaków, które w swojej ofercie zawierają nie

¹ E. Lekan, *Dziecięca twórczość. Dlaczego warto, by dzieci tworzyły?*, <http://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/dziecieca-tworzosc-dlaczego-warto-by-dzieci-tworzyly,287> (dostęp: 31.05.2021).

² M. Suświłło, *Zaangażowanie w muzykę jako determinanta rozwoju muzykalności dziecka*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego”, 2017, t. 4, nr 2 (7), s. 58.

³ M. Przetacznikowa, *Kształtowanie się osobowości dziecka*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976, s. 498.

tylko zajęcia umuzykalniające, lecz także możliwość edukacji w zakresie gry na instrumencie. Co ciekawe, instrumentem, który cieszy się dużym zainteresowaniem w tym zakresie, jest właśnie fortepian.

Tego typu sytuacja nasuwa pytanie: W jaki sposób i w oparciu o jakie metody należałoby prowadzić edukację dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie gry na fortepianie? Oczywiście jest to w dużej mierze uzależnione od możliwości percepcyjnych i aktualnych możliwości fizycznych, anatomicznych i ruchowych ucznia. Jak bowiem słusznie zauważa Natalie Moreno-Kamińska, w *pracy z dziećmi dobór skutecznych metod zależy zawsze od [ich] indywidualnych predyspozycji*⁴. Rozpoczęłam więc badania polegające nie tylko na zgłębianiu literatury dotyczącej problemu edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, lecz również na przeprowadzaniu wywiadów z nauczycielami i opiekunami, którzy w swojej działalności pedagogicznej mieli doświadczenia w pracy z przedszkolakami. Respondenci opowiadali o najczęściej pojawiających się problemach w trakcie zajęć oraz o metodach, jakie stosowali. Zdecydowana większość zwracała uwagę na problemy percepcyjne uczniów, trudności z zainteresowaniem dziecka przedstawianymi zadaniami oraz dylematy związane z niedojrzałością aparatu gry niezwykle utrudniającą wykonanie różnorodnych ćwiczeń. Ja również miałam styczność z dziećmi o rozwiniętej muzykalności i wewnętrznej potrzebie wyrażania emocji między innymi za pomocą dźwięku, których aparat wykonawczy — mimo wielkich starań — był jednak na tyle niedojrzały, że skutecznie uniemożliwiał ich realizację. Proces edukacji musi zatem być niezwykle przemyślany, bowiem *najdrobniejsze błędy* [...] mogą prowadzić do poważnych przeciążeń narządu ruchu⁵. Rozpoczęłam zatem poszukiwania materiałów, które mimo pewnych ograniczeń fizycznych typowych dla tak wczesnego wieku, dałyby dzieciom możliwość muzycznej i dźwiękowej samorealizacji. Również i moi respondenci byli proszeni o wskazanie zbiorów dydaktycznych możliwych do wykorzystania na zajęciach z przedszkolakami. Dzięki naszym wspólnym staraniom mogę przedstawić spis najczęściej wymienianych pozycji wydawniczych dostępnych na rynku oraz komentarz dotyczący możliwości ich wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Świadomie pominięto tu charakterystykę szkół gry i zbiorów, które pisane były w oparciu o programy nauczania dla szkół muzycznych I stopnia, a zatem zakładały przede wszystkim edukację dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Jedną z pozycji, która od wielu lat towarzyszy edukacji w zakresie gry na fortepianie, jest *Abecadło na fortepian* Janiny Garści⁶. Autorka w przedmowie in-

⁴ N. Kamińska-Moreno, *Muzyka a zabawa — edukacja muzyczna w społeczeństwie ponowoczesnym*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego”, 2017, t. 4, nr 2 (7), s. 86.

⁵ M. Janiszewski, *Fizjologiczne podstawy wykonawstwa muzycznego*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Łodzi, Łódź 1992, s. 18.

⁶ J. Garścia, *Abecadło na fortepian*, PWM, Kraków 1973.

formuje, że zbiór ten *przeznaczony jest dla dzieci w wieku przedszkolnym, [...] stąd jego niezbyt skondensowany układ i uproszczony sposób wykładu*⁷. Naukę uczeń rozpoczyna od zapoznania się z klawiaturą oraz oznaczeniami cyfrowymi poszczególnych palców. Pierwsze ćwiczenia dźwiękowe realizuje *portato*, zaczynając od trzeciego palca zarówno prawą, jak i lewą ręką. Już po chwili jednak wprowadzane są kolejne palce w kolejności: 2, 4, 1, 5. Autorka od razu zaznajamia również ucznia z zapisem nutowym. W celu łatwiejszego zlokalizowania poszczególnych dźwięków zaznacza je jednak także na rysunku przedstawiającym klawiaturę. Zbiór posiada dużą, odpowiednią do wieku wielkość pięciolinii i zapisanych na niej nut. Interesującym jest również fakt wprowadzenia relacji rytmicznych dopiero w dalszym etapie nauki. Mamy tu zatem przykład oddzielenia i odseparowania pewnych umiejętności w czasie edukacji, aby dziecko mogło łatwiej je przyswoić. Zbiór często jest wykorzystywany nawet w dzisiejszych czasach, jednakże sugerowany jako materiały dla uczniów o już odpowiednio rozwiniętej i sprawnej dłoni, a zwłaszcza palcach.

Zbiorem zasługującym na uwagę jest również znana wśród pedagogów pozycja Mirosławy Preuschoff-Kaźmierczakowej oraz Franciszka Woźniaka pod tytułem *Muzyka dla najmłodszych na fortepian*⁸. Kaźmierczakowa, która jest autorką obszernej przedmowy, proponuje tu metodę polegającą na dzieleniu poszczególnych umiejętności zdobywanych podczas gry na instrumencie na możliwie najprostsze elementy, przede wszystkim: *oddzielenie wstępnej techniki gry od nauki czytania nut, gdyż te dwa elementy absorbują dziecko najsilniej i w początkowym okresie nauki wymagają wyłączności uwagi*⁹. Autorka zauważa, że jego koncentracja na tym etapie nie pozwala *skupić jednocześnie uwagi na technice gry i czytaniu nut*¹⁰. Dlatego też na pierwszym etapie edukacji w zbiorze wprowadzone zostały utwory, których dziecko uczy się metodą beznutową. Autorka Kaźmierczakowa tłumaczy, że *do świadomości małego dziecka przemówić można tylko językiem obrazowym. Ścisła terminologia muzyczna jest zbyt trudna i zbyt abstrakcyjna, toteż unikamy jej w początkach nauki, a używamy raczej porównań i przenośni*¹¹. Wprowadzenie w zapis nutowy zaproponowano tu na nieco późniejszym etapie kształcenia i to w oderwaniu od realizacji dźwiękowej. Przedstawiono tu wiele zabaw, loteryjek i gier zachęcających do poznawania symboli muzycznych. Następnie prezentowane są utwory do grania *portato*, zapisane już za pomocą tradycyjnego systemu nutowego i rozpisane od

⁷ Tamże, s. 3.

⁸ M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, F. Woźniak, *Muzyka dla najmłodszych na fortepian*, PWM, Warszawa 1967.

⁹ Tamże, *Uwagi o nauczaniu systemem beznutowym*, s. 2.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

razu na obie ręce. Po niej wprowadzona zostaje technika gry *legato*. Obecnie jest również odzwierciedlenie rytmiczne dźwięków za pomocą załączonego tekstu (wylizczank, wierszyków). Utwory i wprawki uszeregowano pod względem rosnącego stopnia trudności. Na uwagę zasługuje również dodatek w postaci *Bajeczek z ilustracją muzyczną*. Ich zapis nutowy jest jednak dość skomplikowany, co raczej uniemożliwia ich realizację z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Jedną z nowszych pozycji wydawniczych jest kurs nauki gry na fortepianie (pianinie, keyboardzie) Małgorzaty Biskupskiej i Davida Bruce'a zatytułowany *Ja i pianino*, opracowany — jak głosi okładka — *dla najmłodszych*¹². Szkoła gry składa się z trzech zeszytów o wzrastającym stopniu trudności. Autorzy rozpoczynają edukację od przedstawienia zasad zapisu nut na pięciolinii, wprowadzając również pojęcia „metrum”, „taktu” i „rytmu”. Na pierwszych stronach stosują zapis klawiatury z zaznaczonym dźwiękiem, umożliwiając dziecku jego lokalizację na instrumencie. Jednak już od pierwszego ćwiczenia wprowadzają tradycyjny zapis nutowy. Uczeń rozpoczyna edukację od utworów wykorzystujących wąską pulę dźwięków, zlokalizowanych jedynie na białych klawiszach. Ponadto pierwszych 13 ćwiczeń zdaje się być zaplanowane do realizacji przez prawą rękę, dopiero w ćwiczeniu 14 wprowadzona zostaje ręka lewa. Dość problematycznym rozwiązaniem jest również rozpoczynanie gry od wprowadzenia pierwszego palca, co ma miejsce zarówno w przypadku ćwiczeń na prawą, jak i na lewą rękę.

Materiały posiadają ciekawą szatę graficzną z wieloma rysunkami, które mogą służyć jako obrazki do kolorowania przez uczniów. Ponadto w zbiorze zamieszczono wiele zagadek, krzyżówek i ćwiczeń kształtujących zdolności graфомotoryczne (np. pisanie kluczy, nutek) oraz informacji dotyczących różnych pojęć i zjawisk muzycznych. Na końcu każdego zbioru widnieje dyplom gratulacyjny dla ucznia. Wielu ćwiczeniom towarzyszy tekst, który zapewne ma ułatwić lepsze zrozumienie rytmu wykonywanych ćwiczeń. Utwory oparte są w większości na tonalności dur-moll, pod koniec pierwszego zbioru pojawiają się jednak ćwiczenia wykorzystujące fragment skali całotonowej i podhalańskiej.

Podręcznik nauczania początkowego gry na fortepianie Józefa Grawińskiego¹³ to kolejna pozycja, która — według autora — *daje doskonałe wyniki w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym*¹⁴. Materiały te również jednak zakładają rozpoczęcie edukacji od realizacji kilkudźwiękowych, precyzyjnie opalcowanych ćwiczeń zlokalizowanych na białych klawiszach. Różnica w porównaniu z wcześniej omawianym zbiorem jest taka, że autor od pierwszego zadania wprowadza

¹² M. Biskupska, D. Bruce, *Ja i pianino: szkoła gry na pianinie*, Wydawnictwo Crescendo, Podkowa Leśna 1998.

¹³ J. Grawiński, *Podręcznik nauczania początkowego gry na fortepianie*, Polski Instytut Muzyczny, Łódź 1998.

¹⁴ Tamże, s. 5.

dza tu zarówno prawą, jak i lewą rękę. Niejednokrotnie poszczególnym utworom towarzyszy tekst, który *czyni naukę bardziej atrakcyjną*. Według autora *poetycki tekst w połączeniu z melodią kształtuje rytm i frazę muzyczną*¹⁵. Zbiór podzielono na pięć części, zatytułowanych: *Portato, Legato, artykulacja mieszana, Polskie melodie ludowe, Melodie amerykańskie, Muzyka współczesna*. Na końcu zamieszczono również słowniczek przedstawiający terminologię wielu oznaczeń wykonawczych. Dobór przykładów nie jest przypadkowy, a ich układ adekwatny do wzrastającego poziomu trudności. Niektóre ćwiczenia opracowane zostały do realizacji wraz z nauczycielem. Aby jednak móc w pełni korzystać z walorów dydaktycznych i estetycznych zbioru, wymagana jest nie tylko znajomość nut, lecz także potrzebne są odpowiednie warunki fizyczne i anatomiczne ucznia (odpowiednia wielkość i sprawność dłoni oraz palców), niestety nie zawsze cechujące każde dziecko w wieku przedszkolnym.

Kolejną pozycją jest *Elementarz młodego pianisty* Sylwestra Bernaciaka¹⁶. W przedmowie możemy znaleźć informację, że jest to *innowacyjny podręcznik zawierający 101 ćwiczeń i utworów ułożonych progresywnie, otwierający podstawowy etap edukacji pianistycznej dziecka i umożliwiający bezstresową naukę już od piątego roku życia*¹⁷. Autor rozpoczyna edukację od wprowadzenia nuty corazkreślnej realizowanej w różnych wartościach rytmicznych. Zatem już od pierwszego ćwiczenia uczeń stawiany jest przed koniecznością zapoznania się nie tylko z pełnym zapisem nutowym, lecz również z realizacją konkretnego dźwięku w ustalonym rytmie. Niestety, pojawienie się tych wszystkich elementów nie zostało poprzedzone żadnym wprowadzeniem teoretycznym. Pewne wątpliwości budzi również fakt, że dopiero w drugiej części podręcznika (strona 27) mamy zamieszczone utwory do realizacji przez obie ręce. Poszczególne wprawki i utwórki posiadają swoje tytuły, które zapewne miały wpływać na rozwój wyobraźni dziecka. Problem jednak w tym, że przyjęte ograniczenie zakresu nut i dźwięków wykorzystanych w kompozycjach, zwłaszcza w pierwszych częściach podręcznika, dość skutecznie uniemożliwia kojarzenie i interpretowanie ich w sferze pozamuzycznej. W efekcie utwórki o niekiedy wręcz skrajnie różnych tytułach (np. utwory *Tygrys* i *Biedronka*) brzmią bardzo podobnie. Brak oznaczeń wykonawczych oraz palcowania stwarzać może dodatkowe problemy. Dlatego też materiały te trudno uznać za wygodne do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Materiały adresowane do dzieci w wieku przedszkolnym zebrała niewątpliwie Maria Grzebalska. *Krasnoludki grają na fortepianie. Elementarz muzyczny młodego pianisty* — jak podaje autorka, to pozycja opracowana dla dzieci

¹⁵ Tamże, s. 3.

¹⁶ S. Bernaciak, *Elementarz Małego Pianisty*, As-Andante, Janów Lubelski 2019.

¹⁷ Tamże, s. 5.

z Przedszkola Muzycznego i Państwowej Szkoły Muzycznej w Warszawie¹⁸. Autorka we wprowadzeniu zaznajamia odbiorcę ze swoimi pomysłami i zwraca uwagę na — według niej — najważniejsze aspekty edukacji dziecka w wieku przedszkolnym, do których niewątpliwie należy *edukacja poprzez zabawę oraz celowość i prostota w pierwszych kontaktach dziecka z muzyką*¹⁹. Autorka ponadto stopniowo wprowadza kolejność omawianych problemów, o czym również skrupulatnie informuje we wprowadzeniu. Edukacja muzyczna rozpoczyna się od pokazania kolejności placów w prawej i lewej ręce, a następnie od wspólnego śpiewania piosenki *My jesteśmy krasnoludki*. Podczas jej wykonywania dziecko maszeruje i wyklaskuje rytm melodii, w trakcie realizacji zostaje uwrażliwione na niskie i wysokie dźwięki (grube i cienkie krasnoludki) oraz na tempo wolne i szybkie. Kolejnymi ćwiczeniami są wyliczanki, którym towarzyszą wprawki palcowe wykonywane na stole, blacie, a następnie na klawiaturze. Co ciekawe, autorka kontakt z klawiaturą rozpoczyna od czarnych klawiszy. Według niej *rozpoczęcie nauki gry na czarnych klawiszach ułatwia orientację dźwiękową w kolejnych oktawach oraz umożliwia naturalne formowanie ręki*²⁰. Informacja o tym, których klawiszy powinno użyć dziecko do realizacji poszczególnych ćwiczeń, została zapisana w sposób schematyczny i beznutowy — poprzez zaznaczenie na rysunku pięciolinii odpowiedniego klawisza opatrzonego numerem palca. Dopiero w kolejnych wprawkach dziecko otrzymuje uproszczoną wizualizację zapisu nutowego, pozbawionego jednak pięciolinii i klucza (zapis nutowy obejmuje wartości rytmiczne grupowane w takty, zróżnicowane pod względem wysokości zapisu). Ma to na celu stopniowe zaznajomienie ucznia i przygotowanie go do obcowania z symboliką tradycyjnego zapisu nutowego. Wprawkom towarzyszą wyliczanki i wierszyki przybliżające i utrwalające rytmikę wykonywanych dźwięków. Ćwiczenia rozpisane zostały zarówno dla prawej, jak i dla lewej ręki. Ciekawym jest również fakt, że autorka pozostawia pewną dowolność ich wykonania (w materiałach zaznaczono jedynie, które klawisze należy naciskać, nie ma jednak informacji o umiejscowieniu ich w konkretnym rejestrze). Poszczególne palce wprowadzane są bardzo stopniowo — edukacja rozpoczyna się od grania 2 i 3 palcem, następnie 4, 1 i 5 — i dopiero po wprowadzeniu ich wszystkich uczeń poznaje nazwy białych klawiszy. Od tego momentu w miniaturach wykorzystane są diatoniczne pochody gamowe, na początku wciąż jednak zapisane w uproszczony sposób, tym razem z opatrzeniem główek nut odpowiadającą im literą alfabetu. Wiadomości teoretyczne dotyczące położenia nut na pięciolinii zarówno w kluczu wiolinowym, jak i basowym wprowadzone zostają więc dopiero na stronie 27, a pierwszym ćwiczeniem

¹⁸ M. Grzebalska, *Krasnoludki grają na fortepianie. Elementarz muzyczny młodego pianisty*, PWM, Kraków 2013.

¹⁹ Tamże, s. 4–5.

²⁰ Tamże.

zapisanym na pięciolinii towarzyszą jeszcze literowe oznaczenia dźwięków. Autorka zatem w sposób bardzo przemyślany i stopniowy wprowadza ucznia w tajniki notacji muzycznej, umożliwiając mu jednocześnie różnorodną realizację zadań dźwiękowych. Dobór kolejno pojawiających się utworów nie jest przypadkowy i dostosowany do wzrastających możliwości i umiejętności ucznia.

Kolejną szkołą gry, której pewne elementy z powodzeniem nadawałyby się dla dzieci w wieku przedszkolnym, jest pozycja Johna Thompsona *Easiest Piano Course*²¹. Pełny kurs składa się z pięciu zeszytów. Warto wspomnieć również o zbiorach uzupełniających poświęconych na przykład muzyce zespołów The Beatles, Abba, muzyce z filmów Disneya czy znanym melodiom pochodzącym z muzyki ludowej. Oczywiście nie jest możliwe, aby z przedszkolakiem móc przejść przez ten cały, bogaty zestaw. Warto jednak wykorzystać początkowe zbiory. W pierwszym tomie zakres materiału ograniczono do 10 dźwięków, a poszczególne palce aktywowane są bardzo stopniowo. Nawet w drugim zeszycie znajdziemy wiele ćwiczeń, do których realizacji wystarczą cztery palce. Ćwiczenia często angażują obie ręce, a wiele z nich posiada również akompaniament wykonywany przez nauczyciela, który uatrakcyjni brzmienie utworów.

Kolekcją również zasługującą na uwagę są *Kolorowanki na fortepian Ludmiły Bas*²². Pozycja dedykowana jest już nawet dla dzieci czteroletnich. Autorka jest bowiem zdania, że *pierwsze spotkanie dziecka ze światem muzyki jest najważniejsze i decydujące w jego życiu. I im wcześniej ono nastąpi, tym większych sukcesów można się spodziewać*²³. Cała seria obejmuje trzy zeszyty *Kolorowanek* oraz materiały uzupełniające, takie jak *Zabawy muzyczne* w postaci kart z muzycznymi zagadkami i rebusami oraz *Muzyczny plac zabaw* zawierający zadania na logikę i pamięć. Zaplanowany cykl edukacji podzielony jest na trzy kolejne etapy: pierwszy — etap gier i zabaw przygotowujący do nauki gry na fortepianie, drugi — opanowanie podstawowych elementów technicznych i wprowadzenie do „malowania dźwiękiem”, trzeci — to etap świadomej pracy nad utworem i zawartych w nim problemów. Pierwsza część serii jest zatem zbiorem bardzo łatwych melodii i piosenek z obrazkami, których materiał dźwiękowy został ograniczony do oktawy razkreślnej, a *utwory ułożone w takiej kolejności, żeby przygotować ręce dziecka do dalszych, już trudniejszych ćwiczeń*²⁴. Autorka we wprowadzeniu zaznacza, że *zmuszanie czterolatka do czytania znaku graficznego jest trudne i pozbawione sensu*. Proponuje zatem zapoznanie się z nutkami dzięki „skojarzeniom”, wykorzystując do tego celu również elementy

²¹ J. Thompson, *Easiest Piano Course*, Music Sales Limited, London 2000.

²² L. Bas, *Kolorowanki na fortepian*, Autorska Szkoła Pianistyczna Ludmiły Bas, Nowy Sącz 2017.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

metody beznutowej. Grafika jest ciekawa, a kolorowanki, wycinanki i wierszyki uatrakcyjniają materiały.

Zbiorem możliwym do wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym są również *Wygrywanki w notacji graficznej na fortepian, pianino lub keyboard*²⁵ opracowane przez Ryszarda Bryłę. Jak głosi przedmowa, *zastosowany tam zapis graficzny melodii jest zrozumiały nawet dla kilkuletnich dzieci, dzięki czemu mają one możliwość nie tylko samodzielnej gry, ale — co najważniejsze — samodzielnego odczytywania zapisu utworów*²⁶. Autor słusznie zauważa, że *złożoność tradycyjnego zapisu nutowego jest niedostępna dla najmłodszych*²⁷. Nie ma tu zatem notacji w systemie zapisu nut na pięciolinii, brak doprecyzowanych wartości rytmicznych. Zamiast tego mamy obrazek wycinka klawiatury z zaznaczonymi klawiszami potrzebnymi do realizacji danej melodii. Kolejność klawiszy wskazują cyfry odpowiadające kolejnym palcom prawej i lewej ręki. Każda z rąk opatrzona została innym kolorem — spójnym dla całości zbioru. Ręce za każdym razem grają na przemian. Dźwięki składowe melodii grupowane są w takty, a tam, gdzie wartość powinna być dłuższa, pozostawiono więcej miejsca. Odczytanie grafiki nie jest zatem skomplikowane. Realizacja *Wygrywanek* polega kolejno na: porównaniu obrazka klawiszy z ich realnym odzwierciedleniem, wyborze właściwych klawiszy i odpowiednim ułożeniu na nich palców, obserwacji szeregu kolejno zapisanych numerów palców i granii dźwięków układających się w melodię, doborze rytmu wynikającego ze znajomości wygrywanych melodii i w oparciu o ułożenie cyfr na przestrzeni taktów. Wybór utworów nie jest przypadkowy — są to jedne z najbardziej znanych i popularnych melodii z różnych stron świata.

Ciekawych materiałów i pomysłów do zabaw z małymi dziećmi dostarcza także praca Danuty Łady *Zabawy z fortepianem*²⁸. Autorka opisuje tam dźwiękowe zabawy (m.in. *Zgadywanki-wyliczanki, Zabawy w refleks*) i krótkie opowieści muzyczne (m.in. *Co robi lala, Podróż, Straż pożarna*) oraz zabawy ze śpiewem (*Spacer Muminków, Eks, breks*). Do realizacji niniejszych zabaw autorka opracowała autorską technikę bezpalcową polegającą na *wykorzystaniu elementów ruchowych ręki z wyłączeniem palców. Jest to tzw. gra ręką (z nadgarstka), gra przedramieniem i gra ramieniem. Naciskanie klawiszy w grze bezpalcowej jest niekonwencjonalne i obejmuje: grę całą dłońią z wyprostowanymi palcami, zwinionymi palcami oraz udział całego przedramienia w grze*²⁹. Jak czytamy dalej,

²⁵ R. Bryła, *Wygrywanki. 12 melodii z przewodnikiem dla dzieci i rodziców*, Inventio Pro Arte, Warszawa 2014.

²⁶ Tamże, s. 6.

²⁷ Tamże.

²⁸ D. Łada, *Zabawy z fortepianem*, Zakład poligraficzny Roman Kieroński, Solec Kujawski b.r.w.

²⁹ Tamże, s. 24.

ta technika umożliwia bezpośredni kontakt z klawiaturą poprzez naciskanie, głas-kanie, uderzanie jej powierzchnią całej dłoni [...], nie wymaga specjalnych ćwiczeń i jest dostępna dzieciom i dorosłym [...], uruchamia poszczególne elementy aparatu ruchowego [...] i umożliwia stosowanie bogatych środków ekspresji muzycznej w obrębie całej klawiatury³⁰. Zaproponowane techniki gry mogą więc być niezwykle pomocne przy pracy z dziećmi, u których z przyczyn niedojrzałości ręki niemożliwą do realizacji jest gra palcowa. Problem może stanowić jedynie odczytanie zapisu poszczególnych zabaw. Niektóre zostały opisane słownie (te wymagają pobudzenia wyobraźni pedagoga i ucznia oraz uruchomienia ich zdolności do improwizacji muzycznej), inne zaś za pomocą symboli muzycznych oraz niemal tradycyjnego zapisu nutowego, jednak ich opracowanie jest niestety dość skomplikowane.

Warto wspomnieć również o zbiorze Agnieszki Lasko *Fortepian pierwsza klasa*³¹. Podręcznik ten przewidziany jest bardziej dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jednakże jego początkowe rozdziały z powodzeniem można wykorzystywać na zajęciach z młodszymi dziećmi. Zbiór rozpoczyna rozdział przybliżający budowę i specyfikę instrumentu, jakim jest fortepian, oraz prawidłową pozycję przy instrumencie. Pierwszymi ćwiczeniami są *Zabawy dźwiękami fortepianu*. Zachęcają one ucznia do muzycznego odzwierciedlenia pewnych zjawisk pogodowych lub dźwiękowych zasugerowanych jedynie przez ilustracje (kropelki deszczu, burza, ćwierkanie wróbelków, kukułka, syrena strażacka, bicie zegara), a później do wymyślenia własnego utworku zawierającego wybrane wcześniejsze improwizacje. Kolejnym etapem w edukacji są krótkie, jedno- lub dwudźwiękowe utwory do realizacji metodą beznutową. Właściwe dźwięki zaznaczono na rysunku pięciolinii, a zapisana cyfra ma wskazywać odpowiedni palec. Aby były one bardziej interesujące dla ucznia, każdy z nich posiada akompaniament wykonywany przez nauczyciela. Już od wczesnych chwil uczeń ma więc możliwość zetknięcia się z atrakcyjnie brzmiącą muzyką i jednocześnie może doświadczyć wspólnego muzykowania. Kolejne rozdziały wprowadzają zasady notacji muzycznej i ćwiczenia również niejednokrotnie uatrakcyjnione partią akompaniamentu nauczyciela. Początkowe ćwiczenia zakładają granie jedynie 2 i 3 palcem, dopiero wprowadzaniu kolejnych dźwięków towarzyszy również wprowadzenie gry pozostałymi palcami. Zbiór już od wczesnych wprawek zakłada ich realizację przez obie ręce, początkowo na przemian, a w późniejszych rozdziałach również jednocześnie. Interesującym pomysłem jest pozostawienie kilku utworów do własnej aranżacji przez ucznia. Autorka sugeruje charakter miniatury poprzez nadanie jej tytułu, czasem podaje pierwszych kilka dźwięków, a następnie wskazuje jedynie wartości rytmiczne, pozostawiając uczniowi całkowitą dowolność w wyborze wysokości dźwięków.

³⁰ Tamże, s. 26.

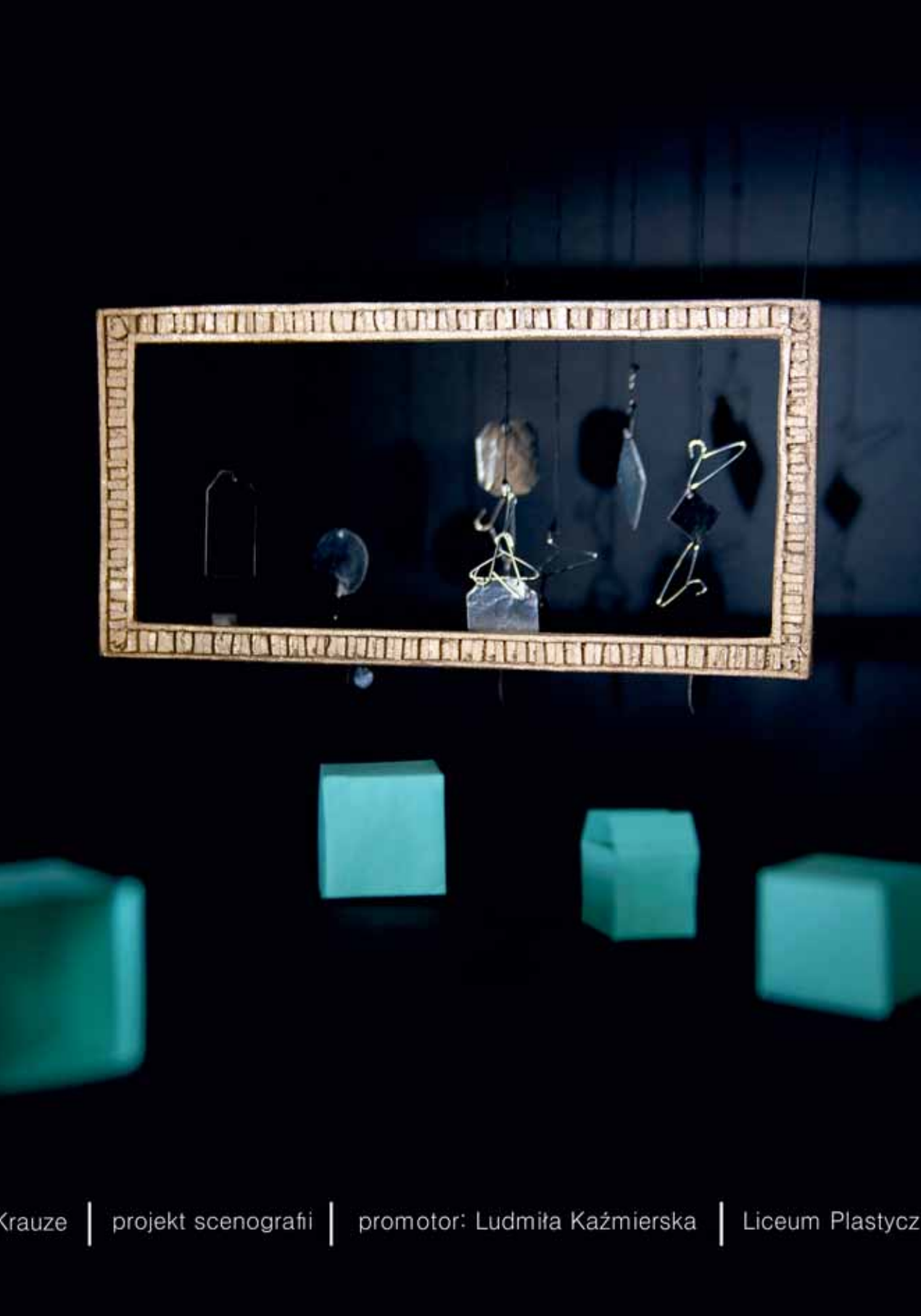
³¹ A. Lasko, *Fortepian pierwsza klasa*, Euterpe, Kraków 2019.

Prezentowany tu opis z pewnością nie wyczerpuje wszystkich pozycji aktualnie dostępnych na rynku. Stanowi jednak swoistą podpowiedź dla nauczycieli stojących przed wyzwaniem edukacji w zakresie gry na fortepianie dzieci w wieku przedszkolnym. Należy jednak pamiętać, że każde dziecko przejawia inne możliwości, a jego rozwój również może odbiegać od zakładanych standardów. Dlatego potrzebna jest wnikliwa obserwacja ucznia i dobór materiałów dostosowanych do jego aktualnych możliwości.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bas Ludmiła, *Kolorowanki na fortepian*, Autorska Szkoła Pianistyczna Ludmiły Bas, Nowy Sącz 2017.
- [2] Bernaciak Sylwester, *Elementarz Małego Pianisty*, As-Andante, Janów Lubelski 2019.
- [3] Biskupska Małgorzata, Bruce David, *Ja i pianino: szkoła gry na pianinie*, Wydawnictwo Crescendo, Podkowa Leśna 1998.
- [4] Bryła Ryszard, *Wygrywanki. 12 melodii z przewodnikiem dla dzieci i rodziców*, Inventio Pro Arte, Warszawa 2014.
- [5] Gařcia Janina, *Abecadło na fortepian*, PWM, Kraków 1973.
- [6] Gawiński Józef, *Podręcznik nauczania początkowego gry na fortepianie*, Polski Instytut Muzyczny, Łódź 1998.
- [7] Grzebalska Maria, *Krasnoludki grają na fortepianie. Elementarz muzyczny młodego pianisty*, PWM, Kraków 2013.
- [8] Janiszewski Mirosław, *Fizjologiczne podstawy wykonawstwa muzycznego*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Łodzi, Łódź 1992.
- [9] Kamińska-Moreno Natalie, *Muzyka a zabawa — edukacja muzyczna w społeczeństwie ponowoczesnym*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego”, 2017, t. 4, nr 2 (7).
- [10] Lasko Agnieszka, *Fortepian pierwsza klasa*, Euterpe, Kraków 2019.
- [11] Lekan Elżbieta, *Dziecięca twórczość. Dlaczego warto, by dzieci tworzyły?*, <http://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/dziecieca-tworzosc-dlaczego-warto-by-dzieci-tworzyly>, 287 (dostęp: 31.05.2021).
- [12] Łada Danuta, *Zabawy z fortepianem*, Zakład poligraficzny Roman Kieroński, Solec Kujawski b.r.w.
- [13] Preuschoff-Kaźmierczakowa Mirosława, Woźniak Franciszek, *Muzyka dla najmłodszych na fortepian*, PWM, Warszawa 1967.
- [14] Przetacznikowa Maria, *Kształtowanie się osobowości dziecka*, [w:] Żebrowska Maria (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976.
- [15] Suświłło Małgorzata, *Zaangażowanie w muzykę jako determinanta rozwoju muzykalności dziecka*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego”, 2017, t. 4, nr 2 (7).
- [16] Thompson John, *Easiest Piano Course*, Music Sales Limited, London 2000.





Beata Bregier-Maldzis
Ludmiła Kaźmierska

Impuls — eksperyment w edukacji

Inspiracją do wprowadzenia eksperymentu w szkole jest zazwyczaj dostrzeżenie potrzeby zmian i umiejętność zdefiniowania nowych wyzwań edukacyjnych. Duże znaczenie ma potencjał zespołu ludzi pracujących razem, jak również — patrząc szerzej — środowisko, w którym szkoła funkcjonuje, oraz dynamika rozwoju poszczególnych dziedzin nauki i sztuki. Wraz z możliwościami i dążeniami do posiadania własnego domu czy mieszkania, ulokowanego w spójnej i pięknej przestrzeni urbanistycznej, wraz z tęsknotą do możliwości wyboru aranżacji wnętrza wzrosło zainteresowanie kształceniem w szkołach i na uczelniach wyższych oferujących profesjonalną odpowiedź na te oczekiwania.

W Liceum Plastycznym im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu w 2007 roku, po wielu dyskusjach nad zmianami na rynku pracy i nowymi potrzebami edukacyjnymi kandydatów do średnich szkół artystycznych, powstała myśl, a w konsekwencji wnioszek o przystąpienie do eksperymentu, którym było utworzenie nowej specjalności. Z końcem stycznia 2007 roku otrzymaliśmy pozytywną opinię oraz zgodę Centrum Edukacji Artystycznej na przeprowadzenie eksperymentu, którego projekt zaopiniowany został przez ówczesnych pracowników uczelni wyższych: profesora zwyczajnego Zdzisława Łosińskiego — dziekana Wydziału Architektury i Wzornictwa Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu, oraz profesora zwyczajnego Józefa Stasińskiego z Instytutu Architektury i Urbanistyki Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Opiekę merytoryczną nad przebiegiem eksperymentu objęła profesor zwyczajna Bogumiła Jung, ówczesna dziekan Wydziału Architektury i Wzornictwa Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu. Zakończenie eksperymentu przewidziano na 2011 rok.

Nazwa eksperymentalnej specjalności — „projektowanie przestrzenne” — nie określała ściśle branży czy zawodu, ale mieściła w sobie dużą różnorodność realizowanych treści z zakresu architektury, wzornictwa, scenografii i tym podobnych, a przede wszystkim nie ograniczała wyboru kierunku studiów i dawała potencjalnym dyplomantom czas na dojrzewanie do tej decyzji. Ponieważ zdecydowana większość absolwentów liceów plastycznych nie kończy swojej edukacji na etapie szkoły średniej, celem do osiągnięcia było przygotowanie

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 3(15)/2021

KSZTAŁCENIE W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ

świadomych swego wyboru i gotowych do kontynuowania nauki studentów kierunków projektowych na wszystkich uczelniach, nie tylko artystycznych. Konieczne było napisanie lub dostosowanie programów nauczania z matematyki oraz przedmiotów artystycznych i przede wszystkim zawodowych. Do eksperymentalnego programu przedmiotu „projektowanie przestrzenne” włączono, mający wtedy kilkuletnią tradycję w tej szkole, „plener projektowy”, będący uzupełnieniem zajęć w salach lekcyjnych i prowadzony w ograniczonym czasie. Praca w plenerze pozwalała na poszerzenie możliwości realizacji niektórych treści programowych, a także rozwijanie umiejętności pracy w grupie.

Nabór na eksperymentalny kierunek wzbudził duże zainteresowanie, lecz w roku szkolnym 2007/2008 przyjęto ostrożnie tylko 14 osób. Cztery lata kształcenia „testowej” grupy obfitowały w liczne spotkania i konsultacje w grupie nauczycieli i opiekunów biorących udział w tym doświadczeniu. Pierwsze dyplomy w roku szkolnym 2010/2011 wypadły w opinii ekspertów z wyższych uczelni bardzo dobrze, a wszyscy absolwenci dostali się na wybrane kierunki projektowe (na różnych uczelniach) za pierwszym razem. Dla zespołu, który wziął odpowiedzialność za powodzenie eksperymentu oznaczało to, że cel został osiągnięty, a kilkuletni wysiłek nie poszedł na marne. Konieczność ewaluacji programów nauczania i metod pracy była dyskutowana na zebraniach zespołu przedmiotowego, a wnioski płynące z obserwacji wystaw na szkolnych korytarzach oraz prac dyplomowych wdrażano na bieżąco.

Warto pamiętać, że ostatnie 20 lat w szkolnictwie to częste zmiany i „małe rewolucje”. Patrząc tylko na ewolucję bardzo popularnej kiedyś specjalności wystawiennictwo, przez dekorowanie wnętrz (około 2010) oraz aranżację przestrzeni (2014), do aranżacji wnętrz i ponownie wystawiennictwo (2019), można zauważyć poszukiwanie adekwatnej odpowiedzi na zmieniającą się sytuację na rynku pracy. Tempo rozwoju technologii cyfrowej, niezbędnej do nauczania wielu specjalności, zaskoczyło szkoły i każda radziła sobie z tym wyzwaniem trochę inaczej.

Po zakończeniu eksperymentu zmianie uległ zestaw specjalności i specjalizacji w szkołach plastycznych zawarty w kolejnych rozporządzeniach Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Już w 2014 roku dla specjalności formy użytkowe dodano specjalizację aranżacja przestrzeni¹. W 2016 roku utworzona została nowa specjalność — aranżacja przestrzeni, w której wyróżniono dwie specjalizacje — aranżacja wnętrz i projektowanie przestrzeni wystawienniczej².

¹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 sierpnia 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz.U. z 2014 roku, poz. 1039.

² Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 30 grudnia 2016 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz.U. z 2016 roku, poz. 2248.

Status ten utrzymano do dzisiaj, a do realizacji podstaw programowych zobligowano także niepubliczne szkoły plastyczne o uprawnieniach szkół publicznych³. Zatem „eksperymentalne doświadczenie” placówki ma swoją kontynuację w klasach o profilu „aranżacja wnętrz”.

Realizując program nauczania, nie zamykamy się na pokrewne treści, o czym świadczyć mogą różnorodne tematy prac dyplomowych. Oczywiście najczęściej realizowanych tematów to wnętrza mieszkalne, ale jesteśmy otwarci na szersze interpretacje. Są też wnętrza o specyficznych funkcjach, wnętrza dziedzińców i podwórek oraz elementy wyposażenia wnętrz — od kolekcji tapet po meble. Zamieszczone tu prace to najczęściej fragmenty większych całości, a niestety nie da się dobrze pokazać całej zawartości pracy dyplomowej na małym formacie. W planie dydaktycznym klas trzecich pozostał też obowiązkowy plener projektowy, będący ważnym elementem kształcenia w klasach o specjalnościach projektowanie graficzne oraz aranżacja wnętrz.

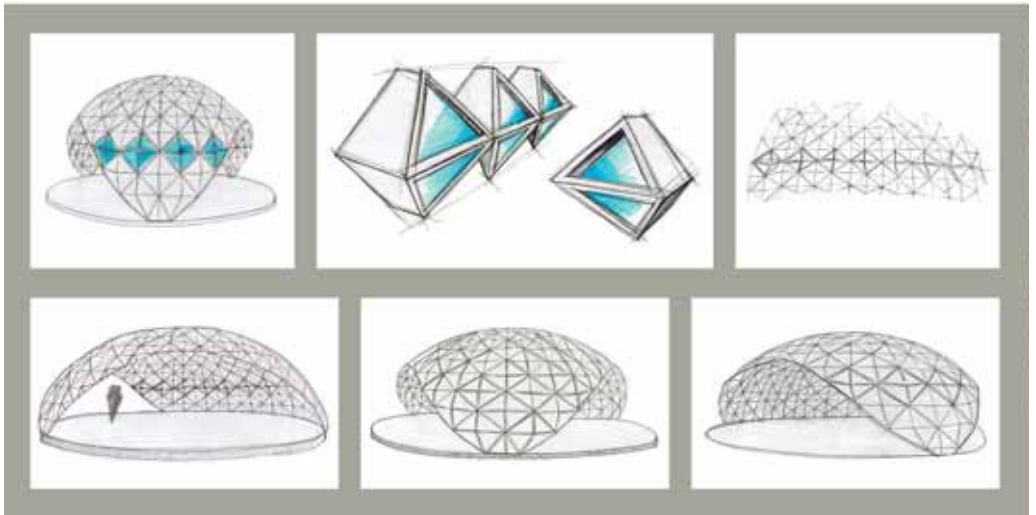
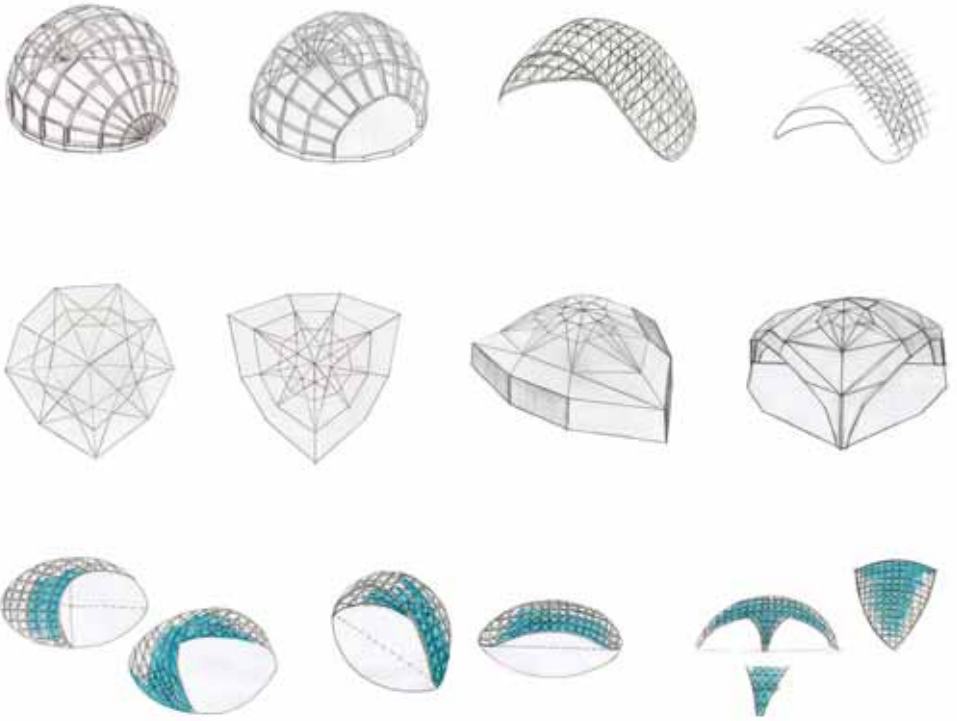
Charakterystycznym dla poznańskiej szkoły działaniem dotyczącym uświadamiania uczniom predyspozycji do nauki w danej specjalności i specjalizacji jest fakt, że wdrażane są one dopiero po pierwszej klasie. W naszej szkole uczniowie mogą wybrać specjalizację aranżacja wnętrz lub projektowanie graficzne. Pierwszy rok nauki jest przeznaczony na poznanie i ugruntowanie podstaw projektowania oraz obserwację, a w konsekwencji bardziej świadomy wybór. Corocznie w połowie drugiego semestru pierwszej klasy przeprowadzana jest diagnoza predyspozycji naszych uczniów do pracy w środowisku 3D lub 2D. Uczniowie wypełniają przygotowany przez nauczycieli przedmiotów projektowych test, który jest analizowany odrębnie przez pięciu nauczycieli. Czasem zdarza się, że uczeń, mimo iż wyniki testu nie są dla niego zadowalające, obstaje przy własnym wyborze, co w ostateczności musimy zaakceptować. W tej sytuacji ważniejsze jest uświadomienie młodemu człowiekowi jego mocnych i słabych stron oraz jego determinacja.

Artystyczna szkoła średnia ma za zadanie inspirować, stwarzać uczniom warunki do podejmowania różnych wyzwań w sztuce i dziedzinach projektowych, a w konsekwencji dawać szansę na zdobywanie doświadczenia. Przede wszystkim nie może zamykać możliwości wyboru dalszego kształcenia. Taka myśl towarzyszyła eksperymentowi w latach 2007–2011 w Liceum Plastycznym im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu i jest kontynuowana w dzisiejszym Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych.

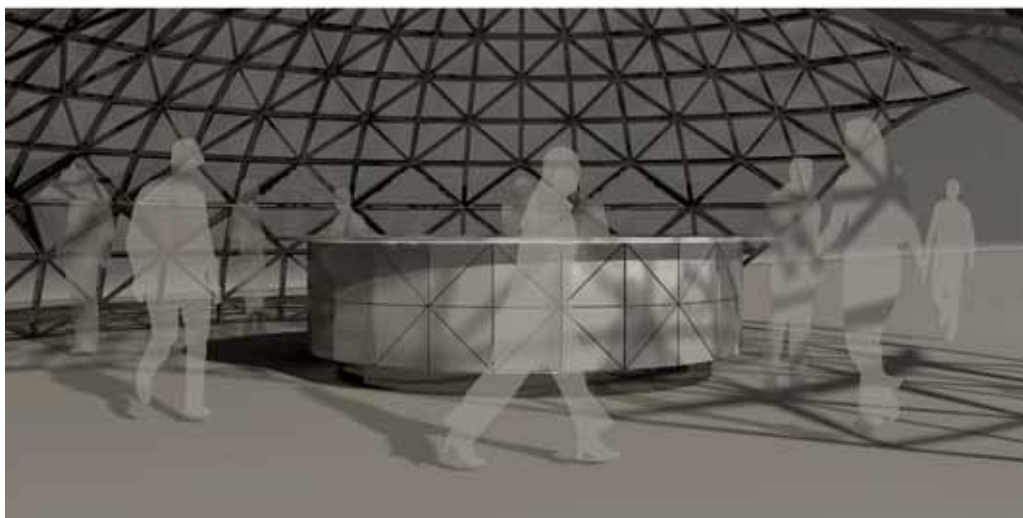
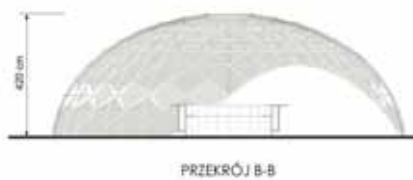
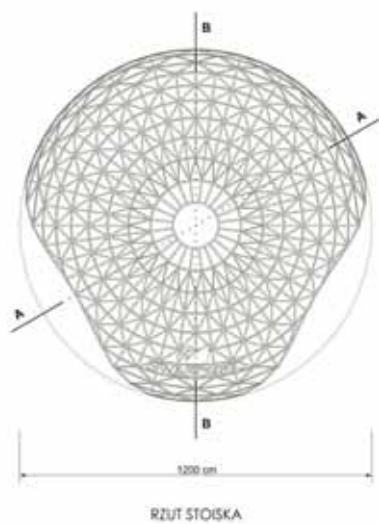
Eksperyment zawsze wiąże się z ryzykiem wyjścia poza utarty szlak, ale daje też niezwykle cenne doświadczenie mocy sprawczej, jaką może mieć w sobie zespół nauczycieli.

³ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dz.U. z 2019 roku, poz. 1637.

SZKICE KONCEPCYJNE - ROZWÓJ IDEI PROJEKTOWEJ



STOISKO - PRZEKROJE, skala 1:50



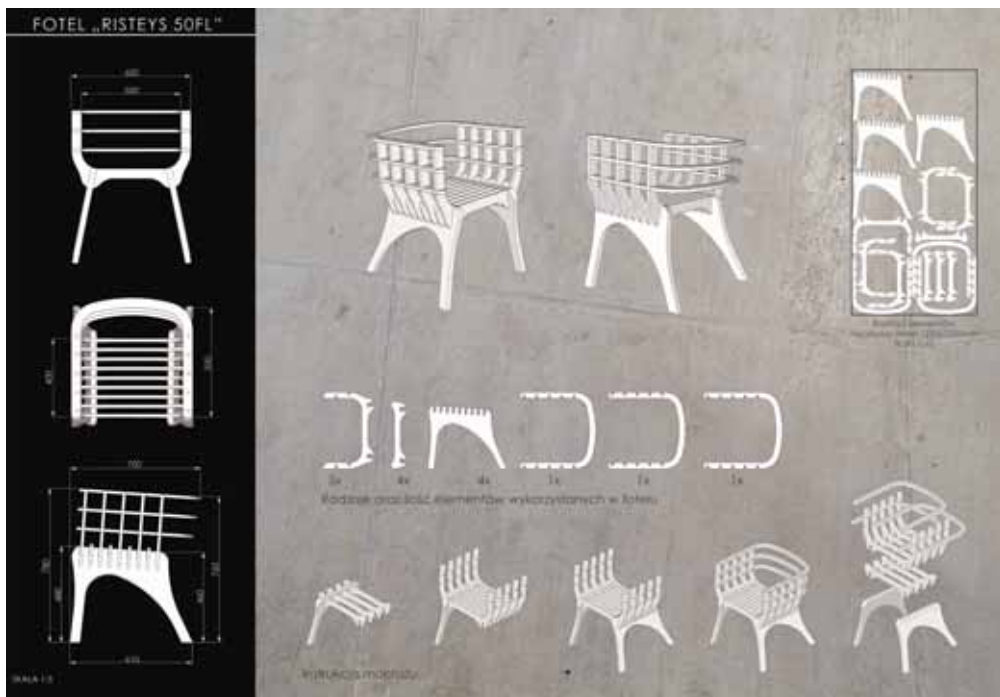
Agnieszka Tomczak — projekt stoiska ekspozycyjnego



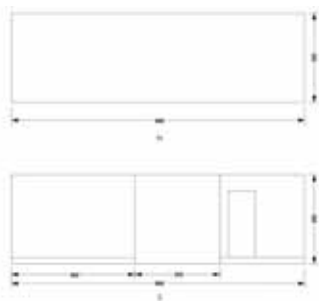
Układ otwarty

W tym układzie klient ma możliwość swobodnego przechadzania się w obszarze wyspy. Większa część szkieletu została wygięta ku centrum formy. Instyktowanie nadaje jej to funkcję wejścia. Swoim kształtem zaprasza do środka osoby znajdujące się na zewnątrz.

Wyjście zlokalizowane jest po lewej stronie od kasy. Przerwanie ciągłości arkady wymusza pewne działanie i samodzielną ustawia ruch, jakim klient będzie się poruszał podczas zakupów. Wyspa została przewidziana na dwóch pracowników. Układ zajmuje powierzchnię 15m².



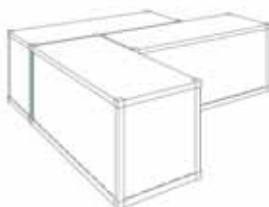
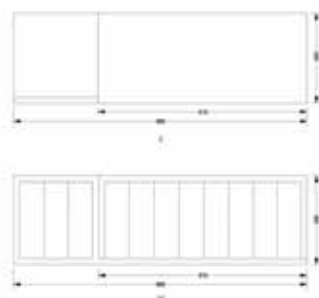
Andrzej Rymaniak — projekt zestawu mebli RISTEYS; promotor: Ludmiła Kaźmierska, 2017



Na konstrukcję i szkielet budynku składają się trzy kontenery morskie o wymiarach $6 \times 2,5 \times 2,6$ m. Na planszy przedstawione są cztery elewacje i ich wymiarowanie oraz rzut budynku z góry. Łączna powierzchnia przestrzeni mieszkalnej wynosi 39 m^2 , natomiast całkowita powierzchnia budynku (z tarasem i werandą) to 67 m^2 . Całość została przedstawiona w skali 1:50.



widok z góry - budynek z umeblowaniem



Etap I - zestawienie ze sobą trzech kontenerów tak, aby tworzyły razem zwięzłą i atrakcyjną kompozycję.



Etap II - usunięcie dwóch ścian, ocieplenie i obicie kontenerów z zewnątrz jak i w środku, wylanie podłogi oraz przedłużenie jej tak, aby tworzyła taras i werandę.



Etap III - położenie drewnianego parkietu oraz wstawienie okien.

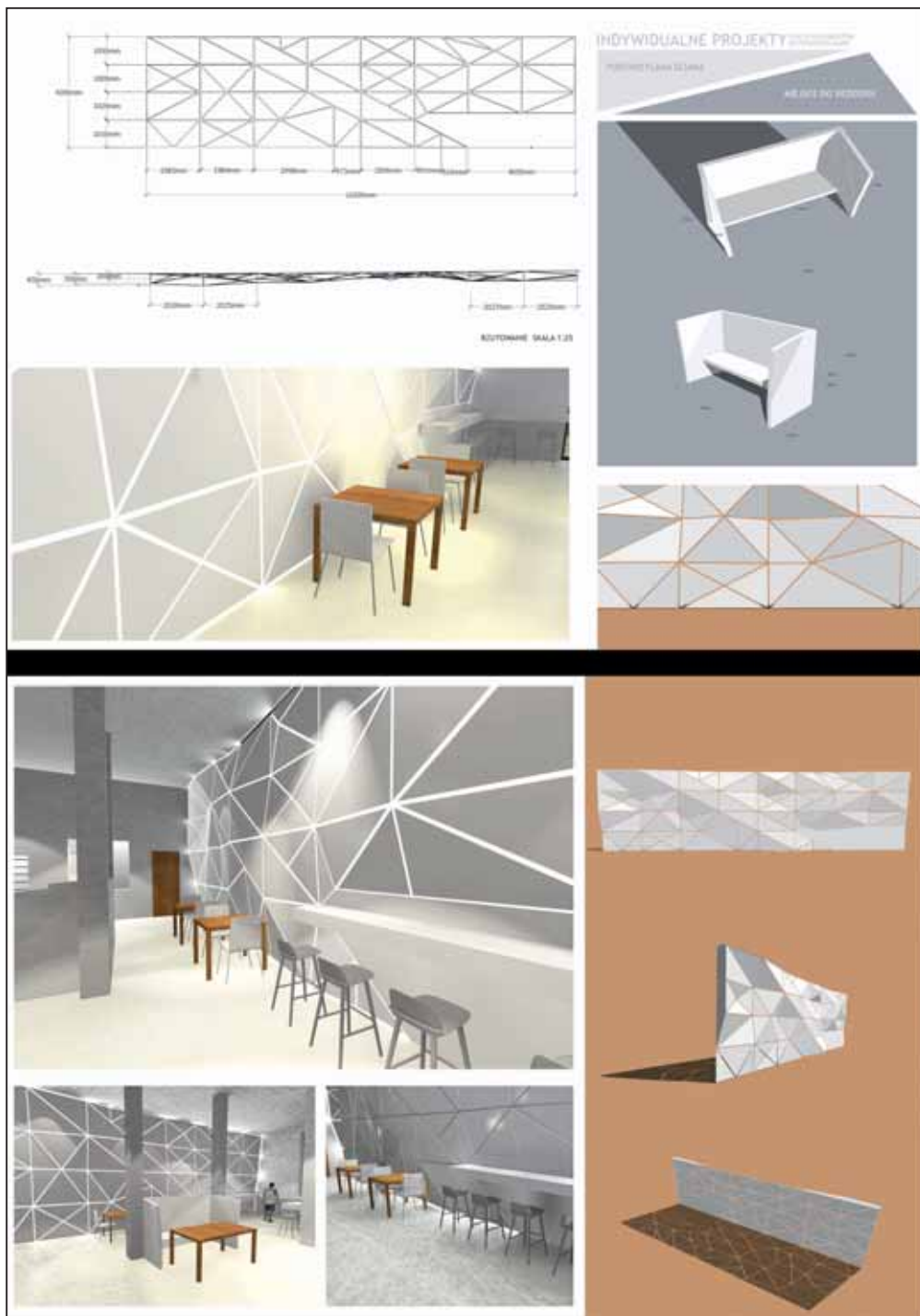


Etap IV - obłożenie domu z zewnątrz deskami oraz zamontowanie drewnianego, ażurowego zadaszenia nad tarasem i werandą.

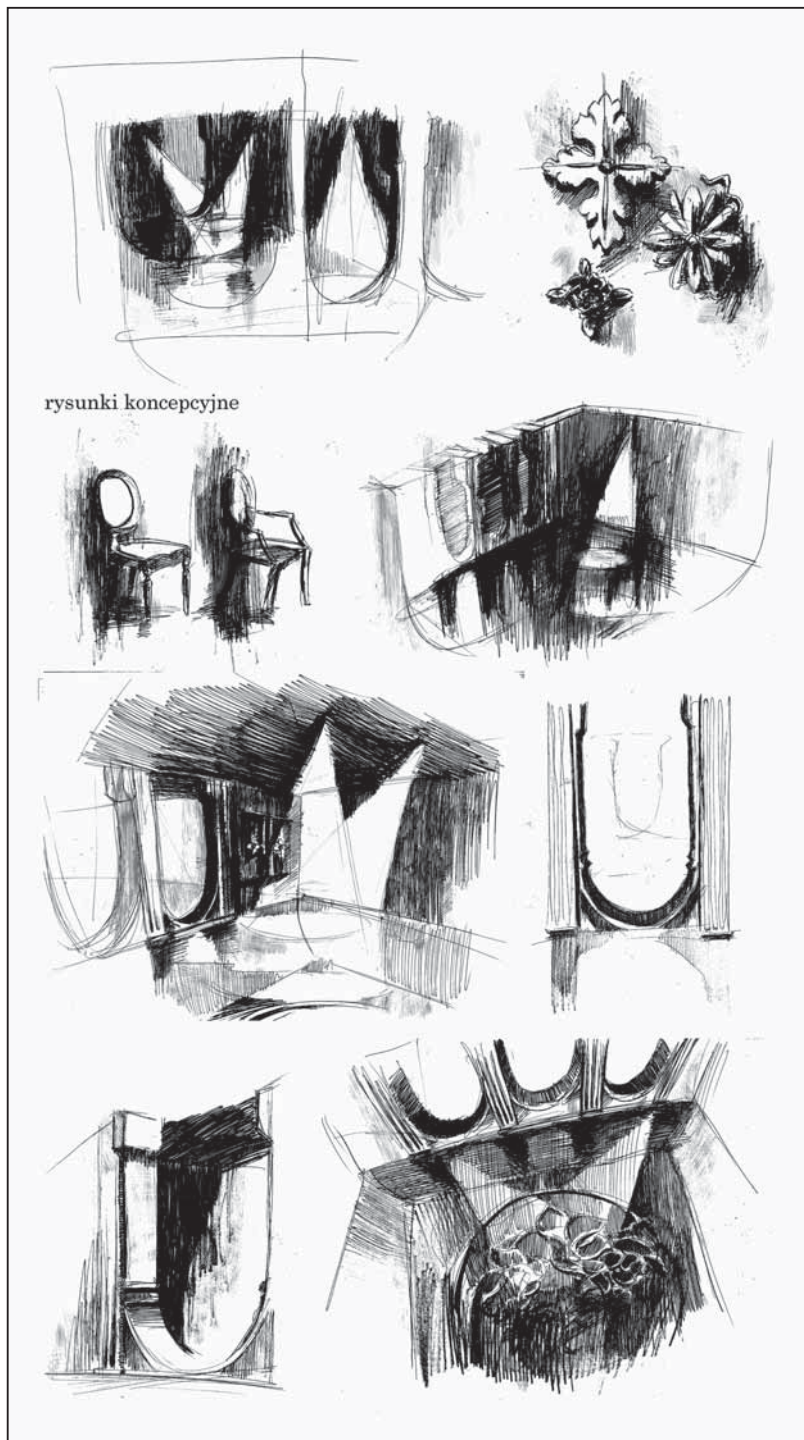




Józefina Urbańska — Bar mleczny, aranżacja wnętrza i identyfikacja graficzna, 2015



Józefina Urbańska — Bar mleczny, promotor: Ludmiła Kaźmierska, 2015





UKŁAD 1



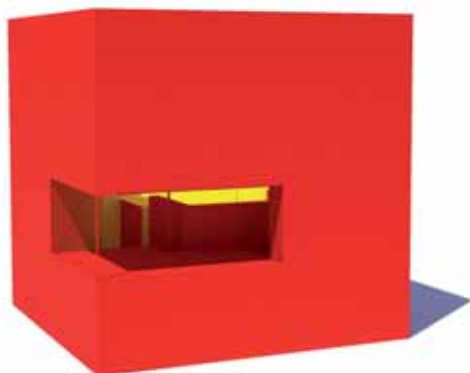
UKŁAD 2



UKŁAD 3



UKŁAD 4



UKŁAD 5

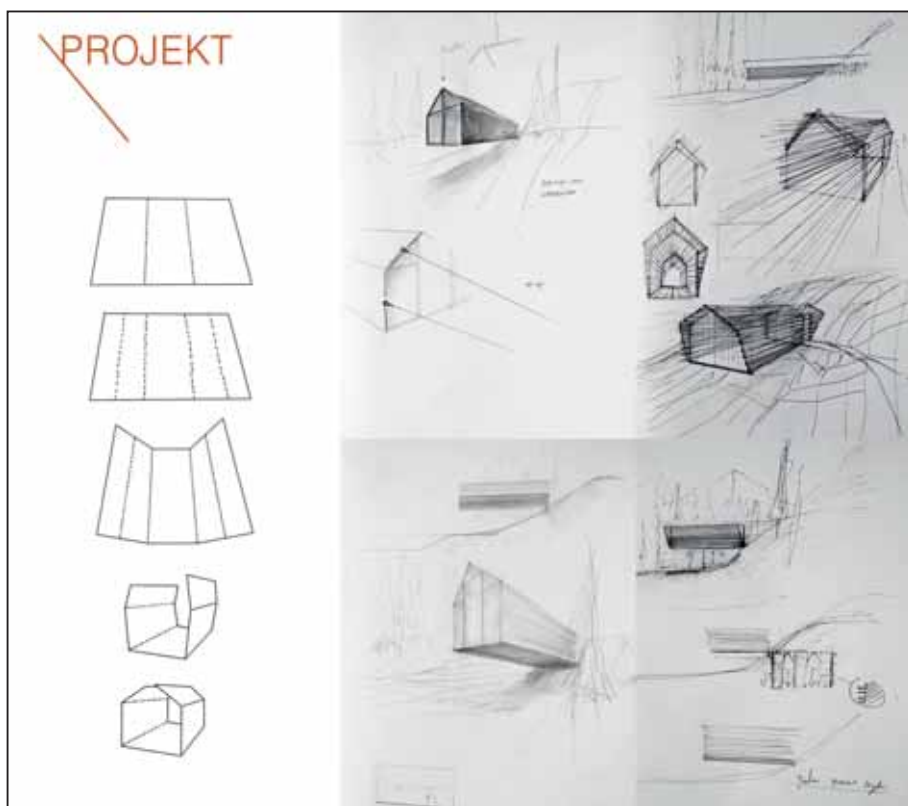


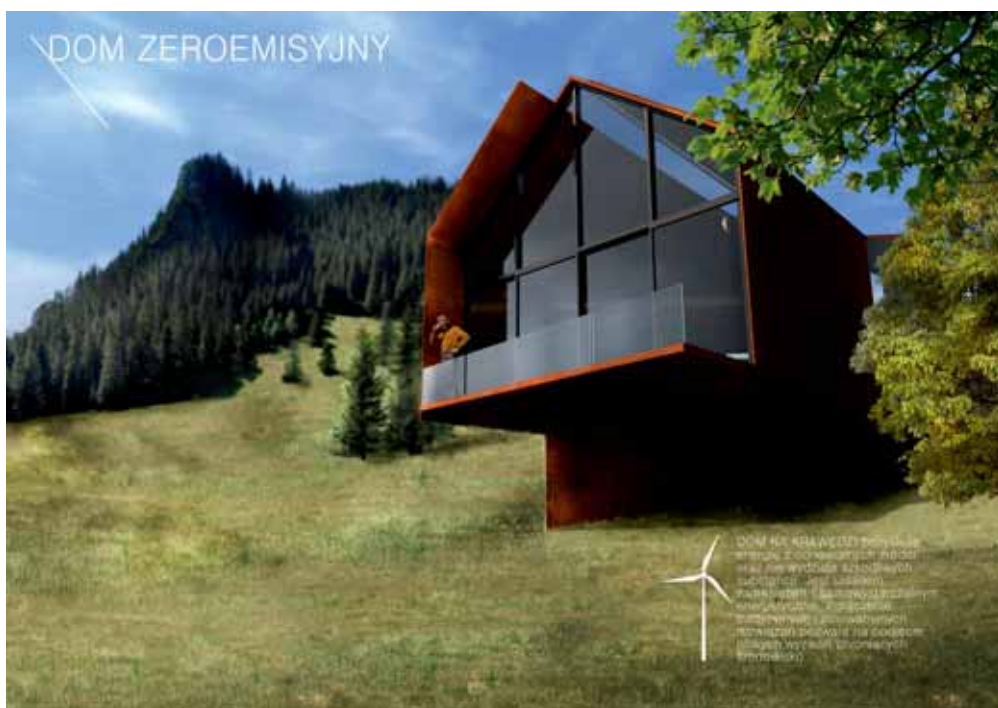
UKŁAD 6



MOŻLI WOŚCI

MODUŁY WYSPI MOŻNA
DOWOLNIE USTAWIAĆ W
ZALEŻNOŚCI OD ILOŚCI MIEJSCA
JAKIE MAMY DO DYSPOZYCJI.
WYSPA MOŻE PEŁNIĆ FUNKCJE
PREZENTACYJNE, HANDLOWE
ORAZ REKLAMOWE.

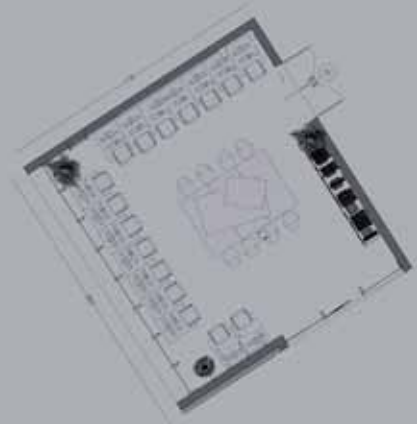




Miłosz Andryszewski — Dom na krawędzi; promotor: Ludmiła Kaźmierska

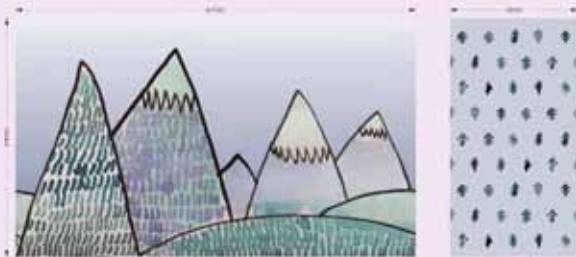


Sala projektowa

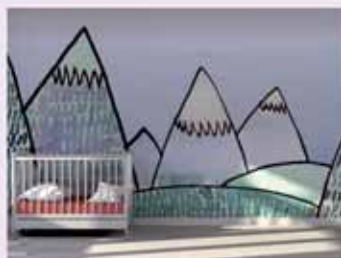


1:5

zestaw No 1



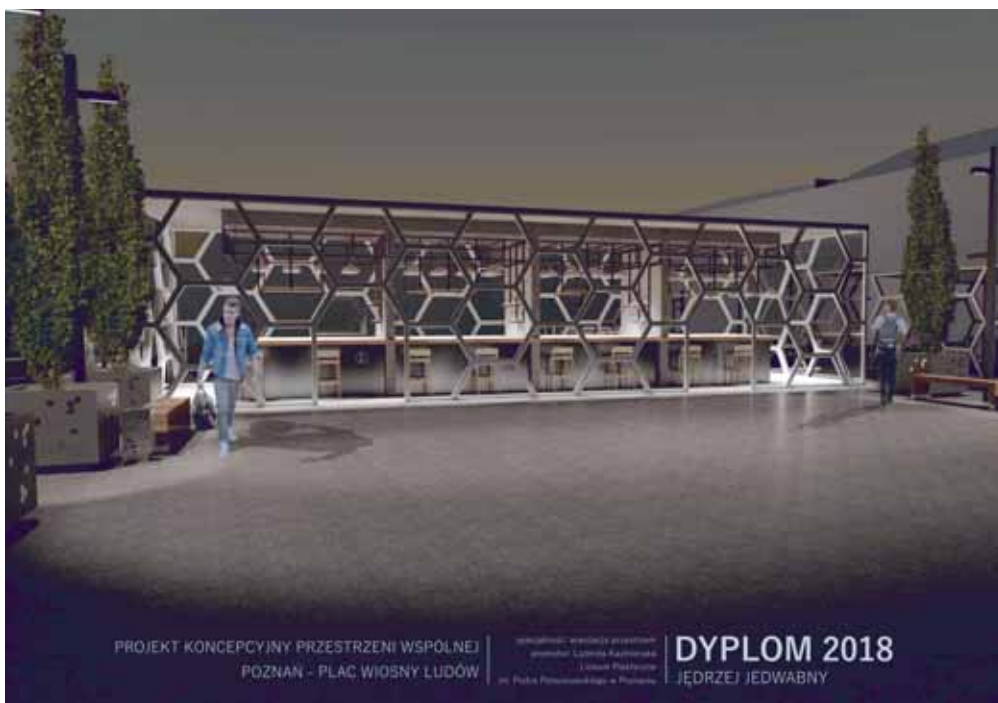
SKALA 1:20



INSPIRACJĄ DO ZESTAWU PIERWSZEGO BYŁY
CHŁODNE GÓRY NORWEGI. DELIKATNE, SUBTELNE BARIWY
DZIAŁAJĄ KO JĄC I USPOKAJAJĄCÓ.

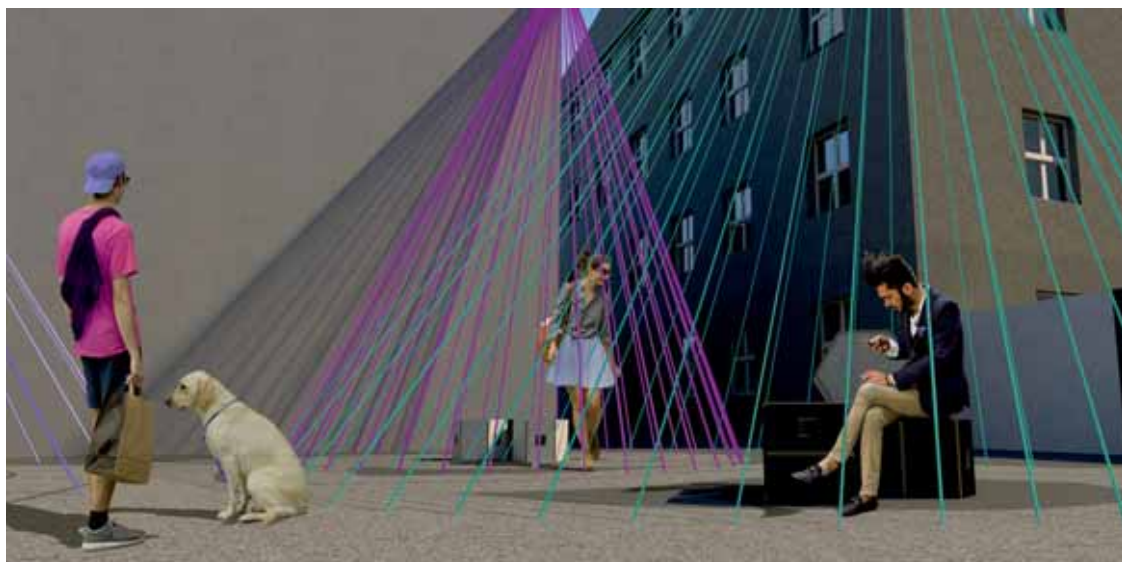


Aleksandra Mucha — projekt wnętrza mieszkalnego, 2018



Jędrzej Jedwabny — projekt koncepcyjny przestrzeni wspólnej — Poznań, Plac Wiosny Ludów; specjalizacja: aranżacja przestrzeni; promotor: Ludmiła Kaźmierska, 2018

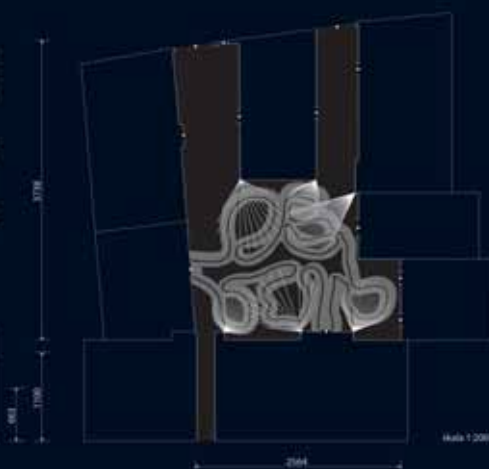
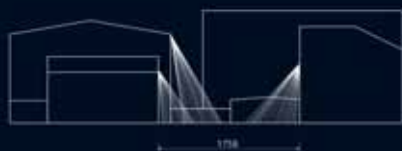




Aranżacja podwórka nie jest jedynie dekoracją, służy także do wydzielenia stref prywatności. Linie umieszczone w małych odstępach dają wrażenie ścian. Mimo to przestrzeń jest przejrzysta i łatwa do komunikacji. Idealnie posłuży jako czarny wystrój podczas festiwalu, czy innego wydarzenia kulturalnego.

Instalacja wykonana ze sznurka o średnicy 3-5cm, aktywnego w świetle UV. Kolorystyka zawężona do trzech kolorów: róż, błękit i zielen. Do uzyskania pożądanego efektu niezbędne są reflektory UV.

Podłoga wykonana z dwóch odcieni asfaltu, kolorem nawiązuje do starych, czarno-białych filmów. Organiczne, nieregularne kształty nawiązują ciepłki i kontrastują z geometrią instalacji przestrzennej.





Mikołaj Betka — projekt koncepcyjny przestrzeni wspólnej — Poznań, ul. Śniadeckich, ul. Parkowa; promotor: Ludmiła Kaźmierska, 2018



Mikołaj Betka — projekt koncepcyjny przestrzeni wspólnej — Poznań, ul. Śniadeckich, ul. Parkowa; promotor: Ludmiła Kaźmierska, 2018



Czuć się jak warholowska zupa Campbella. Emocje uczniów i jak o nich rozmawiać na godzinach wychowawczych online i nie tylko

Wyjście z galerii, czyli jak okazałam się być człowiekiem

Do czasów pandemii, corocznie wczesną jesienią organizowałam szkolną wycieczkę do Krakowa. Na każdej z nich programowo zwiedzaliśmy Muzeum Narodowe, w tym Galerię Sztuki Polskiej XIX wieku. W mojej pamięci pozostała szczególnie jedna wizyta sprzed kilku lat. Klasa, z którą wtedy pojechałam, była wyjątkowo mało zainteresowana zabytkami i muzeami. Wszelkie próby motywowania i aktywizowania nie przynosiły efektów. Moja frustracja sięgnęła zenitu w momencie, kiedy po wejściu na wystawę w Sukiennicach dotarło do mnie, że oni zwyczajnie nie chcieli tam być. Nie tylko nie słuchali, lecz także nie patrzyli w ogóle na obrazy. W przypływie emocji ogłosiłam, że zostawiam grupę pod opieką innych nauczycieli, że mają wszystko napisane na ścianach, a ja wychodzę, bo moja obecność i to, co robię, nie ma sensu. Powiedziałam, że dołączę do nich w kolejnym miejscu, jak ochłonę. Głos mi drżał, wyszłam z galerii ze łzami w oczach. Złość i bezradność szybko ustąpiły jednak panice i przekonaniu, że teraz to już będzie jeszcze gorzej. Tak się przecież nie robi, to niedojrzałe, nieodpowiedzialne i nieprofesjonalne. Zaczęłam odczuwać stres przed spotkaniem z grupą. Kiedy zobaczyliśmy się ponownie, uczniowie podeszli i powiedzieli, że wszystko przemyśleli, że przepraszają, że obiecują poprawę i tym podobne oraz — uwaga — że zrozumieli, że ja też jestem człowiekiem (*sic!*). Naprawdę nie byłam nim, kiedy z zaangażowaniem realizowałam kolejne punkty programu? W oczach tej klasy najwyraźniej nie. Wtedy po raz pierwszy zrozumiałam, że okazywanie i nazywanie emocji jest ważnym elementem budowania relacji z grupą.

◀ Maurizio Cattelan, *Bez tytułu*, 2007.

Fot. <https://www.wikiart.org/en/maurizio-cattelan/untitled-2007>



Fot. (z lewej): Yves Klein, *Skok w pustkę*, 1960, <https://www.wikiart.org/en/yves-klein/leap-into-the-void-1960>; Fot. (z prawej) Jean Tinguely, *Suzuki (Hiroshima)*, 1963, <https://www.wikiart.org/en/jean-tinguely/suzuki-hiroshima-1963>

Emocje w sztuce. Okej, ale czyje?

Historia sztuki dostarcza wielu okazji do mówienia o emocjach. Z empatią przyglądamy się konającym na ścianach jaskiń prehistorycznym zwierzętom, ze strachem obserwujemy, jak karani są potępieni na średniowiecznych portalach, z wypiekami na twarzy analizujemy dzieła barokowych mistrzów, godzinami dyskutujemy nad tym, czy van Gogh to już ekspresjonizm czy jeszcze nie. Emocje ukryte w warstwach farby, fakturach rzeźb czy rozfalowanych fasadach budowli to jednak emocje przekazane. Ich źródłem są twórcy czy mecenasi. Realizując program historii sztuki, mówimy wiele o emocjach natury religijnej czy patriotycznej, namiętnościach ludzkich w kontekście relacji łączących konkretnych ludzi w danym okresie historycznym. Pilnujemy, żeby odbiór dzieł był jak najbardziej zgodny z założeniami epoki czy intencjami artystów. Podobnie jeśli traktujemy historię sztuki jako przedmiot uzupełniający podstawę programową innych przedmiotów — historii czy języka polskiego, poprawność analizy formalnej i treściowej jest niezmiernie ważna. I choć wiadomo, że w dziełach sztuki często zobaczymy obraz nas samych, na swobodne mówienie o włas-

nych emocjach — jeśli nie są zgodne z tym, co czuli artyści — na lekcjach, które stanowią przygotowanie do matury lub egzaminu dyplomowego, miejsca nie ma. Za to może go być wiele na godzinach wychowawczych.

Pandemia, lockdown i emocje

Wpisawszy w wyszukiwarce Google hasło „emocje uczniów” z zaznaczeniem w narzędziach wyszukiwania „ostatni rok”, otrzymamy około 119 000 wyników. Troska o rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży, a co za tym idzie — wspieranie ich kompetencji społecznych po doświadczeniach pandemii i lockdownu, szczególnie nabrała na sile. Pytania o sposób realizacji podstawy programowej ustąpiły tym, jak mówić o emocjach, integrować rozbite klasy i odbudowywać relacje. Z tymi problemami zderzyły się szczególnie wychowawczynie i wychowawcy, którzy w czasie edukacji zdalnej mieli najbliższy kontakt ze swoimi podopiecznymi i ich rodzinami. Emocje uczennic i uczniów stały się tematem wielu zajęć. Jestem nauczycielką historii sztuki i wychowawczynią. Wiele lekcji zaczynałam od pytania: „Jak się dziś czujecie?”. Mniej lub bardziej rozbudowane wypowiedzi szybko zastąpiły zdawkowo rzucane przez pojedyncze osoby „dobrze”. Młodzież zaczęła się zamykać w sobie. Gorsze wyniki w nauce oraz wymowna cisza w relacjach zmusiły mnie do znalezienia sposobu na monitorowanie nastroju uczennic i uczniów oraz sprowokowania szczerzej rozmowy o tym, jak się wszyscy czujemy. Pomocna okazała się sztuka nowoczesna i współczesna.

Czuć się jak dzieło sztuki — pomysł na godzinę wychowawczą

Przygotowując swoje zajęcia, wzorowałam się na działaniach edukacyjnych z kartami metaforycznymi typu Dixit. Sama brałam udział w wielu warsztatach, gdzie wprowadzenie do tematu polegało na wyborze kompozycji, która zdaniem uczestniczek i uczestników najlepiej wyrażała określony w temacie zajęć problem. Dzieła XX-wiecznych artystek i artystów mają olbrzymi potencjał dydaktyczny. Zaskakująca i niejednoznaczna forma pozwala na ich wykorzystanie przy omawianiu różnych zagadnień, czemu więc nie mogłyby to być emocje uczennic i uczniów? Chcąc sprowokować młodzież do wyrażenia tego, co czuje, poprosiłam o uważne przyjrzenie się dziesięciu obiektom oraz wskazanie tego, z którym aktualnie się utożsamiają. Udało się.

Przygotowanie i przebieg lekcji

Jakie dzieła wybrać? Najlepiej takie, których klasa nie zna. Jeśli grupa realizowała już temat sztuki XX i XXI wieku, powinno się sięgnąć po prace spoza kanonu. Chodzi o to, aby młodzież nie wpadła w pułapkę oficjalnych interpretacji,

uwolniła się od merytorycznej poprawności i spojrzała na dzieła jedynie przez pryzmat swoich emocji. Ja sięgnęłam po następujące prace:

1. Maurizio Cattelan, *Bez tytułu* (wypchany korń z głową „wbitą w ścianę”), 2007;
2. Yves Klein, *Skok w pustkę*, 1960;
3. Niki de Saint Phalle, *Nana*, 1974;
4. Jean Tinguely, *Suzuki (Hiroshima)*, 1963;
5. Rene Magritte, *Reprodukcja zakazana*, 1937;
6. Jackson Pollock, *Numer 19*, 1948;
7. Mark Rothko, *Orange, Red, Yellow*, 1961;
8. Man Ray, *Podarunek*, 1921;
9. Jerzy Jarnuszkiewicz, *Hutnik*, 1952;
10. Andy Warhol, *Puszka zupy Campbella*, 1962.

Prezentacja była przygotowana w taki sposób, że na każdy slajd przypadało jedno dzieło, a na ostatni — zestawienie wszystkich. Przed rozpoczęciem lekcji zapytałam klasę, czy temat i formuła zajęć im odpowiadają, czy chcą rozmawiać o swoich emocjach przy pomocy dzieł sztuki. Myślę, że to szczególnie ważne, bo jeśli zależy nam na szczerzej rozmowie — uczennice i uczniowie muszą mieć na nią ochotę. Wyjaśniłam, na czym będzie polegała lekcja, że pokażę im reprodukcje dziesięciu prac bez podpisów i poproszę o wybór jednego, z którym na ten moment się identyfikują. W trakcie tego typu zajęć niezbędne jest zagwarantowanie emocjonalnego bezpieczeństwa klasie, dlatego poinformowałam ich, że jeśli ktoś nie będzie chciał się wypowiadać, to nie ma z tym najmniejszego problemu, ważne, żeby wtedy wsłuchiwał się uważnie w to, co mówią inni. Po zakończeniu prezentacji zapytałam, czy ktoś chce rozpocząć, i tak zaczęliśmy rozmawiać. Otwarcie, wszyscy ze sobą.

Refleksje

Bez wątpienia była to jedna z ważniejszych godzin wychowawczych, jaką zrealizowałam z moją obecną klasą. Pomimo tego, że zajęcia odbyły się online, wszyscy mieliśmy poczucie, że nigdy wcześniej nie byliśmy ze sobą tak blisko. Co mówili uczennice i uczniowie?

- *Jestem jak ten korń. Nic, co obecnie robię, nie może zmienić sytuacji, w której się znajduję. Bezradność, to obecnie czuję* (nr 1).
- *Jestem jak ta zupa pomidorowa w puszcze, a chcę być jak pomidor! Dojrzewać w słońcu. Pandemia odbiera nam radość młodości* (nr 10).
- *Czuję się jak ten robotnik, który ma siłę i narzędzia, ale nie pracuje, tylko patrzy w dal. Nie mogę się do niczego zmobilizować* (nr 9).
- *Jestem jak to żelazko. Niby wszystko działa, ale coś jest nie tak. Moja rzeczywistość wywróciła się do góry nogami* (nr 8).

- *Jestem apatyczny, w środku siebie mam chaos myśli i emocji, tak jak w tym obrazie abstrakcyjnym wszystko się kotłuje* (nr 6).
- *Czuję się jak ta postać, która nie może zobaczyć, jak wygląda naprawdę. Nie wiem, co się ze mną dzieje* (nr 5).
- *Jestem jak ta dziwna roślina w doniczce, taka sucha i zmechanizowana, pozbawiona życia* (nr 4).

To tylko niektóre zapamiętane wypowiedzi. Czy było mi smutno i źle po tych zajęciach? Bardzo, ale to trudne doświadczenie pozwoliło nam się lepiej poznać i zrozumieć siebie nawzajem. Takie ćwiczenia uczą uważności, rozwijają empatię i budują relacje. Stwarzają okazję do nazwania problemu i poproszenia o pomoc. Są też świetnym pretekstem do dokładnego przeanalizowania dzieła, przyjrzenia się kolorom, powierzchniom, materiałom. Oswajają ze sztuką nowoczesną i współczesną.

Co dalej?

W analogiczny sposób można omawiać z klasą różne tematy. Poważne i mniej poważne. Według tego schematu przeprowadziłam jeszcze dwie lekcje, dla każdej przygotowując inne zestawy dzieł. Na jednej zadałam uczniom pytanie, co im dał miniony rok szkolny, i był to dobry przyczynek do ewaluacji podjętych działań. Na ostatniej, zrealizowanej tuż przed wakacjami, odniosłam się do panujących pod koniec czerwca wysokich temperatur i prosiłam o wybranie dzieł, które kojarzą się odpowiednio z upałem lub chłodem. Do bezcennych wspomnień będą należały westchnienia ulgi, które rozległy się w klasie po pokazaniu obrazu *A Bigger Splash* Davida Hockneya lub zdjęć dokumentujących pracę nurków przy projekcie Damiana Hirsta pod tytułem *Treasures from the wreck of the Unbelievable*.

15:58

stanisław lem ebook solaris

google.com/search?q=stanisław

Google

stanisław lem ebook solaris

Wszystko Zakupy Grafika Wiadomości Filmy Mapy Książki Loty

niezwykłony bajki robotów książka



Solaris - Stanisław Lem | Ebook ...
woblib.com - W magazynie



Solaris - Lem Stanisław | Książka ...
emgik.com - W magazynie



Solaris - Stanisław Lem EBOOK - ...
allegro.pl - W magazynie



Solaris (Książka) Download - Pobi...
download.kompuserwiat.pl



Stanisław Lem i www.culture.pl. Fenomen inspiracji dydaktycznej — język–literatura– technologie–innowacje–muzyka

Pokolenie połowy XX wieku, które zaczytywało się w literaturze Stanisława Lema, z iskrą w oku znajdzie w jego twórczości analogie nowoczesnych technologii współczesnego, dużo młodszego pokolenia czterdziesto- i nastolatków. W czasach, gdy my — dinozaury poprzedniego stulecia — jako ośmiolatkiw emocjonowaliśmy się brytyjską produkcją serialu *Kosmos 1999*, byliśmy jednocześnie świadkami budzącej się technologii zupełnie kosmicznego wymiaru kontaktów międzyludzkich, załączków komputeryzacji w Polsce. Trzydzieści lat później kolejne pokolenia zamiast z przytulanką do snu zasypiają nad srebrnym ekranem telefonu komórkowego, iPhone'a i coraz doskonalszych łączników ze światem zewnętrznym. Już nie „łączy nas międzymiastowa” (chyba tylko pięćdziesięciolatki i starsi pamiętają ten komunikat telefonii polskiej) — międzykontynentalnie jesteśmy wszędzie, o każdej poprze dnia i nocy, znajdziemy każdą prawie książkę bez wychodzenia z domu i przeczytamy, nie martwiąc się, że nie zmieści się w bagażu wakacyjnym.

Wielowymiarowość twórczości Stanisława Lema to jak *heureka!* — imperatyw artystyczny, bezwarunkowy impuls, aby przybliżyć młodzieży naszego rodaka, o niezwykłym umyśle i światłowodowych horyzontach, który wyprzedził czas i wynalazki współczesności. Był inspiracją dla współczesnych techników, informatyków, twórców gier, polskich kompozytorów¹. Natomiast fantastyczny artykuł Mikołaja Glišńskiego *13 Things Lem Predicted About The Future We Live In* w dwujęzycznej wersji angielskiej i polskiej stał się inspiracją do stworzenia okolicznościowej lekcji online dedykowanej Stanisławowi Lemowi. Adresatem lekcji otwartej *A Few of "13 Things Lem Predicted about the Future We Live In". The Past & Present Perfect — May the Future be More Perfect than Today?* jest młodzież ogólnokształcącej szkoły muzycznej, która z jednej strony zatopiona

¹ Czytaj: <https://culture.pl/en/article/the-musical-milestones-of-the-polish-radio-experimental-studio> (dostęp: ...).

w twórczości klasyki muzycznej nagle mierzy się z wyzwaniem dokumentowania i prezentacji swojej pracy online, z drugiej strony — kształcąc się w kierunku muzycznym — poznaje przedmiot historii muzyki w szerokim spektrum rozwoju stylów, kierunków, nurtów i technik muzycznych, by ostatecznie zmierzyć się również z tematyką technologii informacyjno-komunikacyjnej zapisanej w podstawie programowej języka obcego nowożytnego.

Dlatego Stanisław Lem — jego twórczość wybitna, interdyscyplinarna, skłaniająca do międzyprzedmiotowego zaprezentowania — oraz godny polecenia artykuł Mikołaja Glińskiego <https://culture.pl/en/article/13-things-lem-predicted-about-the-future-we-live-in> w autorskim opracowaniu dydaktycznym dla uczniów na poziomie języka angielskiego B1–B2–C1 CEFR (<https://www.cambridge.english.org/pl/exams-and-tests/cefr/>).

TEMAT ZAJĘĆ:

A Few of "13 Things Lem Predicted about the Future We Live in" **The Past & Present Perfect** **— May the Future be More Perfect than Today?**

- **Czas:** 90 minut; kolejne dziesiątki minut można poświęcić na rozwinięcie wątków pobocznych — muzyki elektroakustycznej i temat eksperymentalnego studia Polskiego Radia (o tym następnym razem).
- **Metody i techniki:** między innymi — *ESP, CLIL, MLIL, Task-Based Teaching, Integrated Skills — Interdisciplinary Music, Literature, Technology, Innovations; Dictogloss, Authonomy Learning; Integrated Listening–Reading–Speaking–Grammar and all that jazz* (jak mówią Brytyjczycy).
 Myślę, że każdy, kto znajdzie się na www.culture.pl, ugnie się pod naporem inspiracji metodycznych.
- **Formy pracy:** zajęcia przeprowadzone w trybie zajęć online, podyktowane pandemią; możliwe do realizacji również stacjonarnie w pracowni komputerowej lub standardowych warunkach klasowych.
- **Literatura i narzędzia dydaktyczne:**
 - <https://english.lem.pl/> (dostęp 07.07.2021),
 - https://en.wikipedia.org/wiki/Stanis%C5%82aw_Lem (dostęp: 07.07.2021) fragment tekstu adaptowany przez nauczyciela,
 - <https://culture.pl/en/article/13-things-lem-predicted-about-the-future-we-live-in> (dostęp: 06.07.2021) tekst adaptowany przez nauczyciela,
 - materiał dydaktyczny — zadania opracowane przez nauczyciela,
 - nagrania audio nagrane na potrzeby lekcji przez uczniów,
 - Internet, jako źródło łączenia z uczniami w czasie zdalnego nauczania.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

- **Część 1 — WARM UP** — pytanie/a skierowane do uczniów, czas na wypowiedź uczniów oraz wprowadzenie nauczyciela na temat Stanisława Lema, prezentacja zdjęcia pisarza z Internetu.

— What do you know about Stanisław Lem?

Exceptional mind, in the pre-war pioneer studies of students' IQ he was found to be the most intelligent child in the southern Poland with the highest IQ.

The first Polish scientific artificial (*sztuczny*) satellite, launched in November 2013, was LEM (also called BRIT-PL) named after the writer.

Yet his writing reached far beyond the borders of the genre

Paul Grimstad, The New Yorker, January 6, 2019; <https://english.lem.pl/> (dostęp 07.07.2021)

- **Część 2 — GLOSSARY** — Wprowadzenie przez nauczyciela nowego i skomplikowanego słownictwa, na przykład *neologism*, *blurb*, które dla sprawniejszego i dynamicznego zaprezentowania tematu zostały w tekście zaznaczone w nawiasie i *kursywą*, *kolorem szarym*.

- **Część 3 — LISTENING COMPREHENSION & "MATURA" CLOZE-CEFR B1-B2 or READING/DICTOGLOSS-CLOZE**

Aby w telegraficznym skrócie zaprezentować uczniom sylwetkę Stanisława Lema, poprosiłam troje moich uczniów o bardzo dobrej wymowie i dykcji, o nagraniu trzech fragmentów tak zwanego *listening comprehension* dla potrzeb dydaktycznych. Przesłane przez nich nagrania wykorzystane zostały w formie typowych zadań zamkniętych z luką, tak zwane *cloze* — w trakcie pierwszego odsłuchu w celu ogólnego zapoznania się z twórcą i jego twórczością, aby po dwukrotnym lub trzykrotnym wysłuchaniu skupić się na analizie gramatycznej tekstów, czyli znajomości i zastosowaniu wybranych środków leksykalno-gramatycznych.

W celu różnicowania technik, przy większej ilości czasu, te trzy fragmenty można zaprezentować uczniom z wykorzystaniem na przykład *dictogloss* lub przeprowadzić zadanie w parach, gdzie jeden uczeń odczytuje tekst, a drugi uzupełnia ze słuchu brakujące informacje (luki). Teksty są na tyle krótkie, że można je wykorzystać jako prezentację i fragmenty *reading* do samodzielnego przeczytania.

Transkrypcja zaprezentowanych na zajęciach minitekstów do słuchania

- **Listening 1**

Stanisław Lem in Brief

adapted from https://en.wikipedia.org/wiki/Stanis%C5%82aw_Lem (dostęp: 07.07.2021)

Stanisław Lem (12/13 September 1921–27 March 2006) — world famous Polish writer of novels, essays on various subjects, including philosophy, futurology,

and literary criticism; best known for science-fiction novels. Many of his stories are of satirical and humorous character. Despite sophisticated Lem's neologisms and idiomatic wordplay, his books have been translated into over 40 languages, among others English, Arabian, Azerbaijani, Japanese, Hebrew, Korean, Serbo-Croatian, Turkish, and sold in over 45 million copies.

Lem's science fiction works explore philosophical themes through speculations on technology, the nature of intelligence, the impossibility of communication with and understanding of alien intelligence and our place in the Universe.

Worldwide, he is best known as the author of the 1961 novel *Solaris*, which has been made into a feature films three times.

People from several European countries could see Stanisław Lem's doodle in 2011. Those who couldn't see that, still can play interactive **Lem's doodle**. Stanisław Lem is considered classic, his stories used to be read by your grandparents and parents, including myself at your age.

No wonder that the Polish Parliament has declared 2021 Stanisław Lem Year.

Krzysztof Penderecki and Eugeniusz Rudnik were the real visionaries of the sounds of Cosmos, describing the Lem's unheard visions.

- **Komentarz nauczyciela, po wykonaniu pierwszego zadania, wprowadza uczniów w treści przedmiotu historia muzyki:**

DID YOU KNOW?!

History of Music — Eugeniusz Rudnik & electroacoustic music

Eugeniusz Rudnik as a Modern Polish composer, electronics engineer and sound engineer was a pioneer of electronic and electroacoustic music in Poland whose tremendous impact on music technology is mentioned among others in another fabulous article in English and Polish verions:

<https://culture.pl/en/article/the-musical-milestones-of-the-polish-radio-experimental-studio>,

find more about The Outer Space' Music composed by Polish Composers:

<https://culture.pl/en/article/polish-composers-report-from-outer-space>.

- **Listening 2**

Solaris, written between June 1959 and June 1960 and first published in 1961, is a very significant science-fiction novel among Stanisław Lem's works; well-known thanks to a few films based on it. It tells a story of scientists who try to study a huge living ocean — covering almost the entire planet of Solaris.

The story focuses on tries of understanding and communicating with the ocean. How is a communication with aliens so alien possible?

- **Komentarz nauczyciela po wykonaniu drugiego zadania ze słuchu (propozycja prezentacji 3–5 minut nagrania, kliknij link)**

Close your eyes, relax and imagine the space you are in, picture the planet of Solaris

<https://soundcloud.com/user-317343666/science-fiction-thematic-solaris-by-stanislaw-lem>

■ Listening 3

Everything starts with *The Futurological Congress* in one of the skyscraper hotels. The people gathered at the conference are supposed to discuss ways to solve the future Earth's problems.

Visions of the future portrayed in the story — both in *Solaris* and in *The Futurological Congress* — are still believable and so vivid (!) after over 50 years from their publications in 1971.

Those who are into the future of Earth, for sure, will find Lem's stories really absorbing, despite of all the neologisms used by Lem.

Arkusz dla uczniów do uzupełnienia po wysłuchaniu/odczytaniu lub w formie ćwiczenia *dictogloss* — formy realizacji do wyboru, w zależności od warunków

■ Część 4 — LISTENING COMPREHENSION & "MATURA" CLOZE — CEFR B1–B2



CLOZE TEST

Listen to / or read an extract about *Stanisław Lem in Brief* and the two blurbs of his novels and fill in the gaps with a suitable word — fill in the gaps with prepositions, articles, linkers, relative clause *and all that jazz*;))

Glossary:

and all that jazz (idom)

<https://dictionary.cambridge.org/pl/dictionary/english/and-all-that-jazz>
(*etc. / and so on = itp. itd.*)

A Read by Witold Mamczarski

Stanisław Lem in Brief

Stanisław Lem (12/13 September 1921–27 March 2006) — world famous Polish writer ___ novels, essays ___ various subjects, including philosophy, futurology, ___ literary criticism; best known ___ science-fiction novels. Many ___ his stories are of satirical and humorous character. Despite sophisticated Lem;s neologisms and idiomatic wordplay, his books have been translated ___ over 40 languages, among ___ English, Arabian, Azerbaijani, Japanese, Hebrew, Korean, Serbo-Croatian, Turkish.

Lem's science fiction works explore philosophical themes through speculations ___ technology, the nature ___ intelligence.

Worldwide, he is best known ___ the author of the 1961 novel *Solaris*, ___ has been made into ___ feature film three times.

Stanisław Lem is considered classic, his stories used to be read ___ your grandparents and parents, including myself ___ your age.

Krzysztof Penderecki and Eugeniusz Rudnik were the real visionaries of the sounds ___ *Cosmos*, describing the Lem's unheard visions.

B. Read by Rachel Pawlak

Solaris, written between June 1959 ___ June 1960 and first published ___ 1961, is a very significant science-fiction novel among Stanisław Lem's works; Well-known thanks to a few films based ___ it. It tells a story of scientists ___ try to study a huge living ocean — covering almost ___ entire planet ___ *Solaris*. The story focuses ___ tries of understanding and communicating ___ the ocean. How is a communication with aliens so alien possible?



Fot. Bettina Okaryńska

C. Read by Emily Grzyśka

Everything starts with ___ *Futurological Congress* in one of ___ skyscraper hotels. ___ people gathered at ___ conference are supposed to discuss ways to solve ___ future Earth's problems.

Visions of ___ future portrayed in ___ story — both in *Solaris* and in *The Futurological Congress* — are still believable and so vivid (!) after over 50 years from their publications in 1971.

Those who are into ___ future of Earth, for sure, will find Lem's stories really absorbing, despite of all ___ neologisms used by Lem.

■ Część 5 — READING COMPREHENSION & BINGO

Uczniowie podzieleni są na dwu- lub trzyosobowe grupy, otrzymują fragment artykułu do przeczytania na temat wybranego wątku, następnie relacjonują treść przeczytanego fragmentu — ciekawostkę — pozostałym uczniom w klasie. Dla wsparcia uczniowie mają dostęp do interaktywnego słownika dwu- lub jednojęzycznego, zależnie od indywidualnego zaawansowania językowego ucznia.

Use a dictionary in need:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vr>

<https://pl.bab.la/slownik/angielski-polski/jazz-sth-up>

A Few of 13 Things Lem Predicted about the Future We Live In music & literature, technology & innovation

adapted from <https://culture.pl/en/article/13-things-lem-predicted-about-the-future-we-live-in>

Lem's interest in the philosophical aspect of the rapid development of technology led him to interesting insights into the nature of the contemporary circulation of information (Mikołaj Gliński).

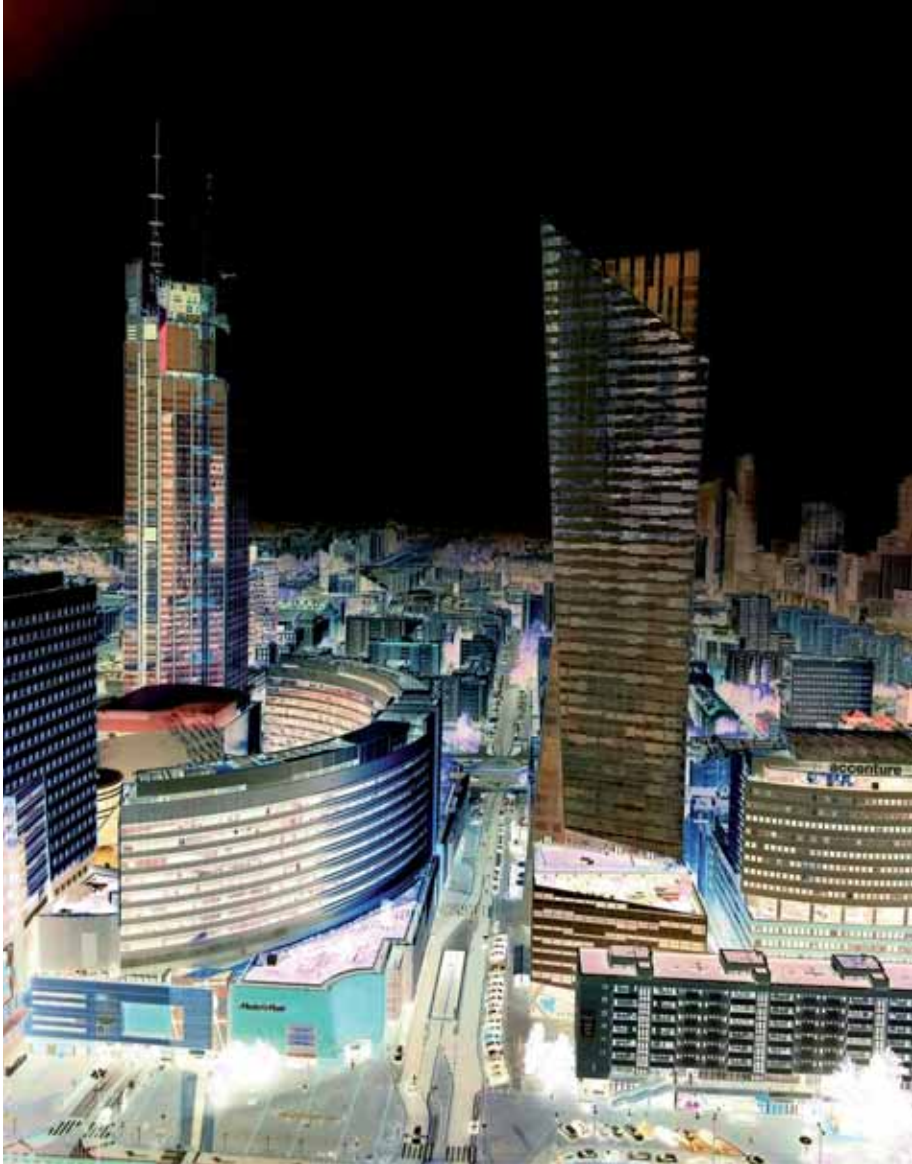
E-books and tablets, smartphones, Google and even *The Matrix* were all conceived (*stworzone/poczęte*) in the mid-20th century by the author of *Solaris*.

Here's a few of Stanisław Lem's predictions which have become reality of our times.

Optons, lectons, trions and phantomatons... You probably might not know these words, but for sure, you use most of them in your everyday life. The classic Polish sci-fi author Stanisław Lem had conceived many of them long before they became a part of our everyday lives. He was even the inspiration behind a cult cartoon series and one of the world's most popular video games.

■ What did his literature have in common with E-books & tablets?

Stanisław Lem was probably the first sci-fi writer to accurately had predicted the end of paper books and the arrival of electronic formats and e-book readers. He did so in his 1961 novel *A Return from the Stars*, some 40 years ahead of



Have you experienced *The Sims* and *SimCity* produced by Studio Maxis? Doesn't Warsaw resemble SimCity?

Fot. Bettina Okaryńska

any first **attempts** (*próba, usiłowanie*) with e-paper. Lem imagined e-books as little memory crystals which could be loaded onto a device, **eerily** (*niesamowicie/strasznie*) **reminiscent** (*przypominający*) of **contemporary** (*współczesne*) tablets. He called it an 'opton', but most of us today call it a Kindle.

*I spent the afternoon in a bookstore. There were no books in it. None had been printed for nearly half a century. And how I have looked forward to them, after the micro films that made up the library of the Prometheus! No such luck. No longer was it possible to browse among shelves, to weigh volumes in hand, to feel their **heft** (ciężar), the **promise of ponderous reading** (zapowiadający rozmiar lektury). The bookstore **resembled** (przypominał), instead, an electronic laboratory. The books were crystals with recorded contents. They could be read with the aid of an **opton**, which was similar to a book but had only one page between the covers. At a touch, successive pages of the text appeared on it (translated by Mikołaj Gliški).*

■ Audiobooks

In the same book, Lem also predicted the popularity of audiobooks, which he had called 'lectons':

But optons were little used, the sales-robot told me. The public preferred lectons — like lectons read out loud, they could be set to any voice, tempo and modulation (translated by Mikołaj Gliški).

The sale-robots are still ahead of our time, but we're getting there — you can already **adjust** (dostosować) the tempo of audiobooks and podcasts.

■ Had the Internet surprised him?

*Facebook and the **deluge** (potop/zalew) of fake news sites didn't exist when Lem wrote this, but their creation wouldn't have surprised him (Ezra Glinter, the LA review of Books).*

In the early 1950s, Lem was already reflecting on the possibility of connecting powerful computers in order to **enhance** (zwiększyć) their computing **capacity** (pojemność). In his *Dialogues* from 1957, he considered it a realistic direction of development that the gradual accumulation of 'informatic machines' and 'banks of memories' would lead to establishing 'state, continental and, later, planetary computer nets'.

Lem, who died in 2006, lived to see many of his predictions come true, including the Internet. And it surprised him. His famous, though apocryphal reaction to his first encounter with the new medium was said to be:

Until I used the Internet, I hadn't known there were so many idiots in the world (translated by Mikołaj Gliški).

■ Google

At around the same time, Lem **envisaged** (wyobraził sobie/zakładał) a future where people have an instant and universal access to a giant virtual database, which he called a 'Trion Library'. Trions themselves were tiny crystals of quartz, 'whose **particle** (cząsteczkowa) structure can be permanently changed'. Trions

operate like modern pen-drives, but connected by radio waves, forming a giant library of knowledge. This is how he described it in his *The Magellanic Cloud* from 1955:

Trion can store not only luminescent (luminescencyjne/światłne/świecące) images, reduced to a change in their crystal structure, that is images of book pages, but all kinds of photographs, maps, images, graphs and tables — in other words, anything that can be observed by sight. Just as easily, Trion can store sounds, the human voice as well as music, there is also a way to record scents (translated by Mikołaj Gliński).

Lem's description is quite accurate, only that what he describes, we call the Internet or simply Google today. We're still patiently waiting for the possibility of storing smells, though!

■ Smartphones

In that same book, Lem describes what an early version of a smartphone look like — little portable TV sets which give instant access to the data from the Trion Library. Once again, *The Magellanic Cloud* sounds like a report from our times:

We use it today without even thinking about the efficiency and might of this great, invisible net which enlaces the globe. Whether it be in one's Australian studio, or in a lunar observatory, or on board an airplane — how many times has every one of us reached for our pocket receiver and called upon Trion Library central, naming the desired work which, within a second, appeared in front of us on the television screen? (translated by Mikołaj Gliński).

The description seems shockingly accurate of our lives now — it even hints at how many airlines offer in-flight Wi-Fi now. It seems important to remember that Lem conceived of these ideas at a time when the average computer was still the size of a giant room. The World Wide Web itself would only start to be thinkable in the late 1960s, materialising only in the 1980s.

■ 3D printing

The Magellanic Cloud came also with an interesting vision of the future of goods production, one that brings to mind 3D printing. Interestingly, Lem presents a logic behind the process which hasn't aged either.

Trion can include a record of 'a production prescription'. Connected to it by radio waves, the automaton produces the object needed. Thus, even the most sophisticated whims of fancy can be satisfied: like those of daydreamers wishing they had ancient furniture or the most extraordinary clothing. After all, it is difficult to send to every part of the world the unimaginable diversity of goods which are only longed for occasionally (translated by Mikołaj Gliński).

Well, 3D printers are today available in some shops, but 'the production prescription' is called an AMF (Additive Manufacturing File).

Whether horrifying or not, our future is certainly leaving us in awe — in particular of the genius of Stanisław Lem's predictive abilities.

■ IF YOU ARE INTERESTED IN:

Electronic Dust... and the latest achievements of nanotechnology,
Virtual Reality where real life can also be treated as a manufactured illusion,
The Matrix, or the great simulation, still from *The Matrix*, 1999, directed by
 Lilly Wachowski & Lana Wachowski read more:
<https://culture.pl/en/article/13-things-lem-predicted-about-the-future-we-live-in>

Po części czytania poszczególnych fragmentów indywidualnie ze zrozumieniem i relacjonowania, uczniowie czytają cały tekst indywidualnie i... czas na odrobinę rozrywki! Po przeczytaniu tekstu uczeń nie może już do niego zaglądać — rozwiązuje zadanie w formie BINGO. Czekają nagrody

■ Część 6 — READING TASK — BINGO GAME

1. Match the pairs of Lem's innovative literary Sci-Fi of the 60s with the 21st century reality.
2. Fill in the coupon of Bingo.
3. Shout out BINGO just after you have finished the quiz!!!

B	I	N	G	O
e-books / a bookstore / Stanisław Lem / the acronym www means / the Internet / Trions themselves / Smartphones / Wi-Fi / the acronym 3D / 3D printing / Audiobooks				
tiny crystals of quartz operated like modern pen-drives...	an electronic laboratory...	the end of paper books and the arrival of electronic formats ...E-books & tablets...	refers to three-dimensional surface or object...	Until he used the Internet, he hadn't known about people; so much...
is the acronym for wireless fidelity...	'lectons' read out loud, could be set to any voice, tempo and modulation...		make your dreams of the most extraordinary car or any other design come true; if only you connect by radio waves, this device will produce the object you wish!!! ...	World Wide Web ...

■ Część 7 — PERFECT GRAMMAR — POLISH YOUR ENGLISH

1. Wprowadzenie / powtórzenie / utrwalenie czasów Perfect — metody i formy według indywidualnych preferencji nauczyciela i poziomu uczniów.
2. Dyskusja z uczniami w oparciu o pytania zaprezentowane poniżej.
3. Kontynuacja tematu na kolejnych zajęciach, w celu utrwalenia okresów warunkowych przed maturą. *What would happen if...?*

The Past & Present Perfect — May the Future be more Perfect than today? (to be continued...)

1. Write what he **had** predicted far before it appeared in our life.
2. What inventions **have** we used in our life so far?
3. What do you think **we will have** introduced in life by 2030/2050.
4. What grammar structures **have been used** in the sentences above?

Ad 1. write the answer

Ad 2.

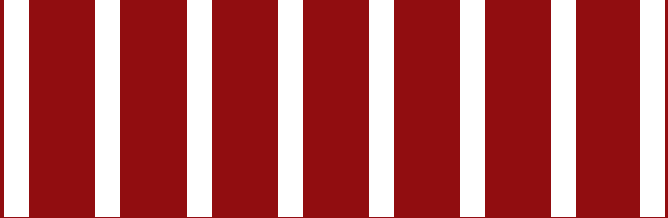
Ad 3.

Ad 4. Passive Voice in the Present Perfect / a subject question.

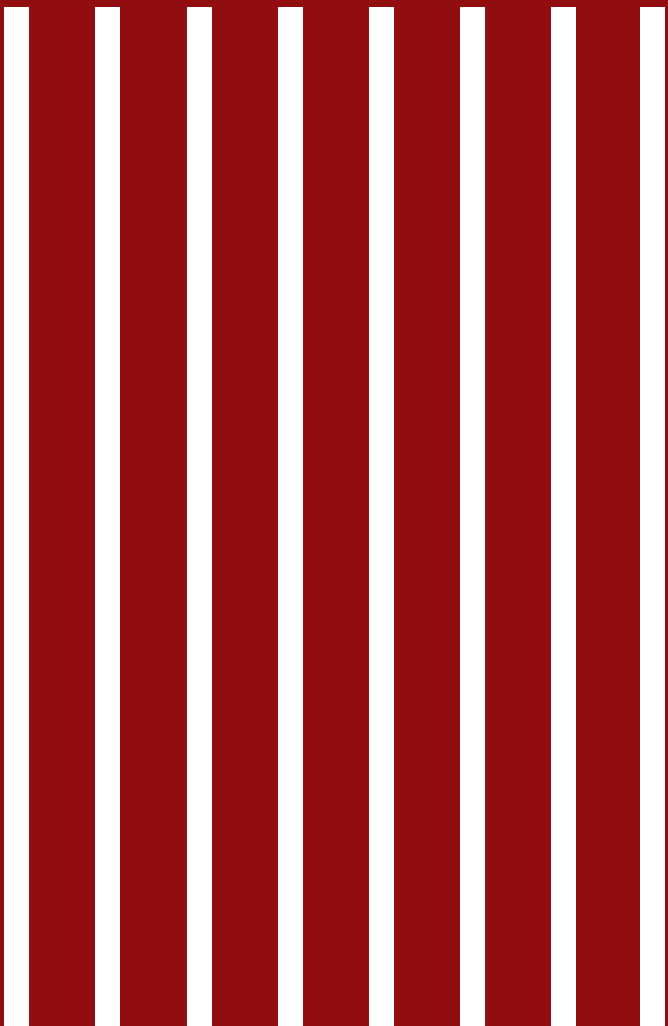
*Special thanks to my students Emilia Grzyńska, Rachel Pawlak,
Witold Mamczarski for ELT recordings.*

Opracowanie dydaktyczne Bettina Okaryńska





**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





Zdolności i zainteresowania uczniów szkół muzycznych a ich osiągnięcia

— na przykładzie badań zrealizowanych w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I st. im. Stanisława Moniuszki w Łodzi¹

Wstęp

W prezentowanym artykule analizowane są zdolności i zainteresowania muzyczne i pozamuzyczne dzieci uczęszczających do ogólnokształcącej szkoły muzycznej. Uczniowie oraz ich rodzice i nauczyciele szkoły muzycznej zostali poproszeni o wskazanie, jakie zdolności i zainteresowania posiadają dzieci, czy i w jaki sposób umożliwiają im ich rozwój i na ile fakt ten ma znaczenie dla dalszych planów w zakresie edukacji muzycznej dzieci.

Uzyskane wyniki wskazują na fakt, że w podstawowej edukacji muzycznej jest wiele miejsca i czasu na to, by dzieci mogły rozwijać się wszechstronnie. Ma to wyraźny związek z planami uczniów i ich rodziców, którzy uzależniają kontynuowanie edukacyjnej kariery muzycznej od chęci samego dziecka, zaś samą edukację muzyczną traktują jako element dobrego, wielostronnego kształcenia.

¹ W zorganizowaniu badań i pozyskaniu informacji prezentowanych w tym artykule pomogła dyrektor OSM I st. w Łodzi, pani mgr Joanna Rurańska-Ziemia.

Badania (*Zdolności, zainteresowania i aspiracje dzieci uczęszczających do ogólnokształcącej szkoły muzycznej*) były realizowane w ramach seminarium magisterskiego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie pod kierunkiem dr hab. Joanny Łukasiewicz-Wieleby.

◀ „Straszny Dwór” Stanisława Moniuszki w wykonaniu uczniów łódzkich szkół artystycznych, 16–17 listopada 2019 roku na scenie operowej Teatru Wielkiego w Łodzi

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Rola zdolności muzycznych w rozwoju dziecka

Dzieci uczęszczające do szkoły muzycznej posiadają pewien poziom zdolności muzycznych, niezbędnych do tego, by realizować systematyczną edukację muzyczną. Zdolności muzyczne nie są jednoznacznie definiowane w literaturze przedmiotu². Do przykładowych definicji należy określenie, że jest to *zespół wrodzonych i nabytych dyspozycji natury zarówno fizycznej, jak i psychicznej*³ lub *względnie trwałe, uwarunkowane wrodzonymi zadatkami właściwości indywidualne człowieka, wyznaczające szybkość uczenia się i nabywania doświadczeń w określonej dziedzinie ludzkiej działalności*⁴. Jako podstawowe zdolności muzyczne wymieniane są: słuch muzyczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu, smak muzyczny⁵. W rozwoju zdolności muzycznych istotne jest systematyczne kształcenie, obejmujące śpiew, grę na instrumentach, ruch i inne⁶. Z kolei Edwin E. Gordon uważa, że uzdolnienia muzyczne to miara potencjału jednostki do uczenia się, i wyróżnia uzdolnienia muzyczne rozwijające się (należą tu uzdolnienia tonalne i rytmiczne) oraz ustabilizowane (jest ich ponad dwadzieścia)⁷. Rozwój uzdolnień muzycznych przebiega od urodzenia do około dziewiątego roku życia, ulegając przeobrażeniom pod wpływem oddziaływań środowiska — szczególne znaczenie ma tu edukacja formalna i nieformalna, która wpływa na postępy w rozwoju uzdolnień muzycznych. Po dziewiątym roku życia uzdolnienia się stabilizują. Przy tym osiągnięcia w tej dziedzinie są związane z poziomem posiadanych uzdolnień muzycznych⁸.

Ogólnokształcąca szkoła muzyczna zapewnia specjalne możliwości rozwijania posiadanych przez dziecko zdolności muzycznych, realizując zarówno program edukacji przedmiotowej, jak i muzycznej. Uczniowie podczas nauki w tym

² M. Kołodziejcki, *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2009.

³ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSiP, Warszawa 1991, s. 7.

⁴ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, WSiP, Warszawa 1990.

⁵ Tamże.

⁶ E. Lipska, M. Przychodzińska, dz. cyt.

⁷ E.E. Gordon wyróżnia między innymi uzdolnienia muzyczne ustabilizowane: harmoniczne, melodyczne, dotyczące preferencji muzycznych, rytmiczne.

⁸ W koncepcji Gordona wyraźne jest zarówno znaczenie wrodzonego poziomu uzdolnień, jak i wpływu środowiska. Pełny rozwój posiadanego potencjału może nastąpić jedynie w sprzyjającym, bogatym muzycznie środowisku, które daje dziecku możliwość osłuchania się z muzyką instrumentalną zawierającą różne skale, tonacje, metrum i tempo. E.E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków 1997; Tenże, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, WSP, Bydgoszcz 1999.

zakresie mają różne cele. Cele te uwarunkowane są poziomem ich zdolności oraz aspiracjami rodziców i nauczycieli. Dla części z nich istotne są osiągnięcia muzyczne⁹, dla części kształcenie muzyczne jest elementem dostrzegania innych niż edukacyjne korzyści, takich jak wzmacnianie pozytywnych cech dziecka, jego intelektu i emocji oraz docenianie estetycznych walorów muzyki¹⁰. Edukacja muzyczna może przyczyniać się do wsparcia rozwoju emocjonalnego i społecznego, umiejętności koncentracji, rozumienia kultury i samego siebie¹¹.

Wybrane aspekty funkcjonowania ucznia a jego muzyczne osiągnięcia

W edukacji muzycznej ważne są zainteresowania muzyczne dziecka, które wiążą się z pozytywnymi emocjami towarzyszącymi zajmowaniu się muzyką oraz stanowią ważny element motywacyjny¹². W drodze do osiągnięć muzycznych kluczowy jest jednak przede wszystkim długotrwały trening, służący nabywaniu umiejętności, takich jak: gra na instrumencie muzycznym, śpiewanie, komponowanie, improwizowanie, analiza teoretyczna struktur utworów muzycznych, słuchanie i wykonywanie muzyki¹³. Ważne są także: poziom inteligencji, poziom zdolności muzycznych, osobowość, motywacja oraz czynniki środowiskowe, takie jak warunki domowe (rodzinne), status społeczno-ekonomiczny rodziców (SES), środowisko szkolne i rówieśnicze. Jednak nie mniej istotne jest samo doskonalenie się młodego człowieka, dążenie, poprzez podejmowanie wysiłku, do posiadania coraz wyższego poziomu sprawności i kompetencji w dziedzinie muzyki¹⁴. Konieczne jest także nabycie pewnych automatyzmów, które pozwalają na wykonanie utworu (lub ćwiczenia) bez nadmiernego zastanawiania się nad techniczną stroną, lecz dają możliwość koncentrowania się na wyrazistości i niuansach muzycznych¹⁵.

⁹ E.E. Gordon nazywa osiągnięcia muzyczne dokonaniem w tej dziedzinie, które bazują na posiadanych przez jednostkę uzdolnieniach. E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się...*, dz. cyt.

¹⁰ Jednocześnie jednak badani rodzice deklarują, że kariera muzyczna nie jest prestiżowa, wynagrodzenie w zawodzie muzyka jest raczej niskie (nie dotyczy to jedynie elitarnych artystów). D. Yun Dai, R. Schader, *Parent's Reasons and Motivations for Supporting Their Child's Music Training*, „Roeper Review”, 2001, 24 (1).

¹¹ E.R. Jorgensen, *School Music Education and Change*, „Music Educators Journal”, 2010, 96(4), s. 21–27.

¹² A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1989.

¹³ E.R. Jorgensen, *In Search of Music Education*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1997.

¹⁴ J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2002.

¹⁵ R.F. Subotnik, *Psychosocial Strength Training. The Missing Piece in Talent Development*, „Gifted Child Today”, 2015, 38(1), s. 41–48.

Linda Jarvin i Rena F. Subotnik zauważają, że w procesie rozwoju zdolności muzycznych biorą udział różne czynniki¹⁶. Na przestrzeni czasu zmienia się ich znaczenie. By osiągnąć wysoki poziom, zdolności kierunkowe są konieczne, ale niewystarczające. Oprócz wielości czynników, istotnych w tym procesie, ważne są wytrwałość i pozostanie w dziedzinie bez względu na dobre i złe chwile¹⁷. To przywiązanie do dziedziny i gotowość do poświęcenia dużej ilości czasu na doskonalenie się to niezbędne warunki do budowania osiągnięć. Zdaniem Marii Manturzewskiej na pierwszym etapie kształcenia muzycznego o powodzeniu decydują takie czynniki, jak dojrzałość szkolna, zdolności muzyczne, poziom inteligencji, lecz także sprzyjające warunki rodzinne, dopiero na kolejnych etapach istotne stają się cechy osobowości, motywacja, aspiracje i życiowe plany¹⁸.

W tym kontekście stawiając jako cel osiągnięcie sukcesu w określonej dziedzinie, można zauważyć, że zainteresowania inne niż w danej dziedzinie utrudniają, a nawet uniemożliwiają rozwój na wysokim poziomie¹⁹. Jako inne, znaczące czynniki, utrudniające osiąganie sukcesu w dziedzinie muzyki, wymienia się: podjęcie edukacji pod presją rodziców, brak motywacji i siły psychicznej, treść, konflikt pomiędzy nauczycielem a uczniem, nieprawidłowy wybór instrumentu²⁰, a także niski poziom kultury muzycznej w domu czy wpływ mediów elektronicznych²¹.

Zauważa się, że na poziomie szkoły podstawowej dzieci posiadają zróżnicowane zainteresowania. Wśród wymienianych przez dzieci znajduje się muzyka, która wywołuje pozytywne emocje, zaciekawia, aktywizuje do ruchu i własnych poszukiwań dostępnych aktywności muzycznych oraz pragnienie naśladowania muzyków²². Oprócz muzyki, do najbardziej popularnych pasji w tym okresie rozwoju należą: sport, komputery (gry komputerowe), przyroda, plastyka,

¹⁶ L. Jarvin, R.F. Subotnik, *Wisdom from Conservatory Faculty. Insights on Success in Classical Music Performance*, „Roeper Review”, 2010, 32, s.78–87.

¹⁷ Autorki wymieniają czynniki, które są istotne w rozwoju zdolności muzycznych. Należą do nich: świadomość swoich mocnych i słabych stron, umiejętności społeczne, umiejętność szybkiego uczenia się i analizy, struktury i wzorce, biegłość techniczna, podejmowanie ryzyka, umiejętność gry, zdolność do uczenia się, motywacja wewnętrzna, muzykalność, autopromocja, jakość doświadczenia uczeń–nauczyciel, nagrody zewnętrzne, takie jak: pieniądze i uznanie.

¹⁸ M. Manturzewska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, COPSА, Warszawa 1974.

¹⁹ Por. A. Baum, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Korelaty szachowych talentów. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2018.

²⁰ Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Akademia Muzyczna, Kraków 2006; L. Jarvin, R.F. Subotnik, dz. cyt., s. 78–87.

²¹ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, IMPULS, Kraków 1997.

²² Z. Burowska, E. Głowacka, dz. cyt.

nauka²³. Co więcej, wielość i głębokość zainteresowań są uznawane za ważny element wszechstronnego rozwoju dziecka. Dziecko uczęszczające do szkoły muzycznej napotyka na różne, często sprzeczne, oczekiwania i komunikaty ze strony swoich rodziców i nauczycieli. Z jednej strony jego wychowawcy chcą ukierunkować jego rozwój, by poprzez intensywne kształcenie kierunkowe mogło osiągać sukcesy w dziedzinie muzyki. Jednocześnie jednak zachęca się je i daje możliwość poświęcania wiele czasu na rozwój zainteresowań pozamuzycznych.

Od nauczyciela szkoły muzycznej oczekuje się wysokiego poziomu indywidualizacji pracy z dzieckiem, różnicowania form i metod pracy, w zależności od potrzeb i możliwości dziecka, zwiększania jego motywacji do uczenia się i ćwiczenia, wzbudzania poczucia sensu uczenia się oraz kształtowania światła wartości²⁴. Taki nauczyciel będzie w stanie nie tylko wzmocnić zainteresowania muzyczne dziecka, lecz także, w razie potrzeby, dostrzeże, gdy uczeń znajdzie się w trudnej sytuacji. Zauważy także, kiedy uczeń jest przymuszany do edukacji muzycznej, żeby realizować aspiracje swoich rodziców, lub znajdzie nowe, bardziej pasjonujące dla niego dziedziny, konkurencyjne dla muzyki.

Cel i metoda badań

Celem badań było poznanie opinii uczniów, nauczycieli i rodziców na temat aspiracji, zainteresowań i zdolności dzieci uczących się w ogólnokształcącej szkole muzycznej.

Postawiono główny problem badawczy w formie pytania: Jakie zdolności i zainteresowania charakteryzują dzieci uczące się w ogólnokształcącej szkole muzycznej i jaki jest ich związek z aspiracjami dzieci i ich opiekunów?

W prezentowanych badaniach poszukiwano odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze: Jakie zdolności, zainteresowania i aspiracje dzieci uczęszczających do szkół muzycznych dostrzegają ich rodzice i nauczyciele? Czy i w jakim zakresie wspierają ich rozwój w rozpoznanych obszarach? W jakim zakresie kształcenie muzyczne jest wynikiem muzycznych aspiracji i planów życiowych uczniów i ich rodziców?

Badaniami objęto: dyrektora szkoły muzycznej, 11 (z 13 zatrudnionych) nauczycieli pracujących w szkole muzycznej, 30 losowo wybranych rodziców uczniów z klas 1–6 oraz 110 uczniów klas 1–6 Ogólnokształcącej Szkoły

²³ M. Jabłonowska, *Zainteresowania dzieci i młodzieży w świetle teorii i badań empirycznych*, [w:] M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2011, s. 18–58.

²⁴ M. Gliniecka-Rękawik, *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2007, s.76–85.

Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Łodzi (uczniowie w wieku 6–13 lat). W sumie w badaniach wzięły udział 152 osoby.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W ramach badań wykorzystano następujące techniki i narzędzia:

- z dyrektorem szkoły przeprowadzono wywiad w oparciu o przygotowane dyspozycje do wywiadu;
- do nauczycieli skierowano autorski kwestionariusz ankiety, obejmujący pytania otwarte i zamknięte, odnoszące się do zainteresowań i zdolności uczniów oraz dostępnych w szkole metod i form ich wspierania;
- do rodziców skierowano autorski kwestionariusz ankiety, służący określeniu zdolności kierunkowych ich dzieci, zawierający pytania o zakres zainteresowań dzieci, a także ich osobistych aspiracji związanych z edukacją muzyczną;
- do dzieci skierowano kwestionariusz umożliwiający im określenie posiadanych przez nie zdolności oraz zawierający pytania o ich wyobrażenia zawodowe.

Miejscem badań była Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia Zespołu Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi.

Wyniki

W kontekście badanego zagadnienia istotna jest analiza deklaracji rodziców, dotyczących powodu zapisania dziecka do szkoły muzycznej. Jak deklarują rodzice, główne powody to: chęć rozwijania zainteresowań dziecka ($n=14$), dostrzeżenie predyspozycji muzycznych dziecka ($n=11$) oraz chęć rozwoju pożądanых cech charakteru ($n=11$). W dalszej kolejności istotne były takie czynniki, jak: renoma szkoły ($n=9$), pragnienie dziecka, aby uczyć się w szkole muzycznej ($n=8$), możliwość rozwoju innych zdolności niż muzyczne ($n=8$). Co istotne, jedynie w trzech przypadkach rodzice wspomnieli o podtrzymaniu tradycji rodzinnej, chociaż w 12 rodzinach przynajmniej jeden z rodziców uczęszczał do szkoły muzycznej, 13 rodziców jest samoukami w grze na instrumencie, zaś 8 osób zawodowo zajmuje się muzyką. Jednocześnie jednak większość rodziców uważa wykształcenie muzyczne swojego dziecka za bardzo ważne ($n=6$) lub ważne ($n=15$). Jednak jedynie 4 rodziców wiąże przyszłość dziecka z muzyką, natomiast 14 — uzależnia to pragnienie od potrzeb i chęci samego dziecka.

Również uczniowie zostali zapytani o ich aspiracje i pragnienia związane z przyszłym wykonywaniem zawodu muzyka. Jak się okazało, jedynie 34 badanych uczniów wiąże swoją przyszłość z muzyką, przy tym większe natężenie tej chęci jest widoczne u uczniów młodszych klas: w klasach 1–3 deklarację taką uzyskano od 25 uczniów, zaś w klasach 4–6 od 9 uczniów. Jednocześnie jednak zawody związane z muzyką są najczęściej wskazywane

Tabela 1

Plany zawodowe uczniów ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia

Kim chcę zostać	Klasy 1.	Klasy 2.	Klasy 3.	Klasy 4.	Klasy 5.	Klasy 6.	Razem
Zawody:	Liczba wyborów						
związane z muzyką	8	10	7	4	2	3	34
inteligencje	1	2	2	1	2	1	9
usługowe	1	0	1	0	1	1	4
związane z transportem	4	1	1	0	0	0	6
sportowe	3	5	3	3	1	2	17
związane ze zwierzętami	2	3	1	1	2	2	11
związane z nauką	1	2	0	0	1	0	4
związane ze sztuką	1	3	3	6	7	1	21
użyteczności publicznej	0	4	1	0	0	3	8
związane z komputerami	0	0	0	0	3	1	4
inne	0	1	2	0	0	2	5
nie wiem	5	3	7	1	4	2	22
Ogółem	26	34	28	16	23	18	145

w badanej grupie w porównaniu do innych. Uzyskane wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Biorąc pod uwagę fakt, że badanie zostało przeprowadzone wyłącznie wśród uczniów szkoły muzycznej, to zestawienie ich deklaracji pokazuje, że jednak niewielka ich część dopuszcza możliwość związania życia z muzyką (34 uczniów na 110).

Opinie nauczycieli, rodziców i uczniów

Zdaniem dyrektora szkoły oraz większości nauczycieli, w szkole panuje atmosfera odpowiednia do tego, by wspierać różnorodne, nie tylko muzyczne zainteresowania i zdolności uczniów. Nauczyciele mają świadomość tego, że dzieci posiadają zainteresowania pozamuzyczne i rozwijają je zarówno w szkole, jak i poza nią. Uczniowie mogą brać udział w konkursach przedmiotowych i pracach na rzecz szkoły. Nauczyciele na podstawie swoich obserwacji zauważają u swoich uczniów zainteresowania i zdolności pozamuzyczne. Do najczęściej dostrzeganych zainteresowań należą: taniec, plastyka, sport, film, gry komputerowe, języki obce, aktorstwo i czytelnictwo. Sporadycznie wymieniane są także takie zainteresowania, jak: poezja, przyroda, fotografia, rekreacja, szachy, balet, konstruowanie i kostka Rubika. Z kolei jako zdolności pozamuzyczne wymieniane są zdolności: twórcze, plastyczne, taneczne, językowe, organizacyjne,

matematyczne, przywódcze, recytatorskie, sportowe, społeczne, przyrodnicze, informatyczne i techniczne.

Kadra szkoły zachęca uczniów do rozwijania wszystkich talentów. Główne działania w tym zakresie polegają na tworzeniu bogatej oferty warsztatów w dziedzinach innych niż muzyka, na przykład: teatralnych, przyrodniczych, sportowych i artystycznych. Prowadzone są pozalekcyjne koła zainteresowań²⁵, takie jak: plastyczne, matematyczne, przyrodnicze i sportowe. Uczniowie prowadzą też gazetkę szkolną — jest to najpopularniejsza forma wsparcia. Nie mniej ważne są aktywności w ramach edukacji ogólnokształcącej, na przykład związane z wydarzeniami kulturalnymi (wyjścia do teatrów, kin). Nauczyciele deklarują, że wspierają rozwój zainteresowań i zdolności pozamuzycznych swoich uczniów, motywując ich, prowadząc koła zainteresowań, przygotowując do konkursów i organizując wyjścia pozalekcyjne. Istotne jest także umożliwienie uczniom doboru różnych form zaliczenia określonych zadań.

Nauczyciele zauważają, że sprzyjającymi czynnikami dla rozwoju zainteresowań i zdolności pozamuzycznych są: autorytet nauczyciela, udzielanie wsparcia i motywowanie, wydarzenia szkolne, lecz także zainteresowania rówieśników i autonomiczna chęć rozwoju.

Także rodzice uczniów byli proszeni o określenie zdolności swoich dzieci. Prawie wszyscy badani rodzice wskazują na ponadprzeciętne zdolności intelektualne swoich dzieci, lecz co ciekawe, jedynie mniej niż połowa badanych rodziców ($n=14$) deklaruje, że ich dzieci posiadają zdolności muzyczne. Jako podstawę stwierdzenia, że dziecko posiada zdolności muzyczne, traktują swoje własne obserwacje ($n=14$), muzyczne zainteresowania dziecka ($n=10$), obserwacje nauczycieli w przedszkolu ($n=8$), obserwację dziecka na tle rówieśników ($n=7$) oraz zdanie egzaminu wstępnego do szkoły muzycznej ($n=5$). Ważne, że rodzice stale starają się wspierać rozwój muzycznych zdolności dziecka. Do działań przez nich podejmowanych należą: uczestniczenie w koncertach i warsztatach ($n=19$), pomoc w systematycznym ćwiczeniu ($n=8$), posyłanie na zajęcia dodatkowe ($n=8$), słuchanie muzyki ($n=6$), udzielanie codziennego wsparcia ($n=6$), rodzinne muzykowanie ($n=5$), zabawy muzyczne w domu ($n=4$). Rodzice wskazywali również na to, ile czasu dziecko poświęca muzyce. Z deklaracji rodziców wynika, że dzieci w szkole średnio spędzają około 7,5 godziny dziennie, około godziny poświęcają w domu na ćwiczenie gry na instrumencie (maksymalnie 2 godziny). Pozostały czas przeznaczają na zajęcia dodatkowe, odrabianie lekcji i odpoczynek.

W zakresie zdolności pozamuzycznych rodzice dostrzegają takie predyspozycje, jak: sportowe, taneczne, twórcze, plastyczne, matematyczne, językowe

²⁵ W Polsce za główną formę wspierania rozwoju zainteresowań i zdolności uznawane są zajęcia pozalekcyjne, realizowane w szkole lub poza nią (np. w centrach kultury, klubach sportowych i innych instytucjach). Grupują one dzieci w zbliżonym wieku (grupy rówieśnicze) o analogicznych zainteresowaniach lub zdolnościach.

Tabela 2

Zestawienie wyborów określić zdolności dokonanych przez rodziców i dzieci

Rodzaj uzdolnień	Rodzice		Dzieci	
	Liczba nominacji	Procent ²⁶	Liczba nominacji	Procent ²⁷
plastyka	13	43%	71	65%
sport	19	63%	87	79%
pomoc innym	10	33%	87	79%
muzyka	14	47%	85	77%
języki obce	11	37%	60	55%
organizowanie	8	27%	70	64%
matematyka	12	40%	72	65%
wymyślanie i tworzenie	12	40%	88	80%
przyroda	7	23%	60	55%
informatyka	7	23%	68	62%
przewodzenie innym	4	13%	40	36%
technika	9	30%	50	45%
język polski	5	17%	74	67%
taniec	14	47%	60	55%
recytowanie	4	13%	51	46%
inne	6	20%	46	42%

(języki obce) i społeczne. W mniejszym stopniu (mniej niż 10 wskazań): organizacyjne, techniczne, przyrodnicze, językowe (język polski), informatyczne, przywódcze i recytatorskie. Zdecydowana większość rodziców ($n = 23$) stwierdza, że ich dzieci mają czas na to, by rozwijać swoje pozamuzyczne zdolności, pomimo wielości obowiązków. Rodzice chętnie wspierają rozwój swoich pociech, przede wszystkim wysyłając je na zajęcia dodatkowe (21 wskazań). Jako mniej popularne sposoby wsparcia wymieniane są: wspólne spędzanie czasu z rodziną i wspólne zabawy, zapewnienie dostępu do pomocy dydaktycznych i motywowanie. Przy tym znacząca część rodziców ($n = 23$) stwierdziła, że ich dziecko ma czas na to, by móc rozwijać swoje pozamuzyczne zdolności.

Również sami uczniowie byli proszeni o określenie własnych zdolności. Najbardziej popularne w tej grupie są zdolności: twórcze ($n = 88$), sportowe

²⁶ Procent liczony od $n = 30$ — liczba badanych rodziców.

²⁷ Procent liczony od $n = 110$ — liczba badanych uczniów.

($n=87$), społeczne — pomoc innym ($n=87$), muzyczne ($n=85$), językowe (język polski) ($n=74$), matematyczne ($n=72$), plastyczne ($n=71$), organizacyjne ($n=70$), informatyczne ($n=68$) i inne. Zestawienie zdolności kierunkowych według rodziców i dzieci przedstawiono w tabeli 2.

Powyższe zestawienie ukazuje znaczące rozbieżności w postrzeganiu posiadanych przez dzieci zdolności w percepcji uczniów i ich rodziców. Dotyczy to szczególnie zdolności muzycznych, społecznych (pomoc innym), twórczych czy organizacyjnych. W uzyskanych wynikach uwidacznia się większa wrażliwość i autorefleksja samych uczniów w odniesieniu do własnych predyspozycji.

Podsumowanie

Uzyskane od rodziców deklaracje wskazują, że główne powody posyłania dzieci do podstawowej szkoły muzycznej wiążą się z posiadanymi przez dzieci zdolnościami i zainteresowaniami muzycznymi, lecz oprócz nich nie mniej ważne są takie czynniki jak możliwość wszechstronnego rozwoju i wzmacnianie pożądanых cech charakteru. Wyniki te pokazują, że rodzice są uważnymi obserwatorami swoich dzieci i wychodzą naprzeciw ich potrzebom i pasjom²⁸, lecz także, że na tym etapie edukacji mniej ważne są aspiracje i plany życiowe dziecka²⁹, a bardziej istotne jest zapewnienie mu warunków do dobrego rozwoju, czego gwarantem jest uzyskanie wykształcenia muzycznego.

Ponadto uzyskane wyniki pokazują uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych jako tych, którzy posiadają zainteresowania i zdolności nie tylko w dziedzinie muzyki, lecz także w innych dziedzinach. Co istotne, zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie tylko dostrzegają predyspozycje i pasje pozamuzyczne uczniów, lecz także na wiele sposobów wspierają ich rozwój i sprawiają, że dzieci mają na nie czas. Być może przyczyną tego jest fakt, że jedynie sporadycznie rodzice wiążą przyszłość swojego dziecka z muzyką. Prawie połowa badanych dostrzega, że ewentualna kariera muzyczna dziecka jest uzależniona od jego chęci i pragnień. Te deklaracje są być może wynikiem świadomości tego, jak wiele czynników składa się na sukces w karierze muzycznej: począwszy od poziomu zdolności muzycznych, posiadania wewnętrznej motywacji, poprzez wysiłek i systematyczną pracę, trafny dobór instrumentu i nauczycieli czy adekwatne wsparcie środowiska rodzinnego³⁰. Strategia rodziców jest więc nastawiona na to, by wzmacniać dziecko w tych dziedzinach, w których przejawia zainteresowania i wyższe możliwości, nie ograniczając go jedynie do jednej

²⁸ J. Łukasiewicz-Wieleba, A. Baum, *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013.

²⁹ M. Manturzevska, dz. cyt.

³⁰ Por. Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Akademia Muzyczna, Kraków 2006; L. Jarvin, R.F. Subotnik, dz. cyt., s. 78–87.

dziedziny. Ponadto wszechstronna stymulacja sprawia, że w dziecku podtrzymywana jest ciekawość świata, co może zapobiegać wypaleniu w dziedzinie muzyki. Ponieważ jednak zainteresowania i zdolności pozamuzyczne mogą być czynnikiem utrudniającym osiągnięcie sukcesu w dziedzinie muzyki, zgoda rodziców na rozproszenie zainteresowań dziecka i odwrócenie jego uwagi od treningu muzycznego pokazuje dziedziny konkurencyjne dla muzyki jako atrakcyjne i warte poświęcenia im czasu. Tym samym widoczne się staje, że muzyka może być według części rodziców nieatrakcyjną drogą życiową dla ich dziecka, co może kształtować także nastawienie dziecka wobec kariery muzycznej.

Co interesujące, również dyrekcja i nauczyciele szkoły muzycznej są otwarci na to, by rozwijać u dzieci także ich pozamuzyczne zainteresowania i zdolności. Pomimo profilu szkoły, jest w niej miejsce na to, by zajmować się dziedzinami, które nie mają związku z edukacją muzyczną (np. sportowe, przyrodnicze czy plastyczne). Zauważona tendencja może się wiązać z dotychczasowymi doświadczeniami nauczycieli, które pokazują, że nie wszyscy uczniowie po ukończeniu podstawowej szkoły muzycznej kontynuują edukację w tym kierunku. Umożliwienie im rozwoju także pozamuzycznych zainteresowań i zdolności może sprawić, że dzieci będą bardziej świadome swoich możliwości i dokonają trafniejszego wyboru dalszego kierunku kształcenia. Szkoła muzyczna jest więc miejscem nie tylko służącym umuzykalnieniu, lecz także stanowi dla dziecka źródło poznania siebie w relacjach z innymi osobami — nauczycielami oraz uczniami o analogicznym, wysokim poziomie zdolności muzycznych³¹.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Baum Alicja, Łukasiewicz-Wieleba Joanna, *Korelaty szachowych talentów. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2018.
- [2] Burowska Zofia, Głowacka Ewa, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Akademia Muzyczna, Kraków 2006.
- [3] Gliniecka-Rękawik Magdalena, *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*, [w:] Barbara Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2007.
- [4] Gordon Edwin Elias, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, WSP, Bydgoszcz 1999.
- [5] Gordon Edwin Elias, *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków 1997.
- [6] Gurycka Antonina, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1989.

³¹ Z. Konaszekiewicz, *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyki*, [w:] Andrzej Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 107–125.

- [7] Jabłonowska Małgorzata, *Zainteresowania dzieci i młodzieży w świetle teorii i badań empirycznych*, [w:] Małgorzata Jabłonowska, Joanna Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2011.
- [8] Jarvin Linda, Subotnik Rena, *Wisdom from Conservatory Faculty. Insights on Success in Classical Music Performance*, „Roeper Review”, 2010, 32.
- [9] Jorgensen Estelle, *In Search of Music Education*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1997.
- [10] Jorgensen Estelle, *School Music Education and Change*, „Music Educators Journal”, 2010, 96(4).
- [11] Konaszkiewicz Zofia, *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyki*, [w:] Andrzej Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- [12] Kołodziejki Maciej, *Wybrane sposoby oceniania osiągnięć muzycznych uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2009.
- [13] Lipska Ewa, Przychodzińska Maria, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSiP, Warszawa 1991.
- [14] Łukasiewicz-Wieleba Joanna, Baum Alicja, *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2013.
- [15] Manturzevska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, COPSA, Warszawa 1974.
- [16] Manturzevska Maria, Kotarska Halina, Miklaszewski Lech, Miklaszewski Kacper, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] Maria Manturzevska, Halina Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- [17] Sacher Wiesława, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, IMPULS, Kraków 1997.
- [18] Sloboda John Anthony, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2002.
- [19] Subotnik Rena, *Psychosocial Strength Training. The Missing Piece in Talent Development*, „Gifted Child Today”, 2015, 38(1).
- [20] Yun Dai David, Schader Robin, *Parent's Reasons and Motivations for Supporting Their Child's Music Training*, „Roeper Review”, 2001, 24(1).

Problemy psychologiczne środowiska chóralno-dyrygenckiego

Mówi się (co często zresztą podkreślam), że głos ludzki jest najwspanialszym instrumentem, jaki istnieje. Człowiek stosował go początkowo w prymitywnej komunikacji, później dopiero wykształcił mowę i śpiew, by wyrażać swe uczucia i emocje. Śpiew grupowy, śpiew chóralny, to z kolei odpowiedź na potrzebę wspólnego ich wyrażania oraz potrzebę przynależności do grupy. O powodzeniu zespołu chóralnego — w szkole, ale również w każdym innym kontekście — decyduje wiele czynników, od anatomicznych i muzycznych (materiał głosowy, technika wokalna, przygotowanie muzyczne) poprzez czynniki zewnętrzne, organizacyjne, liczebne (proporcje w sekcjach, zespolenie głosów ze względu na wiek, płeć itd.) aż po zupełnie odrębną kategorię czynników psychologicznych czy socjologicznych, które bez wątplenia mają na to powodzenie coraz bardziej doceniany wpływ.

Chór w kontekście psychologii społecznej

Chór możemy potraktować jako grupę społeczną, czyli taką, w której dwie lub więcej osób współdziała ze sobą oraz współzależy od siebie w tym sensie, że musi na sobie polegać w zaspokajaniu potrzeb i osiągnięciu celów. Analogicznie, grupą niespołeczną będzie taka, w której dwie lub więcej osób znajduje się w tym samym miejscu, w tym samym czasie, lecz nie współdziała ze sobą¹. Powstanie, formowanie się chóru jako grupy będzie podlegało psychologicznym procesom i fazom jej działania: fazie orientacji i zależności, fazie buntu i różnicowania się/konfliktu, fazie spójności i konstruktywnej współpracy oraz fazie końcowej. Chór cechować też będą typowe elementy grupowe: wielkość, role, status, relacje interpersonalne, spójność, interakcje, zadania, zmiany okresowe, normy. Trzeba tu powiedzieć o myśleniu grupowym — rodzaju myślenia, w którym bardziej liczy się dążenie do zachowania spójności i solidarności gru-

¹ C. Oyster, *Grupy — psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2000.

py aniżeli realistyczne uwzględnianie faktów². Myślenie grupowe występuje, gdy grupa jest zwarta, oddzielona od innych poglądów, kierowana przez jednego dominującego przywódcę, forsującego własne idee.

W wyniku powyższych mogą pojawić się błędne przekonania i procesy: poczucie nieomylności i siły, złudzenie bezpieczeństwa, przekonanie o moralnych racjach grupy, stereotypowe postrzeganie przeciwników, złudzenie jednomyślności, przesadna spójność grupy, jej izolacja, autorytarny przywódca, praca pod zbyt dużą presją czasu czy słabo wypracowane sposoby podejmowania decyzji³. W przypadku chóru będzie to oczywiście zależało od jego rodzaju, a także od celów, które posiada (bo chór szkolny rządzi się jednak innymi prawami niż chór dorosłych), aczkolwiek mechanizmy są całkiem podobne. Warto też wspomnieć o ciekawej rzeczy, jaką są role grupowe, czyli charakterystyczne sposoby zachowania się. W grupie chóralnej można bowiem obserwować takie postaci, jak lider aktywny, lider emocjonalny, lider sympatii, sumienie grupy, błazen grupowy, szara eminencja, kozioł ofiarny, dobry uczeń, maskotka, dziecko grupowe, kochany wujaszek, filozof, buntownik, outsider, ekspert i tym podobne.

Kolejnym wątkiem jest spostrzeganie społeczne, czyli postrzeganie innych oraz siebie w grupie — inaczej umiejętność znalezienia sobie określonego miejsca w strukturze zgodnego z wiedzą o sobie samym. Fascynujących wątków społecznych, w których można osadzić chór, jest oczywiście znacznie więcej, zachęcam do zajrzenia do podanej na końcu literatury.

Dyrygent jako przywódca — różne style zarządzania

Ilu dyrygentów, tyle sposobów prowadzenia zespołu. Istnieją różne metody podchodzenia do chórzystów, ich aktywności, zadań, celów. Tym samym w różny sposób kształtuje się efektywność zespołu, atmosfera w pracy, wyniki koncertowe czy konkursowe. Znajomość i umiejętność dopasowania stylu kierowania do aktualnych potrzeb chóru to cenna przewaga dobrego prowadzącego i niejeden dyrygent interesuje się wiedzą w tym obszarze. W psychologii kierowania mamy wiele typologii przywództwa i wielu badaczy się nimi zajmowało, przedstawmy dwie z nich. Obok najpopularniejszych chyba trzech stylów zarządzania według Kurta Lewina, Ronalda Lippitta i Ralpa White'a (styl autokratyczny, styl demokratyczny, styl liberalny), wymienić możemy również cztery style według Rensisa Likerta. Są to: styl autokratyczny, autokratyczny życzliwy, konsultacyjny

² B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

³ R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Style kierowania według Rensisa Likerta

Charakterystyka	Autokratyczny	Autokratyczny życzliwy	Konsultacyjny	Partycypacyjny
Dbałość o personel	żadna	postawa ojcowska	średnia dbałość	wysoki poziom dbałości
Stosunki: przełożony – podwładny	zupełny brak zaufania	z dystansem	bardzo dobre	serdeczne, pełne zaufania
Partycypacja	decyzje podejmuje kierownik	kierownik akceptuje: sugestie, opinie	decyzje konsultowane	wymiana idei, partycypacja w decyzjach
System motywacyjny	strach, sankcje, nagrody okazjonalne	system premiowania, niewielka obawa przed sankcjami	nagradzanie, sankcje okazjonalne	nagradzanie na podstawie partycypacji
Atmosfera solidarności	nie istnieje	słaba	dość silna	bardzo silna

i partycypacyjny, scharakteryzowane poniżej w tabeli w oparciu o kryteria sprawowania władzy w zakresie dbałości o zespół, kształtowania się stosunków na linii przewodzący — podwładny, stworzenia warunków dla partycypacji członków zespołu, stosowania systemu wzmocnień i tworzenia konkretnej atmosfery⁴.

Ciekawą typologią jest też sześć stylów kierowania według Daniela Golemana⁵:

- **styl demokratyczny** — w którym liczy się zdanie każdego członka grupy, decyzje podejmowane są w porozumieniu z nimi i po wysłuchaniu ich zdania („Co sądzisz na ten temat?”); przywódca posiada umiejętność słuchania, szanuje podopiecznych i wysłuchuje ich pomysłów (dzięki temu wszyscy czują się ważni i biorą odpowiedzialność za rozwój i efekty); minusem może być konieczność omawiania każdej sprawy, co wydłuża czas działania, zwłaszcza gdy liderowi zależy na konsensusie i zadowoleniu wszystkich podopiecznych (dlatego styl ten, choć sprzyja budowaniu atmosfery zrozumienia, nie będzie dobrym rozwiązaniem w sytuacjach, kiedy potrzebna jest szybka decyzja);

⁴ W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1997.

⁵ A. Koźmiński (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- **styl afiliacyjny** — w którym przewodzenie nastawione jest na budowanie harmonii i zrozumienia w zespole („ludzie przede wszystkim”), ważna jest komunikacja i unikanie procedur, empatyczny prowadzący pomaga, wspiera i daje pozytywne informacje zwrotne, przy tym premiowana jest aktywność i pomysłowość członków grupy (wzrasta więc kooperacja, zaangażowanie, zaufanie i lojalność); minusem może być obniżenie sprawczości, nadmiar pomysłów, deficyt konkretnych decyzji, brak procedur czy pobłażanie niekompetencji, więc styl sprawdzi się, gdy pracownicy będą kompetentni, a cele jasno sprecyzowane;
- **styl wizjonerski** — który opiera się na tworzeniu wizji i mobilizowaniu zespołu do osiągnięcia celu („chodźcie za mną”), uważany jest za jeden z najbardziej efektywnych, nadrzędną wartością jest ukazanie celów, każdy członek wie, w jaki sposób oceniana jest jego praca, a lider jest zaangażowanym pasjonatem, który inspiruje i nakreśla cele zespołowi — styl sprawdzi się więc, gdy potrzebny jest nowy kierunek działań bądź wprowadzane są zmiany; minusem może być przesadny autorytaryzm kierownika, który tworząc wizję, mówi członkom zespołu nie tylko, gdzie mają dojść, lecz także jak mają to zrobić;
- **styl trenerski/coachingowy** — który najbardziej rozwija zespół, a lider koncentruje się na słabych i mocnych stronach każdej osoby i wspiera jej rozwój („spróbuj tego”), deleguje zadania, stara się powiązać cele osobiste osób z celami grupy, patrzy przyszłościowo i członkowie czują, że mają przestrzeń dla realizacji swoich potrzeb; minusem może być zbyt duży wydatek energii prowadzącego na budowanie kompetencji u osób najgorzej radzących sobie z zadaniami, zwiększanie efektywności niewspółmiernie do talentu czy efektów, które dana osoba jest w stanie osiągnąć;
- **styl nakazowy** — w którym zarządza się przez strach, ciągłą kontrolę oraz wydawanie poleceń, które mają być zrealizowane zgodnie z wymaganiami lidera („rób, co ci każe”), brakuje miejsca na inicjatywę, pomysłowość, kreatywność, rozwój, choć styl dobrze sprawdza się w sytuacjach kryzysowych czy konfliktowych, a zadania są wykonywane sprawnie; minusem może być negatywna atmosfera w zespole, zwiększona rotacja osób, zanik aktywności i zaangażowania, zatem styl powinien być stosowany z umiarem, w wyjątkowych sytuacjach;
- **styl procesowy (normatywny)** — który koncentruje się tu na standardach i sposobie wykonania zadania, a nacisk położony jest na wykonywanie działań efektywnie i zgodnie z wymogami organizacji („rób to, co ja — natychmiast”), mało empatyczny lider pokazuje, jak osiągnąć cel, a w razie potrzeby sam pracuje, by udowodnić efektywność wybranej metody — styl sprawdzi się tam, gdzie pracownicy są kompetentni i zmotywowani wewnętrznie do osiągania wysokich wyników; minusem może być demotywacja ze-

społu (jeśli są wysokie wymagania i mała sympatia wobec lidera), poczucie niedocenienia, niskie przyzwolenie na inicjatywę i aktywność.

Dobry kierownik łączy wszystkie style zarządzania i umie dobierać je w zależności od potrzeb zespołu oraz zadania. Na szczęście nad swoim stylem prowadzenia chóru można pracować, dlatego nikt nie jest skazany na porażkę.

Wpływ śpiewania w chórze na różne obszary funkcjonowania człowieka

Kształcenie muzyczne niewątpliwie wpływa na kształtowanie pamięci wzrokowej, słuchowej, logicznej, zdolności manualnych i tym podobnych. Rozwój słuchu muzycznego przyczynia się do szybszego uczenia się języków obcych, a kojarzenie znaku z dźwiękiem przyspiesza opanowanie umiejętności czytania. Mogą poprawić się również zdolności w zakresie nauk ścisłych, bo znajomość nut i rytmu ułatwia naturalne rozumienie. A dodatkowo umiejętnie dobrana muzyka wycisza emocje negatywne i pobudza pozytywne.

Doświadczenie chóralne, a więc doświadczenie uprawiania muzyki, czytania nut, odnajdywania się w „pionach harmonicznym” i tym podobne, ma zatem wpływ na kształtowanie się inteligencji ogólnej, rozwijanie obszarów poznawczych, regulację emocji, a także przyczynia się do rozwijania i wzmacniania przystosowania społecznego, a więc cech i kompetencji, które składają się na inteligencję społeczną oraz umiejętności interpersonalne.

Inteligencja społeczna to pojęcie wprowadzone w 1920 roku przez Edwarda Thorndike’a, oznaczające zdolność rozumienia ludzi i kierowania nimi oraz rozumnego działania w stosunkach międzyludzkich. Inteligencja społeczna wiąże się z inteligencją emocjonalną, na którą — oprócz umiejętności społecznych — składają się zdolność samokontroli, samokreacji i wglądu we własne emocje⁶. Kompetencje społeczne to umiejętność życia wśród ludzi i współpracy z innymi, ponadto zdolność samodzielnego stosowania tych umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości, bazującego na poczuciu odpowiedzialności i autonomii. Strukturę kompetencji tworzą umiejętności komunikacyjne, asertywne, wyrażania siebie, wzmacniania i podtrzymywania innych⁷. Wysoki poziom kompetencji społecznych wiąże się z lepszym przystosowaniem do zmian życiowych, większą plastycznością zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych oraz niższymi wskaźnikami lęku, depresji czy też poczucia samotności.

⁶ J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

⁷ D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2016.

Potencjalne problemy psychologiczne pojawiające się w zespole chóralnym

Na postawione otwarte pytanie, jakie problemy obserwują w swych chórach lub z jakimi problemami sami się borykają, odpowiedziało trzydziestu dyrygentów szkół muzycznych i szkół ogólnokształcących. Pojawiły się następujące odpowiedzi:

- nieśmiałość, wycofanie,
- odrzucenie przez grupę,
- konflikty,
- młodzież z „opiniami”,
- problemy w domu, przemoc,
- budzący strach dyrygent, autorytaryzm,
- nieumiejętność dyrygenta radzenia sobie w obszarze psychologicznym.

Jak się też okazuje, problemy natury psychologicznej nie są obce żadnemu chórowi. Nasuwa się też druga myśl, że w chórach rzadko rozwiązuje się problemy z pomocą psychologa. A przecież w kontekście zagadnień psychologicznych na pewno można osadzić działalność chóralno-dyrygencką w znacznie bardziej rozległych obszarach:

- poziom zdolności muzycznych i intelektualnych,
- rola procesów motywacyjnych,
- rozwiązywanie konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych,
- procesy grupowe,
- poczucie własnej wartości, radzenie sobie z krytyką,
- odporność psychologiczna,
- psychologiczne aspekty porażki,
- radzenie sobie z treścią koncertową,
- trudne sytuacje środowiska rodzinnego i tym podobne.

Badania środowiska chóralno-dyrygenckiego to „ziemia” mało znana i — jako również dyrygent — pokuszę się o tezę, że istnieje duża potrzeba (i niekwestionowana przydatność) podejmowania badań psychologicznych grup chóralnych oraz dyrygentów. Wielu prowadzących i śpiewających byłoby usatysfakcjonowanych możliwością przeczytania artykułów na temat na przykład zależności śpiewania w chórze a zwiększaniem odporności na stres, budowania odporności psychologicznej i radzenia sobie z porażką (nieodłącznie wpisaną w muzyczny kontekst), badań osobowości wybijających się śpiewaków/dyrygenta czy zależności między śpiewaniem w chórze a nabywaniem umiejętności społecznych i tak dalej.

Przyjemność i satysfakcja z muzykowania, owocne koncertowanie, rozwój muzyczny to elementy, które pojawiają się po dłuższym czasie śpiewania w chórze oraz jego prowadzenia. Współtworzeniu efektu chóralno-dyrygenckiego to-

warzyszą nieodłączne psychologiczne, emocjonalne i fizyczne „koszty”: pośpiech, zmęczenie, presja czasowa, demotywacja, trudne emocje, konflikty i tym podobne. Przestrzeń muzyczna nierozłącznie zazębia się z przestrzenią psychologiczną, którą dobrze by było opisywać i umożliwiać jej poznanie zarówno chórzystom, jak i dyrygentom, by w toku pracy jedni nie poczuli się zniechęceni do śpiewania, a drudzy do wykonywania zawodu.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Argyle Michael, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- [2] Aronson Elliot, *Człowiek, istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- [3] Brown Rupert, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- [4] Chybicka Aneta, *Psychologia twórczości grupowej. Jak moderować zespoły twórcze i zadaniowe?*, Wydawnictwo Impuls, Warszawa 2006.
- [5] Cialdini Robert, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- [6] Czapiński Janusz, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- [7] Franków-Żelazny Agnieszka (red.), *Współczesna chóralistyka 1. Wartości, konteksty, perspektywy*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2018.
- [8] Gäde Ernst-Georg, Listing Thomas, *Skuteczne prowadzenie grupy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- [9] Goleman Daniel, *Inteligencja społeczna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2016.
- [10] Kieżun Witold, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1997.
- [11] Koźmiński Andrzej (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- [12] Kręcielewska Barbara, Kanecka-Bałek Zofia, *O pracy dyrygenta chóru*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1982.
- [13] Łobocki Mieczysław (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- [14] Majewska-Opiełka Iwona, *Umysł lidera: jak kierować ludźmi u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1998.
- [15] Manturzevska Maria, Kotarska Halina, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- [16] Oyster Carol, *Grupy. Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.

- [17] Robson Mike, *Grupowe rozwiązywanie problemów*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- [18] Skarżyńska Krystyna, *Spostrzeganie ludzi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- [19] Stoner James, Freeman Edward, Gilbert Daniel, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1997.
- [20] Strelau Jan, *Psychologia*, t. 3. *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- [21] Strelau Jan, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- [22] Wojciszke Bogdan, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

Requiem Jenkinsa w wykonaniu połączonych chórów: Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku (przygotowanie chóru — Edward Kulikowski), Chór Miasta Białegostoku (przygotowanie — Anna Stankiewicz, Marta Wróblewska), Chór Żeński Zespołu Szkół Muzycznych „Schola Cantorum Bialostociensis” (przygotowanie — Anna Olszewska), Chór Zespołu Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku (przygotowanie — Monika Bierć) oraz Orkiestry Symfonicznej ZSM w Białymstoku

Fot. Jerzy Giedź



WASŁONA
ZŁOŚCI

lubrycka

MAR

Stella Weiler

W P

Jill H. Rathus, Alec L. Miller

TERAPIA
DIALEKTYCZNO

Zaburzenia
i rozwoju

John
Willis

PR
UW

URSZULA BISSINGER-CWIERZ
ANNA ANTONINA NOGAJ

STRATEGIE
RADZENIA
Z TREMA
W KSZTAŁCENIU
ORAZ W ZAW

APTECZKA PIERWS
PSYCHOLOGI



Apteczka pierwszej pomocy psychologicznej dla nauczycieli.

Część 2 — Relaksacja

Druga część cyklu artykułów dotyczącego udzielania pomocy psychologicznej uczniom szkół artystycznych dotyczy relaksacji. Zawiera wskazówki dla nauczycieli przedmiotów grupowych i indywidualnych, zarówno młodszych dzieci, jak i starszych uczniów, szczególnie ze szkół muzycznych i baletowych.

Żyjemy w czasach pełnych stresu, ciągłego pośpiechu i napięcia. Uczniowie szkół artystycznych są zwykle przeciążeni łączeniem nauki ogólnokształcącej i kierunkowej, a ekspozycje społeczne w postaci występów wywołują u wielu z nich reakcje lękowe. Również nauczyciele często doświadczają dużo stresu związanego z wyzwaniem pracy w szkole. Z tego powodu warto znać różne techniki relaksacyjne, pozwalające na zmniejszenie lęku. To niezwykle cenna umiejętność, która będzie też przydatna w dorosłym życiu uczniów.

Relaksacja to istotna umiejętność potrzebna w chwilach, gdy emocje są bardzo silne i człowiek może postąpić impulsywnie lub przestać panować nad reakcjami swego ciała. Uczniowie, którzy regularnie ćwiczą relaksację, potrafią lepiej tolerować swój dyskomfort psychiczny, co przekłada się między innymi na skuteczniejsze radzenie sobie ze stresem przed klasówkami, oceną podczas korekt plastycznych i tremą przed występami. Doświadczają też mniej konfliktów interpersonalnych.

Z książki Louise Hayes, Ann Bailey i Josepha Ciarrochiego¹, bazującej na terapii akceptacji i zaangażowania, nastolatki uczą się, jak stać się „ważnym wojownikiem”. Autorzy posługują się akronimem GROM do określenia czterech kluczowych umiejętności w radzeniu sobie z trudnymi emocjami.

Pierwszą z tych umiejętności jest „Głęboki oddech i wyciszenie się”. To pokazuje, jak istotne jest uczenie się relaksacji. W kontekście szkolnym im wcześniej zostaną wprowadzone takie ćwiczenia, tym lepiej. Można zacząć już

¹ L. Hayes, A. Bailey, J. Ciarrochi, *W pułapce myśli dla nastolatków. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, GWP, Gdańsk 2019.

od pierwszych klas szkoły podstawowej, dostosowując polecenia relaksacyjne do wieku uczniów.

Kolejną kluczową umiejętnością jest „Rozpoznanie i obserwacja”. Polega na rozpoznaniu myśli i uczuć dzięki głębokiemu oddychaniu i wyciszaniu się. Techniki relaksacyjne pomagają kształtować tę umiejętność. Obserwowanie własnych emocji pozwala je lepiej zrozumieć i zdystansować się. Wtedy uczucia przestają rządzić czymś życiem. Emocje stają się drogowskazem tego, co jest ważne, i uczą dbania o swoje potrzeby. Ostatnie dwie umiejętności to „Odkrywanie własnych wartości lub odnoszenie się do nich” oraz „Mądry wybór i podjęcie działania”. Dotyczą one między innymi nauki realizowania planów życiowych i organizacji nauki².

W niniejszym artykule zaproponowano konkretne metody pomagające w odprężeniu. Ćwiczenia relaksacyjne można wykorzystywać zarówno na lekcjach indywidualnych, jak i grupowych. Warto ćwiczyć je w miarę możliwości razem z uczniami, by modelować u nich prawidłowe wykonywanie i przekazać dobre nastawienie. Nie należy uczyć tych ćwiczeń w sytuacjach o bardzo nasilonych emocjach, na przykład podczas egzaminów, gdyż nie uda się ich wtedy nagle poprawnie zrobić. Ćwiczenia należy wykonywać przynajmniej przez kilka tygodni w spokojnych warunkach, by ciało przyzwyczyło się do sprawnego rozluźniania.

„Spokojne oddychanie” na lekcji instrumentu

Oddech jest ściśle powiązany z odczuwanymi przez nas emocjami. Kiedy jesteśmy spokojni, oddychamy wolniej, niż gdy ktoś nas przestraszy albo rozgniewa. W chwilach smutku oddech jest przerywany przez płacz, ulga objawia się westchnieniem. Gdy mamy świadomość wzajemnego oddziaływania na siebie umysłu i oddychania, możemy kształtować nasz stan emocjonalny. *Związek pomiędzy oddechem a umysłem można porównać do latawca — stan umysłu (doznania i uczucia) to jego korpus, oddech zaś pełni funkcję sterującej nim linki. Jeśli poprowadzimy ją spokojnie, delikatnie i jednostajnie, najprawdopodobniej latawiec będzie zgrabnie szybował niczym beztroski ptak. Kiedy jednak szarpniemy gwałtownie linką, papierowa konstrukcja zacznie wlatywać i nurkować iczym statek na wzburzonym morzu, próbujący desperacko utrzymać się na powierzchni*³. Podobnie jest z oddechem. Kiedy oddychamy powoli, czujemy się odprężeni. Gdy oddychamy szybko i płytko, nieprzyjemne emocje zaczynają prze-

² Więcej na ten temat można przeczytać w artykule: A.A. Nogaj, B. Wojtanowska-Janusz, *O psychologicznym wsparciu maturzystów szkół artystycznych w czasie pandemii*, „Szkoła Artystyczna”, Warszawa 2020, nr 4(12), s. 113–132.

³ S. Weller, *Oddech w psychoterapii*, GWP, Gdańsk 2012, s. 21–22.

ważać. Z tego powodu wszystkie techniki relaksacyjne bazują na ćwiczeniach oddechowych⁴.

Jednym z wielu sposobów na odprężenie jest „spokojne oddychanie”, ale choć wiele osób je poleca, to jednocześnie brakuje wyjaśnienia, jak je wykonać. Ćwiczenie to jest opisane między innymi u Lisy Schab jako „Podążanie za swoim oddechem”⁵ i „Głęboki oddech”⁶. Od uważnego oddychania różni się głównie celem.

W powolnym oddychaniu, poza lepszym zwróceniem uwagi na zachodzące podczas niego procesy w ciele, powinno się dążyć do rozluźnienia mięśni i przywrócenia uczucia większego spokoju. Ważne jest, by nie przerywać procesu oddychania. Można położyć sobie jedną dłoń na boku i objąć nią przód i tył ciała, tak by czuć żebra i rozciągające się mięśnie podczas oddechu. Jeśli ruch jest niewielki, prawdopodobnie oddychamy zbyt płytko. Jednocześnie bardzo istotne jest odwracanie myśli od tych związanych z lękiem, gniewem lub inną silną emocją.

To ćwiczenie można wykonać z uczniami na początku lekcji instrumentu jako formę ćwiczenia podstawowej umiejętności radzenia sobie z treścią. Naturalnie można je stosować również w trakcie lekcji grupowych, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu. Spokojne oddychanie pomaga w lepszej koncentracji i radzeniu sobie ze stresem — niestety, część uczniów tak bardzo chce dobrze się zaprezentować na lekcji przed swoim nauczycielem, że bardzo często usztywniają im się mięśnie i grają gorzej, niż potrafią. Ćwiczenie to jest krótkie, zajmuje zwykle mniej niż 5 minut. Instrukcja do takiego sposobu oddychania powinna brzmieć podobnie do poniższej i należy ją mówić spokojnym głosem, w dość wolnym tempie, emocjonalnie dopasowując się do wypowiedzianych treści.

Weź głęboki oddech. Poczuj, jak powietrze przechodzi przez twoje drogi oddechowe aż do płuc i wypełnia je całkowicie. Wydech może być dwa razy dłuższy od wdechu. Jeśli ci to pomoże, policz do trzech, nabierając powietrze, i do sześciu, wydychając je. Zauważ, które mięśnie pracują podczas tych dwóch faz oddychania. Wdech. Wydech. Wdech. Wydech. Niech wypełniające twoje płuca powietrze przyniesie ci spokój. Kiedy tylko w twojej głowie pojawią się jakiegokolwiek myśli niezwiązane z oddychaniem i przywołujące emocje, których nie chcesz

⁴ Osobom zainteresowanym tematem wykorzystania ćwiczeń oddechowych i relaksacji w przygotowaniu ucznia do występów publicznych, co jest istotnym elementem lekcji instrumentu, rekomendowane jest przeczytanie między innymi artykułu: J. Kaleńska-Rodzaj, *Psychologiczne przygotowanie muzyka do występu*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 4, Warszawa 2017.

⁵ L.M. Schab, *Lęk i zamartwianie się u nastolatków. Poradnik z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 119.

⁶ Tamże, s. 123.

czuć, pozwól im odejść. Skup się ponownie na oddychaniu. Staraj się oddychać jak najbardziej głęboko. Aby napęlić całą szklanę, trzeba zacząć od wlewania wody na jej dno. Podobnie aby napęlić całe płuca powietrzem, trzeba pozwolić mu wejść do dolnej części płuc. Muszą się napęlić jak balonik. Wdech, wydech. Wdech, wydech. Pozwól swoim mięśniom się rozluźnić. Przepęlnia cię spokój. Wdech, wydech, wdech, wydech.

Inne przykładowe ćwiczenia oddechowe, na przykład „Oddech brzuszkiem”, „Balonik”, „Piórko”, „Kto się tak śmieje”, możliwe do zastosowania podczas lekcji instrumentu (szczególnie z młodszymi uczniami), znajdują się w książce doktor Urszuli Bissinger-Ćwierz⁷.

Scenariusz zajęć relaksacyjnych dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej

Uczniowie najmłodszych klas mają często duże trudności w radzeniu sobie z emocjami i okazywaniu ich w społecznie akceptowalny sposób. Dzieci często krzyczą na siebie, wyzywają się nawzajem, czasem wręcz biją się i szarpią w złości, potrafią tak mocno płakać, że nie są w stanie powiedzieć, co się stało, gdy się smucą. Niektóre robią się złośliwe w stosunku do rówieśników, gdy czują zazdrość. Czasami dzieci milkną, unikają trudnych dla siebie sytuacji i na przykład nie umieją dobrze zagrać swojego repertuaru na instrumencie, gdy się boją. Emocjom tym towarzyszy zwykle mocne napięcie mięśni. Ciężko też im przyjąć perspektywę drugiej osoby i spojrzeć obiektywnie na sytuację.

Wielu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zdaje sobie sprawę z tego, jak ważne są rozmowy o uczuciach i sposobach radzenia sobie z nimi. Zajęcia relaksacyjne pozwalają uczniom nabyć umiejętności odprężania mięśni, przez co poczują się spokojniejsi. Wprowadzenie takich ćwiczeń może zająć całą godzinę lekcyjną. Później należy przypominać te i podobne ćwiczenia kilka razy w ciągu semestru (wtedy mogą przykładowo zająć około dziesięciu minut lekcji). Najlepiej gdy zaproponuje je wychowawca, ale dobrym pomysłem jest też wykonanie ich w mniejszej grupie, na przykład na rytmice (wtedy nauczyciel może połączyć je z graniem spokojnej muzyki).

Na początku warto dzieciom przedstawić, czym jest relaksacja. Być może uczniowie znają to słowo i wiedzą, jak je zdefiniować. Być może też chętnie przedstawią swoje sposoby na odpoczynek i na rozluźnienie się, kiedy się czegoś boją. Na początek pokazujemy wykonanie podstawowych ćwiczeń oddechowych, jak opisane wcześniej „Spokojne oddychanie”.

⁷ U. Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, wyd. CEA, Warszawa 2016, s. 147–151.

Przykładowy schemat lekcji zajęć relaksacyjnych dla młodszych uczniów:

1. Czym jest relaksacja? — krótka dyskusja.
2. Ćwiczenie „Spokojne oddychanie” lub „Naturalne oddychanie”.
3. Ćwiczenie relaksacyjne, na przykład „Ciężki głaz”, „Wiatrak — ćwiczenie oddechowe”, „Szkłana kula” lub dowolne inne.
4. Miniwykład *Dlaczego i kiedy stosować ćwiczenia relaksacyjne*.
5. Wizualizacja.
6. Dyskusja o wrażeniach z wykonanych ćwiczeń relaksacyjnych.

Następnie prezentujemy pierwsze ćwiczenie. Może być to na przykład „Wiatrak — ćwiczenie oddechowe” i „Oddychanie z wizualizacją”, które można znaleźć w książce Dianne Schilling⁸. Warto też wykorzystać jedno z ćwiczeń relaksacyjno-odprężających, na przykład „Pajacyk”, „Szmaciana lalka” czy „Szkłana kula”, opisanych przez Urszulę Bissinger-Ćwierz⁹. Innym prostym ćwiczeniem pokazującym różnice między napiętymi a rozluźnionymi mięśniami, które z łatwością można zastosować w klasie szkolnej z najmłodszymi uczniami, jest „Ciężki głaz”. Warto je powtórzyć przynajmniej dwa razy podczas jednej lekcji. Poniżej przykładowa instrukcja:

Wyobraźcie sobie, że macie za zadanie utrzymać przez dziesięć sekund baardzo ciężki głaz, gigantyczny kamień. Na mój znak wszyscy udajecie, że trzymacie go rękami nad głową, musicie mocno napiąć wszystkie mięśnie, inaczej zleci wam na głowę. Będę liczyć do dziesięciu i na koniec możecie go odrzucić. Wszyscy gotowi? Uwaga, chwytajcie głaz. Jest strasznie ciężki! Jeden, dwa, trzy, cztery, pięć... Uwaga, żeby nie spadł. Sześć, siedem, osiem... Wszystkie mięśnie muszą być napięte. Dziewięć, dziesięć. Zrzucamy głaz. Przeciągamy się, potrząsamy rękami i nogami, teraz są zupełnie rozluźnione i lekkie.

Po ćwiczeniu tłumaczymy uczniom, dlaczego warto stosować regularnie różne ćwiczenia relaksacyjne i kiedy je stosować. Warto podkreślić, że ich wykonywanie pomaga poradzić sobie z silnymi emocjami, ale muszą być wcześniej „wyćwiczone” jak każda umiejętność.

Następnie w pracy z młodszymi uczniami możemy zastosować wizualizację. Polega ona na wyobrażaniu sobie siebie w określonej sytuacji i miejscu i angażuje w to różne zmysły. Nasz mózg potrafi reagować na wyobrażone nie-

⁸ Szczegółowy opis wraz z kartami pracy znajduje się w książce D. Schilling, *Kształcenie zintegrowane. Jak wykształcić inteligencję emocjonalną. 50 pomysłów ćwiczeń*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008, s. 70–73.

⁹ U. Bissinger-Ćwierz, dz. cyt., s. 151–155.

bezpieczeństwa podobnie jak na realne. Z tego powodu dziecko wyobrażające sobie swoje pomyłki na zbliżającym się koncercie może doświadczać takich samych objawów fizjologicznych jak w sytuacji, gdy znalazłoby się blisko groźnie wyglądającego psa. Podobnie przywoływanie w wyobraźni przyjemnych miejsc, osób lub rzeczy może kogoś uspokoić. Wizualizację warto ćwiczyć, *gdyż stymuluje aktywność prawej półkuli mózgu, która jest odpowiedzialna za kreatywność i emocje. Technika ta daje nam przestrzeń do skoncentrowania się na przezwyciężaniu strachu, do uzyskania wglądu w odczuwany lęk czy skupiania się na konkretnym celu, który chcemy osiągnąć*¹⁰. Metoda ta może pomóc uspokoić się, gdy jest się w stresującej sytuacji, lub przygotować lepiej do występu¹¹. W kontekście relaksowania się szczególnie przydatna będzie kierowana wizualizacja, która polega na *wykorzystaniu wyobraźni do odtworzenia jakiejś bardzo relaksującej sytuacji i czerpania z tej sceny przyjemności*¹².

Wizualizacja może się łączyć z wyobrażeniem sobie bezpiecznego miejsca, na przykład dużego jeziora¹³, plaży¹⁴ albo dowolnego innego pięknego miejsca¹⁵, jednocześnie ze spokojnym oddychaniem. Ważne jest, by wprowadzając dziecko w proces wizualizacji, prowokować do wyobrazonego aktywowania w niej tak wielu zmysłów, jak to tylko możliwe. Zwizualizowane miejsce powinno się kojarzyć z bezpieczeństwem i odprężeniem. Można do tego wykorzystać realne, dobrze sobie znane miejsca lub zupełnie wyobrażone. W przypadku uczenia wizualizacji młodszych uczniów, można wykorzystać miejsca z bajek, wyobrażenia domków na drzewie. Możemy też udawać na przykład dobrą wróżkę, która czarodziejską różdżką wypędza napięcie z mięśni albo sypie pyłek spokoju. Dobrym pomysłem jest też tęczowa wizualizacja¹⁶. Możliwości jest bardzo wiele. Lepiej unikać wyobrażeń parków rozrywki, aquaparków, dyskotek, bo co prawda wiążą się zwykle z przyjemnymi uczuciami, ale raczej nie sprzyjają odprężeniu. Ćwiczenie to może zająć 5–10 minut lekcji, a zazwyczaj skutecznie wycisza i relaksuje. Przykładowa instrukcja dla młodszych uczniów może brzmieć tak:

¹⁰ D. Strycharczyk, P. Clough, *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*, GWP, Soopot 2017, s. 278.

¹¹ Z tego powodu jest jednym z elementów Treningu Autorealizacji Artystycznej, natomiast wizualizacja ta nie pełni funkcji relaksacji, a raczej mentalnego przygotowania do występów publicznych. Więcej można przeczytać w artykule: G. Draus, *Trening Autorealizacji Artystycznej. Mentalne i fizyczne przygotowanie do funkcjonowania w zawodzie muzyka*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj, *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.

¹² D. Strycharczyk, P. Clough, dz. cyt., s. 280.

¹³ Opis znajdziemy u S. Weller, dz. cyt., s. 116–117.

¹⁴ Inny przykładowy opis jest u R.M. Rapee, A. Wignall, S.H. Spence, V. Cobham i H. Lyneham, *Lęk u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 263–265.

¹⁵ L. Schab, dz. cyt., s. 127.

¹⁶ U. Bissinger-Ćwierz, dz. cyt., s. 157.

Zamknij oczy. Wyobraź sobie, że idziesz trawiastą ścieżką. Z jednej strony masz las, z drugiej morze. Jest piękna pogoda. Ścieżka prowadzi cię do bajecznego pięknego zamku. Brama jest szeroko otwarta. Wchodzisz do zamku i czujesz się jak król/królowa. Witają cię rycerze na pięknych koniach i damy siedzące na jednoróżcach. Służący przybiegają i sypią przed tobą płatki kwiatów. Najpierw spacerujesz po zamkowych ogrodach. Widzisz przepiękne kwiaty, elegancko zrobione dróżki, fontanny, przyszyżone drzewka. Masz okazję pobujać się na drewnianej huśtawce. Kiedy tylko chcesz się napić lub coś zjeść, służący zaraz przynoszą to, na co masz tylko ochotę. Po odpoczynku w ogrodach zwiedzasz kolejne komnaty w zamku. Widzisz wspaniałe obrazy, podziwiasz bogato zdobione meble. Pomagają ci się przebrać w sypialni w najmodniejsze szaty. W końcu docierasz do sali balowej. Uczta wyprawiona na twoją cześć jest wspanialsza, niż mógłbyś/mogłabyś sobie wyobrazić. Tańce, zabawy, przepyszne jedzenie... Czujesz się bardzo dobrze. Wszyscy są tu przyjaźnie do ciebie nastawieni. Nic złego nie może ci się przytrafić. Czujesz się bardzo bezpiecznie. To miejsce, gdzie spełniają się twoje marzenia. Możesz tu wracać w wyobraźni, kiedy tylko masz ochotę. Kiedy tylko poczujesz się źle, będziesz się bać albo bardzo złościć i będziesz potrzebować się uspokoić.

Na koniec ważne jest podsumowanie wrażeń dzieci z wykonania ćwiczeń. Uczniowie mogą mieć bardzo różne odczucia — część będzie odprężona, spokojna, część znudzona, może zirytowana. Każdy ma prawo zareagować inaczej. Dobrze zachęcić dzieci, by spróbowały wykonać ćwiczenia na spokojnie w domu i potem porównały swoje wrażenia z tymi z lekcji.

Stopniowa relaksacja w szkole baletowej

Na lekcjach tańca klasycznego nauczyciel przede wszystkim pracuje nad tym, by uczeń świadomie potrafił poruszać wszystkimi mięśniami ciała niezbędnymi do wykonania coraz trudniejszych kroków tanecznych. Niestety, gdy przychodzi czas egzaminów, przesłuchań czy konkursów, wielu uczniów w szkole baletowej doświadcza tremy. Wtedy ich mięśnie są zbyt napięte, a ruchy stają się niewystarczająco płynne i elastyczne. Dlatego też warto, aby tancerze poznali takie sposoby pracy z ciałem, by umieć rozluźnić poszczególne partie nadmiernie napiętych mięśni. Wprowadzanie chociaż elementów treningów relaksacyjnych na lekcjach tańca wydaje się uzasadnione.

Nauczyciele tańca mogą w ciągu semestru przeprowadzić trzy różne treningi na początku swoich zajęć, na przykład Jacobsona, Schultza czy Östa¹⁷,

¹⁷ Osoby zainteresowane nie tylko psychologicznymi metodami relaksacji, lecz również fizjoterapeutycznymi, odsyłamy do artykułu, w którym opisano między innymi metodę Laury Mitchell — rozdziału *Kontrolowanie lęku i relaksacja — perspektywa fizjoterapeuty* we wspomnianej książce *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju* D. Strycharczyk i P. Clough.

co zajmie około 15 minut lekcji. W kolejnym semestrze warto skupić się na tym treningu, który uczniowie w danej klasie uznają za najskuteczniejszy dla nich. Ćwiczenia z treningu relaksacyjnego warto przeprowadzać przynajmniej dwa razy w semestrze, w tym przed ważnymi występami lub egzaminami. Oczywiście wykonanie ćwiczeń na samej lekcji nie przyniesie wystarczającego skutku. Trzeba uczniów zachęcać do kontynuowania ich w domu.

Na początek jednak trzeba zrozumieć, czym jest stopniowa relaksacja. Dotyczy ona rozluźniania kolejnych fragmentów ciała aż do jego całkowitego odprężenia. Czasami wystarczy myśleć o poszczególnych częściach ciała¹⁸, co jest podobne do skanowania ciała w treningu *mindfulness*. U młodszych uczniów można zacząć od nauki napinania i rozluźniania rąk¹⁹, potem przejść do rozluźniania reszty ciała²⁰ i wreszcie całego ciała naraz²¹. Warto znać również ustrukturalizowane i powszechnie znane treningi relaksacyjne. W internecie można łatwo znaleźć liczne nagrania z dokładnymi instrukcjami, jak je wykonywać. Poniżej przedstawione zostaną trzy najistotniejsze z nich.

Twórca **progresywnej relaksacji mięśni** — Edmund Jacobson — wykazał w swoich badaniach, że istnieje związek między odprężeniem psychicznym i fizycznym. Kiedy mięśnie są rozluźnione, człowiek nie jest w stanie być zestresowany. Jego technika polega na napinaniu i rozciąganiu kolejnych partii mięśni zależnych od naszej woli, zaczynając od rąk przez głowę, tułów, a kończąc na stopach. Każdy mięsień powinien być napięty przez 4–8 sekund. Myśli mają być skupione tylko na danej części ciała. W ten sposób uczeń może rozwijać świadomość przeciwstawnych stanów — napięcia i rozluźnienia mięśni. Najlepiej praktykować takie ćwiczenie dwa razy dziennie przez 10–15 minut. Przykładowa instrukcja może brzmieć następująco:

Teraz usiądź albo połóż się wygodnie i zamknij oczy. Oddychaj spokojnie. Zwróć uwagę na swoją prawą dłoń. Zaciśnij ją i utrzyмай w napięciu mięśnie, licząc do pięciu. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnij ją. Teraz spróbuj napiąć całą prawą rękę. Utrzymaj napięcie mięśni, znowu licząc do pięciu. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnij mięśnie i pamiętaj o głębokim, spokojnym oddychaniu. Następnie przejdź do lewej dłoni. Zaciśnij ją. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Teraz cała lewa ręka, zwłaszcza biceps. Zaciśnij i licz. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Następnie przechodzimy do ramion. Zaciśnij mięśnie ramion i utrzyмай to napięcie, licząc do pięciu. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Roz-

¹⁸ Przykładowy opis znajduje się w: L. Schab, dz. cyt., s. 107–109.

¹⁹ Przykładowy opis znajduje się w: R.M. Rapee, A. Wignall, S.H. Spence, V. Cobham, H. Lyneham, dz. cyt., s. 256–257.

²⁰ Tamże, s. 257–259.

²¹ Tamże, s. 260–262.

luźnienie. Następnie idziemy do szyi. Postaraj się napiąć mocno wszystkie mięśnie szyi. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Z szyi przechodzimy do twarzy. Najpierw napnij mięśnie wokół ust. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnij usta. Teraz tak samo z brwiami. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Następnie przechodzimy do nosa. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Teraz idziemy niżej do pleców. Próbuje napiąć mięśnie z tyłu naszego ciała. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Teraz napinamy mięśnie klatki piersiowej. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Przechodzimy do mięśni brzucha i je napinamy. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Pamiętajmy o spokojnym oddychaniu. Teraz napinamy pośladki. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Czujemy spokój i luz. Przechodzimy do prawego uda. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Teraz napniemy mięśnie prawej łydki. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. I została nam prawa stopa. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Teraz przechodzimy do lewego uda. Napinamy mięśnie. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Napinamy mięśnie lewej łydki. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. I na koniec napinamy mięśnie lewej stopy. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Na koniec możesz spróbować napiąć całe ciało. Raz, dwa, trzy, cztery, pięć. Rozluźnienie. Czujesz spokój i ulgę. Twoje mięśnie popracowały i zasługują na odpoczynek. Możesz przez chwilę po prostu poleżeć i cieszyć się uczuciem rozluźnienia. Wdech, wydech. Wdech, wydech. Jak będziesz gotowy, możesz otworzyć oczy i zakończyć ćwiczenie.

Kolejnym znanym treningiem relaksacyjnym jest **Trening autogenny Schul-tza**. Czerpie z ćwiczeń z jogi i medytacji zen. Polega na poddawaniu się serii autosugestii, czyli sugerowaniu sobie różnych odczuć, na przykład ciepła czy ciężkości w kolejnych partiach ciała. Trening składa się z sześciu części, a każdą należy ćwiczyć codziennie przez około dwa tygodnie. Powtarzanie w myślach sugestii powoduje zaangażowanie umysłu, przez co nie ma już przestrzeni na myśli wywołujące lęk. Zawęża się chwilowo nasze pole świadomości. Odprężone mięśnie przekładają się na uczucie spokoju, co wpływa również na sferę myśli. Przykładowa instrukcja znajduje się poniżej²²:

Zamknij oczy i połóż się/usiądź wygodnie. Oddychaj swobodnie. Wszystkie ważne sprawy teraz stają się bardzo odległe i obojętne. Czujesz głęboki spokój. Rozluźnij prawą rękę. Wdech, wydech. A teraz poczuj, jak twoja prawa ręka robi się ciężka, jakby była z betonu. Czujesz, jak mocno przylega do ziemi, nie możesz jej oderwać. Oddychasz lekko i swobodnie. Rozluźniasz mięśnie lewej ręki. A teraz również lewa ręka robi się bardzo ociążała. Nie jesteś w stanie oderwać od ziemi nawet małego palca u dłoni. Obie ręce są bardzo ciężkie. Jesteś bardzo spokojny. Następnie rozluźniasz mięśnie klatki piersiowej i brzucha. Wdech, wy-

²² Oczywiście opis może być bardziej szczegółowy i zamiast skupiać się na przykład na całej ręce, można rozbić ćwiczenie na dłoń, przedramię i biceps.

dech. Teraz czujesz, jak te mięśnie stają się bardzo ciężkie. Tak jakby były zrobione z kamienia. Następnie rozluźniasz mięśnie prawej nogi. Oddychasz spokojnie i równo. Teraz cała prawa noga wydaje ci się bardzo ciężka. Nie możesz jej oderwać od ziemi. Skup się na tym uczuciu. Następnie rozluźniasz mięśnie lewej nogi. Wdech, wydech. Cała lewa noga staje się bardzo ciężka. Przez chwilę wsłuchujesz się w swoje ciało i czujesz, jak całe jest ciężkie. Na koniec twoja głowa również staje się ociężała. Czujesz, jak coraz mocniej przylega do ziemi. Nie możesz się w ogóle ruszyć, jakbyś stał się pomnikiem z marmuru. Czujesz się przy tym bardzo spokojnie. Ten spokój pozostanie w tobie. Daje ci siłę i pewność siebie. W końcu uczucie ciężkości ustępuje, a ty czujesz się, jakbyś się budził ze snu. Jest ci lekko i przyjemnie. Czujesz się odprężony.

Trening relaksacji stosowanej Östa jest wykorzystywany w terapii poznawczo-behawioralnej. Nauka tej techniki zajmuje od kilku do kilkunastu tygodni. *Ma na celu umożliwienie pacjentowi opanowania umiejętności radzenia sobie z sytuacjami budzącymi lęk poprzez nabieranie biegłości w odprężaniu się w możliwie krótkim czasie i codziennych warunkach. Jej twórcy posługują się technikami behawioralnymi i poznawczymi stosowanymi w sposób progresywny w określonej sekwencji czasowej. Celem poszczególnych faz uczenia się jest stopniowe skracanie czasu potrzebnego na uzyskanie odprężenia — aż do relaksacji niemal natychmiastowej*²³. W trakcie takiej terapii najpierw następuje psychoedukacja dotycząca lęku, potem progresywna relaksacja mięśni podobna jak u Jacobsona, aż stopniowo wprowadza się fazy samego odprężania mięśni w coraz szybszym tempie. Nauczyciela powinna interesować głównie dość szczegółowa instrukcja początkowej fazy tej metody. Dla uczniów można zawrzeć w niej naliczanie długości oddechów między napięciami poszczególnych mięśni (pamiętając, by wydech był dwa razy dłuższy niż wdech). Najlepiej wykonywać trening razem z uczniem. Można też wcześniej wyjaśnić, jak będziemy napinać kolejne partie mięśni, i potem tylko rzucać hasła typu „ramiona”, „brzuch”. To ćwiczenie można realizować na stojąco lub siedząco. Chwilowe napięcia mięśni nie powinny zbyt zwracać uwagi otoczenia, tak by można je było docelowo dyskretnie wykonać w różnych okolicznościach.

Teraz usiądź wygodnie albo stań swobodnie. Zamknij oczy lub skup wzrok w jednym miejscu na czymś, co nie będzie cię rozpraszać. Weź oddech, licząc powoli do dwóch. Jeden, dwa. I teraz wydech, licząc do czterech. Jeden, dwa, trzy, cztery. Dobrze. Teraz co drugi wdech będziesz na moment napinać kolejne partie mięśni. Nie rób przerw między wdechem a wydechem. Podążaj za moim głosem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech (jeden,

²³ M. Siwiak-Kobayashi, *Trening relaksacji stosowanej (wg Larsa-Göрана Östa)*, [w:] L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia: szkoły i metody. Podręcznik akademicki*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011, s. 539.

dwa). Zaciskaj mocno dłonie. I rozluźnij je z wydechem (...dwa, trzy, cztery). Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Zegnij mocno łokcie i przyciśnij przedramię do siebie. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Wyprostuj łokcie. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Unieś ramiona. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Zepnij łopatki i wyprostuj się. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Zaciśnij zęby. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Naciśnij językiem mocno o podniebienie. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Zmarszcz nos. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Zmarszcz czoło. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Przyciśnij brodę do klatki piersiowej. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Wyciągnij przed siebie ręce i przeciągnij się. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Napnij mięśnie brzucha. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Napnij pośladki. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Unieś wyprostowane nogi lub przeprostuj je. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Napnij łydkę przez uniesienie stóp na palce/stanie na palcach. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech. Dociśnij duże palce u stóp do podłogi. Rozluźnij z wydechem. Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Wdech (jeden, dwa). Wydech (jeden, dwa, trzy, cztery). Stopniowo skieruj uwagę na dźwięki, które słyszysz wokół. Otwórz oczy, rozbudź się.

Oczywiście powyższe treningi można też wykorzystać jako element warsztatów radzenia sobie z treścią w szkołach muzycznych²⁴.

Trening relaksacyjny w szkole plastycznej

Uczniowie szkół plastycznych są w innej sytuacji niż uczniowie szkół muzycznych i baletowych, bo ich edukacja nie bazuje na prezentowaniu swojej bieżącej aktywności tylko gotowego dzieła, nad którym mogą spokojnie pracować w dowolnych warunkach. To nie oznacza jednak, że z tego powodu nie doświadczają różnych sytuacji stresowych. Nauka w szkole plastycznej wiąże się z koniecznością poświęcenia bardzo dużej ilości czasu na realizowanie przed-

²⁴ Przykładowo instrukcja treningu Schultza znajduje się też między innymi w załączniku w artykule: J. Baluk, *Scenariusz warsztatów psychologicznych „Strach ma wielkie oczy: Jak poradzić sobie z treścią?”*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj, dz. cyt.

miotów artystycznych. Często oznacza to wiele wyrzeczeń (na przykład nie można tak często spotykać się ze znajomymi, ograniczony jest czas poświęcany na realizację innych pasji...), z czego często nie zdają sobie sprawy nowi uczniowie. *W trakcie nauki idealistyczny obraz szkoły ulega zmianie, niosąc ze sobą silny stres [...] dochodzą wystawy, konkursy, przeglądy, plenery, a na zakończenie — przed maturą — egzamin dyplomowy. Stres jest niejako wpisany w rolę ucznia szkoły plastycznej*²⁵. Uczniowie mogą stresować się tym, czy zdążą oddać wszystkie prace w terminie. Każdy projekt pochłania długie godziny. Uczniowie szkół plastycznych często są przemęczeni, nieraz pracują po nocach, by stworzyć zadowalające ich dzieła. Martwią się też tym, co powie nauczyciel podczas korekty oraz jak rówieśnicy zareagują na ich twórczość. Niektórzy mogą tkwić długo w napięciu związanym z oczekiwaniem na wynik przeglądu czy konkursu. Dodatkowo *źródłem stresu może też być czasami miejsce w pracowni, które nie odpowiada uczniowi, jak też temat zadania projektowego, ustawiona do malowania martwa natura czy model*²⁶. Zatem prezentowane powyżej ćwiczenia można wykorzystać w szkołach plastycznych jako element treningów radzenia sobie ze stresem. Aby zapewnić odpowiednie warunki do przeprowadzenia podobnych ćwiczeń, warto wykorzystać je podczas lekcji w mniejszych grupach²⁷ albo podczas lekcji wychowania fizycznego, jeśli uczniowie mają dostęp do sali z materacami/matami, na których mogliby się położyć.

Podsumowanie

Regularne ćwiczenia relaksacyjne umożliwiają uczniom lepsze radzenie sobie ze stresem, obecnym zawsze w szkołach artystycznych ze względu na egzaminy, przesłuchania, występy i konkursy. Dzięki takim ćwiczeniom osoba jest w lepszym kontakcie z własnym ciałem, co może być szczególnie istotne w profilaktyce urazów u tancerzy czy utrzymywaniu prawidłowej postawy u muzyków. Niektóre ćwiczenia intensywnie rozwijają wyobraźnię. Ponadto trening relaksacyjny pomaga odpoczywać, więc i regenerować siły, lepiej spać, a dzięki temu skuteczniej się koncentrować i uczyć. Odprężony człowiek przeżywa też mniej wahań nastrojów, rzadziej wpada w konflikty interpersonalne.

Relaksacja jest także niezmiernie cenna dla nauczycieli. Każda osoba praktykująca treningi relaksacyjne łatwiej radzi sobie z różnymi sytuacjami stre-

²⁵ A. Więckowska-Kowalska, *Stres a przedmioty artystyczne w szkole plastycznej — refleksja pedagoga szkolnego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 4, Warszawa 2017, s. 88.

²⁶ Tamże, s. 93.

²⁷ Jeśli uczniowie muszą siedzieć, najlepiej skupić się na spokojnym oddychaniu, wizualizacjach i treningu relaksacji stosowanej Östa, który można z powodzeniem wykonywać w pozycji siedzącej.

sowymi. Tym bardziej pragnąc prezentować wybrane sposoby relaksacji w szkole, łatwiej jest ich uczyć, jeśli samemu ma się w tym zakresie doświadczenie.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Baluk Justyna, *Scenariusz warsztatów psychologicznych „Strach ma wielkie oczy: Jak poradzić sobie z treścią?”*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj, *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.
- [2] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, wyd. CEA, Warszawa 2016.
- [3] Hayes Louise, Bailey Ann, Ciarrochi Joseph, *W pułapce myśli dla nastolatków. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, GWP, Gdańsk 2019.
- [4] Kaleńska-Rodzaj Julia, *Psychologiczne przygotowanie muzyka do występu*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 4(12), Warszawa 2017.
- [5] Leahy Robert L., Tirsch Dennis, Napolitano Lisa A., *Regulacja emocji w psychoterapii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- [6] Nogaj Anna Antonina, Wojtanowska-Janusz Barbara, *O psychologicznym wsparciu maturzystów szkół artystycznych w czasie pandemii*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4(12), Warszawa 2020.
- [7] Rapee Ronald M., Wignall Ann, Spence Susan H., Cobham Vanessa, Lyneham Heidi, *Lęk u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- [8] Schab Lisa M., *Lęk i zamartwianie się u nastolatków. Poradnik z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- [9] Schilling Dianne, *Kształcenie zintegrowane. Jak wykształcić inteligencję emocjonalną. 50 pomysłów ćwiczeń*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.
- [10] Siwiak-Kobayashi Maria, *Trening relaksacji stosowanej (wg Larsa-Görama Östa)*, [w:] L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia: szkoły i metody. Podręcznik akademicki*, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011.
- [11] Strycharczyk Dough, Clough Peter, *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*, GWP, Sopot 2017.
- [12] Weller Stella, *Oddech w psychoterapii*, GWP, Gdańsk 2012.
- [13] Więckowska-Kowalska Anna, *Stres a przedmioty artystyczne w szkole plastycznej — refleksja pedagoga szkolnego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 4, Warszawa 2017.

SWIATOWY
BESTSELLER

JAK POMAGAĆ DOBRA RADA

OXFORD

ADNIK

MARLES

REDAKCYJA NAUROWA
URSZULA BISSINGER-ĆWIERZ
ANNA ANTONINA NOGAJ

STRATEGIE RADZENIA SOBIE Z TREMĄ

W KSZTAŁCENIU MUZYCZNYM
ORAZ W ZAWODZIE MUZYKA

7 Skills for Performing Your Best
Under Pressure—at Work, in Sports, on

Fight Fear

YOU

AN

MUSICAL EXCELLENCE
Strategies and techniques to enhance

MUZYCZNY PSYCHEKRYTYCZNY CHOPINA W WARSZAWIE

SZKOŁA MUZYCZNA

Podsumowanie webinarów psychologicznych przeprowadzonych dla uczniów i rodziców szkół artystycznych na zakończenie roku szkolnego 2020/2021

Uzasadnienie realizacji webinarów

W związku z obawami o samopoczucie uczniów szkół artystycznych, na które między innymi istotny wpływ miała długoterminowa izolacja od rówieśników, konieczność uczenia się w formie zdalnej przez większą część minionego roku szkolnego, a także doświadczanie przez młodzież niepokoju o przyszłość, w tym także o ich przyszłość artystyczną, zespół psychologów Centrum Edukacji Artystycznej zaproponował uczniom oraz ich rodzicom udział w różnorodnych webinarach/warsztatach o psychologicznej tematyce, realizowanych w formie online.

Inicjatywa realizacji tego rodzaju wydarzenia była kontynuacją pierwszej edycji warsztatów, którą zespół psychologów CEA przeprowadził dla uczniów w okresie ferii zimowych (styczeń 2021)¹. Pozytywne i duże zainteresowanie warsztatami zimowymi zachęciło psychologów CEA do poszerzenia oferty warsztatów także dla grupy rodziców uczniów szkół artystycznych.

Warsztaty, choć zaplanowane i zrealizowane w formie zdalnej, swoją tematyką miały inspirować uczestników do aktywnego odchodzenia od nadmiernego wykorzystywania multimediów i budowania pozytywnego nastawienia na czas wypoczynku letniego. Z uwagi na specyfikację techniczną i możliwość udziału w warsztatach setek uczniów, spotkania miały charakter webinarów, które składały się z dwóch części: pierwsza — interaktywny wykład multimedialny, druga — odpowiadanie na bieżące pytania uczestników i dyskusja.

Celem webinarów było przede wszystkim wzmocnienie psychospołecznych kompetencji uczniów poprzez poszerzenie wiedzy uczestników z zakresu zro-

¹ Sprawozdanie z pierwszej edycji warsztatów psychologicznych online dla uczniów znajduje się z numerze 1(13)/2021 „Szkoły Artystycznej”.

zumienia: (1) jak budować poczucie własnej wartości, (2) jak prawidłowo odbudowywać i dbać o relacje z rówieśnikami oraz innymi bliskimi i ważnymi osobami, (3) jak odzwycząić się od multimedialnego przebodźcowania, (4) jak unikać zagrożeń i nauczyć się cieszyć chwilą „tu i teraz”. Webinary dla rodziców miały wymiar psychoedukacyjny i swoją tematyką obejmowały takie zagadnienia jak: (1) optymalne wspieranie dziecka na różnych etapach edukacji artystycznej, (2) budowanie prawidłowych relacji rodziców z nastolatkami, (3) wspomaganie budowania u dziecka prawidłowego poczucia własnej wartości i odporności psychicznej, (4) poszerzenie wiedzy o sposobach rozpoznawania stosowania przez młodzież substancji psychoaktywnych, (5) zapobieganie spadkom nastroju i rozpoznawanie objawów depresji u dzieci i młodzieży.

Planowanie webinarów odbywało się wiosną 2021 roku, a termin ich realizacji zaplanowano na maj–czerwiec 2021 roku, zakładając, że uczniowie będą nadal kształcić się w formie zdalnej. I choć w międzyczasie przedstawiciele władz państwowych ogłosili stopniowe zmniejszanie obostrzeń, a uczniowie wrócili do nauki stacjonarnej, na webinary zapisało się 1004 uczniów i 856 rodziców. Warsztaty były przeznaczone dla uczniów od klasy VI szkoły podstawowej oraz dla uczniów kształcących się na poziomie szkoły licealnej. Rodzice uczniów mogli dowolnie uczestniczyć w warsztatach, bez względu na wiek swoich dzieci.

Wśród prowadzących warsztaty znaleźli się psychologowie CEA: Barbara Wojtanowska-Janusz (SPPP CEA w Lublinie), Małgorzata Mozerys-Ćwikła (SPPP CEA w Supraślu), Aleksandra Wojtaszek (SPPP CEA w Poznaniu), Olga Szewczyk (SPPP CEA we Wrocławiu), Łukasz Tartas (SPPP CEA w Gdańsku), Mariusz Ostrowski (SPPP CEA w Krakowie) oraz Anna Antonina Nogaj (st. wizytator CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego).

Tematyka webinarów dla uczniów

(1) Webinar: *Jak włączyć pozytywne myślenie*

prowadząca: mgr Barbara Wojtanowska-Janusz

Podczas webinaru podkreślano przede wszystkim, że jakość życia każdego z nas zależy w dużej mierze od własnego nastawienia — od tego, czy osoba myśli negatywnie czy pozytywnie. Sposób myślenia może mieć też ogromny wpływ na samopoczucie i możliwości uczniów. Świadome myślenie pozytywne jest szczególnie ważne, jeśli zgadzamy się z poglądem, że jesteśmy tym, o czym myślimy. Negatywne treści poznawcze wpływają niekorzystnie na nastrój i podtrzymują nieprzystosowane zachowanie, *czujemy się tak, jak myślimy*². Niszczą one zaufanie w to, że poradzimy sobie ze stojącymi przed nami zadaniami, obniżają zapał i entuzjazm do działania.

² D.D. Burns, *Radość życia. Terapia zaburzeń nastroju*, Zysk i S-ka, Poznań 2005.

Podczas webinaru szczególnie podkreślano, że pozytywne nastawienie i życiowy optymizm są niezmiernie ważnymi umiejętnościami w radzeniu sobie ze stresem i niepewnością, ponieważ między innymi wzbudzają nastrój, który sprzyja lepszemu, bardziej efektywnemu działaniu. Pozytywne myślenie to również umiejętność koncentrowania się na mocnych stronach osoby, a nie podkreślanie słabości, umiejętność zauważania w innych ich talentów i pozytywnych cech. Ale to również zauważanie i rozwijanie swoich pozytywnych stron, zdolności i zainteresowań. Pozytywne myśli w odróżnieniu od negatywnych wspierają rozwój, wzmacniają pewność siebie i budują poczucie sprawstwa uczniów.

Celem webinaru było ukazanie uczestnikom znaczenia i roli pozytywnego myślenia w osiąganiu swoich celów oraz w profilaktyce zdrowia psychicznego. Zdecydowanie częściej to optymiści mają szanse na sukces, ponieważ cechuje ich między innymi zdolność do zauważania pozytywnych aspektów każdej sytuacji. Optymizm to wyuczona cecha, której można się nauczyć, postrzegając świat w bardziej pozytywny sposób. Aby tego dokonać, ważna jest zmiana dotychczasowych nawyków. Podczas webinaru uczestnicy zostali zapoznani z nawykami pozytywnych, optymistycznych ludzi. Podkreślono rolę mózgu w kształtowaniu pozytywnych myśli zgodnie z czterema krokami koncepcji chłonięcia pozytywnych doświadczeń według Ricka Hansona³.

Uczestniczący w webinarze uczniowie zapoznali się również z najczęstszymi pułapkami, w jakie „wpadają” ich myśli, oraz otrzymali sprawdzone sposoby pracy ze swoimi myślami. Podkreślono bowiem, że w głowie każdego z nas pojawiają się setki, a nawet tysiące myśli o różnym zabarwieniu emocjonalnym. Opierając się na twierdzeniach Paula Stallarda, podkreślono, że *rozpoznanie negatywnych myśli jest pierwszym krokiem na drodze nauczania się, jak poczuć się dobrze*⁴. Umiejętność identyfikowania negatywnych myśli i przekonań jest niezbędna do dalszej pracy nad nimi w celu ich pozytywnego przeformułowania.

Podczas spotkania nie zabrakło również praktycznych ćwiczeń i wypowiedzi, jak wyjść z kręgu negatywnego myślenia, zadbać o swoje samopoczucie, praktykować wdzięczność, doceniać siebie czy stosować afirmacje. Podkreślono również znaczenie roli słów, które uczniowie kierują do siebie, i wskazano, jak modyfikować tę wewnętrzną mowę (zamiana słów blokujących na wspierające — „muszę” czy „chcę”).

W trakcie całego webinaru uczniowie byli zachęceni do autorefleksji nad swoim dotychczasowym myśleniem, nastawieniem do siebie i swojego rozwoju twórczego, a końcowe pytania uczestników dotyczyły nie tylko radzenia sobie z negatywnymi myślami, lecz także relacji i budowania zaufania do siebie i innych.

³ R. Hanson, *Szczęśliwy mózg. Wykorzystaj odkrycia neuropsychologii, by zmienić swoje życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.

⁴ P. Stallard, *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo-behavioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Zysk i S-ka, Poznań 2006.

(2) Webinar: *Ja wśród innych*

prowadząca: mgr Olga Szewczyk

Celem webinaru było wsparcie uczniów w obszarze budowania relacji interpersonalnych. Był to szczególnie istotny temat w kontekście pandemii, która negatywnie wpłynęła na relacje i związki rówieśnicze młodych ludzi. Nastolatkiw niejednokrotnie zgłaszali, że czują się wyizolowani, osamotnieni, wiele ich relacji sprzed pandemii rozpadło się. W związku z powyższym jednym z głównych zadań webinaru było znormalizowanie obecnej sytuacji i ukazanie uczniom, że różne trudności, których doświadczają, są po pierwsze, bardzo powszechne i dotyczą w zasadzie wszystkich, a po drugie — są naturalną, ludzką reakcją na nienormalne warunki, w których się znaleźli.

Wszystkie relacje z innymi ludźmi zaczynają się od pierwszej, najważniejszej — relacji z samym sobą. Opierając się między innymi na publikacji Brené Brown⁵, uczniowie poznali zależność między akceptacją siebie (ze wszystkimi niedoskonałościami i deficytami), otwierania się na własną wrażliwość, a gotowością do budowania głębokich i jakościowo wartościowych relacji. Podczas webinaru podkreślono także duże znaczenie akceptacji własnych emocji, nawet trudnych i nieprzyjemnych, w odczuwaniu satysfakcji ze związków z innymi ludźmi. Omówiono różne strategie tłumienia emocji i zaprzeczania im, wyjaśniono, dlaczego wszystkie emocje są potrzebne.

Uczniom przedstawiono podstawy idei porozumienia bez przemocy Marshalla Rosenberga⁶, w której symbolami różnych sposobów komunikowania się są dwa zwierzęta — żyrafa i szakal. Szakal obrazuje wszelkie osądy, krytykę, ocenę, wywoływanie poczucia winy, zawstydzanie. Żyrafa jest symbolem komunikacji swoich potrzeb, uczuć, wyrażania spostrzeżeń i prośb, bez obrażania innych. Ukazano praktyczne aspekty i konsekwencje posługiwania się na co dzień językiem żyrafy i szakala.

Uczniowie otrzymali także konkretne wskazówki, jak budować relacje rówieśnicze — między innymi: nie dominować w relacji, uczyć się słuchać drugiej strony, dawać przestrzeń w przyjaźni i nie zawłaszczać drugiej osoby, dbać o relacje. Poruszano również wątek toksycznych relacji, jak takie więzi rozpoznać i jak w podobnej sytuacji postępować.

(3) Webinar: *Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie*

prowadząca: dr Aleksandra Wojtaszek

Webinar miał na celu ukazanie zagadnienia poczucia własnej wartości oraz budowania dobrej i pozytywnej samooceny w myśl Nathaniela Brandena⁷, że

⁵ B. Brown, *Z wielką odwagą. Jak odwaga bycia wrażliwym zmienia to, jak żyjemy i kochamy, jakimi rodzicami i liderami jesteśmy*, Laurum, Warszawa 2021.

⁶ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Czarna Owca, Warszawa 2016.

⁷ N. Branden, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Feeria, Łódź 2014.

w systemie wartości człowieka nie ma nic ważniejszego, bardziej decydującego o jego rozwoju psychicznym i motywacjach niż szacunek, którym darzy on samego siebie. Omówione zostało pojęcie samooceny jako uogólnionej postawy w stosunku do samego siebie, wpływającej na nastrój i wywierającej silny wpływ na zachowania osobiste i społeczne. Wskazano, że samoocena może rozwijać się na różnych kontynuach: od stabilnej (zdrowej) do niestabilnej (niezdrowej), od adekwatnej do nieadekwatnej, od zawyżonej do zaniżonej. Wyjaśniono pojęcia „ja idealnego”, „ja realnego” i „ja powinnościowego”.

Człowiek o pozytywnej samoocenie poszukuje celów do realizacji, dąży do urzeczywistnienia marzeń, do rozwijania swojego wewnętrznego bogactwa i potencjału (adekwatne aspiracje, dobre ambicje, poczucie sensu). Podczas spotkania wskazano uczestnikom sposoby pracy nad budowaniem poczucia własnej wartości poprzez: myślenie optymistyczne, przyjmowanie komplementów, wyciszenie krytycznego głosu i złych myśli, unikanie krytykantów, otaczanie się życzliwymi ludźmi, nieporównywanie się z innymi, konfrontowanie negatywnych ocen z faktami, bycie dla siebie dobrym, przyzwolenie na błędy i porażki i tym podobne. Scharakteryzowano także pięć filarów budowania poczucia własnej wartości, takich jak: dostrzeganie myśli i uczuć, branie odpowiedzialności za swoje czyny i emocje, asertywność, stawianie sobie realnych celów, życie w harmonii i zgodzie ze sobą. Przy okazji omówiono sposoby pielęgnowania odporności psychicznej według Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychologicznego. Wiedza teoretyczna przeplatana była ćwiczeniami, które uczniowie wykonywali samodzielnie, w zaciszu swojego domu.

(4) Webinar: *Tu i teraz*

prowadzący: mgr Łukasz Tartas

Mindfulness, choć znane od stuleci, dopiero w latach 80. XX wieku zaczęło przyciągać uwagę badaczy i terapeutów świata zachodniego. Stało się tak za sprawą licznych badań naukowych dowodzących skuteczności tego nurtu. Dziś z jego dobrodziejstw czerpie medycyna, neurobiologia, psychologia, edukacja, a nawet biznes.

Głównym zastosowaniem *mindfulness* jest praca z emocjami, przede wszystkim ze stresem, a więc i z treścią, będącą codziennością uczniów szkół artystycznych. Termin *mindfulness* jest w rozmaity sposób tłumaczony na język polski, jako: uważność, uważna obecność, pełna świadomość. Trudno jednoznacznie określić, czym jest *mindfulness*. Z pewnością jest konceptem filozoficznym, podejściem psychologicznym, ale posiada także silne implikacje praktyczne. *Mindfulness* jest narzędziem zmiany osobistej prowadzącej do rozwoju wewnętrznego. W wyniku treningu staje się kompetencją, która pomaga zarządzać swoimi zasobami poznawczymi i emocjonalnymi. Uważność to także sposób bycia oraz postawa życiowa — aktywna, prozdrowotna, pomagająca radzić sobie z zaburzeniem wewnętrznej harmonii i zachwianiem równowagi.

Podczas webinaru uczniowie szkół artystycznych zapoznali się z koncepcją uważności oraz korzyściami dla zdrowia fizycznego i psychicznego, jakie płyną z regularnego ćwiczenia tego stanu umysłu. Nie zabrakło również praktycznych ćwiczeń, które koncentrowały się wokół świadomości ciała, oddechu, zauważania swoich myśli i emocji, a także przyjmowania wobec nich postawy otwartej i akceptującej. Dzięki takiemu treningowi można zyskać poznawczą i emocjonalną przestrzeń do rozsądnego, świadomego i optymalnego podejmowania decyzji.

Wśród pytań uczestników dominowały zagadnienia dotyczące tremy, regulacji emocji i radzenia sobie z lękiem.

(5) Webinar: *Rodzice i ja — dlaczego czasem trudno porozumieć się z własnymi rodzicami?*

prowadząca: mgr Małgorzata Mozerys-Ćwikła

Okres dojrzewania wiąże się z intensywnymi zmianami funkcjonalnymi w mózgu, a także ze zmianami w postrzeganiu świata i zachowaniu. Młodzież uzdolniona może w sposób szczególny te zmiany odczuwać ze względu na wzmoczoną emocjonalność i wyobraźnię. Naturalna dla nastolatków, i potrzebna ze względów adaptacyjnych, jest skłonność do ryzykowania, twórcza eksploracja środowiska, poszukiwanie szybkiej gratyfikacji, duża potrzeba aprobaty rówieśników. Z jednej strony tkwi w tym niezwykle potencjał, ale z drugiej strony występować może też duża zmienność nastrojów i automatyczność reakcji emocjonalnych, a nowe potrzeby nastolatka mogą być źródłem większych konfliktów z rodzicami⁸.

Podczas webinaru przedstawiono najważniejsze zmiany zachodzące w funkcjonalności mózgu, warunkujące dojrzewanie emocji i myślenia, takie jak: zwiększona wrażliwość na bodźce, aktywność ośrodka nagrody, przycinanie, mielinizacja, utrwalanie nowych szlaków neuronalnych, zwiększone zapotrzebowanie na sen⁹. Wiedza na temat procesów zachodzących na poziomie ośrodkowego układu nerwowego pozwoliła uczestnikom zaakceptować przeżywane przez nich zmiany zachodzące w postrzeganiu świata i reagowaniu na zdarzenia.

Przekazanie tej wiedzy miało na celu, aby uczestnicy lepiej zrozumieli, dlaczego dorośli są nastolatkom tak bardzo potrzebni w tym okresie ich życia¹⁰. Relacja z rodzicami, obok relacji z sobą samym/samą oraz obok relacji z rówieśnikami, jest najważniejszą relacją dla nastolatka. Mądrość i doświadczenie dorosłych pozwala młodym osobom zrozumieć różnorodne i szersze perspektywy widzenia zjawisk współczesnego świata, nauczyć się reagować mniej auto-

⁸ S.C. Hayes, S. Smith, *W pułapce myśli. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014.

⁹ D.J. Siegel, *Burza w mózgu nastolatka*, Mind, Podkowa Leśna 2016.

¹⁰ D. Burnett, *Dlaczego rodzice tak cię wkurzają i co z tym zrobić*, Insignis, Kraków 2020.

matycznie, a bardziej racjonalnie, dokonywać rozsądnych wyborów i podejmować trafne decyzje. Wszelkie te doświadczenia sprzyjają lepszemu procesowi dojrzewania mózgu.

Podczas webinaru wskazano również, że rozumienie i wyrażanie emocji wzmacnia zdolność do radzenia sobie ze stresem¹¹. Przypomniano najważniejsze zasady dobrej komunikacji interpersonalnej¹², zaproponowano metodę zawierania umów z rodzicami, na przykład dotyczących zasad korzystania z mediów elektronicznych w domu.

(6) Webinar: *Wypoczywam bez wspomagaczy*

prowadzący: mgr Mariusz Ostrowski

Webinar rozpoczął się od przedstawienia i obalenia mitów dotyczących substancji psychoaktywnych, które młodzież rozpowszechnia i często w nie wierzy. Wśród takich mitów wyodrębniono na przykład: (1) „podział narkotyków na twarde i miękkie”, (2) „pierwszy raz nie uzależnia”, (3) „pierwszy raz to raz bezpieczny”, (4) „mogę przestać, kiedy tylko zechcę”, (5) „swoje branie kontroluję”, (6) „marihuana jest bezpieczniejsza niż picie alkoholu”, (7) „amfetamina pomaga tworzyć” czy (7) „istnieje miłość i uczucie w związkach z osobą uzależnioną”. Wszystkie te mity zostały zdecydowanie obalone. Uczestnicy otrzymali prawdziwe informacje dotyczące skutków zażywania tych środków oraz poznali prawdziwe powody sięgania po narkotyki i dopalacze. Zostały omówione także trzy fazy używania substancji odurzających przez młodzież z konsekwencjami ich zażywania. Przedstawiono również cechy osobowościowe nastolatka podatnego na uzależnienie.

W drugiej części webinaru skoncentrowano się na ryzykownych zachowaniach, które młodzież często ujawnia w swoich postawach, szczególnie w czasie wakacji. Na podstawie historyjki obrazkowej przedstawiono spotkanie młodego człowieka z dilerem narkotykowym, który zaproponował darmową działkę narkotyku. Bohater omawianej historii przyjął ją, i w konsekwencji doprowadziło go to do głębokiego uzależnienia.

Szczególnie dużo uwagi poświęcono przestrzeganiu młodzieży, aby każdy potrafił być asertywny w czasie wypoczynku wakacyjnego, kiedy poznaje się dużo nowych ludzi. Przekazano instrukcje, jak należy odmawiać dilerowi, kiedy będzie proponował substancje psychoaktywne.

Nie mniej ważne było zakończenie, podczas którego sformułowano wakacyjne przesłania w formie haseł dla młodzieży i zapoznano uczestników z informacjami, gdzie szukać pomocy i wsparcia.

¹¹ M. Jankowska, *Zarządzanie emocjami. Krok w stronę zdrowia psychicznego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2020.

¹² M.B. Rosenberg, dz. cyt.

(7) Webinar: Wyloguj się na wakacje i rozwijaj artystycznie

prowadząca: dr Anna Antonina Nogaj

Celem webinaru było uwrażliwienie uczniów na konieczność świadomego ograniczania korzystania z technologii multimedialnych w swoim życiu. Nie tylko z uwagi na przeciążenia wynikające ze zdalnego nauczania w pandemii, ale w ogóle — ze względu na odroczone w czasie powikłania zdrowia psychofizycznego. Bowiem jednymi z przyczyn rozwoju różnorodnych zaburzeń zdrowia fizycznego i psychicznego w XXI wieku są między innymi negatywne skutki wielogodzinnego, niekontrolowanego użytkowania telefonu komórkowego, tabletu czy komputera, a także sytuacje nienaturalnego budowania relacji społecznych w ramach portali społecznościowych.

Szczególną uwagę zwrócono na fakt, że doświadczenia nadmiernego korzystania z multimediów wywołują poczucie przebodźcowania, które objawiać się może zaburzeniami snu, zaburzeniami żywienia, osłabioną chęcią do aktywności fizycznej, niechęcią do długofalowego angażowania się w zadania trudne intelektualnie, zaburzeniami koncentracji uwagi na wielu płaszczyznach, nie tylko tych związanych z nauką szkolną.

Jednocześnie podczas warsztatu zwrócono uwagę na fakt, jak absorbujące dla ciała i umysłu jest zajmowanie się sztuką — muzyczną, plastyczną lub baletową. Omówiono trzy poziomy oddziaływania sztuki na organizm człowieka, zwracając uwagę na: oddziaływanie na poziomie fizycznym, oddziaływanie na poziomie poznawczym oraz oddziaływanie na poziomie estetycznym. Efektywne oddziaływanie sztuki na człowieka, a szczególnie na samego twórcę/wykonawcę, wzmacnia konieczność pełnego zaangażowania — poznawczego, emocjonalnego i fizycznego, w podejmowaną aktywność artystyczną.

W związku z tym od ucznia szkoły artystycznej wymagany jest nawet wyższy poziom funkcjonowania poznawczego i fizycznego na co dzień niż od jego rówieśników, niezajmujących się — poza nauką ogólnokształcącą — dodatkową aktywnością, na przykład artystyczną lub sportową. Uczniowie szkół artystycznych, ze względu na konieczność (i świadomość) codziennej, regularnej i wyętej pracy własnej, powinni ze szczególną dbałością zabiegać o swoje zdrowie psychofizyczne, aby ich kondycja pozwalała im na spokojne realizowanie wymagań szkolnictwa artystycznego.

Webinar zakończył się omówieniem zagadnienia, jakim jest świadomy i celowy wypoczynek. Uczniowie dowiedzieli się, że lenistwo (jako proces), nudzenie się oraz bezcelowy brak aktywności — to nie jest odpoczynek. Prawdziwy odpoczynek jest wtedy, kiedy oddajemy się aktywności, odmiennej niż codzienne obowiązki, ale zaplanowanej i sprawiającej nam przyjemność.

Tematyka webinarów dla rodziców

(1) Webinar: *Jak budować poczucie własnej wartości i odporność psychiczną u dzieci?*

prowadząca: dr Aleksandra Wojtaszek

Webinar miał na celu przedstawienie zagadnienia poczucia własnej wartości u dzieci i budowania ich dobrej, pozytywnej samooceny — jako uogólnionej postawy w stosunku do samego siebie, wpływającej na nastrój i wywierającej silny wpływ na zachowania osobiste i społeczne.

Omówiona została samoocena stabilna (zdrowa) i niestabilna (niezdrowa), adekwatna i nieadekwatna, zawyżona i zaniżona.

Drugim, bardziej rozbudowanym zagadnieniem było budowanie odporności psychicznej jako cechy osobowości, która wpływa na to, w jaki sposób dzieci będą reagować na wyzwania, stres i presję, niezależnie od okoliczności.

W tym celu scharakteryzowano model odporności Petera Clougha i jego cztery czynniki (zaangażowanie, poczucie wpływu, wyzwanie, pewność siebie). Koncepcja *resilience* (odporności) wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji osób narażonych na duże ryzyko, przeciwności losu i zdarzenia traumatyczne. Osoby odporne psychicznie posiadają pewne cechy i wykształciły pewne nawyki, by być bardziej odporne. Wskazane zostały sposoby budowania odporności psychicznej u dzieci oraz nawyki ludzi odpornych psychicznie w kontekście relacji rodzinnych, kompetencji osobistych i kompetencji społecznych.

Osoba narażona na silny stres, spowodowany na przykład traumatycznym zdarzeniem, może dojść do równowagi psychicznej i dobrze funkcjonować w swoich codziennych rolach lub może poddać się w obliczu przytłaczających przeciwności losu i utracić nadzieję na wyjście z zaistniałej sytuacji. Odporność psychiczną można w sobie rozwijać. Regularne ćwiczenia spowodują jej wzrost, ich brak — stopniowe zanikanie.

(2) Webinar: *Depresja dzieci i młodzieży*

prowadzący: mgr Łukasz Tartas

Czas nauki zdalnej rozmaicie wpływał na stan psychiczny dzieci i młodzieży. Media często donosiły o zwiększonej liczbie chorych na depresję i o braku miejsc w szpitalach psychiatrycznych. Sytuacja budziła szczególny niepokój rodziców, którzy nie chcieli przeoczyć objawów choroby u swoich dzieci. Niniejszy webinar miał na celu przybliżenie tego powszechnie nasilającego się zjawiska.

Rodzice dowiedzieli się, jak odróżnić depresję od przygnębienia i jakie są typowe objawy choroby ujęte w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10. Zostali zaznajomieni z przyczynami i konsekwencjami choroby. Znaczna część spotkania poświęcona była sposobom pomocy i formom komunikowania się z dzieckiem cierpiącym z powodu depresji.

Zasygnalizowane były także zagadnienia z obszaru zachowań autoagresywnych (najczęstsze formy, funkcje takich działań, sposoby reagowania przez osobę dorosłą) oraz prób samobójczych i samobójstw (epidemiologia, przyczyny, najczęstsze myśli towarzyszące osobom podczas prób samobójczych).

Wśród pytań, które rodzice zadawali na zakończenie spotkania, pojawiały się pytania o skutki braku podjęcia interwencji specjalistycznej, o sposoby zmotywowania nastolatka do podjęcia współpracy z psychiatrą czy psychoterapeutą, a wybrani rodzice podejmowali także próby konsultacji indywidualnych przypadków.

(3) Webinar: *Pomocnik mądrego rodzica uzdolnionego nastolatka*

prowadząca: mgr Małgorzata Mozerys-Ćwikła

Daniel J. Siegel¹³ twierdzi, że okres dojrzewania jest czasem największego potencjału odwagi i kreatywności człowieka, ze względu na:

- skłonność do poszukiwania nowości — zarówno w kontekście przyjemności (rozwija się pod wpływem aktywizacji ośrodków przyjemności), gdzie wywołuje chęć dążenia do nagrody i chęć odkrywania świata, wzbudza intensywne emocje, wyzwala otwartość na zmiany; jak też w kontekście ryzyka, ujawniając się w potrzebie silnych wrażeń i niebezpiecznych zachowań;
- społeczne zaangażowanie — będące efektem nabywania umiejętności społecznych,
- nawiązywania i podtrzymywania relacji, poczucia przynależności;
- intensywną emocjonalność — polegającą na pełniejszym odczuwaniu życia, większej aktywności zmysłów, zalewie emocji i impulsywności;
- twórczą eksplorację — ujawniającą się w otwartości na nowe, niekonwencjonalne zainteresowania, twórcze działania, realizowanie celów i rozwój.

Podczas webinaru omówione zostały zmiany zachodzące w ośrodkowym układzie nerwowym w okresie dojrzewania, ze wskazaniem, jak wyżej wymieniony potencjał człowieka ma szansę się realizować na poziomie neurobiologicznym. Zwrócono również uwagę, że relacja z rodzicami jest dla nastolatka wciąż bardzo ważna i niezbędna do tego, żeby wszystkie zmiany funkcjonalne w mózgu mogły się dokonać.

Proces dojrzewania pod opieką dorosłego trwa kilkanaście lat i prowadzi od zupełnej zależności do współzależności w relacji.

Aby rozwijać bezpieczne przywiązanie w relacji nastolatek–rodzic¹⁴, zaproponowano następujące sposoby wspierania nastolatka:

- rozwijanie autorefleksji;
- przyglądanie się swoim procesom mentalnym (w tym emocjom, potrzebom, reakcjom), a następnie uczenie tego nastolatka;

¹³ D.J. Siegel, dz. cyt.

¹⁴ D. Burnett, dz. cyt.

- pozwalanie sobie na emocje i czytanie ich znaczenia;
- praca nad komunikacją (uwzględniającą stan mentalny drugiej osoby);
- praktykowanie uważności;
- dbanie o „kąć otwarcia” w dialogu;
- zaakceptowanie zmian i docenienie potencjału dorastania.

Podczas webinaru przypomniano również zasady dobrego, asertywnego i pozabawionego przemocy komunikatu według idei porozumienia bez przemocy Marshalla B. Azsenbergaz¹⁵, zaś w części praktycznej zgromadzono określenia różnych stanów emocjonalnych i odróżniono te, które emocji nie oznaczają¹⁶. Zachęcono rodziców uczestników, aby w ten sposób doskonalili swoją zdolność skutecznego i pomocnego komunikowania się z dorastającym człowiekiem.

(4) Webinar: *Narkotyki i dopalacze — na pewno nie moje dziecko*

prowadzący: mgr Mariusz Ostrowski

Podczas webinaru zwrócono uwagę rodziców, że zaniżył się wiek inicjacji narkotykowej i po narkotyki oraz po dopalacze sięgają już 13-latki. Szkolnictwo artystyczne nie jest zwolnione z obowiązku, aby podejmować działania profilaktyczne mające na celu minimalizowanie zagrożeń związanych z ryzykiem uzależnienia od substancji psychoaktywnych. Przede wszystkim dlatego, aby dzieci uzdolnione artystycznie nie ulegały różnego rodzaju mitom, że można tworzyć pod wpływem środków psychoaktywnych.

Podczas spotkania szczegółowo omówiono, jakie substancje są dziś najpopularniejsze wśród młodzieży, a także uwrażliwiono rodziców, że substancjami odurzającymi mogą być preparaty dostępne na przykład w domowych apteczkach lub szafkach kuchennych.

Biorąc pod uwagę powody, dla których młodzi ludzie wchodzą w uzależnienie, należy zwrócić uwagę, że nie są one zazwyczaj bardzo poważne. W większości przypadków młodzież bierze z ciekawości, wpływu grupy rówieśniczej, szpanu i mody.

W szczególowy sposób rodzice zostali zapoznani z sygnałami ostrzegawczymi, czyli objawami uzależnienia, gdy dziecko sięga po narkotyki i dopalacze. Są one następujące: izolacja od rodziny, zmiana grona dotychczasowych przyjaciół, kontakty z młodzieżą trudną i narkomanami, używanie ich żargonu; częste wybuchy gniewu, bez uzasadnionej przyczyny; niemożność kierowania nastolatkiem przez rodziców; zespół amotywacyjny (porzucenie dawnych zainteresowań i hobby), zmiana wyglądu dziecka, zmiana aktywności życiowej (okresy bezsenności w nocy i wzmożone spanie w ciągu dnia), używanie gadżetów, akcesoriów, emblematów, wynoszenie wartościowych przedmiotów z domu, kradzieże.

¹⁵ M.B. Rosenberg, dz. cyt.

¹⁶ M. Jankowska, dz. cyt.

Omówiono również trzy fazy używania substancji odurzających przez młodzież:

- faza pierwszej próby,
- faza przyjemności afektywnej lub unikania przykrości,
- faza uzależnienia.

Zwrócono uwagę, że uzależnienie od narkotyków i dopalaczy jest uzależnieniem fizycznym, psychicznym i społecznym, a narkomania jest chorobą, którą można zaleczyć, ale nie wyleczyć.

W kolejnej części webinaru rodzice zostali zapoznani z faktoremami zwiększającymi ryzyko uzależnienia: faktory osobowościowe i środowiskowe oraz z teorią percepcji środowiska rodzinnego Freda Streita. Zostały także dokładnie wyjaśnione postawy rodzicielskie wobec uzależnienia od środków odurzających.

Na koniec omówiono wzorzec rodziny o niskim ryzyku używania środków odurzających, a rodzice dostali informacje, gdzie mogą szukać pomocy i wsparcia.

(5) Webinar: *Wsparcie dziecka w utrzymaniu zdrowia psychicznego pomimo przeciążeń wynikających z kształcenia artystycznego*

prowadząca: dr Anna Antonina Nogaj

Celem niniejszego webinaru było przybliżenie rodzicom skomplikowanej specyfiki kształcenia artystycznego, a także podkreślenie doniosłej, wspierającej roli rodziców (w budowaniu odporności psychicznej swoich dzieci, w dbałości o ich zdrowie psychiczne), z uwzględnieniem specyfiki wymagań i zalet wynikających z zajmowania się przez dziecko sztuką muzyczną, plastyczną lub baletową.

Podczas webinaru scharakteryzowano funkcjonowanie dzieci i młodzieży w różnych sferach rozwoju psychicznego (sfera poznawcza, emocjonalna, społeczna, motywacyjna), ze wskazaniem znaczenia danej sfery w efektywnym radzeniu sobie przez dziecko z wymaganiami szkolnictwa artystycznego. Omówiono także różne obszary oddziaływania sztuki muzycznej, plastycznej i baletowej na ciało i umysł dzieci i młodzieży, wskazując na korzyści widoczne w rozwoju artystycznym i pozaartystycznym uczniów.

Przybliżono także źródła przeciążeń, których mogą doświadczać uczniowie szkół artystycznych, wskazując jednocześnie, że wybrane przeciążenia mogą być efektem nie tylko szkoły, lecz także indywidualnej konstelacji cech samego ucznia lub swoistości jego otoczenia.

Zwrócono uwagę na różne rodzaje wsparcia, jakiego oczekują od rodziców i nauczycieli uczniowie szkół artystycznych. Są wśród nich takie rodzaje wsparcia jak: wsparcie emocjonalne, instrumentalne, informacyjne i wartościujące.

Przybliżono znaczenie biologicznych uwarunkowań kształtowania optymalnej otywacji do nauki i pracy artystycznej. A także, pół żartem, pół serio — podjęto się próby wskazania zalet i wad posiadania rodziców artystów lub nieartystów.

Na zakończenie obalono kilka mitów, które powszechnie krążą wokół szkolnictwa artystycznego, a wśród nich mit, że „szkoła artystyczna odbiera dzieciństwo” — co nie jest prawdą, gdyż w opinii większości — szkoła artystyczna ubogaca dzieciństwo.

Wyniki ankiet ewaluacyjnych

Wszystkie warsztaty zostały poddane ewaluacji uczestników, której wyniki zaprezentowano poniżej. Ankiety ewaluacyjne wypełniło zaledwie 13% uczestników w grupie uczniów oraz 20% uczestników w grupie rodziców.

W warsztatach dla uczniów wzięło udział 80% dziewcząt i 20% chłopców. Wśród uczniów 78% stanowili uczniowie kształcący się w szkołach muzycznych, 19% uczniowie szkół plastycznych, a 3% to uczniowie szkół baletowych. Uczniowie kształcący się na poziomie szkoły podstawowej (klasy VI–VIII) stanowili 42% uczestników, a 58% to uczniowie kształcący się na poziomie liceum.

W warsztatach dla rodziców wzięło udział 95% kobiet i 5% mężczyzn. Rodzice dzieci uczących się w szkołach muzycznych stanowili 61% uczestników, 30% stanowili rodzice dzieci uczących się w szkołach plastycznych, a 9% rodzice dzieci uczących się w szkołach baletowych. Wśród uczestniczących rodziców 60% było rodzicami dziecka kształcącego się na poziomie szkoły licealnej, a 40% stanowili rodzice dzieci uczących się na poziomie szkoły podstawowej.

Poniżej zaprezentowano szczegółowe wyniki weryfikujące jakość warsztatów, poziom zadowolenia uczestników oraz informacje o oczekiwaniach co do dalszej organizacji tego rodzaju warsztatów w przyszłości.

Wyniki ankiet dotyczących webinarów uczniów

W poniższej tabeli zaprezentowano zestawienie informacji o liczbie uczniów zapisanych na poszczególne warsztaty oraz liczbie uczniów, którzy wypełnili ankiety ewaluacyjne będące podstawą do sformułowania wniosków.

Ankiety wypełniło istotnie mniej osób niż chętnych do uczestnictwa w warsztatach. Przyczyną takiej niskiej frekwencji w podjęciu wysiłku związanego z ewaluacją webinarów mógł być fakt, że w czasie, kiedy warsztaty się odbywały, uczniowie wrócili już do stacjonarnej nauki i niemal „normalnego” bezpośredniego funkcjonowania w relacjach rówieśniczych. Zajęcia artystyczne, zwłaszcza jeśli odbywały się w trybie popołudniowym, mogły zdecydowanie nakładać się z terminami warsztatów. Nie mniej istotna mogła też być chęć korzystania z dobrodziejstw pięknej czerwcowej pogody.

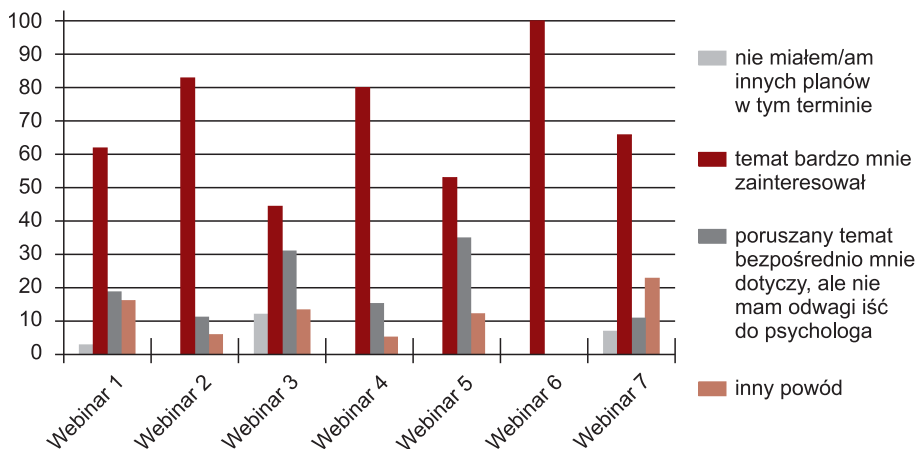
W ramach pytań podsumowujących udział uczniów w warsztatach oraz ich zadowolenie z tego uczestnictwa w pierwszej kolejności uczniowie zostali zapytani o **powód zgłoszenia się na webinary**.

Tabela 1

Szczegółowa liczba uczniów deklarujących chęć uczestnictwa w webinarach oraz liczba uczniów, którzy wypełnili ankietę ewaluacyjną po poszczególnych webinarach

	<i>Jak włączyć pozytywne myślenie</i>	<i>Ja wśród innych</i>	<i>Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie</i>	<i>Tu i teraz — co to jest uważność</i>	<i>Rodzice i ja — dlaczego czasem trudno porozumieć się z własnymi rodzicami</i>	<i>Wypoczywam bez wspomagaczy</i>	<i>Wyloguj się na wakacje i rozwijaj artystycznie</i>
Webinar	1	2	3	4	5	6	7
Liczba ankietowanych	32	18	16	20	17	1	27
Liczba uczestników	169	190	169	188	113	48	127

Źródło: opracowanie własne



Legenda:

Webinar 1 — *Jak włączyć pozytywne myślenie*

Webinar 2 — *Ja wśród innych*

Webinar 3 — *Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie*

Webinar 4 — *Tu i teraz — co to jest uważność*

Webinar 5 — *Rodzice i ja — dlaczego czasem trudno porozumieć się z własnymi rodzicami*

Webinar 6 — *Wypoczywam bez wspomagaczy*

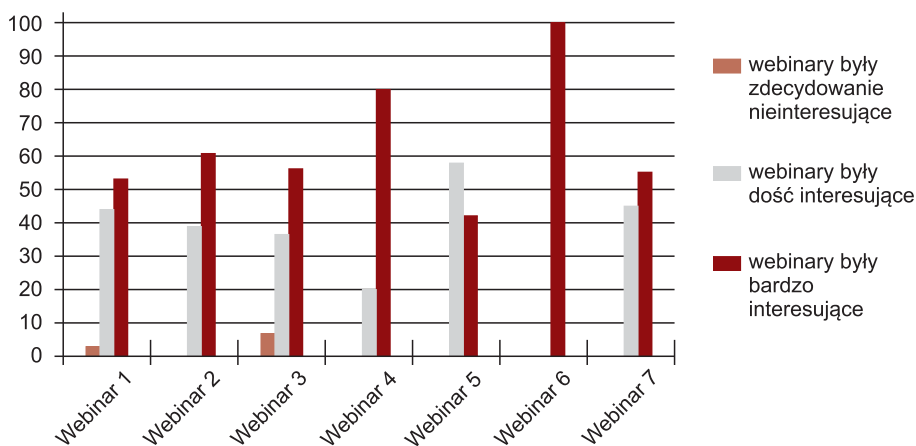
Webinar 7 — *Wyloguj się na wakacje i rozwijaj artystycznie*

Wykres 1. Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Jaki był Twój powód zgłoszenia się na webinary?* Źródło: opracowanie własne

Zdecydowanym atutem zorganizowanych webinarów było przekonanie uczestników o poczuciu ważności poruszanych tematów. W przypadku wybranych webinarów (*Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie* oraz *Rodzice i ja — dlaczego czasem trudno porozumieć się z własnymi rodzicami*) uczestnicy dość często podkreślali, że omawiane zagadnienie bezpośrednio ich dotyczy, ale do tej pory nie mieli odwagi/możliwości zgłosić się z tym problemem na przykład do psychologa. Wśród wypowiedzi osób, które zaznaczyły odpowiedź „inny powód”, pojawiały się takie uzasadnienia:

- *ciekawi mnie świat i psychologia również, więc się zgłosiłam na wszystkie warsztaty zaadresowane do mojej grupy wiekowej;*
- *jest to wiedza mi przydatna i chciałabym zadbać o swoje zdrowie psychiczne.*

Następnie uczestników poproszono o **określenie poziomu zadowolenia z uczestnictwa w webinarach.**



Legenda:

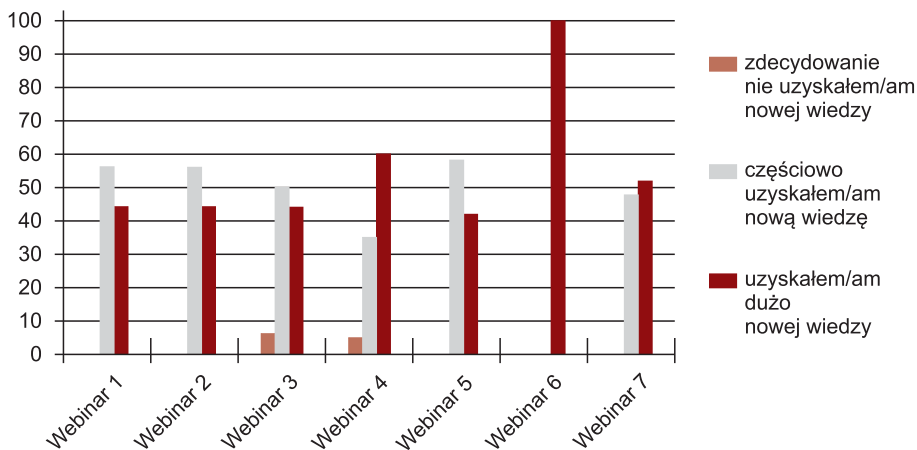
- Webinar 1 — *Jak włączyć pozytywne myślenie*
- Webinar 2 — *Ja wśród innych*
- Webinar 3 — *Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie*
- Webinar 4 — *Tu i teraz — co to jest uważność*
- Webinar 5 — *Rodzice i ja — dlaczego czasem trudno porozumieć się z własnymi rodzicami*
- Webinar 6 — *Wypoczywam bez wspomagaczy*
- Webinar 7 — *Wyłoguj się na wakacje i rozwijaj artystycznie*

Wykres 2. Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Jaki jest Twój poziom zadowolenia z uczestnictwa w webinarach?* Źródło: opracowanie własne

Bardzo ważną informacją dla organizatorów jest fakt, że uczestniczący w webinarach uczniowie w zdecydowanej większości wyrazili swoje zadowolenie

z uczestnictwa w spotkaniach. Zaledwie pojedyncze głosy w przypadku dwóch warsztatów wskazały na brak zadowolenia z uczestnictwa w webinarach.

Znaczna część uczestników warsztatów wykazała się szerokim zainteresowaniem zagadnieniami z pogranicza psychologii. W ramach ewaluacji dopytano uczestników, czy webinary **przyczyniły się do pozyskania przez nich nowej wiedzy**, którą będą wykorzystywać w nauce lub ogólnie w życiu.



Legenda:

Webinar 1 — *Jak włączyć pozytywne myślenie*

Webinar 2 — *Ja wśród innych*

Webinar 3 — *Jak budować poczucie własnej wartości i pozytywny obraz siebie*

Webinar 4 — *Tu i teraz — co to jest uważność*

Webinar 5 — *Rodzice i ja — dlaczego czasem trudno porozumieć się z własnymi rodzicami*

Webinar 6 — *Wypoczywam bez wspomagaczy*

Webinar 7 — *Wyloguj się na wakacje i rozwijaj artystycznie*

Wykres 3. Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Czy podczas webinarów uzyskałeś/aś nową wiedzę, którą chcesz wykorzystać w swojej nauce lub w swoim życiu?*

Źródło: opracowanie własne

Uczestniczący w webinarach uczniowie w zdecydowanej większości wyrazili przekonanie, że albo częściowo, albo w dużym zakresie pozyskali nową wiedzę. Jest to szczególnie ważna informacja dla organizatorów, świadcząca o fakcie, że warto podejmować działania mające na celu upowszechnianie wiedzy psychologicznej wśród uczniów nie tylko na poziomie ogólnym, przez jednostkę nadzoru, lecz przede wszystkim oddolnie, w poszczególnych szkołach, w ramach bezpośredniego dostępu uczniów do specjalistów szkolnych (psychologów i pedagogów).

Z uwagi na przedłużający się czas nauczania zdalnego i przeciążenia psychofizyczne wynikające z nadmiernego wykorzystywania technologii kompute-

rowej, zapytano uczniów, jakie jest ich **nastawienie do realizacji tego rodzaju webinarów**, jako formy zajęć dodatkowych, **w trybie online**.

Aż 75% uczniów przyznało, że uczestnictwo w webinarach w formie zdalnej jest dla nich bardzo odpowiednie, natomiast 17% uczniów przyznało, że wolałoby zdecydowanie bezpośrednią formę zajęć. Wśród 8% uczniów, którzy wybrali „inną odpowiedź”, pojawiły się takie uzasadnienia:

- *forma zajęć jest mi obojętna, jeśli tylko warsztaty spełniają dobrze swoją rolę;*
- *myślę, że warsztaty w formie stacjonarnej mają zdecydowanie większy potencjał, jednak dla osób wycofanych społecznie forma zdalna może być bardziej zachęcająca i przystępna;*
- *zdecydowanie preferuję bezpośrednią formę kontaktu, a jeśli już tryb zdalny, to wszyscy powinni się widzieć i słyszeć;*
- *nigdy nie uczestniczyłam w warsztatach psychologicznych w bezpośrednim kontakcie, ale ta forma bardzo mi się podobała.*

Mając w planach organizację kolejnych webinarów dla uczniów w formie zdalnej, zapytano uczestników, czy byliby w przyszłości zainteresowani uczestnictwem w tego rodzaju spotkaniach.

Na pytanie: *Czy chciałabyś/chciałbyś uczestniczyć w przyszłości, w ciągu roku szkolnego, w podobnych warsztatach psychologicznych w formie online, realizowanych w wymiarze ogólnopolskim przez psychologów CEA?* — 96% uczestników odpowiedziało twierdząco.

Organizatorzy, korzystając z okazji, że mają bezpośredni dostęp do zróżnicowanej grupy uczniów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych, uczących się na różnych poziomach edukacyjnych, zadali także dwa pytania otwarte — jakiej tematyki warsztatów uczniowie oczekują w przyszłości oraz z jakimi trudnościami natury psychologicznej spotykają się w szkołach, czego doświadczają sami lub ich rówieśnicy. Pytania te miały na celu zaplanowanie optymalnej oferty warsztatowej na kolejny rok szkolny.

Wśród odpowiedzi na pytanie o tematykę konkretnych warsztatów w przyszłości pojawiły się takie sugestie ze strony uczestników/uczniów:

- budowanie relacji z rówieśnikami;
- kształtowanie relacji uczeń–nauczyciel;
- radzenie sobie z lękiem, emocjami i samoakceptacja;
- sztuka argumentacji własnych poglądów;
- radzenie sobie ze stresem, napięciem i treścią;
- umiejętność organizacji czasu.

Warto dodać, że w wypowiedzi jednego z uczestników było uszczegółowionych kilkanaście zagadnień, które wpisują się swoją tematyką w niezależny kurs psychologii. Należy w tym miejscu podkreślić, że takie oczekiwanie nie będzie możliwe do spełnienia, jednak prowokuje organizatorów do pogłębionej

refleksji i celowego doboru wybranych tematów, aby zaspokoić ciekawość poznawczą naszych uczniów.

Na pytanie o doświadczane przez uczniów trudności natury psychologicznej lub o trudności, które obserwują u swoich rówieśników, uczestnicy wskazali na:

- nadmierną potrzebę dążenia do perfekcjonizmu;
- trudności w opanowaniu stresu i tremy;
- brak tolerancji w relacjach między uczniami, jak i w relacjach uczniów z nauczycielami, nabycie umiejętności radzenia sobie z hejtem, jak i kształtowanie umiejętności uczniów, aby nie dopuszczać do hejtu;
- profilaktykę uzależnień, aby nie popadać w nałogi;
- szeroko rozumianą problematykę emocji, w tym radzenie sobie z przeżyciami traumatycznymi;
- zwiększanie świadomości o specyfice szkoły artystycznej, bo uczniowie — kiedy dostaną się już do upragnionej szkoły — często są potem zaskoczeni, co jeszcze przed nimi;
- asertywność;
- konieczność lepszego zrozumienia różnic międzyludzkich (ekstrawertyk vs introwertyk);
- rozpoznawanie objawów depresji i zapobieganie jej;
- wzmacnianie i zrozumienie procesów motywacyjnych, rządzących codziennymi aktywnościami człowieka, w tym motywowanie się do pracy artystycznej;
- konieczność budowania umiejętności relaksacyjnych, odpężających i nabycie umiejętności świadomego odpoczywania;
- wzmacnianie umiejętności pozytywnego patrzenia na samego siebie;
- kłopoty w umiejętności organizacji czasu i radzenie sobie z przeciążeniami wynikającymi z licznych obowiązków.

Wyniki ankiet dotyczących webinarów dla rodziców

W poniższej tabeli zaprezentowano zestawienie informacji o liczbie rodziców uczniów szkół artystycznych, którzy zapisali się na poszczególne warsztaty, a także o liczbie rodziców, którzy wypełnili ankiety ewaluacyjne, będące podstawą do sformułowania wniosków.

Podobnie jak w przypadku uczniów, ankiety wypełniło istotnie mniej osób niż chętnych do uczestnictwa w warsztatach. Niemniej jednak pozyskane informacje są dla organizatorów ważne i pozwalają na opracowanie kolejnych tego typu spotkań w przyszłości.

W pierwszej kolejności uczestnicy webinarów, rodzice uczniów szkół artystycznych, także zostali zapytani o **powód zgłoszenia się na webinary**.

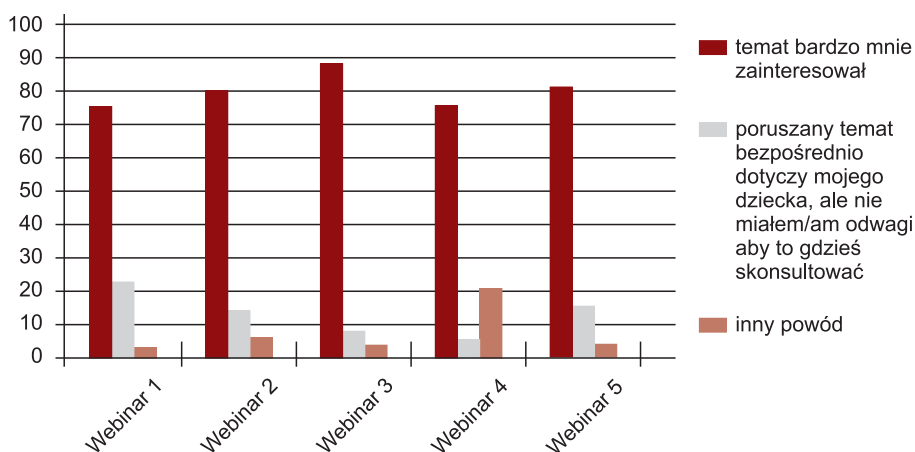
Rodzice w zdecydowanej większości zadeklarowali, że tematyka webinarów stanowiła główną zachętę do uczestnictwa w spotkaniach. W przypadku każde-

Tabela 2

Szczegółowa liczba rodziców deklarujących chęć uczestnictwa w webinarach oraz liczba rodziców, którzy wypełnili ankietę ewaluacyjną po poszczególnych webinarach

	<i>Jak budować poczucie własnej wartości i odporność psychiczną u dzieci</i>	<i>Depresja dzieci i młodzieży</i>	<i>Pomocnik mądrego rodzica uzdolnionego dziecka</i>	<i>Narkotyki, dopalacze — na pewno nie moje dziecko</i>	<i>Wspieranie dziecka w utrzymaniu zdrowia psychicznego pomimo przeciążeń wynikających z kształcenia artystycznego</i>
Webinar	1	2	3	4	5
Liczba ankietowanych	49	34	24	20	42
Liczba uczestników	248	184	169	85	170

Źródło: opracowanie własne



Legenda:

Webinar 1 — *Jak budować poczucie własnej wartości i odporność psychiczną u dzieci*

Webinar 2 — *Depresja dzieci i młodzieży*

Webinar 3 — *Pomocnik mądrego rodzica uzdolnionego dziecka*

Webinar 4 — *Narkotyki, dopalacze — na pewno nie moje dziecko*

Webinar 5 — *Wspieranie dziecka w utrzymaniu zdrowia psychicznego pomimo przeciążeń wynikających z kształcenia artystycznego*

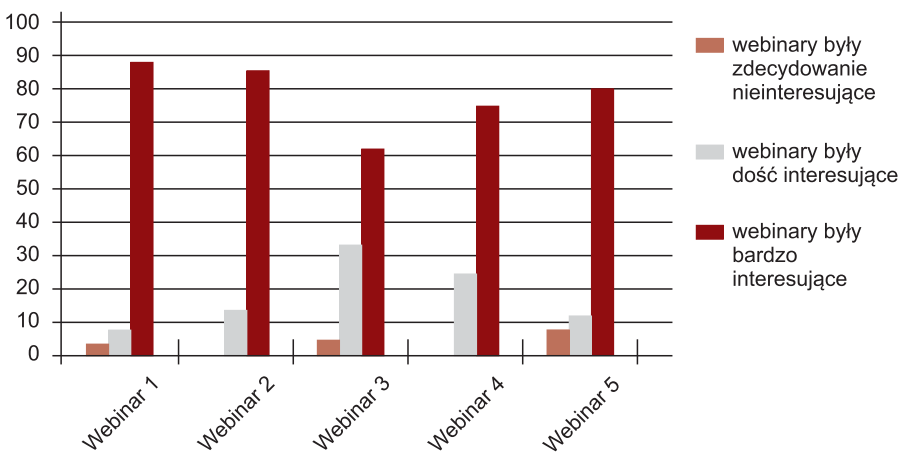
Wykres 4. Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Jaki był Pani/Pana powód zgłoszenia się na webinary?* Źródło: opracowanie własne

go webinaru pojawiły się też pojedyncze głosy, że poruszane tematy bezpośrednio dotyczą sytuacji doświadczanej przez dziecko, ale rodzice do tej pory nie mieli możliwości lub gotowości pójścia na konsultację na przykład do psychologa.

Wśród odpowiedzi uzasadniających motywów rodziców, którymi się kierowali, zgłaszając się na webinary, pojawiły się takie wypowiedzi jak:

- *mam obawy, że moja wiedza nie pozwoli mi zweryfikować podejrzanych zachowań dziecka; wolę dmuchać na zimne, dlatego chciałam poszerzyć swoją wiedzę;*
- *posiadam wiedzę na ten temat, jednak warto wracać do tych informacji, żeby móc je utrwalać i starać się jak najlepiej pomagać czy wspierać własne dziecko;*
- *chcę swoim zachowaniem zbudować stabilną, adekwatną samoocenę swojego dziecka.*

Uczestników poproszono także o określenie poziomu zadowolenia z uczestnictwa w webinarach.



Legenda:

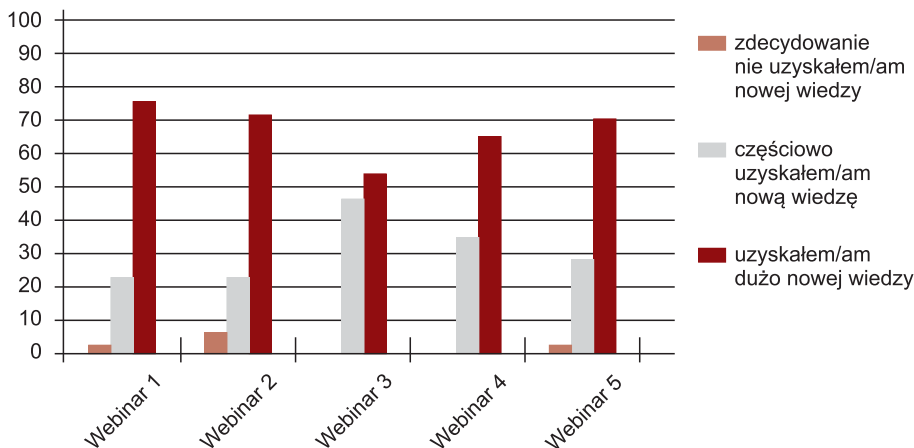
- Webinar 1 — *Jak budować poczucie własnej wartości i odporność psychiczną u dzieci*
- Webinar 2 — *Depresja dzieci i młodzieży*
- Webinar 3 — *Pomocnik mądrego rodzica uzdolnionego dziecka*
- Webinar 4 — *Narkotyki, dopalacze — na pewno nie moje dziecko*
- Webinar 5 — *Wsparcie dziecka w utrzymaniu zdrowia psychicznego pomimo przeciążeń wynikających z kształcenia artystycznego*

Wykres 5. Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Jaki jest Pani/Pana poziom zadowolenia z uczestnictwa w webinarach?* Źródło: opracowanie własne

Ocena zadowolenia z uczestnictwa w poszczególnych webinarach jest bardzo wysoka. Zdecydowana większość uczestników uznała, że webinary były in-

interesujące, co pozwala stwierdzić, że organizatorzy trafnie ocenili potrzeby środowiska rodziców szkół artystycznych. Pojedyncze głosy krytyczne, od osób, które zaznaczyły odpowiedź, że webinary nie były interesujące, stanowią także ważną informację zwrotną dla organizatorów, aby w przyszłości jeszcze bardziej zadbać o dobór prezentowanych treści.

W ramach ewaluacji dopytano uczestników, czy webinary przyczyniły się do pozyskania przez nich nowej wiedzy.



Legenda:

Webinar 1 — *Jak budować poczucie własnej wartości i odporność psychiczną u dzieci*

Webinar 2 — *Depresja dzieci i młodzieży*

Webinar 3 — *Pomocnik mądrego rodzica uzdolnionego dziecka*

Webinar 4 — *Narkotyki, dopalacze — na pewno nie moje dziecko*

Webinar 5 — *Wsparcie dziecka w utrzymaniu zdrowia psychicznego pomimo przeciążeń wynikających z kształcenia artystycznego*

Wykres 6. Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Czy podczas webinarów uzyskała Pani/uzyskał Pan nową wiedzę, którą chce wykorzystać w praktyce?*

Źródło: opracowanie własne

Uczestniczący w webinarach rodzice stwierdzili, że uzyskali dość dużo nowej wiedzy lub utrwaliли już posiadaną wiedzę. W tym miejscu można podkreślić, że założenie webinarów, aby były one jak najbardziej dostosowane do specyfiki szkolnictwa artystycznego, aby poruszały poszczególne zagadnienia z uwzględnieniem perspektywy trudności wynikających z kształcenia artystycznego, zostało osiągnięte.

Mając na uwadze chęć kontynuacji tego typu spotkań zdalnych z rodzicami w przyszłości, zapytano także uczestników o ich nastawienie do uczestnictwa w zajęciach w formie zdalnej. Aż 90% rodziców wskazało, że bardzo podoba

im się uczestnictwo w spotkaniach online, 6% zdecydowanie wolałoby warsztaty w kontakcie bezpośrednim, a 4% badanych wskazało na inną odpowiedź, uzasadniając swój wybór takim twierdzeniem jak na przykład: *jakość warsztatu zależy od tematyki i osoby prowadzącej*.

Tym samym 92% rodziców zadeklarowało chęć uczestnictwa w takiej formie warsztatów w przyszłości.

Aby kolejne cykle spotkań także przynosiły wysoki poziom zadowolenia uczestników, zarówno w warstwie merytorycznej, jak i organizacyjnej, zapytano rodziców o tematykę warsztatów, która z ich perspektywy wydaje się szczególnie ważna. Wśród wypowiedzi rodziców znalazła się zdecydowanie podobna tematyka, jaką zaprezentowano wcześniej w grupie uczniów. Dominowały propozycje tematów poświęconych:

- tremie i radzeniu sobie ze stresem scenicznym;
- presji rówieśników i rywalizacji;
- przeciążeniom psychofizycznym i budowaniu odporności psychicznej;
- motywacji i organizacji czasu (podpowiedzi dla rodziców, jak motywować własne dziecko);
- a także tematy dotyczące wsparcia emocjonalnego dziecka:
- rozpoznawania objawów trudności natury psychologicznej, a szczególnie depresji;
- wspierania dziecka wysoce wrażliwego;
- przygotowaniu do zawodu i możliwościom rozwoju zawodowego w różnych kierunkach artystycznych.

Rodzice zasugerowali także, aby spotkania były realizowane oddzielnie dla grupy rodziców uczniów szkół muzycznych, plastycznych lub baletowych.

Ponadto poproszono rodziców, aby wskazali, jakie obserwują trudności natury psychologicznej, których doświadcza ich dziecko lub jego rówieśnicy. Celem niniejszej prośby była chęć rozpoznania, czy proponowana tematyka warsztatów wpisuje się w realne sytuacje doświadczane przez współczesnych uczniów szkół artystycznych w Polsce. Rodzice wskazali bardzo dużo podobnych zagadnień, o których mowa była wcześniej. Natomiast do nowych treści zaliczyć należy takie informacje o oczekiwanych warsztatach jak: radzenie sobie w sytuacji ryzyka, doświadczenie hejtu ze strony rówieśników czy wzmocnienie umiejętności dialogu rodzica z nastolatkiem, często na trudne, światopoglądowe tematy.

Wśród tematów webinarów, które zdecydowanie zainteresowałyby rodziców w przyszłości, wskazano na:

- problematykę rywalizacji w szkole artystycznej — źródło motywacji czy powód do stresu i kompleksów;
- wzmacnianie kondycji psychicznej dzieci i młodzieży szkół artystycznych;
- budowanie zaufania i dobrych relacji z dzieckiem szkoły artystycznej w okresie buntu nastolatka;

- pomoc dziecku w akceptacji siebie;
- wspieranie dziecka w wychodzeniu z samotności, ze świata wirtualnego;
- sposoby wzmacniania rodziców, aby ich wspieranie dziecka w edukacji artystycznej było efektywne;
- wiele innych tematów, których tematyka jest zbliżona do tematyki oczekiwanej przez uczniów, jak i tematyki, którą Zespół psychologów CEA ma już opracowaną dla uczniów i rodziców na przyszły rok szkolny.

Plany na rok szkolny 2021/2022

Mając na względzie dobrostan uczniów szkół artystycznych oraz wychodząc naprzeciw oczekiwaniom szerokiej społeczności szkół muzycznych, plastycznych i baletowych, zespół psychologów CEA opracował na rok szkolny 2021/2022 cykl warsztatów psychologicznych, które będą ogólnodostępne dla chętnych uczniów i rodziców.

Tym razem warsztaty nie mają charakteru skomasowanych w krótkim terminie spotkań, a rozpisane są na cały rok szkolny. Ich szczegółowa oferta znajduje się w zakładce *Doskonalenie zawodowe CEA*.

Swoją tematyką warsztaty wpisują się w problematykę wskazaną zarówno przez uczniów, jak i rodziców. Obejmują zagadnienia: rozwijania i wzmacniania motywacji uczniów do aktywności twórczej, zwiększania kompetencji uczniów do zarządzania sobą w czasie, nabywania umiejętności pozytywnego myślenia, psychologicznego przygotowywania się do występów publicznych, radzenia sobie z trudnymi emocjami, budowania poczucia własnej wartości, a także minimalizowania ryzyka negatywnego oddziaływania wpływu społecznego. Wśród warsztatów dla uczniów nie zabraknie także tematów wprost odwołujących się do specyfiki szkolnictwa artystycznego.

Warsztaty dla rodziców obejmować będą tematy, które także nie tracą na znaczeniu. Są wśród nich takie tematy jak: wzmacnianie motywacji dziecka do nauki, wzmacnianie poczucia własnej wartości dziecka, wspieranie dziecka po doświadczeniu traumatycznym, radzenie sobie w sytuacji, kiedy dziecko doświadcza depresji, jak efektywnie wspierać dziecko w trudnościach życiowych i tych wynikających ze specyfiki szkolnictwa artystycznego i inne.

Mamy nadzieję, że przygotowana oferta znajdzie grono usatysfakcjonowanych odbiorców, a samo poznanie naszych specjalistów pozwoli — w sytuacji koniecznej — na nawiązanie bezpośredniego kontaktu z wybranym psychologiem prowadzącym jedną ze Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Branden Nathaniel, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Feeria, Łódź 2014.
- [2] Brown Brené, *Z wielką odwagą. Jak odwaga bycia wrażliwym zmienia to, jak żyjemy i kochamy, jakimi rodzicami i liderami jesteśmy*, Laurum, Warszawa 2021.
- [3] Burnett Dean, *Dlaczego rodzice tak cię wkurzają i co z tym zrobić*, Insignis, Kraków 2020.
- [4] Burns David D., *Radość życia. Terapia zaburzeń nastroju*, Zysk i S-ka, Poznań 2005.
- [5] Hanson Rick, *Szczęśliwy mózg. Wykorzystaj odkrycia neuropsychologii, by zmienić swoje życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.
- [6] Hayes Steven C., Smith Spencer, *W pułapce myśli. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014.
- [7] Jankowska Marta, *Zarządzanie emocjami. Krok w stronę zdrowia psychicznego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2020.
- [8] Noga Anna A., *Podsumowanie warsztatów psychologicznych przeprowadzonych dla uczniów szkół artystycznych w czasie ferii zimowych 2021 roku*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1(13)/2021.
- [9] Siegel Daniel J., *Burza w mózgu nastolatka*, Mind, Podkowa Leśna 2016
- [10] Stallard Paul, *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- [11] Rosenberg Marshall B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Czarna Owca, Warszawa 2016.





**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**



1

ARS LONGA

PRZEMIANY SZTUKI

OD WENUS Z WILLENDORFU
DO OGRODU ROZKOSZY
ZIEMSKICH

OD: Beata Lewińska /
Wojciech Jerzy Kieler
DLA: Szkół Artystycznych



PL - EU (PL)

ZABRONIONE JEST
PRZEKSZTAŁCANIE TREŚCI
BEZ ZADEKLAROWANEJ
WARTOŚCI ARTYSTYCZNEJ
PRZEROBIONYCH RYSUNKÓW

OSTROŻNIE



NIE RZUCAĆ

CZASY: p.n.e-XV w.
WAGA: 0,3KG
WYMIARY: 168 X 240 X 30 mm

KRAJ: PL
WARTOŚĆ ARTYSTYCZNA: ?
WARTOŚĆ: 40.00 ZŁ

Podręcznik do historii sztuki 1 z 4

Historia sztuki – dyscyplina nauk humanistycznych, której przedmiotem poznania są sztuki wizualne w ujęciu historycznym; działami historii sztuki są historia architektury, historia malarstwa, historia rzeźby oraz historia sztuki użytkowej.



CZAS: 45MIN

arslonga.pl

Ars longa — informacja CEA

Wraz z nowym rokiem szkolnym 2021/2022 w szkołach plastycznych pojawi się pierwszy od wielu lat podręcznik do historii sztuki autorstwa **Beaty Lewińskiej** i **Wojciecha Jerzego Kielera**. Tytuł całej serii, rozpisanej na cztery tomy, brzmi *Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Supermarket lady*, zaś poszczególne części będą nazwane:

- *Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Ogrodu rozkoszy ziemskich*
- *Ars longa. Przemiany sztuki od Szpitala Niewiniątek do Huštawki Fragonarda*
- *Ars longa. Przemiany sztuki od Panteonu paryskiego do Błędnego koła*
- *Ars longa. Przemiany sztuki od Harmonii w czerwieni do Supermarket lady*

Otwierający serię podręcznik jest wynikiem pracy wielu osób. Redaktorem prowadzącym jest wieloletni pracownik Wydawnictwa Szkolnego PWN, aktualnie wydawca edukacyjny CEA — Bożena Kawencyńska. Redakcję merytoryczną powierzono Marii Płażewskiej — historykowi sztuki i polonistce, redaktorowi wielu podręczników plastyki i licznych publikacji z dziedziny historii sztuki. Fotoedytorem serii jest Weronika Strzelec. Redakcję językową przeprowadziły Anna Latoń i Agnieszka Pietrasiewicz. Korektą zajęły się Bożena Hulewicz i Sylwia Kozak-Śmiech. Współpracy przy indeksie terminów podjęła się Eliza Kostrzewa, a redaktorem technicznym została Ewa Matuszewska. Recenzentami podręcznika są: profesor doktor habilitowany Zbigniew Bania, Maria Kowalczyk oraz Izabela Winiewicz-Cybulska. Projekt *layoutu* oraz opracowanie graficzne podręcznika jest dziełem Jerzego Matuszewskiego — absolwenta Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu, uczestnika oraz laureata wystaw rysunku i malarstwa (indywidualnych i zbiorowych) na poziomie europejskim.

W powstanie podręcznika zaangażowali się także uczniowie szkół plastycznych. Jego wydanie stało się bowiem okazją do ogłoszenia przez Centrum Edukacji Artystycznej konkursu na projekt okładek całej serii. Dzięki wielkiemu zainteresowaniu i wyzwoleniu kreacji twórczej uczniów szkół plastycznych, a także ich nauczycieli prowadzących, na konkurs wpłynęło 136 projektów okładek — niesłychanie interesujących i niepowtarzalnych. Wszystkim autorom należą się słowa podziękowania za podjęcie wyzwania, zwłaszcza w trudnym czasie pandemii.

Jury konkursu obradowało w składzie:

- Przewodnicząca — Iwona Skowron — wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej
- Członkowie:
 - dr hab. Justyna Szklarczyk-Lauer — Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach
 - dr Magdalena Pastuszak — wydział Sztuki Nowych Mediów Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych
 - dr Paweł Osiał — Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie
 - Jerzy Matuszewski — grafik podręcznika *Ars longa*
 - Bożena Kawenczyńska — wydawca i koordynator zespołu *Ars longa*
 - Wojciech Myjak — wizytator Centrum Edukacji Artystycznej

W ocenie jurorów trudność zadania powierzonego uczniom stanowiło zaprojektowanie serii okładek stanowiących zestaw, a także kompilacja warstwy typograficznej i graficznej. Kryteria wyboru, którymi kierowała się komisja, to:

- użytkowość — funkcja okładki podręcznika;
- artyzm — funkcja artystyczna;
- oryginalność projektu — niepowtarzalny pomysł ucznia;
- zgodność z tematem konkursu;
- uwzględnienie wszystkich zasad zawartych w dokumentach konkursowych.

Poziom nadesłanych projektów był wysoki i wyrównany, choć część prac nie wykraczała poza standardowe pomysły komputerowego bądź ręcznego zreprodukcowania istniejących dzieł sztuki. Dlatego za najlepsze zostały uznane prace wyraźnie odbiegające od bezpiecznej konwencji. Takie, które niosą ze sobą energię młodości oraz odwołania do współczesnej rzeczywistości nastolatków. Połączenie historii ze współczesnością oraz systemu, który byłby spójny, a jednocześnie wyraźnie rozróżniał poszczególne tomy serii, to niezwykle trudne zadanie. Nagrodzeni autorzy poradzili sobie z nim znakomicie.

■ **I nagrodę** jury przyznało **Jakubowi Dobosiewiczowi** z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim, którego projekt był wyróżniający się i wysoce oryginalny. Nauczyciele prowadzący: **Beata Broniarek, Michał Krzaczkowski i Leszek Jakubowski**.

■ **II nagrodę** jury przyznało **Laurze Hłond** z Zespołu Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie. Nauczyciel prowadzący: **Agnieszka Tyrman**.

■ **III nagrodę** jury przyznało **Mai Jaguszewskiej** z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Nauczyciel prowadzący: **Konrad Wieniawa-Narkiewicz**.

■ **Wyróżnienie** przyznano **Alicji Taladze** z Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem. Nauczyciel prowadzący: **Magdalena Wanat-Drobisz**.

Dyrekcja Centrum Edukacji Artystycznej składa wyrazy uznania wszystkim uczniom szkół plastycznych, którzy wzięli udział w konkursie i przesłali projekty. W Zespole Szkół Plastycznych powstały aż 22 projekty (w tym jeden nagrodzony), w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — 12 projektów, a w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Łodzi — 11 projektów.

Wszystkim zainteresowanym, którzy chcieliby zapoznać się z recenzjami merytoryczno-dydaktycznymi podręcznika, prezentujemy ich fragmenty.

■ Maria Kowalczyk

[...] *Podręcznik do historii sztuki jest długo oczekiwaną pozycją w środowisku szkół plastycznych. Brak należytego opracowania odpowiadającego wymogom zawartym w podstawie programowej jednego z najważniejszych przedmiotów nauczanych w szkołach plastycznych jest szczególnie dotkliwy. Utrudnia pracę dydaktyczną nauczycieli i ogranicza możliwości przyswajania niezbędnej wiedzy przez uczniów. Podręcznik, który nie tylko podaje informacje na temat poszczególnych epok, stylów i konkretnych dzieł, lecz także poprzez konsekwentny dobór treści buduje świadomość artystyczną uczniów, może w znaczący sposób wpłynąć na jakość nauczania w szkołach plastycznych. Beata Lewińska i Wojciech Kieler, mający wieloletnie doświadczenie w nauczaniu historii sztuki, przygotowali bardzo interesującą propozycję, wartą opublikowania i wprowadzenia do dydaktyki. Opracowany przez nich podręcznik spełnia funkcje:*

- informacyjną — pomaga w poznawaniu dziejów sztuki i rozumieniu jej przemian;
- badawczą — pobudza do samodzielnego interpretowania i analizowania zjawisk;
- motywacyjną — zachęca uczniów do pogłębiania wiedzy.

Zaletą podręcznika jest starannie przemyślana, przejrzysta struktura i zrozumiały język. Układ treści z klarownymi podziałami porządkującymi przedstawiane zagadnienia systematyzuje przyswajanie i pogłębianie wiedzy. Zawarte na początku podręcznika uwagi o pojmowaniu piękna i sztuki, treści i formy dzieła sztuki oraz informacje o dziedzinach sztuk plastycznych i możliwości ich klasyfikowania, a także o czynnikach budujących dzieło sztuki i charakterystycznych dla danej dziedziny środkach wyrazu artystycznego wprowadzają w zagadnienia niezbędne do zrozumienia przemian w sztuce prezentowanych w dalszej części opracowania. Uzupełnieniem tych informacji jest umieszczony na końcu podręcznika słownik trudniejszych terminów występujących w tekście (pogrubionym drukiem). Autorzy stworzyli w ten sposób możliwość przyswajania nowych pojęć i terminów w kontekście oraz odrębnego sprawdzenia ich znaczenia w słowniku.

Ujęte w układzie chronologicznym treści dotyczące dziejów sztuki podzielone zostały na rozdziały uwzględniające chronologię, tło historyczne, informacje dotyczące wierzeń lub religii, omówienie specyfiki danego okresu lub zjawiska w sztuce oraz komentarz do przykładowych dzieł. Powtarzalność układu informacji w kolejnych rozdziałach ułatwia poszukiwanie informacji użytkownikom podręcznika.



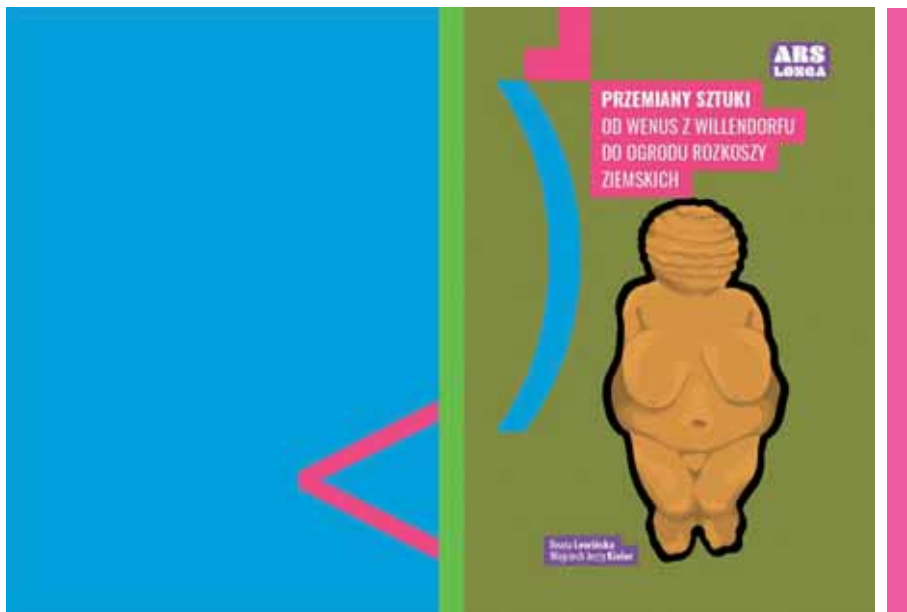
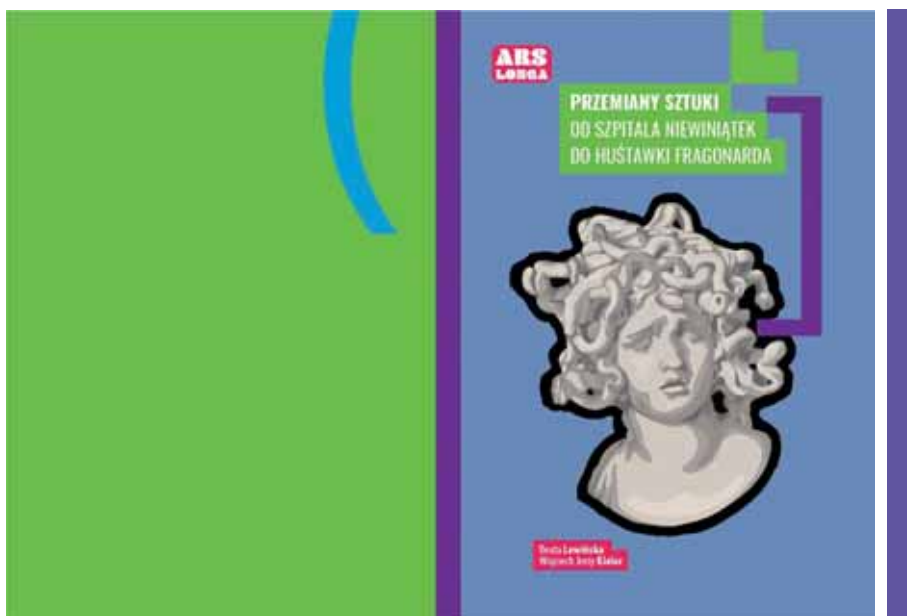
I nagroda — projekt Jakuba Dobosiewicza

Projekt Jakuba Dobosiewicza zaskoczył komisję swoją odmiennością, bardzo współczesnym pomysłem, surową formą, niebanalnym sposobem pokazania klasycznych dzieł sztuki. Prezentował niezwykle oryginalne i niestereotypowe podejście do tematu podręcznika zawierającego atrakcyjne treści. Jako jeden z nielicznych, autor projektu posługuje się dobrze wyważoną hierarchią typograficzną. Był to najbardziej konsekwentny projekt na serię okładek, wskazujący na dobry warsztat. Pomysłowe umieszczenie dodatkowych ikon, sformułowanie ciekawych tekstów na etykiecie, to przejaw przemyślanej kreacji twórczej. Jest to praca w pełni profesjonalna na poziomie wykonania i myślenia kreatywnego — dobrej agencji reklamowej, a nie ucznia, co stanowi wielkie osiągnięcie. W tej realizacji zawarte są wszystkie wymagane



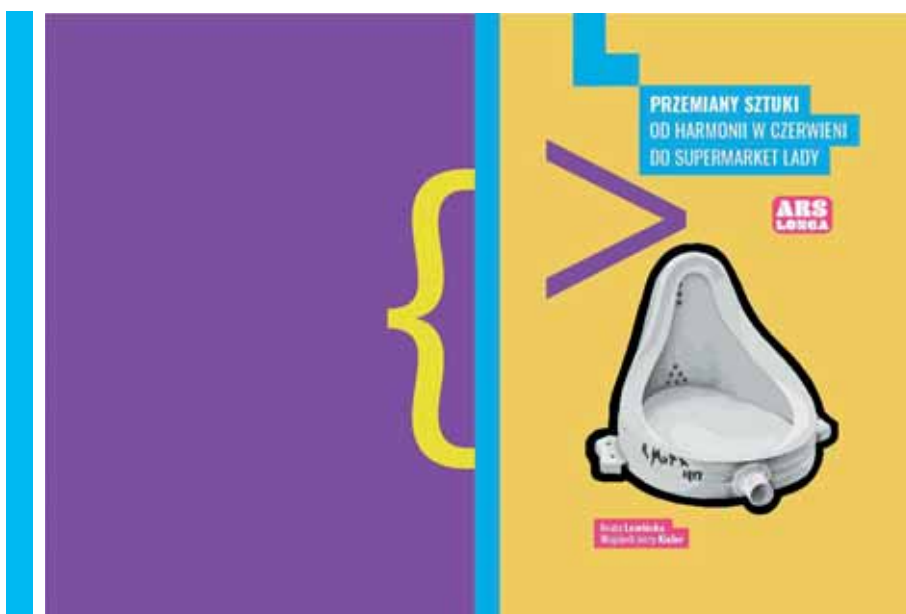


aspekty, a nawet więcej: spójność serii, ciekawa kompozycja dynamiczna, bardzo dobry dobór kolorystyczny (widoczny, lecz nie za jaskrawy), klimat młodzieżowy doskonale dobrany do grupy docelowej, a także styl z elementami kolażu bardzo modny we wzornictwie światowym. Częścią wykraczającą poza dobry standard okazał się ciekawy, zaskakujący pomysł. Idea potraktowania okładki podręcznika jako tajemniczej „przesyłki, paczki”, oznakowanej naklejką/ etykietą informacyjną, przeznaczonej dla określonego odbiorcy — w odczuciu komisji była świetna i bardzo odważna. Nie było możliwości przejścia obojętnie obok takiego projektu. Na dobre pomysły wpada się czasami, na doskonale jeszcze rzadziej. Można tylko sobie życzyć, aby na naszym rynku wydawniczym pojawiało się więcej projektów tak ciekawych, inteligentnych i wyjątkowych.



II nagroda — projekt Laury Hłond

Praca Laury Hłond w udany sposób wpisuje się we współczesne standardy projektowania dla nastolatków. Żywa, nasycona kolorystyka, oszczędna forma, dynamiczny kontur, sprawnie przygotowane ilustracje i właściwy dobór środków typograficznych powodują, że w efekcie mamy do czynienia z pracą profesjonalnie przygotowaną, spełniającą trudne wymagania dotyczące graficzno-wizualnego projektowania serii, a jednocześnie dającą szansę na akceptację młodzieży i nauczycieli. Jest to projekt dojrzały, minimalistyczny, konsekwentny styli-

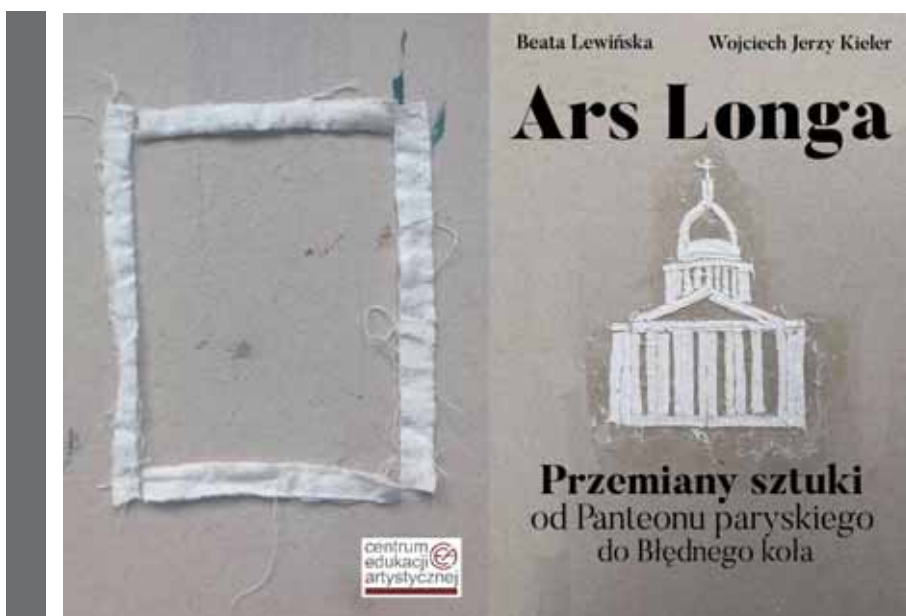
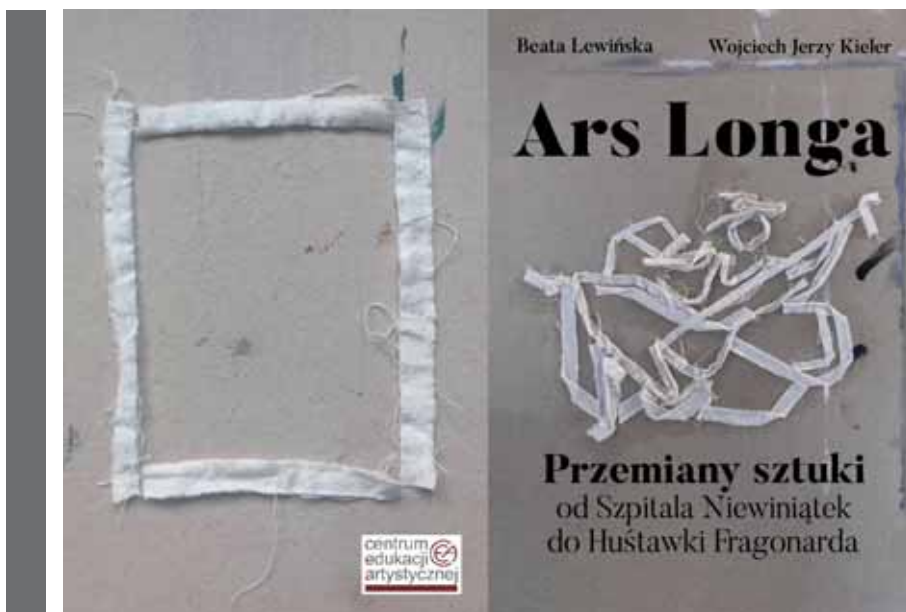


stycznie i nowoczesny, co stanowi bardzo duży plus. Można nazwać go nawet „energetycznym” dzięki zastosowaniu nasyconych apli i niebanalnych zestawień kolorystycznych pierwszych i czwartych stron okładek oraz dodanych elementów graficznych. Strona wizualna radosna, lekka, miła dla oka, zachęcająca do wzięcia takiego podręcznika do ręki. Konsekwentna i spójna grafika serii, mocno zróżnicowana kolorystycznie i graficznie, czym przyciąga uwagę i budzi zainteresowanie.

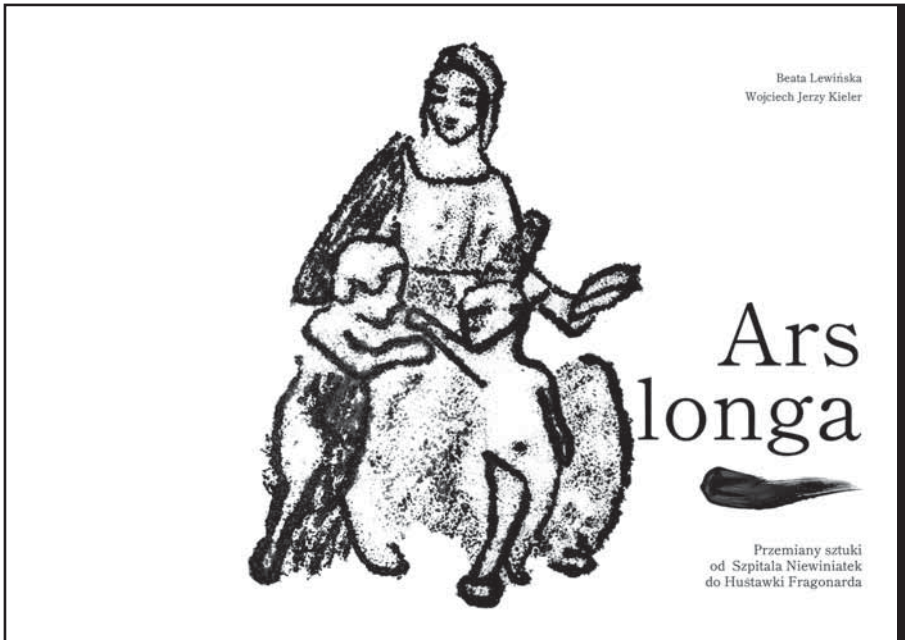
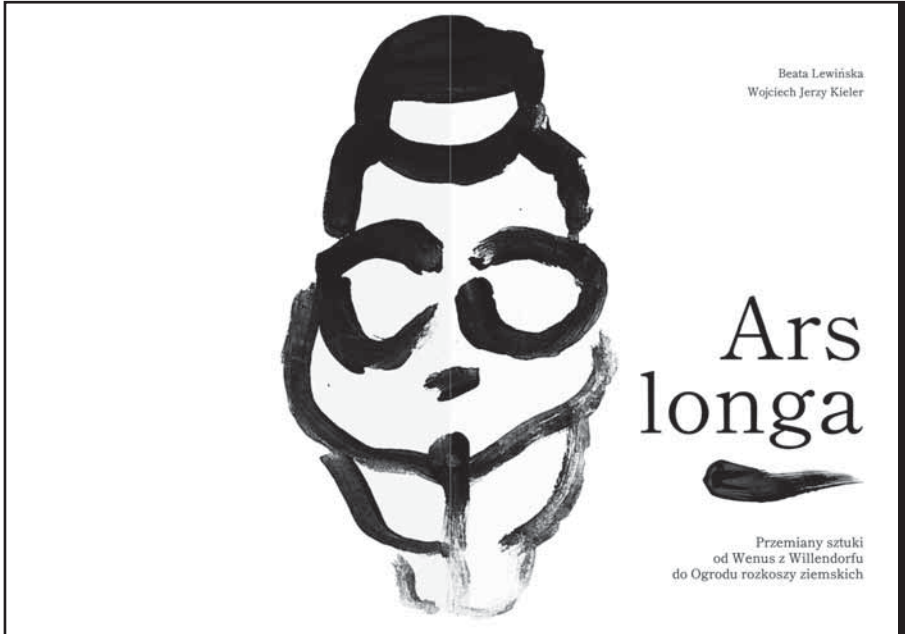


III nagroda — projekt Mai Jaguszewskiej

Projekt Mai Jaguszewskiej łączy w sobie klasyczne, stonowane podejście w zakresie kolorystyki z interesującym zabiegiem wykorzystującym rysunki utworzone z fragmentów czystego, lnianego malarskiego płótna. Beże, brązy i szarości wskazują przeszłość, natomiast płócienna, eksperymentalna linia może nawiązywać do współczesności. Zastosowany zabieg kolażu najlepiej sprawdza się w czystych formach. Projekt jest przejrzysty pod względem komunikatywności i oszczędnego zastosowania środków wyrazu plastycznego wraz z napi-

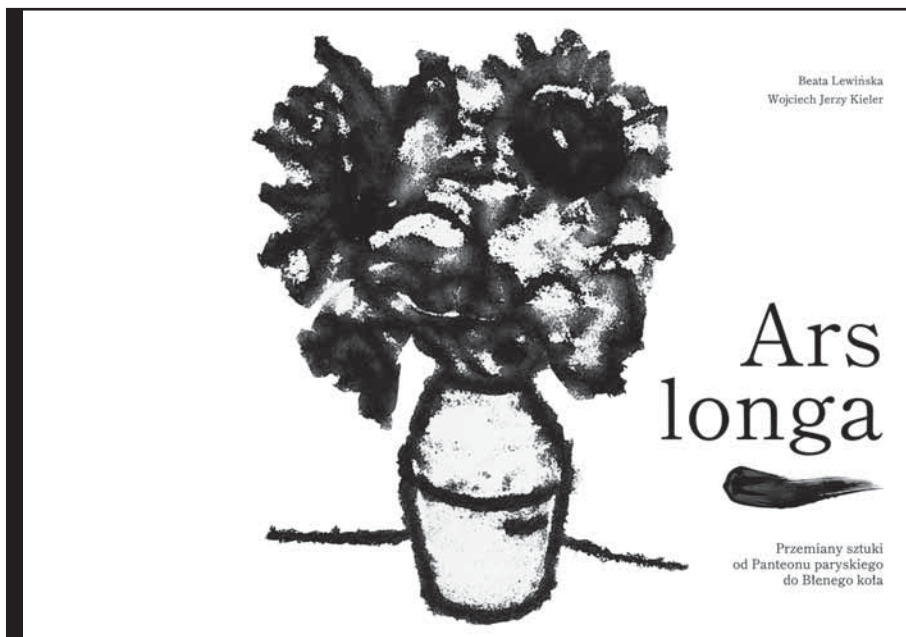


sami. Seria okładek przyciąga uwagę swoją skromnością, naturalnością i aspektem artystycznym. Delikatna, stonowana kolorystyka, pasująca do ważnego tematu, jakim jest historia sztuki. Seria spójna stylistyczno-formalnie z tak zwanym pomysłem. Elementy wykonane ręcznie przez młodą graficzkę, zostawienie śladów kleju, zabrudzeń na szarej tekturze, świadczą o dużej wrażliwości i smaku artystycznym autorki. Praca ciekawa, inna, uderzająca skromnością, szlachetna.



Wyróżnienie — projekt Alicji Talagi

Kolejny bardzo interesujący pomysł w wykonaniu Alicji Talagi opatrzony jest śmiałą ilustracją. Ekstremalnie oszczędna kreska i kolorystyka zawężona do bieli i czerni powodują, że projekt mocno wyróżnia się na tle innych nadesłanych propozycji. Miałby także szansę zaistnieć jako odmienny względem obecnej oferty rynkowej. Aby umieścić na okładce podręczników szybkie



szkice „wychodzące z ręki”, mocno je skadrować i nie wprowadzać żadnych dodatkowych kolorów, trzeba być konkretnym i odważnym. Odważne i tak zwane „szybkie” projekty mają swój osobisty, specyficzny urok i często wybijają się na tle konkurencji. Projekt silny, konkretny, urzekający w swojej naturalności i nieprzegadaniu.

Przedstawienie przemian w sztuce w szerokim kontekście — na tle istotnych wydarzeń historycznych, uwarunkowań religijnych, obyczajowych i kulturowych, poglądów filozoficznych i estetycznych, zmieniającej się pozycji artysty — jest szczególną wartością podręcznika. Jego Autorzy podają różnorodne czynniki mające wpływ na rozumienie następstwa zdarzeń oraz zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia przykładowych dzieł sztuki. To może mieć zasadniczy wpływ na kształtowanie w uczniach myślenia problemowego i umiejętności kojarzenia faktów ponad epokami, stylami i kręgami kulturowymi, sięganie ponad ramy czasowe i stawianie pytań o istotę danego problemu czy zagadnienia.

Atutem podręcznika jest trafny dobór ilustracji dzieł sztuki. Stanowią one ogromną wartość. Autorzy umieścili około dwustu reprodukcji wybranych dzieł sztuki. Przygotowane opisy pod ilustracjami są dopełnieniem treści zawartych w poszczególnych rozdziałach. To bardzo dobre miejsce na podanie istotnych informacji dotyczących konkretnego dzieła. Takie rozwiązanie znacząco wpływa na skuteczność uczenia się. Czytanie tekstu z możliwością jednoczesnego oglądu dzieła sprzyja utrwalaniu charakterystycznych cech i zjawisk oraz zrozumieniu istoty poruszanych zagadnień. W bezpośredni sposób kształtuje również umiejętność analizowania dzieła sztuki. Zamieszczenie reprodukcji zdecydowanie podnosi atrakcyjność podręcznika. Jednak liczba ilustracji niestety nie wyczerpuje listy dzieł koniecznych do zobaczenia, dlatego Autorzy mobilizują ucznia do samodzielnego wyszukiwania odpowiedzi: Co jeszcze muszę zobaczyć.

Szczególną zaletą opracowania jest zamieszczenie i dobór tekstów źródłowych. Bardzo dobrze skomponowane z treścią danego rozdziału są świetnym wprowadzeniem do poruszanych zagadnień. Pogłębiają świadomość ucznia, mobilizują do wieloaspektowego odbioru dzieł i zachęcają do bardziej refleksyjnego postrzegania sztuki. Dodatkowym atutem podręcznika są częste odniesienia do stanu badań nad danym obiektem lub ciekawostki dotyczące najnowszych odkryć. Uwzględnienie aktualnych stanowisk naukowców weryfikuje wcześniej przyswojone przez ucznia wiadomości i zachęca go do samodzielnego poszukiwań i pogłębienia wiedzy. Atrakcyjność podręcznika podnoszą także:

- wyeksponowanie pojęć kluczowych;
- informacje dotyczące funkcji sztuki w różnych okresach;
- informacje dotyczące motywów ikonograficznych;
- informacje technologiczne dotyczące poszczególnych technik stosowanych na przestrzeni dziejów;
- podsumowanie w formie zestawienia wypunktowanych najistotniejszych cech danego zagadnienia czy zjawiska w sztuce na zakończenie każdego rozdziału oraz ujęte w tabeli „metryczki” kluczowych artystów z najważniejszymi informacjami dotyczącymi czasu życia, środowiska artystycznego, mecenasów, stosowanych technik, cech twórczości i najważniejszych dzieł. Zestawienia te będą przydatne do szybkiego utrwalenia wiadomości oraz do powtórzeń;
- zróżnicowane zadania do wykonania przez ucznia w formie pytań sprawdzających oraz tematów do pogłębionej wypowiedzi, nawiązujące do treści tekstów

zamieszczonych w podręczniku i odsyłające ucznia do skorzystania z innych źródeł. Poprzez wykonanie zadań uczeń może ćwiczyć umiejętności określone w standardach wymagań maturalnych;

- dodatkowe informacje dla dociekliwych w formie na tyle zwięzłej, że mogą zaintrygować także mniej pilnych uczniów.

Tak skonstruowana zawartość podręcznika jest wyczerpującą odpowiedzią na zagadnienia zawarte w podstawie programowej. Wprowadzenie go do nauczania gwarantuje realizację treści podstawy programowej i spełnienie nakreślonych w niej celów [...].

■ Izabela Winiewicz-Cybulska

[...] *W stosunkowo bogatej dziś ofercie wydawnictw z dziedziny historii sztuki [...] trudno znaleźć pozycję, która ułatwiłaby naukę tego przedmiotu — w sposób klarowny, uporządkowany i systematyczny — zwłaszcza że w liceum plastycznym uczniowie wykazują różny stopień zainteresowania historią sztuki, a wszyscy kończą szkołę egzaminem dyplomowym, którego częścią teoretyczną jest sprawdzenie wiedzy z tego właśnie przedmiotu. Oprócz podstaw z zakresu dziejów sztuki (w układzie chronologicznym), uczeń powinien także nauczyć się identyfikowania najwybitniejszych twórców poszczególnych epok i kierunków, znać ich twórczość, rozpoznawać techniki plastyczne, motywy ikonograficzne. Powinien także zdobyć umiejętności formułowania dłuższej wypowiedzi na temat dzieła czy twórczości najważniejszych artystów z uwzględnieniem specyfiki epok, stylów i kierunków. Powinien nauczyć się prawidłowego opisywania i analizowania dzieła. Dobry podręcznik ma więc zagwarantować korzystającym z niego nie tylko znajomość chronologii dziejów sztuki, lecz także poznanie dzieła na tyle, żeby zrozumieć jego społeczne, historyczne, religijne czy literackie uwarunkowania. Takie pojmowanie i zrozumienie sztuki będzie równoznaczne z dobrym przygotowaniem zarówno do części teoretycznej egzaminu dyplomowego w liceum plastycznym, jak i z przygotowaniem do egzaminu dojrzałości z tego przedmiotu. [...] Nauka samodzielna z dobrym podręcznikiem, jakim wydaje się być Ars longa..., autorstwa Beaty Lewińskiej i Wojciecha Kielera, z pewnością ułatwi przygotowanie się do takiego egzaminu. [...] Praca z podręcznikiem jest nadal jedną z wielu metod wprowadzających nowy materiał. Pozornie wydaje się, że we współczesnej szkole zastąpić go mogą ogólnie dostępne materiały, w tym te powszechnie dziś pozyskiwane za pomocą multimediów. W natłoku informacji uczeń jednak nie zawsze będzie wiedział, co powinien wybrać. Podręcznik staje się niezbędnym przewodnikiem — zwłaszcza taki jak Ars longa... — podręcznik uniwersalny i poszukujący, z którym zarówno nauczyciel, jak i uczeń mogą pracować na wiele sposobów. [...] Wybrana przez autorów Ars longa... odpowiednia formuła przekazywania treści, dobór materiału ilustracyjnego i sposób jego prezentacji, na pewno pomogą w rozwijaniu osobistych zainteresowań uczniów, integrując wiedzę z różnych dyscyplin, kształtując jednocześnie pasję poznawania świata. [...]*

Korzystający z podręcznika Beaty Lewińskiej i Wojciecha Kielera zauważa z pewnością, że historia sztuki nie jest nauką „martwą”. Autorzy zadbali o to, aby wspomnieć o najnowszych hipotezach, będących rezultatem naukowych badań. [...] Podręcznik pokazuje, jak można integrować wiedzę z różnych dyscyplin, bo zawarte w nim treści łączą się z zagadnieniami poruszonymi na lekcjach historii czy języka polskiego. [...] Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Ogrodu rozkoszy ziemskich — część pierwsza to rzetelne opracowanie, które w ciekawy sposób proponuje poznanie najwybitniejszych dzieł, dorobku najważniejszych twórców, osiągnięć w zakresie poszczególnych dyscyplin w konkretnych okresach, gwarantując operowanie właściwym językiem i odpowiednim słownictwem. Nauczy zarówno analizy dzieła, jak i tego, jak dzieło to postrzegać we właściwych kontekstach, rozumiejąc jego sens i ukryte znaczenia.

■ Prof. dr hab. Zbigniew Bania

[...] W dążeniu do zaprezentowania wstępnego, usystematyzowanego zasobu wiedzy o sztuce, czym powinien odznaczać się podręcznik dla uczniów szkół plastycznych, konieczne jest uwzględnienie zasady formułowania tekstów krótkich, syntetycznie i przystępnie podających najistotniejsze informacje. Treść i materiał ikonograficzny recenzowanego podręcznika w pełni uwzględniają te podstawowe cele. Zasadnicza prezentacja materiału z zakresu historii sztuki, zawarta w dwunastu rozdziałach omawianego tomu, poprzedzona jest obszernym wstępem, nie tylko wprowadzającym w sposób korzystania z podręcznika, lecz także stanowiącym syntetyczne omówienie węzłowych zagadnień, potocznie określanych jako wstęp do historii sztuki. Zatem podjęta jest próba odpowiedzi na jakże fundamentalne pytanie: Czym jest sztuka? Następnie krótko scharakteryzowano podstawowe dyscypliny artystyczne, w dalszej kolejności omówiono problem odczytywania treści dzieł sztuki, podstawowe zasady kształtowania ich formy i uświadomiono wieloznaczność obecnego rozumienia tak fundamentalnego instrumentu intelektualnego klasyfikowania dzieł sztuki, jakim jest pojęcie stylu.

Przekazany do recenzji podręcznik prezentuje bardzo interesującą koncepcję przekazu treści. Oczywiście zachowano podział na epoki stylistyczne, jednak w ramach omówienia określonej epoki mamy syntetyczny zarys faktografii historycznej w postaci tabeli najważniejszych dat, jak i opisowej prezentacji wydarzeń. Tam, gdzie było to możliwe, wprowadzono zestawienie cytatów najistotniejszych poglądów czy definicji z zakresu problematyki estetycznej. Te cytaty oczywiście są szerzej skomentowane w tekście omawiającym bardziej kompleksowo problematykę estetyczną czy artystyczną. Niekiedy, jak na przykład w przypadku sztuki starożytnego Egiptu, Greków czy Rzymian, prezentowana jest problematyka religijna, omówieniu dzieł plastyki średniowiecznej towarzyszy informacja o rodzajach atrybutów w wyobrażeniach świętych, niezwykle pomocna w ustalaniu ikonografii malowideł. Obiekty szczególnie istotne, tworzące kanon osiągnięć artystycznych, szczegółowej omówione są w wyodrębnionych polach tekstu. Również wpro-

wadzano zestawy informacji pomagających w prowadzeniu wstępnych analiz ikonograficznych w przypadku dzieł sztuk starożytnych czy chrześcijańskich. I rubryka Dla dociekliwych — rozszerzająca tematykę, faktografię zasadniczej prezentacji, wprowadzająca w bardziej skomplikowaną problematykę formalną czy treściową omawianej epoki stylistycznej. Są to wiadomości wzbogacające zasadniczą prezentację, nie tylko uzupełniające faktografię, ale i przekazujące informacje o problemach dyskusyjnych, propozycjach odmiennych interpretacji przytoczonych wyżej faktów.

Kolejną, bardzo ważną propozycją podręcznika jest sugerowanie samodzielnych działań poszerzających znajomość materiałów ikonograficznych, w podręczniku niemal wyłącznie kolorowych, właściwie i interesująco dobranych. Wobec łatwego dostępu do takich materiałów w Internecie jest to bardzo trafny sposób wzbogacenia wiedzy o istnieniu obiektów, pozwala uniknąć nadmiernego „przeilustrowania”. W podręczniku pozostaje zestaw najważniejszych, kanonicznych przykładów danej formacji stylistycznej, dzięki temu łatwiejszy do zapamiętania. Kończy tę zasadniczą część zestaw — ujęty w osobnych ramach — najważniejszych cech formalnych czy technicznych danej formacji lub dziedziny sztuki. Zgodnie z wypracowaną metodą aktywnego, a nie tylko biernego, przyswajania treści, w podręczniku wprowadzono sprawdziany utrwalające i weryfikujące poznany materiał. Zamieszczono dwa sprawdziany po prezentacji określonej formacji stylistycznej: prostszy, bazujący na informacjach z tekstu, oraz trudniejszy, wymagający samodzielnej interpretacji dzieł poznanej epoki stylistycznej. Zatem prezentacja każdej formacji stylistycznej zawiera syntetyczną prezentację faktografii historycznej, omówienie problematyki artystycznej oraz sprawdzian stopnia przyswojenia treści rozdziału w przeprowadzeniu próby samodzielnej analizy formalnej czy ideowej dzieła [...].



lenovo



Konkursy online dla uczniów szkół muzycznych

Miniony rok szkolny zapamiętamy przede wszystkim jako czas nieustannych zmagania z problemami i osvajania wszechobecnej niepewności z powodu panującej pandemii koronawirusa SARS-Cov-2. Wszyscy musieliśmy zaakceptować nie tylko jakże nienaturalną i męczącą izolację, lecz także konieczność nabywania nowych umiejętności cyfrowych. Nauczyciele poszukiwali najlepszych rozwiązań, jak przekazywać wiedzę, uczniowie — gdzie szukać motywacji i wsparcia, jak wykorzystać ten trudny rok na swój osobisty rozwój. Z perspektywy ostatnich miesięcy widać, że łatwiej było przetrwać i coś osiągnąć tym, którzy wykazali się inicjatywą, potrafili znaleźć jasne strony zmian wymuszonych sytuacją epidemiczną. Atrakcyjną propozycją dla uczniów szkół muzycznych stały się wszelkiego rodzaju konkursy online. Młodzi artyści, z wartą odnotowania aktywnością i powodzeniem, prezentowali w nich swoje umiejętności. Szczególnym zainteresowaniem cieszyły się konkursy o wieloletniej tradycji i wysokiej randze, które ostatnio, z powodu obostrzeń, zyskały nową, „cyfrową” formułę. Uczniowie korzystali także z propozycji udziału w nowo powstałych konkursach. Nie trudno zauważyć, że dynamika zjawiska — organizowanie konkursów online, często o zasięgu międzynarodowych — ma swój fundament w efektywnym modelu edukacji zdalnej, jest także świadectwem zmian i rozwoju kompetencji naszego artystycznego środowiska.

Konkurs online — organizacja

W palecie propozycji konkursowych dla uczniów szkół muzycznych warto wyróżnić te, których organizacja gwarantowała realną wartość dla uczniów i ich nauczycieli. Co kryje się w tym stwierdzeniu? W konfrontacji, która ma służyć rozwojowi młodego artysty, kluczową rolę odgrywa nie tylko możliwość sprawdzenia własnych umiejętności, lecz przede wszystkim porównania ich z umiejętnościami rówieśników. Weryfikacja tego, co sam potrafi, co i jak gra, wyrażona oceną komisji, jurorów, jest z całą pewnością cenna dla uczestnika (szczególnie gdy uczeń zostaje nagrodzony dyplomem za zdobycie I miejsca w konkursie). Jednak nie należy zapominać, że niezwykle wartościowa i wpływająca na progres w kształceniu jest przede wszystkim konfrontacja z rywalizującymi ze so-

bą wykonawcami. Niestety, tylko nieliczne konkursy oferowały odsłuchanie i obejrzenie artystycznych prezentacji koleżanek i kolegów uczestników, rówieśników uczących się czasem w innych krajach. Szkoda, bo nauka płynąca z analizy wspomnianych wykonań byłaby bezcenna. Warto wspomnieć o zrealizowanej w minionym roku szkolnym imprezie online — Młodzieżowym Międzynarodowym Konkursie Wiolonczelowym im. Kazimierza Wiłkomirskiego. Zamieszczony na stronie internetowej wydarzenia bardzo dokładny harmonogram przesłuchań ułatwiał śledzenie kolejnych prezentacji. Każdy zainteresowany konkursem mógł skorzystać z linku dedykowanego danej grupie wiekowej. W momencie, gdy nagranie występu uczestnika poddawane było ocenie jury, mogła je jednocześnie obejrzeć internetowa publiczność. Jeśli konkursy online na stałe wpiszą się w krajobraz uczniowskich rywalizacji, warto, aby ich organizatorzy skorzystali z tej pożytecznej praktyki, przynoszącej uczestnikom korzyści.

Rok pandemii pokazał, że muzyczne konkursy online mogą mieć różne oblicza i standardy. Uczniowie przeważnie brali udział w konfrontacjach z długoletnią tradycją i renomą. Startowali też w nieznanym dotąd konkursach, które pojawiły się jako nowa oferta, w miejsce nieodbywających się publicznych występów uczniów. Na podstawie relacji uczestników, ich nauczycieli oraz obserwacji szerokiej oferty konfrontacji dla młodych wirtuozów można stwierdzić, że owe wymuszone pandemią konkursy reprezentowały różny poziom. W wielu takich wydarzeniach nieznanym był skład jury, w wielu nie można było posłuchać, jak grają inni uczestnicy. Zdarzały się przypadki, że udział w konkursie ograniczał się jedynie do dwóch czynności — wysłania nagrania przez zainteresowanego udziałem oraz odszukanie w Internecie, czasami na Facebooku, listy laureatów. Czy nadesłany drogą mailową dyplom do samodzielnego wydrukowania może przynieść uczniowi satysfakcję i dać impuls do dalszej pracy, kiedy niejasne były kryteria oceny jurorów, nieznanym poziom wykonawczy innych uczestników i niewiadoma liczba osób startujących w danej kategorii? Jaką wartość ma dla młodego człowieka konkursowa rywalizacja — laureata, powiedzmy, I miejsca — kiedy dowiaduje się, że także 10 innych osób zdobyło wraz z nim I miejsce?

Nagrania

Dobrą stroną konkursów online okazały się nagrania konkursowych prezentacji, do których każdy uczestnik musiał się przygotować, zrealizować w wyznaczonym terminie, a następnie wysłać je do oceny jurorów. Utrwalenie wzorcowej wizytówki wykonawcy, możliwie najbardziej perfekcyjnej interpretacji utworów, w sposób zasadniczy różniło się od rejestracji prac domowych, zadań i ćwiczeń podczas nauki w trybie zdalnym. Zmieniło się otoczenie — własny pokój w domowym zaciszu zastąpiła szkolna sala koncertowa, w której zgodnie w obowiązującymi obostrzeniami sanitarnymi, można było wystąpić przed kamerą. Szybko powróciła atmosfera tradycyjnych, koncertowych popisów. Choć bra-

kowało publiczności, uczniowie starali się mobilizować jak przy wykonaniu „na żywo”. Świadomość, że będzie można zapisać kilka wersji nagrania, nie zwalniała ucznia z obowiązku idealnego opanowania konkursowego programu. Wykonawca musiał być przygotowany jak na występ przed jurorami i widownią. Dało się to szczególnie zaobserwować w przypadku prezentacji dzieci — uczniów szkoły podstawowej. Zwykle pierwsza wersja nagrania była tą najlepszą, ponieważ przy kolejnych powtórzeniach brakowało kondycji, także trudno było wykazać się koncentracją.

Praktyka realizacji i oceny nagrań otwiera pole do dyskusji, w której w przyszłości mogliby wziąć udział uczniowie, nauczyciele, jurorzy i organizatorzy konkursów. Na podstawie doświadczeń ubiegłego roku warto zadać pytanie — czy próg odpowiedzialności wykonawcy za efekt występu konkursowego nie obniża się, gdy ma on możliwość nagrywania „do skutku” i pochwalenia się jedynie bezbłędną wersją występu? Czemu służyć mogą mniej udane wersje nagrań?

Ciekawe okazały się spostrzeżenia uczniów na ten temat. Po pierwsze — ktoś, kto wziął udział w konkursach online, wysyłając zarejestrowany występ, wie, że jeśli nie umie się dobrze utworu, nie da się sprostac nagraniu. Zapis obrazu i dźwięku jest bezwzględny — wszystkie, najdrobniejsze uchybienia i błędy są po stokroć widoczne. Po drugie — wykonawcy zauważyli problem z wykrzesaniem ładunku emocji do kamery. Wielu uczniów zwracało uwagę na specyficzne odczucia związane z nagraniem, które w zasadniczy sposób różniły się od tych związanych z występem przed komisją czy publicznością na żywo. Zwykle, niestety, w prezentacjach trudno było dostrzec uczucia, artystyczne emocje, energię. Ważną uwagę młodych artystów była ta związana z możliwością dokonania samooceny na podstawie analizy wykonanego filmu. Uczestnicy konkursów z zainteresowaniem odsłuchiwali nagrania, uczyli się recenzować swoją prezentację, zauważać i oceniać popełnione błędy. Brali udział w wyborze najlepszej wersji nagrania, tej, która miała świadczyć o wyróżniających się umiejętnościach wykonawcy. Uczniowie przekonali się, jak powinien być przygotowany utwór, aby można go było zaprezentować na konkursie.

Pianista — akompaniator

Nie byłoby mowy o udziale w konkursie online uczniów klas skrzypiec, wiolonczeli, klarnetu, fletu i tak dalej, gdyby nie pełna oddania praca nauczycieli pianistów-akompaniatorów. Dla tej grupy pedagogów miniony rok szkolny był niezwykle ciężki. Aby efektywnie pracować z uczniami, sięgali po niekonwencjonalne rozwiązania problemów, które pojawiły się wraz z nauczaniem na odległość¹.

¹ Szeroko i ciekawie to zagadnienie opisała Maria Sterczyńska w artykule pt. *Metody pracy zdalnej pianisty z instrumentalistą w procesie przygotowania ucznia do konkursu online*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1(13)/2021.

Konkursy online, które rzecz jasna, adresowane były do uczniów szkół muzycznych, dały możliwość wnikliwego spojrzenia na pracę towarzyszących młodym artystom pianistów. Już na wstępnym etapie przygotowani do muzycznych konfrontacji widoczne było, że praca z uczniem na odległość nie mogła przynieść takich efektów, jakie można byłoby uzyskać, spotykając się na zajęciach w klasie. Gdy odpowiednie przepisy i decyzje pozwoliły na powrót uczniów do szkół, rozpoczął się ważny, trudny i niezwykle pracowity etap przygotowań konkursowych programów. Najbardziej widoczny był efekt końcowy — utrwalony na filmie występ ucznia z towarzyszeniem pianisty nauczyciela. Należy jednak przypomnieć, że na końcowy wynik wspólnych artystycznych działań złożyły się zaangażowanie, ciężka praca i długie godziny spędzone z uczniem przed kamerą, poświęcone na zapis kolejnych wersji popisu. Przypomnienie tych znanych wszystkim faktów ma na celu zwrócenie uwagi na szczególną rolę nauczyciela pianisty, który towarzyszy uczniowi na każdym etapie drogi do konkursowego podium. Nagrania z wizerunkiem takiego pedagoga trafiają, chcąc nie chcąc, do sieci. Szkoda więc, że organizatorzy tylko kilku konkursów online przewidzieli konieczność wyrażenia zgody takiej osoby na upublicznienie owego wizerunku. Sami uczniowie, zachęteni zdobyciem nagrody na jednym konkursie online, wysyłali nagranie z udziałem pianisty na kolejne, często nawet nie informując o tym nauczyciela. O takich praktykach, wynikających z niezrozumienia problemu czy niedopatrzania w organizacji konkursu, warto mówić. Także radość ucznia z nagrody na konkursie online może być większa, gdy artystyczne sukcesy będą szły w parze z okazywaniem szacunku do wspólnej pracy z pianistą akompaniatorem, z dobrymi obyczajami i zawodową uczciwością.

Konkursy online — przyszłość

Czy muzyczne konkursy online pozostaną jako oferta edukacyjna, gdy z ulgą powrócimy do normalnego życia „po pandemii”? Z całą pewnością — tak. Zachowamy to, czego nauczyliśmy się podczas lockdownu, co sprawdziło się w naszej codzienności, co okazało się łatwiejsze, a równie skuteczne. Tak jak nauczyciele widzą sens odbywania posiedzeń rad pedagogicznych online w przyszłości, tak uczniowie będą brać udział w konkursach online. Nikt nie neguje oczywistych atutów takiej rywalizacji. Jak w tradycyjnej formie, tak i w sieci konkursy stanowią motywację, zachętę do pracy, są celem, do którego się dąży, impulsem do rozwoju twórczej inicjatywy uczniów.

Na stronach internetowych szkół muzycznych z dumą prezentowane są listy laureatów konkursów. Nagrodzonych uczniów w minionym roku szkolnym było zdecydowanie więcej niż w latach ubiegłych. Czy to „znamię czasu” służące rozwojowi edukacji, czy raczej pułapka, złudzenie? Przecież wiadomo, że uczniowi trudno byłoby przygotować się i wystartować na przykład w kilkunastu konkursach w trybie stacjonarnym, tych tradycyjnych. Bariery byłyby logis-

tyka oraz kondycja fizyczna i psychiczna młodego wykonawcy. Kto jednak zabroni udziału w tak wielu konkursach z jednym i tym samym programem, zapisanym w najlepszej wersji nagrania...

Warto, aby na temat konkursów online podjąć szeroką dyskusję w naszym środowisku, zwłaszcza że już od jakiegoś czasu obserwujemy dominującą w życiu młodego pokolenia presję sukcesu. Jak znaleźć w morzu ofert te właściwe konkursy, których trofea są ważnymi cegiełkami w budowaniu artystycznej osobowości ucznia, wreszcie — jego muzycznej kariery? Wymiana doświadczeń i spostrzeżeń nauczycieli, uczniów i ich rodziców może spowodować, że konkursy online będą konsekwentnie budowały swoją rangę, a uczestniczący w nich młodzi artyści poczują prawdziwą satysfakcję ze zdobytych, prestiżowych nagród.



Fot. Robert Frąckowiak



**XXII Sa
Konf
Solfe**

27.02
ZPSM im.

Konkurs solfeżowy online — kilka informacji i refleksji

Minął kolejny, nietypowy rok szkolny. Oprócz zajęć lekcyjnych prowadzonych zdalnie, do sieci przeniosły się również inne wydarzenia związane z życiem szkolnym, między innymi konkursy. Większość z nich polegała na ocenie przesłanych przez uczestników nagrań audio-wideo, pozostałe odbywały się online w czasie rzeczywistym.

Wiosną 2020 roku został odwołany, cieszący się ogromną popularnością wśród uczniów i nauczycieli, Festiwal Wyobraźni Muzycznej „mYear” we Wrocławiu, w ramach którego odbywa się konkurs umiejętności słuchowych. Organizatorzy jak zawsze sprościli wyzwaniu i przenieśli część zadań do Internetu, organizując 28 marca wydarzenie online, w którym mogli wziąć udział w czasie rzeczywistym zgłoszeni do Festiwalu uczestnicy (część z nich otrzymało wyróżnienia na oficjalnej stronie Festiwalu i nagrody ufundowane przez PWM). Edycja „mYear” w nowym terminie (październik 2020 roku) nie odbyła się w tradycyjnej formie z powodu pandemii. Zaproponowano jednak uczestnikom słuchowe niespodzianki, za które przewidziane były upominki dla autorów najszybciej przesłanych dobrych rozwiązań. Zainspirowani i przekonani, że jednak da się zorganizować konkurs w formie zdalnej, zorganizowaliśmy XXII Szkolny Konkurs Solfeżowy dla klas piątych i szóstych II stopnia (mogli w nim wziąć udział również zainteresowani uczniowie z młodszych klas), który odbył się 27 lutego 2021 roku w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie. A tradycja naszych konkursów solfeżowych sięga roku 1999. Wówczas, aż do roku 2004, odbywały się one w dwóch kategoriach — dla klas III–IV i dla klas V–VI, a od roku 2005 kolejne konkursy adresowane są corocznie (z wyjątkiem 2015, kiedy to nie odbył się konkurs dla uczniów klas V–VI) na zmianę raz do uczniów klas V–VI, a następnie do uczniów klas III–IV. Konkurs dla klas starszych zazwyczaj wyłaniał kandydatów do Ogólnopolskiego Konkursu Solfeżowego, organizowanego co dwa lata w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej.

Nasz Konkurs podzielony jest na dwa etapy. Część pierwsza — pisemna, składa się z tradycyjnych typów zadań (jak: dyktanda, korekty błędów) oraz z ćwiczeń, polegających na uzupełnieniu partytur. Na podstawie wyników uczestników tego etapu jest ustalana lista uczniów dopuszczonych do kolejnej

go — części ustnej. W tej fazie konkursu trzeba zazwyczaj zaśpiewać dwa fragmenty pieśni lub piosenek, którym towarzyszy akompaniament (grany przez nauczyciela lub odtworzony z nagrania). Staramy się dobrać wyjątkowo ciekawe i możliwie najpiękniejsze fragmenty utworów, żeby wynagrodzić uczniom podjęty trud i dodatkowo poświęcony czas zazwyczaj sobotniego zimowego poranka.

W tym roku do Konkursu zgłosiło się zdecydowanie więcej uczniów niż w poprzednich latach — aż 29 osób, z czego ostatecznie wzięło udział 17. Technicznie impreza odbyła się za pośrednictwem platformy Zoom. Regulamin zobowiązywał uczestników do korzystania z urządzenia z włączoną, działającą kamerą. Jeden z uczestników zapomniał o tym wymogu, dlatego nie podlegał ocenie konkursowej.

Zgodnie z tradycją Konkurs był podzielony na dwa etapy. W pierwszym uczestnicy zmierzali się z dyktandem pamięciowym jednogłosowym, dyktandem rytmicznym (zapis rytmu jednego z instrumentów orkiestrowych) oraz uzupełnieniem 3-głosowej partytury. W celu podniesienia jakości odbioru, uczestnikom udostępniany był sam dźwięk (bez obrazu). Po zakończeniu tej części uczniowie odsyłali swoje odpowiedzi za pośrednictwem dziennika elektronicznego. Na kolejne dwa zadania części ustnej drugiego etapu uczestnicy mieli 30 minut. W tym czasie musieli stworzyć improwizację głosową (solmizacją) do podanego akompaniamentu oraz zaśpiewać solmizacją *Psalm stojących w kolejce* (muzyka — Wojciech Trzciniński, tekst — Ernest Bryll, z repertuaru Krystyny Prońko) do udostępnionego podkładu.

A jak wyglądał Konkurs od strony nauczycieli? Wyboru zadań dokonali w drodze dyskusji wszyscy nauczyciele przedmiotu kształcenie słuchu z Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina. Niektóre propozycje trzeba było odrzucić ze względu na słabą jakość nagrania, które mogłyby sprawić trudność w zdalnej transmisji. Następnie jedna z nauczycielek przygotowała karty pracy z zadaniami do części pisemnej, które uczniowie mogli wydrukować w domu lub odebrać wydruki w szkole (na dwa dni przed konkursem). Przy okazji tworzenia arkusza trzeba było pilnować, żeby z poleceń do zadań nie wynikało, jaki utwór będzie prezentowany na konkursie (dlatego tytuły odtwarzanych utworów były podane dopiero po konkretnym zadaniu). Nuty do części ustnej uczniowie dostali drogą elektroniczną, dopiero jak odesłali arkusze z części pisemnej.

Podczas konkursu nauczyciele byli obecni w roli obserwatorów. Za sprawdzenie zadań z części pisemnej odpowiedzialni byli pomysłodawcy poszczególnych zadań, zaś część ustną oceniało siedmiu nauczycieli (uczeń otrzymywał średnią arytmetyczną wszystkich ocen). Po konkursie, dzięki informacji zwrotnej od uczniów, okazało się, że część ustna sprawiła im więcej problemów niż część pisemna. Trzydzieści minut, które przeznaczono na nagranie dwóch fragmentów i odesłanie do komisji konkursowej, okazało się dla niektórych uczestników niewystarczające. Niemniej w ocenie nauczycieli zadania „normalnie” śpie-

waliby *a vista*, więc to od uczniów zależało zarządzanie czasem, a znaleźli się tacy, którzy zdążyli i wykonali oba utwory tak, żeby zyskać wysokie noty jury. Nagrody rzeczowe dla zwycięzców Konkursu ufundowała, jak co roku, Rada Rodziców.

Oczywiście wydarzenia online, ze względu na swą specyfikę, wymagają zaufania, wyrozumiałości i dodatkowej organizacji — zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Uczeń we własnym zakresie musiał zapewnić sobie urządzenie z niezawodnym Internetem, z działającą kamerką i mikrofonem, a w przypadku braku takiej możliwości musiał zgłosić to swojemu nauczycielowi (wówczas mógł skorzystać ze szkolnego komputera). Dodatkowo uczestnicy sami organizowali sobie przestrzeń do pracy, co jak wiadomo, nie zawsze jest łatwe. Trudno jest, w przypadku konkursów online w czasie rzeczywistym, sprawdzić i zapewnić jednakowe warunki techniczne wszystkim uczestnikom. Uczniowie różnie oceniali tę formułę konkursu. Z jednej strony z powodu transmisji nie wszystko było tak dobrze słychać, jak w klasie, z drugiej — taka forma pozwalała na powtórzenie fragmentów zadań głosem (uczestnicy mieli wyłączone mikrofony). Udział w konkursie z własnego pokoju okazał się również dla niektórych uczniów mniej stresujący.

XXII Szkolny Konkurs Solfeżowy w wersji online pokazał, że nawet w tak trudnej dziedzinie, jaką jest kształcenie słuchu, można, przy odpowiednim przygotowaniu i przetestowaniu technicznych możliwości, przeprowadzić konkurs. Naszym zdaniem, należał on do bardzo udanych inicjatyw szkolnych w nietrywialnych czasach.





Konkursy z udziałem uczniów szkół baletowych w czasie pandemii

Rok w szkolnictwie baletowym w czasie pandemii COVID-19 był wyjątkowy i choć wszystkie szczeble kształcenia i rodzaje szkół dotknął przymus nauki zdalnej, to uczenie tańca na odległość w warunkach domowych, najczęściej nieprzystosowanych do ćwiczeń baletowych, podniósł rangę pojęcia „wyjątkowość”. W szkołach baletowych uczy się różnych technik tanecznych i każda z nich ma swoją specyfikę: w tańcu ludowym, charakterystycznym, współczesnym, dawnym (historycznym) i partnerowaniu ważna jest praca uczniów w duecie i w zespole, natomiast w tańcu klasycznym ważną rolę odgrywają warunki lokalowe — wymagana jest nie tylko duża przestrzeń we wszystkich kierunkach, lecz także drążek do ćwiczeń, który stanowi stabilne podparcie na odpowiedniej wysokości. Bardzo ważną rolę odgrywa podłoga do tańca, czyli specjalna podłoga, która jest wyłożona specjalnym elastycznym i antypoślizgowym tworzywem.

Jak w każdej szkole artystycznej, najważniejsza jest jednak relacja uczeń–pedagog/mistrz i obecność grupy rówieśniczej, które sprzyjają uczniom w codziennym pokonywaniu trudności i budowaniu motywacji. Nawet najlepsze kamery i zachęty płynące od nauczyciela z monitora komputera nie są w stanie zastąpić pracy w tradycyjnym wariacie sali baletowej, miejscu najlepszej koncentracji woli i wysiłku, które ukierunkowane przez nauczyciela najszybciej przynoszą oczekiwany rezultat.

Zmienne nasilenia pandemii i jej okresowe ustępowanie pozwoliły dyrektorom szkół baletowych na podjęcie decyzji o częściowym, a następnie coraz pełniejszym przywracaniu nauki tańca w szkołach, pozostawiając edukację teoretyczną w trybie online. Dzięki staraniom i podjętym środkom ostrożności udało się stworzyć dzieciom i młodzieży bezpieczne warunki do ćwiczeń, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb klasy maturalnej, której uczniowie mieli zdać egzaminy dyplomowe z tańca i rozpocząć poszukiwania pracy w sytuacji

◀ Kasper Górczak, absolwent Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie, zdobywca Grand Prix i tytułu Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce Roku 2021 na XIV Międzynarodowym Konkursie Baletowym „Złote Pointy” 2021

Fot. Tomasz Rutkowski

zamrożonego rynku zatrudnienia, w związku z zamknięciem teatrów z powodu pandemii.

Przywrócenie ćwiczeń w szkole nie oznaczało powrotu do planu lekcji tańca sprzed pandemii: początkowo młodzież nie ćwiczyła codziennie w szkole i nie wszystkie przedmioty taneczne przywrócono. Nauczyciele przedmiotów zawodowych, w zależności od specjalizacji, dostosowywali metody pracy do sytuacji i zgodnie z medyczną skądinąd zasadą *Primum non nocere* poświęcali czas na poprawę kondycji psychofizycznej uczniów, starając się za wszelką cenę nie doprowadzić do kontuzji.

Po oswojeniu się z odmiennymi warunkami edukacji życie w szkołach baletowych zaczęło pulsować, a nauka w trybie hybrydowym przyniosła ulgę i rozładowanie napięcia najbardziej ruchliwym adeptom spośród wszystkich szkół artystycznych. Po odpowiedniej zmianie regulaminu wrócili do szkół konkursy, a nauczyciele po raz kolejny mogli wykazać się kreatywnością, przygotowując uczniów do zmagania w zmienionej formule.

Pierwszym konkursem baletowym w 2021 roku był Młody Tancerz Roku, o którego poprzedniej edycji pisaliśmy na łamach „Szkoły Artystycznej” 3(7)/2019. Konkurs organizowany jest co dwa lata, na przemian z konkursem Młody Muzyk Roku, przez TVP Kultura, Ministerstwo Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu oraz Narodowy Instytut Muzyki i Tańca. Przebieg rywalizacji, w stosunku do poprzedniej edycji, odbywał się niemal bez zmian i uczestnicy z nauczycielami przyjechali do studia Telewizji Polskiej, gdzie rozegrały się półfinały i finał konkursu. Znakiem czasu było przesunięcie terminu rozpoczęcia półfinałów z powodu zaostrzenia pandemii COVID-19, które ostatecznie odbyły się 24 i 25 kwietnia, a finał 6 czerwca.

W konkursie Młody Tancerz Roku 2021 wzięli udział uczniowie wszystkich ogólnokształcących szkół baletowych oraz uczennice Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Siedlcach i Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Białymstoku. W skład jury weszli: Aleksandra Dziurosz, tancerka, choreografka i pedagog, zastępca dyrektora Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca, Iwona Pasińska, tancerka, choreografka, pedagog i dyrektorka Polskiego Teatru Tańca oraz Emil Wesołowski, tancerz, choreograf i reżyser, który na przestrzeni lat pełnił funkcję dyrektora w kilku zespołach baletowych. W półfinałach uczestnicy zaprezentowali solowe wariacje z repertuaru klasycznego i kompozycje współczesne, natomiast wyłoniona przez jurorów szóstka finalistów wzięła udział w improwizacjach tanecznych, które na zasadzie pojedynków rozgrywały się w parach.

Zwycięzcą został Artem Rybalchenko, uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, który wcześniej uczył się w kijowskiej szkole baletowej, a od pięciu lat mieszka w Polsce, gdzie kontynuuje naukę tańca w gdańskiej szkole. Młody artysta otrzymał nagrodę Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu oraz nagrodę ufundowaną przez Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej. Wyróżnienie Prezesa Zarządu TVP S.A. otrzymała Jagoda Rusek, uczennica Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi



Julia Ciesielska, absolwentka Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, zdobywczyni tytułu Młody Tancerz Roku 2019, IV miejsca, nagrody Laureat Publiczności i „Nagrody Fundacji Balet im. Ewy Głowackiej dla wybitnej tancerki wyróżniającej się pięknem tańca i charyzmatyczną osobowością” na XIV Międzynarodowym Konkursie Baletowym „Złote Pointy” 2021

Fot. Paweł Wyszomirski

Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu. W gronie finalistów znalazły się uczennice: Anna Shmatchenko z gdańskiej szkoły baletowej, która podobnie jak Artem uczyła się wcześniej w szkole baletowej w Kijowie, Barbara Postek ze szkoły baletowej w Warszawie oraz reprezentantki bytomskiej szkoły baletowej — pochodząca z Uzbekistanu Tamiła Dudnik i Julia Bielska. Finał Konkursu Młody Tancerz Roku uświetnił dwukrotny występ Julii Ciesielskiej, która była zwyciężczynią poprzedniej edycji.

W dniach 18–20 czerwca odbył się, drugi raz z rzędu drogą online, Międzynarodowy Konkurs Baletowy „Złote Pointy”, którego twórcą jest Fundacja Balet ze Szczecina. Funkcję prezesa Fundacji w tym roku przejęła z rąk pani Marii Andrzejewskiej jej córka, Paulina Andrzejewska-Damięcka, która razem z gronem współpracowników Fundacji i wsparciem Centrum Edukacji Artystycznej podjęła się organizacji tegorocznej, XIV edycji konkursu. Do rywalizacji stanęli abiturienti nie tylko polskich, lecz także sześciu zagranicznych szkół z: Włoch, Hiszpanii, Albanii, Indonezji, Japonii i Stanów Zjednoczonych. W skład

jury weszli uznani artyści ze świata tańca z przewodniczącą w osobie profesor Beaty Książkiewicz. Jury oceniało najpierw nadesłane nagrania filmowe zarejestrowanych uczestników, a w kolejnym etapie wybrało pięcioro finalistów. Najpierw oceniane były nagrane wariacje klasyczne i kompozycje współczesne, a w następnym etapie układ dowolny, który jurorzy oceniali pod kątem umiejętności interpretacji tańca.

Drugi etap konkursu i Galę Gwiazd Baletu można było obejrzeć na platformie streamingowej, a widzowie głosując, mogli wybrać Laureata Publiczności.

W tym roku Grand Prix konkursu i tytuł Najlepszego Absolwenta Szkół Baletowych w Polsce Roku 2021 roku otrzymał Kasper Górczak, tegoroczny absolwent Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie, który wcześniej kształcił się w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi. Miejsce pierwsze otrzymała Anna Shmatchenko z Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Gdańsku, drugie miejsce zajęła Haruka Tonooka z tokijskiej szkoły baletowej, a trzecie — Amerykanin Chase Vining. Miejsce czwarte, przyznana po raz pierwszy „Nagrodę Fundacji Balet im. Ewy Głowackiej dla wybitnej tancerki wyróżniającej się pięknem tańca i charyzmatyczną osobowością” oraz nagrodę Laureata Publiczności otrzymała Julia Ciesielska, absolwentka gdańskiej szkoły baletowej, która w sierpniu tego roku wyjeżdża na stypendium do Juilliard School w Nowym Jorku, by rozwijać swój talent taneczny. Wyróżnienia przypadły w udziale: Nikoli Dworeckiej i Alanowi Polańskiemu z Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie oraz Artemowi Rybalchenko z gdańskiej szkoły baletowej. Przyznane zostały także stypendia artystyczne dla najbardziej utalentowanych uczniów szkół baletowych.

Tegoroczna Gala Gwiazd Baletu, która wieńczyła Konkurs „Złote Pointy”, miała szczególnie uroczysty charakter, ponieważ Fundacja Balet obchodziła 30-lecie swojego istnienia. Uroczystość z rozdaniem nagród uświetniły transmisje występów tegorocznych zwycięzców i solistów z różnych stron świata, których edukacja w większości przebiegała w polskich szkołach baletowych, a zdobyte laury, między innymi na Międzynarodowym Konkursie Baletowym „Złote Pointy”, otworzyły drogę do pracy w prestiżowych zespołach w Polsce i za granicą. Podczas gali można było zobaczyć: Izabelę Szylińską, Dawida Kupińskiego, Marcina Kupińskiego z partnerką Holly Dorger, pierwszą solistką Królewskiego Baletu Duńskiego, Patryka Walczaka, Kristófa Szabó, Tomasza Fabiańskiego, Stanisława Węgrzyna z partnerką Sae Maeda z Royal Ballet w Londynie oraz czeskiego solistę Michala Krčmařa, zdobywcę Grand Prix szczecińskiego konkursu w 2009 roku z Violetą Keller, tancerką Fińskiej Opery Narodowej, i laureata VII Konkursu „Złote Pointy”, Gergő Ármína Balázsię z Yuki Wakabayashi z Narodowej Opery Węgierskiej.

Uczniowie warszawskiej szkoły baletowej wzięli także udział w V International Baltic Ballet Competition, który odbył się w lipcu w Rydze również w wersji online. W rywalizacji wzięło udział czworo warszawskich uczniów — zdobywcą



Artem Rybalchenko, uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, zwycięzca Konkursu Młody Tancerz Roku 2021 i laureat nagród: Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu oraz nagrody ufundowanej przez Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej. Otrzymał Wyróżnienie na na XIV Międzynarodowym Konkursie Baletowym „Złote Pointy” 2021

Fot. Paweł Wyszomirski

brązowego medalu został Cezary Szlachta, a pozostałych troje zostało finalistami konkursu.

Konkursy, które dotąd odbywały się na żywo, zmieniły formułę na online, jedynie Młody Tancerz Roku, który odbywał się w studiu telewizyjnym, zachował tradycyjną formę z odpowiednim reżimem sanitarnym. Wysiłek i zapał organizatorów pozwoliły podtrzymać tradycje konkursowe i ducha rywalizacji wśród uczestników. Jednak nawet wysokie nagrody nie mogły zastąpić braw widowni, która zawsze szczerze oklaskuje artystów, przekazując swoje emocje w podziękowanie za występ.

Organizacja konkursów online ma też pewne zalety — dzięki platformom streamingowym więcej osób może oglądać zmagania uczestników, ponadto można zaoszczędzić na niektórych wydatkach, a dla uczestników udział w konkursie online jest tańszy o koszty związane z wyjazdem, noclegami i wyżywieniem. Jednak po długim czasie przygotowań, które odbywają się w zaciszu sal

baletowych, często w odosobnieniu, gdy młodzi artyści ćwiczą z nauczycielem tańca i akompaniatorem dzień w dzień po kilka godzin, potrzebna jest szersza aprobata ich starań i wysiłków, a tę może zapewnić tylko pełna widownia teatru. Przygotowujący się do konkursu potrzebują zarówno bliskości przeciwników, którzy pobudzają chęć rywalizacji, jak i wsparcia pedagoga, akompaniatora i całej szkolnej rodziny, która swoim kibicowaniem dodaje otuchy i dobrej energii. Konkursy baletowe są podobne do rywalizacji sportowej i rządzą się podobnymi prawami — potrzebni są przeciwnicy i publiczność, którzy wywołują emocje niezbędne do koncentracji i ekstremalnego wysiłku. Miejmy nadzieję, że przyszłoroczne konkursy odbędą się już na żywo z publicznością, a my będziemy na widowni gorąco oklaskiwać wszystkich uczestników zmagania.



Statuetka przedstawiająca Ewę Głowacką (1953–2020), pierwszą solistkę baletu Teatru Wielkiego w Warszawie, przyznana po raz pierwszy na Międzynarodowym Konkursie Baletowym „Złote Pointy” 2021 jako „Nagroda Fundacji Balet im. Ewy Głowackiej dla tancerki wyróżniającej się pięknem tańca i charyzmatyczną osobowością”

Autorka rzeźby i fotografii — Magdalena Karłowicz _____

Anna Shmatchenko, uczennica Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, finalistka Konkursu Młody Tancerz Roku 2021 i laureatka I miejsca na XIV Międzynarodowym Konkursie Baletowym „Złote Pointy” 2021

_____ Fot. Paweł Wyszomirski





Miscellanea





Poznańska Społeczna Szkoła Muzyczna pod patronatem Edwina E. Gordona — od szkoły tradycyjnej ku szkole uczącej audiacji

Wyobraźmy sobie klasę, w której dzieci uczone są według teorii uczenia się muzyki Edwina Gordona. Bez względu na wiek czy przedmiot (kształcenie słuchu, lekcja instrumentu, zespół instrumentalny, chór), uczniowie przychodzą pełni oczekiwania i chęci nauczenia się czegoś więcej. Kiedy przestępują próg klasy, wyczuwają w nauczycielu tę samą ekscytację i chęć uczenia. W takiej sytuacji nauczanie zaczyna się natychmiast, a mimo to cały czas utrzymuje się atmosfera radości i zainteresowania. Ponieważ zajęcia prowadzone są jako część programu sekwencyjnego, wszystko, czego dzieci uczą się, jest logicznie oparte na wcześniejsz przyswojonych umiejętnościach. W rezultacie, uczniowie zdają sobie sprawę, że to, czego się uczą, ma sens. Ponadto wszystko, czego się nauczyli, mogą wykorzystać podczas słuchania lub wykonywania różnorodnej muzyki.

W takiej klasie nauczyciel już na samym początku lekcji wprowadzi uczniów w działania według kolejności uczenia się, opartych na audiacji oraz w sposób sekwencyjny na zasadach teorii uczenia się muzyki. Podczas wykonywania i słuchania szerokiej gamy różnych utworów muzycznych uczniowie słuchają także i wykonują motywy tonalne i rytmiczne jedni dla drugich, a w niektórych przypadkach nauczyciel ustala kontekst w postaci tonalności czy metrum, aby uczniowie audiowali i wykonywali zawartość w postaci motywów tonalnych i rytmicznych. Innym razem z kolei uczniowie asymilują motywy w tonalności czy metrum, które mają następnie samodzielnie zidentyfikować. Niekiedy uczniowie mogą śpiewać, śpiewnie recytować czy poruszać się zgodnie ze znanymi motywami tonalnymi czy rytmicznymi. Innym razem będą reagować na nieznanne motywy. W krótkim czasie zaczną samodzielnie tworzyć i improwizować muzykę. Kiedy już poznają odpowiednią liczbę motywów poprzez słuchanie i wykonywanie, będą mogli za-

◀ Autor Marek Runowski z uczniami Poznańskiej Społecznej Szkoły Muzycznej w Sali Lubrańskiego...

Fot. z archiwum PZSM

cząć uczyć się ich czytania i zapisywania, a następnie przejść do dłuższych fragmentów muzycznych¹.

W taki sposób sam Gordon opisał zajęcia muzyczne prowadzone według założeń jego teorii uczenia się muzyki. Słowa te na tyle mnie zaciekały, ale też zainspirowały, że postanowiłem stworzyć szkołę, w której będzie można gordonowską teorię wcielać w życie również w Polsce.

Szkoła gordonowska — nasza droga

Nasza szkoła powstała z chęci stworzenia takiego miejsca, w którym każde dziecko będzie mogło doświadczyć potęgi i piękna muzyki oraz pełnej satysfakcji z obcowania z nią, niezależnie od tego, czy w przyszłości stanie się ona jego zawodem, czy nie. W tym celu powołano Fundację Wspierania Powszechnej Edukacji Muzycznej, która założyła szkołę i nadal ją prowadzi. Wiedzieliśmy, że chcemy skorzystać z tradycji polskich wzorców systemowych (państwowe szkoły muzyczne), a wykorzystując je, chcieliśmy włączyć doń ideę powszechności oraz tak uczyć muzyki, by dawała satysfakcję wszystkim, a nie tylko nielicznym, najbardziej utalentowanym dzieciom. Wiedzieliśmy, że muzyka jest zjawiskiem wspólnotowym, jednoczącym, nieodrzucającym jednych na rzecz drugich.

Początki szkoły, jak można się spodziewać, nie były łatwe. Szkoła zaczęła formalnie działać w 2010 roku, wzorując się na polskiej tradycyjnej szkole muzycznej. Ramowy plan nauczania takiej szkoły został zastosowany również w naszej, co jak się już wkrótce okazało, było nieadekwatne do naszych potrzeb. Od samego początku natomiast wiedzieliśmy, że w myśl klasycznego podziału elementów muzyki na rytm, melodię i harmonię, nasza siatka godzin będzie tym elementom w jakiś sposób odpowiadać. Zdecydowaliśmy się więc na uczenie na oddzielnych lekcjach: rytmu, melodii i harmonii przez całe sześć lat edukacji. Rytmem zajęto się na lekcji rytmiki, melodyką — na lekcji kształcenia słuchu, a harmonią — na chórze. Od czwartej klasy dochodziły audycje muzyczne. Niestety, zastosowany przez nas podział okazał się czymś sztucznym i niewłaściwym. Zamiast synergii, pogłębiał się stan oddzielenia międzyprzedmiotowego. A tego chcieliśmy przecież uniknąć.

Dopiero rok 2014 przyniósł wydarzenia, które spowodowały, że szkoła zbliżyła się do założeń szkoły gordonowskiej. Wprowadzenie reformy szkół artystycznych, w tym muzycznych, w 2014 roku było bardzo po naszej myśli. Reforma, po pierwsze, ułatwiała nam integrację międzyprzedmiotową, ponadto nauczanie zespołowe gry na instrumentach, co prawda dopiero od klasy IV — był to już duży krok we właściwym, naszym zdaniem, kierunku. Dodatkowo była świet-

¹ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999, s. 9–10.

nym argumentem dla nauczycieli i rodziców, którzy chcąc nie chcąc, wraz z reformą przyjmowali idee gordonowskie. Reforma — jak się okazało — miała też dużo wspólnego z pierwszą reformą szkolnictwa muzycznego, którą wprowadzał na początku lat 70. Wojciech Jankowski. Ta zbieżność skłoniła nas do kontaktu z profesorem Jankowskim, o którym wiedzieliśmy również, że współorganizował sympozja, na które zapraszał do Polski Gordona i był jego gorącym propagatorem. I to profesor Jankowski ostatecznie zainspirował nas do radykalnej zmiany myślenia na temat naszej szkoły, wykorzystania dotychczasowych doświadczeń i włożenia całych sił w stworzenie szkoły gordonowskiej z prawdziwego zdarzenia. Kiedy cofnięto reformę szkolnictwa muzycznego z 2014 roku, my szliśmy już własną, odrębną drogą. W tym czasie poprosiłem profesora Gordona, czy nie zgodziłby się na to, aby nasza szkoła mogła nosić jego imię. Profesor Gordon z radością się zgodził, ubolewał jednak nad tym, że nie będzie mógł przyjechać do Polski z uwagi na zły stan zdrowia. Od tego momentu szkoła zaczęła dynamicznie zmieniać swoje oblicze. Zintensyfikowaliśmy prace poznawcze i szkolenia dla nauczycieli. Równie radykalnie zmienił się układ zajęć. Przedmioty ogólnomuzyczne są zintegrowane i zawsze uczy ich dwóch nauczycieli — nauczyciel główny i wspomagający (w ciągu roku szkolnego mogą się wymieniać rolami). Zamiast rytmiki według Émile'a Jaques-Dalcroze'a mamy zajęcia ruchowo-rytmiczne według Rudolfa Labana. Było to jedno z najbardziej radykalnych dla nas zaleceń profesora Gordona, który odpowiedział wprost na zadane przez nas pytanie o to, według jakiego systemu powinniśmy wprowadzać ruch w naszej szkole: *Laban jest lepszy. Dalcroze wstrzymuje płynny, swobodny ruch*².

Lekcje instrumentu w klasach I–III zaczyna się od muzykowania w grupie. Lekcja chóru obowiązuje wszystkie dzieci od pierwszej klasy. Audycje muzyczne są przedmiotem zintegrowanym z kształceniem słuchu i częścią labanowską. W klasach młodszych ten zakres programowy nauczany jest w sposób praktyczny, z wykorzystaniem ćwiczeń labanowskich, a w starszych klasach dodajemy coraz więcej elementów „teoretyczno-historycznych” z akcentem położonym na audiację najwartościowszej literatury muzycznej.

Do szkoły sprowadzona została z USA kompletna biblioteka prac profesora Gordona oraz wszelkich dostępnych materiałów edukacyjnych związanych z audiacją i teorią uczenia się muzyki. Nawiązaliśmy kontakt z Gordon Institute of Music Learning w Stanach Zjednoczonych. Kontaktujemy się także i na bieżąco wymieniamy doświadczeniami z nauczycielami gordonowskimi pracującymi za granicą (głównie w USA i Kanadzie, ale też we Włoszech, Hiszpanii czy Argentynie), którzy na co dzień zdalnie służą nam pomocą.

² M. Sawicka, *Wybrane elementy techniki ruchu Rudolfa Labana w kształceniu na specjalności rytmika na wyższej uczelni muzycznej*, <http://meakultura.pl/artukul/wybrane-elementy-techniki-ruchu-rudolfa-labana-w-ksztalceniu-na-specjalnosci-rytmika-na-wyzszej-uczelni-muzycznej-1707> (dostęp: 26.07.2021).

Teoria uczenia się muzyki Gordona to obecnie ogromna, złożona dziedzina i przewiduję, że potrzebne byłyby minimum 5-letnie studia akademickie, aby można było tę dziedzinę w zadowalającym stopniu zgłębić. My takich studiów w Polsce nie mamy. Czuję się zaszczycony tym, że mogłem osobiście (w latach 2010–2015) zadać wiele kluczowych pytań profesorowi Gordonowi. Do tego dołożyć można także moje ponaddziesięcioletnie studia własne oraz obecność w USA na wielu wykładach i warsztatach prowadzonych przez bliskich współpracowników profesora Gordona. Niebagatelną kwestią jest również otwarty dostęp do całego archiwum profesora, które zostało zgromadzone na Uniwersytecie w Północnej Karolinie w USA. Na co dzień cały czas zdobywamy nowe doświadczenia, cały czas uczymy się wraz z dziećmi, cały czas doskonalimy naszą własną metodę. Obecnie nauczyciele uczący w szkole wyposażeni zostali w szkolne know-how.

Wyzwania nauczyciela szkoły gordonowskiej

Znalezienie w Polsce nauczyciela specjalisty uczącego audiacji jest bardzo trudne. Zrozumienie wagi tonalnego systemu relatywnego czy funkcyjnego systemu rytmicznego w edukacji muzycznej w ogóle, a w nauce audiacji w szczególności, przez absolwenta polskiego systemu edukacji muzycznej sprawia również niemałe problemy. Nie jest to dziwne, skoro najczęściej przez 17 lat własnej edukacji nauczyciele są karmieni systemem absolutnym z nauczaniem interwałów i liczeniem wartości nut, ale też przedwcześnie, niejako od końca uczoną teorią muzyki. Wzmacniane jest to również „musztrą” w dekodowaniu zapisu nutowego na lekcji instrumentu i kształcenia słuchu (czytanie *a vista*). Wiele szkody przynosi edukacji muzycznej metoda rytmiki Dalcroze'a, która utrudnia (a nie ułatwia) audiację funkcji rytmicznych. Obserwowaliśmy to wśród naszych nauczycielek rytmiki, które miały trudności w zrozumieniu, ale też, co chyba jeszcze ważniejsze, w zaakceptowaniu owej gordonowskiej koncepcji. Do tego dochodzą problemy związane z relatywnym systemem tonalnym (relatywne „do”), audiacją dźwięku spoczynkowego w różnych tonalnościach, swobodnym posługiwaniem się motywami tonalnymi, rytmicznymi i harmonicznymi, odróżnianiem tonacyjności, tonalności i tonacji, nie mówiąc już o słyszeniu kontekstowym. Dodać też należy, że nietatwo jest przeciętnemu adeptowi polskiej szkoły muzycznej zrozumieć koncepcję konieczności nauczania improwizacji przed nauką czytania, czy choćby tego, że nauczanie gry na instrumencie powinno odbywać się najpierw grupowo, a dopiero później indywidualnie. Profesor Gordon często powtarzał, że nauczyciele zazwyczaj chcą uczyć tak, jak sami byli uczeni, kiedy byli mali, dlatego trudno przychodzi im zrozumienie istoty nauczania poprzez audiację. Do ulubionych cytatów profesora należały słynne słowa George'a Bernarda Shawa, który w humorystyczny sposób ujmował sprawę: *Łatwiej jest przenieść cały cementarz, niż zmienić sposób myślenia nauczyciela.*

W trakcie jedenastoletniej działalności szkoły współpracowaliśmy z grupą ponad sześćdziesięciu nauczycieli. Dla wszystkich z nich teoria uczenia się mu-

zyki profesora Gordona była nowością! Wielu z tą nowością się borykało, często nie potrafiło jej zaakceptować. Obecnie mamy w szkole zespół wspaniałych nauczycieli. Niektórzy są bardzo młodzi, i charakteryzuje ich przede wszystkim własna muzyczna kreatywność, audiacja, ciągłe poszukiwania muzyczne. W większości są to muzycy improwizujący, myślący o muzyce jako o dziedzinie kreatywnej, twórczej, a nie tylko odtwórczej. Dla takich nauczycieli zetknięcie się z gordonowskim nauczaniem to również wyzwanie, ale też okazja do doskonalenia samych siebie. Dzięki profesorowi Gordonowi zaczynają rozumieć to, czego często sami nie otrzymali w szkole. Gordon pomaga im dostrzec, że tak naprawdę każdy uczeń ma inne potrzeby w zakresie nauki audiacji, każdy uczy się jej w swoim własnym tempie. A oni, jako nauczyciele, mogą diagnozować, obserwować i realnie wpływać na indywidualny rozwój każdego swojego ucznia. Tacy nauczyciele również nam, prowadzącym szkołę, cały czas uzmysławiają, że wypracowanie własnej metody nauczania audiacji w zgodzie z teorią uczenia się muzyki (do czego zobowiązany jest każdy nauczyciel gordonowski), wymaga mnóstwa czasu i ogromu doświadczeń — ale dzięki akceptacji założeń i misji szkoły, własnej kreatywności oraz chęci otoczenia opieką i służenia pomocą swoim uczniom, ta ustawiczna praca musi przynieść z czasem pozytywne rezultaty. I tak się dzieje. My ten niezbędny czas im dajemy, co w efekcie przyczynia się do ciągłego podnoszenia poziomu i efektywności w nauczaniu audiacji. Dzięki systemowi szkoleń oraz szkolnemu know-how, które powstawało przez wiele lat działalności szkoły — proces przygotowywania nauczycieli do pracy w szkole jest coraz bardziej efektywny.

Współpraca z rodzicami w szkole gordonowskiej

Nasze doświadczenia ze współpracy z rodzicami pokazują pewną stałą tendencję. Do szkoły muzycznej rodzice przyprowadzają swoje dzieci z czterech powodów:

- a) po pierwsze, pragną, aby ich dziecko umuzykalniło się i aby dzięki temu wspomóc jego rozwój ogólny (psychofizyczny, intelektualny, społeczny);
- b) druga grupa to rodzice, którzy chcieliby, aby ich dziecko przede wszystkim nauczyło się grać na instrumencie i aby ta umiejętność była dziecka dodatkowym atutem, siłą przebicia oraz źródłem własnej satysfakcji;
- c) trzecia grupa to rodzice planujący dla dziecka w przyszłości profesjonalną drogę muzyka, często z powodu tradycji istniejących w rodzinie. Tacy rodzice dobrze motywują dziecko do wyťažonej pracy, dbają, aby jak najlepiej znosiło wszelkie kryzysy w nauce, jeśli się takie pojawią, wspierają rozwój talentu dziecka. Na koniec zachęcają, aby dziecko kontynuowało naukę w muzycznej szkole średniej;
- d) najmniej liczna — czwarta grupa rodziców składa się z osób, które chciałyby, aby ich dziecko przede wszystkim rozumiało muzykę, dzięki temu mogło

ją docenić i aby muzyka stała się integralną częścią jego życia. Tak naprawdę to właśnie ten powód powinien być najważniejszy i rodziców tak myślących powinniśmy zarówno w naszej szkole, jak i w całym społeczeństwie mieć jak najwięcej. Tutaj profesor Gordon nie pozostawia żadnych wątpliwości. Dzięki audiacji i kreatywności dostajemy muzykę na własność, stajemy się jej pełnoprawnymi właścicielami. Wtedy muzyka staje się nierozzerwalnym elementem naszego życia. *Dzięki audiacji można przestać do muzyki to, co wiemy, i zaczerpnąć z niej znaczenie. Interakcja taka dostarcza wglądu zarówno w muzykę innych, jak i we własną oraz w siebie*³.

Profesor wymienia też dwa nie mniej istotne aspekty edukacji muzycznej opartej na jego teorii — motywację i docenienie. *Odpowiednie techniki nauczania i materiały przyczyniają się do rozbudzania zainteresowania uczniów przedmiotem, ale tylko odpowiednia metoda — oparta na Teorii Uczenia się Muzyki i oczywiście sama audiacja — są podstawą ich motywacji do dalszej nauki. Nauczyciel może sprawić, że uczeń zainteresuje się muzyką, ale szybko to zainteresowanie zniknie, jeżeli uczeń nie będzie miał odpowiedniej motywacji, będącej rezultatem sukcesu w uczeniu się. A sukces taki można osiągnąć tylko wtedy, kiedy cele są jasno wytyczone w kategoriach rozwoju umiejętności czy poczucia tonalności i metrum, i uczone w sposób, który oparty jest na audiacji i Teorii Uczenia się Muzyki. [...] Nie mam wątpliwości co do tego, że gdyby filozofie właściwe dla Orffa, Kodály'a czy nauczanie według Suzuki oparte zostały na fundamencie audiacji i teorii uczenia się, edukacja muzyczna, a w rezultacie docenianie muzyki, kwitłoby w naszym społeczeństwie. [...] Muzykę można docenić tak naprawdę tylko wtedy, kiedy jej podłożem jest rozumienie tego, co słyszymy. Rozumienie jest przygotowaniem do oceny wartości muzyki. [...] Prawdziwie docenić muzykę można wtedy, gdy nasza ocena oparta jest na zrozumieniu, które idzie dalej niż sama tylko reakcja emocjonalna. Ocenianie w audiacji muzyki, którą dopiero co usłyszeliśmy, jest doświadczeniem wglądu estetycznego*⁴.

To ogromne zadanie i odpowiedzialność, które na siebie przyjmujemy jako szkoła i nauczyciele. Mamy nadzieję, że dzięki naszym doświadczeniom, ale także dzięki informowaniu o istocie edukacji muzycznej w audiacji będziemy mieli w szkole coraz więcej rodziców z ostatniej grupy.

Uczniowie przyszłością szkoły gordonowskiej

Dziecko wzrastające w dzisiejszych czasach jest narażone na wiele niekorzystnych wpływów, wynikających z szybkich zmian dokonujących się w jego otoczeniu. Obserwujemy dzisiaj przewartościowanie dotychczasowego porządku.

³ E.E. Gordon, dz. cyt., s. 32.

⁴ Tamże, s. 55–56.

Domowe, rodzinne muzykowanie jest coraz rzadsze, uczestnictwo w wartościowych wydarzeniach muzycznych zastępuje się słabą muzyką nadawaną przez stacje radiowe lub wręcz rezygnuje się ze słuchania muzyki w ogóle. Dominuje kultura masowa. W szkole powszechnej coraz rzadziej uczą nauczyciele uznający muzykę za wartość kulturową, a nasze dzieci przychodzą z takich właśnie szkół. Dzieci, jeśli są akulturowane — to nie muzyką, która byłaby wartościowa dla potrzeb przez nas proponowanej edukacji. Jako szkoła gordonowska musimy się z tymi obciążeniami liczyć i nieustannie otaczać dzieci tą właściwą muzyką, która będzie dla nich inspirująca, wartościowa i ubogacająca.

Według nas jedynym rozsądnym rozwiązaniem będzie odnowa systemu edukacji muzycznej w Polsce. To stąd będzie musiał pochodzić uzdrawiający impuls. Kiedy to nastąpi? Na pewno nie za naszego życia. Wierzymy jednak, że nasi uczniowie będą tymi, którzy w przyszłości spowodują przemianę. Aby ona nastąpiła, potrzebni są do tego odpowiednio przygotowani ludzie. O naszych uczniach myślimy jako o tych, którzy będą w przyszłości uczyć muzyki swoje dzieci, a może nawet jako nauczyciele w szkołach (nie tylko muzycznych).

Właściwy repertuar tajemnicą nauczania gordonowskiego

Ważnym aspektem pracy szkoły jest odpowiednio dobrany repertuar, zarówno na lekcji kształcenia słuchu, jak i chóru czy lekcji instrumentu. Jego różnorodność tonalno-metryczna (oprócz dur-moll wykorzystujemy wszystkie inne tonalności, oprócz metrum dwudzielnego i trójdzielnego często pojawiają się też metra nietypowe) daje dzieciom niezbędną pożywkę akulturacyjną. Wtedy dzieci mają możliwość uczenia się przez porównywanie i różnicowanie. Staramy się też, aby utwory były różnorodne stylistycznie: oprócz muzyki europejskiej prezentujemy dzieciom utwory pochodzące z innych kultur i stylistyk. Włączamy do nauki utwory tak zwanego nurtu rozrywkowego, ale dbamy również, aby dzieci zapoznawały się z muzyką tradycyjną, ludową w jej najbardziej pierwotnym kształcie. Repertuar pod względem stylistyki dzielimy na trzy kategorie i dbamy, aby pojawiały się one w odpowiednich proporcjach. Są to utwory:

- ludowe, autentyczne, pierwotne — czyste stylistycznie (polskie, obce), bogate tonalnie i metrycznie;
- artystyczne — z przeszłości, wymagające audiacyjnie i technicznie, niosące walor piękna, bogate formalnie, gatunkowo. Zapoznające dzieci ze stylistykami indywidualnymi kompozytorów;
- inspirujące — różnorodne, często niejednoznaczne stylistycznie, współczesne, sprawiające dzieciom przyjemność.

Wykonywane utwory często otrzymują nową oprawę brzmieniową w postaci autorskich opracowań i aranżacji nauczycieli. Dobierane są ciekawe składy instrumentalne w celu podkreślenia charakteru wykonywanej muzyki. Również

często nauczyciele są inspiracją do twórczych i improwizacyjnych działań uczniów. Aranżacje są tak konstruowane, aby znalazło się w nich miejsce na improwizację nauczycieli i uczniów. Nauczyciele spełniają też inną ważną rolę, kiedy towarzyszą uczniom na scenie, zanurzając dzieci w nowych brzmieniach, rozszerzając dla nich kontekst wykonywanej muzyki, pokazując, w jakim kierunku muzyka może podążać. Jest to coś, czego dzieci nie są w stanie samodzielnie stworzyć ani osiągnąć.

Oprócz dominującego języka polskiego w utworach chóralnych, dzieci śpiewają też w językach obcych (angielski, francuski, niemiecki i inne). Czasami teksty w innych językach tłumaczone są na język polski, a niekiedy utwory takie zyskują nowe, autorskie teksty.

Należy też dodać, że nauczanie gordonowskie w podejściu do repertuaru jest zgodne z teorią ontogenetyczną, która zachęca, aby od początku włączyć do procesu nauczania muzykę wszystkich okresów, ze szczególnym naciskiem na muzykę niedawnej przeszłości i teraźniejszości. Przeciwna teoria filogenetyczna zakłada, że historia muzyki powtarza się w rozwoju każdej jednostki, toteż dzieci powinny przechodzić w procesie edukacji przez muzyczną ewolucję dokonującą się w historii muzyki od czasów najdawniejszych do współczesności (dlatego niektórzy autorzy znanych koncepcji, choćby Kodály i Orff, zalecają rozpoczęcie od pentatoniki), zanim zaangażują się w wykonywanie czy słuchanie muzyki im współczesnej, z którą codziennie obcują⁵. Dlatego w naszym nauczaniu idziemy od teraźniejszości w przeszłość — przechodzimy od tonalnej muzyki współczesnej (z wyłączeniem muzyki multi- i politonalnej, awangardowej), tworzonej obecnie, do coraz dawniejszych form, gatunków i stylistyk. Dzieci otoczone muzyką współczesności siłą rzeczy są w niej zanurzone w sposób naturalny i obcują z nią na co dzień. Muzyka okresów dawniejszych jest im obca i wymaga odpowiedniego przygotowania akulturacyjnego i zrozumienia audiacyjnego.

W nauce audiacji podczas gry na instrumencie potrzebny jest odpowiednio dobrany repertuar pod kątem sekwencyjnie ułożonych elementów audiacji w zakresie zarówno umiejętności muzycznych (improwizacja przed nauką czytania/pisania), jak i rytmu, tonalności i harmonii. W tym celu używa się utworów służących różnym celom na różnych etapach nauki:

- utwory służące nauce audiacji w nauczaniu grupowym na etapie wstępnym (piosenki ludowe, tematy instrumentalne);
- utwory solowe i duety grane ze słuchu bez użycia notacji;
- utwory do nauki czytania/pisania;
- utwory repertuarowe (etiudy, utwory polifoniczne, formy klasyczne, utwory dowolne).

⁵ Tamże, s. 221.

Zanim nauczyciel rozpocznie nauczanie gry na instrumencie, musi przygotować ucznia, aby mógł on w pełni wartościowy sposób uczestniczyć w formalnej nauce gry. Temu między innymi służą zajęcia grupowe, gdzie dzieci wspólnie dochodzą do pełnej gotowości w nauce gry. Gotowość do nauki pojawia się wraz z umiejętnością audiowania podstawowych motywów toniki i dominaty w dur i moll, motywów makrobitowo-mikrobitowych w metrach dwudzielnym i trójdzielnym oraz koordynacji oddechowo-ruchowo-głosowej. To dopiero jest podstawą do rozpoczęcia nauki gry. Śmiało można powiedzieć, że w pierwszym roku nauki realizuje się program przejściowy, dostosowawczy, umożliwiający łagodne przejście z audiacji wstępnej w audiację właściwą.

Nasza szkoła dzisiaj

Po jedenastu latach działalności w szkole daje się zaobserwować wiele bardzo pozytywnych zjawisk, powiedzielibyśmy — symptomów. Mimo że o szkole ciągle myślimy jako o szkole w budowie lub jako o edukacyjnym laboratorium, w którym przeprowadza się skomplikowany, długotrwały eksperyment, od kilku już lat, a na pewno od dwóch ostatnich, zauważamy przyspieszenie całego procesu kształcenia oraz większą integrację szkoły jako całości. Coraz mniej jest u nas owego nieszczęsnego zatomizowania, poddzielania działań różnych nauczycieli, które raczej powodują mętlik w głowach uczniów, niż służą synergii i wzmacnianiu nauki audiacji. Można powiedzieć, że cała szkoła zaczęła posługiwać się coraz bardziej wspólnymi, ujednoliconymi procedurami, opartymi na Teorii Uczenia się Muzyki, a to zapoczątkowało procesy, które stanowią zrąb nowej metody nauczania. Zauważyliśmy też, że szkoła jako całość praktycznie z miesiąca na miesiąc zaczęła przyspieszać swój rozwój. Ciągłe daje się odczuć wzrost jakości naszych działań (uczniowie coraz bardziej utożsamiają się z naszymi rozwiązaniami i propozycjami). Sami dostrzegają, że system absolutnego „do” nastawiony jest na uczenie tylko jednej tonalności i to poprzez zapis, a liczenie rytmu nie powoduje, że go rozumiemy. Mimo że indywidualny rozwój uczniów nie jest równy, jednostajny i spektakularny, to również tutaj możemy mówić o pewnych sukcesach. Naszym zdaniem, coraz lepiej radzimy sobie z dwoma zaleceniami profesora Gordona:

1. Po pierwsze, aby nauczać w zgodzie z indywidualnym potencjałem konkretnych uczniów, indywidualizować nauczanie i dawać uczniom to, czego najbardziej potrzebują w danym momencie. Jest to wyraźne nawiązanie do idei platońskich. Według Platona, *nie ma niczego bardziej niszczącego i nierównego niż równe traktowanie uczniów z niejednakowym poziomem uzdolnień*⁶. Każdy, kto uczy audiacji, wie, że tradycyjny podział na klasy pod względem chronologicznego wieku uczniów nie ma większego sensu i rozmija się z rzeczywistością.

⁶ Tamże, s. 69.

Wiek chronologiczny trzeba brać pod uwagę z wielu innych względów rozwojowych, ale muzycznie praktycznie o niczym nie decyduje. Kiedy uczy my audiacji, musimy brać pod uwagę prawdziwy, mierzalny potencjał do nauki (niski, średni, wysoki) oraz tak zwany wiek muzyczny dziecka. Często okazuje się, że dzieci z klas młodszych są muzycznie w „starszym wieku” niż ich koledzy z klas starszych.

2. Drugie zalecenie mówi, że jako nauczyciele powinniśmy w wyniku naszych działań edukacyjnych doprowadzać do powstawania jak największych różnic między uczniami. Brzmi to dość niewiarygodnie i nielogicznie, lecz Gordon nawet twierdził, że nauczyciele osiągający takie wyniki powinni być najlepiej opłacani. Jeśli bliżej przyjrzymy się tej koncepcji, dostrzeżemy jej wielką mądrość. Kiedy nauczyciel zapewnia najzdolniejszym uczniom pełny rozwój w zgodzie z ich wysokim potencjałem, a jednocześnie uczy audiacji uczniów mniej zdolnych w jednej klasie czy grupie, doprowadza do sytuacji, w której uczniowie sami dostrzegają naturalne różnice między sobą. Uczniowie słabsi chcą podążać za uczniami lepszymi. Uczniowie najlepsi z czasem pełnią rolę asystentów nauczyciela i jednym z ich obowiązków jest pomoc uczniom słabszym. W naszej szkole najzdolniejszym uczniom podoba się taka koncepcja, bardzo to lubią i chętnie wchodzą w tę rolę.

Szkoła gordonowska szkołą talentów

Nasi najlepsi uczniowie czasami występują na konkursach organizowanych przez tradycyjne szkoły muzyczne, odnosząc sukcesy w postaci pierwszych lokat lub wyróżnień. Jak się można spodziewać, nie przywiązujemy do takich konkursów zbyt wielkiej wagi, po pierwsze, z powodu rywalizacji tam panującej (tłumaczymy naszym uczniom, że muzyka to nie sport — według nas błędem jest myślenie w kategoriach zwyciężonych i pokonanych — nie taką funkcję powinna pełnić muzyka) oraz zasad, gdzie od uczestników wymaga się bezbłędnego wykonania wyuczonego na pamięć programu i raczej nie ma w tych konkursach miejsca na kreatywność, improwizację lub twórczość własną. Nie zależy nam w szkole na promowaniu takich wydarzeń, mimo że doceniamy ich walor edukacyjny w postaci zwiększonej pracy ucznia przygotowującego się do konkursu. Jako gordonieści uważamy jednak, że większy sens miałyby przemianowanie wszystkich konkursów w festiwale muzyczne, pewnego rodzaju muzyczne święto, podczas którego uczniowie mogliby oczywiście zaprezentować swoje umiejętności, mogliby się nimi wręcz chwalić, ale z udziałem publiczności i to tej najmłodszej, uczniowskiej. Dziecięca publiczność miałaby możliwość słuchania, a dzieci grające miałyby satysfakcję z grania dla nich. Najlepiej też, gdyby takie spotkania nie ograniczały się tylko do wykonywania zadanych utworów. Dobrze byłoby pozwolić uczniom zaprezentować swoje kompozycje lub improwizacje.

Należy podkreślić, że mimo innego trybu nauczania naszych uczniów, szkoła przygotowuje chętnych do dalszej nauki w szkołach muzycznych II stopnia. Wszyscy absolwenci szkoły, którzy chcieli kontynuować naukę, pozytywnie zdali egzaminy, dostali się do wybranych szkół i z powodzeniem się w nich odnajdują.

Moc audiacji

Za największy sukces szkoły uznajemy to, że nasi uczniowie sami w sobie zaczynają odczuwać moc audiacji. Ich sukcesy na tym polu są dla nich największą motywacją do dalszej pracy. Jakby odkrywali jedną z większych tajemnic, jaką dane im jest odkryć w ich życiu: że potrafią posługiwać się głosem śpiewu, że muzyka, którą wykonują, ma dla nich sens, że dzięki audiacji muzyki ich życie wypełnia się nowymi znaczeniami. Cały czas obserwujemy to u naszych uczniów. Mamy też pełną świadomość, że w nich samych dokonuje się wtedy niesamowita przemiana — powiedzielibyśmy „kosmiczna” — rodzi się nowy, muzyczny człowiek, który zostaje włączony do, ciągle wąskiego, grona audiujących muzyków.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bluestine Eric, *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*, GIA, Chicago 2000.
- [2] Bonna Beata, *Podstawy gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, UKW, Bydgoszcz 2011.
- [3] Gordon Edwin E., *The Aural/Visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation*, GIA, Chicago 2004.
- [4] Gordon Edwin E., *Discovering Music from the Inside Out. An Autobiography*, GIA, Chicago 2006.
- [5] Gordon Edwin E., *Essential Preparation for Beginning Instrumental Music Instruction*, GIA, Chicago 2010.
- [6] Gordon Edwin E., *Keynote Address*, National Conference on Keyboard Pedagogy. Lombard, Illinois 2015.
- [7] Gordon Edwin E., *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance* GIA, Chicago 2002.
- [8] Gordon Edwin E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywacja*, przeł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, UKW, Bydgoszcz 1999.
- [9] Gordon Edwin E., *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, przeł. E. Klimas-Kuchtowa, Harmonia, Gdańsk 2016.
- [10] Gordon Edwin E., *Untying Gordian Knots*, University of South Carolina, 29208, Columbia, South Carolina 2011.

- [11] Gordon Edwin E., *Whittled Wordscapes. Essays on Music and Life*, GIA, Chicago 2008.
- [12] Jankowski Wojciech B., *Kłopoty z tak zwaną metodą relatywną kształcenia słuchu w Polsce*, „Szkoła Artystyczna”, Kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej, zeszyt I, Warszawa 2018.
- [13] Jankowski Wojciech B., *O potrzebie „metodo-centryzmu” w odniesieniu do muzyki w szkole i modelu kształcenia nauczyciela*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, ImiT, Warszawa 2012.
- [14] *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Materiały z III Seminarium Gordonowskiego. Zamość 2–12 sierpnia 1998 roku, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2000.
- [15] *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy–problemy–wnioski modelowe*, red. W. Jankowski, IMiT, Warszawa 2012.
- [16] Runfola Maria, Crump Taggart Cynthia, eds., *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, GIA, Chicago 2005.
- [17] *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia–3 maja 1995 roku, red. E. Zwolińska i W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995.



Fot. z archiwum PZSM

O dyscyplinie. Pozytywnie

Nie będzie nic zaskakującego w stwierdzeniu, że problem utrzymania dyscypliny w klasie jest kluczowy w nauczaniu. Jeśli na lekcji panuje chaos, nawet najciekawsze zajęcia mogą zostać zaprzepaszczone. Jednocześnie w pokoju nauczycielskim w niejednej szkole często słyzy się powtarzane z niepokojem „jest coraz gorzej”. Nauczyciele zastanawiają się, jak okiełznać coraz to bardziej niespokojne dzieci, mające poważne problemy ze skupieniem, posłuszeństwem i podporządkowaniem się autorytetowi nauczyciela. Pierwsza myśl, jaka przychodzi wielu z nas, nauczycieli, do głowy, jest następująca — „Musisz być jeszcze bardziej wymagający i surowy” albo „Pokaż, kto tu rządzi”, lub „Trzeba wymyślić jeszcze bardziej dotkliwe kary”. Jane Nelsen, autorka pojęcia „pozytywna dyscyplina”, dobitnie stwierdza, że nie tędy droga. System kar i nagród w wychowaniu i nauczaniu dzieci to nie tylko bardzo krytykowane podejście w edukacji, lecz także nieskuteczne lub przynoszące efekty na bardzo krótko.

Jane Nelsen jest psycholożką i pedagożką z Kalifornii w USA. Przez lata zajmowała się doradztwem dla nauczycieli i terapią rodzin. Jest także matką siedmiorga dzieci, babcią i prababcią. W swojej książce *Pozytywna dyscyplina* podaje wiele narzędzi przydatnych w wychowaniu dzieci i młodzieży. Książka jest bardzo praktyczna i oparta na doświadczeniu autorki. Tylko pokrótce zajmuje się przyczynami obecnej sytuacji — pogłębiających się problemów z dyscypliną w szkołach i rodzinach, ale spostrzeżenia autorki są niezwykle trafne. Nelsen zauważa, że świat bardzo się zmienił w ostatnich kilkudziesięciu latach, a szczególne piętno na społeczeństwach Zachodu wycisnęły indywidualizm oraz ruchy na rzecz praw człowieka. Nieco upraszczając, można stwierdzić, że uległość wydaje się przestarzała i nieaktualna, a funkcjonujące jeszcze w powojennych czasach społeczne modele uległości przestały funkcjonować. Dzieci po prostu podążają za przykładami i tym, co widzą dookoła w mediach, rodzinach, społeczeństwie. Jako drugi powód aktualnej sytuacji autorka wskazuje obecny model wychowania dzieci w kulturze dobrobytu, z którą ściśle wiąże się postawa roszczeniowa dzieci na zasadzie „należy mi się”. Zbyt wielu rodziców, choć w dobrych intencjach, staje się nadopiekuńczych w stosunku do swoich pociech, z wyprzedzeniem usuwając wszelkie życiowe problemy czy niedogodności. Siedmio- czy ósmiolatek, którego życie upływa w takim błogostanie,

bez obowiązków i odpowiedzialności, nie widzi żadnego powodu, dlaczego miałby nie robić tego, na co ma ochotę w trakcie zajęć w szkole, do której zaczął uczęszczać.

Chcąc nie chcąc, z takim też pokoleniem uczniów mamy do czynienia w polskich szkołach. Jak się z nim dogadać? Jak pracować, żeby nie zwariować? Czy system kar i nagród należy definitywnie wyrzucić do kosza? Na te bardzo aktualne, trudne pytania Nelsen próbuje udzielić fachowej odpowiedzi, która może być przydatna zarówno w pracy zawodowej, jak i życiu rodzinnym wielu z nas.

Można przeczytać we wspomnieniach naszych babć o karach stosowanych w przedwojennym i zaraz powojennym systemie edukacji. Ciągnięcie ucznia za ucho czy stawianie do kąta to jedne z najłagodniejszych, o jakich słyszałem osobiście. W obecnych czasach na szczęście już nie stosuje się tego typu kar. Jednocześnie kary i strach wciąż istnieją w polskiej szkole, choć są aplikowane w bardziej wysublimowany sposób. Nelsen generalnie odradza kary w wychowaniu, a ich stosowanie podsumowuje jednym stwierdzeniem — „wygrana bitwa, przegrana wojna”. Ukarane dziecko nie wyrabia w sobie potrzeby wewnętrznej dyscypliny. Robi coś, aby zadowolić dorosłych, a kiedy perspektywa kary znika, wraca do poprzedniego zachowania. Spróbujmy się zastanowić, jakie emocje mogą towarzyszyć karanim dzieciom. W przypadku kary, długofalowym rezultatem jej stosowania jest przyjęcie przez dziecko jednej z czterech postaw:

- rozzalenie — dorosłym nie można ufać;
- rebelia — nie mają nade mną kontroli;
- rewanz — wyrównam rachunki, zemszczę się;
- rejterada — widocznie jestem złą osobą, następnym razem nie dam się złapać.

Zastanawiające jest, że kary, na przykład uwaga do rodziców czy dodatkowe zadanie dla nieposłusznego ucznia, bardzo często nie przynoszą efektu, ponieważ po jakimś czasie ten sam uczeń otrzymuje kolejną uwagę, często za to samo naganne zachowanie.

Jakie jest wyjście z tej sytuacji? Skupiamy się na rozwiązaniach — twierdzi Nelsen. Wyobraźmy sobie następującą sytuację — w klasie, którą uczymy, notorycznie spóźniają się po przerwie na lekcję ci sami uczniowie. Wchodzą 5 minut po dzwonku, zaburzając tok lekcji i przeszkadzając w skupieniu innym. Nauczyciel upomina uczniów, wpisuje uwagi, porusza sprawę na spotkaniu z rodzicami. Problem wciąż jednak istnieje, spóźnienia coraz bardziej męczą nauczyciela.

Co zrobić? Zaostrzyć kary? Zaproponować nagrody dla tych, którzy przychodzą punktualnie?

Nelsen proponuje coś jeszcze innego. Skupiamy się na rozwiązaniu problemu, nie na karach i nagrodach. Powyższa sytuacja nie jest wymyślona, pocho-

dzi z jednej z książek Nelsen i faktycznie miała miejsce. Oto jak nauczyciel rozwiązał problem spóźnialskich uczniów, organizując tak zwane spotkanie klasowe. Przedstawił klasie sytuację, która go niepokoi, w perspektywie „zrobmy coś z tym wspólnie”, bo wszyscy na tym tracimy, dla nikogo taka sytuacja nie jest komfortowa. Liczył na to, że wspólna burza mózgów pomoże znaleźć jakieś rozwiązanie, i się nie zawiodł. Klasa zaproponowała następujące rozwiązania:

- uczniowie mogliby wybrać osobę, który by im przypominała o dzwonku;
- wszyscy mogliby wspólnie krzyknąć „Dzwonek”;
- poprosić dyrekcję o zgodę na pogłośnienie dzwonka;
- uczniowie mogliby spędzać przerwę bliżej dzwonka.

Propozycje udało się wprowadzić w życie. Problem został rozwiązany. Okazało się, że w odpowiednich warunkach dzieci mają często lepsze pomysły na rozwiązanie problemów niż dorośli. Dzięki temu, że tak potoczyły się sprawy i to uczniowie zostali zaangażowani w rozwiązanie problemu, nauczyciel osiągnął jeszcze jeden cel, może nawet ważniejszy niż wyeliminowanie spóźnień na lekcje. Uczniowie doświadczyli, jak można rozwiązywać problemy, nauczyli się umiejętności życiowych. Sytuacja pomogła im zbudować wiarę w swoje zdolności i kompetencje oraz podniosła ich poczucie własnej wartości. Cała sytuacja zakończyła się sukcesem, ponieważ dzieci chętniej stosują się do zasad, które współtworzą.

Dochodzimy do kolejnego ważnego punktu w założeniach pozytywnej dyscypliny. Nelsen uważa, że podstawową przyczyną, dlaczego niektórzy uczniowie są niegrzeczni, jest ich zniechęcenie. Wiąże się to z inną ważną koncepcją pozytywnej dyscypliny, mówiącą, że nadrzędnym celem wszystkich ludzi jest poczucie przynależności i bycie dla innych ważnym. Dzieci błędnie uważają, że zwrócenie na siebie uwagi lub uzyskanie władzy pomoże im to właśnie osiągnąć — przynależność i znaczenie. Jeśli w tym momencie odpowiemy karą, tylko zwiększymy frustrację dziecka. Jego poczucie wartości i przynależności obniży się. Jakie jest rozwiązanie? W pozytywnej dyscyplinie najskuteczniejsze narzędzia zmiany zachowania to zachęta i wsparcie. Dziecko, które czuje wsparcie ze strony dorosłego, nie ma potrzeby bycia niegrzecznym. Nauczycielom może być trudno zaakceptować to założenie. Bardzo często sięgamy w edukacji po „negatywne” motywatory, jak kara, które nieuchronnie wiążą się z poczuciem winy, upokorzeniem, wykluczeniem. Bardzo ważny jest język, jakim posługują się nauczyciele, i komunikaty, jakie wysyłają do uczniów. Wyobraźmy sobie — co nie jest trudne dla nauczycieli uczących w klasach młodszych — że uczeń wstaje z krzesła, chodzi po klasie, podchodzi do innych uczniów. Odruchowo sięgamy po komunikat o negatywnym wydźwięku, typu: „Dlaczego znowu wstajesz? Zaraz dostaniesz uwagę! Na lekcji nie wolno wstawać z ławki”.

Spróbujmy podejść do problemu z innej perspektywy i odwołać się do współpracy, żeby rozwiązać problem. W takim przypadku komunikat brzmiałby na przykład: „Co możemy wspólnie zrobić, żebyś lepiej pracował na lekcji?”

Masz jakiś plan? Opracujmy taki plan, żeby zadowolili nas oboje”. Nie twierdzę, że taki komunikat od razu, jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki zmieni nieposłusznego ucznia w bardzo grzecznego i pilnego. Autorka pozytywnej dyscypliny zastrzega, że jej metody działają długofalowo i czasami trzeba poczekać na oczekiwane efekty. Bardzo ważne jest, aby przekaz nauczyciela do ucznia wybrzmiał pozytywnie, miał aspekt afirmujący i doceniający:

- zachęcał do działania, wyrażał wiarę w możliwości dziecka;
- odwoływał się do umów, nie nakazów;
- wyrażał zaniepokojenie;
- zapraszał do współpracy;
- doceniał nawet najmniejszy wysiłek ucznia;
- określał granice nauczyciela, jednocześnie pokazując jego chęć pomocy;
- akcentował zaufanie i empatię.

Czasami jest jednak tak, że emocje są zbyt duże, zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela. Być może padło zbyt wiele niepotrzebnych słów; może zabrakło zaufania i wzajemnego słuchania. Co wtedy? W pozytywnej dyscyplinie jest na to sposób. Nelsen nazwała to „pozytywną przerwą”. Można w skrócie napisać, że jest to czas na ochłonięcie od nagromadzonych emocji, na zebranie myśli. Założenie jest takie, że tylko spokojny i zadowolony człowiek może wymyślić rozwiązanie trudnej sytuacji. Trzeba zaakcentować, że pozytywna przerwa nie ma nic wspólnego z wysyłaniem ucznia na tak zwane „karne krzeselko”, stosowane czasami w polskiej szkole. W młodszych klasach może być to przestrzeń w rogu klasy, zaaranżowana przez samych uczniów z pomocą nauczyciela. Może być miękko i różowo dla dziewczynek lub kosmicznie i odłotowo dla chłopców. Cel jest jeden — ma to być przyjazne dla uczniów miejsce, które pomoże im się lepiej poczuć i w efekcie lepiej się zachowywać, także poprzez zaangażowanie w czynności sprawiające im przyjemność. Dzięki temu dany uczeń znajdzie dostęp do racjonalnej części mózgu i otworzy się na dialog z nauczycielem.

Czasami wystarczy zmiana miejsca w klasie, zmiana pozycji siedzenia z twardego krzesła na miękki fotel i zajęcie myśli jakąś ciekawą książką z dużą liczbą obrazków, żeby krnąbrne dziecko poczuło się lepiej i chciało rozmawiać z nauczycielem o rozwiązaniach dobrych dla obydwu stron. U podstaw idei pozytywnej przerwy leży przekonanie, że aby dziecko zachowywało się lepiej, powinno poczuć się lepiej.

Większość rodziców i nauczycieli często intuicyjnie stosuje w wychowaniu i pracy z dziećmi pewne elementy pozytywnej dyscypliny. Bardzo często widzę w salach dla młodszych klas specjalne „kącki relaksu” czy klasowe biblioteczki, które są niczym innym jak przestrzenią pozytywnej przerwy, chociaż tak się nie nazywają. Wychowawcy często też spisują z uczniami specjalny kontrakt na początku roku szkolnego, w którym wspólnie ustalają zasady współpracy na dany rok szkolny. Starsi uczniowie podpisują taki kontrakt, a młodszy odbijają

swoją dłoń z farbą na plakacie z wypisanymi zasadami. Jednak dopiero spojrzenie całościowe na założenia i narzędzia pozytywnej dyscypliny dostarcza rodzicom i nauczycielom gotowych narzędzi do pracy nad sobą i z dzieckiem.

Jeszcze raz przypomnijmy podstawowe założenia i narzędzia pozytywnej dyscypliny:

1. Modelowanie dorosłych.
2. Dzieci źle się zachowują, kiedy się źle czują.
3. Dzieci, które się źle zachowują, to dzieci zniechęcone.
4. Każdy ma potrzebę przynależności i znaczenia.
5. Relacja przed racją.
6. Równowaga między byciem uprzejmym i stanowczym.
7. Błędy są okazją do nauki.
8. Skupianie się na rozwiązaniach jako alternatywa dla kar.
9. Pytania zamiast poleceń.
10. Zachęta zamiast pochwał.

Zachęcam także do stosowania narzędzi pozytywnej dyscypliny na „lokalnym podwórku”, w swoich rodzinach, gdzie także bardzo często borykamy się z nieposłusznymi dziećmi, co kosztuje nas, rodziców, bardzo wiele stresu. Oto prawdziwa historia z życia pewnej czteroosobowej rodziny. Został dzień do wyjazdu na wspólny wakacyjny wyjazd w góry. Dzieci — siedem i dziesięć lat — w żaden sposób nie chcą zacząć się przygotowywać do wyjazdu. Zmęczeni, pracujący do ostatniej chwili rodzice reagują nerwowo na zachowanie swoich dzieci, krzycząc i strasząc, że jeśli nie zaczną sprzątać swoich pokoi i pakować walizek, odwołają wyjazd. Sytuacja staje się do tego stopnia napięta, że mama zaczyna płakać z bezradności, a dzieci na dzień przed wyjazdem siedzą albo przed telewizorem, albo bawią się z koleżankami z sąsiedztwa w ogrodzie, nie mogąc znieść ciągłych krzyków i pretensji rodziców. Tata wpada na pomysł wykorzystania poznanych niedawno narzędzi pozytywnej dyscypliny. Ogłasza zebranie rodzinne, na którym przedstawia problem, któremu musi stawić czoła cała rodzina — nikt nie jest spakowany, dom jest w nieładzie, rodzice są potwornie zmęczeni. Pada pytanie: Jak to wspólnie rozwiążemy? Bardzo spokojnie i szczerze każdy członek rodziny zastanawia się, jaki może być jego wkład we wspólny rodzinny wyjazd. Dzieci zaangażowane do rozwiązania problemu otworzyły się na współpracę, powoli zaczęły rozumieć, że to „ich” wyjazd. Rodzice odłożyli na bok kary i straszenie. Wszyscy zaczęli słuchać się wzajemnie. Tego samego wieczoru udało się zrobić razem z dziećmi listy rzeczy do spakowania. Rodzina opracowała też plan działania na kolejny dzień, dzięki czemu udało się wszystkim z sukcesem spakować i wyjechać o czasie. Nie, nie było idealnie. Były emocje i próby wycofywania się z podjętych zobowiązań. Jednocześnie z własnego doświadczenia bardzo polecam narzędzia pozytywnej dyscypliny w domu i pracy — to działa!

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] LaSala Teresa, McVittie Jody, Smitha Suzanne, *Pozytywna Dyscyplina w szkole i klasie. Przewodnik nauczyciela*, Milanówek 2018.
- [2] Nelsen Jane, *Pozytywna Dyscyplina*, CoJaNaTo, Warszawa 2015.
- [3] Nelsen Jane, Cheryl Erwin, Duffy Roslyn Ann, *Pozytywna Dyscyplina dla przedszkolaków*, Warszawa 2018.
- [4] Nelsen Jane, Lott Lynn, Glenn Stephen, *Pozytywna Dyscyplina w klasie*, Milanówek 2017.

Stefania Różycka śpiewaczka, tłumaczka, dziennikarka, nauczycielka

Twardowski na księżycu w bezkresach [...] Czyż my wszyscy nie jesteśmy tak zawieszani pomiędzy niebem a ziemią?

Stefania Różycka, *Pamiętnik*

Stefania Różycka w czerwcu 1945 roku została pierwszą nauczycielką śpiewu w gliwickiej szkole muzycznej utworzonej przez Marcina Kamińskiego pod nazwą Instytut Muzyczny im. Ignacego Jana Paderewskiego. W Gliwicach od 1998 roku z inicjatywy ówczesnego dyrektora, profesora Jana Ballarina, organizowany jest co dwa lata *Konkurs Wokalny im. Ludomira Różyckiego*, podczas którego utwory wokalne kompozytora są obowiązkowym punktem programu. Ludomir pisał je właśnie dla żony i ona była ich pierwszą wykonawczynią. Takie były powody zainteresowania tą postacią, która została zapomniana, a ma ogromne zasługi dla kultury nie tylko polskiej.

Dzieciństwo i młodość — Warszawa

Stefania Mławska urodziła się w Warszawie 24 kwietnia w roku nie wiadomo dokładnie którym. W paszporcie i na nagrobku jest rok 1888, ale zdaje się, że metrykalnie odmłodziła się o dziesięć lat, będąc żoną młodszego od siebie męża. Czyli prawdopodobnie urodziła się w roku 1878.

Dlaczego mamy prawo przypuszczać, że urodziła się wcześniej? Wyprzedźmy fakty. Różyccy pobrali się w 1905 roku. Według daty w paszporcie miałyby wtedy 16 lat! Raczej nieprawdopodobne. Zwłaszcza że pozostał jej wtedy tylko rok do ukończenia studiów i była w Warszawie już rozpoznawalna.

Według naszej hipotetycznej daty w czasie ślubu miałyby 26 lat i jest to zapewne bliższe prawdy. Rodzina zdawała sobie sprawę, że coś z tą datą było nie tak, bo na stronie MyHeritage jej córki Krystyny napisano datę urodzin matki jako „prawdopodobną”.

Należy dodać, że w sytuacji zniszczenia dokumentacji — a dokumenty Stefanii i tysiąca innych osób przepadły w powstaniu warszawskim, nie ona

jedna, wyrabiając nowe dokumenty, się „odmłodziła”. Trzeba też powiedzieć, że udawanie przez całe życie osoby o dziesięć lat młodszej musi być nie lada wyzwaniem, zapewne dość męczącym na dłuższą metę.

Co o Stefanii wiemy na pewno? Niestety niewiele. Nie ma żadnej monografii, nie wspominają o niej dawne ani współczesne encyklopedie. Pozostał przechowywany w Ossolineum jej niewydany *Pamiętnik*, ale więcej w nim pisze o mężu i jego muzycznych dokonaniach niż o sobie, taki zresztą miała cel. Spróbujemy jednak tak dokładnie, jak to tylko możliwe, zrekonstruować jej życie¹.

Państwo Mławscy mieszkali na Nowolipiu (w późniejszym czasie przy ulicy Żurawiej), należeli do klasy średniej i byli na tyle zamożni, że stać ich było na opłacenie studiów córki w Berlinie. Stefania tak opisuje swój dom rodzinny: *Środowisko, w którym wzrosłam, miało łączność ze sztuką. Rodzice moi byli muzycy. Błąkały się wspomnienia o dziadku, który zbierał obrazy, antyki. Pamiętam piękne gdańskie szafy wypełnione starą porcelaną i dużo obrazów wiszących w pokoju mojej babki. Po śmierci babki rodzice sprzedali antyki. Pozostało kilka sprzętów, kilka obrazów. Zabrałam je do mego pokoju. Dziwnym trafem te kilka sprzętów towarzyszyło mi w tak licznych wędrówkach życiowych i przeprowadzkach. Spaliły się w Warszawie w tragicznych dniach powstania.*

Lubiłam te sprzęty, odczuwałam ich piękno i wierzę, że one właśnie rozbudziły we mnie potrzebę piękna i umiłowanie sztuki. W moim panińskim pokoiku wszystko przystosowało się do tych sprzętów. Zapanowała u mnie atmosfera artystyczna².

W *Pamiętniku*³ dodaje jeszcze inne szczegóły. Otóż matka jej grała dobrze na fortepianie, była uczennicą samego Aleksandra Michałowskiego. Stefania zaczęła się uczyć gry na fortepianie w wieku ośmiu lat i jak sama pisze — swojej nauczycielce zawdzięcza muzykalność i umiłowanie muzyki. Pani ta nie tylko ją uczyła, lecz także grała jej różne utwory. Niestety, nie znamy jej nazwiska.

Letnie miesiące Stefania spędzała w Chotomowie (okolice Jabłonny), w niewielkim majątku zaprzyjaźnionej rodziny Borowskich. Ponieważ Stefania była jedynaczką, bardzo sobie ceniła czas przeżywany z gromadą sześciorga rodzeństwa. Najstarszy Wacław interesował się muzyką. Bardzo się ze Stafanią lubili, i wszyscy uważali, że zostaną małżeństwem. Wacław wyjechał do Rygi, by studiować chemię, a tak się życie potoczyło, że zobaczyli się ponownie już po śmierci Ludomira.

¹ Stefania Różycka napisała *Pamiętnik*, którego obszerne fragmenty cytuje Marcin Kamiński w swojej pracy *Ludomir Różycki — opowieść o życiu i twórczości*, wyd. Pomorze, Bydgoszcz 1987. Książka dedykowana jest: *Pamięci Stefanii i Ludomira Różyckich*.

² S. Różycka, *Niewidzialne światy* — maszynopis udostępniony autorce przez rodzinę.

³ Ta sama — *Pamiętnik*, s. 11 (ponieważ strony są numerowane niekonsekwentnie, Stefania dołączała potem artykuły czy recenzje, jest numeracja maszynowa i odręczna, podano numer strony tak, jak to zostało zeskanowane w PDF-ie). *Pamiętnik* nie był wydany. Maszynopis znajduje się w Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich we Wrocławiu.

Po wyjeździe Wacława do Rygi Stefania zaczęła uczęszczać do gimnazjum, które przygotowywało do studiów. Niestety, nieustannie popadała w konflikty z damą klasową, zapominając, że należy mówić po rosyjsku.

Po tych gimnazjalnych trudach zapisano ją do klasy fortepianu Antoniego Sygietyńskiego⁴ w Konserwatorium. Profesor był miły, adeptka pianistyki wytrwała, ale miała za małe ręce⁵, a jej marzeniem było śpiewanie. Decyzję o jej dalszym kształceniu uzależniono od opinii fachowca. Udano się po radę do znanego śpiewaka przebywającego wówczas w Polsce — Jana Reszkego. Stefania zaśpiewała mu pieśni Stanisława Niewiadomskiego, kilka pasaży, i artysta orzekł: „Piękny głos”. Chciał dać listy polecające do profesorów w Paryżu, ale matka się sprzeciwiła. Paryż to współczesny Babilon i nie będzie samotna panienka tam przebywać! Naukę odbędzie w Berlinie, gdzie mieszkała krewna rodziny. I tak panna Stefania wyjechała na studia do Niemiec.

Studia i małżeństwo — Berlin, Warszawa

Berlin tętnił życiem kulturalnym, artystycznym i studenckim. Towarzystwo było międzynarodowe, w tym liczne grono Polaków. Stefania została przyjęta do Konserwatorium Berlińskiego i uczyła się śpiewu⁶ początkowo w klasie Selmy Nicklass-Kempner⁷. Była to urodzona we Wrocławiu wybitna niemiecka sopranistka, która miała bardzo szeroki repertuar operowy i była też cenionym pedagogiem.

Następnie Stefania kształciła się u Loli Beeth⁸. Ta z kolei była urodzoną w Krakowie śpiewaczką austriacką pochodzenia żydowskiego. Lola studiowała między innymi u znanej nam z kręgów Chopina Pauline Viardot Garcii. Większa część kariery Loli Beeth przebiegała w Wiedniu, ale występowała ona też w Metropolitan, Warszawie, Monte Carlo czy Moskwie. Potem nauczała śpiewu w Berlinie, gdzie mieszkała w dzielnicy Grönewald. Wśród swoich podopiecznych znana była z tego, że często nie pobierała pieniędzy za lekcje, twierdząc, że zapłacą gdy... się wzbogacą, jak już będą sławni. Pod koniec życia w czasie hitlerowskich prześladowań, gdy zarekwirowano jej willę i wszystko, co w niej było, przeniosła się do Szwajcarii i tam wkrótce zmarła w wieku 79 lat⁹. Stefania zawsze mówiła o niej „moja ukochana nauczycielka”, często u niej bywała w Berlinie, odwiedziła ją też po latach w Szwajcarii.

⁴ Ojca Tadeusza, twórcy zespołu Mazowsze.

⁵ Różycka S., *Pamiętnik*, s. 12.

⁶ M. Kamiński, dz. cyt., s. 29.

⁷ de.wikipedia.org/wiki/Selma_Nicklass-Kempner (dostęp: 24.01.2021).

⁸ en.wikipedia.org/wiki/Lola_Beeth (dostęp: 24.01.2021).

⁹ Stefania podaje, że Lola Beeth zmarła w Szwajcarii, przywoływana strona internetowa, że w Berlinie. Wydaje się jednak nieprawdopodobne, by podczas trwających prześladowań Żydów w hitlerowskich Niemczech niemłoda już artystka wracała w 1944 roku ze Szwajcarii do Berlina.

Jakim głosem dysponowała Stefania? Był to sopran o ciemnym brzmieniu. Choć najlepiej czuła się w partii *Carmen* i do tej roli się przygotowywała, wiemy, że do późnych swych lat śpiewała *Wenecję* Różyckiego, ale też była zdolna niespodziewanie w zastępstwie zaśpiewać partię Psyche, więc prawdopodobnie był to sopran *spinto* nadający się zarówno do utworów lirycznych, jak i dramatycznych. Świadczyłyby o tym recenzje w prasie.

Po pewnym koncercie w Poznaniu pisano o jej głosie tak: *Pani Różycka posiada głos o szerokiej skali, z metalicznym dźwiękiem, pełen siły i uczucia, giętkości i lekkości, naginający się do każdej produkcji i pozwalający wykonywać równie swobodnie najdramatyczniejsze utwory — do czego nadaje się najlepiej, jak i lekkie, salonowe arie*¹⁰.

Przy innej znów okazji również pozytywnie oceniono ją i jej głos: *O popisach śpiewnych pani Różyckiej można wyrazić się tylko pochlebnie. Śpiewaczka posiada głos sympatyczny, muzykalność wielką i ogromne odczucie piękna linii melodyjnej. Wyborem kompozytorów dowiodła wykwinтного smaku. Moniuszko wysunięty na plan pierwszy obok kompozycji Różyckiego — wychodził w interpretacji śpiewaczki w całym powabie swych melodii. Arię z *Carmen* musiała śpiewaczka powtórzyć*¹¹.

Stefania poznała Ludomira w czerwcu 1904 roku, kiedy brała udział w próbie przed koncertem. Było to w Skolimowie, w pokoju na parterze willi Różyckich. Gdy wykonywała walc *Il bacio* Luigiego Arditego, od strony ogrodu Ludomir przeskoczył okienny parapet i wkroczył z pretensjami, czemu takie szmirowate utwory śpiewa i czy się niczego lepszego w Berlinie nie nauczyła!

Koncert się odbył. Po nim artystka dała młodzieńcowi różę z bukietu, który otrzymała. Historia tej róży jest wzruszająca i romantyczna. Ludomir ją upuścił, Stefania podniosła i wręczyła mu jeszcze raz, same już teraz płatki ze słowami, żeby nie gubił własnego szczęścia. Tym razem on starannie schował płatki do koperty zegarka. Jednak kiedyś, podczas wycieczki łódką z Przybyszewskim w Alpach Salzburskich, zegarek wypadł z kieszonki kamizelki Ludomira i chlupnął do wody. Przepadły i czasomierz, i płatki róży? O dziwo — nie. W kilka lat później zegarek został wyrzucony przez fale na brzeg, odnaleziony, rozpoznany i przesłany Różyckim do Lwowa. Płatki róży przetrwały, choć zegarek się zepsuł, pokazując już na zawsze wyraziście tylko jedno: miłość jest ważna, a liczenie godzin i lat — absolutnie nie!

Po owym koncercie latem 1904 roku Ludomir wyjechał na wakacje do Poługi, gdzie skomponował *Nokturn D-dur* op. 3 nr 3, który dedykował odpoczywającej w Polsce Stefanii.

Ponownie młodzi spotkali się w Berlinie, gdzie oboje studiowali. Ludomir odnalazł Stefanię, przeprowadził się z czasem w pobliże jej mieszkania. Rozto-

¹⁰ S. Różycka, *Pamiętnik*, s. 55.

¹¹ Tamże, s. 124.



Stefania z domu Mławska, po mężu Różycka. Fot. ze zbiorów prywatnych _____

czył nad nią muzyczną opiekę, zakazując śpiewania pewnych rzeczy, a nakazując śpiewanie innych. Stefania pisze we wspomnieniach, że zniewalał ją swoją muzyką. Często do niej przychodził, grał, komponował, razem muzykowali. Stefania tak pięknie o tym opowiada po latach: *Pojawienie się kompozytora w moim życiu było czymś nieprawdopodobnym. Jakby na promieniu księżycowym niespodzianie spłynęła ku mnie zjawa świetlna, która zamiast rozplynać się bez śladu,*

pozostawiała światło, które mocą swą i blaskiem rozświetlało wszystko, co się we mnie i wokół mnie działo¹².

Lato 1905 roku Różycki spędzał w Zakopanem, gdzie spotkał poetę Tadeusza Micińskiego, do którego tekstów skomponował pieśni op. 9. Dwie z nich dedykował ukochanej Stefanii: *Kiedy odejdę w dal* oraz *Stanąć nad morzem*. W ogóle Stefania przebywająca podczas wakacji w Warszawie otrzymała wiele listów od swego ukochanego, który w dość górnolotnych słowach opisuje swoje mistyczne przeżycia i przemyślenia. Możemy się domyślać, że to o swojej miłości do Stefanii myśli, pisząc tak: *...gdyby nie szczyt jeden z promykami wschodzącego słońca, runąłbym może w przepaść! Słońce — wołam — duchu mój, wschodź, oświeć ciemną drogę... Za mną cień kobiety, cień rozkosznej niewoli, czyż każda miłość jest niewolą? Nie, to nieprawda... Chyba są kobiety, które iść na tę górę potrafią...*¹³

Stefania wyraźnie na tę górę się wybierała, choć jej matka to odradzała. Twierdziła, że córka stojąc przed wyborem drogi życia, ma i inne możliwości. Pierwsza to niezależne życie zgodne z upodobaniami i wykorzystaniem własnego talentu, druga to małżeństwo z człowiekiem, który będzie jej podporą, który będzie szanował dom i rodzinę. A trzecie wyjście... Zacytujemy fragment listu, bo pokazuje on też, jakie cechy miała Stefania w opinii jej matki: *Trzecie — uważam za niebezpieczne. Zbyt wiele musiałabyś poświęcić w imię jego talentu, wszystkiego się wyrzekając, co odpowiada Twojej naturze. [...] Czy Tobie, dziewczyno, o tak silnej indywidualności i pełni własnego życia, małżeństwo z człowiekiem, który wymaga absolutnego oddania — da szczęście? [...] Oparcia życiowego w nim mieć nie będziesz, a żyć jego sztuką tak, jak Ty sobie teraz wyobrażasz — rozczaruje Cię prędzej czy później. [...] Jeśli sztukę jego tak fanatycznie kochasz — to dlatego, że patrzysz na nią przez pryzmat miłości... Ale przyjdzie chwila, gdy staniesz w obliczu człowieka, który — jako człowiek — nie dorasta do tego, co tworzy...*¹⁴

Nadchodził koniec studiów Stefanii i jej koncert dyplomowy. Prosiła Ludomira o pomoc w doborze repertuaru, ułożeniu programu, ale jego to nie interesowało, a wręcz doprowadzało do konfliktów między nimi. I choć nie udawały się próby współpracy przy planowaniu koncertu Stefanii w Filharmonii Berlińskiej, to zapewne na pociechę otrzymała od narzeczonego pewien dar... Jaki? Pieśni, rzecz jasna — tym razem do słów Charles'a Baudelaire'a *Un grand sommeil noir tombé sur ma vue* [Wielki czarny sen spadł mi na oczy] i Paula Verlaine'a *Viens mon beau chat* [Chodź mój piękny kotku]¹⁵.

¹² Ta sama, *Niewidzialne światy*, s. 14.

¹³ M. Kamiński, dz. cyt., s. 36.

¹⁴ Tamże, s. 36.

¹⁵ Nic o nich więcej nie wiemy. Współcześnie nie funkcjonują w przestrzeni wokalne.



Stefania i Ludomir Różyccy. Fot. ze zbiorów prywatnych

Koncert Stefania była jej wielkim sukcesem. Do Berlina przyjechał z tej okazji ojciec Ludomira — Aleksander. On akceptował zarówno wybrankę serca syna, jak też pomysł małżeństwa. Widział to w jasnych barwach wspólnego uprawiania sztuki, która ich połączyła. A tak o Stefania i małżeństwie pisze pierwszy biograf Różyckiego — Adam Wieniawski: *Niepospolita muzykalność utalentowanej artystki, a nade wszystko uwielbienie jej dla sztuki naszego kompozytora, stają się węzłem łączącym dwoje młodych w małżeństwo*¹⁶.

I tak oto 14 października 1905 roku odbył się w Warszawie ślub zakochanych przy udziale rodzin Mławskich i Różyckich. Po ślubie wrócili do Berlina, gdzie Ludomir miał nadal studiować, a Stefania — ukończyć studia.

Tu wyprzedzając nieco fakty, dodajmy, że: *Obawy matki Stefania, że związek z artystką nie zapewni córce stabilizacji, okazały się płonne. Ludomir zawsze potrafił zapewnić rodzinie godziwy byt. Zdobywał intratne posady i zamówienia. Pracował dużo, ale nie za darmo. Lokując się w „mainstreamie” muzyki poważnej, odniósł sukces w kraju i za granicą. Był kompozytorem wydawanym, wykonywanym*

¹⁶ A. Wieniawski, *Ludomir Różycki*, Wyd. Gebethner i Wolff, Kraków 1928, s. 15.

i wystawianym w wielu krajach Europy. Żona stworzyła mu ciepły, serdeczny dom. Ograniczyła publiczne występy, lecz nie zrezygnowała z kariery. Najczęściej występowała przy akompaniamencie męża, śpiewając skomponowane przez niego pieśni¹⁷.

W Berlinie młodzi wynajęli większe mieszkanie przy ulicy Motzstrasse. Świeżo poślubiona pani Ludomirowa musiała się nauczyć gotować a małżonek zarabiać. Dlatego też Ludomir porzucił studia i pobierał tylko prywatne lekcje u Humperdincka. Ich mieszkanie było miejscem spotkań muzycznej cyganerii. Bywali tu: Grzegorz Fitelberg, Karol Szymanowski, Adolf Chybiński, Apolinary Szeluto, Mieczysław Karłowicz. Koncertujący w Berlinie Harry Neuhaus tak pisał 23 lutego 1906 roku do rodziców: *Różycki mieszka sobie z żoną w Berlinie i pisze dużo i kiego. Jest teraz przygnębiony, bo po niedobrych recenzjach ojciec nie chce mu już przysyłać pieniędzy¹⁸.*

Trochę pan Harry przesadził, bo państwo Różyccy radzili sobie całkiem dobrze, ale jak to w początkach małżeństwa — bywało różnie. Podczas pobytu w Monachium w 1906 roku tak pisał Ludomir do żony: *...tak mi żal, że Ciebie tu, skarbie, nie ma, ale jak będziem „flotę” mieli, to przyjedziem tutaj na jakiś dłuższy czas¹⁹.*

W celu poprawienia sytuacji materialnej organizowali szereg koncertów, które miały propagować twórczość kompozytora. Odbły się one między innymi w Lipsku, Dreźnie i innych miejscowościach. Stefania towarzyszyła mężowi i śpiewała jego kompozycje wokalne.

Wiosną 1908 roku koncertowali we Lwowie podczas obchodów ku czci Stanisława Wyspiańskiego. Ludomir dał się poznać w potrójnej roli: kompozytora, pianisty i dyrygenta, a Stefania śpiewa jego pieśni. Sukces jest duży, Ludomir otrzymał propozycje pracy, a prasa pisała tak: *Znamię wielkiego talentu noszą utwory fortepianowe i pieśni, które wybornie odśpiewała żona kompozytora — pani Stefania Różycka²⁰.*

Stefania spodziewała się dziecka, więc udali się na wypoczynek w góry Harzu. W tym czasie Stefania otrzymała propozycję angażu do opery drezdeńskiej, a jej mąż propozycję pracy w Oslo i jednocześnie potwierdzenie zatrudnienia ze Lwowa.

W Łwowie 1908–1912

Ludomir chciał działać w środowisku polskim we Lwowie, a Stefania zrezygnowała z kariery solistki operowej. Opuścili Berlin. Stefania pozostała w Warszawie,

¹⁷ H. Milewska, *Różycki człowiek sukcesu*, <https://hi-fi.com.pl/sylwetki-muzyczne-lista/708-ludomir-r%C3%B3%C5%BCycki-cz%C5%82owiek-sukcesu.html> (dostęp: 27.01.2021).

¹⁸ dziennikteatralny.pl/artykuly/ludomir-rozycki-1883-1953-1.html (dostęp: 28.01.2021).

¹⁹ M. Kamiński, dz. cyt., s. 46.

²⁰ Tamże, s. 52.

by pod opieką matki odbyć poród i połóg. Jej mąż pojechał do Lwowa i objął posadę dyrygenta opery i profesora w lwowskim konserwatorium.

Dwudziestego piątego listopada 1908 roku Stefania w Warszawie urodziła córkę Krystynę. Po kilku tygodniach dołączyła do Ludomira, a gdy zostało już urządzone mieszkanie, przyjechała tam z malutką Krysią i jej mamą, która zgodziła się im pomagać. Zamieszkali w wynajętym, dużym i słonecznym mieszkaniu przy ulicy Długosza w okolicach Uniwersytetu Jana Kazimierza.

Nie były to dla nich łatwe czasy. Po pierwsze — wiadomo — małe dziecko wymaga stałej opieki, po drugie, Ludomir w Berlinie przyzwyczał się do pracy twórczej, a teraz zaczął trudną walkę o byt, pracując od rana do nocy w nieznanym sobie otoczeniu. Tu Stefania znów przyszła mu z pomocą, bo w celu zjednania i poznania lwowskiego artystycznego środowiska zorganizowała szereg przedsięwzięć społecznych, rozrywkowych i charytatywnych. Pewnego razu była gospodynią balu kompozytorów, a bal po latach był pamiętany głównie dlatego, że jedna dama poskarżyła się Stefanii, że tańczyła z wyjątkowo arytmicznym partnerem. Oczywiście okazał się nim być mąż Stefanii, a skądinąd — taki mało rytmiczny kompozytor i dyrygent — Ludomir Różycki.

W 1910 roku odbyły się wielkie uroczystości związane z okrągłą rocznicą urodzin Chopina. Zorganizowano przy tej okazji zjazd kompozytorów polskich z trzech zaborów i uświetniono uroczystości wizytą samego mistrza Ignacego Jana Paderewskiego. Tak wspominała to Stefania: *Pobył Paderewskiego we Lwowie i jego odczyt podniosły i rozgrzały bardzo uczucia patriotyczne. Fascynującą była jego postać pełna szlachetności. Dzień spędzony w pobliżu Paderewskiego utkwiał w naszej pamięci na całe życie...*²¹

Ponieważ Ludomir dążył do wystawienia swej najnowszej opery *Meduza*, a we Lwowie nie miał takich możliwości, skończył się ten etap ich życia. Po wypoczynku w górach państwo Różyccy latem 1912 roku zamieszkali w Warszawie — początkowo w domu rodziców Stefanii. W październiku *Meduza* została wystawiona.

Znów w Berlinie, sukcesy i podróże

Głównie sprawy wydawnicze skłoniły rodzinę do ponownego wyjazdu do Berlina i stało się to na początku marca 1913 roku. Wynajęli duże mieszkanie przy Ringbahnstrasse 10. Dysponowali sporym funduszem otrzymanym od bankiera i finansisty Leopolda Kronenberga, zatem materiały nutowe zostały wydane. Zmęczenie po poprzednim pracowitym okresie lwowskim i warszawskim interludium było tak wielkie, że małżonkowie postanowili podróżować. Ich córeczka Krysią pozostała pod opieką berlińskiej gospodyni, a Stefania i Ludomir wojazowali po Szwajcarii, północnych Włoszech, zachwycali się Wenecją, udali się

²¹ Tamże, s. 62.

do Paryża. No, pomyślmy — po opłaceniu kosztów wydawnictwa, mieszkania, opiekunki, mogą sobie pozwolić na kilkumiesięczne wojażowanie po Europie! Dobre czasy nastały dla państwa Różyckich.

Zwiedzają, spływają natchnienie i sukcesy. Mówiliśmy, że niepotrzebnie pani Mławska się o córkę martwiła. Ludomir był niezwykle zdolny i pracowity. Potrafił zyskiwać poparcie dla swoich celów, a Stefanii całkiem dobrze się żyło u boku męża. Owszem, zrezygnowała z operowej kariery, lecz co rusz występowała z mężem, często pełniła funkcje jego sekretarki i dbała o jego wizerunek, opływała w dostatki, a atmosfera sukcesu wpływała pozytywnie na związek.

Rozpoczęła się wojna. Państwo Różyccy byli zaniepokojeni sytuacją, ale w Berlinie, mimo obaw i lęków, niewiele się zmieniło — póki co, życie muzyczne trwało.

Dwudziestego szóstego grudnia 1915 roku odbył się ważny dla Ludomira wielki koncert kompozytorski w Sali Secesji, gdzie zostały wykonane partie wokalne z nowej opery *Eros i Psyche* oraz z melodramatu do tekstu Goethego *Naręczona z Koryntu*. Oprócz Stefanii śpiewało jeszcze dwoje innych artystów. Sukces był ogromny. Opera *Eros i Psyche* rozpoczęła wędrowkę po scenach operowych Europy, a kto zna dzieło, wie, że jest ono naprawdę wybitne. W Bibliotece Jagiellońskiej zachował się druk, gdzie jako współtwórcę widzimy Stefanię Goldenring, autorkę niemieckojęzycznej wersji opery²².

Działalność literacka

Tak, tak, Stefania Goldenring to nasza bohaterka. Ze zdumieniem spostrzegłam w pracy Marcina Kamińskiego o Różyckim takie oto słowa: *W pracach tych [opracowanie librett] pomagała wydatnie małżonka kompozytora [...] pisząca także różnego rodzaju artykuły i tłumaczenia pod pseudonimami literackimi Stefania Goldenring czy Stefania Ordon*²³.

Autor prześlizguje się nad tym tematem, jest to króciutka wzmianka, bo też jego książka dotyczy Ludomira, ale dla poznania postaci Stefanii okazało się to być nie lada niespodzianką. Zostało znienacka odkryte całe morze działalności Stefanii. Bo tak, jak prawie nie ma na stronach internetowych wzmianek o Stefanii Różyckiej, tak o Stefanii Goldenring jest całkiem sporo. Naprawdę niesamowite jest to, że do tej pory nikt nie wie, że to ta sama osoba! Wykaz tłumaczeń Stefanii Goldenring obejmuje sporą liczbę — wystarczy sprawdzić w katalogu Biblioteki Narodowej. Zachowało się 128 jej prac, w około 290 publikacjach, w 633 bibliotekach świata²⁴.

²² <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/407794/edition/386527?language=pl> (dostęp: 28.01.2021).

²³ M. Kamiński, dz. cyt., s. 102.

²⁴ <http://worldcat.org/identities/viaf-212416719/> (dostęp: 30.01.2021).

Prowadziła naprawdę ożywioną działalność literacką pod różnymi pseudonimami: Stefania Ordon²⁵, Stefania Goldenring, Henri Orwid²⁶ i inne. Czemu tyle pseudonimów? Może przyczyny były marketingowe. W Berlinie na pewno Stefania Goldenring tłumacząca na niemiecki wydawała się bardziej kompetentna niż panna Mławska, gdzie przy okazji i tak zawsze w druku byłby kłopot z literą „ł”. Po zamążpójściu jeszcze trudniejsze nazwisko jej się trafiło na niemieckim gruncie. Do prasy amerykańskiej pisała pod innym pseudonimem, z angielska brzmiącym — Henri Orwid. Istnieje prawdopodobieństwo, że działała tak już od 1904 roku. Może dorabiała w ten sposób do pobytu na studiach w Berlinie, gdy zmarł jej ojciec, może do małżeńskiego budżetu, nie chcąc deprecjonować męża, może była to działalność patriotyczna, a może wszystko to naraz.

Stefania tłumaczyła teksty pieśni Różyckiego z niemieckiego na polski, na przykład pieśni: *Tęsknota* Heinricha Heinego, *Agnes i Łabędź* Henrika Ibsena, *Pieśń dziewczęcia* i *Wenecja* Friedricha Nietzschego. Tłumaczyła również z polskiego na niemiecki, przykładowo 4 pieśni Cezarego Jellenty z op. 12. Zdecydowanie współpraca małżeństwa na tym polu układała się doskonale i 6 pieśni do tekstów Micińskiego z op. 16 nosi adnotację: *Mojej ukochanej żonie poświęcam*.

Stefania przetłumaczyła również na język niemiecki *Quo vadis*, a także wiele Sienkiewiczowskich nowel. Były to między innymi takie tytuły: *Organista z Ponikły*, *Bartek zwycięzca*, *Stary sługa*, *Walka byków w Hiszpanii*, *Za chlebem*, *Janko Muzykant* i inne Sienkiewicza w *Gesammelte Werke*²⁷. Ostatnie zdanie umierającego Janka w niemieckiej wersji Stefanii: *Muttel, wird mir der liebe Gott im Himmel eine wirkliche Geige geben?* — jest z wszystkich tłumaczeń najbardziej poruszające i godne kantaty Bacha²⁸ — jak możemy przeczytać w artykule o tłumaczach dzieł Sienkiewicza.

Inne jej tłumaczenia z polskiego na niemiecki to utwory Gabrieli Zapolskiej (m.in. *Arystokraci*), Wacława Gąsiorowskiego, Stefana Żeromskiego (m.in. *Dzieje grzechu*, *Uroda życia*)²⁹. Tłumaczyła też na niemiecki powieści rosyjskie, na przykład *Ssanin* i wiele innych opowiadań Maksyma Gorkiego³⁰, a z jidysz *Opowieści z Anatewki*³¹ Szolema Alejchema.

²⁵ https://bibliotekapiosenki.pl/osoby/Rozycka_Stefania (dostęp: 28.01.2021).

²⁶ Znalezione w archiwum rodzinnym pani Ewy Wyszogrodzkiej — praprawnuczki państwa Różyckich.

²⁷ D. Świerczyńska, *Sienkiewicz na świecie. Przyczyunki bibliograficzne i biograficzne*. file:///C:/Users/USER/Downloads/kps_2012_19_45.pdf (dostęp: 7.02.2021).

²⁸ <http://blog.polona.pl/2016/09/sienkiewicz-w-przekladach/> (dostęp: 7.02.2021).

²⁹ *Literatura polska — przekłady niemieckie*, redmine.nowoczesnapolska.org.pl (dostęp: 7.02.2021).

³⁰ <https://www.google.com/search?q=Stefania+Goldenring> (dostęp: 7.02.2021).

³¹ Te same, które są wydarzeniami w słynnym musicalu *Skrzypek na dachu*.

W październiku 1920 roku napisała do Stefana Żeromskiego, że chciałaby przełożyć na niemiecki jego dramat *Ponad śnieg bielszym się stanę* i doprowadzić do jego wystawienia w Berlinie. Zachowała się następująca odpowiedź Żeromskiego:

Szanowna Pani!

W odpowiedzi na Jej list z dnia 4 b.m. z propozycją przekładu i wystawienia w Berlinie mego dramatu Ponad śnieg... spieszę donieść, że zgadzam się na tę propozycję i z gotowością proszę Szanowną Panią o dokonanie przekładu oraz pomoc w wystawieniu, a nie wątpię, że jedno i drugie wypadnie doskonale.

Reszta listu dotyczy warunków finansowych, a kończy pisarz w ten sposób: *Oczekując na łaskawą wiadomość co do dobrego biegu tej sprawy, pozostaję z prawdziwym szacunkiem — sługa Stefan Żeromski. Konstancin (pod Warszawą), willa „Świt”, Poczta — Skolimów, d. 16 X 1920³².*

Mimo że przekład nie powstał, pokazuje to, że Stefania na tyle dobrze знаła niemiecki, że nie miała wątpliwości, iż uda jej się przetłumaczyć dramat jednego z najwybitniejszych polskich pisarzy. Ukazuje też jej wszechstronność.

Dziennikarką z zakresu sztuki stała się przez przypadek³³. Było to na przyjęciu, podczas pierwszego pobytu w Berlinie. Jeszcze studiowała, miała czas i twórczy zapał. Sąsiad Stefanii, z którym rozmawiała o muzyce polskiej, a którym okazał się być szef „Musical Courier” w Nowym Jorku, zaproponował, by opisała to dla prasy amerykańskiej. Ona nie знаła angielskiego (oprócz polskiego znała rosyjski, niemiecki, jidysz, włoski i prawdopodobnie francuski), ale dla redaktora zza oceanu nie stanowiło to problemu — pisała po niemiecku, a jej teksty były tłumaczone.

Pierwszy jej artykuł dotyczył kompozytorów *Młodej Polski*, tematu Stefanii najbardziej znanego. Artykuł ukazał się w 1907 roku, na pierwszej stronie czasopisma, pod tytułem *Five Young Polish Davidsbündler*, w nawiązaniu do Schumanna i jego fikcyjnego *Związku Dawida*, czyli tych, którzy znają się na muzyce. Tu używała nazwiska Henry Ordon lub Stefania Poraj-Różycki. *Poraj* to herb Różyckich z różą w tarczy herbowej. Sama autorka tak mówi o swoim dziennikarskim debiucie: *Tak niespodziewany kontakt miał duży wpływ na bieg mojego życia — nabrałam pewności siebie. Pobyt w Berlinie, mieście, które było metropolią muzyki światowej, gdzie w atmosferze całkowitego nieskrępowania prowadzono artystyczne dyskusje, sprzyjał utorowaniu i ukształtowaniu moich osiągnięć. Spragniona byłam wiru artystycznego życia. Otoczenie nasze w Berlinie, muzycy ze wszystkich stron świata, zdumiewająca wiedza, fascynowała, porywała³⁴.*

³² Informacje te pochodzą z prywatnej korespondencji autorki z wydawcą listów Stefania Żeromskiego prof. dr. hab. Zdzisławem Jerzym Adamczykiem, który jeszcze przed wydaniem V tomu listów zwrócił się z prośbą o pomoc w ustaleniu daty urodzin Stefanii.

³³ S. Różycka, *Pamiętnik*, s. 85.

³⁴ Tamże, s. 86.



Profesor Stefania Różycka (z lewej). Profesor Stefania Różycka z profesor Marią Sadowską-Kulejową (z prawej). Fot. ze zbiorów prywatnych

W 1908 roku w „Kurierze Lwowskim” można było przeczytać *O włoskiej i niemieckiej szkole śpiewu*. W 1922 roku w Nowym Jorku w „Musical Courier” ukazał się artykuł o tańcach polskich. Artykuły Stefanii o współczesnej muzyce polskiej drukowano również w „Musical Standard” w Londynie w roku 1923, i w tym samym roku w „Menestrel” w Paryżu oraz w prasie bułgarskiej.

Jako Henri Orwid napisała: *Z historii sztuki śpiewaczej, Blaski i cienie życia kompozytora operowego, Szlakami propagandy muzycznej*³⁵. Natomiast 7 października 1938 roku w Resursie Obywatelskiej przy okazji wystawy *Świat kobiety* Stefania wystąpiła z odczytem *Rola kobiety w życiu artysty* (artykuł powstał wcześniej), który omawiał: *ciekawe zagadnienie udziału, wpływu i znaczenia kobiety w twórczości wielkich artystów poprzez dzieje różnych epok*³⁶.

³⁵ Z archiwum rodzinnego Ewy Wyszogrodzkiej — praprawnuczki Różyckich.

³⁶ Nie znamy autora ani tytułu gazety. Wiadomość znaleziona jak i poprzednia w archiwum rodzinnym Ewy Wyszogrodzkiej.

Napisała również artykuły o Stefanie Żeromskim, Mieczysławie Karłowiczu, Wacławie Gąsiorowskim oraz wiele wspomnieniowych tekstów drukowanych w warszawskim „Bluszczu”.

Nie wiemy, kiedy zaczęła pisać przywoływany tu *Pamiętnik*. Nie był to na bieżąco prowadzony dziennik, ale spisane po latach wspomnienia i niestety — ku żalowi piszącej te słowa — mało w nim pisze Stefania o sobie. Opisuje tam głównie dokonania męża, od pomysłu przez krystalizację dzieła po trudności z wystawieniem, wykonaniem i wydaniem. Stefania wiedziała, że jest świadkiem niemałej części historii muzyki.

W wolnej Polsce

Atmosfera w Berlinie w 1918 roku była zła. Na każdym rogu przemawiali naziści, frustracje po klęsce Niemiec w pierwszej wojnie światowej przekuwają w nienawiść do Żydów, komunistów i przeciwników politycznych. Agitacjom nie było końca, a domy, sklepy i mieszkania żydowskich kupców zostały zamknięte. Występowały też braki w dostawie żywności, więc kto mógł, opuszczał Niemcy. W tych okolicznościach Różyccy wyjechali do przyjaciół w Szwajcarii.

Nadszedł jednak kres wojny, a Polska odzyskała niepodległość. Małżonkowie postanowili wrócić do wolnej Warszawy. Stało się to w 1919 roku, ale nikt nie zanotował dokładnej daty. Zamieszkali u matki Stefanii, pani Mławskiej, przy ulicy Żurawiej. Ostatecznie — wyprzedzając chronologię, bo kilka razy jeszcze zmieniali adres — Różyccy wynajęli piętrową willę z ogródkiem na Żoliborzu przy ulicy Pogonowskiego. Stefania i Ludomir zajęli parter willi, a ich córka Krystyna z mężem Benonem Lampertem Pogodą (świetnym prawnikiem, sędzią sądu apelacyjnego) i ich córką Marysią urodzoną w 1930 roku — piętro budynku.

Następnym udanym dziełem Ludomira był balet *Pan Twardowski*, w którego powstaniu Stefania miała swój wybitny wkład, bo to ona napisała libretto według Kraszewskiego. Scenariusz do baletu-pantomimy składa się z 9 obrazów, prapremiera odbyła się w 1921 roku. Była to pierwsza premiera baletowa w niepodległej Polsce i jest to pozycja do dziś ciesząca się niezmiennym powodzeniem.

Państwo Różyccy znów wiele podróżowali — trochę śladami wystawień dzieł kompozytora, trochę turystycznie. Odwiedzili: Kopenhagę, Pragę, Paryż, Mediolan, Wenecję, Wiedeń i Londyn.

W 1927 roku Stefania napisała libretto do opery *Beatrix Cenci*, wystawionej w Teatrze Wielkim w Warszawie w tymże roku. Stworzyła do niej również tekst arii Lukrecji. Historia rodu Cencich jest niezwykle ponura i — jak pisał Słowacki — *pokazanie jej w całej nagości na scenie byłoby nie do zniesienia*. Stefania miała tego świadomość. Tak napisał Adam Wieniawski: *Żona kompozytora, pani Stefania Różycka, w swem opracowaniu sceniczno-operowym łagodzi tragizm*

posępnych namiętności, podnosząc bohaterkę do wysokości ofiary niehumanitarnej krzywdy, wzbudzając głębokie współczucie dla jej losu³⁷.

Rok 1930 to z kolei ważna data w dziejach kinematografii polskiej — powstał wtedy pierwszy polski film dźwiękowy! Była to *Moralność pani Dulskiej* według sztuki Gabrieli Zapolskiej. I kto skomponował muzykę do filmu? Oczywiście Ludomir Różycki. A kto wykonał warstwę wokalną ścieżki dźwiękowej? Oczywiście Stefania Różycka. Towarzyszył jej Wiktor Brégy. Był to motyw przewodni filmu, tak zwany „blues Hanki” pod tytułem: *Wiosenna noc*. Różycki sam dokonał całego nagrania dla firmy Syrena Record. Było to naprawdę wydarzenie o znaczeniu historycznym, wyprzedzające o pół roku kinematografię włoską³⁸.

Z kolei w 1935 roku Stefania wraz z Julianem Krzewińskim opracowała libretto do opery historycznej *Pani Walewska* oraz napisała słowa duetu Napoleona z Walewską³⁹. Nad tą operą kompozytor pracował do wybuchu wojny.

Wobec wiszącej w powietrzu groźby wojny, małżonkowie bardzo czynnie angażowali się w międzynarodową działalność społeczną nazwaną Federacją do spraw Sztuki. Chodziło o zjednoczenie na rzecz sztuki, kultury i piękna. Pisali listy i odezwy, które wysyłali do przyjaciół — artystów rozsianych po całej Europie. I choć znaleźli oddźwięk w prasie szwajcarskiej, francuskiej, szwedzkiej, angielskiej, czeskiej, niemieckiej i polskiej, niestety było już za późno. Wojna wybuchła.

W czasie wojny

Różycki nie chciał wierzyć, że wojna wybuchnie, i pracował nad operą *Pani Walewska*. Stefania obdarzona większą intuicją lub przezornością napełniała w tym czasie spiżarnię.

Wojna stała się faktem. Po krótkiej obronie kraj znalazł się pod okupacją. Zaczęły się naprawdę trudne i ponure dla małżeństwa czasy. Ludomir brał udział w potajemnych koncertach, grał i akompaniował — głównie żonie. Żyli niezwykle skromnie i oszczędnie, wyprzedając kosztowności, biżuterię, dzieła sztuki. Im dłużej trwała wojna, tym bardziej Ludomir pogrążał się w rozpacz, a jego stan zdrowia się pogarszał. Urządzono jego wyjazd do zaprzyjaźnionej rodziny, państwa Targowskich, do majątku Winiary pod Zawichostem. Z korespondencji między małżonkami — bardzo zresztą czulej, pełnej troski i wzajemnego zainteresowania, wiemy, że Stefania w Warszawie nadal zmagająca się z trudnościami, chciała sprzedawać ubrania męża i nuty. Ludomir przesyłał paczki żywnościowe, choć był z tym kłopot, bo następowały rekwizycje i inne szykany.

³⁷ A. Wieniawski, dz. cyt., s. 52.

³⁸ <https://teatr Wielki.pl/people/ludomir-rozycki/> (dostęp: 7.02.2021).

³⁹ https://bibliotekapiosenki.pl/osoby/Rozycka_Stefania (dostęp: 7.02.2021).

Ludomir odpocząwszy, wrócił do żony w nieco lepszej kondycji. Znów zaczął komponować. Miesiące letnie 1943 i 1944 roku ponownie spędził u państwa Targowskich. W lipcu 1944 roku był w Osieczanach. Stefania w tym czasie zakopała część kompozycji męża w ogrodzie, część przechował mąż Wandy, siostry Ludomira — Adam Bałabuszyński. W Warszawie wszyscy wiedzieli, że wybuchnie powstanie, szczególnie zaś Stefania, gdyż ich córka Krystyna i jej mąż byli zaangażowani w sprawy konspiracyjne dotyczące daty powstania. Powstanie wybuchło i upadło po sześćdziesięciu trzech dniach walk. Stefania tak przejmująco opisuje opuszczenie miasta: *Ostatni marsz poprzez ulice Warszawy. Naokoło pożary, piętrzyły się stosy gruzów. Szliśmy pustką wymarłych ulic. Ponuro patrzyłam na pokrytą błotem drogę. Okna czerniły się martwą głębią. Poryte mury miały w sobie jakby tragedię cierpienia. Ludzie obładowani workami, walizkami w rękach szli z jakąś ponurą determinacją na twarzach*⁴⁰.

Nasza bohaterka wraz ze szwagrem znalazła się w obozie w Pruszkowie, skąd zwolniona udała się do męża. Pojechała, stojąc na platformie wagonu towarowego, nie mając pieniędzy ani ubrań, poza małą walizeczką. Sytuacja była dramatyczna! Możemy sobie wyobrazić spotkanie małżonków po tak długim rozstaniu i niepewności losów. Nie wiadomo było również, co się stało z ich córką Krystyną, jej mężem i wnuczką Marysią.

W Osieczanach zrobiło się ciasno, gościnne progi nawiedzili wszyscy, którzy stracili dach nad głową. Ludomir pozostawił żonę u przyjaciela, a sam udał się do Krakowa na poszukiwanie pracy i miejsca do życia. Zamieszkał w bibliotece Filharmonii. Zorganizował swój koncert kompozytorski. Jeszcze tajny. Napisał do żony, że efekt finansowy koncertu był słaby, ale następny zapowiada się lepiej, i wtedy kupi jej obiecaną sukienkę. Dziewiątego lutego 1945 roku napisał zaś tak:

Moja Kochana Stefo!

*Kraków jest bardzo pięknym miastem, ale tylko wtedy, gdy się jest turystą i zwiedza zabytki, a obecnie, przy stałym pustym żołądku — a raczej głodówce — to nawet najpiękniejsze kościoły i Wawele wydają się starymi ruderami*⁴¹.

Po wielu staraniach otrzymali przydział na pokój przy ulicy Szlak 11. Stefania przyjechała do męża, ale warunki były ciężkie, a pracy nadal nie było. Miastem nowych perspektyw jawiły się Katowice i tam udał się Różycki. Trafił do punktu zbornego muzyków, mieszkania przydzielonego Marcinowi Kamińskiemu. Kamiński w tym czasie założył szkołę muzyczną w Gliwicach, a dla Różyckich okazał się mężem opatrnościowym i rozwiązał wszystkie ich życiowe problemy. Dostali przydział na mieszkanie (w Katowicach przy ulicy Sobieskiego). Ludomir został zatrudniony w Konserwatorium Muzycznym, a Ste-

⁴⁰ S. Różycka, *Pamiętnik*, s. 259.

⁴¹ M. Kamiński, dz. cyt., str. 121.



Profesor Stefania Różycka w towarzystwie profesora Marcina Kamińskiego i T. Kamińskiego.
Fot. ze zbiorów prywatnych

fania otrzymała posadę nauczycielki śpiewu w gliwickiej szkole muzycznej. Dla małżonków otwierał się nowy rozdział życia.

Na Górnym i Dolnym Śląsku

Pierwszego czerwca 1945 roku Instytut Muzyczny im. Ignacego Jana Paderewskiego w Gliwicach rozpoczął swą działalność przy stanie 60 uczniów. Na naukę śpiewu zgłosiło się dość dużo osób, tak więc Stefania przyjeżdżała do szkoły dwa razy w tygodniu, często towarzyszył jej wówczas mąż. Oboje byli honorowymi gośćmi uroczystej inauguracji działalności tej placówki na tak zwanych Ziemiach Odzyskanych, która odbyła się 17 czerwca. Stefania zaśpiewała trzy pieśni męża: *Kołysankę*, *Laleczki moje* i *Wenecję*⁴². Życie znów wróciło do stabilizacji.

Prawdopodobnie ostatnim tekstem napisanym przez Stefanię i ostatnim utworem skomponowanym przez Ludomira była ballada *Dzwony*. To rodzaj poematu symfonicznego opracowanego po wojnie przez kompozytora na głos i orkiestrę symfoniczną. Punktem wyjścia był wiersz Włodzimierza Przerwy-Tetmajera *Na*

⁴² A. Dudek, *Materiały do dziejów szkoły muzycznej w Gliwicach*, „Rocznik Muzeum w Gliwicach”, t. XX, Gliwice 2006.

Anioł Pański biją dzwony, ale Stefania go przekształciła, wykorzystując jedynie frazę refrenu i zmieniając ją w: Na pokój światu biją dzwony. Tak pisze o tym Tomasz Baranowski: *Słowa zapisane w partyturze to bowiem swego rodzaju wariacje na temat samego refrenu wiersza, stworzone przez Stefanię Różycką — początkowe wersy poetyckiego pierwowzoru żona kompozytora uczyniła bowiem motywem przewodnim własnego liryku o zupełnie odmiennym przesłaniu, ewokującym radość z nadejścia wiosny. Utwór ten powstał po klęsce armii hitlerowskiej pod Stalingradem, czyli w końcowej fazie wojny, gdy klęska Niemiec była już tylko kwestią czasu. Tytułowe dzwony w połączeniu z opiewaniem odradzającej się natury należy interpretować jako zwiastun końca wojennej zagłady*⁴³.

We wrześniu 1945 roku gliwicka szkoła muzyczna przeniosła się do większego lokum przy ulicy Kościuszki 38, gdzie Stefania nadal nauczała śpiewu dwa razy w tygodniu.

W 1946 roku w różnych miastach Polski odbyły się koncerty z muzyką mistrza. Stefania nadal w dobrej dyspozycji głosowej śpiewała pieśni męża, jak na przykład 22 marca 1946 w Łodzi: *Laleczki moje, Dzwon dzwoneczku, Rajski ptak, Kołysanka, Wenecja*.

Jesienią tego roku Różyccy udali się w podróż do Sztokholmu, licząc na wystawienia dzieł Ludomira, gdyż przed dziesięć laty opera Eros i Psyche wzbudzała tam zachwyty. Zachował się z tego okresu list Stefanii do Kamińskiego omawiający jej nieobecność w pracy:

Kochany Panie Marcinie!

Nie mogłam się wybrać do Gliwic, myślałam, że Pan do mnie wpadnie. Chyba się Pan domyśla, że niełatwo mi wyruszyć z mężem moim — jestem pochłonięta przygotowaniami, załatwiam tysiące spraw związanych z wyjazdem.

Co się tyczy moich uczennic to te, które chcą u mnie zostać, niech czekają. Kilkunastotygodniowa zwłoka nie zaszkodzi, a zmiana metody może zupełnie wykończyć. W ciągu najbliższych dwóch tygodni będę mogła ustalić termin powrotu. Myślę, że pozostaniemy do stycznia. Nasz adres w Sztokholmie: J. Brodaty — Birger — Jazlsgatan 83.

Bardzo jestem ciekawa, co się na szerokim świecie dzieje w ogóle — no i w sprawach muzycznych! Ze Sztokholmu napiszę obszernie. Tymczasem najserdeczniej pozdrawiam Pana, p. Jagodę, kochanego Krzysia i Mamusię. Jednocześnie ślę najmiłsze pozdrowienia moim kochanym kolegom, koleżankom i p. sekretarzom.

Serdecznie życzliwa Stefania Różycka
20 XI 46⁴⁴.

⁴³ <https://portalmuzykipolskiej.pl/pl/osoba/3170-ludomir-rozycki/gatunki/41-liryka-wokalna> (dostęp: 14.02.2021).

⁴⁴ List zachował się w gliwickiej szkole. Wspomniana tam Jagoda to Jadwiga Barszczewska-Kamińska, druga żona Marcina, nauczycielka fortepianu. Krzys to Jan Krzysztof, ich dziecko, ponoć pierwsze dziecko urodzone w tzw. wyzwolonych Gliwicach. Jednym z sekretarzy był wówczas Andrzej Schmidt — aktualnie znany jako wybitny znawca jazzu i autor trzynomowej pracy na ten temat.

Ze Szwecji wrócili zachwyceni, ale bez żadnych wymiernych korzyści. Natomiast rok 1947 owszem, przyniósł w życiu małżeństwa kilka zmian. Pewnego razu w progu mieszkania stała nieznajoma ze słowami: „Witaj, dziadku!”. Lecz dopiero użycie zdrobnienia jego imienia, znanego tylko domownikom, pozwoliło w młodej damie odkryć wnuczkę Marysię. Radość była ogromna, bo wyjaśniły się losy rodziny córki. Po powstaniu warszawskim zostali wywiezieni na roboty do Niemiec i przebywali w strefie amerykańskiej. Marysia postanowiła wrócić do Polski, do dziadków.

W grudniu 1947 roku władze uczelni wystąpiły o przyznanie Różyckiemu tytułu profesora honorowego. Ludomir otrzymał od państwa polskiego dożywotnią pensję, zatem koniec roku akademickiego 1947/1948 to kres jego pracy na uczelni. Wtedy i Stefania kończy pracę w gliwickiej szkole, zwłaszcza że zaistniała możliwość użytkowania willi w Zachełmiu.

W lipcu 1948 roku Różyccy zaczęli się urządzać w Zachełmiu, wsi w powiecie jeleniogórskim. Wielopokojowy dom położony na wzniesieniu nad doliną z potokiem nazwany został Willa Pan Twardowski. Marcin Kamiński zaczął zbierać materiały do swojej książki o Ludomirze i najbardziej pomagała mu w tym Stefania. Na czas jego wizyt to ona przygotowywała materiały, ocalale zdjęcia, afisze i tym podobne. Znowu pracowała na chwałę męża.

Czy skończył się pracowity czas w życiu małżeństwa? Nie. Marcin Kamiński rzucił hasło obchodów 50-lecia pracy twórczej Ludomira. Uradzono, że będą miały charakter ogólnopolski w sezonie koncertowym 1950/1951. Jubileusz został zaakceptowany przez władze i przyniósł wiele wystawień scenicznych, koncertów, wydawnictw i audycji. Przytoczymy tu fragment jednego z artykułów, który ukazuje Stefanię i Ludomira Różyckich prywatnie. Tak pisała Stefania Podhorska-Okołów na łamach „Życia Warszawy”: *Poznałam Różyckich w Warszawie na początku dwudziestolecia międzywojennego. Brali oni wówczas żywy udział w ruchu towarzyskim artystycznej i intelektualnej Warszawy. Przyjęcia u Różyckich w ich obszernym mieszkaniu na końcu Żurawiej miały charakter niezwykle serdeczny. Każdy czuł się tam otoczony szczerą życzliwością gospodarzy, od których biło wewnętrzne ciepło, prześwietlające nawet ich rozrywkę blaskiem sztuki, której służyli. W salonie królował wielki fortepian i srebrny głos pani domu, zawsze pogodnej i wesołej pani Stefy. [...]*

Latem, kiedy pobyt w mieście stawał się zbyt dokuczliwy, państwo Różyccy chronili się w ciszy wiejskiej pod Warszawą, gdzie pan Ludomir mógł spokojnie pracować. Wynajmowali sobie pokój w jakimś domku na ustroniu. Gospodarowali sami. Pan Ludomir z rana przynosił wodę i rąbał drewno, a potem w cieniastym sadzie zabierał się do całodziennej pracy nad kompozycją. Pani Stefa zdobywała prowianty i przyrządzała znakomite obiady. Odwiedziłam ich kiedyś w tej samotni i podziwiałam prostotę i pogodę, która towarzyszyła im wszędzie, zarówno w salonie, jak i w wiejskiej, skromnej chałupce.

Kiedy parę lat temu spotkałam ich na Festiwalu Chopinowskim w Dusznikach, z radością stwierdziłam fakt, że przeżycia wojenne nie zostawiły żadnego śladu

na ich psychice. Byli tak samo pogodni, weseli, serdeczni, pełni prostoty i bezpośredniości, wszystkim ludziom życzliwi jak dawniej. I dziś są również tacy sami. Jubileusz nie narzucił im sztywnej, uroczystej maski⁴⁵.

Stefania nauczycielka

Zanim chronologicznie przejdziemy dalej, zastanowimy się, co wiemy o Stefaniu jako nauczycielce śpiewu. Miała świetne wzorce w swoich mentorkach — dobrych śpiewaczkach i osobach oddanych uczniom. Sama była osobą wszechstronnie wykształconą, o bardzo szerokich horyzontach, pogodną, energiczną i doświadczoną. Z cytowanego listu wynika, że była przekonana o skuteczności swej metody nauczania, sugerując raczej przerwę w nauce niż zmianę pedagoga.

Wielokrotnie pisała artykuły o szkołach śpiewu, a z mężem napisała podręcznik do nauki śpiewu. Przyjrzyjmy się bliżej jej poglądom na ten temat.

Jeszcze w 1908 roku napisała do „Kuriera Lwowskiego” artykuł *O włoskiej i niemieckiej szkole śpiewu*, gdzie podkreśla, że o ile w utworach starowłoskich ważne były walory czysto wokalne, o tyle w pieśniach Schuberta, Schumanna, Brahmsa, Wolfa czy Straussa, jak też współczesnych jej polskich i francuskich, ważny jest tekst, a zatem problemy właściwej dykcji.

Z kolei artykuł *Z historii sztuki śpiewaczej*⁴⁶ jest bardziej szczegółowy i autorka omawia w nim metody znanych mistrzów szkoły włoskiej, a byli to: Nicolo Porpora, Manuel García, Giuseppe Aprile. Stefania charakteryzuje bolońską, neapolitańską i mediolańską szkołę śpiewu. Szczególnie uwagi Giuseppe Aprile’a nie straciły nic na aktualności, by śpiewać czysto, ćwiczyć często, nie forsować górnych dźwięków, nie brać oddechu w połowie słowa lub frazy, starać się nadać głosowi jak najmiłsze brzmienie. Ciekawa jest uwaga, by *przepisywać codziennie trochę muzyki, by przyzwycząić oko do podziału taktu*. Zarówno Porpora, Caruso, jak też sama Stefania uważali, że kształcenie wokalisty powinno trwać tak jak instrumentalisty, nie mniej niż 6–8 lat.

Stefania napisała tekst *Znaczenie oddechu w śpiewie*⁴⁷, w którym zapowiedziała ciąg dalszy, i Różyccy postanowili stworzyć podręcznik⁴⁸ do nauki podstaw śpiewu. Tytuł oryginalny brzmi: *Szkoła śpiewu według mistrzów włoskich Porpory, Garcii, Lampertiego oraz problemat postawienia głosu oparty na zasadach sztuki śpiewaczej Enrico Caruso opracowali Stefania i Ludomir Różyccy*.

⁴⁵ M. Kamiński, dz. cyt., str. 142.

⁴⁶ Oba artykuły z archiwum Ewy Wyszogrodzkiej.

⁴⁷ S. Różycka, *Znaczenie oddechu w śpiewie*, Wyd. J Fischer, Warszawa 1908.

⁴⁸ S. i L. Różyccy, *Szkoła śpiewu według mistrzów włoskich*, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane, prawdopodobnie 1926.



Stefania i Ludomir Różyccy w towarzystwie prezesa Szpaltowskiego i wiceprezesa Kurcza.
Fot. ze zbiorów prywatnych

W przedmowie czytamy, iż praca to kontynuacja i że poprzedziły ją poszukiwania w bibliotece berlińskiej, paryskiej i mediolańskiej oraz doświadczenia wykonawcze. Podręcznik dzieli się na dwie części — teoretyczną i praktyczną. W pierwszej omówiono takie zagadnienia, jak: aparat wykonawczy (oddech, krtań, język), tembre, mutację i choroby głosu oraz wadliwą wibrację głosu. Jest osobny rozdział o Caruso, jak też o podziale głosów, rejestrach i ich połączeniu. Zastępuje na podkreślenie opisanie muzycznego wykształcenia śpiewaka; powinien on posiadać gruntowną znajomość gry na jakimś instrumencie, znać zasady budowy form i harmonię.

W dziale praktycznym zamieszczono ćwiczenia według mistrzów starowłoskich. Rozpoczyna się śpiewaniem przez trzy takty jednego dźwięku ze zmieniającymi się akordami w akompaniamencie. Ćwiczenie drugie podobne, ale na jednym oddechu należy przejść do dźwięku wyższego o półton. Kolejne to *trichord* i tercja w dół (*do re mi do*) w progresjach. Logicznie w ćwiczeniu czwartym pojawiają się kwarty, w piątym — kwinty i tak dalej. Od dziewiątego następują ciągi nut obejmujących oktawę, a dalej wiele wokaliz. Po nich zamieszczono kilkadziesiąt fraz do ćwiczenia koloratury, za nimi zaś dotyczące tryli. Dodano po jednej pieśni: Jana Sebastiana Bacha, Wolfganga Amadeusza

Mozarta, Stanisława Moniuszki i Ludomira Różyckiego. Szkoła ta zdobyła uznanie na tyle duże, że Różycki skomponował potem *Etiudy wokalistyczne*⁴⁹.

W archiwum gliwickiej szkoły udało się znaleźć nazwiska pięciu absolwentek wydziału wokalnego, które były uczennicami Stefanii: Hanna Bielecka, Barbara Hermanówna, Lidia Dębiec, Alicja Maksymowicz i Tatiana Zann.

O niektórych z nich udało się dowiedzieć więcej. I tak Hanna Bielecka była potem nauczycielką w Społecznym Ognisku Muzycznym, Tatiana Zann została nauczycielką śpiewu solowego, jak to widzimy w zaświadczeniu wydanym w Gliwicach w 1953 roku⁵⁰. Wiadomo, że Lidia Dębiec wystąpiła w roli Toni w musicalu *Biała akacja* Izaaka Dunajewskiego w Łodzi⁵¹. Najwięcej informacji udało się znaleźć o Alicji Maksymowicz, która związana była z gliwicką Operetką Śląską. Zagrała Palmirę w *Balu w operze* Richarda Heubergera, Starą babę w *Cudzie mniemanym* Wojciecha Bogusławskiego, Garderobianą w *Nitouche* Hervé Florimonda Rongera, ponadto była korepetytorką przy przedstawieniach *Trzej muszkieterowie* Rudolfa Frimla i *Zaczarowana rakietka* Zenona Kowalowskiego⁵².

Po śmierci Ludomira

Ludomir zmarł niespodziewanie w swoim katowickim mieszkaniu w noc sylwestrową 1 stycznia 1953 roku. Zropaczona Stefania przy pomocy Marcina Kamińskiego zorganizowała wszystkie uroczystości pogrzebowe. W Katowicach 3 stycznia odbyły się obrzędy modlitewne w kaplicy cmentarza przy ulicy Francuskiej. Około godziny 16.00 karawan zrobił honorową rundę wokół katowickiego rynku — kompozytor pożegnał gościnny Śląsk. Czwartego stycznia w Warszawie na cmentarzu Powązkowskim odbyły się świeckie uroczystości państwowe z uczestnictwem władz i pocztów sztandarowych licznych stowarzyszeń. Nad Stefanią i Marysią roztoczył na ten czas opiekę Marcin Kamiński. Ze wspomnień Marii wynika, że Ludomir do ostatnich chwil myślał o żonie, miał pomysł na utwór, który miał być dla niej niespodzianką⁵³.

Owdowiała Stefania tak przejmująco podsumowuje w swoim *Pamiętniku*: *Minął czas marzeń. Szczęśliwy okres w moim życiu wyczarowany muzyką i wyobraźnią. Bajkowa kraina minęła. I oto zaczęła się udręka mego samotnego istnienia. Udręka, której nic nie położy kresu. Byliśmy jakby skuci ze sobą. Miraże,*

⁴⁹ Informacja za: M. Kamiński, dz. cyt., s. 90. Nie udało się znaleźć dzieła w bibliotekach polskich.

⁵⁰ <https://fbc.pionier.net.pl/details/nnw16Zn> (dostęp: 14.02.2021).

⁵¹ <http://www.encyklopediateatru.pl/przedstawienie/17077/biala-akacja> (dostęp: 14.02.2021).

⁵² <http://www.encyklopediateatru.pl/osoby/39033/alicja-maksymowicz#> (dostęp: 14.02.2021).

⁵³ M. Kamiński, dz. cyt., s. 154.

nadzieje błędzą w otchłani pamięci, rozplywają się we mgle. Straszliwą jest taka udręka samotności, nie można jej ani opanować, ani przemóc.

*Marzenia serca, spójnia pragnień, dążeń, chwile dla mnie tak szczęśliwe przez poczucie jego obecności, niekończące się rozmowy, cały ten świat fantazji, nadziei, umiłowani zapada się w straszliwą otchłań zapomnienia*⁵⁴.

Po śmierci męża Stefania żyła, utrwalając pamięć o jego dorobku. Willa w Zachemiu była darowana Różyckim dożywotnio, Stefania mieszkała w niej na pierwszym piętrze, na parterze organizując Muzeum Pamiątek Ludomira Różyckiego⁵⁵. Otwarto je 5 października 1958 roku. Na wystawie były: fortepian, meble, fotografie, rękopisy, obrazy, programy, afisze, portret autorstwa Vlastimila Hofmana⁵⁶ i tym podobne. Rok później powstało w Katowicach Towarzystwo im. Ludomira Różyckiego, które miało na celu zabezpieczenie mienia kompozytora i propagowanie jego twórczości. Stefania została jego prezesem. Bez jej pasji niczego by nie dokonano. Co osiągnięto? Jednej z warszawskich ulic nadano imię kompozytora, wraz z Polskim Wydawnictwem Muzycznym zabezpieczono materiał nutowy oper *Eros i Psyche* i *Casanova*, wystąpiono do wydawcy w Stuttgarcie o odzyskanie ocalałego tam autografu filmowej opery *Młyn diabelski*, organizowano koncerty i wystawy; Biblioteka Jagiellońska wykonała fotokopie oper *Bolesław Śmiały* i *Beatrix Cenci*. Stefania zabiegała o uzupełnienie ocalałych fragmentów opery *Pani Walewska* i stworzenie całości. Ministerstwo Kultury i Sztuki przychyliło się do wniosku i przyznało na ten cel stypendium dla kompozytora Stanisława Popiela, który dzieło zrekonstruował. Nad poziomem czuwała specjalna komisja, a nad całością — dyrektor Teatru Wielkiego w Warszawie Jerzy Jasieński⁵⁷.

Stefania z domu Mławska, po mężu Różycka, o pseudonimach: Ordon, Poraj, Orwid i Goldenring, zmarła 14 maja 1964 roku w Katowicach i została pochowana na cmentarzu przy ulicy Francuskiej.

Czyż jej dokonania nie są niezwykle jak na jedną osobę, przy całej skromności, usuwaniu się w cień męża, skrywaniu pod pseudonimami? Stefania Różycka wcale nie szukała sławy dla siebie. Po prostu pracowała, ile mogła, na rzecz bardzo szeroko pojętej KULTURY.

⁵⁴ S. Różycka, *Pamiętnik*, s. 273.

⁵⁵ M. Kamiński, dz. cyt., s. 159.

⁵⁶ Artysta urodzony w małżeństwie polsko-czeskim, które miało dwóch synów; Stanisław w planach rodziców miał zostać Polakiem, Vlastimil — Czechem. Stało się odwrotnie. Wiele dzieł Vlastimila Hofmana znajduje się w Muzeum Śląskim w Katowicach, a wspomniany obraz aktualnie w katowickiej Akademii Muzycznej.

⁵⁷ S. Olszyńska, *Muzyczne portrety kobiet w wokalnno-scenicznej twórczości Ludomira Różyckiego*, praca doktorska, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2017.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Dudek Aleksandra, *Materiały do dziejów szkoły muzycznej w Gliwicach*, Wyd. „Rocznik Muzeum w Gliwicach”, t. XX, Gliwice 2006.
- [2] Kamiński Marcin, *Ludomir Różycki — opowieść o życiu i twórczości*, Wyd. Pomorze, Bydgoszcz 1987.
- [3] Olszyńska Sylwia, *Muzyczne portrety kobiet w wokalnoscenicznej twórczości Ludomira Różyckiego*, praca doktorska, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2017.
- [4] Różycka Stefania, *Niewidzialne światy*, maszynopis w archiwum rodziny.
- [5] Różycka Stefania, *Pamiętnik*, maszynopis w zbiorach Zakładu Naukowego im. Ossolińskich.
- [6] Różyccy Stefania i Ludomir, *Szkoła śpiewu według mistrzów włoskich*, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane, prawdopodobnie 1926.
- [7] Wieniawski Adam, *Ludomir Różycki*, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa–Kraków 1928.
- [8] de.wikipedia.org/wiki/Selma_Nicklass-Kempner (dostęp: 24.01.2021).
- [9] en.wikipedia.org/wiki/Lola_Beeth (dostęp: 24.01.2021).
- [10] <https://hi-fi.com.pl/sylwetki-muzyczne-lista/708-ludomir-r%C3%B3%C5%BCycki-cz%C5%82owiek-sukcesu.html> (dostęp: 27.01.2021).
- [11] dziennikteatralny.pl/artykuly/ludomir-rozycki-1883-1953-1.html (dostęp: 28.01.2021).
- [12] <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/407794/edition/386527?language=pl> (dostęp: 28.01.2021).
- [13] https://bibliotekapiosenki.pl/osoby/Rozycka_Stefania (dostęp: 7.02.2021).
- [14] <http://worldcat.org/identities/viaf-212416719/> (dostęp: 30.01.2021).
- [15] <http://blog.polona.pl/2016/09/sienkiewicz-w-przekladach/> (dostęp: 7.02.2021).
- [16] <http://docplayer.pl/14252808-Sienkiewicz-na-swiecie-przyczynki-bibliograficzne-i-biograficzne.html> (dostęp: 7.02.2021).
- [17] <https://redmine.nowoczesnapolska.org.pl/attachments/809/literatura%20polska,%20przek%C5%82ady%20niemieckie.odt> (dostęp: 7.02.2021).
- [18] <https://www.google.com/search?q=Stefania+Goldenring> (dostęp: 7.02.2021).
- [19] <https://portalmuzykipolskiej.pl/pl/osoba/3170-ludomir-rozycki/gatunki/41-liryka-wokalna> (dostęp: 14.02.2021).
- [20] <https://fbc.pionier.net.pl/details/nnw16Zn> (dostęp: 14.02.2021).
- [21] <http://www.encyklopediateatru.pl/osoby/39033/alicja-maksymowicz#> (dostęp: 14.02.2021).
- [22] <http://www.encyklopediateatru.pl/przedstawienie/17077/biala-akacja> (dostęp: 14.02.2021).

Noty o autorach

Agata Bonisławska jest harfistką, pedagogiem szkolnym i pedagogiem zdolności. Ukończyła Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina i Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pracuje jako nauczycielka harfy w Szkole Muzycznej I stopnia w Garwolinie i Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Prowadzi audycje muzyczne dla dzieci i młodzieży oraz zajęcia umuzykalniające na Zamku Królewskim w Warszawie, współpracuje z Fundacją ART.

Beata Bregier-Maldzis jest dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Poznaniu i nauczycielką rysunku i malarstwa. Ukończyła Państwową Wyższą Szkołę Sztuk Pięknych w Poznaniu (dziś Uniwersytet Artystyczny), uzyskując dyplom na Wydziale Wychowania Plastycznego oraz dyplom z malarstwa. Jako dyrektor szkoły jest współtwórczynią eksperymentu utworzenia specjalizacji, która nie istniała w innych szkołach plastycznych.

Aleksandra Dudek jest nauczycielem dyplomowanym w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Gliwicach. Prowadziła też rytmikę, między innymi dla dzieci niedosłyszących, oraz zajęcia metodyczne z muzyki w Gliwickiej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości. Autorka audycji muzycznych oraz artykułów dotyczących folkloru pienińskiego.

Alicja Gronau-Osińska — kompozytor, teoretyk muzyki, profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Członek Kapituły Nagrody Przemysłu Fonograficznego „Fryderyk”, członek prezydium Związku Kompozytorów Polskich. Autorka ponad 100 utworów i blisko 50 publikacji (w tym 3 książek) poświęconych zagadnieniom kreatywnego nauczania, analizie muzyczno-ruchowej, technice kompozytorskiej i muzyce współczesnej.

Ewa Jakubowska jest muzykologiem, kompozytorem, dziennikarzem i pedagogiem muzyki różnych specjalności. Jest wykładowcą i współtwórcą kursów i Mistrzowskich Warsztatów Rytmiki (Polska, Niemcy, Szwajcaria, Holandia, Korea Południowa). Jest także autorką piosenek, nagrań i artykułów. Pełni funkcję wiceprezesa Stowarzyszenia Pedagogów i Miłośników Rytmiki. Pisze również wiersze dla dorosłych pod pseudonimem Tonca Raim (*Niewiedźmy — Miara cnót*, 2019).

Ludmiła Kaźmierska od 1996 roku jest nauczycielką w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Poznaniu i promotorką około 300 prac dyplomowych z zakresu specjalności:

reklama wizualna, projektowanie przestrzenne i aranżacja wnętrz. Ukończyła studia na Wydziale Architektury Wnętrz i Wzornictwa Przemysłowego w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Pięknych w Poznaniu (obecnie Uniwersytet Artystyczny). Uzyskała dyplom w Pracowni Mebla profesora Aleksandra Kuczmy. Projektuje wystawy, meble i wnętrza.

Zofia Konaszek — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji z zakresu psychologii i edukacji muzycznej.

Agnieszka Kościelak-Nadolska jest absolwentką dwóch wydziałów Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi: I — Teorii Muzyki oraz II — Fortepianu. Tytuł doktora sztuki w specjalności fortepian uzyskała w 2015 roku. Aktualnie zatrudniona jest na stanowisku starszego wykładowcy w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi oraz jako nauczyciel przedmiotów teoretycznych oraz fortepianu w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Zduńskiej Woli. Jest pianistką, kameralistką, dydaktykiem i wykładowcą, a także autorką tekstów naukowych i popularnonaukowych.

Janusz Kujawa jest nauczycielem języka angielskiego w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia we Wrocławiu.

Agnieszka Mroczek — teoretyk muzyki, dyrygentka, wydawca, absolwentka Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie w specjalnościach teoria muzyki i dyrygentura symfoniczno-operowa, uzupełnionych stypendiami na uczelniach w Wiedniu (UfMudK) i w Berlinie (UdK), jak również podyplomowymi studiami z zakresu zarządzania kulturą w strukturach Unii Europejskiej oraz edytorstwa i rynku książki. Nauczycielka dyplomowana w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie, starszy wizytator Centrum Edukacji Artystycznej.

Anna Antonina Nogaj — doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Jest psychologiem i skrzypaczką; pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog-praktyk do spraw Artystycznych. Jest autorką licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych z zakresu psychologii muzyki oraz redaktorem książek.

Bettina Okaryńska — nauczyciel języka angielskiego w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Uchonorowana między innymi europejskim certyfikatem jakości w edukacji językowej — ustanowionym przez Komisję Europejską — European Language Label (2003), Nagrodą Kuratora Oświaty, Certyfikatem „PROJEKTant edukacji” (2016, 2017). Autorka zadań egzaminacyjnych, egzaminator OKE, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw awansu zawodowego nauczycieli, w 2021 roku wpisana na listę konsultantów Centrum Edukacji Artystycznej. Wielokierunkowe zainteresowania są jej inspiracją w interdyscyplinarnym podejściu do nauczania języka oraz motywowaniu i wspieraniu autonomii uczniów.

Agnieszka Olszańska jest psychologiem i muzykiem. Pracuje w Zespole Państwowych Ogólnokształcących Szkół Muzycznych nr 3 i w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie jako psycholog szkolny, w Prywatnej Szkole Muzycznej I stopnia „Nutka” jako nauczyciel fletu oraz w Klinice Psychologiczno-Psychiatrycznej „PsychoMedic” jako psychoterapeutka.

Marek Runowski — teoretyk muzyki. Absolwent Akademii Muzycznej w Poznaniu (1991). Prezes Fundacji Wspierania Powszechnej Edukacji Muzycznej. Od 2010 roku dyrektor i nauczyciel w Społecznej Szkole Muzycznej I stopnia nr 1 im. Edwina E. Gordona w Poznaniu. W swojej pracy skupia się na badaniu możliwości adaptacji teorii uczenia się Muzyki Edwina Gordona dla potrzeb polskiego systemu szkolnictwa muzycznego.

Magdalena Serafinowicz — menedżer kultury, teoretyk muzyki, nauczyciel w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Pomysłodawczyni kanału YouTube Mag Music Theory, tłumacz muzyczny języka niemieckiego, z wykształcenia również finansista.

Joanna Sibilska jest absolwentką szkoły baletowej w Poznaniu i Konserwatorium im. Mikołaja Rymskiego-Korsakowa w Petersburgu. Uczy historii tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie i w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza. Jest doktorantką Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Katarzyna Sokolowska — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest chórmistrzem i wicedyrektorem do spraw artystycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Prowadzi działalność pedagogiczną, artystyczną i naukową.

Barbara Turska — wieloletnia pedagog i badacz metody Dalcroze'a. Prowadziła działalność pedagogiczną w Warszawie w szkołach muzycznych, a także na Studium Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej (później AMFC), na Wydziale Wokalno-Aktorskim AMFC, w Sekcji Rytmiki AMFC. Prace badawcze prowadziła w ramach Instytutu Pedagogiki Muzycznej PWSM (potem AMFC). Jest założycielką Eksperymentalnego Warsztatu Rytmiki, w którym współpracowała z Szabolcsem Esztényim. Pokazy badań tam przeprowadzanych prezentowała w Instytucie Jaques-Dalcroze'a w Genewie, w Akademii Muzycznej w Budapeszcie, Wolnej Szkole Plastyczno-Muzycznej w Kómflo (Węgry), na Międzynarodowym Kongresie ISME w Warszawie, na Kongresie Upowszechnienia Kultury Muzycznej oraz na wielu imprezach ogólnopolskich. Autorka licznych tekstów z zakresu podstaw metody rytmiki, rytmiki rozszerzonej oraz improwizacji w metodzie rytmiki. Patrz: *Leksykon polskich muzyków pedagogów urodzonych po 31.12.1870*, Impuls, Kraków 2008, s. 508–509 (dopisek A. Gronau-Osińska).

Anna Wigura jest historyczką sztuki, absolwentką Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Ukończyła także liceum plastyczne w Zespole Szkół Plastycznych w Katowicach. Obecnie jest muzealniczką i nauczycielką historii sztuki między innymi w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie.

Aleksandra Wojtaszek jest doktorem psychologii, dyrygentem. Jako psycholog prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA z siedzibą w Poznaniu; jako dyrygent jest kierownikiem artystycznym założonego przez siebie w 2006 roku w Poznaniu zespołu wokalnego INSPIRO Ensemble. Jest także kuratorem ogólnopolskiego programu *Śpiewająca Polska*, organizowanego przez Narodowe Forum Muzyki we Wrocławiu.