

XII Forum Akademickie
„Edu-Akcja: Wychowując Doskonałość”
poprzez połączenie środowisk edukacji
muzycznej
z Polski, Islandii i Norwegii

Poznań 2020

Streszczenia referatów

XII Forum Akademickiego

Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu

Ul. Św. Marcin 87

61-808 Poznań

www.amuz.edu.pl

Zespół redakcyjny:

Ewa Murawska, Mikołaj Rykowski, Matylda Szarafińska

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Iceland 
Liechtenstein
Norway grants

Przygotowano w ramach projektu „EDU-action 2020–2021: Nurturing Excellence” poprzez połączenie środowisk edukacji muzycznej i kulturalnej w Polsce, Norwegii i Islandii”. Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu korzysta z dofinansowania w wysokości 95029 euro przyznane przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię w ramach finansowania EOG. Celem „Edu-Action 2020–2021” jest zmniejszenie występujących w nich różnic gospodarczych i społecznych EEA i wzmocnić trójstronne relacje między partnerami w obszarze edukacji, realizując wspólne inicjatywy.

Iceland Liechtenstein Norway grants



mít

XII Forum Akademickie
„Edu-Akcja: Wychowując Doskonałość”
poprzez połączenie środowisk edukacji muzycznej
z Polski, Islandii i Norwegii

Poznań 8 grudnia 2020

godz. 9.00 otwarcie Forum: prof. dr hab. Sławomir Kamiński

Prorektor ds. artystycznych, naukowych i kontaktów międzynarodowych

godz. 9.10 Wprowadzenie do tematyki XII Forum Akademickiego: prof. dr hab. Ewa Murawska

wykład otwierający: *Schoolchildren in Central and Northern Europe: On the Need for Transcultural Education. Social, Ethical, Musical and Medical Aspects*

godz. 9.10-13.10 panel naukowy

godz. 9.30-09.50 mgr Teresa Brodniewicz

Poczet rektorów stulecia Akademii Muzycznej w Poznaniu

godz. 9.50-10.10 dr hab. Ewa Baum, prof. UMP; dr Agnieszka Żok (Uniwersytet Medyczny w Poznaniu)

Rola duchowości w procesie rozwoju dziecka

godz. 10.10-10.30 dr Patrycja Marciniak-Stępek (Uniwersytet Medyczny w Poznaniu)

Pacjenci z nowotworami wieku dziecięcego oraz ozdrowieńcy – różne płaszczyzny powrotu

godz. 10.30-10.50 dr Maria Nowosadko (Uniwersytet Medyczny w Poznaniu)

Rola i znaczenie komunikacji międzykulturowej w edukacji szkolnej

godz. 10.50-11.10 prof. Jørn Eivind Schau (University of Agder, Norwegia)

All aboard! Aspects of inclusion in Norwegian municipal cultural schools,

exemplified with cases from two towns

godz. 11.10-11.30 Rector Ole Andreas Meen (Skien Cultural School, Kristiansand)

Inclusion policies in Skien Municipality in Norway – with consequences for Skien Cultural School

godz. 11.30-11.50 dr Mariam Kharatyan (Uniwersytet Agder, Kristiansand)

Artistic research in music and aspects of interpretation with multicultural performers

godz. 11.50-12.10 prof. Peter Maté (University of Arts, Islandia)

The school system in Iceland, Czech Republic and Slovakia: towards transculturality

godz. 12.10-12.30 dr Magda Morus-Fijałkowska (Akademia Sztuki w Szczecinie)

System edukacji szkolnej w Polsce wobec transkulturowości

godz. 12.30-12.50 dr hab. Ewelina Zawiślak, prof. AM (Akademia Muzyczna w Łodzi)

Współpraca instytucjonalna w Polsce w procesie holistycznego rozwoju dziecka

godz. 12.50-13.10 dr Natalia Kłysz-Sokalska (Akademia Muzyczna w Poznaniu)

Gra na instrumentach oraz śpiew jako formy wspierające zrównoważony rozwój dziecka. Wizja polska

godz. 14.00-14.40 panel studencki i doktorancki

godz. 14.00-14.20 lic. Anna Tabaczyńska (studentka Akademii Muzycznej w Poznaniu)

Metodyka nauczania on-line w szkolnictwie muzycznym niższego stopnia

godz. 14.20-14.40 mgr Maria Gromińska (doktorantka Akademii Muzycznej w Poznaniu)

Determinanty sukcesu pracy w zespole kameralnym

godz. 14.40 zakończenie Forum, słowo wiążące: dr hab. Mikołaj Rykowski, prof. AM

Prorektor ds. projektów badawczych, promocji i ewaluacji kształcenia

godz. 16.00-18.00 warsztaty dla instrumentalistów (zakres: kameralistyka z udziałem fletu)

godz. 19.00 Koncert finałowy XII Forum Akademickiego

w wykonaniu studentów z Polski, Norwegii i Islandii

(Youtube Akademii Muzycznej w Poznaniu)

XII Forum Akademickie odbędzie się on-line, na platformie Teams. Zgłoszenie chętnych do udziału w Forum prosimy kierować do dnia: 2 grudnia 2020 na adres: atabaczynska@amuz.edu.pl. W dniu 8.12.2020 na zebrane adresy mailowe zostanie przesłany link do adresu spotkania na Teamsie

Opieka merytoryczna: Zakład Akordeonu i Interpretacji Muzyki Współczesnej
Koncepcja artystyczna: prof. dr hab. Teresa Adamowicz-Kaszuba, prof. dr hab. Ewa Murawska
Współpraca organizacyjna oraz moderowanie Forum: lic. Anna Tabaczyńska

XII Forum Akademickie jest działaniem towarzyszącym projektowi „Edu-Akcja 2020-2021: „Wychowując Doskonałość” – poprzez połączenie środowisk edukacji muzycznej i kulturalnej w Polsce, Norwegii i Islandii. W ramach Programu Edukacyjnego i wyniku wygranych konkursów grantowych Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu korzysta z dofinansowania w wysokości: 8225 euro (komponent I), 90 498 euro (komponent II) i 95 029 euro (komponent IV) otrzymane z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG
Strona programu Edukacja: www.education.org.pl

Program konferencji

Ewa Murawska	11
<i>Schoolchildren in Central and Northern Europe: On the need for Transcultural Education, social, Ethical, Musical and Medical Aspects</i>	
Teresa Brodniewicz	13
<i>Poczet rektorów stulecia Akademii Muzycznej w Poznaniu</i>	
Ewa Baum, Agnieszka Żok	27
<i>Rola duchowości w procesie rozwoju dziecka</i>	
Patrycja Marciniak-Stępak	40
<i>Pacjenci z nowotworami wieku dziecięcego oraz ozdrowieńcy - różne płaszczyzny powrotu</i>	
Maria Nowosadko	49
<i>Rola i znaczenie komunikacji międzykulturowej w edukacji szkolnej</i>	
Jørn Eivind Schau	59
<i>Wszyscy na pokład! Aspekty inkluzji w norweskich gminnych szkołach kulturalnych na przykładzie dwóch miast.</i>	
Ole Andreas Meen	74
<i>Polityka integracji na przykładzie norweskiej gminy Skien – z konsekwencjami dla kultury szkół gminy Skien</i>	
Mariam Kharatyan	75
<i>Artystyczne badania muzyczne i aspekty interpretacji z wielokulturowymi wykonawcami</i>	
Peter Maté	76
<i>System szkolnictwa w Islandii, Czechach i na Słowacji: w stronę transkulturowości</i>	
Magda Morus-Fijałowska	93
<i>System edukacji szkolnej w Polsce wobec transkulturowości</i>	
Ewelina Agata Zawiślak	105
<i>Współpraca instytucjonalna w Polsce w procesie holistycznego rozwoju dziecka</i>	

Natalia Kłysz-Sokalska	115
<i>Gra na instrumentach oraz śpiew jako formy wspierające zrównoważony rozwój dziecka. Wizja polska</i>	
Anna Tabaczyńska	134
<i>Metodyka nauczania on-line w szkolnictwie muzycznym niższego stopnia</i>	
Maria Gromińska	138
<i>Determinanty sukcesu pracy w zespole kameralnym</i>	

Uczniowie w Europie środkowej i północnej: O potrzebie edukacji transkulturowej Aspekty społeczne, etyczne, muzyczne i zdrowotne

*W każdym bowiem dorosłym mieszka dziecko,
którym kiedyś był, a w każdym dziecku dorosły, którym kiedyś będzie.*

John Connolly

Dla dziecka naturalnym i najwłaściwszym środowiskiem do rozwoju jest rodzina. W pewnym wieku jednak dziecko rozpoczyna naukę i kluczową rolę na etapie edukacji zintegrowanej (wczesnoszkolnej) pełni opiekun klasy. Celowo nie użyto określenia „nauczyciel”, ponieważ rola takiej osoby nie powinna ograniczać się do dbałości o poprawność procesu edukacji. Należy pamiętać, że nie każdy dom jest wzorowy. Niekiedy trzeba chronić dziecko przed rodzicami, innymi nauczycielami, a jeszcze częściej – kolegami, rówieśnikami. Są to zagadnienia niezwykle złożone, skomplikowane, delikatne, a tym samym wymykające się jednoznacznym schematom postępowania, ponieważ dotyczą najważniejszej i jednocześnie najbardziej intymnej sfery życia, czyli emocji.

Opiekun, wychowawca, stanowi trzon instytucji opiekuńczo-wychowawczej, w tym – szkoły. Powinien zatem być wyposażony w określone cechy osobowościowe. Przede wszystkim musi być to osoba odpowiedzialna, rzetelnie podchodząca do swoich obowiązków, cierpliwa, empatyczna oraz rozumiejąca potrzeby najmłodszych. Do tych, dosyć oczywistych cech należy dodać umiejętność właściwego odczytywania zachowań dziecka wynikających nie tylko z odmiennego pochodzenia geograficzno-kulturowego, ale także z otrzymania wychowania według różnych światopoglądów, religii, statutu społecznego i finansowego rodziny.

Umiejętność czytania i co ważniejsze i właściwego i co ważniejsze reagowania na nie, w oparciu o empatię i elementarną wiedzę z zakresu transkulturowości.

Jednym z narzędzi wsparcia dziecka na drodze do jego holistycznego rozwoju jest muzyka. Terapeutyczna rola muzyki jest zagadnieniem oczywistym i nie wymaga wyjaśnienia. Walory muzyki już od początku XX wieku wykorzystywano w Stanach Zjednoczonych w zakładach resocjalizacyjnych dla młodzieży, pozwalając na kształtowanie takich cech, jak sumienność, cierpliwość, staranność. W.W. Sears przekonywał, iż muzyka dostarcza obiektywnych i łatwych do zrozumienia dowodów na związek pomiędzy staraniami, włożonym wysiłkiem, a osiągnięciami. W nauce gry na instrumencie nie ma przecież możliwości pominięcia ćwiczeń – nawet najbardziej uzdolniona osoba, aby dobrze grać, musi ćwiczyć systematycznie.

Dobrze prowadzona edukacja muzyczna stanowi bazowy komponent child wealfare education. Ewolucja w postrzeganiu Muzyki jako narzędzia w procesie prawidłowego rozwoju dziecka winna się dokonać zarówno na płaszczyźnie systemowo-programowej jak i w rozwoju świadomości jednostki, w tym przypadku – opiekuna grup edukacji wczesnoszkolnej, opiekunów w ośrodkach wychowawczych, świetlicach środowiskowych jak i innych placówkach, w których przebywa dziecko.

W wyniku ewaluacji ex-ante, grupa partnerska z Polski, Islandii i Norwegii realizująca projekt „Edu-Akcja 2020-2021: Wychowując Doskonałość” – poprzez połączenie środowisk edukacji artystycznej z Polski, Islandii i Norwegii”, zdefiniowała potrzeby przeprowadzenia badań nad rozwojem dziecka w wieku wczesnoszkolnym w kontekście podniesienia kompetencji z zakresu edukacji transkulturowej wśród osób z jego otoczenia. Był to przyczynek do powstania koncepcji monografii zatytułowanej „Uczniowie w Europie środkowej i północnej: O potrzebie edukacji transkulturowej. Aspekty społeczne, etyczne, muzyczne i zdrowotne”, w której autorami kolejnych rozdziałów są następujący badacze: Stanisław Antczak, Lars Asbjørsen, Ewa Baum, Iwona Bujek, Adam Czabański, Anne Randi Haugejorden, Áshlidur Haraldsóttir, Natalia Kłysz Sokalska, Monika Matecka, Patrycja Marciniak-Stępak, Peter Máte, Magda Morus-Fijałkowska, Martial Nardeau, Maria Nowosadko, Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk, Mikołaj Rykowski, Jørn Eivind Schau, Grażyna Teusz, Ruth Wentorf, Ewelina Zawiślak oraz Agnieszka Żok.

Poczet rektorów poznańskiej Akademii Muzycznej (1920-2020)

Stuletnia historia Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego jest nierozdzielnie związana z osobami, które stały na czele tej instytucji w latach 1920-2020. W gronie trzynastu dyrektorów, a od 1945 roku rektorów uczelni znajdowali się wybitni muzycy – instrumentalści, dyrygenci, chórmistrzowie oraz muzykolodzy i teoretycy muzyki.

Uroczysta inauguracja działalności Państwowej Akademii i Szkoły Muzycznej odbyła się 16 października 1920 roku. Uruchomienie w Poznaniu pierwszej polskiej państwowej szkoły muzycznej po odzyskaniu niepodległości było poprzedzone pracami organizacyjnymi i programowymi, którymi kierował **prof. dr Henryk Opieński**. Urodził się w 1870 roku w Krakowie. Był wszechstronnie wykształconym muzykiem – kompozytorem, muzykologiem, skrzypkiem, dyrygentem i publicystą muzycznym. Kształcił się w Konserwatorium Muzycznym w Krakowie, doskonalił swoje umiejętności w Paryżu i Berlinie. Muzykologię studiował w Lipsku, gdzie w 1914 roku pod kierunkiem Hugo Riemanna uzyskał stopień doktora na podstawie dysertacji pt. *Beiträge zu Valentin Bacfark's Leben und Werken*. Prowadził jako dyrygent orkiestry we Lwowie i w Warszawie, rozwijał aktywność pedagogiczną w Warszawskim Instytucie Muzycznym. Lata I wojny światowej spędził w Szwajcarii, gdzie kierował koncertującym w wielu krajach Europy chórem Motet et Madrigal.

Opieński został pierwszym dyrektorem Akademii w Poznaniu, której struktura oparta była na trzystopniowości procesu nauczania i obejmowała kurs początkowy, kurs licealny oraz kurs akademicki w zakresie teorii muzyki, gry na instrumentach, śpiewu, muzyki kościelnej i dramatu. Sam Opieński uczył kompozycji, przedmiotów teoretycznych, kierował uczelnianym chórem i orkiestrą. Skupił wokół instytucji grupę wybitnych muzyków, tworzących fachowe grono pedagogiczne gwarantujące wysoki poziom edukacji. W gronie profesorskim znaleźli się m.in. kompozytorzy – Feliks Nowowiejski, ks. Wacław Gieburowski, Łucjan Kamieński, Stanisław Wiechowicz, pianistka – Gertruda Konatkowska, skrzypek – Zdzisław Jahnke, wiolonczelista –

Dezyderiusz Danczowski, kontrabasista – Adam B. Ciechański, klarncista – Józef Madeja, śpiewacy – Michał Prawdzic, Maria Trąmpczyńska, Hugo Zathay. Niestety, kiedy w 1922 roku uczelnia została przemianowana na Państwowe Konserwatorium Muzyczne, zredukowano niektóre kierunki kształcenia, a w 1926 roku – po odebraniu uprawnień akademickich, co w znacznym stopniu przekreślało zaplanowany przez Opieńskiego i sprawnie realizowany program artystyczno-dydaktyczny – pierwszy dyrektor zrezygnował z pełnionej funkcji i powrócił do Szwajcarii, gdzie zmarł w 1942 roku.

W latach 1926-1929 na czele Konserwatorium Poznańskiego stał **Zygmunt Butkiewicz** – wiolonczelista i kameralista, urodzony w 1872 roku w Kaczanowie k. Lidy w dawnej guberni wileńskiej. Wykształcenie muzyczne zdobywał w szkołach Kijowa i Lipska. Do 1923 roku przebywał głównie w Rosji. Jako ceniony solista koncertował na estradach europejskich, był członkiem Kwartetu Petersburskiego, występował jako kameralista m.in. z Sergiuszem Rachmaninowem, był adresatem dedykowanych mu przez Mieczysława Karłowicza utworów na wiolonczelę i fortepian.

Za dyrekcji Butkiewicza Konserwatorium – pomimo odgórnego ograniczenia zakresu kształcenia – wyróżniało się wybitnymi dokonaniem artystycznymi pedagogów i studentów, w tym realizacjami dzieł wokalnie-instrumentalnych, takich jak m.in. oratorium *Eliasz* Mendelssohna. Szczególnie wysoko ocenionym wydarzeniem artystycznym – nie tylko w Poznaniu, ale także w skali ogólnopolskiej – była prezentacja *Stabat Mater* Szymanowskiego. Polska premiera tej kompozycji była szczególna również ze względu na fakt, że było to również pierwsze wykonanie w obecności kompozytora, który o interpretacji swojej muzyki wyrażał się w słowach najwyższego uznania. Butkiewicz po ustąpieniu z funkcji dyrektora pracował jako pedagog w klasie wiolonczeli w Konserwatorium Poznańskim. Występował jako kameralista wspólnie z Gertrudą Konatkowską, Zdzisławem Jahnke i Zygmuntem Lisickim.

Zmarł w Poznaniu w 1935 roku.

Kolejno, w 1929 roku na czele poznańskiej uczelni stanął **prof. Zdzisław Jahnke** – skrzypek, kameralista, dyrygent, kompozytor, który jako profesor klasy skrzypiec należał do grona wykładowców Szkoły od początku jej funkcjonowania.

Był rodowitym poznaniakiem, urodzonym w 1895 roku. Wykształcony w konserwatoriach Berlina i Genewy, koncertował w miastach polskich, w Niemczech, Szwajcarii i we Francji. Stworzył jeden z najwybitniejszych w kraju zespołów kameralnych – Kwartet Polski oraz zorganizował Miejskie Konserwatorium Muzyczne w Bydgoszczy, w którym pełnił obowiązki dyrektora do roku 1927.

Jahnke przejął Konserwatorium Poznańskie w okresie niezwykle trudnym pod względem organizacyjnym, lokalowym i kadrowym. Miało to miejsce, gdy Czesław Marek a następnie Eugeniusz Morawski – kierowani do Poznania przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – odrzucili propozycje objęcia stanowiska szefa poznańskiej uczelni. Jahnke, prowadząc tę instytucję do wybuchu II wojny światowej, przyczynił się do ustabilizowania oraz rozwoju harmonijnej działalności artystycznej i dydaktycznej. Pozyskał też pedagogów: kompozytorów – Stefana Bolesława Poradowskiego, Kazimierza Sikorskiego, Tadeusza Szeligowskiego, muzykologów – Zygmunta Latoszewskiego, Zygmunta Sitowskiego, altowiolistę – Jana Rakowskiego. Poznańska publiczność mogła uczestniczyć w koncertach Konserwatorium, słuchając m.in. *Rapsodii litewskiej* Karłowicza, *Sonetów krymskich* Moniuszki, *Stepu* Noskowskiego, dzieł kameralnych Beethovena, Brahmsa, Hindemitha. Do roku 1939 poznańską uczelnię ukończyło ponad 130 absolwentów, którzy jako wysoko kwalifikowani muzycy różnych specjalności mieli znaczący wpływ na kształt polskiego życia kulturalnego II Rzeczypospolitej, a po wojnie stworzyli podstawową kadrę artystyczną dla poznańskiej i polskiej muzyki.

Po zakończeniu działań wojennych rekonstrukcję instytucji powierzono ponownie prof. Zdzisławowi Jahnkemu. 1 października 1945 roku – z Jahnkem jako rektorem – rozpoczął się nowy rozdział dziejów poznańskiej uczelni, noszącej odtąd nazwę Wyższej, a od 1947 roku Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej. Nazwa ta w wyraźny sposób definiowała akademizację szkolnictwa artystycznego w Polsce. W odróżnieniu od okresu przedwojennego, kiedy uczelnia kilkakrotnie zmieniała lokalizację, jej siedzibą stał się budynek dawnego Domu Ewangelickiego przy ul. Św. Marcin 87. Strukturę organizacyjną konstituowały cztery wydziały: Wydział I – Teorii Specjalnej i Kompozycji, Wydział II – Instrumentalny, Wydział III – Wokalny i Wydział IV – Nauczycielski. Na stanowiska profesorów powrócili liczni przedwojenni wykładowcy; objęli także obowiązki pedagogiczne m.in.: pianiści – Raul Koczalski,

Wacław Lewandowski, Władysław Kędra, Hanna Rudnicka-Kruszewska, Stanisław Szpinalski, śpiewacy – Halina Dudicz-Latoszewska, Maria Janowska-Kopczyńska, Karol Urbanowicz, muzykolodzy – Witold Rogal, Marian Sobieski, Maria Szczepańska, chórmistrz – Edmund Maćkowiak. Zdzisław Jahnke prowadził – oprócz klasy skrzypiec – także studencką orkiestrę symfoniczną. Po ustąpieniu ze stanowiska rektora nadal pracował w uczelni, pełniąc funkcje kierownika Katedry Instrumentów Smyczkowych od 1949 roku i dziekana Wydziału Instrumentalnego w latach 1950-1960.

Zmarł w Poznaniu w 1972 roku.

Lata 1948-1951 to okres rektoratu **prof. dr. Zygmunta Sitowskiego** – muzykologa, pianisty, publicysty muzycznego, urodzonego w 1906 roku w Krakowie. Ukończył Konserwatorium Poznańskie w klasie fortepianu. Studiował muzykologię na Uniwersytecie Poznańskim i był jej pierwszym absolwentem, a następnie asystentem na tym kierunku. Doktoryzował się w roku 1933 na podstawie pracy pt. *Mit Orfeusza w reformie florenckiej*. Współdziałał z Łucjanem Kamieńskim w zakresie badań etnomuzykologicznych nad polskim folklorem muzycznym, zbierając pieśni ludowe m.in. z regionu Pienin. W latach 1933-1939 powrócił do Konserwatorium Poznańskiego w charakterze pedagoga. Był także recenzentem muzycznym, współpracującym z gazetami poznańskimi i czasopismami ogólnopolskimi, prelegentem, a także pianistą akompaniatorem.

Po wojnie w poznańskiej Wyższej Szkole Muzycznej Sitowski prowadził wykłady z historii muzyki oraz seminarium prelekcji i krytyki. W czasie, kiedy stał na czele uczelni, w jej ramach działała – na prawach autonomii – Wyższa Szkoła Operowa kierowana przez Tadeusza Szeligowskiego, kształcąca na wydziałach: solistycznym, chórowym i korepetytorskim. W formie estradowej lub teatralnej realizowane były m.in. *Alcesta* Lully'ego, *Wesele Figara* Mozarta oraz *Don Pasquale* Donizettiego. Ostatnie z wymienionych dzieł zaprezentowane zostało z sukcesem na scenie poznańskiej Opery.

Rekonstrukcji poddano Wydział Nauczycielski, a w kolejnych latach następowały dalsze przekształcenia jego nazwy i zakresu pracy pedagogicznej. Zygmunt Sitowski po zakończeniu kadencji rektorskiej pełnił w latach 1951-1961 obowiązki dziekana Wydziału Kompozycji, Teorii Muzyki i Dyrygentury oraz

nadzorował prace badawcze prowadzone przez teoretyków muzyki, dotyczące m.in. słownika muzyków i działaczy muzycznych Wielkopolski.

Zmarł w Poznaniu w roku 1964.

Okres kadencji **prof. Wacława Lewandowskiego**, pianisty i publicysty muzycznego, to lata 1951-1961. Urodził się w Warszawie w 1888 roku. Odbывał studia w zakresie nauk ekonomicznych w St. Gallen w Szwajcarii, a później studia pianistyczne w Warszawie, zwieńczone dyplomem Konserwatorium Muzycznego w Lipsku w roku 1914. Następnie – równolegle z intensywną aktywnością koncertową – pracował jako pedagog gry fortepianowej w Warszawie (1914-1918) oraz w kolejnych latach w Łodzi (1918-1937) i we Lwowie (1931-1936). W Poznaniu osiedlił się w 1937 roku i związał z Konserwatorium. Uczył ponadto w szkołach muzycznych w Bydgoszczy i Toruniu (1938-1939).

Po wojnie podjął pracę w Wyższej Szkole Muzycznej jako profesor klasy fortepianu, pełnił także obowiązki kierownika Katedry Fortepianu w latach 1958-1961. Był organizatorem i pierwszym dyrektorem Średniej Szkoły Muzycznej w Poznaniu, która rozpoczęła działalność w 1945 roku. Pracował także w Miejskim Konserwatorium w Bydgoszczy (1945-1947). Kontynuował występy artystyczne, działał jako krytyk i publicysta muzyczny.

Podczas rektoratu Lewandowskiego w uczelni dokonywały się liczne przemiany strukturalne: rozbudowa siatki godzin, zwiększanie liczby specjalności na poszczególnych wydziałach, tworzenie katedr, uruchomienie studiów wieczorowych na Wydziale Pedagogicznym dla pracujących nauczycieli. Do grona pedagogów akademickich dołączyli w tym okresie m.in.; kompozytorzy – Florian Dąbrowski i Andrzej Koszewski, dyrygenci – Walerian Bierdiajew, Stanisław Wiślocki, Bohdan Wodiczko, pianistka – Olga Iliwicka-Dąbrowska. Szkoła intensywnie uczestniczyła w poznańskim życiu artystycznym. Prezentowano studenckie spektakle operowe lub montaże estradowe dzieł scenicznych, takich jak: *Urowadzenie z seraju* i *Don Giovanni* Mozarta, *Rigoletto* Verdiego, *Eugeniusz Oniegin* Czajkowskiego, *Bal maskowy* Verdiego. Chór uczelniany współuczestniczył – wraz z Filharmonią Poznańską – w wykonaniu np. *IX Symfonii* Beethovena czy *Harnasiów* Szymanowskiego i wspólnie ze Studencką Orkiestrą Symfoniczną

przedstawił oratorium *Raj i Peri* Schumanna. Wacław Lewandowski po przejściu na emeryturę nadal pracował w uczelni.

Zmarł w Poznaniu w 1971 roku.

W roku 1961 na czele Szkoły stanął **prof. Edmund Maćkowiak** – dyrygent chóralny, kompozytor, działacz śpiewaczy – urodzony w wielkopolskich Gułtowach w 1903 roku. Kształcił się w dziedzinie pedagogiki w Seminarium Nauczycielskim w Rogoźnie i Konserwatorium w Poznaniu oraz na Uniwersytecie Poznańskim, gdzie w 1929 roku uzyskał dyplom nauczyciela szkół średnich. Równolegle uczył muzyki w VII Szkole Miejskiej w Poznaniu, a następnie w Gimnazjum i Seminarium Nauczycielskim w Czarnkowie. Od 1937 roku do wybuchu II wojny światowej działał w – należącym wówczas do Niemiec – Bytomiu, gdzie pracował w polskim gimnazjum, prowadził szkolny chór i orkiestrę, organizował koncerty muzyki polskiej i współredagował pisma chóralne.

Od 1947 roku związał swoje losy zawodowe z Państwową Wyższą Szkołą Muzyczną w Poznaniu. Prowadził zajęcia z dyrygentury chóralnej, teorii muzyki oraz metodyki nauczania. Był także dyrygentem studenckiego chóru. Wypracował profil organizacyjny i dydaktyczny Wydziału Pedagogicznego, późniejszego Wydziału Wychowania Muzycznego. Był dwukrotnie dziekanem, w latach 1950-1960 i 1967-1971, oraz kierował utworzoną z jego inicjatywy Katedrą Problematyki Wychowania Muzycznego w latach 1961-1971.

Podczas kadencji Maćkowiaka – trwającej do 1967 roku – oddziaływanie naukowe i artystyczne Szkoły poszerzyło swój zasięg o ówczesne Województwo Szczecińskie na skutek uruchomienia Punktu Konsultacyjnego w Szczecinie w zakresie Wychowania Muzycznego, w formie studiów wieczorowych. Z inicjatywy poznańskich studentów powstały dwa zespoły kameralne: Zespół Madrygalistów – późniejszy Chór „Motet et Madrigal” – oraz Orkiestra Kameralna prowadzona przez Agnieszkę Duczmal – obecnie Orkiestra Kameralna Polskiego Radia „Amadeus”. Zapoczątkowana została akcja upowszechniania muzyki poza Poznaniem, m.in. w Zagłębiu Konińskim. Na liście dzieł znajdujących się w repertuarze koncertów Szkoły znalazły się m.in. *Aleko* Rachmaninowa i *Straszny dwór* Moniuszki. Dla uhonorowania 40-lecia działalności uczelni odbył się w stolicy Wielkopolski Ogólnopolski Zjazd Wyższych Szkół Muzycznych.

Edmund Maćkowiak zmarł w Poznaniu w 1971 roku.

Na lata 1967-1981 przypadła czternastoletnia kadencja rektora **prof. Stefana Stuligrosza** – dyrygenta, chórmistrza, muzykologa, kompozytora, urodzonego w 1920 roku w Poznaniu. Studiował muzykologię na Uniwersytecie Poznańskim oraz śpiew solowy i dyrygenturę w poznańskiej Wyższej Szkole Muzycznej. Był wybitnym chórmistrzem, kierownikiem artystycznym Chóru Chłopięcgo i Męskiego Filharmonii Poznańskiej „Poznańskie Słowiki”. Zespół koncertował niemal na wszystkich kontynentach, a jego repertuar obejmował ponad 1000 urozmaiconych stylistycznie utworów *a cappella* i wokalnie-instrumentalnych. Szczególnie cenione przez słuchaczy były interpretacje dzieł doby renesansu i baroku. Był związany z Polskim Radiem jako kierownik Działu Muzycznego Rozgłośni Poznańskiej (1956-1962)

W poznańskiej uczelni Stuligrosz pracował przez trzydzieści lat, prowadząc klasy dyrygentury chóralnej i dyrygentury symfonicznej. Pełnił funkcje kierownicze, m.in. dziekana Wydziału Wokalnego w latach 1964-1967, a przez pięć kolejnych kadencji był rektorem. Okres ten upłynął pod znakiem dalszego rozszerzania zakresu aktywności naukowej i dydaktycznej Szkoły. Na Wydziale I powołano Katedrę Chóralistyki, której Stuligrosz był kierownikiem w latach 1972-1982. Na Wydziale II, z inicjatywy Jerzego Zgodzińskiego wyodrębniono – jedyny wówczas w Polsce na poziomie akademickim – Zakład Perkusji, uruchomione zostały ponadto studia w dziedzinie lutnictwa artystycznego, akordeonu i gitary klasycznej. Na Wydziale III rozpoczęła działalność Katedra Wokalistyki, a w gronie pedagogów znaleźli się wybitni śpiewacy, m.in. Antonina Kawecka, Irena Winiarska, Marian Kouba i Stanisław Romański. W ramy Wydziału IV włączono Sekcję Rytmiki, a w Punkcie Konsultacyjnym w Szczecinie umożliwiono studia wieczorowe w Sekcji Pedagogiki Instrumentalnej. Nawiązane zostały kontakty z wybitnymi artystami oraz pedagogami z Polski i zagranicy, którzy w poznańskiej Szkole prowadzili kursy mistrzowskie i wykłady; ta forma dokształcania i doskonalenia się studentów oraz pedagogów w bardzo szerokim zakresie kontynuowana jest do dzisiaj.

Razem z Towarzystwem Muzycznym im. H. Wieniawskiego w Poznaniu zorganizowano – odbywające się nadal – konkursy ogólnopolskie: Wiolonczelowy im. Dezyderiusza Danczowskiego, Kontrabasowy im. Adama Bronisława Ciechańskiego, Altówkowy im. Jana Rakowskiego oraz Skrzypcowy im. Zdzisława

Jahnkego, a także – współorganizowany przez Związek Artystów Lutników – Konkurs Lutniczy im. Zdzisława Szulca, obecnie im. Włodzimierza Kamińskiego. Bardzo bogata i różnorodna była aktywność artystyczna pedagogów i studentów uczelni, a lista prezentowanych dzieł jest długa i imponująca. To – dla przykładu: *Symfonia g-moll* Mozarta, *Symfonia h-moll „Niedokończona”* Schuberta, *V Symfonia d-moll* Szostakowicza; *Ad Matrem* Góreckiego, *List do Marc Chagalla* Wiechowicza, sceniczna realizacja *Czarodziejskiego fletu* Mozarta.

Warto wspomnieć, że podczas tego rektoratu podjęte zostały starania związane z rozbudową Szkoły, niestety w tamtym czasie niemożliwe do zrealizowania, a na 60-lecie uczelni – w listopadzie 1980 roku – Senat zdecydował o nadaniu tej instytucji imienia Ignacego Jana Paderewskiego.

Stefan Stuligrosz zmarł w 2012 roku w Puszczykowie.

Kolejnym rektorem był **prof. dr hab. Waldemar Andrzejewski** – pianista i kameralista. Urodził się w Poznaniu w 1938 roku. Studia pianistyczne odbył w Wyższej Szkole Muzycznej w Poznaniu. Występował w Polsce oraz m.in. w Belgii, Holandii i we Włoszech. Uczestniczył w prestiżowych festiwalach, brał udział w koncertach upowszechniających muzykę oraz imprezach Pro Sinfoniki. W programie swoich występów uwzględniał najnowsze kompozycje, w tym także prawykonania. Jako pedagog związany był z Liceum Muzycznym im. M. Karłowicza i Szkołą Talentów przy Zespole Szkół Muzycznych w Poznaniu. Współpracował z kaliską Filią Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, prowadząc klasę fortepianu.

Andrzejewski trzykrotnie piastował funkcję prorektora uczelni w latach 1972-1981 oraz – po zakończeniu kadencji rektorskiej – od 1987 roku prowadził Katedrę Fortepianu. Niemal zaraz po objęciu przez niego stanowiska rektora wydarzeniem istotnym dla historii Szkoły stało się jej przemianowanie na Akademię Muzyczną im. I. J. Paderewskiego w grudniu 1981 roku.

Do zakończenia kadencji w roku 1987 Akademia podjęła współpracę i wymianę artystyczną z wyższymi szkołami muzycznymi Hamburga i Hanoweru oraz z Konserwatorium Moskiewskim. Dużą aktywnością artystyczną cechowały się zespoły studenckie, prezentując szerokie spektrum repertuarowe. Orkiestra wykonała m.in. *III Symfonię Es-dur „Eroicę”* Beethovena, *IX Symfonię e-moll „Z Nowego Świata”* Dvořáka, *Symfonię d-moll* Francka, *II Symfonię* Pendereckiego.

Chór wraz z poznańskimi filharmonikami współinterpretował np. *Requiem c-moll* Cherubiniego, *Requiem d-moll* Mozarta, *Veni Creator* Szymanowskiego. W 1986 roku – z inicjatywy pedagogów Wydziału Wychowania Muzycznego – zorganizowano pierwszą edycję Ogólnopolskiego Konkursu Dyrygentów Chóralnych; obecnie imprezie tej patronuje prof. Stanisław Kulczyński.

Rektorat **prof. dr. hab. Stanisława Kulczyńskiego** przypadł na lata 1987-1993. Kulczyński – dyrygent chóralny i popularyzator muzyki – urodził się w Poznaniu w 1933 roku. W uczelni poznańskiej ukończył Wydział Pedagogiczny i podjął obowiązki nauczyciela teorii muzyki i dyrygowania oraz prowadzenia chóru w Średniej Szkole Muzycznej w rodzinnym mieście. Wykładał na Podyplomowym Studium Chórmistrzowskim przy Akademii Muzycznej im. F. Nowowiejskiego w Bydgoszcy oraz współpracował z Kolegium Nauczycielskim w Lesznie.

Był długoletnim kierownikiem Chóru Mieszanego Studentów Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, z którym koncertował w wielu krajach Europy. Na najwyższe uznanie zasługiwały jego interpretacje muzyki współczesnej. Kulczyński prowadził także aktywną działalność prelegencką, m.in. występując w cyklicznych programach telewizyjnych „Co to jest?” oraz „Śpiewnik domowy”.

W poznańskiej Akademii Muzycznej pracował od 1968 roku, ucząc dyrygentury chóralnej i kierując ogólnoszkolnym chórem. Był dziekanem Wydziału IV w latach 1978-1981 i dwukrotnie prorektorem w latach 1978-1984. Kierował Katedrą Chóralistyki od 1982 roku oraz Katedrą Prowadzenia Zespołów Wokalno-Instrumentalnych od 1983 roku.

Podczas kadencji rektorskiej Kulczyńskiego Akademia nawiązała dalsze kontakty zagraniczne – z uczelniami w Kolonii, Rydze i Wiedniu. Nastąpiło także rozszerzenie działalności pedagogicznej w Filii szczecińskiej o studia dzienne na Sekcji Pedagogiki Instrumentalnej i na Wydziale Wychowania Muzycznego. Uczelnia stawała się coraz bardziej znaczącym ośrodkiem życia muzycznego w Poznaniu, realizując takie pozycje symfoniczne, jak m.in. *II Symfonia D-dur* Brahmsa, *Krzesany* Kilara, *Symfonia „Polonia”* Paderewskiego, *Epitafium na śmierć Karola Szymanowskiego* Szeligowskiego oraz utwory wokально-instrumentalne, jak m.in. *Stworzenie świata* Haydna, *Milda* Moniuszki, *Dafnis i Chloe* Ravela czy dzieła operowe, jak m.in. *Dyrektor teatru* Mozarta i *Siostra Angelica* Pucciniego.

Opracowany został „Program rozbudowy Akademii Muzycznej”, a w 1989 roku projekt autorstwa Jerzego Gurawskiego zakwalifikowano do realizacji.

Kulczyński zmarł w Poznaniu w 2011 roku.

W latach 1993-1999 Akademią kierował **prof. dr hab. Mieczysław Koczorowski** – oboista i kameralista. Był poznaniakiem urodzonym w roku 1938. Po ukończeniu studiów na Wydziale Instrumentalnym poznańskiej uczelni uzupełniał swoje umiejętności w Konserwatorium Paryskim i Akademii Muzycznej w Pradze. Pracował jako oboista w orkiestrze Teatru Wielkiego w Poznaniu, a następnie był pierwszym oboistą Filharmonii Poznańskiej i kierownikiem Oktetu Dętego „Poznańscy Kameraliści”. Współpracował z Collegium Musicorum Posnaniensium i Kwartetem Wilanowskim.

Jako nauczyciel gry na oboju pracował w poznańskich szkołach muzycznych I i II stopnia, a od 1963 roku związał się z Wyższą Szkołą Muzyczną w Poznaniu. Dwukrotnie był prorektorem: ds. studenckich w latach 1981-1987 oraz ds. artystycznych w latach 1990-1993. Kierował Katedrą Instrumentów Dętych od roku 1983 oraz prowadził Kwintet Dęty Pedagogów Akademii Muzycznej. Ponadto współpracował z bydgoską Akademią Muzyczną im. F. Nowowiejskiego.

Za jego rektoratu na Wydziale I wyodrębniono Zakład Teorii Muzyki, którego pracownicy m.in. reaktywowali działalność wydawniczą w postaci Zeszytów Naukowych. Na Wydziale Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki powołano – w 1997 roku – Zakład Muzyki Kościelnej. Znacznie rozszerzył się zakres współpracy Akademii z zagranicą, m.in. dzięki członkostwu w ABAM, czyli Stowarzyszeniu Akademii Muzycznych Krajów Nadbałtyckich, oraz w związku z działalnością w Association Européenne des Conservatoires.

Aktywność artystyczna pedagogów i studentów uczelni odbierana była przez poznańskich melomanów z zainteresowaniem i uznaniem. Można było posłuchać np. *Popołudnia fauna* Debussy'ego, kantaty *Alles, was ihr tut* Buxtehudego, *Beatus vir* Góreckiego, *Requiem* Faurégo, a studencka scena operowa zrealizowała m.in. jednoaktową operę Pucciniego pt. *Gianni Schicchi*. Zainicjowane zostały – odbywające się co roku, w lipcu i sierpniu, cieszące się niesłabnącym powodzeniem – Letnie Koncerty Ratuszowe, obecnie Scena Letnia w Akademii – z udziałem studentów, pedagogów, absolwentów i zaproszonych gości.

Po przekazaniu Akademii przez Władze Miasta Poznania terenu pod dobudowę do istniejącego obiektu nowych pomieszczeń dydaktycznych, 6 października 1994 roku wbudowany został akt erekcyjny, co było równoznaczne z rozpoczęciem intensywnych prac inwestycyjnych, także modernizacji starego gmachu.

Mieczysław Koczorowski zmarł w Poznaniu w 2018 roku.

Kolejny rektor **prof. dr hab. Stanisław Pokorski** – wiolonczelista i kameralista, urodził się w Dzięzdnikach w powiecie wieluńskim w 1942 roku. Studiował w klasie wiolonczeli w poznańskiej uczelni muzycznej. Był członkiem Orkiestry Kameralnej „Amadeus”, koncertmistrem Orkiestry Filharmonii Poznańskiej, grał w Collegium Musicorum Posnaniensium i Polskiej Orkiestrze Kameralnej Wojciecha Rajskiego. Koncertował także jako solista i kameralista. Był pedagogiem w Liceum Muzycznym im. M. Karłowicza w Poznaniu oraz w bydgoskiej Akademii Muzycznej im. F. Nowowiejskiego.

Od 1978 roku pracował w poznańskiej uczelni w Katedrze Instrumentów Smyczkowych i Kameralistyki. Od 1983 roku pełnił obowiązki prodziekana, a następnie dziekana Wydziału Instrumentalnego. W latach 1993-1999 był prorektorem ds. artystycznych i naukowych. Rektorat Pokorskiego zamykają lata 1999-2005. Podczas obchodów 80-lecia instytucji, w 2000 roku przyznany został pierwszy doktorat honoris causa, którym wyróżniono światowej sławy dyrygenta Jana Krenza. Następny taki tytuł – w roku 2002 – otrzymał długoletni rektor poznańskiej Akademii i wybitny chórmistrz Stefan Stuligrosz.

Znakomicie rozwijającą się, wielokierunkową i komplementarną współpracę uczelni z wieloma zagranicznymi ośrodkami akademickimi wzbogaciło wprowadzenie w 2001 roku programu Erasmus, ułatwiające wyjazdy stypendialne studentów oraz wymianę artystyczną, naukową i pedagogiczną pracowników Akademii ze szkołami partnerskimi.

Wśród kolejnych przekształceń strukturalnych uczelni można wskazać dołączenie Zakładu Rytmiki (obecnie Katedra) do Wydziału Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki. Powołane zostało Wydawnictwo Akademii Muzycznej, publikujące książki, płyty i materiały nutowe. Bardzo ożywione było życie koncertowe; dla przykładu – w jubileuszowym roku 2005, kiedy świętowano 80-lecie działalności

instytucji, odbyło się ponad 50 ogólnodostępnych imprez muzycznych: koncertów symfonicznych, kompozytorskich, kameralnych, wokalnych, chóralnych, organowych, fortepianowych oraz spektakli.

W 2000 roku został sfinalizowany drugi etap rozbudowy Akademii. Całe jej nowe skrzydło w plebiscycie „Gazety Wyborczej” uznane zostało za najpiękniejszy obiekt wzniesiony w Poznaniu w dziesięcioleciu 1990-2000. Po uzyskaniu działki przylegającej do budynku oraz środków finansowych m.in. z Funduszy Strukturalnych Unii Europejskiej w lutym 2005 roku rozpoczęła się budowa sali koncertowej.

W latach 2005-2012 stanowisko rektora sprawował **prof. dr hab. Bogumił Nowicki** – pianista i kameralista. Urodził się w Opolu w 1954 roku. Studia w zakresie gry fortepianowej odbywał w Poznaniu i uzupełniał w Hochschule für Musik und darstellende Kunst we Wiedniu. Był członkiem Chopin Trio, z którym koncertował w 24 krajach Europy, Ameryk Północnej i Środkowej oraz w Azji.

W pierwszych latach swojej drogi pedagogicznej w Akademii Muzycznej w Poznaniu był asystentem Haliny Czerny-Stefańskiej, a przed podjęciem obowiązków rektora, w latach 1999-2005 był prorektorem ds. artystycznych i naukowych uczelni.

Podczas jego rektoratu następowały dalsze zmiany w strukturze Akademii. Powołano Wydział V – Instrumentów Smyczkowych, Harfy, Gitary i Lutnictwa. Filia w Szczecinie zaprzestała działalności jako jednostka dydaktyczna poznańskiej uczelni. W ramach Wydziału II – Instrumentalnego powstały Zakład Instrumentów Historycznych oraz Zakład Jazzu i Muzyki Estradowej; w ramach Wydziału III – Wokalno-Aktorskiego – Zakład Pieśni i Kameralistyki Wokalnej. Tytułem doktora honoris causa zostali wyróżnieni: skrzypaczka i wieloletni profesor poznańskiej uczelni – Jadwiga Kaliszewska w roku 2007 i światowej sławy śpiewak – Wiesław Ochman w roku 2010. Podpisane zostały porozumienia z placówkami pedagogicznymi w Erewaniu, Moskwie, Tbilisi oraz w Bloomfield, Nowym Jorku i Oklahomie, a w gronie studentów znalazła się liczna grupa młodzieży z Chin. Swoje pierwsze edycje miały: Ogólnopolski Konkurs Młodych Skrzypków im. Eugenii Umińskiej, Europejski (obecnie Międzynarodowy) Konkurs Pianistyczny „Halina Czerny-Stefańska in memoriam” oraz Akademicki Konkurs Organowy „Romuald Sroczyński in memoriam”.

Ofertę artystyczną Akademii wydatnie rozszerzyło oddanie do użytku w październiku 2006 roku nowej sali koncertowej – Auli Nova. Miejsce to niemal od razu zyskało akceptację poznańskich melomanów. Także fachowcy – Polski Związek Inżynierów i Techników Budownictwa – docenili Aulę Nova, przyznając nagrodę w konkursie „Budowla Roku 2006” i nagrodę I stopnia w kategorii Obiekty Użyteczności Publicznej, a projektanta Jerzego Gurawskiego wyróżniono nagrodą im. Jana Baptysty Quadro.

Przez ostatnie dwie kadencje – w latach 2012-2020 – Akademią kierowała **prof. AMP dr hab. Halina Lorkowska** – teoretyczka muzyki, historyczka, popularyzatorka muzyki. Jest rodowitą poznanianką, urodziła się w 1950 roku. Studiowała teorię muzyki w tutejszej uczelni muzycznej i uzupełniała swoje wykształcenie na Studiach Podyplomowych w warszawskiej Akademii Muzycznej – obecnie Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina. Doktorat obroniła na Wydziale Historycznym Uniwersytetu im. A. Mickiewicza. Tytuł dysertacji to *Muzyka w Teatrze Polskim w Poznaniu 1875-1920*.

Popularyzuje muzykę, prowadząc koncerty organizowane m.in. przez Pro Sinfonikę, Filharmonię Poznańską i Akademię Muzyczną w Poznaniu. Od 1974 jest pedagogiem macierzystej uczelni; wykładała historię muzyki XX wieku, prowadzi seminarium prelekcji. Dwukrotnie, w latach 2005-2012, pełniła obowiązki prorektora ds. artystycznych i naukowych. Podczas rektoratu Lorkowskiej uruchomiono studia III stopnia, a w czerwcu 2020 roku powołano Szkołę Doktorską. Na przestrzeni lat 2014-2017 wydziały Akademii uzyskiwały uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego. Zgodnie ze zmianami ustawy o szkolnictwie wyższym, w 2019 roku nastąpiła kolejna restrukturyzacja uczelni. Obecnie instytucję tworzą dwa wydziały: I – Kompozycji, Dyrygentury, Wokalistyki, Teorii Muzyki i Edukacji Artystycznej oraz II – Instrumentalistyki, Jazzu i Muzyki Estradowej. W znaczący sposób rozszerzyły się kontakty pomiędzy uczelniami partnerskimi w ramach programu Erasmus – to 121 placówek artystycznych w różnych częściach świata. Nadane zostały także kolejne doktoraty honoris causa – kompozytorowi prof. Andrzejowi Koszewskiemu w roku 2013 oraz altowioliście prof. Stefanowi Kamasie w roku 2020. W tym samym roku Akademia otrzymała tytuł Instytucji Kultury Zasłużonej dla Miasta Poznania.

Spośród licznych nowych inicjatyw artystycznych Akademii wymienić należy m.in.: Ogólnopolski Konkurs Perkusyjny im. Jerzego Zgodzińskiego, Międzynarodowy Festiwal „Pracownia Fagocisty”, Grand Prix Polskiej Chóralistyki im. Stefana Stuligrosza, Międzynarodowy Konkurs Kompozytorski im. Andrzeja Koszewskiego. A wśród bardzo interesującej i niezwykle obfitej działalności koncertowej wydarzeniem niezwykle prestiżowym było prawykonanie w Farze Poznańskiej zamówionego dla uczczenia 100-lecia Akademii monumentalnego dzieła Zbigniewa Kozuba *Te Deum* na sopran, alt, tenor, recytatora, chór mieszany, organy i orkiestrę symfoniczną.

Obecnie stanowisko rektora piastuje **prof. dr hab. Hanna Kostrzewska**.

Opracowanie tekstu: Teresa Brodniewicz

Wpływ czynnika duchowego na rozwój dziecka wychowywanego w środowisku wielokulturowym

Nie ma dzieci, są ludzie.

Janusz Korczak

Wstęp

Dzieci bez wątplenia są istotami duchowymi. Zwrócenie szczególnej uwagi na aspekt duchowy prowadzi do ich rozwoju, kształtuje stosunek do życia, zdrowia, odporności i siły woli. Duchowość jest często niewykorzystanym zasobem, a brak wsparcia dla duchowego rozwoju dzieci przyczynił się do niepokojących wskaźników cierpienia emocjonalnego i zachowań, które narażają je na ryzyko depresji, nadużywania substancji, uzależnień, a także innych problemów zdrowotnych [1]. Brak zrozumienia przez rodziców, opiekunów, psychologów i pedagogów roli oraz znaczenia sfery duchowej w życiu i rozwoju dziecka, popełniane błędy wychowawcze, powodują poważne następstwa w psychice i duchowości młodego człowieka, których efektem może być cierpienie duchowe [2]. Jakkolwiek duchowość nie jest terminem dedykowanym wyłącznie dzieciom, lub też wyłącznie osobom dojrzałym. Jest przypisana naturze ludzkiej, ceniony ekspert w dziedzinie psychologii Irena Heszen-Niejodek, twierdzi, że „duchowość jest atrybutem każdego człowieka” [3] i podkreśla się, także że „duchowość jest postrzegana jako szczególna zdolność jednostek do kierowania własnym życiem” [4]. Ponadto, gdy przyjrzymy się mottu Korczakowskiemu przytoczonemu na wstępie niniejszej pracy: „Nie ma dzieci, są ludzie” to zauważamy, że człowieczeństwo nie jest domeną określonego wieku, czy uzyskanego prestiżu społecznego. Każda jednostka zasługuje na szacunek, autonomię i poczucie bezpieczeństwa. Przemiana duchowa jest procesem, który

trwa nieustannie, ewoluuje, niczym kompas wskazuje kierunki rozwoju. Jednak już samo pojęcie „duchowości” może być bardzo różnie interpretowane oraz zastosowane w praktyce.

Oblicza duchowości

Duchowość jest pojęciem złożonym i wieloaspektowym, które posiada coraz większe znaczenie. Zagadnienie duchowości uznaje się często za jedno z najbardziej aktualnych w naukach humanistycznych i społecznych [5]. Podkreśla się również synonimiczność pojęć religijności i duchowości, chociaż duchowość uznaje się raczej za pojęcie szersze, obejmujące więcej aspektów (wiąże się bowiem z indywidualnym poszukiwaniem sensu życia i jego kierunku, niekoniecznie związanego z religią). Niestety, do tej pory nie znaleziono niepodważalnej odpowiedzi na pytanie, jak należy definiować polisemiczną koncepcję duchowości [3]. Niekiedy duchowość pojmowana jest jako stosunek do transcendencji, czyli życia poza światem sensoryczno-doświadczalnym, co wiąże się z bezpośrednim stosunkiem jednostki do rzeczywistości niematerialnej. Pewne przekonania duchowe (np. wiara w opatrzność czy nieśmiertelną duszę, nadzieja na wieczne życie w niebie bądź odrodzenie) mogą być źródłem nadziei i natchnienia, poczucia celowości i wewnętrznego spokoju. Pomagają one rozwijać odporność na frustrujące warunki pracy i stanowią nasze „wewnętrzne zasoby”, z których możemy korzystać w trudnych chwilach [6].

W podejściu klasycznym podkreśla się wspomnianą powyżej synonimiczność duchowości i religijności. Istotnie, czasami używa się terminu wiążącego duchowość z religijnością (*duchowość/religijność*), w którym obie są równoważne i traktowane jako synonimy [7]. Wybitny brytyjski socjolog Anthony Giddens wskazuje na różnicę w definiowaniu samej religii: niektórym kojarzy się ona z tradycyjnym wyznaniem, innym z bardziej ogólną wewnętrzną duchowością i samoidentyfikacją z pewnymi wartościami, często rozumianymi w sposób bardziej wieloaspektowy, interdyscyplinarny [8]. Zasadność rozróżnienia między duchowością a religijnością wydają się popierać inni badacze, którzy ograniczają stosowanie terminu „religia” do zewnętrznych, zinstytucjonalizowanych, powierzchownych i rytualnych praktyk skupiających się na przetrwaniu obrzędów i przekazywaniu doktryn [9, 10].

Bardzo jasną definicję duchowości zaproponowała Ruth Tanyi, która postrzega duchowość jako indywidualne poszukiwanie sensu i celu życia niekoniecznie związane z religią, ale z praktykami, wartościami lub przekonaniami jednostki. Wartości te nadają sens jej życiu i motywującą do osiągnięcia prawdziwego dobrostanu. Dają jej również siłę do działania i pomagają zachować spokój, nadzieję i wiarę. Sprawiają ponadto, że jednostka odczuwa radość i pozytywną energię, która pozwala jej świadomie żyć, akceptując własne niedoskonałości i trudności, a także własną śmiertelność [11].

Doświadczenie duchowości przez dzieci

Rodzice, wychowawcy i całe środowisko dziecka odgrywają nieocenioną rolę stanowiącą podstawę skutecznego wspierania podopiecznych w ich duchowym rozwoju. Rodzina tworzy duchowy fundament, który jest źródłem więzi, bezwarunkowej miłości i akceptacji, a przyjazne otoczenie sprzyja tej duchowej wspólnoty, zapewniając jej doświadczenie i inspirację [1]. Dodatkowo tematyka związana z poszukiwaniem szczęścia, a co się z tym bezpośrednio wiąże, z rozwojem duchowym budzi w ostatnich dziesięcioleciach szczególne zainteresowanie. Dzieje się tak za sprawą nauki zwanej psychologią pozytywną [12,13], która zajmuje się m.in. czynnikami wpływającymi na dobrostan, rozwój duchowy i szczęście. Najważniejszym bodźcem, który zainspirował powstanie tej nowej dyscypliny, była działalność profesora Martina Seligmana z Uniwersytetu Pensylwanii, byłego prezesa American Psychological Association. Przyczynili się do tego również Abraham Maslow [14] i Carl Rogers, przedstawiciele innej szkoły psychologii – psychologii humanistycznej. Psychologia pozytywna zyskała dużą popularność w środowiskach akademickich na całym świecie. Już w 2011 r. w ponad 200 uczelniach wyższych, w tym na Uniwersytecie w Cambridge, założono instytuty zajmujące się badaniami nad szczęściem i zagadnieniami duchowymi lub zorganizowano specjalistyczne szkolenia z psychologii pozytywnej. Sam twórca psychologii pozytywnej, Martin Seligman, poświęca szczególną uwagę wychowaniu dzieci poprzez rozwijanie ich pozytywnych emocji, które wzbogacają i rozwijają zasoby intelektualne, fizyczne i społeczne. Jeśli dziecko doświadcza pozytywnych emocji, będą one dla niego istotnym zasobem na przyszłość. Dziecko, które

wychowuje się z poczuciem bezpieczeństwa, będzie miało zaufanie i chęć do poznawania świata, co prowadzić będzie do większej zaradności i kreatywności [12]. Rolą rodziców jest wzbudzanie pozytywnych emocji u dziecka i ograniczanie negatywnych. Kiedy dziecko doświadcza negatywnych emocji, takich jak brak uwagi najbliższych opiekunów, brak troski i miłości, reaguje zwiększonym poziomem stresu, lęku i wyuczonej bezradności [12]. Podobne wyniki badań przytacza Susan Pinker, która zbadała tę zależność na przykładzie grupy gryzoni. Matczyzna miłość, opieka i uwaga samicy szczurów nie zmienia jej potomstwa w bierne i wycofane jednostki. Wręcz przeciwnie, zmniejsza ich nieśmiałość i sprzyja ciekawości, lepszej pamięci i orientacji przestrzennej. Co więcej, taka czuła opieka jest przekazywana z pokolenia na pokolenie [15]. Martin Seligman wskazuje osiem technik wzmocnienia pozytywnych emocji, które niewątpliwie stanowią solidny fundament rozwoju indywidualnych cech dziecka, przyczyniając się bezpośrednio do jego rozwoju duchowego. Techniki te obejmują: spanie z dzieckiem, zabawy koordynacyjne (zasada synchronii i sprawczości), celowe unikanie negatywnych słów, chwalenie za rzeczywiste osiągnięcia i stosowanie kar (zawsze poprzedzonych jasnym wyjaśnieniem i ostrzeżeniem o konsekwencjach negatywnych zachowań), zapobieganie rywalizacji między rodzeństwem, rozmowy na dobranoc podsumowujące ogólny pozytywny bilans cennych doświadczeń i ich przewagę nad negatywnymi, zawieranie kontraktu z dzieckiem i wypełnianie dwustronnych zobowiązań, przestrzeganie noworocznych postanowień opartych na realizacji pozytywnych osiągnięć [12].

Badania w obszarze psychologii pozytywnej zajmują się również zagadnieniami związanymi ze szczęściem i rozwojem duchowym jednostek i społeczeństw. Jak wspomniano powyżej, dyscyplina ta jest stosunkowo młoda, niemniej jej zagadnienia badawcze stanowią przedmiot zainteresowania uczonych i myślicieli już od czasów starożytnych. W szczególności dotyczy to szkoły myślenia, która przywiązywała szczególną wagę do szczęścia i spełnienia społecznego, co również w dzisiejszych czasach jest przedmiotem zainteresowania nie tylko psychologów, ale również polityków i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Wśród pierwszych jej przedstawicieli wymienić można Arystotelesa, który wyraził swoją opinię w zdaniu otwierającym jego *Etykę Nikomachejską*: „Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie jak i postanowienie,

zdają się zdążać do jakiegoś dobra...” [16]. Poszukiwanie dobra może przyjmować wiele form i wzorców zachowań, ponieważ duchowe aspekty indywidualnej pracy na rzecz dobrostanu emocjonalnego zakładają różne działania; m.in. hipoterapię, posiadanie zwierzęcia domowego, kontemplację sztuki i otaczającego piękna, pomaganie innym, pielęgnowanie empatii i współczucia, przebaczenie, uśmiechanie się, wyciszenie, dzielenie się pozytywnymi emocjami i odczuwanie i wyrażanie wdzięczności [17]. Obejmują one również obcowanie ze światem przyrody, z którym więź jest jedynym z kluczowych wyznaczników naszego zdrowia fizycznego, psychicznego i duchowego [18]. Dzieci, które mają ograniczony dostęp do przyrody mają tendencję do większej depresji i stresu. Życie naszych przodków było nierozdzielnie związane z naturą, co sprzyjało poczuciu wewnętrznej harmonii i ładu.

Wszystkie działania, które sprawiają, że my jako rodzice czy wychowawcy będziemy postrzegani przez nasze dzieci jako bogatsi wewnętrznie i szczęśliwsi sprawiają, że w ich oczach nasza codzienna egzystencja będzie nabierała znaczenia oraz większego sensu. Zatem najlepszym przykładem i wzorcem pozytywnych zachowań są dorośli, którzy potrafią swoją aktywnością zachęcić podopiecznych do pozytywnego rozwoju.

Poczucie szczęścia jako czynnik rozwoju duchowego dziecka

Poczucie szczęścia i wdzięczności stanowi jeden z filarów życia duchowego człowieka. Rozważania o szczęściu zajmowały najznakomitsze umysły od początku istnienia cywilizacji europejskiej, poczynając od Sokratesa, poprzez Montaigne’a, Bentham’a i Milla, aż po krzewicieli amerykańskiej deklaracji niepodległości, której autorzy – Thomas Jefferson, John Adams i Benjamin Franklin - uznawali szczęście za jedno z nieodłącznych praw człowieka: „Uważamy następujące prawdy za oczywiste: że wszyscy ludzie są stworzeni równymi, że ich Stwórca obdarzył ich pewnymi nienaruszalnymi prawami, że w skład tych praw wchodzi Życie, Wolność i swoboda ubiegania się o Szczęście” [19]. Istota szczęścia jest od wielu stuleci przedmiotem licznych publikacji, a w centrum tego zagadnienia leży przekonanie, że każdy może inaczej interpretować pojęcie szczęścia (jak pokazano powyżej, to samo dotyczy duchowości). Słownik języka polskiego PWN definiuje je jako powodzenie,

uczucie zadowolenia lub pomyślność [20]. Szczęście można także postrzegać w kontekście filozoficznym jako zjawisko uwarunkowane społecznie i politycznie [21]. Niemniej jednak, do połowy XX wieku kwestie związane ze szczęściem były podejmowane niemal wyłącznie przez filozofów. Dopiero w latach sześćdziesiątych XX wieku szczęście zaczęto rozumieć jako istotny element bardziej ogólnego konstruktów, tj. dobrostanu psychicznego i jakości życia [22]. Opisano też relacje między pieniądzem a szczęściem, które zostały sformułowane w 1974 roku po ukazaniu się pracy Richarda Easterlina zatytułowanej *Does economic growth improve the human lot?* (Czy wzrost ekonomiczny zwiększa pomyślność ludzi?). O znaczeniu tej publikacji świadczyć może fakt, że znajduje się na liście najczęściej cytowanych prac w obszarze nauk społecznych, a związek między dobrostanem i bogactwem jest od czasu jej pojawienia się nazywany „paradoksem Easterlina”. Polega on na tym, że o ile bogatsi ludzie (narody) są szczęśliwsi, o tyle wzrost dochodów (ludzi i narodów) ponad pewien poziom nie podnosi dalej poziomu ich szczęścia [22]. Potwierdził to opublikowany po raz pierwszy w 2006 r. światowy ranking szczęścia. Pierwszą w historii światową mapę szczęścia opracował psycholog społeczny dr Adrian White z Uniwersytetu w Leicester. Opracowany przez niego wskaźnik makroekonomiczny umożliwił bezpośredni pomiar zadowolenia z życia wśród respondentów prowadzonych przez niego badań [23]. Z najnowszego publikowanego corocznie *World Happiness Report* (2020) [24] wynika, że najszczęśliwszym narodem na świecie są obecnie Finowie. Działająca pod auspicjami ONZ organizacja Sustainable Development Solutions Network przedstawiła z kolei inny raport dotyczący krajów, których mieszkańcy wyrazili najwyższy poziom zadowolenia z życia. Badanie objęło 156 krajów, z których trzeci z rzędu na pierwszym miejscu listy znalazła się Finlandia, następnie kolejno Dania, Szwajcaria, Islandia i Norwegia. Polska, która w 2019 roku zajęła 40. miejsce, w 2020 r. spadła o trzy pozycje na miejsce 43.

Badania dowodzą, że deklarowany przez respondentów poziom szczęścia jest silnie skorelowany ze stanem zdrowia, dochodami i dostępem do wysokiej jakości edukacji. Godnym uwagi jest fakt, że bardzo wysokie pozycje w rankingach zajmują zawsze kraje skandynawskie. Pedagodzy, psychologowie, socjologowie i etycy wskazują na ogromną rolę jaką w tych krajach ogrywa edukacja. Jednym z najlepszych przykładów jest Dania, która wielokrotnie zajmowała pierwsze miejsce

w rankingu szczęścia. To właśnie w Danii, już w 1871 r. Niels i Erna Juel-Hansen stworzyli koncepcję pedagogiczną opartą na teorii edukacji, której jednym z kluczowych dla rozwoju dziecka elementów była swobodna zabawa [25]. W Danii nie kładzie się nacisku na samą naukę czy sport, ale na holistyczne podejście do dziecka, w związku z czym pedagodzy i rodzice zwracają szczególną uwagę na aspekty wpływające na autonomię dziecka, jego socjalizację, demokrację, poczucie własnej wartości i uczciwość. Dzieci mają być odporne i silne moralnie, co ma pomóc im skutecznie przezwyciężać stres, porażki i przeciwności losu. Zatem praca nad wewnętrznym rozwojem duchowym dzieci od najmłodszych lat przynosi bardzo wymierne efekty. Szkoła jest jednym z tych miejsc, gdzie cały proces długofalowo się kształtuje.

Edukacja wielokulturowa w szkole a pierwiastek duchowy

Szkoła, a raczej przemyślany proces edukacji, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu duchowości dziecka. Według Roberta A. Emmsona duchowość jest formą inteligencji, która ułatwia rozwiązywanie problemów i osiągnięcie celów w życiu codziennym poprzez działanie w pięciu obszarach: (1) zdolność do transcendencji; (2) zdolność wchodzenia na wyższe stany świadomości duchowej; (3) zdolność do angażowania się w codzienne czynności, wydarzenia i relacje w poczuciu świętości; (4) zdolność do wykorzystywania zasobów duchowych w rozwiązywaniu problemów życiowych oraz (5) zdolność do szlachetnych zachowań (przebaczenia, wyrażania wdzięczności, okazywania pokory i okazywania współczucia) [26]. Dzieci powinny nabyć te praktyczne umiejętności, a rodzina i środowisko szkolne powinny je w tym wspierać, z uwzględnieniem różnic kulturowych. Paweł Socha zauważa, że „duchowość jest *differentia specifica* człowieka, zaś produktem końcowym życia duchowego jest szeroko rozumiana kultura” [27]. Jak widać, pojęcie duchowości ma charakter ekspansywny, ale też nienamacalny i nieuchwytny, wysoce subiektywny i zależny od kultury. Współistnienie różnych kultur obok siebie nie jest nowym zjawiskiem, a przykładem takiego pokojowego współistnienia był hinduizm i islam w Indiach przed ich podziałem w 1947 r. [28]. Współcześnie takim przemianom towarzyszy refleksja teoretyczna. Badacze wielokulturowości zauważają, że różnorodność kulturowa ma z jednej strony ogromny potencjał, ale z drugiej może być źródłem konfliktów. Konflikty te mogą pojawić się w wyniku konfrontacji postaw uwarunkowanych przez różniące się systemy wartości, które wpływają

na zachowania ludzi należących do różnych kultur. Kluczowym czynnikiem łagodzenia takich konfliktów jest przestrzeganie praw człowieka, co wpisuje się w zalecenia wynikające z norm prawnych i antydyskryminacyjnych. Do takich praw należy prawo do praktykowania wybranych form duchowości, także tych opartych na religii i/lub kulturze (omówienie aspektów prawnych leży poza zakresem niniejszego opracowania). Zadaniem wielokulturowości w edukacji jest zatem dostosowanie systemu do potrzeb różnych grup kulturowych tak, aby zapobiegać wykluczeniu mniejszości [29]. Nie ma znaczenia deklarowana religia (lub jej brak) – liczy się ogólny tolerancyjny stosunek do innych kultur i religii. Jeśli chodzi o tę ostatnią, Polacy są obecnie dość jednorodną grupą deklarującą przynależność do Kościoła katolickiego. Od końca lat 90. ubiegłego wieku około 90% respondentów stale deklaruje się jako wierzący, a co dziesiąty (ostatnio co jeden na jedenaście czy dwanaście) deklaruje się jako silnie wierzący [30]. Tak wysoki odsetek wierzących Polaków wywodzi się bezpośrednio z uwarunkowań społeczno-kulturowych i historycznych. Jednak w następstwie globalizacji, a także migracji ekonomicznych i politycznych, pojawia się większe zróżnicowanie kulturowe. Przedstawiciele różnych kultur i religii przybywający do Polski mają różne oczekiwania i potrzeby, które należy respektować i odpowiednio zaspokajać, po to, aby nieznaną kulturę, religię, tradycję czy postrzegania ról płciowych nie prowadziła do nieporozumień i wynikających z nich konfliktów. Do tego procesu powinien być również przygotowany system wczesnej edukacji. Rola i zadanie nauczyciela w grupie wielokulturowej polega na stworzeniu wszystkim uczniom sprzyjających warunków do nauki i pracy. Skuteczny rozwój duchowy jest możliwy tylko wtedy, gdy dziecko czuje się ważne i szanowane są jego przekonania lub odmienne zwyczaje. Dlatego też kluczową rolę odgrywa postawa nauczyciela, który powinien wyrażać otwartość na nowe rozwiązania kulturowe oraz stosować techniki aktywnego słuchania i przekładu wypowiedzi, aby ograniczać do minimum ryzyko nieporozumień. Należy również zakładać dobre wzajemne intencje rozmówców [31].

Budowanie społeczności szkolnych opartych na wzajemnym szacunku jest ważne, ponieważ dają one poczucie bezpieczeństwa i bliskości swoim członkom oraz sprzyjają budowaniu społeczeństwa opartego na podobnym systemie wartości i wrażliwości etycznej. To z kolei tworzy szczególny rodzaj więzi, zaufania i poczucia

ładu. Często zapobiega też samotności i wykluczeniu oraz umożliwia skuteczniejszą obronę przed zagrożeniami zewnętrznymi.

Duchowość a zdrowie

Badania w dziedzinie psychologii zdrowia potwierdzają, że duchowość odgrywa ogromną rolę w życiu jednostki. To z kolei zachęciło naukowców do dalszego badania związków między życiem wewnętrznym a stanem zdrowia pacjentów w różnych grupach. Wyniki tych badań dowodzą, że doświadczenia duchowe są uniwersalne i bezpośrednio związane ze stanem zdrowia [32].

Obecność elementu duchowego w życiu chorego jest jednym z decydujących czynników w przewidywaniu stanu jego zdrowia psychicznego (lęki odczuwane przez pacjenta, oraz zaburzenia lękowe, snu i psychosomatyczne), a słabe zdrowie psychiczne wiązało się z niższym deklarowanym poziomem duchowości [33]. To samo dotyczy dzieci. Optymiści żyją dłużej niż pesymiści, mają lepsze strategie radzenia sobie z kryzysem, niższy poziom kortyzolu we krwi, niższe ciśnienie krwi i silniejszy układ odpornościowy [12]. Udowodniono, że optymizm koreluje z wieloma sferami życia człowieka i wykazuje silną współzależność ze zdrowiem: osoby z pozytywnym nastawieniem do przyszłości lepiej radzą sobie ze stresem i w obliczu trudnej sytuacji potrafią się lepiej do niej przystosować [34]. Optymiści traktują sytuację stresową jako stan przejściowy i wierzą, że skończy się ona pomyślnie, co powoduje, że wykazują zachowania prozdrowotne. Co więcej, optymiści aktywnie podchodzą do problemów zdrowotnych i chętnie stosują się do zaleceń lekarzy, dzięki czemu wspomagają proces rekonwalescencji i przyspieszają powrót do zdrowia [35].

W przypadku chorych na nowotwory, pacjenci, którzy mają pozytywne nastawienie do swojego stanu zdrowia, wolę walki z chorobą i umiejętność pozytywnej oceny swojego życia, doświadczają podczas choroby mniejszego poczucia bezradności i bierności, co bezpośrednio poprawia ich jakość życia w porównaniu do innych chorych przytłoczonych lękiem i poczuciem beznadziejności [35]. Doskonałym i zarazem powszechnie znanym tego przykładem jest tytułowy Oskar w znakomitej książce Erica- Emanuella Schmitta „Oskar i pani Róża“, gdzie

nieuleczalnie chory chłopiec oswaja swoją chorobę, lęk oraz obawy, a jego pełna ufności postawa budzi niekłamany podziw [36].

Jednym z wyzwań współczesnej medycyny powinna być praca na rzecz rozwoju emocjonalnego dobrostanu dzieci, wyrażająca się w subiektywnie ocenianej jakości życia. Doświadczenia związane ze zmianą otoczenia, sytuacją rodzinną czy ekonomiczną są dla dzieci niezwykle trudne i często wiążą się z dolegliwościami somatycznymi. Mogą im również towarzyszyć problemy z samoakceptacją, poczuciem winy, samokrytyką i bardzo niską samooceną. Nierzadko zdarza się, że dzieci wykazujące powyższe zachowania stają się bierne i wycofane, co zwiększa dystans wobec otoczenia, powoduje frustrację i apatię lub ogólne przygnębienie. W rezultacie takie dzieci mogą mieć trudności z utrzymywaniem relacji z otoczeniem i funkcjonowaniem w społeczeństwie.

Zasoby duchowe zapewniają zatem inspirację i siłę do poszukiwania sensu, nadziei i motywacji w życiu. Duchowość jest ściśle związana z pojawieniem się pozytywnych zmian pourazowych u osób z przewlekłymi chorobami somatycznymi [37]. Rozwój duchowy dzieci jest procesem wymagającym i czasochłonnym, ale w sytuacjach granicznych, w codziennej walce z własną chorobą, może mieć fundamentalne znaczenie.

Wnioski

Podsumowując, należy podkreślić, że rozwój duchowy jest kluczowy nie tylko z indywidualnego punktu widzenia, ale także z perspektywy całego społeczeństwa. Duchowość może przyjmować różne, odrębne formy rozwoju wewnętrznego, m.in. medytację, kontemplację, ćwiczenie uważności [38], radość z obcowania z przyrodą, otwieranie się na potrzeby innych czy pracę na rzecz zwierząt lub środowiska naturalnego.

Co istotne, ludziom zależy na interakcjach społecznych, a osoby pozbawione więzi społecznych powstających podczas komunikacji są bardziej podatne na nagłą śmierć, nowotwory czy depresję. Amerykański psycholog Jonathan Haidt twierdzi, że natura ludzka jest „grupolubna” – cenimy sobie pracę zespołową, dobrze funkcjonujemy i czujemy się w stadzie, w którym możemy nawet tworzyć tożsamości

grupowe dające nam poczucie przynależności i bezpieczeństwa [39]. Kontakty interpersonalne i społeczne rozwijane poprzez zabawę są szczególnie ważne dla dzieci, ponieważ są sposobem na otrzymywanie wsparcia od innych, a także formą wyrażania siebie i drogą do dojrzałości i rozwoju osobistego. Kontakty społeczne wynikają z potrzeb i oczekiwań jednostek. Takie kontakty ułatwiają tworzenie więzi między nimi i otrzymywanie odpowiedniego wsparcia. Dodatkowo przynależność do grupy społecznej oznacza udzielanie pomocy w trudnych chwilach, zakładając również wzajemność. W społeczności nie jesteśmy anonimowi: czujemy się bezpieczni, potrzebni i mamy poczucie przynależności, co daje nam komfort fizyczny i psychiczny [15].

Bez względu na to, jaką formę praktyki duchowej uznamy za odpowiednią do naszych indywidualnych celów czy rozwoju duchowego naszych dzieci, niezależnie od tego, czy jest to np. ćwiczenie uważności, harcerstwo, hokej, biblioterapia, wolontariat w schronisku dla zwierząt czy działalność religijna, powinniśmy zawsze pamiętać, że duchowość jest istotnym elementem budującym i kształtującym nasze człowieczeństwo. Dzieci mają pełne prawo oczekiwać od swoich rodziców lub nauczycieli opieki duchowej rozumianej jako wskazówki dotyczące znajdowania sensu życia, prawdziwego zaangażowania, racjonalizacji wydarzeń, które bezpośrednio ich dotyczą, budowania ich poczucia wartości i godności oraz poszanowania ich indywidualności. Duchowość jest niezbędnym elementem w życiu młodych ludzi i ich rodzin. Należy pamiętać, że jej poziom zależy od wielu czynników i świadomej współpracy całej wspólnoty. Nie wolno nam tracić z oczu szacunku dla innych (także osób młodych) i powinniśmy mieć na uwadze ich wrodzone predyspozycje i preferencje. Powinniśmy również propagować postawy oparte na szacunku dla całego ekosystemu.

Niewątpliwie wewnętrzne zasoby duchowe mogą być źródłem samorozwoju, ale także motywacją do szukania sensu, nadziei i chęci świadomego życia. Bez wątpienia duchowość może stać się jednym z podstawowych zasobów osobistych sprzyjającym pojawianiu się pozytywnych zmian u dzieci i powinna być brana pod uwagę w przypadku przeprowadzania skutecznego procesu wychowawczego.

Piśmiennictwo

1. Miller L: *The Spiritual Child*, Picador, USA, 2016.
2. Ruszel E.M.: Cierpienie duchowe dziecka, Psychologiczne aspekty, *Studia Gdańskie*, 2012, XXXI, 315-323.
3. Heszen-Niejodek I.: Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar, *Przegląd Psychologiczny*, 2004, 47(1), 15-31.
4. Leszczyńska K., Pasek Z.: *Nowa duchowość w badaniach społecznych*, [w:] *Nowa duchowość w społeczeństwach monokulturowych pluralistycznych*, (red.), K. Leszczyńska, Z. Pasek, Kraków, 2008, 12.
5. Socha P.: Spirituality: explicit and implicate, Hindrances to the scientific status of research on spirituality? *Annals of Psychology*, 2013, XVI, 3, 391-413.
6. Charzyńska E., Gardziola A.: Duchowość w pracy jako czynnik chroniący przed wypaleniem zawodowym – madiacyjna rola satysfakcji z pracy, *Humanizacja Pracy Duchowość i kompensacyjne wartości a problemy więzi społecznych i zawodowych*, 2015, 2, 67-82.
7. Thoresen C. E., Harris A.H.S.: Spirituality and health: What's the evidence and what's needed?, *Annals of Behavioral Medicine*, 2002, 24, 3-13.
8. Giddens A.: *Socjologia*, Warszawa, 2005.
9. Chojniak A.: Kategoria duchowości we współczesnej psychologii, *Poznańskie Studia Teologiczne*, 2011, 25, 375-384.
10. Mariański J.: Nowe formy religijności i duchowości – od socjologii religii do socjologii duchowości?, *Człowiek i Społeczeństwo*, 2009, 29, 172-179.
11. Tanyi R, A.: Towards clarification of the meaning of spirituality, *J Adv Nurs Sep.*, 2002, 39(5), 500-509.
12. Seligman Martin E. P.: *Prawdziwe szczęście*, Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia, *Media Rodzina*, Poznań, 2005.
13. Haidt J.: *Szczęście*, Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne, Gdańsk, 2007.
14. Maslow A.: *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa, 1986.
15. Pinker S.: *Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*. Efekt wioski, Kielce, 2015, 197-198.
16. Arystoteles: *Etyka Nikomachejska*, Warszawa, 1956.
17. Weil W.: *Spontaniczne szczęście*, Laurum, Warszawa, 2012.
18. *Kontakt z naturą to lepsze zdrowie*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30194%2Ckontakt-z-natura-lepsze-zdrowie.html> (data dostępu: 25.06.2020).
19. *Deklaracja Niepodległości*, http://k_sidorczyk.republika.pl/deklar.htm: Rękopis Deklaracji Niepodległości, Lewicki Z., *Historia cywilizacji amerykańskiej. Era tworzenia 1607-1789*, Warszawa, 2009, 565. Także: Filipowicz S.: *Pochwała rozumu i cnoty*, *Republikańskie credo Ameryki*, Kraków, 1997, 146-163.
20. *Słownik Języka Polskiego*, red. Szymczak M., t. 3, R – Z, Warszawa, 1995, 373.
21. D'ormesson J.: *Traktat o szczęściu*, Kraków, 2011.

22. Czapiński J.: Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa, NAUKA, 1/2012, 51,
https://portalwiedzy.pan.pl/images/stories/pliki/publikacje/NAUKA_2012/1_2012/N112-05-Czapinski.pdf (data dostępu: 15.08.2020)
23. University of Leicester produces the first-ever 'world map of happiness'
http://www.eurekalert.org/pub_releases/2006-07/uol-uol072706.php (data dostępu: 19.08.2020)
24. <https://worldhappiness.report/ed/2020/> (data dostępu: 20.08.2020)
25. Alexander J., Dissing Sandahl I.: The Danish Way of Parenting, RandomHouse LLC, New York, 2016, 40-41.
26. Emmos R. A.: Is Spirituality an Intelligence? Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern, The International Journal for the Psychology of Religion, Vol. 10, 2000, 1, 3-26.
27. Socha P.: Duchowy rozwój człowieka, Fazy życia, osobowość, wiara, religijność, red. P. Socha, Kraków, 2000.
28. Johnson G.: Wielkie kultury świata: Indie, Warszawa, 1998.
29. Grzybowski P. P.: Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego, Przegląd Pedagogiczny, 2007, 1, 57-62.
30. Komunikat z badań CBOS NR 26/2015, Zmiany w zakresie podstawowych wskaźników religijności Polaków po śmierci Jana Pawła II, Warszawa, luty, 2015.
[www.cbos.pl/SPISKOM>POL/2015/K_026_15.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM/POL/2015/K_026_15.PDF) (data dostępu: 25.06.2020).
31. http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/publication/448/edukacja_miedzykulturowa_pajp_czesc_2_pdf_16004.pdf (data dostępu: 20.06.2020).
32. Hay D.: The biology of God: What is current status of Hardy's hypothesis?, The International Journal for the Psychology of Religion, 1994, 4(1), 1-23.
33. Martinez B. B., Custodio R. P.: Relationship between mental health and spirituals wellbeing among hemodialysis patients: a correlation study, Med. J., Sao Paulo, 2014, 132(1), 23-27.
34. Potempa K.: Optymizm a zdrowie, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 2013, 19(2), 131-134.
35. Scheier M.F., Carver C.S.: Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health, Journal of Personality, 1987, 55(2), 169-210.
36. Schmitt E.E.: Oskar i pani Róża, Znak, Kraków, 2004.
37. Ogińska-Bulik N.: Rola duchowości w rozwoju po traumie u osób zmagających się z przewlekłymi chorobami somatycznymi, Psychiatria i Psychoterapia, 2014, 3(10), 3-16.
38. Fredrickson B. L., Joiner T.: Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being, Psychological Science, 2002, 13, 172-175.
39. Haidt J.: Prawy umysł, Smak Słowa, Sopot, 2014.

Pacjenci z nowotworami wieku dziecięcego oraz ozdrowieńcy - różne płaszczyzny powrotu

Celem tego rozdziału jest przedstawienie podstawowych wiadomości z zakresu onkologii dziecięcej oraz ukazanie perspektywy pacjentów z chorobami nowotworowymi wieku dziecięcego, osób z nich wyleczonych (tzw. ozdrowieńców) a także ich rodzin, ze szczególnym zwróceniem uwagi na trudności, które mogą napotykać. Zwiększenie wiedzy i świadomości społeczeństwa w tym zakresie będzie pomocne w przeciwdziałaniu wykluczenia tych osób.

Mimo, iż nowotwory wieku dziecięcego w populacji pacjentów pediatrycznych zaliczane są do chorób rzadkich (stanowią <1% wszystkich chorób u dzieci), nadal stanowią drugą, po wypadkach i urazach, przyczynę śmierci w tej grupie wiekowej. Z tego względu wczesne rozpoznanie choroby jest kluczowe, ponieważ zarówno niskie stadium zaawansowania choroby, jak i wczesne włączenie odpowiedniego leczenia, stanowią istotne czynniki prognostyczne, wpływając na rokowanie oraz szansę na trwałe wyleczenie i przeżycie. [1]

Należy podkreślić, iż nowotwory wieku dziecięcego różnią się istotnie od nowotworów, które występują u osób dorosłych. Po pierwsze, etiologia tych chorób jest różna (tj. u dzieci częściej przyczyną są zaburzenia podczas rozwoju i/lub dojrzewania tkanek i narządów lub predyspozycje genetyczne, np. zespół Downa niż wpływ czynników środowiskowych) i z tego powodu „zachowanie” komórek nowotworowych też jest odmienne (tj. u dzieci komórki nowotworowe są mniej zróżnicowane, o pochodzeniu zarodkowym; mają zdolność szybkiego podziału i zwiększania masy guza, co wiąże się z szybszym tworzeniem ognisk przerzutowych). Ma istotny wpływ na leczenie, ponieważ są to nowotwory chemiowrażliwe a leczenie często polega na łączeniu różnych metod (tj. oprócz chemioterapii leczenie uzupełnia się o zabieg operacyjny i/lub radioterapię). Intensywne leczenie przeciwnowotworowe jest dość dobrze tolerowane przez dzieci,

ze względu na duży potencjał regeneracyjny ich organizmów – z tego powodu możliwe jest stosowanie wyższych dawek chemio- i/lub radioterapii, ostre objawy uboczne są mniej nasilone a tkanki i narządy szybciej się regenerują niż u pacjentów dorosłych. Inna istotna różnica wiąże się z tym, iż zazwyczaj organizm dziecka jest w lepszym stanie ogólnym z mniejszą ilością chorób współwystępujących niż u dorosłego. Wspomniane cechy mają duży wpływ na osiągnięte wyniki leczenia – obecnie udaje się wyleczyć ponad 80% dzieci z chorobami nowotworowymi. Należy podkreślić, iż wyniki leczenia różnią się w zależności od rodzaju nowotworu (np. chłoniak Hodgkina vs zwojak zarodkowy) oraz stopnia zaawansowania choroby (np. niski vs wysoki stopień zaawansowania klinicznego).

Warto także zwrócić uwagę na różnice w częstości występowania poszczególnych nowotworów pomiędzy dziećmi a nastolatkami i młodymi dorosłymi. Wśród dzieci w wieku 0-14 lat do najczęstszych nowotworów zalicza się białaczki, które stanowią ok.23% rozpoznań (przy czym najczęstszym typem jest ostra białaczka limfoblastyczna) oraz nowotwory ośrodkowego układu nerwowego – ok. 22%. Pozostałe nowotwory zalicza się to tzw. „guzów litych” i różnią się one częstością występowania oraz lokalizacją w zależności od wieku dziecka: u najmłodszych dzieci (niemowląt) najczęściej występuje zwojak zarodkowy (neuroblastoma) a u nastolatków – chłoniaki. U pacjentów w wieku > 15 lat rodzaj występujących nowotworów różni się istotnie, zbliżając się do typów stwierdzanych u młodych dorosłych (tj. najczęstszymi są chłoniak Hodgkina i nowotwory germinalne). [2]

Dla większości pacjentów i ich rodzin, rozpoznanie choroby nowotworowej jest ogromnym zaskoczeniem, zwłaszcza, że brak jest wczesnych charakterystycznych objawów a dolegliwości, które zgłaszają pacjenci mogą naśladować inne, częstsze dla dzieci, choroby. Z tego powodu tak ważne jest aby lekarze rodzinni i/lub pediatrzy zachowywali czujność, a w przypadku objawów takich jak zmęczenie, utrata masy ciała, nawracająca gorączka oraz zakażenia, bóle głowy, wymioty, trudności w oddawaniu moczu i/lub stolca, obecność guza oraz wielu innych, gdy utrzymują się one przez ponad dwa tygodnie i/lub nie ustępują pod wpływem typowego leczenia, wskazane może być poszerzenie badań diagnostycznych, aby wykluczyć nowotwór wieku dziecięcego. Co także istotne, lekarze powinni z dużą uwagą i zrozumieniem słuchać rodziców/opiekunów dziecka,

ponieważ ich obserwacje dotyczące np. zmiany zachowania i/lub utraty nabytych wcześniej umiejętności, mogą być także bezcenną wskazówką, która może ułatwić postawienie odpowiedniego rozpoznania. [3]

Zazwyczaj otrzymanie informacji na temat podejrzenia i/lub rozpoznania choroby nowotworowej jest ciosem dla pacjenta i rodziny, całkowicie zmieniając dotychczasowe życie. Po potwierdzeniu rozpoznania nowotworu dziecko powinno jak najszybciej rozpocząć leczenie, co może wiązać się z koniecznością długiej hospitalizacji. Leczenie choroby podstawowej jest kluczowe, jednak podczas pobytu w szpitalu dziecko ma ograniczone możliwości, aby realizować inne swoje potrzeby. Mając na uwadze także kondycję psychiczną pacjenta, bardzo istotne jest zaplanowanie modyfikacji w jego dotychczasowym „normalnym” życiu, aby zarówno on jak i jego bliscy, choć częściowo mogli spełniać także inne role. Pozwoli to na zwiększenie pacjenta motywacji i wsparcie w walce z chorobą, a ponadto zmniejszy strach oraz poczucie wykluczenia. Z tego powodu, aby wspomagać pacjenta na różnych poziomach, powinien on pozostawać pod opieką zespołu interprofesjonalnego, w którym oprócz lekarzy opiekę zapewniają także pielęgniarki (zarówno podczas pobytu w szpitalu, jak i w domu), psycholog, pracownik socjalny, fizjoterapeuta, terapeuta zajęciowy, farmaceuta kliniczny, dietetyk i wielu innych. Każda z tych osób może dostarczyć pacjentowi praktycznych wskazówek pomocnych w planowaniu nowej rzeczywistości podczas walki z chorobą (np. techniki redukcji stresu, wsparcie socjalne, modyfikacje żywieniowe, ćwiczenia fizyczne itd.) a przez to pokazując, iż rozpoznana choroba to nie jest „koniec świata”. [4]

Należy podkreślić, iż omówienie wszystkich trudności z którymi może zetknąć się dziecko z chorobą nowotworową przekracza zakres tego rozdziału, jednak najważniejsze aspekty zostały przedstawione poniżej a celem tego opracowania jest zwiększenie świadomości społeczeństwa oraz przeciwdziałanie poczuciu wykluczenia dziecka oraz jego bliskich.

W zależności od wieku dziecko może mieć różny stopień zrozumienia ryzyka jakie wiąże się z rozpoznaniem u niego choroby nowotworowej oraz z leczeniem, które musi przejść. Niestety nadal istnieje wiele mitów dotyczących nowotworów a dużą część z nich znają także dzieci. Z tego powodu kluczowe jest, aby względem

pacjenta zawsze być szczerym i starać się dostosować przekazywane informacje do jego poziomu rozumienia. Jednym z pomocnych opisów jest przedstawienie leczenia choroby nowotworowej jako meczu, który można wygrać, jednak kluczowa jest gra w zespole. Z tego powodu zasadne jest także wyjaśnienie tej nowej sytuacji nie tylko rodzicom pacjenta ale także przyjaciołom, ponieważ to pomoże im zrozumieć nową perspektywę chorego dziecka, zmniejszy ich strach oraz pokaże w jaki sposób najbliżsi i/lub koledzy mogą je wspierać. [5]

Ponieważ akceptacja rozpoznania choroby nowotworowej może być dla pacjenta bardzo trudna i wymaga czasu, wskazane jest, aby dziecko miało możliwość kontaktu z psychologiem, zwłaszcza, iż podczas leczenia mogą pojawić się momenty pełne lęku, obaw i innych trudnych emocji. Z tego też powodu bardzo ważne jest zapewnienie wsparcia psychologicznego nie tylko opiekunom dziecka ale także jego rodzeństwu, które może mieć poczucie, iż jego potrzeby zostały zepchnięte na dalszy plan.

Ponadto pomocne jest także zaproponowanie udziału w grupach wsparcia dla pacjentów. Możliwość podzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi chorymi dziećmi oraz ozdrowieńcami w wielu przypadkach pozwala na znalezienie motywacji oraz zwiększenie przekonania, iż nowotwór jest chorobą wyleczalną. [6]

Pacjenci powinni także kontynuować edukację jednak w trybie indywidualnym – zarówno w formie bezpośrednich spotkań z nauczycielem, jak i z wykorzystaniem metody zdalnej. Nauczyciele powinni także pamiętać, iż wcześniej zaplanowane lekcje mogą wymagać modyfikacji w czasie ich trwania, ponieważ objawy uboczne leczenia mogą istotnie zaburzyć możliwość pracy ucznia-pacjenta. Ze względu na to, iż jednym z podstawowych skutków ubocznych leczenia onkologicznego jest obniżenie odporności (immunosupresja), czego konsekwencją mogą być bardzo niebezpieczne powikłania, nie zaleca się kontynuowania procesu kształcenia w formie tradycyjnej, w klasie. Nawet typowe zakażenia sezonowe (np. przeziębienie, grypa) dla osoby z nieprawidłowo funkcjonującym układem odpornościowym mogą stanowić niebezpieczeństwo, i z tego powodu taki pacjent powinien ograniczać kontakty z innymi osobami. Z drugiej strony ważne jest, aby motywować dziecko do kontynuowania edukacji w czasie leczenia przeciwnowotworowego, pokazując w ten sposób, iż zwiększa to szanse na powrót

do „normalnego życia” oraz kontynuowania nauki z kolegami z jej/jego klasy po zakończeniu terapii.

Aby zmniejszyć poczucie izolacji a nawet opuszczenia przez znajomych i kolegów, co stanowi jedną z głównych obaw pacjentów w wieku nastoletnim, zasadne jest umożliwienie korzystania przez pacjenta onkologicznego z mediów społecznościowych. Z drugiej strony, w przerwach między kolejnymi cyklami leczenia, podczas pobytu w domu, warto jest organizować indywidualne spotkania z kolegami „na żywo”, zwracając im jednak uwagę na kluczowe zasady dotyczące przestrzegania zasad higieny, dając im poczucie odpowiedzialności za zachowania zmniejszające ryzyko przeniesienia infekcji na bardziej podatnego chorego kolegę.

Aktywność fizyczna na świeżym powietrzu ma także duże znaczenie dla wielu pacjentów z chorobami onkologicznymi. Należy wcześniej zasięgnąć opinii fizjoterapeuty oraz uwzględnić stan ogólny oraz samopoczucie pacjenta, jednak zaleca się podejmowanie takich aktywności. Czasami rodzice starają się je ograniczać tłumacząc, iż dodatkowy wysiłek fizyczny jest zbyt dużym obciążeniem dla ich osłabionego i poważnie chorego dziecka. Jednak w takim przypadku należy wyjaśnić, iż podejmowanie aktywności fizycznej w natężeniu dostosowanym do możliwości pacjenta w wielu sytuacjach może wręcz stanowić wsparcie podczas prowadzonego leczenia. Jest to także sposób na podtrzymywanie kontaktów z innymi osobami oraz zmniejszenie poczucia wykluczenia z grupy rówieśniczej. Ponadto pobyt na świeżym powietrzu zmniejsza niepokój i stres dzięki wykorzystaniu kojącej siły kontaktu z naturą.

W XIX wieku Jean Anthelme Brillat-Savarin powiedział ”Powiedz mi co jesz, a ja ci powiem, kim jesteś”. Z tego powodu omawiając potrzeby dziecka z chorobą nowotworową nie sposób pominąć istotności odpowiedniej diety. Wielu rodziców boryka się z trudnościami w zakresie zdrowego żywienia u dzieci a dla pacjentów z nowotworem dobrze zbilansowana dieta jest tym bardziej kluczowa. Zarówno ze względu na chorobę podstawową, prowadzone leczenie oraz jego efekty uboczne (wymioty, uszkodzenie śluzówki w jamie ustnej, zmiana zmysłu smaku itd.), pacjenci onkologiczni są narażeni na niedożywienie. Należy pamiętać, aby posiłki były przygotowywane na świeżo, najlepiej gotowane a nie smażone, potrawy były lekkostrawne, z odpowiednią ilością warzyw i owoców. Z tego powodu dla wielu

rodziców bezcenne jest wsparcie dietetyczne podczas komponowania codziennych posiłki w sposób, który wspomaga organizm dziecka podczas walki z chorobą oraz przyspiesza jego regenerację. Warto podkreślić, iż zmiany w sposobie żywienia, których wymaga chore dziecko mogą być także odniesione do pozostałych członków rodziny, przynosząc przy tym dodatkowe korzyści. [7]

Bez wątpienia rozpoznanie choroby nowotworowej u dziecka wpływa na życie całej rodziny, narzucając wiele modyfikacji do ich dotychczasowego planu. Niektóre rodziny nazywają to „trzęsieniem ziemi”, ponieważ po usłyszeniu diagnozy nic już nie jest takie jak wcześniej, a choroba dziecka staje się tak naprawdę chorobą całej rodziny. Jedną z głównych zmian jest potrzeba stałej obecności opiekuna przy dziecku, zarówno w domu, jak i podczas pobytów w szpitalu, które czasem mogą trwać wiele tygodni albo nawet miesięcy. Często oznacza to, że jedno z rodziców zmuszone jest zrezygnować z dotychczasowej pracy lub pracować w niepełnym wymiarze zatrudnienia. Z drugiej strony opieka nad chorym dzieckiem „na pełen etat” wpływa na wiele aspektów codziennego życia, np.: relacje z pozostałym rodzeństwem oraz zaspokajanie ich potrzeb (z tego powodu często pojawia się uczucie porzucenia i zazdrość), relację z partnerem/małżonkiem/rodzicem dziecka (towarzyszy im poczucie winy, żal, rozgoryczenie i strach), jak również na sytuację finansową całej rodziny. Z tego powodu opieki psychologa i/lub grup wsparcia mogą potrzebować także opiekunowie i rodzeństwo chorego dziecka. Co istotne, wśród bliskich pacjenta pojawiać się mogą różne, czasem skrajne emocje, i dlatego tak ważne jest, aby nauczyli się radzić sobie w tej trudnej sytuacji.

Jak wspomniano wcześniej, u dziecka z chorobą nowotworową pojawiają się dodatkowe potrzeby, które trzeba zaspokoić – oprócz indywidualnej opieki, jedzenie dobrej jakości, leki wspomagające, rehabilitacja itd. stają się istotnymi wydatkami, których budżet domowy może nie udźwignąć. Zatem aby zapobiec poczuciu wykluczenia rodziny, mogą oni potrzebować wsparcia ze strony innych – zarówno członków rodziny, znajomych jak i systemu opieki społecznej. Aby zabezpieczyć potrzeby w odpowiedni sposób, warto aby każda ze wspomnianych grup wspierających rodzinę miała wiedzę i świadomość na temat specyfiki choroby nowotworowej dziecka oraz jej wpływu na najbliższych. Ponieważ wsparcie może dotyczyć wielu różnych aspektów, włączyć się mogą zarówno osoby indywidualne jak i organizacje charytatywne. Jednak ważne aby pamiętać, że pomoc powinna być

oferowana w sposób nienachalny, z wyczuciem, pamiętając aby zarówno pacjent jak i jego rodzina nie poczuli się dotknięci. [8]

Obecnie wyleczalność nowotworów wieku dziecięcego wynosi ok. 80%, co jest wynikiem ponad 40 lat doświadczeń w zakresie leczenia onkologicznego, lepszego zrozumienia biologii komórek nowotworowych, jak również rozwoju leczenia wspierającego, które skierowane jest na objawy uboczne prowadzonej terapii (tj. antybiotykoterapia, leki przeciwwgrzybicze, leki przeciwwymiotne, preparaty krwiopochodne, leczenie parenteralne itp.). Coraz lepsze wyniki leczenia wiążą się jednak także z tym, że zwiększa się grupa tzw. ozdowieńców (pacjentów, którzy zostali wyleczeni z nowotworu), u których, w wieku dorosłym mogą pojawić się inne problemy zdrowotne. Z tego powodu, ważne aby już w momencie rozpoczęcia leczenia, pacjent i jego rodzice zostali poinformowani o ryzyku odległych następstw prowadzonego terapii przeciwnowotworowej. Mimo, iż dla wielu z nich na tym etapie tak daleka perspektywa nie jest aż tak istotna, dopiero po wielu latach ozdowieńcy mogą zdać sobie sprawę z ograniczeń zdrowotnych, z którymi przyjdzie im się mierzyć. Jednym z najgorszych odległych skutków leczenia onkologicznego prowadzonego we wczesnym dzieciństwie jest wtórny nowotwór – ma to związek z otrzymanym leczeniem (chemioterapia, radioterapia), które jest uznanym czynnikiem ryzyka nowotworzenia. Ponadto pewne leki zwiększają ryzyko określonych powikłań ze strony narządów, tj. antracykliny mogą powodować uszkodzenie mięśnia sercowego, leki alkilujące – uszkodzenia szpiku kostnego, cysplatyna – uszkodzenia słuchu itd. Do innych objawów ubocznych istotnie wpływających na jakość dalszego życia zalicza się zaburzenia płodności (upośledzenie płodności, przedwczesne wygasanie funkcji jajników, nawracające poronienia itd.), zaburzenia emocjonalne i poznawcze (depresja, napady lęku, zespół stresu pourazowego itd.), dolegliwości ze strony układu sercowo-naczyniowego, niedobór wzrostu, różnego rodzaju zaburzenia endokrynologiczne i wiele innych. [9]

Onkolodzy dziecięcy są teraz bardziej świadomi odległych skutków leczenia, które mogą prowadzić do przedwczesnej śmierci lub innych problemów zdrowotnych ograniczających jakość życia w porównaniu z resztą populacji, a co za tym idzie poczuciu długotrwałego i wielopoziomowego wykluczenia. Z tego powodu leczenie onkologiczne jest stale modyfikowane, ponieważ celem jest indywidualne

dostosowanie terapii do pacjenta, co ma ograniczyć ryzyko odległych następstw bez pogorszenia wyników wyleczalności choroby podstawowej. Niestety nadal, w wieku dorosłym, wielu ozdowieńców skarży się na przewlekłe problemy zdrowotne i wymaga wsparcia. Pojawia się także coraz więcej informacji potwierdzających, iż rozpoznanie zagrażającej życiu choroby oraz intensywne leczenie we wczesnym dzieciństwie mogą mieć wpływ na różne aspekty socjoekonomiczne w życiu dorosłym (edukacja, wykonywany zawód, ubezpieczenie zdrowotne i na życie, uzyskanie pożyczki i kredytu itd.). Z tego powodu istotne jest zwiększanie świadomości na temat odległych następstw chorób nowotworowych wieku dziecięcego nie tylko wśród pacjentów/ozdowieńców i ich rodzin ale także wśród lekarzy zajmujących się pacjentami dorosłymi oraz w społeczeństwie w szerokim tego słowa znaczeniu. Wydaje się to być jednym z najbardziej skutecznych rozwiązań wspierających codzienne życie ozdowieńców oraz zmniejszające poczucie wykluczenia.

Podsumowując, pacjenci z nowotworami wieku dziecięcego są wyjątkową grupą dzieci, które ze względu na przebyte intensywne leczenie i jego konsekwencje, są bardzo narażone na wykluczenie ze społeczeństwa na wielu płaszczyznach. Aby temu zapobiec należy zwiększać świadomość społeczną – wiedza na temat trudności z jakimi się mierzą ci pacjenci oraz ich bliscy, pozwoli na znalezienie rozwiązań i wspieranie ich w oczekiwany i potrzebny sposób. Należy pamiętać, iż rozpoznanie choroby nowotworowej nie oznacza końca życia – to wojna, którą można wygrać, jednak naszym obowiązkiem jest nieść pomoc i wsparcie, a nie odwracać głowę w przeciwnym kierunku...

Piśmiennictwo

1. <https://www.cancer.org/cancer/cancer-in-children.html>
2. Pizzo P.A., Poplack D.G. (eds): Principles and Practice of Pediatric Oncology. 2015, Lippincott, Williams and Wilkins.
3. <https://www.cancer.net/cancer-types/childhood-cancer/symptoms-and-signs>
4. Kreitler S., Weyl Ben Arush M. (ed.): Psychosocial Aspects of Pediatric Oncology. 2004, John Wiley & Sons Ltd, Chichester.
5. Dos Santos Gomez L. A. Removing the stigma of cancer at school. *The Lancet Oncology* 2007 Aug; 8(8): 682-684, doi: [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(07\)70237-1](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(07)70237-1)
6. Marcus J. Psychosocial Issues in Pediatric Oncology. *Ochsner J.* 2012 Fall; 12(3): 211-215
7. <https://www.cclg.org.uk/publications>
8. Van Schoors M, De Paepe A.L., Norga K., Cosyns V., Morren H., Vercruyssen T, Goubert L., Verhofstadt L.L. Family Members Dealing With Childhood Cancer: A Study on the Role of Family Functioning and Cancer Appraisal *Front Psychol.* 2019; 10: 1405. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01405
9. Gan H.-W., Spoudeas H.A.: Long-term follow-up of survivors of childhood cancer (SIGN Clinical Guideline 132). *Arch Dis Child Educ Pract Ed* 2014 Aug; 99 (4): 138-43. doi: 10.1136/archdischild-2013-305452.

Rola i znaczenie komunikacji wielokulturowej w edukacji szkolnej

Wprowadzenie

Refleksja nad rolą i znaczeniem komunikacji wielokulturowej w szkole jest złożonym zagadnieniem ze względu na wieloaspektowość tematu. Mówimy tu bowiem o trzech dużych obszarach pojęciowych: komunikacji, edukacji i wielokulturowości. Samo pojęcie komunikacji jest różnie rozumiane i definiowane, choć wszelkie sposoby definiowania odnoszą się zasadniczo do jednego z dwóch znaczeń tego słowa [1], a tym samym dwóch modeli: transmisyjnego, czyli służącego do przekazywania informacji, wiedzy, idei, uczuć czy emocji oraz konstytutywnego służącego przede wszystkim tworzeniu związków i więzi społecznych w ramach interakcji społecznych [2].

W teorii komunikacji wyodrębnia się szereg definicji związanych z procesem porozumiewania się, m.in.: komunikowanie społeczne, komunikowanie masowe, komunikowanie interpersonalne. Komunikowanie społeczne jest w takim rozumieniu traktowane jako najszersza kategoria pojęciowa. Szczególny nacisk kładzie się w niej na proces tworzenia, modyfikowania i przekazywania informacji pomiędzy osobami, grupami czy organizacjami społecznymi [3].

W obrębie komunikowania społecznego możemy mówić o dwóch sposobach przekazywania informacji: komunikacji masowej i interpersonalnej. Komunikowanie masowe wyróżnia się szerokim zasięgiem procesu, dużą częstotliwością oraz asymetrycznością. Rolę nadawcy pełni tutaj instytucja a odbiorca jest anonimowy. Bardziej symetrycznym procesem jest komunikacja interpersonalna, która dokonuje się między dwoma osobami, mającymi możliwość osobistego kontaktu i angażowania się w proces komunikacji. Proces ten jest zindywidualizowany,

a przekaz dostosowany do potrzeb uczestników komunikacji [1]. Efektywne komunikowanie się oznacza przekazanie informacji drugiej osobie w taki sposób, w jaki chcemy i zrozumienie naszej wiadomości przez drugą stronę w taki sposób, w jaki ta druga strona chce [4]. Tak rozumiane procesy komunikacji ujawniają się również w procesie edukacji i będą miały zastosowanie w komunikacji wielokulturowej. Komunikowanie w szkole może mieć zarówno charakter interpersonalny (połączenia osobistych kontaktów uczniów, nauczycieli, rodziców) jak i grupowy (stała część komunikacji w szkole jako instytucji).

Wielokulturowość jest zjawiskiem powszechnym we współczesnym świecie. Na skutek migracji ludności z różnych obszarów kulturowych jesteśmy uczestnikami wielokulturowości, tzn. współżycia i współpracy z ludźmi posługującymi się nie tylko innym językiem, ale też uznającymi różne wartości wynikające z odmienności kulturowej czy religijnej. Mimo, iż wielokulturowość nie jest zjawiskiem nowym, niemniej z powodu swej złożoności niesie ze sobą coraz to nowe problemy i wyzwania [5].

Wielokulturowość, podobnie jak pojęcie i zjawisko kultury, jest różnie pojmowana i definiowana. Związane jest to nie tylko z niskim i wysokim kontekstem kulturowym, ale również z uwarunkowaniami historycznymi. W krajach, gdzie emigracja jest tradycją historyczną (USA, Australia, Kanada), a ludzie od wieków żyją obok siebie jest to raczej rozważanie jak stworzyć państwo wielokulturowe, gdzie wszyscy będą się czuli równoprawnymi obywatelami. W Europie Zachodniej jest to zjawisko związane raczej z prawami imigrantów, mniejszościami narodowymi [5]. Jeszcze inna sytuacja jest w krajach Europy Środkowej, gdzie kwestie wielokulturowości są stosunkowo nowym tematem, choć przez to znacznie bardziej wymagającym uwagi.

Posługując się pojęciem wielokulturowości myślimy o zjawisku polegającym na „współwystępowaniu na ograniczonej przestrzeni dwu lub większej ilości grup o odrębnych językach, wyznaniach, obyczajach, tradycjach i systemach organizacji społecznej” [6]. Pojęciem pokrewnym wyrażającym pozytywne podejście do wielokulturowości i w jakimś sensie uzupełniającym pierwsze jest „międzykulturowość” lub „interkulturowość”, która zwraca uwagę na fakt, iż obcowanie z innymi kulturami wzbogaca ludzką osobowość. [7].

Współcześnie, pomimo wielu dążeń do otwierania się na wielokulturowość, coraz częściej spotykamy się z przypadkami negatywnego podejścia do tego zagadnienia. Dotyczy to najczęściej krajów o wysokich dążeniach nacjonalistycznych i może prowadzić do wzajemnej izolacji kultur. Rolą szeroko rozumianej komunikacji czy edukacji międzykulturowej jest więc próba zmiany spojrzenia takich grup społecznych na powyższe zagadnienie – zaprezentowania go w kategoriach zasobów, a nie zagrożeń [7].

Drogi do wielokulturowości

Istnieje wiele dróg do wielokulturowości. Najważniejszymi z nich są niewątpliwie komunikacja i edukacja włączająca, rozumiana jako proces, który pomaga pokonywać bariery ograniczające obecność, uczestnictwo i osiągnięcia uczniów [8]. Należy pamiętać, że szereg nieporozumień międzykulturowych wynika z braku wiedzy o innych kulturach, a także lęku przed utratą tego co znane i bezpieczne. W tym kontekście należy przyjąć, że płaszczyzną i środkiem porozumiewania się ludzi i społeczeństw nie może być tylko znajomość języka, ale także znajomość kultury czy religii. Trzeba pamiętać, że kultura jest ważnym środkiem komunikacji. To człowiek i jego aktywność, działania i interakcje tworzą kulturę. Bycie podmiotem w układzie kulturowym oznacza możliwość doświadczenia kultury, czyli jej tworzenia, rozumienia [9].

Zgodnie z rekomendacją UNESCO edukacja włączająca rozumiana jest jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne [8].

Edukacja ta stawia za cel wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego [8].

W tak rozumianej edukacji nadrzędnym celem jest równość szans edukacyjnych, demokratyzacja edukacji, rozwój aktywności twórczej człowieka, a także autokreacja i szacunek dla różnic [10]. Edukację uważa się za podstawę kultury i cywilizacji, a tym samym uznaje się ją za jeden z podstawowych elementów ludzkiej egzystencji. Znamienne dla współczesnej edukacji jest również jej ukierunkowanie nie tylko na indywidualny, ale również na integralny rozwój człowieka oraz społeczeństwa [11]. Dziś edukacja to już nie tylko zdobywanie wiedzy a kompetencji, poszukiwanie porozumienia a nie konkurencji, nastawienie na autonomię jednostki i przygotowanie do życia w ramach wybranego systemu, a także zorientowanie na potrzeby dialogu międzykulturowego [10].

Edukacja wielokulturowa jest w tym kontekście przybliżaniem człowieka do życia z innymi i w ich świecie, jest ona także sposobem komunikacji międzyludzkiej. Biorąc pod uwagę kontekst współczesnego świata, który staje się mieszanką różnych narodowości i kultur – edukacja wielokulturowa musi być jednocześnie edukacją do wielokulturowości oraz edukacją w wielokulturowości [7]. Właściwy poziom realizacji celów tej edukacji wymaga od współczesnego nauczyciela stosownych kwalifikacji i kompetencji.

Cele edukacji wielokulturowej

Warunkiem skutecznej edukacji wielokulturowej jest znajomość jej celów. Najważniejsze z nich to:

- opanowywanie umiejętności uczenia się i rozumienia świata w perspektywie współzależności i kulturowej złożoności;
- opanowywanie umiejętności efektywnego działania w warunkach kulturowej niejednorodności
- opanowywanie umiejętności współżycia w społecznościach wielokulturowych w atmosferze pokoju, zaufania, wzajemnego szacunku, odpowiedzialności i tolerancji;
- opanowywanie umiejętności kierowania własnym rozwojem i samorealizacji w świecie kulturowej niejednoznaczności [12].

Głównym celem edukacji wielokulturowej powinno być kształtowanie pozytywnych postaw dzieci i młodzieży wobec innych ludzi i ich kultur, ale również dostrzeganie związku między kulturą własną i obcą, wrażliwość kulturowa oraz dokonywanie właściwych wyborów strategii komunikacyjnych i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur. Ważnym celem edukacji międzykulturowej jest również pośredniczenie między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenie sobie z międzykulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi oraz próby przewycięzania stereotypów [13].

Szansą na realizację tych celów wydaje się system rozumiany jako układ powiązanych ze sobą trzech elementów: osób (nauczyciele, uczniowie, rodzice) procesów (nauczania, uczenia się, wychowania, integracji, asymilacji); oraz współczynników (cele, treści, metody, formy i specyficzne środki edukacji)” [12].

Wielokulturowość w szkole

W zróżnicowanych kulturowo społecznościach szkolnych relacje między członkami są często złożone. Związane jest to m.in. z tym, że dziecko odmienne kulturowo „nosi w sobie” kulturę kraju, w którym wyrosło, i nie zawsze ma świadomość, iż jego zachowanie jest odmienne od przyjętego w danej szkole. Kultura, której jest przedstawicielem – jej normy, zgodnie z którymi się zachowuje – w dużej mierze pozostaje przez nie nieświadomiona [14]. Warto pamiętać, że jeśli pewne wzorce kulturowe są nieświadomione, trudno pamiętać o ich wpływie na zachowanie. Dotyczy to zarówno przedstawicieli kultury dominującej, jak i reprezentantów innej kultury.

Dla nauczycieli praca w środowisku wielokulturowym niewątpliwie jest wyzwaniem. Spotkanie z odmienną kulturą może być rozwijając i motywujące, ale niewątpliwie również zaskakujące i stresujące. Dotyczy to zwłaszcza krajów takich jak Polska, gdzie kontakt z osobami odmiennymi kulturowo dotychczas był stosunkowo niewielki. Tym bardziej zagadnienie to jest ważne dla rozwoju edukacji.

Nieodłącznym elementem towarzyszącym pracy w wielokulturowym środowisku szkolnym jest niepewność, która pojawia się w kontaktach nauczyciela z uczniami, rodzicami lub opiekunami. Nauczyciel często nie wie, czy zachowując

się w sposób typowy dla swojej kultury, nie urazi przedstawiciela innej kultury przez komunikat werbalny lub pozawerbalny. Problemem mogą być chociażby takie różnice jak podejście do czasu, przestrzeni, przyzwolenie (lub brak) na wyrażanie emocji, różnice w postrzeganiu władzy i hierarchii społecznej czy koncentracja na relacjach lub zadaniach.

Problemy w komunikacji międzykulturowej w szkole

Podstawowe problemy pojawiające się w komunikacji międzykulturowej w szkole:

- poziom znajomości języka (zarówno przez dziecko jak i przez rodzica/opiekuna);
- różnice kulturowe;
- proces adaptacji kulturowej
- różnice w systemach i metodach edukacji;
- uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe;
- kompetencje nauczycieli oraz ich umiejętności w zakresie pracy z grupami wielokulturowymi;
- kompetencje społeczne i kulturowe rówieśników [15].

Najbardziej podstawą kwestią w komunikacji z uczniem międzykulturowym wydaje się być znajomość języka. Jednak problem ten dotyczy nie tylko ucznia, ale również całego systemu rodzinnego. Trudno wyobrazić sobie proces edukacji bez interakcji nauczyciela z opiekunami dziecka. Im młodsze dziecko tym większa potrzeba takiej interakcji. W takim procesie może zająć konieczność posłużenia się językiem medium. Wymaga to od nauczycieli pewnej elastyczności i otwartości.

Pomocna w procesie komunikacji z uczniem międzykulturowym jest również wiedza na temat etapu jego adaptacji kulturowej. Na przebieg kontaktu ma wpływ również konkretny moment w jakim interakcja ma miejsce. Na różnych etapach adaptacji kulturowej osoby są w stanie komunikować w różny sposób. Wpływ na to ma zarówno sfera emocjonalna – im lepsza adaptacja tym mniej lęku i negatywnych emocji – jak i rozumienie sytuacji i kultury w jakiej dziecko się znajduje [11].

Przyglądając się kwestii komunikacji międzykulturowej w szkole warto uświadomić sobie, że kultura jest dynamicznym systemem wartości, norm,

sposobów zachowań i stylów komunikacji. Na sposób komunikacji bardzo mocno wpływa to z jakiego kręgu kulturowego pochodzi dana osoba. Należy pamiętać, że mamy kultury niskiego i wysokiego kontekstu. Pierwsze to takie, w których ludzie komunikują się wprost. Komunikaty są jednoznaczne i dosyć precyzyjnie oddają intencje mówiącego. Jest tu niewiele miejsca na swobodną interpretację (np. Niemcy, Austria, Szwajcaria, kraje Beneluksu, Wielka Brytania, USA, Kanada, Skandynawia,). Kultury wysokiego kontekstu to takie, w których, przekaz nie jest bezpośredni i mocno uwarunkowany kontekstem kulturowym, aby go prawidłowo zrozumieć trzeba znać społeczne normy. Komunikaty pełne są dwuznaczności, oczekiwania nie są wyraźnie wyrażone. Forma wypowiedzi jest zazwyczaj uprzejma i ostrożna, a sedno sprawy ukryte pomiędzy wierszami (np. kraje Azji i Bliskiego Wschodu) [16].

Jedną z poważniejszych trudnością w komunikacji z uczniem międzykulturowym jest ignorowanie różnic kulturowych, czyli założenie, że wszyscy jesteśmy podobni. Błąd polega na oczekiwaniu, że uczeń-obcokrajowiec będzie zachowywał się tak jak każdy, czyli posługiwał się znanym kodem kulturowym.

Elementy danej kultury w znaczący sposób wpływają na środowisko szkolne – zarówno na funkcjonowanie dzieci, rodziców, jak i nauczycieli. Członkowie poszczególnych grup kulturowych rozpoznają wartości i normy jako charakterystyczne dla swojej kultury, mimo że nie zawsze postępują zgodnie z tymi normami i nie zawsze podzielają wszystkie wartości kulturowe [15].

Na podstawie definicji kultury można stwierdzić, że różnice kulturowe ujawniają się we wszystkich jej wymiarach i poziomach, a więc zarówno na poziomie norm i wartości, stylów komunikacji, jak i skryptów zachowań. Często różnice kulturowe widać już na bardzo podstawowym poziomie. Mogą one dotyczyć np. stroju czy języka. Do takich podstawowych różnic należą również odmienne normy dotyczące relacji uczeń – nauczyciel. Są one widoczne np. w formach zwracania się do nauczyciela. Uczeń używający nieświadomie bądź automatycznie formy sobie znanej i powszechnej w jego kraju narusza normy obowiązujące w kraju, do którego przyjechał. Skutkiem jest to, że zostaje oceniony przez nauczyciela i grupę jako uczeń źle wychowany lub niedostosowany, mimo że działa w ramach norm kultury, w której do tej pory się wychowywał [17].

Różnice kulturowe w komunikacji dotyczą nie tylko sfery werbalnej. Znacznie poważniejszym problemem w komunikacji jest sfera niewerbalna. Gesty, mimika, mowa ciała to sygnały, które bardzo często na początku są błędnie odczytywane zarówno przez uczniów jak i przez nauczycieli. Może to wpływać na nieadekwatną ocenę zachowania ucznia. Osoby z kręgu kultury azjatyckiej na zwrócenie uwagi reagują uśmiechem, a nawet śmiechem co w innej kulturze np. polskiej bez znajomości kontekstu będzie niezrozumiałe. W Polsce uśmiech oznacza zadowolenie – Azjaci często kryją za nim wstyd czy zażenowanie. Podobny problem pojawia się z temacie kontaktu wzrokowego. W naszej kulturze jest oznaką szczerości intencji, a opuszczenie wzroku może sugerować chęć zatajenia prawdy – w Azji stanowi wyraz szacunku [15]. Z kolei osoby pochodzące np. z Włoch czy Hiszpanii będą prezentowały znacznie większą ekspresję w mówieniu, której towarzyszy gestykulacja, dotykanie rozmówcy. Nieznajomość kultury rozmówcy czyni akt komunikacji niepełnym i naraża nas na nieporozumienia.

Niezwykle ważną płaszczyzną, na której mogą ujawniać się trudności w komunikacji jest współpraca z rodzicami dziecka. Dotyczy to zarówno wspomnianej już komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ale również zwyczajów dotyczących współpracy opiekunów ze szkołą. W niektórych kulturach nie istnieje współdziałanie w relacji szkoła – rodzic. Do takich krajów należą np. z Chin, gdzie rodzice nie mają zwyczaju uczestniczenia w spotkaniach z nauczycielami [15]. Rolą nauczyciela jest tutaj nawiązanie współpracy, które pozwoli na przełamanie barier.

Przyglądając się tematowi komunikacji międzykulturowej w szkole trzeba wziąć pod uwagę również różnice w zakresie stylów nauczania i oczekiwań wobec szkoły [17]. Wśród wielu różnic niezwykle istotne są te dotyczące systemu oceniania. W kulturach niskiego kontekstu, nauczyciel nagradza ucznia pochwałą za poprawną odpowiedź, w kulturach wysokokontekstowych (np. Chiny, Japonia) skupiają się na popełnianych przez uczniów błędach, przy okazji traktując je jako okazję do ponownego omówienia pewnych zagadnień [17].

Wszyscy uczestnicy komunikacji są za nią odpowiedzialni jednak w międzykulturowej komunikacji szkolnej to rola nauczyciela wydaje się największa. W naturalny sposób to on pełni funkcję osoby będącej wzorcem kultury i punktem odniesienia. Dlatego zwrócenie uwagi na doskonalenie kompetencji

międzykulturowych oraz wiedzy w zakresie kultur, z których pochodzą jego uczniowie jest podstawą udanego procesu adaptacji kulturowej uczniów. Ważną rolę odgrywa tutaj współpraca z rodzicami. Tworzenie inicjatyw typu „cultural bridge” oraz wspieranie komunikacji z osobami słabiej posługującymi się językiem danego kraju przez współpracę z tłumaczami. Warto również zachęcać dzieci do pracy projektowej, która pozwoli im poznać wzajemnie swoje kultury. Z jednej strony daje to grupie wiedzę, a z drugiej dowartościowuje jej członków dając poczucie, że wszyscy są ważni i dobrzy, ale się różnią [15].

Sposób podejścia do nauki oraz miejsce edukacji w systemie wartości danej kultury to kolejna z różnic i wyzwanie w obszarze edukacji międzykulturowej. Dla osób z kultury azjatyckiej edukacja to szansa na zmianę pozycji w hierarchii społecznej. Dlatego uczniowie pochodzenia chińskiego czy tajwańskiego z reguły pilnie się uczą i są zaangażowani w życie szkolne, otrzymują bardzo dobre oceny szczególnie z prac testowych [15].

Podsumowanie

Współcześnie podkreśla się, iż komunikacja międzykulturowa jako jeden z wymiarów komunikacji społecznej to nie tylko przekaz i wymiana informacji, ale również sposób budowania więzi i wspólnoty. Podstawową rolę komunikacji w edukacji wielokulturowej jest w tym kontekście przybliżanie innych kultur przełamywanie etnocentrycznego sposobu myślenia oraz stereotypów kulturowych [19]. Kształtowanie kompetencji międzykulturowych to w dużej mierze podnoszenie kompetencji komunikacyjnych. Kształcenie kompetencji międzykulturowych jest wymogiem czasu. Drogą postępu w komunikacji międzykulturowej jest edukacja, a ta z kolei nie może realizować się bez prawidłowej komunikacji. Aby coraz lepiej zrozumieć inne kultury, istnieje potrzeba nie tylko badań nad różnorodnością norm kulturowych i nad historycznie przekazywanymi wzorcami sensów, ale przede wszystkim warto w edukacji szukać dróg spotkania i uczyć otwartości na inność wykorzystać subiektywne teorie dotyczące kontaktów z innością kulturową.

Piśmiennictwo

- [1] O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., Fiske J.: Key concepts in communication and cultural studies, London, New York: Routledge, 1994.
- [2] Kulczyński E.: Teoretyzowanie komunikacji, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2012.
- [3] *Współczesne systemy komunikowania*, red. B. Dobek-Ostrowska, Wrocław 1998, s. 11.
- [4] Lane, H., Distefano J., Maznevski M. *International Management Behavior*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- [5] Grant C., Lei J.L., *Global Constructions of Multicultural Education*, London, 2000.
- [6] C. Lewicki, 2005, *Edukacja wielokulturowa w okresie globalizacji. Powinności szkoły a kształcenie nauczycieli*, [w:] „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 3.
- [7] I. Wojnar (red.), 1996, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Komitet Prognoz „Polska XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa.
- [8] UNESCO, 2017.
- [9] Banks, J. A., & Banks, C. A. M. G. (Eds.). (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: John Wiley.
- [10] Pollock D., van Reken R., *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds*, Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2009
- [11] Tobin J., Wu D., Davidson D., *Preschool in three cultures*, New Heaven: Yale University Press, 1991.
- [12] Delors J. (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa, 1996.
- [13] *Global Education Guidelines. A Handbook for educators to understand and implement global education*, red. Miguel C. da Silva, The North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon 2008.
- [14] Heikes, E. J., *Toward a Multicultural Imagination: Infusing Ethnicity into the Teaching of Social-Psychology*. *Teaching Sociology*, 27(4), 373-384 (1999).]
- [15] *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, red. Kinga Białek, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- [16] Hall, E. T. *Beyond culture*, Garden City, N.Y., 1976.
- [17] Matsumoto D., Juang L., *Culture and Psychology*, 2017
- [18] Nieto, S. (1996). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. London: Longman, 1996.
- [19] *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. Anna Klimowicz, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2004, s. 5.

Wszyscy na pokład! Aspekty inkluzji w norweskich gminnych szkołach kulturalnych na przykładzie dwóch miast

Wstęp

W latach 60. ubiegłego wieku w Norwegii powstały pierwsze programy kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie sztuki i kultury. Zajęcia były prowadzone albo przez gminę, albo przez sektor prywatny i dotyczyły głównie muzyki. Ze względu na położenie geograficzne Norwegii i stosunkowo niewielką liczbę ludności, poszczególne gminy i okręgi funkcjonowały w odmiennych ramach. Różnice wynikały poczęści z finansowania, a po trosze z lokalnej dostępności nauczycieli, skutkiem czego dzieci i młodzież miały dostęp do bardzo ograniczonej oferty form artystycznych i zajęć kulturalnych. Szczególnie na obszarach wiejskich rekrutacja nauczycieli może być nielada wyzwaniem.

Norweskie szkoły kulturalne powstały w czerwcu 1997 roku, Kiedy Storting (norweski parlament) w ustawie o edukacji, która weszła w życie w lipcu 1998 roku, przyjął następujące sformułowanie: „wszystkie gminy, samodzielnie lub we współpracy z innymi gminami, muszą zapewnić kursy muzyczne i inne zajęcia kulturalne dla dzieci i młodzieży, organizowane w powiązaniu z systemem szkolenia i lokalnym życiem kulturalnym ”[1].

Od tego czasu można było zaobserwować rosnącą liczbę fuzji placówek szkolnych i rozwój współpracy między gminami, co miało na celu spełnienie wymogów ustawy i zapewnienie najwyższej jakości kształcenia. Obecnie większość gminnych instytucji prowadzących szkoły kulturalne należy do organizacji patronackiej wyższego szczebla Norsk kulturskoleråd (Norweskiej rady ds. szkół muzycznych i artystycznych, dalej w skrócie NRSMiA). Należąca do norweskich gmin i mianowana centrum kompetencji przez komisję edukacyjną parlamentu

krajowego, ma za zadanie przede wszystkim wspierać gminy członkowskie w rozwoju szkół kulturalnych jako lokalnych ośrodków wiedzy. W 2018 roku do organizacji należało ponad 96 % tego rodzaju szkół [2]. Oferta przedmiotowa norweskich szkół kulturalnych obejmuje dziś taniec, muzykę, sztukę cyrkową, pisanie kreatywne, teatr i sztuki wizualne. Strategiczne wsparcie programu nauczania w gminnych szkołach kultury NRSMiA realizuje w oparciu o samodzielnie opracowane i opublikowane "Ramy programowe dla szkół muzycznych i artystycznych: różnorodność i głębsze zrozumienie [3].

Opracowanie autorstwa Oli K. Bergego, Elin Angelo, Mari T. Heian i Anne Berit „Emstad's Kultur+skole=sant: kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge 2019” (Kultura + szkoła = prawda: podstawowa wiedza na temat szkoły kulturalnej w Norwegii 2019) [4] to najnowszy i jak dotąd najbardziej wyczerpujący raport na temat gminnych szkół kulturalnych (dalej w skrócie GSK) w Norwegii. Według jego autorów uznana rola GSK jako ośrodków kultury w dużej mierze reguluje ich interakcję z podmiotami zewnętrznymi i wpływa na ich funkcjonowanie zarówno jako lokalnych centrów zasobów kultury, jak i katalizatorów rozwoju społeczności lokalnych. Wizja NRSMiA dotycząca "szkoły kulturalnej dla *wszystkich*" (podkreślenie moje) dodatkowo wspiera i umacnia taki tok myślenia [5]. W konsekwencji prowadzenie GSK obejmuje również inkluzję i integrację, a także rekrutację spośród grup zmarginalizowanych, często pozostających poza głównym nurtem szkolnictwa. Do segregacji i dyskryminacji przyczynia się wiele czynników, w tym ubóstwo, status społeczno-kulturowy, wrażliwość i problemy związane z mniejszościami. Ze względu na to, że GSK są mniej rygorystycznie kontrolowane pod kątem wskaźników realizacji niż inne instytucje w ramach systemu edukacji, mają znacznie większą swobodę w realizowaniu swojej wizji. W praktyce oznacza to, że funkcjonują bardziej jako aktywny członek społeczeństwa niż instrument rządowy. W związku z tym konieczne staje się poruszenie kwestii inkluzji i integracji w sektorze szkół kulturalnych, aby zapewnić zróżnicowaną perspektywę w zakresie ich celów i zadań.

Na temat inkluzji należy dziś patrzeć w kontekście współczesnego społeczeństwa, odmiennego od tego z lat 60. ubiegłego wieku, kiedy to powstał norweski program kształcenia z zakresu muzyki, sztuki i kultury. Nie ulega wątpliwości, że wiele obecnych wyzwań związanych ze społecznością, tolerancją

i integracją stało się ważną częścią codziennego dyskursu (ostatnio poprzez inicjatywy publiczne #metoo i Black Lives Matter). Ogólnie rzecz ujmując, wydaje się, że liczba osób pozostających poza wspólnotą i jej strukturami wciąż rośnie. W takim klimacie, z jasno sprecyzowaną misją społeczną, gminna szkoła kulturalna stoi teraz przed dodatkowym zadaniem rozwiązania tych kwestii poprzez działania na rzecz integracji w społeczeństwie. Rozdział ten ma służyć wskazaniu i podkreśleniu tych kwestii z perspektywy legislacyjnej i strategicznej.

Materiał

Istniejące badania dość dobrze opisują kwestię inkluzji społecznej młodzieży w norweskich szkołach podstawowych [np. 6,7,8], mniej jest natomiast danych dotyczących inkluzji społecznej w gminnych szkołach kulturalnych (godnym uwagi przykładem są choćby badania poświęcone szkole kulturalnej i kwestiom ubóstwa) [9]. Jedną z prawdopodobnych przyczyn tego stanu rzeczy może być fakt, że systemy edukacji w szkołach ogólnych i szkołach kulturalnych na pierwszy rzut oka mogą wydawać się identyczne, ignoruje się natomiast specyficzny kontekst tych drugich.

Warunki geograficzne, demograficzne i społeczno-gospodarcze różnią się w zależności od regionu, gminy i powiatu. W poszczególnych szkołach kulturalnych funkcjonują różne założenia, istnieją inne potrzeby i priorytety, zaś bardziej ogólne różnice można zaobserwować między obszarami wiejskimi i miejskimi. Z innych badań wynika, że wiele norweskich miast i miasteczek boryka się z tymi samymi wyzwaniami dotyczącymi inkluzji społecznej, ubóstwa i grup łatwo poddających się marginalizacji.

Dla celów poniższej dyskusji skupimy się na młodych ludziach pochodzących z nierodzimych i/lub zmarginalizowanych środowisk kulturowych. Uzasadnieniem dla takiego doboru słów jest to, że podobne zamienne i powiązane alternatywne określenia - np. wielokulturowość i *fremmedkulturelle* (obcokulturowość) - mogą być zbyt nieprecyzyjne, a inne terminy mogą zostać odebrane jako stygmatyzujące, alienujące i/lub prowokujące [10].

Niniejsze opracowanie przedstawia wyniki analizy dwóch przypadków ze średniego i dużego miasta (odpowiednio około 60 000 i 112 000 mieszkańców w 2020 r.): (1) Skien Kulturskole (Gminnej Szkoły Kulturalnej w Skien; zwanej dalej

GSK Skien) w gminie Vestfold i Telemark, która otrzymała nagrodę dla "Norweskiej Szkoły Kulturalnej 2006 Roku " [11]; oraz (2) Kristiansand Kulturskole (Gminnej Szkoła Kulturalnej w Kristiansand; zwanej dalej GSK Kristiansand) w gminie Agder, założonej w 1962 roku i uznawanej za jedną z najstarszych szkół kultury w kraju. Analizę oparto na (1) publicznych statystykach, dokumentach, raportach i danych udostępnionych przez respondentów; (2) publicznie dostępnych publikacjach; oraz (3) anonimowych, semistrukturalnych rozmowach z pracownikami i zespołami kierowniczymi obu instytucji. Rozmowy koncentrowały się na czterech tematach:

1. W jaki sposób pracodawca respondenta (GSK) odnosi się do kwestii integracji i inkluzji młodych ludzi o obcym pochodzeniu kulturowym?
2. Czy tematyka integracji i inkluzji doprowadziła do zmian politycznych i strategicznych w ramach lokalnego GSK?
3. W jaki sposób, w ogólnym ujęciu, GSK funkcjonuje jako środowisko wielokulturowe i jakie ograniczenia ekonomiczne to powoduje?
4. Czy pracownik lokalnego GSK zechciałby skomentować lub przejrzeć dane związane z projektem?

W ramach GSK młodzi ludzie angażują się w dobrowolne zajęcia edukacyjne ukierunkowane na stymulowanie kreatywności i niezależności oraz budowanie tożsamości. Co więcej, działalność artystyczną postrzega się jako promowanie jedności wśród uczestników [3]. Słowa kluczowe i koncepcje z codziennego dyskursu zawodowego i politycznego wokół GSK to m. in. takie wyrażenia jak: przyjemny, twórczy, indywidualne ułatwienie, różnorodność i współtworzenie (obecnie popularne hasło w norweskiej polityce; oryg: samskaping). Oprócz nadrzędnych celów związanych z rozwojem "całej" jednostki na wszystkich poziomach krajowego systemu edukacji, GSK przypisano centralną rolę w rozbudowywaniu i uzupełnianiu obowiązkowej ścieżki kształcenia podstawowego w odniesieniu to tych założeń [3].

W 2019 roku Norweski Urząd Statystyczny oszacował, że 14,7% ludności Norwegii ma imigranckie lub obce pochodzenie kulturowe [12]. W materiałach dotyczących prawodawstwa i polityki (takich jak te przytoczone w niniejszym rozdziale) wielokrotnie podkreśla się, że imigranci i osoby o odmiennym

pochodzeniu kulturowym są w większym stopniu narażeni na ubóstwo ze względu na kwestie związane z integracją. Choć ONZ uznaje Norwegię za jeden z najlepszych krajów do życia, marginalizacja i wykluczenie pozostają nierozwiązanymi problemami wymagającymi uwagi w środowisku zawodowym i akademickim [13].

Inkluzja, integracja i różnorodność jako polityki

Centrum Środowisk Edukacyjnych na Uniwersytecie w Stavanger – krajowe centrum środowisk edukacyjnych i badań behawioralnych – w ten sposób definiuje inkluzję:

"Bycie włączonym oznacza uczestniczenie w szkolnej społeczności uczącej się wraz z pozostałymi uczniami. ... Pojedynczy uczeń doświadcza poczucia wspólnej tożsamości i solidarności ze swoimi rówieśnikami, a kształcenie jest dostosowane do jego indywidualnych możliwości i potrzeb, aby mógł uczyć się i rozwijać zarówno w wymiarze ludzkim, jak i zawodowym". [14] (przekład z tłumaczenia autora)

Nawiązując do tego, co nazywa norweskim "konsensusem politycznym" i deklaracją z Salamanki... [15] - ze Światowej Konferencji UNESCO w sprawie Edukacji Specjalnej: Dostęp i jakość, która odbyła się w Salamance w Hiszpanii w tym samym roku – ośrodek podkreśla, że edukacja powinna być w pełni inkluzywna dla wszystkich jednostek. Następstwem wdrożenia tego ideału jest zrozumienie, że różnicowanie i różnorodność trzeba pojmować w kategoriach wartości, mocnych stron i zasobów:

„Z perspektywy integracji szczególny nacisk należy położyć na wzmocnienie zdolności szkoły do przystosowania się i stworzenia wspólnoty dla uczniów o różnych zachowaniach edukacyjnych. Celem jest stworzenie szkoły, w której pracownicy i uczniowie nabywają i wykorzystują kompetencje i gdzie

panuje poszanowanie dla różnorodności, indywidualności i różnych kultur. W celu wzmocnienia integracji szkoła musi stale przeciwdziałać potencjalnej marginalizacji i wykluczeniu wszędzie, gdzie one występują". [14] (przekład z tłumaczenia autora)

Chociaż Centrum Środowisk Edukacyjnych koncentruje się na ogólnym, publicznym systemie szkolnictwa (w szczególności na obowiązkowej edukacji podstawowej i gimnazjalnej), ta sama ideologia dotyczy również GSK. Jest ona najbardziej widoczna w szkolnej strategii kulturalnej NRSMiA, która kładzie nacisk na działalność kulturalną jako istotne i skuteczne narzędzie w dążeniu do integracji, jedności i poczucia przynależności. Służy temu podkreślanie dostępnych dróg prowadzących do wzajemnego poznania swoich kultur i budowania pełnych szacunku relacji ze współobywatelami [3]. Paragrafy §1.2 i § 1.3 strategii zawierają dwa kluczowe fragmenty wyrażające ten pogląd:

1.2. 1.2. Podstawowe wartości szkół muzycznych i artystycznych

Szkoły muzyczne i artystyczne opierają się na humanistycznym podejściu do życia oraz na wartościach społecznych, takich jak wspólnota, wolność słowa, godność ludzka i demokracja. Społeczeństwo norweskie jest domem dla coraz bardziej różnorodnej ekspresji kulturowej. Uznając tę różnorodność i zwiększając jej świadomość, szkoły muzyczne i artystyczne mogą przyczynić się do zachowania i odnowienia naszego dziedzictwa kulturowego. Aby szanować czyjąś kulturę, najpierw trzeba poznać własną i mieć silne poczucie tożsamości...

1.3. Przeznaczenie szkół muzycznych i artystycznych

... Kształcenie musi przyczyniać się do samorozwoju i edukacji dzieci i młodzieży; promować szacunek dla tożsamości kulturowej innych ludzi; promować świadomość własnej tożsamości oraz wspierać krytyczne myślenie i ogólne umiejętności życiowe.... [3]

Ponadto uchwała NRSMiA z 2016 roku, przyjęta przez KS (Norweskie Stowarzyszenie Władz Lokalnych i Regionalnych); cytowana w [16]), stanowi, że gminy są zobowiązane wykorzystywać lokalne GSK do budowania sieci społecznych w celu włączania uchodźców do społeczeństwa norweskiego. Co więcej, gmina Skien stwierdza, że:

„Szkoła kulturalna tworzy cenne miejsca spotkań. [... Nacisk] kładzie się na to, by szkoła kulturalna zapewniała niezbędne kompetencje akademickie oraz wspierała rozwój i twórczość dzieci i młodzieży. Komisja podejmie odpowiednie działania, aby szkoła kulturalna w coraz większym stopniu pełniła funkcję integracyjną i inkluzywną oraz opracowała nową ofertę skierowaną do dzieci w znajdujących się w trudnej sytuacji ". [17] (przekład z tłumaczenia autora)

Autorem tych słów jest dyrektor urzędu gminy, który w ocenie efektów działań w zakresie integracji i inkluzji w GSK w Skien w 2018 roku stwierdza, że: "priorytetem dla szkoły kulturalnej w przyszłości będzie zwiększenie widoczności jej działalności, zwłaszcza dla grup wymagających inkluzji" [18] (przekład z tłumaczenia autora).

W Kristiansand, z gminnego Utviklingsplan for Kristiansand kulturskole 2015-2019 (Planu Rozwoju Szkoły Kulturalnej w Kristiansand 2015-2019; [19]) wynika, że lokalna GSK powinna być placówką dostępną dla *wszystkich* (co bezpośrednio nawiązuje do sformułowania zawartego we wspomnianej wyżej wizji NRSMiA) oraz instytucją szanującą dziedzictwo kulturowe innych. Co więcej, czytamy, że: "w fazie planowania należy rozważyć i zaprojektować jedną lub więcej ofert o niskim progu dostępu, aby dotrzeć do użytkowników i środowisk innych niż te, spośród których zwykle odbywa się rekrutacja do szkoły kulturalnej" [19] (przekład z tłumaczenia autora). W 2018 roku szkoła kulturalna w Kristiansand otrzymała dodatkowe fundusze na zatrudnienie doradcy ds. rozwoju, którego rolą miało być opracowywanie i wdrażanie projektów skierowanych do szerszego spektrum odbiorców, w tym wrażliwych grup społecznych i dzieci pochodzących z obcego środowiska kulturowego.

Jednak już w 2012 roku Agderforskning, obecnie NORCE, opublikował raport Inkluderende kulturskole: utredning av kulturskoletilbudet i storbyene 2012 (Inkluzywna szkoła kulturalna - badanie oferty szkół kulturalnych w dużych miastach; [20]). Z dokumentu wynikało, że dotarcie z usługami do wszystkich grup społecznych wymaga od szkół znacznych nakładów pracy. Od tamtego czasu można obserwować istotny rozwój sektora szkół kulturalnych, który w znacznie większym stopniu skupia się na inkluzji społecznej. W przypadku szkół kulturalnych będących przedmiotem niniejszego opracowania, zostało to udokumentowane za pomocą wyżej wspomnianych wytycznych i działań. Mając to na uwadze, podsumuję teraz aktualny stan dwóch przypadków, GSK z Kristiansand i Skien, aby ocenić, jak obecnie podchodzi się do tych kwestii się w codziennej praktyce.

Przypadek 1: Status działań na rzecz inkluzji w GSK w Kristiansand

W sprawozdaniu Kultur+skole=sant ... (Kultura+Szkola=prawda ...) [4] (Berge i in., 2019) stwierdza się, że "szkoła kulturalna jest najlepiej strzeżoną tajemnicą Norwegii" [4] (przekład z tłumaczenia autora). Przedstawiciel kierownictwa GSK w Kristiansand dodaje, że "jest to tym bardziej prawdą w kulturach mniejszości" (komunikacja osobista, 26 maja 2020 r.), odnosząc się do obywateli o różnym stopniu kulturowych i językowych powiązań z kulturą zachodnią. Wskazuje również na wyzwania związane z komunikowaniem się i docieraniem z informacją o ofercie szkoły kulturalnej dla rodzin o obcym pochodzeniu kulturowym.

W 2019 roku Norweski Urząd Statystyczny oszacował, że około 18,8% ogółu mieszkańców Kristiansand to osoby o obcym pochodzeniu kulturowym [21]. Młodzi ludzie (w wieku szkolnym) obcego pochodzenia stanowią około 10% populacji Kristiansand, natomiast wśród uczniów GSK w Kristiansand obce pochodzenie ma 7-8% (według osobistej komunikacji z przedstawicielem GSK w Kristiansand, 26 maja 2020 r.).

Podjęto dość kompleksowe działania mające na celu zaradzenie tej sytuacji poprzez korzystanie z usług tłumacza ustnego i przełożenie informacji na temat szkoły kulturalnej na co najmniej 23 języki. Bariery językowe mogą być istotnym czynnikiem, który należy brać pod uwagę również przy wdrażaniu innych działań w zakresie usług publicznych.

Dąży się także do osiągnięcia ścisłego dialogu z zewnętrznymi, lokalnymi i regionalnymi stowarzyszeniami i organizacjami, takimi jak wspólnoty religijne i tym podobne, w zakresie komunikacji, zaangażowania i dostępu do usług komunalnych. Ponadto, delegaci i prelegenci z GSK w Kristiansand biorą udział w konferencjach i seminariach dotyczące inkluzji i integracji.

Współpraca obejmuje również sektor prywatny (np. prywatną szkołę kulturalną w Posebyen, która przyjmuje młodych imigrantów z Syrii, Kurdystanu oraz Turcji i oferuje stypendia [na wniosek] tym, których nie stać na naukę; [22]).

W ramach wspieranie lokalnej społeczności GSK zatrudnia kierowników muzycznych lub dyrygentów, których przydziela do regionalnych amatorskich zespołów dętych (obecnie jest ich dziewięć) w celu promowania działalności kulturalnej. Zespoły te opierają się na ideałach inkluzji społecznej i tolerancji, zaś liczba członków wywodzących się z lokalnych mniejszości jest na zadowalającym poziomie. Oprócz lokalnych grup tanecznych dla dzieci, w ramach współpracy pomiędzy GSK w Kristiansand a lokalnym klubem młodzieżowym prowadzona jest specjalna grupa taneczna dla imigrantek. Wśród pozostałych instytucji współpracujących znajduje się ośrodek Ośrodek artystyczny Kilden, w którym działa profesjonalna orkiestra symfoniczna oraz odbywają się przedstawienia teatralne i operowe. Z pomocą dedykowanego działu, Kilden Dialogue, co roku prezentowane są produkcje kładące nacisk na takie tematy jak inkluzja i integracja. Na szczególną uwagę zasługują spektakle „Fargespill” (Zabawa w kolory) i „Spor” (Ślady), będące wspólnymi przedsięwzięciami uczniów GSK, różnych grup mniejszościowych, zawodowych muzyków, aktorów i wolontariuszy oraz współpracowników z zawodowego sektora kulturalnego.

Najbardziej ukierunkowane i wszechstronne działania wynikają ze współpracy pomiędzy GSK w Kristiansand a regularnymi szkołami podstawowymi. Wybiera się przede wszystkim placówki, które z jednej strony notują większy odsetek uczniów pochodzących z obcych środowisk kulturowych, a z drugiej znaczny udział rodzin o niskich dochodach. GSK oferuje takim szkołom naukę gry na instrumentach (w tym na przypominającym klarnet instrumencie *dood* i różnych instrumentach smyczkowych tradycyjnie dostępnych tylko w ramach GSK), zajęcia teatralne i plastyczne oraz wspiera działalność chórów szkolnych, które, ze względu na

większy zasięg w obrębie społeczności lokalnej, docierają do szerszego grona uczniów zarówno miejscowych, jak i tych obcego pochodzenia.

Dla wypracowania bliskich relacji i dialogu z zaangażowanymi rodzinami nie bez znaczenia pozostaje dostęp do dedykowanych pomocy dydaktycznych i poświęcanie przez nauczycieli także prywatnego czasu – poza godzinami przewidzianymi umową o pracę.

Przypadek 2: Status działań na rzecz inkluzji w GSK w Skien

Skien charakteryzuje się podobną strukturą demograficzną, jak Kristiansand. W 2019 roku Norweski Urząd Statystyczny oszacował, że około 17,4% ogółu ludności Skien pochodzi z zagranicy [21]. Młodzi ludzie (w wieku szkolnym) o nierodzimym pochodzeniu stanowią około 11% populacji Skien, podczas gdy spośród uczniów GSK w Skien 10,5% jest obcego pochodzenia (zgodnie z osobistą komunikacją z przedstawicielem GSK w Skien, 26 maja 2020 r.).

Inkluzja i integracja od dłuższego czasu stanowią istotną część programu GSK, a jej władze stale dążą do rozszerzenia usług na wrażliwe grupy społeczne. W 2017 roku gmina Skien zdecydowała, że podczas rekrutacji i przydzielaniu miejsc w lokalnej GSK należy priorytetowo traktować młodych ludzi o nierodzimym pochodzeniu kulturowym i/lub o szczególnych potrzebach. Nacisk położono na dotarcie do arabskojęzycznej, bliskowschodniej społeczności, ponieważ stanowiła ona większość grupy priorytetowej (komunikacja osobista, 30 kwietnia 2020 r.).

GSK w Skien realizuje program podobny do prowadzonego w GSK w Kristiansand w zakresie zatrudniania kierowników muzycznych, ponieważ lokalne zespoły dęte przyciągają wielu uczniów z grup mniejszościowych. Gra w zespołach dętych jest dla wielu młodych ludzi w Skien popularnym sposobem spędzania wolnego czasu, co czyni je ważnym narzędziem w działaniach na rzecz inkluzji i integracji. Szkoła ściśle współpracuje również z obowiązkową szkołą podstawową poprzez projekty tematyczne mające na celu podkreślenie oferty artystycznej i integracyjnej, a także Etterskoetilbud (oferty pozaszkolnej). Podjęte inicjatywy miały pozytywny wpływ na rekrutację. W dalszej części GSK w Skien nowo przybyłym uchodźcom (od 16. roku życia) oferuje członkostwo w specjalnej orkiestrze dętej we współpracy z Norges Musikkorpsforbund Syd (południową sekcją Norweskiego Stowarzyszenia Orkiestr Dętych) i Voksenopplæringen (Szkołą dla

dorosłych). Ważnym aspektem jest tu inicjatywa MIKS - *mestring, inkluderung, kultur og samhold* (mistrzostwo, integracja, kultura, jedność), której głównym celem jest promowanie wśród młodzieży uczestniczącej w działaniach kulturalnych i artystycznych tych samych wartości, niezależnie od sytuacji ekonomicznej i pochodzenia rodziców. W związku z tym GSK w Skien pracuje nad wdrożeniem tej strategicznej inicjatywy, zarówno poprzez dotychczasowe, jak i nowe działania. Poprzez taniec, teatr, muzykę i sztuki wizualne uczestnicy projektu będą mieli możliwość zbadania alternatywnych ścieżek rozwoju umiejętności i integracji.

Istotne jest także budowanie poczucia relacji pomiędzy praktyką artystyczną a spójnością kontekstową oraz zadbanie o to, by każdy z uczestników poznał kogoś o innym niż ich własne pochodzeniu kulturowym. Rezultaty projektu przedstawiono publicznie poprzez produkcje szkolne, akcje popularyzatorskie oraz podczas dużej imprezy w ośrodku kulturalnym w Skien, Ibsenhuset. Długofalowym celem inicjatywy MIKS jest otwarcie młodym ludziom drogi do udziału w zajęciach rekreacyjnych i stworzenie miejsca, w którym ujawnią się ich talenty, a które jednocześnie będzie odzwierciedlać wielokulturowość i wielowymiarowość gminy Skien.

Podsumowanie

Strategie inkluzywne i integracyjne GSK w Kristiansand i Skien wydają się zbieżne, podobnie jak ramy ich działań na rzecz inkluzji; tak samo dla obu szkół komunikacja zewnętrzna jest sporym wyzwaniem. Trudno jest im dotrzeć do rodzin i młodych ludzi o obcym pochodzeniu kulturowym równie skutecznie, jak do rodzimej ludności. Pomimo to między miastami istnieją pewne istotne różnice.

Chociaż w obu szkołach docelowy udział procentowy uczniów obcego pochodzenia pokrywa się z odsetkiem nierodzimych mieszkańców lokalnych społeczności, GSK w Kristiansand dociera do mniejszego procenta grupy docelowej. Tak więc, podczas gdy młodzi ludzie obcego pochodzenia stanowią 11% populacji Skien, a w GSK w Skien stanowią 10,5% wszystkich uczniów, szkoła w Kristiansand notuje ich odsetek na poziomie 7-8% w stosunku do 10% całej populacji. (Oczywiście, takie obliczenia nastroją trudności z powodu możliwych błędnych interpretacji statystycznych oraz anomalii ilościowych i jakościowych).

Jednym z możliwych powodów tej różnicy może być decyzja GSK w Skien o ustanowieniu puli miejsc dla młodzieży o nierodzimy pochodzeniu kulturowym,

czego nie zrobiła szkoła w Kristiansand. Co ciekawe, obie szkoły prowadzą listy oczekujących, a kandydatów jest więcej niż dostępnych miejsc.

Rozbieżność może wynikać również z większego politycznego zainteresowania kwestią ubóstwa w gminie Skien w porównaniu z Kristiansand. Jak wspomniano powyżej, bieda jest zarówno ważnym problemem społecznym, jak i główną przyczyną marginalizacji. Działania i inicjatywy podejmowane przez GSK w Skien i Kristiansand ukierunkowane na rozwiązanie tego problemu wydają się dobrze wpisywać w ramy państwowe, gminne i NRSMiA, choć póki co nie osiągnęły one jeszcze w pełni swoich celów. Należy jednak przyznać, że same strategie i określanie celów nie odzwierciedlają dokładnie priorytetów gmin. Trzeba również wziąć pod uwagę istotny aspekt ekonomiczny, ponieważ norweskie GSK działają w oparciu o budżety ustalane przez wyższe władze. Skuteczność w osiągnięciu celów zależy zatem nie tylko od ich wysiłków i kreatywności, ale także od sytuacji finansowej. Jeden z moich respondentów z GSK skomentował to następująco:

„Chcąc wypracować lepszy zasięg i rozszerzyć ofertę dla "wrażliwych grup", szkoła kulturalna musi mieć możliwość inwestowania większej ilości czasu i funkcjonowania przy mniejszych wpływach z czesnego niż ma obecnie... w ramach budżetu na 2020 rok; my, natomiast, otrzymaliśmy mniejsze dofinansowanie". (komunikacja osobista, 10 sierpnia 2020; przekład z tłumaczenia autora)

W tym właśnie tkwi problem: podczas gdy gmina Skien wyraźnie domaga się, aby grupy znajdujące się w trudnej sytuacji były traktowane priorytetowo i otrzymywały dostęp do nowych ofert, GSK słyszy, że nie powinna oczekiwać zbyt wielu dodatkowych środków finansowych na zaspokojenie tych potrzeb. Wynika to wprost z Kommunens konsekvensutredning for inkludering og integrering i Skien kulturskole (Oceny wpływu gminy na inkluzję i integrację w szkole kultury w Skien): „nie należy spodziewać się zwiększenia wydatków na szkołę kulturalną. W przypadku chęci wzmocnienia funkcji inkluzywnej i integrującej szkoły kulturalnej przy jednoczesnym rozszerzeniu oferty dla dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji, realizacja priorytetów przez szkoły kulturalne będzie stanowiła wyzwanie...” [18].

Ta sytuacja, a także wynikające z niej dyskusje, nie są niczym nowym, a budżety gmin odczuwają zmniejszone przydziały finansowe z państwa. Dlatego też, gdy wyższe władze nie mają wystarczających środków na redystrybucję, rozwiązanie problemu spada na barki instytucji niższych szczebli. Ich wysiłki na rzecz spełnienia oczekiwań ramowych odbywają się kosztem realizacji innych zadań.

Wracając do Berge i in., [4] dowiadujemy się, że "analizy [ich] obszernego materiału pokazują, że dzisiejszej szkole kulturalnej często przypisuje się "tworzenie podziałów", "działanie na dwa fronty" i próby „upieczenia dwóch pieczeni przy jednym ogniu” (przekład z tłumaczenia autora). W dalszej części dowiadujemy się, że szkoła kulturalna powinna:

„...być zarówno ogólna jak i szczegółowa, scentralizowana i zdecentralizowana, działać zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz, być wyjątkowa i odzwierciedlać lokalną kulturę, mieć charakter artystyczno-pedagogiczny, funkcjonować jako placówka edukacyjna i rekreacyjna, zarówno w niepełnym, jak i pełnym wymiarze godzin; musi oferować tradycyjne rzemiosło i nowe technologie, muzykę klasyczną i popularną, mieć charakter akademicki i niespecjalistyczny, podlegać zewnętrznej kontroli i być samorządna". [4] (przekład z tłumaczenia autora)

Z oczywistych powodów szkoły kulturalne w swojej codziennej praktyce walczą o osiągnięcie równowagi. Kierunek działania norweskich placówek tego typu nie jest wyważony w takim znaczeniu, że konieczne bywa żonglowanie zasobami przy jednoczesnym zachowaniu dbałości o rozwój indywidualnych talentów i inspirację zbiorowości głównonurtowej oraz niedopuszczenie do zaniedbania żadnego z obszarów.

Ponadto, należy wspomnieć o wyzwaniu związanym z całą gamą kontrastujących gatunków, które należy uwzględnić: hip-hop i teatr, muzyka klasyczna i ludowa, rysunek i pisanie, taniec i technologia komputerowa itp. Oznacza to, że zdolność szkół do spełniania istotnych oczekiwań ramowych w zakresie stale uszczuplanych budżetów ma bezpośredni wpływ na proces kształcenia i przyznawanie priorytetów poszczególnym obszarom. Istnieje spore

ryzyko, że rozszerzenie oferty na jedną część wspólnoty społecznej ograniczy inny jej sektor.

Koncepcje inkluzji i integracji muszą być stale obecne, natomiast potrzeba czasu, aby je skutecznie wdrożyć, tym samym nie przystają one także do treści nauczania w szkołach kulturalnych. Nierealistyczne jest wymuszanie inkluzywnego podejścia w obrębie dyscyplin naukowych; pojęcie inkluzji musi się zakorzenić i skryształizować w procesie działalności dydaktycznej.

Z jednej strony mamy zatem ramowe działania inkluzywne i integrujące, koncentrujące się na widoczności i promowaniu oferty oraz rekrutacji nowych uczniów, a z drugiej rzeczywistą sytuację na gruncie, na którym inkluzja i integracja powinny być wyraźnie widoczne. W dyskursie należy zatem rozdzielić intencje od rezultatów i komunikację od realizacji. Należy przyjąć, że wraz z upływem czasu inicjatywy polityczne nie ulegną osłabieniu, wręcz przeciwnie, zatem szkoły kulturalne będą wciąż stawały przed tymi samymi wyzwaniami.

Niemniej jednak jesteśmy zdania, że dopóki nie rozdzieli się dwóch wspomnianych aspektów sprawy, dopóty istnieje ryzyko niepowodzenia (a przynajmniej osiągnięcia wyniku niewspółmiernego do włożonego wysiłku), zwłaszcza jeśli oczekuje się osiągnięcia efektów jedynie poprzez stawianie żądań, bez zapewnienia wsparcia i infrastruktury niezbędnych do realizacji celu.

Inną problematyczną kwestią jest sprecyzowanie, kogo należy objąć definicją "osoby nierodzimego pochodzenia kulturowego". Czy, dla przykładu, tak samo traktować wszystkie grupy nierodzime, czy też niektóre są bardziej "nierodzime" niż inne? Używając terminu "nastolatki w trudnej sytuacji", co rozumiemy przez "trudną sytuację" i czy pewne czynniki (takie jak ubóstwo lub przemoc domowa) mają większe znaczenie strategiczne i wagę? Czy, na przykład, dzieciom i młodzieży z niezdiagnozowanym upośledzeniem poświęcać tyle samo uwagi, co członkom społeczności LGBT lub osobom z mniejszości etnicznych?

Oczywiście, żadnej z tych kwestii nie da się szybko rozwiązać, ale zwracają one uwagę na związane z tym napięcia strategiczne. Naszym zdaniem takie pytania pozwalają dostrzec sedno problemu, a także konieczność rozróżnienia między strategią a jej wdrażaniem.

Mimo pogłębienia wiedzy w zakresie inkluzji i integracji, nadal musimy zmierzyć się z, coraz bardziej nieprzewidywalną, przyszłością (pod względem oczekiwań w stosunku do zasobów), gdzie zwiększenie nacisku na inkluzję jednej grupy może powodować wykluczenie innej, nie eliminuje więc problemu, a jedynie go przesuwa. Potrzeba zatem dyskusji, które pozwolą ustalić nie tylko, w jaki sposób wyznaczać i osiągać ustalone cele, lecz także jakim kosztem i z jakim skutkiem.

Podziękowania: Pragnę wyrazić swoją wdzięczność dla prof. dr. Robina Rolfhamre'a za pomoc w redagowaniu tego rozdziału oraz dla respondentów, których spostrzeżenia i doświadczenia przyczyniły się do znacznego wzmocnienia fundamentów tego opracowania. Oświadczam również, że pomiędzy mną a stronami zaangażowanymi w powstanie tego opracowania nie występuje żaden konflikt interesów, co pozwala mi zachować całkowitą bezstronność.

Polityka integracji na przykładzie norweskiej gminy Skien – z konsekwencjami dla kultury szkół gminy Skien

Nową misją społeczną Norweskiej Szkoły Kultury jest aktywny udział w pracach gmin na rzecz integracji – promowanie wartości jako równych szans dla młodych ludzi uczestniczących w działaniach kulturalnych niezależnie od ich pochodzenia oraz sytuacji ekonomicznej ich rodziców i rodziny.

Słowa kluczowe: edukacja artystyczna młodzieży, włączenie społeczne, myślenie transkulturowe, gmina, rekreacja w ramach kultury i sztuki

Artystyczne badania muzyczne i aspekty interpretacji z wielokulturowymi wykonawcami

Niniejsza prezentacja jest oparta na moim artystycznym projekcie badawczym „Armenian Fingerprints, interpretacja muzyki fortepianowej Komitasa i Khachaturiana w świetle ormiańskiej muzyki ludowej” na Uniwersytecie w Agder (2015-2019) oraz Norweskim Programie Badań Artystycznych. Moje silne inspiracje ormiańską muzyką ludową i reakcja na nią poprzez muzyczną ekspresję w pianistyce klasycznej, która daje możliwości interpretacyjne, była centralna w tych poszukiwaniach. Prezentacja ukazuje aspekty mojego doświadczenia, kiedy zacząłem włączać kilku studentów studiów magisterskich do moich artystycznych procesów badawczych, a także współpracować z muzykami z Kristiansand Symphony Orchestra o różnym pochodzeniu kulturowym i muzycznym. Wielokulturowe pochodzenie muzyka i nowe spostrzeżenia zdobyte dzięki interpretacji miały szczególne znaczenie w całym procesie artystycznych poszukiwań.

Prezentacja podkreśla również projekt koncertowy „Musical Dialogues”, w którym uczestniczyli także muzycy z różnych krajów, reprezentujący różnorodne tożsamości, narodowości i pochodzenie muzyczne z Bośni i Hercegowiny, Malezji, Norwegii, Armenii, Korei i Polski. Wykonania projektów koncertowych „Musical Dialogues” odbyły się w Sarajewie, Kristiansand, Grimstad i Waszyngtonie.

Te wielokulturowe wymiany otwierały nowe perspektywy dla roli muzyki i występów na żywo, podkreślając znaczenie zdobywania wiedzy poprzez muzykę, a co najważniejsze, podkreślając aspekt dzielenia się tymi doświadczeniami, wydarzeniami kulturalnymi i historycznymi ze słuchaczami poprzez muzykę.

System szkolnictwa w Islandii, Czechach i na Słowacji: w stronę transkulturowości

Wstęp

Określenie, czym jest kultura nie jest rzeczą łatwą. Według najrozleglejszej definicji, stanowi ona twórczą całością rodzaju ludzkiego. W węższym znaczeniu i z uwzględnieniem wyjątkowości każdej społeczności czy narodu, kultura to język, wartości artystyczne, doświadczenie historyczne, zwyczaje i symbole danej społeczności. Kultura danego narodu lub społeczności odzwierciedla jego poczucie przynależności, jego tożsamość. Ta tożsamość kulturowa jest przekazywana z pokolenia na pokolenie, ale w wyniku interakcji między ludźmi podlega zmianom; rozwija się i wzrasta poprzez wpływy wewnętrzne i te pochodzące z zewnątrz. W ostatnich dziesięcioleciach, w dobie globalizacji, mediów społecznościowych i Internetu, komunikacja między ludźmi znacząco się zintensyfikowała. Ponadto, wraz ze wzrostem międzynarodowej mobilności ludzi i migracji transgranicznej, częściej niż w przeszłości mamy okazję do poznawania innych kultur.

Dzięki tej dostępności możemy z powodzeniem rozwijać komunikację społeczną. Proces transkultury - terminu „transkulturowość” po raz pierwszy użył kubański antropolog Fernando Ortiz w latach czterdziestych XX wieku - ma pozytywne aspekty, lecz skrywa i pewne pułapki, jak wszelkie formy komunikacji pomiędzy jednostkami i społecznościami. Należy stale monitorować ten proces i poddawać go ciągłej ocenie, aby odfiltrować szkodliwe elementy, takie jak nierówność czy zazdrość. Społeczeństwa o różnych wartościach i tożsamościach

kulturowych muszą być spójne i komunikować się w pozytywny sposób, aby uniknąć powtórzenia niektórych błędów znanych z historii. Niestety, nasza przeszłość obfituje w przypadki, gdzie stosunki międzynarodowe przerodziły się w skrajny nacjonalizm, szowinizm lub faszyzm.

Proces spotykania się i komunikowania różnych kultur może mieć charakter międzykulturowy, wielokulturowy lub transkulturowy.

Podczas gdy wielokulturowość koncentruje się na współistnieniu różnych grup społecznych i "kultur", transkulturowość odnosi się do wspólnych doświadczeń. Nacisk na przeżycia, które nas łączą, nie zaś na "kultury", które nas dzielą, być może mógłby stanowić klucz do zmiany warunków tej dyskusji [1].

Negatywny dyskurs polityczny ostatnich dziesięcioleci nie pomaga nam pokonać problematycznych barier między różnymi kulturami, a ich zetknięcie się rodzi napięcia i negatywne emocje, czego przykładem może być atmosfera wokół napływu uchodźców do Europy w ostatnich latach.

Kluczową kwestią dla powodzenia transkulturowości jest otwartość wszystkich uczestników na nowe konteksty społeczne i kulturowe. Istnieje wiele możliwych przyczyn stojących za otwartością lub zamknięciem się. Nasze doświadczenie historyczne, położenie geograficzne i sytuacja ekonomiczna oraz, co równie ważne, orientacja polityczna i społeczna mogą znacząco wpływać na nowe relacje. Po początkowym zainteresowaniu i zaciekawieniu, zazwyczaj potrzebujemy czasu i sporo energii, aby poznać i zrozumieć "obcą" kulturę. Po pewnym czasie może pojawić się wspólne doświadczenie, spójność, nowa wartość transkulturowa. Ten nowy zestaw wartości nie powinien jednak niszczyć istniejącej już kultury.

Moim zdaniem, kiedy ludzie żyją razem, powinni móc zachować swoją tożsamość, nie będąc jednocześnie odizolowanymi od wpływu innych. Integralność mniejszości staje się kluczem do zachowania kultury i tożsamości, ale większość także musi szanować i wykazywać zrozumienie dla punktu widzenia mniejszości.

Naszym wspólnym obowiązkiem jest przekazywanie wiedzy i wartości kulturowych przyszłym pokoleniom. Do zachowania i rozpowszechniania tej wiedzy potrzebne są różnorodne ośrodki i instytucje, takie jak szkoły i instytuty badawcze, media społecznościowe i inne miejsca kontaktów. Przy przekazywaniu wiedzy

poprzez edukację i wychowanie, kluczowym czynnikiem jest język. Prawdopodobnie wartość estetyczna kultury danego narodu jest powiązana z językiem, ponieważ dogłębne poznanie literatury i wielu innych przedmiotów artystycznych możliwe jest jedynie we mowie ojczystej. Ludzie muszą dokładnie zrozumieć przedmiot, a tu kluczową rolę odgrywa znajomość języka. Jeśli brak nam zrozumienia kulturowego lub wrażliwości na słowo, możemy źle zinterpretować kluczowe pojęcia. W XXI wieku wielu ludzi posługuje się więcej niż jednym językiem, ale znajomość mowy innego narodu nie gwarantuje zrozumienia jego kultury. (Miliony ludzi na całym świecie mówią po angielsku, nie rozumiejąc historii i kultury Wielkiej Brytanii czy Stanów Zjednoczonych).

Głównym celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na niektóre zagadnienia z zakresu edukacji wielokulturowej oraz porównanie systemów szkolnictwa i innych społecznych ośrodków edukacyjnych w Islandii, Czechach i na Słowacji. Omówię pozytywne zmiany i przeanalizuję niektóre przeszkody, jakie mogą pojawić się w środowisku edukacyjnym w obliczu potencjalnie odmiennych umiejętności językowych. Jako muzyk i nauczyciel muzyki osobiście przekonałem się, że nauka przedmiotów artystycznych, takich jak muzyka, może złagodzić obawy związane z umiejętnościami językowymi i zachęcić do wspólnych doświadczeń.

Prezentowane ustalenia opierają się głównie na moich osobistych doświadczeniach. Pracowałem w różnych sferach kulturowych i językowych jako muzyk oraz nauczyciel z wykorzystaniem różnych metod i sposobów nauczania. Od 30 lat mieszkam na Islandii, ale urodziłem się w Czechosłowacji; przed wstąpieniem do akademii muzycznej w Pradze uczęszczałem do węgierskiej szkoły podstawowej oraz słowackiej szkoły muzycznej i kolegium. Sam wielokrotnie stykałem się z nowymi kulturami i byłem zmuszony do funkcjonowania w społeczeństwach, których w pełni nie rozumiałem, a w niektórych przypadkach zmagalem się z dialektami regionalnymi lub nowym językiem. Czułem się oderwany od świata kultury tych nowych miejsc, nie zawsze rozumiejąc lokalne konwencje czy humor, nie będąc w stanie w pełni uczestniczyć w wydarzeniach społecznych, ponieważ nie znałem tamtejszych piosenek ani wspólnych punktów odniesienia. W tych okolicznościach postanowiłem być otwarty na nowe kultury i w rezultacie zyskałem nową wiedzę i przyjaciół, którzy wzbogacili moje życie i ukształtowali moją osobowość.

Islandia

Ze względu na swoje położenie geograficzne niewielki islandzki naród przez wiele stuleci charakteryzował się silną, jednolitą kulturą. Islandczycy pielęgowali język ojczysty i dziedzictwo kulturowe oddaleni o tysiące mil od pól bitewnych kontynentu europejskiego oraz antagonizmu, który czasami charakteryzował tamtejszą atmosferę. Dla demokratycznego narodu, piśmiennego od czasów średniowiecza, skonfliktowana Europa była odległym lądem. Islandczycy rzadko doświadczali poważnego kryzysu kulturowego lub niebezpieczeństwa utraty tożsamości narodowej. Uważam, że to właśnie z tego względu naród islandzki był tak otwarty na nowe, obce wpływy. Do 1944 roku Islandia była duńską kolonią i do końca XIX wieku większość zagranicznych wpływów kulturowych pochodziła od duńskich kupców, polityków i innych wpływowych ludzi. Nic dziwnego, że Dania i Kopenhaga były postrzegane jako okno Islandii na świat zewnętrzny. Po dziś dzień nauka duńskiego w islandzkich szkołach podstawowych i średnich jest obowiązkowa, być może nie tylko ze względów językowych, ale też dlatego, że jest to sposób na wzmocnienie poczucia więzi i wspólnoty nordyckiej. Z mojego doświadczenia wynika, że islandzkie społeczeństwo wykazuje pozytywne nastawienie do nowo przybyłych, niezależnie od tego, czy są to imigranci, turyści czy migranci zarobkowi, którzy przebywają w kraju tylko przez krótki czas. Naród islandzki pozwala nowo przybyłym poznać lokalne zwyczaje, język i kulturę, a w zamian oczekuje zainteresowania ich życiem narodowym i chęci zrozumienia go. Po tym ogólnym wprowadzeniu przejdę teraz do dyskusji na temat islandzkiego systemu edukacji i podam przykłady zróżnicowanego podejścia do wielokulturowości w społeczeństwie.

Islandzki system edukacji w swoim podejściu pedagogicznym kładzie nacisk na umiejętności pozaakademickie (tzw. "miękkie"). Tradycyjny system europejski, w którym ważna jest wiedza leksykalna, jest w Islandii rzadko spotykany. Nacisk na społeczne aspekty życia, zwłaszcza w szkołach podstawowych, sprzyja integracji dzieci w środowisku szkolnym, a później w społeczeństwie. Ten rodzaj podejścia pedagogicznego wspiera nie tylko dzieci spoza Islandii, ale także młodych Islandczyków, którzy miewają problemy z nauką (np. cierpiących na ADHD, lęki lub dysleksję). Wspecjalizowani nauczyciele służą wsparciem dzieciom, które potrzebują dodatkowej pomocy, aby osiągnąć lepsze wyniki w nauce. W niewielkim

społeczeństwie, jakim jest Islandia, zamieszкана przez 364000 ludzi, a zwłaszcza w mniejszych miastach, osobista i przyjazna interakcja między uczniami i nauczycielami odnosi niezwykle pozytywny skutek. Specjalny program przeznaczony dla dzieci obcego pochodzenia obejmuje codzienne lekcje islandzkiego.

Największa grupa dzieci niepochodzących z Islandii zamieszkuje stolicę kraju, Reykjavík, gdzie stanowią one około 18% młodzieży szkolnej. W niektórych szkołach i przedszkolach wskaźnik ten jest znacznie wyższy, dlatego ważne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz opracowanie przejrzystej polityki edukacyjnej. W ostatnich latach Reykjavik i rząd Islandii szczególnie koncentrują się na polityce wielokulturowości. Politykom, nauczycielom i wszelkim zainteresowanym stronom oferuje się spotkania, konferencje, prezentacje i kursy; dostępnych jest wiele publikacji związanych z tym zagadnieniem. Wśród nich warto wymienić sprawozdanie "The World is Here" (Świat jest tutaj), będący polityką opracowaną przez Miejski Wydział ds. Edukacji i Młodzieży miasta Reykjavik dotyczącą wielokulturowej edukacji i rozrywki [2]. Na stronie internetowej miasta Reykjavík można go przeczytać w języku islandzkim, angielskim i polskim:

Miasto Reykjavik wydało politykę dotyczącą dzieci, dla których islandzki jest drugim językiem. Największą wagę przykładą się do odpowiedniej integracji, wielokulturowych metod nauczania i ogromnej wartości różnorodności kulturowej. W każdej szkole realizowany jest program dla dzieci obcego pochodzenia, a w razie potrzeby opracowywany jest indywidualny plan dla każdego ucznia. Rodzice powinni wspierać dziecko w rozwijaniu zdolności językowych, nauce języka islandzkiego, a także ojczystego, zrozumienia kulturowego i integracji społecznej. W celu zapewnienia właściwej integracji, konieczna jest ścisła współpraca rodziców i szkoły. W każdej placówce działa stowarzyszenie rodziców, w którym każda z klas ma swoje przedstawicielstwo. Do udziału w tym przedsięwzięciu szczególnie zachęca się rodziców będących obcokrajowcami [3].

Chciałbym opisać dwa konkretne przypadki, które można postrzegać jako przykłady "najlepszych praktyk" w zakresie pielęgnowania pozytywnych relacji z dziećmi, dla których islandzki jest drugim językiem. W szkole podstawowej Laugarnesskóli w Reykjaviku na ścianach sal lekcyjnych, w których uczą się dzieci

obcego pochodzenia, zawieszono flagi narodowe i fragmenty utworów literackich z krajów ich pochodzenia. Nauczyciele czasami używają kilku słów, takich jak "dzień dobry" lub "dziękuję" w języku ojczystym dziecka, dbając, by reszta klasy rozumiała odmienne uwarunkowania kulturowe swoich kolegów. Strona internetowa szkoły wyposażona jest w funkcję automatycznego tłumaczenia na około 70 języków. Otwierając witrynę placówki można przeczytać: "Koncentrujemy się na zindywidualizowanej ścieżce kształcenia i współpracy z uczniami, edukacji inkluzywnej, dobrym samopoczuciu uczniów, autonomii szkoły i dobrej współpracy z lokalną społecznością"[4]. Jestem przekonany, że dzięki tej polityce imigranci mogą odczuć, że mają wsparcie i są mile widziani.

Drugi przypadek dotyczy rodziny imigranckiej zamieszkałej w niewielkiej wiosce w islandzkim regionie Westfjords. Szkoła udostępnia dzieciom wszystkie materiały informacyjne przetłumaczone na ich język ojczysty. Takie rozwiązanie pozwala na utrzymanie interaktywnej relacji między rodzicami i nauczycielami, a szkoła spełnia swoją rolę edukacyjną i społeczną. Nieskrępowana atmosfera i przyjazne stosunki owocują prawdziwym dialogiem między ludźmi o różnych językach i kulturach.

Należy zadbać, aby dzieci czuły się swobodnie w nowym społeczeństwie. Ich przyszłość bywa zależna od decyzji rodziców o przeprowadzce do nowego kraju. Dzieci szybko uczą się nowego języka, jednak aby móc zasymilować się z nową społecznością, potrzebują wsparcia zarówno ze strony szkoły, jak i rodziców. Badania dowodzą, że "gruntowna znajomość języka ojczystego owocuje znacznie lepszym zrozumieniem programu nauczania, a także bardziej pozytywnym nastawieniem do szkoły, dlatego ważne jest, by dzieci kultywowały ojczystą mowę, gdy rozpoczną naukę w obcym języku"[5]. Nauczanie wszystkich dzieci ich ojczystego języka w ramach jednej instytucji jest nieosiągalne. Dlatego też kluczową rolę we wspieraniu edukacji w języku ojczystym mogą odegrać organizacje i stowarzyszenia prywatne. W 1994 roku powstał nieformalny projekt pod nazwą "język ojczysty" (i. móðurmál), będący stowarzyszeniem na rzecz dwujęzyczności. W ramach tego przedsięwzięcia obecnie około 1000 dzieci uczęszcza na zajęcia w swoim języku ojczystym w 20 różnych grupach językowych. Nauka odbywa się w soboty i niedziele w szkołach, przedszkolach, ośrodkach kultury, kościołach, meczetach i innych miejscach publicznych. Stowarzyszenie było wielokrotnie

wyróżniane, ostatni raz w 2019 roku Nagrodą Praw Człowieka Miasta Reykjavík za nauczanie dzieci w ich językach ojczystych [6].

Biblioteka Miejska w Reykjavíku pełni kluczową rolę w projektach międzykulturowych. Leitir.is, krajowa baza danych bibliotecznych, poza interfejsem w języku islandzkim, oferuje również interfejs po angielsku i polsku. W bazie znajduje się 6000 książek w 50 różnych językach oraz książki dostępne we wszystkich bibliotekach w Islandii. Biblioteki i księgarnie pełnią również rolę wielokulturową i społeczną. To miejsca, w których ludzie spotykają się i mają okazję porozmawiać w swoim języku. Projekty prowadzone przez bibliotekę to m.in. „Latający dywan” przeznaczony dla uczniów przedszkoli, szkół podstawowych i średnich, którzy podczas spotkań dzielą się swoimi zainteresowaniami oraz przedstawiają swój kraj i kulturę. Biblioteka oferuje również prowadzone w wielu językach „Opowiadanie historii” skierowane do dzieci i ich rodzin. „Café Lingua – język żywy” to wspólne przedsięwzięcie Biblioteki Miejskiej w Reykjavíku i Instytutu Języków Obcych im. Vigdís Finnbogadóttir, a jego celem jest "aktywizacja języków, które dotarły do Islandii dzięki ludziom z całego świata". Wizyta w „Café Lingua” daje okazję do poznania ludzi, innych kultur, a także praktykowania umiejętności językowych w swobodnej atmosferze kawiarni" [7].

Rząd Islandii opublikował niedawno (w maju 2020 roku) projekt zrewidowanej strategii kształcenia uczniów obcojęzycznych o obcym pochodzeniu kulturowym. W nowej strategii podkreślono istotę pozytywnego podejścia do różnorodności, zachowania ciągłości między poszczególnymi poziomami edukacji oraz indywidualnie dostosowanego wsparcia w nauce języka islandzkiego we współpracy z rodzicami.

Islandzki system edukacji dopiero od niedawna w takim zakresie wspiera nowo przybyłych, tak poważne zmiany zaszły na przestrzeni ostatnich lat. Kiedy wraz z rodziną przybyłem do Islandii 30 lat temu, nie było tu tak zróżnicowanego systemu i polityki integracyjnej. Największą pomocą dla nas (podobnie jak dla wielu nowo przybyłych w tym czasie) była dobra wola i wsparcie miejscowej ludności, pozwalające nam szczęśliwie osiedlić się w nowym środowisku i stać częścią islandzkiej kultury.

Trendy w Czechach i na Słowacji

Urodziłem się w tej części świata, która przez wieki charakteryzowała się niezwykłą zmiennością. Europa Wschodnia jest dla mnie nie tylko jednostką geograficzną czy polityczną. Z historycznego punktu widzenia jest tygłem odmiennych poglądów, narodów i narodowości, obszarem konfliktów, wojen i rewolucji. Granice państw w Europie Środkowej i Wschodniej nieustannie się zmieniały; wojny, interesy polityczne i gospodarcze oraz decyzje potężnych monarchów znacząco wpłynęły na ten obszar. W północno-węgierskim Egerze można zobaczyć turecki minaret, w Pradze pałace węgierskiej arystokracji, a w dziesiątkach innych miast niemieckie teatry i żydowskie synagogi. Kryzysy gospodarcze i wojny spowodowały, że dziś w wielu miejscach można ujrzeć groby ludzi, którzy urodzili się w miejscach oddalonych o setki kilometrów.

Narody przekształcały się w odrębne kraje, a mniejsze grupy etniczne niekiedy oddalały się setki kilometrów od swojej pierwotnych ojczyzn. Przykładem takich mniejszości są setki tysięcy Węgrów na Słowacji, w Rumunii i Serbii, 50 tysięcy Słowaków w Serbii czy Niemców (Szwabów) w wielu krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Mniejszości te przez dziesięciolecia lub wieki kultywowały swój język i kulturę pozostając w dialogu z innymi narodami. Mimo to "nowy kraj" stał się ich ojczyzną, a kultury wymieszały ze sobą, czego przykładem jest wzajemne przenikanie się poszczególnych słów między językami, pieśni ludowych (przyśpiewek) i motywów lub kroków tanecznych. Pisarze i poeci tworzą dzieła, które wyrastają z tego wspólnego życia. Tradycje kulinarne różnych kultur również mają tendencję do wzajemnego przenikania się.

Po omówieniu stosunków między narodami, które od dziesięcioleci lub wieków mają wspólnych obywateli, chciałbym przejść do kwestii imigracji w tym obszarze. Do upadku komunizmu migracja do i z Europy Wschodniej była bardzo niewielka. Po otwarciu granic wiele firm zaczęło zatrudniać pracowników z innych państw, choć w większości pochodzili oni z krajów sąsiadujących. Dziś około 50% imigrantów żyjących w Czechach i na Słowacji przyjechało z krajów ościennych ze względu na możliwości zarobkowe. Większość wymian migracyjnych odbywa się pomiędzy Czechami i Słowacją, a następnie Ukrainą i Polską. Wszystkie te narody należą do słowiańskiej grupy językowej, co znacznie ułatwia komunikację. Według

danych Eurostatu z 2019 roku odsetek ludności obcego pochodzenia zamieszkujących Czechy i Słowację jest niski w porównaniu z państwami zachodnioeuropejskimi – w Republice Czeskiej było to 4,7% ludności, a na Słowacji 3,5%. Dla porównania, we Francji było to 13%, w Niemczech 18%, a na Islandii 16% [8].

Republika Czeska i Słowacja nie należą zatem do typowych krajów docelowych dla osób poszukujących nowego domu. Powodem tak niskiego wskaźnika imigracji jest po części sytuacja gospodarcza w tych krajach, gdzie wynagrodzenia są zazwyczaj niższe niż w Europie Zachodniej. Innym powodem może być fakt, że imigranci często dołączają do znanych im osób lub krewnych, którzy już osiedlili się w Europie Zachodniej. Powszechnym zjawiskiem na całym świecie jest to, że imigranci pragną nawiązywać relacje z osobami o podobnym pochodzeniu i tworzą w miastach własne społeczności. Dzięki temu ich życie staje się łatwiejsze; mogą się nawzajem wspierać, częściej używać języka ojczystego i kultywować swoje zwyczaje i kulturę.

Największa niesłowiańska narodowość, która osiedliła się w Czechach, pochodzi z Wietnamu. Ta imigracja była wynikiem ideologii komunistycznej; system wspierał kształcenie młodych ludzi z "zaprzyjaźnionych państw socjalistycznych". Wielu Wietnamczyków opanowało język czeski i osiedliło się w kraju. Od tego czasu wyrosło kilka pokoleń i wielu Czechów wietnamskiego pochodzenia odniosło sukces w społeczeństwie, stając się znanymi muzykami, aktorami, dziennikarzami i sportowcami. Jednak dopiero w 2013 roku rząd czeski formalnie uznał społeczność wietnamską za mniejszość narodową, co jest konieczne, aby ze środków państwowych móc wspierać kulturę takiej mniejszości. W TTTM SAPA (Małe Hanoi) w jednej z praskich dzielnic powstały szkoły, sklepy, boiska sportowe, przychodnie, miejsca modlitwy oraz wiele innych instytucji.

Od początku XXI wieku, ze względu na swobodny przepływ pracowników w ramach UE, w całej Europie liczba mieszkańców obcego pochodzenia rośnie szybciej niż kiedykolwiek wcześniej. Według statystyk Narodowego Instytutu Pedagogicznego Republiki Czeskiej (NPICR) w 2017 roku do przedszkoli, szkół podstawowych i średnich uczęszczało około 78500 dzieci i młodzieży, dla których język czeski był drugim językiem. Niedawno rząd czeski wraz z Ministerstwem

Edukacji, Młodzieży i Sportu zorganizował serię konferencji na temat społeczeństwa wielokulturowego i tolerancji. NPICR wspiera nauczycieli w pracy z uczniami, dla których czeski jest drugim językiem, a od 2015 roku wdraża politykę pedagogiczną szczególnie wspierającą tę grupę. Bezpośrednim jej efektem było utworzenie trzynastu lokalnych ośrodków wsparcia (Krajský centrum podpory). Ośrodki te służą nauczycielom wiedzą, udzielają porad, a także wspierają rodziców w tłumaczeniach, rozmowach i przepływie informacji między szkołą a domem.

Obok inicjatyw rządowych istnieje wiele instytucji, które skupiają się na wspieraniu imigrantów. Jedną z dość aktywnych organizacji działającą w tej sprawie jest organizacja non-profit „META, stowarzyszenie dla młodych imigrantów” założona w 2004 roku. Instytucja służy cudzoziemcom pomocą w ramach systemu edukacyjnego, organizuje kursy języka czeskiego, udziela porad nauczycielom i szkołom, a także organizuje wydarzenia publiczne, takie jak wycieczki, wykłady czy popołudnia rodzinne. Na stronie internetowej organizacji <https://www.inkluzivniskola.cz> oraz w wydanych przez nią publikacjach można szczegółowo zapoznać się z tym tematem <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>.

Innym przykładem organizacji działającej w tym obszarze jest Centrum Integracji w Pradze. Jest to organizacja non-profit, która "dąży do tego, aby Praga stała się metropolią dla wszystkich ludzi" [9]. ICPraha oferuje m.in. kursy języka czeskiego, zajęcia z zakresu orientacji społeczno-kulturowej oraz doradztwo socjalne i prawne.

Wiele innych stowarzyszeń lub podobnych projektów wspiera ludzi w poznawaniu języka, zwyczajów i kultury innych osób. Niektóre przedsięwzięcia mają charakter wielonarodowy, a efekty ich działalności można zobaczyć w całej Europie. Pięć miast z pięciu krajów (Czech, Słowacji, Serbii, Włoch i Bułgarii) uczestniczyło w projekcie Integra finansowanym przez UE (podobnie jak wiele podobnych projektów) i skoncentrowanym na integracji obywateli państw trzecich poprzez partnerstwa miejskie [10].

Przykłady inicjatyw podobnych do przedsięwzięć czeskich można znaleźć także na Słowacji, jako że kraje te utrzymywały bliskie stosunki i współistniały przez tysiące lat, a ich język i kultura są bardzo podobne. Przez lata (1918-1993) stanowiły jedno państwo – Czechosłowację, ale po pokojowym rozpadzie nadal

aktywnie współpracują; przyjmują wspólne postawy wobec innych krajów i kultur oraz prowadzą podobną politykę w zakresie stosunków międzynarodowych.

W obu krajach można zaobserwować podejście wspierające wielokulturowość i integrację ludzi z różnych kultur. Prowadzonych jest wiele projektów rządowych i unijnych oraz prywatnych przedsięwzięć. Zamiast jednak wyliczać przykłady przedsięwzięć lub inicjatyw na Słowacji, chciałbym omówić sytuację w tym kraju z innej perspektywy. Słowacja ma bardzo ugruntowane "mniejszości", które żyją tam od wieków, a zatem kraj ten ma długą historię wielokulturowości. Dla ochrony swojej kultury te mniejszościowe społeczności stworzyły własne instytucje i infrastrukturę.

Urodziłem się i dorastałem we wschodniej części Czechosłowacji, czyli w południowej części dzisiejszej Słowacji, gdzie od stuleci współistniała ludność słowacka, węgierska i romska. Ta koegzystencja i wzajemny szacunek dla odmiennych kultur były tam, moim zdaniem, zawsze obecne; byli to zwykli ludzie, którzy prowadzili spokojne życie, uczyli się od siebie nawzajem i wspólnie doświadczali radości i smutku. Czasami stosunki między poszczególnymi grupami stawały się bardziej napięte z powodu presji politycznej i wpływu nacjonalizmu, ale rozsądek i życzliwość ostatecznie zwyciężały te trudności.

W południowej części Słowacji powszechne są festiwale artystyczne i różne wydarzenia kulturalne wspierające współistnienie i życie kulturalne tych grup. Wzajemny szacunek dla wartości kulturowych był i jest częścią ich życia. Narodowości zamieszkujące ten obszar zazwyczaj znają swoją muzykę, pieśni lub zwyczaje i w razie potrzeby zmieniają język, często budując nowe wspólne wartości. Niestety, bywa, że kilku nieodpowiedzialnych nacjonalistów zatruwa atmosferę i wywołuje napięcia pomiędzy tymi grupami.

Węgierskie przedszkola są powszechne na południu Słowacji, gdzie znajduje się również 600 węgierskojęzycznych szkół podstawowych. Są tam również dziesiątki szkół średnich i kilka węgierskojęzycznych uniwersytetów. Węgrzy (8,5 % ludności) stanowią najliczniejszą mniejszość etniczną na Słowacji, przy czym Romowie stanowią 2 % ludności, a Rusini i Czesi są obecni w mniejszym stopniu. Liczba ludności romskiej może być wyższa niż wynika z oficjalnych rejestrów, przy czym mają oni tendencję do posługiwania się językiem dominującym w kraju

zamieszkania. Problemy, z jakimi borykają się dzieci romskie w odniesieniu do edukacji mają zatem charakter raczej społeczny niż językowy. Duża część dzieci romskich kończy edukację obowiązkową ze słabymi wynikami ze względu na warunki społeczne i rodzinne. Brak wsparcia ze strony rodziny, trudna sytuacja społeczna i być może brak dyscypliny w społeczności powoduje słabe wykształcenie i trudności w wejściu na rynek pracy. Rząd starał się zachęcić do edukacji w obrębie społeczności poprzez nagrody finansowe, efekt nie był jednak zadowalający. Być może skuteczniejsze okazałyby się inne sposoby wspierania tej grupy ludzi, na przykład alternatywne metody nauczania i koncepcje kształcenia bardziej dostosowane do poszczególnych jednostek.

W 2005 roku utworzono międzynarodową fundację "mającą na celu zniwelowanie różnic w wynikach nauczania między Romami i nie-Romami": The Roma Education Fund (Fundusz na rzecz Edukacji Romów) (REF) "zapewnia dotacje i stypendia podmiotom i osobom, które podzielają przekonanie o jakości edukacji inkluzywnej i desegregacji szkół i klas" [11]. REF działa w ramach sieci przedstawicielstw w 17 krajach europejskich. Jest to inicjatywa mająca na celu wspieranie wszystkich Romów, ale unikalnym słowackim przykładem jest założenie Prywatnego Konserwatorium Muzyczno-Dramatycznego, zwanego również Konserwatorium Romskim. Powstało pod koniec XX wieku z inicjatywy Stowarzyszenia Kulturalnego Obywateli Romskich Kraju Koszyckiego. Konserwatorium oferuje kursy z zakresu wykonawstwa, emisji głosu, dramatu i tańca, edukacji językowej i obywatelskiej, a Romowie stanowią około dwóch trzecich jego słuchaczy.

Muzyka jako język uniwersalny

Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Harvarda i Uniwersytecie Stanowym stanu Pennsylvania dowodzą uniwersalności muzyki i tego, że odmiennosc środowiska kulturowego nie ogranicza rozumienia muzyki:

Wyniki badań pokazują, że analizując akustyczne cechy piosenki, takie jak tonacja, ornamentyka i tempo, można zrozumieć jej znaczenie, niezależnie od tła kulturowego utworu. Tak więc, niezależnie od tego, czy słuchamy utworu tanecznego, pieśni miłosnej, piosenki terapeutycznej czy kołysanki, można z

łatwością zidentyfikować psychologiczne przeznaczenie utworu". "Muzyka jest w rzeczywistości uniwersalna", podsumowują autorzy badania[12].

Nie da się zaprzeczyć, że ekspresyjna i emocjonalna siła muzyki jest nieograniczona. Język muzyczny nie jest konkretnym środkiem komunikacji międzyludzkiej, a filozofowie czy lingwiści mogą nie zgodzić się z poglądem, że muzyka jest językiem, mimo to ma ogromną wartość komunikacyjną. Patrząc na różne narodowe style muzyczne, takie jak indonezyjska muzyka gamelanowa, japońska gagaku czy europejska ludowa, możemy połączyć się z muzyką określonej kultury, narodu, kraju czy nawet religii. Z drugiej strony to, co dziś nazywamy muzyką zachodnioeuropejską to termin, który rozwijał się na przestrzeni tysiąca lat i jest nie tylko wynikiem rozwoju muzycznego w Europie w ostatnich stuleciach, ale też został wzbogacony o muzykę pochodzącą z innych części świata. Wpływy te stały się bardziej widoczne od XIX wieku. Dwa dość zróżnicowane przykłady to utwory fortepianowe: *Pagody* Debussy'ego (1903) i *Misirlou* Dicka Dale'a. Do powstania pierwszego z nich przyczyniła się paryska wystawa światowa, na której Debussy usłyszał muzykę gamelanową z Jawy. *Misirlou* opiera się na motywach muzyki ludowej z hrabstw Bliskiego Wschodu, a utwór wykorzystano później w filmie „Pulp Fiction” Quentina Tarantino (1994). Kultura zachodnia miała również wpływ na rozwój muzyki (zarówno klasycznej, jak i popularnej) na całym świecie. Jedną z ważnych postaci w zachodniej muzyce klasycznej był Ferenc Liszt. W ciągu ostatnich 15 lat swojego życia opisał swoją filozofię "vie triforquée" (życia opartego na trzech filarach). Mieszkał, pracował i uczył w Rzymie, Budapeszcie i Weimarze, a jego uczniowie rozpowszechnili jego wielokulturową "paneuropejską" wizję i nowe idee artystyczne na całym świecie.

Jestem przekonany, że edukacja muzyczna i wykonywanie muzyki może być jednym z najważniejszych sposobów łączenia narodów i kultur. Od ponad trzydziestu lat uczę gry na fortepianie i muzyki kameralnej. Wolałbym używać słowa "oddziaływanie" niż "nauczanie", ponieważ postrzegam proces uczenia się muzyki jako przepływ idei pomiędzy nauczycielem i uczniem, a nie formalne instrukcje od "mistrza" do "ucznia". Czasami spotyka się staromodne lub nawet uprzedzone podejście, które zakłada, że narodowość może wpływać na to, jaki rodzaj muzyki

uczeń będzie rozumiał lub wykonywał. Dla mnie nieuprawnione jest twierdzenie, że w XXI wieku uczeń z Wiednia miałby większe kwalifikacje do wykonywania Mozarta czy Schuberta niż uczeń z Kazachstanu czy Japonii.

W ciągu ostatnich trzydziestu lat odwiedziłem wiele szkół muzycznych i uniwersytetów oraz spotkałem wielu studentów z różnych części świata. Wielu z nich studiowało z dala od rodzinnego kraju; Rosjanie w Grazu, Włosi w Bańskiej Bystrzycy, Czesi w Helsinkach, Koreańczycy w Oslo, Japończycy w Budapeszcie i Pradze. Wielokrotnie zaczynaliśmy lekcję od wzajemnych przeprosin za nieperfekcyjną znajomość angielskiego czy niemieckiego. Potem w rozmowie przechodziliśmy na język muzyki i wkrótce wszelkie wahania i niepewność odchodziły w zapomnienie. Uczniowie ci, niezależnie od tego, czy po zdobyciu międzynarodowego doświadczenia wrócą do domu, czy też staną się aktywnymi uczestnikami życia społecznego i muzycznego w innych częściach świata, zaprezentują coś nowego: połączenie świeżo nabytych doświadczeń i starej kultury.

W swojej pracy w Islandii uczyłem wielu uczniów, dla których islandzki nie był językiem ojczystym: młodych ludzi pochodzących z rodzin imigranckich lub takich, gdzie jedno z rodziców było obcokrajowcem, uczniów o innych zwyczajach i dziedzictwie kulturowym. Zauważyłem, że ta grupa wykazywała większe zainteresowanie muzyką i chęć wykonywania jej dla innych, jeśli nawiązywała do ich dziedzictwa kulturowego. Uczniowie ci często odnosili spore sukcesy na studiach muzycznych. Choć niektórzy borykają się z problemami językowymi, muzykowanie zdaje się dawać im wolność.

Nauczyciel musi być czujny na odmienność osobowości uczniów, co jednak nie powinno być problematyczne podczas indywidualnych lekcji gry na instrumentach, zajęć z muzyki kameralnej czy warsztatów. Wydaje mi się, że pożądana jest u nauczyciela umiejętność wykorzystania wyjątkowych cech danego ucznia na tle reszty klasy. Pragnę przytoczyć kilka przykładów związanych z pochodzeniem etnicznym uczniów. W klasie fortepianu, podczas omawiania jednej z rapsodii węgierskich Liszta, pewien uczeń romski lubił prezentować swój "genetyczny" odbiór utworu w zakresie interpretacji, improwizacji, wirtuozerii i siły tej XIX-wiecznej węgierskiej muzyki cygańskiej. Innym przykładem może być poproszenie norweskiego ucznia o sugestie dotyczące tempa czy dynamiki

w tańcach norweskich Griega. Te metody i pomysły nauczania nie są specjalnie ukierunkowane na wielokulturowość, ale raczej zachęcają uczniów do zbadania, w jaki sposób ich odczucia i intuicje mogą być powiązane z tożsamością kulturową. W późniejszym okresie studenci mogą z powodzeniem wykorzystywać nowo zdobytą wiedzę - na przykład wnioski wyciągnięte z pracy nad rapsodiami Liszta można przenieść na interpretację *Tzigane* Ravela, a z pracy nad tańcami norweskimi - na sonaty skrzypcowe Griega.

Jako przykład zorganizowanego przeze mnie wydarzenia, które połączyło ludzi z różnych środowisk i krajów we wspólnym projekcie muzycznym, chciałbym wymienić festiwal muzyczny w Reykjavíku, którego tematem przewodnim była muzyka Bartoka. Podczas festiwalu studenci z Islandii, Czech i Kanady śpiewali po węgiersku, a warsztaty mistrzowskie poprowadził profesor z Budapesztu. Zmotywowany tym wydarzeniem, jeden z islandzkich studentów kompozycji napisał utwór "inspirowany Bartokiem", którego prawykonania dokonał później francusko-islandzki student fortepianu. Czułem, że jest to przykład prawdziwej współpracy muzycznej na styku różnych kultur i pochwała transkulturowości.

Należy zauważyć, że sama intencja nie wystarczy do współpracy między szkołami, uniwersytetami czy instytucjami. Kluczowym aspektem jest finansowanie, a unijny program Erasmus+ i podobne systemy stypendialne odgrywają istotną rolę w promowaniu tego rodzaju współpracy.

Co wyróżnia edukację muzyczną w Islandii to fakt, że znaczna część nauczycieli ukończyła studia za granicą. Dla przykładu wszyscy moi koledzy z wydziału muzycznego Islandzkiego Uniwersytetu Artystycznego, a także Szkoły Muzycznej w Reykjavíku, uzyskali dyplomy akademii lub uniwersytetów na całym świecie. Mieli okazję zapoznać się z odmiennymi kulturami, a teraz przyczyniają się do budowania zróżnicowanego środowiska nauki dla studentów. Odsetek zagranicznych muzyków w naszym kraju zawsze był wysoki. Aktywnie uczestniczyli oni w powstaniu pierwszej szkoły muzycznej w kraju w 1930 roku, rozwoju Islandzkiej Orkiestry Symfonicznej oraz krajowym życiu artystycznym.

W ciągu ostatniej dekady nasza uczelnia gościła dziesiątki międzynarodowych gości. Słuchaliśmy wykładów na temat muzyki łotewskiej i chorwackiej,

prowadziliśmy warsztaty mistrzowskie z chopinologii z polskim profesorem oraz kurs południowoamerykańskiej muzyki ludowej z nauczycielem pochodzącym z Kolumbii, ale zamieszkałym w Islandii. To tylko kilka przykładów pokazujących, jak można nawiązać nowe, wielokulturowe relacje. Miejmy nadzieję, że nie utracimy wiedzy i doświadczenia zdobytych dzięki tym wymianom i zadbamy, aby transkulturowe idee znalazły odzwierciedlenie w przyszłych projektach. Muzyka jest artystyczną formą akcji i reakcji, konfliktów i rozwiązań; nikt na świecie nie potrafi się jej oprzeć.

Podsumowanie

We wczesnym okresie życia młodych ludzi, zwłaszcza jeśli naszym celem jest stworzenie zróżnicowanej grupy, należy zachować indywidualne i transkulturowe podejście do zdobywania wiedzy i budowania społeczności. Niezwykle ważne, choć czasem trudne do zrealizowania, jest aby ludzie wzajemnie się rozumieli, szanowali swoją wyjątkowość i uczyli się od siebie nawzajem. Chcąc stać się wartościową częścią wielokulturowego świata, musimy wyciągać wnioski z historii, poznawać innych ludzi z ciekawością i otwartym umysłem, mieć wielki szacunek dla własnej kultury i dziedzictwa oraz prezentować je z miłością i dumą.

Nauka jest procesem zdobywania wiedzy i umiejętności. "Uczenie się to zabawa" (i. Það er leikur að læra), jak mówi początek islandzkiej piosenki dla dzieci. Choć czasem bywa to trudne, to jednak wierzę, że kluczem do udanego procesu uczenia się jest zachęcanie uczniów do pozytywnego podejścia. Jeśli brak jest wystarczającej zachęty, uczymy się tylko powierzchownie i zapominamy to, czego nauka przychodzi nam z łatwością. Innym ważnym aspektem udanego procesu uczenia się jest to, że uczniowie powinni otrzymywać materiał, który odpowiada ich możliwościom i dawanie pozytywnej informacji zwrotnej, nawet jeśli efekt końcowy nie jest idealny. Poczucie spełnienia, radości i konstruktywna samokrytyka są zachętą dla uczniów do kontynuowania nauki.

W opracowaniu omówiłem różnice pomiędzy trzema niewielkimi krajami europejskimi w zakresie podejścia do społeczeństwa wielokulturowego. Nasz zróżnicowany i wielowarstwowy świat dostarcza tak wielu przykładów, że moglibyśmy omawiać je w nieskończoność. Mam nadzieję, że udało mi się wzbudzić u czytelników zainteresowanie niektórymi interakcjami międzykulturowymi w Europie

i wskazać na pewne możliwości współistnienia większości i grup zewnętrznych, takich jak mniejszości narodowe lub grupy etniczne. Poznawanie nowych, odmiennych kultur zawsze jest wyzwaniem. Zwykle pierwszy kontakt jest pozytywny, ze względu na fakt, że człowiek jest z natury ciekawy. Ważne jest jednak, aby następne kroki, codzienne współżycie i komunikacja rozwinęły się w relację wzajemnego docenienia. Proces ten wymaga od wszystkich uczestników konstruktywnego spojrzenia oraz poświęcenia czasu i energii. Nie wystarczy tylko wdrożyć politykę lub programy, mimo ich ogromnej wagi. W szkołach i innych instytucjach niebagatelne znaczenie mają przemyślane decyzje i emocjonalna wrażliwość wychowawcy na ucznia, ponieważ sedno stanowi komunikacja pomiędzy ludźmi.

Oczywiście, ludzie będą mieli odmienne opinie na temat pewnych wydarzeń politycznych czy historycznych lub metody pokonywania barier językowych, kulturowych czy społecznych. Musimy jedynie być zgodni co do istoty wysiłku, jaki trzeba wspólnie podjąć, aby rozumieć i szanować siebie nawzajem oraz nasze odmienne dziedzictwo kulturowe i stworzyć świat pełen wyrozumiałości i troski. Nie wiadomo, czy świat ten nie ulegnie znaczącym przemianom lub czy wszystkie kultury nie wymrą w jednym czasie. Transkulturowości, która szanuje wszystkie tożsamości kulturowe, nie powinno się jednak postrzegać jedynie jako utopijny ideał.

Na szczególne podziękowania zasługują: Þorbjörg Daphne Hall, John Speight, Vilborg Rósa Einarsdóttir i Renata Emilsson Pesková.

System szkolnictwa dzieci i młodzieży w Polsce wobec transkulturowości

Jednym z najważniejszych zadań edukacji jest osiągnięcie wartości ogólnoludzkich, humanistycznych. W tak szybko zmieniającym się świecie edukacja stanęła przed nowymi wyzwaniami. Zadaniem jej jest nie tylko biernie stwierdzać istnienie innych kultur, ale próbować je zrozumieć oraz traktować jako impuls do samorozwoju. Takie spojrzenie pomoże nowym pokoleniom dobrze i swobodnie funkcjonować w wielokulturowej społeczności, a także wykształci w nich umiejętność współpracy i porozumienia. Celem tego rozdziału jest ukazanie budowy systemu szkolnictwa dzieci i młodzieży w Polsce. Zagadnienia transkulturowości ujmę w trzech aspektach (na wybranych przykładach):

imigranci w polskim systemie szkolnictwa
mniejszości narodowe w Polsce (Podlasie)
międzynarodowe projekty edukacyjne

„Odkrywanie innych jest odkrywaniem relacji, nie barier”.¹⁹

Claude Levi- Strauss

Rys historyczny wielokulturowości w Polsce.

W historii każdego narodu na przestrzeni dziejów następowało mieszanie się kultur. Przyczynkiem takiego stanu rzeczy były wojny, czynniki ekonomiczne, społeczne, a także klimatyczne. Migracja stanowi nieodzowny element rozwoju społeczeństw. Polska, ze względu na swe położenie geopolityczne oraz burzliwą historię, zwłaszcza okres Rzeczypospolitej Obojga Narodów²⁰ i okres zaborów²¹, utworzyła swoistą mozaikę kulturową. Na tereny Polski od okresu średniowiecza zaczęli napływać osadnicy z Niemiec i Czech, a następnie, w wyniku poszerzania się terytorium na wschód (Rzeczpospolita Obojga Narodów), w skład społeczeństwa

polskiego wchodzili Polacy, Litwini, Rusini, Żydzi, Tatarzy, Białorusini i Ormianie. Polska stała się krajem wielokulturowym i wielowyznaniowym, a okres zaborów przyniósł nowe wpływy. Taki stan rzeczy trwał na terenach ziem polskich do 1945 roku, kiedy to w wyniku nowego podziału terytorialnego po II wojnie światowej, granice Polski zostały przesunięte na zachód.

Władze komunistyczne, które objęły rządy w Polsce w wyniku porozumień konferencji w Jałcie²² w 1945 roku, dążyły do utworzenia państwa monolitycznego (monoetnicznego). W tym celu dokonano licznych repatriacji, ekspatriacji oraz przesiedleń, a mniejszości narodowe traktowane były jako zjawisko folklorystyczne. W dydaktyce i wychowaniu narzucono monokulturowość.

Folklor na ziemiach polskich.

Badania nad folklorem polskim prowadzone były od początku XIX wieku, najśłynniejszym etnografem, którego dorobek stanowi bezcenne źródło wiedzy był Oskar Kolberg²³. W dziele pt. „Lud. Jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce” obejmującym 33 woluminy wydane za życia oraz 3 wydane na podstawie zgromadzonych materiałów po śmierci etnografa, zawarte zostały informacje źródłowe pochodzące z terenów całej przedrozbiorowej Rzeczypospolitej. Poszczególne tomy wyżej wymienionego dzieła obejmują:

Pieśni ludu polskiego v. I

Sandomierskie v. II

Kujawy v. III- IV

Krakowski v. V- VIII

Wielkie Księstwo Poznańskie v. IX- XV

Lubelskie v. XVI- XVII

Kieleckie v. XVIII- XIX

Radomskie v. XX- XXI

Łęczyckie v. XXII

Kaliskie v. XXIII cz. I

Mazowsze v. XXIV- XXVIII

Pokucie v. XXIX- XXXII

Chełmskie v. XXXIII cz. I

Po śmierci Oskara Kolberga w 1890 roku, ze zgromadzonych materiałów wydano następujące tomy:

Chełmskie v. XXXIV cz. II

Przemyskie v. XXXV

Wołyń

Górny Śląsk

Tarnów. Rzeszów.

Do dnia dzisiejszego w Polsce zachowały się regiony gdzie folklor ludowy jest kultywowany. Do najważniejszych i najsilniej zakorzenionych należy folklor góralski, kaszubski, krakowski, kujawski, kurpiowski, lubelski, łowicki, śląski i wielkopolski.

Historyczne plemiona zamieszkujące poszczególne regiony kraju wytworzyły charakterystyczne dla siebie obrzędy, muzykę, poezję etc. Migracja przyczyniła się do wzajemnego przenikania kultur regionów i nacji, a my, jako spadkobiercy, mamy obowiązek przekazać tę wielokulturowość kolejnym pokoleniom.

Współczesna migracja.

Spojrzenie na mniejszości narodowe w Polsce zmieniło się wraz z upadkiem komunizmu w 1989 roku. Obecnie, w myśl *Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* wyróżniamy w Polsce mniejszości narodowe i etniczne. Do mniejszości narodowych zaliczamy mniejszość: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską oraz żydowską. Mniejszości etniczne to: karaimi, łemkowie, tatarzy oraz romowie. Na terenie Polski mamy również język regionalny- kaszubski.

Obok mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce są obecni imigranci. Nie zawsze nasz kraj jest miejscem docelowym, często jest krajem tranzytowym w drodze do Europy zachodniej. Główne grupy imigrantów po II wojnie światowej stanowią między innymi Grecy i Macedończycy (lata 1948- 1951), Czeczeni, Etiopczycy, Irakijczycy, Syryjczycy, Chińczycy, a w ostatnim okresie Ukraińcy.

W tak szybko zmieniającym się świecie, łatwości w przemieszczaniu się, sytuacji na rynku pracy, wobec nowych wyzwań stanął również system edukacji.

System edukacji w Polsce.

Polski system edukacji regulują następujące przepisy: *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami*, *Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku*. Struktura szkolnictwa w Polsce obejmuje kształcenie publiczne oraz prywatne. Obowiązek szkolny obejmuje dzieci i młodzież od 7 do 18 roku życia z dodatkowo rocznym przygotowaniem przedszkolnym. W szkolnictwie powszechnym, po reformie z 2017 roku, wyróżniamy następujące typy szkół:

szkoły podstawowe- o ośmioletnim cyklu kształcenia zakończonym egzaminem

szkolnictwo średnie:

liceum- o czteroletnim cyklu kształcenia

technikum- o pięcioletnim cyklu kształcenia

szkoły branżowe I stopnia- o trzyletnim cyklu kształcenia

szkoły branżowe II stopnia- o dwuletnim cyklu kształcenia

3. szkoły przysposabiające do pracy- trzyletnie szkoły ponadpodstawowe dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi

4. szkolnictwo policealne- cykl kształcenia od roku do 2, 5 lat

Absolwenci liceum, technikum i szkoły branżowej II stopnia po zdaniu egzaminów maturalnych otrzymują świadectwo dojrzałości uprawniające do zdawania egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe.

W Polsce istnieje również publiczne i prywatne szkolnictwo artystyczne stopnia podstawowego i średniego. Nauka w tych szkołach odbywa się w oparciu o *Rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego* określonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 roku.

Szkoły artystyczne dzielą się na muzyczne, baletowe, plastyczne i cyrkowe.

Edukacja muzyczna jest trzystopniowa i obejmuje szkoły muzyczne I stopnia, szkoły muzyczne II stopnia oraz Akademie Muzyczne.

Szkoły muzyczne I stopnia obejmują:

- Ogólnokształcącą Szkołę Muzyczną I stopnia o 6- letnim cyklu kształcenia
- Szkołę Muzyczną I stopnia o 6- letnim lub 4- letnim cyklu kształcenia

Szkoły muzyczne II stopnia obejmują:

- Ogólnokształcącą Szkołę Muzyczną II stopnia o 6- letnim cyklu kształcenia
- Szkołę Muzyczną II stopnia o 6- letnim lub 4- letnim cyklu kształcenia

Szkoły muzyczne II stopnia kończą się egzaminem dyplomowym potwierdzającym kwalifikacje zawodowe.

Edukacja baletowa jest dwustopniowa i obejmuje szkołę średnią i Akademię Muzyczną.

Szkoły baletowe kształcą w cyklu 9- letnim, od klasy IV szkoły podstawowej do matury.

Edukacja plastyczna jest dwustopniowa i obejmuje szkołę średnią i Akademię Sztuk Pięknych.

Szkoły plastyczne obejmują:

- Ogólnokształcącą Szkołę Sztuk Pięknych o 6- letnim cyklu kształcenia
- Policealną Szkołę Plastyczną o 2- letnim cyklu kształcenia

Kształcenie cyrkowe odbywa się w Szkole sztuki cyrkowej o 3- letnim cyklu kształcenia.

Obcokrajowcy w polskim systemie oświaty- teoria i praktyka.

Sytuację obcokrajowców w polskim systemie edukacji reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw.

Dzieci imigrantów i uchodźców korzystają z edukacji publicznej na takiej samej zasadzie jak dzieci polskie. W przypadku znajomości języka polskiego trafiają do klas z polskimi rówieśnikami. Uczniowie ze słabą znajomością lub brakiem znajomości języka polskiego mają możliwość dodatkowej nauki języka, dodatkowych zajęć wyrównawczych lub zostają zakwalifikowani do klas przygotowawczych. W klasach tych mogą się także znaleźć dzieci, które mają problemy adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, traumatycznymi przeżyciami czy różnicami wynikającymi z nauki w innym systemie edukacyjnym. Wyżej cytowane rozporządzenie daje również możliwość zatrudnienia w szkole asystenta kulturowego lub pomocy nauczyciela. Obecność takiej osoby w szkole bardzo ułatwia funkcjonowanie dzieci cudzoziemskich w placówce, pomaga zrozumieć i zniwelować różnice kulturowe, a także stanowi wsparcie psychologiczne tych

dzieci. Asystent kulturowy wspomaga także nauczyciela w kontaktach z rodzicami ucznia, którzy bardzo często nie mówią po polsku.

Regulacje prawne ułatwiają pedagogom pracę, mimo tego jednak, w codziennej rzeczywistości stykają się oni z wieloma zaskakującymi sytuacjami. Większość z tych zdarzeń dotyczy braku znajomości języka polskiego oraz różnic kulturowych, najczęstsze dotyczą kwestii punktualności, ubioru, zachowania, zwyczajów i tradycji związanej z religią. Wszelkie incydenty wymagają od nauczyciela ogromnej wrażliwości i empatii.

Przykładem takich sytuacji może być kwestia ubioru, na lekcjach wychowania fizycznego, dziewcząt z innego kręgu kulturowego. Absolutnie niedopuszczalne ze względów kulturowych i religijnych jest dla dziewcząt ćwiczenie w spodniach. W momencie kiedy uzyskały zgodę na ćwiczenie w spódnicach bardzo chętnie uczestniczyły w zajęciach.

Koedukacyjne zajęcia wychowania fizycznego w szkole podstawowej również mogą być kłopotliwe dla dzieci innych wyznań. Nauczyciele rozwiązują ten problem dobierając dzieci w pary do ćwiczenia tak, aby były one jedнопłciowe.

W przypadku dzieci pochodzących z Chin dużym zaskoczeniem okazała się komunikacja podczas zajęć. Dzieci i młodzież pochodząca z tego kręgu kulturowego przyzwyczajona jest tylko i wyłącznie do słuchania nauczycieli i wykonywania poleceń. Dużym zaskoczeniem dla nich okazała się możliwość zadawania pytań nauczycielowi, a w starszych klasach wchodzenie w dyskusję, argumentowanie i wyrażanie poglądów zupełnie odmiennych od przedstawianych przez nauczyciela.

W podstawach programowych języka polskiego, historii czy lekcji wychowawczych poruszane są tematy wielokulturowości w kontekście historycznym oraz tolerancji w ujęciu współczesnym i historycznym. Sądzę jednak, że dzieci i młodzież najlepiej uczą się poprzez doświadczenie, w związku z tym obecność obcokrajowców w klasie czy w szkole stanowi najdoskonalszą lekcję wielokulturowości.

Z rozmów z nauczycielami, wychowawcami klas wyłania się obraz uczniów-obcokrajowców jako bardzo spokojnych, skromnych i cichych. Dzieci te, o ile nie mają za sobą traumatycznych przeżyć, szybko aklimatyzują się w nowym środowisku. Jak podkreślają nauczyciele, poza rozwiązaniami zawartymi w rozporządzeniu, potrzebna jest duża doza empatii, tolerancji oraz zindywidualizowane podejście do dziecka. Wiele przejściowych kłopotów wynika

z wcześniejszej nauki w innym systemie edukacyjnym. Przy odpowiednim wsparciu i życzliwości, dzieci bardzo szybko pokonują różnice wynikające z innych podstaw programowych czy bariery językowej.

Dzięki obecności uczniów z innych kręgów kulturowych zyskują także dzieci polskie, które oprócz teoretycznych rozważań na temat wielokulturowości i tolerancji mają okazję doświadczyć jej i dzięki temu stawiać pierwsze kroki w wielokulturowym społeczeństwie. Jest to bezcenna lekcja, która pozwoli młodym ludziom swobodnie funkcjonować w wielokulturowym świecie, tworząc dzięki temu otwarte i tolerancyjne pokolenia.

Mniejszości narodowe i etniczne w polskim systemie edukacji- teoria i praktyka.

Zagadnienie włączenia języka, kultury i historii mniejszości narodowych i etnicznych do polskiego systemu edukacji zostało podjęte po zmianie ustrojowej w 1989 roku. Obecnie kwestię edukacji dzieci należących do mniejszości narodowych lub etnicznych z pełnym poszanowaniem odrębności ich języka i kultury regulują przede wszystkim: *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.*

W myśl przytoczonych przepisów, dzieci na pisemny wniosek rodziców mają w szkole prowadzoną naukę języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego, naukę historii, kultury i geografii państwa, z którego obszarem kulturowym się utożsamiają. Ponadto mogą się również odbywać zajęcia artystyczne w duchu kultury danej mniejszości. Przedmioty te, po złożeniu wniosku, zaliczają się do zajęć obowiązkowych uczniów.

Nauka języka mniejszości narodowej lub etnicznej może odbywać się w trzech formach:
w formie dodatkowej nauki języka mniejszości narodowej, etnicznej lub języka regionalnego

przez prowadzenie zajęć edukacyjnych w dwóch językach: polskim i mniejszości narodowej, etnicznej lub regionalnym

przez prowadzenie zajęć w języku mniejszości narodowej lub etnicznej za wyjątkiem lekcji języka polskiego, historii dotyczącej historii Polski oraz geografii dotyczącej obszaru Polski

Absolwenci szkół średnich, którzy wybrali język mniejszości narodowej, etnicznej lub język regionalny, zdają ten język jako obowiązkowy na maturze. Ponadto języki te zaliczane są do maturalnych przedmiotów dodatkowych. Absolwenci szkół, w których zajęcia prowadzone były w języku mniejszości narodowej, mogą zdawać egzaminy maturalne, za wyjątkiem języka polskiego, treści dotyczących historii i geografii Polski, w języku danej mniejszości.

Tyle mówią przepisy, a jak wygląda sytuacja edukacji w najbardziej zróżnicowanym etnicznie regionie Polski, na Podlasiu?

Na przestrzeni ostatnich 75 lat możemy zaobserwować w Polsce dwa zupełnie odmienne podejścia do wielokulturowości. W wyniku zakończenia działań wojennych, licznych repatriacji, zmiany granic państwa polskiego, nastąpiło rozproszenie mniejszości narodowych na całym terytorium Polski. Były to działania celowe rządu Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej²⁴, który dążył do utworzenia państwa homogenicznego etnicznie poprzez proces asymilacji. Do 1989 roku prawa mniejszości narodowych i etnicznych nie były respektowane, a ich odmiennosc kulturowa i religijna została zamknięta w ramach folkloru. Manifestowanie odmiennosci kulturowej nie było mile widziane, a dzieci pochodzące z rodzin mniejszości narodowych były w szkole piętnowane.

Po przełomie politycznym 1989 roku, sytuacja mniejszości narodowych i etnicznych zaczęła się stopniowo zmieniać, a powstające przepisy zaczęły respektować i chronić prawo mniejszości narodowych i etnicznych do języka, kultury, tradycji i religii.

Poza przepisami dotyczącymi edukacji dzieci pochodzących z rodzin mniejszości narodowych lub etnicznych, które realizowane są w całym kraju, na uwagę zasługuje przykład jednej ze szkół w Białymstoku. Jest to szkoła wyznaniowa- prawosławna, w której uczą się dzieci z rodzin polskich, mniejszości białoruskiej i ukraińskiej. W szkole tej realizowana jest oczywiście podstawa

programowa opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, ponadto uczniowie mają możliwość uczestniczenia w lekcjach języka mniejszości narodowej, do wyboru jest ukraiński lub białoruski. Wśród obowiązkowych przedmiotów są: język starocerkiewnosłowiański i język rosyjski, a dodatkowym przedmiotem jest śpiew cerkiewny.

W szkołach powszechnych w Białymstoku istotnym odnotowania jest fakt, że jeśli w szkole odsetek uczniów wyznania prawosławnego wynosi 40%, to tzw. dni dyrektorskie²⁵ są wykorzystywane jako dni wolne podczas świąt prawosławnych.

Z rozmów przeprowadzonych z przedstawicielami mniejszości białoruskiej i litewskiej wyłania się obraz zróżnicowanych kulturowo szkół. Szkół, w których uczą się obok siebie dzieci różnych kultur i wyznań. Szkół, w których od najmłodszych klas dzieci są zaznajamiane z różnorodnością etniczną, kulturową i religijną, chociażby poprzez organizowanie wycieczek do synagogi, meczetu, cerkwi czy kościoła. Różnorodność pokazywana jest w programach artystycznych uroczystości szkolnych, uczniowie mają prawo do noszenia stroju narodowego na codzień. Wszystkie te elementy kształtują otwartego kulturowo młodego człowieka, a co za tym idzie w konsekwencji i w pewnej perspektywie czasu, otwarte kulturowo społeczeństwo.

Transkulturowość w kontekście szkolnictwa artystycznego- muzycznego.

Ważnym zadaniem edukacji jest osiągnięcie wartości humanistycznych, ogólnoludzkich. Edukacja międzykulturowa zakłada istnienie odmiennych kulturowo grup społecznych, a wzbogacanie wiedzy o innych środowiskach i kulturze wpisane jest w edukację artystyczną. W tym kontekście można uznać szkolnictwo muzyczne za pionierskie w dziedzinie transkulturowości i edukacji międzykulturowej. Od najmłodszych lat uczniowie szkół muzycznych, obok doskonalenia warsztatu gry na instrumencie, zapoznają się z historią i kulturą wielu narodów. Z uwagi na zindywidualizowany proces kształcenia muzycznego, nauczyciel ma możliwość dogłębnego przedstawienia uczniowi kontekstu historyczno- kulturowego powstania utworu, nad którym aktualnie pracuje. Jest to oczywiście, poza zmianą kręgu kulturowego, bardzo często przenoszenie się w czasie do odległych epok. Nie zmienia to jednak faktu, iż uczniowie z biegiem czasu stają się bardziej otwarci na innych, tolerancyjni i twórczy. Umiejętność mentalnego odnalezienia się w innej

epoce, kulturze i stylistyce jest kompetencją, którą młodzi ludzie wykorzystują w kolejnych etapach edukacji. Oczywistym jest fakt, że nie zawsze istnieje możliwość włączenia do wykonywanego przez ucznia - obcokrajowca, repertuaru utworów, pochodzących z jego kręgu kulturowego. Niemniej jednak bardzo często, zwłaszcza w początkowym etapie edukacji, nauczyciele bazują na prostych melodiach piosenek ludowych. Opierając przykład na metodycznej literaturze fletowej, znajdziemy takie melodie zarówno w publikacjach polskich jak i niemieckich, czeskich, francuskich, rosyjskich, amerykańskich i wielu, wielu innych. Wiedza o innych kulturach, zwyczajach, nawet z odległych czasów, pozwala na budowanie doświadczenia i zdobywanie kompetencji miękkich, niezwykle istotnych w zglobalizowanym świecie.

Kolejnym przykładem dobrych praktyk w kontekście transkulturowości na przykładzie edukacji muzycznej są wszelkiego rodzaju wymiany międzyszkolne miast partnerskich, projekty edukacyjne oraz festiwale, sympozja i warsztaty muzyczne.

Jako organizator cyklu Sympozjów Fletowych w Koszalinie za niezwykle istotny uważam kontakt młodych ludzi z profesorami z zagranicy. W ramach Sympozjum w Koszalinie zajęcia z flecistami, obok profesorów z Polski, prowadzili prof. Jørn Eivind Schau, Maestro Patrick Gallois, dr Gudrun Birgisdóttir oraz prof. János Bálint. Inicjatywa ta jest o tyle istotna, że obok spotkania z odmienną kulturą, sposobem pracy, uczniowie muszą pokonać barierę językową. Wszystkie lekcje indywidualne oraz wykłady prowadzone są w języku angielskim. Dzięki temu młodzi fleciści poznają słownictwo zawodowe, którego nie są uczeni na lekcjach języka angielskiego w szkole. Tego typu doświadczenia budują poczucie własnej wartości, kompetencji oraz pewność siebie.

Inicjatywy takie jak sympozja czy warsztaty są również bardzo istotne dla nauczycieli, którzy zyskują możliwość kontaktu z pedagogami poruszającymi się w całkiem odmiennym systemie edukacji. Wydarzenia te pozwalają na zdobywanie i wzbogacanie wiedzy, eksperymentowanie, rozwijanie się i wprowadzanie innowacji w pracy pedagogicznej. Dają możliwość kontaktu i wchodzenia w interakcję międzykulturową, a nie biernego funkcjonowania obok siebie.

Udział młodzieży w projektach edukacyjnych i wymianach jest kolejnym krokiem w kierunku promowania transkulturowości w polskim systemie oświaty. W myśl traktatów Rady Europy odnoszących się do edukacji międzykulturowej,

organizowanych jest wiele inicjatyw, w ramach których odbywają się wymiany młodzieży między miastami partnerskimi, wymiany w ramach euroregionów czy projekty edukacyjne. Przykładem takich działań jest projekt Polsko- Niemiecka Orkiestra Młodzieżowa POMERANIA. Powstała ona w 1998 roku z inicjatywy Komunalnego Związku Celowego Gmin Pomorza Zachodniego Pomerania, Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie oraz szkół muzycznych Maklemburgii- Pomorza Przedniego i Województwa Zachodniopomorskiego. W skład orkiestry wchodzi uczniowie szkół muzycznych z Niemiec i Polski, którzy przez tydzień pracują pod okiem specjalistów- pedagogów i dyrygentów z obu krajów. Finałem jest koncert w sali Filharmonii im. M. Karłowicza w Szczecinie. Podczas tygodniowego pobytu młodzież ma okazję obserwować różnorodne metody i etos pracy, współpracować w grupie z rówieśnikami innej narodowości oraz komunikować się w języku obcym. Udział w tego typu inicjatywach stanowi kolejny krok do twórczego i aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym wielokulturowego społeczeństwa.

Wiele zostało już zrobione w kwestii promowania wielokulturowości w edukacji, powstało bardzo dużo inicjatyw ukazujących młodym ludziom pozytywne strony multikulturowych społeczeństw. Otwarte granice, łatwość podróżowania, zanikanie barier językowych dają młodym ludziom możliwość nieograniczonego poznawania świata, ludzi i różnorodnych kultur. Nadal jednak dbać trzeba o to, aby wspomagać regiony w których, czy to z powodów ekonomicznych czy komunikacyjnych, obserwujemy swego rodzaju wykluczenie. Dlatego tak istotna jest rola edukacji, zwracanie uwagi na kształt i zawartość programów nauczania, tak aby treści w nich ujęte promowały pluralizm kulturowy, a profil absolwentów szkół odpowiadał współczesnemu Europejczykowi - człowiekowi wykształconemu, otwartemu na innego człowieka, traktującym wszelką odmienność jako bodziec do poszukiwań i samorozwoju, a nie jako zagrożenie. Transkulturowość pojmowana w ten sposób ma szansę wykształcić w kolejnych pokoleniach umiejętność dialogu i porozumienia ponad różnicami wynikającymi z kraju pochodzenia, przekonań, kultury czy religii.

Piśmiennictwo

1. Davies N.: Serce Europy, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014
2. Davies N.: Boże igrzysko Historia Polski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993
3. Białek Kinga (red.)- Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów., Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015
4. Rafalska M. (red.)- Kompetencje międzykulturowe, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015
5. Paszko A. (red.)- Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011
6. Koszewska K. (red.)- Autobiografia spotkań międzykulturowych, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011
7. Koszewska K. (red.)- Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczycieli, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004

Netografia:

[www.oskarkolberg.pl/pl- PL/Page/59](http://www.oskarkolberg.pl/pl-PL/Page/59) (dostęp 12.08.2020)

<https://isap.sejm.gov.pl> (dostęp 26.07.2020)

www.cejsh.icm.edu.pl Misiejuk D.- Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego. (dostęp 20.06.2020)

<https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle> Golka M.- Międzynarodowe wyzwania i wyznania (dostęp 10 czerwca 2020)

<https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl> Uczniowie z różnych kultur w szkole (dostęp 10.06.2020)

<https://www.ore.edu.pl> Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole (dostęp 10.08.2020)

Współpraca instytucjonalna w Polsce wspierająca rozwój dziecka i budowanie społeczeństwa obywatelskiego

Wstęp

Zagadnienie współpracy pomiędzy wieloma instytucjami w Polsce, w ujęciu zakładającym wsparcie ukierunkowane na rozwój dziecka i budowanie społeczeństwa obywatelskiego jest zagadnieniem bardzo złożonym i wielowątkowym. Można bowiem wskazać wiele przestrzeni tego samego rodzaju współdziałania, które podlegałyby bardzo zróżnicowanej refleksji badawczej; od *stricte* epistemologicznego ujęcia starającego się rozwikłać zasady rządzące poznaniem i rozumieniem stosowanych pojęć, poprzez psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne i inne, np. prawne, czy politologiczne. Poniższe rozważanie przebiegają zatem wedle następującego przyjętego klucza; najpierw wyjaśnienie przyjętych pojęć, a następnie podanie przykładów stanowiących ich realne odzwierciedlenie w działaniach instytucjonalnych w Polsce. Z tego też względu niniejsze opracowanie ma stanowić jedno z ujęć zagadnienia, w oparciu o wybrane; pojęcia, ich znaczenie i wzory działania.

Wyjaśnienie podstawowych pojęć

Zakres pojęciowy i przedmiotowy rozważań tego rozdziału wydaje się szeroki i wieloznaczny. Obejmuje bowiem wiele przestrzeni ludzkiej aktywności i dotyczy wielu sfer, których niejasne określenie może prowadzić zarówno do jawnych sporów co do rzetelności podejmowanych wniosków, jak i rodzić uzasadnione obawy przed ich stronniczością, mającej swoje źródło w wieloznaczności i wielowątkowości podejmowanego tematu rozważań. Tak więc niezbędnym wydaje się próba ustalenia

na użytek prowadzonego dyskursu rozumienia ważniejszych pojęć: współpracy instytucjonalnej, rozwoju dziecka, społeczeństwa obywatelskiego.

Współpraca instytucjonalna w Polsce, a może raczej międzyinstytucjonalna może; przybierać (i przybiera) różne formy, być ulokowana w różnych sektorach życia społeczno-gospodarczego państwa i obejmować różne cele. Wśród takiej mnogości „współprac” na szczególną uwagę zasługuje ta, która leży w orbicie naszego zainteresowania przedmiotowego, mająca wymiar edukacyjny i dynamizujący rozwój zarówno dziecka (wymiar podstawowy), jak i społeczeństwa obywatelskiego (wymiar dopełniający). „Wymiar podstawowy”, ponieważ z racji roli i znaczenia dzieci jako odbiorców dziedzictwa poprzednich pokoleń na poszczególnych etapach swojego wielowymiarowego rozwoju oraz ich roli i znaczenia w budowaniu nowej społeczności, ma on charakter fundamentalny wobec „wymiaru dopełniającego” jakim jest społeczeństwo obywatelskie, będące niejako skutkiem, czy dopełnieniem efektywnej współpracy instytucjonalnej¹. Tak więc można przyjąć, że we współpracy instytucjonalnej chodzi w istocie o: całokształt współdziałania w ramach i pomiędzy instytucjami: państwowymi, prywatnymi i społecznymi tak, aby współdzieląc zasoby, wiedzę i kompetencje, służyć osiągnięciu zbieżnych (w części lub całości) celów. Tak pojęta współpraca instytucjonalna, do której znaczenia i wybranych przykładów jeszcze powrócimy, może mieć rzecz jasna różne konotacje, ale pojęcie scala podobne rozumienie celu (lub celów) współdziałania różnych instytucji, choć wydaje się nieco brakować jasności odnośnie zarówno *przedmiotu* jak i *podmiotu* tego współdziałania, choć nie wprost łatwo zauważamy, że jest nim sam człowiek, zarówno jako podmiot reprezentujący współdziałające instytucje, jak i przedmiot – a może lepiej obiekt, konkretnej współpracy instytucjonalnej na jednym z poziomów swojego indywidualnego i społecznego rozwoju. Czym zatem jest ten rozwój? Jak rozumieć pojęcie rozwoju dziecka? Odpowiedź wydaje się konieczna dla usytuowania dalszych rozważań.

Ogólne pojęcie rozwoju stanowi od wieków przedmiot dyskursu z pogranicza filozofii i psychologii, choć obejmując tak wiele obszarów, „rozwój” leży także w obszarze zainteresowania ekonomii, pedagogiki, w zasadzie – można powiedzieć – całej rzeczywistości zarówno materialnej, jak i niematerialnej². Ponieważ ogólna

teoria rozwoju wykracza poza zakres niniejszego opracowania z uwagi na swój zakres przedmiotowy i wielowątkowość zarówno w ujęciu historycznym jak i teoriopoznawczym, co zdecydowanie wymaga oddzielnej refleksji, przyjmijmy definicję niemieckiego psychologa rozwojowego Hansa Thomae, który stwierdził, że jest to: „ciąg zmian pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujących w sposób uporządkowany w określonych miejscach na kontinuum czasowym biegu życia jednostki”³. Takie rozumienie pojęcia rozwoju warunkowane przyjętymi i wyznawanymi wartościami, sytuuje interesujące nas bliżej pojęcie rozwoju dziecka jako ten sam proces wielowątkowych zmian, posiadający dające się wyszczególnić sekwencje wydarzeń (doświadczeń osobistych), ukierunkowujących i zmierzających do stawania się w pełni człowiekiem⁴. Skoro zatem wiemy jak rozumieć idee współpracy instytucjonalnej i uznaliśmy pojęcie rozwoju, w tym rozwoju dziecka, warto zatem zadać pytanie o rozumienie pojęcia, czy też idei społeczeństwa obywatelskiego.

Termin „społeczeństwo obywatelskie” posiada niezmiernie zróżnicowane konotacje. Od pejoratywnych skojarzeń z bliżej nieokreśloną ideą społeczności i obywatelskości wykorzystywanej w języku polityki lub polityków, przez niektóre przestrzenie filozofii orbitując wokół zagadnień ze sfer ustrojowości państwa od republikańskiego do liberalnego, po ujęcie socjologiczne, gdzie przyjmuje charakter opisowy dla wskazania takich czy innych stanów lub sfer życia publicznego⁵. Jakkolwiek każde z tych ujęć jest na swój sposób interesujące i potrzebne, to jednak nieco utrudnia próbę wskazania jednolitego zdefiniowania tego pojęcia w sposób, który na użytek rozważań tego rozdziału nie miałby któregoś z wymienionych zabarwień znaczeniowych. Może zatem warto sięgnąć do historycznej genezy tego pojęcia i tam odnaleźć jego zasadnicze znaczenie możliwie neutralne, a zarazem adekwatne i obiektywne dla prowadzonych rozważań. Odnajdujemy więc dwa klasyczne ujęcia tej idei, za którym stoją Arystoteles i Cynceron. Arystoteles w swojej *Polityce* używa określeń *koinonia polityke* i *zoon politikon*, gdzie pierwsze należy zestawić z pojmowaniem państwa jako wspólnoty celów o najwyższej randze, a drugie z pewnego rodzaju prototypem obywatela⁶. Z kolei Cynceron w traktacie *De republica* stosuje określenie *societas civilis*, tłumaczone najczęściej jako „wspólnota obywatelska” (a nie tylko polityczna) i stanowi zarówno o randze pojedynczego obywatela w strukturach państwa, jak też w istocie lokuje tę „wspólnotę opartą na

prawie obejmującą ludzi wolnych” w miejscu, w którym termin ten będzie ewoluował do wieków współczesnych, aż do określenia wyrażonego w zwrocie społeczeństwo obywatelskie⁷. Jednakże oba przytoczone ujęcia, odnoszą się zasadniczo do samego rdzenia pojmowania idei społeczeństwa obywatelskiego, wyrażając koncepcję najwyższego etapu rozwoju moralnego społeczeństwa z uwzględnieniem zarówno roli państwa w całokształcie swojej instytucjonalnej reprezentacji, jak i aktywnej roli obywateli w jego budowie i wpływie na przyszłe losy. Wydaje się również, że zasadniczym spoiwem tych dwóch ujęć jest przekonanie, że ów wolny człowiek (zarówno w ujęciu jednostkowym jak i ogólnospołecznym) ma możliwość osobistego dokonywania swoistej samorealizacji, czy samospelnienia o charakterze procesualnym, które realizuje zarówno dzięki aktywnemu zaangażowaniu w życie wspólnoty, jak i współdzieląc z nią pozyskane owoce realizacji własnych celów, wpływając tym samym na wzbogacenie i aktywizację innych. Można więc stwierdzić, że pojęcie społeczeństwa obywatelskiego zastosowane w prowadzonej refleksji, jakkolwiek wprost odnosi się do swoich teoriopoznawczych korzeni, to jednak koncentruje się na trzech fundamentalnych parametrach, których istnienie – zdaniem autora – stanowi gwarancję zarówno efektywnej i twórczej samorealizacji, jak i rozwoju prawdziwego dobra wspólnego, tj.: wolność, aktywność, wspólnota. Wolność – tą rozumianą dosłownie jako wolność narodu do samostanowienia, ale także jako osobistą wolność do wyznawania własnych wartości w ramach różnych przekonań. Aktywność – jako możliwość i chęć znalezienia przestrzeni dla wyrażenia i zaspokojenia potrzeb o charakterze osobistym i społecznym. Wspólnota – rozumiana zarówno w odniesieniu do tożsamości opartej na wspólnym dziedzictwie kulturowo-historycznym, ale także w obszarze wartości, których wspólne posiadanie, wyznawanie i pogłębianie, może dodatkowo motywować do aktywnego społecznego zaangażowania.

Przeprowadzona próba przybliżenia rozumienia ważniejszych pojęć tj.: współpracy instytucjonalnej, rozwoju, w tym rozwoju dziecka oraz społeczeństwa obywatelskiego mają wymiar porządkujący i jednocześnie uprzedzający w stosunku do rozważań prowadzonych w dalszej części rozdziału. Stanowi również bazę dla ulokowania obszaru refleksji w konkretnym, polskim doświadczeniu wskazanych przestrzeni.

Znaczenie i przykłady współpracy instytucjonalnej w Polsce

Skoro przyjęliśmy rozumienie pojęcia współpracy instytucjonalnej jako: całokształt współdziałania w ramach i pomiędzy instytucjami: państwowymi, prywatnymi i społecznymi tak, aby współdzielać; zasoby, wiedzę i kompetencje, służyć osiągnięciu zbieżnych (w części lub całości) celów, możemy teraz umiejscowić jego wybrane denotacje w Polsce. Rzecz jasna całościowy obraz tego współdziałania uwzględniającego wszystkie elementy instytucjonalne (tj. państwowe, prywatne i społeczne) wraz ze wskazaniem szczegółowych wzajemnych zależności wymaga zapewne oddzielnego opracowania, dlatego zwrócimy uwagę głównie na te przykłady współpracy międzyinstytucjonalnej, które zdaniem autora wzajemnie uzupełniają i dopełniają dwie zadane w temacie rozdziału przestrzenie rozwoju – dziecka i społeczeństwa obywatelskiego. Z kolei takie ujęcie w naturalny sposób skłania do postawienia akcentów w sferze współdziałania procesów rozwojowych związanych z edukacją jako procesem rozwojowym. Wydaje się to tak samo oczywiste i zasadne, jak bezsensowne i bezzasadne byłoby oddzielenie znaczenia, a nawet samej istoty edukacji od jej ogólnospołecznej roli, którą pełni wobec przyszłości poszczególnych narodów i państw, w procesie wspierania idei aktywnego i odpowiedzialnego społeczeństwa obywatelskiego.

Znaczenie współpracy instytucjonalnej w Polsce wspierającej rozwój zarówno dziecka, jak i społeczeństwa obywatelskiego co do stawianych oczekiwań, wydaje się jeśli nie tożsame, to przynajmniej bardzo podobne do tych, które zauważamy w wielu innych krajach Europy i świata⁸. U jej podstaw bowiem leży głębokie poczucie większości polskich instytucji państwowych i prywatnych, którym bliska jest idea zawarta w łacińskim *res publica* (nie wyłączając fundamentalnej roli rodziny), aby zapewnić zasoby mogące pozytywnie wpływać na rozwój wspólnego dobra, przy założeniu możliwie wszechstronnego i komplementarnego rozwoju osobistego osób to dobro stanowiących⁹. Inaczej mówiąc, chodzi o możliwie integralną, a zarazem wszechstronną i atrakcyjną formułę oraz zakres współpracy instytucjonalnej, łączącej; cele, treści i formy współdziałania, który maksymalnie podniesie efektywność – jak to wcześniej wskazano – procesu wielowątkowych zmian o wyszczególnionych sekwencjach wydarzeń (doświadczeń osobistych) na

kontinuum czasowym biegu życia jednostki, ukierunkowujących i zmierzających do stawania się w pełni człowiekiem¹⁰. Wszystkie te działania bowiem zarówno zmierzają, jak i są weryfikowane przez finalne (choć nie końcowe) aktywne i odpowiedzialne zaangażowanie już nie dziecka, ale dorosłego obywatela w wielorakie aktywności społeczności narodu i państwa, stając się celem i zwieńczeniem trudu inter-instytucjonalnego podejmowanego przez polskie instytucje w ich holistycznym ujęciu.

O jakie zatem przejawy współpracy instytucjonalnej w Polsce chodzi? Które uznamy za przykłady reprezentatywne? Które aktywności są kluczowe, a które jedynie wspomagające? Wszystkich z pewnością nie wymienimy, ponieważ ich wzajemne połączenia i zakres oddziaływania mają charakter interferencyjny, a ich rozdzielanie może skutkować obniżeniem ich znaczenia zarówno na rozwój dziecka, jak i społeczeństwa obywatelskiego, podobnie zresztą jak na inne przestrzenie idei rozwoju społeczeństwa¹¹. Dlatego skupimy się na wymienieniu jedynie tych, które zdaniem autora stanowią klucz, konieczny dla wzajemnego otwarcia na rozwój oraz będący gwarantem sukcesu wychowawczego we wzroście społecznej aktywności obywatelskiej.

U podstaw współpracy instytucjonalnej w Polsce wobec przedmiotowej tezy z pewnością znajduje się rodzina i szkoła. To te dwie instytucje tworzą środowisko, które sprzyja dalszemu otwarciu instytucjonalnemu i niejako uprawomocnia dalsze kierunki współpracy poszczególnych instytucji¹². Rodzina, która stanowi pierwsze źródło definicji wartości tak potrzebnych w budowaniu całokształtu życiowego doświadczenia i nadaje pierwszy kierunek oczywistych i niezbędnych zmian rozwojowych¹³. Drugim jest szkoła, która te zmiany i wartości kierkuje, dodając im kolejnych treści na podstawie zdobywanej wiedzy o świecie i doświadczenia w jej wykorzystywaniu. Można powiedzieć, że te dwa miejsca stanowią swoistą współpracę instytucjonalną *pierwotną*, wobec wszystkich innych, kolejnych, które możemy nazwać współpracą instytucjonalną *wtórną*. Do tych wtórnych możemy zaliczyć w pierwszym rzędzie te egzemplifikacje współdziałań, których dokonuje szkoła w ramach wypełniania swoich zadań. Wśród tych instytucji znajdują się: jednostki samorządu lokalnego (np. urzędy gminne, miejskie i ich jednostki organizacyjne), pozostałe instytucje systemu oświaty (kuratoria, poradnie

psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli), organy porządku publicznego, np. policja, straż miejska, sądy), instytucje pomocy społecznej (np. gminne lub miejskie ośrodki pomocy społecznej, świetlice), inne szkoły (np. przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne), instytucje kulturalne (np. filharmonie, muzea, teatry, kina itp.), publiczne instytucje kulturalno-oświatowe (np. biblioteki, gminne lub miejskie ośrodki kultury), kluby sportowe i obiekty sportowe, np. baseny, boiska), jednostki organizacyjne lasów państwowych (np. parki krajobrazowe, nadleśnictwa), Kościół i związki wyznaniowe, wybrane przedsiębiorstwa, organizacje pozarządowe (np. fundacje, stowarzyszenie itp.), Ochotnicze Straże Pożarne i inne służby ratownicze (np.: Państwowa Straż Pożarna, Pogotowie Ratunkowe), uczelnie wyższe, placówki ochrony zdrowia, media (np. prasa lokalna, radio, TV), rady rodziców i samorząd uczniowski, wybrani partnerzy zagraniczni i inne¹⁴. Każdy rodzaj i szczegółowy przejaw współpracy polskiej rodziny i szkoły z przedstawicielami wymienionych instytucji pełni nieocenioną rolę w całokształcie wsparcia procesu rozwoju dziecka, a co za tym idzie, przyczynia się do budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz jego praktycznego wzbogacenia. Warto jednak w tym miejscu zauważyć nie tylko szanse, które przy optymalnym wykorzystaniu zasobów i właściwym wdrożeniu wspólnych celów mogą być w wymienionych instytucjach implementowane, ale również możliwe zagrożenia, które tę współpracę – w jej poszczególnych fazach i przestrzeniach realizacji – mogą; spowalniać, utrudniać lub czasem nawet uniemożliwiać. Przykłady podaje dokument rządowy z 2008 roku, który wśród barier wymienia m.in.:

- a) niechęć części samorządów do organizacji pozarządowych w uznaniu ich równego prawa wpływu na lokalne i regionalne społeczności, w tym do uczestnictwa tych podmiotów w procesach decyzyjnych,
- b) zjawisko dysonansu w sferze dojrzałości organizacyjnej pomiędzy małymi i dużymi organizacjami, sprzyjające tzw. oligarchizacji trzeciego sektora,
- c) niedostatecznie rozwinięta struktura instytucjonalna i legislacyjna wobec kształtowania się demokracji partycypacyjnej, wyrażająca się ograniczonym uczestnictwem grup i wspólnot obywatelskich w państwowych procesach decyzyjnych,
- d) zaburzenie kontrolnej funkcji organizacji społecznych wobec władzy, będącej skutkiem zachwiania równowagi partnerskiej pomiędzy nimi, a instytucjami władzy na różnych szczeblach, od których organizacje są zależne¹⁵. Rzecz jasna pokonywanie tych i innych trudności, czy zagrożeń wciąż ma miejsce, podobnie jak pojawiają się coraz to nowe szanse i formuły współpracy

instytucjonalnej, wynikające chociażby z sytuacji światowej pandemii (w związku z COVID-19), która dużą jej część przeniosła także w Polsce do Internetu (np. liczne webinaria, nowe formy kształcenia online, niespotykane dotąd na tak dużą skalę aktywności organizacji z sektora kultury itp.).

Zapewne też w niedalekiej przyszłości, pojawią się nowe formy współpracy instytucjonalnej, w nowej odsłonie prezentujące kreatywność Polaków we wspieraniu rozwoju dziecka i społeczeństwa obywatelskiego w oparciu o wyznawane wartości. Wymienione przykłady nie stanowią bowiem zbioru zamkniętego, który można całościowo sklasyfikować, chociaż jeśli nawet na gruncie dzisiejszej polskiej praktyki udałoby się to zrobić, to zapewne w ramach szerszego, oddzielnego opracowania i szeregu dodatkowych badań, które uszeregowaliby zarówno zakres prac, jak i wzajemne zależności w ramach bieżąco prowadzonej współpracy instytucjonalnej.

Wnioski

Powyższe rozważania ze względu na swą oczywistą immanentną złożoność nie wyczerpują podjętej tematyki w całości i z pewnością wymagają dalszej poszerzonej refleksji. Celem nadrzędnym pracy, była próba przedstawienia współpracy instytucjonalnej w Polsce wspierająca rozwój dziecka i budowanie społeczeństwa obywatelskiego, w odniesieniu do wskazanych pojęć, (pierwsza część rozdziału), których wybór wytyczył następnie drogę dla zobrazowania ich znaczenia i przytoczonych przykładów, mających swoje odzwierciedlenie w polskiej praktyce (druga część rozdziału). Warto podkreślić, że zarówno same pojęcia, jak i ich poszczególne *exempla* ewoluują lub inaczej, podlegają zamianom, tak w odniesieniu do samej istoty znaczeniowej, jak przestrzeni stosowania. Pojawiają się także nowe, nieznane wcześniej zagrożenia, które każą je weryfikować, naznaczając osobliwym znakiem czasu i wpływając na przestrzeń praktycznej implementacji. Tak więc możemy być niemal pewni, że prowadzony dyskurs – również w ramach przeprowadzonych rozważań – ma i będzie zajmował istotne miejsce w przestrzeniach badawczych różnych dyscyplin naukowych.

Piśmiennictwo

1. Gałkowski A.: *Porównanie kształcenia, statusu i roli zawodowej nauczyciela w Polsce i Republici Federalnej Niemiec ze szczególnym uwzględnieniem szkół średnich II stopnia*. [w:] *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie*. Piekarski J., Tomaszewska L., Szymańska M., Kamińska M. (red.). Wyd. PWSZ, Płock 2012.
2. Ilg F. L., Bates Ames L., Baker S. M.: *Rozwój psychiczny dziecka*. Wyd. GWP. Sopot 2015.
3. Kaczmarek S.: *Drogi zawodowe absolwentów kierunków muzycznych w Niemczech, Anglii i w Polsce*. [w:] *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie*. Piekarski J., Tomaszewska L., Szymańska M., Kamińska M. (red.). Wyd. PWSZ, Płock 2012.
4. Kaczmarek M.: *Edukacja muzyczna a globalizm. Jak przetrwać?* [w:] *Nowe trendy w edukacji muzycznej*. Białkowski A. (red.). Wyd. UMCS, Lublin 2005.
5. Kierzkowski M.: *Rozwój muzyczny dziecka w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania, dynamika i rola w kształtowaniu sfery psychoruchowej*. Wyd. AG, Gdańsk 2012.
6. Kochubei T.: *Edukacja na Ukrainie: perspektywa historyczna*. [w:] *Aktywność edukacyjna – aktywność w zawodzie*. Piekarski J., Tomaszewska L., Szymańska M., Kamińska M. (red.). Wyd. PWSZ, Płock 2012.
7. Krasnowolski A.: *Spółczesność obywatelska i jej instytucje*. Opracowania Tematyczne OT-627, Kancelaria Senatu, Warszawa 2014.
8. Przetacznik-Gierowska, M.: *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. T. 1. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.). PWN, Warszawa 1996.
9. Schaffer R. H.: *Psychologia dziecka*. Wyd. PWN, Warszawa 2006.
10. Sowińska H.: *Idee i założenia koncepcji nauczania integralnego w klasach I-III*. [w:] *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Sowińska H. (red.). Wyd. PDW „Ławica”, Poznań 1993.
11. Suświłło M.: *Uczestnictwo w kulturze europejskiej poprzez edukację kulturalną*. [w:] *Nowe trendy w edukacji muzycznej*. Białkowski A. (red.). Wyd. UMCS, Lublin 2005.
12. Suświłło M.: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Wyd. UWM, Olsztyn 2001.
13. Szyszka M., Wąsiński A., Zasada-Chorab A.: *Współpraca międzyinstytucjonalna oraz międzysektorowa w obszarze pomocy i integracji społecznej oraz rynku pracy*. [w:] *Podręcznik wdrażania modelu współpracy instytucji z obszaru pomocy i integracji społecznej oraz rynku pracy. Problemy i zasoby społeczne – Diagnoza – Mapa interaktywna – Strategie działania*. Szyszka M., Wąsiński A. (red.). Wyd. WSA, Bielsko-Biała 2014.
14. Tyszkowa M.: *Pojęcie rozwoju i zamiany rozwojowej*. [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. T. 1. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.). PWN, Warszawa 1996.
15. Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M.: *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka*. [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. T. 1. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.). PWN, Warszawa 1996.

Netografia:

Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., Sijko K., Jabłkowski S. G., Walczak A.: *Raport tematyczny z badania. Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*. Wyd. IBE. Warszawa 2012. <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/2-uncategorised/205-lista-publicacji> (21.08.2020).

Niemirowski T.: *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*. Horyzonty Psychologii, 2015, tom V – artykuły naukowe. <https://docplayer.pl/42684718-Pojecie-rozwoju-w-psychologii-rozwojowej.html> (21.08.2020).

Pietraszko-Furmanek I.: *Spółczesność obywatelska – zarys problematyki*. Zarządzanie Publiczne 1/2005, Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. <http://www.ejournals.eu/sj/index.php/ZP/article/view/960/957> (21.08.2020).

Podemski K.: *Spółczesność obywatelska w Polsce 25 lat po wielkiej zmianie*. Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, Rok LXXVI, zeszyt 2, Poznań 2014. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/rpeis/article/view/1763/1733> (21.08.2020)

Radzińska J.: *Solidarność jako wartość życia publicznego*. [w:] *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego. Państwo. Gospodarka. Świat*. Osiński J., Popławska J. Z. (red). Wyd. SGH, Warszawa 2014. https://ssl-administracja.sgh.waw.pl/pl/OW/publikacje/Documents/Oblicza_Osinski_Poplawska.pdf (21.08.2020).

Rachwał M.: *Współczesna demokracja a społeczeństwo obywatelskie na przykładzie Polski*. 21-29. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssp/article/view/10198/9777> (21.08.2020).

Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009-2015.: Załącznik do uchwały nr 240/2008 Rady Ministrów z dnia 4 listopada 2008 r. http://www.ngo.zmw.pl/data_files/wysiwyg/Doc/Strategia%20wspierania%20spol%20obyw.pdf (21.08.2020).

Ścigała O.: *Pokolenie Erasmusa – przykład tożsamości europejskiej w praktyce?* [w:] *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego. Państwo. Gospodarka. Świat*. Osiński J., Popławska J. Z. (red). Wyd. SGH, Warszawa 2014. https://ssl-administracja.sgh.waw.pl/pl/OW/publikacje/Documents/Oblicza_Osinski_Poplawska.pdf (21.08.2020).

Gra na instrumentach oraz śpiew jako formy wspierające zrównoważony rozwój dziecka.

Wizja polska

Wstęp

Edukacja muzyczna jako jeden z kierunków edukacji dziecka, „w sposób szczególny rozwija percepcję słuchową, aktywną postawę twórczą, sferę emocjonalną i wrażliwość estetyczną dziecka, co z kolei przyczynia się do osiągania coraz lepszych wyników w nauce” [1]. W niniejszym artykule poruszę zagadnienie istotności aktywności muzycznej realizowanej w przedszkolach i szkołach ogólnokształcących w Procesie stymulowania rozwoju ogólnego dziecka. W swoich rozważaniach skupię się na wybranych obszarach rozwojowych: rozwoju fizycznym, poznawczym, społecznym i emocjonalnym, przede wszystkim w odniesieniu do działań opartych na grze na instrumentach (szkolnych, perkusyjnych) oraz śpiewie. Dominującą część będą stanowiły wyniki badań i refleksje polskich pedagogów i badaczy edukacji muzycznej. Osobną część tekstu poświęcę wspieraniu świadomości międzykulturowej, jako elementu rozwoju społecznego. Odniosę się do wybranych projektów naukowo-edukacyjnych przeprowadzonych w Polsce mających na celu poszerzenie wiedzy i umiejętności w obszarze wielokulturowości.

Powszechna¹ edukacja muzyczna w Polsce – przemiany, założenia, koncepcje teoretyczne

Maria Przychodzińska, jedna z czołowych przedstawicielek i propagatorek powszechnej edukacji muzycznej w Polsce, dzieli rozwój wychowania muzycznego w placówkach oświatowych ogólnokształcących na trzy etapy wynikające z przemian polityczno-społeczno-kulturowych w Polsce: 1. w II Rzeczypospolitej w latach 1918–1939; 2. w latach 1945–1989 w okresie Polskiej Rzeczypospolitej

Ludowej; 3. po roku 1989 w okresie transformacji polityczno-społeczno-kulturowej w III Rzeczypospolitej [2]. Ze względu na przeprowadzone po roku 1989 w kolejnych latach dwie reformy systemu oświaty, możemy wyodrębnić dwa późniejsze procesy zmian polskiej edukacji muzycznej: 1. po roku 1999; 2. po roku 2017 (najnowsza reforma systemu oświaty w Polsce). Nie chcąc powielać publikacji traktujących szczegółowo o przemianach polskiej edukacji muzycznej, w niniejszym artykule odniosę się tylko do najistotniejszych aspektów zmian skupiając się na czasach najnowszych (po reformie z 2017 roku).

Edukacja muzyczna, która pojawiła się w szkołach ogólnokształcących po 1918 roku nawiązywała do wielowiekowej tradycji śpiewu, jako aktywności dostarczającej przeżyć estetycznych, kształcącej uczucia patriotyczne, religijne i moralne [2]. Celem nadrzędnym spotkań z muzyką w szkole była nauka śpiewu. Kolejnym krokiem, związanym ściśle z przemianami światopoglądowymi wpływu społecznych i pedagogicznych idei upowszechnienia edukacji, było wprowadzenie do szkół nauki słuchania muzyki, co miało wiązać się z kształceniem wrażliwości na muzykę o walorach wysoce artystycznych [2] oraz powiązanie muzyki z innymi dziedzinami sztuki (wychowanie estetyczne). Po II wojnie światowej nastąpiło w Polsce znaczne ożywienie w zakresie wychowania muzycznego, którym objęto również dzieci przedszkolne [3]. Po 1963 roku powszechne zajęcia muzyczne, nazywane dotąd „śpiewem” lub „muzyką”, zostały określone jako „wychowanie muzyczne”, w którego celach i formach pracy dostrzega się pierwsze wpływy zagranicznych systemów wychowania muzycznego [2]. Dominujące wcześniej śpiewanie stało się tak samo ważne jak słuchanie muzyki, gra na instrumentach, wiedza o kulturze muzycznej i teorii muzyki, działania twórcze czy ruch z muzyką [4]. Niezwykle pomocne w realizacji założeń edukacji muzycznej w tym czasie, szczególnie na wczesnym etapie edukacyjnym, było radio, za pomocą którego upowszechniano audycje muzyczne dla dzieci w oparciu między innymi o koncepcję Emile’a Jaques-Dalcroze’a.

Przemiany ustrojowe następujące w Polsce po 1989 roku wprowadziły w polskim systemie oświaty pojęcie „podstawy programowej”, którą objęto także powszechną edukację muzyczną. Wraz ze zmianami systemu oświaty, ilość godzin przeznaczonych na profesjonalną edukację muzyczną dzieci i młodzieży systematycznie ulegała niekorzystnej zmianie – ze względu na zintegrowany

charakter edukacji wczesnoszkolnej, zajęcia muzyczne mógł prowadzić nauczyciel-wychowawca klasy, a ilość lekcji muzyki w klasach starszych została zmniejszona do jednej godziny w tygodniu. Przedmiot „muzyka” w szkołach ponadpodstawowych (ponadgimnazjalnych) całkowicie znikł z siatki godzin.

Reforma systemu oświaty wprowadzona w 2017 roku zakładała zmianę struktury szkolnictwa, która w zasadzie była powrotem do struktury sprzed reformy w 1999 roku (likwidacja gimnazjów na rzecz ośmioklasowej szkoły podstawowej, wydłużenie okresu nauki w szkołach ponadpodstawowych o jeden rok). Przemiany strukturalne wpłynęły nieznacznie na zmiany ilości godzin edukacji muzycznej na kolejnych etapach edukacyjnych. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej edukację muzyczną nadal może prowadzić nauczyciel nauczania zintegrowanego (decyzja pozostawiona jest dyrektorowi placówki), natomiast w klasach starszych przedmiot „muzyka” prowadzony jest przez profesjonalistę jeden raz w tygodniu od klasy czwartej do siódmej. Innowacją jest ponowne pojawienie się muzyki w szkołach ponadpodstawowych (liceum, technikum), jednakże dyrektor placówki może zdecydować się na wybór innego przedmiotu: plastyki lub filozofii. Niezależnie od wyboru, przedmiot jest prowadzony tylko w klasie pierwszej szkoły ponadpodstawowej w zakresie jednej godziny w tygodniu.

Nie zagłębiając się szczegółowo w podstawę programową i założenia przedmiotu „muzyka” w szkole ogólnokształcącej, z dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej można wyczytać, że głównym celem zajęć muzycznych jest przygotowanie świadomych odbiorców i uczestników kultury muzycznej, a zadaniem – kształtowanie wrażliwości, wyobraźni i kreatywności uczniów [5]. Na lekcjach muzyki na etapie szkoły podstawowej uczeń powinien mieć możliwość indywidualnej i zespołowej ekspresji muzycznej za pomocą śpiewu, gry na instrumentach, ruchu z muzyką, a ponadto – słuchania i percepcji muzyki. Uczeń powinien także posługiwać się językiem muzycznym, znać funkcje muzyki, myśleć muzycznie, jak również działać twórczo w obszarze muzyki. Wśród zadań związanych z muzyką znajduje się także uświadomienie uczniowi znaczenia kultury muzycznej, przy akcentacji na narodowe i światowe dziedzictwo kulturowe [5].

Zadania związane z szeroko rozumianym rozwojem muzycznym dziecka oraz założeniami systemowymi wynikającymi z prawa oświatowego realizowane są

w oparciu o różne koncepcje systemowe. Współczesny model powszechnej edukacji muzycznej opiera się na opracowanej w latach 70. XX w. przez Marię Przychodzińską, tzw. polskiej koncepcji wychowania muzycznego. Różnorodność aspektów metodycznych, o które postulowała Maria Przychodzińska sprawiła, że pedagodzy muzyki łączyli, jak i nadal łączą, ze sobą propozycje metodyczne zawarte w postulatach twórców systemów/metod/teorii dostosowując je do potrzeb, możliwości i zainteresowań własnych oraz danej grupy dzieci. Wśród najpopularniejszych znajdują się: Rytmika Emile'a Jaques-Dalcroze'a (stosowana przede wszystkim w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), koncepcja Carla Orffa (głównie w odniesieniu do wykorzystania instrumentarium Orffa), założenia Zoltana Kodaly'a (z naciskiem na fonogestykę) oraz teoria uczenia się muzyki Edwina Eliasa Gordona (stosowana przede wszystkim w edukacji małego dziecka). Niezwykle popularna, przede wszystkim w edukacji przedszkolnej, jest także metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss, jak i, reaktywowana niedawno, metoda Lidii Bajkowskiej [6].

Wśród polskich działań profilaktyczno-terapeutycznych wykorzystujących aktywność muzyczną warto wymienić Mobilną Rekreację Muzyczną Macieja Kieryły oraz Metodę Portretu Muzycznego Elżbiety Galińskiej. Pierwsza jest zestawem ćwiczeń ruchowych, rytmicznych, perkusyjnych, oddechowych, wyobrażeniowych i relaksacyjnych, realizowanych przy towarzyszeniu muzyki artystycznej. Ćwiczenia proponowane przez autora są uporządkowane według kolejnych etapów: uruchomienie, zrytmizowanie, odreagowanie, uwrażliwienie, relaksacja, aktywizacja łagodna, aktywizacja dynamiczna, z których każdy ma do zrealizowania konkretne cele. Metoda ta pozytywnie wpływa nie tylko na redukcję napięć psychofizycznych, ale również zmniejsza lęk, przyczynia się do lepszej komunikacji z innymi ludźmi, a także pomaga motywować do rehabilitacji i zwiększa aktywność życiową [7]. Z kolei celem psychoterapeutycznej koncepcji Elżbiety Galińskiej jest próba przedstawienia własnego „ja” poprzez trzy aspekty: „ja jawne”, „ja ukryte” i „ja w przyszłości” [8]. W metodzie portretu muzycznego istotne miejsce spełniają instrumenty muzyczne, za pomocą których uczestnik wyraża siebie, jak i komunikuje się z innymi. Głównym celem zajęć jest przygotowanie pacjenta od strony emocjonalnej do dalszych działań leczniczych, jednakże już w trakcie i po

stosowanych ćwiczeniach zauważa się pozytywne zmiany w obszarze tożsamości uczestnika zajęć (harmonizowanie „ja”).

Gra na instrumentach oraz śpiew a rozwój ogólny dziecka w świetle badań

Powszechna edukacja muzyczna realizowana jest przede wszystkim za pomocą form aktywności muzycznej, których różnorodność korzystnie wpływa na proces uczenia się muzyki przez dziecko. Poza tym aspektem, istotnym przede wszystkim z perspektywy kształcenia umiejętności muzycznych, aktywny kontakt dziecka z muzyką może stymulować jego rozwój ogólny. Dzięki temu, aktywność muzyczna jawi się, nie tylko jako forma dążenia do rozwoju muzycznego, ale także jako narzędzie wspierania pozamuzycznych sfer funkcjonowania młodego człowieka. Literatura wskazuje na szereg badań naukowych prowadzonych w kierunku wzmocnienia i wspierania wybranych aspektów rozwojowych dziecka działaniami muzycznymi. Zauważono, że muzyka pozwala uczyć się szybciej, wpływa na kształtowanie się osobowości, angażuje cały mózg, świadomość i podświadomość, wyobraźnię, zmysły, emocje i ciało [9].

W niniejszym artykule przedstawię wybrane wyniki badań przeprowadzonych w Polsce i na świecie, w których zauważa się korelację pomiędzy zastosowaniem form aktywności muzycznej a stymulacją rozwoju fizycznego, poznawczego, społecznego (również w ujęciu wielokulturowości² i międzykulturowości³) i emocjonalnego. Ze względu na przyjęty zakres tematyczny artykułu, skupię się na dwóch formach aktywności muzycznej: grze na instrumentach oraz śpiewie. Pozostałe formy aktywności muzycznej, tj. ruch z muzyką, tworzenie muzyki, słuchanie muzyki pojawią się w artykule marginalnie. Ze względu na ograniczoną formę tekstu odniosę się tylko do wybranych, w mojej opinii najbardziej interesujących, wyników badań.

Rozwój fizyczny

Dla dziecka rozwijającego się w sposób prawidłowy, korzyści związane z kontaktem z muzyką wynikają przede wszystkim z uczestniczenia w działaniach muzyczno-ruchowych. Działania związane z ruchem przy muzyce, tańcem,

improvizacją ruchem i gestem sprzyjają kształtowaniu nawyków prozdrowotnych, wpływają na rozwój umiejętności kontroli ruchu, korygują postawę ciała i kształtują jego świadomość [11]. Siła, szybkość, wytrzymałość, koordynacja słuchowo-ruchowa i ruchowo-przestrzenna, wzrost świadomości ciała (w ujęciu całościowym, jak i poszczególnych części), zaangażowanie wzroku i słuchu [12] to podstawowe aspekty rozwoju fizycznego obserwowane podczas zajęć muzyczno-ruchowych. Również podczas słuchania muzyki zauważa się wpływ dźwięku na procesy zachodzące w ludzkim ciele: muzyka niezależnie od stylu czy gatunku powoduje u człowieka zmiany w zapisie EEG, w pracy systemu pokarmowego, układu nerwowego oraz aktywności gruczołów dokrewnych [13].

Jednakże, korzystny wpływ na rozwój fizyczny dziecka mają również inne formy aktywności muzycznej. Dzięki ćwiczeniom wokalnemu i aktywności śpiewaczej prawidłowo rozwija się klatka piersiowa, oddech staje się świadomy i głęboki, niwelowane są schorzenia płuc [14]. Zauważa się, że podczas śpiewu wzmacnia się system nerwowy, reguluje rytm bicia serca, a ciśnienie krwi ulega normalizacji [15]. Ponadto, co niezwykle istotne w odniesieniu do rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czynność śpiewania pozytywnie wpływa na rozwój mowy usprawniając jej podstawowe narządy: wargi, język, podniebienie, żuchwę i policzki [16]. Wyniki badań w tym obszarze znajdziemy również u Mirosława Kisiela, który ukazał silny związek pomiędzy aktywnością śpiewu a rozwojem głosu i mowy dziecka. Badacz zauważył, że śpiew wzmacnia umiejętność poprawnej akcentacji i artykulacji [17], co niewątpliwie wiąże się z faktem, iż mowa i muzyka mają swoje wspólne źródło, jedna i druga opiera się na dźwiękach. Warto także wspomnieć o logorytmice, która, będąc kompilacją działań logopedycznych i muzycznych prowadzonych indywidualnie lub grupowo, wykorzystywana jest w celu profilaktyki i niwelowania zaburzeń mowy [18]. Ta forma pracy z dziećmi znajduje uznanie nie tylko wśród pedagogów muzyki, ale przede wszystkim u terapeutów logopedycznych, nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

W odniesieniu do drugiego aspektu tematycznego niniejszego tekstu również zauważa się wpływ na stymulowanie dziecięcego rozwoju fizycznego. Gra na instrumentach pomaga w rozwoju czynności manualnych, kształtowaniu ruchu chwytowego, stymulowaniu odruchów dowolnych [19]. Taka sytuacja ma miejsce nie

tylko w procesie rozwoju małego dziecka, które dopiero nabywa nowe umiejętności w zakresie motoryki małej, ale także u dzieci w różnym wieku, których rozwój fizyczny lub psychofizyczny jest zaburzony. Zaobserwowano, że wykorzystanie instrumentów muzycznych w celu wspierania rozwoju psychomotorycznego wpływa na zwiększenie motywacji dziecka działaniem wchodzącym w zakres działań terapeutycznych i rehabilitacyjnych. Ćwiczenia i czynności pozbawione czynnika muzycznego, w tym przypadku gry na instrumentach, mogą być wykonywane przez dziecko niechętnie, bądź przy mniejszym zaangażowaniu [20].

Rozwój poznawczy

Pojęcie rozwoju poznawczego (umysłowego, intelektualnego) ma szeroki zakres – obejmuje zmiany w zakresie wiedzy o otaczającym świecie, procesów poznawczych, mowy i myślenia [21]. Dzieciństwo to czas, gdy następuje silny i szybki proces zmian umysłowych zachodzących w młodym człowieku, co wiąże się ze zmianami społecznymi i emocjonalnymi. Dziecko zaczyna tworzyć reprezentacje umysłowe różnych zdarzeń i sytuacji, wzmacnia się jego pamięć, uwaga i koncentracja, doskonali umiejętność analizy i syntezy, pogłębia się słownik pojęć i znaczeń. Te wszystkie procesy mogą być stymulowane kontaktami z muzyką.

Jednym z nich jest spostrzeganie zmian w procesach akustycznych. Proces ten wymaga od dziecka zauważania jakości zmieniających się cech dźwięku, np. jego wysokości, barwy, natężenia, współbrzmień z innymi dźwiękami, szybkości, rytmu, przerw w brzmieniu [22]. „Cechy akustyczne – jakość dźwięków i jakość ruchu – mogą być spostrzegane w swej różnorodności podczas elementarnych ćwiczeń w percepcji cech środowiska akustycznego (...), podczas słuchania przez dzieci różnych, kontrastowych utworów (...), podczas tworzenia przez dzieci małych utworów programowych (...)” [22]. Konieczność skupiania się na spostrzeżeniach akustycznych i podążanie za nimi wymaga od dziecka koncentracji uwagi [23] i maksymalnego zaangażowania emocjonalnego. Aktywny kontakt z materiałem muzycznym sprzyja także dokonywaniu takich operacji, jak porównywanie, abstrahowanie i uogólnianie [24]. Kompetencje te stają się przydatne w działaniach pozamuzycznych, np. w matematyce, na której związki z aktywnościami muzycznymi wskazują badania eksperymentalne [25] i porównawcze [26].

Stosunkowo liczne badania wskazują, że aktywne uczestniczenie w zajęciach umuzykalniających wpływa na tworzenie nowych połączeń nerwowych w mózgu. Wykazały to między innymi wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez Laurel Trainor. Badaczka porównała wyniki pomiędzy grupami eksperymentalnymi, objętymi aktywnościami muzycznymi, a grupami kontrolnymi, w których czynnik eksperymentalny nie wystąpił. Różnice pomiędzy grupami zaobserwowano już po upływie czterech miesięcy. Grupy eksperymentalne wykazywały wyższy poziom zdolności pamięciowych, językowych (w tym pamięci werbalnej), matematycznych i wzrokowo-przestrzennych [27].

Stymulujący charakter aktywności muzycznej na sferę rozwoju poznawczego dziecka, zauważalny jest najbardziej podczas nauki gry na instrumentach. Dziecko, ucząc się gry na instrumencie, nabywa szereg specyficznych umiejętności muzycznych, których nie wykazują uczniowie nie grający na instrumentach, a kształcący się muzycznie w innych obszarach. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez Marie Forgeard, która zauważyła zależność pomiędzy grą na instrumentach a doskonaleniem zdolności werbalnych i umiejętności logicznego myślenia u dzieci [28]. Ponadto, gra na instrumencie stymuluje rozwój myślenia abstrakcyjnego, bowiem dziecko ucząc się notacji muzycznej, pokonując trudności z poznawaniem różnic dźwięków oraz czasem ich trwania, myśli muzycznie, czyli pozawerbalnie i na materiale niedającym się określić w typowych ramach pojęciowych i reprezentatywnych [29].

Interesujące wyniki badań w zakresie korzyści płynących z wczesnej edukacji muzycznej na funkcjonowanie poznawcze w późniejszych etapach życia pisały m.in. Brenda Hanna-Pladdy i Alicia MacKay. Badaczki przeprowadziły badanie porównawcze na dwóch grupach seniorów (60-83 lata): pierwsza – osoby, które w dzieciństwie uczyły się muzyki, druga – osoby, które takiej edukacji nie doświadczyli. Badania wykazały, że osoby, których czas trwania edukacji muzycznej w dzieciństwie wynosił co najmniej 10 lat odznaczały się dużo wyższą sprawnością umysłową od osób, które nie uczestniczyły w edukacji muzycznej. Autorki podkreślały tutaj istotność nauki gry na instrumencie (bez znaczenia, jaki to był instrument), która to sprzyja rozwojowi plastyczności mózgu oraz powstawaniu dodatkowych połączeń nerwowych [30].

Aktywność muzyczna dziecka sprzyja także rozwojowi jego języka. Śpiewanie, rytmiczne mówienie oraz słuchanie stanowią doświadczenia wspierające rozwój umiejętności komunikacyjnych. Podczas zajęć muzycznych dziecko ma możliwość rozwoju sprawności związanych ze świadomością fonologiczną, fonemiczną, identyfikacją wzrokową, ortograficzną i płynnością języka [1]. Wśród badań potwierdzających te założenia można przytoczyć eksperyment przeprowadzony przez Katie Overy. Wyniki badania wskazały na pozytywny wpływ muzyki na wzrost poziomu umiejętności językowych u dzieci zagrożonych dysleksją. W badaniu zastosowano różne formy aktywności muzycznej, wśród których pojawiły się śpiew i gra na instrumentach perkusyjnych. We wnioskach końcowych stwierdzono, że lekcje muzyki w klasie miały pozytywny wpływ zarówno na umiejętności fonologiczne, jak i ortograficzne w zakresie języka [31]. Innym niezwykle ciekawym obszarem jest wykorzystanie aktywności śpiewu w procesie nauki języka obcego, o czym pisze między innymi Karen Ludke [32]. Autorka wskazuje, że wzrost kompetencji językowych w obszarze nauki języka obcego (w tym przypadku języka francuskiego) jest stosunkowo wyższy, gdy w procesie uczenia się wykorzystywana jest aktywność śpiewu, niż przy wsparciu tego procesu aktywnością plastyczną i teatralną.

Rozwój społeczny i emocjonalny

Wspólne muzykowanie umożliwia rozwój cech społecznych, tj. współpracę w grupie, dbałość o wspólny sukces, zorientowanie na jeden cel oraz satysfakcję z jego osiągnięcia. Aktywność muzyczna realizowana podczas zajęć, dzięki wspólnemu muzykowaniu, staje się „formą porozumienia, odzwierciedlenia stanów psychicznych, różnych sytuacji – czyli językiem społecznej komunikacji” [33]. Działania muzyczne sprzyjają zmniejszaniu przejawów zahamowań społecznych i obniżaniu poziomu agresji [34], a zabawowa forma muzykowania sprzyja większej spontaniczności i kreatywności w działaniu. Muzyka ma w sobie walor szczerości – ekspresji uczuć, a także walor wspólnotowy, ponieważ jest uznawana za znak więzi społecznej [34]. Tego typu działania „uspołecniają, ucząc zrozumienia sensu i potrzeby zbiorowego wysiłku, przeciwdziałają uczuciu samotności i sprzyjają przyswajaniu norm współdziałania w grupie, np. dyscypliny, odpowiedzialności,

solidarności w radosnej, niewymuszonej atmosferze (...) uczą dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu, wykorzystując komunikację pozawerbalną” [11].

Wyniki badań wskazują, że już przedszkolne zajęcia muzyczne wykorzystujące śpiew i grę na instrumentach przyczyniają się do rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka. „Poprzez uczestniczenie w zajęciach muzycznych dzieci stają się śmielsze, łatwiej zawierają przyjaźnie, lepiej integrują się z grupą. Wspólne muzykowanie tworzy wśród dzieci pozytywną atmosferę, która pomaga im skupić się na wysiłkach całej grupy” [35].

W zakresie aktywności śpiewu jedną z najbardziej uspołeczniających form działalności muzycznej jest śpiew w chórze lub zespole wokalnym. W przypadku chórów szkolnych, które skupiają wokół siebie przede wszystkim amatorów przepełnionych chęcią śpiewania w zespole i realizowania pasji, praca nad utworami o tematyce im bliskiej staje się momentem odprężenia, relaksu, radości, czasem spędzonym z rówieśnikami. Uświadomienie sobie przez ucznia, że w tej atmosferze pracy w pewnym momencie wszyscy stają się jednym instrumentem, wzbudza w nim dyscyplinę w dążeniu do wspólnie wytyczonego celu [36]. Indywidualne postrzeganie aktywności muzycznej stopniowo zastępowane jest reagowaniem na innych uczestników, akceptowaniem ich wrażliwości i możliwości wykonawczych.

Muzyczna edukacja szkolna może także silnie aktywizować sferę emocji, które jawią się „w formie budzących się przy muzyce i rozwijanych równolegle z nią: uczuć, odczuć i wzruszeń” [37]. Umożliwianie dzieciom kontaktu z muzyką objawia się poprzez umiejętne wzmacnianie przeżywania jej, rozwijania wrażliwości na nią, rozbudzania potrzeby tego kontaktu wraz z szacunkiem dla jej wartości. Wiesława Sacher, analizując wyniki swoich badań stwierdziła, że „aktywność muzyczna i emocjonalność dzieci są współzależne, a związek ten jest coraz silniejszy wraz z postępującym procesem edukacji muzycznej i wiekiem uczniów” [38]. Badaczka zauważyła, że aktywność muzyczna wpływa na pobudzenie pozytywnych emocji dziecka, tj. radości, zaciekawienia, dumy. Dziecko odczuwając pozytywne stany emocjonalne podczas aktywności muzycznej dąży do ich powtarzania, a stany te mogą być przenoszone na inne rodzaje działań. Wiąże się to także z tzw. śladami

emocjonalnymi pozostawionymi po kontakcie z muzyką, co dodatkowo wzmacnia rozwój emocjonalny w kontekście długofalowym [39].

Przeżycie estetyczne, czy też wrażliwość estetyczna wiąże się z rozwojem emocjonalnym również w kontekście rozpoznawania i nazywania emocji. Badania Mirosława Grusiewicza pozwalają na wyciągnięcie wniosków, że uczniowie szkół powszechnych wykazują się wysokim poziomem oceny emocjonalnej wynikającej ze słuchanego utworu muzycznego. Uczniowie potrafili prawidłowo ocenić i zwerbalizować charakter oraz nastrój muzyki [40]. Wnioski te są spójne z wnioskami wynikającymi z badania, które przeprowadziłam wśród uczniów w wieku szkolnym w odniesieniu do werbalizacji emocji wynikających z przeżycia emocjonalnego w kontakcie z utworem muzycznym. Badaniem objęłam 47 uczniów z klas szóstych szkoły podstawowej. Zadaniem badanych było ustosunkowanie się do prezentowanych dzieł w kontekście emocjonalnym, tzn. jakie emocje wzbudza dany fragment muzyczny. Opisując swoje uczucia względem prezentowanego utworu uczniowie odnosili się do takich pojęć, jak radość, złość, spokój, niepokój, smutek, przerażenie, obojętność, pobudzenie, euforia [41].

Interesujące wyniki badań w zakresie korelacji pomiędzy werbalizacją emocji przez dzieci a działaniami muzycznymi uzyskałam także podczas pracy nad badaniami eksperymentalnymi będącymi podstawą mojej rozprawy doktorskiej. Założeniem badań było zweryfikowanie, na ile opracowane i zaproponowane uczniom działania edukacyjne przyjmujące formę programu eksperymentalnego zawierającego autorskie piosenki, mogą stymulować umiejętności związane z identyfikowaniem emocji własnych i innych ludzi oraz wpływać na kompetencję ich werbalizowania. Badaniem objęłam cztery grupy uczniów: dwie grupy eksperymentalne i dwie kontrolne. Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że program edukacyjny, którego podstawą były działania muzyczne, wśród których podstawowym narzędziem dydaktycznym była piosenka, wpłynęły korzystnie na rozwój takich umiejętności z zakresu werbalizowania emocji, jak definiowanie emocji, werbalna ekspresja emocjonalna na podstawie zapisu odczuwanych emocji, rozumienie, rozpoznawanie i nazywanie emocji w oparciu o treść wiersza i opowiadania.

Miejsce muzyki znajduje się nie tylko w sferze przyjemności i przeżyć estetycznych, emocjonalnych. Jest także znakiem kulturowym, który charakteryzuje postawy wobec ludzi i świata. Dlatego też, na gruncie edukacji międzykulturowej podkreśla się społeczne funkcje muzyki [42]. Włączanie do treści nauczania akcentów muzycznych z innych krajów, np. melodii i pieśni ludowych, tańców ludowych i narodowych jest działaniem realizującym cele poznawcze, kształcące i wychowawcze w odniesieniu do innych kultur. Wzmacnianie zainteresowania i preferencji związanych z poznawaniem obcych przejawów kultury muzycznej ma charakter pozytywny i nieoceniający.

Aktywność muzyczna jako narzędzie edukacji międzykulturowej w Polsce

Muzyka „jest jednym z podstawowych sposobów komunikacji i pozwala na przekazywanie emocji, intencji i znaczeń” [43]. Dzieło muzyczne, dzięki swojej specyficznej strukturze dźwiękowej, jest nośnikiem treści, które często, pomimo różnic kulturowych, językowych, są tak samo rozumiane przez różne społeczeństwa. Dzięki swojej uniwersalnej formie, muzyka może stać się narzędziem komunikacji, integrując, łącząc i spajając z pozoru różne rzeczywistości. Jak zauważa Elżbieta Szubertowska, „kontakt z muzyką w mniejszym czy większym stopniu pozostaje w kręgu zainteresowań większości ludzi na całym świecie, którzy traktują ją przede wszystkim jako popularną rozrywkę, wypełniającą czas ich pracy czy odpoczynku. W całokształcie kultury sztuka ta stanowi stosunkowo wąski, a jednak niezwykle istotny nurt, uznawany jako instrument wychowania” [44]. W aspekcie międzykulturowości Jarosław Chaciński wskazuje, że „nauczanie muzyki jest zwykle kompromisem pomiędzy tym, co własne, a tym, co obce. Zaczynamy od zrozumienia swojej tożsamości muzycznej, aby na tej podstawie zrozumieć świat innych kultur, wykazujących zarówno podobieństwa z naszą kulturą, jak i istotne różnice” [45]. Najczęściej spotykanym w Polsce pojęciem definiującym ten obszar jest „muzyczna edukacja międzykulturowa” lub „międzykulturowo zorientowana edukacja muzyczna” [46, 47]. „W polskim rozumieniu tej dyscypliny akcent położony jest więc zarówno na międzykulturowe oddziaływania wychowawcze, jak i uczenie się innych kultur muzycznych” [45].

„Jednym z edukacyjnych wyzwań współczesności jest zróżnicowanie kulturowe społeczeństw” [10], dlatego w tej części artykułu odniosę się szerzej do zagadnienia istotności aktywności muzycznej, przede wszystkim w obszarze gry na instrumentach i śpiewu, w procesie wzmacniania świadomości międzykulturowej na przykładzie wybranych działań realizowanych w Polsce.

Jednym z projektów edukacyjno-badawczych przeprowadzonych w obszarze wpływu aktywności muzycznej na świadomość międzykulturową był projekt jednego z głównych przedstawicieli wskazujących na istotność wykorzystania aktywności muzycznej w działaniach wzmacniania świadomości międzykulturowej, Jarosława Chacińskiego: *Muzyka jako przestrzeń dialogu w edukacji międzykulturowej w świetle badań nad młodzieżą szkolną w Polsce, Niemczech i na Ukrainie*. Projekt zakładał poznanie przez młodzież gimnazjalną (w wieku ok. 14 lat) czterech kultur muzycznych – polskiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej. Podczas przeprowadzanego eksperymentu dominującymi aktywnościami muzycznymi były śpiew i słuchanie muzyki. Wśród oczekiwanych efektów końcowych pojawiały się takie, jak zmiana postawy międzykulturowej, ukształtowanie postawy etyczno-moralnej w relacjach z Innym, podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności o innych kulturach i dziedzinach artystycznych, ze szczególnym wyeksponowaniem muzyki, rozszerzenie tożsamości estetycznej w kontekście sztuki innych kultur.

Elżbieta Frołowicz zauważa, że „w Polsce jednym z regionów, gdzie wielokulturowość ma najsilniejsze korzenie historyczne i stanowi jeden z najważniejszych fundamentów jego tożsamości, jest Pomorze” [48], a unikatowa kultura kaszubska, wyróżnia ten region od kilkuset lat [49]. Autorka odwołuje się do wyników przeprowadzonych przez siebie badań w ramach realizacji programu autorskiego w dwóch klasach trzecich dwóch różnych szkół podstawowych w Gdańsku. Program opierał się na zajęciach muzycznych, których celem było budowanie relacji opartych na empatii i rozumieniu „Innego” [48]. Oprócz zapoznania uczniów z różnorodną literaturą muzyczną pochodzącą z krajów Ameryki Północnej, w tym z muzyki rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej i Inuitów, mieszkańców terenów Afryki Centralnej, Australii, Chin, Boliwii, Japonii, Tajlandii i Tybetu, a także z Polski (Kaszuby, Podhale, Małopolska i Wielkopolska), dzieci miały możliwość poznania regionalnych instrumentów i zagrania na tzw. instrumentach prymitywnych (improwizowany akompaniament towarzyszący oryginalnej muzyce etnicznej z Afryki

Centralnej i muzyki Aborygenów australijskich). Kolejną aktywnością była nauka piosenek i tańców ludowych, pochodzących z różnych regionów Polski, oraz improwizacja ruchowa i instrumentalna [48]. W podsumowaniu wyników uzyskanych za pomocą ankiety i obserwacji, Autorka zauważa, że postawa dzieci po i w trakcie zajęć wskazywała na szczere zainteresowanie Innością i brak uprzedzeń wobec jej przejawów, na naturalną ciekawość i otwartość na to, co obce, mało im znane [48].

Kolejnym z projektów nastawionych na wzmacnianie świadomości międzykulturowej wśród dzieci było wykorzystanie gatunku muzyki popularnej o nazwie *world music* jako elementu międzykulturowej edukacji muzycznej prowadzonej w niepublicznym Przedszkolu Artystyczno-Teatralnym „Dorotka” w Olsztynie. Zdaniem autora badań prowadzonych w ramach projektu, Marcina Michalaka, „najistotniejszą cechą *world music* jest wykorzystywanie elementów (motywów rytmicznych i melodycznych, form, instrumentarium) muzyki ludowej, tradycyjnej oraz etnicznej z różnych krajów spoza kręgu europejskiego czy euroamerykańskiego” [50]. Autor, prezentując teren badań, w którym przeprowadzono projekt wspomina, że w latach 2001–2016 w przedszkolu „Dorotka” prowadzono eksperyment zatytułowany *Sztuka i twórczość oraz elementy pedagogiki międzykulturowej w procesie kształtowania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym*, podczas którego „badano otwartość dzieci na inność kulturową, etniczną, a także uwarukowaną niepełnosprawnością” [50]. Wśród działań muzycznych wykorzystywanych w ramach realizacji projektu dominował śpiew i ruch z muzyką, jak również wykorzystywano grę na instrumentach oraz aktywne słuchanie muzyki. W obserwacjach końcowych po przeprowadzeniu badania odnotowano, m.in. że działania międzykulturowe w oparciu o *world music* wzmocniły dziecięcą otwartość i tolerancję na obce kultury w porównaniu z postawami przyjmowanymi przez dzieci z innych placówek. Podsumowując badania własne, Marcin Michalak zaznacza, iż „muzykę świata można traktować jako swoiste pogranicze kulturowe, w obszarze którego może dojść do dialogu i wymiany wartości między dziećmi i przedstawicielami innych kultur” [50], co stanowi esencję celowości edukacji międzykulturowej.

Podsumowanie

Pomimo wielości i wszechstronności działań muzycznych realizowanych stricte podczas edukacji muzycznej, jak i w formie narzędzi wzmocnienia innych obszarów edukacyjnych, wychowanie muzyczne w Polsce mierzy się z wieloma problemami. Z perspektywy systemowej najistotniejszym jest stopniowe i systematyczne deprecjonowanie istotności muzyki w życiu dziecka wyrażone coraz mniejszą ilością godzin zajęć muzyki w szkołach ogólnokształcących lub prowadzeniem tego typu zajęć przez osoby bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego i metodycznego [51]. Pomimo licznych badań prowadzonych w kierunku wskazywania na niezastępowalne wsparcie rozwoju dziecka aktywnością muzyczną, polska edukacja muzyczna realizowana w placówkach ogólnokształcących coraz częściej sprowadzana jest do działań rozrywkowych, ludycznych, niewymagających dużego wysiłku ze strony uczestnika. Zmiana takiej formy postrzegania wychowania muzycznego jest niezbędna i pilna. Wzrost społecznej świadomości o istotności edukacji muzycznej, zarówno w aspekcie jej znaczenia w rozwoju ogólnym dziecka, jak i wsparcia w procesie postępującej globalizacji, mieszania się kultur, zrozumienia i tolerancji dla inności, może nieść za sobą pozytywne konsekwencje w aspekcie kształtowania własnej tożsamości przy jednoczesnym poszanowaniu kultury rodzimej (w ujęciu mikro i makro) i cudzej.

Piśmiennictwo

1. Kołodziejski M.: Muzyka i wielostronna edukacja dziecka. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2012.
2. Przychodzińska M.: Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900–2000. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2003, 1, 175-195.
3. Szubertowska E.: Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych. *Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja*, 2012, 2, 114-132.
4. Grusiewicz M.: Współczesne wyzwania powszechnej edukacji muzycznej. Przemiany na świecie a polskie reformy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2020, 2, 103-116.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia

ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

6. Bajkowska L.: Bajka o Piosence i Nutkach. Fundacja Edukacja z Wartościami, Warszawa 2017/2018.

7. Kierył M.: Elementy terapii i profilaktyki muzycznej, materiały dydaktyczne. Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004.

8. Galińska E., Kozińska J.: Wpływ muzyki na symboliczny i diagnostyczny wymiar procesu wyobraźniowego. Kwartalnik Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk, 2005, 4 (199), 3-29.

9. Marciniak I.: Terapia muzyką w nadzwyczajnym nauczaniu – uczeniu się. [w:] Terapia sztuką w edukacji. Kataryńczuk-Mania L., Karcz J. (red.). Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra, 2004.

10. Grzybowski P.P.: Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego. Przegląd Pedagogiczny, 2007, 1, 57-68.

11. Frołowicz E.: Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Gdańsk 2012.

12. Krasoń K.: Ruch w przestrzeni. Kinestetyczne wspieranie rozwoju (analiza przypadku dziecka zahamowanego psychoruchowo. [w:] Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia. Jutrzyzna E. (red.). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, 2003, 179-191.

13. Kazimierczuk A.: Lecznicza moc muzyki. Żyjmy Dłużej, 1999, 7, 20-21.

14. Wierszyłowski J.: Psychologia muzyki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa: 1979.

15. Stadnicka J.: Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową. WSiP, Warszawa 1998.

16. Kwaterkiewicz M.: Wpływ ćwiczeń muzycznych i muzycznoruchowych na rozwój kompetencji prozodycznych dzieci pięcio i sześciolletnich. Logopedia Silesiana, 2017, 6, 211-222.

17. Kisiel M.: Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007.

18. Walencik-Topiłko A.: Współczesne oblicze logorytmiki. [w:] Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji. Ostrowska B. (red.). Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Łódź, 2005, 103–108.

19. Dębicka I.: Zajęcia umuzykalniające w usprawnianiu funkcji psychomotorycznych dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. [w:] Muzyka w nauczaniu zintegrowanym. Zwolińska E. (red.). Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2002, 345-356.

20. Siwiec S., Strzelecki W.: „Na bębenku marsza gram... Ram, tam, tam... Ram, tam, tam...”, czyli muzykoterapia jako forma wspierania rozwoju psychoruchowego dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. *Horyzonty współczesnej fizjoterapii*. Publisher: Wydawnictwo WSEiT Editors: Adrianna Maria Borowicz, Monika Osińska s. 101-118, Poznań 2016
21. Suświłło M.: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
22. Przychodzińska M.: *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. WSiP, Warszawa 1989.
23. Sacher W.A.: *Funkcje edukacji muzycznej w profilaktyce zaburzeń rozwojowych dzieci*. [w:] *Sztuka jako wsparcie rozwoju*. Sacher W.A., Knapik M. (red.). Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, 2007.
24. Wojtanowska-Janusz B.: *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej*, 2014, 2, 35-46.
25. Cheek J.M., Smith L.R.: *Music training and mathematics achievement*. *Adolescence*, 1999, 136, 759–761.
26. Shuter-Dyson R., Gabriel C.: *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. WSiP, Warszawa 1986.
27. Trainor L.: *One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children*. *Brain*, 2006, 129, 2593–2608.
28. Forgeard M., Winner E., Norton A., Schlaug G.: *Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning*. *PLoS One*, 2008, 3(10).
29. Smith K.C., Cuddy L.L., Uptis R.: *Figural and metric understanding of rhythm*. *Psychology of Music*, 1992, 22(2), 117-135.
30. Hanna-Pladdy B., MacKay A.: *The relations between instrumental musical activity and cognitive aging*. *Neuropsychology*, 2011, 25(3), 378-386.
31. Overy K.: *Dyslexia and Music: From Timing Deficits to Musical Intervention*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2003, 999(1), 497-505.
32. Ludke K.: *Singing and arts activities in support of foreign language learning: An exploratory study*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2018, 12(4), 371-386.
33. Przychodzińska M.: *Wychowanie muzyczne*. [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*. Wojnar I., Pielasińska W. (red.). WSiP, Warszawa, 1990.
34. Kopacz M.: *Wpływ muzykoterapii na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*. *Psychoterapia*, 1997, 4, 45-50.

35. Nowak B.: Muzyka a rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły HUMANITAS. Pedagogika, 2014, 9, 43-71.
36. Bernatowicz Z.: Uczestnictwo w chórze jako aktywna forma kształtowania wrażliwości muzycznej młodzieży. [w:] Nowe trendy w edukacji muzycznej. Białkowski A. (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2005.
37. Szuman S.: O sztuce i wychowaniu estetycznym. PZWS, Warszawa 1969.
38. Sacher W.A.: Aktywność muzyczna a emocjonalność dzieci w wieku wczesnoszkolnym. [w:] Nowe trendy w edukacji muzycznej. Białkowski A. (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2005.
39. Sacher W.A.: Ślady emocjonalne dziecięcej edukacji muzycznej w pamięci biograficznej uczniów. [w:] Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej. Knapik M., Sacher W.A. Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, 2007.
40. Sacher W.A.: Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
41. Kłysz-Sokalska N.: Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne. [w:] Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania. Michałowska D.A., Ryczek J., Suchanek L. (red.). Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań, 2015, 233-240.
42. Chaciński J.: Muzyka w procesie kształtowania postawy wielo- i międzykulturowej. [w:] Współczesne oblicza edukacji muzycznej. Gozdecka R., Grusiewicz M. (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2008, 33-42.
43. Zajenkowska A.: Wybrane metody zastosowania specyficznej kulturowo muzyki. [w:] Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka. Czerniawska E. (red.). Difin, Warszawa, 2012, 118-127.
44. Szubertowska E.: Wybrane formy uczestnictwa w kulturze muzycznej podstawą kreowania więzi społecznych. Lubelski rocznik pedagogiczny, 2019, 1, 131-145.
45. Chaciński J.: Praktyczne zastosowania teorii pedagogiki międzykulturowej w edukacji muzycznej. Ars inter Culturas, 2015, 4, 13-30.
46. Chaciński J.: Muzyczna edukacja wielo- i międzykulturowa – zarys problematyki. [w:] Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność. Markiewicz L. (red.). Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice, 2005, 5-83.
47. Chaciński J.: Narodowa oraz sakralno-duchowa swoistość międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej. Studia Kulturowo-Edukacyjne, 2014, 1, 26-52.
48. Chaciński J.: Intercultural Teaching of Music at School as a Form of Dialogue and Meeting of Youth from Neighbouring Countries: Poland, Germany and Ukraine. [w:] Teaching and learning

processes. Konkol G.K., Nieczyporowski R. (red.). The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Gdansk, 2012, 99-112.

49. Frołowicz E.: Jestem Inny! Muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości. *Aspekty Muzyki*, 2015, 5, 79-93.

50. Frołowicz E.: Kultura muzyczna Kaszub w kontekście wybranych problemów edukacji międzykulturowej. [w:] *Wielokulturowość: między edukacją regionalną i międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*. Kossak-Głowczewski K., Kożyczkowska A. (red.). Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków, 2015, 373–386.

51. Michałak M.: World music jako element międzykulturowej edukacji muzycznej — na przykładzie Przedszkola Artystyczno-Teatralnego „Dorotka” w Olsztynie. *Aspekty Muzyki*, 2018, 8, 173-201.

52. Kozłowska-Lewna A.: Wczesnoszkolna antyedukacja muzyczna. *Aspekty Muzyki*, 2018, 8, 83-104.

Metodyka nauczania on-line w szkołach muzycznych niższego stopnia

W latach szkolnych 2019/20 oraz 2020/21 nauczyciele napotykają szereg barier i trudności związanych z przeniesieniem nauczania do internetu. Artykuł ten jest odpowiedzią na pytanie jak najefektywniej pracować z dziećmi podczas trwającej pandemii. W tym tekście skupię się przede wszystkim na uczniach szkół muzycznych z perspektywy nauczyciela instrumentu dętego, jednak zaproponowane przeze mnie metody mogą okazać się przydatne także w pracy z uczniami grającymi na innych instrumentach.

Nauczanie internetowe nie jest wynalazkiem pandemii. Trend ten można było obserwować w sieci już wcześniej. Zarówno językowa jak i komputerowa branża często organizowały różnego rodzaju webinary, szkolenia, kursy czy sympozja właśnie w sieci. Wybuch pandemii wirusa SARS-coV-2 znacznie wzmocniło ten trend. Chociaż ciężko mówić o trendzie w momencie w którym taki system edukacji stał się nie tylko wymogiem, ale wręcz koniecznością.

W internecie oprócz webinarów, konferencji czy wirtualnych klas znajduje się nieprzebrane morze materiałów, które z powodzeniem można wykorzystać podczas nauki. Należy być jednak uważnym i czujnym tak by polegać tylko na sprawdzonych źródłach. Z własnego doświadczenia, zarówno akademickiego jak i pracy w zawodzie nauczyciela, pragnę zarekomendować kilka stron internetowych. Przede wszystkim wyszukiwarka materiałów Google Scholar - skierowana do studentów i pracowników akademickich, udostępnia bazę danych zawierającą m. in. prace naukowe. Materiały nutowe z kolei polecam: International Music Score Library Project, musescore.com, nutowo.pl czy 8notes.pl.

Powstało także wiele platform i stron na których znajdziemy dostęp do zajęć on-line z wybranym wykładowcą, a także nagrany przez artystów materiał dotyczący konkretnych utworów czy zagadnień technicznych. Zachęcam do spojrzenia na takie strony jak: musicalchairs.info, eventculture.pl czy playwitapro.com.

Wszystkie wymienione powyżej źródła informacji pozwalają zwiększyć zasięg swoich poszukiwań, czyli poszerzyć horyzonty, a ponadto umówić się na lekcję z wymarzonym nauczycielem nawet z drugiego końca świata.

Takie możliwości są bardzo cenne dla każdego dziecka czy studenta, bo każdy uczący się potrzebuje stałego kontaktu z nauczycielem, który prowadzi jego edukację i stale ją monitoruje. A także, co najważniejsze uczy w jaki sposób ćwiczyć by osiągać najlepsze efekty!

To z kolei pozwala na wypracowanie więzi z nauczycielem, która przeradza się w zaufanie jednocześnie dając uczniowi poczucie bezpieczeństwa. Nie wystawia dziecka na ciągłe zmiany metod nauczania, wymogów czy odmiennej interpretacji. Dziecko dostaje spójny komunikat o tym nad czym i jak ma pracować.

Poczucie bezpieczeństwa jest kluczowe dla dobrego rozwoju. Niestety to poczucie zostało mocno zachwiane przez trudną sytuację pandemiczną na całym świecie. I my jako nauczyciele powinniśmy szczególnie zabiegać o to, żeby dzieci nie stresowały się na naszych zajęciach on-line. Warto zapytać uczniów jak się czują, porozmawiać z nimi czy się czegoś obawiają w związku z sytuacją epidemii, a nawet co się zmieniło w ich rozkładzie dnia lub czy dają sobie radę z innymi przedmiotami w szkole. Z moich obserwacji wynika, że takie przyjacielskie podejście sprawia, że dzieci wiedzą, że mają sojusznika i nie boją się zwrócić o pomoc kiedy jej potrzebują.

Niezwykle istotna jest także praca nad postawą w rozumieniu sylwetki ucznia podczas gry na instrumencie. W ramach rozgrzewki warto wprowadzić kilka ćwiczeń rozluźniających lub rozciągających. Dzieci podczas e-lekcji spędzają cały czas siedząc przed komputerem, często garbiąc się. Należy zwrócić uwagę a także wytłumaczyć uczniom dlaczego prawidłowa postawa jest tak ważna. Uczniowie, którzy rozumieją dlaczego wykonują dane ćwiczenie osiągają lepsze rezultaty od tych, które wykonują ćwiczenie „bo Pani każe”. W ten sposób świadomie wypracowujemy, wraz z dzieckiem, dobre nawyki.

Pomysłowość nauczycieli-muzyków nie zna granic, warto wspomnieć tu o kilku wyróżniających się postaciach lub fundacjach. Jako pierwszą chciałabym wymienić udostępnione na grupie „Flauti” na Facebooku nagrania uczniów p. Agnieszki Gajger-Otręby, której uczniowie w krótkich filmikach tłumaczą

zagadnienia związane z oddechem i postawą flecisty. Dla młodszych uczniów rówieśnik tłumaczący nawet tak samo jak nauczyciel, często jest bardziej przekonujący. Kolejnym bardzo ciekawym elementem fletowego koronaksztalcenia okazują się „Poranne rozgrzewki” zorganizowane przez dr hab. Agatę Igras oraz Poznańskie Sesje Fletowe online organizowane przez prof. dr hab. Ewę Murawską.

Od czasu ponownego zamknięcia szkół zaczęłam także zbierać informacje i inspiracje od różnych nauczycieli muzyki w jaki sposób przeprowadzają lekcję online i co, w tej sytuacji wymaga szczególnego zaakcentowania. Okazuje się, wśród wielu innych niedogodności, że przekaz internetowy skutecznie pozbawia nas słyszenia wielu alikwotów z dźwięku, który się opóźnia a co za tym idzie uniemożliwia zajęcia z gry zespołowej.

Niestety, w tym wypadku niewiele możemy poradzić, pomimo prób różnych komunikatorów. Problemy są wszędzie te same, co najwyżej różnią się stopniem natężenia. Jednak wiadomo, że nad dźwiękiem można pracować w kilku wymiarach. Jako pierwszy wyróżniłabym stymulację pięknym dźwiękiem. Wysyłanie do dzieci nagrań największych muzycznych sław, wpłynie na kształtowanie ideału dźwiękowego w wyobraźni, a także rozwinięciem znajomości literatury muzycznej. Nie ograniczajmy się jednak tylko do nagrań solistów, wysyłajmy zespoły kameralne, orkiestry a także śpiewaków. Dla młodszych dzieci polecam na początek króciutkie fragmenty. Warto też sobie uzmysłowić, że pokazując im bogactwo i piękno muzyki wpływamy także na ich rozwój duchowy.

Kolejną moją propozycją jest praca z nagraniami ćwiczeń ucznia. Ważne, żeby uczniowie także sami usłyszeli swoją grę, gdyż to ogromnie rozwija umiejętność samokontroli a także autokrytyki. Warto z dzieckiem przeanalizować takie nagranie i powiedzieć co zrobić by następnym razem było lepsze. Jednocześnie dziecko może nauczyć się wiele z naszych nagrań. Nagranie przez nauczyciela, zwłaszcza fragmentów sprawiających uczniowi problemy jest nie do przecenienia. Takie nagranie plus ćwiczenia z metronomem utwierdzą je w przekonaniu, że „to się da jednak zagrać”, i że każdy musi ćwiczyć by osiągnąć sukces.

Postęp technologiczny w nauczaniu gry na instrumencie ma oczywiście i dobre i złe strony. Korzystne jest to, że większość dzieci w domu ma choćby jeden

smartfon. Dzięki temu ma też dostęp do tunera i metronomu. Jeżeli dziecko będzie potrafiło z nich odpowiednio skorzystać, efekty zobaczymy bardzo szybko.

Do problemów nauki on-line z pewnością zaliczyć należy brak pełnej kontroli nad postawą, zadęciem i techniką oddechową (kontrola jest, jednak o wiele mniejsza) i dlatego należałoby skupić się na innych aspektach gry. Czas pandemii to dobry czas by wprowadzić regularne czytanie a'vista, kolejne ćwiczenia do gamy, grać więcej etiud.

Wszystkie przedstawione w tym artykule zabiegi mają na celu pomoc w osiągnięciu jak największych efektów w nauczaniu. I kierować nauczycieli w stronę odnajdywania w uczniach prawdziwych partnerów w pracy.

Determinanty Sukcesu Pracy Zespołu Kameralnego

Dla większości muzyków tworzenie zespołu kameralnego jest czymś naturalnym, i na co dzień nie zastanawiamy się nad złożonością specyfiki współtworzenia grupy muzycznej. Jednak zakładając zespół i chcąc osiągnąć sukces – czy to czysto artystyczny, czy również finansowy – warto przeanalizować aspekty wpływające na powodzenie pracy zespołu lub jego porażkę.

Podstawą sukcesu, w każdej dziedzinie, jest bez wątpienia ciężka praca oraz nasze zaangażowanie. Jest to kwestia oczywista i bezsporna, gdyż nie spotkałam się jeszcze z odmienną postawą. Często również na osiągnięcie wyznaczonego celu wpływa trudna do zdefiniowania „odrobina szczęścia”, lecz żeby ciężka praca, czas, poświęcenie oraz powodzenie działania nie pozostawić w rękach losu warto przyjrzeć się dokładniej aspektów pracy zespołu kameralnego. Części z nich jesteśmy w dużej mierze świadomi, a do ich realizacji świetnie przygotowani wieloletnią edukacją muzyczną. Do części z nich podchodzimy bardzo intuicyjnie. Aspekty pracy zespołu kameralnego podzieliłam na dwie dziedziny: muzyczną – zawierającą w sobie wszystkie aspekty wykonawcze i artystyczne, oraz poza muzyczną – obejmującą kwestie organizacyjne oraz dynamikę pracy zespołu, czyli wszystkie elementy, do których nie przygotowujemy się przy pulpicie, a stanowią one ważny element działania i tworzenia grupy muzycznej. Na nich właśnie chciałabym skupić naszą uwagę, gdyż z mojego doświadczenia muzyka kameralisty, często sprawiają nam najwięcej problemów.

Dynamika pracy zespołu to swoisty cykl życia grupy. Jego specyfikację oparłam na fazach rozwoju grupy społecznej, gdyż zespół muzyczny to nic innego jak wtórna grupa społeczna o charakterze formalnych. Możemy więc wyodrębnić w niej pewne charakterystyczne etapy. Każdy z nich będzie cechował się odmienną problematyką, a co za tym idzie efektywność pracy grupy w poszczególnych etapach będzie się różnić.

Pierwsza faza to formowanie. Na tym początkowym etapie dobierani są członkowie zespołu, ustalane są ogólne zasady jego działania oraz określone są główne zamierzenia. Nadrzędną kwestią, która powinna mieć miejsce w tym momencie jest określenie celu gry. Będzie on bowiem główną motywacją dla członków zespołu do podjęcia osobistego wysiłku i zaangażowania. Ta początkowa faza przygotowań pracy jest niezwykle istotna, może przesądzić o wynikach pracy zespołu, co potwierdzają doświadczenia flecistki Gudrun Hinze, wieloletniej współtwórczyni kwintetu fletowego *Quintessenze Leipzig Flute Ensemble*. Swoimi doświadczeniami niemiecka pikulinista podzieliła się z nami podczas Europejskiego Festiwalu Orkiestr Fletowych w kwietniu 2018. Według Gudrun Hinze to właśnie organizacja zespołu ma największy wpływ na późniejsze powodzenie jego działalności. w tym czasie należy określić wszystkie aspekty z dziedziny muzycznej, poczynając od formy zespołu, poprzez dobranie repertuaru czy audytorium oraz kwestie poza muzyczne – podział zadań w zespole, przejrzystość powierzonych obowiązków i jasna sytuacja administracyjna. Tak dokładne rozplanowanie organizacyjne, określenie celów i zasad działania w dużej mierze pozwoli uniknąć nieporozumień i konfliktów, które są główną cechą następnej fazy rozwoju grupy.

Drugim etapem dynamiki zespołu jest czas konfliktu. w tym momencie członkowie grupy biorą pod wątpliwość to, w jaki sposób został zbudowany zespół w pełni im odpowiada, czy ich oczekiwania względem pracy grupy są spełnione. i nawet jeśli w pewnym stopniu tak jest, to prędzej czy później pojawi się uczucie niedosytu, a nawet negacji poprzednich ustaleń. Efektem takich zachowań jest konflikt, który – jeśli nie zostanie rozwiązany – może doprowadzić do rozpadu zespołu. w sytuacji konfliktu członkowie grupy ujawniają w swoim działaniu różne cechy, atuty oraz preferencje do zadań, w realizacji których mogą wykorzystać swoje umiejętności. w ten sposób klarują się role w grupie budujące jej strukturę. Proces ten toczy się w ramach codziennej współpracy, jednak szczególnie uwidacznia się w kryzysie. Konflikt pozwala więc paradoksalnie zaistnieć członkom grupy z tym, co mają najlepsze. To, czy wyjdziemy z tej fazy zwycięsko – czy też w najgorszym wypadku zespół się rozpadnie – w głównej mierze zależy od podejścia do zaistniałej sytuacji niezgody. Jeżeli uznamy ją za pożyteczną, to taka konfrontacja może prowadzić do ustalenia nowych rozwiązań, a więc polepszenia pracy zespołu. Konstruktywnym aspektem rozwiązywania problemów jest budowanie dobrej

komunikacji między członkami zespołu. Czas ten sprzyja więc powstawaniu pozytywnych przemian w działaniu grupy i umożliwia jej naturalny rozwój.

Czas burzy i dysonansów potrzebuje momentu rozprężenia. Jest to następna faza cyklu życia grupy – normowanie. w tym etapie rozwoju każdy z członków zespołu zna już swoją pozycję w nim. Wzrasta aktywność każdego z członków, dochodzi do konstruktywnej wymiany osądów a przy tym do wspólnego porozumienia. Rośnie też poczucie wspólnego celu, a co za tym idzie współpracownicy czują potrzebę jedności i partnerstwa w podejmowanych działaniach. Nie jest to jednak najlepszy moment do podejmowanie poważnych czy trudnych działań, ze względu na przejawianie pozytywnych uczuć względem grupy, co w konsekwencji niesie za sobą brak konstruktywnego krytycznego spojrzenia na działania zespołu.

Następującym po etapie przesyconym optymizmem jest czas spójnego działania. Na tym etapie każdy z członków grupy bardziej entuzjastycznie podchodzi do powierzonych mu zadań oraz chętnie dzieli się swoimi pomysłami czy wiedzą, mając poczucie wspólnoty, zrozumienia oraz kierując się dobrem zespołu. w tym momencie cel nabiera rzeczywistego wymiaru i staje się głównym priorytetem. Członkowie grupy wzajemnie są dla siebie źródłem motywacji oraz pracują zgodnie z ustalonymi wspólnie zasadami. Jest to czas realnej pracy i największego działania w dążeniu do realizacji wyznaczonych celów. Dobrze jest wydłużyć ten okres do maksimum i jak najwięcej czerpać z niego korzyści – tworząc dobrą jakość i markę naszego zespołu.

Ostatnią fazą życia grupy społecznej jest faza zamknięcia, dotyczy głównie zespołów projektowych i finalizuje się poprzez rozwiązanie zespołu. Jeśli chodzi o zespół kameralny, możemy tę fazę zaadaptować do zamknięcia konkretnego przedsięwzięcia jakim może być prestiżowy koncert, udział w konkursie czy wydanie płyty. Każdy następny cel-projekt będzie powrotem do początku drogi, lecz już z większym bagażem doświadczeń, lepszą wiedzą, a także pełniejszą świadomością problematyki każdego etapu pracy i rozwoju zespołu.

Reasumując, zrozumienie złożoności pracy zespołu kameralnego, tak w kwestii artystycznej, jak i czysto poza muzycznej pozwala określić cechy determinujące skuteczność jego działania. Na osiągnięcie sukcesu w równym stopniu co umiejętności muzyczne i profesjonalizm wykonawczy wpływają takie aspekty jak jasność wyznaczonych celów, dokładny podział obowiązków,

organizacja działań oraz wzajemne zaufanie, dobra komunikacja, pozytywna atmosfera czy konstruktywne podejście do konfliktów. Mając świadomość powyższych cech wpływających na jakość funkcjonowania zespołu możemy w znacznym stopniu wpłynąć na skuteczność pracy i osiągnięcie wyznaczonych celów, a w konsekwencji cieszyć się osiągniętym sukcesem.

