

Edukacja jako impuls do społecznej inkluzji

Edukacja jako impuls do społecznej inkluzji

pod redakcją
Ewy Murawskiej
Mikołaja Rykowskiego
Ewy Baum
i **Jørna Eivinda Schauga**



Akademia Muzyczna
im. Ignacego Jana Paderewskiego
w Poznaniu

Poznań 2022

Copyright © Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Redakcja naukowa

Ewa Murawska, Mikołaj Rykowski, Ewa Baum, Jørn Eivind Schau

Recenzja wydawnicza

Prof. Antoni Wierzbński, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi

Przekład z angielskiego rozdziałów autorów z Islandii i Norwegii

Katarzyna Piotrowska

Opracowanie graficzne i łamanie

Mateusz Czekala

Korekta

Magdalena Wiśniewska

Druk

TOTEM.COM.PL spółka z o.o.

ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Iceland 
Liechtenstein
Norway grants

Opublikowano w ramach projektu „EDU-AKCJA 2022–2023: budowanie strategii edukacyjnej sprzyjającej społecznej inkluzji oraz rozwój edukacji zdalnej. Polski, norweski i islandzki kontekst”. Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu korzysta z dofinansowania w wysokości 143 575,20 euro przyznanego przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię w ramach Funduszy EOG. Celem projektu jest zmniejszenie różnic ekonomicznych i społecznych występujących w Europejskim Obszarze Gospodarczym i wzmocnienie trójstronnych relacji między partnerami w obszarze edukacji poprzez realizację wspólnych inicjatyw. Strona programu: www.education.org.pl

ISBN 978-83-65727-68-8

Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu

ul. Święty Marcin 87, 61-808 Poznań

www.amuz.edu.pl

Spis treści

Ewa Murawska, Mikołaj Rykowski, Ewa Baum, Jørn Eivind Schau
O potrzebie inkluzji społecznej – kilka słów od redaktorów • 15

CZĘŚĆ I

EDUKACJA – MEDYCINA – ZDROWIE

Stanisław Antczak, Ewa Baum
**Wybrane społeczne, kulturowe i zdrowotne
aspekty inkluzji • 23**

Adam Czabański
**Wykłady dotyczące społecznych aspektów samobójstw
jako impuls do społecznej inkluzji osób zagrożonych
samobójstwem. Doświadczenia z Uniwersytetu Medycznego
im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu • 59**

Patrycja Marciniak-Stępak, Maria Nowosadko,
Aleksandra Walkowska, Anna Mackiewicz
**Edukacja medyczna – nauczanie komunikacji z pacjentem
w warunkach symulowanych • 75**

SPIS TREŚCI

Natalia Kłysz-Sokalska

Między słowami. Inkluzja społeczna dzieci i młodzieży zagrożonych wykluczeniem • 87

Aleksandra Kamińska-Rykowska

Emisja głosu między nauką, sztuką a budowaniem pewności siebie • 111

Roksana Malak

Edukacja jako impuls do społecznej inkluzji. Niepełnosprawność ruchowa nie musi być barierą • 125

CZĘŚĆ II

EDUKACJA MUZYCZNA I INKLUZJA

Randi Margrethe Eidsaa

Połączenie wykonawstwa muzycznego i spojrzenia na inkluzywność • 137

Linda Cecilie Halvorsen

Lekcje aktywne fizycznie jako inkluzywna metoda nauczania w edukacji muzycznej: autoetnograficzne studium przypadku • 159

Łukasz Krzemiński

Obój – rys historii społecznej i współczesna metodyka gry • 195

Kristín Valsdóttir

Dążenie do dobrostanu: sztuka i inkluzja społeczna • 207

Teresa Adamowicz-Kaszuba

Potęga stereotypu. Wokół społeczno-kulturowej funkcji akordeonu • 237

CZĘŚĆ III

**PROJEKTY INKLUZYWNE – SPRAWOZDANIA, REFLEKSJE,
OPINIE**

Ewa Murawska

**Skandynawskie wzorce, praca u podstaw i bitwa
o kulturę – kilka refleksji po realizacji projektu
„Edu-Akcja 2022-2023” • 251**

Áshildur Haraldsdóttir

**Inkluzja społeczna w islandzkiej edukacji muzycznej
na poziomie podstawowym i średnim – stan obecny
i perspektywy rozwoju • 265**

Marcin Murawski

**Klasyka klasycznie – krótka historia pewnego projektu
o ambicjach inkluzywnych • 277**

Trine Ørbæk, Ole Andreas Meen

**„Cała klasa tworzy wspólną jednostkę” – nauczycielskie
doświadczenie inkluzji społecznej poprzez muzykę • 285**

Trine Ørbæk, Ole Andreas Meen

**„Czułam, że to jego zwycięstwo” – doświadczenie
nauczycielki w zakresie inkluzji społecznej
poprzez taniec • 303**

Daniel Henry Øvrebø, Jørn Eivind Schau

**Spółecznie inkluzywna edukacja i idea współtworzenia –
przypadek The Norwegian Flute Ensemble • 313**

Þorbjörg Daphne Hall

**W kierunku społecznej odpowiedzialności i tolerancji:
studenci w projektach muzycznych • 327**

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ IV

W STRONĘ OUTSIDERA

Monika Matecka

**Kształtowanie kompetencji psychospołecznych
jako odpowiedź na zagrożenia związane ze stygmatyzacją,
uprzedzeniami i wykluczeniem • 351**

Małgorzata Okupnik

**Uczyć się od outsidera. Rzecz o inkluzji społecznej
uchodźców • 363**

Robin Rolfhamre

**Edukacja muzyczna w Norwegii – digitalizacja,
tradycja i etyka • 385**

Stefan Drajewski

**Inkluzja uczniów z ukraińskich szkół baletowych do
polskich na przykładzie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej
im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu • 413**

CZĘŚĆ V

INKLUZJA W CZERAZAJ I DZIŚ

Mikołaj Rykowski

**„Wyzbyć się obsesji jednej metody” – o filozofii nauczania
Franza Xavera Scharwenki (1850-1924) • 427**

Krzysztof Prętki, Maja Matthews-Kozanecka

**Upowszechnienie szkolnictwa jako element
inkluzji społecznej w Polsce w latach 1918-1939 • 445**

Paweł Drobnik, Hubert Bogucki

**Muzyka jako remedium na ekskluzję społeczną
na przykładzie wenezuelskiego *El Sistema* oraz West-Eastern
Divan Orchestra • 459**

Paweł Kroczek

**Akademickie Konkursy Klarinetowe im. Karola Kurpińskiego
we Włoszakowicach i ich spuścizna jako przykład
społecznej inkluzji • 467**

Piotr Jagiełło-Stanowski

Od teorii etosu do inkluzji • 479

Jorge Salgado Correia, Maira Alejandra Gomez Perez

**Edukacja inkluzywna jako czynnik sprzyjający
inkluzji społecznej • 487**

Biogramy redaktorów



Ewa Murawska – profesor zwyczajny oraz Kierownik Katedry Instrumentów Dętych Drewnianych w Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu, którą w 2003 roku ukończyła z wyróżnieniem w klasie prof. Andrzeja Łęgowskiego. W 2005 ukończyła, z notą „Premier Prix”, dwuletnie studia podyplomowe w Paryżu, w klasie wirtuoza fletu Patricka Gallois. Jest laureatką kilku konkursów fletowych i kameralnych (Paryż, Uelzen, Brescia) oraz stypendystką artystyczno-naukową rządu Włoch (2003), Francji (2005), Danii (2008), GFPS (Gemeinschaft für studentischen Austausch in Mittel- und-Osteuropa), Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Edukacji i Nauki (dwukrotnie) oraz Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego FRSE (trzykrotnie). Regularnie prowadzi kursy mistrzowskie oraz zasiada w jury konkurów w Polsce, Islandii, Norwegii, Francji, Grecji i w Niemczech (we współpracy z Niemieckim Towarzystwem Fletowym). Jej działalność koncertowa obejmuje recitale w Polsce, Niemczech, Norwegii, Danii, Belgii, Francji, Islandii, Grecji, Bułgarii i we Włoszech. Nagrała 15 płyt z takimi artystami, jak P.Y. Artaud

(Francja), A. Haraldsdóttir (Islandia) oraz z European Flute Ensemble. Jest autorką i współredaktorką dwunastu książek, m.in. *Cadenzas and Ornamentation*, *The Flute in Iceland*, *Playing the Flute with Chopin*, *Grieg and Sveinsson*. W 2016 roku otworzyła Polsko-Norweskie Centrum Kultury i Gallois Flute Studio w Poznaniu, gdzie regularnie organizowane są międzynarodowe wydarzenia kulturalne. Prezes Fundacji Event Culture. Więcej na: www.ewamurawska.pl.



Mikołaj Rykowski – ukończył Akademię Muzyczną im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu (klarnet, 2000) oraz tamże Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (muzykologia, 2003). Zainteresowania badawcze Mikołaja Rykowskiego obejmują problematykę muzyki XVIII i XIX wieku, czego wyrazem są dwie jego książki: *Harmoniemusik – utwory na instrumenty dęte w zwierciadle epoki klasycyzmu* (Toruń, 2016) oraz *Poli-fonia życia. Biografia Franza Xavera Scharwenki* (Poznań, 2018). W efekcie współpracy z prof. Davidem Hebertem z Western Norway University of Applied Science Mikołaj Rykowski rozwinął koncepcję muzycznej globalizacji i jest współautorem książki *Music Glocalization: Tradition and Innovation in the Digital Age* (Cambridge, 2018). Obecnie Mikołaj Rykowski jest prorektorem ds. projektów badawczych, promocji i ewaluacji oraz kierownikiem Katedry Teorii Muzyki w Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu, w której pracuje od 2011 roku. Zajmuje się też działalnością popularyzatorską, m.in. prowadzi koncerty oraz jest współautorem scenariuszy koncertów edukacyjnych *Speaking Concerts*.



Ewa Baum – doktor habilitowany nauk o zdrowiu, profesor UMP i kierownik Katedry Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe dotyczą kwestii związanych z ekspansywnym rozwojem biomedycyny i kontekstami etycznymi oraz prawnymi, które są implikowane przez te wydarzenia. W szczególności zaś zajmuje się konsekwencjami rozwoju współczesnej transplantologii, medycyny regeneracyjnej oraz dializoterapii,

a także jakości życia pacjentów chorych przewlekle oraz ich subiektywnych oczekiwań w zakresie pomocy medycznej, psychologicznej i społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu duchowego. Autorka książek, m.in.: *Komórki macierzyste jako bioetyczny problem współczesnej medycyny* (2010) czy *Jakość życia chorych poddawanych terapii nerkozastępczej* (2017) oraz ponad setki artykułów opublikowanych w czasopismach krajowych i zagranicznych, redaktor wielu publikacji. Laureatka nagród naukowych, np. nagrody za najlepszy abstrakt dotyczący hemodializy przyznawany przez The International Society for Hemodialysis (USA 2015), oraz nagród dydaktycznych, w tym nagrody dla Wykładowcy Roku 2018 na UMP w Poznaniu. Nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia polskojęzyczne oraz anglojęzyczne z przedmiotów etycznych, bioetycznych, a także związanych z wielokulturowością i nowoczesną dydaktyką medyczną. Absolwentka programu *Master of didactics in excellent teaching w Aarhus University* (Dania, 2020). Członek międzynarodowych zespołów badawczych oraz towarzystw, m.in. The European Society for Philosophy of Medicine and Health Care, Komisji Ekspertów ds. zdrowia przy Rzeczniku Praw Pacjenta, Instytucie Praw Pacjenta i Edukacji Zdrowotnej oraz Zespołu ds. Polityki na rzecz Integracji Imigrantów i Imigrantek w Poznaniu, a także jedna z pomysłodawczyń podpisania Listu Intencyjnego w zakresie pracy z pacjentem wywodzącym się z odmiennego kręgu kulturowego oraz realizatorka cyklu szkoleń przeciwdziałających wykluczeniu społecznemu.



Jørn Eivind Schau – profesor zwyczajny fletu na Uniwersytecie w Agder (UiA) w Norwegii. Uczył się w Królewskiej Akademii Muzycznej w Londynie i Norweskiej Akademii Muzycznej w Oslo. Grał w największych norweskich orkiestrach symfonicznych i profesjonalnych zespołach dętych.

W latach poprzedzających objęcie stanowiska w UiA współpracował z Southern Norwegian Wind Orchestra i był związany z Kristiansand Symphony Orchestra. Odbił tournée wraz z Concerts Norway, współpracował z teatrami przy produkcjach muzycznych oraz brał udział w nagraniach klasycznych i komercyjnych, a także w audycjach radiowych (NRK, YLE, SV2, DR). Artysta jest częstym gościem na

BIOGRAMY REDAKTORÓW

międzynarodowych festiwalach i spotkaniach fletowych. Jako flecista koncertowy i pedagog uniwersytecki odwiedził Szwecję, Danię, Finlandię, Anglię, Polskę, Niemcy, Węgry, Francję, Portugalię, Turcję, Albanię, Rosję i USA. Regularnie prowadzi kursy w Patrick Gallois Flute Studio (Polska) i Deutsche Gesellschaft für Flöte (Niemcy), publikuje artykuły i materiały do publikacji w Edition Svitzer (Dania), Ars Nova (Polska) i Musikkforlaget (Norwegia). W 2009 roku założył Norweskie Towarzystwo Fletowe i został jego pierwszym przewodniczącym. W latach 2011-2015 był dyrektorem artystycznym Norweskiego Festiwalu Fletowego, a obecnie jest współprzewodniczącym Europejskiej Rady Fletowej. Jørn Schau otrzymał nagrodę University of Agder Education Award za 2014 rok.

O potrzebie inkluzji społecznej – kilka słów od redaktorów

W niniejszej monografii podjęto próbę przedstawienia szerokiemu gronu czytelników wieloaspektowych procesów oraz działań, które w sposób świadomy i komplementarny zmierzają do budowania zjawiska inkluzji społecznej. Jej przeciwieństwo to społeczna ekskluzja. Nie ma ona nic wspólnego z ekskluzywnością rozumianą jako luksus i elegancja. To raczej wykluczenie społeczne, będące często wynikiem ksenofobii. Wykluczenie uwarunkowane jest czynnikami społeczno-kulturowymi, można tu wskazać tak różne przyczyny tego zjawiska, jak np.: ubóstwo, samotne rodzicielstwo, doświadczanie przemocy (domowej, szkolnej, w miejscu pracy), niepełnosprawność, wiek, odmienność religijną, etniczną, nieheteronormatywność, ograniczony dostęp do edukacji, nietypowy sposób ubioru bądź zachowania. Funkcjonowanie społeczeństw, małych grup i jednostek regulują normy obowiązujące w obrębie kultury, a właściwie różnych kultur, których współlistnienie wiąże się z koniecznością zaakceptowania różnic i odmienności, mających korzenie w odległej przeszłości lub będących skutkiem procesów migracyjnych. Funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym sprawia, że jednostka konfrontuje się nieustannie z „innym” i w pewnych okolicznościach

może doświadczyć szoku kulturowego wskutek zetknięcia się z obcym środowiskiem, reprezentującym inny system wartości i odmienne sposoby komunikowania się. W tym kontekście istotne wydaje się, aby w perspektywie społecznej promować modele, które przełamują bariery i tworzą interdyscyplinarny, złoty standard równości szans. Właśnie taki cel postawili sobie autorzy prezentowanej monografii.

Impresje islandzkie, norweskie czy polskie, które znajdują Państwo w poszczególnych rozdziałach traktują o „oswajaniu” trudnych emocji, gdyż wykluczeniu społecznemu najczęściej towarzyszą lęk, wstyd, niepewność, skłonność do wycofywania się, bierność czy poczucie beznadziei. W publikacji opisujemy dobre praktyki, które integrują społeczeństwo poprzez promowanie podejścia ukierunkowanego na poszukiwanie rozwiązań, kształtowanie umiejętności konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych czy konfliktowych, uczenie prawidłowych wzorców komunikowania się oraz budowania relacji międzyludzkich.

Warto podkreślić, że kultury nie dziedziczymy w sensie genetycznym, lecz przyswajamy ją w procesie enkulturacji, czyli nabywania kompetencji kulturowej, uczenia się kultury. Proces ten zaczyna się od momentu narodzin i trwa przez całe życie człowieka. Rdzeniem każdej kultury jest system wartości internalizowany we wczesnym dzieciństwie i określający, co w danej kulturze postrzegane jest jako dobre, słuszne, moralne, a tym samym akceptowane przez społeczność. Określone wartości leżą też u podstaw systemu prawnego obowiązującego w danej społeczności. W tym kontekście kulturę – i wypracowane w jej granicach modele społeczne – postrzegać należy nie tylko jako instrumenty wyjaśniające różnice w funkcjonowaniu grup społecznych (zarówno tych dużych, jak i małych), ale także narzędzia niezbędne do rozwiązywania wielu problemów w życiu społecznym. Mowa tu m.in. o budowaniu relacji z mniejszościami etnicznymi, radzeniu sobie z problemami wywołanymi gwałtownym napływem imigrantów – w tym np. z organizacją i sprawowaniem różnych form opieki, poprzez wprowadzenie nowatorskich działań w zakresie dostępu do edukacji (edukacja na odległość, centra symulacji medycznej, digitalizacja) i opieki medycznej (telemedycyna) tak, aby skutecznie przeciwdziałać zjawisku wykluczenia. Uwzględnianie różnic kulturowych jest niezbędne zarówno przy konstruowaniu

procesów edukacyjnych, jak i zapewnianiu profesjonalnego wsparcia osobom w starszym wieku.

Podstawowym czynnikiem różnicującym przestrzeń kulturową na świecie i w poszczególnych krajach jest język. To on stanowi podstawę kultury i często jest istotnym elementem tożsamości narodowej. Odrębność językowa nie może być jednakże przyczyną defaworyzowania określonych grup społecznych. Język to zespół symboli, które pozwalają komunikować się i jednocześnie tworzyć w umyśle wyobrażenia dotyczące rzeczywistości fizycznej i społecznej. Symbole są wszechobecne w życiu człowieka, a zdolność do tworzenia symboli i nadawania im znaczenia stanowi jeden z fundamentów relacji społecznych.

Budowanie świadomości, że ludzie różnią się pod względem kulturowym i że różnice te w istotny sposób wpływają na ich postawy, reakcje i zachowania w życiu codziennym, jest warunkiem koniecznym, by inicjować proces inkluzji społecznej i wpływać na jego przebieg.

Treści, które prezentujemy w monografii, przybliżają procesy społeczne budujące inkluzję. Autorzy tekstów wskazują rozwiązania mające na celu przeciwdziałanie stygmatyzowaniu, wykluczaniu i dyskryminowaniu jednostki, odwołując się do wiedzy i doświadczeń własnych w dziedzinach tak różnych, jak sztuka, psychologia, socjologia, antropologia kulturowa czy historia. W rezultacie czytelnik uzyskuje możliwość przyjrzenia się interdyscyplinarnym wysiłkom ukierunkowanym na tworzenie wartościowej i poszukiwanej relacji społecznej, opartej na poszanowaniu odmienności i wzmacnianiu integracyjnego porządku społecznego.

Inkluzja społeczna zaczyna się w umyśle każdego z nas. Wiąże się z rozpoznawaniem i eliminowaniem barier (architektonicznych, semantycznych, psychologicznych) w znaczeniu nie tylko metaforycznym, ale także dosłownym.

Niniejsza publikacja stanowi jeden z rezultatów trwałych projektu „Edu-Akcja 2022-2023: budowanie strategii edukacyjnej sprzyjającej społecznej inkluzji oraz rozwój edukacji zdalnej. Polski, norweski i islandzki kontekst”. Celem projektu jest zmniejszenie różnic społecznych i ekonomicznych w Europejskim Obszarze Gospodarczym (EOG) oraz wzmocnienie trójstronnych relacji pomiędzy partnerami w sektorze edukacji, poprzez realizację wspólnych działań. Działania

te obejmują konferencje, seminaria i forum oraz przygotowanie publikacji w zapisie brajlowskim pt.: *Źródła inspiracji w polskiej i norweskiej muzyce XIX–XX wieku*, zawierającej krótką prezentację głównych celów projektu oraz przykłady muzyki polskiej i norweskiej (m.in. utwory Ewy Fabiańskiej-Jelińskiej, Katarzyny Stroińskiej-Sierant, Edwarda Griega, Halfdana Kjerulfa, Johana Henrika Freithoffa oraz Konrada Mikala Øhrna), w kontekście zdefiniowania źródeł inspiracji twórczej.

Drugim trwałym rezultatem projektu jest niniejsza publikacja, adresowana do osób pracujących z dziećmi, młodzieżą oraz dorosłymi.

Działania projektowe obejmują: przygotowanie kolejnej monografii poświęconej zagadnieniu społecznej inkluzji, przygotowanie kolejnej publikacji w zapisie brajlowskim, promocję e-edukacji poprzez przygotowanie cyklu warsztatów muzycznych online, a także rozwój potencjału ludzkiego poprzez wzmocnienie kompetencji miękkich studentów. Rezultaty projektu wiążą się z możliwością pozytywnego oddziaływania społecznego poprzez sztukę i edukację.

Grupa partnerska projektu składa się z sześciu instytucji z Polski, Norwegii i Islandii: Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Uniwersytetu Agder (Norwegia), Skien Kulturskole (Norwegia), Iceland University of the Arts (Islandia), Menntaskóli í Tónlist (Islandia).

Projekt jest realizowany przez Akademię Muzyczną im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu w ramach grantu wygranego w programie Edukacja, w II naborze (rok 2021). Projekt ma charakter międzynarodowy, zarządzają nim prof. Ewa Murawska i prof. Jørn Eivind Schau.

Fundusze EOG reprezentują wkład Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w tworzenie Europy zielonej, konkurencyjnej i sprzyjającej integracji społecznej. Istnieją dwa cele ogólne: ograniczenie nierówności ekonomicznych i społecznych w Europie oraz wzmocnienie relacji dwustronnych pomiędzy państwami – darczyńcami, a 15 krajami UE z Europy Środkowej, Południowej i obszaru Morza Bałtyckiego. Trzy państwa – darczyńcy ściśle współpracują z UE w ramach Porozumienia o Europejskim Obszarze Gospodarczym. Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu korzysta

z dofinansowania w wysokości 143 575,20 euro otrzymanego od Islandii, Lichtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG¹.

Wspomniana na wstępie ksenofobia w swoim rdzeniu posiada greckie słowo *ksenós* (ξένος), które w istocie oznacza obcego. Warto jednak zaznaczyć, że drugie znaczenie słowa *ksenós* to... gość. Miast o obcym zatem, mówmy o gościu. Czyli: porozmawiajmy o inkluzji społecznej. Zapraszamy do lektury i refleksji.

1 www.education.org.pl oraz www.eeagrants.com.

Część I
**Edukacja – Medycyna –
Zdrowie**

Dr Stanisław Antczak, dr hab. Ewa Baum
Katedra Nauk Społecznych i Humanistycznych
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Wybrane społeczne, kulturowe i zdrowotne aspekty inkluzji

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie obecności i znaczenia wybranych działań prowadzących do inkluzji, podejmowanych w sferze społecznej, kulturowej i zdrowotnej. Dla właściwego zrozumienia ich znaczenia we współczesnym świecie posłużono się też wybranymi przykładami społeczeństw opartych na wykluczeniu, które dominowało w przeszłości, ale jak wykazano w prezentowanym poniżej tekście, jest także obecne współcześnie. Tworzy to właściwą perspektywę dla oceny znaczenia działań na rzecz włączenia społecznego i przeciwdziałania wykluczeniu, które sprzyja perspektywom dobrego życia jedynie dla wybranych. W systemach opartych na zasadzie inkluzji społecznej nie znika wprawdzie całkowicie bieda i wykluczenie, ale z pewnością mają one mniejszy zasięg, aniżeli tam, gdzie inkluzja pozostaje w sferze idei bądź ma jedynie pozorny charakter, a w rzeczywistości społecznej dominują praktyki oparte na wykluczeniu.

Inkluzja: kierunki działań

Spółeczeństwa egzystujące w przeszłości i współcześnie w ramach zakreślonych przez granice państwowe zawsze były i są wewnątrznie

spluralizowane, także pod względem kulturowym. Zamieszkujące je grupy społeczne różnią się z uwagi na język, którym posługują się w życiu codziennym. Wyznają odmienne religie i przynależą do różnych związków wyznaniowych oraz hołdują własnym systemom wartości, które mają wpływ na stosunki rodzinne i relacje między przedstawicielami odmiennej płci, bądź należącymi do mniejszości nieheteronormatywnych. Do tych różnic zaliczają się odmienne zwyczaje i obyczaje, w tym także żywieniowe. Innym, bardzo istotnym kryterium podziałów społecznych jest status materialny, który przesądza najczęściej o możliwościach w zakresie korzystania czy dostępu do takich dóbr, jak edukacja, opieka zdrowotna, mieszkanie, a w skrajnych przypadkach także o dostępie do żywności. To różnice ekonomiczne między ludźmi mają zasadnicze znaczenie i właśnie dlatego nierówność ta jest postrzegana w Europie i USA jako najpoważniejsze zagrożenie, jak wynika z badania przeprowadzonego w 2014 roku, zwłaszcza, że przesądzają one o braku równości szans dla przyszłych pokoleń, które stają w obliczu nieuczciwej konkurencji¹.

Na możliwości udziału w życiu społecznym wpływa także stopień niepełnosprawności, związany coraz częściej z kryterium wieku². W populacjach europejskich rośnie liczba ludzi starych, których cechuje ograniczona sprawność i wielochorobowość.

Wymienione wyżej czynniki mogą sprzyjać lub prowadzić wprost do różnorodnych ograniczeń bądź do wykluczenia społecznego. Tak było w przeszłości i często jest w czasach nam współczesnych. Dlatego wiele państw na podstawie różnych przesłanek podejmuje faktycznie, bądź tylko formalnie, z uwagi na opinię międzynarodową, działania zmierzające do promowania procesów sprzyjających inkluzji społecznej. Podstawą tych procesów są działania, których celem jest przede wszystkim promowanie równych szans w dostępie do zasobów materialnych i niematerialnych dla jednostek i grup społecznych. Każdy, bez względu na dzielące go od innych odmienności,

- 1 Atkinson A.B.: Nierówności. Co da się zrobić? Warszawa, 2017, 13, 26-27.
- 2 Kluzowa K.: Demograficzne drogowskazy dla gerontologicznej pracy socjalnej. [W:] Starzenie się. Problem społeczno-socjalny i praktyka działań. Nózka M., Smagacz-Poziemska M. (red.). Kraków, 2014, 39-52.

zwłaszcza różny status materialny, powinien mieć dostęp do edukacji, opieki zdrowotnej, mieszkania, ochrony zatrudnienia, czy w razie konieczności do świadczeń z zakresu pomocy społecznej. Różnice dzielące członków społeczności nie powinny ograniczać ich praw do zrzeszania się, udziału w życiu gospodarczym, politycznym i społecznym, a zwłaszcza w procesie podejmowania decyzji, które mają wpływ na życie jednostek i grup społecznych, do których przynależą³.

Systemy społeczne oparte na wykluczeniu: niewolnictwo jako forma wykluczenia społecznego

Jedną z najdawniejszych, a występujących także współcześnie form ekskluzji społecznej jest niewolnictwo. Zjawisko to było powszechnie obecne w starożytnym świecie, także w Grecji i Rzymie, których dorobek kulturowy legł u podstaw współczesnej inkluzywnej cywilizacji europejskiej, a szerzej, zachodniego kręgu kulturowego. Status niewolnika zdefiniowali precyzyjnie Rzymianie.

W prawie rzymskim niewolnik był charakteryzowany jako jednostka podlegająca całkowitej władzy drugiego człowieka, przy czym podstawą tej władzy była własność, a nie np. zależność w ramach rodziny⁴.

Według Marii Jaczynowskiej w III i II w. p. n. e. „wykształciła się najbardziej niehumanitarna forma niewolnictwa klasycznego”⁵. Niewolnicy pozyskiwani masowo w trakcie wojen bądź nabywani na targach niewolników, traktowani jak „mówiące narzędzia”, zatrudniani byli w produkcji, w domach czy służbie państwowej⁶. Starożytne społeczeństwa Grecji i Rzymu, mimo relatywnie dużego znaczenia pracy niewolniczej, wykształciły pewne instytucjonalne formy ustrojowe,

3 What is Social Inclusion, IGI Global Publisher of Timely Knowledge. <https://tiny.pl/wffkb> (data dostępu: 30.06.2022).

4 Biezuńska-Małowist I., Małowist M.: Niewolnictwo. Warszawa, 1987, 7.

5 Jaczynowska M.: Dzieje Imperium Romanum. Warszawa, 1995, 83.

6 Ibidem. Biezuńska-Małowist I., Małowist M.: op. cit., 428; Jaczynowska M.: op. cit.

sprzyjające zjawiskom inkluzji społecznej. Zaliczały się do nich praktyki formalnego wyzwolenia niewolników, zwłaszcza w Rzymie, gdzie wyzwolenie przez obywatela rzymskiego nadawało wyzwolencowi status obywatela Imperium⁷.

Idea obywatelstwa wiele znaczyła w obu starożytnych cywilizacjach. W Atenach status taki nie zależał od stanu materialnego i przysługiwał wolnej ludności płci męskiej, której przodkowie byli obywatelami polis. Jako obywatele zyskali oni udział w procesie podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania polis⁸. W Imperium Rzymskim status obywatela był stopniowo rozszerzany i na mocy edyktu cesarza Karakalli z 212 r. przyznany został całej wolnej ludności Imperium, co stanowiło zwieńczenie procesu integracji wolnej ludności Imperium. Jak zauważa Mary Beard, „był to jeden z największych – jeśli nie po prostu największy – jednorazowych aktów nadania obywatelstwa w dziejach świata”⁹. Warto w tym miejscu podkreślić, że Rzymianie przewyższyli wszystkie późniejsze imperia pod względem gotowości i umiejętności wchłaniania innych, od których w zamian oczekiwano „gotowości do nauczenia się łaciny oraz ubierania się i zachowywania jak Rzymianin”¹⁰. Natomiast w Atenach powstała instytucja, która umożliwiała czasowe, na 10 lat, wykluczenie (skazanie na banicję) obywatela postrzeganego jako zagrożenie dla polis; o wskazaniu podejrzanych i ich skazaniu decydował w głosowaniu *demos*, czyli lud ateński¹¹.

Inny przykład systemu społecznego opartego na niewolnictwie odnajdujemy w społeczeństwie stanów amerykańskiego Południa. Było ono oparte na wyraźnej odrębności rasowej tych, którzy podlegali ekskluzji społecznej, a jego upadek przyspieszyła wojna

7 Biezuńska-Małowis I., Małowis M.: op. cit., 194.

8 Hansen M.H.: Polis. Wprowadzenie do dziejów greckiego miasta-państwa w starożytności. Warszawa, 2011, 229-231; Finley M.I.: Grecy. Warszawa, 1965, 66-73.

9 Beard M.: SPQR. Historia Starożytnego Rzymu. Poznań, 2016, 481; Cary M., Scullard H.H.: Dzieje Rzymu, tom II. Warszawa, 1992, 312-314.

10 Goldsworthy A.: Pax Romana. Wojna, pokój i podboje w świecie rzymskim. Poznań, 2018, 341.

11 Sacks D.: Encyklopedia świata starożytnych Greków. Warszawa, 2001, 288-289.

secesyjna. Niewolnictwo zostało ostatecznie zniesione w 1862 roku przez Abrahama Lincolna, a w ciągu XIX wieku zlikwidowano je w innych regionach obu Ameryk¹². Jednak walka z wykluczeniem społecznym i prawnym (np. segregacja w szkołach czy w środkach komunikacji publicznej) Afroamerykanów w USA trwała jeszcze przez kolejne stulecie¹³.

Tym, co może wydać się zaskakujące, jest fakt, że różne formy niewolnictwa utrzymały się do dnia dzisiejszego. Takie przypadki bezprawnego zniewalania ludzi można odnotować również w Europie. „Dla przykładu: tylko w 2003 roku kupiono około 400 tysięcy osób z Europy Wschodniej, aby wykorzystać je do pracy w branży seksualnej, rolnictwie czy przetwórstwie żywności”¹⁴.

Spółczeństwo oparte na niewolnictwie przetrwało na terenie Mauretanii, gdzie obecnie „największy odsetek ludności żyje w niewolnictwie, jednocześnie w kraju tym (oficjalnie – przyp. aut.) w ogóle nie ma niewolników”¹⁵. Dlaczego? Ponieważ rząd Mauretanii wielokrotnie znosił formalnie niewolnictwo, ostatnio w 1980 roku. Jednak adresatem tych pozornych działań były organizacje międzynarodowe i ich emisariusze. Sami zainteresowani nie zostali poinformowani o zmianie swego statusu prawnego, i ich życie nie uległo zmianie, a uciec nie mają najczęściej dokąd. Niewolnictwo, które – jak pisze Kevin Bales, uważany za największego na świecie znawcę problemu¹⁶ – „przez stulecia stanowiło istotny element kultury Mauretanii, przetrwało tutaj w pierwotnej, plemiennej formie”¹⁷, a kraj ten żyje w izolacji i nie należy do nowoczesnego świata. Tenże autor zwraca uwagę na fakt, że „Niewolnictwo jest też tak mocno zakorzenione w umysłach

12 Biežuńska-Małowis I., Małowis M.: op. cit., 405-409.

13 Garrow D.J.: Walka o równouprawnienie Murzynów. [W:] Historia Stanów Zjednoczonych Ameryki, t. 5, 1945-1990. Critchlow D.T. (red.). Warszawa, 1995, 213-236.

14 Ariza L.M.: Kajdaniarski biznes. Niewolnicy w XXI wieku. Raport. „El Pais” z 2.11.2007. Por. „Forum”, nr 2, 7.01-13.01.2008.

15 Bales K.: Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej. Gdańsk, 2019, 134.

16 Ariza L.M.: Kajdaniarski biznes. Niewolnicy w XXI wieku. Raport. „El Pais”, 2.11.2007. Por. „Forum”, nr 2 z 7.01-13.01.2008.

17 Bales K.: op. cit., 137.

zarówno panów, jak i samych niewolników i niewolnic, że nie trzeba wiele przemocy, by mogło funkcjonować¹⁸. Ten sposób myślenia wspierany jest także przez czynnik religijny. Panowie i niewolnicy są pobożnymi muzułmanami, a ci drudzy są często przekonani, że ich los wynika z woli boga. Zbiegły niewolnik nie ma szansy, aby znaleźć pracę, czy choćby się ukryć, ponieważ różni się kolorem skóry, ubraniem i sposobem mówienia¹⁹.

Największa liczba niewolników, aczkolwiek dokładnie nieznana, szacowana na 10-12 mln osób, znajduje się i pracuje współcześnie w Indiach, a status niewolnika zyskują osoby, które popadły w długi, przy czym sytuacja ta często ma miejsce od kilku pokoleń²⁰.

Systemy społeczne oparte na wykluczeniu: systemy kastowe

Systemy ekskluzyjne to także te oparte na podziale kastowym. Do tej kategorii zalicza się system społeczny w Indiach, które – co warto podkreślić – są obecnie największą demokracją świata, a w procesie wyborczym uczestniczą również ci, którzy na co dzień, w miejscu zamieszkania, podlegają różnym formom wykluczenia społecznego. Kasty zostały formalnie zniesione w konstytucji uchwalonej w 1949 roku, po odzyskaniu niepodległości (weszła w życie w roku następnym). W praktyce system ten nadal funkcjonuje i wiele kontrowersji wzbudziło w związku z tym umieszczenie wśród pytań zadawanych w trakcie spisu powszechnego w 2011 roku, odrębnego pytania o przynależność kastową, którego wcześniej od wielu lat nie zadawano. Wyniki spisu ujawniły, że do dalitów (*Scheduled Castes*, kasty rejestrowane), która to kategoria obejmuje także plemiona rejestrowane (*Scheduled Tribes*) zalicza się niemal 25% populacji współczesnych Indii²¹.

Dalicy nie stanowią jednolitej grupy społecznej; może ich różnić przynależność zawodowa, językowa czy status materialny, ale łączy

18 Ibidem, 137-138.

19 Ibidem, 140-142.

20 Ibidem, 267.

21 Kłódkowski P.: Imperium boga Hanumana. Indie w trzech odsłonach. Kraków, 2018, 140.

ich to, że przez przedstawicieli wyższych kast postrzegani są jako skalani/nieczysti i, co za tym idzie, usytuowani są na dole hierarchii społecznej. Jak zauważa Kim Knott: „w większości mieszkają poza miastami jako bezrolni robotnicy wiejscy, w dużej mierze bywają uzależnieni od przedstawicieli wyższych kast”²². Są usytuowani, przynajmniej nieformalnie, na zewnątrz miejscowej społeczności, poddani wielu ograniczeniom w zakresie korzystania z przestrzeni publicznej i padają często ofiarami przemocy. W miastach, w stosunkach służbowych mogą liczyć na wsparcie przedstawicieli innych kast, ale nie znajduje to odzwierciedlenia na gruncie towarzyskim i wykluczona jest akceptacja dality jako potencjalnego kandydata na małżonka²³.

Elementy kastowości można odnaleźć także w społeczeństwie japońskim, gdzie odpowiednikiem dality w Indiach jest kategoria społeczna określana mianem „burakumin”. „Burakumin” to społeczność, która od najdawniejszych czasów podlegała dyskryminacji ze strony współobywateli. Uważano ich za nieczystych z racji zawodów, które wykonywali.

Japońskie społeczeństwo jest kastowe, a „burakumin” są jego najniższą warstwą. Ich przodkowie byli rzeźnikami i garbarzami, odrzucanymi przez buddyjską ludność, która nauczyła się jeść mięso, ale nie akceptowała tych, którzy je przetwarzają. (...) to piętno przechodzi z pokolenia na pokolenie i tkwi bardzo głęboko. Japońskie kręgi włączają jednych ludzi, innych wyłączają, tworzą swoich, obcych i wyrzutek²⁴.

Podlegają oni nieformalnie różnym formom wykluczenia, np. przy ubieganiu się o pracę, czy w przypadku zawierania związków małżeńskich.

22 Knott K.: Hinduizm. Warszawa, 2000, 108; Johnson G.: Wielkie kultury świata: Indie. Warszawa, 1998, 51.

23 Kłodkowski P.: op. cit., 137.

24 Fergusson W.: W drodze na Hokkaido. Autostopem przez kraj kwitnącej wiśni. Wrocław, 2003, 214; Akira Kobayakawa Japan's Modernization and Discrimination: What are Buraku and Burakumin? „Critical Sociology”. <https://tiny.pl/wfflq> (data dostępu: 25.06.2022).

Systemy kolonialne i postkolonialne jako przykład ekskluzji społecznej

Systemy kolonialne i postkolonialne były „ubocznym produktem” cywilizacji europejskiej. Europa, a ściślej biorąc część państw europejskich, korzystając z szeregu osiągnięć natury organizacyjnej i technologicznej, przystąpiła do ekspansji zamorskiej. Jej skutkiem w okresie od drugiej połowy XV wieku była seria podbojów kolonialnych, w wyniku których mocarstwa europejskie, przejściowo, podporządkowały sobie obie Ameryki, Afrykę, znaczną część Azji i Australię. Sprawowanie rządów w tych krajach znalazło się w gestii wysyłanych do kolonii urzędników i białych osadników, którym podporządkowano miejscową ludność, której prawa w różnym stopniu zostały ograniczone, poprzez utrudnienie jej dostępu do edukacji, opieki zdrowotnej oraz zasadnicze ograniczenie bądź całkowite wykluczenie z udziału w rządzeniu. Jednocześnie zorganizowano intratny handel niewolnikami, eksportowanymi z Afryki do obu Ameryk. Lokalne społeczności w Afryce zostały arbitralnie połączone lub podzielone w ramach kolonialnych jednostek administracyjnych, co stworzyło zarzewie późniejszych konfliktów. Po uzyskaniu niepodległości w wielu nowo powstałych państwach uformowały się systemy społeczno-polityczne oparte na wykluczeniu według kryteriów plemiennych bądź rasowych. Skrajnym przypadkiem systemu opartego na wykluczeniu w oparciu o kryterium rasowe był apartheid w Republice Południowej Afryki²⁵. Uznany w 1966 roku za zbrodnię przeciwko ludzkości, apartheid pod wpływem międzynarodowego bojkotu RPA został w 1991 roku zniesiony.

Europa do 1945 roku: dominacja działań o charakterze ekskluzyjnym

Dominujący w średniowiecznej Europie system feudalny został na Zachodzie kontynentu osłabiony w wyniku „czarnej śmierci”, czyli epidemii dżumy, która pojawiła się w Europie w 1347 roku i sprawiła,

25 Seton-Watson H.: Między wojną a pokojem. Walka o władzę w powojennym świecie. Londyn, 1963, 30-381.

że wymarło od ok. $\frac{1}{3}$ do $\frac{1}{2}$ ogółu populacji²⁶. Wzmocniło to na długi okres pozycję przetargową robotników rolnych wobec właścicieli ziemskich. W konsekwencji zaistniały przesłanki dla kształtowania się w większości krajów Europy Zachodniej instytucji sprzyjających formowaniu się w przyszłości społeczeństw inkluzyjnych. Tak samo sprzyjało temu w późniejszym okresie rozszerzanie grup społecznych uprawnionych do udziału w kreowaniu elit rządzących za pośrednictwem wyborów. Tymczasem w Europie Środkowo-Wschodniej skutki wielkiej epidemii dżumy były mniej odczuwalne, umacniała się dominacja szlachty, która podporządkowała sobie ludność chłopską w ramach systemu wtórnej pańszczyzny i zrzeczenia się przez państwo (tj. monarchę) prawa do ingerencji w spory między chłopami i szlachtą. Oznaczało to poddanie systemowi wykluczenia ok. 80% populacji. Najbardziej odrażające formy podporządkowania ludności chłopskiej występowały w Rosji carskiej. W rezultacie tych i innych okoliczności ukształtowały się tutaj społeczeństwa oligarchiczne, które blokowały postęp społeczny i gospodarczy oraz prowadziły do utrzymywania się systemów utrzymujących wykluczenie lub daleko idące ograniczenie dostępu do podstawowych dóbr dla większości ludności zamieszkującej kraje tego regionu²⁷.

W drugiej połowie XIX i na początku XX wieku na Zachodzie Europy rosła inkluzyjność systemów społecznych na skutek reform społecznych i politycznych, poszerzających partycypację różnych grup społecznych w procesach decyzyjnych (udział w wyborach) i w dostępie do zasobów (np. poprzez wprowadzanie i poszerzanie udziału w systemie ubezpieczeń społecznych). Wielki kryzys ekonomiczny od 1929 roku, a następnie II wojna światowa doprowadziły do ponownego wykluczenia na ogromną skalę w różnych sferach życia jednostkowego i społecznego. Dopiero okres powojenny stworzył trwałe jak dotąd przesłanki do budowania instytucji inkluzyjnych w Europie.

26 Zientara B.: Historia powszechna średniowiecza. Warszawa, 1968, 390; Naphy W., Spicer A.: Czarna śmierć. Warszawa, 2004, 115.

27 Piątkowski M.: Europejski lider wzrostu. Polska droga od ekonomicznych peryferii do gospodarki sukcesu. Warszawa, 2019, 89 i n.; Krieżenczew B.: Zniwoloną Rosja. Historia poddaństwa. Poznań, 2021, 11.

Nacjonalizm i rasizm jako przesłanki ekskluzji społecznej

Narodziny nowoczesnego nacjonalizmu sprawiły, że narody dominujące w istniejących w XIX wieku wielonarodowych imperiach w Europie zaczęły traktować państwo, jako narzędzie służące asymilacji zamieszkujących w nim mniejszości narodowych do dominującej narodowości. Ponieważ na III Międzynarodowym Kongresie Statystycznym, który odbył się w 1873 roku za kryterium przynależności narodowej uznano język²⁸, szkolnictwo państwowe stało się instrumentem wynarodowienia²⁹. W przypadku społeczeństwa polskiego oznaczało to perspektywę rusyfikacji bądź germanizacji. Wobec podobnych zagrożeń stały inne mniejszościowe grupy narodowe w tym regionie Europy. Ponadto ograniczono prawa mniejszości do udziału w życiu politycznym i możliwości zrzeszania się, co oznaczało *de facto* wykluczanie ze wspólnoty obywatelskiej.

Nacjonalizm inspirował dążenia do homogenizacji narodowej istniejących państw, czyli do tworzenia państw jednonarodowych. Droga do takiego państwa wiodła przez uruchamianie działań prowadzących do wykluczania grup mniejszościowych. Dokonywało się ono bądź przez wynarodowienie, bądź wygnanie lub w ostateczności nawet poprzez eksterminację. Wszystkie trzy instrumenty prowadzące do wykluczenia „obcych” znalazły zastosowanie w Europie, i to na masową skalę, od drugiej połowy XIX wieku do czasów współczesnych. Procesy te zapoczątkowane zostały ucieczką i/lub wygnaniem blisko dwóch milionów muzułmanów z terenów państw bałkańskich, wyzwolonych przez Rosjan spod panowania tureckiego w latach 1876-1878³⁰. W ciągu blisko półtora wieku objęły kilkadziesiąt milionów ludzi i kontynuowane są obecnie w objętej pożogą wojenną Ukrainie przez rosyjskiego najeźdźcę i okupanta. Do 1946 roku mocarstwa akceptowały, a nawet inspirowały przesiedlenia, traktując je jako

28 Ther Ph.: Ciemna strona państw narodowych. Czystki etniczne w nowoczesnej Europie. Poznań, 2012, 82.

29 Altermatt U.: Sarajewo przestrzega. Etnonacjonalizm w Europie. Kraków, 1998, 53.

30 Borodziej W.: Przedmowa do wydania polskiego. [W:] Ther Ph.: op. cit., 31.

instrument służący rozwiązywaniu lokalnych konfliktów. Później, w dobie wojen będących konsekwencją rozpadu Jugosławii, były przeciwne tym rozwiązaniom³¹. Skrajną alternatywą dla wypędzeń i czystek etnicznych była eksterminacja, czyli ludobójstwo, którego ofiarą padli Ormianie z rąk Turków³² w czasie I wojny światowej oraz Żydzi, Polacy, Ukraińcy, Białorusini, Rosjanie i narody zamieszkujące Jugosławię z rąk Niemców w okresie II wojny światowej.

Europa jako strefa wykluczenia dla Żydów

Według tradycji biblijnej Żydzi doświadczali prześladowań w czasie pobytu w Egipcie, a potem ze strony rządzących na Bliskim Wschodzie władców perskich³³. W późniejszym okresie Żydzi, jako poddani Imperium Rzymskiego, w wyniku klęsk poniesionych z rąk Rzymian, rozproszyli się na obszarze Imperium³⁴. Z czasem ukształtowały się dwie diaspory: sefardyjska z centrum w Hiszpanii i aszkenazyjska z głównymi ośrodkami najpierw w Niemczech³⁵, a z czasem również na terenach I Rzeczypospolitej. Władcy europejscy posługiwali się od czasu do czasu metodą wygnania (najsłynniejsze miało miejsce w 1492 roku w wyniku dekretu Izabeli królowej Kastylii³⁶); od Żydów oczekiwano ewentualnie konwersji na chrześcijaństwo. Od czasu do czasu, np. w okresie poprzedzającym pierwszą wyprawę krzyżową, dochodziło do pogromów gmin żydowskich położonych na szlaku wypraw krzyżowych³⁷.

31 Ibidem.

32 Ternon Y.: Ormianie. Historia zapomnianego ludobójstwa. Kraków, 2005, 20-262; Lewis B.: Narodziny nowoczesnej Turcji. Warszawa, 1972, 417.

33 Baslez M.-F.: Prześladowania w starożytności. Ofiary. Bohaterowie. Męczennicy. Kraków, 2009, 124-135, 150-154.

34 Lange N. de: Wielkie kultury świata. Świat żydowski. Warszawa, 1996, 26.

35 Ibidem, 46-47, 50-51.

36 Schama S.: Historia Żydów od 1000 r. p.n.e. do 1492 r. n.e. Poznań, 2016, 496-500.

37 Runciman S.: Dzieje wypraw krzyżowych, t. I Pierwsza krucjata i założenie Królestwa Jerozolimskiego. Warszawa, 1998, 130-134; Preece J.J.: Prawa mniejszości. Warszawa, 2007, 41.

W Europie Żydzi egzystowali w warunkach przymusowej segregacji od otoczenia chrześcijańskiego, w gettach, niekiedy oddzielonych murami. Posiadali odrębny status prawny, polityczny i różnili się pod względem zamożności, a przede wszystkim kulturowym i religijnym³⁸. Emancypację Żydów zapoczątkowała rewolucja francuska z 1789 roku. Jednym ze społecznych mechanizmów inkluzyjnych w przypadku Żydów była praktykowana od dawna konwersja na chrześcijaństwo, wcześniej najczęściej przymusowa, po emancypacji zwykle dobrowolna.

Zwrot w sytuacji Żydów w Europie nastąpił po zabójstwie cara-reformatora – Aleksandra II w 1881 roku. Wydarzenie to zapoczątkowało w Rosji, a później także w innych krajach, szereg posunięć o charakterze ekskluzyjnym wobec Żydów, na które składało się prawodawstwo ograniczające wyznawcom judaizmu dostęp do wielu zawodów, czy edukacji, poprzez wprowadzanie zasady *numerus clausus*³⁹. Jednocześnie dochodziło do pogromów ludności żydowskiej w Rosji, a później także w Ukrainie, Polsce i innych krajach regionu⁴⁰. Szerzył się antysemityzm, także w Związku Sowieckim pod rządami Stalina, jako ideologiczna podstawa wykluczania Żydów z przestrzeni publicznej w Europie. W ZSRR towarzyszyły temu zjawisku terror i czystki. Wprawdzie po I wojnie światowej Żydzi europejscy, jak pisze Bernard Wasserstein: „Po raz pierwszy w swoich dziejach zostali uznani za obywateli we wszystkich krajach, w których mieszkali”⁴¹, a społeczności żydowskie przeżywały rozkwit, to jednak rychło, sytuacja uległa zmianie i rozpoczął się po raz kolejny proces wykluczania Żydów poprzez pozbawianie ich praw obywatelskich, deportacje i zamykanie w obozach⁴².

Kulminacyjny punkt proces wykluczania Żydów osiągnął pod rządami Hitlera. Rząd nazistowski w III Rzeszy, na podstawie ustaw norymberskich z 1935 roku, kontynuował proces ich wykluczania ze

38 Lange N. de: op. cit., 4.

39 Götz A.: Europa przeciwko Żydom 1880-1945. Warszawa, 2021, 253.

40 Ibidem, 98-136.

41 Wasserstein B.: W przededniu. Żydzi w Europie przed drugą wojną światową. Warszawa, 2012, XV.

42 Ibidem, XVII.

wspólnoty narodowej i obywatelskiej⁴³. Po podbojach dokonanych w Europie, Niemcy pod rządami Hitlera przystąpili do ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej. Zwłaszcza na okupowanych terenach tzw. Generalnego Gubernatorstwa stłoczono i zamknięto ludność żydowską w gettach, a uznawszy ją za zagrożenie dla zdrowia publicznego⁴⁴, poddano następnie masowej eksterminacji, najpierw przez rozstrzelywanie, a później mordując w obozach masowej zagłady. Zbrodnie ludobójstwa na szeroką skalę dotknęły również Polaków i wiele innych nacji zamieszkujących region Europy Środkowo-Wschodniej, które nazisci postanowili zredukować i pozbawić elit.

Łącznie oba reżimy, nazistowski oraz sowiecki, jak pisze Timothy Snyder, wymordowały w latach 1933-1945 na obszarze określonym przezeń mianem skrwawionych ziem, który rozciągał się od środkowej Polski, przez Białoruś, Ukrainę i kraje bałtyckie, po zachodnią część Rosji, 14 mln ludzi⁴⁵.

Europa jako strefa inkluzji społecznej: podstawy ideowe i prawne

Druga wojna światowa spowodowała niewyobrażalne zniszczenia infrastruktury miejskiej, sieci i taboru transportu oraz grabież i dewastację terenów wiejskich w Europie. Tak było na obszarach, na których wiodły swe życie setki milionów ludzi, a które stały się częścią teatru działań wojennych prowadzonych przez reżimy okupacyjne⁴⁶. Reżimy te miały charakter ekskluzywny w stosunku do miejscowej ludności, która podlegała licznym ograniczeniom, m.in. doświadczała głodu i stawała się „zwierzyną łowną” dla okupanta.

Wojna przyniosła z sobą ogrom zbrodni i nieszczęść, eksterminację i wykluczenie społeczne wielomilionowych mas ludzkich.

43 Cesarani D.: Ostateczne rozwiązanie. Losy Żydów w latach 1933-1949. Warszawa, 2019, 176-189.

44 Ibidem, 621.

45 Snyder T.: Skrwawione ziemie. Europa między Hitlerem a Stalinem. Warszawa, 2011, 7-10.

46 Winstone M.: Generalne Gubernatorstwo. Mroczne serce Europy Hitlera. Poznań, 2015, 157-205.

Ci, którym udało się przeżyć, byli często skazani na tułaczkę w wyniku przymusowych przesiedleń i czystek etnicznych. Uruchomiono procesy masowej eksterminacji w celu całkowitego wyniszczenia bądź znaczącego osłabienia wybranych populacji⁴⁷. Wyzwolona, ale zniszczona i częściowo na powrót zniewolona przez sowieckich „wyzwolicieci” Europa musiała podnieść się z ruin i odbudować również życie społeczne. Chodziło także o zapobieżenie wojnom w przyszłości i zapewnienie współpracy między państwami i społeczeństwami europejskimi. Podjęto działania, które miały na celu przeciwdziałanie groźbie rewolucji w warunkach panującego na wielu obszarach chaosu, bezprawia oraz głodu⁴⁸. Jak pisze Keith Lowe „To, że Europa zdołała wydobyć się z tego upadku, a potem pójść dalej i stać się kwitnącym kontynentem, na którym panuje tolerancja, wydaje się graniczyć z cudem”⁴⁹. Do tego cudu przyczynił się z pewnością uwarunkowany kulturowo i rozwijany na Zachodzie przez stulecia kapitał ludzki. Złożyły się nań rozmaite umiejętności i talenty, które w sposób bezpośredni wpływają na rezultaty ekonomiczne. To właśnie kapitał ludzki – zdaniem Thomasa Sowell – „umożliwił wytworzenie kapitału fizycznego w Europie Zachodniej przed wojną, przetrwał ją i ułatwił jego odtworzenie po jej zakończeniu”⁵⁰.

Jedną z podstaw nowego ładu było utworzenie Organizacji Narodów Zjednoczonych, (United Nations, UN) i organizacji afiliowanych, takich jak Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Wyżywienia i Rolnictwa (*Food and Agriculture Organization, FAO*) czy Światowa Organizacja Zdrowia (*World Health Organization, WHO*). Pamięć o zbrodniach dokonanych przez Niemców pod rządami nazistów doprowadziła głównych winowajców na ławę oskarżonych w procesie norymberskim. Stanowiła też podstawową przesłankę uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniach 9-10 grudnia 1948 roku

47 Taylor F.: Wypędzanie ducha Hitlera. Okupacja i denazyfikacja Niemiec. Wołowiec, 2016, 181-184.

48 Lowe K.: Dziki kontynent. Europa po II wojnie światowej. Poznań, 2013, 13.

49 Ibidem, 14.

50 Sowell Th.: Bieda. Bogactwo i polityka w ujęciu globalnym. Warszawa, 2016, 68.

Konwencji o zapobieganiu i karaniu zbrodni ludobójstwa. Jej celem była ochrona praw zbiorowych, a wśród nich najważniejszego: prawa grup o odmiennej tożsamości do jej zachowania⁵¹. Równolegle przyjęta została *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, która koncentrowała się na ochronie praw indywidualnych i stała się kamieniem węgielnym praw jednostki. Był to początek działań mających na celu zapobieganie wykluczeniu kogokolwiek ze względu na „różnice rasy, koloru skóry, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu”⁵².

W dwa lata później, w 1950 roku, została przyjęta przez 12 państw członkowskich Rady Europy *Europejska konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, która weszła w życie w 1953 roku i do 2015 roku została ratyfikowana przez 47 państw⁵³. Kolejne regionalne normy przeciwdziałające wykluczeniu stanowione były w obszarze Wspólnot Europejskich, przekształconych od 1993 roku w Unię Europejską. Do najistotniejszych należy *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*. W preambule do Karty zapisano, że

Świadoma swego duchowo-religijnego i moralnego dziedzictwa, Unia jest zbudowana na niepodzielnych, powszechnych wartościach godności ludzkiej, wolności, równości i solidarności; opiera się na zasadach demokracji i państwa prawnego. Poprzez ustanowienie obywatelstwa Unii oraz stworzenie przestrzeni wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości, stawia jednostkę w centrum swych działań⁵⁴.

51 Konwencja w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, Nowy Jork, 9 grudnia 1948 r., Dz. U z 1952 r., nr 9, poz. 9 i nr 31, poz. 213; Shaw M.N.: *Prawo Międzynarodowe*. Warszawa, 2000, 174; Lang B., *Nazistowskie ludobójstwo. Akt i idea*. Lublin, 2006, 32.

52 *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. <https://tiny.pl/gh6zm> (data dostępu: 28.06.2022).

53 *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*. <https://tiny.pl/tz8tl> (data dostępu: 28.06.2022).

54 *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*. <https://tiny.pl/wffll> (data dostępu: 28.06.2022).

Szczególne znaczenie w kontekście tworzenia podstaw dla inkluzji społecznej nabiera rozwijanie prawa socjalnego w obszarze europejskim, pod auspicjami Rady Europy. Kluczowe znaczenie przypada w tym miejscu *Europejskiej Karcie Społecznej* z 1961 roku, zrewidowanej w 1996 roku⁵⁵, która obejmuje dwie grupy zagadnień: warunki zatrudnienia i tzw. spójności społecznej. Ta ostatnia grupa dotyczy m.in. prawa do ochrony zdrowia, prawa do zabezpieczenia społecznego, prawa do pomocy społecznej i medycznej oraz prawa do korzystania ze służb socjalnych⁵⁶. Jak podkreśla Andrzej M. Świątkowski:

Europejskie Karty Praw Społecznych są unikalnymi dokumentami międzynarodowymi. (...) Karty są traktatami, które w sposób syntetyczny i kompleksowy regulują podstawowe prawa człowieka w kwestiach odnoszących się do normalnego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie⁵⁷.

Państwo opiekuńcze (dobrobytu) w Europie jako system inkluzyjny

Z początkami działalności opiekuńczej państwa można zetknąć się już w starożytnym Rzymie, gdzie państwo praktykowało okresową dystrybucję żywności wśród mieszkańców. Zasiłek zbożowy, jak pisze Mary Beard: „Niewątpliwie dowodził (...) odpowiedzialności państwa za podstawowe wyżywienie swych obywateli”. Jednak ten „zasilek nie był siatką asekuracyjną dla wszystkich potrzebujących”⁵⁸.

Początki nowoczesnego państwa opiekuńczego (*welfare state*) wiążą się z reformami kanclerza Otto von Bismarcka z lat 80. XIX wieku w Niemczech. Jednak pełny rozkwit tej formy państwa, jako instytucji sprzyjającej inkluzji społecznej tych warstw społecznych, których członkowie w okresie międzywojennym podlegali masowemu

55 Świątkowski A.M.: *Prawo socjalne Rady Europy*. Kraków, 2006, 12-24.

56 Europejska Karta Społeczna. <https://tiny.pl/wffls> (data dostępu: 28.06.2022).

57 Świątkowski A.M.: *Prawo socjalne Rady Europy*. Kraków, 2006, 25.

58 Beard M.: *SPQR. Historia Starożytnego Rzymu*. Poznań, 2016, 408.

wykluczeniu społecznemu, m.in. na skutek bezrobocia w latach 30. XX w., nastąpił dopiero po II wojnie światowej. Celem państwa opiekuńczego, którego idea była realizowana przez rządy socjaldemokratyczne i chadeckie, było promowanie dobrobytu gospodarczego i społecznego swoich obywateli. Do ideowych podstaw *welfare state* należały zasady równych szans, sprawiedliwego podziału bogactwa oraz publicznej odpowiedzialności za obywateli, którzy byli niezdolni do samodzielnego zapewnienia sobie godnego bytu. Istotną rolę odgrywało objęcie jak największej liczby obywateli systemem powszechnych ubezpieczeń społecznych i zapewnienie powszechnego zaopatrzenia emerytalnego⁵⁹.

W Europie ostatecznie ukształtowały się cztery modele państwa opiekuńczego (*welfare state*): nordycki (socjaldemokratyczny: w Danii, Finlandii, Norwegii, Szwecji⁶⁰ i Holandii), kontynentalny (chrześcijańsko-demokratyczny: w Austrii, Belgii, Czechach, Francji, Niemczech, na Węgrzech, w Luksemburgu, Polsce i Słowenii), anglosaski (liberalny: w Irlandii i Wielkiej Brytanii) i śródziemnomorski (w Grecji, Włoszech, Portugalii i Hiszpanii)⁶¹. Do wspólnych cech łączących wszystkie państwa opiekuńcze w Europie należy zaliczyć: akceptację odpowiedzialności politycznej za poziom i warunki zatrudnienia, ochronę socjalną dla wszystkich obywateli, integrację społeczną i demokrację. Do jego instytucji zalicza się powszechną opiekę zdrowotną, bezpłatne szkolnictwo wyższe, silną ochronę pracy oraz hojne programy socjalne w zakresie ubezpieczeń na wypadek bezrobocia, powszechne ubezpieczenia emerytalne i mieszkania komunalne⁶².

Rozbudowa świadczeń społecznych w ramach europejskich państw opiekuńczych nie prowadzi do całkowitej redukcji nierówności i wyeliminowania biedy. Miarą nierówności jest współczynnik Giniego, który najkorzystniej wypada, w porównaniu np. z krajami

59 Welfare state (from Wikipedia, the free encyclopedia). https://en.wikipedia.org/wiki/Welfare_state (data dostępu: 26.06.2022).

60 Nordycki model demokracji i państwa dobrobytu. Edwardsen T.S. i Hagtvet B. (red.). Warszawa, 1994, 65-106.

61 European social model (from Wikipedia, the free encyclopedia). <https://tiny.pl/wffnv> (data dostępu: 26.06.2022).

62 Ibidem.

anglosaskimi, w krajach nordyckich. U progu XXI wieku walka z biedą stała się priorytetem dla wielu krajów europejskich, jak np. dla Irlandii czy Wielkiej Brytanii. Mimo to w krajach Unii Europejskiej w latach 2008-2012 liczba osób żyjących w biedzie lub wykluczeniu społecznym wzrosła o 6,7 mln i sięgnęła liczby 124,2 mln w liczącej ok. 500 mln populacji 28 krajów unijnych⁶³. Wpływ na poziom dochodu ma płeć, lokalizacja i pochodzenie etniczne⁶⁴. Anthony B. Atkinson zwraca również uwagę na to, że:

Nierówność dochodu pieniężnego ma mniejszą wagę tam, gdzie państwo zapewnia wszystkie darmowe świadczenia w rodzaju edukacji i służby zdrowia oraz wspiera subwencjami transport i budownictwo mieszkaniowe⁶⁵.

Znaczenie integracji europejskiej dla procesów inkluzyjnych

Budowaniu systemów inkluzji społecznej w Europie sprzyjały też procesy integracyjne, zapoczątkowane po II wojnie światowej i uwieńczone, na mocy traktatu w Maastricht, powstaniem Unii Europejskiej w 1993 roku⁶⁶. Do najistotniejszych korzyści w zakresie inkluzji społecznej należy działalność na rzecz redukcji nierówności gospodarczych i społecznych na obszarze Unii oraz promowanie zrównoważonego rozwoju, zwiększanie spójności społecznej i gospodarczej, czy inwestowanie w kapitał ludzki. Do tego zakresu należy również obecnie łagodzenie skutków społecznych i ekonomicznych transformacji energetycznej i pandemii COVID-19. Działania powyższe były i są realizowane za pośrednictwem Funduszy Europejskich, z których środki wydatkowane są w ramach budżetu unijnego⁶⁷. Wielkość składek do budżetu unijnego (pokrywają one ok. 70% dochodów UE)

63 Atkinson A. B.: Nierówności. Co da się zrobić? Warszawa, 2017, 49.

64 Ibidem, 72.

65 Ibidem, 87.

66 Prawo Unii Europejskiej z wprowadzeniem. 14 wydanie. Warszawa, 2010, VIII.

67 Portal Funduszy Europejskich. <https://tiny.pl/ggnqv> (data dostępu: 27.06.2022).

oraz sumy wypłat z tego budżetu uzależnione są od wielkości PKB i liczby ludności poszczególnych krajów członkowskich. Stąd część zamożniejszych krajów należących do Unii, to płatnicy netto do budżetu unijnego, zaś pozostałe kraje zaliczają się do beneficjentów netto⁶⁸. Bilans przepływów finansowych między Polską a Unią Europejską w latach 2004-2021 (do końca listopada 2021 r.) jest dla Polski dodatni i wynosi prawie 141,8 mld EUR⁶⁹.

Niewątpliwym efektem procesów integracyjnych obejmujących stopniowo coraz większą liczbę państw (w tym te, które tak jak Hiszpania i Portugalia uległy demokratyzacji po upadku rządzących nimi wcześniej dyktatur, czy kraje pozostające wcześniej w strefie wpływów ZSRS, jak m.in. Polska), jest stworzenie strefy bezpieczeństwa i pokojowej egzystencji, umacnianej dodatkowo przez członkostwo większości tych krajów w NATO.

Komunizm w Europie Środkowo-Wschodniej: między ekskluzją i inkluzją społeczną

Druga wojna światowa przyczyniła się do powszechnego zmniejszenia nierówności w dochodach, przy czym proces ten odnotowano nie tylko w krajach zwycięskich, ale także w pokonanych. Jak zauważa Anthony B. Atkinson

W niektórych wypadkach był to produkt chaosu wojny i okupacji lub strukturalnych kryzysów narzuconych przez powojenne przesiedlenia. Jednak nawet w krajach, w których zachowano ciągłość rządów, doszło do znaczących zmian w efekcie nowych postaw społecznych i większego poczucia solidarności społecznej⁷⁰.

68 Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, Wkłady krajowe. <https://tiny.pl/wffk7> (data dostępu: 27.06.2022).

69 Serwis Programu Inteligentny Rozwój: 141,8 mld euro zyskała Polska w rozliczeniach z budżetem Unii Europejskiej od początku członkostwa w UE, 20.01.2022. <https://tiny.pl/wffk5> (data dostępu: 27.06.2022).

70 Atkinson A.B.: op. cit., 104-105.

Jedną z najważniejszych konsekwencji II wojny światowej dla krajów Europy Środkowo-Wschodniej było narzucenie narodom zamieszkałym w tej części Europy dominacji sowieckiej i zasadnicza przebudowa ustroju społeczno-gospodarczego i politycznego pod dyktando Moskwy. Na początku tego okresu rozbudowany został system terroru i represji wobec przeciwników nowych porządków. Prowadziło to do wykluczenia części obywateli z życia publicznego, często gospodarczego, z uwięzieniem, torturami i wyrokami śmierci bądź wieloletniego więzienia, a nawet zsyłkami do ZSRS włącznie. Zlikwidowano pluralizm polityczny i wprowadzono dyktaturę jednej partii – partii komunistycznej. Społeczeństwa zamieszkujące kraje Europy Środkowo-Wschodniej zostały zamknięte w ramach systemu, na którego funkcjonowanie nie miały *de facto* żadnego znaczącego wpływu. Upadek systemu komunistycznego w krajach tego regionu – aczkolwiek wielu miejscach i momentach dziejowych oznaczający ofiary w ludziach – dokonał się w sposób pokojowy, tzn. uniknięto długiej i wyniszczającej wojny.

Ogromny wkład w sukces tego procesu wniosła polska „Solidarność”. We wszystkich krajach regionu zainicjowane zostały zmiany, które doprowadziły do reform społecznych, gospodarczych i polityczno-ustrojowych, w kierunku budowy społeczeństw inkluzyjnych i włączenia ich do udziału w procesach integracji europejskiej, najpierw na forum Rady Europy, a potem Unii Europejskiej i NATO.

Krajem, który w ciągu niespełna ćwierci stulecia awansował do rangi lidera wzrostu gospodarczego i budowy społeczeństwa inkluzyjnego w regionie, stała się Polska. Według Marcina Piątkowskiego, autora książki poświęconej tym zmianom, przesłanki tego sukcesu zostały przygotowane pod rządami komunistycznymi. Jedną z nich była reforma rolna, która poprzez wywłaszczenie ziemiaństwa⁷¹ doprowadziła do załamania systemu oligarchicznego. System ten blokował, zdaniem Piątkowskiego, rozwój społeczno-gospodarczy kraju w ciągu minionych stuleci i pod wieloma względami przypominał stosunki panujące w niektórych krajach Ameryki Łacińskiej⁷². Pod rządami

71 Kersten K.: *Narodziny systemu władzy. Polska 1943-1948*. Warszawa, 2018, 204.

72 Piątkowski M.: *op.cit.*, 143-144.

komunistycznymi po raz pierwszy w historii społeczeństwo polskie poddane zostało masowej edukacji. Z otwartego dostępu do szkolnictwa wyższego skorzystała ludność z obszarów wiejskich, która w okresie międzywojennym ów dostęp miała ograniczony⁷³. W rezultacie pojawiło się dobrze wykształcone społeczeństwo i nowe elity, kadry ekonomiczne i techniczne, stanowiące cenny kapitał ludzki⁷⁴. Ta nowa klasa społeczna była zdolna do wzięcia odpowiedzialności za losy kraju w momencie, kiedy stało się możliwe skierowanie go na drogę szybkiego rozwoju⁷⁵.

Kulturowe aspekty inkluzji

Europa, która wraz z Azją tworzy wspólny blok terytorialny, a jako kategoria polityczna kojarzy się najczęściej z Unią Europejską, chociaż pod względem terytorialnym nie jest z nią tożsama, stanowi również zjawisko kulturowe. Populacje europejskie, poza kilkoma wyjątkami, są sfeminizowane. W starzejących się społeczeństwach rodzi się coraz mniej dzieci⁷⁶, z czym wiąże się zagrożenie depopulacją. Znaczny odsetek poszczególnych populacji stanowią imigranci i ich potomkowie, duży udział w tej puli mają wyznawcy islamu pochodzący z różnych rejonów świata⁷⁷. Ich liczba wzrosła znacząco w trakcie kryzysu migracyjnego w 2015 roku. Kolejny kryzys uchodźczy związany jest z agresją Rosji na Ukrainę. Od początku wojny, tj. od 24.02. do 3.07.2022 do Polski przybyło 4,506 mln osób a wyjechało w odwrotnym kierunku 2,562 mln osób⁷⁸, mieszkańców Ukrainy. Wspomniane procesy demograficzne stanowią jedną

73 Ibidem, 132-135.

74 Frank R.H., Cook Ph.J.: Społeczeństwo, w którym zwycięzca bierze wszystko. Toruń, 2017, 129-130.

75 Piątkowski M.: op. cit., 146.

76 Okólski M., Fihel A.: Demografia. Współczesne zjawiska i teorie, Warszawa, 2012, 143-147, 227-233.

77 Göle N.: Muzułmanie w Europie. Dzisiejsze kontrowersje wokół islamu. Kraków, 2016, 15.

78 Ilu uchodźców z Ukrainy jest w Polsce? [AKTUALNE DANE] oprac. przez Zespół 300Gospodarki 3 lipca 2022. <https://tiny.pl/gswd1> (data dostępu: 3.07.2022).

z ważnych przesłanek zmian w Europie, również kulturowych, a przed władzami poszczególnych państw stoi zadanie włączenia imigrantów do miejscowego życia społecznego i zapobieganie ich wykluczeniu.

Europa od zawsze była kontynentem zróżnicowanym pod względem etnicznym, językowym czy religijnym. W przeszłości monarchowie często dążyli do homogeniczności religijnej swoich poddanych, wykluczając lub obejmując restrykcjami częściowo wykluczającymi tych, którzy nie przynależeli do dominującej grupy wyznaniowej; z definicji wykluczano ze wspólnoty pogan. W ramach tej polityki wielokrotnie zmuszono Żydów do opuszczenia kraju, w którym zamieszkiwali. W pamiętnym 1492 roku wygnano ich z Hiszpanii, a w 1609 roku wypędzono z Hiszpanii także Morysków, czyli muzułmanów, których po 1492 roku zmuszono do przejścia na chrześcijaństwo⁷⁹. Do wyjątków należały oparte na tolerancji stosunki wyznaniowe w Rzeszy Niemieckiej (oczywiście wyłączwszy okres od początku lat 20. XX wieku do 1945), Rzeczypospolitej i w Imperium Osmańskim⁸⁰, zwłaszcza, że oba ostatnie państwa były zróżnicowane pod względem etnicznym, a wszystkie trzy wymienione miały charakter wielowyznaniowy.

Współcześnie swoboda wyznawania i praktykowania w dziedzinie religijności jest zagwarantowana nie tylko w *Deklaracji Praw Człowieka*, lecz także na poziomie regionalnym, w Europie. Aczkolwiek również współcześnie na terenie Unii Europejskiej zdarzają się sytuacje, które mogą być interpretowane jako naruszenie tych praw, jak np. „obowiązkowe zajęcia na temat religii ortodoksyjnej w greckich szkołach publicznych”⁸¹. Do niedawna w dowodach osobistych Grecy mieli rubrykę zawierającą informacje o wyznawanej religii. W Grecji nie istnieje też rozdział Kościoła od państwa (Konstytucja

79 Vincent M., Stradling R.A.: *Wielkie kultury świata. Hiszpania i Portugalia*. Warszawa, 1997, 93.

80 Bérenger J.: *Tolerancja religijna w Europie w czasach nowożytnych (XV-XVIII wiek)*. Poznań, 2002, 23-78; Shaw S.J.: *Historia Imperium Osmańskiego i Republiki Tureckiej*, t. 1 1280-1808. Warszawa, 2012, 242-245.

81 Preece J.J.: *Prawa mniejszości*. Warszawa, 2007, 71-72.

Grecji, art. 3)⁸². Inna religia, która od czasów rzymskich jest obecna w Europie obok chrześcijaństwa, to judaizm. Wyznawcami judaizmu byli i są Żydzi, których liczba w przededniu II wojny światowej szacowana była na 10 mln⁸³. W czasie II wojny światowej eksterminacji poddanych zostało 5,8 mln Żydów europejskich⁸⁴. Po wojnie odbudowano wspólnoty żydowskie, jednak o ile przed wojną w II Rzeczypospolitej mieszkało blisko 3,5 mln Żydów, to obecnie, według spisu powszechnego z 2011 roku, liczba ta wynosi 7353⁸⁵.

Powojenne procesy migracyjne w Europie przyczyniły się do rozwoju pluralizmu religijnego, a także spowodowały ponowny wzrost liczby wyznawców islamu. Islam obecny był w Europie od średniowiecza i jego rozprzestrzenianie się w południowo-wschodniej części starego kontynentu wiązało się z ekspansją Imperium Osmańskiego. Po II wojnie światowej do miast w Europie Zachodniej przybyły kolejne fale imigrantów wyznających islam. Wielu imigrantów osiedla się w Europie w pobliżu swoich współwyznawców tworząc getta etniczne, które sprzyjają izolacji nowych przybyszów i utrudniają włączanie ich do społeczeństw przyjmujących. Brakowi inkluzji, który skutkuje pojawieniem się społeczeństw „równoległych”, sprzyjają często obyczaje, w tym wzorce życia rodzinnego, oparte na dominacji mężczyzny posiadającego niekiedy więcej niż jedną żonę. Jest to wprawdzie zazwyczaj zgodne z jego rodzimą kulturą, lecz sprzeczne z prawem obowiązującym w krajach przyjmujących imigrantów i budzi liczne kontrowersje. Zwłaszcza, że imigranci przybywają najczęściej ze społeczeństw kolektywistycznych, stawiających dobro grupy społecznej ponad prawami jednostki, którym w krajach europejskich przyznaje się wiodącą rolę. W sytuacji stałego napływu imigrantów

82 Konstytucja Grecji (według stanu prawnego na dzień 1 lipca 2005 r.), <https://tiny.pl/wffnh> (data dostępu: 9.0.2022); Pawlicki J.: Grecki tron rozchodzi się z ołtarzem. „Gazeta Wyborcza”, 4.10.2006.

83 Wasserstein B.: W przededniu. Żydzi w Europie przed drugą wojną światową. Warszawa, 2012, 1.

84 Szostkiewicz A.: Zagłada. [W:] Historia Żydów. Trzy tysiące lat samotności. Polityka. Wydanie specjalne. 2008, 1, 72-77.

85 Mniejszości narodowe. Żydzi. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. <https://tiny.pl/wffkg> (data dostępu: 14.07.2022).

wielu polityków zaczęło zgodnie podkreślać, „czego oczekuje się od imigrantów – przede wszystkim powinni oni mówić językiem kraju zamieszkania i przestrzegać jego praw”⁸⁶.

Kraje przyjmujące, dążąc do zintegrowania imigrantów, prowadzą politykę polegającą na przyznawaniu im świadczeń z zakresu pomocy społecznej, opieki zdrowotnej i edukacji. Mimo tych działań, w wielu rejonach Europy istnieją skupiska imigrantów żyjących zgodnie z regułami obowiązującymi w kraju ich pochodzenia. W związku z tym pojawiły się nawet sugestie, aby część kwestii dotyczących np. życia rodzinnego, regulować zgodnie z zasadami obowiązującymi w krajach, z których pochodzą imigranci⁸⁷. Wraz z imigrantami pojawiły się w Europie takie negatywne praktyki kulturowe naruszające prawa człowieka, jak: zabójstwa „honorowe” kobiet, które – zdaniem społeczności, z których się wywodzą – naruszyły ich honor, honor rodziny, przymusowe małżeństwa dziewcząt z woli ojców, czy obrzezanie kobiet prowadzące do okaleczania ich zewnętrznych narządów rodnych bez uzasadnienia medycznego – czego, rzecz jasna, w żadnym razie nie można akceptować w krajach należących do Rady Europy⁸⁸.

W drugiej połowie XIX wieku kryterium wykluczającym, a zarazem włączającym, stał się język, co było konsekwencją dyskryminacji na poziomie edukacji językowej, w odniesieniu do języków, którymi mówiły mniejszości narodowe i etniczne. Po II wojnie światowej, w dobie instytucjonalizacji idei ochrony praw człowieka, zarówno na poziomie uniwersalnym, jak i przede wszystkim regionalnym – europejskim, języki mniejszości narodowych i etnicznych znalazły się pod ochroną prawa, tak międzynarodowego, jak i krajowego, zwłaszcza w Unii Europejskiej. Ma to o tyle istotne znaczenie, że według danych z katalogu *Ethnologue*, spośród 7151 żywych języków świata⁸⁹ tylko (czy też aż) 234⁹⁰ używa się w Europie. Oznacza to, że

86 Murray D.: *Przedziwna śmierć Europy. Imigracja. Tożsamość. Islam*. Poznań, 2017, 132.

87 Ibidem, 131-132.

88 Ibidem, 136.

89 Simons G: *Welcome to the 25th edition. Ethnologue Languages of the World* (February 21, 2022). <https://www.ethnologue.com/> (data dostępu: 1.07.2022).

90 Anderson S.: *Języki*, Łódź, 2017, 26.

Europę cechuje „przebogata różnorodność języków, kultury i historii jej narodów”, które – jak zauważa A. Kaletsky – „Nigdy nie roztopią w jednym tyglu swoich języków, kultur i historii”⁹¹. To inkluzyjny charakter konwencji przyjętych przez Radę Europy, regulacji unijnych i narodowych sprawił, że języki mniejszościowe w Europie, nawet takie, którymi posługują się stosunkowo niewielkie społeczności, jak np. Samowie (Lapończycy), są nauczane w szkołach⁹² czy obecne w mediach lokalnych choćby dlatego, że „Języki używane przez niewielkie i historycznie izolowane grupy mogą stanowić rezerwar nieocenionej wiedzy na temat świata przyrody”⁹³. Dotyczy to np. nazw roślin, które są wykorzystywane w celach medycznych i często nieznanie współczesnej nauce⁹⁴.

Szczególnego znaczenia w tym kontekście nabierają postanowienia *Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych*, zgodnie z którą

ochrona historycznych języków regionalnych lub mniejszościowych Europy, spośród których niektórym grozi całkowite wyginiecie, przyczynia się do utrzymania i rozwoju kulturowego bogactwa i tradycji Europy⁹⁵.

Pulę języków używanych w Europie wzbogacają też imigranci przybywający z różnych, niekiedy odległych regionów świata, aczkolwiek, jak już wyżej wspomniano, oczekuje się od nich przyswojenia języka kraju przyjmującego.

91 Kaletsky A.: Bezcenny skarb Europy. „The Times”, 5.08.2001. Por. „Forum”, nr 32 (1879), 3.08.2001.

92 Preece J. J.: Prawa mniejszości. Warszawa, 2007, 159-160; Pawlicki J.: Reniferowa dyskryminacja szwedzkich Sami. „Gazeta Wyborcza”, 1-2.12.2007.

93 Anderson S.: Języki, Łódź, 2017, 60.

94 Redlińska I.: Ostatnie słowo ginącej mowy. Kultura. Nauka. Styl życia. „Rzeczpospolita”, 21.09.2007.

95 Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych z 5 Listopada 1992 r., gov.pl Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. <https://tiny.pl/wffn1> (data dostępu: 30.06.2022).

Zdrowotne aspekty inkluzji

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) w konstytucji z 1948 roku określiła zdrowie jako „stan pełnego, dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko jako brak choroby lub zniechęcenia”⁹⁶. W ostatnich latach definicję tę uzupełniono o sprawność do „prowadzenia produktywnego życia społecznego i ekonomicznego”, a także dodano wymiar duchowy. O tym, jak doniosłe jest znaczenie zdrowia dla współczesnych społeczeństw świadczy fakt, że oczekiwana długość życia w dobrym zdrowiu to jedno z sześciu podstawowych kryteriów szczęścia, uwzględnianych w przygotowywanym corocznie Rankingu Szczęścia. Według *World Happiness Report 2022* na kolejnych miejscach tego rankingu sklasyfikowane zostały: Finlandia, Dania, Islandia, Szwajcaria, Holandia, Luksemburg, Szwecja, Norwegia, Izrael, Nowa Zelandia⁹⁷, a zatem w pierwszej dziesiątce znalazły się wszystkie kraje nordyckie, gdzie opieka zdrowotna należy do priorytetów.

Troska o zdrowe ciało sięga w Europie czasów starożytnych, aczkolwiek już wówczas i w późniejszych wiekach niektóre choroby, jak np. trąd, prowadziły do piętnowania chorych i wykluczania ich ze wspólnoty, ponieważ zwyczajowo uważano, że choroba jest konsekwencją grzechu⁹⁸. Choroba, jako przesłanka wykluczenia pojawiła się również w czasach nam współczesnych, po wybuchu epidemii spowodowanej HIV/AIDS, kiedy to

Strach przed zakażeniem prowadził do projektów mających na celu wyłączenie chorych na AIDS i nosicieli wirusa HIV

96 The who Constitution. <https://tiny.pl/wffk1> (data dostępu: 1.06.2022). World Health Organization, <https://www.who.int/about/governance/constitution> (data dostępu: 1.07.2022).

97 Łysiak M.: Znamy wyniki World Happiness Report 2022. Do najszczęśliwszego kraju dolecimy z Polski w niecałe 2 godziny, 18.03.2022, „National Geographic Polska”. <https://tiny.pl/wffng> (data dostępu: 1.07.2022); Finlandia najszczęśliwszym krajem na świecie. Polska na 48. miejscu. <https://tiny.pl/wffkh> (data dostępu: 1.07.2022).

98 Carmichael A.G.: Trąd: wielkie oczy strachu. [W:] Wielkie epidemie w dziejach ludzkości. Kiple K.F (red.). Poznań, 2002, 74-76.

z życia społecznego (...). Nierzadkie były też przypadki odmowy wykonywania zabiegów ze strony personelu szpitalnego wobec chorych z wirusem HIV. W Szwajcarii rozważano nawet ewentualność tatuowania takich osób⁹⁹.

Dzieci „seropozytywne” usuwano ze szkół, a osoby należące do grup wysokiego ryzyka, niekoniecznie chore, piętnowano i dyskryminowano oraz postrzegano jako potencjalnych roznosicieli zarazy, podobnie jak Żydów w średniowieczu¹⁰⁰. Jak piszą Jacques Ruffié i Jean Charles Sournia: „Postawy te są wyrazem najbardziej pierwotnej reakcji człowieka wobec nieznanego niebezpieczeństwa, prowadzącej zazwyczaj do paniki”¹⁰¹ i wystąpiły one ponownie po wybuchu pandemii COVID-19.

Jednym z najważniejszych czynników zagrażających zdrowiu, a nawet życiu, jest głód i niedożywienie, które towarzyszą człowiekowi od początku jego istnienia i są obecne także we współczesnym świecie, przede wszystkim w krajach Afryki Subsaharyjskiej. Społeczeństwa europejskie doświadczyły głodu w czasie I i II wojny światowej oraz bezpośrednio po ich zakończeniu. W czasie I wojny z powodu niedożywienia i chorób pochodnych w samych tylko Niemczech zmarło, według szacunków, około 800 tys. osób¹⁰². W okresie II wojny Niemców nie dotknął prawdziwy głód. Głodowały natomiast miliony ludzi w krajach okupowanej Europy, ponieważ niemieckie władze okupacyjne wykorzystały głód jako narzędzie eksterminacji. Poza tym priorytetem było zaopatrzenie nazistowskich żołnierzy i społeczeństwa niemieckiego. W Grecji z głodu w czasie wojny zmarło przypuszczalnie 250 tys. osób, a w Holandii od 16 do 20 tys., natomiast w zimie 1941 roku Niemcy zagłodzili na śmierć 1,3-1,6 mln radzieckich jeńców wojennych¹⁰³. Nieznana jest bliżej liczba osób,

99 Ruffié J., Sournia J.Ch.: Historia epidemii. Od dżumy do AIDS, Warszawa, 1966, 198-199.

100 Naphy W., Spicer A.: Czarna śmierć, Warszawa, 2004, 138.

101 Ruffié J., Sournia J.Ch.: op. cit., 199.

102 Taylor F.: Wypędzanie ducha Hitlera. Okupacja i denazyfikacja Niemiec, Wołowiec, 2016, 184.

103 Lowe K.: Dzikie kontynent. Europa po II wojnie światowej. Poznań, 2013, 61-66.

które zmarły głodu na terenach okupowanych w granicach przedwojennej Polski w czasie wojny i bezpośrednio po wyzwoleniu spod okupacji niemieckiej¹⁰⁴.

Po wojnie, w 1946 roku, ok. 100 mln Europejczyków było niedożywionych, ponieważ spożywało tylko ok. 1500 kilokalorii dziennie¹⁰⁵, natomiast w Ukrainie głód w 1947 roku przybrał rozmiary klęski żywiolowej i pochłonął od 1-1,5 mln osób¹⁰⁶.

Dlaczego głód i niedożywienie są tak groźne? Jak zauważa Martín Caparrós, autor słynnej monografii *Głód*: „Podobno chroniczne niedożywienie nie zabija od razu – ale nie pozwala żyć tak, jak się żyć powinno. Ciało są nierozwinięte, umysły również”¹⁰⁷. Tenże autor cytuje w innym miejscu słowa lekarki z organizacji Lekarze bez Granic¹⁰⁸, skierowane do kobiety w Bangladeszu, „że jeśli dzieci będą dalej nie dojadać, zaczną się problemy później, bo nie urosną duże, nie będą zdolne do nauki”¹⁰⁹. Taka sytuacja prowadzi wprost do trwałej ekсклюzy społecznej. W Europie, w przeciwieństwie do innych rejonów świata, udało się stosunkowo wcześniej zlikwidować zagrożenie głodem. Współcześnie zagrożenie głodem spada systematycznie w Azji i Ameryce Łacińskiej, nadal jednak występuje w wielu państwach Afryki Subsaharyjskiej¹¹⁰.

Istotne znaczenie dla wzrostu znaczenia problematyki zdrowotnej w przestrzeni publicznej Europy miały procesy integracyjne. Początkowo problematyka zdrowotna obecna była w traktatach założeń jedyńskich jedynie w formie bardzo ograniczonej, w odniesieniu do warunków pracy, prawa do zdrowia i opieki lekarskiej, a jej głównym celem było wspieranie współpracy w dziedzinie ochrony zdrowia. Jej znaczenie wzrosło w chwili wejścia w życie Jednolitego Aktu

104 Zaremba M.: *Wielka trwoga. Polska 1944-194*. Kraków, 2012, 525.

105 Caparrós M.: *Głód*. Kraków, 2016, 253.

106 Zaremba M.: op. cit., 533.

107 Caparrós M.: op. cit., 142.

108 Medecins Sans Frontiers, <https://www.msf.org/> (data dostępu: 2.07.2022).

109 Ibidem, 295. Deaton A.: *Wielka ucieczka. Zdrowie, bogactwo i źródła nierówności*. Warszawa, 2016, 110.

110 Kłosowicz R.: *Konteksty dysfunkcyjności państw Afryki Subsaharyjskiej*. Kraków, 2017, 223.

Europejskiego i Traktatu o Unii Europejskiej; wówczas jej celem stało się uzupełnianie działań państw członkowskich w kwestiach dotyczących zdrowia publicznego. Zasadnicze znaczenie miało postanowienie o obowiązku „przyczyniania się do wysokiego poziomu ochrony zdrowia” poprzez przyjęcie zasady, że: „Wymagania w zakresie ochrony zdrowia będą stanowiły nieodłączną część polityk Wspólnoty”¹¹¹.

Posunięcia UE na rzecz zdrowia publicznego koncentrują się głównie na ustanawianiu przepisów i podejmowaniu czynności, których celem jest „wspieranie i koordynowanie działań państw członkowskich dla poprawy zdrowia Europejczyków, niwelowania nierówności w zdrowiu i dążenia do bardziej socjalnej Europy”¹¹².

UE działa aktywnie na rzecz kształtowania społeczeństwa integracyjnego. Celem działań podejmowanych m.in. przez Parlament Europejski jest możliwie pełne włączenie społeczne osób niepełnosprawnych i starszych, których liczba szybko rośnie w krajach unijnych. Służyć realizacji tego celu ma zatwierdzenie przez PE Dyrektywy w/s dostępności produktów i usług (po ang. *European Accessability Act*, w skrócie EAA)¹¹³. Jego postanowienia mają zapewnić dostępność osobom niepełnosprawnym i starszym do produktów codziennego użytku i najważniejszych usług (takich, jak, m.in., smartfony, komputery, e-booki, biletomaty, urządzenia do odprawy samoobsługowej, bankomaty) na obszarze całej UE¹¹⁴.

Zgodnie z zasadą subsydiarności (pomocniczości), działanie UE ma charakter uzupełniający w stosunku do polityk krajowych w dziedzinie ochrony zdrowia, którym przysługują kompetencje w zakresie

111 Wersja skonsolidowana Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej – Część Trzecia: Polityki i Działania Wewnętrzne Unii – Tytuł XIV: Zdrowie Publiczne – Artykuł 168 (dawny artykuł 152 TWE). <https://tiny.pl/wffkk> (data dostępu: 2.07.2022).

112 Parlament Europejski. Aktualności, Poprawa zdrowia publicznego: co UE robi w tym zakresie? 12.07.2019, <https://tiny.pl/wcwxx> (data dostępu: 2.08.2022).

113 Europejski Akt o Dostępności Portal Funduszy Europejskich, 11.06.2019. <https://tiny.pl/wff8m> (data dostępu: 9.08.2022).

114 Parlament Europejski. Aktualności, Poprawa zdrowia publicznego: co UE robi w tym zakresie? 12.07.2019, <https://tiny.pl/wcwxx> (data dostępu: 2.08.2022).

decydowania o organizacji i sposobie finansowania opieki zdrowotnej. Troska o zabezpieczenie obywatelom opieki zdrowotnej znalazła swoje miejsce w europejskiej koncepcji państwa opiekuńczego¹¹⁵. Realizując zasadę społeczeństwa integracyjnego w skali całego obszaru UE wprowadzona została Europejska Karta Ubezpieczenia Zdrowotnego (EKUZ). Jej posiadanie zapewnia każdemu obywatelowi UE prawo do niezbędnej medycznie opieki zdrowotnej w trakcie czasowego pobytu w innym kraju należącym do UE, na poziomie dostępnym dla obywateli tego kraju. Do obszaru działania EKUZ należą też takie kraje jak Islandia, Liechtenstein, Norwegia i Szwajcaria¹¹⁶.

W krajach europejskich priorytetowy charakter nadano usprawnieniu działania finansowanych ze środków publicznych systemów opieki, aby w jak największym stopniu umożliwiały one zaspokajanie potrzeb osób niepełnosprawnych. Państwo i jego instytucje postrzegane są jako główny instrument umożliwiający likwidację rozmaitych barier ograniczających funkcjonowanie niepełnosprawnych, zwłaszcza tych najbardziej potrzebujących, w przestrzeni publicznej. Poza tym państwo tworzy ramy prawne do działań o charakterze inkluzyjnym i zarazem przeciwdziałającym dyskryminacji¹¹⁷.

Działania o charakterze inkluzyjnym wobec niepełnosprawnych i ich potrzeb podejmowane są w Europie także na poziomie ponadnarodowym. W 1996 roku z inicjatywy Komisji Europejskiej przyjęta została dyrektywa mająca na celu zapewnienie równych szans niepełnosprawnym, a w rok później podobnej treści klauzulę o przeciwdziałaniu dyskryminacji różnych grup ludności wpisano do znowelizowanego Traktatu o Unii Europejskiej. Kolejna dyrektywa unijna zobowiązywała państwa członkowskie do przyjęcia ustawodawstwa antydyskryminacyjnego, natomiast rok 2003 został ustanowiony przez Komisję Europejską Rokiem Osób Niepełnosprawnych¹¹⁸.

115 Welfare state (from Wikipedia, the free encyclopedia). https://en.wikipedia.org/wiki/Welfare_state (data dostępu: 26.06.2022).

116 Parlament Europejski. Aktualności, Poprawa zdrowia publicznego: co UE robi w tym zakresie? 12.07.2019, <https://tiny.pl/wcwxx> (data dostępu: 2.08.2022).

117 Barnes C., Mercer G.: Niepełnosprawność. Warszawa, 2008, 139-140.

118 Ibidem, 145.

Warto w tym miejscu podkreślić, że obserwacja przestrzeni publicznej w miastach europejskich pozwala na stwierdzenie, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci wyeliminowanych zostało wiele tradycyjnych barier utrudniających osobom niepełnosprawnym dostęp do urzędów, szkół, obiektów handlowych, ośrodków kultury i rozrywki oraz korzystanie z komunikacji publicznej. Wiele z tych przedsięwzięć zrealizowano przy udziale środków pochodzących z funduszy unijnych.

W ciągu minionego stulecia odnotowany został wielki postęp w dziedzinie ochrony zdrowia, co znalazło wyraz w postaci wzrostu średniej długości życia i zmniejszeniu śmiertelności wśród niemowląt. Postęp ten jednak stał się przyczyną wzrostu nierówności, ponieważ ludzie zamożni i lepiej wykształceni potrafili szybciej i skuteczniej wykorzystać wiedzę o zagrożeniach dla zdrowia jednostki. Jak stwierdza Angus Deaton: „postęp medycyny tworzy takie same nierówności w dziedzinie ochrony zdrowia, jak postęp materialny w dziedzinie standardów życia”¹¹⁹. Jak pisze dalej tenże autor: „Te nierówności zdrowotne są jedną z największych niesprawiedliwości współczesnego świata”¹²⁰.

Podsumowanie

Od czasu najstarszych cywilizacji spotykamy się z różnymi formami ekskluzji, przy czym niektóre, jak np. niewolnictwo, przetrwały do dziś. Niektórzy autorzy przesłanek do narodzin instytucji inkluzyjnych upatrują nawet w „czarnej śmierci” z połowy XIV wieku powodu zmian demograficznych, których stała się przyczyną w Europie Zachodniej. Jeszcze w drugiej połowie XIX i w pierwszej połowie XX wieku w Europie można odnotować istnienie wielu instytucji i działań o charakterze ekskluzyjnym. Ich inspiracją był m.in. antysemityzm, czy „wojujący” nacjonalizm, a ich kulminacja miała miejsce w czasie II wojny światowej. Był to czas, kiedy wykluczenie stało się instrumentem rządzenia przy użyciu takich działań, jak masowe wysiedlenia, głód i eksterminacja milionów ludzi, dokonana tylko dlatego, że byli „inni”, mniej

119 Deaton A.: Wielka ucieczka. Zdrowie, bogactwo i źródła nierówności. Warszawa, 2016, 25.

120 Ibidem.

wartościowi. Po II wojnie światowej, która przyczyniła się również do zmniejszenia różnic majątkowych, w oparciu o kapitał ludzki odbudowano także kapitał fizyczny. Na szeroką skalę odbudowano także, bądź zapoczątkowano budowę, takich instytucji sprzyjających inkluzji, jak państwo (dobrobytu) opiekuńcze, które zapewniło bezpieczeństwo socjalne szerokim rzeszom społeczeństw w Europie Zachodniej, a po upadku komunizmu także w Europie Środkowo-Wschodniej.

Tendencje inkluzyjne wzmocniła integracja europejska. Idea ochrony praw człowieka legła także u podstaw ochrony dziedzictwa kulturowego, którego istotną część stanowią języki używane w Europie. Docenione też zostało znaczenie dobrego zdrowia, jako czynnika sprzyjającego inkluzji i przeciwdziałającego wykluczeniu, ponieważ w przeszłości, a także w czasach współczesnych choroba, zwłaszcza nowa i nieznana (zakaźna) może być przyczyną wykluczenia. Szczególnie istotne jest też integrowanie ze społeczeństwem ludzi niepełnosprawnych, których liczba na starym kontynencie wzrasta wraz ze starzeniem się europejskich populacji.

Bibliografia:

- Altermatt U.: Sarajewo przestrzega. Etnonacjonalizm w Europie. Kraków, 1998.
- Anderson S.: Języki. Łódź, 2017.
- Ariza L.M.: Kajdaniarski biznes. Niewolnicy w XXI wieku. Raport. „El Pais”, 2.11.2007. Por. „Forum”, 7.01-13.01.2008, 2.
- Atkinson A.B.: Nierówności. Co da się zrobić? Warszawa, 2017.
- Bales K.: Jednorazowi ludzie. Nowe niewolnictwo w gospodarce światowej. Gdańsk, 2019.
- Barnes C., Mercer G.: Niepełnosprawność. Warszawa, 2008.
- Baslez M.-F.: Prześladowania w starożytności. Ofiary. Bohaterowie. Męczennicy. Kraków, 2009.
- Beard M.: SPQR. Historia Starożytnego Rzymu. Poznań, 2016.
- Bérenger J.: Tolerancja religijna w Europie w czasach nowożytnych (XV-XVIII wiek). Poznań, 2002.
- Biezuńska-Małowist I., Małowist M.: Niewolnictwo. Warszawa, 1987.
- Carmichael A.G.: Trąd: wielkie oczy strachu. [W:] Wielkie epidemie w dziejach ludzkości, Kiple K.F. (red.). Poznań, 2002.
- Cary M.: Scullard H.H.: Dzieje Rzymu tom II. Warszawa, 1992.
- Cesarani D.: Ostateczne rozwiązanie. Losy Żydów w latach 1933-1949. Warszawa, 2019.

- Deaton A.: Wielka ucieczka. Zdrowie, bogactwo i źródła nierówności. Warszawa, 2016.
- Fergusson W.: W drodze na Hokkaido. Autostopem przez kraj kwitnącej wiśni. Wrocław, 2003.
- Finley M.I.: Grecy. Warszawa, 1965.
- Frank R. H., Cook Ph.J.: Społeczeństwo, w którym zwycięzca bierze wszystko. Toruń, 2017.
- Goldsworthy A.: Pax Romana. Wojna, pokój i podboje w świecie rzymskim. Poznań, 2018.
- Göle N.: Muzułmanie w Europie. Dzisiejsze kontrowersje wokół islamu. Kraków, 2016.
- Götz A.: Europa przeciwko Żydom 1880-1945. Warszawa, 2021.
- Hansen M.H.: Polis. Wprowadzenie do dziejów greckiego miasta-państwa w starożytności. Warszawa, 2011.
- Jacynowska M.: Dzieje Imperium Romanum. Warszawa, 1995.
- Johnson G.: Wielkie kultury świata: Indie. Warszawa, 1998.
- Kaletsy A.: Bezczenny skarb Europy. „The Times”, 5.08.2001. Por. „Forum”, 3.08.2001, 32 (1879).
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. <https://tiny.pl/wffll> (data dostępu: 28.06.2022)
- Kluzowa K.: Demograficzne drogowskazy dla gerontologicznej pracy socjalnej. [W:] Starzenie się. Problemat społeczno-socjalny i praktyka działań. Nózka M., Smagacz-Poziemska (red). Kraków, 2014, 39-52.
- Kłodkowski P.: Imperium boga Hanumana. Indie w trzech odsłonach. Kraków, 2018.
- Knott K.: Hinduizm. Warszawa, 2000.
- Kobayakawa A.: Japan's Modernization and Discrimination: What are Buraku and Burakumin? *Critical Sociology*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0896920520915493> (data dostępu: 25.06.2022).
- Konstytucja Grecji (według stanu prawnego na dzień 1 lipca 2005 r.). <https://tiny.pl/wffnh> (data dostępu: 9.0.2022).
- Konwencja w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa, Nowy Jork, 9 grudnia 1948 r., Dz. U z 1952 r., nr 9, poz. 9 i nr 31, poz. 213.
- Lang B.: Nazistowskie ludobójstwo. Lublin, 2006.
- Lange N. de: Wielkie kultury świata. Świat żydowski. Warszawa, 1996.
- Lewis B.: Narodziny nowoczesnej Turcji. Warszawa, 1972.
- Lowe K.: Dziki kontynent. Europa po II wojnie światowej. Poznań, 2013.
- Łysiak M.: Znamy wyniki World Happiness Report 2022. Do najszczęśliwszego kraju dolecimy z Polski w niecałe 2 godziny, 18.03.2022, *National Geographic Polska*, <https://tiny.pl/wffng> (data dostępu: 1.07.2022).
- Murray D.: Przedziwna śmierć Europy. Imigracja. Tożsamość. Islam. Poznań, 2017.

- Naphy W., Spicer A.: Czarna śmierć. Warszawa, 2004.
- Okólski M., Fihel A.: Demografia. Współczesne zjawiska i teorie. Warszawa, 2012.
- Pawlicki J.: Grecki tron rozchodzi się z ołtarzem. „Gazeta Wyborcza”, 4.10.2006.
- Pawlicki J.: Reniferowa dyskryminacja szwedzkich Sami. „Gazeta Wyborcza”, 1-2.12.2007.
- Piątkowski M.: Europejski lider wzrostu. Polska droga od ekonomicznych peryferii do gospodarki sukcesu. Warszawa, 2019.
- Prawo Unii Europejskiej z wprowadzeniem. 14 wydanie. Warszawa, 2010.
- Preece J.J.: Prawa mniejszości. Warszawa, 2007.
- Ruffié J., Sournia J.Ch.: Historia epidemii. Od dżumy do AIDS. Warszawa, 1966, 198-199.
- Runciman S.: Dzieje wypraw krzyżowych, t. I: Pierwsza krucjata i założenie Królestwa Jerozolimskiego. Warszawa, 1988.
- Sacks D.: Encyklopedia świata starożytnych Greków. Warszawa, 2001.
- Schama S.: Historia Żydów od 1000 r. p.n.e. do 1492 r. n.e. Poznań, 2016.
- Shaw M.N.: Prawo Międzynarodowe. Warszawa, 2000.
- Shaw S.J.: Historia Imperium Osmańskiego i Republiki Tureckiej, t. 1 1280-1808. Warszawa, 2012.
- Snyder T.: Skrwawione ziemie. Europa między Hitlerem a Stalinem. Warszawa, 2011.
- Sowell Th.: Bieda. Bogactwo i polityka w ujęciu globalnym. Warszawa, 2016.
- Świątkowski A.M.: Prawo socjalne Rady Europy. Kraków, 2006.
- Taylor F.: Wypędzanie ducha Hitlera. Okupacja i denazyfikacja Niemiec. Wołowiec, 2016.
- Ternon Y.: Ormianie. Historia zapomnianego ludobójstwa. Kraków, 2005.
- Ther Ph.: Ciemna strona państw narodowych. Czystki etniczne w nowoczesnej Europie. Poznań, 2012.
- Vincent M., Stradling R.A.: Wielkie kultury świata. Hiszpania i Portugalii. Warszawa, 1997.
- Wasserstein B.: W przededniu. Żydzi w Europie przed drugą wojną światową. Warszawa, 2012.
- Winstone M.: Generalne Gubernatorstwo. Mroczne serce Europy Hitler. Poznań, 2015.
- World Health Organization. <https://www.who.int/about/governance/constitution> (data dostępu: 1.07.2022).
- Zaremba M.: Wielka trwoga. Polska 1944-1947. Kraków, 2012.
- Zientara B.: Historia powszechna średniowiecza. Warszawa, 1968.

Strony internetowe:

- Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych z 5 listopada 1992 r., gov.pl Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. <https://tiny.pl/wffn1> (data dostępu: 30.06.2022).
- Europejska Karta Społeczna. <https://tiny.pl/wffls> (data dostępu: 28.06.2022).
- Europejski Akt o Dostępności, Portal Funduszy Europejskich, 11.06.2019. <https://tiny.pl/wffn2> (data dostępu: 9.07.2022).
- European social model (from Wikipedia, the free encyclopedia). <https://tiny.pl/wffnv> (data dostępu: 26.06.2022).
- Europejska konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności <https://tiny.pl/tz8tl> (data dostępu: 28.06.2022).
- Finlandia najszczęśliwszym krajem na świecie. Polska na 48. miejscu <https://tiny.pl/wffkh> (data dostępu: 1.07.2022).
- Medecins Sans Frontiers. <https://www.msf.org/> (data dostępu: 26.06.2022).
- Mniejszości narodowe. Żydzi. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. <https://tiny.pl/wffkg> (data dostępu: 14.07.2022).
- Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, Wkłady krajowe. <https://tiny.pl/wffk7> (data dostępu: 27.06.2022).
- Parlament Europejski. Aktualności, Poprawa zdrowia publicznego: co UE robi w tym zakresie? 12.07.2019, <https://tiny.pl/wcwx> (data dostępu: 2.08.2022).
- Portal Funduszy Europejskich. <https://tiny.pl/ggnqv> (data dostępu: 27.06.2022).
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. <https://tiny.pl/gh6zm> (data dostępu: 28.06.2022).
- Serwis Programu Inteligentny Rozwój. <https://tiny.pl/wffk5> (data dostępu: 27.06.2022).
- The WHO Constitution. <https://tiny.pl/wffk1> (data dostępu: 1.06.2022).
- Simons G: Welcome to the 25th edition. Ethnologue Languages of the World (February 21, 2022). <https://www.ethnologue.com/> (data dostępu: 1.07.2022).
- Welfare state (from Wikipedia, the free encyclopedia). https://en.wikipedia.org/wiki/Welfare_state (data dostępu: 26.06.2022).
- Wersja skonsolidowana Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Część Trzecia: Polityki i Działania Wewnętrzne Unii – Tytuł XIV: Zdrowie Publiczne – Artykuł 168 (dawny artykuł 152 TWE). <https://tiny.pl/wffkk> (data dostępu: 2.07.2022).
- What is Social Inclusion, IGI Global Publisher of Timely Knowledge. <https://tiny.pl/wffkb> (data dostępu: 2.07.2022)

Dr hab. Adam Czabański

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Wykłady dotyczące społecznych aspektów samobójstw jako impuls do społecznej inkluzji osób zagrożonych samobójstwem. Doświadczenia z Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Wstęp

Gdy w roku 2019 bilans liczby samobójstw w Polsce zamykał się liczbą 5255 wydawało się, że nadchodzące wieści o nieznannej chorobie pustoszącej Chiny i zmierzającej do poszczególnych krajów na świecie mogą wywołać niepokój i strach przekładający się na przyszłą dynamikę samobójstw. Okazało się jednak, że zadziałały tu mechanizmy podobne do tych występujących podczas wojny. W latach 2020-2021, kiedy pandemia COVID-19 na dobre zagościła nie tylko w świadomości Polaków, ale zaczęła zbierać swoje realne żniwo w postaci tysięcy zgonów, liczba samobójstw ustabilizowała się. W świetle danych zebranych w Komendzie Głównej Policji w roku 2020, samobójstw w Polsce odnotowano 5165, a w roku 2021 było ich 5201.

Pandemia COVID-19 najsilniej uderzyła w podstawy ekonomiczne i styl życia klas średnich¹. Na uwagę zasługuje raport badawczy pt. „Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych

1 Mucha M.: Psychosocial Effects of the COVID-19 Pandemic in Polish Society, "Social Context", 2021, 2, 9, 128-132.

Polaków w trakcie pandemii COVID-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego”. Badania przeprowadzono w dniach od 4 do 8 maja 2020 roku na ogólnopolskiej próbie losowo-kwotowej, w grupie 1179 dorosłych osób mieszkających w Polsce. We wnioskach w tym raporcie zwraca się uwagę na nasilenie objawów depresji i lęku uogólnionego wśród osób młodych, osób z niższym statusem socjo-ekonomicznym, osób przebywających na kwarantannie lub osób, które były zakażone koronawirusem, straciły pracę i/lub ciągłość wynagrodzenia. Z tego można wysnuć więc wniosek, że te właśnie grupy społeczne wymagają szczególnej troski i pomocy ze strony specjalistów psychologów i psychiatrów².

Zjawiska z poziomu makrosocznego, takie jak pandemia COVID-19 i tocząca się wojna w Ukrainie, skutecznie odwracają społeczną uwagę od problematyki samobójstw i prób samobójczych w społeczeństwach. W tych okolicznościach warto zastanowić się nad dramatem osób rozmyślających o popełnieniu samobójstwa³. Ci ludzie podlegają silnym instynktom eskapistycznym i wymagają natychmiastowych działań o charakterze inkluzyjnym.

Celem wszelkich działań w ramach profilaktyki samobójstw jest sprawienie, żeby osoby po próbach samobójczych zaniechały w przyszłości podejmowania ponownych prób i w dalszej konsekwencji były zdolne do zachowań altruistycznych. Zanim jednak do tego dojdzie, musi spełnić się społeczna inkluzja osób zagrożonych samobójstwem.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie założeń i działań podjętych w ramach realizacji wykładu fakultatywnego: *Społeczne aspekty samobójstw*, realizowanego na Uniwersytecie Medycznym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu w latach 2005-2021.

- 2 Gambin M., Sękowski M., Woźniak-Prus M., Cudo A., Hansen K., Gorgol J., Hufejt-Łukasik M., Kmita G., Kubicka K., Łyś A.E., Maison D., Oleksy T., Wnuk A.: Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie pandemii COVID-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego. Warszawa 2021. Uwarunkowania_objawow_depresji_lekow_w_trakcie_pandemii_raport.pdf, 25 (data dostępu: 12.08.2022).
- 3 Durkheim É.: Samobójstwo. Wakar K. (tłum.). Warszawa, 2006.

Wykład fakultatywny: Społeczne aspekty samobójstw, jako element edukacji dorosłych w zakresie aktywizacji do społecznej inkluzji osób zagrożonych samobójstwem

Skuteczna profilaktyka antysuicydalna wymusza upowszechnienie edukacji dorosłych w tym zakresie⁴. Edukacja dorosłych w zakresie wiedzy o zjawisku zachowań samobójczych powinna być prowadzona przede wszystkim wśród przedstawicieli zawodów medycznych. W swojej aktywności zawodowej lekarze, ratownicy medyczni, pielęgniarki, fizjoterapeuci itp., napotykać wiele sytuacji związanych z tą problematyką. Właśnie dlatego na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu wprowadzono wykład fakultatywny, na którym ta wiedza jest przekazywana. Jednym z podstawowych celów było uświadomienie studentom, że realizując swoje powołanie zawodowe mogą nie tylko ratować życie ludzkie, ale także na powrót włączać do społeczeństwa tych, którzy zamierzali odebrać sobie życie.

Przez 17 lat funkcjonowania wykładu pt.: *Społeczne aspekty samobójstw* jego odbiorcami było wielu studentów (N=1560) reprezentujących takie kierunki studiów, jak: Zdrowie Publiczne, Położnictwo, Pielęgniarstwo, Fizjoterapia, Elektroradiologia, Ratownictwo Medyczne i Terapia Zajęciowa.

Warto przyjrzeć się tematowi proponowanemu studentom Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu w ramach wykładu fakultatywnego dotyczącego problematyki samobójstw.

Wykład fakultatywny pt.: *Społeczne aspekty samobójstw* obejmuje 15 godzin (15 × po 45 minut). Taki moduł czasowy nie jest, rzecz

- 4 Boczukowa B.: Jak kształcić dorosłych: refleksje andragoga. Toruń, 2010; Fabiś A., Stępniać-Pająk A. (red.): Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie. Bielsko-Biała, 2010; Suchy S.: Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych. Warszawa, 2010; Maliszewski T.: „Pomiędzy tradycjami a przyszłością edukacji dorosłych, „Edukacja Dorosłych” 2012, 2, 43-57; Kławsień-Zduńczyk A.: Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych. Toruń, 2014; Stochmiątek J.: Kryzysy życiowe osób dorosłych: refleksje andragogiczne i edukacyjne. Warszawa, 2015.

jasna, wystarczający, jednak pozwala on chociaż zasygnalizować ważne aspekty zachowań samobójczych. Przedmiot kończy się napisaniem przez studentów pracy z zakresu poruszanych zagadnień szczegółowych. Studenci za odbycie zajęć otrzymują 1 punkt ECTS. Program wykładów z tego fakultetu (autorstwa piszącego niniejszy artykuł) zakłada poruszenie następujących zagadnień szczegółowych:

1. Problematyka definiowania samobójstwa (Durkheim, Stengel, Weisman, Lansberg, definicja WHO). Pojawia się tu również zagadnienie zachowań granicznych, które trudno jednoznacznie zdefiniować. Analizie poddano liczne przykłady, co do których niełatwo orzec, czy są to samobójstwa, wypadki, czy zabójstwa (1 × 45 minut).
2. Skala zjawiska samobójstw na świecie. Przedstawione tu zostają rozmiary i charakterystyka zachowań samobójczych w Polsce, w poszczególnych krajach europejskich, a także w Chinach, Japonii, Iranie, Afganistanie, Stanach Zjednoczonych, Meksyku i Australii (1 × 45 minut).
3. Wielkie religie wobec zjawiska samobójstw (chrześcijaństwo – katolicy, protestanci, prawosławni; religia żydowska; islam; buddyzm, hinduizm). Pokazane są tu różne tradycje, odłamy, a także sytuacje, gdy oficjalna doktryna bywała liberalizowana, np. podczas wojny (1 × 45 minut).
4. Samobójstwa w sektach (sekte Donatystów, Katarowie zwani Albigensami, sekta Świątynia Ludu, sekta Gałąź Dawidowa, Wielkie Białe Bractwo Yusmalos, Zakon Świątyni Słońca, Wyższe Źródło, sekty satanistyczne). Analizie poddane są tu mechanizmy psychomanipulacyjne stosowane w sektach i oddziałujące zwłaszcza na ludzi młodych, zagubionych. Podczas wykładu omawiane są także przykłady samobójstw w sektach w Polsce (1 × 45 minut).
5. Wybrane socjologiczne teorie samobójstw – analiza krytyczna (klasyczna teoria E. Durkheima, teoria M. Halbwachsa, teoria A. Henry'ego i J. Shorta, ekologiczna koncepcja samobójstw P. Sainsbury'ego, teoria D. Lestera i A. Leenaarsa etc.) (1 × 45 minut).
6. Samobójstwa podczas wojny – charakterystyka zjawiska (1 × 45 minut).

7. Zjawisko samobójstw altruistycznych (samobójstwa konspiratorów, spontaniczne samobójstwa na polu walki, samobójstwa będące protestem politycznym, samobójcze ataki terrorystyczne – ich motywacje, organizacja, mechanizmy i przebieg incydentów) (2 × 45 minut).
8. Zagadnienie żałoby po samobójczej śmierci. Tu nacisk położony jest na poznanie elementów składających się na syndrom przeżywania żałoby po samobójstwie bliskiej osoby. Analizie poddane są konkretne sytuacje szczegółowe, wzbogacone o wykład na temat możliwości pomocy takim osobom i rodzinom (2 × 45 minut).
9. Samobójstwa „zaraźliwe” i pakt samobójczy. Informacje o mechanizmach rządzących powtarzającymi się całymi seriami samobójstw dostarczają studentom wiedzy na temat mocy oddziaływania niektórych samobójstw i inspirowania kolejnych ofiar (2 × 45 minut).
10. Problematyka profilaktyki presuicydalnej i postsuicydalnej (3 × 45 minut).

Wykłady prowadzone są w sposób interaktywny, to znaczy prowadzący zachęca do zadawania pytań i wyrażania osobistych opinii przez studentów. Podczas zajęć prowadzący podkreśla konieczność udzielania pomocy medycznej desperatowi, ale także wyrabia przekonanie, że osoby te muszą wrócić do społeczeństwa. W tym procesie powrotu do społeczeństwa niebagatelną rolę odgrywają osoby z otoczenia niedoszłego samobójcy. Przedstawiciele zawodów medycznych w naturalny sposób wchodzą w krąg tych osób i mogą wzbudzać w nich tę właśnie potrzebę zaangażowania się w proces społecznej inkluzji osób w kryzysie samobójczym. Praktyka pokazuje, że studenci zadają często szczegółowe pytania i proszą o rozwinięcie także innych, nie uwzględnionych w programie wykładów aspektów zachowań samobójczych ludzi. Zdarza się, że po formalnym zakończeniu wykładu trwa jeszcze dyskusja, a zadawane przez studentów szczegółowe pytania dotyczą tego, co można jeszcze zrobić dla desperata po zakończeniu procedur medycznych.

Studenci wybierający ten fakultet (spośród ponad stu trzydziestu innych) wypowiadają się pozytywnie na temat zakresu poruszanych zagadnień szczegółowych, jak i formy prowadzenia zajęć. Od samego

początku wykładu o społecznych aspektach samobójstw cieszą się sporym zainteresowaniem. Studenci uczęszczający na ten wykład fakultatywny rozliczani są z obecności, ponadto na zakończenie piszą esej na zaproponowany przez prowadzącego szczegółowy temat, dotyczący przedstawianych na wykładzie zagadnień. Dobrze widziana na zajęciach jest także aktywność studentów i ich uczestnictwo w rozwijających się niekiedy dyskusjach.

Studenci kierunków medycznych uważają zajęcia za interesujące nie tylko ze względu na unikalne zagadnienia tam poruszane, ale także ze względu na konkretne informacje, dotyczące stosowania wybranych form profilaktyki antysuicydalnej⁵.

Najliczniejszą grupę uczestników fakultetu stanowią studenci Zdrowia Publicznego (N=475). Zwykle są to studenci I i II roku studiów licencjackich. Drugą pod względem wielkości grupę stanowią studenci Fizjoterapii (N=408), najczęściej I roku studiów licencjackich lub I roku studiów uzupełniających magisterskich. Znaczną liczebnie grupę stanowią również studentki Pielęgniarstwa (N=324). Przeważają tu słuchaczki II roku studiów uzupełniających magisterskich. W zajęciach ze *Społecznych aspektów samobójstw* brało udział 163 studentów Ratownictwa Medycznego (najczęściej studentów I i II roku studiów licencjackich) i 81 studentek Położnictwa. Ponadto wśród studentów, którzy ukończyli te zajęcia, było 46 z Elektromedycyny, a także 63 z Terapii Zajęciowej, najczęściej z I i II roku studiów licencjackich.

Analiza profilu wybierających ten przedmiot wskazuje na to, że są to studenci przede wszystkim pierwszych dwóch lat studiów licencjackich. Można więc założyć, że młodzi ludzie, którzy niedawno zakończyli przeżywanie późnych faz adolescencji, nadal interesują się zagadnieniami, które zazwyczaj nurtują młodzież doświadczającą samobójstw i prób samobójczych rówieśników. Jest w nich potrzeba zgłębiania wiedzy z zakresu suicydologii.

- 5 Młodożeniec A.: Ocena klinicznych czynników ryzyka samobójstwa, „Suicydologia”, 2008, IV, 20-28; Hołyst B.: Profilaktyczne funkcje suicydologii, „Suicydologia” 2009-2010, V-VI, 152-173; 12. Hołyst B.: Suicydologia. Warszawa, 2012; Gmitrowicz A., Makara-Studzińska M., Młodożeniec A. (red.): Ryzyko samobójstwa u młodzieży. Warszawa, 2015; Czabański A., Rosa K. (red.): Zapobieganie samobójstwom. Poznań, 2016.

Tabela: Liczba uczestników wykładu fakultatywnego: Społeczne aspekty samobójstw z podziałem na lata i kierunki studiów.

Rok	Zdrow. Publ.	Pielęg.	Fizjot.	Położn.	Rat. Med.	Eletrorad.	Terap. Zaj.	Ogółem
2005/2006	146	21	—	1	—	—	—	168
2006/2007	19	28	—	15	40	—	—	102
2007/2008	82	49	64	19	19	—	—	233
2008/2009	48	27	46	—	—	—	—	121
2009/2010	33	14	75	—	13	—	—	135
2010/2011	26	—	51	9	—	2	—	88
2011/2012	30	18	17	12	—	6	—	83
2012/2013	—	—	—	—	18	22	—	40
2013/2014	—	37	—	—	—	—	2	39
2014/2015	2	12	44	—	9	—	12	79
2015/2016	35	1	1	—	7	—	8	52
2016/2017	24	16	24	—	7	—	4	75
2017/2018	13	16	13	2	10	10	13	77
2018/2019	3	18	8	1	17	6	16	69
2019/2020	9	10	9	4	5	—	7	44
2020/2021	5	57	56	18	18	—	1	155
Ogółem	475	324	408	81	163	46	63	1560

Źródło: obliczenia własne

Studenci często przyznają, że do wyboru tych zajęć skłoniły ich osobiste doświadczenia związane z samobójstwem czy próbą samobójczą bliskiego człowieka (członka rodziny, przyjaciela, kolegi z klasy etc.). Wielu spośród tych młodych ludzi pragnie zgłębić motywacje rządzące zachowaniami samobójców. Bardzo ważne jest dla nich zrozumienie niepowtarzalności społecznych splotów okoliczności generujących zachowania samobójcze, zwłaszcza rówieśników. Zastanawiają się, jak przebiega proces stopniowego przesuwania się jednostki na margines życia społecznego. Zadają pytania o przyczyny ucieczki niektórych osób ze społeczeństwa w śmierć. Studenci uczęszczający na wykład fakultatywny *Społeczne aspekty samobójstw*, którzy studiują także Ratownictwo Medyczne, zdają sobie sprawę z tego, że uratowanie życia człowiekowi poprzez podtrzymanie jego funkcji życiowych, to dopiero pierwszy krok,. Najważniejszym celem profilaktyki samobójstw jest społeczna resocjalizacja tych osób, prowadząca do ich społecznej inkluzji.

Rozmowy i konsultacje ze studentami na wykładach fakultatywnych *Społeczne aspekty samobójstw*

Szczególnie ważną częścią wykładu fakultatywnego *Społeczne aspekty samobójstw* (a raczej jego efektem), są rozmowy prowadzone z poszczególnymi uczestnikami podczas przerw lub już po formalnym zakończeniu zajęć. Niektórzy młodzi ludzie dzielą się podczas tych rozmów swoimi osobistymi doświadczeniami suicydalnymi. Opowiadają np. o przeżyciach związanych ze śmiercią samobójczą bliskiej osoby. Rozmowy te przeobrażają się wówczas w formę pierwotnej terapii, podczas której osoba doświadczona suicydalnymi przeżyciami ma szansę wreszcie otworzyć się i opowiedzieć o swoich dylematach i cierpieniach. W tym sensie nie można wykluczyć, że i niektórzy studenci uczestniczący w omawianych wykładach otrzymują istotny impuls do kontynuowania własnej inkluzji w społeczeństwie.

Studenci pozwalają sobie na uwagi odnoszące się do ich niewiedzy o problemie samobójstw, do nieumiejętności dostrzegania oznak zagrożenia samobójstwem. Przykładem niech będą następujące wypowiedzi studentek I roku Fizjoterapii:

Jednak coś się działo... Zawsze się dzieje tyle, że my tego nie zauważamy! Naiwni ślepcy!

Bardzo ruszyło mnie to, że pozornie szczęśliwy chłopak przeżywał w swoim życiu takie tragedie, które zmusiły go do tak drastycznych kroków, a my byliśmy całkiem obok, a jednak daleko!

Kilka dni temu odnalazłam jej internetowy pamiętnik. Gdybym tylko znała go wcześniej. Kto wie, może nie doszłoby do tej tragedii. Kiedy czytam jej wpisy, łzy same cisną się do oczu. [...] Nie wyobrażałam sobie, jak straszny może być ból istnienia. [...] Ada skończyłaby 20 lat. Miałymy świętować jej urodziny jak zawsze razem...

Studentka I roku Terapii Zajęciowej zadaje sama sobie interesujące pytania, dotyczące dostrzegania oznak zagrożenia samobójstwem u innej osoby:

[...] czy człowiek będąc istotą społeczną jest w stanie zauważyć i zainteresować się problemem bliskich osób, czy też jest to wyjątek od reguły, która stanowi, iż człowiek nie jest z natury osobą samolubną, która jednak interesuje się osobami bliskimi. Z drugiej też strony można postawić tezę, iż być może interesuje się cudzymi problemami w sposób wybiórczy lub z uwagi na ograniczenia percepcyjne nie jest w stanie od razu zauważyć zmian psychologicznych u drugiej osoby?

Możliwość podzielenia się informacjami z kimś uważnie słuchającym stanowi pierwszy krok w stronę „oswojenia” problemu. Takie rozmowy mają nieocenioną wartość terapeutyczną dla samych studentów. Poza tym dostarczają młodzieży studenckiej szerokich zasobów wiedzy na temat sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych i udzielania skutecznej pomocy osobom znajdującym się w kryzysie samobójczym.

Podczas rozmów, które niekiedy rodzą się spontanicznie w czasie trwania wykładu, studenci zadają mnóstwo pytań, które można podzielić na kilka grup tematycznych:

- jakie są oznaki zagrożenia samobójstwem,
- jak można pomóc osobom osieroconym przez samobójcę (analiza szczegółowych przypadków),
- charakterystyka zachowań samobójczych w Polsce (cechy społeczno-demograficzne samobójców i niedoszłych samobójców, metody autodestrukcji etc.).

Pytania najczęściej dotyczą dylematu, czy można w ogóle pomóc osobie ze skłonnościami samobójczymi.

Podczas zajęć studenci przygotowują krótkie eseje, realizując tematy mieszczące się w szeroko pojętej tematyce społecznych aspektów samobójstw. W tych esejach nie chodzi tylko o opisanie przypadków zachowań suicydalnych, ale także o ich ocenę, o możliwości podejmowania zachowań alternatywnych w stosunku do zachowań samobójczych. Niektórzy studenci piszą o swoim doświadczeniu śmierci samobójczej albo w rodzinie, albo w środowisku rówieśniczym. Są tu analizowane niepowtarzalne sploty okoliczności wywołujące dążenia samobójcze i samobójstwa. Tu również młodzież często dzieli się swoimi osobistymi przemyśleniami, które posiadają swoistą wartość antysuicydalną. Oto przykłady takich wypowiedzi:

Kobieta, lat 19, studentka I roku Zdrowia Publicznego:

Każda śmierć porusza całą rodzinę i bliskich zmarłego, a śmierć samobójcza w sposób szczególny. (...) Takiej rodzinie potrzebne jest wsparcie z zewnątrz, gdyż rzadko sami są w stanie poradzić sobie z tak trudną sytuacją, która często spada na nich niespodziewanie. (...) Nie można takich ludzi zostawiać samych sobie, bo to tylko potwierdziłoby ich obawy, że to oni są winni tego, co się stało oraz że otoczenie uważa tak samo. (...) To właśnie członkowie rodziny, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi są ważnym źródłem wsparcia i to ich gotowość do udzielenia najprostszej nawet pomocy w zakresie codziennych obowiązków może okazać się bezcenna. Najważniejszym elementem terapii

jest obecność drugiej osoby, gotowej nawet w milczeniu wysłuchać i przede wszystkim nie oceniać.

Kobieta, lat 21, studentka II roku Pielęgniarstwa:

Gdyby ludzka obojętność choć trochę się ociepliła, gdyby człowiek zaczął dostrzegać człowieka nie tylko wtedy, kiedy czegoś od niego potrzebuje, ale zwłaszcza wtedy, gdy ten drugi liczy na naszą pomoc, to samobójstwa nie byłyby ani przymusem ani wyborem. Życie ludzkie jest najpiękniejszym darem Boga, który mamy pomnażać, a nie zatracać. Przeszkody są po to poustawiane na ścieżkach życia, by je dzielnie pokonywać, a nie omijać.

Kobieta, lat 20, studentka I roku Ratownictwa Medycznego:

Sam fakt, że rodzice usilnie starali się zataić to, co się stało nawet przed najbliższą rodziną, jest dla mnie przerażający. Nie chodzi o to, by rozpowiadać wszystkim o problemie, ale nie można też udawać, że go nie ma. Ucieczka w niczym nie pomoże, a tylko powoduje kolejne ucieczki i życie w kłamstwie. Zmowa milczenia z czasem może stać się nie do zniesienia. (...) Lęk przed rozmową z własnym dzieckiem, ciągłe przeszukiwanie jego pokoju, czytanie notatek zamiast rozmowy, jest dla mnie nie do przyjęcia.

Kobieta, lat 20, studentka Zdrowia Publicznego:

Do dnia dzisiejszego temat samobójczej śmierci wciąż wywołuje u ludzi tyle strachu, że nie wiedzą, jak podejść do rodziny ofiary samobójstwa. Jednocześnie uczucia naznaczenia i wstydu, towarzyszące często sytuacji samobójstwa sprawiają, że członkowie rodziny zaczynają się izolować. Skutkiem tego jest fakt, że nie zauważa się potrzeb rodziny samobójcy.

Dalej respondentka odnosi się do oddziaływania samobójstwa na najbliższe otoczenie:

Kiedy ktoś odbiera sobie życie, to cios, jakim jest śmierć, działa jak fala uderzeniowa, rażąca wokół wszystkich, którzy znali tę osobę i mieli z nią kontakt. (...) W szczególny sposób i najmocniej uderzone zostają osoby najbliższe, na które wiadomość o śmierci członka rodziny spada zwykle zupełnie niespodziewanie. (...) W przypadku samobójstwa pozostaje na zawsze boleśnie raniąca świadomość członków rodziny, iż stracili kogoś ukochanego w wyniku jego własnej decyzji odejścia ze świata. Żałoba po samobójstwie jest inna!

Mężczyzna, lat 21, student Fizjoterapii:

Czasem jakieś traumatyczne przeżycie powoduje, że czujemy się jak w jakimś koszmarze, mamy wrażenie, że to wszystko, co się stało, to jakiś głupi film i odrzucamy od siebie wszelkie myśli na dany temat. (...) Rodzice oprzytomnieli i zaczęli rozmawiać z własnym dzieckiem. Z czasem dotarło do nich, że najlepsi lekarze nie dadzą dziecku najcenniejszego wsparcia, takiego, jakie mogą dać tylko rodzice. (...) Uważam, że bez wsparcia rodziców i szczerzej rozmowy młody człowiek nie poradzi sobie dobrze z tym, co w nim siedzi. Nawet jeśli wokół niego znajdzie się mnóstwo wybitnych specjalistów, a zabraknie wsparcia rodziców, będzie czuł się odrzucony. Co więcej, myślę, że od relacji w domu zależy również to, czy ktoś zdecyduje się na próbę samobójczą.

19-letnia studentka Fizjoterapii zauważyła, że współcześnie w wielu rodzinach istnieją deficyty komunikacji, a ponadto brak wzajemnego zaufania. Odnosi te problemy do osób popełniających samobójstwo:

Jednak w tym wszystkim zastanawia i zatrzaża mnie, jak bardzo ludzie nie potrafią żyć w prawdzie. Jak boją się ufać

najbliższym, szukać u nich pomocy. (...) Prośba o pomoc często nie jest tylko oznaką słabości, ale też dojrzałości i pokory.

Wykłady fakultatywne: *Społeczne aspekty samobójstw* posiadają nie tylko walory poznawcze, ale, jak się okazuje, także praktyczne. Studenci wykazują zainteresowanie wszystkimi przedstawianymi na wykładach szczegółowymi zagadnieniami, jednak wyraźnie aktywizują się i emocjonalnie angażują wówczas, gdy podejmowane są tematy dotyczące szeroko pojętej profilaktyki samobójstw, możliwości zaangażowania się w społeczną inkluzję osób zagrożonych samobójstwem.

Wydaje się, że to dobrze świadczy o studentach Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, którzy poza wiedzą ogólną na temat zachowań suicydalnych człowieka, pragną osiąść także wiedzę praktyczną, służącą ograniczaniu tego społecznego zjawiska.

Wnioski końcowe

Wykład fakultatywny: *Społeczne aspekty samobójstw* traktować można jako istotny element profilaktyki antysuicydalnej. Można to rozważać w dwóch aspektach:

- a) pomoc w zrozumieniu pułapek związanych z podejmowaniem zachowań samobójczych;
- b) informowanie o całej paletce działań wpisujących się w szeroko pojętą profilaktykę presuicydalną i postsuicydalną.

Po wykładach studenci uzyskują konkretną wiedzę i umiejętności, które mogą być przez nich wykorzystane przy podejmowaniu działań antysuicydalnych i stać się impulsem do społecznej inkluzji osób zagrożonych samobójstwem. Jak dotąd 1560 studentów i studentek Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu otrzymało taką wiedzę i umiejętności.

Studenci zadają wiele pytań dotyczących konkretnych sytuacji suicydalnych, co może oznaczać istnienie ogromnego zapotrzebowania wśród tych młodych ludzi na wiedzę koncentrującą się na podejmowaniu praktycznych działań antysuicydalnych. Rodzi to pytanie o zasadność skonstruowania wykładu fakultatywnego, koncentrującego się na przekazywaniu wiedzy o istniejących sposobach

przeciwdziałania samobójstwom z zakresu zarówno profilaktyki presuicydalnej, jak i postsuicydalnej.

Wśród tematów, które warto przedstawić studentom w wersji rozszerzonej, zaliczyłbym między innymi:

- zasady postępowania z rodziną przeżywającą żałobę po samobójstwie bliskiego.

Tu należałoby zwrócić uwagę na przeżycia tych osób i specyficzne reakcje otoczenia społecznego:

- oznaki świadczące o zagrożeniu samobójstwem (z analizą konkretnych przypadków);
- profilaktyka postsuicydalna dla młodzieży doświadczonej samobójstwem rówieśnika (problematyka ta powinna być również wzmacniana przykładami);
- zasady postępowania z osobami po próbie samobójczej. W tym zakresie potrzebne byłoby ukazanie specyfiki zachowań samobójczych w różnych grupach wiekowych, z naciskiem na młodzież znajdującą się w późnych fazach adolescencji oraz na seniorów.
- zasady postępowania z rodzinami i bliskimi osób po próbie samobójczej⁶.

Podczas takich zajęć studenci mogliby bez skrępowania dyskutować o możliwych strategiach działania w poszczególnych przypadkach dotyczących anonimowych, ale konkretnych osób. Istotne byłoby zatem wypracowanie wśród studentów umiejętności brania udziału w dyskusji na ten temat, oraz rozwinięcie zdolności empatii.

Wydaje się, że najważniejsze jest wyrobienie wśród studentów przeświadczenia, że samobójstwo jest zachowaniem antyspołecznym, wymierzonym w strukturę społeczną od poziomu mikrostrukturalnego (rodziny) do poziomu społeczeństwa globalnego (biorąc pod uwagę np. wskaźniki ekonomiczne). Wydaje się więc być uprawniony pogląd, że studenci uczelni medycznej nie powinni dopuszczać do siebie ewentualności niesienia pomocy w dokonaniu samobójstwa. Celem wykładu fakultatywnego *Społeczne aspekty samobójstw* lub innych wykładów fakultatywnych, skupiających się już wyłącznie na

6 Czabański A.: Profilaktyka postsuicydalna dla młodzieży i jej rodzin. Poznań, 2009.

profilaktyce samobójstw powinno być pokazanie szkodliwego charakteru działań podejmowanych przez niektóre kliniki w Szwajcarii i w innych krajach, oferujące pomoc w dokonaniu samobójstwa osobom starszym i schorowanym. Takie bowiem działania sprzeczne są z podstawowymi zasadami etycznymi funkcjonowania lekarzy oraz przedstawicieli innych grup reprezentujących zawody medyczne.

Wśród działań mających na celu rozwinięcie edukacji dorosłych w zakresie wiedzy suicydologicznej należy wymienić podobne wykłady prowadzone przez profesorów i doktorów z Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego w takich uczelniach wyższych, jak: Uniwersytet Warszawski, Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Łódzki i Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Od 2021 roku eksperci z Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego zorganizowali pierwsze w Polsce Podyplomowe Studia z Suicydologii w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie. Są one zorientowane na pedagogów, psychologów i psychiatrów, ale wśród uczestników kolejnych edycji tych studiów pojawiają się także pracownicy socjalni, pracownicy centrów pomocy w kryzysie, kuratorzy sądowi i księża. Prowadzone są także liczne webinaria i szkolenia obejmujące przedstawicieli zawodów stykających się z problematyką zachowań samobójczych. Grono ekspertów przygotowując Program Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021-2025, w koordynacji z Biurem ds. Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie przygotowuje webinaria i szkolenia dla dziennikarzy o tym, jak informować społeczeństwo o zjawisku samobójstw i o osobach podejmujących zachowania samobójcze. W planowanych działaniach edukacyjnych dla dziennikarzy podkreślane będą kwestie przeciwdziałania marginalizacji osób po próbach samobójczych i włączenie przedstawicieli zawodu dziennikarskiego do działań na rzecz wzbudzania społecznej inkluzji osób zagrożonych samobójstwem. Działania podejmowane w ramach edukacji dorosłych na temat problematyki zachowań samobójczych powinny przyczynić się do zmniejszenia liczby samobójstw w Polsce oraz do rozwinięcia silnych impulsów do społecznej inkluzji osób zagrożonych samobójstwem.

Bibliografia:

- Boczukowa B.: Jak kształcić dorosłych: refleksje andragoga. Toruń, 2010.
- Czabański A.: Profilaktyka postsuicydalna dla młodzieży i jej rodzin. Poznań, 2009.
- Czabański A., Rosa K. (red.): Zapobieganie samobójstwom. Poznań, 2016.
- Durkheim É.: Samobójstwo. Wakar K. (tłum.). Warszawa, 2006.
- Fabiś A. i Stępniań-Pająk A. (red.): Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie. Bielsko-Biała, 2010.
- Gambin M., Sękowski M., Woźniak-Prus M., Cudo A., Hansen K., Gorgol J., Hufejt – Łukasik M., Kmita G., Kubicka K., Łyś A. E., Maison D., Oleksy T., Wnuk A.: Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie pandemii COVID-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego. Warszawa, 2021, Uwarunkowania_objawow_depresji_lekow_w_trakcie_pandemii_raport.pdf. (data dostępu: 12.08.2022).
- Gmitrowicz A., Makara-Studzińska M., Młodożeniec A. (red.): Ryzyko samobójstwa u młodzieży. Warszawa, 2015.
- Hołyst B.: Profilaktyczne funkcje suicydologii, „Suicydologia” 2009-2010, V-VI, 152-173.
- Hołyst B.: Suicydologia. Warszawa, 2012.
- Kławsiuć-Zduńczyk A.: Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych. Toruń, 2014.
- Maliszewski T.: Pomiędzy tradycjami a przyszłością edukacji dorosłych, „Edukacja Dorosłych”, 2012, 2, 43-57.
- Młodożeniec A.: Ocena klinicznych czynników ryzyka samobójstwa, „Suicydologia”, 2008, IV, 20-28.
- Mucha M.: Psychosocial Effects of the COVID-19 Pandemic in Polish Society, “Social Context”, 2021, 2, 9, 128-132.
- Stochmiątek J.: Kryzysy życiowe osób dorosłych: refleksje andragogiczne i edukacyjne. Warszawa, 2015.
- Suchy S.: Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych. Warszawa, 2010.

Dr Patrycja Marciniak-Stępak
Katedra i Zakład Edukacji Medycznej

**Dr Maria Nowosadko, mgr Aleksandra Walkowska,
mgr Anna Mackiewicz**
Studium Języków Obcych
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Edukacja medyczna – nauczanie komunikacji z pacjentem w warunkach symulowanych

Wstęp

Zmiany społeczne jakie obserwujemy na przestrzeni ostatnich lat inspirują do innego sposobu patrzenia na edukację medyczną. To co sprawdzało się kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu, dziś już nie przynosi oczekiwanych efektów. Nauczanie zawodów medycznych wymaga bezpośredniego kontaktu z pacjentem, co z różnych powodów – zwiększenia liczby studentów, modyfikacji sposobu opieki nad pacjentami, ograniczonego dostępu do określonych „typów” pacjentów itd. – jest coraz trudniejsze. W związku z tym edukacja medyczna poszukuje bardziej skutecznych metod dydaktycznych dla nauczania umiejętności oraz kształtowania postaw wśród studentów różnych kierunków medycznych: lekarskiego, pielęgniarstwa, położnictwa czy ratownictwa medycznego¹. Zmiany sposobu kształcenia mają na celu przede wszystkim bezpieczeństwo pacjenta, ale także podniesienie

1 Horodeńska M, Silverman J.: Pacjenci symulowani w edukacji medycznej – aspekty praktyczne. [W:] Symulacja w edukacji medycznej. Torres K., Kański A. (red). Lublin, 2018, 139-161.

jakości świadczonych usług medycznych. Kompleksowe przygotowanie obejmuje nie tylko obszar wiedzy merytorycznej, ale również kształcenie kompetencji społecznych, do których nie przywiązywano w przeszłości wielkiej wagi. Obowiązujący przez lata patriarchalny model relacji medyk-pacjent, nie jest obecnie najbardziej pożądanym, w związku z czym dotychczasowe klasyczne podejście do kształcenia studentów stało się niewystarczające. Nowe wyzwania w edukacji medycznej, wymagające tworzenia interaktywnego środowiska kształcenia, w którym student jest zaangażowany w różnego rodzaju aktywności, stały się inspiracją do rozwoju symulacji medycznej, jako wartościowej metody zarówno w procesie edukacji przed-, jak i podyplomowej².

Symulacja medyczna daje bardzo szerokie możliwości w kształceniu studentów. Nieocenioną zaletą jest fakt, że bez negatywnych konsekwencji można popełniać błędy, analizować je oraz wyciągać wnioski. Należy podkreślić, że największą wartość edukacyjną ma omówienie, tzw. *debriefing*, które jest kluczowym elementem każdej aktywności, z wykorzystaniem zarówno symulacji niskiej, pośredniej, jak i wysokiej wierności, a dzięki prowadzeniu omówienia według określonych zasad, skuteczność eliminowania błędów podczas kolejnych aktywności istotnie wzrasta. Popełnianie błędów jest naturalnym elementem procesu uczenia się, jednak ważne jest, aby konstruktywnie przeanalizować napotkane trudności, ponieważ tylko taki sposób kształcenia przygotowuje studentów do pracy z pacjentem, ograniczając ryzyko niekorzystnych zdarzeń. Błędy medyczne są przyczyną wielu zgonów na świecie – bez wątpienia jedną z przyczyn ich popełniania jest wadliwy system edukacji³. Na korzyść kształcenia wykorzystującego symulację medyczną przemawia również to, że dzięki warunkom symulowanym nauczyciel może zaplanować realizację określonych sytuacji klinicznych, dzięki czemu studenci zetkną się z najbardziej wartościowymi na ich etapie edukacji przypadkami,

- 2 Seweryn B.: Wprowadzenie do symulacji medycznej (istota oraz cele). [W:] Wprowadzenie do symulacji medycznej. Mirecka J., Dębska G. (red.). Kraków, 2020, 18-22.
- 3 Jones F. i in.: Simulation in Medical Education: Brief History and Methodology, „Principles and Practice of clinical research” 2015,1 (2), 56-63.

a nie pacjentami obecnymi i dostępnymi podczas zajęć na oddziale czy w poradni.

Warto podkreślić, iż proces nauczania kompetencji klinicznych dobrze obrazuje tzw. piramida Millera, według której efektywne połączenie posiadanej wiedzy i umiejętności może być realizowane m.in. dzięki wykorzystaniu w procesie dydaktycznym zróżnicowanych narzędzi z zakresu symulacji medycznej⁴, co przynosi określone korzyści:

- wpływa na jakość procesu kształcenia;
- zapewnia nabywanie i/lub doskonalenie umiejętności;
- tworzy środowisko bezpieczne dla atmosfery procesu kształcenia;
- poprawia bezpieczeństwo prawdziwych pacjentów.

Nauczanie umiejętności interpersonalnych

Oprócz umiejętności technicznych dotyczących wykonywania procedur medycznych o różnym stopniu złożoności, symulacja medyczna pozwala również na kształcenie odpowiedniej postawy względem pacjenta, jego rodziny oraz pozostałych członków zespołu medycznego. Z tego powodu zasadne jest, aby w procesie dydaktycznym uwzględniać nauczanie wspomnianych umiejętności interpersonalnych (nazywanych czasami nietechnicznymi), ponieważ w niedalekiej przyszłości ułatwi to nie tylko odpowiednią opiekę nad pacjentem, ale również przyniesie satysfakcję zarówno pacjentowi, jak i przedstawicielowi systemu opieki zdrowotnej, ograniczając ryzyko wypalenia zawodowego.

Z uwagi na trudności organizacyjne oraz wpływ na poczucie bezpieczeństwa pacjentów, trudno prowadzić ustandaryzowane nauczanie umiejętności interpersonalnych podczas zajęć klinicznych. W takiej sytuacji wsparciem procesu dydaktycznego jest udział tzw. symulowanych pacjentów (*simulated patient*), dzięki którym w warunkach kontrolowanych i odtwarzalnych studenci mogą doskonalić umiejętności w zakresie prawidłowego nawiązywania kontaktu

4 Miller G.E.: The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. "Academic Medicine" 1990, 65, Suppl., 63-67.

z pacjentem, co będzie pomocne w budowaniu relacji terapeutycznej w ich pracy zawodowej. Koncepcja włączenia „fałszywych” pacjentów do procesu kształcenia została zaproponowana przez Barrowsa już w 1964 roku⁵ i od tamtego czasu zyskała akceptację środowisk związanych z podnoszeniem jakości świadczeń medycznych oraz bezpieczeństwa pacjentów.

Istotne jest, iż do zadań symulowanych pacjentów należy nie tylko odtwarzanie określonej wcześniej roli, ale także – po zakończeniu scenariusza – dzielenie się swoimi odczuciami i obserwacjami ze studentem. Z tego względu przekazywana przez symulowanego pacjenta informacja zwrotna (*feedback*) ukazuje perspektywę pacjenta, dodatkowo wzmacniając korzyści wynikające z koncepcji całościowej opieki (*whole-patient care*).

Oprócz nauczania umiejętności komunikacyjnych, zajęcia z udziałem symulowanych pacjentów pozwalają także na doskonalenie badania przedmiotowego oraz naukę poprawnego sposobu wykonywania niektórych nieinwazyjnych procedur medycznych.

Zasadność włączenia symulowanych pacjentów do procesu dydaktycznego potwierdza m.in. zestawienie różnych metod oceny wiedzy i umiejętności klinicznych stworzone przez Newble’a⁶. Analiza zestawienia pokazuje szeroki zakres umiejętności, które mogą być zweryfikowane podczas zajęć – od konieczności posiadania wiedzy merytorycznej, poprzez wykorzystanie jej w praktyce (np. podczas prowadzonej diagnostyki różnicowej), aż po umiejętność wyjaśnienia zaistniałej sytuacji pacjentowi w atmosferze zaufania i szeroko pojętego profesjonalizmu medycznego. W związku z powyższym potwierdza to wartość symulowanego pacjenta, jako cennego i skutecznego „narzędzia dydaktycznego”, wskazując, iż żadna inna metoda kształcenia nie przynosi tylu zróżnicowanych korzyści edukacyjnych.

Zajęcia z symulowanymi pacjentami są zatem korzystnym i wartościowym doświadczeniem dla studentów wszystkich kierunków, bez

5 Barrows H. S., Abrahamson S.: The Programmed Patients: a Technique for Appraising Student Performance in Clinical Neurology. “Journal of Medical Education” 1964, 39, 802-805.

6 Newble D.: Assessing Clinical Competence at Undergraduated Level. “Medical Education” 1992, 26, 504-511.

względu na etap kształcenia, jednak kluczowe jest dostosowanie trudności relacji student-symulowany pacjent do wiedzy i umiejętności studenta⁷.

Należy podkreślić, iż obowiązkiem nauczyciela prowadzącego zajęcia z udziałem SP jest dbanie o bezpieczeństwo studentów oraz zapewnienie im warunków odpowiednich do nabywania pewności w postępowaniu z pacjentem⁸.

Symulowany pacjent

Symulowany pacjent to osoba przygotowana do odgrywania wcześniej ustalonej roli w określonych warunkach, np. w centrum symulacji lub rzeczywistym miejscu pobytu pacjenta.

Mimo, iż nie musi to być osoba z wykształceniem aktorskim, powinna posiadać umiejętność wielokrotnego odtwarzania zadanej roli. Kluczowa jest także zdolność przekazywania ustrukturyzowanej informacji zwrotnej, dotyczącej postępowania studenta (*feedback*).

W zależności od charakteru zajęć można wyróżnić dwie kategorie takich pacjentów:

- symulowany pacjent: to ogólne określenie osoby, która odtwarza rolę prawdziwego pacjenta w warunkach symulowanych. Dopuszcza się niewielkie modyfikacje w sposobie odgrywania roli w kolejnych sesjach.
- standaryzowany pacjent: podstawowe założenie jest podobne, jednak podczas odtwarzania roli wymagana jest szczególna dbałość o powtarzalność odgrywania.

Wybór i potrzeba standaryzacji wynikają z charakteru zajęć, w których bierze udział symulowany pacjent. W związku z tym

- 7 Bokken L., Rethans J.J., Scherpbier A.J., van der Vleuten C.P.: Strengths and Weaknesses of Simulated and Real Patients in the Teaching of Skills to Medical Students: a Review. "Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare", 2008, 3 (3), 161-169. Doi: 10.1097/SIH.0b013e318182fc56.
- 8 May W., Park J.H., Lee J.P.: A 10-year Review of the Literature in the Use of SPs in Teaching and Learning: 1995-2005. "Medical Teacher" 2009; 31, 487-492.

podczas większości zajęć dydaktycznych wystarczające jest realizowanie ogólnej koncepcji symulowanego pacjenta, ponieważ niewielkie modyfikacje w sposobie odtwarzania scenariusza nie mają istotnego wpływu na założenia merytoryczne, a dla celów nauczania autentyczność odgrywania ról jest ważniejsza, niż ujednolicenie, powtarzalność i regularność⁹. Natomiast standaryzacja odgrywanego scenariusza i wynikająca z niej powtarzalność są kluczowe dla zapewnienia obiektywnej oceny postępowania studenta podczas zaliczeń i egzaminów.

W piśmiennictwie naukowym określeń powyższych (standaryzowany lub symulowany pacjent) używa się czasami wymiennie, stosując skrót SP, przy czym, jeśli standaryzacja ma szczególne znaczenie, należałoby używać terminu „standaryzowany symulowany pacjent”. Wiedza na temat wspomnianych różnic jest istotna dla nauczyciela projektującego oraz prowadzącego zajęcia. Warto zapamiętać, iż standaryzowany pacjent jest zawsze pacjentem symulowanym, natomiast symulowany pacjent niekoniecznie musi być standaryzowanym¹⁰.

Włączenie w proces nauczania symulowanego pacjenta pozwala na kształcenie i doskonalenie następujących kompetencji:

- a) zasad prawidłowej komunikacji – dając możliwość dostosowania stopnia trudności relacji z pacjentem;
- b) zasad badania przedmiotowego – dzięki obecności faktycznych lub symulowanych objawów i/lub wykorzystaniu odpowiedniej charakteryzacji;
- c) zasad wykonywania wybranych nieinwazyjnych procedur medycznych – wykorzystując określone trenażery (tzw. symulacja hybrydowa).

W zależności od rodzaju zajęć i głównych założeń, symulowany pacjent może odgrywać rolę: pacjenta, rodziny pacjenta lub członka zespołu terapeutycznego.

9 Adamo G.: Simulated and Standardized Patients in OSCEs: Achievements and Challenges 1992-2003. "Medical Teacher" 2003, 25. 262-270.

10 Cleland J., Abe K., Rethans J.J.: The Use of Simulated Patients in Medical Education: AMEE Guide No 42, "Medical Teacher" 2009, 31, 477-486.

Warto podkreślić, iż szczególnie podczas przyjęcia tej formuły prowadzenia zajęć, należy zadbać o bezpieczeństwo studentów, na co pozwala możliwość przerwania i zatrzymania się w każdym momencie realizowanego scenariusza, jeśli w opinii nauczyciela prowadzącego będzie to z korzyścią dla uczestniczących studentów¹¹.

Ponadto, z uwagi na umiejętność powtarzalnego odgrywania ról, udział symulowanego pacjenta (wtedy nazywanego standaryzowanym) jest kluczowym elementem obiektywnych egzaminów, jak np. OSCE (*Objective Structured Clinical Examination*), podczas których standaryzacja wspomaga proces obiektywnej oceny.

Korzyści i trudności we współpracy z symulowanym pacjentem

Warto podkreślić, iż zarówno z perspektywy instytucji i/lub jednostki organizacyjnej koordynującej współpracę z symulowanymi pacjentami, jak i z nauczycielami prowadzącymi zajęcia, kluczowe jest wybieranie odpowiednich osób, które będą te scenariusze realizowały. Ten proces rozpoczyna się od momentu rozmowy wstępnej podczas rekrutacji kandydata na symulowanego pacjenta. Istotne, aby motywacją takiej osoby była chęć wspierania procesu kształcenia przedstawicieli różnych zawodów medycznych, a nie np. chęć zemsty za swoje wcześniejsze doświadczenia „prawdziwego” pacjenta. Ponadto, kandydat powinien stosować się do poleceń nauczyciela prowadzącego, nie przejmując jego roli, jednakże wzbogacając omówienie zrealizowanego scenariusza o swoje refleksje dotyczące uczuć i emocji, które pojawiły się podczas interakcji ze studentem. Kolejną kwestią wartą rozważenia są formalności dotyczące sposobu prowadzonej współpracy – w większości ośrodków wykorzystuje się gratyfikację finansową, która nie stanowi podstawowego źródła utrzymania symulowanego pacjenta, jednak pokrywa choć w części wydatki poniesione w związku z udziałem w zajęciach. Co więcej, odradza się długofalowe, wolontaryjne podejmowanie aktywności

11 Horodeńska M., Silverman J.: Pacjenci symulowani w edukacji medycznej – aspekty praktyczne. [W:] Symulacja w edukacji medycznej. Torres K., Kański A. (red). Lublin, 2018, 139-161.

przez symulowanych pacjentów, ponieważ wiąże się to z ryzykiem szybszego ich „wypalenia”.

Mimo, iż współpraca z symulowanym pacjentem daje szerokie możliwości i niesie wiele korzyści dla procesu dydaktycznego, nie jest jednak pozbawiona trudności i wymaga dużego zaangażowania kadry dydaktycznej na różnych etapach przygotowania i/lub prowadzenia zajęć.

Jedną z podstawowych zalet tej metody jest możliwość dokładniejszej realizacji treści wcześniej zaplanowanych efektów kształcenia. Ponadto atutami są powtarzalność oraz praca z osobą, która świadomie i aktywnie chce włączyć się w proces kształcenia studentów. Taki rodzaj zajęć umożliwia również realizację treści trudnych (tzw. „*breaking bad news*”), dostrzeżenie perspektywy pacjenta oraz otrzymanie informacji zwrotnej.

Do najczęstszych trudności związanych z prowadzeniem zajęć z udziałem SP zalicza się konieczność modyfikacji sposobu nauczania, wybranych zagadnień, dodatkowe przeszkolenie nauczycieli oraz subiektywizm informacji zwrotnej udzielanej przez SP.

Szkolenia przygotowujące do zajęć z symulowanym pacjentem

Istotne jest, aby symulowany pacjent, zanim weźmie udział w zajęciach dydaktycznych, odbył szkolenie z zasad udzielania informacji zwrotnej (*feedback*) oraz podstawowe szkolenie aktorskie.

Z tego powodu zasadne jest włączenie do zespołu pracującego z symulowanymi pacjentami psychologa oraz rozważenie nawiązania współpracy z reżyserem/aktorem. Wspomniane szkolenia/warsztaty należy okresowo powtarzać, aby symulowani pacjenci nabierali biegłości, zwłaszcza w udzielaniu ustrukturyzowanej i wartościowej informacji zwrotnej.

Ze względu na specyfikę zajęć z symulowanym pacjentem, wskazane jest przeprowadzenie wcześniejszych szkoleń przygotowujących nauczycieli do pracy z SP. Powinno ono dotyczyć m.in. zasad tworzenia scenariusza, zasad prowadzenia omówienia ze studentami czy też obsługi technicznej wykorzystywanego sprzętu (np. kamera, mikrofon itp.).

Przygotowanie zajęć z symulowanym pacjentem

Aby zapewnić prawidłowy przebieg zajęć z symulowanym pacjentem istotne jest ich wcześniejsze przygotowanie, które można podzielić na 4 etapy:

- określenie celów kształcenia;
- przygotowanie skryptu dla osób zaangażowanych w zajęcia;
- spotkanie z symulowanym pacjentem przed odbyciem zajęć;
- spotkanie podsumowujące z symulowanym pacjentem po odbyciu zajęć.

Skrypt scenariusza jest istotnym elementem zajęć prowadzonych z symulowanym pacjentem. Z tego powodu, w formie odpowiednio zmodyfikowanych instrukcji, powinien być on przedstawiony wszystkim osobom włączonym w realizację takich zajęć i obejmować:

- instrukcję dla symulowanego pacjenta: narzędzie, dzięki któremu będzie on mógł stworzyć pełnowymiarową „postać” i odpowiednio ją odgrywać;
- instrukcję dla nauczyciela: wsparcie podczas odbywania zajęć, w tym ich omówienia (np. realizacja głównych celów);
- instrukcję dla studenta: podstawowe informacje dotyczące zadań podczas scenariusza;
- instrukcję dla obsługi technicznej: przygotowanie miejsca, dodatkowego sprzętu, charakterystyka SP itd.¹²

Omówienie zajęć z symulowanym pacjentem

Jak już wspomniano wcześniej, istotnym elementem zajęć wykorzystujących różne formy symulacji medycznej jest omówienie zrealizowanej aktywności/scenariusza. Należy pamiętać, że w takim omówieniu bierze także udział symulowany pacjent, a całe spotkania powinny być realizowane w atmosferze szacunku, przy czym nauczyciel ma pełnić raczej rolę moderatora dyskusji prowadzonej przez pozostałych uczestników zaangażowanych w zajęcia dydaktyczne. W takim omówieniu szczególnie istotne jest udzielenie informacji zwrotnej przez

12 Marciniak-Stępak P., Symulowany pacjent. [W:] Wprowadzenie do symulacji medycznej. Mirecka J., Dębska G. (red.). Kraków, 2020, 18-22.

symulowanego pacjenta, dotyczącej jego odczuć i emocji podczas kontaktu ze studentem, omówienie aspektów merytorycznych przez nauczyciela prowadzącego zajęcia oraz ewentualna ocena przebiegu zajęć za pomocą kwestionariusza (np. check-lista).

Podsumowanie

Od lat 60. ubiegłego wieku trwają dyskusje nad korzyściami i ograniczeniami edukacji z udziałem symulowanych pacjentów. Ich wykorzystanie zestawia się z nauczaniem opartym na interakcji z prawdziwymi pacjentami oraz odgrywaniem ról przez studentów (*role-playing*). Włączenie SP zarówno do kształcenia przed-, jak i podyplomowego zawodów medycznych, wzmacnia zasadność i skuteczność edukacji opartej na symulacji medycznej. Taka modyfikacja procesu dydaktycznego pozwala na lepsze przygotowanie kadry medycznej i podkreśla zasadność tworzenia relacji terapeutycznej opartej na zaufaniu i zrozumieniu, co przekłada się na uzyskiwaną skuteczność leczenia, ale także satysfakcję pacjenta oraz lekarza. Warto podkreślić, iż obecność symulowanych pacjentów w procesie kształcenia stanowi jeden z silniejszych czynników motywujących do holistycznego podejścia do opieki nad pacjentem. Dodatkową wartością jest satysfakcja, jaką odczuwają osoby będące symulowanymi pacjentami, które chcą aktywnie uczestniczyć w procesie poprawy opieki zdrowotnej¹³.

Podsumowując, włączanie symulowanych pacjentów do procesu kształcenia na różnych etapach jest zasadne i potrzebne, ponieważ może ułatwić wdrażanie modelu opieki, w którym dostrzega się perspektywę pacjenta, co istotnie wpłynie na jakość i skuteczność działań podejmowanych w systemie ochrony zdrowia.

Bibliografia:

Adamo G.: Simulated and Standardized Patients in OSCEs: Achievements and Challenges 1992-2003. "Medical Teacher", 2003, 25, 262-270.

- 13 Nestel D., Burn C.L., Pritchard S.A, Glastonbury R., Tabak D.: The Use of Simulated Patients in Medical Education: Guide supplement 42.1 – Viewpoint. "Medical Teacher", 2011, 33 (12), 1027-9.

- Barrows H.S., Abrahamson S.: The Programmed Patients: a Technique for Appraising Student Performance in Clinical Neurology. "Journal of Medical Education", 1964, 39, 802-805.
- Bokken L., Rethans J.J., Scherpbier A.J., van der Vleuten C.P.: Strengths and Weaknesses of Simulated and Real Patients in the Teaching of Skills to Medical Students: a Review. "Simulation in Healthcare", 2008, 3 (3), 161-9. Doi: 10.1097/SIH.0b013e318182fc56.
- Cleland J., Abe K., Rethans J.J.: The Use of Simulated Patients in Medical Education: AMEE Guide No 42, "Medical Teacher", 2009, 31, 477-486.
- Horodeńska M., Silverman J.: Pacjenci symulowani w edukacji medycznej – aspekty praktyczne. [W:] Symulacja w edukacji medycznej. Torres K., Kański A. (red.). Lublin, 2018, 139-161.
- Jones F. i in.: Simulation in Medical Education: Brief History and Methodology, "Principles and Practice of clinical research", 2015, 1 (2), 56-63.
- Marciniak-Stępak P.: Symulowany pacjent. [W:] Wprowadzenie do symulacji medycznej. Mirecka J., Dębska G. (red.). Kraków, 2020, 18-22.
- May W, Park J.H., Lee J.P.: A 10-year Review of the Literature in the Use of SPs in Teaching and Learning: 1995-2005. "Medical Teacher", 2009, 31, 487-492.
- Miller G.E.: The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. "Academic Medicine", 1990, 65, 63-67.
- Nestel D., Burn C.L., Pritchard S.A., Glastonbury R., Tabak D.: The Use of Simulated Patients in Medical Education: Guide supplement 42.1 – Viewpoint. "Medical Teacher", 2011, 33 (12), 1027-9.
- Newble D.: Assessing Clinical Competence at Undergraduated Level. "Medical Education", 1992, 26, 504-511.
- Seweryn B.: Wprowadzenie do symulacji medycznej (istota oraz cele). [W:] Wprowadzenie do symulacji medycznej. Mirecka J., Dębska G. (red.). Kraków, 2020, 18-22.

Między słowami. Inkluzja społeczna dzieci i młodzieży zagrożonych wykluczeniem

Wprowadzenie

Wykluczenie społeczne jest zagadnieniem wielowymiarowym. Jest to zjawisko ekonomiczne, socjologiczne, kulturowe i polityczne¹. Odseparowanie i długotrwała izolacja społeczna mogą powodować znaczne szkody w rozwoju człowieka, który z natury jest istotą społeczną. Poczucie przynależności to jedna z podstawowych potrzeb, ponieważ ludzie rodzą się zupełnie niesamodzielni i ich dobrobyt zależy od innych, np. od rodziny – podstawowej grupy społecznej. „Współtworzenie lub przyjęcie do grupy jest podstawą do odczuwania rzeczywistej przynależności”², dlatego niezwykle istotne jest diagnozowanie, a następnie zapobieganie lub hamowanie procesu wykluczenia społecznego, szczególnie w grupach zagrożonych marginalizacją.

- 1 Nowak A.: Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego. „Chowanna”, 2012, 38 (1), 17-32.
- 2 Szarfenberg R.: Ubóstwo, marginalność i wykluczenie społeczne. <https://tiny.pl/wcsbk> (data dostępu: 21.04.2022).

Kluczem do złagodzenia, a w efekcie do likwidacji zjawiska marginalizacji osób i grup społecznych, jest edukacja³, dlatego przedmiotem niniejszych rozważań jest grupa społeczna, najbardziej podatna na oddziaływania dydaktyczne i wychowawcze – dzieci i młodzież. W centrum zainteresowania autorki znaleźli się młodzi ludzie zagrożeni wykluczeniem (bądź wykluczeni społecznie) oraz wybrane formy i metody przeciwdziałania temu stanowi rzeczy. Ważnym aspektem podejmowanej problematyki jest zdiagnozowanie przyczyn wykluczenia, które, np. u obcokrajowców najczęściej wynika z braku kompetencji językowych i różnic kulturowych w relacji do społeczeństwa przyjmującego.

Pojęcie wykluczenia społecznego

Podejmując próbę zdefiniowania pojęcia wykluczenia społecznego należy rozpocząć od samego terminu „wykluczenie”, którego kontekst może następnie przyjmować różne formy. Analizowane słowo jest rzeczownikową formą terminu „wykluczyć”, co oznacza „wyłączyć kogoś, coś z jakiejś grupy, stać się przyczyną usunięcia kogoś skądś”⁴. Gdyby podjąć się szukania genezy wykluczenia tylko w oparciu o przytoczoną definicję, na plan pierwszy wysunąłby się brak sprawczości w procesie przeciwdziałania wykluczeniu i zupełna zależność od intencji drugiej osoby. Idąc dalej tym tropem należałoby założyć, że jednostka wykluczona chciałaby, ale nie może brać udziału w działaniach podejmowanych przez innych członków społeczności. Jej izolacja może wynikać z ograniczenia dostępu do środków i zasobów, które z reguły są zorganizowane w system „zwyczajów, praw, możliwości, złożonych z wartości, norm, instytucji, jak też reguł, które zazwyczaj są przestrzegane przez członków społeczeństwa, czyli w ramach kontekstu społecznego”⁵. Jak zauważa Agnieszka Wilczyńska:

3 Kowalak T.: *Marginalność i marginalizacja społeczna*. Warszawa, 1998.

4 Hasło: *Wykluczyć*. [W:] <https://tiny.pl/wcsb8> (data dostępu: 7.04.2022).

5 Szopa B., Szopa A.: *Wykluczenie finansowe a wykluczenie społeczne*. „Zeszyty Naukowe”, 2011, 11, 13-27.

Członkowie grup wykluczonych są pozbawieni dostępu do władzy i możliwości podejmowania decyzji. Mają mniej praw, a więcej obowiązków, mniej możliwości wyboru, więcej ograniczeń, mniej możliwości ekonomicznych i niższy status społeczno-ekonomiczny, mają mniej możliwości edukacyjnych oraz zawodowych, natomiast bardziej narażeni są na skutki społecznych kryzysów i nacisków, dyskryminację prawną oraz społeczne napiętnowanie⁶.

Takie spojrzenie na problematykę wykluczenia wskazuje, że danej jednostce nie tyle świadomie zabrano możliwość partycypowania w danym działaniu, co jej zasoby i ograniczenia nie pozwalały po prostu na bycie jego uczestnikiem. Jednakże o tym, jakie zasoby byłyby wystarczające do uniknięcia wykluczenia, decyduje system przyjęty przez większość społeczności. I w ten sposób koło się zamyka.

Małgorzata Orłowska i Bożena Zawadzka podają, że „do niedawna nie było – zwłaszcza w pedagogice społecznej – precyzyjnego określenia pojęcia wykluczenie i marginalizacja społeczna”⁷. Jak zaznaczają dalej autorki, oba te terminy są stosunkowo nowymi określeniami starych zjawisk⁸. Pojęcie wykluczenia społecznego użyto po raz pierwszy w latach 70. XX wieku we Francji, by opisać nowy rodzaj ubóstwa. Było to określenie związane z prowadzeniem konwencjonalnej polityki społecznej, której celem była „walka z wykluczeniem społecznym i jego likwidacja”⁹. Na przestrzeni lat definicja omawianego pojęcia ulegała zmianom, które były odpowiedzią na społeczno-ekonomiczne i polityczne przeobrażenia danego kraju. Jeszcze nie tak dawno temu – w latach 90. ubiegłego wieku – definiowano wykluczenie społeczne odnosząc się do osób nim

6 Wilczyńska A.: Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym. Katowice, 2014.

7 Orłowska M., Zawadzka B.: Między obywatelnością a upośledzeniem społecznym. [W:] Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka. Bargel M. jr., Janigová E., Jarosz E., Jůzl M. (red.). Brno, 2013, 877-885.

8 Ibidem.

9 Wilczyńska A.: op. cit., 13.

objętych, jako mało znaczącej warstwy społecznej, składającej się z jednostek prowadzących pasożytniczy tryb życia, wykolejonych, naruszających przepisy prawa i normy współżycia społecznego¹⁰. Takie rozumienie pojęcia wskazuje na jego zdecydowanie pejoratywny charakter, a grupa społeczna nim objęta jawi się jako pozbawiona norm i moralności, nierespektująca prawa i pozbawiona zachowań prospołecznych.

Według koncepcji powstałych w ostatnich latach, „pojęcie wykluczenia społecznego służy opisywaniu współczesnych form upośledzenia społecznego”¹¹, czyli sytuacji, w której

jednostka nie ma możliwości z różnych powodów pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, a ograniczenia mogą być spowodowane brakiem bądź niedostatkami dóbr, albo brakiem możliwości podejmowania działań¹².

W obu przypadkach mówimy o zjawisku ubóstwa, które nie sprowadza się jedynie do wymiaru ekonomicznego¹³. Elżbieta Tarkowska zauważa, że:

(...) bieda to nie tylko niskie dochody, ale także niedobory, niedostatki, upośledzenie w zaspokajaniu różnych potrzeb: w sferze zdrowia, edukacji, uczestnictwa w kulturze, w życiu społecznym i politycznym. Oprócz niskich dochodów bierze się pod uwagę utrudnienia w dostępie do służby zdrowia, bariery związane z edukacją, upośledzenie w dostępie do komunikacji, kultury, informacji, ograniczenia i słabości życia społecznego (osłabienie więzi społecznych, dezintegrację),

10 Cyt. za: Szarfenberg R.: Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady. Warszawa, 2006.

11 Wilczyńska A.: op. cit., 13.

12 Kazimierczak T.: Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością. Katowice, 2006.

13 Tarkowska E.: Kategoria wykluczenia społecznego a polskie realia. [W:] Skazani na wykluczenie. Orłowska M. (red.). Warszawa, 2005, 16-30.

niemożność realizacji uprawnień politycznych, praw człowieka, itd.¹⁴

Jak widać, definicja wykluczenia społecznego może być łączona z jego przyczyną, jak i skutkami, dlatego często nie jest ono nazywane stanem a procesem. Wielowymiarową charakterystykę wykluczenia odnajdujemy w publikacji wyników ewaluacji programu Unii Europejskiej *Poverty 3*, gdzie stwierdzono, że:

wykluczenie społeczne to dynamiczny proces składający się z różnych stadiów i faz: 1. często spowodowany brakiem zasobów; 2. prowadzący do sytuacji wielowymiarowej deprivacji o różnych stopniach natężenia; 3. wielowymiarowy; 4. posiada aspekty oddawane przez wskaźniki pieniężne, ale też takie, których te wskaźniki nie ujmują; 5. charakteryzuje się deficytami uczestnictwa (o różnym stopniu natężenia) w głównym nurcie społeczeństwa i dostępu do zasadniczych systemów społecznych (rynek pracy, zabezpieczenie społeczne, edukacja, opieka medyczna); 6. może oznaczać zerwanie więzi z rodziną i ze społeczeństwem; 7. może powodować utratę poczucia tożsamości i celu w życiu; 8. wiąże się z pozbawieniem lub nierealizowaniem uprawnień socjalnych; 9. zawiera czynniki utrwalające i „błędne koła”, które sprawiają, że dominuje w cyklu życia i może być przekazywany międzypokoleniowo¹⁵.

Takie spojrzenie na problem wykluczenia społecznego nasuwa refleksję, że gdy dana jednostka może być zagrożona wykluczeniem społecznym, niezwykle istotna jest diagnoza pozwalająca na uniknięcie, zatrzymanie, spowolnienie lub złagodzenie skutków owego negatywnego procesu.

14 Ibidem, 19.

15 Cyt. za: Szarfenberg R.: Pojęcie wykluczenia społecznego. [W:] Przeciwności wykluczeniu społecznemu. Duda M., Gulla B. (red.). Kraków, 2008, 11-29.

Wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży

W ostatnich dziesięcioleciach wiele uczyniono w refleksji naukowej i praktyce społecznej w celu zmniejszenia zakresu społecznej ekskluzji wielu grup i warstw społecznych: kobiet, mniejszościowych grup etnicznych, osób niepełnosprawnych, obszarów ubóstwa czy na przykład osób z doświadczeniem izolacji więziennej¹⁶.

W ujęciu teoretycznym (badawczym), jak i praktycznym (praca socjalna) zauważa się wiele pozytywnych zmian w zakresie inkluzji społecznej grup wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem. Ewa Jarosz zauważa jednak, że w kwestii wykluczenia społecznego dzieci zagadnienie to, szczególnie w literaturze polskiej, jest często pomijane lub traktowane pobieżnie¹⁷. Przyczyn tego stanu jest zapewne wiele, jednak zakłada się, że pomimo wielu zmian w kontekście wychowawczym i edukacyjnym, które miały i mają miejsce w ostatnich latach, nadal w polskich rodzinach królują „tradycyjne ideologie wychowania, konserwatywne postawy wobec pozycji dziecka i jego praw”¹⁸. I choć w aktualnej międzynarodowej dyskusji na temat ochrony dzieci i wspierania ich rozwoju mówi się wiele o promowaniu i urzeczywistnianiu społecznego uczestnictwa dzieci¹⁹, jak również oczywistym jest, że „dzieci i młodzież są przyszłością świata”, zapomina się o ich byciu „teraz” – w rzeczywistości, w której nierzadko są pozbawiani prawa do bycia wysłuchanym i wspieranym, a która stanowi fundament ich dorosłego życia.

Z danych Eurostatu z 2015 roku wynika, że grupa dzieci i młodzieży do 17. roku życia jest najliczniejszą wśród osób zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym w krajach Unii Europejskiej²⁰.

16 Jarosz E.: „Uczestnictwo dzieci” – idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci. „Chowanna”, 2012, 38 (1), 179-191.

17 Ibidem.

18 Ibidem.

19 Ibidem.

20 Education, Employment, Both or Neither? What Are Young People Doing in the EU? Eurostat. News Release. The Statistical Office of the European Union. <https://tiny.pl/wcsbs> (data dostępu: 8.04.2022).

Wedle tych danych ponad połowa dzieci w 2015 roku była zagrożona ubóstwem lub wykluczeniem społecznym w sześciu państwach członkowskich: Rumunii (46,8%), Bułgarii (43,7%), Grecji (37,8%), na Węgrzech (36,1%), w Hiszpanii (34,4%) oraz we Włoszech (33,5%)²¹. Polska w analizowanym okresie zaliczana była, wraz z Cyprzem, Maltą, Portugalią i Słowacją, do krajów, w których udział dzieci zagrożonych jednocześnie ubóstwem i wykluczeniem społecznym określany jest jako średni (24,9-29,6%). W Polsce 26,6% (dane z 2015 roku) dzieci i młodzieży do 17 roku życia jest zagrożonych biedą i marginalizacją, z czego największy odsetek pochodzi z województw warmińsko-mazurskiego, podlaskiego, lubelskiego, lubuskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego i pomorskiego²².

Wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży wpływa na pogorszenie ich zdrowia, dobrostanu psychicznego, zmianę środowiska życia, może nasilać podejmowanie przez nich zachowań przestępczych²³. Sytuacja, w której się znajdują sprawia, że stają się bardziej narażone na społeczne napiętnowanie, na skutki kryzysów i społecznych trudności. Podążając zatem tokiem myślenia Alfreda Adlera, który podkreślał, że

uczciwi psychologowie nie mogą przymykać oczu na społeczne warunki, które uniemożliwiają dziecku stanie się częścią społeczeństwa i posiadanie własnego miejsca w świecie, oraz na dorastanie dziecka w poczuciu, że żyje ono we wrogiej mu społeczności²⁴,

21 Najniższą liczbę dzieci i młodzieży zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym w 2015 r. odnotowano w Szwecji (14,0%), Finlandii (14,9%) oraz Danii (15,7%) – dane Eurostatu.

22 Sikora-Wiśniewska E.: Młodzież w obliczu ekskluzji społecznej – analiza wybranych obszarów wykluczenia społecznego w Polsce i Unii Europejskiej. [W:] Klimczak W., Kubiński G., Sikora-Wiśniewska E.: Wykluczenie społeczne w Polsce. Wybrane zagadnienia. Wrocław, 2017, 7-39.

23 Levitas R., Pantazis C., Fahmy E., Gordon D., Lloyd E., Patsios D.: The Multi-Dimensional Analysis of Social Exclusion. Department of Sociology and School for Public Policy. Bristol, 2007.

24 Cyt. za: Wilczyńska A.: op. cit., 14.

istotne jest przede wszystkim podjęcie próby zdiagnozowania problemu i określenia przyczyn zagrożenia wykluczeniem społecznym małoletnich.

Zespół zadaniowy do spraw reintegracji społecznej działający w ramach Strategii Integracji Społecznej (NSIS) dla Polski wyróżnił grupy podatne na wykluczenie i grupy poważnie zagrożone wykluczeniem społecznym. Do pierwszej z nich zaliczono przede wszystkim dzieci i młodzież ze środowisk zaniedbanych, dzieci wychowujące się poza rodziną, ofiary patologii życia społecznego i osoby mieszkające w bardzo trudnych warunkach²⁵. W kategorii grup poważnie zagrożonych wykluczeniem na pierwszym miejscu znalazły się dzieci i młodzież, określane jako „wypadające z systemu szkolnego”²⁶. Jak pokazują wyniki badań, dzieci i młodzież zagrożone wykluczeniem społecznym „to zwykle osoby mające problemy emocjonalne i przystosowawcze”²⁷, które to problemy nierzadko są konsekwencją oddziaływań takich czynników, jak niska pozycja społeczna rodziny, złe stosunki rodzinne, nieodpowiednie stosunki w szkole, złe doświadczenia dydaktyczno-wychowawcze, niepowodzenia szkolne, zaburzenia funkcjonowania w grupie społecznej, występowanie stresu psychospołecznego, poczucie odrzucenia²⁸. Młodzi ludzie zagrożeni wykluczeniem to często outsiderzy, osoby nieakceptowane i pomijane, które już od wczesnych lat dzieciństwa znajdują się na marginesie życia społecznego²⁹.

Zagrożenie wykluczeniem wzrasta, gdy młodzi na danym etapie rozwoju nie mają wsparcia w rodzinie lub w środowisku

25 Krzyszkowski J.: Dla kogo inkluzja, dla kogo ekskluzja. Instytucja pomocy społecznej wobec problemu wykluczenia społecznego. [W:] Wykluczenie społeczne. Frąckiewicz L. (red.). Katowice, 2005, 43-58.

26 Wilczyńska A.: op. cit., 16.

27 Ibidem, 24.

28 Ibidem.

29 Budziałowska K.: Poradnictwo zawodowe młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym z powodu zachowań przestępczych w świetle teorii dewiacji społecznej. [W:] Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka. Kukła D., Bednarczyk Ł. (red.). Warszawa, 2010, 232-246.

szkolnym, ewentualnie wystarczająco dobrych relacji z rówieśnikami³⁰. To, w jakim środowisku wychowują się dzieci i jakie wzorce otrzymują od rodziny i najbliższych, wpływa nie tylko na powielanie zachowań na późniejszym etapie życia, ale także na etykietowanie (naznaczanie) wiążące się ze społecznym piętnowaniem. Staje się to swego rodzaju „błędnym kołem” – jakichkolwiek nie podejmowałyby prób „zerwania” z wzorcem doświadczanym w rodzinie, społeczeństwo i tak „przyplnie im łatkę” osób spoza normy społecznej.

Komunikacyjne i kulturowe uwarunkowania zagrożenia wykluczeniem społecznym obcokrajowców

Mówiąc o wykluczeniu społecznym, często wskazuje się konkretne grupy, które są nim zagrożone. Świadomość zagrożenia marginalizacją wybranych grup społecznych pozwala na działania prewencyjne ze strony organizacji zajmujących się pomocą społeczną lub placówek oświatowych. Wiedza na temat zróżnicowania przyczyn zagrożenia wykluczeniem pozwala na koncentrowanie uwagi na pewnych kategoriach społecznych. Hilary Silver podjęła się metaanalizy wyników badań, na podstawie której przedstawiła listę 23 kategorii społecznych, które uznawano za zagrożone wykluczeniem społecznym³¹. Wśród nich wymienia się m.in. długotrwale bezrobotnych, osoby bez kwalifikacji zawodowych, bezdomnych, osoby z niepełnosprawnościami, ludzi z kryminalną przeszłością, samotnych rodziców, dzieci i młodzież z rodzin problemowych, mniejszości rasowe, religijne i językowe, cudzoziemców, uchodźców i imigrantów. Biorąc pod uwagę zmiany, jakie zachodzą w Polsce (nagły napływ obcokrajowców z krajów wschodniej Europy spowodowany wojną oraz poszukiwaniem lepszych warunków życia), istotne wydaje się pochylenie nad problemem

30 Por. Urban B.: Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej. [W:] Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego. Kozaczuk F. (red.). Rzeszów, 2005, 15-24.

31 Silver H.: Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. [W:] Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses. Rogers G., Gore Ch., Figueiredo J.B. (red.). Genewa, 1995, 57-80.

społecznej inkluzji cudzoziemców, w tym dzieci i młodzieży nierzadko nieposługujących się językiem polskim³².

„Imigranci, w tym dzieci cudzoziemskie, po przybyciu do Polski stoją przed koniecznością odnalezienia się w nieznanym im otoczeniu”³³. Problemy z komunikacją, jak również różnice kulturowe między Polakami a obcokrajowcami mogą wzbudzać nietolerancję wobec inności. Przejawia się ona „w dyskryminowaniu oraz nieuzasadnionym odrzucaniu jednostek i grup społecznych odmiennych, nieznanych, przez co często niezrozumiałych”³⁴. Brak możliwości porozumienia między dwiema jednostkami, wynikający z nieposiadania kompetencji posługiwania się tym samym językiem, powoduje frustrację u obu stron, niechęć w dalszych próbach nawiązania kontaktu, a także hamuje akomodację, rozumianą jako zmiana lub utworzenie nowych struktur poznawczych w celu lepszego dopasowania się do środowiska³⁵. Biorąc pod uwagę, że osoba mieszkająca w ojczyźnie otoczona jest swoimi rodakami i nie ma problemów w komunikowaniu się z innymi, to „przybysz” jest szczególnie poszkodowany sytuacją braku możliwości porozumiewania się. Może to skutkować stopniowym wykluczeniem go z nowej dla niego grupy społecznej, co będzie potęgowało obawę, lęk i strach przed nietolerancją i brakiem akceptacji.

Istotną przyczyną problemów w porozumiewaniu się są różnice kulturowe między przyjezdnymi a mieszkańcami. Również na tym poziomie większe lub mniejsze odmienności mogą stać się przyczyną

32 Idealna sytuacja ma miejsce, gdy rodzice i dzieci, podejmując świadomą decyzję o opuszczeniu rodzinnego kraju, rozpoczynają intensywną naukę języka jeszcze przed wyjazdem. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku czternastoletniego ucznia Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 5 w Poznaniu. Pochodzący z Gruzji Daniel Avakiani przed przyjazdem do Poznania nauczył się języka polskiego w stopniu komunikatywnym w 10 dni. Pomocne w tym procesie okazały się narzędzia nowych technologii – aplikacje i programy oraz platforma YouTube, zob.: <https://tiny.pl/wcsbv> (data dostępu: 20.04.2022).

33 Baranowska A.S.: Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym. „Studia Edukacyjne”, 2020, 59, 215-236.

34 Snarska I.: Wykluczenie społeczne w świetle własnych badań empirycznych. „Zagadnienia Społeczne”, 2015, 2 (4), 145-177.

35 Ibidem, 148.

braku tolerancji wobec obcokrajowców, co bywa wynikiem silnego przywiązania do tradycji, religii lub stereotypów wobec danej kultury. Przyzwyczajenia, nawyki, obyczaje i zwyczaje, jakie wiążą się z konkretną społecznością, budują jej kulturę. Brak otwartości lub też wiedzy o uwarunkowaniach kulturowych obcokrajowców może potęgować niechęć i dyskryminację, a samym imigrantom utrudniać proces asymilacyjny. Przykładem takiej sytuacji jest problem marginalizacji i wykluczenia społecznego mniejszości romskiej, który ma miejsce w Polsce od lat. Głęboko zakorzenione stereotypy, wiążące się przede wszystkim z pochodzeniem Romów, ich kulturą, niezrozumiałym sposobem bycia i stylem życia, wzorami zachowań, jak również problem bezrobocia wśród Romów oraz rezygnacja z powszechnej edukacji dzieci i młodzieży romskiej – wszystko to powoduje często wykluczenie społeczne tej mniejszości.

Warto wspomnieć, że problem braku asymilacji lub integracji odnosi się nie tylko do mniejszości mieszkających w Polsce, ale i Polaków znajdujących się na obczyźnie. Dotyczy to przede wszystkim osób żyjących w tzw. enklawach etnicznych, które dla nowo przybyłych stają się azylem wzmacniającym bliskość kulturową pomimo odległości od ojczyzny. Enklawy, których społeczność to nierzadko wielopokoleniowe rodziny, niwelują strach przed nieznanym i wykluczeniem, „lecz nie cechuje ich mobilność rozumiana jako pewna postawa życiowa, oznaczająca łatwość przystosowywania się do zmian i nowych warunków”³⁶. Z jednej strony wspólne wyznaczenie, język i praktykowane tradycje wzmacniają wewnętrzną integrację i poczucie przynależności w enklawach tworzonych przez imigrantów, z drugiej natomiast, brak wystarczających kompetencji kulturowych, nie tylko językowych, w kraju przyjmującym ogranicza dostęp do kultury tego kraju³⁷. Pozostawanie w komfortowej dla siebie przestrzeni – znanej, rozumianej, od lat doświadczanej – może być zarówno elementem wsparcia w doświadczaniu życia poza granicami ojczyzny, jak również tworzyć zagrożenie alienacją i wykluczeniem spowodowanymi brakiem chęci i/lub możliwości integrowania się ze społeczeństwem przyjmującym.

36 Suchocka R.: Dwa oblicza życia imigrantów w enklawie etnicznej, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 2014, 1, 241-254.

37 Ibidem, 248.

Formy i metody wspierające inkluzję społeczną dzieci i młodzieży

„Wykluczenie społeczne ujmowane jest jako efekt deprivacji jednej z najbardziej fundamentalnych potrzeb człowieka – potrzeby poczucia przynależności”³⁸. Jego brak może negatywnie wpływać na wiele sfer życia człowieka – zawodowej, rodzinnej i osobistej. Istotne jest zatem podejmowanie działań, które będą zapobiegać i odwracać proces wykluczania społecznego, szczególnie wśród grup zagrożonych marginalizacją. W zależności od kategorii społecznej osób, wobec której podejmowane są działania prewencyjne lub terapeutyczne, należy wybierać aktywności odpowiednio dobrane (do potrzeb, wieku, sytuacji). Formy i metody pracy winny uwzględniać nabywanie niezbędnych kompetencji i umiejętności społecznych³⁹. Zwróćmy zatem uwagę na problem wykluczenia społecznego u dzieci i młodzieży, w tym u obcokrajowców.

Wśród działań podstawowych w pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożonymi wykluczeniem społecznym znajdują się opieka i aktywności wychowawcze, takie jak organizowanie wyjść kulturalno-oświatowych i rekreacyjno-sportowych, wyjazdów, kolonii, spotkań. W tej kategorii znajdują się także rozmowy indywidualne i pogadanki grupowe, pomoc w odrabianiu lekcji i nauce (w tym zajęcia korekcyjno-kompensacyjne) oraz organizowanie zajęć dodatkowych. Cenne w procesie inkluzji społecznej będą także działania socjoterapeutyczne i zajęcia grupowe z elementami socjoterapii (drama, psychodrama, socjodrama, muzykoterapia, treningi komunikacyjne, interpersonalne,

38 Por.: Maslow A.H.: *Motivation and Personality*. New York, 1954; Baumeister R.F., Leary M.R.: *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. “*Psychological Bulletin*”, 1995, 117, 497-529; Molden D.C., Lucas G.M., Gardner W.L., Dean K., Knowles M.: *Motivations for Prevention or Promotion Following Social Exclusion. Being Rejected Versus Being Ignored*. “*Journal of Personality and Social Psychology*”, 2009, 96, 415-431.

39 Tempczyk-Nagórka Ż.: *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży w placówkach wsparcia dziennego*, „*Seminare. Poszukiwania naukowe*”, 2017, 38 (3), 53-66.

zastępowania agresji, arteterapia itp.), terapia pedagogiczna, zajęcia logopedyczne, spotkania społeczności i zajęcia profilaktyczne, a także inne niż terapia zajęcia korekcyjne⁴⁰.

Pracując z dziećmi i młodzieżą zagrożoną marginalizacją społeczną warto pamiętać o możliwym niskim poziomie zaufania wobec prowadzącego i reszty grupy, co może być wyrażone wycofaniem i niechęcią do realizacji proponowanych aktywności. Takie nastawienie sprawia, że uczeń nie chce wypowiadać się na dany temat, unika wyrażania myśli i emocji w formie werbalnej, szczególnie, gdy ma to robić indywidualnie. Nie zawsze brak wypowiedzi wynika z niechęci. W pracy z obcokrajowcami pojawia się problem braku komunikacji, wynikający z nieposiadania umiejętności posługiwania się językiem kraju przyjmującego. Początkowy brak zrozumienia słów wypowiedzianych przez prowadzącego (np. w sytuacji, gdy uczeń opuszcza swój rodzimy kraj nagle, bez możliwości wcześniejszego opanowania podstaw języka) dość szybko przekształca się w kompetencję świadomego słuchania – uczeń spędza wiele godzin w środowisku, w którym dany język jest wiodącym, dzięki czemu „osłuchuje się” w zwrotach językowych rozmówców. Jednakże kompetencja rozumienia języka niekoniecznie przekłada się na umiejętność świadomego wypowiadania się. Jej nabywanie jest procesem długotrwałym (szczególnie w grupie uczniów starszych), a dodatkowo wstyd i strach przed odrzuceniem hamują jej ekspresję. W takich sytuacjach przydatnymi metodami i technikami pracy będą te, które nie wymagają płynnego posługiwania się językiem, a umożliwiają wychowankowi „wypowiadanie się” bez użycia słów.

Wśród metod pracy, w których nie jest niezbędne biegłe posługiwanie się danym językiem lub w sytuacji, gdy uczeń nie chce wypowiadać się na dany temat w konwencjonalnej formie, interesujące są techniki **treningu umiejętności społecznych**. Głównym celem TUS jest kształtowanie kluczowych umiejętności społecznych, takich jak współdziałanie i umiejętność współpracy, właściwe stosowanie otwartości, nagradzanie i wzmacnianie, komunikacja, w tym komunikacja niewerbalna, zdolność postępowania w sytuacjach konfliktowych i do

40 Zieja Z.: System profilaktyki nad dziećmi i młodzieżą. [W:] Poradnik dla wychowawców. Zieja Z. (red.). Jelenia Góra, 2003, 8-18.

rozwiązywania konfliktów, empatia, autoprezentacja i kształtowanie własnego wizerunku⁴¹. Trening umiejętności społecznych może być realizowany w formie indywidualnych spotkań, najczęściej przybiera jednak formę zajęć grupowych, dzięki czemu grupa uczniów o zróżnicowanych potrzebach ma szansę na bliższe poznanie się i integrację. Aktywności treningu umiejętności społecznych to przede wszystkim „odmiany grania roli” – polega to na odgrywaniu ról poza rzeczywistą sytuacją⁴² (zachowany jest wówczas komfort „nieodkrywania się” przed resztą grupy, pozostawanie za fasadą roli).

Praca nad umiejętnościami społecznymi to różne rodzaje treningów: percepcji społecznej, podejmowania roli innych ludzi, analizowania sytuacji społecznej, nadawania komunikatów niewerbalnych, komunikacji werbalnej oraz autoprezentacji⁴³. W przypadku uczniów obcojęzycznych oraz wycofanych najodpowiedniejszymi będą: trening percepcji społecznej i nadawania komunikatów niewerbalnych. Pierwszy

polega na doskonaleniu umiejętności trafnego postrzeżenia i rozumienia komunikatów niewerbalnych, percepcji stanów emocjonalnych i postaw interpersonalnych, a także doskonaleniu umiejętności rozpoznawania braku spójności w przekazie niewerbalnym drugiej osoby i wnioskowania o ich znaczeniu⁴⁴.

Jest to także wstęp do wzmocnienia empatii – zauważania, rozpoznawania i rozumienia uczuć drugiej osoby. Materiały wykorzystywane w tego typu treningu obejmują fotografie i nagrania prezentujące różne komunikaty niewerbalne. Realizacja zadań może przyjmować formę konwencjonalną – słowną oraz pozawerbalną – z wykorzystaniem emotikonów wyrażających daną emocję, jak również mimikę i gesty uczestnika. Głównym celem treningu nadawania komunikatów niewerbalnych jest

41 Bandach M.: Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych. „Ekonomia i Zarządzanie”, 2013, 5 (4), 82-97.

42 Podaję za: Ibidem, 88-89.

43 Smółka P.: Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych. Kraków, 2008.

44 Bandach M.: op. cit., 89.

doskonalenie umiejętności przekazywania informacji, głównie o postawach interpersonalnych, w tym dominacji, życzliwości, przy wykorzystaniu mimiki, tonu głosu, gestów, postawy ciała i sposobu wykorzystania przestrzeni osobistej⁴⁵.

Jest to swoiste rozszerzenie kształcenia umiejętności percepcji społecznej, ponieważ uczestnicy aktywności otrzymują informację, że „dany komunikat można nadać różnymi kanałami, na przykład najpierw za pomocą mimiki, potem za pomocą tonu głosu”⁴⁶ (pomaga to w późniejszych kontaktach interpersonalnych). Materiałami przydatnymi w tego typu działaniach są lustra, nagrania audiowizualne i fotografie demonstrujące i modelujące umiejętności społeczne oraz dostarczające uczniowi informacji zwrotnej o jego sposobie korzystania z komunikacji niewerbalnej.

Zachowania agresywne dzieci i młodzieży mogą być zarówno przyczyną, jak i skutkiem wykluczenia społecznego. Dziecko, czując zagrożenie niezrozumieniem i brakiem akceptacji, odczuwa napięcie i złość. To z kolei prowadzi do zachowań agresywnych, wymierzonych w kierunku osób dorosłych lub rówieśników. Agresja słowna i fizyczna powoduje odsunięcie się otoczenia od „trudnej” jednostki i proces wyobcowania narasta. Stosując profilaktykę zapobiegającą poczuciu wykluczenia wśród młodych osób można wdrożyć elementy **treningu empatii**⁴⁷. Jego celem jest kształtowanie umiejętności dostrzegania i poznawania własnych emocji, rozwój wrażliwości na potrzeby innych ludzi, umiejętność interpretacji sytuacji życiowych z różnych punktów widzenia, umiejętność wczuwania się w stany emocjonalne i sytuacje innych ludzi oraz uświadomienie konieczności zdobywania kompetencji emocjonalnych. W treningu empatii można wykorzystać takie środki dydaktyczne jak kostka uczuć, karty

45 Ibidem.

46 Ibidem, 90.

47 Wild E., Lickiewicz J., Makara-Studzińska M.: Trening empatii jako metoda zapobiegania zachowaniom agresywnym w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym – doniesienia wstępne. „Państwo i Społeczeństwo”, 2018, 4, 19-31.

z emocjami oraz ilustracje przedstawiające sytuacje z życia ucznia⁴⁸. Pomysłodawcy treningu empatii zauważają, że „każde zachowanie, które ma być dobrze zapamiętane i automatycznie powielane, musi być regularnie powtarzane”⁴⁹ – „agresja jest efektem uczenia się [zachowań aspołecznych – przyp. aut.], a oduczanie dokonuje się poprzez rozwijanie empatii”⁵⁰.

Interesującą formę działań inkluzyjnych w pracy z dziećmi i młodzieżą opisała Urszula Majcher-Legawiec. W pracy z młodym człowiekiem ważne jest, aby odczuwał on przyjemność i satysfakcję z podejmowanych aktywności, stąd pomysł na wykorzystanie **gry miejskiej**⁵¹ jako formy treningu międzykulturowego. Działanie to może być doskonałym środkiem inkluzyjnym, jak również formą doskonalenia kompetencji językowych w naturalnym (miejskim) środowisku. Jak opisuje U. Majcher-Legawiec:

celem gry miejskiej inkluzyjnej jest poznanie miasta i jego funkcji, zdobycie wiedzy ważnej dla codziennego samodzielnego działania oraz uruchomienie procesów sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczącego się w sytuacji międzykulturowej. Gra miejska pozwala uczestnikom dotrzeć do miejsc, które są dla nich z jakiegoś powodu ważne i do których być może sami by nie dotarli, posługiwać się językiem polskim w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, zdobyć wiedzę w bezpośrednim kontakcie z naturalnymi użytkownikami języka⁵².

48 Ibidem, 26.

49 Ibidem, 30.

50 Ibidem.

51 „Gra miejska to forma zabawy realizowana w czasie rzeczywistym w przestrzeni miejskiej, stanowiącej planszę rozgrywki, w której gracze (pionki) rozwiązują określone w scenariuszu zadania według własnych wariantów rozwiązań. O zwycięstwie decyduje czas i liczba lub waga rozwiązanych zadań”; Warcholik W., Leja K.: Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica”, 2012, 3, 87-97.

52 Majcher-Legawiec U.: Przez zabawę do inkluzji. Gra miejska jako forma treningu międzykulturowego w perspektywie działań włączających.

Zdaniem autorki, wykonywanie kolejnych zadań realizowanych w przestrzeni miasta we współpracy z „naturalnymi użytkownikami języka” kształtuje i pogłębia przestrzeń społeczną i przestrzeń relacji tworzącą się między uczestnikami gry a mieszkańcami miasta⁵³. Główny cel gry miejskiej nie ogranicza się do zdobycia kompetencji językowej przez uczestników zabawy, więc „nieznajomość języka nie jest barierą w poznawaniu kultury i realiów”⁵⁴.

W metodach pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym wartościowe i przydatne są te, których materiał i forma realizacji jest bliska ich doświadczeniom, możliwościom percepcyjnym i zainteresowaniom. Dzieci, szczególnie te w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, oraz dzieci zza granicy, nie posiadając jeszcze pełnego zasobu słownika, czują się swobodnie wyrażając swoje myśli w inny sposób, niż przy użyciu słów. Ekspresja emocji i przemyśleń może odbywać się przy użyciu gestu, ruchu, dźwięków. Jedną z takich form pracy jest **opowieść ruchowa**⁵⁵ skierowana głównie do dzieci i uczniów młodszych. Szwedzki pedagog Józef Gotfryd Thulin do realizacji tej aktywności wykorzystał opowieści słowne – baśnie, bajki, legendy – czytane lub opowiadane przez prowadzącego. Głównym celem metody jest rozwój aktywności ruchowej dzieci, w tym świadomości własnego ciała, przy jednoczesnym pobudzaniu ich wyobraźni, kreatywności i ciekawości. Metoda opowieści ruchowej pozwala na wzmacnianie koncentracji uwagi i skupienia na opowiadanej treści, jak również staje się możliwością rozładowania emocji i wyrażenia ich w sposób niewerbalny. Aktywność ta polega na samodzielnym (spontanycznym, wynikającym z potrzeb i pomysłów) ilustrowaniu przez dzieci ruchem słów historyjki opowiadanej przez nauczyciela. Co ważne – nie ma tutaj ruchów nieodpowiednich, niezgodnych z założeniem, czy też błędnych. Dziecko wykonuje je w sobie tylko właściwy sposób, w charakterystycznym dla siebie tempie i z odpowiednim (według siebie)

[W:] Mniejszość i większość: relacje kulturowe na pograniczach. Cz. 2. Szydłowska J., Ochmańska M., Bączek A., Kościelak L. (red.). Olsztyn, 2016, 99-109.

53 Ibidem, 100.

54 Ibidem, 102.

55 Opracowane na podstawie: Kłysz-Sokalska N.: Opowieść ruchowa z muzyką. „Życie Szkoły”, 2022, 6 (73).

natężeniem. Dzięki rezygnacji z oceny i ukierunkowania ruchu dziecko otrzymuje przekaz, że jest akceptowane, a jego „głos” jest słyszalny.

Przedstawiana historia, tworząca zamkniętą fabułę, powinna być przede wszystkim interesująca dla uczniów – odpowiadać ich potrzebom i możliwościom percepcyjnym. Tematyka może dotyczyć aktualnie omawianego zagadnienia (pory roku, święta, świat zwierząt i roślin, sytuacje społeczne) lub stanowić formę relaksu, odprężenia i oderwania od intensywnego wysiłku intelektualnego. Obok treści niezwykle istotny jest sposób jej prezentowania – opowiadając należy uwzględnić odpowiednią dynamikę i tempo, stworzyć aurę tajemniczości i niesamowitości, np. modulować odpowiednio głos. Dzieci bardzo szybko wczuwają się w atmosferę opowieści i łatwo utożsamiają się z postaciami w niej występującymi. Struktura opowiadania powinna także uwzględniać zasady stopniowania wysiłku, wszechstronności ruchu i zmienności pracy mięśni.

Użycie w opowieści ruchowej dodatkowych środków dydaktycznych (chustki, wstążki, piłki) jest możliwe, ale nie niezbędne – wyobraźnia dziecka sama podsuwa bowiem pomysły na interpretację danego fragmentu opowiadania. W tle może pojawić się odpowiednio dobrana, dostosowana do charakteru fabuły muzyka, która uatrakcyjnia ćwiczenia oraz pozwala wzbogacić przeżycia dzieci. Słowo inspiruje do konkretnej działalności ruchowej dziecka, natomiast dynamika muzyki wpływa na intensywność, charakter i strukturę ruchu. Dodatkowo włączenie do opowieści ruchowej muzyki korzystnie wpływa na rozwój muzyczny dziecka – uczeń kształtuje w sobie wrażliwość muzyczną, przeżycie estetyczne, łączy treści semantyczne (opowiadanie) z asemantycznymi (dzieło muzyczne), uczy się rozpoznawać nastroj i charakter utworu.

Muzyka jest medium, które w niemożliwy chyba do obiektywnego zbadania sposób sprawia, że ludzie rzeczywiście czują się lepiej. Muzyka skleja wspólnoty, wypełnia serca odwagą, potrafi leczyć po stracie⁵⁶.

56 Ironia naszą bronią! – Czy na wojnie jest miejsce na muzykę? Rozmowa Agnieszki Gębali z Waldemarem Kuligowskim. <https://tiny.pl/wcsbp> (data dostępu: 19.04.2022).

Dlatego, poza wykorzystaniem utworu muzycznego jako tła dla ruchu, muzykę w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem można wykorzystywać jako główny element **opowieści muzyczno-ruchowej**. W zależności od celu i rodzaju zajęć (umuzyczniające, muzykoterapeutyczne), przyjmuje ona różne formy. Jedną z nich jest tworzenie interpretacji ruchowej utworów muzycznych. Tego typu opowieści muzyczno-ruchowe mają na celu ułatwienie dzieciom percepcji dzieł muzycznych – utwór wyrażony ruchem staje się bliższy uczniom i trwale zapisuje się w ich pamięci. Zadaniem dzieci może być próba wyrażenia ciałem przebiegów rytmicznych, melodycznych, dynamicznych i agogicznych, jak również nastroju i charakteru utworu. Nie jest to zatem dosłownie traktowana opowieść, ale bardziej ilustracja budowy utworu (pod kątem strukturalnym i formalnym) i jego charakteru. Ponadto uczniowie uczą się odkrywać niedosłowne znaczenia ukryte we frazach muzycznych, a ich interpretacja i wyobrażenia na temat tego, o czym opowiadają, pozwalają na kształtowanie twórczego myślenia.

Romualda Ławrowska opisuje opowieść ruchową jako kompozycję ruchową (w rozumieniu wcześniej omówionej interpretacji ruchowej dzieł muzycznych) oraz kompozycję słowno-ruchową⁵⁷. Zdaniem R. Ławrowskiej celem opowieści ruchowej jest stworzenie określonej całości fabularnej ilustrowanej ruchem, której towarzyszy tekst (towarzyszyć może również muzyka). Inspiracją do tworzenia opowieści ruchowej może być wiersz, proza, temat, zagadnienie czy też utwór muzyczny. Autorka wymienia rodzaje ćwiczeń występujących przy tej aktywności: ćwiczenie w ciszy, gdzie dowolny temat (np. emocje) wyrażany jest za pomocą odpowiednich ruchów, ćwiczenie inspirowane muzyką, w którym uczniowie skupiają się na odzwierciedleniu ruchem nastroju utworu oraz ćwiczenie inspirowane wierszem lub prozą, gdzie ruch prezentuje to, co zawarte jest w treści słownej dzieła literackiego⁵⁸. Mówiąc o opowieści ruchowej autorka wskazuje także na opowieść dźwiękową, której bazą są opowieści lub wiersze. Umuzyczenie tego materiału realizowane jest głównie na instrumentach lub głosem, za pomocą których dodawane są efekty

57 Ławrowska R.: Muzyka i ruch. Warszawa, 1988.

58 Ibidem.

dźwiękowe imitujące treść powieści (kapanie deszczu, cykanie świerszczy, brzęczenie owadów, grzmoty, szelest liści na wietrze)⁵⁹.

Opowieścią muzyczno-ruchową mogą być też zabawy ruchowe ze śpiewem – zabawy ilustrujące tekst, inscenizowane lub taneczne. Są to najbardziej dostępne i lubiane przez dzieci formy aktywności muzycznej. Piosenka bliska doświadczeniom i percepcji dziecka łączy w sobie słowo i melodię, przy czym warstwa muzyczna najczęściej stanowi uzupełnienie i tło tekstu. Obserwując śpiewających uczniów zauważa się, że ruch odpowiadający muzyce i słowom piosenki jest naturalny i nieskrępowany. Opowieści muzyczno-ruchowe bazujące na piosence pobudzają dziecięcą wyobraźnię (głównie jej warstwa słowna), a muzyka (rytm, melodia, instrumenty, dynamika, tempo) staje się doskonałym tłem odzwierciedlającym nastrój utworu. Najbardziej odpowiednie w tym względzie będą piosenki pobudzające ruch i zmienność gestów, inspirujące do tworzenia inscenizacji, a także utwory opowiadające jakąś historię.

W przypadku wykorzystania opowieści muzyczno-ruchowej w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem, niezwykle istotny jest dobór repertuaru muzycznego. Utwory bliskie doświadczeniom dzieci, wzbudzające pozytywne stany emocjonalne, przywołujące przyjemne dla dziecka wspomnienia są cenniejsze, niż dzieła muzyki artystycznej, wykorzystywane w standardowym kształceniu muzycznym. Materiał muzyczny znany dzieciom wywołuje przyjemne doświadczenia, dając jednocześnie poczucie bezpieczeństwa, komfortu i akceptacji. Dobór propozycji muzycznych powinien zatem zostać poprzedzony rozmowami z uczniami oraz ich najbliższymi – rodzicami, rodzeństwem, przyjaciółmi. Poszukiwania odpowiedniego materiału pozwalają wówczas nie tylko na osiągnięcie założonego celu (inkluzyj społecznej), ale również głębsze poznanie dziecka.

Zakończenie

Wykluczenie społeczne jest zagadnieniem rozległym i trudnym, szczególnie gdy dotyczy sytuacji dzieci i młodzieży – oto młodzi ludzie będący „przyszłością świata”, stawiani są w trudnym położeniu braku

59 Ibidem, 179.

akceptacji, nietolerancji i wyobcowania. Obok braku możliwości kształtowania kompetencji społecznych, emocjonalnych i poznawczych, wykluczenie społeczne powoduje „niekorzystne zmiany w zakresie samoświadomości jednostki”⁶⁰. Marginalizacja obniża poczucie własnej wartości – samooceny, samoskuteczności, szacunku wobec samego siebie. Te odczucia z kolei kształtują postawę wobec otoczenia – poczucie izolacji, brak zaufania i wycofanie.

Identyfikacja najbardziej bezpośrednich, a zarazem zagrażających rozwojowi psychicznemu skutków deprecjonowania wartości własnej osoby, stwarza możliwości projektowania oddziaływań interwencyjnych i profilaktycznych, a także unikania nieprawidłowych zachowań w procesie wychowawczym⁶¹.

W planowaniu pracy z uczniami zagrożonymi wykluczeniem istotne jest stwarzanie sytuacji, w których dziecko będzie miało możliwość osiągnięcia sukcesu. To zaś może wzmocnić motywację do pracy, ochronić przed zniechęceniem i być źródłem wiary w siebie. Planując aktywności ważne jest też uwzględnienie kształtowania nowych umiejętności na bazie zainteresowań wychowanków, co wspomogłoby proces rozwoju ich osobowości, skupi ich uwagę na rzeczach atrakcyjnych (akceptowanych społecznie), umożliwi odkrywanie nowych zdolności i zainteresowań⁶². Ponadto formy i metody pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożonymi wykluczeniem powinny uwzględniać:

poznawanie swoich mocnych i słabych stron, pracę nad wyrażaniem i przeżywaniem emocji, wzmacnianie czynników chroniących, kształtowanie adekwatnych aspiracji i celów życiowych i przekazywanie akceptowanego społecznie systemu wartości⁶³.

60 Zbonikowski A.: Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży. [W:] Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży. Hirszel K., Szczepanik R., Zbonikowski A., Modrzejewska D. (red.). Warszawa, 2010, 13-24.

61 Ibidem.

62 Tempczyk-Nagórka Ź.: op. cit., 61.

63 Ibidem.

Podejmowane działania powinny być źródłem pozytywnego doświadczenia i przeżycia, które będzie

ważnym punktem odniesienia do budowania drogi swojego życia, a jeżeli jest dzielone z innymi wychowankami, wychowawcami i osobami znaczącymi, buduje poczucie wspólnoty i cementuje relacje⁶⁴.

Bibliografia:

- Bandach M.: Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych, „Ekonomia i Zarządzanie”, 2013, 5 (4), 82-97.
- Baranowska A. S.: Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym. „Studia Edukacyjne”, 2020, 59, 215-236.
- Baumeister R. F., Leary M. R.: The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. „Psychological Bulletin”, 1995, 117, 497-529.
- Budziałowska K.: Poradnictwo zawodowe młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym z powodu zachowań przestępczych w świetle teorii dewiacji społecznej. [W:] Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka. Kukła D., Bednarczyk Ł. (red.). Warszawa, 2010, 232-246.
- Jarosz E.: „Uczestnictwo dzieci” – idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci. „Chowanna”, 2012, 38 (1), 179-191.
- Kazimierczak T.: Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością. Katowice, 2006.
- Kłysz-Sokalska N.: Opowieść ruchowa z muzyką. „Życie Szkoły”, 2022, 6 (73).
- Kowalak T.: Marginalność i marginalizacja społeczna. Warszawa, 1998.
- Krzyszowski J.: Dla kogo inkluzja, dla kogo ekskluzja. Instytucja pomocy społecznej wobec problemu wykluczenia społecznego. [W:] Wykluczenie społeczne. Frąckiewicz L. (red.). Katowice, 2005, 43-58.
- Levitas R., Pantazis C., Fahmy E., Gordon D., Lloyd E., Patsios D.: The Multi-Dimensional Analysis of Social Exclusion. Department of Sociology and School for Public Policy, Bristol, 2007.
- Ławrowska R.: Muzyka i ruch. Warszawa, 1988.
- Nowak A.: Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego. „Chowanna”, 2012, 38 (1), 17-32.
- Majcher-Legawiec U.: Przez zabawę do inkluzji. Gra miejska jako forma treningu międzykulturowego w perspektywie działań włączających.

64 Ibidem.

- [W:] Mniejszość i większość: relacje kulturowe na pograniczach. Cz. 2. Szydłowska J., Ochmańska M., Bączek A., Kościelak L. (red.). Olsztyn, 2016, 99-109.
- Maslow A.H.: Motivation and Personality. New York, 1954.
- Molden D.C., Lucas G.M., Gardner W.L., Dean K., Knowles M.: Motivations for Prevention or Promotion Following Social Exclusion. Being Rejected Versus Being Ignored. „Journal of Personality and Social Psychology”, 2009, 96, 415-431.
- Orłowska M., Zawadzka B.: Między obywatelskością a upośledzeniem społecznym. [W:] Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka. Bargel M. jr., Janigová E., Jarosz E., Jůzl M. (red.). Brno, 2013, 877-885.
- Sikora-Wiśniewska E.: Młodzież w obliczu ekskluzji społecznej – analiza wybranych obszarów wykluczenia społecznego w Polsce i Unii Europejskiej. [W:] Wykluczenie społeczne w Polsce. Wybrane zagadnienia. Klimczak W., Kubiński G., Sikora-Wiśniewska E. (autorzy). Wrocław, 2017, 7-39.
- Silver H.: Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. [W:] Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses. Rogers G., Gore Ch., Figueiredo J.B. (red.). International Institute for Labour Studies, International Labour Organization. Genewa, 1995, 57-80.
- Smółka P.: Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych. Kraków, 2008.
- Snarska I.: Wykluczenie społeczne w świetle własnych badań empirycznych. „Zagadnienia Społeczne”, 2015, 2 (4), 145-177.
- Suchocka R.: Dwa oblicza życia imigrantów w enklawie etnicznej. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 2014, 1, 241-254.
- Szarfenberg R.: Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady. Instytut Polityki Społecznej. Warszawa, 2006.
- Szarfenberg R.: Pojęcie wykluczenia społecznego. [W:] Przeciw wykluczeniu społecznemu. Duda M., Gulla B. (red.). Kraków, 2008, 11-29.
- Szopa B., Szopa A.: Wykluczenie finansowe a wykluczenie społeczne. „Zeszyty Naukowe”, 2011, 11, 13-27.
- Tarkowska E.: Kategoria wykluczenia społecznego a polskie realia. [W:] Skazani na wykluczenie. Orłowska M. (red.). Warszawa, 2005, 16-30.
- Tempczyk-Nagórka Ż.: Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży w placówkach wsparcia dziennego, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2017, 38 (3), 53-66.
- Urban B.: Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej. [W:] Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego. Kozaczuk F. (red.). Rzeszów, 2005, 15-24.

- Warcholik W., Leja K.: Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica”, 2012, 3, 87-97.
- Wilczyńska A.: Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym. Katowice, 2014.
- Wild E., Lickiewicz J., Makara-Studzińska M.: Trening empatii jako metoda zapobiegania zachowaniom agresywnym w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym – doniesienia wstępne, „Państwo i Społeczeństwo”, 2018, 4, 19-31.
- Zbonikowski A.: Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży. [W:] Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży. Hirszel K., Szczepanik R., Zbonikowski A., Modrzejewska D. (red.). Warszawa, 2010, 13-24.
- Zieja Z.: System profilaktyki nad dziećmi i młodzieżą. [W:] Poradnik dla wychowawców. Zieja Z. (red.). Jelenia Góra, 2003, 8-18.

Strony internetowe:

- Education, Employment, Both or Neither? What Are Young People Doing in the EU? Eurostat. News Release. The Statistical Office of the European Union. <https://tiny.pl/wcsbs> (data dostępu: 8.04.2022).
- Ironia naszą bronią! – czy na wojnie jest miejsce na muzykę?, rozmowa Agnieszki Gębali z Waldemarem Kuligowskim. <https://tiny.pl/wcsbp> (data dostępu: 19.04.2022)
- Rycharska S.: Czy da się nauczyć języka polskiego 10 dni? Tak! Dla nastolatka z Gruzji to pestka. Chłopak rozpoczął naukę podstawówce w Poznaniu. <https://tiny.pl/wcsbv> (data: 20.04.2022).
- Szarfenberg R.: Ubóstwo, marginalność i wykluczenie społeczne. <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/umiws.pdf> (data dostępu: 21.04.2022).

Dr Aleksandra Kamińska-Rykowska

Zakład Emisji Głosu

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Emisja głosu między nauką, sztuką a budowaniem pewności siebie

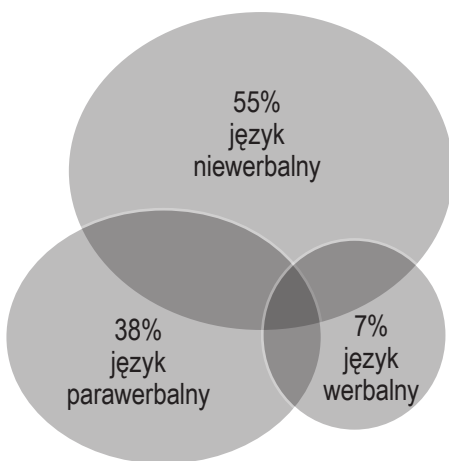
Emisja głosu – definicja

Spośród licznych definicji emisji głosu jedną z najbardziej pojemnych – w opinii autorki – jest ta zaproponowana przez Czesława Wojtyńskiego. Badacz ów bowiem opisuje to zjawisko jako naukę i sztukę. Naukę, ponieważ w jej zakres wchodzić techniki posługiwania się głosem takie jak: sprawność mięśni oddechowych, praca mięśni krtani podczas mowy i śpiewu (fonacja), wykorzystanie rezonatorów głowy i klatki piersiowej, a także praca narządu artykulacyjnego, oraz sztukę, ponieważ w istocie wszystkie te techniki mają oddziaływać na psychikę i wyobraźnię¹. I rzeczywiście, w zależności od sposobu, w jaki posługujemy się głosem w mowie czy śpiewie, możemy słuchaczy zainteresować lub rozczarować – i to bez względu na obiektywną wartość merytoryczną tekstu. Jesteśmy zatem w stanie wywoływać emocje pozytywne i negatywne.

Emisja głosu zwyczajowo kojarzona jest ze śpiewem, jednakże w obliczu współczesnego rynku pracy od dłuższego czasu już stanowi

1 Wojtyński C.: Emisja głosu. Warszawa, 1970, 3-4.

znacznie szersze zagadnienie. Według Cornellii Dietrich – autorki książki *Sztuka przekonywania* – emisja głosu jest drugim co do znaczenia elementem podczas wystąpień publicznych. W jej publikacji odnajdujemy podział elementów komunikowania według następujących obszarów: język niewerbalny, werbalny oraz parawerbalny. Procentowo największe znaczenie podczas wystąpienia publicznego ma język niewerbalny, czyli wizerunek – składają się nań: ubiór, mowa ciała i gestykulacja. Drugi w hierarchii jest przekaz parawerbalny. W jego skład wchodzi wszystko to, co ma związek ze sposobem mówienia – czyli emisją głosu. Na ostatnim miejscu zaś plasuje się sama treść przedstawianego zagadnienia jako język werbalny².



Obszary zachowania komunikacyjnego według Cornellii Dietrich³

Wymagania jakie coraz częściej stawia przed społeczeństwem rynek pracy wiążą się z zabieraniem głosu publicznie, prowadzeniem zebrań, przedstawianiem wyników pracy przed przełożonymi itp. To sprawia, iż emisja głosu – wiązana do tej pory najczęściej ze śpiewem – nabrała nowego znaczenia. Autorka artykułu jako trener od ponad dekady specjalizuje się w prowadzeniu szkoleń z emisji głosu w mowie, podczas autoprezentacji oraz wystąpień publicznych.

2 Dietrich C.: *Sztuka przekonywania*. Warszawa, 2008, 12.

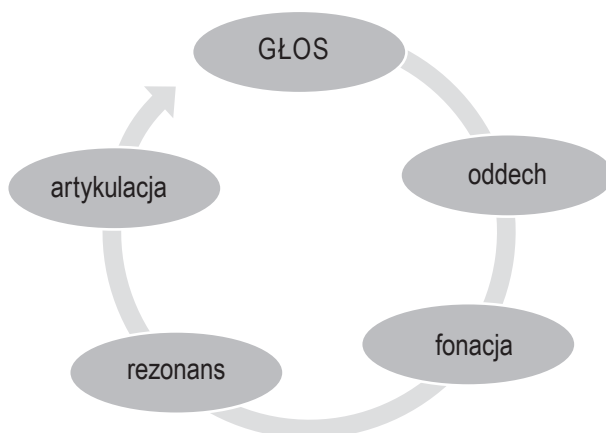
3 Ibidem, 12.

W swojej pracy podchodzi do zagadnienia holistycznie, gdyż oprócz pracy nad techniką głosu, bardzo często pracuje nad elementami wpływającymi na ogólny wizerunek prelegenta, czyli np. nad korektą wysokości i barwy głosu oraz dykcją.

Emisja głosu jako nauka

Mowa jest czynnością bezwarunkową. Jako dzieci uczymy się mówić, ale nikt nam nie zwraca uwagi na poprawność wydobywania głosu. Zwykle dopiero gdy zdecydujemy się na pracę, np. w zawodzie nauczyciela, po przeprowadzeniu pierwszych zajęć w ramach praktyk w szkole zdajemy sobie sprawę, jak ważna w tej profesji jest poprawna emisja głosu. Wprawdzie uczelnie kształcące na kierunkach pedagogicznych posiadają w siatce godzin emisję głosu, ale z obserwacji autorki wynika, iż często ów przedmiot znajduje się w planie na pierwszym bądź drugim roku studiów, a to jest czas, w którym studenci jeszcze nie mają okazji do prowadzenia zajęć podczas praktyk.

Aby poprawnie używać głosu, potrzeba przede wszystkim świadomości, jak ów instrument działa. Do zaistnienia prawidłowej emisji, zarówno w śpiewie jak i w mowie, potrzebna jest umiejętność koordynacji czterech procesów wpływających na jej poprawność. Są to: fonacja, oddychanie, rezonans oraz artykulacja, której efektem jest dykcja. Ilustruje to poniższy diagram:



Fonacja to praca fałdów głosowych umiejscowionych w krtani. Fałdy głosowe, inaczej zwane strunami głosowymi, to dwa równoległe położone względem siebie mięśnie wyściełane błoną śluzową, biorące bezpośredni udział w procesie fonacji – wydobywania dźwięku. Proces ten może odbywać się na trzy sposoby – w zależności od tzw. nastawienia głosowego, czyli sposobu w jaki w czasie mowy lub śpiewu wydobywamy głos. Wyróżnia się nastawienie głosowe: miękkie, twarde oraz chuchające. Jedynym poprawnym i zarazem zdrowym jest tzw. nastawienie miękkie. Ma ono miejsce w momencie, kiedy podczas mowy lub śpiewu struny głosowe zwierają się w czasie, gdy dochodzi do wydechu powietrza z płuc (nie wcześniej i nie później). Mówimy wówczas, że wystąpiło zjawisko skoordynowania procesów fonacji i oddechu. Nastawienie głosowe twarde z kolei oznacza, że struny głosowe zwierają się jeszcze przed rozpoczęciem wydechu. W wyniku tego bardzo szybko ulegają zmęczeniu. Atak twardego prowadzi do podrażnień i przeciążeń głosu. Śluzówka zbyt agresywnie pracujących wówczas względem siebie mięśni ulega przesuszeniu i podrażnieniu, w efekcie czego pojawia się chrypka, potrzeba odchrząkiwania bądź suchość w gardle. W taki sposób wydobywany dźwięk jest często siłowy, czego konsekwencją w przyszłości mogą być wszelkiego rodzaju dysfonie. Trzecim rodzajem nastawienia głosowego jest tzw. atak chuchający. Ma on miejsce wtedy, gdy faza wydechu występuje jeszcze przed zwarciem się strun głosowych. W głosie słyszalne są wtedy szmery, które pozbawiają go dźwięczności oraz zmieniają jego barwę. Taki głos jest matowy, cichy i niedźwięczny.

Kolejnym elementem prawidłowej emisji głosu jest oddech. W procesie oddychania bierze udział wiele grup mięśniowych: wszystkie te, które przyłączone są do mostka, żeber i kręgosłupa, mięśnie brzuszne, ale w szczególności przepona⁴. Podczas poprawnego wdechu przepona obniża się, co powoduje zwiększenie pojemności klatki piersiowej. Ważnym elementem, szczególnie w procesie emisji głosu w śpiewie, jest zjawisko podparcia oddechowego. Jest to świadome wydłużenie fazy wydechu połączonej z powolnym

4 Ciecierska-Zajdel B.: Trening głosu – praktyczny kurs dobrego mówienia. Warszawa, 2020, 47.

przesuwaniem się przepony ku górze. Umiejętność ta zdecydowanie bardziej niezbędna jest w posługiwaniu się głosem w śpiewie, ponieważ pozwala na wydłużenie frazy wokalne bez dobierania powietrza np. w środku wyrazu (albo frazy muzycznej). Podparcie oddechowe pomaga utrzymać równy strumień powietrza, oszczędzając aparat głosowy poprzez ograniczanie spięć w gardle. Posiadanie tej umiejętności znacznie wpływa na poprawność emisji oraz zachowanie głosu w dobrej kondycji przez długie lata. W praktyce istnieją cztery typy oddychania. Pierwszy to oddychanie szczytowe (obojczykowo – żebrowe), w którym nie biorą udziału mięśnie przepony. Ten typ oddychania jest płytki i, niestety, dominujący – nie tylko u wykonawców i mówców, ale w ogóle w społeczeństwie. Gdy oddychamy w ten sposób podczas mowy, szybko może pojawić się zmęczenie i zadyszka, szczególnie w sytuacjach stresowych. Drugi typ to oddychanie piersiowe (dolnożebrowe), podczas którego żebra unoszą się do góry. Kolejny rodzaj to oddychanie brzuszne, gdzie główną rolę odgrywa mięsień przepony. Jednak najwłaściwsze, najzdrowsze i dające najlepszy efekt jest oddychanie żebrowo – brzuszne (całościowe), które najpełniej zwiększa pojemność klatki piersiowej⁵. Ten sposób oddychania uważany jest również za oddech leczniczy, ponieważ wpływa na dotlenienie mózgu, pracę serca oraz funkcje układu nerwowego – stosowany jest też np. w technikach relaksacyjnych⁶.

Trzecim elementem poprawnej emisji głosu jest rezonans. To element decydujący o wolumenie, nośności dźwięku oraz jego walorach barwowych. W procesie emisji głosu to zjawisko akustyczne, które wzmacnia w przestrzeniach rezonacyjnych ciała dźwięk powstający w krtani. Przestrzenie te to rezonatory, które dzielimy na rezonatory dolne, czyli przestrzeń klatki piersiowej, oraz rezonatory górne, znajdujące się w nasadzie (głowie) – potocznie zwane zatokami. Dzięki

5 Tarasiewicz B.: *Mówię i śpiewam świadomie* – podręcznik do nauki emisji głosu. Kraków, 2003, 49-50.

6 Okrasa G.: *Oddech – podstawą poprawnej emisji głosu*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, *Studia z Wychowania Muzycznego* 1987, nr 7-8. <https://tiny.pl/wcddm> (data dostępu: 26.06.2022).

poprawnemu użyciu rezonatorów, jesteśmy w stanie mówić głośno bez wysiłku, a dzieje się to, gdy dochodzi do pobudzenia przestrzeni rezonatorów klatki piersiowej i nasady za pomocą wydychanego strumienia powietrza. Często praca nad rezonansem w głosie przybiera formę zależną od indywidualnych potrzeb. I tak na przykład dla osoby, która chciałaby zyskać cieplejszą, niższą i jednocześnie bardziej nośną barwę, proponowane są ćwiczenia rozbudzające rejestr klatki piersiowej, zaś osobie chcącej mówić głośniejsz bez nadwyrężania gardła, dobiera się ćwiczenia polegające na rozbudzeniu rezonatora głowy. Niemniej w procesie pracy nad emisją głosu powinniśmy dążyć do wyrównania proporcji brzmienia obu rezonatorów, ponieważ wówczas uzyskujemy najbardziej naturalną barwę głosu. Nie należy zbyt długo koncentrować się na jednym rezonatorze, aby nie doprowadzić do przerostu brzmienia jednego z nich. Zbyt dużo rejestru piersiowego bowiem może z czasem sprawiać wrażenie głosu zduszonego i dudniącego, a z kolei głos za bardzo osadzony w rejestrze głowowym z czasem może brzmieć piskliwie⁷.

Ostatnim elementem emisji głosu jest **artykulacja**, czyli proces kształtowania dźwięków mowy. Podczas gdy fonacja jest głównie funkcją krtani, artykulacja jest przede wszystkim funkcją jamy ustnej. Wspólną płaszczyznę dla fonacji i artykulacji stanowi oddech, albowiem mięśnie biorące udział zarówno w artykulacji, jak i fonacji, korzystają ze strumienia wydychanego powietrza. Nie sposób ściśle oddzielić fonacji od artykulacji. Efektem końcowym wszystkich opisanych procesów emisji głosu jest dykcja, o której będzie mowa w dalszej części artykułu. Z doświadczenia zawodowego autorki wynika, iż najczęstszym problemem u osób pracujących głosem jest brak świadomości prawidłowej pracy aparatu głosowego. Często osoby chcące mówić głośno, próbują z całych sił wydobywać dźwięk za pomocą gardła, spinając wszystkie mięśnie, które właśnie powinny być rozluźnione. Najczęściej spotykanym problemem głosowym, z jakim boryka się dla przykładu grupa zawodowa nauczycieli, jest brak umiejętności koordynacji oddechu i fonacji. Przyczyną chrypki, powolnej utraty głosu czy suchości w gardle, jest twarde nastawienie głosowe. Wówczas, podczas zajęć eliminujących ten problem,

7 Ciecierska-Zajdel B.: op. cit., 60.

głównym zadaniem jest wyegzekwowanie wydychania powietrza podczas mowy. „Lekarstwo” zdaje się zatem łatwo dostępne (o ile w głosie nie pojawiły się jeszcze zjawiska chorobowe), a osoby pracujące głosem bardzo szybko odczuwają ulgę. Gwarancją sukcesu w pracy nad techniczną stroną emisją głosu daje indywidualne podejście, trafne zdiagnozowanie zaistniałych problemów, a także uświadomienie i dobór odpowiednich ćwiczeń, których zadaniem jest zmiana nawyków.

Emisja głosu jako sztuka

Jak już wspomniano, głos jest jednym z najważniejszych elementów skutecznego wystąpienia publicznego i autoprezentacji. To instrument wspomagający sztukę pięknego przemawiania, za pomocą którego potrafimy skutecznie oddziaływać na innych. Stanisław Prygoń napisał tak:

Nasza mowa to część nas samych, to część naszej osobowości. Mówiąc, czytając, wygłaszając przekazujemy nie tylko jakąś treść, jakieś przesłanie. Przekazujemy również wiele informacji o nas samych (...). Umiejętność mówienia czy sztuka mówienia to sztuka porządkowania myśli, to myśli tych werbalizacja plus przekaz, sposób podania (interpretacja)⁸.

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat wśród ofert firm szkoleniowych zaobserwować można często występujące zagadnienie dotyczące wystąpień publicznych. I choć zdawać by się mogło, że mamy do czynienia z jakąś nową wiedzą, to mowa tu o **retoryce** – wywodzącej się ze starożytności sztuce przemawiania oraz wiedzy o komunikacji słownej, opisującej i normalizującej zasady wystawiania się. Niegdyś – obok królowej nauk – była ona w szkołach przedmiotem obowiązkowym. Dziś wraca pod różnymi, „coachingowymi” nazwami, jako umiejętność, której trzeba się nauczyć jak każdej innej⁹.

8 Prygoń S.: Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam. Warszawa, 2007, 12.

9 Ibidem, 5.

Emisja głosu jako sztuka, to mówienie

skuteczne i pociągające, bowiem naczelną zasadą retoryki jest oczywista interesowność i celowość (...). Według Cyce-rona retor, a więc biegły w mówieniu, miał trzy obowiązki:

- przekonywać i dowodzić;
- sprawiać przyjemność i podobać się;
- nakłaniać i poruszać¹⁰.

Warto tu poczynić jedno bardzo ważne zastrzeżenie. Powyższe obserwacje mogą prowadzić do błędnego przekonania, iż emisja głosu to zagadnienie tożsame z retoryką. Rzecz jasna emisja głosu dotyczy tylko pewnej części olbrzymiego obszaru wiedzy związanego z retoryką. Przypomnijmy, że retoryka to przede wszystkim zasady konstruowania wypowiedzi w rozumieniu treści nakierowanych na osiągnięcie zamierzonych celów. Dla przykładu podstawowe etapy kształtowania wypowiedzi, wedle Kwintyliana (jednego z pierwszych oratorów), to: *inventio*, *elocutio*, *ornamentio*, *memoria*, *pronuntiatio*. Jak nietrudno się domyślić, kwestia emisji głosu dotyczy tylko ostatniego etapu – *pronuntiatio* (wystąpienia)¹¹.

Świadomość głosu

To w jaki sposób mówimy, może mieć bezpośredni wpływ na słuchacza, wywołując u niego zarówno dobre samopoczucie jak i dyskomfort. Prawdopodobnie niewiele osób zdaje sobie sprawę z tego, że – jak czytamy w publikacji Cornellii Dietrich – „Stan ducha, w jakim znajduje się słuchacz, wywołany za pomocą czyjegoś głosu, oddziałuje na niego silniej, niż treści wygłaszane przez mówcę”¹². W związku z tym mówca zestresowany, przygnębiony czy niewierzący w treści, które wygłasza, pozostanie w oczach audytorium po prostu niewiarygodny. Jego stan emocjonalny ma bowiem bezpośrednio przełożenie

10 Ibidem, 6.

11 Kwintylian [Marek Fabiusz]: Kształcenie mówcy. Księgi VIII-XII. Śnieżewski S. (tłum.). Kraków, 2012, 8.

12 Dietrich C.: op. cit., 21.

na ogólne wrażenie, jakie po sobie zostawia. Przemawiając należy starać się nadać głosowi przyjemną barwę, ponieważ jak dowodzą badania psychologiczne, osoby, których głos ładnie brzmi, są lubiane¹³. Z obserwacji, które autorka artykułu zdobyła podczas szkoleń z różnymi grupami zawodowymi wynika, że „zabójcą” dla brzmienia i barwy głosu jest stres związany z publicznym przemawianiem. By temu zapobiec niezbędne jest systematyczne występowanie i skrupulatne przygotowanie prezentacji. To jedyna droga do zapanowania (z biegiem czasu) nad emocjami w tak dyskomfortowej sytuacji. Z pewną pomocą w opanowywaniu stresu może przyjść umiejętność prawidłowego oddechu (całościowego). Głos oparty na prawidłowym oddechu jest głęboki, zrelaksowany i przyjemny w odbiorze. Ponadto ważnym elementem jest wspomniane dobre przygotowanie się do wystąpienia – uporządkowanie treści, które chcemy zaprezentować tak, by powstało wrażenie, że „wiem, co mówię, a nie mówię, co wiem”. Często będąc ekspertem w danej dziedzinie, wydawać by się mogło, że niemożliwym jest złe zaprezentowanie dobrze znanych nam treści. I tu, niespodziewanie, pojawia się stres (wówczas najskuteczniejsza jest improwizacja, najlepiej ta wcześniej przygotowana).

Kolejnym elementem bezpośrednio wpływającym na wrażenie jakie robimy na audytorium, jest intonacja, czyli umiejętne operowanie barwą i wysokością głosu. Badania dowodzą, iż za bardziej kompetentne i jednocześnie lepiej akceptowane społecznie uznaje się osoby o głosie niskim. Głos wysoki zaś niezależnie od płci przypisywany jest osobom niestabilnym emocjonalnie i niepewnym¹⁴. Czynnikiem, który bezpośrednio wskazuje na stopień zaangażowania mówcy, jest melodia mowy. Osoba operująca głosem w sposób monotony i pozbawiony wyraźnej akcentacji w wypowiedzi sprawia wrażenie niezainteresowanej i znudzonej zagadnieniem. Jeśli jednak dostrzegalne są wyraźne różnice w wysokości głosu, oznacza to przekonanie do głoszonych treści¹⁵. Nie bez znaczenia podczas wystąpień publicznych jest również umiejętność modulowania głosu w zależności od audytorium. Inaczej bowiem mówimy do dzieci, inaczej do różnych

13 Ibidem, 22.

14 Ibidem, 23.

15 Ibidem, 23.

grup społecznych wśród dorosłych. Dla przykładu, języka naszpikowanego mnóstwem specjalistycznej terminologii nie używa się w środowisku niezwiązanym z daną profesją, i odwrotnie – podczas wystąpienia w swojej branży wręcz wskazane jest posługiwanie się fachowym słownictwem.

Dykcja

W sztuce retoryki szczególne znaczenie ma dykcja, czyli umiejętność dokładnego podania tekstu. Jej brak podczas zabierania głosu na forum może zostać odebrany jako ignorancja w stosunku do odbiorcy. Dykcja to niezwykle ważny element emisji głosu. Powstało wiele podręczników zawierających odpowiednie ćwiczenia i wskazówki dla osób posługujących się na co dzień słowem¹⁶. Nim jednak rozpoczniemy ćwiczenia dykcyjne, należy zapoznać się z wiedzą o normach językowych, czyli szeroko rozumianej kulturze języka. Na kulturę języka – zarówno w rozumieniu słowa mówionego jak i pisanego – składają się takie elementy, jak: poprawność gramatyczna, bogactwo leksykalne oraz poprawność wymowy i wypowiedania się w danym języku¹⁷. Aby posługiwać się poprawną polszczyzną, niezbędne jest zapoznanie się z aktualnie obowiązującymi normami językowymi. Wedle Witolda Cienkowskiego są to „zasoby środków językowych przyjętych i zaaprobowanych do użytku w danym okresie przez społeczność mówiącą danym językiem”¹⁸. Warto mieć świadomość, iż na sposób wypowiedzi każdego człowieka składa się wiele czynników. Są to m.in.: dom rodzinny, szkoła czy region, z którego pochodzi. Nie zawsze język jakim się posługujemy czy słowa, których używamy, wpisują się w normę. Czasem błędy popełniamy nieświadomie, ponieważ środowisko, w którym się wychowaliśmy, traktowało je jak normę. Wiele popełnianych błędów językowych to tzw. regionalizmy, związane z miejscem naszego pochodzenia. Dla przykładu, górale w swojej potocznej mowie akcentują słowa na pierwszą sylabę

16 Doskonałą publikacją jest np. podręcznik Stefanii Toczyskiej pt. *Elementarne ćwiczenia dykcji*. Gdańsk, 2016.

17 Kram J.: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa, 1995, 9.

18 Cienkowski W.: *Język dla wszystkich*. Warszawa, 1978, 46.

w wyrazie, mimo, że normą w języku polskim jest akcent na drugą sylabę od końca. Na Lubelszczyźnie powszechne jest pozbawianie samogłosek nosowych ich nosowego rezonansu. Tam usłyszymy na przykład „takół prawdziwoł integracjeł europejskoł widzeł przed soboł”. Innymi błędami są wszelkiego rodzaju uproszczenia wynikające z lenistwa językowego. Przykładem może tu być niewymawianie głoski „f” w wyrazach takich jak: głuchy, głupi, długopis, chciałem (usłyszymy wówczas: guchy, gupi, dugopis, chciaem).

Tempo mówienia

Żyjąc w czasach ciągłego „wyścigu z czasem” zauważamy, że ów pośpiech przekładać się może na tempo naszych wypowiedzi. Sytuacja, w której zabieramy głos publicznie, jest zwykle dla nas psychicznie niekomfortowa. W związku z tym podświadomie chcemy jak najszybciej powiedzieć to, co mamy do powiedzenia i zejść z linii wzroku audytorium. Dostrzec można to już podczas występów dzieci w przedszkolu, które recytując na pamięć wiersz mówią go na wydechu i wdechu, myśląc zapewne, że to sprawi, iż szybciej zejdą ze sceny.

Występując publicznie należy mieć świadomość tego, iż mówiąc wolniej wypowiadamy się precyzyjniej i ciekawiej. Oczywiście tempo mówienia jest bardzo indywidualną kwestią, często zależy od naszego charakteru i temperamentu. Istotną rolę odgrywa tu również audytorium i wygłaszana treść. Zdarza się, że rozpiętość wiekowa publiczności jest spora, a co za tym idzie, możliwości percepcyjne są rozmaite. Wówczas, jak czytamy w publikacji Stanisława Prygoń, lepiej mówić wolniej niż szybciej¹⁹. Z doświadczeń dydaktycznych autorki jako trenera w obszarze występów publicznych wynika, iż najczęściej występujące problemy to właśnie te związane ze zbyt szybkim tempem mówienia oraz niechlujstwem językowym, co wpływa negatywnie na dykcję, a tym samym na ogólne wrażenie, jakie pozostawia po sobie prelegent.

Praca nad głosem wymaga czasu i wytrwałości, albowiem często opiera się ona na odwróceniu dotychczasowych nawyków. Najlepsze efekty osiąga się podczas pracy indywidualnej. Wówczas to

19 Prygoń S.: op. cit., 46.

nauczyciel emisji głosu ma możliwość zdiagnozowania ewentualnych problemów i opracowania indywidualnego programu ćwiczeń.

Emisja głosu a społeczeństwo

Emisja głosu to zagadnienie znacznie wykraczające poza sferę techniki wokalne. Dynamiczny rozwój gospodarki, a wraz z nim pojawienie się nowych zawodów, jak np. pracownik *call center* sprawiły, iż nadmierny wysiłek głosowy, praca w niekorzystnych warunkach, jak np. hałas czy klimatyzowane pomieszczenie, ciągły pośpiech i stres mogą być przyczyną różnego rodzaju zaburzeń głosu. W związku z tym nabycie umiejętności poprawnego posługiwania się techniką głosu może uchronić nas przed licznymi komplikacjami zdrowotnymi w zawodach, w których mowa jest narzędziem pracy. Świadomość roli, jaką odgrywa emisja głosu jako element wystąpienia publicznego w zawodach związanych z częstym kontaktem społecznym, jak np. manager czy polityk, daje możliwość osiągnięcia lepszych wyników, a ponadto pozytywnie wpływa na pewność siebie oraz zawieranie nowych kontaktów. Na koniec jeszcze jedno pytanie: czy prawidłowa emisja głosu może mieć coś wspólnego z inkluzją społeczną? No cóż – owszem tak. Niewłaściwe operowanie głosem może przecież doprowadzić do braku akceptacji mówcy i treści przez niego przedstawianych. Na domiar złego, może on stracić poczucie pewności siebie, albo nawet własnej wartości (mimo obiektywnej wartości przekazywanych treści). I odwrotnie, właściwa emisja może otworzyć drzwi do nowych środowisk społecznych. Umiejętność właściwego operowania głosem to pomocne narzędzie w zwykłych kontaktach międzyludzkich, w których także – jak dowodzą tego badania – zwracamy uwagę na ów parawerbalny przekaz. Zła emisja głosu może zrujnować nawet pierwszą randkę – a tego przecież byśmy nie chcieli, prawda?

Bibliografia:

- Ciecierska-Zajdel B.: Trening głosu – praktyczny kurs dobrego mówienia. Warszawa, 2020.
- Dietrich C.: Sztuka przekonywania. Warszawa, 2008.
- Kwintilian M.F.: Kształcenie mówcy. Księgi VIII-XII. Śnieżewski S. (tłum.). Kraków, 2012.

EMISJA GŁOSU MIĘDZY NAUKĄ, SZTUKĄ A BUDOWANIEM PEWNOŚCI SIEBIE

Okrasa G.: Oddech – podstawą poprawnej emisji głosu. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, Studia z Wychowania Muzycznego 1987, nr 7-8. <https://tiny.pl/wcddm> (data dostępu: 26.06.2022).

Prygoń S.: Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam. Warszawa, 2007.

Tarasiewicz B.: Mówię i śpiewam świadomie – podręcznik do nauki emisji głosu. Kraków, 2003.

Toczyska S.: Elementarne ćwiczenia dykcji. Gdańsk, 2016.

Wojtyński Cz.: Emisja głosu. Warszawa, 1970.

Strony internetowe:

www.repozytorium.ukw.edu.pl

Dr Roksana Malak

Katedra i Klinika Reumatologii i Rehabilitacji

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Edukacja jako impuls do społecznej inkluzji. Niepełnosprawność ruchowa nie musi być barierą

Edukacja

Niepełnosprawność ruchowa odnosi się głównie do cech związanych z motoryką. Istnieje wiele zaburzeń układu ruchu, które dotyczą dzieci i dorosłych z mózgowym porażeniem dziecięcym, przepukliną oponowo-rdzeniową, urazami czaszkowo-mózgowymi, chorobami nerwowo-mięśniowymi, w tym chorobami genetycznymi. Patrząc na definicje wymienionych grup chorób, które są tylko częścią wielu możliwych jednostek chorobowych czy dysfunkcji układu ruchu, okazuje się, że do ich objawów zwykle nie muszą być włączone problemy rozwoju społecznego czy emocjonalnego, które mogłyby zaburzać funkcjonowanie społeczne. Przykładem jest mózgowe porażenie dziecięce: czyli grupa niepostępujących objawów związanych uszkodzeniem mózgu w okresie perinatalnym, powodująca zaburzenia postawy i motoryki¹. Podobnie przepuklina oponowo-rdzeniowa (*meningeal hernia*, *spina bifida*) definiowana jako wada

1 Sadowska M., Sarecka-Hujar B., Kopyta I.: Cerebral Palsy: Current Opinions on Definition, Epidemiology, Risk Factors, Classification and

cewy nerwowej powstała we wczesnym okresie ciąży na skutek braku kwasu foliowego, objawiająca się zaburzeniami ruchowymi, a często nawet niedowładem².

Urazy czaszkowo-mózgowe, czyli urazowe uszkodzenia mózgu (ang. *traumatic brain injury*, TBI³), występują zwykle na skutek wypadków komunikacyjnych. Mogą one powodować cechy encefalopatii niedotlenieniowo – niedokrwiennej. W rezultacie dochodzi często do: afazji, agnozji, apraksji, niedowładów, ruchów mimowolnych, padaczki, uszkodzeń nerwów czaszkowych, objawów piramidowych i pozapiramidowych, mózdkowych, czy wegetatywnych, a także problemów z pamięcią czy zaburzeń poznawczych⁴.

Choroby nerwowo-mięśniowe mogą mieć wielorakie przyczyny, m.in. genetyczną (dystrofia Duchenne'a), immunologiczną (miastenia), czy zapalną⁵. Objawy chorób nerwowo-mięśniowych są bardzo różne, ale zwykle jest to wiotkość, osłabienie siły mięśniowej, arefleksja i/ lub drżenie palców³. Niejednokrotnie choroby nerwowo-mięśniowe mają charakter postępujący, co oznacza, iż sprawność osoby niepełnosprawnej może się zmniejszać w ciągu życia. Na szczęście w przypadku chorób nerwowo-mięśniowych o etiologii genetycznej coraz częściej podejmowane są skuteczne próby leczenia genetycznego. Przykładem jest rdzeniowy zanik mięśni (ang. *spinal muscular atrophy*, SMA). Cechą wspólną wymienionych grup chorób jest

Treatment Options. „Neuropsychiatric disease and treatment”, 2020, 16, 1505-18.

- 2 Mohd-Zin S.W., Marwan Al., Abou Chaar M.K., Ahmad-Annuar A., Abdul-Aziz N.M.: Spina Bifida: Pathogenesis, Mechanisms, and Genes in Mice and Humans. „Scientifica”, 2017, 1-29.
- 3 Jączak-Goździak M., Steinborn B.: Terapie genowe i genetyczne w chorobach nerwowo – mięśniowych wieku dziecięcego. „Child Neurology”, 2020, 29 (58), 11-8.
- 4 Biel-Ziółek K.: Wieloaspektowa rehabilitacja jako szansa poprawy jakości życia osób niepełnosprawnych ruchowo. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2016, 1 (31), 65-83.
- 5 Mikołajewska E.: Fizjoterapia a rehabilitacja medyczna – problemy semantyczne z nazewnictwem w fizjoterapii / Physical Therapy Versus Medical Rehabilitation – Semantic Problems with Nomenclature in Physical Therapy. „Physiotherapy”, 2011, 19 (4), 54-64.

niepełnosprawność ruchowa, która zwykle powoduje liczne ograniczenia.

Inkluzja pacjentów z niepełnosprawnością ruchową możliwa jest często dzięki zastosowaniu rehabilitacji ruchowej, jak i poprzez nowoczesne rozwiązania technologiczne, które mają na celu uzyskanie możliwie największej sprawności przez pacjenta. Po pierwsze, wspomniana rehabilitacja czy fizjoterapia nadal nie jest w pełni poznana czy zrozumiała przez znaczną część społeczeństwa, na co wskazują słyszane w mowie potocznej sformułowania, jakoby pacjent, np. po wypadku szedł na masaż. Kojarzenie fizjoterapii czy rehabilitacji wyłącznie z masażami, które są bardzo wartościowym elementem wymienionych dziedzin, jest nieadekwatne. Przytoczone zostaną tutaj definicje wymienionych dziedzin. Warto też wiedzieć, że rehabilitant czy fizjoterapeuta to osoby przynajmniej po pięcioletnich studiach na uniwersytetach medycznych czy akademiach wychowania fizycznego, którzy często po studiach poszerzają swoją wiedzę na licznych, wymagających olbrzymiego zaangażowania czasu, wysiłku i pieniędzy, kursach. Wszystko zaś po to, by pomóc pacjentom w życiu codziennym uzyskać możliwie największą sprawność, ale i po to, by umożliwić uczestnictwo w życiu społecznym. Wracając do definicji, które powinny być powszechnie znane:

Rehabilitacja osób niepełnosprawnych oznacza zespół działań, w szczególności organizacyjnych, leczniczych, psychologicznych, technicznych, szkoleniowych, edukacyjnych i społecznych, zmierzających do osiągnięcia, przy aktywnym uczestnictwie tych osób, możliwie najwyższego poziomu ich funkcjonowania, jakości życia i integracji społecznej⁴.

Proces rehabilitacji łączy w sobie zarówno nauki medyczne, jak i społeczne, a także te o kulturze fizycznej. Rehabilitacja, jako pojęcie powstałe po I wojnie światowej oznaczało odzyskanie sprawności (łac. *re* – znów, na nowo przeciw, *habilitas* – sprawny, należyty, stosowny).

Fizjoterapia, jak się okazuje, jest starsza niż rehabilitacja, ponieważ powstała w 1813 roku w Szwecji. Nazwa wywodzi się z języka greckiego od słów *physis*, które oznacza naturę, przyrodę, i *therapeia* – leczenie. Oto definicja fizjoterapii:

Fizjoterapia (ang. *physical therapy*) polega na świadczeniu poszczególnym osobom i populacjom usług powodujących rozwinięcie, utrzymanie lub przywrócenie w jak najpełniejszym zakresie czynności ruchowych i funkcjonalności w całym okresie życia pacjenta. Fizjoterapia obejmuje świadczenie usług w okolicznościach, w których czynności ruchowe i funkcje zagrożone są procesami starzenia lub uległy upośledzeniu w wyniku obrażeń lub schorzeń. Fizjoterapia zajmuje się wykrywaniem i przywracaniem w jak najpełniejszym zakresie potencjału czynności ruchowych w sferach promocji zdrowia, prewencji, leczenia i rehabilitacji. Fizjoterapia obejmuje interakcję pomiędzy fizjoterapeutą, pacjentami/świadczeniobiorcami, rodzinami i opiekunami w ramach procesu oceny potencjału czynności ruchowych i uzgadniania celów, przy wykorzystaniu unikatowej wiedzy i umiejętności fizjoterapeutów. Odrębne postrzeganie przez fizjoterapeutów ciała, jego potrzeb i potencjału związanych z czynnościami ruchowymi jest punktem wyjścia do sformułowania diagnozy i strategii interwencji w danych uwarunkowaniach praktyki. Uwarunkowania te mogą różnić się w zależności od tego, czy fizjoterapia dotyczy promocji zdrowia, prewencji, leczenia czy rehabilitacji⁶.

Edukacja społeczeństwa w zakresie wymienionych dziedzin wydaje się kluczowa, ponieważ dzięki temu zdrowe osoby w społeczeństwie mogą zdać sobie sprawę, jak wielką pracę wykonać musi pacjent, żeby wyjść, mimo swej niepełnosprawności, na ulicę. Jak powiedział Benjamin Franklin: „Powiedz mi, to zapomnę. Naucz mnie, to może zapamiętam. Zaangażuj mnie, to się nauczę”. Edukacja społeczeństwa powinna odbywać się poprzez zaangażowanie zarówno pełnosprawnych w życie niepełnosprawnych, jak i odwrotnie. Przykładem są zajęcia z wychowania fizycznego, które mogłyby odbywać się m.in. na wózkach inwalidzkich. Zarówno osoby zdrowe, w pełni sprawne, jak i osoby z niepełnosprawnością ruchową mogłyby doświadczyć, jak poruszać się na wózkach inwalidzkich w szkole czy

6 Ibidem.

poza nią, jak korzystać z toalet, będąc na wózku. Jak otworzyć drzwi – czy szerokość każdych drzwi jest odpowiednia do szerokości wózka. Doświadczenie, czym są schody dla osoby na wózku inwalidzkim i jak wielką barierę stanowią, również mogłoby być wielce pouczające. Dzięki temu można doświadczyć od najmłodszych lat, jakie trudności napotykają osoby z niepełnosprawnością ruchową. Oznacza, to, że osoba niepełnosprawna czasami wiele razy dziennie musi wykonać określone ćwiczenia, które pozwolą na utrzymanie tułowia w czasie siedzenia czy stania, bądź na terapię, która pozwoli na wykonanie określonych ruchów, które wcześniej mozolnie opracowywane są na zajęciach z fizjoterapeutą. Nie tylko osoby na wózkach inwalidzkich doświadczają trudności związanych ze schodami. Osoby z niedowładem kończyn dolnych o różnej etiologii również muszą przejść czasem bardzo długą, niejednokrotnie wieloletnią pracę, aby móc pokonać schody. Moje doświadczenie i ogólna wiedza z fizjoterapii wskazują, iż umiejętność chodzenia po schodach wymaga nauczania wcześniej: kontroli głowy, kontroli tułowia, ich stabilności, przenoszenia ciężaru ciała najpierw w siadzie, później w pozycji stojącej, wykorzystania reakcji nastawczych, a także poszczególnych ruchów kończyn dolnych, koordynacji kończyn górnych. Jeden element, na przykład wchodzenie na stopień, czasem ćwiczony jest miesiącami. Ostatecznie sprawność w zakresie chodzenia po schodach może pojawić się, jeśli w ogóle, po kilku latach. Wielokrotnie u pacjentów z urazami czy chorobami rdzenia kręgowego nie jest możliwe osiągnięcie umiejętności utrzymania pozycji stojącej czy podczas chodzenia. W takich przypadkach szczególną rolę odgrywają windy czy podjazdy z odpowiednim nachyleniem. Zwykle osoby, które projektują budynki powinny, uwzględniać te potrzeby. Związane to jest oczywiście z olbrzymimi kosztami finansowymi. Należy opłacić architekta, konstruktora, wykonawców, a w przypadku wind związane jest to z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Ponadto windy wymagają okresowych kontroli, a podjazdy musiałyby spełniać ściśle określone normy tak, by umożliwiać faktyczne przemieszczanie się osobom na wózkach.

Świadomość w społeczeństwie, jak wielką pracę wykonuje niepełnosprawny, powinna poszerzać wyobraźnię i powodować, że rozwiązania architektoniczne, takie jak wysoki krawężnik czy wąskie

drzwi, nie powinny w nowoczesnym świecie mieć miejsca. Zarówno osoba na wózku inwalidzkim, jak i osoba z ograniczoną umiejętnością chodzenia, a także opiekun, który pcha wózek, czasami nie jest w stanie podnieść wózka i przekroczyć wysokiego krawężnika. Edukacja powinna umożliwić zdrowym dzieciom i dorosłym doświadczenia jazdy na wózku i pokonywania barier w postaci krawężników. Przeprowadzenie zajęć na wózkach w szkole czy w pracy pozwoliłoby uczestnikom doświadczyć trudności, jakie następują krawężniki osobom z niepełnosprawnością ruchową. Praktyczne zajęcia przeprowadzone na wózkach pozwoliłyby uczestnikom sprawnym i niepełnosprawnym współodczuwać i zrozumieć siebie oraz swoje potrzeby. Dzięki temu przyszły student, a później architekt, inżynier czy polityk, podjąłby właściwe dla społeczeństwa decyzje, ułatwiające inkluzję osób niepełnosprawnych ruchowo.

Naprzeciw osobom niepełnosprawnym w dużej mierze powinny wychodzić nowoczesne technologie. Oczywiście pod warunkiem, iż konsultowane byłyby ze specjalistami w zakresie rehabilitacji czy fizjoterapii, a także – przede wszystkim – z pacjentem. Wspólnymi siłami można skonstruować odpowiednie krzesła, kamizelki ułatwiające utrzymanie tułowia, pionizatory czy też egzoszkielety, pozwalające nawet osobom z niedowładami poruszać się w pionie. Współpraca inżynierów, specjalistów w zakresie fizjoterapii, z pacjentami mogłaby zaowocować nowoczesnymi, praktycznymi rozwiązaniami. Połączenie tych dziedzin z uniwersytetami pozwalałoby na sprawdzenie możliwie obiektywnymi metodami, wspólnie przez pacjentów, specjalistów i inżynierów, które rozwiązania, znajdują przełożenie na inkluzję społeczną. Przykładem są wózki inwalidzkie.

Istnieje wiele rodzajów wózków inwalidzkich. Różnią się masą i możliwością indywidualnego dopasowania parametrów. Są wózki lekkie, bądź cięższe, z dodatkami pozwalającymi lepiej utrzymać postawę ciała czy ułożenie głowy, miednicy, rąk. Są pacjenci, którzy nie umieją kontrolować utrzymania głowy, inni tułowia, a jeszcze inni mają tylko niepełnosprawne kończyny dolne. Są wózki, które mogą być sterowane przez właściciela bądź przez dodatkową osobę, w zależności od sprawności rąk pacjentów. Ceny wózków są bardzo wysokie. Wielokrotnie to pacjent musi sam postarać się o zdobycie wózka, który będzie odpowiadał jego potrzebom. Nie każdy wie, że

cena wózka jest równa wielokrotności ceny dobrego samochodu. W przypadku dziecka, kiedy wózek musi być w ciągu życia zmieniany z uwagi na jego wzrost, okazuje się, że dziecko, czy później człowiek dorosły, potrzebuje czasem kilku wózków. W Polsce kwota, jaką pacjent musi wydać na swój wózek jest bardzo duża, a dofinansowanie – małe. Edukacja społeczeństwa od podstaw, czyli od zaznajomienia z definicją rehabilitacji, skutkowałaby zrozumieniem niezbędnych potrzeb osób niepełnosprawnych (np. posiadanie wózka inwalidzkiego). Wdrożenie w życie definicji rehabilitacji być może skutkowałoby świadomością, jak niezbędny jest wózek dla osoby z niepełnosprawnością ruchową. Są państwa, takie jak np. Norwegia, gdzie dostarcza się osobie niepełnosprawnej wózek bardzo wysokiej klasy i tym samym umożliwia się inkluzję osobom niepełnosprawnym ruchowo od samego początku.

Podobnie jest z krzesłami, fotelami, ortezami, butami – są to sprzęty niezbędne dla osób niepełnosprawnych, które wymagają indywidualnego dopasowania. Co więcej, czasami wymienione sprzęty mają niestandardowy wygląd i mogą wzbudzać zainteresowanie czy zdziwienie u osób w pełni sprawnych. Edukacja w zakresie wykorzystania sprzętu ortopedycznego powinna odbywać się poprzez pokaz wymienionych pomocy ortopedycznych od najmłodszych lat. Optymalne byłoby poinformowanie uczniów o specyfice niepełnosprawności, zanim nowy członek grupy posiadający sprzęt ortopedyczny pojawi się w klasie. Tego rodzaju wiedza sprawiłaby, że dołączona do grupy osoba w ortezie na kończyny dolne typu AFO, DAFO, KAFO, HKAFO, czy też funkcjonująca w gorsecie, nie będzie musiała w atmosferze skrepowania wyjaśniać wszystkim, co ma na stopach, kolanach, biodrach bądź tułowiu. Wprawdzie nauczyciel nie musi posiadać wiedzy o poszczególnych ortezach, ale warto byłoby stworzyć standard postępowania polegający na tym, że rodzice osoby z niepełnosprawnością ruchową muszą dostarczyć informacje, jakich pomocy na co dzień używają, tak, aby nauczyciel mógł się wcześniej zaznajomić i przygotować uczniów. Przykładowo ortezy na staw skokowy, tzw. *ankle foot orthosis* (AFO) i *dynamic ankle foot orthosis* (DAFO) są zwykle mało widoczne, ponieważ obejmują stopę; KAFO natomiast, tzw. *knee ankle foot orthosis* – staw kolanony HKAFO (*hip knee ankle foot orthosis*) – biodrowy. Dodatkowo warto,

aby nauczyciel wyjaśnił, że są osoby, które poruszają się w sposób niestandardowy, i to zanim taka osoba pojawi się w klasie. Cenna byłaby wcześniejsza prezentacja sprzętu, w który jest zaopatrzonego pacjent, aby uniknąć elementu szoku czy zdziwienia u dzieci. Warto, aby pedagog zaznaczył, że nie jest to nic złego czy dziwnego i zachęcił wszystkich do włączania osoby z niepełnosprawnością ruchową do codziennych zabaw czy gier. Podobnie nauczyciele wychowania fizycznego mogą dobrać takie aktywności, w których będą mogli uczestniczyć wszyscy, bez względu na stopień sprawności.

Kolejnym aspektem mogącym poprawiać inkluzję osób z niepełnosprawnością ruchową jest dostępność toalet. Toaleta dla osób niepełnosprawnych powinna być odpowiednio większa, posiadać odpowiednie uchwyty, a często przewijak czy kozetkę. Są to elementy niezbędne, dzięki którym osoba z niepełnosprawnością może godnie zrealizować swoje podstawowe potrzeby fizjologiczne. Aktualnie realizowany jest w Polsce program zatytułowany „Przewijamy Polskę”. Dzięki niemu w większych miastach zaczęły powoli pojawiać się pojedyncze kozetki w toaletach. Przez wiele lat załatwienie potrzeb fizjologicznych przez osoby niepełnosprawne wiązało się z niegodnymi warunkami. Zdarzało się, że osoba dorosła, czy młody człowiek, musiał być przewijany przez opiekuna w publicznym miejscu, w którym możliwe było położenie osoby niepełnosprawnej. Wiązało się to, czy nadal wiąże się, z obnażeniem publicznym ciała ludzkiego, co powszechnie nie jest uznawane w społeczeństwie. Oznaczało to i nadal oznacza, że czasem najlepszym logistycznie miejscem do zmiany pieluchy była przydrożna ławka w parku czy sklepie. Jest to niedopuszczalne, ponieważ każdy człowiek ma prawo do intymności i godności. Prawo polskie mówi, iż: „Godność stanowi najwyższą wartość człowieka. Została ona podniesiona do rangi konstytucyjnej i chroniona jest licznymi przepisami prawa, zarówno cywilnymi, jak i karnymi”. Dlatego zasada ta powinna znaleźć odzwierciedlenie w życiu codziennym.

Bibliografia:

Biel-Ziółek K.: Wieloaspektowa rehabilitacja jako szansa poprawy jakości życia osób niepełnosprawnych ruchowo. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2016, 1 (31), 65-83.

- Jączak-Goździak M., Steinborn B.: Terapie genowe i genetyczne w chorobach nerwowo- mięśniowych wieku dziecięcego. „Child Neurology”, 2020, 29 (58), 11-8.
- Mikołajewska E.: Fizjoterapia a rehabilitacja medyczna – problemy semantyczne z nazewnictwem w fizjoterapii / Physical Therapy Versus Medical Rehabilitation – Semantic Problems with Nomenclature in Physical Therapy. „Physiotherapy”, 2011, 19 (4), 54-64.
- Mohd-Zin S.W., Marwan A.I., Abou Chaar M.K., Ahmad-Annur A., Abdul-Aziz N.M., Spina Bifida: Pathogenesis, Mechanisms, and Genes in Mice and Humans. „Scientifica”, 2017, 1-29.
- Sadowska M., Sarecka-Hujar B., Kopyta I.: Cerebral Palsy: Current Opinions on Definition, Epidemiology, Risk Factors, Classification and Treatment Options. „Neuropsychiatric disease and treatment”, 2020, 16, 1505-18.

Część II
**Edukacja muzyczna
i inkluzja**

Dr Randi Margrethe Eidsaa
Instytut Muzyki klasycznej i Edukacji
Wydział Sztuk Pięknych
Uniwersytet w Agder, Kristiansand

Połączenie wykonawstwa muzycznego i spojrzenia na inkluzywność

Wstęp

Redaktorzy niniejszej antologii stawiają pytanie o to, w jaki sposób edukacja może przyczynić się do inkluzji społecznej. Badacze od lat analizują praktyki muzyczne i interakcje społeczne, wielokrotnie podejmując tematy: muzyki i inkluzji, socjalizującego efektu uczestnictwa w muzyce, wpływu muzyki na zdrowie i samopoczucie, muzyki i tożsamości, muzyki i jej znaczenia w życiu codziennym¹.

W tym opracowaniu autorka skoncentrowała się na tym, jak tworzenie muzyki przez uczniów, relacje w zespole i koncepcje artystycznych wykonań kreują inkluzję społeczną. Jedną z kluczowych kwestii jest rola nas, nauczycieli, w kształtowaniu treści programowych, które mogą posłużyć jako wkład wyższego szkolnictwa muzycznego w rozwój szerszego spojrzenia studentów na muzykalność oraz

1 Hallam S.: The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. "Journal of International Research in Music Education", 2010, vol. 28, Issue 3; DeNora T.: Music in Everyday Life. Cambridge, 2009; Small Chr.: Musicking. The Meanings of Performing and Listening. Connecticut, 1998; Ruud E.: Musikk og identitet. Oslo, 2013.

rozumienia muzyki, jako instrumentu inkluzji społecznej. W rezultacie zatem szkolnictwo wyższe może być zaangażowane w tworzenie społeczeństwa integracyjnego.

Materiały i metody

W swoim artykule *Craftmanship in Academia: Skilled Improvisation in Research, Teaching and Leadership (Rzemiosło w środowisku akademickim: Umiejętna improwizacja w badaniach, nauczaniu i przywództwie)* Liora Bresler odnosi się do pojęć *mikro*, *mezo* i *makro* jako trzech poziomów, jakie edukatorzy powinni wziąć pod uwagę². W niniejszym opracowaniu wykorzystam kategoryzację Bresler przy opisie i omawianiu trzech projektów muzycznych. Poziom *mikro* odpowiada działaniom uczestników i treściom artystycznym, podczas gdy program nauczania, struktura programu i programy studiów określa się jako poziom *mezo*. Każdy z projektów zawiera elementy wskazujące na istotne kwestie kulturowe lub globalne, takie jak wyzwania polityczne i ekologiczne lub promocja zrozumienia międzykulturowego i społeczeństw inkluzywnych, czyli tematów związanych z poziomem *makro*.

Trzy projekty, o których mowa w niniejszym opracowaniu, były realizowane w latach 2017-2021. W projekt nr 1 byłam zaangażowana jako badacz, natomiast projekt nr 2 był oparty na współpracy pomiędzy opiekunem praktyk dla uczniów szkół średnich, palestyńskim muzykiem zawodowym, a mną. W ramach projektu nr 3 pięciu studentów współpracowało z kwintetem męskim.

Od 2015 roku jako obowiązkowe komponenty w ramach licencjatu z muzyki klasycznej na Uniwersytecie w Agder w Norwegii realizowane są różne koncepcje projektów praktycznych. Projekty opracowano w ramach modułów: Komunikacja muzyczna, Produkcja koncertowa i Dialog zewnętrzny³. Każdy z nich umożliwia praktykowanie nowatorskich umiejętności w obszarze wykonawstwa muzycznego

2 Bresler L.: *Craftmanship in Academia: Skilled Improvisation in Research, Teaching and Leadership*. Doi:10.1007/978-3-030-67704-6_1.

3 *Classical Music Performance Bachelor*: <https://tiny.pl/wcd6x> (data dostępu: 10.07.2022).

i pozyskiwanie nowej wiedzy z zakresu produkcji. Działania projektowe mają na celu rozwinięcie kompetencji wykraczających poza realizację zapisu partyturowego, przygotowanie recitali lub koncertów zespołowych. Badania prowadzone w ramach tych trzech projektów oznaczają prowadzenie obserwacji, przeprowadzanie wywiadów i nieformalnych dyskusji oraz analizę opinii i refleksji studentów.

Projekt nr 1 został zorganizowany i zaprezentowany przez Centrum Sztuk Scenicznych Kilden, blisko współpracujące z Wydziałem Sztuk Pięknych Uniwersytetu w Agder. W ramach tego projektu dziesięciu studentów muzyki, wraz ze 100-osobowym chórem i lokalną orkiestrą symfoniczną, zaprezentowało *Requiem Mozarta Anno 2017*. Podczas tej produkcji uwagę zwróciła nowa wersja partii chóru mieszanego. Łacińskie teksty przekształcono bowiem na język współczesny, wyrażający refleksje pacjentów psychiatrycznych na temat trudnych wydarzeń życiowych. Drugi projekt, *Współtworzenie wiedzy o muzyce arabskiej*, odzwierciedla spotkanie grupy studentów wykonujących muzykę z repertuaru pieśni arabskich. Projekt został opracowany w 2019 roku przez dwóch nauczycieli współpracujących z palestyńskim muzykiem zawodowym, grającym na instrumencie strunowym *oud*, choreografem oraz czterema młodymi tancerzami. Projekt przebiegał w dwóch etapach. W drugiej fazie produkcji uwzględniono elementy interdyscyplinarne i zaproszonych wykonawców gościnnych. W niniejszym opracowaniu omówiono jedynie etap 1. W projekcie nr 3, *Ameryka śpiewa 2021*, studenci muzyki współpracowali z amatorskim kwintetem instrumentalnym (męskim). Repertuar obejmował piosenki ludowe, szanty oraz muzykę z amerykańskich seriali, musicali i filmów.

Wszystkie projekty zakończyły się prezentacją artystyczną oraz zadaniem pisemnym dla studentów – tzw. sprawozdaniem refleksyjnym. Projekty odzwierciedlają złożoną sieć procesów praktycznych i artystycznych, które przyniosły rezultaty we wszystkich trzech przypadkach. Kiedy Greig i Nicolini dyskutują o sposobach zarządzania twórczością muzyczną w „rzeczywistym świecie”, odnoszą się do specyfiki i złożoności produkcji muzycznych na żywo:

Podczas gdy wszelka praca artystyczna polega na tworzeniu produktów, których dokładnej natury w znacznej mierze początkowo nie znamy, obiekty sztuki wykonawczej i muzyki

wyróżniają się tym, że za każdym razem powstają od nowa: każdy z nich jest unikalnym dziełem i „prototypem”, który wyłania się z miejsca i czasu jego wykonania. W tworzeniu muzyki nie da się zatem oddzielić tego, ‘jak to się robi’ od wyniku⁴.

W związku z tym, niniejsze opracowanie daje jedynie wgląd w każdy z projektów, mając na celu identyfikację estetycznych, organizacyjnych i artystycznych komponentów – elementów umożliwiających inkluzję jednostek i grup (poziom *mikro*), mających znaczenie dla wyższej edukacji muzycznej (poziom *mezo*), a nawet powiązanych z kwestiami ogólnymi, czy globalnymi (poziom *makro*).

Projekty różniły się formatem: projekt nr 1 – *Mozart’s Requiem Anno 2017* był projektem wielkoskalowym, projekt nr 2 – *Global Mindset: Co-creation of Knowledge about Arabic Music* był projektem skali średniej, natomiast projekt nr 3 – *America Sings 2021* był projektem na mniejszą skalę. Wszystkie projekty były obowiązkowymi komponentami modułów kursowych.

WYNIKI I DYSKUSJA

Projekt nr 1 – Wykonawstwo muzyki klasycznej i zdrowie mentalne

Podstawą projektu nr 1 była unikalna przeróbka *Requiem* W.A. Mozarta – jednej z najbardziej znanych kompozycji z klasycznego kanonu. Co ważne, opracowanie słynnego utworu Mozarta przygotowano z uwzględnieniem wymiaru społecznego, jakim jest zdrowie mentalne. Projekt został zainicjowany przez jednego ze skrzypków orkiestry, którego bliski przyjaciel był dyrektorem Szpitalnego Oddziału Zdrowia Psychicznego Dzieci i Młodzieży w Kristiansand w Norwegii. Obaj zadali pytanie: „Jak możemy sprawić, by *Requiem* Mozarta przysłużyło się młodym pacjentom, będącym w trakcie leczenia szpitalnego z powodu problemów psychiatrycznych?”. Aby

- 4 Greig G. & Nicolini D.: *Managing Artistic Work in the Real World*. [W:] *Organising Music. Theory, Practice Performance*. Beech N. & Gilmore C. (red.). Cambridge, 2015, 188-202.

odpowiedzieć na to pytanie, dyrektor orkiestry Stefan Sköld wraz z zespołem wpadli na pomysł przepisania wszystkich partii chóru mieszanego. Celem było dokonanie interpretacji istotnych wątków requiem i stworzenie nowych tekstów, jako kanwy mozartowskiego opracowania⁵. Inspiracją dla zmian dokonanych w sferze tekstu stał się związek kompozycji ze śmiercią: „Niezwykłe okoliczności związane ze zleceniem kompozytorskim oraz bliskość czasowa między dziełem, mszą za zmarłych, a wczesną śmiercią Mozarta zrodziły liczne i bujne mity”⁶.

Requiem Mozarta Anno 2017 odzwierciedlało rozległą współpracę na poziomie *mezo*: narodowej instytucji artystycznej, lokalnego szpitala i instytucji edukacyjnych. Młodych ludzi ze szpitala zaproszono do współpracy z norweskim autorem Rune Belsvikiem nad stworzeniem nowych tekstów do partii chóralnych. Zespół pisarski ze szpitala składał się z młodych ludzi, którzy sami byli pacjentami lub mieli krewnych zmagających się z problemami psychicznymi i/lub uzależnieniem od narkotyków. Do 100-osobowego chóru dołączyli studenci uniwersytetu muzycznego oraz uczniowie trzech szkół średnich. W ten sposób uczestnicy doświadczyli osobistego kontaktu z *Requiem Mozarta*, poprzez pisanie wierszy i śpiewanie, przez co ich zaangażowanie na poziomie *mikro* było wyjątkowym, indywidualnym doświadczeniem estetycznym i emocjonalnym. Tak wypowiedział się 17-letni uczeń liceum muzycznego:

Teksty zbyt mało na mnie nie wpłynęły, ale powiedziano nam, że jeśli niektórzy śpiewacy poczują się zestresowani z powodu partii chóru, możemy porozmawiać z dyrygentem. Chyba nigdy nie zapomnę doświadczenia z *Requiem Mozarta Anno 2017*. Dla mnie, jako instrumentalisty, uczestnictwo w wykonaniu takiego repertuaru było nowym doświadczeniem, ponieważ nie jestem zbyt obeznany z taką muzyką jako chórzysta. To było coś innego, niż wykonanie zwykłej piosenki. Ale dźwięki mi się podobały, udało mi się

5 Mozart's Requiem Anno 2017. Dialog, kso Dialog. <https://kilden.com/mozarts-requiem-anno-2017/> (data dostępu: 12.09.2022).

6 Ibidem.

rozpoznać, że część *Confutatis* zawiera takie fragmenty, jak riffy w muzyce metalowej⁷.

Rozmówca podkreśla w swoim komentarzu „mikrowymiary” zawarte w projekcie nr 1. Odwołuje się do osobistych doświadczeń jednostki i zespołu, porównuje elementy requiem z tym, co uważa za *swoją własną* muzykę, czyli z muzyką popularną i repertuarem gitarowym. Innym charakterystycznym mikroelementem jest to, że zespół bacznie unikał eksponowania na scenie problemów zdrowotnych w naiwny, dosadny czy sentymentalny sposób. Zamiast tego, produkcję cechowało poszanowanie dla partytury. Ponadto, podczas przedkoncertowych relacji medialnych, jak i w programie koncertu, o nowych tekstach wyrażano się z szacunkiem. Chór składał się głównie ze śpiewaków w wieku od siedemnastu do osiemnastu lat (wyjątek stanowili kilka lat starsi studenci uniwersytetu muzycznego). Liczący ponad stu młodych śpiewaków zespół zbudował intensywne chwile komunikacji estetycznej. Młody rozmówca, Gerald, tak skomentował wybory estetyczne dyrygenta:

Odczułem, że ten projekt był nieco bardziej rygorystyczny niż zwykły koncert. Mieliśmy poczucie, że to jest prawdziwe, profesjonalne. W inny sposób niż zwykle, bo byliśmy też razem z ludźmi z innych miejsc. Kiedy doszły instrumenty, zrobiło się dobrze. Dyrygentowi zależało na mocnym śpiewie i poprawiał nas na próbach. Powinniśmy – mówił – jasno wyrazić sens tekstu⁸.

Wartość inkluzyjna pojawiła się dzięki twórczej przeróbce tekstów partii chóralnych, gdzie zamiast treści liturgicznych włączono refleksje młodych pacjentów na temat trudnych aspektów życia. W ten sposób społeczne i globalne kwestie związane ze zdrowiem psychicznym znalazły odzwierciedlenie w projekcie nr 1, co nadało mu wyraźną perspektywę na poziomie *makro*. Mój rozmówca Gerald

7 Uczeń szkoły średniej, Gerald, 17 lat (imię zmienione). Wywiad z 12 grudnia 2017.

8 Ibidem.

mówił o dużym zespole, jako istotnym elemencie projektu; w jego ramach możliwe było spotkanie wielu muzyków – uczniów i osób pracujących, przy czym wszyscy uczestniczyli w procesie twórczym. W ten sposób podczas prób i wykonania *Requiem Mozarta Anno 2017* zrealizowana została idea inkluzji poprzez dialog pomiędzy uczestnikami wewnątrz instytucji artystycznej i poza nią⁹. Kierownik wydziału edukacji w Kilden Dialog tak podsumował przeróbkę requiem Mozarta:

Jakość życia to pojęcie istotne w naszej gminie. Ludzie chcą inkluzyjnego i zróżnicowanego społeczeństwa – i dobrych miejsc spotkań. *Requiem Mozarta Anno 2017* to realizacja idei dialogu, w którym uczestnik stoi w centrum – ma wpływ na praktyki i projekty realizowane w sali koncertowej¹⁰.

Lider projektu Sköld wyjaśnił, że artystycznym zamysłem było ukazanie młodym pacjentom znaczenia oryginalnych tekstów, jako źródła inspiracji dla ich twórczego przetworzenia. *Dies irae* zinterpretowano jako *piekło* i *wyzwolenie od zła*, a *Lacrimosę* jako *płynący potok łez*¹¹. Na pytanie, czy *Requiem* Mozarta odzwierciedla problemy psychiatryczne, Sköld odparł tak:

Muzyka może wpływać na ludzi w każdej sytuacji. Jeśli ktoś został zdiagnozowany i miał problemy psychiczne, to z pewnością był to Wolfgang Amadeusz Mozart! Mimo to napisał jedną z najznamienitszych na świecie kompozycji o szczęściu, wyzwoleniu, bólu i piekle¹².

9 O'Neill S.A.: Learning in and Through Music-Performance: Understanding Cultural Diversity Via Inquiry and Dialogue. [W:] Barrett M.: A Cultural Psychology of Music Education 2010, 179-200. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199214389.003.0008.

10 Liderka projektu Kilden Dialog Marie Teresie Sørensen. Wywiad z 1 grudnia 2017 roku.

11 Strona Mozarts Requiem Anno 2017. <https://vimeo.com/215796563> (data dostępu: 14.08.2022).

12 Ibidem.

Narracje pacjentów zostały przełożone na język poezji przez autora Rune Belsvika. Następnym krokiem było zaadoptowanie wierszy na potrzeby chóru mieszanego i wyprodukowanie partytur. *Requiem Mozarta Anno 2017* pozwoliło studentom muzyki doświadczyć, w jaki sposób profesjonalny zespół muzyczny może przekształcić kompozycję z kanonu, aby osiągnąć odmienną koncepcję artystyczną, która została zaprezentowana publiczności regularnie odwiedzającej koncerty klasyczne. Kwestie zdrowia psychicznego pojawiły się w nowej wersji, z poszanowaniem estetycznych ram pierwowzoru. Dyrektor sali widowiskowej wyjaśnił, że intencją zespołu było „rozwijanie niekonwencjonalnych projektów, w których nowe grupy angażowane są w produkcje artystyczne”¹³.

Projekt nr 2 – Globalne podejście i wykonawstwo muzyki

W latach 2016-2020 na Uniwersytecie w Agder zaprezentowano dokument o charakterze strategicznym pt. *Wizja: współtworzenie wiedzy*. W tych latach uniwersytet sfinansował kilka międzynarodowych projektów. *Globalne podejście* było jednym z trzech obszarów zainteresowania:

Kwestie globalne zostaną włączone zarówno do programów studiów, jak i do badań. Zarówno we współpracy krajowej, jak i globalnej, Uniwersytet będzie prezentował badania na wysokim poziomie międzynarodowym. Jest to jeden z warunków wstępnych zapewnienia doskonałej edukacji i utrzymania naszej roli, jako znaczącego podmiotu w całym społeczeństwie. Nasze kampusy powinny pokazywać, że Uniwersytet jest gościnnym i inkluzyjnym gospodarzem dla norweskich i międzynarodowych studentów, a także dla pracowników i partnerów. Kampusy staną się ekscytującą i dynamiczną areną współtworzenia¹⁴.

13 Marie T. Sørensen, dyrektor Departamentu Dialogu Kilden w wywiadzie z 1 lutego 2018.

14 Uniwersytet w Agder. Strategia 2016-2020. <https://tiny.pl/wd5vg> (data dostępu: 14.07.2022).

Władze uczelni zachęcały do współpracy, dialogu i wzajemnego rozwoju kulturalnego. W ramach programu strategicznego sfinansowano projekt badawczy studenckiego tria *Global Mindset: Co-creation of Knowledge about Arabic Music*. Projekt opierał się na współpracy dwóch nauczycieli z palestyńskim muzykiem, który odwiedził uniwersytet w 2010 roku. Projekt nr 2 został zaprojektowany w formie serii wydarzeń studenckich, które miały na celu pogłębienie doświadczeń z muzyką arabską, głównie z perspektywy praktyki. Studenci byli wcześniej zaangażowani w niewielkie projekty, związane z muzyką kultur spoza Europy. Jednak jako wykonawcy w obrębie swoich głównych instrumentów – gitary, mandoliny i perkusji – mieli jedynie mgliste doświadczenia z muzyką arabską. Dofinansowanie projektu dotyczyło dwóch etapów. Po pierwsze, z funduszy Center and Excellence in Music Performance Education (CEMPE) Norweskiej Akademii Muzycznej opłacono dwa całonienne warsztaty, podczas których zajęcia z triem prowadził ekspert od muzyki ludowej i eksperymentalnej improwizacji gitarowej. Po drugie, trio otrzymało fundusze na tygodniowe seminarium w Jerozolimie, w celu studiowania pieśni arabskich pod opieką wspomnianego wyżej palestyńskiego muzyka zawodowego¹⁵. W drugiej fazie rozwijano umiejętności wykonawcze. Z tria utworzono sekstet i grupa zaprezentowała 90-minutowy koncert, w którym dokonano syntezy elementów stylistycznych tradycji arabskich i pieśni europejskich. Do projektu włączono taniec i narrację, a jego zwieńczeniem był interdyscyplinarny spektakl *Seyahatnâme, Silk Road Music Project 2019*¹⁶.

Projekt miał być urzeczywistnieniem dialogu w międzynarodowym zespole z udziałem studentów i profesjonalnych wykonawców, miał za zadanie ułatwić studentom zdobycie umiejętności posługiwania się swoimi instrumentami w nowych gatunkach muzycznych, a także przybliżyć im nieznaną kulturę. Siłą napędową projektu była motywacja członków tria do poznawania nieznannej muzyki. W ten sposób projekt potwierdził refleksję Bresler na temat *niewiedzy*,

15 Students in Research Projects. <https://tiny.pl/wd5vw> (data dostępu: 11.06.2022).

16 Fakultet for kunstfag: Flere nyheter fra kunstfag. <https://tiny.pl/wd5vc> (data dostępu: 11.05.2022).

jako siły napędowej w procesie poszukiwania nowych kompetencji i poszerzania horyzontów¹⁷. Bresler podkreśla, że wiedza i fachowość są ważnymi aspektami kultury akademickiej. Krytykuje jednak instytucje szkolnictwa wyższego za brak większego nacisku na podejście eksploracyjne w programie nauczania i odnosi się do poczucia wstydu studentów z powodu niewiedzy i „niedostrzegania więcej” w sytuacjach, kiedy wprowadza się ich w nowe doświadczenia edukacyjne. Spotkanie tria z muzyką arabską w projekcie nr 2 ilustruje trudne zadanie owego „dostrzegania więcej”, które wymaga „szacunku dla błędzenia, dla poszukiwania tego, co nie poddaje się łatwo gotowemu językowi”¹⁸.

Członkowie tria po raz pierwszy zetknęli się z makamami i technikami improwizacyjnymi typowymi dla arabskiej praktyki muzycznej. Każdy ze studentów do badania nowej muzyki potrzebował indywidualnej ciekawości, ale i cierpliwości. W projekcie nr 2 budowali umiejętność kreatywnego podejścia do nowych zadań muzycznych na poziomie *mikro*. Nawet jeśli Bresler skupia się głównie na strategiach badawczych opartych na estetyce i wytwarzaniu wiedzy w kulturach akademickich, jej odniesienie do *umysłu początkującego* i *niewiedzy*, jako sił napędowych w edukacji, wydaje się istotne w dyskusji na temat inkluzywności w praktykach muzycznych.

Hahn, w artykule pt. *Inquiry into an Unknown Practice: an Example of Learning Through Project and Investigation* omawia podobny projekt¹⁹. Dowodzi, że odkrywanie nowych gatunków pozwala studentom rozwijać istotne umiejętności muzyczne, dydaktyczne i pedagogiczne. Z tej perspektywy ważne jest, aby studenci wyższej edukacji w zakresie wykonawstwa muzycznego otrzymali przestrzeń do

17 Bresler L.: Aesthetic-Based Research: as Pedagogy: The Interplay of Knowing and Unknowing Toward Expanded Seeing. [W:] Handbook of Arts-Based Research. Leavy P. (red.). New York, 2018.

18 Ibidem.

19 Hahn K.: Inquiry Into an Unknown Practice: an Example of Learning through Project and Investigation. [W:] Gies S. and Sætre J.H.: Becoming Musicians: Student Involvement and Teacher Collaboration in Higher Music Education. "CEMPE Centre for Excellence in Music Performance Education", 2019, nr 7, 175.

kreatywności. Wystawianie studentów na przeszkody, które na pierwszy rzut oka wydają się trudne do pokonania, pomoże im w rozwijaniu empatii i szacunku podczas spotkań z grupami lub osobami, które znajdują się w podobnej sytuacji. Takie praktyki sprzyjają kreatywności, która zdaniem Hahn jest niezbędna do radzenia sobie nawet z globalnymi problemami:

Jesteśmy przekonani, że w obecnym kontekście globalnego ocieplenia, migracji i pilnej potrzeby znalezienia rozwiązań dla zrównoważonego rozwoju, następane pokolenia będą musiały wymyślić nowe sposoby wspólnego życia, a zatem kreatywność stała się podstawową i niezbędną umiejętnością. Edukacja i kształcenie mają do odegrania zasadniczą rolę w tych kwestiach²⁰.

W ten sposób Hahn łączy praktyki muzyczne na poziomie *mikro* z kwestiami globalnymi i perspektywami *makro*. Jako nauczyciele powinniśmy prowadzić badania, które zainspirują uczniów do globalnego myślenia o swoich występach. Jej podejście powinno zaszcześcić w pedagogach muzyki ciekawość i innowacyjność w przygotowywaniu studentów do ich przyszłej roli wykonawców.

Spotkanie tria podczas warsztatów z zawodowym palestyńskim muzykiem, a później podczas nieformalnych prezentacji w Izraelu i Palestynie, dało każdemu z uczniów możliwość podzielenia się swoimi nowymi umiejętnościami muzycznymi z różnymi grupami odbiorców. Trio zagrało w barze muzycznym na Zachodnim Brzegu; grupa odwiedziła także żydowski dom starców w Galilei, żydowską szkołę średnią oraz Centrum Edukacji Żydowskiej i Arabskiej.

Projekt nr 2 oznaczał *międzykulturową* praktykę muzyczną. Choć ciąż studenci jeszcze pracowali nad umiejętnościami gry na głównym instrumencie, projekt ten wystawił trio na oddziaływanie nowych kultur artystycznych i muzycznych. Muzykolog John Flynn twierdzi, że wymiar wielokulturowy powinien być obecny w edukacji muzycznej i musimy uwzględnić zarówno lokalne, jak i tradycyjne praktyki muzyczne. Projekt nr 2 jest przykładem propozycji, jaką Flynn ma dla

20 Ibidem, 173-196.

wyższego szkolnictwa muzycznego: jest nią potrzeba kształtowania u studentów nowych doświadczeń związanych z poznawaniem stylów i gatunków muzycznych. To, jak dowodzi Flynn, będzie promować szerszą perspektywę muzykalności²¹. Jeśli programy studiów pozwolą studentom na eksplorację praktyk muzycznych, które opierają się na inkluzywnym podejściu i głębokim zrozumieniu muzykalności, będą mogli oni z ufnością podejść do nieznanych kultur i nowych procesów dydaktycznych.

Studenci muzyki w Programie Muzyki Klasycznej Uniwersytetu w Agder specjalizują się w grze na instrumencie głównym i wykonawstwie muzyki opartej na zapisie nutowym. Jako edukatorzy nie powinniśmy krytykować ich wizji instrumentu głównego związanej z karierą solową lub pełnoetatowymi stanowiskami w zawodowych orkiestrach. Programy nauczania powinny jednak dawać studentom możliwość zaangażowania się w praktyczną współpracę z ich profesorami i zapraszać ich do udziału w debatach na temat wielu gatunków muzycznych i rozmaitych koncepcji koncertów. Projekty powinny być promowane i finansowane na poziomie instytucjonalnym, aby stworzyć przestrzeń do spotkań uczestników z różnych miejsc i praktyk muzycznych. Według muzykolog Susan O'Neill studenci powinni nie tylko nauczyć się wykonywania różnych repertuarów, ale poszerzać wiedzę na temat innych kultur, np. poprzez dialog z wykonawcami (którzy ukażą im rozmaite sposoby zafunkcjonowania muzyki w społeczeństwie)²². Projekt nr 2 odzwierciedla zatem współpracę międzykulturową na poziomie *mikro* i stanowi przykład tego, w jaki sposób struktury organizacyjne w szkolnictwie wyższym mogą zapewnić studentom doświadczenie inkluzywności na poziomie *mezo*, czyli w centrum globalnego sposobu myślenia, który możemy rozumieć jako poziom *makro*.

21 Flynn J.: Re-appraising Ideas of Musicality in Intercultural Contexts of Music Education. [W:] "International Journal of Music Education", 2005, Volume 23 (3), 191-203.

22 O'Neill S.: Learning in and through Music Performance. Understanding Cultural Diversity via Inquiry and Dialogue. [W:] Barrett M.: A Cultural Psychology of Music Education. Oxford, 2010, 179-197.

Projekt nr 3 – Studenci i kwintet męski: muzyczne spotkanie

America Sings 2021 (Ameryka śpiewa) odzwierciedla główne cele zawarte w „Dialogu Zewnętrznym”, module kursowym wartym 10 punktów ECTS w ramach programu licencjackiego w zakresie wykonawstwa muzyki klasycznej na Uniwersytecie w Agder²³. Głównym celem kursu jest podniesienie umiejętności studenta poprzez projekty oparte na praktyce i związanych z nią problemów teoretycznych. Treści inkluzywne realizowane są zatem w procesie uczenia się, w ramach którego studenci powinni:

- zdobyć wiedzę o roli, jaką odgrywa muzyka w życiu społeczno-kulturalnym społeczeństwa;
- zdobyć wiedzę na temat form komunikacji muzycznej i kontekstów wykonawczych charakterystycznych dla instytucji kultury w ciągu ostatniej dekady;
- potrafić planować, realizować i oceniać projekty komunikacji muzycznej, typy wykonawstwa i tworzenia interakcji, opartej na idei dialogu;
- potrafić opisywać sytuacje społeczne, w których muzycy występują razem i wziąć w nich udział.

Dokonując rewizji programu studiów licencjackich w zakresie wykonawstwa muzycznego na Uniwersytecie w Agder w 2018 roku, grupa zainspirowała się ukończonym 3-letnim projektem pilotażowym, w ramach którego nauczyciele i studenci badali różne profile akademickie i nowe podejścia do wykonawstwa muzyki²⁴. Okazało się, że studenci oceniali współpracę z uczestnikami spoza kampusu jako satysfakcjonującą, jeśli spełnione zostały określone kryteria. Kryteria te obejmowały zaangażowanie w wybór repertuaru, wykorzystanie ich głównego instrumentu w produkcji artystycznej oraz

23 Bachelor in Music Performance Program Outreach and Dialogue. <https://tiny.pl/wd5vd> (data dostępu: 10.07.2022).

24 Projekt pilotażowy został opisany przez Schau J. i Eidsaa R.M.: Higher Music Performance Education in a Changing World: Towards a New Curriculum? A Report from a Pilot Project. [W:] Music Education in the 21st Century. New Challenges and Perspectives. Rykowski M. (red.). Poznań, 2021, 195-209.

ściśle mentoring ze strony nauczycieli i profesjonalistów. W efekcie nauczyciele prowadzący kursy starają się teraz opracowywać projekty oparte na tej wiedzy²⁵.

Zewnętrzna grupa partnerską kampusu w *America Sings 2021* był kwintet męski. Grupę zaproszono do uczestnictwa w obowiązkowym projekcie studenckim, który oznaczał sześć tygodni cotygodniowych prób, zwieńczonych koncertami w tygodniu siódmym. Głównym celem studentów było przygotowanie i zaprezentowanie występu z repertuarem, który mogłyby połączyć śpiewaków wywodzących się z edukacyjnego i kulturowego kontekstu lokalnej społeczności²⁶. Do studentów należało wybranie repertuaru, stworzenie partytur i plików dźwiękowych do partii wokalnych, poinstruowanie zespołu i wspólne wykonanie, a na koniec napisanie sprawozdania. Wymiar inkluzji dotyczył międzykulturowości, komunikacji w zespole oraz realizacji idei partnerstwa pomiędzy grupami uniwersyteckimi, a lokalnymi amatorskimi grupami złożonymi z dorosłych.

Od rozpoczęcia nauki studenci zdobywają bogate doświadczenie zespołowe poprzez wydarzenia organizowane głównie na poziomie wydziału lub przez nich samych. Projekty te zapewniają studentom warunki do podnoszenia umiejętności wykonawczych i sprzyjają dojrzeniu muzycznych interpretacji, budowaniu techniki, podsycaniu motywacji i interakcji z kolegami²⁷. Podczas takich imprez zaproszeni specjaliści i zawodowi muzycy często służą studentom swoją wiedzą. Tworzy to *inkluzywne środowisko edukacyjne* oparte na społecznym podejściu konstruktywistycznym, zainspirowanym przez rosyjskiego psychologa Lwa Wygotskiego. Jego główne założenie dotyczące edukacji polegało na tym, że jednostka może osiągnąć więcej z innymi osobami o większej wiedzy niż w pojedynkę²⁸.

25 Ibidem.

26 Unika się terminu „muzyka wspólnotowa”, ponieważ koncepcja kwintetu różni się od tego, co uważa się za muzykę wspólnotową w badaniach nad edukacją muzyczną.

27 Punkty wybrano z Klickstein G.: *The Musician's Way. A guide to Practice, Performance, and Wellness*. Oxford, 2009.

28 Fautley M. and Savage J.: *Creativity in Secondary Education*. Great Britain, 2007, 42.

W ramach projektu nr 3 studentom przyznano pozycję tych *bardziej zaawansowanych osób*. Podczas nieformalnych rozmów w trakcie spotkań poprzedzających projekt, członkowie kwintetu wyrażali szacunek dla studentów muzyki jako ekspertów, w przeciwieństwie do dorosłych śpiewaków, którzy humorystycznie określali swój zespół jako „grupę szczęśliwych, dobrze się bawiących amatorów”. Obserwowano napięcia, ale zdawały się one zanikać na różnych etapach przygotowań do koncertu, zwłaszcza gdy studenci dostosowywali aranżacje muzyczne zgodnie z nową wiedzą na temat wcześniejszych doświadczeń muzycznych swoich partnerów. Program koncertu zawierał piosenki z własnego repertuaru kwintetu szantowego, a studenci dodali kolekcję amerykańskich piosenek ludowych²⁹. Wprowadzono dwa utwory Michaela Jacksona, po czym usunięto je po pierwszej próbie, ponieważ aranżacje muzyczne nie odpowiadały kompetencjom kwintetu w zakresie czytania nut. Jeden ze studentów stwierdził, że decyzja została podjęta na podstawie „cichego, wzajemnego porozumienia, nikt nie czuł nawet potrzeby omawiania tej sprawy”³⁰.

W projekcie nr 3 śpiew umożliwił spotkanie osób, które inaczej nigdy by się nie spotkały. W ten sposób zrealizowana została idea inkluzji na poziomie *mikro*. Muzycy założyli nowy zespół i stworzyli koncert pt. *America Sings 2021*. Na poziomie *mezo* partnerstwo zostało zorganizowane instytucjonalnie w ramach uniwersyteckiego modułu zajęć. Na poziomie *makro* zaś projekt nr 3 rzucił światło na partnerstwo artystyczne nie tylko jako serię zmiennych wydarzeń, ale jako *spotkanie o charakterze refleksyjnym*. Bröske, Storsve, Sætre, Vinge i Willumsen uważają, że refleksja wydaje się odgrywać kluczową rolę w wiedzy międzykulturowej. Jest to bowiem:

zrozumienie różnorodności kultur, zrozumienie i zwrócenie uwagi na uprzedzenia (własne i innych), stereotypy, dyskryminację i kwestie językowe. Badania w tej dziedzinie ujawniają

29 Grupa zaprezentowała: *Shenandoah, Boatman's Hard times, Come again, Dance, America the Beautiful, Hail Columbia, You'll Never Walk Alone* oraz szanty: *John Cherokee, Tom's gone to Hilo, Old Maui, Blow Ye Winds in the Morning* i *Rio Grande*.

30 Nieformalne spotkanie ewaluacyjne ze studentami 8 listopada 2021 roku.

również, że rozwijanie kompetencji międzykulturowej oznacza uczenie się o wartościach, tożsamościach i tradycjach własnych środowisk kulturowych i życia codziennego³¹.

W ramach projektu nr 3 studenci muzyki współpracowali z osobami z sąsiedniego miasta. Mimo, że obie grupy reprezentowały różne kultury muzyczne, to dla wszystkich uczestników muzyka była istotnym wymiarem ich codziennego życia. *Post factum* można stwierdzić, że projekt powinien być rozpocząć się od dialogu na temat tożsamości muzycznej i znaczenia muzyki. Nawet jeśli praktyki muzyczne są cenną przestrzenią dla interakcji, dyskusje na temat estetycznych i filozoficznych podejść do muzyki w różnych kulturach mogą wzmocnić poczucie inkluzywności. Oto komentarz jednego ze studentów:

Po tym projekcie zrozumiałem podejście naszych partnerów do śpiewania w zespole. To mnie zainspirowało i dało mi szersze spojrzenie na muzykę i muzykalność. Nie ma różnicy między nami jako studentami wykonawstwa muzycznego, a wokalistami z grupy amatorskiej, wszyscy cieszymy się muzyką. Ciekawie było dowiedzieć się, co ludzie myślą o muzyce³².

Inkluzywność w partnerstwie muzycznym znajduje odzwierciedlenie w dialogu partnerów. Umiejętności komunikacyjne i wiedza na temat interakcji muzycznych są niezbędne, by uczestnicy doświadczyli inkluzywności. W ramach projektu nr 3 studenci współpracowali z opiekunem zespołu przy projektowaniu materiałów informacyjnych i przygotowywaniu materiałów cyfrowych potrzebnych do transmisji muzycznej.

W swojej dyskusji na temat kwalifikacji przyszłych muzyków Boyce-Tillman³³ podkreśla kompetencje kontekstowe, pedagogiczne,

31 Broske B.A., Storsve V., Sætre J.H., Vinge J. Willumsen A.: Musicians for the Intercultural, op. cit., 227.

32 Cytat ze sprawozdania refleksyjnego studenta z 15 grudnia 2021 r.

33 Boyce-Tillman J.: The Complete Musician: The Formation of the Professional Musician. [W:] Christophersen C. and Kenny A.: Musician-Teacher Collaboration. Altering the Chord. Great Britain, 2018, 108-120.

artystyczne/kreatywne, badawcze i umiejętność zarządzania projektami, jako kluczowe, niezbędne do pracy poza światem zawodowym. Boyce-Tillman odnosi się do „koncepcji radykalnej muzycznej inkluzyjności w kontekście zglobalizowanego świata i potrzeby połączenia międzyludzkiego” i dowodzi, że przygotowywanie międzykulturowych i inkluzywnych projektów wymaga nowych umiejętności i metod³⁴.

Trzecim wymiarem inkluzyjności w ramach projektu nr 3 była współpraca międzypokoleniowa. Przed rozpoczęciem projektu wiedza studentów na temat zajęć muzycznych dla dorosłych była mglista. Jak zauważa Roulston, badania nad muzyką i komunikacją wśród dorosłych lub osób starszych tradycyjnie związane są z muzykoterapią, czyli z muzyką stosowaną do leczenia problemów psychiatrycznych lub demencji³⁵. W efekcie edukatorom brakuje wiedzy na temat metodyki nauczania muzyki w środowisku dorosłych, ponieważ najczęściej projekty studentów muzyki w praktyce odbywają się w szkołach i na popołudniowych zajęciach muzycznych dla dzieci i młodzieży. Roulston zwraca uwagę, że dorośli dobrowolnie angażują się w możliwości edukacyjne, są entuzjastycznymi i chętnymi uczniami: „dorośli są samokierującymi się uczniami, którzy mogą wziąć odpowiedzialność za to, czego chcą się nauczyć i jak to zrobić”³⁶. Podkreśla ona, że poprzez pracę z dorosłymi uczniami, nauczyciele muzyki mają możliwość pomagania im w osiągnięciu celów edukacyjnych i zapraszania ich do angażowania się w sztukę wykonawczą jako twórców, wykonawców i wdzięcznych słuchaczy.

Tak więc na poziomie *makro* współpraca pomiędzy studentami i dorosłymi śpiewakami spoza kampusu łączy idee projektu nr 3 z koncepcjami uczenia się przez całe życie³⁷. Spotkania studentów muzyki z dorosłymi, którzy dobrowolnie angażują się w praktyki muzyczne, tworzą warunki do zaistnienia inkluzji: połączenia środowiska uniwersytetu i społeczności lokalnej.

34 Ibidem, 117.

35 Roulston K.: ‘There Is No End to Learning’: Lifelong Education and the Joyful Learner. “International Journal of Music Education”, 2010, 28 (4), 341-352.

36 Ibidem, 342.

37 Valamis Knowledge Hub: Lifelong Learning. <https://tiny.pl/wd5vf> (data dostępu: 3.08.2022).

Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu omówione zostały trzy projekty zrealizowane na Uniwersytecie w Agder w ramach praktyk edukacyjnych, mających na celu poszerzenie wiedzy studentów na temat wykonawstwa muzyki klasycznej, obejmującego różne repertuary i koncepcje artystyczne. Głównym zamierzeniem autorki było ukazanie aktywności muzycznej jako inkluzywnej strategii społecznej. Prezentacja trzech ukończonych projektów w kontekście edukacji z zakresu nauczania wykonawstwa muzycznego miała skłonić do zastanowienia się, w jaki sposób praktyki muzyczne mogą odzwierciedlać wiele wymiarów inkluzywności na poziomie *mikro*, *mezo* i *makro*³⁸. Projekty różnią się pod względem treści, liczby uczestników i formatu. Jednak każdy z nich położył podwaliny pod skupione, oparte na współpracy, synergiczne relacje kulturowe, które prawdopodobnie nie miałyby miejsca w innym przypadku³⁹.

Przedstawione główne założenia trzech projektów dają – jak się wydaje – pogląd na sposób w jaki inkluzywność może stanowić część nauczania muzyki. Każdy projekt odzwierciedla procesy partycypacji i współpracy pomiędzy grupami partnerskimi na poziomie *mikro*. Projekt nr 1 był spotkaniem młodych pacjentów psychiatrycznych, pisarza i zespołu produkcyjnego, który w złożonym procesie pisarskim przekształcił teksty w wiersze. Procesy integracyjne opisane w projekcie nr 2 odnajdujemy w relacjach Palestyńczyka i studentów, których wspierał on w ćwiczeniu wykonawstwa arabskich melodii. W projekcie nr 3 – *America Sings*, mikro-inkluzywność jest obecna na poziomie relacyjnym. Poziom *mezo* inkluzywności znajduje odzwierciedlenie w każdym wspólnym wydarzeniu, gdy jeden partner zaprasza drugiego do sytuacji artystycznego, partycypacyjnego tworzenia muzyki. Współpracę w ramach projektów nr 2 i 3 zainicjował Uniwersytet w Agder, natomiast projekt nr 1 zainicjowało Centrum

38 Bresler L.: *Craftsmanship in Academia: Skilled Improvisation in Research, Teaching and Leadership*. [W:] Espeland M., Holdhus K. and Murphy R.: *Music Education as Craft, Landscapes: The Arts*. Switzerland, 2021, 3-12.

39 Colley B., Eidsaa R.M., Kenny A., Leung B.W: *Creativity in Partnership Practices*. [W:] McPherson G., Welsh G.F. (red.). Oxford, 2012, 408-426.

Sztuk Pięknych i Scenicznych Kilden. Poziom *makro* lub globalny wymiar inkluzyjności w wyższym szkolnictwie muzycznym może być przede wszystkim związany z kwestiami filozoficzno-kulturowymi.

Partycypacyjne tworzenie muzyki na poziomie *mikro* i *mezo* można traktować jako „mini-światy” odzwierciedlające społeczeństwo. W swoim artykule *Music Education as Craft: Reframing a Rationale*, profesor Magne Espeland, zainspirowany poglądami na demokrację i edukację Johna Deweya, omawia powiązania między kontekstami edukacyjnymi i ogólnymi perspektywami globalnymi. Pyta, czy edukacja muzyczna może być instytucją, która w społeczeństwie „przyczynia się do podtrzymania demokracji”:

mały świat szkoły powinien być równy wielkiemu światu społeczeństwa odpowiedzialnego za swoich obywateli, a zatem oba powinny być demokratyczne, dbać o trwałość przyrody oraz godność i potrzeby społeczne człowieka⁴⁰.

Podążając tokiem rozumowania Espelanda i Deweya, praktyki tworzenia muzyki w edukacji możemy rozumieć jako mini-światy, w których nasi uczniowie są przygotowywani do funkcjonowania w społeczeństwie i pojmowania siebie jako „artystycznych obywateli”. W tym kontekście projekty nr 1, 2 i 3 można uznać za odzwierciedlenie uniwersalnych pytań, istotnych dla naszego społeczeństwa i ukazujących wiele możliwości doświadczania inkluzyjności.

Bibliografia:

- Boyce-Tillman J.: *The Complete Musician: The Formation of the Professional Musician*. [W:] Christophersen C. and Kenny A.: *Musician-Teacher Collaboration. Altering the Chord*. Great Britain, 2018, 108-120.
- Bresler L.: *Aesthetic-Based Research: as Pedagogy: The Interplay of Knowing and Unknowing Toward Expanded Seeing*. [W:] *Handbook of Arts-Based Research*. Leavy P. (red.). New York, 2018.
- Bresler L.: *Craftsmanship in Academia: Skilled Improvisation in Research, Teaching and Leadership*. [W:] Espeland M. Holdhus K., Murphy R.:

40 Espeland M.: *Music Education as Craft: Reframing a Rationale*. [W:] Espeland M., Holdhus K., and Murphy R.: *Music Education as Craft; Landscapes: the Arts*, 234.

- Music Education as Craft. Reframing Theories and Practices. Switzerland, 2021, 3-12.
- Broske B.A., Storsve V., Sætre J.H., Vinge J., Willumsen A.: Musicians for the Intercultural Society: Student Involvement in International Projects. [W:] Gies S. and Sætre J.H.: *Becoming Musicians: Student Involvement and Teacher Collaboration in Higher Music Education*. "CEMPE Centre for Excellence in Music Performance", 2019, 7, 219-239.
- Colley B., Eidsaa R.M., Kenny A., Leung B.W.: *Creativity in Partnership Practices*. [W:] McPherson G., Welsh G.F. (red.). Oxford, 2012, 408-426.
- DeNora T.: *Music in Everyday Life*. Cambridge, 2009.
- Flynn J.: Re-appraising Ideas of Musicality in Intercultural Contexts of Music Education. [W:] "International Journal of Music Education", 2005, Volume 23 (3), 191-203.
- Greig G. & Nicolini D.: *Managing Artistic Work in the Real World*. [W:] *Organising Music. Theory, Practice Performance*. Beech N. & Gilmore C. (red.). Cambridge, 2015, 188-202.
- Hahn K.: Inquiry into an Unknown Practice: an Example of Learning through Project and Investigation. [W:] Gies S., Sætre J.H.: *Becoming Musicians: Student Involvement and Teacher Collaboration in Higher Music Education*. "CEMPE Centre for Excellence in Music Performance Education", 2019, nr 7, 173-197.
- Hallam S.: The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. "Journal of International Research in Music Education", 2010, volume 28, Issue 3.
- O'Neill S.: Learning in and Through Music Performance. Understanding Cultural Diversity via Inquiry and Dialogue. [W:] Barrett M.: *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford, 2010, 179-197.
- de Reizábal M.L., Gómez M.B.: When Theory and Practice Meet: Avenues for Entrepreneurship Education in Music Conservatories. "International Journal of Music Education", 2020, vol. 38 (3), 352-369.
- Roulston K.: 'There Is No End to Learning': Lifelong Education and the Joyful Learner. "International Journal of Music Education", 2010, 28 (4), 341-352.
- Schau J., Eidsaa R.M.: Higher Music Performance Education in a Changing World: Towards a New Curriculum? A Report from a Pilot Project. [W:] *Music Education in the 21st Century. New Challenges and Perspectives*. Rykowski M. (red.). Poznań, 2021, 195-209.
- Small Chr.: *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Connecticut, 1998.
- Ruud E.: *Musikk og identitet*. Oslo, 1997.
- Wade B.: *Thinking Musically. Experiencing Music, Expressing Culture*. New York, 2009.

Strony internetowe:

Bachelor in Music Performance Program Outreach and Dialogue. <https://tiny.pl/wd5vd> (data dostępu: 10.07.2022).

Fakultet for kunstfag: Flere nyheter fra kunstfag: <https://tiny.pl/wd5vc> (data dostępu: 11.05.2022).

Mozarts Requiem Anno 2017. Dialog, kso Dialog. <https://kilden.com/mozart-s-requiem-anno-2017/> (data dostępu: 12.09.2022).

Mozarts Requiem Anno 2017. Video on Vimeo. <https://vimeo.com/215796563> (data dostępu: 14.08.2022).

Students in Research Projects. <https://tiny.pl/wd5vw> (data dostępu: 11.06.2022).

Universytet w Agder. Strategy 2016-2020. <https://tiny.pl/wd5vg> (data dostępu: 14.07.2022).

Valamis Knowledge Hub: Lifelong Learning. <https://tiny.pl/wd5vf> (data dostępu: 3.08.2022).

Linda Cecilie Halvorsen
Instytut Muzyki Klasycznej i Edukacji
Wydział Sztuk Pięknych
Uniwersytet w Agder, Kristiansand

Lekcje aktywne fizycznie jako inkluzyjna metoda nauczania w edukacji muzycznej: autoetnograficzne studium przypadku

Wstęp

Edukację inkluzywną wpisano do dokumentu UNESCO, tzw. Deklaracji z Salamanki i Wytocznych dla Działań¹, podkreślając potrzebę pracy na rzecz „szkół dla wszystkich” i instytucji przyjaznych dla wszystkich. Edukacja tego typu szybko stała się globalnie uznanym wzorem edukacji. Pomimo dużej liczby powstałych na przestrzeni lat badań, raportów i dokumentów politycznych dotyczących edukacji inkluzywnej nie wyeliminowano wszystkich przeszkód – nadal bowiem do końca nie wiadomo, co oznacza inkluzja² i brak wiedzy, jak dbać

- 1 UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, 1994.
- 2 Reindal S.M.: Discussing Inclusive Education: An Inquiry Into Different Interpretations and a Search for Ethical Aspects of Inclusion Using the Capabilities Approach. “European Journal of Special Needs Education”, 2016, 31:1, 1-12; Krishler M., Powell J.J.W., Pit-Ten Cate I.M.: What is Meant by Inclusion? On the Effects of Different Definitions on Attitudes Toward Inclusive Education. “European Journal of Special Needs Education”, 2019, 34:5, 632-648; Leijen Ä, Arcidiacono F., Baucał A.:

o nią w praktyce³. Haug⁴ wskazuje, że żadnemu krajowi „nie udało się właściwie zbudować systemu szkolnego, który byłby zgodny z ideałami i założeniami inkluzji” i dowodzi, że między ideałami a praktyką jest ogromna przepaść. W tym rozdziale podstawą do rozważań o praktycznych aspektach inkluzji będą doświadczenia autorki jako nauczycielki muzyki w norweskich szkołach. Zasadnicze pytanie brzmi: w jaki sposób metody nauczania mogą wpływać na inkluzję?

Wszystkie gminy w Norwegii są prawnie zobowiązane do zapewnienia dzieciom i młodzieży edukacji muzycznej i artystycznej, a norweskie szkoły muzyczne i artystyczne odgrywają ważną rolę w społeczeństwie. Norweska nazwa tych szkół to *kulturskole*, co w dosłownym tłumaczeniu znaczy „szkoła kultury”. Oferują one szeroki wachlarz programów z zakresu muzyki, tańca, teatru, sztuk wizualnych i kreatywnego pisania, organizowanych głównie w formie zajęć pozalekcyjnych. Oferta edukacyjna tych szkół jest bardzo zbliżona do oferty podobnych szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych w Skandynawii, a wiele kwestii dotyczących edukacji i praktyki można przenieść na ogólnie pojmowaną edukację muzyczną.

Inkluzja w norweskich szkołach muzycznych i muzyczno-teatralnych

W badaniach dotyczących edukacji interpretacja koncepcji inkluzji jest różna – począwszy od koncentrowania się na społecznych

The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. "Frontiers in Psychology", 2021, 12:6, 33-66; Lindquist G., Nilholm C.: Promoting Inclusion? 'Inclusive' and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work. "European Journal of Special Needs Education", 2014, 29:1, 74-90; Magnússon G.: An Amalgam of Ideals – Images of Inclusion in the Salamanca Statement. "International Journal of Inclusive Education", 2019, 23:7-8, 677-690.

- 3 Allan J., Cope P.: If You Can: Inclusion in Music Making. "International Journal of Inclusive Education", 2004, 8:1, 23-36; Nilholm C.: Research About Inclusive Education in 2020 – How Can We Improve Our Theories in Order to Change Practice? "European Journal of Special Needs Education", 2021, 36:3, 358-370.
- 4 Haug P.: Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. "Scandinavian Journal of Disability Research", 2017, 19:3, 215.

i naukowych potrzebach uczniów niepełnosprawnych i tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, poprzez skupianie się na „wszystkich” uczniach i organizacji edukacji polegającej, przykładowo, na umieszczaniu uczniów w zwykłych klasach lub poza nimi, aż po kładzenie nacisku na tworzenie społeczności inkluzywnych. Göransson i Nilholm⁵, analizując literaturę dotyczącą edukacji inkluzywnej, proponują jej cztery różne definicje, a Leijen, Arcidiacono i Baucal⁶ przyglądają się przeciwstawnym dyskursom „inkluzyj dla niektórych” i „inkluzyj dla wszystkich”, proponując możliwe sposoby połączenia tych dwóch narracji. Różne kierunki i możliwe napięcia między nimi były przedmiotem dyskusji takich badaczy, jak: Haug⁷. Leijen, Arcidiacono⁸ i Baucal oraz Magnusson⁹. Biorąc pod uwagę różne dyskursy, punktem wyjścia dla tego rozdziału jest jednak „inkluzyja dla wszystkich”.

„Inkluzyja dla wszystkich” to koncepcja podkreślana w dziedzinie pedagogiki muzycznej w Norwegii i omawiana w kilku dokumentach programowych. Przykładowo w tzw. „Ramach programowych dla szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych” określa się prawo wszystkich dzieci i młodzieży do uczestnictwa w edukacji muzycznej: „Szkoly Muzyczne i Muzyczno-Teatralne zapewniają wysokiej jakości profesjonalne i pedagogiczne kształcenie wszystkim dzieciom i młodzieży, która chce się uczyć dyscypliny artystycznej”¹⁰ oraz: „Szkoly Muzyczne i Muzyczno-Teatralne dają każdemu uczniowi możliwość rozwijania wiedzy i umiejętności w zakresie sztuki”¹¹. W raporcie dla norweskiego parlamentu pt. *Stortingsmelding nr 10*¹² inkluzyja rozumiana jest jako

5 Göransson K., Nilholm, C.: Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education, “European Journal of Special Needs Education”, 2014, 29:3, 265-280.

6 Leijen Ä., Arcidiacono F., Baucal A.: op. cit., 33-66.

7 Haug P.: op. cit., 206-217.

8 Leijen Ä., Arcidiacono F., Baucal A.: op. cit., 33-66.

9 Magnússon G.: op. cit., 677-690.

10 Norsk Kulturskoleråd: Curriculum Framework for Schools of Music and Performing Arts. Oslo, 2016, 7.

11 Ibidem, 8.

12 Meld. St. 10 (2011-2012). Kultur, inkludering og deltaking. Kulturdepartementet.

usuwanie barier dla uczestnictwa i tworzenie równych możliwości udziału dla wszystkich obywateli. Ów dokument¹³ zawiera rozdział odnoszący się do szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych jako areny inkluzji i integracji. W rozdziale tym przedstawiona jest wizja włączenia wszystkich dzieci, niezależnie od ich pochodzenia i możliwości funkcjonalnych, a szczególny nacisk położony jest na kwestię włączenia tych, którzy jeszcze nie uczęszczają do szkół. Na pierwszy plan wysuwają się niektóre specyficzne grupy: uchodźcy i imigranci, dzieci niepełnosprawne i o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Ten punkt widzenia wydaje się być reprezentatywny dla znacznej części badań i raportów dotyczących inkluzji w szkołach muzycznych i muzyczno-teatralnych w Skandynawii. Coraz więcej autorów badań zwraca uwagę na to, które dzieci uczestniczą w edukacji muzycznej i jaki wpływ na to mają pochodzenie etniczne, społeczno-ekonomiczne i płeć (Bjørnsen¹⁴, Hofvander Trulsson¹⁵, Brändström i Wiklund¹⁶, Gustavsen i Hjelmbrekke¹⁷, Jeppson i Lindgren¹⁸, Karlsen¹⁹, Hylland i Haugsevje²⁰). Autorzy ci podkreślają, że dzieci

13 Meld. St. 18 (2020-2021). Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge. Kultur- og likestillingsdepartementet.

14 Bjørnsen E.: Inkluderende Kulturskole, Utredning av Kulturskoletilbudet i Storbyene. Agderforskning, 2012.

15 Hofvander Trulsson Y.: Musikaliskt Lärande Som Sosial Rekonstruktion. Musikens Och Ursprungets Betydelse För Föräldrar Med Utländsk Bakgrund. Lund University, 2010.

16 Brändström S., Wiklund C.: Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musiklejarutbildning. Umeå, 1995.

17 Gustavsen K., Hjelmbrekke S.: Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet. Telemarkforskning, 2009, Rapport 255.

18 Jeppsson C., Lindgren, M.: Exploring Equal Opportunities: Children's Experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. "Research Studies in Music Education", 2018, 40:2, 191-210.

19 Karlsen, S.: Policy, Access, and Multicultural (music) Education. Policy and the Political Life of Music Education. Schmidt P., Colwell R. (ed.). New York, 2017, 221-230.

20 Hylland, O. M., Haugsevje Å.D.: Kultur for å delta. Kulturbruk og kulturarbeid blant barn og unge i Drammen. TF-rapport 383. Bø, 2016.

rodziców – imigrantów i dzieci rodziców o dochodach poniżej średniej uczestniczą w edukacji muzycznej znacznie rzadziej; badacze wskazują na to jak, poprawić tę sytuację²¹. Prowadzone są badania skupiające się na uczniach niepełnosprawnych w edukacji muzycznej²², oraz dotyczące demokracji i inkluzji (np. w ramach programu *El Sistema*²³). Wszystkie wymienione wyżej perspektywy są kluczowe w odniesieniu do inkluzji i odgrywają ważną rolę w rozwoju przyszłych inkluzywnych szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych. Poza nimi istnieje, moim zdaniem, duże zapotrzebowanie na wiedzę dotyczącą wdrażania inkluzji w szkołach muzycznych i artystycznych: podczas lekcji, w klasie. Niektórzy uczniowie nie potrzebują szczególnego wsparcia, ale „siedząc w klasie, czują się wykluczeni”²⁴. Görans-

- 21 Jeppsson C.: Music Teachers' Perspectives of Their Chances to Disrupt Cultural and Social Reproduction in the Swedish Community Schools of Music and Arts. "Nordic Research in Music Education", 2020, 1, 58-80; Hylland O.M., Haugsevje Å.D.: Kultur for å delta. Kulturbruk og kulturarbeid blant barn og unge i Drammen. TF-rapport 383. Bø, 2016; Bergman Å., Lindgren M., Sæther E.: Struggling for Integration: Universalist and Separatist Discourses Within El Sistema Sweden. "Music Education Research", 2016, 18:4, 364-375; Kvaal C.: Kryssende musikkopplevelser. En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis. Høgskolen i Innlandet, 2018; Rønningen A.: The Norwegian Municipal Music and Art Schools in the Light of Community Music. International Journal of Community Music, 2017, 10:1, 33-43.
- 22 Di Lorenzo Tillborg A.: Disabilities within Sweden's Art and Music Schools: Discourses of Inclusion, Policy and Practice. "Policy Futures in Education", 2020, 18:3, 391-409; Berg-Olsen E.: Marginale røster i musikkrommet: Mulighetenes musikk. Nordic Journal of Art and Research, 2015, 4:2; Skogdal E.: Hvem får være musikkelev? – kunstdidaktisk eller terapeutisk ståsted. "Nordic Journal of Art and Research", 2015, 4:2.
- 23 Bergman Å., Lindgren M.: El Sistema – Möjligheter och hinder för social inkludering. Kultur och hälsa i praktiken. Sigurdson O., Sjölander A. (ed.). Göteborg, 2016; Lindgren M., Bergman Å., Sæther E.: The Construction of Social Inclusion Through Music Education: Two Swedish Ethnographic Studies of the El Sistema Programme. "Nordisk musikkpedagogisk forskning", 2016, 17:5.
- 24 Lindquist G., Nilholm, C.: op. cit., 2014, 29:1, 84.

son i Nilholm²⁵ zwracają uwagę, że „edukacja inkluzywna obejmuje pomysły na to, jak [...] powinny wyglądać klasy”.

Inkluzja to coś więcej niż możliwość uczestnictwa – to także rzeczywiste uczestnictwo. Podczas uczestnictwa każdy uczeń musi mieć „możliwość odkrycia i przekazania własnej ekspresji artystycznej i kulturowej”²⁶, zgodnie z ramami programowymi dla szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych. Indywidualny rozwój jest w nich określony jako „kształcenie w zakresie muzyki, umożliwiające każdemu uczniowi wykorzystanie jego potencjału w największym możliwym stopniu”²⁷. Ponadto nauczyciele muszą zadbać o to, by „instrukcja była dostosowana do każdego ucznia”²⁸. Omawiane cele edukacji jawią się zatem jako ogólne, ale i dość zindywidualizowane, dlatego warto zastanowić się nad tym, jak nauczanie wygląda w klasach dążących do inkluzji „wszystkich dzieci”. Przede wszystkim, kim są „wszystkie dzieci”? Otóż taka kategoria obejmuje uczniów z zaburzeniami psychicznymi, takimi jak lęk, zespół Tourette’a, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), zaburzenia obsesyjno-kompulsywne (OCD), zaburzenia ze spektrum autyzmu lub związane z zespołem stresu pourazowego (PTSD) (najwyraźniej nie istnieją żadne raporty ani statystyki dotyczące tych uczniów w norweskich szkołach muzycznych i muzyczno-teatralnych). Pojęcie „wszystkie dzieci” obejmuje również dzieci z problemami behawioralnymi, rozmaitymi specjalnymi uwarunkowaniami fizycznymi odnośnie do gry na instrumencie, pozbawione motywacji, mające dużą motywację oraz dzieci z tremą lub jej pozbawione. „Wszystkie dzieci” to także te posiadające lub nieposiadające odpowiedniego instrumentu do ćwiczenia w domu, dzieci z rodzicami (którzy motywowałiby lub pomagali ćwiczyć), sieroty, dzieci z dużym doświadczeniem muzycznym lub jego pozbawione, dzieci w różnym wieku i o wielu zdolnościach, zainteresowaniach i oczekiwaniach oraz wszystkie dzieci, które nie zostały jeszcze wymienione (pozostają wyłączone z tej listy, ponieważ przedstawiona klasyfikacja okazuje się niewystarczająca i nie

25 Göransson, K., Nilholm C.: op. cit., 275.

26 Norsk Kulturskoleråd: Curriculum Framework, op. cit., 2016, 8.

27 Ibidem, 45.

28 Ibidem, 50.

uwzględnia wszystkich przypadków). W tym miejscu warto zapytać, kim jest tzw. „zwykły uczeń”. Uczniowie w widoczny sposób nie stanowią jednorodnej grupy. Shevin²⁹ zauważa, że „tym, co tworzy szkoły inkluzywne, jest nasza wrażliwość na odmienność wszystkich dzieci”.

Konieczność uwzględnienia w programach edukacyjnych dużego zróżnicowania uczniów na poziomie ogólnym podkreślono w Deklaracji z Salamanki i Wytocznych dla Działania³⁰:

Każde dziecko ma unikalne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby edukacyjne [...]; należy projektować systemy edukacji, a programy edukacyjne wdrażać tak, by uwzględniały dużą różnorodność tych cech i potrzeb.

Baglieri i Knopf³¹ podkreślają znaczenie normalizacji różnic w nauczaniu inkluzywnym i sugerują, że „prawdziwie inkluzywna klasa stara się z różnicy na powrót uczynić normę i uznaje prawo każdej jednostki do dostępu do wszystkich doświadczeń i korzyści oferowanych przez szkołę”. Wskazują, że naszym obowiązkiem jako wychowawców jest dbałość, by polityka dostrzegania różnic faktycznie obejmowała wszystkich uczniów, pozwalając im uczyć się na różne sposoby, dostosowane do indywidualnych potrzeb, zainteresowań i celów.

Tytuł *Ramowego programu nauczania dla szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych – Różnorodność i głębsze zrozumienie* – podkreśla znaczenie różnorodności. Jednak, jak zauważa Ellefsen³², termin „różnorodność” w odniesieniu do uczestników szkół stosowany jest przede wszystkim w odniesieniu do zróżnicowania kulturowego i etnicznego. Pozostałe interpretacje różnorodności, w których istotne są płeć, religia, pochodzenie społeczno-ekonomiczne

29 Göransson K.: Pedagogical Traditions and Conditions for Inclusive Education. „Scandinavian Journal of Disability Research”, 2006, 8:1, 68.

30 UNESCO: The Salamanca Statement, op. cit., viii.

31 Baglieri S., Knopf J.H.: Normalizing Difference in Inclusive Teaching. „Journal of Learning Disabilities”, 2004, 37:6, 527.

32 Ellefsen L.W.: Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning». Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. „Nordic Journal of Art and Research”, 2017, 6:1.

czy niepełnosprawność, można spotkać o wiele rzadziej. Ellefsen wskazuje na możliwe negatywne skutki charakteryzowania uczestników jedynie pod względem etnicznym. W *Ramowym programie nauczania dla szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych* „różnorodność” pojawia się również w odniesieniu do działań, treści i programów, choć termin ten nie wydaje się mieć istotnego wpływu na metodykę nauczania muzycznego³³. Uważa się, że niektóre aspekty różnorodności są dostrzegane już na poziomie struktury szkół, w których realizowane są trzy programy nauczania o odmiennych profilach i celach. W ramach owych programów uwzględnia się uczniów początkujących, którzy chcą spróbować swoich sił na kursach wstępnych, i uczniów o wysokiej motywacji, którzy podczas przesłuchania udowadniają, że posiadają kwalifikacje do specjalizacji w swojej dyscyplinie. Jednak różnorodność pojawia się wśród uczniów realizujących jeden program, a przecież zawarte w nim cele są jednakowe dla wszystkich. Oznacza to na przykład, że 20 bardzo różnych dzieci wybierających grę na fortepianie będzie realizować te same cele nauczania, niezależnie od swoich warunków fizycznych, specjalnych potrzeb czy preferencji muzycznych. Podsumowując można stwierdzić, że cele edukacji nie uwzględniają całej złożoności problematyki różnorodności i że taki stan rzeczy trzeba zmienić, tzn. nauczanie powinno ową różnorodność dostrzegać. Rodzi się pytanie: jak uczyć, aby to osiągnąć?

Jeśli nie uda nam się połączyć praktyki z teorią istnieje ryzyko, że edukacja inkluzywna nadal będzie abstrakcyjną wizją, „marzeniem lub ideą, która nie uwzględnia rzeczywistych okoliczności”³⁴ lub, jak ostrzega Haug³⁵, po wsze czasy „retorycznym majstersztykiem, lecz bez konsensusu”. Niewątpliwie widoczny jest ogromny rozdźwięk między ideałami a praktyką i, jak wyjaśniają Imray & Colley³⁶, istnieją „silne i niezmiennie rozbieżności między tym, co [...] badacze sugerują, że powinno się wydarzyć, a tym, co praktycy są w stanie zrealizować”.

33 Leijen Ä., Arcidiacono F., Baucal A.: op. cit., 2.

34 Ibidem, 2.

35 Haug P.: op. cit., 207.

36 Imray P., Colley A.: *Inclusion is Dead. Long Live Inclusion*. New York, 2017, 48.

Dlatego postanowiłam przyrzeć się koncepcji inkluzji z perspektywy praktyki. Za materiał do badań zaś posłużyły doświadczenia własne pracy z pojedynczym uczniem. Tego rodzaju studium przypadku pomoże, jak się wydaje, w określeniu metod nauczania mogących przyczynić się lub nie do poprawy inkluzji i jednocześnie osiągnięcia efektów uczenia.

Pytania, cele, materiały i metody

Dla dalszej części rozdziału znaczenie mają następujące pytania badawcze: w jaki sposób metody nauczania mogą (lub nie mogą) przyczynić się do poprawy inkluzji i osiągnięcia celów dydaktycznych w edukacji muzycznej w szkołach muzycznych i artystycznych oraz jak wygląda to w praktyce, w przypadku stosowania lekcji aktywnych fizycznie?

Cele podjętych działań badawczych to:

- nakreślenie związku między teorią a praktyką;
- wzbogacenie dyskursu na temat inkluzji w szkołach muzycznych i artystycznych;
- zbadanie fizycznie aktywnej edukacji jako alternatywnego stylu nauczania w celu dostarczenia możliwych narzędzi dla nauczycieli kształcących uczniów o różnych potrzebach.

Proponuję podejście autoetnograficzne, w którym istotny jest sposób wyrażania osobistego doświadczeniu w celu pogłębienia zrozumienia socjologicznego³⁷, czyli łączenie tego, co osobiste, z tym, co społeczne³⁸. Takie podejście w znacznym stopniu sprzyja mojemu zamiarowi zachowania mikroperspektywy, przybliżenia nauczania indywidualnego ucznia w celu opisanego i zbadania doświadczeń, które

37 Wall S.: Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. "International Journal of Qualitative Methods", 2008, 7:1, 39.

38 Chang H.: Autoethnography in Health Research: Growing Pains? "Qualitative Health Research", 2016, 26:4, 443-451; Ellis C., Adams T.E., Bochner A.P.: Autoethnography: An Overview. "Qualitative Social Research", 2011, 12:1; Cook P.S.: 'To actually be sociological': Autoethnography as an Assessment and Learning Tool. "Journal of Sociology", 2012, 50:3, 269-282.

mogą wzbogacić dyskurs na temat inkluzji. Nie szukam informacji ogólnych. Zamiast tego wierzę, że osobista narracja może dostarczyć nowych perspektyw i zniuansowanej wiedzy. Sælør, Klevan i Sundet³⁹ sugerują, że „subiektywne doświadczenia mogą odzwierciedlać kontekst i kulturę, w której są doświadczane” i mogą stanowić cenny wkład w zrozumienie kultury.

Moją rolę jako badacza można określić jako „oportunistyczną” (co można rozumieć w opozycji do roli „kwestionującej”). Badacz oportunistyczny „może urodzić się w grupie, trafić do niej przez przypadkowe okoliczności (np. chorobę), lub nawiązać intymną znajomość poprzez uczestnictwo w życiu zawodowym, rekreacyjnym lub w stylu życia⁴⁰. Jako nauczyciel muzyki pracuję od niemal 20 lat, a w tym konkretnym badaniu przyglądam się bliżej doświadczeniom, pełniąc rolę *insidera*. Zaletą bycia *insiderem* jest świadomość realiów pracy nauczyciela i kontekstów stawianych pytań badawczych. Poszukując związku między praktyką a teorią, wierzę, że badania prowadzone z perspektywy nauczyciela będą wartościowe.

Alvesson⁴¹ twierdzi, że „trudno jest badać coś, w co jest się mocno zaangażowanym”, a Duncan⁴², że jednym z wyzwań autoetnografii jest opanowanie sztuki autorefleksji. Wybierając autoetnografię analityczną, zdefiniowaną przez Andersona⁴³, poprzez refleksje i analizę dążę do tego, aby badania były przejrzyste. Chociaż doświadczenie badacza uznaje się za podstawowe źródło danych w autoetnografii, Anderson⁴⁴ podkreśla znaczenie dialogu z informatorami poza własnym „ja”. Potrzebę korzystania z innych (niż własne doświadczenie)

39 Sælør K.T., Klevan T., Sundet R.: Ensretting, standardisering og kunnskapsbasert praksis – autoetnografi som motstand? “Forskning og Forandring”, 2019, 2:2, 105-123.

40 Anderson L.: Analytic Autoethnography. “Journal of Contemporary Ethnography”, 2006, 35:4, 379.

41 Alvesson M.: Methodology for Close Up Studies – Struggling With Closeness And Closure, “Higher Education”, 2003, 46, 167.

42 Duncan M.: Autoethnography: Critical Appreciation of an Emerging art. “International Journal of Qualitative Methods”, 2004, 3:4, 28-39.

43 Anderson L.: Analytic Autoethnography, op. cit., 373-395.

44 Ibidem.

źródeł podkreślają również tacy badacze, jak Atkinson⁴⁵, Chang⁴⁶, Muncey⁴⁷ i Duncan⁴⁸. Jednak materiały wykorzystane w badaniach przedstawionych w niniejszym rozdziale obejmują notatki z lekcji i moje wspomnienia z procesu nauczania. Pojawia się tu zatem kwestia wiarygodności i autentyczności tych materiałów. Wall⁴⁹, pisząc autoetnografię, opierała się na wspomnieniach ze swoich doświadczeń i kwestionuje autentyczność danych, jeśli są zbierane jedynie przez obcego badacza. Dowodzi, że gdyby inny badacz przeprowadził z nią wywiad na temat jej doświadczeń, a następnie „nagrał go i przepisał, materiał stanowiłby pełnoprawne dane, mimo że zarówno zapis wywiadu, jak i mój tekst autoetnograficzny byłyby oparte na tym samym zestawie wspomnień”. Na potrzeby przeprowadzonych tu badań uważam, że dane z innych źródeł nie były konieczne, zgodnie z opinią Vryana⁵⁰, według którego:

Włączenie danych od i o innych nie jest koniecznym wymogiem każdej analitycznej autoetnografii; konieczność, wartość i użyteczność takich danych będzie się różnić w zależności od specyfiki danego projektu i celów jego twórcy(ów).

Istnieje jednakże możliwość, że z upływem czasu wspomnienia ulegną zniekształceniu, co należy wziąć pod uwagę, ponieważ doświadczenie dydaktyczne będące przedmiotem niniejszych badań miało miejsce wiele lat temu, na długo przed moją edukacją naukową. O ile

45 Atkinson P.: Rescuing Autoethnography. "Journal of Contemporary Ethnography", 2006, 35:4, 400-404.

46 Chang H.: Autoethnography in Health Research: Growing Pains? Qualitative Health Research, 2016, 26:4, 443-451.

47 Muncey T.: Doing autoethnography. "International Journal of Qualitative Methods", 2005.

48 Duncan M.: Autoethnography: Critical Appreciation of an Emerging art. "International Journal of Qualitative Methods", 2004, 3:4, 28-39.

49 Wall S.: Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. "International Journal of Qualitative Methods", 2008, 7:1, 45.

50 Vryan K.: Expanding Analytic Autoethnography and Enhancing Its Potential. "Journal of Contemporary Ethnography", 2006, 35:4, 406.

o wielu innych lekcjach i uczniach, których uczyłam w tym okresie zapomniałam, tak ten konkretny uczeń wywarł na mnie ogromne wrażenie, ponieważ zmusił mnie do ponownego przemyślenia sposobu nauczania, a ostatecznie sprawił, że zmieniłam zarówno praktykę, jak i przekonania na temat nauki. Doświadczenie dydaktyczne będące podstawą niniejszych badań trwało sześć miesięcy.

Opowieść o nauczaniu Jana

Niedawno ukończyłam studiowanie muzyki klasycznej i pedagogiki na uniwersytecie, a jednym z moich pierwszych uczniów gry na fortepianie był 6-letni chłopiec – nazwijmy go Janem. Był bardzo zmotywowany do nauki i pamiętam, jak powiedział mi: „To dlatego, że naprawdę chcę być w czymś dobry, gdy dorosnę”. Jan był aktywnym i ciekawskim chłopcem. Nieustannie eksplorował pokój, czołgał się pod fortepianem lub badał młotki i struny wewnątrz instrumentu. Próby nakłonienia go do siedzenia spokojnie na stołku przy fortepianie powiodły się jedynie częściowo, a on równie dobrze mógłby grać na fortepianie stojąc.

Moje decyzje dotyczące sposobu uczenia Jana wynikały z własnych przekonań, uformowanych na podstawie wcześniejszych doświadczeń. Chociaż Jan był jednym z moich pierwszych uczniów, jeszcze uczęszczając do szkoły średniej i na uniwersytet przez kilka lat nauczałam muzyki jako nauczyciel – amator. Podczas studiów na uniwersytecie zdobyłam natomiast wiedzę na temat profesjonalnego nauczania muzyki. W tym czasie byłam zdecydowanie oddana tradycji muzyki klasycznej, w ramach której podkreśla się znaczenie umiejętności muzycznych, zwłaszcza czytania nut. W przypadku małych dzieci wierzyłam jednak, że sprawdzić się może koncepcja „nauki przez działanie”, na przykład poprzez naśladownictwo lub granie ze słuchu, głównie jednak jako uzupełnienie czytania nut i umiejętności improwizowania. Miałam ograniczoną wiedzę na temat improwizacji lub kompozycji jako metod nauczania muzyki i na lekcjach z Janem nigdy nie traktowałam ich jako głównych strategii. Chociaż byłam przekonana, że czytanie nut jest jedną z najważniejszych umiejętności, które Jan powinien opanować podczas lekcji gry na fortepianie, zorientowałam się, że jest on za mały na to i na używanie zapisu nutowego,

jako głównej metody nauki utworów muzycznych. W międzyczasie, czekając aż podrośnie, postanowiłam wykorzystać naśladownictwo jako podstawową metodę nauczania Jana gry na fortepianie.

Jakkolwiek opieranie przez nauczyciela decyzji o sposobie nauczania na własnych przekonaniach i wcześniejszych doświadczeniach może się wydawać nieodpowiedzialne, pedagog z powyższego przykładu (ja) nie miał żadnych wątpliwości co do tego podejścia. Miało to miejsce przed opublikowaniem w 2016 roku *Ram programowych dla szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych*, który to dokument powstał w celu opracowania krajowych standardów, „zapewnienia jakości w edukacji artystycznej [i] poprawy szkół w każdym obszarze docelowym”⁵¹. Wiedząc, że *Ramy programowe dla szkół muzycznych i muzyczno-teatralnych* są dziś dobrze znane nauczycielom, można mieć podstawy sądzić, że przyczyniają się one do zmiany subiektywnych dotąd decyzji dotyczących treści kształcenia i metod nauczania. Nadal jednak nauczyciele mają ogromne możliwości dokonywania własnych interpretacji *Ram programowych*... w zakresie sposobu nauczania. Nauczyciele mogą samodzielnie decydować o tym, w jakich proporcjach stosować poszczególne metody i działania dydaktyczne, co oznacza, że mogą położyć nacisk na jedną z metod, zaniedbując pozostałe. W odniesieniu do tego zagadnienia warto nawiązać do badań Anderssona⁵², w których analizował on czynniki wpływające na filozofię i wybór metod nauczania instrumentu. Andersson⁵³ zwraca uwagę na to, że nauczyciele instrumentu są zwykle pod silnym wpływem swojej wcześniejszej edukacji muzycznej. Wyniki badań ujawniają, że nauczyciele kontynuowali tradycję nauczania, z którą mieli styczność w dzieciństwie oraz, że istotny wpływ na wybór sposobu nauczania mieli ich niegdyś nauczyciele instrumentu. Można to zaobserwować w powyższym przykładzie autoetnograficznym, ponieważ nauczyciel (czyli ja) nigdy nie rozważał zastosowania metod takich jak improwizacja czy kompozycja,

51 Norsk Kulturskoleråd: Curriculum Framework, op. cit., 115.

52 Andersson R.: Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? Om bakgrunden för instrumentallärares didaktiska ställningstaganden. Malmö, 2005.

53 Ibidem.

a jedynym wyborem było czytanie nut wsparte naśladownictwem lub nauką ze słuchu. W tym przypadku można się zastanawiać, czy nauczyciel byłby w stanie „reagować na różnice wszystkich dzieci”, jak Shevin⁵⁴ opisuje szkoły inkluzywne, i czy opierając lekcje na tym, jak sam był uczony dawno temu, potrafiłby zapewnić każdemu uczniowi równe możliwości uczestnictwa w edukacji muzycznej, zależnie od zainteresowań, pochodzenia czy potrzeb ucznia – zwłaszcza, biorąc pod uwagę dylemat pomiędzy czytaniem nut a naśladownictwem czy uczeniem się ze słuchu, wciąż obecny w norweskiej edukacji muzycznej. Problem ten poruszało wielu badaczy. Varkøy zwraca uwagę, że dyskurs dotyczący nauki muzyki często charakteryzuje się postrzeganiem czytania nut jako działania abstrakcyjnego, jednowymiarowego i hamującego, podczas gdy naśladownictwo i grę ze słuchu opisuje się jako czynność naturalną i kreatywną. Według Blixa w dyskursie tym szala przechyla się wyraźnie na jedną stronę⁵⁵. W konsekwencji (jak to widać w opisanym przykładzie) nauczyciel może uznać jedną z metod za „ostateczną”, w zależności od tego, do jakiej tradycji muzycznej sam należy, co, ogólnie rzecz biorąc, wskazuje na to, że przy wyborze metod tradycja jest ważniejsza, niż uwzględnianie różnic między uczniami. Jest to jakże odmienne od idei edukacji inkluzywnej w rozumieniu Baglieri i Knopf⁵⁶, która „pozwała potrzebom i zainteresowaniom każdego ucznia kierować wyborami dotyczącymi praktyk instruktajzowych”. Dla nauczycieli muzyki to zatem nie tylko sama metoda, ale także siła tradycji muzycznej może stać się barierą dla inkluzji „wszystkich dzieci”.

Jednak naśladownictwo nie było takim sukcesem, jakiego oczekiwałam ucząc Jana. Uczyłam go tylko krótkich melodii na jedną rękę, ale nie mógł zapamiętać, jak się je gra (który klawisz nacisnąć), mimo że były to znane melodie, które potrafił zaśpiewać. Często pamiętał jak zagrać początek, około 5-6 nut, ale nawet po dwóch miesiącach

54 Göransson K.: op. cit., 68.

55 Blix H.S.: Det store skillet? Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring. “Nordic Research in Music Education”, 2009, 11, 74.

56 Baglieri S., Knopf J.H.: op. cit., 525-529.

ćwiczeń miał problemy z kontynuacją. Było to dlań wyraźnie frustrujące, a jeszcze bardziej dla mnie. Przez to, że mój uczeń nie był w stanie zapamiętać melodii, doszłam do wniosku, że potrzebuje on symboli pisanych. Z mojego punktu widzenia oczywistym rozwiązaniem było nauczenie go czytania nut. Podczas następnej lekcji przedstawiłam wstępne wiadomości na temat notacji muzycznej. Opowiedziałam mu o pięciolinii i na przykładzie wielu rysunków wyjaśniłam rozmieszczenie nut. Postępowałam zgodnie z metodą, którą stosowałam od lat i którą uczono mnie jako dziecko. Instrukcje opierały się na moich ustnych wyjaśnieniach. W centrum lekcji znajdował się podręcznik do nauki gry na instrumencie i papier nutowy, a nie dźwiękowa postać nut. W pewnym momencie poprosiłam Jana, żeby sam zapisał kilka nut, ale miałam niewielkie doświadczenie w stosowaniu pisemnej metody nauki czytania nut i w tym przypadku użyłam jej tylko do sprawdzenia, czy zrozumiał moje tłumaczenia. Była to głównie komunikacja jednokierunkowa – ja mówiłam, on słuchał. Ta najbardziej znana mi metoda jest wciąż najbardziej powszechna w nauce czytania nut w norweskich szkołach muzycznych i muzyczno-teatralnych. Jan, słuchając moich tłumaczeń, nie nauczył się systemu notacji. Wydawał się raczej znudzony, a ja z trudem utrzymywałam jego uwagę. Podczas następnych lekcji ponawiałam próby, wierząc, że efekt będzie wart wysiłku, ale wkrótce zdałam sobie sprawę, że Jan nadal nie rozumie związku między muzyką, a zapisem nutowym. Co gorsza: Jan zaczął tracić motywację.

Podejście pedagogiczne przedstawione w powyższym przykładzie przypomina to, co Carl Rogers nazwał „teorią dzbanka i kubka”: „Instruktor jest dzbankiem i wlewa wiedzę do pasywnego naczynia, jakim jest kubek, którym są uczniowie... a dokładniej, to często w umysły uczniów wlewa się wiedzę”⁵⁷. Wyjaśnienia nauczycieli mają sprawić, że uczniowie rozumieją omawiane zagadnienie. Powyższy przykład pokazuje, że ten sposób nauczania stawiał Jana w pozycji, w której miał *widzieć i rozumieć*, biernie przyjmując informacje.

57 Dahl T.: The Poesis and Mimesis of Learning. Performative Approaches In Arts Education. Artful Teaching, Learning and Research. Østern A.L., Nødtvedt Knutsen K. (ed.), “Routledge Research In Education”, 2019, 11.

Przeciwny sposób nauki nazywany jest aktywną edukacją. Chi i Wylie⁵⁸ definiują aktywną edukację jako

naukę, która wymaga od uczniów poznawczego i znaczącego zaangażowania w materiały i prezentowane informacje, rzeczywistego myślenia o nich (analizowania, syntetyzowania, oceniania), a nie tylko biernego ich odbierania.

Aktywną naukę można określić jako proces, którego celem jest intelektualna i poznawcza aktywność uczniów, a także proces, w ramach którego uczniowie angażują się w instrukcje, działania edukacyjne i materiały lekcyjne, które „zmuszają ich do refleksji nad pomysłami i sposobami ich wykorzystania”⁵⁹. Mówiąc prościej, istotne jest „wszystko to, co uczniowie robią w klasie poza biernym słuchaniem nauczyciela”⁶⁰. Istnieje wiele badań wskazujących, że aktywna nauka zwiększa osiągnięcia uczniów⁶¹ oraz że strategie aktywnego uczenia się są bardziej interesujące i angażujące dla uczniów, niż bierne przyjmowanie informacji⁶².

Ważnym aspektem opisanego powyżej podejścia pedagogicznego jest to, że w takim przypadku w centrum lekcji znajduje się nauczyciel. To zaś determinuje rodzaj aktywności ucznia, która skoncentrowana jest na pedagogu. Skupiając się na udzielaniu instrukcji uczniom, nauczyciel jest zatem osobą najbardziej aktywną w klasie⁶³.

58 Chi M.T.H., Wylie R.: The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. "Educational Psychologist", 2014, 49:4, 219.

59 Edwards S.: Active Learning in the Middle grades. "Middle School Journal", 2015, 46:5, 26.

60 Mazibuko M.E.: Active Learning as a Strategy in Embracing Diversity in Inclusion Classrooms. "Mediterranean Journal of Social Sciences", 2014, 5:14, 181.

61 Ibidem, 180-187.

62 Ibidem, 180-187; Carrabba C., Farmer A.: The Impact of Project-Based Learning and Direct Instruction on the Motivation and Engagement of Middle School Students. "Language Teaching and Educational Research", 1:2, 163-174; Edwards S.: op. cit., 26-32.

63 Carrabba C., Farmer A.: op. cit., 1:2, 165.

Jak pokazano w powyższym przykładzie autoetnograficznym, uczeń miał niewiele możliwości wpłynięcia na edukacyjny proces. Zgadza się to z opinią Rostvall i Westa⁶⁴, którzy badając nauczanie gry na instrumentach w szwedzkich szkołach muzycznych doszli do wniosku, że w trakcie zajęć prym wiedli nauczyciele, a uczniowie mieli bardzo mały wpływ na sytuację. Wskazują oni nawet, że „uczniowskie próby przejęcia inicjatywy były przez nauczycieli ignorowane”⁶⁵. Potwierdza to Holmberg⁶⁶, która odnosi się do kilku badań sugerujących brak elastyczności w odniesieniu do prób wpływania uczniów na lekcje, choć stwierdza, że tendencja ta wydaje się zmieniać na korzyść uczniów. Wielu badaczy wskazywało, że tradycyjny sposób nauczania obniża motywację i ciekawość uczniów⁶⁷, co w konsekwencji wydaje się mieć negatywny wpływ na wyniki nauczania⁶⁸; z kolei podejście skoncentrowane na uczniu może zwiększyć jego zaangażowanie i motywację⁶⁹. Jednak nauczanie skoncentrowane na pedagogu i nauczanie skoncentrowane na uczniu mogą inaczej wpływać na różnych uczniów. Zvoch, Holveck i Porter⁷⁰ porównali osiągnięcia uczniów siódmej klasy w nauce matematyki w powiązaniu z nauczaniem skoncentrowanym na nauczycielu i nauczaniem skoncentrowanym na uczniu i stwierdzili, że

uczniowie z niższymi wynikami początkowymi osiągnęli wyższe noty przy skoncentrowanej na uczniu nauce przez

64 Rostvall A.-L., West T.: Interaktion och kunskapsutveckling – en studie av frivillig musikundervisning. Stockholm, 2001.

65 Ibidem, 5.

66 Holmberg K.: Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad? Lund, 2010.

67 Cooper H.: Investigating Active Learning in Inclusion and Resource Language Arts Classrooms. Walden University, 2020; Carrabba C., Farmer A.: op. cit., 163-174.

68 Ibidem.

69 Ibidem.

70 Zvoch K., Holveck S., Porter L.: Teaching for Conceptual Change in a Density Unit Provided to Seventh Graders: A Comparison of Teacher- and Student-Centered Approaches. Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association), 2019, 51:5, 1414.

dociekanie, podczas gdy uczniowie z wyższymi wynikami początkowymi odnieśli większy sukces w warunkach bezpośredniego nauczania skoncentrowanego na nauczycielu.

Wyniki te pokrywają się z wcześniejszymi ustaleniami, z których wynika, że nauczanie skoncentrowane na uczniu może być szczególnie skuteczne w przypadku uczniów osiągających słabsze wyniki. Uświadamia to, jakie znaczenie ma umożliwienie uczniom nauki na różne sposoby tak, aby wszyscy uczniowie „mieli dostęp do wszystkich doświadczeń i korzyści dostępnych w szkole”⁷¹.

Chociaż koncepcje metodyczne poszczególnych nauczycieli muzyki mogą się znacznie różnić, istnieją badania wskazujące na to, że nauczyciele klasycznej muzyki instrumentalnej w Skandynawii mają dość podobne podejście do nauczania. Ogólnie rzecz biorąc, pisanie nut nie jest najważniejszą częścią procesu dydaktycznego. Potwierdzają to badania Leikvoll⁷², z których wynika, że zapisywanie nut rzadko stosuje się w norweskim modelu nauczania muzyki instrumentalnej jako czynność edukacyjną. Rostvall i West⁷³ zauważają, że nauczanie gry na instrumentach zazwyczaj koncentruje się na umiejętnościach muzycznych, a podczas lekcji nuty często znajdują się w centrum uwagi. Twierdzą oni, że nauczanie często opiera się na materiałach dydaktycznych, co potwierdza Blix⁷⁴ wskazując, że materiały dydaktyczne (podręczniki do nauki gry na instrumentach muzycznych) wydają się określać zarówno sposób nauczania, jak i treść lekcji. Mimo, że metody te mogą sprawdzać się w przypadku niektórych uczniów, to nie przyczyniły się do sukcesu Jana w nauce muzyki; w jego przypadku te metody wydawały się być nieskuteczne zarówno w osiągnięciu celów nauczania, jak i stymulowaniu indywidualnego rozwoju.

71 Baglieri S., Knopf J.H.: op. cit., 527.

72 Leikvoll K.J.: *Lytt, skriv, spill. Om notelesingsferdigheter hos pianoelever på nybegynnernivå*. Stavanger, 2017.

73 Rostvall A.-L., West T.: *Interaktion och kunskapsutveckling – en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm, 2001.

74 Blix H.S.: *Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever*. “Journal for Research in Arts and Sports Education”, 2018, 2, 48-61.

Nauczenie Jana gry na fortepianie okazało się trudniejsze niż sądziłam. W tamtym czasie z łatwością powiedziałabym jego rodzicom, że „może to zbyt wcześnie dla Jana, który ma zaledwie sześć lat, aby zacząć grać na fortepianie”, albo przynajmniej wysnułabym wnioski, że może Jan nie jest stworzony do gry na fortepianie wiedząc, że jest mnóstwo innych zajęć, w których mógłby odnieść sukces. Wielokrotnie słyszałam tego rodzaju retorykę od nauczycieli norweskiego systemu edukacji w zakresie muzyki klasycznej i wydawało mi się to typowym wytłumaczeniem, przynajmniej w porównaniu z przeciwnym nastawieniem typu „nie odpowiadamy im”, zgodnie z którym nauczyciele przyznają, że ich metody nie odpowiadają uczniom. Faktem jest, że nie byłam przygotowana do nauczania aktywnego małego dziecka. Już wcześniej uwielbiałam uczyć i cieszyłam się na myśl o nauczaniu gry na fortepianie z możliwością dzielenia się z uczniami moją radością z muzyki klasycznej, ale chyba zapomniałam, że istnieje ogromna różnica między nauczaniem ucznia początkującego a zaawansowanego. Wyobrażałam sobie sytuację, w której mogłabym uczyć o muzyce Mozarta i Beethovena albo wyjaśniać różnicę między triolami a czwórkami, ale nigdy nie wyobrażałam sobie sytuacji, w której – po kilku miesiącach nauki – po raz kolejny musiałabym tłumaczyć temu samemu uczniowi, gdzie na pięciolinii znajduje się „g”.

Nauka aktywna fizycznie

Badania edukacyjne wskazują na napięcie i dezorientację wśród nauczycieli w kwestii zdefiniowania edukacji włączającej⁷⁵. Reindal⁷⁶ wskazuje na napięcie pomiędzy strategiami inkluzji i marginalizacji, ilustrując to przykładem badania opublikowanego przez Berga:

W końcu udało nam się rozgryźć Roara. Jego diagnoza to ADHD. To była dla mnie naprawdę ogromna ulga ... moja odpowiedzialność jako nauczyciela została wreszcie, że tak powiem, dookreślona. Diagnoza potwierdza szczególne

75 Reindal S. M.: op. cit., 1-12.

76 Ibidem, 2.

problemy Roara. To nie ja jestem zły, niedobry, czy coś. Oczywiście zawsze o tym wiedziałem, ale kiedy nie radzisz sobie z klasą, zaczynasz siebie umniejszać, sytuacja się pogarsza i czujesz się źle. Teraz Roar dostał leki, w związku z czym mogę oczekiwać, że zaczniesz zachowywać się poprawnie i zgodnie z normami postępowania. Od teraz [...] wszystko wróci do normalności. Jeśli nie, zostanie przeniesiony do „grupy dla niegrzecznych”.

Przykład ten ilustruje podobną postawę nauczyciela, jak we wcześniejszym opisie autoetnograficznym. Oznacza ona – najogólniej rzecz ujmując – że wobec sytuacji problematycznej metodycznie pierwszą myślą nauczyciela jest konstatacja: „uczeń nie pasuje”. O ile nauczyciele są pozytywnie nastawieni do idei edukacji inkluzywnej, „wielu waha się i obawia stosowania inkluzji w praktyce”⁷⁷. Nauczyciele często mają obawy przed nauczaniem uczniów o specjalnych potrzebach⁷⁸, wątpią we własne kompetencje – co zostanie szerzej omówione w dalszej części.

Choć łatwo byłoby mi zrezygnować z Jana zasłaniając się wymówką, że najwyraźniej nie nadaje się on, miałam dodatkowy powód, by tego nie robić: znałam jego rodzinę. To, co myślą o mnie jako o nauczycielu, miało dla mnie większe znaczenie, niż gdyby byli mi zupełnie obcy. Chciałam, aby uważali mnie za nauczyciela, który potrafi zaangażować i zmotywować uczniów. Ponieważ zaczynałam rozumieć, że moje metody nauczania nie są wystarczające, udałam się do biblioteki, aby poszukać inspiracji w literaturze pedagogicznej. Odkryłam model nauczania Dunn i Dunn⁷⁹, który między innymi

77 Moberg S., Muta E., Korenaga K., Kuorelahti M., Savolainen H.: Struggling for Inclusive Education in Japan and Finland: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. "European Journal of Special Needs Education", 2020, 35:1, 101.

78 Krishler M., Powell J.J. W., Pit-Ten Cate I.M.: What is Meant by Inclusion? On the Effects of Different Definitions on Attitudes Toward Inclusive Education. "European Journal of Special Needs Education", 2019, 34:5, 632-648; Moberg S.: op. cit., 100-114.

79 Dunn R., Griggs S.: Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmmodell. Oslo, 2004.

kładzie nacisk na różne podejścia do nauczania, dostosowane do każdego ucznia. Zainspirowana opisami nauki kinestetycznej i dotykowej, zaczęłam planować kolejną lekcję dla Jana. Kiedy kilka dni później wszedł do sali prób, zobaczył na podłodze ogromną pięciolinię. Poprosiłam, aby chodził po niej udając, że jest nutą. Przy pomocy własnego ciała pokazałam, że może chodzić zarówno *po* liniach, jak i *pomiędzy* nimi. Kiedy to zrozumiał, zaproponowałam zabawę polegającą na robieniu kroków zgodnie z moimi poleceniami: dwa kroki w górę lub jeden krok w dół. Następnie poprosiłam, by robił krok w górę lub w dół, kiedy ja będę grała na fortepianie, tak, by szedł w tym samym kierunku, co muzyka, którą słyszy, a potem zamieniliśmy się miejscami i on grał, a ja robiłam kroki. Potem, jeden po drugim, dodawałam kolejne elementy i nie minęło wiele czasu, a Jan opanował zasady rządzące pięciolinią. Bardzo łatwo było rozpoznać, kiedy rozumiał dany element, ponieważ zamiast odpowiadać na moje pytania słowami, pokazywał to całym ciałem. Podczas tej lekcji ważne było dla mnie powiązanie wielkiej pięciolinii na podłodze z małymi nutami w podręczniku do nauki gry. Poprosiłam, aby zszedł z pięciolinii i chwycił moją butelkę z wodą, a następnie, by „chodził” po liniach używając butelki. Znajdował się poza pięciolinią obserwując ją z dystansu, ale musiał użyć ramion do prowadzenia butelki. Na tym etapie można było zmniejszyć skalę, narysowałam więc pięć linii na kartce i poprosiłam, aby do „chodzenia” używał palców. Zamieniliśmy się miejscami i już potrafił zagrać nuty naśladowując moje ruchy, kiedy „chodziłam” palcami.

Lekcja ta oznaczała istotną zmianę z podejścia poznawczego na podejście angażujące całe ciało. Ciało Jana było teraz najważniejsze, pozwalało mu na eksplorację systemu notacyjnego. Odwzorowywało nuty podczas chodzenia po wielkiej pięciolinii, ale w świecie Jana on *był* nutami. „Teraz jestem ,c’”, mówił. Był *wewnątrz* pięciolinii, ale nie *na* niej. Koreponduje to z myślą francuskiego filozofa (znanego jako filozof ciała i wcielenia) Merleau-Ponty’ego, który uważał, „że zamiast nauki o świecie przez relacje analizowane z zewnątrz [...], miarą świata jest ciało”⁸⁰. Ów myśliciel sugerował, że ciało jest podstawowo-

80 Hoel A.S., Carusi A.: Merleau-Ponty and the Measuring Body. “Theory, Culture and Society”, 2017, 9.

wym miejscem poznania świata, centrum percepcji. Merleau-Ponty zwrócił uwagę, że gdy coś poznaje się poprzez ciało, to coś włącza się w „schemat ciała” i zachowuje się wiedzę⁸¹. Chodzi o poznawanie świata poprzez ciało.

(...) ruch staje się wyuczony, gdy ciało go zrozumie, to znaczy, gdy włączy go do swojego ‘świata’, a poruszanie ciałem to dążenie do rzeczy poprzez nie; to pozwalanie sobie na odpowiedź na ich wezwanie, które jest skierowane do niego niezależnie od jakiegokolwiek symboliki⁸².

Istnieje kilka określeń uczenia się przy pomocy ciała. Są to: uczenie się aktywne fizycznie, ucieleśnione, kinestetyczne, multi-sensoryczne i tzw. ruch w uczeniu. Uczenie ucieleśnione jest terminem coraz częściej stosowanym w międzynarodowych badaniach⁸³ i szeroko wykorzystywanym przez badaczy z dziedziny muzyki i sztuk scenicznych, między innymi przez Østern⁸⁴, Kim⁸⁵, Alerby i Ferm⁸⁶ oraz Juntunen⁸⁷. Ja jednak zdecydowałam się na użycie

81 Merleau-Ponty M.: *Kroppens fenomenologi*. Oslo, 1994.

82 Alerby E., Hagström E., Westman S.: *The Embodied Classroom – A Phenomenological Discussion of the Body and the Room*. “*Journal of Pedagogy*”, 2014, 1, 18.

83 Aartun I., Walseth K., Standal Ø.F., Kirk D.: *Pedagogies of Embodiment in Physical Education – a Literature Review*. “*Sport, Education and Society*”, 2022, 27:1, 1-10.

84 Østern T.P.: *The Embodied Teaching Moment: The Embodied Character of the Dance Teacher’s Practical-pedagogical Knowledge Investigated in Dialogue with Two Contemporary Dance Teachers*. “*Nordic Journal of Dance*”, 2013, 4:1. DOI:10.2478/njd-2013-0004.

85 Kim J.H.: *From the Body Image to the Body Schema, From the Proximal to the Distal: Embodied Musical Activity Toward Learning Instrumental Musical Skills*. “*Frontiers in Psychology*”, 2020, 11:101.

86 Alerby E., Ferm C.: *Learning Music: Embodied Experience in the Life-World*. “*Philosophy of Music Education Review*”, 2005, 13:2, 177-185.

87 Juntunen M.-L.: *Embodied Learning Through and for Collaborative Multimodal Composing: A Case in a Finnish Lower Secondary Music Classroom*. “*International Journal of Education & the Arts*”, 2020, 21:19.

terminu „nauczania aktywnego fizycznie”, powszechnie stosowanego w międzynarodowych badaniach, zwłaszcza w dziedzinie edukacji i sportu. Wydaje się, że określenie to zostało rozpowszechnione także wśród nauczycieli norweskich szkół podstawowych i średnich. Nauka aktywna fizycznie łączy proces uczenia się z aktywnością fizyczną. Łączy aktywność fizyczną z treściami akademickimi⁸⁸, by z jej pomocą charakteryzować uczniów, którzy uczą się przedmiotów akademickich poprzez ruch⁸⁹. Według Skage⁹⁰ nauka aktywna fizycznie jest „podejściem do nauczania, które opracowano w celu promowania zdrowia dzieci, nauki akademickiej i dobrostanu psychospołecznego”. Wśród przykładowych aktywności można wymienić przeskakiwanie na prawidłową odpowiedź na ogromnej tabliczce mnożenia albo, jak to robił Jan, chodzenie po wielkiej pięciolinii.

Punktem wyjścia dla niektórych badań nad nauką aktywną fizycznie wydaje się być perspektywa zdrowotna, będąca przedmiotem rozważań pracy Skage⁹¹, powstałej na użytek projektu „Aktywna szkoła”, który miał na celu opracowanie modeli zwiększania aktywności fizycznej. W moim przypadku, nauczyciela muzyki, mającego ograniczony czas dla uczniów podczas krótkich lekcji, perspektywa zdrowotna nie będzie miała wpływu na wybór tej metody nauczania i dlatego nie będzie omawiana w tym rozdziale. Jednakże „badacze akademicy naciskają, by podkreślać nie tylko korzyści zdrowotne”⁹², ale także wpływ na zaangażowanie uczniów i efekty uczenia się, które dla nauczycieli muzyki są, rzecz jasna, bardzo istotne. Badania nad

88 Norris E., Steen T., Direito A., Stamatakis E.: Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Br J Sports Med*, 2020, 54, 826-838.

89 Vingdal I.M.: *Fysisk aktiv læring*. “Gyldendal akademisk”. Oslo, 2014.

90 Skage I.: *Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis*. Muligheter og utfordringer ved å implementere fysisk aktiv læring som didaktisk verktøy i skolen. Stavanger, 2020, viii.

91 *Ibidem*.

92 Bedard C., St Jan L., Bremer E., Graham J.D., Cairney J.: A Systematic Review and Meta-Analysis on the Effects of Physically Active Classrooms on Educational and Enjoyment Outcomes in School Age Children. “PLOS ONE”, 2019, 14:6.

nauką aktywną fizycznie ukazują znacznie większe zaangażowanie ucznia w materiał podczas stosowania lekcji tego typu⁹³. Skage zauważyła, że dzieci wydawały się cieszyć z różnorodności zajęć edukacyjnych. Metaanaliza Norris, Steena, Direito i Stamatakisa⁹⁴ dotycząca wpływu aktywnych fizycznie lekcji ujawnia także ich pozytywny wpływ na wyniki w nauce. Interpretacje i metaanalizy autorstwa Bedarda, St Jana, Bremera, Grahama i Cairneya⁹⁵ dotyczące znaczenia aktywnych fizycznie zajęć sugeruje nieznaczną poprawę osiągnięć akademickich (w przypadku ich zastosowania). Zwracają oni uwagę, że efekt ten wydaje się być nieco większy w przypadku młodszych dzieci (przedszkolnych), w porównaniu z uczniami szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Bartholomew, Jowers i Gołaszewski⁹⁶ zwracają jednak uwagę, że kilka badań przeprowadzonych w odniesieniu do zajęć aktywnych fizycznie jest słabej lub średniej jakości: „na przykład większość odbywa się w jednej klasie lub szkole”. Wydaje się, że im jest to wcześniejszy etap edukacji, tym nauczanie aktywne fizycznie przynosi lepsze rezultaty. Według badań Mullender-Wunsmy, Hartman, Greeffa, Boskera, Doolaard i Visschera⁹⁷ wyniki w nauce matematyki i czytania uczniów klasy trzeciej były znacząco wyższe w porównaniu z dziećmi z grupy kontrolnej (gdzie stosowano naukę aktywną fizycznie), ale wyniki uczniów klasy drugiej były znacząco niższe w porównaniu z dziećmi z grupy kontrolnej.

93 Skage I.: op. cit.; Bartholomew J.B., Jowers E.M., Golaszewski N.M.: Lessons Learned from a Physically Active Learning Intervention: Texas I-CAN! "Transnational Journal of American College Sports Medicine", 2019, 4:17, 137-140; Mullender-Wunsma M.J., Hartman E., Greeff J.W., Bosker R.J., Doolaard S., Visscher C.: Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom: 1-year Program Evaluation. "Journal of School Health", 2015, 86:5.

94 Norris E., Steen T., Direito A., Stamatakis E.: op. cit., 826-838.

95 Bedard C., St Jan L., Bremer E., Graham J.D., Cairney, J.: op. cit.

96 Bartholomew J.B., Jowers E.M., Golaszewski N.M.: op. cit., 138.

97 Mullender-Wunsma M.J., Hartman E., Greeff J.W., Bosker R.J., Doolaard S., Visscher C.: Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom: 1-year Program Evaluation. "Journal of School Health", 2015, 86:5.

Ucząc Jana nadal korzystałam z nauki aktywnej fizycznie. W ciągu następnych tygodni, używając swojego ciała, uczył się o wartościach rytmicznych nut, rytmie, pauzach i metrum. Uczył się szybko i wkrótce potrafił zagrać utwory muzyczne z podręcznika do nauki gry na instrumencie muzycznym. Byłam zaskoczona i poczułam ulgę. Chociaż lekcje nadal skoncentrowane były na mnie – nauczycielu i napędzała je moja motywacja do zapewnienia Janowi dobrych efektów uczenia się, stałam się bardziej otwarta na jego inicjatywy. Zdałam sobie sprawę, że nie jestem ekspertem i dzięki temu otworzyłam się na jego sugestie odnośnie do sposobów wykorzystania wielkiej pięciolinii na podłodze. Uczenie o systemie notacyjnym poprzez jego ciało było dla mnie czymś nowym, więc i ja jednocześnie uczyłam się, poznawałam i odkrywałam.

Od pierwszej lekcji z wykorzystaniem nauki aktywnej fizycznie Jan wydawał się szczęśliwy, pełen energii i ożywiony – ale nadal bardzo skupiony na różnych zadaniach. Wydawał się znacznie bardziej zmotywowany niż przed kilkoma tygodniami. Jan zdawał się myśleć o zajęciach edukacyjnych jako o „graniu w gry”. Potrafił wejść i zapytać, czy możemy dziś zagrać w gry na podłodze. Zaczął mówić o czytaniu ze słuchu jako o „zabawie” i „grze z nutami”.

Powodem wyboru metody nauczania angażującej ciało była przede wszystkim chęć poprawienia u ucznia efektów uczenia się. Moim celem nie było przekształcenie lekcji w zabawę, grę czy aktywność dla samej aktywności. Jak pisze Edward:

Należy również zauważyć, że sposoby nauczania wybrane na zajęcia powinny nie tylko wiązać się z aktywną nauką, ale również być ukierunkowane [...]. Nie osiąga się tego przez zwykłe włączenie do planu lekcji kilku gier lub zabaw. Każda aktywność na lekcji powinna prowadzić do ukierunkowanej nauki zgodnej z założeniami lekcji⁹⁸.

98 Edwards S.: Active Learning in the Middle Grades. "Middle School Journal", 2015, 46:5, 28.

Wiele metod – dyskusja

Koncentracja na jednej metodzie nauczania (kosztem innych) jest często kontynuacją tradycji muzycznej, z której wyrosli nauczyciele. Wiedząc, że uczniowie są zróżnicowani, a cele edukacyjne jednakowe uważam, że kluczem jest stosowanie zróżnicowanych metod nauczania w celu dostosowania instrukcji do każdego ucznia. Dlatego też autonomia nauczyciela w wyborze metod ma ogromne znaczenie. Celem nie jest powrót do podejścia indywidualnego, jak w perspektywie tradycyjnej⁹⁹, tylko możliwość zapewnienia każdemu uczniowi wielu możliwości. Jest ogromna różnica między wyborem metod na podstawie potrzeb uczniów, a oparciem decyzji na preferencjach, przekonaniach lub przyzwyczajeniach nauczyciela. Ostatecznie istnieje ryzyko, że tylko uczniowie, którzy zdołają dostosować się do ustalonego przez pedagoga sposobu nauczania, odniosą sukces w edukacji muzycznej, poniekąd uzasadniając dalsze stosowanie starswieckich metod. Pozostali zaś, tzn. ci, którzy do owych metod się nie dostosują, będą mieć mniejsze możliwości odniesienia sukcesu. Wracając do myśli Anderssona, który zauważa, że nauczyciele „nie są świadomi tego, skąd czerpią swoje pomysły pedagogiczne”¹⁰⁰ uważam, że to może być kluczem. Proponuję dążenie zarówno do ciągłej refleksji nad wyborem metod i uzasadnieniem dla ich stosowania, jak i do pogłębienia wiedzy na temat ich różnorodności – niezależnie od tradycji muzycznej, do której nauczyciel przynależy.

Kolejną kwestią ujawnioną w ramach procedury autoetnograficznej jest to, że pierwsza próba nauczania Jana systemu notacji muzycznej postawiła go na pozycji, w której pasywnie odbierał informacje (zamiast postawy aktywnej poznawczo). Nauczanie było silnie skoncentrowane na nauczycielu. Edwards¹⁰¹ zaznacza, że nie zamierza próbować całkowicie wyeliminować pasywnych metod uczenia się, ale sugeruje, że „nie powinno się na nich polegać tak często, jak ma to miejsce”, z czym się zgadzam. To samo można

99 Nilholm C.: *Special Education, Inclusion and Democracy*. “European Journal of Special Needs Education”, 2006, 21:4, 431-445.

100 Andersson R.: *Var får instrumentallärarna*, op. cit., ii.

101 Edwards S.: op. cit., 32.

powiedzieć o nauczaniu skoncentrowanym na nauczycielu. Chociaż Zvoch, Holveck i Porter¹⁰² stwierdzili, że podejście skoncentrowane na uczniu może być szczególnie skuteczne w przypadku uczniów osiągających słabsze wyniki, sugerują oni, że aby zoptymalizować nauczanie, konieczne jest stosowanie różnych podejść „dostosowanych do potrzeb i mocnych stron uczniów”. Strategie skoncentrowane na nauczycielu stanowią również problem w odniesieniu do możliwości samostanowienia uczniów w zakresie zaangażowania i kontroli nad decyzjami, co może stanowić barierę dla edukacji inkluzywnej. Allan i Cope¹⁰³ przyjrzeni się inkluzji w obszarze tworzenia muzyki, badając grupę skrzypków i ich zdaniem jednym z powodów sukcesu grupy w zakresie inkluzji była kontrola uczestników ich własnego udziału. Nawet podczas prób skrzypkowie mogli opuścić salę i grać sami, co wydawało się mieć szczególne znaczenie dla „tych, którzy mogliby zostać wykluczeni przez bardziej konwencjonalne podejścia” do edukacji muzycznej. Allan & Cope¹⁰⁴ zauważają, że „inkluzja nie jest zatem czymś, co praktykuje się na jednostkach, ale procesem wymagającym aktywnego zaangażowania i kontroli uczącego się nad decyzjami”. Istnieje oczywiście wiele sposobów angażowania się uczniów i sprawowania przez nich kontroli nad decyzjami dotyczącymi edukacji muzycznej, ale ponieważ działania edukacyjne, które mają miejsce podczas lekcji są bardzo ważne, sugeruję, by wziąć to pod uwagę przy omawianiu edukacji inkluzywnej.

Wracając do Jana, nie wiem na pewno, dlaczego wydawał się tracić motywację, ale można przypuszczać, że istotne znaczenie miało to, że był znudzony podczas lekcji, musiał siedzieć cicho i słuchać nauczyciela (w efekcie tracił też wiarę we własne możliwości). Jest to zgodne ze wspomnianymi już badaniami dowodzącymi, że pasywne uczenie się jest mniej angażujące i mniej interesujące dla uczniów

102 Zvoch K., Holveck S., Porter L.: Teaching for Conceptual Change in a Density Unit Provided to Seventh Graders: A Comparison of Teacher- and Student-Centered Approaches. *Research in Science Education* (Australasian Science Education Research Association), 2019, 51:5, 1414.

103 Allan J., Cope P.: If You Can: Inclusion in Music Making. *International Journal of Inclusive Education*, 2004, 8:1, 34.

104 Ibidem.

niż aktywne¹⁰⁵. Jak pisze norweski badacz Stige: „Również ‚zwykły’ uczeń, który traci zainteresowanie muzyką w trakcie edukacji muzycznej, jest w pewnym sensie wykluczony”¹⁰⁶. Mój wybór metod, który najwyraźniej nie był odpowiedni dla uczącego się gry na fortepianie Jana, nie przyniósł odpowiednich efektów uczenia się. To z kolei może przełożyć się zarówno na brak umiejętności, jak i wiary w siebie, na skutek czego dziecko będzie miało poczucie, że się nie nadaje. Jest to krzywdzące dla ucznia, a także dla szkoły, która dąży do inkluzyjności wszystkich dzieci. Ponadto, gdy dziecko traci motywację, istnieje duże prawdopodobieństwo, że zrezygnuje ze szkoły muzycznej czy artystycznej i przestanie uczestniczyć w zajęciach. Nie twierdzę, że będziemy w stanie zatrzymać w szkole każdego ucznia na długie lata tylko dzięki zmianie metod nauczania, bo na to składa się wiele czynników, ale chciałabym podkreślić, że to, co dzieje się w klasie, w znacznym stopniu wpływa na inkluzywność szkoły.

Podsumowując, mimo iż nauczyciele są pozytywnie nastawieni do idei edukacji inkluzywnej, wielu z nich obawia się nauczania dzieci o specjalnych potrzebach. Jednym z głównych powodów jest brak wiary we własne umiejętności. Patrząc wstecz na sytuację, w której uczyłam Jana i to, że jego wyniki w nauce były znacznie poniżej moich oczekiwań, myślę, że przede wszystkim z tego powodu próbowałam przekonać samą siebie, że „Jan się nie nadaje”. Prawda była jednak inna. Odkryłam, że nie posiadam narzędzi do nauczania Jana. Gdy te, które znałam nie sprawdziły się, nie miałam już z czego wybierać. Nie chodziło tylko o brak wiary w swoje umiejętności – ja naprawdę nie miałam kompetencji, aby zapewnić Janowi odpowiednie kształcenie muzyczne. Dlatego uważam, że badania dotyczące nauczycieli wątpiących we własne umiejętności są istotne nie tylko w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami, lecz również dobrze mogą dotyczyć nauczania tak zwanych „zwykłych dzieci”. Zwłaszcza, jeśli odkryjemy, że prawdziwym powodem zwątpienia w umiejętności jest brak metod czy narzędzi. Rozwiązaniem jest oczywiście dążenie do

105 Mazibuko M.E.: op. cit., 180-187; Carrabba C., Farmer A.: op. cit., 163-174; Edwards S.: op. cit., 26-32.

106 Stige B.: *Samspel og Relasjon – Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Det Norske Samlaget. Oslo, 1995, 8.

dużej różnorodności stosowanych metod oraz wiedza o tym, w jaki sposób i kiedy je stosować, tak abyśmy potrafili włączyć do lekcji wszystkie dzieci. Niemniej, istnieje jeszcze jedna kwestia dotycząca nauczania różnych dzieci, która może budzić wątpliwości. Kaufmann wyraża to w ten sposób: „Panuje pogląd, że nauczanie to nauczanie i jeśli możesz nauczyć jednego ucznia, możesz nauczyć każdego innego. Mnie osobiście taka ignorancja irytuje”¹⁰⁷. Jeśli uznamy, że uczniowie różnią się znacznie pod względem skuteczności metod nauczania, czy realistyczne jest przekonanie, że wszyscy nauczyciele muszą mieć metody, podejście i kompetencje do nauczania wszystkich? Otóż, oczywiście, nierealistyczne jest przekonanie, że wszyscy nauczyciele powinni być specjalistami w nauczaniu wszystkich dzieci, biorąc pod uwagę, że również nauczyciele są zróżnicowaną grupą o różnych zainteresowaniach, mocnych i słabych stronach, etc. Nadto warto podkreślić, że nauczyciele mają ograniczony czas zarówno na specjalizację, jak i na przygotowanie swoich lekcji. Dla mnie najważniejsze jest jednak spojrzenie na inkluzję, jako na zbiór zasad kierujących nauczaniem, w którym jedną z kwestii może być dążenie nauczycieli do posiadania różnorodnych metod i sposobów podejścia do ucznia.

Ekin¹⁰⁸ dowodzi, że aby zbliżyć się do edukacji inkluzywnej należy zrozumieć, że to nie dziecko jest problemem. Trochę czasu zajęło mi zrozumienie, że podczas nauki Jana to ja, nauczycielka, stanowiłam problem. Nie można z całą pewnością stwierdzić, czy wyniki w nauce Jana wzrosły z powodu samej metody aktywnej fizycznie. Wydaje się, że niemałą rolę odegrały tu – na poziomie ogólnym – bardziej elastyczna postawa nauczyciela, na poziomie szczegółowym zaś:

- zastosowanie metodyki nauczania mającej na celu uaktywnienie ucznia;
- rezygnacja z eksponowaniu roli nauczyciela na rzecz nieco większej otwartości na słuchanie sugestii Jana;
- odejście od postrzegania Jana jako ucznia, który może się „nie nadawać”, w kierunku przekonania, iż to brak metod

107 Imray P., Colley A.: *Inclusion Is Dead. Long Live inclusion*. New York, 2017, 3.

108 *Ibidem*, 5.

po stronie nauczyciela może stać na drodze do realizacji dydaktycznych celów.

Niemniej w przypadku Jana nauka aktywna fizycznie bardzo dobrze się sprawdziła. Chociaż dopuszczam możliwość, że tego rodzaju metoda nie będzie odpowiadać każdemu. Wydaje mi się, że ciało jest w stanie pojąć wiedzę w inny sposób, niż kiedy używa się „tylko” podejścia poznawczego. Można odwrócić pytanie i zapytać: czy istnieją badania pokazujące, że dzieci mają lepsze wyniki w nauce, jeśli nie są aktywne fizycznie lub nie używają swojego ciała?

Każdy nauczyciel muzyki jest świadomy faktu, że podczas śpiewu lub gry na instrumencie ciało odgrywa kluczową rolę. Zachęcam do zastanowienia się, czy ciało może pełnić taką funkcję również w procesie uczenia się – nie tylko w odniesieniu do wykonywania muzyki, ale również do nauki teorii muzyki. Kilku pedagogów muzycznych podkreśla wykorzystanie ciała w procesie uczenia się. Są to: Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Rudolf Steiner i Zoltan Kodály. Warto podkreślić znaczenie metodyki nauczania Jaquesa-Dalcroze'a¹⁰⁹, który uważał, że nauczyciele muszą konsekwentnie poszukiwać i odkrywać. Ostatecznie, jak sądzę, jest to najważniejszy sposób tworzenia inkluzywnego środowiska edukacji muzycznej: konsekwentne poszukiwanie i odkrywanie, próba znalezienia sposobów nauczania wszystkich dzieci oraz dążenie do dostosowania nauczania do każdego ucznia, zamiast oczekiwania, iż to on dostosuje się do naszej metody. Chodzi o akceptację różnorodności, a ja zdecydowanie zgadzam się z Shevin¹¹⁰, gdy twierdzi, że „tym, co tworzy szkoły inkluzywne, jest nasza wrażliwość na odmiennność wszystkich dzieci”.

Podsumowanie

Przedstawiłam norweskie szkoły muzyczne i muzyczno-teatralne w odniesieniu do wizji „edukacji artystycznej i kulturalnej dla wszystkich” i wykazałam, że uczniowie tych szkół stanowią bardzo

109 Jaques-Dalcroze E.: *Rhythm, Music and Education* (wersja: Kindle). Read Books Ltd., 2013.

110 Göransson K.: op. cit., 68.

zróżnicowaną grupę. Ta różnorodność stwarza konieczność przyjrzenia się temu, jak powinny wyglądać klasy, by mogły objąć „wszystkich uczniów”, zależnie od ich specjalnych potrzeb oraz jak dostosować nauczanie do każdego ucznia. Przeanalizowałam koncepcję inkluzji z perspektywy praktyki, w oparciu o własną, profesjonalną pracę autoetnograficzną.

Dążąc do edukacji inkluzywnej nauczyciele powinni pozwolić, aby potrzeby uczniów wpływały na wybór metod, nie zaś opierać się jedynie na własnych przekonaniach, doświadczeniach czy odziedziczonej tradycji muzycznej. W tym celu przedstawiłam w tym rozdziale sytuację dostosowania nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, co może stanowić przykład dobrej praktyki nauczania inkluzywnego. Wybrana tu metoda nauczania aktywnego fizycznie wydaje się dowodzić, że ciało jest w stanie pojąć wiedzę w inny sposób, niż kiedy używa się „tylko” podejścia poznawczego. Ciało może być w centrum percepcji, a nauka aktywna fizycznie jest jak najbardziej dopuszczalną metodą, która może umożliwić włączenie wszystkich dzieci w inkluzywne środowisko uczenia się muzyki.

Bibliografia:

- Aartun I., Walseth K., Standal Ø.F., Kirk, D.: Pedagogies of Embodiment in Physical Education – a Literature Review. “Sport, Education and Society”, 2022, 27:1, 1-10.
- Alerby E., Ferm C.: Learning Music: Embodied Experience in th Life-World. “Philosophy of Music Education Review”, 2005, 13:2, 177-185.
- Alerby, E., Hagström, E., Westman, S.: The Embodied Classroom – A Phenomenological Discussion of the Body and the Room. “Journal of Pedagogy”, 2014, 1, 11-23.
- Allan J., Cope P.: If You Can: Inclusion in Music Making. “International Journal of Inclusive Education”, 2004, 8:1, 23-36.
- Alvesson M.: Methodology for Close Up Studies – Struggling With Closeness And Closure. “Higher Education”, 2003, 46: 167-293.
- Anderson L.: Analytic Autoethnography. “Journal of Contemporary Ethnography”, 2006. 35:4, 373-395.
- Andersson R.: Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden. Malmö, 2005.
- Atkinson P.: Rescuing Autoethnography. “Journal of Contemporary Ethnography”, 2006, 35:4, 400-404.

- Baglieri S., Knopf J.H.: Normalizing Difference in Inclusive Teaching. "Journal of Learning Disabilities", 2004, 37:6, 525-529.
- Bartholomew J.B., Jowers E.M., Golaszewski N.M.: Lessons Learned from a Physically Active Learning Intervention: Texas I-CAN! "Transnational Journal of American College Sports Medicine", 2019, 4:17, 137-140.
- Bedard C., St John L., Bremer E., Graham J.D., Cairney J.: A Systematic Review and Meta-Analysis on the Effects of Physically Active Classrooms on Educational and Enjoyment Outcomes in School Age Children. "PLOS ONE", 2019, 14:6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633> (data dostępu: 25.02.2022).
- Bergman Å., Lindgren M.: El Sistema – Möjligheter och hinder för social inkludering. Kultur och hälsa i praktiken. Sigurdson O., Sjölander A. (ed.). Göteborg, 2016.
- Bergman Å., Lindgren M., Sæther E.: Struggling for Integration: Universalist and Separatist Discourses Within El Sistema Sweden. "Music Education Research", 2016, 18:4, 364-375.
- Berg-Olsen E.: Marginale røster i musikkrommet: Mulighetenes musikk. "Nordic Journal of Art and Research", 2015, 4:2.
- Bjørnsen E.: Inkluderende Kulturskole, Utredning av Kulturskoletilbudet i Storbyene. Agderforskning, 2012.
- Blix H.S.: Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever. "Journal for Research in Arts and Sports Education", 2018, 2, 48-61.
- Blix H.S.: Det store skillet? Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring. "Nordic Research in Music Education", 2009, 11, 69-92.
- Brändström S., Wiklund C.: Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning. Umeå, 1995.
- Carrabba C., Farmer A.: The Impact of Project-Based Learning and Direct Instruction on the Motivation and Engagement of Middle School Students. "Language Teaching and Educational Research", 1:2, 163-174.
- Chang H.: Autoethnography in Health Research: Growing Pains? "Qualitative Health Research", 2016, 26:4, 443-451.
- Chi M.T.H., Wylie R.: The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. "Educational Psychologist", 2014, 49:4, 219-243.
- Cook P.S.: 'To actually be sociological': Autoethnography as an assessment and learning tool. "Journal of Sociology", 2012, 50:3, 269-282.
- Cooper H.: Investigating Active Learning in Inclusion and Resource Language Arts Classrooms. Walden, 2020.
- Dahl T.: The Poesis and Mimesis of Learning. Performative Approaches In Arts Education. Artful Teaching, Learning and Research. Østern A.L., Nødtvedt Knutsen K. (ed.). "Routledge Research In Education", 2019.

- Di Lorenzo Tillborg A.: Disabilities within Sweden's Art and Music Schools: Discourses of Inclusion, Policy and Practice. "Policy Futures in Education", 2020, 18:3, 391-409.
- Di Lorenzo Tillborg A.: Music Education and Democratisation, Policy Processes and Discourses of Inclusion of All Children In Sweden's Art and Music Schools. Malmö, 2021.
- Duncan M.: Autoethnography: Critical Appreciation of an Emerging Art. "International Journal of Qualitative Methods", 2004, 3:4, 28-39.
- Dunn R., Griggs, S.: Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell. Oslo, 2004.
- Dyson A.: A Response To Göransson and Nilholm, "European Journal of Special Needs Education", 2014, 29:3, 281-281.
- Edwards S.: Active Learning in the Middle Grades. "Middle School Journal", 2015, 46:5, 26-32.
- Ellefsen L. W.: Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning». Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. "Nordic Journal of Art and Research", 2017, 6:1.
- Ellis C., Adams T.E., Bochner A.P.: Autoethnography: An Overview. "Qualitative Social Research", 2011, 12:1.
- Göransson K.: Pedagogical Traditions and Conditions for Inclusive Education. "Scandinavian Journal of Disability Research", 2006, 8:1, 67-74.
- Göransson K., Nilholm C.: Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education, "European Journal of Special Needs Education", 2014, 29:3, 265-280.
- Gudmundsdóttir H.R.: Advances in Music-Reading Research. "Music Education Research", 2010, 21:4, 331-338.
- Gustavsen K., Hjelmbrekke S.: Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet. Telemarkforskning, 2009, Rapport 255.
- Haug P.: Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. "Scandinavian Journal of Disability Research", 2017, 19:3, 206-217.
- Hofvander Trulsson Y.: Musikaliskt Lärande Som Sosial Rekonstruktion. Musikens Och Ursprungets Betydelse För Föräldrar Med Utländsk Bakgrund. Lund, 2010.
- Hoel A.S., Carusi A.: Merleau-Ponty and the Measuring Body. Theory, Culture and Society, 2017.
- <https://doi.org/10.1177/0263276416688542> (data dostępu: 27.02.2022).
- Holmberg K.: Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad? Lund, 2010.
- Hylland O.M., Haugsevje Å.D.: Kultur for å delta. Kulturbruk og kulturarbeid blant barn og unge i Drammen. TF-rapport 383. Bø, 2016.
- Imray P., Colley A.: Inclusion Is dead. Long Live Inclusion. New York, 2017.

- Jaques-Dalcroze E.: *Rhythm, Music and Education* (versjon: Kindle). Read Books Ltd., 2013.
- Jeppsson C.: Music Teachers' Perspectives on Their Chances to Disrupt Cultural and Social Reproduction in the Swedish Community Schools of Music and Arts. "Nordic Research in Music Education", 2020, 1, 58-80.
- Jeppsson C., Lindgren M.: Exploring Equal Opportunities: Children's Experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. "Research Studies in Music Education", 2018, 40:2, 191-210.
- Juntunen M.-L.: Embodied Learning Through and for Collaborative Multimodal Composing: A Case in a Finnish Lower Secondary Music Classroom. "International Journal of Education & the Arts", 2020, 21:19.
- Karlsen S.: Policy, Access, and Multicultural (Music) Education. Policy and the Political Life of Music Education. Schmidt P., Colwell R. (ed.), New York, 2017, 221-230.
- Kim J.H.: From the Body Image to the Body Schema, From the Proximal to the Distal: Embodied Musical Activity Toward Learning Instrumental Musical Skills. "Frontiers in Psychology", 2020, 11:101.
- Krischler M., Powell J.J. W., Pit-Ten Cate I.M.: What Is Meant by Inclusion? On the Effects of Different Definitions on Attitudes Toward Inclusive Education. "European Journal of Special Needs Education", 2019, 34:5, 632-648.
- Kvaal C.: Kryssende musikkopplevelser. En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis. "Høgskolen i Innlandet", 2018.
- Leijen Å, Arcidiacono F., Baucal A.: The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. "Frontiers in Psychology", 2021, 12:6, 33-66.
- Leikvoll K.J.: *Lytt, skriv, spill. Om notesingsferdigheter hos pianoelever på nybegynnernivå*. Stavanger, 2017.
- Lindgren M., Bergman Å., Sæther E.: The Construction of Social Inclusion Through Music Education: Two Swedish Ethnographic Studies of the El Sistema programme. "Nordisk musikkpedagogisk forskning", 2016, 17:5.
- Lindquist G., Nilholm C.: Promoting Inclusion? 'Inclusive' and Effective Head Teachers' Descriptions of Their Work. "European Journal of Special Needs Education", 2014, 29:1, 74-90.
- Magnússon G.: An Amalgam of Ideals – Images of Inclusion in the Salamanca Statement. "International Journal of Inclusive Education", 2019, 23:7-8, 677-690.
- Mazibuko M.E.: Active Learning as a Strategy in Embracing Diversity in Inclusion Classrooms. Mediterranean. "Journal of Social Sciences", 2014, 5:14, 180-187.
- Meld. St. 10 (2011-2012). Kultur, inkludering og deltaking. Kulturdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-10-20112012/id666017/?ch=1> (data dostępu: 2.05.2022).
- Meld. St. 18 (2020-2021). Oppleve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/?ch=1> (data dostępu: 2.05.2022).
- Merleau-Ponty M.: *Kroppens fenomenologi*. Oslo, 1994.
- Moberg S., Muta E., Korenaga K., Kuorelahti M., Savolainen H.: Struggling for Inclusive Education in Japan and Finland: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. "European Journal of Special Needs Education", 2020, 35:1, 100-114.
- Mullender-Wunsma M. J., Hartman E., Greeff J. W., Bosker R. J., Doolaard S., Visscher C.: Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom: 1-year Program Evaluation. "Journal of School Health", 2015, 86:5.
- Muncey T.: Doing Autoethnography. "International Journal of Qualitative Methods", 2005.
- Nilholm C.: Research About Inclusive Education in 2020 – How Can We Improve Our Theories in Order to Change Practice? "European Journal of Special Needs Education", 2021, 36:3, 358-370.
- Nilholm C.: Special Education, Inclusion and Democracy. "European Journal of Special Needs Education", 2006, 21:4, 431-445.
- Norris E., Steen T., Direito A., Stamatakis E.: Physically Active Lessons in Schools and Their Impact on Physical Activity, Educational, Health and Cognition Outcomes: a Systematic Review and Meta-Analysis. "British Journal of Sports Medicine", 2020, 54, 826-838.
- Norsk Kulturskoleråd: Curriculum Framework for Schools of Music and Performing Arts. Oslo, 2016.
- Reindal, S. M.: Discussing Inclusive Education: An Inquiry Into Different Interpretations and a Search for Ethical Aspects of Inclusion Using the Capabilities Approach. "European Journal of Special Needs Education", 2016, 31:1, 1-12.
- Rostvall A.-L., West T.: *Interaktion och kunskapsutveckling – en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm, 2001.
- Rønningen A.: The Norwegian Municipal Music and Art Schools in the Light of Community Music. "International Journal of Community Music", 2017, 10:1, 33-43.
- Skage I.: *Fysisk aktivitet i skolen, fra kunnskap til praksis. Muligheter og utfordringer ved å implementere fysisk aktiv læring som didaktisk verktøy i skolen*. Stavanger, 2020.
- Skogdal E.: Hvem får være musikkelev? – kunstdidaktisk eller terapeutisk ståsted. "Nordic Journal of Art and Research", 2015, 4:2.

- Stige B.: Samspel og Relasjon – Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk. Det Norske Samlaget. Oslo, 1995.
- Sælør K. T., Klevan T., Sundet R.: Ensretting, standardisering og kunnskapsbasert praksis – autoetnografi som motstand? "Forskning og Forandring", 2019, 2:2, 105-123.
- UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, 1994.
- Vingdal I.M.: Fysisk aktiv læring. Oslo, 2014.
- Vryan K.: Expanding Analytic Autoethnography and Enhancing Its Potential. "Journal of Contemporary Ethnography", 2006, 35:4, 405-409.
- Wall S.: Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. "International Journal of Qualitative Methods", 2008, 7:1.
- Zvoch K., Holveck S., Porter L.: Teaching for Conceptual Change in a Density Unit Provided to Seventh Graders: A Comparison of Teacher- and Student-Centered Approaches. "Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association)", 2019, 51:5, 1395-1421.
- Østern T.P.: The Embodied Teaching Moment: The Embodied Character of the Dance Teacher's Practical-pedagogical Knowledge Investigated in Dialogue with Two Contemporary Dance Teachers. "Nordic Journal of Dance", 2013, 4:1. DOI:10.2478/njd-2013-0004.

Dr Łukasz Krzemiński

Katedra Instrumentów Dętych Drewnianych

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Obój – rys historii społecznej¹ i współczesna metodyka gry

Nie ulega wątpliwości, że powszechna wiedza o oboju, instrumentacie z rodziny dętych drewnianych, jest bardzo skromna. Możemy stwierdzić, że w kręgu zachodniej muzyki klasycznej królują fortepian i skrzypce². Nawet wśród instrumentów dętych z tej samej rodziny bardziej znane są flet, klarnet czy saksofon. Dlaczego zatem obój jest instrumentem tak mało popularnym? Czy przyczyną są nadzwyczajne trudności w grze? Jaki jest współczesny stan metodyki nauczania gry na oboju i czy można dziś pomóc w jego „awansie społecznym”? Wszak, jak zauważył Adam Czech, status popularności instrumentów ma charakter ciągle niezakończzonego procesu³. Próby odpowiedzi na te pytania zdeterminowały układ niniejszego tekstu.

1 Zastosowanie terminu „historii społecznej” w odniesieniu do instrumentu muzycznego wynika z metodologii przyjętej przez Adama Czecha w książce pt. *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów* (Gdańsk, 2013), w której autor ukazuje społeczne zafunkcjonowanie instrumentów w perspektywie historycznej.

2 *Ibidem*, 9-10.

3 *Ibidem*, 5.

Najpierw zatem przyjrzymy się przyczynom tak małej popularności tego instrumentu (obój w społeczeństwie), a następnie – z autorskiej perspektywy pedagogicznej – wskazane zostaną niektóre ważne aspekty z zakresu współczesnej metodyki nauczania.

Obój w społeczeństwie

Możliwości techniczne i brzmieniowe (budowa), zainteresowanie kompozytorów, działalność muzyków-wirtuozów, względy praktyczne (mobilność, łatwość gry), a także czynniki ekonomiczne i kulturowe – to główne determinanty większej lub mniejszej popularności konkretnych instrumentów muzycznych. Wszystkie te uwarunkowania znakomicie opisuje w swojej książce *Ordynaci i trędownaci* Adam Czech. Głównym zadaniem autora jest wyjaśnienie przyczyn hierarchizacji instrumentów w świadomości społecznej. I tak, w przypadku oboju jego popularność jest relatywnie wysoka w krajach posiadających tradycję związaną z jego produkcją – są to Francja, Niemcy czy Anglia (niestety, na tym tle Polska nie może poszczycić się tradycjami). Jeśli idzie o kwestię kompozytorskiego zainteresowania to trzeba przyznać, że jest to sprawa kluczowa. Historia repertuaru obojowego zbudowana jest na znajomościach twórców i słynnych muzyków-wirtuozów. W epoce baroku przykładem może być Caspar Gleditsch – pierwszy oboista w Lipsku u Jana Sebastiana Bacha, Tomaso Albinoni i oboiści Onofrio Penati oraz Ignaz Sieber czy Georg Fiedrich Händel i Giuseppe Sammartini. W klasycyzmie to Wolfgang Amadeusz Mozart i Giuseppe Ferlendis, z którym niewątpliwie możemy łączyć *Koncert C-dur* kv 314, a także Fryderyk Ramm, wybitny oboista, któremu kompozytor zadedykował *Kwartet F-dur* kv 370 na obój, skrzypce, altówkę i wiolonczelę. W dziewiętnastym stuleciu to znajomość Gioacchina Rossiniego i Baldassara Centroniego (1784-1860), którego umiejętności instrumentalne zainspirowały kompozytora do napisania wielu niezwykłych partii dla oboju. Tego rodzaju relacje owocują nowym repertuarem, który stanowi fundament rozwoju sztuki gry.

Wspomniana mobilność w przypadku oboju ma znaczenie kapitalne, aczkolwiek jest to kwestia skomplikowana. Teoretycznie aparat gry na oboju utrudnia grę w marszu. Oznaczałoby to, iż nie można

na nim grać w orkiestrach wojskowych. Dodatkową przeszkodą jest też mała odporność oboju na czynniki atmosferyczne, takie jak np. temperatura powietrza; wykonywanie muzyki w warunkach poniżej 17 stopni Celsjusza stwarza zagrożenie dla drewna, które na skutek dużej różnicy temperatur (powietrze wdychane i wydychane) może pęknąć. Jak zatem wytłumaczyć fakt ogromnej popularności oboju w wojskowych orkiestrach i zespołach w XVII i XVIII wieku? Odpowiedź na to pytanie przekracza ramy niniejszego tekstu, ale możemy zakładać, że oboiści mieli sposoby, aby radzić sobie z naturalnymi ograniczeniami instrumentu, a co najważniejsze – instrument ten był już wówczas popularny. Czy pojawił się na salonach arystokracji? Owszem, dowodzą tego przykłady koncertów obojowych twórców barokowych, takich jak np. Benedetto Marcello oraz klasyków: *Koncert obojowy* Wolfganga Amadeusa Mozarta, i wielu innych (liczne koncerty na obój solo i na dwa oboje Antonio Vivaldiego, Georga Philippa Telemanna, *Koncert na obój* Domenico Cimarosy i in.).

Wiemy zatem, że w epoce baroku i klasycyzmu obój był już rozpowszechniony – zarówno w kręgach wojskowych, jak i arystokratycznych. Do wielkiej popularności było mu jednak jeszcze daleko. Nieco lepiej sytuacja instrumentu zarysowała się w następnym stuleciu.

Była to epoka ważnych wydarzeń dziejowych, takich jak: rewolucja francuska (1789), powstanie dekabrystów w Rosji (1825), rewolucja lipcowa we Francji (1830), powstanie listopadowe w Polsce (1830), Wiosna Ludów (1848) oraz powstanie styczniowe w Polsce (1863-1864). Romantycy byli postępowi, bronili wolności człowieka, głosili hasła narodowo-wyzwoleńcze. Było to stulecie wielkich wirtuozów-pianistów, takich jak Fryderyk Chopin, czy Franciszek Liszt, czy skrzypków, jak Niccolò Paganini. Ów wielki wirtuoz skrzypiec wywarł ogromny wpływ na muzykę instrumentalną. Swoją wynalazczością techniczną zwrócił uwagę innych kompozytorów, m.in.: Chopina i Liszta, na nowe możliwości dźwiękowe ukryte w każdym instrumencie, np. fortepianie⁴. Idea wirtuozerii oddziaływała także na technikę gry na oboju, co możemy zaobserwować w twórczości

4 Krzemiński Ł.: *Muzyka operowa i ludowa jako źródło inspiracji dla twórców wirtuozowskiej literatury obojowej dziewiętnastego stulecia*. Poznań, 2016, 14.

i działalności oboisty Antonia Pascullego⁵ (1842-1924), określanego mianem „Paganiniego oboju”⁶.

Antonio Pasculli swoją karierę muzyczną rozpoczął w wieku lat 14, podróżując głównie po Włoszech, Niemczech i Austrii. Stanowisko profesora oboju i rożka angielskiego objął w Konserwatorium Królewskim w Palermo na Sycylii. Grał na oboju zrobionym z bukszpanu oraz na rożku angielskim z jedenastoma klapami, odnosząc ogromne sukcesy artystyczne. Był wirtuozem niezwykłym, o kunszcie porównywalnym do skrzypcowej gry Paganiniego. Stworzył swój indywidualny styl muzyczny bogaty w wirtuozowskie figury, dla których kanwą były piękne arie z włoskich oper. Jego twórczość obejmuje różne gatunki muzyczne, począwszy od najpopularniejszych fantazji i koncertów, poprzez etiudy, utwory kameralne, a na symfonii i elegii skończywszy. Dorobek jego życia po śmierci został na długi czas zapomniany, by w połowie XX wieku powrócić na estrady koncertowe za sprawą wybitnych oboistów.

Pierwszym z nich jest Włoch Omar Zoboli, który w roku 1971 wydał płytę zawierającą utwory kompozytora. Jest to pierwsza pozycja na rynku fonograficznym w całości poświęcona twórczości kompozytora⁷. Znane jest ponadto znakomite nagranie angielskiego oboisty – Malcolma Messitera z 1981 roku oraz wybitnego szwajcarskiego oboisty – Heinza Holligera z 1991 roku. Na początku XXI wieku, w roku 2007, Christoph Hartmann wydał płytę zawierającą najpopularniejsze fantazje i koncerty Pascullego w opracowaniu na obój z orkiestrą. Opracował je przyjaciel artysty, oboista orkiestry w Augsburgu – Wolfgang Renz. To pierwsza płyta zawierająca aranżacje orkiestrowe większości najpopularniejszych fantazji, koncertów i innych utworów Pascullego.

Pasculli tworzył w okresie dużej popularności opery. Melodie z oper śpiewano w Polsce podczas powstania listopadowego (1830), a naród włoski uczynił z nich hymny rewolucyjne w czasie Wiosny

5 Ibidem, 12-13.

6 Burgess G.: *From Keyed Oboe to the Conversatoire Oboe. 1825-1880.* [W:] *The Oboe.* Burgess G., Haynes B. (red.). New Haven and London, 2004, 127-130, 154.

7 <https://tinyurl.com/y32bbuca> (data dostępu: 22.06.2022).

Ludów (1848). Były to m.in.: *Marsz Mierostawskiego* (1848), pieśń powstania listopadowego – *Warszawianka*, z muzyką Karola Kurpińskiego, czy *Va pensiero* z opery *Nabucco* Giuseppe Verdiego (1842). Dlatego też twórcy muzyki instrumentalnej, szukając dojścia do masowego odbiorcy, sięgali po operowe szlagiery. W wyniku przemian społecznych na znaczeniu zyskała klasa mieszczańska, która coraz częściej była adresatem nowych utworów. Koncerty stały się ogólnodostępne – bilety mógł kupić każdy, kogo było na to stać. Sytuacja ta miała niewątpliwie pozytywny wpływ na popularyzację oboju.

Dodatkowym czynnikiem były także zmiany w budowie samego instrumentu. W drugiej połowie XIX wieku Paryż skupiał najlepszych budowniczych obojów, a czas ten nazwany został „erą Triéberta” lub też „dynastią francuskich rzemieślników oboju”. Był to początek stabilizacji fizycznej formy instrumentu, na którą składały się coraz bardziej złożone mechanizmy, wyrazisty profil zewnętrzny oraz węższe stroiki (w mniejszym stopniu zaś modyfikacje otworów). Przyjęcie systemu obojowego Triéberta w Konserwatorium Paryskim zapoczątkowało nowy etap w rozwoju instrumentu.

Ulepszenia Guillaumea Triéberta dotyczyły kanału piszczalki (zmierzały do osiągnięcia piękniejszego tonu) i doskonalenia mechaniki⁸. Z innowacji tych skorzystał również Pasculli, który grał na oboju Triéberta. Wprawdzie nie był to model najnowszy, lecz mimo to Pasculli koncertował na nim do końca swojej kariery. Szczególne miejsce w twórczości Pascullego zajmuje etiuda artystyczna. Podobnie jak wielcy twórcy romantyczni (Liszt, Chopin), tworzył on etiudy o walorach artystycznych, których celem nie było jedynie doskonalenie techniki. Przykładem jest tu, obok zbioru *15 Capricci a Guisa di Studi Per Oboe*, utwór *Le Api* (*Pszczola*).

Według Geoffrey Burgessa i Bruce Haynesa, badania na temat oboju w XIX wieku powinny być prowadzone pod kątem wzajemnych powiązań pomiędzy wybitnymi instrumentalistami, budowniczymi instrumentu oraz kompozytorami. Patrząc z perspektywy dzisiejszej możemy stwierdzić, że intensywny rozwój oboju dokonał się właśnie za sprawą takich artystów-rzemieślników⁹.

8 Burgess G.: op. cit., 155.

9 Ibidem, 156.

Podsumowując wątek społecznej obecności oboju można stwierdzić, że mimo początkowej popularności w wojskowych orkiestrach dętych, był on później obecny głównie w środowisku muzyki artystycznej i raczej nie gościł w karczmie czy na jarmarku. Będąc zatem uzależnionym od kompozytorów i wirtuozów, nie mógł przedrzeć się do powszechnej świadomości. Wydaje się, że na jego małą popularność wpływ ma także niezwykle złożona kwestia metodyki gry.

W klasie oboju

Metodyka oznacza zespół zasad, metod albo też może stanowić samodzielny wykład lub dzieło omawiające metody pracy lub badań naukowych. „Metoda” to sposób postępowania, sposób badania naukowego lub rozumowania¹⁰. Metodyka obejmuje zbiór indywidualnych metod nauczania gry na instrumencie, które nauczyciel stosuje w pracy ze studentem. Ogólnie rzecz ujmując, najważniejszymi obszarami, na których powinna być skoncentrowana lekcja, są: zagadnienia dotyczące prawidłowej postawy w trakcie gry na instrumencie oraz wynikający z niej prawidłowy sposób oddychania, zagadnienia związane z budową stroika obojowego oraz zagadnienia związane z artystyczną realizacją wykonywanego repertuaru.

Przecież każdy może oddychać!

Wymóg prawidłowego oddychania, na pierwszy rzut oka, może zastanawiać, bo czyż żyjąc nie oddychamy prawidłowo? Okazuje się, że to, w jaki sposób oddychamy, tj. czy oddech jest głęboki lub płytki i czy potrafimy kontrolować go i używać w sposób zależny od efektów, które chcemy osiągnąć grając na instrumencie, jest w dużym stopniu kwestią odpowiednio ukierunkowanego treningu oddechowego. Charakterystyczna jest tu duża „plastyczność” układu oddechowego w zakresie świadomego wprowadzania zmian¹¹. Celem

10 Kawa J.: Metodologia, metodyka, metoda jako podstawa wyводу naukowego, „Studia Prawnoustrojowe”, nr 21, 2013, 169-188.

11 Scheufele-Osenberg M.: Die Atemschule. Übungsprogramm für Sänger. Instrumentalisten und Sprecher. Schott Music, 2005, 56.

jest tutaj wypracowanie takiego modelu, który umożliwi nam komfort i naturalną swobodę pod względem oddechowym w grze na instrumencie¹². Specyfika gry na oboju polega bowiem na tym, że poprzez małe otwory w stroiku grający nie jest w stanie pozbyć się powietrza na tyle szybko, by całkowicie uniknąć uczucia pewnego dyskomfortu, związanego z jego nadmiarem. Dostosowywanie ilości pobieranego powietrza do długości wykonywanej frazy lub krótkie i szybkie wypuszczanie nadmiaru powietrza w trakcie długiej frazy to tylko niektóre ze sposobów radzenia sobie z tą sytuacją podczas gry.

W kontekście współczesnej metodyki nauczania gry na oboju nie sposób nie wspomnieć o zaawansowanej technice oddechowej, tzw. oddechu permanentnym. Polega on na pobraniu lub wypuszczeniu powietrza przez nos podczas gry (możliwe jest także wykonanie pełnego cyklu oddechowego: wdech – wydech). Wykonanie frazy bez konieczności robienia pauzy w celu nabrania powietrza pozwala na wierne odtworzenie zapisu nutowego i tym samym lepsze oddanie intencji kompozytora.

Możliwy jest on do wykonania w dwóch wariantach. W pierwszym – gdy powietrze służące do podtrzymania dźwięku podczas wymiany gromadzą policzki, i w drugim – gdy powietrze jest dostarczane przez mięśnie znajdujące się wokół języka, gardła oraz szyi. Drugi sposób ma tę zaletę, że układ ust pozostaje przez cały czas niezmienny, pozwalając lepiej kontrolować dalszą grę.

Stosując oddech permanentny bezpiecznie jest wybierać takie fragmenty frazy, w których będzie on mało zauważalny (np. pochody gamowe, tryle, itp.). Mistrzowskie opanowanie tej techniki umożliwia wymianę powietrza w dowolnym miejscu frazy – jest to jednak sztuka trudna i wymaga dużego doświadczenia¹³.

Twój przyjaciel stroik

Niezwykle ważnym elementem wpływającym na to jak brzmi obój, jest stroik. To niesłychanie czuły element łączący instrument i osobę

12 Jarzabek N., Świątek-Żelazna B.: Oddech permanentny. <https://jarmulamusic.pl/ksiazki-muzyczne/INFINITY> (data dostępu: 20.05.2022).

13 Krzemiński Ł.: Muzyka operowa, op. cit., 62.

grającą, wymagający indywidualnego dopasowania¹⁴. Dostosowany zarówno do instrumentu, jak i do osoby grającej, istotnie wpływa na jakość brzmienia. Istnieje rzecz jasna wiele sposobów konstruowania stroika oraz szeroka gama elementów składających się na jego budowę, jak np. różnego rodzaju fasony (cieńsze i grubsze), duża różnorodność rurek, na które zostaje nawinięta sfasonowana płytka (różne profile i długości) i w końcu rozmaite możliwości formowania (skrobania) na etapie końcowym. Ważne w tym względzie są odpowiednie maszyny do obróbki drewna, z którego zbudowany jest stroik. Zauważmy, że już na tym etapie widać, że grający, oprócz spraw ściśle związanych z techniką gry, musi nabyć kompetencji odnośnie do spraw zupełnie niemuzycznych (konieczne jest wypracowanie pewnych zdolności manualnych, by nie rzecz – rzemieślniczych).

Historia trudnej miłości – intonacja

Bezpośrednio z dźwiękiem wiąże się problem właściwej intonacji, która jest – jak się wydaje – szczególnie trudna do osiągnięcia w przypadku oboju. Specyficzna budowa (stożkowa) oraz rodzaj stroika posiadającego niewielką szczelinę, wymagają od instrumentalisty umiejętności wytworzenia znacznego ciśnienia powietrza oraz utrzymania go w ustami. Niezwykle ważne w tym kontekście jest codzienne ćwiczenie na instrumencie. W jednym z wywiadów wybitny oboista Albrecht Mayer w sposób żartobliwy, oddający jednak istotę rzeczy, mówi o tym w sposób następujący: „jeśli nie poćwiczymy jeden dzień, odczuwamy to. Jeśli dwa – odczuje to publiczność. Nie grając tydzień w zasadzie można zacząć naukę gry na nowym instrumencie”¹⁵. Diagnoza ta, jak przypuszczam, związana jest głównie z mięśniami wokół ust. Angażowane są one, i co za tym idzie wzmocniane, wyłącznie podczas gry na instrumencie. Mają kluczowe znaczenie w produkcji wysokojakościowego dźwięku. Dlatego tak ogromne znaczenie w grze na oboju ma właściwe przygotowanie od strony warsztatowej.

14 Salter G.: Understanding the Oboe Reed. American Contribution by Douvas E. and Strommen L., 2018, 1A-8.

15 <https://tiny.pl/wdklz> (data dostępu: 23.08.2022).

Nauczyciel

Rolą nauczyciela w procesie uczenia jest zapewnienie stabilizacji, ciągłości oraz motywacji do nauki. Jest to osoba modelująca i dająca oparcie, zwłaszcza podczas przygotowania do występu. Ważne jest zaufanie ucznia do nauczyciela. Jest ono wręcz niezbędnym warunkiem kształtowania relacji mistrz – uczeń, wymagania i uzyskiwania systematyczności i wypracowywania nowych rozwiązań, np. w kwestii radzenia sobie ze stresem. Warto w tym kontekście podkreślić, że celem nadrzędnym nauczania gry na oboju (ale także nauczania gry na innym instrumencie), jest pomoc w zdobyciu takiego zasobu umiejętności, by uczniowie mogli dalej uczyć się samodzielnie. A zatem w kwestii niezwykle ważnej relacji mistrz – uczeń warto podkreślić, że istotne jest kształtowanie samodzielności u ucznia, a nie „modelowanie” go na swoje podobieństwo.

Wyjaśnianie, demonstrowanie i omawianie różnych możliwości to główne strategie, które może stosować nauczyciel. Istotne w metodyce nauczania gry na oboju, co w pewnym sensie może być konsekwencją zindywidualizowanego charakteru nauczania w akademii muzycznej, są lekcje skupione na uczniu¹⁶. Związane jest z tym wspólne rozwiązywanie problemów, a także kontrola rozbieżności pomiędzy zadaniami wyznaczanymi przez nauczyciela, a aktualnymi możliwościami ucznia. Otóż nauczyciel powinien po pierwsze zdiagnozować, w jaki sposób uczeń pracuje indywidualnie, a następnie sprawić, żeby (o ile adept tego jeszcze nie wprowadził) stosował właściwy sposób ćwiczenia poza salą lekcyjną.

Ciekawostką z obszaru indywidualnego nauczania akademickiego są wnioski płynące z przeprowadzonego przez Helenę Gaunt badania. Otóż wynika z niego, że istnieje sprzeczność pomiędzy nadmiernym zaangażowaniem oraz poświęcaniem uwagi i osobistą interakcją nauczyciela ze studentem, a niesprzyjającym wpływem tej sytuacji na odpowiedzialność studenta i tworzenia przez niego

16 Mackworth-Young L.: Pupil-Centred Learning in Piano Lessons: An Evaluated Action-Research Programme Focusing on the Psychology of the Individual. "Psychology of Music", 18, 1990, 73-86.

niezależnej wizji artystycznej¹⁷. Niezwykle ważne jest, aby w relacji mistrz – uczeń pozwolić studentowi na niezależność i kreatywność. Ważne w rozwoju artystycznym jest zatem kształtowanie własnego „dobrego smaku” muzycznego, np. poprzez uczestnictwo w mistrzowskich kursach instrumentalnych.

Wymiana doświadczeń, nowe sposoby rozwiązywania problemów, a także poszerzanie swojej wiedzy oraz umiejętności to tylko niektóre zalety uczestnictwa w kursach mistrzowskich. Ich charakter możemy postrzegać dwojako. Prowadzone przez mistrzów, mogą być skierowane do ponadprzeciętnie uzdolnionych studentów, pragnących rozwinąć maksymalnie swój potencjał w grze na instrumencie. Skierowane być mogą także do studentów mniej utalentowanych i zdeterminowanych, by związać swoje życie z muzyką, i posłużyć im jako impuls do własnego samorozwoju. Niezwykle ważna w tym momencie staje się strategia, jaką zastosuje prowadzący kurs, aby dotrzeć ze swoim przekazem do jednych i drugich.

Wnioski

Podsumowując należy stwierdzić, że większa lub mniejsza popularność danego instrumentu zależy od bardzo wielu czynników, często przypadkowych i będących splotem pewnych korzystnych w danym czasie okoliczności społecznych. Ważnym uwarunkowaniem są np. tradycje rzemieślnicze, które w porównaniu z krajami takimi jak Francja czy Niemcy, posiadamy bardzo ubogie.

Obój nie dorównuje popularnością instrumentom z kanonu” – czyli fortepianowi i skrzypcom. Miało na to wpływ szereg przedstawionych uwarunkowań historycznych. Ten stan rzeczy wynika także – w przekonaniu autora – ze specyfiki gry na oboju. Grający – zanim wytworzy podstawowy dźwięk – musi bowiem posiadać wiedzę niemuzyczną. Trudno też o szerokie zainteresowanie instrumentem, albowiem

17 Gaunt K.: Student and Teacher Perceptions of One-To-One Instrumental and Vocal Tuition in a Convent. „Psychology of Music”, vol. 38, wyd. 2; Hallam S.: Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne. [W:] Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Kamińska B., Zagrodzki M. (red.). Warszawa, 2009, 11.

nie jest on kojarzony z wielkimi nazwiskami, tak jak to ma miejsce w przypadku muzyki fortepianowej (Chopin, Liszt), czy skrzypcowej (Paganini). Obój nie zaistniał też w kręgu muzyki rozrywkowej, która z natury rzeczy dociera do szerszej publiczności.

Wydaje się, że nauczyciel stoi zatem przed szczególnie trudnym zadaniem. Jak bowiem zrealizować ideę inkluzji, skoro obój jest tak „elitarnym” instrumentem? Istotną rolę w zmianie tego stanu rzeczy może odegrać edukacja i popularyzowanie. Na poziomie podstawowym i średnim mogą być to warsztaty dla uczniów, a na poziomie akademickim – kursy mistrzowskie dla studentów.

Bibliografia:

- Burgess G.: *From Keyed Oboe to the Conversatoire Oboe. 1825-1880.* [W:] *The Oboe.* Burgess G., Haynes B. (red.). New Haven and London, 2004.
- Czech A.: *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych.* Gdańsk, 2013.
- Gaunt K.: *Student and Teacher Perceptions of One-To-One Instrumental and Vocal Tuition in a Conversatoire.* „Psychology of Music”, vol. 38, wyd. 2.
- Hallam S.: *Jak nauczać, by uczenie się muzyki było skuteczne.* [W:] Kamińska B., Zagrodzki M. (red.). *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy.* Warszawa, 2009.
- Jarząbek N., Świątek-Żelazna B.: *Oddech permanentny.* <https://jarmulamusic.pl/ksiazki-muzyczne/INFINITY> (dostęp: 20.05 2022).
- Kawa J.: *Metodologia, metodyka, metoda jako podstawa wywodu naukowego.* „Studia Prawnoustrojowe”, nr 21, 2013, 169-188.
- Krzemiński, Ł.: *Muzyka operowa i ludowa jako źródło inspiracji dla twórców wirtuozowskiej literatury obojowej dziewiętnastego stulecia.* Poznań, 2016.
- Mackworth-Young L.: *Pupil-Centred Learning in Piano Lessons: An Evaluated Action-Research Programme Focusing on the Psychology of the Individual.* „Psychology of Music”, 18, 1990, 73-86.
- Sallter G.: *Understanding the Oboe Reed.* American Contribution by Douvas E. i Strommen L. Great Britain, 2018.
- Scheufele-Osenberg M.: *Die Atemschule. Übungsprogramm für Sänger. Instrumentalisten und Sprecher.* Mainz, 2005.
- Wroński T.: *Zagadnienia gry skrzypcowej. Tom I.* Warszawa – Kraków, 2015.

Strony internetowe:

<http://www.omarzoboli.ch/antonio-pasculli.html> (data dostępu: 22.06.2022).

Dr Kristín Valsdóttir
Wydział Edukacji Artystycznej
Uniwersytet Sztuki w Islandii

Dążenie do dobrostanu: sztuka i inkluzja społeczna

Wstęp

W 2018 roku Wydział Edukacji Artystycznej Islandzkiego Uniwersytetu Artystycznego otrzymał z programu Erasmus+ wsparcie finansowe strategicznego partnerstwa na rzecz inkluzji społecznej i dobrostanu poprzez sztukę i praktyki interdyscyplinarne (SWAIP). Celem było opracowanie programów studiów, kształcenie artystów, nauczycieli sztuki i pracowników służby zdrowia z wykształceniem artystycznym. Podejmowanym działaniom przyświecała idea inkluzji społecznej, a także idee rozwijania umiejętności korzystania ze sztuki w celu nawiązywania kontaktów, dbania o dobrostan i wzmacnianie pewności siebie. Ponadto kładziono też nacisk na szkolenie otwartych i wrażliwych artystów, zdolnych do przyswajania postępowych idei i odnajdywania się w nowych rolach w ciągle zmieniającym się społeczeństwie¹.

1 Listaháskóli Íslands. Swaip Project. <https://swaipproject.lhi.is/> (data dostępu: 15.08.2022).

Projekt odnosi się do następujących potrzeb nakreślonych w programie modernizacji UE z 2011 roku: Europa musi przyciągnąć do szkolnictwa wyższego szerszy przekrój społeczeństwa, w tym grupy mniej uprzywilejowane i wrażliwe, oraz odpowiednio rozdysponować zasoby. Istotne znaczenie ma również ograniczenie liczby osób przedwcześnie kończących naukę w szkolnictwie wyższym w kilku państwach członkowskich. Jednak aspiracji i celów nie można realizować wyłącznie na poziomie szkolnictwa wyższego. Sukces zależy również od polityki mającej na celu poprawę efektów kształcenia na wcześniejszych etapach i ograniczenie przedwczesnego kończenia nauki, zgodnie z celem strategii „Europa 2020” i niedawnym zaleceniem Rady w sprawie przedwczesnego kończenia nauki².

Zmiany systemowe zachodzące obecnie w społeczeństwie powodują zwiększoną potrzebę edukacji, aby dzięki temu możliwe było sprostanie wyzwaniom dotyczącym grup mniej uprzywilejowanych i wrażliwych³. Zapewnienie studentom i nauczycielom artystycznych narzędzi do pracy (w rozumieniu umiejętności) z tymi grupami zwiększy również ich szanse na zatrudnienie i podkreślenie znaczenia społecznego; jest to niezbędne w dzisiejszym środowisku zawodowym. Praca z grupami mniej uprzywilejowanymi i wrażliwymi z odpowiednim nastawieniem i zestawem umiejętności zwiększy świadomość wieloaspektowych możliwości i roli artystów we współczesnym społeczeństwie. Studia artystyczne zwykle nie obejmują wykorzystania sztuki jako narzędzia inkluzji społecznej, choć specjalistyczne programy terapii sztuką już tak. Stąd artyści i edukatorzy artystyczni często nie radzą sobie z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach, na co zwraca uwagę Musneckiene⁴ w wynikach badań przeprowadzonych w czterech krajach europejskich (Finlandii, Niemczech, Austrii i na Litwie):

- 2 Eurydice. Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension. <https://tiny.pl/wc3q2> (data dostępu: 19.08.2022).
- 3 UNESCO: Reimagining our futures together A new social contract for education. <https://tiny.pl/wc3qs> (data dostępu: 10.07.2022).
- 4 Musneckiene E.: Inclusive Education in the Arts: Challenges, Practices, and Experiences in Lithuania. „ETEN”, 2020, 15, 18-29.

Podczas obserwacji i rozmów z nauczycielami zatrudnionymi w specjalistycznych szkołach artystycznych (muzycznych i plastycznych), udało się zidentyfikować kilka problemów. Dla nauczycieli czy zawodowych artystów zajmujących się jednocześnie nauczaniem, nie lada wyzwaniem może być dostosowanie programów artystycznych do wszystkich, [także] tych mniej utalentowanych lub dzieci o specjalnych potrzebach. [...] Zawodowym artystom brakuje przygotowania i doświadczenia potrzebnego do pracy z wyjątkowymi przypadkami⁵.

Powyższe obserwacje potwierdzają zasadność projektu, którego celem jest opracowanie programu studiów skierowanego do nauczycieli reprezentujących wszystkie dyscypliny sztuki. Jego założenia to: wzmacnianie umiejętności osobistych, pewności siebie, zaangażowanie społeczności, rozwijanie umiejętności współpracy i praktyki refleksyjnej oraz dążenie do profesjonalizmu⁶. W ramach projektu skupiono się na dwóch grupach: osobach z chorobą Alzheimera i młodzieży zagrożonej porzuceniem szkoły. Jednak założenia będące jego fundamentem można rozszerzyć także na inne grupy, przykładowo, warto uwzględnić osoby borykające się z problemami zdrowotnymi lub społecznymi, uchodźców i osoby niepełnosprawne. W tym rozdziale skupimy się na działaniach skierowanych do młodzieży zagrożonej porzuceniem szkoły.

Tło teoretyczne: sztuka, edukacja, dobrostan

Zainteresowanie twórczością artystyczną jako środkiem do osiągnięcia dobrostanu, upodmiotowienia i inkluzji społecznej już od dawna jest obecne w obrębie sztuki, terapii artystycznej, zdrowia i edukacji. Arteterapeuci od początku istnienia tego zawodu mają styczność z osobami mniej uprzywilejowanymi i wrażliwymi z różnych środowisk

5 Ibidem, 26.

6 Hargreaves A., O'Connor M. T.: Collaborative Professionalism. Thousand Oaks (USA), 2017.

i coraz częściej pracują w systemie szkolnym⁷. Wiele badań dotyczących znaczenia sztuki w edukacji wskazało na pozytywny wpływ na samopoczucie i pewność siebie uczniów⁸. Zapoznanie się z literaturą poświęconą związkom między sztuką a dobrostanem wykazało, że aktywność artystyczna wzmacnia dobrostan osobisty, wpływając na wymiary społeczne, emocjonalne i poznawcze, wzmacniając budowanie relacji i poczucie przynależności⁹.

Niedawne badania przeprowadzone przez rząd brytyjski dostarczyły dowodów na korzystny związek między zaangażowaniem w sztukę, zdrowiem i dobrostanem w ciągu całego życia, a w szczególności w edukacji¹⁰. Według Clarke i McLellan, uwzględnienie programów nauczania sztuki w edukacji ogólnej ma pozytywny wpływ,

- 7 Óttarsdóttir U.: *Art Therapy in Education for Children with Specific Learning Difficulties Who Have Experienced Stress and/or Trauma*. *Arts Therapies in Schools: Research and Practice*. London, 2010, 145-160; Óttarsdóttir U.: *Art Therapy to Address Emotional Wellbeing of Children Who Have Experienced Stress and/or Trauma*. *Arts Therapies in the Treatment of Depression*. New York, 2018, 39-57.
- 8 Roege G., Kim K.H.: *Why We Need Arts Education*. „*Empirical Studies of the Arts*”, 2013, 39, 121-130; Thomas K.M., Singh P., Klopfenstein K.: *Arts Education and the High School Dropout Problem*. „*Journal of Cultural Economics*”, 2015, 327-339. <https://tiny.pl/wc3qb> (data dostępu: 5.08.2022); Clarke T., McLellan R.: *Embracing Arts Curricula as Integral for Children's Wellbeing*. „*Pastoral Care in Education*”, 2022, 40 (2), 152-180.
- 9 Lee L., Currie V., Saied N. & Wright L.: *Journey to Hope, Self-Expression and Community Engagement: Youth-Led Arts-Based Participatory Action Research*, 2020. <https://tiny.pl/wffsx> (data dostępu: 1.08.2022); Mundet-Bolos A., Fuentes-Pelaez N., Pastor C.A.: *Theoretical Approach to the Relationship Between Art and Well-Being*. „*Revista de Cercetare si Interventie Sociala*”, 2017, 133-152; Zarobe L. & Bungay H.: *The Role of Arts Activities in Developing Resilience and Mental Wellbeing in Children and Young People a Rapid Review of the Literature*. „*Perspectives in Public Health*”, 2017, 137 (6), 337-34.
- 10 Gordon-Nesbitt R., & Howarth A.: *The Arts and the Social Determinants of Health: Findings from an Inquiry Conducted by the United Kingdom All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing*. „*Arts & Health*”, London, 2020, 12 (3), 1-22.

„zwłaszcza w przypadku uczniów o niskim samopoczuciu i kompetencjach akademickich”¹¹. Co więcej, wyniki badań wskazują, że zaangażowanie w sztukę motywuje uczniów o niższych kompetencjach akademickich do uczęszczania do szkoły. Dlatego jeśli celem jest zaspokojenie potrzeb wszystkich uczniów i zapobieganie porzucaniu nauki, sztuka jest kluczowym elementem edukacji.

W 2017 roku w Finlandii powstało Fińskie Obserwatorium Edukacji Artystycznej i Kulturalnej. Celem Obserwatorium jest m.in.

zapewnienie równego dostępu i skuteczności edukacji artystycznej w całej Finlandii, a także podniesienie rangi tej dziedziny, aby wszystkie dzieci mogły doświadczyć zdrowia, dobrego samopoczucia i szerszych korzyści płynących ze sztuki¹².

Ta inicjatywa pozwoliła fińskiemu Ministerstwu Edukacji i Kultury dostrzec istnienie związku między sztuką a dobrostanem uczniów.

Dobrostan a wrażliwość

W tym kontekście należy mieć świadomość, że dobrostan jest pojęciem trudnym do zdefiniowania i proponowano liczne jego definicje¹³, „ale istnieje ogólna zgoda co do tego, że pojęcie dobrostanu zakłada istnienie co najmniej pozytywnych emocji i nastrojów”¹⁴. Działania,

11 Clarke T., McLellan R. de: op. cit., 24.

12 Fancourt D., Finn S.: What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-Being? A Scoping Review. WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67, Copenhagen, 2019, 15.

13 White S.C.: Relational Wellbeing: A Theoretical and Operational Approach. „Bath Papers in International Development and Wellbeing”, 2015, 43; Pesata V.: Engaging the Arts for Wellbeing in the United States of America: A Scoping Review, 2022. <https://tiny.pl/wc3qz> (data dostępu: 1.08.2022).

14 Tuckwiller B., Milman M.B.: What Is Student Well-Being? A Definition for Those Who Teach Students in Blended and Online Higher Education Settings. „Distance Learning; Greenwich”, 2019, 16 (3), 55.

które mogą wzmocnić pewność siebie i pomóc w budowaniu relacji związane są z dobrym samopoczuciem¹⁵. Uczestnictwo w sztuce wpływa na umiejętności emocjonalne i społeczne, rozwijając zaufanie, empatię i uczenie się współpracy¹⁶. W ramach projektu prowadzonego w jednej ze szkół średnich realizowaliśmy to otwarte spojrzenie na dobrostan poprzez udział w warsztatach artystycznych.

Pojęcie wrażliwości może być również dyskusyjne, ponieważ w badaniach i ramach etycznych podlega różnym klasyfikacjom i definicjom¹⁷. Na przykład Larkin¹⁸ rozróżnia jednostki z wrodzoną wrażliwością od tych łatwo podlegających wpływom społecznym (lub strukturalnym). Niektórym, na przykład osobom starszym, niepełnosprawnym fizycznie i kobietom, które doświadczyły przemocy domowej, bycie zaklasyfikowanym jako osoba wrażliwa może pomóc w rozpoznaniu i zaspokojeniu potrzeb. Według Aldridge'a,

dzieci i młodzież poniżej 18 roku życia, będące jednocześnie opiekunami oraz osoby z trudnościami w uczeniu się, zalicza się do kategorii wrażliwych albo ze względu na ich sytuację, albo charakter ich choroby/niepełnosprawności, albo oba te czynniki¹⁹.

W projekcie, w ramach którego pracujemy z uczniami szkół średnich, definicja grup wrażliwych odnosi się do młodych ludzi (poniżej 18 roku życia), znajdujących się w trudnej sytuacji ze względu na trudności w nauce i okoliczności społeczne.

15 Zarobe L., Bungay H.: The Role of Arts Activities in Developing Resilience and Mental Wellbeing in Children and Young People Rapid Review of the Literature. "Perspectives in Public Health", 2017, volume 137 (6), 337-34.

16 Fancourt D., Finn S.: op. cit., 15.

17 Aldridge J.: Participatory Research: Working with Vulnerable Groups in Research and Practice. Bristol, 2015.

18 Larkin M.: Vulnerable Groups in Health and Social Care. London, 2009.

19 Aldridge J.: Participatory Research: op. cit., 15.

Środowisko edukacyjne i dobrostan

W ostatniej dekadzie pojawiła się zapowiedź zmiany paradygmatu w teoriach dotyczących polityki edukacyjnej. Nastąpiło odejście od mierzenia wyników nauczania na rzecz położenia większego nacisku na potrzeby i dobrostan uczniów oraz reformę społeczną²⁰. Jedną z idei szeroko rozpowszechnionych w edukacji w ostatnich latach jest „Społeczne i Emocjonalne Uczucie się” (*Social and Emotional Learning – SEL*).

W swojej istocie SEL odwołuje się do dziecięcej umiejętności uczenia się i zarządzania własnymi emocjami i interakcjami w sposób, który przynosi korzyści im i innym, pomagając dzieciom i młodzieży odnieść sukces w nauce, miejscu pracy, relacjach i społeczności²¹.

Stosując koncepcję SEL (lub zbliżoną) nauczyciel jest głównym motorem, koncentrując się na emocjach i interakcji²². Kompetencje pedagogów są przedmiotem dyskusji i badań w ramach edukacji i kształcenia nauczycieli²³. Do głównych kompetencji zawodowych nauczycieli należą: wiedza w swojej dziedzinie, kompetencje programowe, komunikacja oraz kompetencje emocjonalne i społeczno-kulturowe²⁴. Kompetencje emocjonalne i komunikacyjne nauczycieli są kluczowe w tworzeniu środowiska edukacyjnego, w którym wszyscy

20 Reiss M., White J.: Time for an Alternative Curriculum. “School Leadership Today”, 2013, 4 (6), 50-55; Kristjánsson K.: Flourishing as the Aim of Education. A Neo-Aristotelian View. London, 2020.

21 Jones S.M., Doolittle E.J.: Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. “The future of children”, 2017, 27 (1), 4.

22 Schonert-Reichl K.A.: Social and Emotional Learning and Teachers. “The Future of Children”, 2017, 27 (1), 137-155.

23 Pit-ten Cate I.M., Markova M., Kruschler M., Krolak-Schwerdt S.: Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers’ Competence and Attitudes. “Insights into Learning Disabilities”, 2018, 15 (1), 49-63; Selvi K.: Teachers’ Competencies. “Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology”, 2010, 7 (1), 167-175.

24 Selvi K.: op. cit.

uczniowie mogą rozwijać się emocjonalnie i czuć się bezpiecznie wykonując codzienne obowiązki.

W pracy z grupami wrażliwymi istotne jest stworzenie tzw. „bezpiecznej przestrzeni”, czyli otoczenia, w którym jednostka odczuwa przyjazną atmosferę, sprzyjającą wyrażaniu przez uczniów opinii, postaw, uczuć i emocji bez obawy przed nękaniami²⁵. Budowanie bezpiecznej przestrzeni edukacyjnej stanowi wyzwanie dla nauczyciela, jednak jest niezbędne, zwłaszcza w przypadku pracy z grupami podatnymi na zagrożenia, takimi jak nastolatki z problemami²⁶. Bezpieczne przestrzenie edukacyjne powinny zapewniać uczącym się platformę do otwartego wyrażania siebie i tworzenia opartej na współpracy społeczności wspierającej ich dobrostan²⁷.

Niezbędna jest wiedza nauczyciela na dany temat, podobnie jak umiejętność jej przekazywania na różne sposoby. Według Rosy²⁸ metody nauczania to przede wszystkim narzędzia, ale osoba (instruktor lub nauczyciel), która je stosuje, jest siłą napędową o kluczowym znaczeniu. Stąd kształcenie nauczycieli powinno skupiać się na ich edukowaniu jako ludzi – kształtowaniu intuicji, świadomości rezonansu ich działań, rozumienia reakcji. Powinno polegać na rozwijaniu jednostek w zakresie analizowania, rozumienia i łączenia treści oraz zachowań w sposób możliwie najbardziej pozytywny i otwarty. Nauczyciel powinien dążyć do utrzymania balansu między nim, uczniami, a materiałem edukacyjnym. Ta trójka tworzy wyjątkowy trójkąt, który powinien „wibrować” – zapewniać synchronizację, która tworzy atmosferę słuchania, zrozumienia i elastyczności²⁹.

Uczestnictwo w sztuce wpływa na umiejętności emocjonalne i społeczne, rozwijając zaufanie, empatię i uczenie się współ-

25 Holley L. C., Steiner S.: Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. „Journal of Social Work Education”, 2005, 41 (1), 49-64.

26 Haggis D.: Influencing Positive Outcomes for Troubled Youth. „Contemporary Issues in Education Research (CIER)”, 2017, 10 (3), 179-184.

27 Domalewska D., Kobylinska M.G., Hoang Yen P., Webb R.K., Thi-parasuparat N.: On Safe Space in Education: A Polish-Vietnamese Comparative Study. „Journal of Human Security”, 2021, 17 (1), 35-45.

28 Rosa H.: Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World. Wagner J. (tłum.). Cambridge, 2019.

29 Ibidem.

pracy³⁰. Jednak dobre samopoczucie jest subiektywne, a indywidualne doświadczenia różnią się³¹. Projekt miał na celu zbadanie sposobów wykorzystania możliwości sztuki do nawiązywania kontaktów poprzez uczestnictwo w warsztatach artystycznych, które mogą sprzyjać dobremu samopoczuciu w określonym czasie i miejscu. Głównym celem projektu było przygotowanie artystów i nauczycieli sztuki do stworzenia bezpiecznej przestrzeni dla uczestników, aby zbadać sposoby wykorzystania możliwości sztuki do nawiązywania kontaktów poprzez udział w warsztatach artystycznych. Ponadto celem było poprawienie samopoczucia i wzmocnienie pewności siebie uczestników.

Młodzież zagrożona porzuceniem nauki

W grudniu 2018 roku komisja Rady ds. Dobrobytu w krajach nordyckich oraz wiedzy i kultury w krajach nordyckich zorganizowała obrady przy okrągłym stole. Głównym wnioskiem, jaki płynął z posiedzenia było to, że dla zmniejszenia liczby osób porzucających naukę w szkołach średnich w krajach nordyckich kluczowa jest prewencyjna praca w zakresie zdrowia publicznego poprzez wczesne interwencje³². Jednym z celów strategii Europa 2020 jest ograniczenie liczby osób porzucających naukę lub przedwcześnie ją kończących do mniej niż 10%³³. Umiejętności i kompetencje zdobyte w szkole średniej są niezbędne do udanego wejścia na rynek pracy i stanowią podstawę edukacji dorosłych. Grupy wrażliwe, takie jak osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych, są w znacznym stopniu dotknięte problemem przedwczesnego kończenia nauki³⁴. Do tej grupy często należą

30 Fancourt D., Finn S.: op. cit.

31 Clarke T., McLellan R. de: op. cit.

32 Nordic Co-operation. Brottfall úr skóla er áskorun fyrir Norðurlönd í heild sinni. <https://tiny.pl/wc3qp> (data dostępu: 5.07.2022).

33 Eurostat. Europe 2020 Indicators. <https://tiny.pl/wc3q4> (data dostępu: 17.07.2022).

34 European Commission. Tackling Early School Leaving: A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda, 2011. <https://tiny.pl/wc3qn> (data dostępu: 25.07.2022).

osoby, które zmagają się z trudnościami behawioralnymi, społecznymi, dydaktycznymi lub emocjonalnymi.

Sytuacja w Islandii

W 2021 roku oszacowano, że 6,3% młodych mieszkańców Islandii w wieku 16-24 lat zostało zaklasyfikowanych jako należące do NEET (Not in Education, Employment, Training). Jest to zjawisko socjologiczne i grupa społeczna, obejmująca młodzież pozostającą poza sferą zatrudnienia i edukacji – w praktyce to ponad 2500 młodych osób. W ostatnich dziesięciu latach odsetek ten był najniższy i wynosił 4,9% w 2017 roku, najwyższy zaś nastąpił w 2020 roku i wynosił 7,4% (Statistics Iceland, 2022). Według badań nad uczniami opuszczającymi szkoły średnie przeprowadzonych w Islandii, zidentyfikowano cztery grupy ryzyka: uczniowie towarzyscy, uczniowie niezaangażowani, uczniowie o niskich osiągnięciach i uczniowie w dyskomforcie³⁵. Badania dostarczają mocnych dowodów na to, że wśród tych grup istnieją różne ścieżki prowadzące do porzucenia nauki i że interwencja, która może przynieść korzyść jednej grupie, może nie przynieść pożytku innej. Wyniki badań sugerują również, że profilaktyka powinna koncentrować się przede wszystkim na dobrostanie psychicznym uczniów szkół podstawowych i średnich.

Zwiększony nacisk, jaki w ostatnich latach kładzie się w islandzkich szkołach na język zdrowia psychicznego, jest tu zatem kluczowy, nie tylko biorąc pod uwagę wskazania, że dobrostan psychiczny młodych ludzi pogarsza się³⁶. W 2020 roku Urząd ds. Zdrowia w Islandii opublikował raport dotyczący programów nauczania i ogólnego podejścia szkół do promowania pozytywnych zachowań oraz umiejętności społecznych i emocjonalnych w islandzkich szkołach. Podstawą dokumentu były kompleksowe badania, które objęły wszystkie poziomy nauczania tj. przedszkola, szkoły podstawowe i średnie. Wskazano,

35 Blöndal K.S. and Hafþórsson A.: Margbreytileiki brotthvarfsnemenda. "Netla" 2018. DOI: 10.24270/serritnetla.2019.11 (data dostępu: 26.07.2022).

36 Directorate of Health. Geðheilbrigði ungs fólks á Íslandi fer hrakandi (The Mental Health of Young People in Iceland is Deteriorating). 2017, 11 (6).

że wiele programów nauczania lub koncepcji mających stanowić interwencje profilaktyczne lub terapeutyczne dla dzieci z trudnościami nie opiera się na solidnej podstawie badawczej. Interesującym wnioskiem okazał się istotny brak materiałów opartych na dowodach naukowych dla szkół średnich w Islandii i za granicą³⁷. Innym, ciekawym faktem wynikającym z raportu, jest brak jakiegokolwiek wzmianki o kursach lub materiałach opartych na sztuce, jako sposobach na wzmocnienie umiejętności społecznych i emocjonalnych młodych ludzi.

Zgodnie ze zidentyfikowanymi w badaniach Blöndala i Hafþórsson grupami ryzyka, grupa SWAIP w większości odpowiadała osobom o niskich osiągnięciach i uczniom odczuwającym dyskomfort. Dyskomfort jest godnym uwagi czynnikiem ryzyka porzucenia szkoły średniej. Jednak część wspomnianego problemu stanowi to, że szkoły podstawowe i średnie mogą kłaść zbyt duży nacisk na naukę akademicką, nawet na kursach nastawionych na sztukę i rzemiosło, co znacząco wpływa na osoby o niskich osiągnięciach. Autorzy badania podkreślają, że

(...) dzięki lepszemu zrozumieniu, jakie znaczenie ma dostosowanie profilaktyki i interwencji do odmiennych potrzeb oraz mocnych i słabych stron różnych grup, do szkół uczęszcza więcej uczniów³⁸.

- 37 Directorate of Health (2020). *Námsefni og heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni í íslenskum skólum* (Curriculum and Holistic School Approach to Promote Positive Behavior and Social and Emotional Skills in Icelandic Schools). <https://tiny.pl/wc3xf> (data dostępu: 14.08.2022); Barry M.M., Clarke A.M., Dowling K.: Promoting Social and Emotional Well-Being in Schools, "Health Education", 2017, 117 (5), 434-451; Jagers R.J., Harris A., Skoog A.: A Review of Classroom-Based SEL Programs at the Middle School Level, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Durlak J.A., Domitrovich C.E., Weissberg R.P., Gullotta T.P. (red.). New York, 2015, 167-180; Rimm-Kaufman S.E., Hulleman C.: *ibidem*, 151-166.
- 38 Blöndal K.S. and Hafþórsson A.: Margbreytileiki brotthvarfsnemenda. (Diversity of Drop-Out Students). 2018, 17. DOI: 10.24270/serritnetla.2019.11

Projekt: Struktura i metodologia

Cały projekt SWAIP (tj. partnerstwo strategiczne, SWAIP) obejmował kilka przedsięwzięć na przestrzeni dwóch lat, oferując możliwość tworzenia wspólnego środowiska edukacyjnego dla wszystkich dyscyplin sztuki, w którym aktywny udział brali pracownicy akademicki i studenci sztuki i terapii oraz specjaliści z zakresu opieki zdrowotnej. Działania te miały m.in. formę dwóch intensywnych programów (z udziałem studentów i nauczycieli sztuk pięknych) oraz seminarium rozwoju kadr, skupiających się na dotarciu do młodzieży zagrożonej porzuceniem szkoły oraz osób z chorobą Alzheimera. Ponadto, działania projektowe posłużyły jako okazja do zbadania metod uczenia się opracowanych przez interdyscyplinarną grupę specjalistów, którzy podzielali ambicję wykorzystania sztuki jako narzędzia inkluzji społecznej.

W tygodniu projektowym, w lutym 2020 roku, skoncentrowano się na młodych ludziach, którzy zamierzają porzucić szkołę. Program obejmował kluczowe kwestie dotyczące interdyscyplinarnych prac artystycznych i ich wpływu na inkluzję i dobrostan młodzieży. Ponadto, warsztaty miały na celu wykorzystanie sztuki lub metod artystycznych do zaangażowania uczniów w pracę grupową, z której mogliby czerpać radość i naukę. Kluczowymi działaniami, na których koncentrowano się w tym tygodniu były: emocje i rysowanie z pamięci (terapia w edukacji), praca interdyscyplinarna, ćwiczenie kreatywności, dążenie do upodmiotowienia i prace na polu sztuki.

Struktura prac

Prace rozpoczęły się od przygotowania studentów Uniwersytetu przy udziale wykładowców i artystów z Uniwersytetu Artystycznego. Pedagodzy wywodzili się z różnych dyscyplin, tj. arteterapii, sztuki wizualnej, sztuki muzycznej i dramatu. Dr Unnur Óttarsdóttir, arteterapeutka i artystka, wygłosiła wykład *Przetwarzanie emocji i zapamiętywanie zajęć poprzez rysowanie z pamięci*, w którym dokonała przeglądu swoich badań ilościowych i jakościowych nad rysowaniem pamięciowym. Unnur omówiła również studium przypadku, które pokazało, w jaki sposób włączono terapię sztuką do zajęć w środowisku szkolnym.

Gunnar Ben, nauczyciel muzyki i muzyk, poprowadził warsztaty „Ćwiczenia z rytmu i budowania grupy”, podczas których przedstawiono i wypróbowano praktyczne ćwiczenia angażujące wszystkich członków grupy. Ćwiczenia odnoszą się do każdego indywidualnie i jako członka grupy – łączą wybijanie rytmu poprzez klaskanie, ruchy stóp, odgłosy oraz „ulubione dźwięki i słowa” (w różnych językach).

Aktorka Vigdís Lebas Gunnarsdóttir przedstawiła koncepcję Augusto Boala³⁹, a studenci wykonali ćwiczenia przeznaczone m.in. dla aktorów. Grupa dyskutowała o dydaktycznych, pedagogicznych, politycznych, osobistych i terapeutycznych aspektach metody oraz o tym, jak dostosować się do różnych sytuacji i relacji w grupie, pomiędzy jej członkami oraz między grupą a „nauczycielem”.

Warsztaty te służyły jako wprowadzenie do krytycznych koncepcji pracy. Były dla studentów okazją do zaangażowania się w interdyscyplinarną pracę i działania grupowe, wypróbowania różnych rozwiązań i, poprzez działania, poznania się nawzajem i samego siebie w pracy grupowej. Miały stanowić bazę dla dalszej współpracy i inspirację do planowania swoich własnych warsztatów, podnoszenia umiejętności słuchania uczniów i tworzenia wspierającego i wewnętrznie współpracującego środowiska edukacyjnego. Po zakończeniu warsztatów studenci utworzyli pięć interdyscyplinarnych grup i zajęli się przygotowaniem i rozwijaniem własnych warsztatów, które miały zostać przeprowadzone w szkole średniej. Chociaż grupy pracowały ze wszystkimi formami sztuki, główny temat każdej był inny, tj. koncentrowano się na muzyce, tworzeniu filmów krótkometrażowych, akwareli, muzyce i sztuce interdyscyplinarnej. W trzecim i czwartym dniu studenci pracowali z uczniami w szkole.

Metoda

Celem projektu z udziałem uczniów szkoły średniej było stworzenie warsztatów opartych na działaniach w ramach sztuki, wykorzystujących metody artystyczne do angażowania młodzieży w pracę grupową, która ma dawać im radość i naukę. Nacisk położono zatem na edukację artystyczną, realizowaną poprzez osobiste zaangażowanie (partycypację).

39 Boal A.: Games for Actor and Non-Actors. Oxon, 2002.

Cele i założenia projektu wynikały z tzw. pytań bazowych. Mają one charakter otwarty i można je sformułować następująco:

1. Jakie są podstawowe elementy planowania i realizacji interdyscyplinarnych prac artystycznych z młodzieżą w szkole średniej?
2. Jaki jest wpływ pracy grupowej na inkluzję i dobre samopoczucie w grupie uczniów zagrożonych porzuceniem szkoły?

Pierwsze pytanie odnosi się do części organizacyjnej tego typu projektów, tj. struktury i planowania, drugie zaś dotyczy doświadczenia i możliwego wyniku lub efektu warsztatów.

Przyjętą formę badań najlepiej opisać jako partycypacyjne studium przypadku⁴⁰. Badania partycypacyjne to forma współpracy, która kładzie nacisk na świadomy udział wszystkich istotnych stron. Celem jest promowanie współpracy i oddanie głosu jednostkom i społecznościom poprzez aktywne zaangażowanie ich w proces⁴¹. Projekt tego typu oznacza dobrze umiejscowione w czasie i przestrzeni studium przypadku, obejmujące konkretne wydarzenie⁴².

Uczestnicy, dane i analiza

Uczestnikami była grupa 23 studentów kierunków artystycznych i edukacji artystycznej ze wszystkich uczelni biorących udział w projekcie, którzy przygotowali warsztaty dla uczniów szkoły średniej w Reykjavíku. Ich doświadczenie artystyczne było zróżnicowane, ponieważ brali udział w różnych programach, tj. arteterapii (München i Hertfordshire), edukacji artystycznej (Islandia), architektury (Alicante), wczesnej edukacji muzycznej (Helsinki) oraz sztuk wizualnych i sztuki regionalnej (Porto). Studenci edukacji artystycznej mieli również odmienne doświadczenia, takie jak muzyka, sztuki wizualne

40 Reilly R. C.: Participatory Case Study. [W:] Encyclopedia of Case Study Research. Mills A. J., Durepos G., Wiebe E. (red.). Thousand Oaks (USA), 2010, 658-661.

41 Aldridge J.: Participatory Research: Working with Vulnerable Groups in Research and Practice. Bristol, 2015.

42 Creswell J. W.: Qualitative Inquiry, and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks, 2013.

i projektowanie. Grupa uczniów liczyła 40 osób. Podzielono ich na pięć zespołów o różnej liczebności (od 7 do 12), ponieważ otrzymali od swoich nauczycieli pozwolenie na wybór warsztatu, jak i opuszczenie go, jeśli chcieliby dokonać zamiany lub nie byli pewni, co do swojego uczestnictwa. Jak wspomniano wcześniej, uczniowie ci byli objęci specjalnym tokiem nauczania dla uczniów niespełniających norm wymaganych ogólnym programem.

Dane od wszystkich studentów pozyskano za pomocą raportów ewaluacyjnych złożonych dzień po zakończeniu warsztatów. Odpowiedzieli również na krótką ankietę dotyczącą kursu i treści, składającą się z pytań takich jak: jakie były korzyści i przeszkody w pracy oraz czego się z niej nauczyli, zarówno w odniesieniu do siebie samych, jak i w kontekście pracy z młodzieżą. Ponadto, w roli obserwatora wystąpiła nauczycielka z Islandzkiego Uniwersytetu Artystycznego, która nie należała do zespołu organizacyjnego. Informacje zwrotne od uczniów uzyskano dzięki rozmowom grupowym dwa tygodnie po zakończeniu warsztatów. Po rozmowie grupowej dwóch uczniów zgłosiło chęć odbycia rozmowy indywidualnej, po czym odbyło się spotkanie z dwoma nauczycielami. Wszystkie rozmowy zostały nagrane, a następnie spisane w celu dalszej analizy.

Do znalezienia wzorców lub motywów wśród danych wykorzystano analizę tematyczną⁴³. Braun i Clarke⁴⁴ dokonują rozróżnienia pomiędzy analizą tematyczną, którą przeprowadza się metodą (*top-down*) i której przewodzi pytanie badawcze, a taką, w której decydująca rolę odgrywają same dane (*bottom-up*). W tym przypadku metodę *top-down* wykorzystano głównie do podsumowania danych. Nie jest to jednak proste, ponieważ jak w każdym badaniu, zawsze zagląda się pod powierzchnię, wchodząc na drogę, którą podąża badacz: „(...) zaczyna identyfikować lub badać leżące u podstaw idee, założenia i konceptualizacje – oraz ideologie – które teoretycznie kształtują lub informują o semantycznej treści

43 Maguire M., Delahunt B.: Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. „AISHE-J”, 2017, 3, 3351-3514.

44 Braun V., Clarke V.: Using Thematic Analysis in Psychology. „Qualitative Research in Psychology”, 2006, 3, 77-101.

danych⁴⁵. Metody te doprowadziły do wyłonienia zagadnienia przedstawionego w następnym części rozdziału.

Ustalenia

W trakcie analizy wyodrębniono cztery nadrzędne tematy: elastyczne podejście, kontakty, adaptacja i rozwój pracy interdyscyplinarnej oraz czas i struktura.

Elastyczne podejście

Planując swoją strategię podczas warsztatów, studenci określili kilka kluczowych koncepcji, do których dążą w swojej pracy. Rozpoczęli od rozmów na temat indywidualnych praktyk i umiejętności oraz poznania środowisk i zainteresowań w grupie. Oczywiście niektóre z nich się różniły, ale miały wspólne elementy: poprawienie pewności siebie i zaufania uczniów poprzez wspólną pracę twórczą, rozwijanie współpracy i bycie częścią społeczności, tworzenie bezpiecznej przestrzeni, doświadczanie czegoś nowego i co nie mniej ważne – dobra zabawa.

Poszczególne grupy komentowały pracę i realizację swojego planu. Panowało powszechne wrażenie, że ich zamysły się sprawdziły, ale studenci musieli też improwizować i korygować swoje plany. Ich dążenia i strategie naturalnie ewoluowały w trakcie pracy. Korekty planów były związane zarówno ze strukturą i zmianami w rozkładzie zajęć, jak i z potrzebami i zainteresowaniami poszczególnych uczniów. Przykład komentarza jednej z grup:

Na początku sesji jeden z uczniów nie angażował się, jednak, gdy zorientował się, że jeden z instruktorów jest muzykiem, stopniowo zaczął się otwierać, aż postanowił podzielić się swoją muzyką. Tym samym zyskaliśmy wgląd w jego zainteresowania i twórczość, dzięki czemu mogliśmy z nim współpracować i pomóc mu wykorzystać je w projekcie⁴⁶.

45 Ibidem, 84.

46 Cytaty pochodzą z relacji poszczególnych grup (w posiadaniu autorki).

Przykład ten pokazuje elastyczne i wrażliwe podejście do jednostek oraz kompetencje studentów sztuk pięknych w zakresie zaspokajania różnych potrzeb uczniów. Ta elastyczność wobec ram i przebiegu warsztatów jest również zauważalna w opisie pracy grupowej:

Nasze podejście oznaczało wydawanie poleceń, ale jednocześnie zachęcaliśmy uczniów do dzielenia się swoimi pomysłami. Poszło nam bardzo dobrze, ponieważ udało się stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której uczniowie mogli się bawić, a jednocześnie odkrywać swoje myśli i uczucia.

Z kolei inna grupa napisała:

Uczniowie mogli przearanżować i zająć salę, a przez to podnieść swoją pewność siebie i autonomię. Otrzymali możliwość stworzenia bezpiecznej przestrzeni w miejscu, o którym zwykle nie mogą sami decydować.

Interesujące jest to, jak odmiennie grupy odnoszą się do owego bezpiecznego miejsca. Pierwsza twierdzi, że udało im się stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której uczniowie mogli się zrelaksować i dobrze bawić, podczas gdy druga grupa podkreśla znaczenie nadania uczniom autonomii w tworzeniu własnej bezpiecznej przestrzeni.

Kontakty

W rozmowie grupowej pewna uczennica wspomniała, że nauczyła jednego z instruktorów kilku zwrotów po islandzku, przy czym bardzo dobrze się bawiła. Inna wspomniała, że od jednego z nauczycieli otrzymała wiadomość, iż ten pokaże namalowany przez nią obraz na konferencji, w której bierze udział. Nawiązywanie kontaktów z nowymi ludźmi, w tym przypadku z wielu krajów, pojawiło się także w rozmowie z uczennicą, którą zapytano o to, czy chciałaby dodać coś na koniec, na co odparła: „Eee... nie, albo może to, że świetnie się bawiłam – fajnie jest też rozmawiać z ludźmi z innych miejsc, spoza Islandii. Dużo się nauczyłam i było po prostu fajnie”.

W tym miejscu uczennica zwraca uwagę na znaczenie kontaktów z ludźmi spoza jej małego kraju, na poszerzanie horyzontów. Kontakty te były istotnym doświadczeniem zarówno dla studentów uniwersytetu, jak i uczniów; na przykład kontakty nawiązywane nie tylko poprzez różne działania artystyczne i metody pracy, ale osobiste spotkanie różnych kultur. Inną formę nawiązywania kontaktów dobrze przedstawiła studentka muzyki, opisująca swoje doświadczenie komunikacyjne z dwiema uczennicami na swoich warsztatach muzycznych. Dziewczyny dowiedziały się, że instruktorka pochodzi z tej samej wioski i zna tych samych ludzi. Dzięki temu otworzyły się przed nią i podzieliły sekretami, a jedna pokazała swoje blizny na rękach (efekt samookaleczenia). Dalej napisała: „Na koniec dnia podziękowały mi i zapytały, czy mogą wrócić nazajutrz. Jednak nie interesują się muzyką”. Widać było, że nawiązanie kontaktu na poziomie osobistym było dla tych uczennic ważniejsze niż poprzez kulturę czy pracę. Ich instruktorka dzieliła te same myśli, co opisała tak:

Po pierwszym dniu odkryłam, że zadania z danego dnia i ich wynik nie mają dla mnie znaczenia. Najważniejsze dla mnie w tej pracy było nawiązanie kontaktu z osobami, które źle się czują i borykają z prawdziwymi problemami.

Chodziło nie tylko o kontakt, jaki nawiązali z instruktorami, ale także ten, który nawiązali między sobą podczas warsztatów. Przykładowo jedna z dziewcząt rozpoczęła pracę w grupie muzycznej, ale zdecydowała się na zmianę i przejście do grupy wideo. Zmieniła grupę, ponieważ, jak stwierdziła, miała trudności z „otwarcie się” na początku procesu. W drugiej grupie знаła dwie dziewczyny i przebywanie z nimi ułatwiło jej otwarcie się na innych. W tym przypadku miała obok siebie kogoś, kogo znała i komu ufała, a także wspierającą i swobodną atmosferę w klasie⁴⁷.

Pewien chłopiec, który uczestniczył w zajęciach z malowania akwarelami powiedział, że zawsze czuł się najlepiej, gdy do pracy używał rąk. Wykonał kilka malunków, a niektóre z nich przyciągnęły

47 Holley L. C., Steiner S.: Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. „Journal of Social Work Education”, 2005, 41 (1), 49-64.

sporą uwagę, ponieważ były naprawdę udane. Nie chciał o tym mówić, ale wyznał, że dzięki warsztatom poznał innych uczniów w grupie, a teraz ma z nimi kontakt i rozmawiają między zajęciami.

Istotnym dla uczniów elementem może być to, że na warsztatach nawiązują kontakt z innymi osobami podczas pracy nad czymś, na przykład nad obrazem akwarelowym, lub przygotowują coś do filmu. Rozmowy są nieformalne i mają mniej instruktorzowy charakter niż te w klasie. Tutaj atmosfera jest swobodna, a w trakcie pracy uczniowie dzielą się swoimi historiami. Opisują to jako poczucie bezpieczeństwa lub bezpiecznej przestrzeni, umożliwiającej dzielenie się czymś osobistym.

Ważną częścią dzielenia się i nawiązywania kontaktów jest podejście instruktorów do uczniów. Wyraża się ono poprzez słuchanie ich i dawanie im autonomii podczas wykonywania prac, co tak opisał jeden z studentów:

Myślę, że (uczniowie) nie byli zaangażowani, dopóki nie zdali sobie sprawy, że ich słuchamy; mieli tę samą władzę, jaką my mieliśmy. W tym momencie poczuli, że to jest coś stworzonego dla nich przez nich samych, a nie przez kogoś ponad nimi.

Z wypowiedzi studentów wyraźnie wynikało, że w pracy z młodzieżą nie chodzi o wyniki, ale o to, by dać uczniom możliwość zabawy na ich warunkach. Ewentualnie, jak to opisał jeden z nich: „to tylko dzieci, które potrzebują więcej uwagi [...], a moim obowiązkiem jest spotkać się z nimi tak, jak spotkałbym się z każdą inną grupą ludzi”. Nadal wyzwaniem było stworzenie takiego środowiska edukacyjnego, w którym uczniowie mogliby być zrelaksowani podczas pracy. We wszystkich grupach byli uczniowie, którzy czuli się zakłopotani lub odczuwali niezręczność z powodu obecności kolegi czy innych uczniów lub, jak to wyraził jeden ze studentów: „Nie chcieli być postrzegani jako należący do grupy ‘klaszczących dziwaków’, mimo że sprawiało im to przyjemność, ale to miało miejsce tylko sporadycznie”.

To poczucie niejednoznaczności w widoczny sposób towarzyszyło pracy uczniów. Podobała im się – dostarczała zabawy, ale

jednocześnie mieli poczucie, że robią coś głupiego i dziwnego. Jedna z dziewcząt powiedziała: „To była tylko zabawa. Po prostu wygłupialiśmy się z farbą”; jej kolega miał podobne spostrzeżenie: „No...było całkiem fajnie – robiliśmy fort (rzeźbę) i było ok – ale było dziwnie”. Z wypowiedzi tych wynika, że prawie zawsze uczniowie w swoim odczuciu i bawili się, i robili coś głupiego. W pewnym sensie jest to zrozumiałe, ponieważ rzeczywiście zostali „rzuceni na głęboką wodę”, co oznacza, że mieli nowych „nauczycieli”, którzy wprowadzali ich w nowe sposoby pracy poprzez gry i różne formy sztuki. Mieli mało czasu na poznanie swoich instruktorów i nie byli przygotowani na tak odmienny sposób pracy w szkole. Jak powiedział jeden z chłopców: „Po prostu nie jest się przyzwyczajonym do budowania fortu w szkole średniej – niekoniecznie było to głupie, ale było inne”. Ta wypowiedź prawdopodobnie najlepiej opisuje niejednoznaczność lub stosunek uczniów do projektu. Robienie czegoś „głupiego”, cieszenie się tym i zabawa to coś, co nie kojarzy im się z nauką i szkołą.

Adaptacja i rozwój pracy interdyscyplinarnej

Praca interdyscyplinarna miała ogólnie pozytywny wydźwięk, chociaż opracowanie pomysłów i planu zajęło trochę czasu. Wszystkie grupy wspomniały o wartości dodanej, jaką stanowiło omówienie różnych perspektyw (indywidualnych). Dzięki temu nauczyli się i doświadczyli czegoś nowego, innego sposobu myślenia. Studenci musieli się i posłuchać siebie nawzajem w sposób bardziej uważny niż ten, do którego byli przyzwyczajeni. Pozwoliło im to przygotować swoje warsztaty w taki sposób, aby móc zaproponować pracę poprzez różne formy sztuki, tym samym czyniąc je bardziej dostępnymi dla poszczególnych osób w swojej grupie. Wielu wspomniało o tym w ankiecie i podało jako przykład korzyści, jakie odnieśli dzięki tej pracy. Jeden ze studentów napisał: „To był ogromny przywilej pracować z ludźmi z różnym doświadczeniem artystycznym, jak i o różnych poglądach pedagogicznych”. Jedna z grup (nr 5) wspomniała również, że dzięki tym głębszym rozmowom byli w stanie, nawet w obliczu przeciwności, odłożyć na bok potrzeby jednostki dla dobra całej grupy. Grupa nr 3 postawiła istotne pytania, które warto rozważyć w kontekście pracy interdyscyplinarnej:

Co to znaczy pracować w sposób interdyscyplinarny? Czy oznacza to wzięcie po fragmencie z każdej praktyki i złożenie z nich całości? Czy chodzi o jednostkę i jej ogólne doświadczenie? Czy jest to próba znalezienia naturalnego punktu zbornego?

Organizując pracę interdyscyplinarną należy spróbować odpowiedzieć na te pytania. Jest to tym ważniejsze, gdy warsztaty prowadzi grupa instruktorów (z różnych dyscyplin); kwestie te trzeba wyjaśnić przed rozpoczęciem pracy. Zasadniczo każdy członek grupy musi czuć się komfortowo i pewnie w pracy. To z kolei jest warunkiem wstępnym, aby każdy prowadzący mógł odnieść się do różnych uczniów i ich zainteresowań.

W kontekście wartości dodanej, jaką jest wzajemne inspirowanie się pomysłami, by każdy w grupie mógł wnieść coś innego i wartościowego, warto zwrócić uwagę na następującą refleksję członków jednej z grup:

(Uczniowie) mogli spróbować techniki akwarelowej, dramatu i tworzenia muzyki w bezpiecznej przestrzeni stworzonej przez opiekunów ze świadomością strategii terapeutycznych i pedagogicznych.

Cytat ten podkreśla znaczenie elementów pedagogicznych w warsztatach, takich jak te przeprowadzone w szkole średniej. Oczywiście, kluczowa jest znajomość sztuki, ale o wiele ważniejsza wydaje się organizacja środowiska działań, w którym uczniowie czują się bezpiecznie – to zaś stwarza podstawy do owocnej pracy i wyników. Te przemyślenia nawiązują do ustaleń Musneckiene⁴⁸, która podkreśla, jak ważne jest, by artyści pracujący z dziećmi i grupami wrażliwymi mieli rozeznanie w pedagogice. Co do interdyscyplinarnej strony tych warsztatów, nie pojawiły się żadne negatywne komentarze ani odpowiedzi. Może to być związane z faktem, że uczestniczący w nich studenci znali plan wcześniej i zgłosili swój udział, a zatem

48 Musneckiene E.: Inclusive Education in the Arts: Challenges, Practices, and Experiences in Lithuania. "ETEN", 2020, 18-29.

byli zainteresowani, a nawet pozytywnie nastawieni do tego rodzaju pracy interdyscyplinarnej. Wielu z nich pisało, że chciałoby mieć więcej czasu na przygotowanie się i wzajemne zrozumienie sposobu myślenia i pracy; aczkolwiek ich podejścia kulturowe i językowe różniły się od siebie, to jednak nie zmieniło to pozytywnych opinii o doświadczeniach tego tygodnia.

Czas i struktura

Z relacji studentów wynika, że struktura i komunikacja pomiędzy nią z zespołem SWAIP (nauczycielami i pedagogami szkoły średniej) – mogła być bardziej precyzyjna. Niejasna struktura, na przykład w odniesieniu do wielkości grup, struktur i przepływu studentów do i z grup roboczych, tworzyła niepotrzebny stres i zamieszanie oraz stwarzała uczestnikom problemy w zakresie oczekiwań.

Wielu wspominało również o ograniczonych ramach czasowych pracy. Jak już sygnalizowano, studenci mieli tylko dwa dni na poznanie się i przygotowanie do warsztatów. Na pracę z młodzieżą szkolną mieli również tylko dwa dni. Oto opinia studentów: „Międzykulturowe i interdyscyplinarne grupy stanowiły wyzwanie dla naszego sposobu pracy”. Inna grupa stwierdziła natomiast, że chciałaby

mieć więcej czasu na zbadanie, jak każda z osób pracuje w ramach swojej praktyki – przydałby się na to dodatkowy dzień, aby mieć czas na dyskusję o tym, co oznacza dla każdego praca interdyscyplinarna i jak to połączyć [...], aby zrozumieć umiejętności nieznanne w naszej pracy i to, jak można by wykorzystać je w projekcie i poza nim.

Ograniczone ramy czasowe były jednak nieuniknione ze względu na charakter i strukturę projektu. Studenci osiągnęli cel dzięki swojemu wysiłkowi i pozytywnemu nastawieniu do pracy i młodzieży, ale ich opinie podkreślają znaczenie odpowiedniej ilości czasu i przestrzeni. O ramach czasowych wspomniano również w kontekście zakończenia warsztatów. Podkreślano, że brakowało czasu, aby np. pogratulować uczniom ich pracy, przeprowadzić z nimi bardziej konstruktywne rozmowy i móc się odpowiednio pożegnać.

Kolejną kwestią, o której wspomiano w dyskusjach pod koniec każdego dnia, było przerywanie zajęć przez opiekunów (nauczycieli SWAIP i innych), którzy wchodzili do klas. Przeszkadzanie w jakiegokolwiek pracy grupowej może zaburzać budowanie zaufania – bezpiecznej przestrzeni. Zarówno uczniowie jak i moderatorzy odebrali to jako negatywne doświadczenie. Młodzież mogła również swobodnie przyłączać się do grup i je opuszczać, co było wyzwaniem dla studentów. Woleliby, aby skład ich grup pozostawał niezmieniony. Twierdzą, że gdyby od samego początku mieli tego świadomość, zaplanowaliby warsztaty w inny sposób – tak, aby młodzież mogła łatwiej włączyć się do projektu po jego rozpoczęciu.

Część organizacyjna takiego projektu ma ogromne znaczenie. W naszym przypadku pojawiły się ograniczenia związane z ramami czasowymi, warunkowane np. terminem naszej wizyty, który był od dawna zaplanowany przez zespół organizacyjny Erasmusa, tzn. miał to być konkretny tydzień w lutym. Okazało się jednak, że w szkole na ten konkretny tydzień zaplanowano zajęcia fakultatywne. Choć w momencie planowania zarówno nauczycielom w szkole, jak i zespołowi SWAIP wydawało się to dobrym rozwiązaniem, finalnie okazało się to dość kłopotliwe. Uczniowie, którzy już wcześniej zajmowali szczególną pozycję w szkole ze względu na indywidualny tok nauczania, ponownie czuli się zmuszeni do robienia czegoś innego niż ich koledzy. Te uczucia jasno wyraził jeden z chłopców, gdy zapytano uczniów, czy chcieliby coś takiego powtórzyć:

Wróćcie jeszcze, ale niech wszyscy wezmą udział – żebyśmy nie byli jedynymi, którzy to robią. Nie mieliśmy możliwości wyboru – było już za późno, kiedy musieliśmy podjąć decyzję.

Przeprowadzenie warsztatów w tygodniu zajęć fakultatywnych spotęgowało ich sprzeczne odczucia i nastawienie do warsztatów. Z jednej strony chodziło o rozdźwięk między zabawą a robieniem czegoś głupiego, a z drugiej o brak możliwości wyboru. Ich nauczyciele również wspomnieli o tym po rozmowie z uczniami. Zaplanowaliby to na inny tydzień.

Ogólnie rzecz biorąc, poszło dobrze – po prostu dobrze. Przed rozpoczęciem martwiliśmy się o to, ponieważ

staraliśmy się sprzedać uczniom ten pomysł. Gdyby jednak odbywało się to w inne dni i nie czuliby, że wybór został im odebrany, wszystko miałyby bardziej pozytywny wydźwięk. Czuliby się bardziej uprzywilejowani.

Reakcja uczniów i nauczycieli pokazuje, z jaką starannością należy organizować tego rodzaju warsztaty. Choć ogólnie praca przebiegła dobrze, to jednak uwypukliła odpowiedzialność osób prowadzących projekty i wchodzących, w tym przypadku, na krótki czas w środowisko szkolne. Gdy celem jest budowanie zaufania i tworzenie bezpiecznych przestrzeni dla wszystkich uczestników, struktura i ogólne ramy mają ogromne znaczenie. W tego typu projektach niezmiennie stanowi to wyzwanie.

Dyskusje i wnioski

Sformułowane powyżej pytania bazowe wskazywały na dwa zasadnicze cele projektu. Pierwsze dotyczyło elementów planowania i realizacji interdyscyplinarnych prac artystycznych z udziałem uczniów szkoły średniej. Drugie zaś skupiało się na wpływie podejmowanych działań na inkluzję i dobre samopoczucie w grupie uczniów zagrożonych porzuceniem szkoły.

Przygotowanie i planowanie

Odnosząc się do pierwszego pytania: widać, że ma ono co najmniej dwojaki charakter. Po pierwsze, dotyczy kwestii przygotowania grupy studentów poprzez wykłady i warsztaty, zebrania ich razem, zaznajomienia ich z teorią i praktycznymi sposobami pracy z grupami. Po drugie, pytanie to dotyczy przygotowania poszczególnych grup, porozumienia między nimi np. na styku różnych dyscyplin oraz kontaktu z uczniami.

Kluczowa dla studentów była wiedza, którą wynieśli z warsztatów i wykładów. Niektórzy wspominali, że fundamentalne znaczenie mieli nauczyciele oraz warsztaty, które odbyli wcześniej. Te doświadczenia sprawiły, że poczuli się grupą i podsunęły im pomysły do wykorzystania w pracy z młodzieżą. W swoich raportach i informacjach

zwrotnych wspominali, że na przykład dzięki wykładowi Unnur wiele dowiedzieli się o zapamiętywaniu poprzez rysunek, ale nie mniej o uczeniu się w powiązaniu z emocjami i o emocjach w powiązaniu z kreatywnością. Teoretyczna część przygotowań w kontekście praktycznych i artystycznych pomysłów dała studentom podstawę do budowania nowych strategii działania. Jednak w centrum owych działań stać winien nauczyciel, który wykorzystując swoje metody nauczania jako narzędzia do nawiązywania kontaktu z uczniami, jest głównym motorem w tworzeniu pozytywnej atmosfery⁴⁹.

Chociaż opracowanie pomysłów i metod pracy stanowiło wyzwanie dla wszystkich grup studentów, ponieważ wywodzili się oni z różnych dyscyplin i pięciu różnych krajów, faktem niezaprzeczalnym jest, iż to spotkanie było źródłem nowej wiedzy. W okresie przygotowawczym i roboczym dzielili się metodami pracy twórczej poprzez pracę zespołową. To właśnie dzielenie się różnymi metodami sztuki, ale co ważniejsze, wiedzą terapeutyczną i pedagogiczną studentów edukacji artystycznej i arteterapii miało największe znaczenie. Wiedza ta była często kluczowa dla budowania zaufania i bezpiecznej przestrzeni do pracy uczniów⁵⁰.

Napięty harmonogram projektu wpłynął na kontakt z uczniami, pojawiając się na warsztatach i ich opuszczanie, co zdaniem studentów zakłócało rytm działań. W pracy z grupami wrażliwymi niezbędne jest budowanie poczucia przynależności poprzez tworzenie atmosfery, w której jednostki mogą otworzyć się na nowe doświadczenia⁵¹. Jednym z głównych celów jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni do pracy, ponieważ warunkiem wstępnym dla wszystkich ludzi jest otwarcie się na coś nowego i nabranie zaufania do tego procesu.

Ogromnym wyzwaniem było zatrzymanie uczniów, zbudowanie zaufania i stworzenie relacji, nawet w sytuacji migracji członków z grupy do grupy. Doświadczenia studentów związane z przeszkadzaniem i brakiem czasu zwracają uwagę na podstawowe elementy tworzenia

49 Rosa H.: op. cit.; Schonert-Reichl K.A.: Social and Emotional Learning and Teachers. "The future of children", 2017, 27 (1), 137-155.

50 Holley L.C., Steiner S.: op. cit.; Domalewska D., Kobylinska M.G., Hoang Yen P., Webb R.K., Thiparasuparat N.: op. cit.

51 Haggis D.: op.cit.

struktury i planowania warsztatów, zwłaszcza dla grup wrażliwych. Wskazują, że planowanie musi być precyzyjne, zarówno w odniesieniu do nauczycieli, jak i do uczniów. Pokazuje również, że w każdej pracy kluczowe jest planowanie czasu. Budowanie zaufania wymaga czasu.

Pomimo tych przeszkód, uczniom udało się nawiązać kontakt. Co więcej, można się pokusić o stwierdzenie, że w wyniku przeszkód czasowych i fluktuacji w grupach, studenci lepiej wykorzystali swoje umiejętności i metody nawiązywania kontaktu z uczniami, zostawiając przestrzeń na akceptację stanu rzeczy i szukanie sposobów rozwiązywania problemów.

Inkluzja i dobrostan – czy nie?

Na podstawie tak krótkich warsztatów trudno jest wskazać lub stwierdzić z całą pewnością, że wpłynęły one na dobrostan uczniów. Kwestia inkluzji jest w tym kontekście jeszcze bardziej złożona. Jednak z ustaleń i odpowiedzi uczniów wynika, że warsztaty wzbudziły z nich bardzo pozytywne reakcje. Niektórzy znaleźli nowe sposoby wyrażania siebie poprzez muzykę, malowanie i grę, a także nawiązywanie kontaktu z sobą i innymi, co wywołało pozytywne emocje, które według Tuckwiller i Milman⁵² wskazują na odczuwanie lub nastrój dobrego samopoczucia. Uczniowie otrzymali również pozytywne informacje zwrotne. Pomimo początkowego sceptycyzmu, pod koniec dnia wielu uczniów niechętnie kończyło zajęcia, niemal naciskając na instruktorów, aby ci zostali dłużej. Potwierdza to stwierdzenie Clarke i McLellan⁵³, że sztuka może zmotywować uczniów o niższym poziomie pewności siebie do uczęszczania do szkoły. Z ustaleń wynika również, że na zaangażowanie społeczne uczniów i budowanie relacji pozytywny wpływ miały: możliwość zapomnienia się w pracy manualnej, zaufanie oraz pełna troski i otwarta komunikacja z instruktorami⁵⁴.

52 Tuckwiller B., Milman M.B.: What Is Student Well-Being? A Definition for Those Who Teach Students in Blended and Online Higher Education Settings. "Distance Learning"; Greenwich, 2019, 16 (3), 54-58.

53 Clarke T., McLellan R.: op. cit.

54 Lee L., Currie V., Saied N., Wright L.: op. cit.; Zarobe L., Bungay H.: op. cit.; Mundet-Bolos A., Fuentes-Pelaez N., Pastor C.A.: op. cit.

Projekt ten dotyczy jednak krótkiego okresu i wymagałby dokładniejszego badania.

Dylemat dotyczący ram czasowych i wyboru grupy uczniów stał się oczywisty w momencie rozpoczęcia warsztatów. Wybór grupy uczniów objętych indywidualnym tokiem nauczania i nieoferowanie warsztatów innym jest w pewnym sensie sprzeczny z ideą inkluzji. Opisany projekt, mający na celu opracowanie materiałów edukacyjnych i metod pracy z grupami wrażliwymi, okazał się być częściowo skonstruowany w sposób dyskryminujący. Odkrycie tego faktu było bolesną nauką dla wszystkich organizatorów, ale jednocześnie jedną z najważniejszych. Jednak z opowieści uczniów jasno wynika, że byli oni dumni ze swoich osiągnięć i nowych kontaktów z zagranicznymi „przyjaciółmi”. Otwarta i swobodna atmosfera pracy grupowej, w której mogli dzielić się swoimi opowieściami i nawiązywać kontakty, pozostała w ich pamięci jako bezpieczna przestrzeń do podzielenia się czymś osobistym.

Podsumowanie

Zarówno dla organizatorów, jak i studentów projekt był cenną i atrakcyjną podróżą edukacyjną. Przynajmniej dla niektórych, a mam nadzieję, że dla wielu uczniów, była to również podróż pełna zabawy i motywacji. Ogólne wyniki doświadczenia potwierdzają tezę, że praca poprzez sztukę i ze sztuką stanowi unikalną platformę dla emocjonalnej ekspresji i nawiązywania kontaktów na poziomie indywidualnym i grupowym. Poprzez sztukę jednostki często uzyskują lepszy dostęp do swoich uczuć, wpływając na wymiary społeczne i emocjonalne oraz wzmacniając poczucie przynależności. Można zaryzykować stwierdzenie, że to poczucie przynależności i dobrego samopoczucia wpływa na postawę i stosunek ucznia wobec szkoły i w tym sensie może być elementem zapobiegania porzucaniu nauki.

Proces i przygotowanie tego projektu pozwoliły przyjrzeć się planowaniu i konstruowaniu warsztatów tego typu w środowisku edukacyjnym. Istotnym aspektem tego procesu jest staranne planowanie sposobu wejścia w nowe otoczenie i, co nie mniej ważne, jego opuszczenia. Jednym z elementów, które mogliśmy bardziej przemyśleć, jest nasz wyjazd. Należy zamknąć projekt i dać czas

wszystkim uczestnikom na refleksję nad procesem. W kolejnych przedsięwzięciach więcej uwagi poświęcimy temu, w jaki sposób możemy wesprzeć nauczycieli lub instruktorów w zakresie dalszej pracy z pomysłami przedstawionymi w takim projekcie jak ten. Zdobyta w ten sposób wiedza położy podwaliny pod przyszłe badania.

Bibliografia:

- Aldridge J.: Participatory research: Working with Vulnerable Groups in Research and Practic. Bristol, 2015.
- Barry M.M., Clarke A.M., Dowling K.: Promoting Social and Emotional Well-being in Schools, "Health Education", 2017, vol. 117, (5), 434-451.
- Blöndal K.S., Hafþórsson A.: Margbreytileiki brotthvarfsmemenda. Netla, 2018.
- Boal A.: Games for Actor and Non-Actors. Oxon, 2002.
- Braun V. og, Clarke V.: Using Thematic Analysis in Psychology. "Qualitative Research in Psychology", 2006, 3, 77-101.
- Clarke T. and McLellan R.: Embracing Arts Curricula as Integral for Children's Wellbeing. "Pastoral Care in Education", 2022, 40 (2), 152-180.
<https://tiny.pl/wffsc> (data dostępu: 15.06.2022).
- Creswell J.W.: Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks, 2013.
- Directorate of Health: Geðheilbrigði ungs fólks á Íslandi fer hrakandi. Talna-brunnur. Fréttabréf Landlæknis um heilbrigðisupplýsingar, 2017, 11(6).
<https://tiny.pl/wc3gw> (data dostępu: 14.08.2022).
- Directorate of Health. Námsefni og heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni í íslenskum skólum, 2020. <https://tiny.pl/wc3xf> (data dostępu: 14.08.2022).
- Domalewska D., Kobylinska M.G., Hoang Yen P., Webb R.K., Thiparasuparat N.: On Safe Space in Education: A Polish-Vietnamese Comparative Study. "Journal of Human Security", 2021, 17 (1), 35-45.
- Fancourt D., Finn S.: What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-Being? A Scoping Review. WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67. Copenhagen, 2019.
- Gordon-Nesbitt R., & Howarth A.: The Arts and the Social Determinants of Health: Findings from an Inquiry Conducted by the United Kingdom All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing. "Arts & Health". London, 2020, 12 (3), 1-22.
- Haggis D.: Influencing Positive Outcomes for Troubled Youth. "Contemporary Issues in Education Research (CIER)". 2017, 10 (3), 179-184.

- Hargreaves A., O'Connor M.T.: Collaborative Professionalism. Thousand Oaks (USA), 2017.
- Holley L.C., Steiner S.: Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. "Journal of Social Work Education", 2005, 41 (1), 49-64.
- Jagers R.J., Harris A., Skoog A.: A Review of Classroom-Based SEL Programs at the Middle School Level, Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice. Durlak J.A., Domitrovich C.E., Weissberg R.P., Gullotta T.P. (red.). New York, 2015, 167-180.
- Jones S.M., Doolittle E.J.: Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. "The future of children", 2017, 27 (1).
- Kristjánsson K.: Flourishing as the Aim of Education. A Neo-Aristotelian View. London, 2020.
- Larkin M.: Vulnerable Groups in Health and Social Care. London, 2009.
- Lee L., Currie V., Saied N. & Wright L.: Journey to Hope, Self-Expression and Community Engagement: Youth-Led Arts-Based Participatory Action Research, 2020. <https://tiny.pl/wffsx> (data dostępu: 1.08 2022).
- Listaháskóli Íslands. Swaip Project. <https://swaipproject.lhi.is/> (data dostępu: 15.08 2022).
- Maguire M., Delahunt B.: Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. "AISHE-J", 2017, 3, 3351-3514.
- Mundet-Bolos A., Fuentes-Pelaez N., Pastor C.A.: Theoretical Approach to the Relationship Between Art and Well-Being. „Revista de Cercetare si Interventie Sociala”, 2017, 133-152.
- Musneckiene E.: Inclusive Education in the Arts: Challenges, Practices, and Experiences in Lithuania. "ETEN", 2020, 18-29.
- Nordic Co-operation. Brottfall úr skóla er áskorun fyrir Norðurlönd í heild sinni. <https://tiny.pl/wc3qp> (data dostępu: 5.07 2022).
- Óttarsdóttir U.: Art Therapy in Education for Children with Specific Learning Difficulties Who Have Experienced Stress and/or Trauma. Arts Therapies in Schools: Research and Practice. London, 2010, 145-160.
- Óttarsdóttir U.: Art Therapy to Address Emotional Wellbeing of Children Who Have Experienced Stress and/or Trauma. Arts Therapies in the Treatment of Depression. New York, 2018, 39-57.
- Pesata V.: Engaging the Arts for Wellbeing in the United States of America: A Scoping Review, 2022. <https://tiny.pl/wc3qz> (data dostępu: 1.08.2022).
- Pit-ten Cate I.M., Markova M., Krishler M., Krolak-Schwerdt S.: Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. "Insights into Learning Disabilities", 2018, 15 (1), 49-63.
- Reilly R.C.: Participatory Case Study. [W:] Encyclopedia of Case Study Research. Mills A.J., Durepos G., Wiebe E. (red.). Thousand Oaks (USA) 2010, 658-661.

- Reiss M., White J.: Time for an Alternative Curriculum. "School Leadership Today", 2013, 4 (6), 50-55.
- Rimm-Kaufman S. E. & Hulleman C. (2015). SEL in Elementary School Settings: Identifying Mechanisms That Matter. [W:] Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice. Durlak J. A., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Gullotta T. P. (red.). New York, 2015.
- Roege G., Kim K. H.: Why We Need Arts Education. „Empirical Studies of the Arts”, 2013, 39, 121-130.
- Rosa H.: Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World. Wagner J. (tłum.). Cambridge, 2019.
- Selvi K.: Teachers' Competencies. "Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology". 2010, 7 (1), 167-175.
- Schonert-Reichl K. A.: Social and Emotional Learning and Teachers. "The Future of Children", 2017, 27 (1), 137-155.
- Statistics Iceland. Rúmlega 2.500 manns á aldrinum 16-24 ára ekki í vinnu, námi eða starfsþjálfun, 2022. <https://tiny.pl/wc3gp> (data dostępu: 21.11.2022).
- Thomas K. M., Singh P., Klopfenstein K.: Arts Education and the High School Dropout Problem. „Journal of Cultural Economics”, 2015, 327-339. <https://tiny.pl/wc3qb> (data dostępu: 5.08 2022).
- Tuckwiller B., Milman M. B.: What Is Student Well-Being? A Definition for Those Who Teach Students in Blended and Online Higher Education Settings. "Distance Learning"; Greenwich, 2019, 16 (3), 54-58.
- White S. C.: Relational Wellbeing: A Theoretical and Operational Approach. "Bath Papers in International Development and Wellbeing", 2015.
- Zarobe L., Bungay H.: The Role of Arts Activities in Developing Resilience and Mental Wellbeing in Children and Young People Rapid Review of the Literature. "Perspectives in Public Health", 2017, volume 137 (6), 337-34.

Strongy internetowe:

- European Commission. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda, 2011. <https://tiny.pl/wc3qn> (data dostępu: 25.07.2022).
- Eurydice. Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension, 2011. <https://tiny.pl/wc3q2> (data dostępu: 19.08.2022).
- Eurostat. Europe 2020 Indicators: <https://tiny.pl/wc3q4> (data dostępu: 15.06.2022).
- UNESCO: Reimagining our futures together A new social contract for education. <https://tiny.pl/wc3qs> (data dostępu: 10.07.2022).

Prof. dr hab. Teresa Adamowicz-Kaszuba

Zakład Akordeonu i Interpretacji Muzyki Współczesnej

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Potęga stereotypu.

Wokół społeczno-kulturowej funkcji akordeonu

„Edukacja impulsem społecznej inkluzji” – teoretycznie stwierdzenie to (a właściwie postulat) wydaje się bezdyskusyjne. Wszak edukacja z natury jest działaniem inkluzywnym – jej zadanie to łączenie we wspólnej aktywności ludzi różnych ras, narodowości, religii i preferencji seksualnych. Szczególnym rodzajem edukacji jest nauczanie muzyki, które także zdaje się mieć ów inkluzywny charakter. Kształcenie muzyczne opiera się na wspólnej pasji, umiłowaniu wybranej dziedziny i specyficznych uzdolnieniach i talentach. Badacze kultury, niezależnie od przyjętej perspektywy, zgodnie przyjmują, iż muzyka zajmuje szczególne miejsce w kulturze symbolicznej człowieka. Podobne doniosłe znaczenie odgrywa w relacjach społecznych. Jest medium uniwersalnym, oddziałyującym na ludzi poprzez specyficzny język. Przenika on bariery językowe, kulturowe i etniczne. Może być odbierany intuicyjnie na zmysłowym czy emocjonalnym poziomie, co nie wyklucza jego warstwy intelektualnej. Stanowi niezwykle plastyczny nośnik wielorakich znaczeń, warunkowanych określonym kontekstem społeczno-kulturowym, choć równolegle można wskazać jego uniwersalny charakter. Pobudza społeczne emocje i sublimuje abstrakcyjnie wyrażone piękno.

Ludzkość od zarania swej historii była świadoma mocy oddziaływania muzyki i jej obecności w sferze sacrum i profanum. W Mezopotamii, Chinach, Indiach, Egipcie wiązano muzykę ze sferą kosmologii. Starożytni Grecy przypisywali poszczególnym instrumentom, skalom, rytmom określony *ethos* – wyraz, z uwagi na reakcję, jaką wywołują w ludzkiej psychice. Przekonanie o społecznej roli i oddziaływaniu muzyki przetrwało w refleksji o muzyce przez wieki. Karol Szymanowski w rozprawie pod tytułem *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*¹, napisanej w okresie, gdy piastował urząd rektora Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie, podniósł kwestię konieczności wspomaganie przez państwo, poprzez świadomą politykę kulturalną, działań upowszechniających walory muzyki, jako dziedziny rozwijającej pozytywne instynkty i kierującej myśl ludzką ku ważnym sprawom. Kompozytor eksponował kwestię unowocześnienia kształcenia muzycznego w Polsce. Jego oryginalne tezy dotyczące społecznej roli muzyki, zawarte w tej publikacji, dopiero po II wojnie światowej doczekały się w dużym stopniu urzeczywistnienia w postaci rozwoju profesjonalnego systemu edukacji muzycznej.

W tym miejscu godzi się postawić pytanie: czy profesjonalizacja edukacji muzycznej (która w istocie nastąpiła) nie stoi w sprzeczności z owym inkluzywnym charakterem sztuki muzycznej, którego na tym obszarze poszukujemy?

Kształcenie artystyczne w Polsce od ponad 70. lat odbywa się kilkoma równoległymi drogami. Nurt główny – profesjonalne kształcenie muzyczne, podzielony na poziom podstawowy, średni i wyższy, przez wiele dziesięcioleci był i nadal jest systemem ekskluzywnym. Aby skorzystać z dobrodziejstw tego systemu, należy podporządkować się regułom – czyli zmieścić się w mocno sformalizowanych kryteriach. Poprzez system obowiązkowych komisyjnych egzaminów wstępnych i corocznych egzaminów przejściowych dokonuje się selekcja negatywna, odrzucająca część chętnych, którzy z różnych powodów nie spełniają określonych wymogów.

Najbardziej bolesna selekcja odbywa się na poziomie egzaminów do podstawowej szkoły muzycznej (których autorka była wielokrotnym

1 Szymanowski K.: *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*. Warszawa, 1931.

świadkiem). Otóż dzieci, po raz pierwszy przyprowadzone do szkoły, przechodzą egzaminy pisemne np. za pomocą testów Gordona, podczas których muszą wyłapywać różnice w powtarzanych motywach czy frazach melodyczno-rytmicznych i zaznaczać je na arkuszach egzaminacyjnych. Wymaga to niemałego skupienia, które na tym etapie rozwoju jest zachowaniem nader wymagającym (zadania stawiane dzieciom wydają się czasem trudne nawet dla osoby dorosłej). Kolejny etap egzaminów odbywa się już przed komisją. Dziecko proszone jest o zaśpiewanie piosenki, a potem o udzielenie odpowiedzi na szereg pytań. Stopień ich uszczegółowienia, zwłaszcza w kwestiach melodyczno-harmonicznych, dla wielu małych adeptów jest po prostu niezrozumiały. Mimo, że procedury sprawdzania uzdolnień muzycznych stosowane są od lat, można odnieść nieodparte wrażenie, że nie dość, iż nie są one adekwatnymi narzędziami, które pozwoliłyby ze stuprocentową pewnością wybrać najlepszych kandydatów, to dodatkowo są wielce stresującym doświadczeniem – wykluczającym, ba, odbierającym dzieciom radość kontaktu z muzyką. Tego rodzaju praktyka może budzić sprzeciw z uwagi na formę wykluczającą m.in. te dzieci, które z tych czy innych powodów nie rozumieją od razu zadawanych pytań i zadań do wykonania – co wcale nie musi oznaczać braku uzdolnień czy wrażliwości muzycznej.

Pewnym wyjaśnieniem tej niekomfortowej sytuacji jest fakt, iż szkoły muzyczne na tym etapie mają nadmiar kandydatów w stosunku do ilości bezpłatnych miejsc, co skutkuje wprowadzeniem szczegółowej selekcji. Rozwiązanie czy raczej obejście problemu wstępnej ekskluzji odnajdziemy w drugim nurcie edukacji artystycznej, czyli bardzo rozbudowanej w ubiegłym wieku sieci społecznych ognisk muzycznych oraz tzw. szarej strefie edukacji muzycznej – nauczaniu prywatnym. Najbardziej istotna różnica w stosunku do szkolnictwa państwowego to brak egzaminów wstępnych – nikt chętny nie spotyka się z odmową. A zatem, z założenia, nikt tu nie zaznaje na starcie deprymującego wykluczenia. Jednak i tu powstaje problem – tym razem ekonomiczny. Nie wszyscy zainteresowani rodzice są w stanie opłacić ten rodzaj nauczania – który przecież ze swej natury ma charakter indywidualny, odbywa się bowiem w relacji 1:1 (ergo: jest kosztowny).

Istotną kwestią są wzajemne stosunki między tymi nurtami. Powstaje bowiem pytanie: czy ten hermetyczny, zamknięty, państwowy

system bezpłatnej nauki muzyki ma wpisane na różnych etapach mechanizmy otwarcia – inkluzji dla najbardziej chętnych, zakochanych w muzyce adeptów, którzy rozwinęli swoje zainteresowania i predyspozycje później i niestandardowo. Doświadczenie własne autorki podpowiada, że to przenikanie międzysystemowe w latach 60. i 70. ubiegłego wieku było bardzo trudne. Realizacja idei inkluzji społecznej działała wybiórczo – niektóre z instrumentów (m.in. akordeon) z niemałym opóźnieniem zostały uznane jako przedmiot kształcenia w państwowych średnich i wyższych szkołach muzycznych². Przyczyn owych problemów można dociec, skupiając uwagę na historii instrumentów muzycznych³. Jest to kolejny obszar wzajemnego przenikania się procesów ekskluzji i inkluzji (w kontekście edukacji artystycznej, jak i profesjonalnego uprawiania muzyki).

Poznański socjolog kultury Adam Czech w swojej znakomitej książce *Ordynaci i Trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych*⁴ jako jeden z pierwszych badawczy zajął się kwestią kształtowania się hierarchii instrumentów muzycznych i wynikających z tego konsekwencji społecznych. Tytuł jego monografii oddaje

- 2 Pierwsze klasy akordeonu otwarto: w Warszawie, w średnim szkolnictwie – w 1959 r., w wyższym – w 1964 r.; odpowiednio w Poznaniu – w wyższym w 1972 r., w średnim w 1976 r.; proces ten postępował w Polsce stopniowo wraz z rozwojem profesjonalnie wykształconej kadry.
- 3 Historia instrumentów muzycznych jest niestety wiedzą wielce niedocenianą jako źródło wiedzy o społecznych kontekstach ich powstania i funkcjonowania, pomijaną nawet w środowiskach zawodowych muzyków. Brak świadomości w tym zakresie wydaje się być efektem wykluczenia z katalogu teoretycznych przedmiotów kształcenia muzycznego w średnich szkołach muzycznych, które mają status szkół zawodowych, wykładów z instrumentoznawstwa czy szerzej instrumentologii. Na I Konferencji Instrumentologicznej w Ostromecku k. Bydgoszczy (11-13.09.2017), w której miałam zaszczyt uczestniczyć, jednym z ważniejszych postulatów był apel o przywrócenie nauczania w tym zakresie.
- 4 Czech A.: *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych*. Gdańsk, 2013. Badania te stały się kanwą artykułu autorki pt. *Trędowaty for ever? Pytania o akordeon inspirowane lekturą książki Adama Czecha pt. Ordynaci i trędowaci*, opublikowanego [w:] *Fora Adamickie w latach 2014-2019*, Poznań, 2021.

w punkt emocjonalne zabarwienie podziałów w rodzinie instrumentów muzycznych. Specyfikacja zaproponowana przez Adama Czecha jest tyleż drażniąca, zaczepna, co niebywale trafna. Autor zastosował tu interesującą metodologię badań – a mianowicie spojrzął na historię społeczeństw poprzez pryzmat używanych przez nie instrumentów muzycznych. Wyniki tej procedury badawczej okazały się zadziwiające. Otóż wgląd w społeczne usytuowanie i funkcjonowanie instrumentów muzycznych w nowym świetle ukazuje je jako wyróżniki społecznych podziałów – często procesów ekskluzji. Hierarchia instrumentów zrekonstruowana i opisana przez Adama Czecha to potwierdzenie funkcjonujących społecznie, wprawdzie nieoficjalnie, przyporządkowań. Autor z wielką swadą, sięgając do historii powstania i rozwoju konkretnych instrumentów, nakreśla nam genezę owych, często niestety dyskryminujących, kwalifikacji. Przedstawiona w książce hierarchia instrumentów muzycznych nie jest oryginalną propozycją autora. To raczej opis realnie istniejącego w świadomości społecznej i stale potwierdzanego porządku. Przecież musimy przyznać, że powszechnie akceptujemy określenie organów jako króla instrumentów; podobnie wysoko stawiamy fortepian i skrzypce. Sytuacje koncertowe i jednoznaczne role, w których te instrumenty występują, uwiarygodniają ich status. Autor bardzo trafnie opisuje instrumenty muzyczne właśnie jako nośniki społecznego statusu – prestiżu bądź ekskluzji. W kanonie, jako swego rodzaju ordynatów, z definicji niejako obdarzonych społecznym uznaniem, umieścił Czech organy, fortepian, harfę, skrzypce i większość instrumentów wchodzących w skład orkiestry symfonicznej. Poza kanonem natomiast, jako „trędowate”, a więc wykluczane z „towarzystwa” muzyki przez wielkie M, znalazły się gitara, mandolina, saksofon i sytuowany najdalej bodaj od kanonu – **akordeon**.

W potocznym mniemaniu ludzi „z towarzystwa”, akordeon to instrument wiejski, jarmarczny i prostacki. W stereotypowym postrzeganiu nie pasuje on ani do salonu (choć na początku swej historii w latach 30. XIX wieku często tu bywał) i muzyki poważnej, ani do jazzu czy rocka. Liczne przezwiska, jakimi ów nieszczęśnik jest określany to: wstyd, świnią, kaloryfer, zmarszczka, kasta, cyja; te zaś uzupełniane są złośliwymi kalamburami na temat akordeonu, których ilość przewyższa dowcipy o altówce.

Ziejąca z tych określeń pogarda może zabołeć i wyzwolić nieprzyjemne emocje. Tym bardziej, iż owe negatywne opinie odwołują się do minionej już rzeczywistości. Są one po prostu niesprawiedliwe a dowodzi tego współczesny stan akordeonistyki. Historia akordeonistyki w Polsce, w Europie i na świecie unaocznia, jak wiele zaangażowania, pracy, świadomego działania entuzjastów akordeonu wymagał proces inkluzyji tego „trędownatego” instrumentu do grona „szlachetnie urodzonych ordynatów”. Wydawać by się mogło, iż ewolucja statusu akordeonu do rangi instrumentu koncertowego, której współautorem czuje się każdy profesjonalnie wykształcony akordeonista, już się dokonała, jest widoczna i akceptowana w szerokich kręgach społeczeństwa. Wszak akordeon jest już obecny w strukturach szkolnictwa artystycznego na wszystkich szczeblach, z akademiami muzycznymi włącznie. Akordeoniści święcą triumfy na międzynarodowych i ogólnopolskich konkursach i festiwalach muzyki współczesnej. Powstała znakomita, oryginalna literatura na ten instrument, a nowe jego odmiany zadziwiają jakością brzmienia (i wysokością ceny, porównywalną do ceny wysokiej klasy samochodów, ca. 50-120 tysięcy złotych), kochają go kompozytorzy i publiczność.

Adam Czech sprowadza jednak nasze poczucie sukcesu na ziemię. Twierdzi, badając rzetelnie sprawę i przywołując mocne argumenty, iż mimo niezaprzeczalnych faktów, świadczących o niesłychanym awansie akordeonu i całej nowej dyscypliny, „mit akordeonu jako instrumentu jarmarcznego (...) jest w zasadzie nieusuwalny z naszej kultury”⁵. Autor uzmysławia czytelnikowi potęgę stereotypu – wykazuje jak trudna, czy wręcz niemożliwa jest zmiana stereotypowego postrzegania akordeonu. Tym bardziej, że ów wizerunek chętnie wykorzystują przedstawiciele innych dziedzin sztuki: literatury, filmu, teatru, piosenki, sztuk plastycznych, wzmacniając i utrwalając stereotyp. Trzeba też przyznać, że w przypadku zderzeń stereotypowego widzenia akordeonu z rzeczywistością koncertową, raz po raz spotykamy się ze zjawiskiem dysonansu poznawczego, doświadczanego przez słuchaczy. Zaskoczenie, zdumienie czy zachwyt po koncercie – „to tak można na akordeonie? – nie wiedziałem”, „niewiarygodne, jak pięknie zabrzmiał Bach!” – takie reakcje podbudowują samopoczucie wykonawców.

5 Czech A.: op. cit., 161.

Jednak dla pokolenia zaczynającego promocję koncertowego akordeonu w latach 70. XX wieku (do którego zalicza się autorka), tego rodzaju reakcje, choć miłe, są „wyważaniem otwartych drzwi”, więc doświadczeniem co najmniej ambiwalentnym. Świadczą bowiem o tym, że stereotypowy, wykluczający wizerunek akordeonu nadal ma się dobrze.

Akordeon jest więc instrumentem sytuującym się między procesami inkluzji i ekskluzji. W pierwszej połowie XX wieku uzyskał niebywałą popularność w całej Europie, podobnie w Kanadzie i USA. W Ameryce ten okres określa się mianem *The Golden Age of Accordion*. Akordeon był ulubionym instrumentem setek tysięcy ludzi, jako przepustka do świata muzyki – do słuchania, do grania, do śpiewania. Dodatkowym magnesem był fakt, iż już na poziomie amatorskim instrument ów „szybko się odwdzięczał”. Dość łatwo bowiem można było opanować grę melodii z akompaniamentem dzięki oryginalnemu rozwiązaniu konstrukcyjnemu, w który jest zaopatrzone. Mowa o systemie gotowych akordów po stronie lewej ręki, gdzie po naciśnięciu jednego guziczka można uzyskać trójskładnikowy akord (stąd wywodzi się zresztą nazwa instrumentu). W Ameryce do lat 50. XX wieku naukę gry na akordeonie podejmowano masowo w specjalnych studiach gry, grupujących wokół mistrza i jego asystentów kilkuset czy nierzadko tysiące uczniów. Organizowane były wielkie konkursy i festiwale, które gromadziły niezliczone tłumy amatorów, żądnych brać udział we wspólnym „świętowaniu z akordeonem” i kibicować swoim idolom. Towarzyszyło im poczucie przynależności do wspólnoty i uczestnictwa w kulturze.

Dzisiaj pozycja akordeonu sytuuje się na styku muzykowania amatorskiego i profesjonalnego. Z jednej strony zatem akordeon można uznać za wyzwoliciela procesów inkluzywnych, albowiem:

- zachęca do aktywnego muzykowania poprzez względną łatwość na początkowym etapie nauki gry – umożliwia to system gotowych akordów w lewej ręce;
- określany jako instrument „domowego” muzykowania, zwłaszcza we wcześniejszych okresach bez radia i telewizji, był jednym z nielicznych „umilaczy” wolnego czasu;
- jako instrument przenośny i samowystarczalny w roli solistycznej bądź akompaniującej pozwala na użycie go w różnorodnych sytuacjach;

- przyciąga do muzykowania zespołowego – przykład: ruch orkiestr akordeonowych w Niemczech (budowanie wspólnoty);
- jednocześnie świetnie spełnia się w zespołach jednorodnych i składach mieszanych z innymi instrumentami;
- jest świetnym medium muzyki popularnej, estradowej, ludowej i folkowej.

Z drugiej strony zaś profesjonalnie wykształceni akordeoniści płacą za ową „plebejską” popularność częściową ekskluzją ze środowiska muzyków zawodowych. Choć bywa i odwrotnie. Doświadczył takiej ekskluzji *à rebours* w latach 60. XX wieku wybitny akordeonista duński Mogens Ellegaard – genialny autodydakta, który w tamtych czasach dokonał „przewrotu kopernikańskiego”, jeśli idzie o postrzeganie akordeonu. Potrafił zainspirować wielkich współczesnych mu kompozytorów, którzy zaciekawieni niebywałymi możliwościami techniczno-brzmieniowymi instrumentu, pisali dla niego utwory zgodnie z najnowszymi trendami sztuki współczesnej. Ellegaard szturmem zdobył estrady filharmoniczne Europy i obu Ameryk, pokazując zupełnie nowe oblicze instrumentu. A więc z jednej strony oszałamiający sukces i przyjęcie do grona profesjonalistów, podczas, gdy z drugiej środowisko akordeonowe, z którego się wywodził, hołdujące muzyce wirtuozowsko-użytkowej, odrzuciło artystę. Podobny proces miał miejsce w przypadku mistrza z Argentyny – wielkiego Astora Piazzolli. Jego tango nuevo wraz z bandoneonem i akordeonem zawojowało świat, a w XXI wieku zostało uznane za dobro narodowe Argentyny. Jednak przez zwolenników tradycyjnego tanga, Piazzolla został okrzyknięty początkowo „odszczepieńcem”.

Warto odnieść się w tym miejscu do pewnych szczególnych cech tego instrumentu, które wzmacniają i poszerzają zakres inkluzywnego oddziaływania sztuki. Otóż, gra na akordeonie nie wymaga używania wzroku. Takie są zresztą wskazania metodyczne: przy grze oburącz na lewą rękę nie sposób spojrzeć, a na prawą nie powinno się patrzeć, bo generuje to spięcie aparatu wykonawczego oraz wydłuża czas reakcji i utrudnia grę z nut. Tak więc przy grze na akordeonie nie potrzeba używać wzroku⁶, co jest bardzo atrakcyjną

6 Oczywiście wykluczamy tu etap, gdy czytamy dany utwór z nut; ten etap nauki, dla osób niewidzących rozwiązujemy w różny sposób – to temat na osobny wykład.



IX Międzynarodowe Dni Akordeonu AkoPoznań2020 20-21.10.2020 Konferencja Naukowo-Artystyczna **online**

Pamięci kompozytorów polskiej muzyki akordeonowej

Wtorek, 20.10.2020, godz. 10.00-15.00, Sala Prezydencka – rejestracja wykładów (Skype)

godz. 10.00 otwarcie konferencji – JM Rektor prof. dr hab. Hanna Kostrzewska

Prowadzenie – prof. dr hab. Jerzy Kaszuba

godz. 10.15 **Prekursorzy polskiej oryginalnej literatury akordeonowej**

prof. dr hab. Bogdan Dowiasz, AM im. G. K. Bacewiczów, Łódź

godz. 10.40 **Pamięci czołowych twórców polskiej akordeonistyki**

prof. dr hab. Joachim Pichura, AM im. K. Szymanowskiego, Katowice

godz. 11.05 **Wspominając... Andrzej Krzanowski i Bronisław Kazimierz Przybyłski w moim życiu muzycznym**

prof. dr hab. Teresa Adamowicz-Kaszuba, AM im. I. J. Paderewskiego, Poznań

godz. 11.30 **Ralf Jung (1937-2015) – Die außergewöhnliche Entwicklung eines Akkordeonisten und seine Beziehungen zu Osteuropa**

[Ralf Jung (1937-2015). Rozwój sylwetki twórczej Ralfa Junga. Relacje kompozytora z polskim środowiskiem akordeonowym]

Ralf Kaupenjohann – Augemus Musikverlag, Essen, Niemcy, tłumaczenie prof. dr hab. Bogdan Dowiasz, mgr Gabriela Lesniak

godz. 11.55 **Inspiracje i dedykacje w kompozycjach Andrzeja Krzanowskiego**

mgr Grażyna Krzanowska, ZKP, Czechowice-Dziedzice

godz. 12.20-12.40 przerwa

godz. 12.40 **Duet akordeonowy w twórczości kompozytorów polskich. Refleksje wykonawcze na przykładzie wybranych utworów z literatury XX wieku**

dr Grzegorz Palus, UMFC, Warszawa

godz. 13.05 **Aphorismen Ralfa Junga. Kompozycja na akordeon i orkiestrę dedykowana Bronisławowi Kazimierzowi Przybyłskiemu – aspekty wykonawcze**

prof. dr hab. Elwira Śliwkiewicz-Cisak, UMCS, Lublin

godz. 13.30 **Twórczość akordeonowa Mirosława Niziurskiego**

prof. dr hab. Jerzy Mądravski, UJK Kielce

godz. 13.55 **Akordeon w twórczości Mariana Gordiejuka**

prof. dr hab. Elżbieta Rosińska, AM im. S. Moniuszki, Gdańsk; dr Anna Sawicka, ZSM, Gdańsk-Wrzeszcz

Podsumowanie – moderator dyskusji prof. dr hab. Jerzy Kaszuba, AM Bydgoszcz / AM Poznań

Kod dostępu w terminie konferencji



Publikacja nagrań wykładów i koncertu
na ułożonym profilu fb, kanale yt
oraz stronach internetowych:
www.amuz.edu.pl oraz www.akordeon.pl
Premiery 5-8.11.2020

Koncert polskiej muzyki akordeonowej (online)

Nagrania z koncertów wspólczesne i historyczne

W programie:

Edward Bogusławski, Bogdan Dowiasz, Barbara Kaszuba,
Andrzej Krzanowski, Grażyna Krzanowska, Jerzy Petersburski,
Bogdan Precz, Bronisław Kazimierz Przybyłski, Jacek Rabiński,
Katarzyna Taborowska, Piotr Zawada

Wykonawcy:

Judita Čibarić – cytra, Benigna Jaskulska – sopran,
Mateusz Jocz – wiolonczela

akordeony:

Jaunius Čibaras, Michał Gajda, Marcin Jabłoński, Natalia Kowalska,
Piotr Litwiński, Radu Ratoi, Aleksander Stachowski, Dominik Zych,
duoAccosphere Alena Budziňáková i Grzegorz Palus

Poznański Duet Akordeonowy Teresa i Jerzy Kaszubowie

Cuarteto ReTango

Paweł A. Nowak – bandoneon

Łukasz Perucki – skrzypce

Paweł Zawada – fortepian

Sebastian Wyszynski – kontrabas



Konwersatorium

21.10.2020, Sala Prezydencka, godz. 10.30-14.00 – rejestracja

Music for blind people

Wymiana doświadczeń w nauczaniu muzyki osób niewidzących

Prowadzenie, moderowanie dyskusji – prof. dr hab. Jerzy Kaszuba,

prof. dr hab. Teresa Adamowicz-Kaszuba, AM Poznań

Uczestnicy konwersatorium:

Polski Związek Niewidomych, Okręg Wielkopolski

mgr Magdalena Orzeszko – tyłopedagog

Braj w edukacji i życiu codziennym

Szkoła Muzyczna i stopnia im. Majora Hieronima Henryka Baranowskiego

w Zespole Szkół i Placówek pn. „Centrum dla Niewidomych i Słabowidzących”,

Kraków

mgr Oskar Gut, mgr Piotr Marczak

Szkoła Muzyczna i stopnia im. Edwina Kowalka

przy Ośrodka Szkolno-Wychowawczym, Łaski k. Warszawy

mgr Beata Dąbrowska – dyrektor szkoły, fortepian

Sposoby nauczania muzyki osób niewidzących; metoda słuchowa, alfabet Braille'a, nagrania

mgr Sławomira Włoskiewicz – fortepian, kształcenie słuchu

mgr Anna Faderewska-Kuszaj – kształcenie słuchu (osoba niewidoma)

mgr Bronisław Harasiuk – kształcenie słuchu i muzykografia (osoba niewidoma)

mgr Grzegorz Bożewicz – akordeon

Akademia Sztuki, Szczecin

dr hab. Urszula Szaryńska, prof. AS

Nauczanie gry na instrumentach klawiszowych osób z dysfunkcją wzroku

Zespół Szkół Muzycznych, Poznań

mgr Hubert Lułka – akordeon

Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego, Poznań

Łukasz Pawlik, student (osoba niewidoma)

Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego, Szczecin

mgr Bogdan Górnik – akordeon

Państwowa Szkoła Muzyczna II st. im. F. Chopina, Gdańsk-Wrzeszcz

mgr Paweł Piński – akordeon

Koordinacja programowa – prof. dr hab. Teresa Adamowicz-Kaszuba



Opieka merytoryczna:
Zakład Akordeonu
i Interpretacji Muzyki Współczesnej

Plakat IX Międzynarodowych Dni Akordeonu *AkoPoznań 2020*,
Archiwum Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu

cechą dla osób z dysfunkcjami tego zmysłu. Dlatego też ów instrument cieszy się wśród osób dotkniętych różnymi defektami wzroku szczególnym zainteresowaniem. W środowisku akordeonowym jest też grupa odważnych, zaangażowanych nauczycieli, którzy podejmują trud nauczania gry na akordeonie osoby niewidzące. W 2020 roku autorka była inicjatorką i organizatorką konwersatorium (w ramach Międzynarodowych Dni Akordeonu *AkoPoznań 2020*) zatytułowanego *Musik for blind people. Wymiana doświadczeń w nauczaniu muzyki osób niewidzących*. Impreza zgromadziła przedstawicieli Polskiego Związku Niewidomych, tyflopédagogów, dyrektorów instytucji i szkół, nauczycieli, studentów i uczniów, którzy z wielkim zaangażowaniem omawiali niełatwe kwestie związane z kształceniem osób z dysfunkcją wzroku, dzieląc się swoimi doświadczeniami. Głównym przesłaniem spotkania było przekonanie o niesłychanej wadze podejmowanych działań na rzecz włączania osób niepełnosprawnych w świat muzyki poprzez działania edukacyjne. Umożliwiają one atrakcyjną partycypację społeczną osobom z defektami wzroku. Konwersatorium miało miejsce podczas lockdownu związanego z pandemią, a więc odbyło się online, zostało nagrane i za zgodą jego uczestników umieszczone na kanale You Tube⁷.

Na koniec warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt funkcjonowania akordeonu jako swego rodzaju pomostu, który przybliży świat muzyki poważnej słuchaczom pochodzącym ze środowisk o ograniczonym dostępie do tzw. kultury wysokiej.

Otóż, z uwagi na jego popularność, swojskość i ludyczny charakter, z akordeonem można nieco łatwiej docierać do szerszej publiczności – i to prezentując czasem trudny i awangardowy repertuar (potwierdzają to wieloletnie doświadczenia koncertowe autorki). Popularność akordeonu zdaje się przełamywać opory (często stereotypowe) w stosunku do muzyki poważnej, a z drugiej strony, poprzez ambitny repertuar dokonuje się nobilitacja instrumentu. W tym względzie akordeon można więc uznać za instrument sprzyjający inkluzji społeczno-kulturowej.

7 <https://tiny.pl/wcprz> (data dostępu: 6.05.2022).

Bibliografia:

- Adamowicz-Kaszuba T.: *Trędowaty for ever?* Pytania o akordeon inspirowane lekturą książki Adama Czecha *Ordynaci i trędowaci*. [W:] *Fora Akademickie w latach 2014-2019*. Poznań, 2021.
- Czech A.: *Ordynaci i trędowaci*. Społeczne role instrumentów muzycznych. Gdańsk, 2013.
- Ellegaard M.: *Akordeon w Skandynawii*. [W:] *Akordeon – tradycja, stan aktualny, perspektywy rozwoju*. Materiały z sympozjum naukowego z okazji 25-lecia Katedry Akordeonistyki UMFC, Warszawa, Miętno 7-10.03.1993. Warszawa, 2000.
- Szymanowski K.: *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*. Warszawa, 1931.

Część III
**Projekty inkluzywne –
sprawozdania,
refleksje, opinie**

Prof. dr hab. Ewa Murawska

Katedra Instrumentów Dętych Drewnianych

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Skandynawskie wzorce, praca u podstaw i bitwa o kulturę – kilka refleksji po realizacji projektu „Edu-Akcja 2022-2023”¹

Z perspektywy ponad 2500 km, które dzielą Polskę i Islandię, system edukacji muzycznej na wyspie jawi się jako bliski doskonałości. Podobnie ma się rzecz z Norwegią, w której muzyka stanowi jakże ważną część edukacji kulturowej w ogóle. Lata doświadczeń autorki, która była inicjatorką i kierowniczką kilku projektów realizowanych w Islandii i Norwegii, stanowią nieustanną inspirację do nowych działań zmierzających do transferu tamtejszych dobrych praktyk w dziedzinie edukacji muzycznej na teren polski.

Rozważania rozpoczniemy od kręgu islandzkiego – jaki jest zatem obraz edukacji muzycznej w kraju Björk? Przede wszystkim należy rozróżnić dwie ścieżki oświatowe: profesjonalną i amatorską.

- 1 Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu była beneficjentem (m.in.) dwóch grantów z programu Edukacja, dzięki którym realizowała dwa projekty: 1. Edu-Akcja 2020-2021: „Wychowując Doskonałość” poprzez połączenie środowisk edukacji muzycznej z Polski, Islandii i Norwegii oraz 2. Edu-Akcja 2022-2023: budowane strategii edukacyjnej sprzyjającej społecznej inkluzji oraz rozwój edukacji zdalnej. Polski, norweski i islandzki kontekst.

Pierwsza z nich kryje, co oczywiste, naukę muzyki w szkole podstawowej, średniej, a następnie odebranie dyplomu magistra zawodowego muzyka w jedynej instytucji w kraju do tego uprawnionej, a mianowicie The Iceland University of the Arts. Placówka ta zapewnia wyższe wykształcenie w zakresie sztuk pięknych, teatru, tańca, muzyki, projektowania, architektury i edukacji artystycznej. Cztery wydziały oferują studia na poziomie licencjackim, a kolejne cztery studia magisterskie. Poza uniwersytetem działa szereg szkół muzycznych niższego szczebla, jak np. placówka Menntaskóli í tónlist w Reykjavíku, powstała z połączenia szkoły muzycznej i ogólnokształcącej, a poziomem będąca odpowiednikiem europejskiego konserwatorium, czyli polskiego liceum.

Druga ze ścieżek oznacza fuzję podstawowej edukacji muzycznej z edukacją ogólnokształcąca, w której, wydawać by się mogło, działania na rzecz rozwoju umiejętności muzycznych nie są dominujące. Tę ścieżkę edukacyjną nazwijmy amatorską, aczkolwiek z zastrzeżeniem, iż określenie to nie ma charakteru pejoratywnego. W tym kontekście warto zauważyć, że w geograficznie niewielkiej Islandii, zamieszkałej przez niespełna 366 425 osób (dane z roku 2020), już na początku obecnego stulecia działało ponad 80 (!) szkół muzycznych. Oznacza to, iż statystycznie w każdym gospodarstwie islandzkim przynajmniej jedna osoba uczyła się muzyki (co oczywiście, nie z zamiarem zdobycia profesjonalnego wykształcenia muzycznego).

Popularność nauki gry na instrumencie lub śpiewu jest w istocie rodzajem islandzkiego fenomenu (aczkolwiek warto też zauważyć, że jest to możliwe dzięki dobrej sytuacji ekonomicznej mieszkańców Islandii). Co istotne, powszechność nauki muzyki niewątpliwie przyczynia się do holistycznego rozwoju dzieci i młodzieży oraz stanowi świetną formę arteterapii osób dojrzałych. Nade wszystko jednak powstaje w ten sposób tradycja muzyczna w postaci istnienia wielogeneracyjnej, kompetentnej publiczności. Wszak dorosły, który ma za sobą lata edukacji muzycznej, nawet jeśli nie doprowadziły one do uzyskania dyplomu, z pewnością doceni talent, pracowitość i kunszt muzyków.

Tak zwana muzyka klasyczna jest obecna w Islandii (i zresztą w Norwegii także) jako ważna oprawa uroczystości państwowych. Można stwierdzić, że przemarsz orkiestr dętych podczas uroczystości

państwowych, zjawisko tak typowe dla obu tych krajów, stanowi manifestację przynależności narodowej równą wywieszaniu flagi państwowej. W kręgu społeczeństw skandynawskich muzyka świadczy o odrębności danej kultury. A uczestnictwo w muzycznym dziele stanowi powód do dumy, buduje wspólnotę, w oczywisty sposób przyczyniając się do realizacji idei inkluzji społecznej.

Edukacja muzyczna w Polsce – uwagi ogólne

Jeszcze kilkanaście lat temu – najogólniej rzecz ujmując – nauczanie przedmiotu muzyka w publicznej szkole nie było traktowane poważnie. Autorka zna przypadek nowo zatrudnionej absolwentki Akademii Muzycznej, której głównym zadaniem było wyselekcjonowanie kilku osób z doświadczeniem muzycznym i nauczanie ich dwóch albo trzech kolęd na Święta Bożego Narodzenia, albo jednej piosenki patriotycznej na oficjalne uroczystości państwowe (w tym szkolne akademie), a następnie prezentowanie tych kilku osób przez rok albo dwa, do czasu aż pojawią się następcy o odpowiednich umiejętnościach muzycznych. Niestety można mieć obawy, że tego rodzaju sytuacja – na pozór zabawna – powtarzała się często. Tak było kiedyś – a jak jest dziś?

W polskim szkolnictwie ogólnokształcącym przedmioty związane z edukacją muzyczną (umuzycznienie czy też muzyka w szkołach pierwszego i drugiego stopnia), sukcesywnie znikają z planów zajęć lub są redukowane do minimum. Wydaje się bowiem, że od wielu lat rolę edukowania w dziedzinie muzyki na swoje barki wzięły liczne instytucje niezwiązane bezpośrednio z oficjalnym szkolnictwem. Wydaje się, że to właśnie różnego rodzaju fundacje, koła, ogniska, stowarzyszenia, czy tzw. NGO (Non Governmental Organizations) kultywują tradycje pracy u podstaw, łącząc je z nowatorskimi metodami edukacji muzycznej. To dzięki nim kształcona jest przyszła publiczność koncertów symfonicznych i np. odbiorcy muzyki operowej czy chóralnej. Te organizacje, czasem kilkuosobowe, dają nadzieję na zmianę w postrzeganiu muzyki klasycznej u przeciętnego obywatela. Niektóre oddolne inicjatywy – jak np. bardzo popularne akcje nauki gry na fletach czy ukulele – mogą uwrażliwić społeczeństwo na kwestie muzyczne. Wspólne muzykowanie może połączyć młodzież

i dorosłych z różnych grup społecznych, wyznań i reprezentujących odmienny status materialny. Udział we wspomnianych warsztatach gry na flażoletach, a potem gra na koncercie wraz ze wszystkimi uczestnikami, to szansa na zawiązanie nowych znajomości, „zasypanie” podziałów etnicznych czy wyznaniowych oraz kreatywny sposób spędzania wolnego czasu. Wspólne muzykowanie to także perspektywa dialogu międzypokoleniowego.

Jakże ogromny jest wpływ muzyki na nas samych, na nasz czas wolny, samopoczucie, atmosferę w miejscu pracy. Spróbujmy wyobrazić sobie jeden dzień bez jej udziału: bez stacji radiowych, teledysków w Internecie, bez klipów w telewizji czy też bez spersonalizowanego odtwarzacza plików muzycznych w samochodzie lub w telefonie. Aczkolwiek z muzyką puszczaną na cały regulator z charczącego głośnika przez pracowników budowlanych można by się rozstać bez żalu... Na marginesie: jakże fascynujące byłoby znalezienie sprawnej ekipy budowlanej, namiętnie słuchającej jazzu z Nowego Orleanu albo, dajmy na to, Leszka Możdżera i Holland Baroque Orchestra. Muzyka towarzyszy nam wszędzie, także w pracy. Na przykład naszych piłkarzy reprezentacji narodowej często widać ze słuchawkami (w autokarze, w szatni, w drodze na stadion, etc.). Wśród utworów, które odnajdujemy na ich *playlistach* są²: *Przez twe oczy zielone* grupy Akcent czy *Balkanica* Piersi, choć znajdują się i ciekawostki typu *Małomiasteczkowy* Dawida Podsiadło, *Syrop Tymka* czy *Dom – Stamina* wokalistki Cleo. Jest też i oczywiście hymn stadionowy *Seven Nation Army* The White Stripes, ale, jak widać, wśród wyborów futbolistów brak muzyki jazzowej, gospel czy etnicznej, nie mówiąc o jakiegokolwiek muzyce klasycznej. A gdyby piłkarscy idole słuchali muzyki bardziej – powiedzmy – gatunkowo zróżnicowanej, fakt ten mógłby działać więcej w zakresie edukacji niż niejeden kurs czy lekcja (Robert Lewandowski słucha takiego utworu, to i ja sprawdzę, to i ja posłucham). Prowadzi to do dość oczywistej obserwacji: potrzebujemy ikon, wzorów, ludzi z pierwszych stron gazet, którzy poprzez swoje ciekawe wybory muzyczne oddziaływaliby na społeczeństwo. Niezależnie jednak od kwestii popularyzacji muzyki klasycznej przez celebrytów, warto sięgnąć do

2 <https://tiny.pl/wcdkz> (data dostępu: 30.08.2022).

dorobku ludzi kultury, znakomitych autorytetów z dziedziny muzyki klasycznej. Ich rola jednak koncentrować się musi na przekonywaniu podmiotów kształtujących politykę edukacyjną kraju, że taki kierunek edukacji kulturowej ma sens.

Wbrew pozorom pesymistyczny obraz edukacji muzycznej w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym i wąskie horyzonty muzyczne postaci z pierwszych stron gazet (tzw. celebrytów) łączy związek przyczynowo-skutkowy. Nie jest to jednak stan rzeczy, który możemy zmienić z dnia na dzień – potrzeba zatem zmian systemowych.

Transfer dobrych praktyk

Obecność edukacji muzycznej na każdym szczeblu nauczania w krajach skandynawskich skutkuje wykształceniem odbiorcy, który swobodnie może uczestniczyć w zróżnicowanym życiu muzycznym. Potrafi świadomie wybrać dla siebie ścieżkę zainteresowań czy miarodajnie ocenić artystyczny występ etc. Nabywa zatem pewnych szczególnych kompetencji kulturowych. Wydaje się, że także dziś – zwłaszcza w obliczu wojny rozgrywającej się za naszą wschodnią granicą – o potrzebie pielęgnowania kultury danego narodu wciąż trzeba przypominać. W tym kontekście przypomnijmy wielokrotnie już przytaczaną wypowiedź Winstona Churchilla. Oto w czasie II wojny światowej premier Wielkiej Brytanii zauważył w projekcie budżetu brak środków finansowych na kulturę. „Przecież trwa wojna” – usłyszał w odpowiedzi. „Jeżeli nie ma kultury, to o co my, do cholery, walczymy?!” – padło pytanie premiera. I jak można się domyśleć, nie wymagało ono odpowiedzi.

W kontekście niniejszych rozważań niewątpliwie przydatne będzie sięgnięcie po charakterystykę pojęcia kompetencji kulturowych autorstwa Bogny Kietlińskiej i Barbary Fatygi:

Kompetencje kulturowe to zasób rozwiniętych w wyniku różnorodnych aktywności, pozostających w danym momencie w dyspozycji jednostki, możliwości jej organizmu i umysłu. Określają one predyspozycje jednostki do uczestniczenia w kulturze własnej oraz w kulturach obcych, a także sposób posługiwania się przez nią wiedzą i rozwiniętymi na danym

etapie życia umiejętnościami. Kompetencje kulturowe mają charakter zarówno odtwórczy i przetwórczy (częściowej), jak i twórczy (rzadziej). Nie tylko umożliwiają rozumienie treści danej kultury, ale także mniej lub bardziej biegłe posługiwanie się nimi oraz ich modyfikacje. Tradycyjnie w naukach społecznych przyjmuje się, iż podstawą wszelkich kompetencji są kompetencje poznawcze oraz, iż najważniejszym rodzajem kompetencji kulturowych są kompetencje językowe. Jednak warto wskazać, że nabywanie kompetencji kulturowych nie musi zawsze odbywać się na drodze świadomego uczenia (z wykorzystaniem kategorii językowych) – może bowiem polegać również na przyswajaniu pewnych wzorów zachowań przez obcowanie (poprzez naśladownictwo i bez pośrednictwa języka). Zaś taka kompetencja kulturowa jak np. wrażliwość na sztukę może być ujmowana jako cecha osobowości jednostki, która nie musi być poddawana dodatkowemu treningowi, a mimo to reprezentować relatywnie wysoki poziom³.

Z kolei Dorota Ilczuk oraz Kazimierz Krzysztofek w dokumencie przygotowanym na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2011) konstatują:

Kompetencje kulturowe [...] są ściśle powiązane z kapitałami: ludzkim, społecznym, strukturalnym i relacyjnym, które na potrzeby niniejszej ekspertyzy określamy zbiorczą kategorią kapitału intelektualnego. Między kompetencjami kulturowymi i kapitałem intelektualnym zachodzi stała wymiana o charakterze sprzężenia zwrotnego. W konkluzjach Rady Unii Europejskiej stwierdza się, że inwestowanie w edukację, badania i nowe technologie jest kluczem do wzrostu i innowacyjnych idei, które mogą przysporzyć produktów rynkowych i usług. Europa powinna uczynić wszystko co w jej mocy, aby zdyskontować swój kapitał intelektualny dla dobra obywateli i przedsiębiorstw, zwłaszcza małych

3 <http://ozkultura.pl/wpis/962/5> (data dostępu: 25.03.2022).

i średnich. Rada Europejska zobowiązała się monitorować ten proces w ramach programu Europa 2020⁴.

Jak zatem owe cytowane założenia mają się do polityki kulturalnej prowadzonej w Islandii i Norwegii, czyli w krajach, które przecież nie należą do Unii Europejskiej? Wydaje się, że w europejskim kręgu kulturowym powstaje teoria, która od lat realizowana jest z powodzeniem w krajach skandynawskich. Uczestnictwo w działaniach muzycznych jest tu uznawane za akt przynależności do danej społeczności. Muzyka jest zatem rodzajem aktywności niezwykle istotnej z perspektywy społecznej inkluzji.

Jaka może być zatem przyczyna skandynawskiego sukcesu? W jaki sposób udało się tu wypracować tak szczególny model społecznej inkluzji, która, w dużej mierze, zasada się na edukacji kulturowej i uczestnictwie w aktywnościach kulturalnych – w tym muzycznych? Być może taki stan rzeczy ma podłoże historyczno-społeczne, wynikające m.in. z wieloletniej izolacji obu krajów. W szczególności w Islandii, wobec niskiego poziomu zaludnienia, małe lokalne społeczności potrzebowały dodatkowego spoiwa, łączącego pokolenia i, poniekąd, pozwalającego przetrwać rodzinom jakże uciążliwe okresy jesienno-zimowe. Bez wątpienia owym spoiwem była właśnie kultura; warto tu wspomnieć o cieszących się do dzisiaj popularnością sagach⁵, wspólnym śpiewie i muzykowaniu. W islandzkim kręgu kulturowym muzyka, poza uświetnianiem uroczystości kościelnych, towarzyszyła ludziom w codziennych domowych czynnościach⁶.

Pielęgnowanie kultury w rozumieniu tradycji literackich (warto zauważyć, że gdy w Europie panował jeszcze analfabetyzm, umiejętność czytania była w średniowiecznej Islandii powszechna, od około

4 Ilczuk D., Krzysztofek K.: Znaczenie kompetencji kulturowych dla budowania kreatywności i kapitału intelektualnego Europy. Warszawa, 2011, 4.

5 Zauważmy, dwa gatunki epickiej poezji islandzkiej *rímur* i *tvísöngur* funkcjonowały w życiu codziennym Islandczyków, na przykład podczas *kvöldvaka* (spotkań wieczornych), wypasania owiec, czy innych prac gospodarskich – źródło: <https://tiny.pl/wcd2j> (data dostępu: 15.11.2022).

6 Czytelnikowi zainteresowanemu tym tematem polecam: Podhajski M.: Dictionary of Icelandic Composers. Warszawa, 1997.

XII wieku) i aktywności muzycznych jest zatem głęboko zakorzenione w społeczeństwie islandzkim. Edukacja muzyczna, która pojawia się w szkole, odwołuje się do głęboko zakorzenionych zachowań kulturowych. Być może właśnie dlatego bycie członkiem orkiestry dętej jest dzisiaj dla większości dzieci i młodzieży w Islandii naturalnym elementem w procesie ich holistycznego rozwoju. Również w Norwegii sporą popularnością cieszą się zespoły dęte. Są one tym samym dla Norwegów, co np. chóry dla Walijczyków.

W realiach polskich oprawa muzyczna, na przykład w postaci orkiestr dętych, pojawia się o wiele rzadziej, przy czym tego rodzaju zespół usłyszymy w mniejszych miejscowościach. W tym zakresie bardzo daleko nam do społeczeństw skandynawskich. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być dwie. Po pierwsze, w polskim kręgu kulturowym nie wykształcona została tradycja muzykowania amatorskiego, jak ma to miejsce w Islandii. Po drugie, niski współczynnik osób aktywnie muzykujących może wynikać z mniejszych możliwości finansowych (tak jednostek, jak i mniejszych środków finansowych przeznaczanych na kulturowanie muzyki strukturalnie). Rzeczywiście pod tymi dwoma względami ustępujemy znacząco społeczeństwu skandynawskim – jak zatem zaradzić tej sytuacji?

W istocie nie możemy pochwalić się wielowiekową tradycją muzykowania amatorskiego. Wprawdzie mamy wiele praktyk związanych ze śpiewem ludowym, muzykami tradycyjnymi z różnych regionów, lecz z uwagi na zanik polskiej państwowości (na aż 123 lata), a co za tym idzie, wprowadzenie obcych modeli edukacyjnych, muzyka tradycyjna nigdy nie była częścią nauczania szkolnego. Zerwana została więź pomiędzy tym co polskie i ludowe, a wiedzą i umiejętnościami, które oferowała szkoła (czy to w zaborze pruskim, rosyjskim czy austriackim). To już jednak przeszłość. Dziś warto zastanowić się, jak odbudować muzyczną wspólnotę, a przede wszystkim, skąd czerpać inspirację, zwłaszcza, iż w świetle definicji Bogny Kietlińskiej i Barbary Fatygi, „nabywanie kompetencji kulturowych może się odbyć poprzez naśladownictwo”. Odpowiedzmy najpierw na kilka pytań. Kto jest autorytetem dla dzisiejszej młodzieży? Kto jest autorytetem dla nas, a kto dla naszych dzieci?

W przypadku ostatniej z wymienionych grup sytuacja wydaje się najprostsza: to my, rodzice, jesteśmy, co do zasady, autorytetami

dla naszych pociech i jeżeli uda nam się zaszczerpić w nich zainteresowanie graniem na instrumencie, to można rzec, że dołożyliśmy naszą „cegiełkę” do budowania społeczeństwa o wysokich kompetencjach kulturowych. Warto w tym miejscu podkreślić, iż nauka gry na instrumencie nie jest jednoznaczna z zapisaniem dziecka do szkoły muzycznej. Pianino (nawet elektroniczne) można wstawić do mieszkania w bloku. Jest to instrument cichy, nieburzący domowego miru. Uzpełnieniem rozwoju nader aktywnego chłopca może być z kolei nauka gry na perkusji, doskonale wpływająca na koncentrację i koordynację psychoruchową. Pojawienie się instrumentu w domu (mieszkaniu) w ogóle mogłoby stać się ważnym początkiem odmiany niekorzystnej dla muzyki sytuacji. Zauważmy na marginesie, że w XIX i XX wieku, zwłaszcza w dwudziestoleciu międzywojennym, muzykowanie domowe było bardzo popularne. Jednak tu do głosu dochodzi druga przyczyna złego stanu edukacji muzycznej w Polsce – kryterium ekonomiczne. Wszak duża część polskich rodzin nie może sobie pozwolić na zakup instrumentu czy kursu gry. Odpowiedzią na to powinna być przyszkolna forma kształcenia muzycznego prowadzona przez kompetentnych nauczycieli. Kto miałby jednak to finansować? Z pewnością potrzebne są rozwiązania systemowe i współpraca na tym polu władz lokalnych i krajowych, które powinny dostrzec tę lukę w kompetencjach kulturowych polskich dzieci i młodzieży, którzy za kilkanaście lat staną się podstawą społeczeństwa.

Jak już była mowa wcześniej – tę rolę kształcenia muzycznego przejęły w Polsce organizacje pozarządowe. Prowadzą one bardzo aktywną działalność na rzecz rozwoju kompetencji kulturowych, w efekcie zmierzających do realizacji idei społecznej inkluzji w oparciu. Charakterystyka wszystkich z nich naturalnie wykracza poza ramy niniejszego tekstu, a zatem opisane tu zostaną jedynie wybrane podmioty funkcjonujące w województwie Wielkopolskim (w sercu którego pracuje autorka niniejszego tekstu), a które stanowią wspaniały przykład włączania społecznego poprzez muzykę.

Pierwszym z przykładów jest praca Stowarzyszenia Młodzieżowa Orkiestra Dęta „Viva” (wcześniej działająca pod nazwą Młodzieżowa Orkiestra Dęta Huty Szkła „Warta”) w Sierakowie. Młodzi sierakowianie mają w swoim repertuarze zarówno muzykę marszową, utwory sakralne, jak i popowe hity. Co roku koncertują w kraju i za granicą.

Biorą udział m. in. w festiwalach orkiestr dętych, uatrakcyjniamy wydarzenia sportowe, festyny miejskie czy spotkania jubileuszowe wielu instytucji i organizacji.

Drugim z przykładów są działania realizowane przez Republikę Rytmu – szkołę muzyki rozrywkowej prowadzoną w Poznaniu przez Fundację „Nieściszalni”, która oferuje kursy muzyczne prowadzone w kilkunastu specjalnościach dla dzieci, młodzieży i dorosłych.

Przykład trzeci stanowi szkoła muzyczna (rozumiana jako dodatkowe zajęcia umuzykalniające) NowMusic w Poznaniu, prowadzona przez Bognę Nowowiejską-Bielawską, wnuczkę znakomitego polskiego kompozytora, Feliksa Nowowiejskiego. Szkoła proponuje liczne zajęcia muzyczne dla dzieci i młodzieży.

Znakomitym przykładem działań na rzecz pogłębienia społecznych kompetencji kulturowych jak i inkluzji, jest festiwal Cały Poznań Ukulele. Dziś można już stwierdzić, że wydarzenie to wykształciło rodzaj kulturowej wspólnoty. Pełne pasji i spontaniczności wydarzenia festiwalowe dają uczestnikom to, czego brak, niestety, w polskiej szkole.

Ostatnim przykładem podmiotu aktywnie działającego na rzecz propagowania aktywnego uczestnictwa w kulturze, ze szczególnym uwzględnieniem upowszechniania słuchania muzyki w ośrodkach i społecznościach o niskim poziomie aktywności kulturalnej oraz ograniczonym lub utrudnionym dostępie do szeroko pojętej kultury, jest Ogólnopolskie Stowarzyszenie „Z muzyką do ludzi”. Na czele organizacji stoi Ewa Smoleńska. Misja podmiotu jest widoczna już w owej jakże prostej (a kapitalnej!) nazwie: Z muzyką do ludzi. Po prostu. Stowarzyszenie konsekwentnie realizuje tę wizję, a jego niebywała aktywność stanowi doskonały przykład, jak dobrze (i mądrze) można wykorzystać muzykę do społecznej inkluzji.

Powyższe przykłady napawają nadzieją, lecz nie powinny przesłaniać ogólnie złego stanu kompetencji kulturowych społeczeństwa polskiego, jaki wyłania się z wielu raportów i statystyk. Jak trafnie zauważa Ewa Janicka-Olejnik⁷:

7 Janicka-Olejnik E.: Uczestnictwo Polaków w kulturze w świetle aktualnych raportów, „Studia BAS”, nr 2 (46) 2016, 57-75.

braki kompetencyjne Polaków wydają się niezwykle ważne przede wszystkim dlatego, że rozwijanie tego typu umiejętności powinno być jednym z ważniejszych priorytetów polityki kulturalnej państwa⁸.

Niestety – nie jest. Wprawdzie dostępne są liczne programy ministerialne i samorządowe wspierające wartościowe działania fundacji i stowarzyszeń, nie zaradzą one jednak pogłębiającej się luce systemowej w zakresie podnoszenia poziomu uczestnictwa w działaniach kulturalnych Polaków. Z całą pewnością też owe programy nie wpłyną na zmianę paradygmatu uczestnictwa z okazjonalnego na codzienny. A jak pokazują przykłady z krajów skandynawskich, ta właśnie droga jest właściwa.

Barbara Fatyga pisze:

obecnie funkcjonujący system edukacji kulturalnej [w Polsce – dop. EM] nie tylko nie realizuje swoich celów, lecz przede wszystkim jest nieskuteczny. Głównym zadaniem edukacji kulturalnej powinno być skuteczne wprowadzanie jednostek i grup w kulturę rozumianą jako dosyć luźna federacja subkultur i kultur niszowych istniejących w symbiozie z kulturą dominującą – popularną. Aby zrealizować takie zadania stawiane przed systemem edukacji kulturalnej, potrzebne jest opracowanie strategii innych niż dotychczasowe oraz stałej samoedukacji, by nadać za zmianami niesionymi przez życie. Edukacja kulturalna oparta na poznawaniu i zachwycaniu się elementami dziedzictwa kultury wysokiej i narodowej jest tylko fragmentem niezbędnych działań. Najważniejsze jest bowiem zajęcie się problemami: więdnących potrzeb kulturalnych; niskiej jakości życia zbiorowego Polaków; nowych metodologii pracy edukacyjnej na polu kultury; nowych koncepcji szkolenia „kadr dla kultury”. Skoro codzienna, realizowana kultura jawi się współczesnym Polakom głównie jako domena życia rodzinnego, pracy, ochrony zdrowia, zdobywania pieniędzy i przetrwania – to

8 Ibidem, 71.

najwyższy czas, by programy edukacji kulturalnej zaczęły te dziedziny kultury brać pod uwagę⁹.

I to jest właściwy kierunek myślenia, ponieważ podkreśla potrzebę włączania działań kulturowych do codziennego życia. Nawiązuje tym samym swobodnie do tradycji islandzkich, gdzie pieśń towarzyszyła domownikom w wykonywaniu codziennych czynności, a także do słynnych norweskich „wind bandów”, które dają dzieciom i młodzieży, niezrzeszonej w szkołach muzycznych możliwość uczestnictwa w kulturze. Szczególnie zatem na tej płaszczyźnie może i powinien odbywać się transfer dobrych praktyk edukacyjnych z kultur skandynawskich na grunt polski.

Konkluzja

Podsumowując, raz jeszcze warto pochylić się nad ideą pracy u podstaw. Tego rodzaju edukacja (po raz kolejny w naszej historii) ma szansę uzupełnić fundamentalne braki u młodego pokolenia. Obecnie bowiem bywa, że po przejściu szkoły podstawowej, potem średniej, poza paroma lekcjami umuzykalnienia, że kandydat na studia nie miał kontaktu z kulturą wyższą w dziedzinie muzyki. Potrzebne są zatem zmiany systemowe, które pozwolą na przykład na utworzenie zespołów muzycznych przy szkołach ogólnokształcących. Jest to działanie szczególnie istotne w przypadku dzieci i młodzieży – to przecież oni za kilkadziesiąt lat – już jako seniorzy – będą potencjalnymi odbiorcami kultury. Czy będą, to zależy od zmian tu i teraz.

Zadanie to niełatwe. Tym bardziej w obliczu nawyków i zmian społeczno-kulturowych wywołanych przez pandemię koronawirusa, która spowodowała spadek poziomu uczestnictwa w wydarzeniach, osoby z niepełnosprawnością praktycznie wykluczając. Z jednej strony rozwinęły się kompetencje w dziedzinie cyfryzacji, ponieważ wiele wydarzeń kulturalnych przeniesiono do sieci. W tym kontekście można mówić o pozytywnym rozwoju globalnej wspólnoty, w której

9 Fatyga B. (współpraca: Nowiński J., Kukołowicz T.): Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?, 2009, 6-9. <https://tiny.pl/wdmh3> (data dostępu: 2.07.2022).

odległości między kontynentami oraz ludźmi praktycznie zanikają i można wysłuchać koncertu z Monachium z perspektywy zacisza domowego fotela. Z drugiej jednak strony, fundamentem każdego społeczeństwa jest właśnie kultura doświadczana wspólnotowo, jako komplementarny system wartości, tradycji przekazywanej przez pokolenia. O ile izolowany człowiek być może będzie w stanie wytworzyć samodzielnie nowe dobra kultury, o tyle proces ten nie będzie pełnił funkcji społecznej inkluzji.

Wydaje się jednak, że w obliczu najnowszych zagrożeń związanych z pandemią (która przecież nie skończyła się jeszcze), wojny u naszych wschodnich sąsiadów i masowego napływu ludności z innych kręgów kulturowych, postulat nauki u podstaw, kultywowania poszczególnych kultur narodowych oraz pielęgnowanie dziedzictwa europejskiego nabiera szczególnego znaczenia. Nawiązując do słów Winstona Churchilla – jeśli nie będzie kultury, to o co mamy się bić?

Bibliografia:

- Bauman Z.: Życie na przemiał. Kraków, 2004.
- Burszta W. J.: Opisać rewolucję. [W:] Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Filiciak M. i in. (red.). Warszawa, 2010.
- Godlewski G.: Animacja i antropologia. [W:] Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość. Godlewski G. (red.). Warszawa, 2002.
- Golka M.: Socjologia kultury. Warszawa, 2008.
- Grad J.: Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury. Analiza metodologiczno-teoretyczna. Poznań, 1997.
- Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze. Kłoskowski W. (red.). Warszawa 2011. <https://tiny.pl/wf7wm> (data dostępu: 19.09.2022).
- Kowalewska A.: Uczestnictwo Polaków w kulturze współczesnej. [W:] Różnorodność procesów zmian. Transformacja niejedno ma imię. Szpociński A. (red.). Warszawa, 2004.
- Krajewski M.: Uczestnictwo w kulturze. [W:] Praktyki kulturalne Polaków. Drozdowski R. i in. (red.). Toruń, 2014.
- Kukołowicz T.: Statystyka kultury w Polsce i Europie. Aktualne zagadnienia. Kukołowicz T. (red.). <https://tiny.pl/wf7wt> (data dostępu: 22.09.2022).
- Szlendak T.: Formy aktywności kulturalnej. [W:] Praktyki kulturalne Polaków. Drozdowski R. i in. (red.). Toruń, 2014.
- Szlendak T.: Wielozmysłowa kultura iwentu. Skąd się wzięła, czym się objawia i jak w jej ramach ocenić dobra kultury. „Kultura Współczesna”, 2010, nr 4, 80-97. <https://tiny.pl/wf7w7> (data dostępu: 23.09.2022).

EWA MURAWSKA

Szlendak T., Olechnicki K.: Megaceremoniały i subświaty. O potransformacyjnych przemianach uczestnictwa Polaków w kulturze, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2014, nr 2.

Szlendak T., Olechnicki K. i in.: Raport o raportach Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Filiciak M. i in. (red.). Warszawa, 2010.

Strony internetowe:

Fatyga B. (współpraca: Nowiński J., Kukołowicz T.): Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?, 2009. <https://tiny.pl/wdmh3> (data dostępu: 2.07.2022).

Fatyga B.: Słownik teorii żywej kultury. <http://ozkultura.pl/wpis/416/5> (data dostępu: 20.07.2022).

GUS. Raporty o kulturze, 2014. <https://tiny.pl/wfjmt> (data dostępu: 30.11.2022); 2015, <https://tiny.pl/wfjmr> (data dostępu: 30.11.2022).

Komunikat z badań CBOS. Aktywności i doświadczenia Polaków w 2014 roku. <https://tiny.pl/wf79s> (data dostępu: 23.07.2022).

NCK Kongres Kultury. Raporty o stanie kultury. <https://tiny.pl/wfjxp> (data dostępu: 8.06.2022).

NCK. Uczestnictwo w kulturze. <https://tiny.pl/wfjxs> (data dostępu: 15.10.2022)

Áshildur Haraldsdóttir
Szkoła Ogólnokształcąca i Muzyczna
Islandzka Orkiestra Symfoniczna

Inkluzja społeczna w islandzkiej edukacji muzycznej na poziomie podstawowym i średnim – stan obecny i perspektywy rozwoju

Wstęp

Inkluzja społeczna została zdefiniowana przez Organizację Narodów Zjednoczonych jako

proces poprawy warunków uczestnictwa w życiu społecznym osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ze względu na wiek, płeć, niepełnosprawność, rasę, pochodzenie etniczne, pochodzenie, religię, status ekonomiczny lub inny, poprzez zwiększenie możliwości dostępu do zasobów, prawa głosu i poszanowania praw. A zatem inkluzja społeczna jest zarówno procesem, jak i celem. (...) promowanie inkluzji społecznej wymaga walki z wykluczeniem społecznym poprzez usuwanie barier w uczestnictwie ludzi w życiu społecznym, a także podejmowanie aktywnych działań integracyjnych w celu ułatwienia takiego uczestnictwa¹.

1 United Nations: Leaving No One Behind: The Imperative of Inclusive Development: Report on the World Social Situation”, 2016, ST/ESA/362, 42.

Natomiast rola muzyki w inkluzji społecznej została zdefiniowana w manifeście organizacji Sound Connections, działającej na rzecz wzmocnienia sektora muzycznego:

inkluzja muzyczna to podejście do nauczania muzyki i jej uczenia się, zgodnie z którym wszystkie dzieci i młodzież mogą tworzyć muzykę bez względu na pochodzenie i okoliczności. Obejmuje wszelkie style i gatunki muzyczne oraz zakłada przede wszystkim dostęp do tworzenia muzyki, a także zapewnienie wsparcia i umożliwienie młodym ludziom indywidualnego rozwoju. Nie bez znaczenia są także umiejętności i zasoby muzycznych liderów, którzy pomagają młodzieży wykorzystać swój potencjał².

• • •

Niniejsze opracowanie ma na celu przedstawienie kilku metod, które, moim zdaniem, stanowią dobry przykład edukacji muzycznej oraz pomagają torować drogę inkluzji społecznej w islandzkim szkolnictwie muzycznym. Opracowanie w dużej mierze opiera się na materiale pochodzącym z wywiadu, jaki przeprowadziłam z dwojgiem edukatorów muzycznych – Hjördís Ástráðsdóttir i Ólafurem Eliassonem. Każde z nich w odmienny sposób podchodziło do badań i analizy edukacji muzycznej w Islandii. Hjördís pracuje w jednej z największych islandzkich instytucji, a mianowicie Islandzkiej Orkiestrze Symfonicznej, zaś Ólafur związany jest z jedną z najmniejszych jednostek, Wydziałem Muzyki Rytmicznej – Miðstöðin. Dzięki pracy tych dwojga edukacja muzyczna prowadzona jest z myślą o inkluzji muzycznej i społecznej. Zanim jednak ich działalność zostanie opisana, warto poświęcić nieco uwagi pozytywnym zmianom zachodzącym w islandzkim systemie edukacji w zestawieniu z innymi krajami.

Najważniejszy być może jest fakt, że edukacja muzyczna w szkołach publicznych jest obowiązkowa, co wynika z programu szkół państwowych:

2 Sound Connections: Manifesto for Musical Inclusion and Social Justice. <https://tiny.pl/wfn8c>, 1 (data dostępu: 5.12.2022).

Edukacja muzyczna w szkołach publicznych powinna rozwijać wrażliwość i wiedzę uczniów z zakresu podstaw muzyki: tonacji, rytmu, barwy, dynamiki, taktowania, ekspresji i formy, tym samym umożliwiając uczniom formułowanie własnych opinii na temat różnych stylów muzycznych i znaczenia muzyki w ich własnej kulturze i życiu oraz czerpanie z niej w pozytywny, konstruktywny i osobisty sposób. Biorąc pod uwagę złożoną naturę muzyki ważne jest, aby była ona powiązana z życiem szkolnym, niezależnie od przedmiotu. Dzięki temu uczniowie poznają odmienne style oraz ich związek z życiem i pracą poprzez różne aspekty i metody³.

Islandzcy uczniowie mają kilka alternatywnych możliwości zdobycia szerszego i specjalistycznego wykształcenia muzycznego, a czesne w każdym przypadku finansuje gmina lub państwo. Długą tradycję w Islandii ma śpiew chóralny. Według Islandzkiego Stowarzyszenia Chórów Dziecięcych i Młodzieżowych (Kóris) w kraju funkcjonuje przynajmniej 250 chórów dziecięcych. Najniższe czesne obowiązuje w szkolnych zespołach dętych, które zyskały na popularności na przestrzeni ostatnich 50 lat. Obecnie 30 takich grup działa w większości szkół w stolicy i większych miastach w całym kraju. Wszyscy uczniowie pobierają prywatne lekcje oraz odbywają zajęcia z teorii i praktyki muzycznej. W 2020 roku czesne w zespołach szkolnych w Reykjavíku wynosiło jedynie 14 800 koron islandzkich, czyli 91 euro za semestr. Uczniowie nie muszą także kupować instrumentów, ponieważ ich wynajem kosztuje tylko 4500 koron, czyli 28 euro na semestr⁴. Ich oferta edukacyjna, jak również struktura, są znacznie zróżnicowane. Część chórów jest powiązana ze szkołami publicznymi, niektóre zaś z kościołem, a jeszcze inne to instytucje prywatne. Większość jest bezpłatna, ale są takie, które funkcjonują jako szkoły chóralne, w których obowiązuje czesne, jak założona w 1991 roku Kórskóli Langholtskirkju (Szkoła Chóralna przy kościele w Langholt).

3 Iceland Ministry of Education: Curriculum 2014, 153. <https://tiny.pl/wfn8p> (data dostępu: 5.12.2022).

4 Sound Connections: Manifesto for Musical Inclusion and Social Justice. <https://tiny.pl/wfn8c>, 1 (data dostępu: 5.12.2022).

Obecnie specjalistyczna edukacja muzyczna odbywa się w około 90 częściowo dotowanych szkołach gminnych, zlokalizowanych w 79 islandzkich miastach; uczy w nich 900 nauczycieli, a naukę pobiera 15 000 uczniów. W kraju działają też 3 specjalistyczne szkoły Suzuki, a w 11 placówkach gminnych dostępna jest edukacja zgodna z programem Suzuki⁵.

Pierwszą muzyczną szkołę średnią kształcącą z zakresu muzyki klasycznej, jazzowej i popularnej, tj. Menntaskóli í tónlist (Szkoła Ogólnokształcąca i Muzyczna) założono w 2017 roku. Uczniowie mogą uzyskać w nim dyplom szkoły średniej (*stúdentspróf*) ze specjalizacją muzyczną. Szkoła jest finansowana przez rząd islandzki, nie zaś przez miasto, ponieważ uczy się w niej młodzież z całego kraju. Tak samo funkcjonuje założona w 1999 roku Islandzka Akademia Sztuki (Listaháskóli Íslands), w ramach której działa prężnie wydział muzyczny (omówienie działalności tej instytucji wykracza poza ramy niniejszego opracowania).

Hjördís Ástráðsdóttir, dyrektor ds. edukacji Islandzkiej Orkiestry Symfonicznej – wizja pracy w obszarze edukacji muzycznej

Hjördís jest nauczycielką edukacji muzycznej z 20-letnim doświadczeniem w nauczaniu dzieci w szkołach publicznych oraz zarządzaniu wydziałami muzycznymi w tychże. Ma tytuł magistra edukacji muzycznej Uniwersytetu stanu Arizona oraz drugie magisterium, nadane przez organizację kulturalno-edukacyjną Uniwersytetu w Bifröst. Tematem jej pracy dyplomowej obronionej w Bifröst było porównanie islandzkich i brytyjskich programów edukacyjnych, prowadzonych przez instytucje kulturalne.

Na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat Hjördís organizowała koncerty z udziałem Islandzkiej Orkiestry Symfonicznej (IOS) dla następujących odbiorców:

- dzieci od wieku przedszkolnego do 18. roku życia;
- dzieci z niepełnosprawnościami;
- osoby dotknięte niepełnosprawnościami intelektualnymi;

5 Ibidem.



The Iceland Symphony Orchestra (fot. Inga María Leifsdóttir)

- seniorzy;
- pacjenci z demencją;
- imigranci – skupiając się na szkołach z najwyższym odsetkiem dzieci obcojęzycznych.

Hjördís organizowała również koncerty symfoniczne na otwartych terenach i w centrach handlowych, także dla dzieci oraz publiczności nieznającej repertuaru symfonicznego (symfoniczne koncerty muzyki rock/pop). Jako pierwsza objęła stanowisko dyrektora edukacyjnego w IOS – wcześniej orkiestra nie miała specjalisty do spraw edukacji muzycznej dzieci. Hjördís odkryła, że ówczesne koncerty dla młodej publiczności są zbyt długie, a utwory – często skrócone wersje kompozycji – odpowiedniejsze dla nieco starszych odbiorców. Oto fragment wypowiedzi Hjördís z dyskusji na temat jej wizji i programu edukacyjnego ISO z Áshildur Haraldsdóttir z 28 czerwca 2022 roku:

Dla dzieci organizuje się płatne koncerty symfoniczne, które odbywają się w auli Hapra, w siedzibie ISO, na które słuchacze przychodzą z rodzicami lub innymi członkami rodziny. Trwają one około 50 minut, czyli tyle, ile dziecko jest w stanie skupić się na muzyce. Lekcje szkolne trwają 45 minut, ale ponieważ dziecko jest na koncercie z członkiem rodziny, jest w stanie utrzymać koncentrację około 10 minut dłużej.

Założenie jest takie, aby nie zmęczyć dziecka, a pozostawić je raczej z pewnym niedosytem (aby w przyszłości chciało wrócić). Koncertom tym często towarzyszą mniejsze wydarzenia, na przykład poprzedzające je lub następujące po nich występy chórów w foyer auli. Istotnym elementem koncertów jest treść wizualna, która rozbudza wyobraźnię słuchaczy; ważną rolę odgrywa też prowadzący⁶.

ISO regularnie organizuje również bezpłatne koncerty szkolne dla uczniów wszystkich szkół podstawowych i średnich. Szkoły zobowiązane są jedynie do pokrycia kosztów transportu do i z auli. Placówki położone dalej muszą ponosić wyższe koszty, stąd ich uczniowie rzadziej uczestniczyli w koncertach. Aby jednak zapobiec wykluczeniu uczniów tych instytucji, 35-osobowa grupa muzyków z orkiestry symfonicznej odwiedzała ich w szkole. Wizyty odniosły widoczny skutek, gdyż wszystkie te szkoły zaczęły odwiedzać salę koncertową. Szkoły, których uczniowie nigdy nie pojawiali się na szkolnych koncertach ISO Hjördís traktuje jako specjalne placówki zaprzyjaźnione z orkiestrą i oferuje im więcej zaproszeń na próby, jaki i na same koncerty. Tak było właśnie w przypadku Klettaskóli i Arnarskóli, szkół dla dzieci ze specjalnymi potrzebami. ISO, w bliskiej współpracy z nauczycielami, zorganizowała dla nich koncert bożonarodzeniowy. Hjördís inspirowała się The Boston Pops, którzy przodują w organizacji koncertów dla takich grup odbiorców pod względem wyboru miejsca, oświetlenia i programu. Ten świąteczny koncert był dla ISO również okazją do realizacji idei inkluzji społecznej, a także wypełnienia Deklaracji Praw Dziecka ONZ, która określa prawa dzieci do edukacji, a także ochrony, opieki zdrowotnej, schronienia i dobrego odżywiania.

Hjördís bardzo popiera dalszą pracę w duchu Deklaracji Praw Dziecka ONZ i stara się umożliwić dzieciom uczestnictwo w podejmowaniu decyzji. Przykładem jest niedawny koncert, na który przyjechały dzieci z przedszkola Njálshöfð. Dobrze przygotowały się do

6 Zarówno ten fragment jak i następne pochodzą z wywiadów przeprowadzonych z Hjördís Ástráðsdóttir i Ólafur Elíasson – zapis w posiadaniu autorki.

wizyty, czytając książkę związaną z wydarzeniem, po którym Hjördís zapytała widownię o wrażenia. Otrzymała od dzieci mnóstwo podziękowań oraz rysunków, ale także konstruktywną krytykę, jakże cenną dla autorki tego i przyszłych projektów. ISO prowadzi także własną orkiestrę młodzieżową. W duchu deklaracji ONZ młodzi członkowie mają własną radę artystyczną, a Hjördís zawsze pyta ich o opinię na temat tego, co można by poprawić. Filozofia programu edukacyjnego ISO polega zatem nie tyle na pracy dla dzieci, co pracy z dziećmi i wychodzeniu im naprzeciw. W ten sposób ISO w swoim działaniu zawsze uwzględnia gusta i potrzeby młodej widowni.

Hjördís zauważa, że ISO nie wypełnia swojego obowiązku odwiedzania na ogół bardzo wyludnionych islandzkich miasteczek i wsi – jest to spowodowane brakiem funduszy na podejmowanie koniecznych podróży. Aby temu przeciwdziałać, ISO organizuje koncerty dla dzieci, przy czym zarząd jest świadomy niesprawiedliwości, jaką jest wykluczenie dużej części populacji wiejskiej.

Hjördís bardzo podoba się maskotka orkiestry – Maximús, stworzona przez nieżyjącą już Hallfríður Ólafsdóttir, flecistkę solową orkiestry. Maximús jest zawsze obecny na koncertach dla dzieci. Mysz jest doskonałą maskotką, ponieważ nie mówi i nie potrzebuje słów, tak samo, jak muzyka. Dzieci mogą także odwiedzać nową mysia dziurę skonstruowaną w ścianie auli Harpa, pełną ciekawych, sensorycznych i edukacyjnych zabawek. Zapytana o to, jak ważne jest przybliżanie dzieciom muzyki orkiestrowej, Hjördís odpowiada, że możliwość poznania wszystkich tych wspaniałych dzieł napisanych przez wybitnych muzyków znacząco wpływa na jakość życia. „ISO zaprasza młodych solistów, kompozytorów i słuchaczy. Edukujemy i otwieramy drzwi, które dla wielu mogłyby pozostać zamknięte” – podsumowuje. Dzięki działalności ISO dzieci mają okazję zapoznać się z tą gałęzią sztuki.

Projekty organizowane przez ISO docierają również do osób, które nie są w stanie uczestniczyć w koncertach symfonicznych, realizując tym samym ideę społecznej inkluzji. Przed świętami Bożego Narodzenia ISO rozdaje setki biletów rodzinom w gorszej sytuacji materialnej. Orkiestra współpracuje z niepełnosprawnymi intelektualnie i ich w pierwszej kolejności zaprasza na próby, a także na koncerty lunchowe. Członkowie ISO odwiedzają słuchaczy także w ośrodkach

opiekuńczych i szkołach. W zeszłym roku orkiestra uczestniczyła ponadto w projekcie zatytułowanym „Samfónía”, który polegał na wspólnej grze muzyków ISO z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, w ramach przygotowania ich do powrotu do społeczeństwa i na rynek pracy. Seniorzy z domów spokojnej starości i dziennych domów opieki zawsze dostają darmowe bilety na drugą połowę próby generalnej noworocznego programu ISO. To zaproszenie skierowane jest zwłaszcza do osób, które nie są w stanie wytrwać w sali koncertowej przez cały koncert. W tym roku członkowie ISO wraz z uczniami i nauczycielami Islandzkiej Akademii Sztuk Pięknych uczestniczyli ponadto w dwunastu muzycznych wizytach u pacjentów cierpiących na Alzheimera. Pacjenci byli bardzo zadowoleni, ponieważ jak powszechnie wiadomo – poczucie rytmu tracimy na samym końcu. Nie być zepchniętym na margines z powodu wyniszczającej choroby i starości jest również kwestią praw człowieka i przynosi korzyści całemu społeczeństwu. Zapytana o inne aspekty edukacji muzycznej w Islandii, Hjördís wspomina swoje główne zmartwienie – trudność w znalezieniu nowych nauczycieli edukacji muzycznej (co ma swoje konsekwencje). Jeszcze kilka lat temu, przygotowując uczniów do śpiewu lub nauki nowego utworu przed koncertem, Hjördís mogła wysłać im partyturę, a teraz musi wysyłać nagranie, ponieważ coraz mniej nauczycieli potrafi czytać nuty. Hjördís kończy wywiad stwierdzeniem, że jest bardzo zadowolona z islandzkich zespołów szkolnych, które za niewielką opłatą wypożyczają instrumenty uczniom i są darmowe dla wszystkich uczniów.

Stworzenie nowego i odmiennego wydziału powołanego i zarządzanego przez Ólafura Elíassona, dyrektora Wydziału Muzyki Rytmicznej – Miðstöðin

Ólafur Elíasson to pianista klasyczny specjalizujący się w wykonawstwie muzyki Jana Sebastiana Bacha. Przez wiele lat był bardzo aktywnym nauczycielem fortepianu i jako jedyny przeprowadził przez finałowe egzaminy aż 17 swoich uczniów. W 2007 roku Ólafur rozpoczął na Uniwersytecie w Reykjavíku studia MBA, ponieważ był ciekawy, jakie możliwości oferują islandzkie szkoły muzyczne. Już jako nauczyciel fortepianu Ólafur czuł, że uczniowie pragną grać

muzykę inną niż ta, którą się im przedstawia, zwłaszcza w wieku nastoletnim. W owym czasie jego córka chciała zostać muzykiem. W ramach testowego projektu Ólafur założył z nią zespół. Projekt odniósł spory sukces i grupa zagrała ponad 300 koncertów oraz nagrała płytę, kiedy jego członkowie mieli po szesnaście lat. Kiedy Ólafur rozpoczął studia na uniwersytecie, skupił się przede wszystkim na określeniu celu, jaki powinien przyświecać islandzkim szkołom muzycznym. Aby uzyskać odpowiedź na to pytanie, Ólafur wybrał 60 przypadkowych rodziców z dwóch gmin i przeanalizował, jakie są ich oczekiwania względem szkół. Ku jego zaskoczeniu prawie wszyscy rodzice nie oczekiwali niczego więcej, poza dobrą zabawą dla swoich dzieci. Wśród rodziców nikt nie kładł także większego nacisku na muzykę klasyczną. Ólafur przeprowadził również wywiady z setką dzieci, zarówno z uczniami, jak i absolwentami szkół muzycznych. Zadawał im jedno, bardzo proste pytanie: „Gdybyś był dyrektorem, jak wyglądałaby twoja szkoła, jeśli pieniądze nie grałyby roli?”. Odpowiedzi były bardzo interesujące. Otóż wszystkie dzieci stwierdziły, że chciałyby grać razem ze swoimi rówieśnikami. Ólafur odkrył później, że niezwykle ważne jest, aby w grupie znajdowały się dzieci dokładnie w tym samym wieku. W większości 15-latkowie nie chcą bowiem być w jednym zespole z 13-latkami. Te drobne szczegóły mogą być dla nas zaskakujące, ale dla dzieci są niezwykle istotne. Uczniowie wyrazili chęć muzykowania według własnego uznania, a wielu miało bardzo wyraźnie określone pomysły na tworzenie własnej muzyki. Woleli także grać współczesną muzykę, której sami słuchali, niż na przykład sonaty Mozia i Clementiego. Poglądy te wyrażali przede wszystkim nastolatki w wieku od 13 do 16 lat. Warto w tym kontekście dodać, że to właśnie w tym wieku spada zainteresowanie muzyką klasyczną u młodych ludzi. Według statystyk Związku Nauczycieli Islandzkich, w tym wieku też ze szkół muzycznych odchodzi dziewięcioro na dziesięcioro uczniów. Ólafur przeanalizował również pomysły nauczycieli muzyki. Wszyscy zapytani starali się przybliżyć świat muzyki klasycznej i prezentować muzykę mistrzów takich jak Bach i Beethoven. Natomiast politycy zasiadający w radach podzielali raczej poglądy rodziców i tak długo jak wszyscy byli zadowoleni, nie interesowało ich, co dzieje się w szkołach. Taki stan rzeczy mógłby się utrzymywać, jednak pod warunkiem, że uczniowie dobrze radziliby

sobie w szkole (wówczas wszyscy byliby z nich dumni). Tak jednak nie było i to badania Ólafura doprowadziły do stworzenia programu, który miał pomóc uczniom w realizacji muzycznych marzeń na ich warunkach, przy jednoczesnym dostosowaniu obowiązującego nauczycieli zakresu nauki do programu nauczania w szkołach muzycznych. Jeśli więc dzieci zaproponowały konkretny utwór, Ólafur akceptował go tylko jeśli spełniał wytyczne przedstawione w programie nauczania.

Zgodnie z nowymi zasadami, Ólafur zwykle przyjmuje uczniów na swój wydział tylko wtedy, gdy może stworzyć dla nich zespół. Przykładowo, obecnie buduje grupę 10-latków i rozpocznie nabór dopiero wtedy, gdy będzie co najmniej czterech, a nawet sześciu kandydatów. Każdy zespół ma tygodniowo sześć godzin zajęć z nauczycielami. Wszystkim uczniom wydziału Ólafur oferuje także lekcje gry na keyboardzie, w grupach. Co tydzień uczniowie wybierają jeden utwór. Kiedy Ólafur rozpisze kompozycje dla wszystkich uczniów w klasie, udają się oni w parach do osobnych pokoi, by popracować nad interpretacją. Bywa, że panuje chaos, ale uczniowie bardzo sobie pomagają.

Lekcje są okazją do socjalizacji. Z uwagi na fakt, że uczniowie są w różnym wieku, starsi często pomagają młodszym. W ostatnie



(Fot. Inga María Leifsdóttir)

święto niepodległości, 17 czerwca 2022 roku, w ramach oficjalnych obchodów miasta Reykjavik jedna z grup wystąpiła na dużej scenie pod gołym niebem. W ciągu ostatnich dziesięciu lat grupy z wydziału wzięły udział w ponad 300 koncertach plenerowych w Reykjavíku i Kopenhadze.

Wszystkie koncerty są bezpłatne i okazują się bardzo inspirujące dla społeczności, np. dla rówieśników młodych artystów. Wiele wysiłku włożono w znalezienie miejsca, w którym mogłyby występować młode grupy, ponieważ w wieku 13 czy 15 lat są już na dość wysokim poziomie. Są oczywiście zbyt młodzi, by grać w barach, ale często występują w innych szkołach lub na koncertach plenerowych. Wydział dysponuje wysokiej klasy systemem nagłośnienia, przeznaczonym zarówno do koncertów pod gołym niebem, jak i wewnątrz budynku. Reykjavík służy wsparciem i pomocą, ponieważ chce, aby miasto realizowało nową misję promowania działalności muzycznej uczniów. Koncertowanie sprzyja socjalizacji uczniów, ponieważ spędzają oni dużo czasu na wspólnym muzykowaniu i pisaniu piosenek, bawiąc się i występując dla swoich przyjaciół. Do końca pierwszego roku szkoły średniej każdy zespół powinien nagrać swoją piosenkę i wystąpić ją do lokalnych stacji radiowych. Ólafur nie gwarantuje rzecz jasna, że będzie ona emitowana na antenie, ale chodzi o samo wykonanie zadania. Po drugiej klasie liceum każdy zespół ma nagrać płytę. Pisania piosenek, nagrywania i produkcji uczniowie uczą się także na Wydziale. Opłata za naukę jest podobna jak w innych, w większości dotowanych, powiatowych szkołach muzycznych, czyli wynosi około 1125 euro (po uwzględnieniu finansowania ze strony miasta, które pokrywa część kwoty w wysokości 363 euro).

Podsumowanie

Ubóstwo i brak finansowania publicznego to moim zdaniem czynniki najbardziej sprzyjające wykluczeniu społecznemu i niesprawiedliwości. To poważny problem, ponieważ przepaść między bardzo zamożnymi a biednymi wciąż się powiększa. Na szczęście w Islandii dostępne są publiczne fundusze i dotacje, dzięki którym większość dzieci w stolicy ma przynajmniej szansę skorzystać z wybranej formy edukacji muzycznej.

Bardzo niepokojąca jest jednak informacja, że dziewięcioro na dziesięcioro uczniów szkół muzycznych porzuca naukę w okresie dorastania, a jednym z głównych powodów jest niechęć do grania muzyki klasycznej. Jest to sygnał alarmowy dla nas, muzyków klasycznych, który powinien przypomnieć nam, że powinniśmy być jak najbardziej widoczni i słyszalni. Niełatwo jest też mierzyć się z ciągłą nierównością w dostępie do edukacji muzycznej w Islandii pomiędzy dziećmi z regionu stołecznego, a tymi z pozostałej części kraju. Niepokojący i zaskakujący jest również brak pedagogów muzycznych w szkołach publicznych. Są jednak również powody do zadowolenia. Mimo, że działania Hjördis i Ólafura w zakresie edukacji muzycznej i realizowanych projektów bardzo się różnią, łączy ich chęć dbania o osoby i grupy, z którymi pracują. Oboje starają się zrozumieć i zaspokoić ich pragnienia i potrzeby. Oboje wydają się raczej słuchać i prowadzić dialog ze swoimi słuchaczami i uczniami, niż „wygłaszać im kazania”. Oboje spotykają się ze swoimi uczniami w połowie drogi i chcą zapewnić im dobrą edukację muzyczną. Myślę, że ich działanie jest jednym z wielu wspaniałych sposobów na poprawę integracji społecznej poprzez edukację muzyczną i jestem przekonana, że odpowiednia muzyka może znacząco poprawić jakość życia.

Bibliografia:

United Nations: Leaving No One Behind: The Imperative of Inclusive Development: Report on the World Social Situation”, 2016, ST/ESA/362.

Strony internetowe:

Iceland Ministry of Education: Curriculum 2014, 153. <https://tiny.pl/wfn8p> (data dostępu: 5.12.2022).

Sound connections: Manifesto for Musical Inclusion and Social Justice. <https://tiny.pl/wfn8c>, 1 (data dostępu: 5.12.2022).

Prof. dr hab. Marcin Murawski

Katedra Instrumentów Smyczkowych, Harfy i Gitary

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Klasyka klasycznie – krótka historia pewnego projektu o ambicjach inkluzywnych

Pomysł nowego projektu *Rock classics on viola* powstał na kanwie narastających od dawna wątpliwości odnośnie do skuteczności konwencjonalnej działalności koncertowej i nagraniowej od lat prowadzonej przez autora. Oczywiście *spiritus movens* tych działań zawsze było poszukiwanie niekonwencjonalnego repertuaru, odkrywanie zapomnianych niesłusznie twórców i dokonywanie tym samym światowych premier¹. Lecz czy rzeczywiście jest to dorobek istotny

- 1 Chciałbym tu wspomnieć o płytach CD z dziełami współczesnego twórcy z USA Michaela Kimbera i jego krajana sprzed stu lat, Edwarda Swana Hennessy'ego, francuskich kompozytorów z przełomu XIX i XX wieku, jak Emile Pierre Ratez, Rene de Boisdeffre, Adolphe Blanc, oprócz wielu innych przykładów z Polski i zza granicy. Poza tym w moim dorobku znalazło się czterdzieści płyt CD i DVD z repertuarem rozpiętym od mistrza baroku Christopa Graupnera (w koprodukcji z artystami z Nowej Zelandii), po kompozycje najnowsze polskich twórców: Aliny Kubik, Moniki Kędziory, Ewy Fabiańskiej-Jelińskiej, Agnieszki Zdrojek-Suchodolskiej czy Arilda Jensena (Norwegia). Nagrane kompozycje uwzględniały rozmaite składy: na altówkę solo, na dwie i więcej altówek, na altówkę z fortepianem i z orkiestrą. Dorobek z udziałem artystów

i znaczący? Czy podejmowanie tego typu działań przekuwa się następnie na realne zainteresowanie muzyką klasyczną lub ciekawość gry na altówce (albo to i to)? Czy poza branżą muzyczną, albo ściślej: branżą instrumentów smyczkowych, te dokonania fonograficzne odniosły trwałe i istotny skutek, którym byłaby np. chęć zbliżenia się do muzyki poważnej reprezentantów różnych grup społecznych, narodowości, wyznań i o zróżnicowanym stanie zdrowia? Wątpliwości pozostają i pojawiają się następne. Jak bowiem – zwłaszcza dziś, po dwóch latach lockdownu – dotrzeć z muzyką klasyczną do pokolenia dzisiejszej młodzieży, pokolenia „tu i teraz”, przyklejonych do smartfonów pożeraczy fast-foodów, uzależnionych od wyprzedaży w sklepach sieciowych, promocji, Netflixu i szerokopasmowego Internetu? Pokolenia aplikacji w telefonach, tutoriali na YouTube (*Jak ugotować rosół?*), influencerów i followersów, pokolenia lajkujących i szerzących pliki, generacji, która bardzo szybko się nudzi, a z drugiej strony – paradoks – nie potrafi się skupić na niczym, co trwa dłużej niż reklama. Jak do nich dotrzeć i to z muzyką klasyczną, pełną uroczych niuansów, których jednak brak w wielokrotnie powielanych z playbacku popowych piosenkach?

Podobne pytania już stawiano, a z prób odpowiedzi powstały projekty takie jak np. płyty Vanessy Mae. Być może dobrym pomysłem mogłoby być wzięcie udziału w programie typu *Mam talent* albo *You can dance*. Tego rodzaju tok myślenia przyświecał pewnej studentce Universität für Musik und Darstellende Kunst w Wiedniu (absolwentce klasy altówki autora), która stała się bohaterką programu telewizyjnego *Jestem z Polski*, ukazującego życie Polek na obczyźnie w nieco podkolorowany sposób. Bardzo prawdopodobne, że sytuacji mogłoby zaradzić zaangażowanie autora w przygotowanie tutoriali

z naszego kraju, jak i świetnych muzyków spoza Polski (tu szczególny ukłon w stronę gruzińskiej pianistki Nino Jvania, w podziękowaniu za naszą płytę CD z kompozycjami na altówkę i fortepian Gyia Kanchelego). Płyty zostały wydane w zasłużonym wydawnictwie Acte Prealable, którego publikacje mają światowy zasięg i dystrybucję. Część z nagranych albumów dostępna jest w serwisach społecznościowych, gdzie spotkała się z pozytywnymi reakcjami i zyskała liczne, również pozytywne komentarze i reakcje.

czy vlogów internetowych, opisujących krok po kroku powstawanie dźwięku na instrumentach? Być może.

Jak na razie jednak proponujemy projekt pt. *Metal and rock classics for violas*, który ma szansę połączyć pokolenie urodzone w latach 70. (tzw. pokolenie X, z którego pochodzi autor), pokolenie Z (czyli ludzi urodzonych po roku 1995), z pokoleniem Y (czyli tych z PESEL-ami nadanymi po roku 2000, nazywanych też iGeneretion). Założeniem jest wykonanie i nagranie znanych i rozpoznawalnych hitów rockowych i heavymetalowych zespołów z lat 80. i 90. minio-nego wieku, zaaranżowanych na cztery altówki. Co istotne, brzmienie czterech altówek wzbogacone zostało efektami osiągalnymi w studiu nagraniowym, takimi jak: *fuzz*, *distortion* czy *octaver*. W zakresie rozpowszechniania wersja końcowa (po edycji studyjnej) została udostępniona bezpłatnie każdemu, kto jest w zasięgu sieci bezprzewodowej. Warto zaznaczyć, że długość jednego opracowania nie mogła przekraczać kilku minut, żeby, z jednej strony, przykuć uwagę, a z drugiej – dać poczucie niedosytu.

Grupa docelowa to właśnie młodzież idącą rano do szkoły ze smartfonem w ręku i bezprzewodowymi słuchawkami w uszach, mająca blade pojęcie o muzyce klasycznej. Młodzi ludzie, którzy poprzez nieustanny kontakt z mediami społecznościowymi i playlistami myślą koncerty na żywo z show z playbacku, albo wydaje im się, że utwór – na przykład *Nothing Else Matters* Metalliki – będzie zawsze i wszędzie, w każdych warunkach, na różnych kontynentach i po wielu latach brzmieć zawsze tak samo. Otóż nie, nie będzie brzmieć tak samo jak oryginał. Być może część słuchaczy przełączy ten utwór na inny (pytając – jak to młodzież ma w zwyczaju – „o co kaman?”), część może w ogóle nie wybierze żadnej ścieżki, ponieważ nazwa im nic nie powie. Niektórzy posłuchają tylko fragmentu, ale być może znajdą się i tacy, którzy przetrwają te kilka pierwszych minut niepewności i przesłuchają całość.

Głównym zamierzeniem autora projektu jest wzbudzenie wątpliwości, a potem ciekawości. Celem jest zachęcenie młodych ludzi, by po wysłuchaniu opracowań klasyków rocka i heavy-metalu, być może, zaczęli szukać słów-kluczy: „altówka”, „aranżacja”, „opracowanie”. To guglowanie natomiast doprowadzi ich być może do dalszych „odkryć”, np. wersji *Tango – Etude* nr 3 Astora Piazzolli – a od tego

już tylko krok przecież do tanga tradycyjnego czy innych utworów wielkiego Argentyńczyka. Być może – wybiegając nieco w przeszłość – młodych zainspiruje ta muzyka na tyle, że wpadnie im do głowy myśl: „następnym razem gdy się zobaczymy, to zagram ci to tango, bo wiem, że lubisz tańczyć”? Tak to się powinno odbywać: słucham czegoś, inspiruje mnie to, przyswajam melodię, nucę lub gram ją po swojemu, prezentuję moją wersję szerzej (publicznie, czyli choćby koledze z pracy, czy współpartnerowi subkultury pracowników budowlanych) i może – jak wirus – całość rozniesie się dalej, w nieco mniej (lub bardziej!) zmienionej wersji, by wciągać coraz liczniejsze i coraz bardziej zróżnicowane rzesze ludzi.

Oczywiście, projekt może się spotkać z odrzuceniem, ponieważ głównym bohaterem jest... wyśmiewana altówka. Nie przypadkiem przecież opowiada się dowcipy o altowiolistach. Co to właściwie jest ta altówka? Takie większe skrzypce? No tak..., skoro temat został wywołany, to proszę bardzo: dowcipy o altówce (trzeba rozbroić ten granat!):

- Jaka jest różnica między piorunem, a palcem lewej ręki altowiolisty? Jedno i drugie trafia z wielką siłą, ale nigdy drugi raz w to samo miejsce.
- Jaka jest różnica między pierwszym a drugim pulpitem altowiolistów w orkiestrze? Są dwie możliwe odpowiedzi: albo pół taktu, albo pół tonu.
- Jak powstał kanon (forma muzyczna polegająca na powtórzeniu melodii)? Grupa altowiolistów miała grać *unisono* (czyli razem)..., ale nie wyszło.
- Co ma wspólnego sekcja altówek z orkiestrą X (tu wstawiamy orkiestrę, której albo nie lubimy, albo wszyscy znamy) z The Beatles? Otóż jedni i drudzy nie zegrali razem od 1969 roku.
- Jak powstała altówka? Otóż, wskutek tego, że pewien pijany lutnik założył struny na futerał na skrzypce.
- Po czym poznać, że altowiolista fałszuje? Ano po tym, że smyczek jest w ruchu.

Tego rodzaju dowcipy można mnożyć, powielając stereotyp. Czy można to zmienić? Jest to raczej wątpliwe, a jeśli tak, to może wykorzystajmy fakt, że altówka bywa często wyśmiewana. Ponad

wszystko bowiem – jest popularna! Może to będzie dobry powód, żeby wykorzystać tę popularność i sprawić, że niektórzy zechcą sprawdzić, jak ów instrument wygląda. Na ten temat może powstać krótki film, klip lub mem – to jest przecież język współczesności. Tego rodzaju materiały mogą znaleźć się w smartfonach, laptopach i ipodach. W ten sposób naturalną ludzką ciekawość możemy użyć do naszych celów. Żeby to osiągnąć, trzeba docelowej grupie odbiorców zaproponować obok warstwy muzycznej również obrazek w tle – nawet z tą owianą satyryczną sławą altówką na pierwszym planie. Obrazek może być lepszy, gorszy, czasem nieco ironiczny lub kontrowersyjny: zawsze przecież to milej popatrzeć na tego, który gra na instrumencie, prawda? A jeszcze lepiej popatrzeć i posłuchać całości w formie teledysku czy też wideoklipu, zrealizowanego z użyciem dronów w rozpoznawalnych lub oryginalnych lokalizacjach.

Realizacja projektu *Rock classics on viola* trwała dwa trudne, bo pandemiczne, lata (w terminie od kwietnia 2020 do kwietnia 2022). Założeniem było opracowanie utworów rozpoznawalnych i takie też zostały włączone do projektu. Są to:

1. *Nothing Else Matters* – Metallica (1991)
2. *Hysteria* – Def Leppard (1987)
3. *Alone* – Heart (1987)
4. *Livin' On A Prayer* – Bon Jovi (1986)
5. *The Power Of Love* – Jennifer Rush (1984)
6. *Sharp Dressed Man* – ZZ Top
7. *Home Sweet Home* – Mötley Crüe (1985)
8. *More Than Words* – Extreme (1990)
9. *Don't Stop Believin'* – Journey (1981)
10. *You Shook Me All Night Long* – AC/DC (1980)
11. *Eye Of The Tiger* – Survivor (1982)
12. *Still Loving You* – Scorpions (1984)
13. *Here I Go Again* – Whitesnake (1982)
14. *Every Time I Look At You* – Kiss (1992)
15. *All You Need Is Love* – The Beatles (1967)
16. *Show Must Go On* – Queen (1991)
17. *My Mother Told Me* – The Vikings (bonus track, 2020)

Utwory, które stały się przedmiotem opracowań, zostały pierwotnie stworzone i nagrane przez najważniejsze zespoły rockowe

i heavymetalowe z dekady 1983-1993. W zestawieniu znalazło się też kilka wybitnych kompozycji z lat wcześniejszych, np. *All You Need Is Love*.

Utwory zostały zarejestrowane w poznańskim FreeFly Studio, w znakomitej współpracy z Michałem Garsteckim (pracownikiem Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu). Opracowanie na cztery altówki polegało na intuicyjnym wykorzystaniu istniejących aranżacji (na przykład na kwartet smyczkowy), ale wiązało się z licznymi alteracjami tekstowymi i rejestrowymi, nakierowanymi na wydobycie wszelkich walorów brzmieniowych altówki (co jest przedmiotem dumy autora). Sama zaś praca studyjna oznaczała nagranie poszczególnych ścieżek, czyli partii danego instrumentu, po kolei (zaczynaliśmy najczęściej od podstawy, czyli partii altówki nr 4 i potem sukcesywnie pieliśmy się do góry przez partię trzeciej, drugiej, aż do pierwszej). Aczkolwiek przy bardziej skomplikowanych aranżacjach wymagane było nagranie jeszcze większej ilości ścieżek. Tak było na przykład przy utworze *Show Must Go On* zespołu Queen, opracowanego na pięć altówek, do którego nagraliśmy łącznie dziewięć ścieżek, które dopiero nałożone na siebie i zmiksowane dały piorunujący efekt końcowy. Główną trudnością było w tym wypadku zagranie wszystkiego osobno, w jednym ujęciu (z ewentualnymi poprawkami), mając tylko słuchawki na głowie i wyobrażając sobie wersję finalną (na szczęście nowoczesne techniki stosowane obecnie podczas pracy studyjnej pozwalają wykonawcy brzmieć jak cały zespół, i właśnie taka sytuacja miała tu miejsce).

Niezwykle ciekawą strategią było dodawanie efektów barwowych przynależnych muzyce rockowej czy metalowej do brzmienia kwartetu altówkowego. Celem jednak nie było osiągnięcia pastiszu czy odwzorowanie oryginału, ale stworzenie nowej, do tej pory nie-nagranej jakości. I to – jak się wydaje – stało się atutem projektu: nikt nigdy czegoś takiego z altówką w ręku i efektem *fuzz* ze stołu studyjnego nie zrobił!

Przyszła kolej na konfrontację z rzeczywistością. Kilka z pierwszych singli umieszczono na kanale YouTube i rozpoczęło się oczekiwanie na reakcje. A te przyszły szybko i w znaczącej części były nader pozytywne i entuzjastyczne. Pojawił się także komentarz: „po co to nagrywać w takiej wersji, skoro oryginał najlepszy”, co nie

dziwi, jeśli przypomnimy sobie pewien filmowy frazes, że najbardziej podobają nam się te piosenki, które już znamy.

Jednak większość opinii była pozytywna, co pokazują liczniki „lajków” i wyświetleń – każda z kilku umieszczonych kompozycji (m.in. Metaliki, Def Leppard, Jennifer Rush czy Extreme) ma ponad dwa tysiące wyświetleń. Ciekawostką jest trochę wyższa liczba wyświetleń kompozycji *My Mother Told Me* (na 31 lipca 2022 jest ich 2700) polskiego zespołu *a capella* Perły i Łotry, w opracowaniu na sześć altówek, ale to z pewnością pokłosie fenomenu serialu *Wikingowie* i ogromnej popularności tego właśnie utworu. Niespodzianką było ponad 5500 wyświetleń *Nothing Else Matters* – choć być może była to kwestia czasu, bo to utwór, który został udostępniony jako pierwszy (w lipcu 2020 roku). Okazuje się zatem, że na takie projekty jest zapotrzebowanie. Niemniej – zgodnie z przeprowadzaniem – liczby wyświetleń tych klipów są stosunkowo małe w porównaniu z teledyskiem do kultowego utworu *Livin' on a Prayer* zespołu Bon Jovi, który już w kilka dni po jego premierze (3 stycznia 2022) dobił do 4000 wyświetleń, a obecnie ma ponad 7000. Kompozycja zespołu Bon Jovi została opracowana w formie teledysku, do którego zdjęcia wideo zrealizowano w kwietniu 2021 roku w Poznaniu i okolicach, z udziałem ekipy filmowej (z wykorzystaniem dronów!). Całość wyreżyserowała Anna Kochnowicz-Kann. Scenariusz to ciekawa opowieść o życiowych priorytetach i wyborach, jakich dokonujemy w życiu.

Właśnie ten utwór, przedstawiony w formie filmowej, to dowód na słuszność poszukiwań autora. Dzisiejsze czasy wymagają takiej formy komunikacji i tylko w ten sposób skutecznie możemy docierać i konkurować o widza. Płyty CD, podobnie jak płyty winylowe, DVD czy też Blu-ray, wydają się być przeżytkiem. Dziś to już jedynie obiekty kolekcjonerskiej pasji, relikty minionej epoki, ważne dla wąskiego i wyspecjalizowanego grona odbiorców. Do iGeneration – mając na uwadze inkluzję społeczną – trzeba docierać poprzez smartfony, a nie słup ogłoszeniowy czy gazetę codzienną. No cóż, może właśnie poprzez tego typu działania podtrzymamy tradycje kultury wyższej i udostępnimy ją szerokiemu gronu odbiorców (obywatelom „globalnej wioski”).

W opinii autora, obok oddolnych inicjatyw, a także rozwiązań systemowych prowadzonych przez instytucje edukacyjne, rolę nauczycieli

jest nauka kulturowych wzorców, i to poza szkołą. Konieczne jest wykorzystanie powszechnej dostępności (czego? – muzyki!) online do naszych działań i długofalowych celów. A te są przecież jasno określone: zaciekawienie społeczeństwa brzmieniem instrumentów w naturalnej formie, zaciekawienie brzmieniem instrumentów smyczkowych, zaintrygowanie możliwościami wykonawczymi, wykorzystaniem elementów popowych (czy też rockowych) do przyciągnięcia uwagi tych ludzi, którzy do tej pory pozostawali w bezpiecznym środowisku popkultury. Nie bójmy się zatem, eksperymentować, zmieniać, miksować tradycję z nowoczesnością i dodawać pierwiastek indywidualny.

Historia animacji kultury i poszerzanie kręgu odbiorców przez artystów muzyki klasycznej zna wiele przypadków, kiedy to autorzy na początku byli wyszydzani, oczerniani i deprecjonowani. Wraz z upływem czasu padały jednak kolejne bariery i bastiony skostniałych tradycji i zasad, a społeczeństwa coraz bardziej interesowały się muzyką klasyczną, której szczyt popularności bezdyskusyjnie przepadł na koniec zeszłego tysiąclecia.

„Zabijają” nas, artystów, telefony komórkowe i powszechna dostępność muzyki – lepszej, gorszej, na żywo, z playbacku, na smartfonach. Proces ten jest nieunikniony i w kolejnych latach spowoduje kolejne problemy, np. z frekwencją na koncertach. Jedynym wyjściem jest sięganie po nowe narzędzia, mieszanie stylów, by przemyścić muzykę klasyczną. Może ktoś w przyszłości wykorzysta nasze działania do aranżacji muzycznych przeznaczonych na nowe, nieznanne instrumenty przyszłości.

Dr Trine Ørbæk

University College of South-Eastern Norway

Ole Andreas Meen

Szkoła Kulturalna w Skien

„Cała klasa tworzy wspólną jednostkę” – nauczycielskie doświadczenie inkluzji społecznej poprzez muzykę

Wstęp

Praca nad inkluzją i integracją w szkolnictwie podstawowym i średnim w Skien Kulturskole (szkole kulturalnej w Skien) w Norwegii nosi nazwę MIKS. Jest to skrót od pierwszych liter norweskich słów oznaczających różnorodność, integrację, kulturę i jedność. Nauczanie w ramach projektu MIKS ma swoje źródła w lokalnych decyzjach politycznych gminy Skien, a także w krajowych i międzynarodowych dokumentach dotyczących polityki szkół kulturalnych oraz edukacji podstawowej i średniej. Celem projektu MIKS jest poprawa inkluzji i integracji grup mniejszościowych oraz dzieci wrażliwych, uzyskiwana na drodze współpracy z jedną lub kilkoma szkołami podstawowymi, gdzie realizowane są działania kulturalne, występy sceniczne, a także praktyczne nauczanie w szkołach podstawowych i średnich.

Krajowe dokumenty strategiczne dla szkół kulturalnych w Norwegii

Norwegia posiada kilka dokumentów rządowych, które przedstawiają wartość działań kulturalnych, jako narzędzia edukacyjnego w sztuce

i edukacji dzieci¹. W Białej Księdze nr 18: *Oppløve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge (Doświadczaj, twórz, dziel się. Sztuka i kultura dla dzieci i młodzieży, z ich udziałem i ich autorstwa)*, miejskie szkoły kulturalne przedstawiono jako ważną arenę integracji i inkluzji społecznej w Norwegii oraz w narodowym planie strategicznym. W dokumencie zatytułowanym *Kreatywność, zaangażowanie i eksploracja. Treści praktyczne i estetyczne w przedszkolu, szkole i kształceniu nauczycieli* czytamy o potrzebie tworzenia połączenia wysiłków w szkolnictwie podstawowym i średnim oraz w szkołach kulturalnych w celu zachęcenia gminy do korzystania z wiedzy szkół kulturalnych oraz do nadania dydaktyce bardziej praktycznego charakteru.

Wartości szkół kulturalnych w Norwegii opierają się na humanistycznym spojrzeniu na ludzkość oraz na wartościach społecznych, takich jak wspólnota, wolność słowa, godność człowieka i demokracja. Społeczność norweska akceptuje rosnącą różnorodność form ekspresji kulturowej, a poprzez uznanie i podnoszenie świadomości tej różnorodności szkoły kultury postrzegają się jako ważny element utrzymania i odnowy dziedzictwa kulturowego. Zgodnie z założeniami ramowego programu nauczania, jeśli ktoś ma szanować cudzą kulturę, musi znać swoją własną i mieć silne poczucie tożsamości. Działania kulturalne postrzegają się także jako platformę, na której można zbudować poczucie przynależności i zachętę dla społeczności do uczestnictwa we wspólnocie niezgody, co uważa się za „warunek konieczny dla sprawnej demokracji”².

Z tymi wartościami wiąże się również rezolucja 44/25, zawarta w *Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka*, a zwłaszcza prawo dzieci do „swobodnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i sztuce”:

- 1 Norweski Dyrektoriat Edukacji i Szkoleń. <https://tiny.pl/wdnnk> (data dostępu: 1.11.2022); Norweski Dyrektoriat Edukacji i Szkoleń. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022); Norweskie Ministerstwo Kultury i Równości. <https://tiny.pl/wdmhr> (data dostępu: 1.11.2022).
- 2 Norweska Rada Szkół Muzycznych i Sztuk Scenicznych, op. cit., 7.

Państwa-strony uznają prawo dziecka do odpoczynku i rekreacji, do udziału w zabawie i zajęciach rekreacyjnych odpowiednich do wieku dziecka oraz do swobodnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i sztuce [art. 31. 1]

oraz

Państwa-strony muszą szanować i promować prawo dziecka do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz muszą zachęcać do zapewnienia odpowiednich i równych możliwości działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej i wypoczynkowej (art. 31.2)³.

Norwegia ma również ambicje polityczne, aby wykorzystywać szkoły kulturalne do rozwijania procesów nauczania i uczenia się sztuki i poprzez sztukę, aby umożliwić dzieciom zrozumienie historycznego i kulturowego kontekstu, w którym żyją. Ambicja ta wpisuje się w *Konwencję o ochronie niematerialnego dziedzictwa kulturowego*, która zobowiązuje szkoły kulturalne do skupienia się na dziedzictwie kulturowym, aby umożliwić dzieciom wykorzystanie ich przeszłych doświadczeń do spotkania ze światem, którego jeszcze nie znają⁴.

Sekcja 13-6 ustawy o edukacji⁵, *Prowadzenie zajęć muzycznych i innych działań kulturalnych* stanowi, że:

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 szkolnym i lokalnym życiem kulturalnym.

W dokumencie zatytułowanym *Ramy programowe dla szkół muzycznych i sztuk scenicznych: różnorodność i głębsze zrozumienie* czytamy

3 Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. <https://tiny.pl/wdnn3> (data dostępu: 1.11.2022).

4 UNESCO. <https://tiny.pl/wdnnz> (data dostępu: 1.11.2022).

5 Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych. <https://tiny.pl/wdnn3> (data dostępu: 1.11.2022).

o tym, że celem szkół kulturalnych jest rozwijanie u dzieci „arty-
stycznych i kulturowych kompetencji i ekspresji, a także wspiera-
nie kreatywności, krytycznego osądu oraz ogólnych umiejętności
kulturalnych i społecznych”⁶. Zgodnie z tym programem nauczania
umiejętności te postrzega się jako „fundamentalne dla opanowania
życia, rozwoju osobistego i edukacji, ponieważ sztuka kształtuje
tożsamość człowieka i rozwija jego zdolność zrozumienia sposobów
wyrażania się innych ludzi”⁷. Ponadto plan ilustruje, w jaki sposób
praca ze sztuką rozwija wyobraźnię i zmysły oraz w jaki sposób, jako
członkowie wspólnoty kulturowej, rozwijamy nasze poczucie bezpie-
czeństwa i zrozumienie; co to znaczy być człowiekiem, „dla siebie”
i w towarzystwie innych. Gmina Skien sformalizowała ten program
nauczania poprzez decyzje urzędowe i stanowi on podstawę rozwoju
lokalnej szkoły kulturalnej. Ramy programowe podzielono na trzy
programy kształcenia o różnych profilach i celach: *Szerokość, Rdzeń
i Głębokość*. Projekt MIKS realizowany w szkole kulturalnej w Skien
stanowi część programu *Szerokość* i obejmuje projekty mające na
celu rozwijanie umiejętności twórczych, kompetencji artystycznych
i kulturowych oraz umiejętności interpersonalnych, jako podstawy
własnej ekspresji.

Badania nad szkołami kultury w Norwegii

Badania nad szkołami kulturalnymi to inicjatywa wprawdzie nowa,
ale ważna dla rozwoju edukacji w Norwegii. Jak dotąd badania te
oznaczały dyskusje o tym, w jaki sposób nauczyciele w szkołach
kulturalnych weryfikują swój mandat⁸ oraz, że procesy szkolne na

6 Norweska Rada Szkół Muzycznych i Sztuk Scenicznych. <https://tiny.pl/wdmhq> (data dostępu: 1.11.2022), 5.

7 Ibidem.

8 Angelo E.: Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. “Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift”, 2012a, volume 15, Issue 1; Angelo E.: Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser. NTNU. <https://tiny.pl/wdnkm> (data dostępu: 1.11.2022); Brøske B.Å.: Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: ekspansiv læring eller bistandsarbeid? [W:] Angelo E., Rønningen A., Rønning R.J.: Forskning

poziomie właścicielskim i zarządczym są kluczowym czynnikiem rozwoju jakości w szkołach kulturalnych, a także o znaczeniu wspólnych wartości oraz wzajemnych korzyściach ze współpracy między szkołami kulturalnymi a szkołami podstawowymi. Według Westby'ego⁹ wykorzystanie nauczycieli ze szkół kulturalnych w szkołach podstawowych stanowi wyzwanie, ponieważ programy nauczania w obu instytucjach mają różne cele i ambicje.

Badania nad szkołami kulturalnymi w Norwegii pokazują również, że istnieją pewne trudności, nawet jeśli w dokumentach urzędowych szkoły kulturalne przedstawia się jako odnoszące duże sukcesy. Kilka badań pokazuje, że szkoły kulturalne w wielu gminach mają cechy dość statycznych i mało postępowych organizacji, a wiele dzieci nie uczestniczy w zajęciach¹⁰. Według Bakken¹¹ w zajęciach rekreacyj-

og og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen. Oslo, 2017, 235-257; Emstad A.B., Angelo E.: Skolen som mulighetenes univers i bygda – Eksistensorientert ledelse som drivkraft. [W:] Emstad A.B., Angelo E.: Ledelse for læring i mulighetenes skole: skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling. Oslo, 2015; Emstad A.B., Angelo E.: Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? “Journal for Research in Arts and Sports Education”. <https://tiny.pl/wdnkg> (data dostępu: 1.11.2022); Emstad A.B., Angelo E.: Value-Based Collaboration Between Leaders at Schools of Music and Performing Arts and Leaders at Compulsory Schools. “The Journal of Arts Management, Law, and Society Microsoft Word”. <https://tiny.pl/wdn67> (data dostępu: 1.11.2022); Waagen W.: Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelseutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. [W:] Emstad A.B., Angelo E.: Ledelse for læring i mulighetenes skole: skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling. Ed. Cappelen Damm akademisk, Oslo, 2015.

- 9 Westby I.A.: Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: to sider av samme sak? [W:] Angelo E., Rønningen A., Rønning R.J.: Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen. Oslo, 2017, 134-156.
- 10 Norweska Dyrekcja ds. Edukacji i Szkoleń. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022).
- 11 Bakken A.: Ungdata. Nasjonale resultater 2017. NOVA Rapport 8/18. Oslo, 2018.

nych, kulturalnych i programach szkół kulturalnych nie uczestniczy około dwa razy więcej dzieci i młodzieży z grup o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, niż dzieci i młodzieży z grup o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym¹². Istnieje również związek między dziećmi i młodzieżą a finansami rodzinnymi, pochodzeniem etnicznym oraz uczestnictwem w zajęciach kulturalnych i rekreacyjnych (w tym w szkołach kulturalnych)¹³. Warto zauważyć, że brakuje badań dotyczących poglądów nauczycieli na temat nauczania w szkołach kultury. W tym kontekście cenne będą opisy doświadczeń nauczycieli w zakresie inkluzji społecznej poprzez nauczanie w ramach projektu MIKS w szkole kulturalnej w Skien.

Cel pracy

Wizja zawarta w planie gminy Skien na rzecz kultury (2010-2021) to hasło: „Skien – dobre i inkluzywne miejsce spotkań”¹⁴. Plan koncentruje się na „cyklu dobrego życia”, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, co uzasadnia się tym, że dla nich ważny jest dobry start w życiu, a najistotniejszym aspektem jest wdrożenie działań zapobiegających wykluczeniu. Wizję przyszłości dla Skien określa następujące zdanie: „To mieszkańcy Skien czynią gminę taką, jaka jest. Naszym obowiązkiem jest wspólne budowanie przyszłości”. Skupiono się na postrzeganiu wszystkich mieszkańców gminy jako zasobu, wskazując, że dla stworzenia lokalnej społeczności istotna jest inkluzja. Plan strategiczny na rzecz dzieciństwa uzupełnia gminny plan kulturalny, a jego celem jest objęcie projektów integracyjnych i inkluzyjnych, realizowanych przez Szkołę Kulturalną w Skien wraz ze szkołami podstawowymi i gimnazjalnymi, z ambicją przyczynienia się do uzyskania przez wszystkie dzieci i młodzież poczucia sprawstwa, bezpieczeństwa, dobrego samopoczucia i przyjaźni¹⁵. Uczniowie Szkoły Kulturalnej

12 Ibidem.

13 Ibidem; Hylland O.M., Haugsevje Å.D.: Fritid, frihet og fellesskap: kunnskap og løsninger i lokalt kulturarbeid blant barn og unge. Oslo, 2019.

14 Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx38> (data dostępu: 1.11.2022).

15 Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx38> (data dostępu: 1.11.2022); Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3s> (data dostępu: 1.11.2022).

w Skien, którzy pochodzą ze środowisk mniejszości językowych, to 2,11%. Jednym z głównych wyzwań dla gminy jest wysoka liczba osób porzucających naukę w szkołach średnich, a także wysoki poziom bezrobocia i trudności integracyjne grup mniejszościowych w zakresie edukacji i pracy. Dzieci ze szkół podstawowych dotknięte problemem ubóstwa to 16,8%¹⁶, a dzieci ze środowisk mniejszości językowych są w tej grupie nadreprezentowane. W celu opracowania projektów, które mogą przynieść zmianę, przygotowano odrębny plan cząstkowy na rzecz integracji w gminie Skien¹⁷, zawierający ważne wytyczne dotyczące priorytetów Szkoły Kulturalnej w Skien, takie jak plan działań na rzecz zwiększenia naboru dzieci do szkoły.

W planie finansowym gminy Skien (gmina Skien, 2015b) lokalni politycy postanowili zaproponować szkole kulturalnej w Skien następujące zalecenia dotyczące inkluzji i integracji:

Szkoła kulturalna tworzy wartościowe miejsca spotkań dla dzieci i młodzieży. HOOP (Główny Komitet ds. Dzieciństwa) podkreśla, że szkoła kulturalna powinna zapewniać dzieciom i młodzieży w Skien kluczowe umiejętności zawodowe, kreatywność i rozwój. Komitet będzie dążył do tego, aby szkoła kulturalna w Skien pełniła jeszcze bardziej inkluzyjną i integracyjną funkcję oraz aby udostępniono usługi dla dzieci wrażliwych¹⁸.

Szkole kulturalnej w Skien nie przyznano żadnych dodatkowych środków finansowych, chociaż finansowanie projektu MIKS częściowo pochodzi ze środków zewnętrznych Norweskiej Dyrekcji ds. Dzieci, Młodzieży i Rodziny oraz bieżącego budżetu szkoły kulturalnej. Szkoła kulturalna w Skien rozszerzyła projekt na 2022 rok na podstawie decyzji urzędowej w procesie budżetowym¹⁹. W ramach tej decyzji

16 Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. <https://tiny.pl/wdnkw> (data dostępu: 1.11.2022).

17 Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3v> (data dostępu: 1.11.2022).

18 Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx36> (data dostępu: 1.11.2022).

19 Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3n> (data dostępu: 1.11.2022); Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3k> (data dostępu: 1.11.2022); Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx32> (data dostępu: 1.11.2022).

szkoła kulturalna w Skien otrzymała zadanie wdrożenia bardziej praktycznie dostosowanego nauczania w szkołach podstawowych i średnich. W celu poszerzenia wiedzy na temat tego, w jaki sposób szkoły kulturalne mogą być platformą integracji społecznej, w niniejszym rozdziale przedstawiono opracowanie danych z projektu MIKS, którego naczelną pytanie brzmi: w jaki sposób, zdaniem nauczycieli, muzyka może służyć inkluzji społecznej?

Aby przybliżyć się do odpowiedzi na to pytanie, posłużymy się Deweyowską koncepcją doświadczenia, doświadczenia estetycznego i edukacji demokratycznej. Aby uchwycić cielesne i emocjonalne wymiary doświadczeń, uwzględnimy również koncepcje Fuchsa dotyczące muzykalności społecznej i emocji cielesnych.

Materiał i metody – pojęcia teoretyczne

Dla niniejszych rozważań przyjęto rozumienie uczenia się, jako społecznie interaktywnej sytuacji, w której nauczyciele i uczniowie są wzajemnie zaangażowani w to, co niemiecki filozof Thomas Fuchs określa jako „wzajemne wcielenie”, podczas którego ciała tworzą afekt i są wynikiem afektywnych spotkań. Dla Fuchsa emocjonalne wrażenie bycia w danej sytuacji wyzwała specyficzny „rezonans cielesny”, który tworzy afekty i przygotowuje ciało do ruchu – „afektywny” i „emotywny” komponent emocji. Używa on pojęcia „ucieleśnionej afektywności” do opisanie tej formy okrężnej interakcji emocjonalnej, której podmiot jest częścią wraz z otoczeniem²⁰. Inna forma okrężnej interakcji emocjonalnej występuje w momencie spotkania podmiotów. Fuchs²¹, nawiązując do koncepcji Merleau-Ponty’ego²² dotyczących intersubiektywności i międzycielesności, określa to mianem „ucieleśnionej interafektywności”. Taka interakcja międzycielesna zachodzi szybko, a ludzie nie są w stanie jej kontrolować ani poznawczo, ani racjonalnie. W klasie nauczyciel i uczniowie stają się częścią dynamicznego, sensoryczno-motorycznego i inter-afektywnego systemu,

20 Fuchs T.: Intercorporeality and Interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 197. <https://tiny.pl/wdnk1> (data dostępu: 1.11.2022).

21 Ibidem, 198.

22 Merleau-Ponty M.: *Phenomenology of Perception*. London, 2012.

który łączy ich ciała poprzez wzajemne ruchy i reakcje w tym, co Fuchs określa jako „rezonans międzycieleśny”. Te cielesne doświadczenia tworzą egzystencjalną podstawę kultury klasy i środowiska edukacyjnego dla każdego ucznia i obejmują pamięć ciała z poprzednich sytuacji edukacyjnych (nauczyciela i uczniów).

Według Fuchsa, ludzkie ciała są w dużej mierze kształtowane przez kulturę; dotyczy to tego, jak w danej kulturze ciała siedzą, stoją, chodzą, śpiewają i tańczą. Ten bliski związek między kulturą a cielesnym uczeniem się jest związany ze specyficznym rodzajem pamięci – pamięcią ciała – którą Fuchs opisuje następująco:

Poprzez powtarzające się i typowe interakcje z innymi kształtuje się indywidualny habitus, a wraz z nim normy i reguły kultury zostają wpisane w ciało, jednak w taki sposób, że powstała pamięć odpowiada ucieleśnionej i ukrytej wiedzy *jak*, nie zaś wiedzy lub pamięci *o*²³.

Według Fuchsa²⁴ nasze ucieleśnione i domyślne poznanie „nie jest dla nas dostępne w retrospekcji, ale jest odtwarzane poprzez czynności życia codziennego”. Całość utrwalonych dyspozycji i umiejętności definiuje on jako pamięć ciała, która aktualizuje się za pośrednictwem ciała przeżywanego bez konieczności pamiętania wcześniejszych sytuacji²⁵. Zdaniem Fuchsa pamięć ciała obejmuje „wszystkie te nawyki, maniery, umiejętności i praktyki, które wykonujemy przedrefleksyjnie” i obejmuje „nawykowe cielesne interakcje z innymi”.

Zbiorowa pamięć ciała jest sferą przedrefleksyjnego wzajemnego dostrojenia cielesnego, które umożliwia tworzenie i tradycję zbiorowych wzorców interakcji²⁶. Powtarzające się wzory interakcji tworzą afektywno-interaktywne schematy, które stają się znajome i skutkują przedrefleksyjną, praktyczną wiedzą na temat tego, jak porozumiewać się z innymi. Ta społeczna muzykalność, jak opisuje ją Fuchs, rozwija się od momentu naszych narodzin i jest jak

23 Fuchs T.: op. cit., 333.

24 Ibidem, 335.

25 Merleau-Ponty M.: op. cit..

26 Fuchs T.: op. cit.

zmysł praktyczny, muzykalność rytmów, dynamiki i wzorców interakcji z innymi, [gdzie] intermodalna kinematyka i cielesny rezonans są kluczowe dla dostrojenia i dzielenia się wzajemnie swoimi afektami w ramach podstawowej diady²⁷.

Z tej perspektywy procesy uczenia się obejmują odgrywanie, eksplorowanie i tworzenie nowych interakcji międzycielesnych zgodnie z wzorcami wydobytymi z naszych wcześniejszych doświadczeń cielesnych. Według Fuchsa wszystkie nasze

interakcje opierają się na takich zintegrowanych dyspozycjach cielesnych, emocjonalnych i behawioralnych, które stały się drugą naturą, jak chodzenie. Są one teraz częścią ucieleśnionej struktury osobowości²⁸.

Tym połączeniom uczestnicy interakcji nadają znaczenie, lecz nie tylko poprzez ich fizyczną manifestację, ale także poprzez ich istotę. Właśnie to De Jaegher i Paolo²⁹ nazywają „partycypacyjnym nadawaniem znaczenia”, które można rozumieć jako bycie w spektrum uczestnictwa:

Na jednym końcu skali nadawanie znaczenia pozostaje w dużej mierze aktywnością indywidualną, która jest co najwyżej modulowana przez istnienie koordynacji w interakcji. Na drugim końcu, gdzie partycypacja jest najwyższa, w pełni i bezpośrednio uczestniczymy we wspólnym procesie nadawania znaczenia, a cała ta aktywność staje się czynnością wspólną³⁰.

Według Fuchsa, taki proces nadawania znaczenia dokonuje się poprzez przedrefleksyjne cielesne dostrojenie. Ten wspólny proces

27 Ibidem, 196, 205.

28 Ibidem, 338.

29 De Jaegher H., Di Paolo E.: Participatory Sense-making. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 489. <https://tiny.pl/wdnkl> (data dostępu: 1.11.2022).

30 Ibidem, 496.

znaczeniotwórczy można postrzegać w zgodzie z tym, co Dewey określa jako doświadczenie estetyczne:

Kaźde doświadczenie jest estetyczne o tyle, o ile jest ostateczne lub nie pobudza do poszukiwania innego doświadczenia. Kiedy nie ma co do tego wątpliwości, doświadczenie jest określane mianem estetycznego³¹.

Według Deweya szkoły powinny przyjąć demokratyczne podejście do nauczania, w ramach którego uczniowie mogliby doświadczać estetycznie. W takim estetycznie pedagogicznym podejściu do uczenia się rozumienie demokracji przez uczniów rozwija się poprzez optymalny poziom doświadczenia, tzn. taki, w którym wszyscy uczniowie są skłonni dzielić się i dostosowywać swoje wcześniejsze doświadczenia w interakcji z kolegami i nauczycielami. Szkoły demokratyczne charakteryzuje zatem to, że „kaźdy musi odnieść swoje własne działanie do działania innych i uznać działanie innych za wskazujące kierunek jego własnemu”³².

Metody

Do analizy danych zastosowaliśmy sensoryczno-narracyjne podejście jakościowe³³. Materiał obejmuje fragmenty notatek spisanych przez nauczycieli szkół ogólnych i kulturalnych pod koniec trwania projektu MIKS. Nauczycieli poproszono o stworzenie opisów sytuacji, w których doświadczyli inkluzji społecznej podczas swojej praktyki nauczycielskiej.

Gdy rozpoczęliśmy lekturę sześciu notatek, zaciekaWiło nas doświadczenie z zajęć muzycznych, opisane przez jedną z nauczycielek. Stworzyła ona szczegółowy opis doświadczenia, wzbogacony swoimi przemyśleniami. Pod wpływem inspiracji analizą

31 Dewey J.: Experience and Nature. London, 1929, 235.

32 Dewey J.: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. MacMillan Company. New York, 1916, 101.

33 Hunter L., Emerald E.: Sensory Narratives: Capturing Embodiment in Narratives of Movement, Sport, Leisure and Health. Sport, Education and Society. <https://tiny.pl/wdnkn> (data dostępu: 1.11.2022).

mikro-fenomenologiczną notatkę przeanalizowano z trzech perspektyw³⁴:

- 1) opisywanej sytuacji, z naciskiem na kontekst i działanie;
- 2) refleksji nauczyciela na temat sytuacji;
- 3) opisywanej sytuacji i refleksji nauczyciela w oparciu o odpowiednie perspektywy i koncepcje teoretyczne.

Wyniki analizy podzielono na dwa zasadnicze wątki, określone tu jako: „Idąc z prądem w nauczaniu muzyki”, w którym analizujemy pewną sytuację, oraz „Siła ‘nas’ w nauczaniu”, w którym analizujemy przemyślenia nauczyciela. Tematy te prezentowane są w ramach tej samej struktury: najpierw przedstawiamy kontekst i sytuację z perspektywy pierwszoosobowej, w stylu zbliżonym do opisu w notatce nauczycielskiej, a następnie przedstawiamy kontekst i sytuację w świetle wybranych perspektyw i koncepcji teoretycznych.

Idąc z prądem

Zebrałiśmy uczniów w klasie 6B, porozmawialiśmy z nimi i poczęstowaliśmy piernikami i mandarynkami. Omówiliśmy między innymi to, czego nauczyliśmy się w semestrze jesiennym (wiele zajęć sfilmowaliśmy). W okresie poprzedzającym występ 8 czerwca uczniowie poznawali zróżnicowany repertuar piosenek i tańców, a także dzielili się swoimi utworami i krokami. Udało nam się wtedy przeprowadzić bardzo dobre ćwiczenie... Zaczęło się od tego, że jeden z nauczycieli muzyki naprawdę fajnie grał na perkusji, inny na gitarze elektrycznej, a ja rapowałam do ich muzyki. Stworzyliśmy wspólny rytm z tekstem: „Jesteśmy 6B, a on/a ma na imię...”, gdzie uczniowie wymieniali imię każdej osoby z klasy. Wszyscy improwizowali za pomocą dźwięku, muzyki i ruchu. Opisałam sytuację w liczbie mnogiej, a nie pojedynczej, bo rzeczywiście była to chwila, w której każdy tworzył muzykę i rytm, a my wszyscy wzajemnie się inspirowaliśmy.

34 Ibidem.

W tej notatce nauczycielka opisuje, jak spotkanie z uczniami z klasy 6B obudziło ich wspomnienia związane ze znaczącymi momentami, które miały miejsce podczas realizacji projektu MIKS. Doświadczyli konkretnej sytuacji, gdy jeden z nauczycieli muzyki zaczął grać na perkusji, a dwaj pozostali wybijali rytm, angażując w to także uczniów. Poprzez stworzenie ćwiczenia z wykorzystaniem piosenki, gdzie nauczycielka był główną wokalistką, a uczniowie odpowiadali na jej słowa, ruchy i rytmy, pedagodzy i uczniowie stworzyli wspólną płaszczyznę do tworzenia muzyki i bycia częścią grupy. Według nauczycielki ćwiczenie to dało jej poczucie łączności z innymi w sali, poczucie bycia częścią grupy, co zainspirowało ich wszystkich.

Ta notatka pokazuje, jak refleksja nad znaczącymi momentami w ramach projektu muzycznego ujawnia wspólne doświadczenia estetyczne klasy. Kiedy nauczyciel zaczął grać na perkusji, otworzył się również dla innych osób w sali, zapraszając je do włączenia się w rytm. Będąc świadomymi siebie nawzajem, uczniowie i nauczyciele stopniowo przechodzili od poczucia „ja”, do poczucia „my”. W tym wspólnym procesie nadawania znaczenia, jak piszą de Jaegher i Paolo³⁵, utwór, muzyka i ruchy stają się wspólnym doświadczeniem, poczuciem partycypacyjnego nadawania znaczenia, poczuciem bycia społecznie włączonym.

Siła „nas” w nauczaniu

Nastrój i rytm współodczuwaliśmy tak długo, że ćwiczenie zaczęło być własnym życiem. Mogliśmy improwizować i słuchać siebie nawzajem. To było niezwykle intensywne; nie sposób było w tym nie uczestniczyć. Każdy miał swój wkład. Głośno. Wszyscy uczniowie! I nie przejmowali się tym, jak wypadają w oczach innych, ani czy są wystarczająco dobrzy. Cała klasa stworzyła wspólną więź. Czułam, że mogę się zrelaksować, pozbyć części zahamowań i zaufać otaczającej mnie grupie. Doświadczyłam po prostu czystej radości poprzez muzykę i ruch, a także cieszyłam się widząc, jak wpływa to na ludzi wokół mnie. „Zapomniałam”

35 De Jaegher H., Di Paolo E.: op. cit.

o pedagogice i nauczaniu, nie byliśmy już w relacji nauczyciel-uczeń, lecz stanowiliśmy wspaniałą mieszankę ludzi z różnych środowisk zanurzonych w rytmach. Patrząc wstecz na tę sytuację, myślę, że była to prawdopodobnie najbardziej edukacyjna rzecz, jaką kiedykolwiek zrobiliśmy.

Tutaj nauczycielka opisała, jak rozwijało się ćwiczenie. Uczestnicy włączyli się, dostosowali swoje ruchy, słowa i rytm do siebie i wyczuli innych w sali. Inkluzja społeczna pozwoliła im wypowiedzieć swoje zdanie i uświadomić sobie siłę bycia częścią „nas”. To poczucie „nas” pozwoliło nauczycielce „zrelaksować się, pozbyć części zahamowań i zaufać otaczającej mnie grupie”. Udało jej się zatracić poczucie siebie i poczuć „radość” z wczuwania się w muzykę i ruchy razem z uczniami i innymi nauczycielami. W ten sposób „zapomniała” również o tym, że jest nauczycielem i uczestniczyła w zajęciach jako inny człowiek, zanurzając się w wielokulturowej atmosferze klasy. Rozmyślając o tej sytuacji zdała sobie sprawę, że ów moment był najbardziej „edukacyjnym” doświadczeniem w jej życiu.

Notatka ta obrazuje, jak subiektywnie cielesny rezonans nauczycielki, związany z byciem częścią wspólnego doświadczenia znaczeniowego, wytworzył afekt radości i sprawił, że poruszała się wraz z innymi. Pokazuje to, jak uczestnictwo w tym ćwiczeniu zaangażowało emocje, dotyczące zarówno jej doświadczenia bycia nauczycielem, jak i istotą ludzką, w poczucie wspólnoty. Poprzez to poczucie łączności z innymi odczuwała również ucieleśnioną interafektywność, okrężną interakcję emocjonalną, której była częścią razem z innymi. Rezonanse międzycielesne pojawiające się między słowami, rytmami i ruchami stworzyły poczucie społecznej inkluzji, która z kolei zbudowała społeczną muzykalność w klasie. W ten sposób, ponieważ wciąż ją pamiętają, sytuacja ta stała się częścią zbiorowej pamięci ciała klasy, jak opisuje to Fuchs, cielesnej, przedrefleksyjnej, praktycznej wiedzy o tym, jak się ze sobą porozumieć³⁶. Sytuacja ta może być zatem przykładem tego, jak społeczne nauczanie inkluzyjne, według Deweya³⁷, może wyrażać się w praktyce

36 Fuchs T.: op. cit.

37 Dewey J.: *Democracy and Education*, op. cit. New York, 1916.

poprzez proces dostosowywania przez jednostkę własnego działania (rytmu, dźwięku i ruchów) do działań innych osób.

Dyskusja

Poprzez tematy „Idąc z prądem” i „Siła ‘nas’ w nauczaniu” podkreśliłyśmy doświadczenia pedagogów, które można uwzględnić w dyskusji o tym, w jaki sposób, według nauczycieli, muzyka może służyć inkluzji społecznej. Po pierwsze, poprzez muzykę przeszłe doświadczenia nauczycieli i uczniów uwidoczniły się w zbiorowej pamięci ciała, kiedy wszyscy zaczęli podążać za rytmami, tworzyć dźwięk i poruszać ciałami. Po drugie, będąc częścią wspólnego procesu nadawania znaczenia, nauczyciele i uczniowie znaleźli nowe sposoby tworzenia rytmów, dźwięków i ruchów, które stały się częścią pamięci każdego z nich, ale także ich zbiorowych wspomnień. Po trzecie, w toku tego procesu wszyscy uczniowie rozwinęli społeczną muzykalność, która pozwoliła im włączyć się nawzajem zarówno w to, jak i podobne przyszłe działania.

Ustalenia te otwierają drogę do dyskusji o tym, w jaki sposób uczyć muzyki w szkołach kulturalnych w odniesieniu do inkluzji społecznej. Sytuacja ta pokazuje, że uczestnictwo w muzyce jest dostępne i znaczące zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Opisane konteksty wywołują dyskusję na temat tego, w jaki sposób poprzez muzykę uczniowie i pedagodzy w szkołach kulturalnych mogą stworzyć poczucie więzi we wspólnym i znaczącym doświadczeniu. Badanie pokazuje również, w jaki sposób fenomenologiczna perspektywa teoretyczna może utarować drogę do ucieleśnionego zrozumienia nauczania i uczenia się w muzyce. Zamiast skupiać się na kategoryzowaniu uczniów w oparciu o ich przeszłe i obecne doświadczenia, takie jak finanse rodzinne i pochodzenie etniczne³⁸, być może istnieje skuteczny sposób prowadzenia badań skoncentrowanych na pogłębieniu wiedzy o doświadczeniach bycia nauczycielem i uczniem w szkołach kulturalnych, a także w projektach realizowanych w szkołach podstawowych i średnich.

38 Bakken A.: Ungdata. Nasjonale resultater 2017. NOVA Rapport 8/18. Oslo, 2018.

W celu rozwijania doświadczeń – takich jak te opisane powyżej – pomocne mogłoby być inwestowanie przez polityków i społeczności lokalne w projekty umożliwiające nauczycielom rozwijanie metodyk, których celem jest nie tylko nauczenie się konkretnego utworu, ale także otwarcie drogi do improwizacji. W wielokulturowej społeczności szkolnej tej klasy, podobnie jak w większości norweskich klas, rozwijanie projektów takich, jak MIKS wydaje się być właściwą drogą do wypracowania metod nauczania sprzyjających inkluzji społecznej.

Podsumowanie

Niniejsze opracowanie dostarcza wiedzy na temat doświadczenia inkluzji społecznej przez pedagoga w jednej z jego klas. Ciekawość nauczycielki i jej świadomość dotycząca zdolności i chęci uczniów do wniesienia własnego wkładu w postaci swoich doświadczeń z muzyką mogą stanowić podstawę do realizacji polityki krajowej w Norwegii. Ze względu na ogólne tendencje na poziomie ideowym i ustawodawczym, aby szkoły kultury stały się impulsem do integracji i inkluzji społecznej, w Norwegii niewątpliwie rośnie potrzeba prowadzenia badań nad doświadczeniami (np. nauczycielskimi) w zakresie nauczania i uczenia się. Ułatwianie nauczania muzyki z naciskiem na integrację i inkluzję wiąże się także z dyskusją na temat nowych metod i praktyk oceniania stosowanych w muzyce, zarówno w szkołach kulturalnych, jak i w szkołach podstawowych i średnich.

Bibliografia:

- Angelo E.: Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. "Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift", 2012a, volume 15, Issue 1.
- Angelo E.: Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser. NTNU. <https://tiny.pl/wdnkm> (data dostępu: 1.11.2022).
- Bakken A.: Ungdata. Nasjonale resultater 2017. NOVA Rapport 8/18. Oslo, 2018.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. <https://tiny.pl/wdnkw> (data dostępu: 1.11.2022).
- Brøske B.Å.: Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: ekspansiv læring eller bistandsarbeid? [W:] Angelo E., Rønningen A., Rønning R.J.:

- Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen. Oslo, 2017, 235-257.
- Dewey J.: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York, 1916.
- Dewey J.: Experience and Nature. London, 1929.
- De Jaegher H., Di Paolo E.: Participatory Sense-Making. Phenomenology and the Cognitive Sciences. <https://tiny.pl/wdnkl> (data dostępu: 1.11.2022).
- Emstad A.B., Angelo E.: Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? “Journal for Research in Arts and Sports Education”. <https://tiny.pl/wdnkg> (data dostępu: 1.11.2022).
- Emstad A.B., Angelo E.: Skolen som mulighetenes univers i bygda – Eksistensorientert ledelse som drivkraft. [W:] Emstad A.B., Angelo E.: Ledelse for læring i mulighetenes skole: skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling. Oslo, 2015.
- Emstad A.B., Angelo E.: Value-Based Collaboration Between Leaders at Schools of Music and Performing Arts and Leaders at Compulsory Schools. “The Journal of Arts Management, Law, and Society”. <https://tiny.pl/wdn67> (data dostępu: 1.11.2022).
- Fuchs T.: Collective Body Memories. [W:] Durt C., Fuchs T., Tewes C.: Embodiment, Enaction, and Culture. Investigating the Constitution of the Shared World. London, 2017.
- Fuchs T.: Intercorporeality and Interaffectivity. Phenomenology and Mind. <https://tiny.pl/wdnk1> (data dostępu: 1.11.2022).
- Hunter L., Emerald E.: Sensory Narratives: Capturing Embodiment in Narratives of Movement, Sport, Leisure and Health. “Sport, Education and Society”. <https://tiny.pl/wdnkn> (data dostępu: 1.11.2022).
- Hylland O.M., Haugsevje Å.D.: Fritid, frihet og fellesskap: kunnskap og løsninger i lokalt kulturarbeid blant barn og unge. Oslo, 2019.
- McCormack A.C.: Using Reflective Practice in Teaching Dance to Preservice Physical Education Teachers. “European Journal of Physical Education”, 2001, volume 6, Issue 1.
- Merleau-Ponty M.: Phenomenology of Perception. London, 2012.
- Ministry of Education and Research, <https://tiny.pl/wdnn3> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Council for Schools of Music and Performing Arts. <https://tiny.pl/wdmhq> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Directorate for Education and Training. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Directorate for Education and Training. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022).

- Norwegian Ministry of Culture and Equality. <https://tiny.pl/wdmhr> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Ministry of Culture and Equality. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022).
- Schön D.: Den reflekterende praktiker. Aarhus, 2001.
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx38> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3s> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx36> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3v> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3n> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3k> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx32> (data dostępu: 1.11.2022).
- UNESCO. <https://tiny.pl/wdnnz> (data dostępu: 1.11.2022).
- United National General Assembly. <https://tiny.pl/wdnns> (data dostępu: 1.11.2022).
- Van Manen M.: Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. State University Press. New York, 1990.
- Waagen W.: Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. [W:] Emstad A.B., Angel, E.: Ledelse for læring i mulighetenes skole: skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling. Oslo, 2015.
- Westby I.A.: Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: to sider av samme sak? [W:] Angelo E., Rønningen A., Rønning R.J.: Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen. Oslo, 2017, 134-156.
- Winther H.: Kroppens sprog i professionel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation. København, 2019.

Dr Trine Ørbæk
University College of South-Eastern Norway

Ole Andreas Meen
Szkoła Kulturalna w Skien

„Czułam, że to jego zwycięstwo” – doświadczenie nauczycielki w zakresie inkluzji społecznej poprzez taniec

Wstęp

W tym rozdziale przedstawiamy badanie oparte na materiale opracowanym w ramach projektu MIKS w gminie Skien (przedstawionego w poprzednim rozdziale: *Cała klasa tworzy wspólną jednostkę – nauczycielskie doświadczenie w zakresie inkluzji społecznej poprzez muzykę*¹). Materiał zawarty w niniejszym opracowaniu pochodzi z obserwacji i opinii zanotowanych przez nauczycieli ze szkoły kulturalnej w Skien, w których opisują oni i poddają refleksji swoje nauczanie w zakresie tańca i sztuk wizualnych podczas programu pozaszkolnego prowadzonego w lokalnej szkole podstawowej w gminie Skien jesienią 2016 roku. W szkole tej ponad 50% uczniów pochodzi ze środowisk mniejszości językowych. Jednym z celów tego projektu było przygotowanie spektaklu, który miał być wystawiony z udziałem uczniów w centrum kultury Ibsenhuset w Skien². Nauczyciele ze

1 Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3n> (data dostępu: 1.11.2022); Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3k> (data dostępu: 1.11.2022); Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx32> (data dostępu: 1.11.2022).

2 Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx38> (data dostępu: 1.11.2022); Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3s> (data dostępu: 1.11.2022); Skien

szkoły kulturalnej, w grupach 2-4 osobowych, odwiedzali placówkę raz w tygodniu i prowadzili zajęcia, których efekty miały zostać przedstawione w centrum kultury w listopadzie 2019 roku.

Chcąc poszerzyć wiedzę na temat tego, w jaki sposób szkoły kulturalne mogą pełnić rolę areny dla inkluzji społecznej poprzez taniec, stawiamy następujące pytanie badawcze: w jaki sposób, zdaniem nauczycieli, taniec może służyć inkluzji społecznej? Aby zbadać tę kwestię, wykorzystamy koncepcję uznania i szacunku Honnetha³ oraz fenomenologię tańca Pilbäcka⁴.

Materiały i metody – koncepcje teoretyczne

Według Honnetha, jako istoty ludzkie potrzebujemy być kochani i doceniani takimi, jakimi jesteśmy, doświadczając troski, empatii i emocjonalnego oddania. Musimy także mieć poczucie, że nasza wiedza, umiejętności i cechy są poszukiwane i cenione w społecznościach społecznych i kulturowych⁵. Inkluzję społeczną w kontekście szkolnym postrzegamy za Honnethem⁶ w trzech sferach: miłości, praw i solidarności. Aby stworzyć w szkole dobrą, uczącą się społeczność, nauczyciele muszą chcieć nawiązać i rozwijać bliskie, ciepłe i emocjonalne relacje ze swoimi uczniami (miłość). Relacje te stanowią podstawę do tworzenia praktyk nauczania, w których wszyscy uczniowie czują się tak samo wartościowi (prawa). W świetle ustaleń Honnetha, doświadczanie równości będzie miało wpływ zarówno na to, jak bardzo uczeń będzie skłonny podzielić się swoimi doświadczeniami, jak i na to, na ile będzie chciał dostosować się do doświadczeń innych (solidarność). W tym kontekście przejawy inkluzji społecznej można badać koncentrując się na tym, czy uczniowie

municipality. <https://tiny.pl/wdx36> (data dostępu: 1.11.2022); Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3v> (data dostępu: 1.11.2022).

- 3 Honneth A.: Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk. Oslo, 2008.
- 4 Pilbäck D.: E=(Motion)² Mellan rörelse och dans. Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola. Stockholm, 2013.
- 5 Jordet A.: Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring. Oslo, 2020, 95.
- 6 Honneth A.: op. cit., 103.

i nauczyciele chcą wnieść wkład w postaci swoich doświadczeń związanych z sytuacją dydaktyczną, czy też nie. Niniejszy rozdział bardziej szczegółowo bada możliwy wpływ tańca jako metody inkluzji społecznej w kontekście szkolnym.

Według fenomenologii tańca Pilbäcka ruchy codzienne to ruchy konkretne, a ruchy taneczne to ruchy abstrakcyjne. Ruchy konkretne wykonywane są przez subiektywne, przeżywane ciało i obejmują wielość ruchów, które jednostka wypracowała na przestrzeni czasu w wyniku uczestnictwa w różnych sytuacjach. Wykonywane przez ciało tancerza ruchy abstrakcyjne opisują doświadczenie podmiotu związane z tańcem własnym i cudzym. W ślad za Merleau-Pontym⁷ Pilbäck twierdzi ponadto, że jako ludzie doświadczamy świata poprzez ciało, a w spotkaniu z innymi ludźmi zawsze wchodzimy w ciągłą interakcję społeczną, którą zauważamy w ciele (afekty) i która wyraża się poprzez ruchy ciała (emotywy). Według Fuchs⁸ afekty i doświadczenia emocyjne są częścią naszej społecznej muzykalności, która poprzez powtarzanie wpływa na nasze społeczne interakcje z innymi – w tym podczas tańca.

Metody

Zastosowaliśmy mikro-fenomenologiczne podejście do studium przypadku⁹ w odniesieniu do materiału, który obejmuje fragmenty notatek nauczycieli szkolnych i nauczycieli kultury pod koniec projektu MIKS (niektórzy badacze, tacy jak McCormack, Schön, van Manen, uważają bowiem tego rodzaju opinie i analizy za odpowiednią metodę uzyskania dostępu do przemyśleń nauczycieli na temat swojej praktyki

7 Merleau-Ponty M., *Phenomenology of Perception*. Londyn, 2012.

8 Fuchs T.: *Intercorporeality and Interaffectivity*. *Phenomenology and Mind*: https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119 (data dostępu: 1.11.2022).

9 Petitmengin C., Remillieux A., Valenzuela-Moguillansky C.: *Discovering the Structures of Lived Experience. Towards a Micro-phenomenological Analysis Method*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4> (data dostępu: 1.11.2022); Varea V., González-Calvo G., Martínez-Álvarez L.: *Exploring Touch in Physical Education Practicum in a Touchy Latin Culture*. *Societies* <https://doi.org/10.3390/soc8030054> (data dostępu: 1.11.2022).

badawczej¹⁰). Nauczycieli poproszono o stworzenie opisów sytuacji, w których doświadczyli inkluzji społecznej podczas swojej praktyki nauczycielskiej.

Kiedy rozpoczęliśmy lekturę sześciu nauczycielskich notatek, zaciekawilo nas konkretne znaczące doświadczenie¹¹ w tańcu opisane przez jedną z nauczycielek. Stworzyła ona szczegółowy opis doświadczenia, w którym zawarła również swoje przemyślenia. Pod wpływem inspiracji analizą mikro-fenomenologiczną¹², tę notatkę zinterpretowano z trzech perspektyw:

- a) sytuacji znaczącej z naciskiem na kontekst i działanie;
- b) refleksji nauczyciela na temat sytuacji;
- c) sytuacji i refleksji nauczyciela w oparciu o odpowiednie perspektywy i koncepcje teoretyczne.

Z analiz wyłoniły się dwa zasadnicze wątki. W pierwszym – „Tańcz, jakby nikt nie patrzył” – opisano sytuację z perspektywy pierwszoosobowej, w stylu zbliżonym do opisu z nauczycielskich notatek. Następnie przeanalizowano te doświadczenia w odniesieniu do teoretycznych perspektyw i koncepcji badania. Drugi wątek pt. „Bycie docenionym” obejmuje to, jak nauczyciel myślał i czuł się w danej sytuacji oraz teoretyczną analizę tych myśli i uczuć.

Tańcz, jakby nikt nie patrzył

Ćwiczyliśmy śpiew i taniec do Iko i jeden z chłopców podniósł rękę, aby powiedzieć nam, że taniec na TikToku jest trochę inny niż nasz... Drugi nauczyciel MIKS potwierdził to i powiedział nam, że uprościliśmy go i dostosowaliśmy taniec do chóru. Chciał pokazać, jak naprawdę wygląda ten taniec,

- 10 McCormack A. C.: Using Reflective Practice in Teaching Dance to Pre-service Physical Education Teachers. "European Journal of Physical Education", 2001, vol. 6, Issue 1; Schön D.: Den reflekterende praktiker. Aarhus (Dania), 2001; Van Manen M.: Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. New York, 1990.
- 11 Winther H.: Kroppens sprog i professionel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation. København, 2019.
- 12 Petitmengin C., Remillieux A., Valenzuela-Moguillansky C.: op. cit.

ale nie myślał o tym, że będzie to robił przed publicznością, przed resztą grupy. Na naszych zajęciach zwykle się nie popisuje. Tańczył z wielkim zaangażowaniem, włączając w to ruchy bioder i tekst. W połowie występu uświadomił sobie, że wszyscy wokół na niego patrzą, trochę się zawstydział i przestał tańczyć. Grupa była pod takim wrażeniem, że klaskała i dopingowała go dalej, a on wykonał cały taniec przed nami, podczas gdy reszta grupy śpiewała. Później promieniał i był bardzo dumny.

W tej notatce nauczycielka opisuje sytuację, w której jeden z uczniów robi coś, co ją zaskakuje. Na innych zajęciach uczeń ten nie zwykł prezentować swoich ruchów czy popisywać się tańcem przed klasą. W tej sytuacji, podczas śpiewania i tańczenia lko w wersji dla chóru, uczeń zwrócił uwagę na to, że taniec nie jest wykonywany poprawnie, a on zna prawidłowy sposób jego wykonania. Bez wahania wykonał taniec z „wielkim zaangażowaniem, włączając w to ruchy bioder i tekst”. Podczas tańca uświadomił sobie obecność innych osób w sali. Spojrzenie na nich sprawiło, że poczuł się niepewnie i przestał tańczyć. Świadczy to o tym, że podczas wykonywania tańca uczeń był w stanie skupić się na poprawnym wykonaniu ruchów, ale kiedy zwrócił uwagę na innych, nie chciał już dzielić się swoim tańcem. Kiedy jednak inni zaczęli klaskać i dopingować go, był skłonny kontynuować występ, a doświadczenie to sprawiło, że „promieniał”.

W tej sytuacji uczeń był w stanie prezentować swoją subiektywnie przeżytą wizję tańca¹³ tak długo, jak nie skupiał się na innych osobach obecnych w Sali, lub gdy był dopingowany przez publiczność. W ten sposób dzielenie się, angażowanie i wykonywanie tańca odbywają się w napięciu pomiędzy subiektywnym jego doświadczeniem, subiektywnym doświadczeniem bycia podglądanym, a subiektywnym doświadczeniem wsparcia ze strony rówieśników. A zatem opisana tu społeczna interakcja to uczucia w tańcu z jednej strony i społeczna muzykalność klasy z drugiej (jak określa to Fuchs¹⁴). Opis tej sytu-

13 Pilbäck D.: op. cit.

14 Fuchs T.: op. cit.

acji pokazuje również, w jaki sposób wiedza, umiejętności i cechy tego ucznia są poszukiwane i cenione w tej społecznej i kulturowej wspólnocie klasowej, która według Jordeta¹⁵ jest podstawą inkluzji społecznej.

Bycie docenionym

Czułam, że to było dla niego zwycięstwo, otrzymał ciepłe i pozytywne zainteresowanie oraz uznanie za to, że nad czymś pracował i coś ćwiczył. Stwierdziłam również, że grupa, składająca się z uczniów zarówno z klasy A jak i B, wspierała go. Docenili to, co zrobił i okazali to. Nie wiem, jak ten uczeń sprawdza się w innych klasach, ale nauczyciele w tej szkole wielokrotnie mówili, że uczniowie, którzy niekoniecznie mówią dużo na lekcji lub rozwiązują wszystkie zadania szkolne, w tym projekcie MIKS błyszczą. Widzą, że uczniowie lepiej radzą sobie na arenie MIKS niż w tradycyjnej klasie, gdzie uczniowie siedzą w ławkach, a nauczyciel stoi przed nimi. To naprawdę wiele dla mnie znaczy, gdy słyszę o takich przykładach. Rozpoznaję siebie w tych uczniach, a w szkole podstawowej lekcje muzyki i projekty interdyscyplinarne wykonywane poza klasą były dla mnie bardzo ważne. Myślę, że MIKS ma kluczowe znaczenie dla tych uczniów.

Przemyślenia nauczycielki dotyczące tej sytuacji pokazują, że czuje ona, iż uczeń doświadczył miłości i solidarności¹⁶ ze strony innych uczniów, zarówno w swojej klasie, jak i w klasie równoległej. Jej refleksje pokazują również, że jest skoncentrowana na nawiązywaniu i rozwijaniu bliskich, ciepłych i empatycznych relacji z uczniami biorącymi udział w projekcie. Widać też jej zaangażowanie w sprawy uczniów, pragnienie, by doświadczyli czegoś więcej, niż w „tradycyjnych” sytuacjach edukacyjnych w szkole. Chętnie tworzy praktyki dydaktyczne, dzięki którym wszyscy uczniowie czują się

15 Jordet A.: op. cit.

16 Honneth A.: op. cit.

tak samo wartościowi i chętnie dzielą się swoim doświadczeniem. Ta notatka pokazuje również, jaki wpływ na nauczanie mają własne doświadczenia nauczycielki z okresu bycia uczennicą oraz te związane z projektami artystycznymi. Patrząc na uczniów poprzez swoje własne doświadczenia, nauczycielka ujawnia również znaczenie swojego nauczania dla procesu dydaktycznego.

W świetle słów Honnetha¹⁷ nauczycielka pragnie stworzyć na swoich zajęciach atmosferę równości, która wpłynie zarówno na to, w jakim stopniu poszczególni uczniowie będą skłonni wnieść wkład w postaci swoich doświadczeń, jak i na to, jak chętnie uczniowie przyjmą doświadczenia innych (solidarność). Przemyślenia nauczycielki pokazują również, jak jej pamięć ciała¹⁸ z czasu bycia uczennicą w podobnych sytuacjach szkolnych reaktywuje się podczas nauczania w projekcie MIKS. Jej muzykalność społeczna, rozwinięta po latach nauczania muzyki i tańca, stanowi podstawę do rozwijania empatii kinestetycznej¹⁹ dla swoich uczniów. Włączenie emocji i świadomości kinestetycznej do nauczania toruje drogę do nauczania tańca, jako metody inkluzji społecznej w kontekście szkolnym.

Dyskusja

Przy okazji tematów „Tańcz tak, jakby nikt nie patrzył” i „Bycie docenionym”, podkreślamy doświadczenia nauczyciela, które mogą stać się częścią dyskusji o tym, w jaki sposób, według nauczycieli, taniec może służyć inkluzji społecznej. Po pierwsze, pozwalając uczniowi tańczyć, nauczycielka wyraża również, jak ceni jego wiedzę, umiejętności i cechy ruchowe. Tym samym jej nauczanie jest przepelnione empatią i emocjonalnym oddaniem, które według Honnetha²⁰ są przesłankami inkluzji społecznej. Po drugie, wyniki tego badania pokazują również, jak afektywne i emocjonalne doświadczenia nauczycielki związane z byciem w danej sytuacji powodują odtwarzanie jej własnych doświadczeń z bycia uczestnikiem podobnego

17 Ibidem.

18 Fuchs T.: op. cit.

19 Ibidem.

20 Honneth A.: op. cit.

projektu i jak to na nią wpływa, nawet dzisiaj. To pokazuje, jak jako ludzie doświadczamy świata poprzez nasze ciało i między ciałami²¹. Ta ciągła cielesna interakcja wpływa zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia w konkretnej sytuacji, ale stanowi również część ich społecznej muzykalności. Po trzecie, docenienie tańca, jako wyrażania subiektywnie przeżywanego ciała²² oraz doświadczenia uczniów związanego ze spotkaniem z innymi osobami w sali, torują drogę do rozumienia nauki tańca, który nie polega tylko na wykonywaniu kroków, ale jest sposobem uczenia się bycia częścią kontekstu społecznego i kulturowego.

Ustalenia te otwierają drogę do dalszych dyskusji na temat treści i metod nauczania tańca w szkołach kultury, a także projektów prowadzonych w szkołach podstawowych w odniesieniu do inkluzji społecznej²³. Konkretna sytuacja będąca tu przedmiotem rozważań pokazuje, że pozwolenie na nieprzewidziane zdarzenia podczas tańca stwarza uczniom możliwość pokazania własnego sposobu wyrażania siebie i zdobycia uznania za swój taniec. Sytuacja wywołuje zatem dyskusję na temat tego, w jaki sposób nauczyciele w szkołach kulturalnych mogą rozwijać praktykę pedagogiczną, motywującą uczniów do pokazania swojego potencjału i tym samym inspirowania innych. Badanie to pokazuje również, w jaki sposób fenomenologiczna perspektywa teoretyczna może utorować drogę do ucieleśnionego rozumienia nauczania i nauki tańca w szkołach kulturalnych. Zamiast skupiać się tylko na nauce kroków, być może istnieje skuteczniejszy sposób prowadzenia badań skoncentrowanych na pogłębieniu wiedzy o doświadczeniach bycia nauczycielem i uczniem tańca w szkołach kulturalnych, a także w projektach realizowanych w szkołach podstawowych. By to ułatwić, nauczyciele powinni być gotowi doceniać

21 Fuchs T.: op. cit.

22 Pilbäck D.: op. cit.

23 Norweska Rada Szkół Muzycznych i Sztuk Widowiskowych: <https://tiny.pl/wdmhq> (data dostępu: 1.11.2022); Norwegian Council for Schools of music and performing arts. <https://tiny.pl/wdmhm> (data dostępu: 1.11.2022); Norweski Dyrektoriat Edukacji i Szkoleń. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022); Norweskie Ministerstwo Kultury i Równości. <https://tiny.pl/wdmhr> (data dostępu: 1.11.2022); Norwegian Ministry of Culture and Equality. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022).

u uczniów chęć i umiejętność wnoszenia swojego wkładu, co według Honnetha i Jordeta²⁴ stanowi kluczowy wyraz inkluzji społecznej.

Podsumowanie

Niniejsze studium dostarcza wiedzy na temat doświadczenia pedagoga w zakresie inkluzji społecznej w jednej z jego klas, w ramach działań projektowych MIKS. Ciekawość nauczycielki i jej świadomość dotycząca zdolności i chęci uczniów do wniesienia własnego wkładu w postaci swoich doświadczeń w tańcu i poprzez niego, może pomóc w realizacji założeń określonych w dokumentach polityki krajowej. Ze względu na ogólnonarodowe ambicje polityczne, aby szkoły kultury stały się impulsem do integracji i inkluzji społecznej w Norwegii, potrzeba więcej badań nad doświadczeniami w zakresie nauczania i uczenia się. Ułatwianie nauki tańca, z naciskiem na integrację i inkluzję, wiąże się także z dyskusją, co sugeruje również Westby²⁵, na temat treści, metod i praktyk oceniania stosowanych w tańcu, zarówno w szkołach kulturalnych, jak i podstawowych.

Zgodnie z norweskimi dokumentami polityki krajowej, celem szkół kulturalnych jest uznanie doświadczeń uczniów, wsparcie ich w odczuwaniu empatii, umożliwienie wyrażania siebie oraz współuczestnictwa poprzez działania kulturalne. Umożliwienie poszczególnym uczniom doświadczenia miłości, praw i solidarności²⁶ w ramach wytycznych projektu MIKS może utorać drogę do rozwoju tańca, jako metody inkluzji społecznej.

Bibliografia:

Fuchs T.: Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*
https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119 (data dostępu: 1.11.2022).

24 Honneth A.: op. cit.; Jordet A.: op. cit.

25 Westby I.A.: Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: to sider av samme sak? [W:] Angelo E., Rønningen A., Rønning R.J. (red.): *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo 2017, 134-156.

26 Honneth A.: op. cit.

- Honneth A.: *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo, 2008.
- Jordet A.: *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo, 2020.
- McCormack A. C.: *Using Reflective Practice in Teaching Dance to Preservice Physical Education Teachers*. "European Journal of Physical Education", 2001, vol. 6, Issue 1.
- Merleau-Ponty M.: *Phenomenology of Perception*. London, 2012.
- Norwegian Council for Schools of music and performing arts. <https://tiny.pl/wdmhq> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Council for Schools of music and performing arts. <https://tiny.pl/wdmhm> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Directorate for Education and Training. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Ministry of Culture and Equality. <https://tiny.pl/wdmhr> (data dostępu: 1.11.2022).
- Norwegian Ministry of Culture and Equality. <https://tiny.pl/wdmhg> (data dostępu: 1.11.2022).
- Petitmengin C., Remillieux A., Valenzuela-Moguillansky C.: *Discovering the structures of lived experience. Towards a micro-phenomenological analysis method*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4> (data dostępu: 1.11.2022).
- Pilbäck D.: *E=(Motion)² Mellan rörelse och dans*. *Institusjonen för kultur och lärande*. Stockholm, 2013.
- Schön D.: *Den reflekterende praktiker*. Aarhus (Dania), 2001.
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx38.web.pdf> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3k> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx36> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3v> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3n> (data dostępu: 1.11.2022).
- Skien municipality. <https://tiny.pl/wdx3k> (data dostępu: 1.11.2022).
- Van Manen M.: *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York, 1990.
- Varea V., González-Calvo G., Martínez-Álvarez L.: *Exploring Touch in Physical Education Practicum in a Touchy Latin Culture*. *Societies* <https://doi.org/10.3390/soc8030054> (data dostępu: 1.11.2022).
- Winther H.: *Kroppens sprog i professionel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. København, 2019.
- Westby I.A.: *Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: to sider av samme sak?* [W:] Angelo, E., Rønningen A., Rønning R.J.: *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen*. Oslo, 2017, 134-156.

Dr Daniel Henry Øvrebø

Starszy Archiwista
Uniwersytet w Bergen

Dr Jørn Eivind Schau

Instytut Muzyki Klasycznej i Edukacji
Wydział Sztuk Pięknych
Uniwersytet w Agder, Kristiansand

Społecznie inkluzywna edukacja i idea współtworzenia – przypadek The Norwegian Flute Ensemble

Wstęp

Społeczny aspekt uczestnictwa w zespole muzycznym jest tematem wielu dyskusji. Dowiedziono bowiem jego pozytywnego oddziaływania na umiejętności społeczne. Istnieje obszerna literatura opisująca wpływ – zarówno pozytywny, jak i negatywny – uczestnictwa w zespole muzycznym na inkluzję społeczną. Autorzy niniejszego tekstu od kilku lat współpracują z The Norwegian Flute Ensemble i planując przyszłą działalność zespołu, mają to na uwadze.

Zespoły fletowe w formie, jaką znamy dzisiaj, zaczęły pojawiać się w połowie XX wieku, ożywiając tradycję społeczeństw wczesnonowożytnych, w których wiele podobnych instrumentów łączono w zespoły. Chociaż najbardziej znane konfiguracje opierały się na violi da gamba lub lutni, istniały również grupy wykorzystujące różnego rodzaju flety. Ten sam motyw można znaleźć w muzyce etnicznej, w ramach której artyści również wykorzystują różne kombinacje fletów.

Klasyczny, tradycyjny zespół fletowy składa się dziś najczęściej z fletów piccolo, koncertowych, altowych i różnego rodzaju fletów basowych. Współczesny repertuar zespołu fletowego to głównie transkrypcje dzieł przeznaczonych w oryginale na inne formy zespołowe,

jak orkiestry, formacje smyczkowe, przy czym warto zauważyć, że transkrypcja utworów smyczkowych na zespół fletów jest łatwiejsza ze względu na podobieństwa skali i jakości dźwięku. Repertuar oryginalnie koncipowany na zespoły fletów jest znacznie węższy, a także skromniejszy w zakresie zastosowania eksperymentów technicznych i artystycznych. Wydaje się, że wielu twórców repertuaru przeznaczonego na zespoły fletowe prezentuje dziś postawę konserwatywną, tzn. osadzoną w estetyce romantycznej i późno-romantycznej (w rozumieniu melodyki, kolorystyki i instrumentacji).

Początkowo głównym celem artystycznym The Norwegian Flute Ensemble było poszerzenie możliwości artystycznych zespołu fletowego. Nie byłoby to jednak możliwe, gdyby nie współcześni kompozytorzy, których należało zainspirować do tworzenia nowej muzyki, przeznaczonej na fletową orkiestrę. The Norwegian Flute Ensemble wkrótce stał się zatem swego rodzaju medium dla artystycznych poszukiwań. W 1993 roku ówczesny szef The Royal College of Art, Christopher Frayling, zaproponował podział badań naukowych na te prowadzone *dla, poprzez i w ramach* praktyki artystycznej. Koncepcja ta została następnie w 2006 roku rozwinięta przez wybitnego teoretyka, profesora Henka Borgdorffa, który doprowadził do zdefiniowania trzech rodzajów badań artystycznych (*artistic research*): badań *nad* sztuką (akademicka historii sztuki, muzykologia itp.), badań *dla* sztuki (badań stosowanych, rozwoju refleksji na temat wykonawstwa i instrumentów) oraz badań *w ramach* sztuki (badań prowadzonych na bazie własnej twórczości artystycznej).

Nasza (tj. autorów) współpraca z The Norwegian Flute Ensemble wiązała się z prowadzeniem badań artystycznych w obrębie wszystkich trzech typów zaproponowanych przez Borgdorffa. Badania naukowe *nad* zespołem fletowym miały miejsce, kiedy studiowaliśmy tradycyjny repertuar i tradycje obecne w ramach tej praktyki. Badania *dla* zespołu fletowego, kiedy próbowaliśmy rozwijać alternatywne techniki gry itp. Badania *w ramach* zespołu fletowego prowadzone były z perspektywy kompozytorskiej: eksperymentowanie z brzmieniem i możliwościami technicznymi wszystkich rodzajów fletu¹.

1 Dziś można stwierdzić, że The Norwegian Flute Ensemble to „kamień węgielny” Katedry Muzyki Klasycznej na Wydziale Sztuk Pięknych.

Cel pracy

Główne pytanie badawcze niniejszego artykułu dotyczy tego, w jaki sposób uczestnictwo w zespole muzycznym może wspierać inkluzję społeczną. Podstawą do rozważań jest działalność The Norwegian Flute Ensemble i jej możliwe oddziaływanie na inkluzję społeczną na różnych poziomach. Od powstania w 2008 roku jako zespół studencki pod nazwą Agder University Flute Ensemble, The Norwegian Flute Ensemble stał się największym tego typu zespołem w Norwegii, który współpracował z wieloma różnymi sektorami w dziedzinie kultury. Grupa nadal utrzymuje bliskie relacje ze studentami fletu Uniwersytetu w Agder, a według autorów szeroki zakres jej działań może ułatwiać procesy inkluzji społecznej studentów przyjeżdżających z zagranicy, a także młodszych studentów, chcących rozwijać swoje umiejętności muzyczne.

Podstawy ideowe i literatura²

Ponieważ niniejsza praca odnosi się do edukacji muzycznej w Norwegii warto podkreślić, że niezwykle istotnym dokumentem są obowiązujące tu ustawy. Regulują one kształt i działanie środowiska edukacyjnego studentów poprzez określenie obowiązków rady studentów, która dba, „aby środowisko edukacyjne w instytucji, (...), było w pełni zadowolające jeśli idzie o kwestie zdrowia, bezpieczeństwa

Zespół już na wczesnym etapie stał się bardzo ważnym elementem środowiska fletowego Uniwersytetu w Agder, a dziś nie ma sobie równych w całej Norwegii. Warunkiem wstępnym dla zaangażowania studentów w pracę o ambitnych celach artystycznych jest zaoferowanie im ścieżki edukacyjnej opierającej się na współpracy, współtworzeniu i inkluzji społecznej (przyj. autor).

- 2 Literatura wykorzystana w artykule, badania opublikowane w formie artykułów lub rozdziałów w pracach zbiorowych. Dokumentacji dokonano za pośrednictwem wyszukiwarek Web of Science, Google Scholar i ERIC, przy użyciu pojęć „zespół muzyczny” i „inkluzja społeczna”, jako słów-kluczy.

i dobrostanu studentów”³. Naszym zdaniem edukacja inkluzywna społecznie, jak to zostało przedstawione w tytule, jest zgodna z prawem studentów do dobrobytu, o którym mowa w ustawie. Nawiązujemy również do niepublikowanego statutu The Norwegian Flute Ensemble (autorzy mieli doń wgląd po uprzednim złożeniu wniosku).

Literaturę poddaną analizie na potrzeby tego artykułu można tematycznie podzielić na dwie części. Pierwsza to artykuły i rozdziały książek dotyczące uczestnictwa w zespołach muzycznych i tego, jak może ono wpływać na inkluzję społeczną. Ów przegląd literatury obejmuje również recenzje projektu *El Sistema* i stanowi największy wycinek badanej literatury. Druga część dotyczy materiałów źródłowych na temat zwiększonej profesjonalizacji studentów poprzez uczestnictwo w zespołach muzycznych.

W 2021 roku opublikowano badania dotyczące programu *El Sistema*, jak i projektów edukacyjnych przezeń inspirowanych⁴. Jednoznacznie wynika z nich, że „programy edukacji muzycznej zainspirowane projektem *El Sistema* mają duży potencjał pozytywnego wpływania na uczniów, szczególnie w zakresie rozwoju muzycznego i społeczno-emocjonalnego”, aczkolwiek „wymaga to programu nauczania dostosowanego do lokalnego kontekstu i indywidualnych predyspozycji uczniów oraz wsparcia społeczności”⁵. Monika Lindgren, Åsa Bergman i Eva Sæther piszą o konieczności kontekstualizacji badań programem wenezuelskiego programu. Ujawniają one, że „uczniów traktuje się przede wszystkim jako przedstawicieli społeczności *El Sistema*, nie zaś jako sprawcze jednostki mające kontrolę nad muzyką i swoją edukacją”⁶. Wprawdzie ogólnego kontekstu zastosowania programu *El Sistema* nie da się bezpośrednio

3 Ustawa o uniwersytetach i uczelniach wyższych (2005). Ustawa dotycząca uniwersytetów i uczelni wyższych, Lovdata. LOV-2005-04-01-15.

4 Bolden B., Corcoran S., Butler A.: A Scoping Review of Research that Examines *El Sistema* and *Sistema*-inspired Music Education Programmes. „Review of Education”, 9 (3), 2021, 1-23.

5 Ibidem.

6 Lindgren M., Bergman Å., Sæther E.: The Construction of Social Inclusion through Music Education: Two Swedish Ethnographic Studies of the *El Sistema* Programme. „Nordic Research in Music Education”, 17, 2016, 65-81.

przenieść na realia, w jakich działa The Norwegian Flute Ensemble, jednak warto zwrócić uwagę na potencjał rozwoju muzycznego i społecznego, którym służyć może infrastruktura zespołu.

Zwróćmy teraz naszą uwagę w stronę literatury przedmiotu dotyczącej studentów o pochodzeniu migracyjnym oraz pozytywnego wpływu ich uczestnictwa w zespole na inkluzję społeczną. Warto bliżej przyjrzeć się temu zjawisku, mimo że nie ma bezpośredniego związku z The Norwegian Flute Ensemble. Na przykład Renée Crawford, przedstawiając kontekst australijski i swoją pracę z dziećmi uchodźców, oraz biorąc pod uwagę relacje innych nauczycieli wysnuwa wniosek, że edukacja muzyczna sprzyja inkluzji społecznej. Dzieje się tak, ponieważ „kompetencje międzykulturowe i zachowania sprzyjające inkluzji społecznej są nieodłącznym elementem ich programów muzycznych”⁷. Wśród dodatkowych korzyści włączenia w edukację muzyczną młodych uchodźców wymienia również dobrostan osobisty i zwiększone zaangażowanie w naukę⁸. W 2022 roku szereg autorów dokonało przeglądu literatury zauważając, że „istnieje powszechna zgoda, co do pozytywnego wpływu muzyki na zdrowie imigrantów”⁹.

Druga część literatury dotyczy zwiększonej profesjonalizacji studentów dzięki uczestnictwu w zespołach muzycznych. Andrea Creech, Maria Varvarigou i Susan Hallam opublikowały w 2020 roku obszerny tekst poświęcony uczestnictwu w zajęciach pozalekcyjnych sprzyjających nieformalnemu uczeniu się młodszych uczniów. Opisując kilka programów rozwojowych dla młodzieży sugerują, że pozalekcyjne zajęcia muzyczne „mogą pełnić rolę kontekstu, w którym młodzi ludzie

- 7 Crawford R.: Beyond the Dots on the Page: Harnessing Transculturation and Music Education to Address Intercultural Competence and Social Inclusion. „International Journal of Music Education”, 38 (4), 2020, 537-562.
- 8 Crawford R.: Socially Inclusive Practices in the Music Classroom: The Impact of Music Education Used as a Vehicle to Engage Refugee Background Students. „Research Studies in Music Education”, 42 (2), 2020, 248-269.
- 9 MacFarlane A., Phelan H., Tighe S. M., Garry F., Punch P.: The Use of Music as an Arts-based Method in Migrant Health Research: a Scoping Review. „The Annals of Family Medicine”, 20 (Suplement 1), 2022, 27-28.

swobodnie odkrywają swoje ja, rozwijając osobiste narracje wokół funkcji, jaką pełni w ich życiu nauka muzyki i uczestnictwo w niej¹⁰.

W literaturze poświęconej tematyce uczestnictwa uczniów w zespołach warto zwrócić uwagę także na pracę Emily Frankenberg (praca zbiorowa) na temat treningu muzycznego i jego wpływu na procesy akulturacji u dzieci migrantów. Na podstawie obserwacji poczynionych w trakcie zajęć pozalekcyjnych zaobserwowano, że

uczestnicy programu muzycznego, którzy występowali w zespołach muzycznych, wykazali większy wzrost orientacji w kulturze głównego nurtu w okresie 1,5 roku, niż uczniowie kontrolni, którzy nie otrzymali rozszerzonej edukacji muzycznej¹¹.

Działalność The Norwegian Flute Ensemble – w stronę inkluzji

The Norwegian Flute Ensemble założył w 2008 roku profesor fletu Uniwersytetu w Agder, Jørn Schau. Wcześniej, od 2000 roku, wydział fletowy Uniwersytetu w Agder organizował regularne zajęcia zespołowe dla studentów tego instrumentu, promując różnorodne formy muzykowania zespołowego. Działalność The Norwegian Flute Ensemble ma charakter projektowy. Zespół liczy od 5 do 21 osób, w zależności od repertuaru i celu poszczególnych przedsięwzięć. W skład zespołu wchodzi studenci fletu Uniwersytetu w Agder, nauczyciele fletu ze szkół muzycznych i ogólnokształcących szkół muzycznych, głównie z Norwegii południowej oraz zawodowi fleciści z Kristiansand Symphony Orchestra.

W tytule tego rozdziału użyto słowa *współtworzenie*. Odnosi się ono do metod pracy, wśród których centralne miejsce zajmuje

10 Creech A., Varvarigou M., Hallam S.: Contexts for Music Learning and Participation: Developing and Sustaining Musical Possible Selves. Great Britain, 2020.

11 Frankenberg E., Fries K., Friedrich E.K., Roden I., Kreutz G. and Bongard S.: The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. „Psychology of Music”, 44 (1), 2016, 114-128.

pojęcie *wspólnoty*, rozumiane jako wspólna praca. W The Norwegian Flute Ensemble procesy współtworzenia zachodzą na kilku poziomach i wpływają zarówno na wyniki artystyczne, jak i na całościowy kształt działalności. Odnosimy się tu do członków zespołu, którzy reprezentują różne sektory profesjonalnych środowisk z zakresu edukacji muzycznej. *Współtworzenie* jest słowem kluczowym i w procesie osiągnięcia rezultatów artystycznych funkcjonuje niejako ponad wszelkimi podziałami branżowymi. Słowo *współtworzenie* przenika procesy związane z przygotowaniem, organizacją i administracją w zakresie realizacji celu ogólnego oraz prowadzonych działań szczegółowych. Norweski repertuar przeznaczony dla zespołu fletowego jest ograniczony, a głównym celem artystycznym było zainspirowanie kompozytorów do napisania nowych utworów na wiele fletów, a tym samym poszerzenie istniejącego zasobu kompozycji. Innym zamiarem było uzupełnienie tradycyjnej metody edukacji w systemie mistrz-uczeń, stosowanej w ramach uniwersyteckiego nauczania gry na flecie. Praca z instrumentami w zespole koncentruje się na intonacji, osiągnięciu zbalansowanych proporcji brzmienia w zespole, znajomości repertuaru i umiejętnościach technicznych, a tym samym – mimo zespołowego charakteru pracy – wpisuje się także w indywidualną formułę zajęć. Zespół fletowy umożliwia studentom rozwinięcie tożsamości dźwiękowej, poznanie jego klasycznego brzmienia, a także nabycie umiejętności w zakresie muzykowania w zespole i orkiestrze.

The Norwegian Flute Ensemble to również źródło inspiracji dla młodszych muzyków lokalnych oraz medium popularyzowania działalności fletowej w południowej Norwegii. W 2016 roku zmieniono statut zespołu, aby odzwierciedlał poniższe cele:

§1 Cel

- 1.1 Celem [The Norwegian Flute Ensemble] jest stworzenie i utrzymanie wysokiego poziomu działalności artystycznej oraz stworzenie przyjaznego środowiska społecznego dla wykwalifikowanych flecistów, którzy są obecnie lub byli w przeszłości związani z południową Norwegią, niezależnie od płci, przynależności politycznej czy wyznania.

- 1.2 Zespół składa się głównie z obecnych lub byłych studentów fletu Uniwersytetu w Agder, profesjonalnych flecistów zamieszkujących region lub innych osób na różny sposób związanych z regionem, które można uznać za utrzymujące profesjonalny lub półprofesjonalny poziom.
- 1.3 The Norwegian Flute Ensemble podejmie działania mające na celu wspieranie muzycznego i osobistego rozwoju wszystkich członków poprzez aktywne występy w zespole.
- 1.4 The Norwegian Flute Ensemble podejmie działania mające na celu wspieranie w podejmowaniu decyzji przez wszystkich członków, w celu rozwijania umiejętności przywódczych i organizacyjnych, jak również lepszego zrozumienia procesów demokratycznych¹².

Działalność zespołu, którą uwzględniliśmy w tym opracowaniu, obejmuje trzy główne obszary. Pierwszy dotyczy dorobku artystycznego grupy w postaci nagrań i występów koncertowych, a także odbytych wcześniej prób. Drugi obejmuje seminaria fletowe organizowane i prowadzone przez zespół, natomiast ostatni obszar dotyczy zagadnień przedsiębiorczości i zarządzania.

Od 2014 roku The Norwegian Flute Ensemble organizuje kilka cyklicznych seminariów pedagogicznych, na które zapraszani są amatorzy i młodzi, początkujący muzycy. W ramach weekendowych kursów pracują oni w mniejszych grupach pod opieką członków zespołu, a spotkania wieńczą koncerty z udziałem wszystkich uczestników.

Zgodnie ze wspomnianym wyżej statutem, kierownictwo zespołu zawsze składało się przede wszystkim z obecnych studentów fletu na wydziale muzycznym Uniwersytetu w Agder. Warto w tym miejscu omówić wynikające z tego korzyści. Studenci, a tym samym środowisko studenckie, są bezpośrednio zaangażowani w planowanie projektów zespołu, co wpływa na rozwój przedsiębiorczości i umiejętności zarządzania. Czynności obejmują przygotowywanie wniosków o dofinansowanie, planowanie koncertów i spektakli,

12 The Norwegian Flute Ensemble. Statut – wersja z 2016 roku.

a także organizację tras koncertowych i wspomnianych seminariów pedagogicznych (wszak „muzycy jutra” muszą posiadać dodatkową wiedzę i umiejętności). Oczywiście zawsze należy podkreślać przede wszystkim poziom zarówno indywidualnych kompetencji muzycznych, jak i umiejętności czysto instrumentalnych, ale wielu młodych postanowiło nie koncentrować się jedynie na rozwoju czysto muzycznym. W praktyce bowiem granica pomiędzy wykonywaniem, nauczaniem, badaniami naukowymi, organizacją czy produkcją jest trudna do określenia. Wielu flecistów rozwija różnorodną działalność muzyczną i organizacyjną, także z uwagi na fakt, iż możliwość pełnoetatowego zatrudnienia – np. w orkiestrach – jest ograniczona. Intencją Jørna Schauga, współautora tej pracy i założyciela The Norwegian Flute Ensemble było, aby zespół stał się platformą uzupełniającą i wzmacniającą tradycyjną praktykę pedagogiczną związaną z kształceniem flecistów i nauczycieli gry na flecie. Obok wyników artystycznych, badań artystycznych, nagrań i koncertów z udziałem zespołu przed studentami postawiono mnóstwo zadań z zakresu promocji, organizacji, wsparcia praktycznego, a także ekonomii.

Pełna lista działań będzie dostępna na stronach internetowych The Norwegian Flute Ensemble (obecnie w budowie), tymczasem zamieszczamy cytaty z książeczki dołączonej do ostatnio nagranej płyty *Symphonies for Flute Ensemble*:

Zespół regularnie koncertuje w swoim macierzystym okręgu w południowej Norwegii, a także występował na takich festiwalach, jak Międzynarodowy Festiwal Muzyczny w Kristiansand (2009 i 2010); II Międzynarodowa Konwencja Fletowa w Nicei, Francja (2010); IV Międzynarodowy Festiwal Fletowy w Poznaniu, Polska (2013) oraz Norweski Festiwal Fletowy (2015)¹³.

W 2018 roku zespół wystąpił również na 46. dorocznym zjeździe Narodowego Stowarzyszenia Fletowego w Stanach Zjednoczonych, który poprzedzony był występem w Oslo. Wymienione tu działania to

13 Schau J.E.: *Symphonies for Flute Ensemble*, Książeczka CD, EMK Records, Nr 540335, 2018.

tylko kilka przykładów zaczerpniętych z CV zespołu, na które składa się 7 nagrań płytowych oraz liczne występy.

Na podstawie opisanej powyżej działalności The Norwegian Flute Ensemble można wyróżnić trzy poziomy edukacji inkluzywnej społecznie: studenci uniwersyteccy, amatorzy i młodzi początkujący. Jako członkowie The Norwegian Flute Ensemble, studenci fletu Uniwersytetu w Agder otrzymują formalne i nieformalne kształcenie, które podnosi poziom ich muzykalności. Ponadto uczestniczą w grupie kierującej zespołem, dzięki czemu rozwijają i doskonalą swoje podejście do przedsiębiorczości oraz umiejętności organizacyjne. Ponieważ zespół regularnie organizuje również seminaria dla amatorów i młodych początkujących muzyków, dla których muzyka stanowi zainteresowanie o charakterze fakultatywnym, mają oni okazję do podnoszenia swoich indywidualnych umiejętności muzycznych i społecznych. Obejmuje to także trzeci i ostatni obszar; podczas seminariów młodzi początkujący muzycy otrzymują formalne kształcenie dostosowane do swojego poziomu.

Podsumowanie

W jaki sposób zatem inkluzywna społecznie praktyka pozwala zwiększyć/wzmocnić profesjonalizację studentów fletu Wydziału Muzyki na Uniwersytecie w Agder?

Społeczny wymiar działalności zespołu opiera się przede wszystkim na podziale organizacyjnym. Całkowita liczba aktywnych członków zmienia się w zależności od projektu, a grupa kierująca wraz z dyrektorem artystycznym decyduje, które projekty są „otwarte”, a które „zamknięte”. Projekty „otwarte” to np. koncerty (lub seminaria), których repertuar jest na tyle elastyczny, że można zaprosić wszystkich członków. Przykładami będą tu seminaria pedagogiczne, zaplanowane z wyprzedzeniem koncerty, a także trasy koncertowe poza Norwegią. Projekty „zamknięte” to takie, które skupiają się wokół wydziału muzycznego Uniwersytetu w Agder i mogą oznaczać realizację konkretnych zamówień lub nagrań płytowych.

Zespół nie stroni od przyjmowania zleceń z krótkim wyprzedzeniem, co pozostawia mniej czasu na działalność poza wydziałem. Efektem podziału na projekty „otwarte” i „zamknięte” jest zróżnicowany

i elastyczny harmonogram prób, a w ciągu roku członkowie występują razem w różnych miejscach, co z kolei pozytywnie wpływa na rozwój społeczny uczestników. Muszą się zatem poruszać w relacjach społecznych zarówno podczas prób i występów, jak i poza nimi, w trakcie działań społecznych, dzięki czemu uczą się zachowań inkluzywnych.

Działalność The Norwegian Flute Ensemble opiera się na ambicjach rozwoju zespołu fletowego jako medium artystycznego. Jednak twórcom zespołu, a dziś także wszystkim jego członkom, przyświeca także cel rozwijania zestawu umiejętności wykraczających poza te oferowane przez tradycyjne kursy i programy studiów w zakresie wykonawstwa muzycznego. Kreatywne podejście, uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemów, projekty interdyscyplinarne i współpraca z instytucjami spoza uczelni są zatem istotnymi elementami działalności The Norwegian Flute Ensemble. Wszak profesjonalizm współczesnego muzyka winien dziś obejmować wiedzę i umiejętność z zakresu zarządzania, budowania repertuaru dla zróżnicowanej publiczności oraz wdrażania nowych metod pedagogicznych w środowiskach performatywnych.

Tradycyjne umiejętności w zakresie wykonawstwa muzycznego i gry na instrumencie często stanowią tylko kilka z wielu kompetencji potrzebnych współczesnym muzykom do rozpoczęcia udanej kariery. Doskonale zdają sobie z tego sprawę fleciści, którzy z uwagi na ograniczoną ilość posad w instytucjach muzycznych, szukają swojej drogi jako tzw. freelancerzy. Co więcej, wyposażenie studentów w umiejętności odpowiadające zakresowi wymagań, z jakimi prawdopodobnie się spotkają, nie opiera się jedynie na przesłankach ekonomicznych, a wynika z potrzeby dostosowania się do większej różnorodności i złożoności dzisiejszego przemysłu muzycznego i życia kulturalnego.

Uczenie się i rozwijanie umiejętności współpracy i współtworzenia jest rzeczywiście zadaniem złożonym. Jednak w naszym zespole muzycznym nigdy nie było to tak skomplikowane, ze względu na liczbę zadań i ich różnorodność. Współpracę artystyczną, organizacyjną i administracyjną w profesjonalnym lub przynajmniej półprofesjonalnym zespole muzycznym należy traktować jako osobne dyscypliny, wymagające różnych zdolności i umiejętności w zakresie komunikacji oraz spojrzenia na całość i detale.

Bycie członkiem The Norwegian Flute Ensemble oznacza konieczność wzięcia na siebie całkowitej odpowiedzialności, zarówno w zakresie ogólnego zarządzania, jak i pojedynczej produkcji na wszystkich jej etapach. W kontekście uniwersyteckiego środowiska nauczania wymaga to rozszerzonej metodologii, która musi wyraźnie uwzględniać takie elementy, jak inkluzja społeczna, tolerancja i zachowania społeczne.

Ważnym wymiarem rozwoju profesjonalizmu jest posiadanie globalnego sposobu myślenia. Z tego powodu The Norwegian Flute Ensemble wzbogacił swoje portfolio o międzynarodowe projekty, odbywając zagraniczne tournée i wprowadzając do zespołu solistów z innych krajów. W ten sposób członkowie odpowiedzieli na międzynarodowe strategie Uniwersytetu w Agder, które są realizowane na wszystkich szczeblach uczelni. Zrozumienie różnorodności tradycji i światowej złożoności handlu i możliwości zatrudnienia w obszarze sztuki jest ważne dla wszystkich współczesnych studentów kierunków artystycznych. Ów międzynarodowy wymiar inkluzji społecznej obejmuje również kompetencje międzykulturowe. W ciągu ostatnich dziesięciu lat odsetek międzynarodowych studentów rozpoczynających naukę na wydziale muzycznym Uniwersytetu w Agder stale wzrastał, a przybysze reprezentują zarówno kraje europejskie, jak i państwa azjatyckie. Językiem roboczym zespołu musi być angielski, w celu ułatwienia komunikacji zarówno podczas prób, jak i poza nimi. Zachowania społeczne w naturalny sposób obejmują zatem także inne niż Norwegia kultury i kraje.

W opinii kierownika artystycznego The Norwegian Flute Ensemble oraz z punktu widzenia edukacji wyraźnie stwierdzono, że do rozwoju profesjonalizmu niezbędne jest międzynarodowe środowisko członków zespołu. Tradycyjnie bycie muzykiem klasycznym zawsze było powołaniem międzynarodowym, gdzie jakość i wykonanie samej sztuki przyćmiewa przynależność narodową.

Na poziomie środowiska edukacyjnego, w którym kluczowe jest współtworzenie muzyki – na przykład w zespole muzycznym – międzynarodowe środowisko wzbogacać może tzw. kompetencje kulturowe, a w społeczeństwie norweskim przyczynia się do wzrostu transkulturowości. Jest to zresztą proces naturalny, ponieważ globalne nastawienie stało się dla studentów w Norwegii kluczowe dla

odniesienia sukcesu zawodowego. Dodatkową wartością myślenia międzykulturowego i opartego na współpracy jest rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz otwarta droga do integracji, tolerancji, i w efekcie do inkluzji społecznej.

Bibliografia:

- Bolden B., Corcoran S., Butler A.: A Scoping Review of Research that Examines El Sistema and Sistema –Inspired Music Education Programmes. „Review of Education”, 9 (3), 2021, 1-23.
- Crawford R.: Beyond the Dots on the Page: Harnessing Transculturation and Music Education to Address Intercultural Competence and Social Inclusion. „International Journal of Music Education”, 38 (4), 2020, 537-562.
- Crawford R.: Socially Inclusive Practices in the Music Classroom: The Impact of Music Education Used as a Vehicle to Engage Refugee Background Students. „Research Studies in Music Education”, 42 (2), 2020, 248-269.
- Creech, A., Varvarigou M., Hallam S.: Contexts for Music Learning and Participation: Developing and Sustaining Musical Possible Selves. Great Britain, 2020.
- Frankenberg, E., Fries K., Friedrich E.K., Roden I., Kreutz G. and Bongard S. (2016): „The Influence of Musical Training on Acculturation Processes in Migrant Children. „Psychology of Music”, 44 (1), 2016, 114-128.
- Lindgren M., Bergman Å., Sæther E.: The Construction of Social Inclusion through Music Education: Two Swedish Ethnographic Studies of the El Sistema Programme. „Nordic Research in Music Education”, 17, 2016, 65-81.
- MacFarlane A., Phelan H., Tighe S.M., Garry F., Punch P.: The Use of Music as an Arts-based Method in Migrant Health Research: a Scoping Review. „The Annals of Family Medicine”, 20 (Supplement 1), 2022, 27-28.
- The Norwegian Flute Ensemble. Statut – wersja z 2016 roku.
- Schau J.E.: Symphonies for Flute Ensemble, Książeczka CD, EMK Records, Nr 540335, 2018.
- Ustawa o uniwersytetach i uczelniach (2005). Ustawa dotycząca uniwersytetów i uczelni, Lovdata. LOV-2005-04-01-15.

Dr Þorbjörg Daphne Hall
Wydział Muzyki
Islandzki Uniwersytet Sztuk

W kierunku społecznej odpowiedzialności i tolerancji: studenci w projektach muzycznych

Wstęp¹

Nie sądziłam, że będzie to tak intensywne, przejmujące i wspaniałe doświadczenie. Niesamowicie, że ludziom z tak różnych środowisk, zarówno z rehabilitacji, jak i nam, z uczelni, z różnymi doświadczeniami muzycznymi, udało się to wspólnie napisać. I że płynie z tego tyle energii. I że tyle można zrobić w tak krótkim czasie, bo kiedy spotyka się tak wiele osób o odmiennych gustach, stylach i opiniach, mogą pojawić się komplikacje i konflikty².

- 1 Badania te zostały sfinansowane przez Fundusz Badawczy Islandzkiego Uniwersytetu Artystycznego. Chciałabym podziękować Sigrún Sævarsdóttir-Griffiths za umożliwienie mi dostępu do Korda Samfónía oraz wszystkim uczestnikom badań za podzielenie się ze mną swoimi doświadczeniami i osobistymi historiami. Pragnę podziękować Kimberly Cannady za jej pomoc i wsparcie.
- 2 Wszystkie bezpośrednie cytaty studentów zawarte w rozdziale pochodzą z wywiadów, które przeprowadziłam w czerwcu i lipcu 2022 roku (więcej informacji w części poświęconej metodologii).

W ten sposób studentka muzyki z Islandzkiego Uniwersytetu Sztuki opisała swoje doświadczenie uczestnictwa w zespole Korda Samfónía³, społecznie zaangażowanym i partycypacyjnym projekcie muzycznym. W tym rozdziale przeanalizuję, jak odebrali to studenci wyższych uczelni muzycznych, którzy uczestniczyli w Korda Samfónía i czego, według nich samych, się nauczyli.

Zaangażowanie społeczne i odpowiedzialność obywatelska zajęły w ostatnim czasie kluczowe miejsca w misji uniwersytetów⁴. Zespół Korda Samfónía posłużył mi jako studium przypadku, gdzie w ramach projektów zaangażowanych społecznie rozwijane jest poczucie odpowiedzialności i tolerancji wśród studentów. Badania wykazały, że studenci mieli poczucie opanowania różnych umiejętności, zarówno osobistych, jak i muzycznych, a także wzrosła ich świadomość społeczna. Po rozmowach z nimi doszłam do wniosku, że tego typu projekty najskuteczniej rozwijają świadomość odpowiedzialności społecznej u studentów, którzy z uwagi na doświadczenia własne są już uwarżliwieni na kwestie niesprawiedliwości społecznej.

Cel pracy

Celem rozdziału jest zbadanie wpływu społecznie zaangażowanych i partycypacyjnych projektów muzycznych na osoby podejmujące wyższe studia muzyczne oraz postawienie szeregu pytań, takich jak:

- 3 Nazwa zespołu Korda Samfónía jest grą słów „akordy” (Korda) i „symfonia” (Symfonia), ale użycie „sam” wskazuje na wspólnotę, ponieważ przyimek „sam” tłumaczy się jako „razem”. „Sam” to pierwsza połowa terminu „społeczeństwo” (*samfélag*), co sugeruje, że Korda Samfónía jest miejscem, gdzie spotykają się akordy.
- 4 Gaunt H., Duffy C., Coric A., González Delgado I.R., Messas L., Prymenko O, Sveidahl H.: Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. “Frontiers in Psychology”, 12, 2021, 3. <https://tiny.pl/wd7p3> (data dostępu: 13.06.2022); Kenny A.: Making Space: Expanding Professionalism through Relational University–Community Partnerships’. [W:] Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education, Westerlund H., Gaunt H. (red.). London, 2021, 30-41.

- czy omawiane projekty pomagają studentom rozwijać świadomość społeczną;
- w jaki sposób uczestnictwo we wspólnym projekcie muzycznym z grupą osób o zróżnicowanym pochodzeniu może rozwinąć aktywną odpowiedzialność społeczną wśród studentów muzyki;
- czy tego typu przedsięwzięcia muzyczne mogą służyć rozwojowi empatii, tolerancji i zrozumienia.

Do odpowiedzi na te pytania przybliżą nas doświadczenia studentów muzyki, uczestniczących w zespole Korda Samfónia.

Tło teoretyczne

Od dwunastu lat uczę w wyższych szkołach muzycznych. W tym czasie zauważyłam ogólną zmianę, jaka zaszła w szkolnictwie wyższym, a w szczególności w obszarze edukacji muzycznej, a która odzwierciedla przemiany zachodzące w całym społeczeństwie. Dziś bardziej niż kiedykolwiek uczelnie powinny otworzyć się i brać aktywny udział w życiu społecznym, opuścić swoje „wieże z kości słoniowej” oraz zaangażować się w życie społeczności i bieżące problemy społeczne. Uniwersytety próbują sprostać temu zapotrzebowaniu, oferując „skierowane na zewnątrz, ‘rzeczywiste’ stopnie naukowe”⁵. W związku z tymi zmianami, obszar edukacji muzycznej na całym świecie przeżywa

przebudzenie [...], łącząc edukację muzyczną z wyzwaniem edukacji miejskiej, nierówności płci, różnic klasowych, tożsamości kulturowej, segregacji rasowej i korporacyjnej ingerencji w edukację muzyczną i kontroli nad nią⁶.

- 5 Grant C.: Developing Global Citizenship in Tertiary Performing Arts Students through Short-Term Mobility Programs. “International Journal of Education & the Arts”, 19, no. 15, August 1, 2018. <https://tiny.pl/wd7l7> (data dostępu: 12.04.2022).
- 6 Cathy B., Schmidt K.P., Spruce G., Woodford P.: The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. Oxford, 2015.

Według Grant „wiedza i umiejętności specyficzne dla danej dyscypliny”, które były nadrzędnym (lub jedynym) celem szkolnictwa wyższego, nie są już wystarczające⁷. Sloboda zaś apeluje do pedagogów, badaczy i liderów w obszarze wyższej edukacji muzycznej o zwiększenie udziału ich instytucji w rozwoju kultury muzycznej i uwzględnienie potrzeb szerszego kręgu społeczeństwa⁸. Gaunt i inni badacze wzywają muzyków, by stali się „twórcami w społeczeństwie”, a przedstawiciele szkolnictwa wyższego do zbadania wartości społecznej praktyk muzycznych i tego, „jak mogą przyczynić się długofalowo do pielęgnowania dobrze prosperujących i inkluzywnych społeczeństw”⁹. W jaki jednak sposób studenci mieliby stać się owymi „muzycami-twórcami w społeczeństwie”, a edukacja muzyczna na poziomie uniwersytetu w sposób istotny przyczynić do rozwoju lokalnej społeczności? Jednym ze sposobów jest „umożliwienie absolwentom odpowiedzialnego, responsywnego i świadomego wnoszenia wkładu w lokalne i globalne społeczności”¹⁰ i zachęcanie studentów do rozwijania poczucia odpowiedzialności społecznej, rozumienia demokracji i swojego miejsca w globalnym świecie. Muzycy przyszłości, którzy rozwiną te umiejętności, mogą mieć większe szanse na przyczynienie się do procesu budowania społeczeństwa inkluzywnego i lepsze przygotowanie się na wyzwania nieznanej przyszłości¹¹.

Rozdział ten opiera się na badaniach naukowych z dziedziny edukacji i muzyki wspólnotowej, w celu stworzenia ram dla dyskusji o tym, czy i jak uczestnictwo w zaangażowanym społecznie i partycypacyjnym projekcie muzycznym może rozwijać świadomość społeczną wśród grupy uczniów. Turino stwierdza, że partycypacyjne projekty

7 Ibidem.

8 Tregear P., Johansen G., Jørgensen H., Sloboda J., Tolve H., Wistreich R.: *Conservatoires in Society: Institutional Challenges and Possibilities for Change*. „Arts and Humanities in Higher Education”, 15, no. 3-4, July 1, 2016, 277. <https://tiny.pl/wd7l1> (data dostępu: 29.06.2022).

9 Gaunt H., Duffy C., Coric A., González Delgado I.R., Messas L., Pryimenko O, Sveidahl H.: op. cit., 3.

10 Ibidem, 3.

11 Barnett R.: *Learning for an Unknown Future*. „Higher Education Research & Development”, 31, nr 1, January 1, 2012, 65-77. <https://tiny.pl/wd7lp> (data dostępu: 1.07.2022).

muzyczne „mogą być potężnym źródłem przemian społecznych”¹², a badania na temat edukacji zdają się to potwierdzać. Współpraca społeczna w edukacji może pomóc w zrozumieniu idei obywatelstwa demokratycznego¹³. Bourke i inni autorzy uważają, że aby studenci byli gotowi „przyjąć rolę dorosłych obywateli świata i związane z tym obowiązki”, muszą rozwinąć odpowiednie „umiejętności, wartości i postawy, w przeciwieństwie do zwykłego zdobywania wiedzy i rozumienia”, które mogą zdobyć poprzez pracę ze społecznościami poza uczelnią¹⁴. Atrybuty globalnego obywatelstwa obejmują:

- oparty na wiedzy globalny światopogląd;
- spojrzenie kosmopolityczne i perspektywę lokalną;
- zrozumienie i świadomość międzykulturową;
- szacunek dla kulturowej i społecznej różnorodności i odmienności;
- empatię i wrażliwość w stosunku do ludzi o różnej płci, wieku, pochodzeniu etnicznym, kulturze, religii i przekonaniach politycznych oraz umiejętność pracy z nimi;
- szacunek dla praw człowieka, sprawiedliwości społecznej i słuszności;
- poczucie odpowiedzialności społecznej, moralnej, etycznej i praktycznej, zarówno indywidualnej, jak i obywatelskiej;
- dojrzały osąd i zrozumienie społecznych i etycznych implikacji działań;
- dążenie do wniesienia znaczącego wkładu w życie intelektualne, kulturalne społeczności lokalnych, krajowych i międzynarodowych;

12 Turino T.: *Music, Social Change, and Alternative Forms of Citizenship*. [W:] *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, Elliott D., Silverman M., Bowman W. (red.). Oxford, 2016, 298. <https://tiny.pl/wd7l4> (data dostępu: 9.10.2022).

13 Todd S.: *Culturally Reimagining Education: Publicity, Aesthetics and Socially Engaged Art Practice*. „*Educational Philosophy and Theory*”, 50, no. 10, September 24, 2018, 973. <https://tiny.pl/wd7lk> (data dostępu: 23.09.2022).

14 Bourke L., Bamber Ph., Lyons M.: *Global Citizens: Who Are They?* „*Education, Citizenship and Social Justice*”, no. 2, July 1, 2012, 163. <https://tiny.pl/wd7l2> (data dostępu: 7.06.2022).

- świadomość i szacunek dla społecznej, biologicznej, kulturowej i gospodarczej współzależności życia na świecie;
- troskę o środowisko naturalne¹⁵.

Trzeba przyznać, że zaszczepienie tych dążeń i idei studentom podczas trzyletnich studiów jest zadaniem dość ambitnym. Uczeń się zgodni, że praca nad propagowaniem kwestii sprawiedliwości i świadomości społecznej wśród studentów wymaga wyjścia poza tradycyjne zajęcia i zaangażowania się w życie społeczne¹⁶. Badania wykazały, że takie doświadczenie terenowe może pomóc „studentom opracować narzędzia reagowania na kontekst, poszerzyć świadomość społeczną”¹⁷. Może również „wesprzeć rozwój tożsamości społecznie odpowiedzialnego muzyka ... [i] przygotować studentów do pracy w różnych społecznościach i społeczeństwach w zmieniającym się świecie”¹⁸. Badania wykazały również, że poprzez pracę w „rzeczywi-

15 Grant C.: op. cit., 3.

16 Longo N.V.: *Why Community Matters: Connecting Education with Civic Life*, New York Press, 2012; Bartleet B.L., Carfoot G.: *Desert Harmony: Stories of Collaboration Between Indigenous Musicians and University Students*. „International Education Journal”, 12, nr 1, 2013, 180-96; Westerlund H., Partti H., Karlsen S.: *Teaching as Improvisational Experience: Student Music Teachers' Reflections on Learning during an Intercultural Project*. „Research Studies in Music Education”, 37, no. 1, July 1, 2015, 55-75. <https://tiny.pl/wd7l6> (data dostępu: 18.03.2022); Nichols J., Sullivan B.M.: *Learning Through Dissonance: Critical Service-Learning in a Juvenile Detention Center as Field Experience in Music Teacher Education*. „Research Studies in Music Education”, December 1, 2016, 38, no. 2, 155-71. <https://tiny.pl/wd7lv> (data dostępu: 18.03.2022); Grant C.: op. cit.; Kenny A.: *Exploring Student Learning and Leadership through a University-Community Choral Initiative*. „British Journal of Music Education”, July 2018, 35, no. 2, 203-16. <https://tiny.pl/wd7lz> (data dostępu: 18.03.2022); Brøske Ågot B., Storsve V., Sætre J.H., Vinge J., Willumsen A.: *Musicians for the Intercultural Society: Student Involvement in International Projects*. [W:] *Becoming Musicians*. Gies S., Sætre J.H. (red.). Oslo, 2019, 219-238.

17 Kenny A.: *Exploring Student*, op. cit., 204.

18 Thomson K.: *World In Motion Ensemble: My Professional Journey with Refugee Musicians and Music University Students*. [W:] *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education*. Westerlund H., Gaunt H. (red.). London, 2021, 141.

stym świecie” z osobami spoza Akademii, studenci rozwinęli większą tolerancję, elastyczność i empatię¹⁹.

Materiały i metody – studium przypadku

W ciągu ostatnich kilku dekad wzrosła liczba zaangażowanych społecznie i partycypacyjnych projektów muzycznych z udziałem różnych społeczności. Są wśród nich przedsięwzięcia, w których uczestniczą osoby przebywające w zamkniętych ośrodkach (np. w więzieniach, obozach dla uchodźców, ośrodkach dla osób ubiegających się o azyl), w placówkach służby zdrowia (szpitalach, domach opieki) oraz ludzie w różnym wieku, o różnych zdolnościach i pochodzeniu. Projekty te są świadectwem przekonania, że muzyka i jej tworzenie może przynieść pozytywne doświadczenia i zmiany w życiu ludzi. Jednym z przykładów społecznie zaangażowanego i partycypacyjnego podmiotu muzycznego jest MetamorPhonics (MP), spółka działająca na rzecz społeczności, która „tworzy unikalne, inkluzywne środowiska muzyczne z udziałem studentów szkół wyższych i dorosłych w trakcie rekonwalescencji, w tym osób z doświadczeniem bezdomności”²⁰. Sigrún Sævarsdóttir-Griffiths jest założycielką i zarazem dyrektorem artystycznym MP oraz zajmuje się prowadzeniem zespołów. Spółka powstała na bazie zespołu Messengers, założonego przez Sævarsdóttir-Griffiths w 2012 roku, w ramach praktyk studenckich w Guildhall School of Music and Drama (w Wielkiej Brytanii) i składającego się ze studentów muzyki oraz osób z doświadczeniem bezdomności. Później Sævarsdóttir-Griffiths założyła MP i kilka innych zespołów w Wielkiej Brytanii, USA i Islandii. Spółka MP jest organizacją macierzystą Korda Samfónía – który jest przedmiotem studium przypadku w niniejszym tekście.

Spółka MP, we współpracy z instytucjami wyższego szkolnictwa muzycznego, orkiestrami, ośrodkami rehabilitacji zawodowej i organizacjami charytatywnymi dla bezdomnych, zajmuje się tworzeniem

19 Bartolome S. J.: Growing Through Service: Exploring the Impact of a Service-Learning Experience on Preservice Educators. „Journal of Music Teacher Education”, 23, no. 1, September, 2013, 79-91. <https://tiny.pl/wd74q> (data dostępu: 3.08.2022).

20 <https://www.metamorphonics.co.uk/about-us/> (data dostępu: 9.08.2022).

zespołów (grup), z których każdy ma odrębną tożsamość²¹. Grupy prowadzone są przez doświadczonych, profesjonalnych muzyków i skupiają się na kolektywnym i wspólnym procesie komponowania, czego efektem jest wysokiej jakości muzyka tworzona przez wszystkich członków zespołu. Zespoły współtworzą muzykę i teksty podczas spotkań, a o jakości ich pracy świadczy recepcja ich działalności. Pierwszy koncert Korda Samfónía (z siedzibą w Reykjavíku, w Islandii) nominowano do Islandzkich Nagród Muzycznych jako „Muzyczne Wydarzenie Roku”, a Messengers (z siedzibą w Londynie, w Wielkiej Brytanii) zapraszano do występów na prestiżowych festiwalach muzycznych, takich jak Field Day Music Festival w Victoria Park i Walthamstow Garden Party. Messengers i Korda Samfónía nagrali i wydali swoje albumy (dostępne na Spotify²²). Wiedza lub doświadczenie muzyczne nie jest warunkiem dołączenia do zespołów. W grupach można spotkać zarówno wysoko wykwalifikowanych muzyków, jak i osoby bez wcześniejszego doświadczenia w komponowaniu, pisaniu tekstów czy w ogóle tworzeniu muzyki. Model MP różni się od wielu projektów muzycznych zaangażowanych społecznie. Różnica ta wynika ze współpracy pomiędzy studentami wyższych szkół muzycznych i osobami dorosłymi w trakcie rehabilitacji (przedstawiciele obu grup jest w zespołach po równo).

Zespół Korda Samfónía został założony w 2021 roku i funkcjonuje nadal (z dwiema różnymi grupami uczestników) – zagrał dwa publiczne koncerty (w maju 2021 i maju 2022 roku). W skład zespołu wchodzi studenci muzyki Islandzkiego Uniwersytetu Artystycznego, osoby w trakcie rehabilitacji zawodowej lub leczenia psychiatrycznego oraz prowadzący projekt profesjonalni muzycy. Zespół spotyka się trzy razy w roku na trzy- lub czterodniowe intensywne cykle prób.

21 Obecni partnerzy to Guildhall School of Music and Drama London, Iceland University of the Arts, De Montfort University Leicester, The Iceland Symphony Orchestra, The Philharmonic Orchestra London, Reykjavík Music City, Choir with No Name London, The Centre Project Homeless Charity Leicester, Dear Albert Addiction Rehabilitation Support Charity Leicester, Occupational Rehabilitation Centres (w Hafnarfjörður, Akranes i Suðurnes).

22 Zespoły Korda Samfónía i The Messengers mają swoje profile na serwisie muzycznym Spotify, gdzie można posłuchać ich nagrań.

Na zakończenie ostatniej sesji zespół gra publiczny koncert, podczas którego wykonuje nowy repertuar. W edycji 2021-2022 w próbach uczestniczyło łącznie 38 osób. Dla studentów kierunków muzycznych uczestnictwo w projekcie ma charakter zaliczeniowy i fakultatywny; za udział zarówno w semestrze jesiennym, jak i wiosennym, otrzymują 6 punktów ECTS. Kandydaci wywodzą się z różnych kierunków studiów Islandzkiego Uniwersytetu Artystycznego (zarówno na poziomie licencjackim, jak i magisterskim); ubiegają się o uczestnictwo i są wybierani na podstawie instrumentu (w celu zachowania równowagi w zespole). Liczba przyjętych studentów zależy od tego, ilu jest uczestników w trakcie rehabilitacji (jak dotąd przyjęto wszystkich studentów, którzy się zgłosili). Osoby objęte rehabilitacją pochodziły z trzech ośrodków rehabilitacji zawodowej i z Hugarafli (organizacja pozarządowa zajmująca się wsparciem zdrowia psychicznego). Wszyscy oni przed dołączeniem do zespołu uczestniczyli w warsztatach pisania piosenek (w ramach rehabilitacji), prowadzonych przez liderów projektu. Uczestnictwo w zespole jest dobrowolne i nie należy do oficjalnego programu rehabilitacji. Uczestnicy objęci rehabilitacją mieli różne doświadczenia muzyczne – od jego całkowitego braku, po doświadczenia niemal zawodowe, większość jednak, z umiejętnościami na poziomie amatorskim, mieści się gdzieś pośrodku.

Gromadzenie i analiza danych

W tym badaniu zastosowałam podejście mieszane. W latach 2020-2021 oraz 2021-2022 brałam udział w działaniach Korda Samfónia jako wiolonczelistka, a prowadząc obserwację wszystkim członkom zespołu przedstawiałam się jako badacz projektu. Przeprowadziłam częściowo ustrukturyzowane wywiady jakościowe ze studentami na temat ich doświadczeń związanych z uczestnictwem w zespole. Wywiady zostały spisane, sklasyfikowane, a także przeanalizowane tematycznie i zinterpretowane kontekstowo.

Uczestnicy

Przeprowadziłam wywiady z ośmioma obecnymi i jednym byłym studentem, który został asystentem lidera zespołu (i projektu). Sześciu

rozmówców identyfikowało się jako kobiety, a trzech jako mężczyźni. Studenci wywodzili się z następujących kierunków: Kreatywna Komunikacja Muzyczna (3), Edukacja Muzyczna – program magisterski (2), Kompozycja (1), Nowa publiczność i innowacyjna praktyka (1) oraz Wykonawstwo (1). W edycji 2021-2022 wzięło udział 16 studentów, zatem wywiad przeprowadzono z połową z nich.

Pragnę podkreślić doniosłość doświadczeń pozostałych uczestników zespołu, tzn. tych pochodzących z ośrodków rehabilitacyjnych. Ich głosy stanowiłyby istotny wkład w bardziej rozległe badania poświęcone zespołowi. Ponieważ jednak w tym rozdziale skupiliśmy się na studentach, te relacje nie zostały wzięte pod uwagę. W niektórych przypadkach moi rozmówcy mówili o tym, jakie ich zdaniem były odczucia pacjentów rehabilitacji związane z uczestnictwem w projekcie (i jak w ich opinii wpłynął on na tych uczestników). Ponieważ rozdział ten jest częścią większego projektu badawczego, głosy tu nieuwzględnione zostaną poddane refleksji w następnych publikacjach.

Wyniki

W wyniku przeprowadzonych analiz wyodrębniono trzy kategorie tematyczne: (1) kształcenie studentów, (2) różne role przyjęte przez studentów oraz (3) jak studenci postrzegali innych uczestników zespołu. Skupię się przede wszystkim na pierwszej kategorii kształcenia studentów i trzech zagadnieniach: (1) umiejętnościach muzycznych, (2) umiejętnościach osobistych i (3) świadomości społecznej. Zacznę jednak od omówienia dwóch pozostałych tematów, które będą stanowiły kontekst dla kształcenia studentów.

Role studentów w zespole

Studenci wchodzili do zespołu z różnymi doświadczeniami, umiejętnościami oraz wiedzą i przyjmowali różne role. Nie były one z góry narzucone i nie zostały im przypisane przez lidera zespołu, chociaż wpływ na przyjętą rolę miał instrument, na jakim student grał oraz skład osobowy danej sekcji. Niektórzy postrzegali siebie głównie jako muzyków, wykonawców lub kompozytorów, wskazując, że

ich doświadczenie w obszarze projektów było związane głównie z muzyką. Jeden ze studentów stwierdził: „ponieważ w mojej sekcji byli tylko studenci muzyki lub zawodowi muzycy, nie przyjąłem roli doradczej czy wspierającej”. Oczywiście, w procesie wspólnego pisanie utworów wszyscy uczestnicy byli aktywni i wykonywali muzykę, więc domyślnie każdy był muzykiem, kompozytorem i wykonawcą. Niektórzy studenci identyfikowali się bardziej z tymi rolami, podczas gdy inni przyjmowali pozycje, które nadawały priorytet społecznej i wspólnotowej stronie projektu. Moi rozmówcy tłumaczyli, że starali się „stworzyć pozytywne środowisko” lub „zadbać, aby każdy miał głos, który jest słyszany” lub byli osobą „dopingującą”. Jeden z nich, identyfikujący się jako „osoba dopingująca” tłumaczył, że inni członkowie jego sekcji byli znacznie lepszymi instrumentalistami niż on, więc jego rola polegała na „podtrzymywaniu ducha” i „zapewnianiu wsparcia emocjonalnego”. Inni przyjęli rolę lidera sekcji, asystenta lidera lub doradcy i uważali, że ich zadaniem jest wspieranie lidera zespołu i pomoc w obrębie ich sekcji. Moim zdaniem samodzielne umiejscowienie się studentów w projekcie i ich role miały wpływ na to, czego się nauczyli, ponieważ jest to bezpośrednio związane z zadaniami, których się podjęli i pracą, którą wykonali.

Opinia studentów o uczestnikach z rehabilitacji

Rozmówcy mówili o swoich doświadczeniach i interakcjach z uczestnikami będącymi pacjentami rehabilitacji i jak wiele dało im obserwowanie ich pozytywnych reakcji i rozwoju w zespole. Studenci zauważyli, jak ważne dla nich było to, że uczestnicy z niską samooceną lub wyraźnie niezadowoleni z siebie rozwijają się w trakcie trwania projektu. Jeden z nich wspominał, że uczestnicy „w miarę rozwoju projektu przewyżczali podejście ‘nie dam rady’” i „poczułi, że ich głos został usłyszany i doceniony oraz że w tak znaczący sposób mogą uczestniczyć w tworzeniu muzyki”. Studenci zauważyli, że w miarę postępu projektu (oraz z roku na rok trwania przedsięwzięcia) dostrzegli zmianę w uczestnikach. Byli oni bardziej pewni siebie, wykazywali większe poczucie własnej wartości i „chętnie przyjmowali więcej ról przywódczych”. Kilku studentów wyznało, że największą satysfakcję sprawił im widok zadowolonych i dumnych

uczestników rehabilitacji po koncercie finałowym. To był punkt kulminacyjny, dający im – jak relacjonowali – poczucie, że projekt był istotny i wartościowy.

Z mojej rozmowy ze studentami wynikało jasno, że są świadomi wkładu, jaki każdy wniósł w całość i że doceniają różne perspektywy, wiedzę i podejście uczestników. Nigdy nie odniosłam wrażenia, że studenci postrzegają siebie jako lepszych lub stawiają siebie w roli „zbawców” pacjentów rehabilitacji. Grant wyjaśniła, że studenci mogą mieć trudności z postrzeganiem wspólnych projektów terenowych, jako „przede wszystkim doświadczenia edukacyjnego, nie zaś programu wolontariatu mającego na celu ‘pomoc’ lub świadczenie usług na rzecz osób mających mniej szczęścia”, co może wzmacniać uprzedzenia²³. Kenny podniosła również kwestię partnerstwa uniwersytetu ze społecznością lokalną i wskazała na możliwość wzmacniania stereotypów wśród studentów uczelni oraz pogłębiania podziałów między studentami a innymi uczestnikami²⁴. W tym projekcie jednak, nie odczułam, by taka sytuacja miała miejsce, a interakcje, które zaobserwowałam między uczestnikami, wydawały się odbywać na równych zasadach. Jeden ze studentów opisał to w następujący sposób: „W mojej sekcji otaczali mnie sami doświadczeni muzycy... Naprawdę skorzystałam z tych doświadczeń... To była współpraca oparta na całkowitej równości”. Chociaż, jak wspomniano wyżej, studenci brali na siebie zadania dowodzenia pracami danej sekcji w zakresie zarządzania czasem lub dbałości o aktywny udział wszystkich uczestników. Czasami oznaczało to wysłuchanie pomysłu kolegi z zespołu i przedstawienie go większej grupie.

Kształcenie studentów

Temat kształcenia studentów był chyba najbardziej wyrazisty i obejmował trzy podtematy, które skategoryzowałam jako umiejętności muzyczne, umiejętności osobiste i świadomość społeczną. Zdecydowałam się użyć terminu „umiejętności” i chciałabym, by obejmował on szeroki zakres kompetencji i zdolności, od świadomości społecznej,

23 Grant C.: op. cit., 17.

24 Kenny A.: Making Space, op. cit., 33.

po biegłość techniczną. Dlatego nie używam go w wąskim, pedagogicznym sensie, gdzie znajduje się wśród efektów uczenia się, obok wiedzy i kompetencji.

Umiejętności muzyczne

Studenci przekazali, że podczas projektu rozwinęli szeroki zakres umiejętności muzycznych. Pojawiały się konkretne umiejętności warsztatowe, takie jak prowadzenie grupy i nauka lepszego słuchania innych. Kilku studentów mówiło o magii postawy „po prostu rób i nie myśl” lub „mów mniej, a rób więcej” i „pozwól ciszy otworzyć przestrzeń dla dobrych pomysłów”, jako podejściu do tworzenia muzyki. Wcześniejsze badania doprowadziły do podobnych wniosków, że podczas pracy z muzyką nieużywanie słów jest często bardzo korzystne²⁵. Tworzenie muzyki zostało uznane za szczególnie „demokratyczne medium”, ponieważ „wykraczało poza inne metody komunikacji i wiązało się z bezsłownym poznaniem innych, co stało się podstawą relacji i interakcji w każdym kontekście społecznym”²⁶. Studenci uznali, że ich zdolność do otwarcia się na idee muzyczne i uczestnictwo w ogóle „otworzyły horyzonty muzyczne”, co wskazuje, że pracowali z bardziej zróżnicowaną muzyką niż ta, do której byli przyzwyczajeni. Wspominali także o praktycznych umiejętnościach związanych z tworzeniem muzyki, takich jak dopuszczalność popełniania błędów i zdolność do kompromisu. Większość z nich może

25 Westerlund H., Partti H., Karlsen S.: *Teaching as Improvisational*, op. cit., 67.

26 Adkins B., Brydie-Leigh B., Brown A., Foster A., Hirche K., Procopis B., Ruthmann A., Sunderland N.: *Music as a Tool for Social Transformation: A Dedication to the Life and Work of Steve Dillon (March 20, 1953–April, 2012)*. „International Journal of Community Music”, 5, September 30, 2012, 203. <https://tiny.pl/wd749> (data dostępu: 9.07.2022); Westerlund H., Partti H., Karlsen S.: *Teaching as Improvisational*, op. cit., 67; Adkins B., Brydie-Leigh B., Brown A., Foster A., Hirche K., Procopis B., Ruthmann A., Sunderland N.: *Music as a Tool for Social Transformation: A Dedication to the Life and Work of Steve Dillon (March 20, 1953 – April, 2012)*. „International Journal of Community Music”, 5, September 30, 2012, 203. <https://tiny.pl/wd749> (data dostępu: 9.07.2022).

być postrzegana także jako umiejętności osobiste i należeć do obu kategorii. Moi rozmówcy wspomnieli również, że „dobre pomysły mogą pochodzić od każdego” oraz że „większa różnorodność w grupie prowadzi do większej różnorodności w muzyce”. Pokazuje to, że studenci byli świadomi rozmaitego pochodzenia uczestników i dostrzegali wartość w pracy z ludźmi od nich odmiennymi. Te aspekty również wykraczają poza kategorię muzyki, w której je umieściłam, i odnoszą się do tematów umiejętności osobistych i świadomości społecznej.

Umiejętności osobiste

Studenci wspomnieli, że rozwinęli lub zdobyli różne umiejętności, które można sklasyfikować jako umiejętności „osobiste”. Należą do nich elastyczność, cierpliwość i empatia, a więc kompetencje, które odnotowano również w badaniach dotyczących studentów pracujących nad projektami terenowymi²⁷. Studenci rozwinęli również zdolności praktyczne, takie jak zarządzanie czasem, umiejętność słuchania i współpracy, tworzenia bezpiecznej przestrzeni, rezygnacji z własnego ego, uczenia się od wszystkich, nawet tych, którzy są „daleko od nich w społeczeństwie” i pracy z ludźmi o innym pochodzeniu. Studenci stwierdzili, że nauczyli się „czytać” ludzi, reagować na potrzeby innych i dbać o to, by interakcje międzyludzkie pełne były szacunku. Stwierdzili również, że rozwinęli się podczas uczestnictwa w projekcie i odnieśli wrażenie, że ich poczucie własnej wartości wzrosło. Inni wspominali o wyjściu poza strefę komfortu i że całkiem dobrze sobie z tym poradzili. Sæther dowodziła, że aby zdobyć „podstawowe wykształcenie”, należy wyjść poza swoją strefę komfortu²⁸, a podobne wnioski zostały przedstawione w innych badaniach²⁹. Umiejętności te mogą być cenne podczas pracy nad projektami muzycznymi, ale odnoszą się również do trzeciego tematu, który wstępnie nazwałam „świadomością społeczną”.

27 Bartolome S.J.: op. cit.

28 Sæther E.: *The Art of Stepping Outside Comfort Zones: Intercultural Collaborative Learning in the International GLOMUS Camp*. [W:] *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Gaunt H. i Westerlund H. (red.). London, 2013, 37.

29 Westerlund H., Partti H., Karlsen S.: *Teaching as Improvisational*, op. cit.

Świadomość społeczna

Nazwa tego zakresu wiąże się z tym, jak moi rozmówcy opisywali drogę dojścia do zrozumienia obywatelskich lub społecznych aspektów projektu. Wykraczały one poza muzyczny aspekt pracy, a ze sposobu, w jaki o nich mówili, można było wnioskować, że również poza umiejętności osobiste. Obejmują one świadomość tego, jak bardzo muzyka i jej tworzenie może wpływać na ludzi. Studenci pokazali, że uważają muzykę za wartościową i że może ona „podnosić ludzi na duchu”, „umożliwić rozwój” i „tworzyć społeczność”. Inne badania wykazały, że podczas pracy nad wspólnotowymi projektami muzycznymi studenci uświadamiają sobie wartość muzyki³⁰. Udokumentowano również moc wspólnotowego tworzenia muzyki w celu osiągnięcia dobrego samopoczucia i szczęścia³¹. Studenci opowiadali o swoim odkryciu, że „muzyka sprawdza się w pracy z grupami marginalizowanymi”, tworząc bezpieczną przestrzeń („jest to bezpieczna przestrzeń, bo językiem i pracą jest muzyka”). Jeden ze studentów stwierdził, że to „różnicowane pochodzenie [uczestników] stworzyło magię [muzyki i projektu]”. Inny student doświadczył tego w następujący sposób: „Mieliśmy ludzi ze wszystkich stron, taki przekrój, że nie wiadomo, co się będzie działo”. Studenci komentowali również wartość różnych środowisk i kultur we wspólnych projektach (takich jak ten) oraz to, jak ważna jest praca z różnymi ludźmi i grupami. Warto rozwinąć tę ideę „różnorodnych środowisk”, która była kluczowa dla projektu. Jednym z deklarowanych celów projektu badawczego było zbadanie, w jaki sposób „współpraca z grupą osób o różnicowanym pochodzeniu” wpłynie na studentów. Różnorodność była także tematem rozmów z moimi interlokutorami.

Różnorodność można definiować na różne sposoby, na przykład pod względem etnicznym, płciowym, językowym i klasowym. W zespole (zarówno w grupie studentów, jak i pacjentów) były osoby

30 Broeske-Danielsen B. A.: Community Music Activity in a Refugee Camp – Student Music Teachers’ Practicum Experiences, “Music Education Research”, vol. 15, no. 3, 2013.

31 Adkins B., Brydie-Leigh B., Brown A., Foster A., Hirche K., Procopis B., Ruthmann A., Sunderland N.: op. cit.

kolorowe, osoby o narodowości innej niż islandzka, osoby, które nie mówiły po islandzku oraz osoby transpłciowe. W większość uczestnicy byli jednak Islandczykami, białymi, cisplciowymi i mówiącymi po islandzku. Aspekt klasowy jest trudny do oszacowania bez zebrania jakichkolwiek danych na ten temat. Mimo to mam wrażenie, że uczestnicy pochodzili z różnych środowisk klasowych, a także z różnych obszarów Islandii. Zespół był wyraźnie zróżnicowany pod względem doświadczenia muzycznego, od braku wcześniejszej wiedzy, po zawódstwo muzyczne (w tej grupie byli i studenci i pacjenci). Zarówno grupa studencka, jak i ta złożona z pacjentów miały doświadczenie w różnych gatunkach muzycznych.

Studenci informowali o wzroście świadomości społecznej i mówili o „przywileju studiowania muzyki”. Kenny wykazała, że uczestnicząc w projekcie muzycznym dla społeczności studenci uświadomili sobie swój przywilej studiowania muzyki i uczęszczania na uczelnię³². Wiąże się to z kwestią „odpowiedzialności muzyków” wobec społeczeństwa, która również pojawiła się w rozmowach z moimi rozmówcami. Mówili oni o znaczeniu „oddania się społeczeństwu” i o tym, że tworzenie muzyki powinno być dostępne dla wszystkich, a nie tylko dla nielicznych uprzywilejowanych, którzy studiowali muzykę w szkołach muzycznych lub na uniwersytecie. Moi rozmówcy wspomnieli również, że muzyka jest dobrym narzędziem komunikacji, co zostało poparte wcześniejszymi badaniami, które wykazały, że poprzez muzykę i występy studenci mogą rozwijać relacje z jednostkami i społecznościami³³.

Dyskusja

Jak pokazują wyniki, moi rozmówcy zauważyli, że rozwinęli w sobie różne umiejętności i świadomość społeczną. Ogólne doświadczenia, jakie wynikły z udziału w tym projekcie wydawały się pozytywne i wszyscy oznajmili, że gdyby mogli, chcieliby w nim uczestniczyć ponownie. Mogę również zaświadczyć o pozytywnej atmosferze panującej w zespole – społeczność ta była pełna szacunku i życzliwości.

32 Kenny A.: Exploring Student, op. cit., 212.

33 Bartleet B.L., Carfoot G.: op. cit.

Moi rozmówcy (studenci i nie studenci) mieli poczucie, że dzięki projektowi czegoś się nauczyli. Jak to zwykle bywa w badaniach jakościowych, historie opowiadane przez poszczególne osoby były różne, a to, czego moi rozmówcy nauczyli się i wynieśli z projektu, także znacznie się różniło. Jednak we wszystkich przypadkach ogólne doświadczenie uczestnictwa było pozytywne. Być może te pozytywne wrażenia należy traktować z przymrużeniem oka, ponieważ studenci, którzy uczestniczyli w przedsięwzięciu, specjalnie się o to ubiegali, można więc założyć, że już wcześniej byli zwolennikami projektu. Wydaje się jednak, że spełnił on ich oczekiwania. Zauważmy jednak na marginesie, że – być może – w przypadku innej grupy studentów ich spostrzeżenia byłyby inne.

Mimo iż spostrzeżenia studentów i role, jakie przyjęli oni w zespole są ze sobą powiązane, to jednak najważniejszym uwarunkowaniem ich poglądów jest ich pochodzenie i ogólne doświadczenia życiowe. Na przykład ci, którzy z największą pasją wypowiadali się na temat wymiaru odpowiedzialności społecznej, myśleli o tej kwestii jeszcze przed rozpoczęciem projektu. Wyglądało to tak, jakby byli lepiej „dostrojeni” do tych kwestii niż inni. Przejawiało się to w historiach, które moi rozmówcy opowiadali o sobie, w kontekście zawodowym lub osobistym. Ci, którzy mieli doświadczenie w pracy z ludźmi z innego lub nawet zmarginalizowanego środowiska oraz ci, którzy mieli osobiste doświadczenia z problemami społecznymi, emocjonalnymi lub związanymi ze zdrowiem psychicznym, częściej komentowali społeczne aspekty projektu. Niektórzy studenci skupiali się przede wszystkim na muzyce lub umiejętnościach osobistych, które ich zdaniem nabyli i nie wydaje się, aby projekt rozwinął u nich większe poczucie odpowiedzialności społecznej. Osoby posiadające wiedzę lub doświadczenie w zakresie niesprawiedliwości społecznej lub te, które same zmagają się z tego typu problemami, są bardziej wrażliwe na te kwestie i miały większe szanse rozwinąć krytyczne spojrzenie i zrozumieć istotę świadomości społecznej. Pytanie brzmi, czy możliwe jest dostrojenie uczniów do kwestii społecznych, które taki projekt mógłby dalej rozwijać. Nichols i Sullivan sugerują, że pomocne może być dodanie krytycznych lektur dotyczących głównych problemów związanych z pracą w terenie i wywołanie dyskusji

na temat tekstów³⁴. Bartleet i Carfoot, aby zachęcić studentów do „sposzrzegawczości i autorefleksji”, dali im dzienniki terenowe³⁵. Brøske i inni autorzy twierdzą, że „w uczeniu się opartym na współpracy i spotkaniach kulturowych *refleksja* wydaje się odgrywać kluczową rolę”. Podkreślają znaczenie refleksji zarówno nad działaniem, jak i w działaniu, podkreślając, że warto przyjąć „refleksyjną postawę wobec idei, norm, wartości, przekonań i założeń, które leżą u podstaw wszystkich decyzji związanych z planowaniem i podejmowaniem nauczania muzyki i wykonawstwa muzycznego”³⁶. Poprzez dodanie krytycznych lektur, o których studenci mogą dyskutować, a także poprzez skłanianie do refleksji nad społecznymi kwestiami projektu można zachęcić tych mniej otwartych lub wrażliwych na sprawy odpowiedzialności społecznej i tolerancji do rozwijania tego aspektu swojej praktyki.

Konkluzja

Wszyscy uczestnicy uznali Korda Samfónía za sukces, a koncert w maju 2022 roku spotkał się z dobrym przyjęciem. Pamiętam, jak przed rozpoczęciem koncertu i podczas świętowania po jego zakończeniu ekscytacja i oczekiwanie przenikało za kulisy. Kilku moich rozmówców wspomniało o koncercie, jako o osobistym punkcie kulminacyjnym całego projektu; wszyscy zebrali się, by pokazać wspólnie stworzoną muzykę i zebrać nagrody. Po koncercie jeden z widzów powiedział mi, że najbardziej wzruszającym momentem był widok artystów wspaniale bawiących się na scenie.

Studenci zgłosili szeroki zakres nabytych umiejętności, które sklasyfikowałam jako umiejętności muzyczne lub osobiste, w zależności od ich niuansów i kontekstu, w którym zostały umieszczone. Zgłaszali również kwestie, które połączyłam ze świadomością społeczną, ale większość innych umiejętności, nawet te wydające się najbardziej specyficzne dla muzyki, jak choćby „otwartość na pomysły muzyczne”,

34 Nichols J., Sullivan B.M.: op. cit.

35 Bartleet B.L., Carfoot G.: op. cit., 182.

36 Brøske Ågot B., Storsve V., Sætre J.H., Vinge J., Willumsen A.: op. cit., 228.

mogą wyjść poza swoją kategorię i zostać umieszczone w kontekście świadomości społecznej. Uważam na przykład, że otwartość na muzyczne pomysły może szybko przerodzić się w otwartość na nowe pomysły w ogóle, co jest istotną umiejętnością społeczną. Ci, którzy z największą pasją i wiedzą mówili o odpowiedzialności społecznej byli tymi, którzy mieli najwięcej styczności z kwestiami społecznymi. W dyskusji nakreśliłam możliwe metody wtajemniczenia osób z mniejszym doświadczeniem, w celu zwiększenia wpływu społecznego tego typu projektów. Niemniej jednak Korda Samfónia jest przykładem tego, jak można zachęcać do społecznej odpowiedzialności i wspierać ją w ramach wspólnego projektu pomiędzy uczelniami i innymi podmiotami społecznymi.

Bibliografia:

- Adkins B., Brydie-Leigh B., Brown A., Foster A., Hirche K., Procopis B., Ruthmann A., Sunderland N.: Music as a Tool for Social Transformation: A Dedication to the Life and Work of Steve Dillon (March 20, 1953 – April 1, 2012). "International Journal of Community Music", 5, August 30, 2012, 189-208. <https://tiny.pl/wd74g> (data dostępu: 9.07.2022).
- Barnett R.: Learning for an Unknown Future. "Higher Education Research & Development", 31, nr 1, January 1, 2012, 65 –77. <https://tiny.pl/wd7lp> (data dostępu: 1.07.2022).
- Bartleet B.L., Carfoot G.: Desert Harmony: Stories of Collaboration between Indigenous Musicians and University Students. "International Education Journal", 12, nr 1, 2013, 180-96.
- Bartolome S.J.: Growing Through Service: Exploring the Impact of a Service-Learning Experience on Preservice Educators. "Journal of Music Teacher Education", 23, no. 1, September, 2013, 79-91. <https://tiny.pl/wd74q> (data dostępu: 3.08.2022).
- Bourke L., Bamber Ph., Lyons M.: Global Citizens: Who Are They? "Education, Citizenship and Social Justice", 7, no. 2 (July 1, 2012), 161-74. <https://tiny.pl/wd7l2> (data dostępu: 7.06.2022).
- Broeske-Danielsen A.B.: Community Music Activity in a Refugee Camp – Student Music Teachers Practicum Experiences. "Music Education Research", 15, no. 3, September, 2013, 304-16. <https://tiny.pl/wcdbs> (data dostępu: 21.08.2022).
- Broeske A.B., Storsve V., Sætre J.H., Vinge J., Willumsen A.: Musicians for the Intercultural Society: Student Involvement in International Projects. [W:] Becoming Musicians. Gies S., Sætre J.H. (red.). Oslo, 2019, 219-238.

- Cathy B., Schmidt K.P., Spruce G., Woodford P.: *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford, 2015.
- Gaunt H., Duffy C., Coric A., González Delgado I.R., Messas L., Pryimenko O., Sveidahl H.: Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education’. “Frontiers in Psychology”, 12, 2021. <https://tiny.pl/wd7p3> (data dostępu: 13.06.2022).
- Grant C.: Developing Global Citizenship in Tertiary Performing Arts Students through Short-Term Mobility Programs. “International Journal of Education & the Arts”, 19, no. 15, August 1, 2018. <https://tiny.pl/wd7l7> (data dostępu: 12.04.2022).
- Jorgensen E.R.: Concerning Justice and Music Education. “Music Education Research”, 9, no. 2, July 1, 2007, 169-89. <https://tiny.pl/wd74l> (data dostępu: 12.06.2022).
- Kenny A.: Exploring Student Learning and Leadership through a University-Community Choral Initiative. “British Journal of Music Education”, 35, no. 2, July, 2018, 203-216. <https://tiny.pl/wd7lz> (data dostępu: 18.03.2022).
- Kenny A.: Making Space: Expanding Professionalism through Relational University-Community Partnerships’. [W:] *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education*. Westerlund H., Gaunt H. (red.). London, 2021, 30-41.
- Longo N.V.: *Why Community Matters: Connecting Education with Civic Life*. New York Press, 2012.
- Nichols J., Sullivan B.M.: Learning through Dissonance: Critical Service-Learning in a Juvenile Detention Center as Field Experience in Music Teacher Education. “Research Studies in Music Education”, 38, no. 2, December 1, 2016, 155-71. <https://tiny.pl/wd7lv> (data dostępu: 18.03.2022).
- Power A., Dawn B.: Moments of Becoming: Experiences of Embodied Connection to Place in Arts-Based Service Learning in Australia. “Asia-Pacific Journal of Teacher Education”, 43, no. 2, March 15, 2015, 156-68. <https://tiny.pl/wd74n> (data dostępu: 19.08.2022).
- Sæther E.: The Art of Stepping Outside Comfort Zones: Intercultural Collaborative Learning in the International GLOMUS Camp. [W:] *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Gaunt H. i Westerlund H. (red.). London, 2013, 37-48.
- Thomson K.: World In Motion Ensemble: My Professional Journey with Refugee Musicians and Music University Students. [W:] *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education*. Westerlund H., Gaunt H. (red.). London, 2021, 129-42.
- Todd S.: Culturally Reimagining Education: Publicity, Aesthetics and Socially Engaged Art Practice’. “Educational Philosophy and Theory”, 50, no. 10, August 24, 2018, 970-80. <https://tiny.pl/wd7lk> (data dostępu: 23.09.2022).

- Tregear P., Johansen G., Jørgensen H., Sloboda J., Tolve H., Wistreich R.: Conservatoires in Society: Institutional Challenges and Possibilities for Change. "Arts and Humanities in Higher Education", 15, no. 3-4, July 1, 2016, 276-92. <https://tiny.pl/wd7l1> (data dostępu: 29.06.2022).
- Turino T.: Music, Social Change, and Alternative Forms of Citizenship. [W:] Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis. Elliott D., Silverman M., Bowman W. (red.). Oxford, 2016, 287-311. <https://tiny.pl/wd7l4> (data dostępu: 9.10.2022).
- Westerlund H., Partti H., Karlsen S.: Teaching as Improvisational Experience: Student Music Teachers' Reflections on Learning during an Intercultural Project. "Research Studies in Music Education", 37, no. 1, July 1, 2015, 55-75. <https://tiny.pl/wd7l6> (data dostępu: 9.10.2022).

Część IV
W stronę outsidera

Dr Monika Matecka

Zakład Terapii Zajęciowej

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Kształtowanie kompetencji psychospołecznych jako odpowiedź na zagrożenia związane ze stygmatyzacją, uprzedzeniami i wykluczeniem

*Jesteśmy nieuchronnie i egzystencjalnie istotami moralnymi,
nie unikniemy odpowiedzialności wobec bliźnich¹.*

Zygmunt Bauman

Jesteśmy „społeczeństwem ludzkich zwierząt”², istotami relacyjnymi, które żyją we wspólnocie, tworząc sieć wzajemnych powiązań, zobowiązań i zależności. W całym cyklu życia potrzebujemy i poszukujemy kręgów troskliwości, które zapewniają nam przetrwanie (szczególnie w okresie dzieciństwa), umożliwiają zaspokojenie potrzeb, warunkują nasz rozwój i są źródłem wielowymiarowego wsparcia w sytuacjach trudnych i kryzysowych.

Pierwszy krąg troskliwości – rodzina

Pierwszym kręgiem troskliwości są (a na pewno powinni być) rodzice bądź inni opiekunowie obecni na co dzień w życiu dziecka,

1 Bauman Z.: Czynić swojskie obcym. Rozmowy Petera Haffnera z Zygmuntem Baumanem. Warszawa, 2019, 221

2 Bauman Z.: Obcy u naszych drzwi. Warszawa, 2016, 18.

przewidywalni, dostępni fizycznie i emocjonalnie, którzy potrafią rozpoznawać potrzeby dziecka i właściwie je zaspokajać. Rodzina to pierwsza w życiu dziecka grupa, w której zdobywa ono doświadczenia więziotwórcze oraz uczy się wzorców i reguł zachowania w kontaktach społecznych. Wczesne doświadczenia rozwojowe (zarówno te pozytywne, jak i negatywne) związane z relacją z opiekunem, to doświadczenia organizujące mózg. Dziecko poszukuje obecności opiekunów w sytuacjach, w których odczuwa dyskomfort czy trudne emocje (lęk, strach) związane z wyzwaniami, które przekraczają jego możliwości lub są tak przez nie postrzegane. Uważni, troskliwi i wspierający opiekunowie pomagają dziecku skutecznie radzić sobie ze stresem, frustracją i napięciem emocjonalnym, wspierając tym samym budowanie jego indywidualnych zasobów (takich jak np. poczucie sprawczości czy wpływu). Z kolei wczesne, niekorzystne doświadczenia rozwojowe (związane z deficytem opieki, miłości i wsparcia, brakiem kontroli czy silnym, długotrwałym stresem) prowadzą do uwewnętrznienia obrazu świata jako miejsca, które cechują chaos, zagrożenie i nieprzewidywalność. Silny, długotrwały stres towarzyszący doświadczeniom traumatycznym (takim jak przemoc fizyczna, emocjonalna, wykorzystanie seksualne) związany jest z utrzymującym się długo wysokim poziomem hormonu stresu (kortyzolu), co prowadzi do uszkodzenia neuronów w hipokampie, który odgrywa ważną rolę w uczeniu się, zapamiętywaniu, kontroli zachowań emocjonalnych oraz regulacji układu autonomicznego³. Niekorzystne wczesne doświadczenia rozwojowe zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń w obszarze zachowania oraz zdrowia psychicznego i fizycznego w późniejszych stadiach rozwoju (wieku szkolnym, adolescencji i dorosłości). Według Sue Gerhard „stres i separacja mogą osłabić rozwój układu odpornościowego, natomiast ciepłe wczesne relacje prawdopodobnie go wzmacniają”⁴.

Jak wskazują badania, obszar mózgu zwany przyśrodkową korą przedczołową ulega uaktywnieniu w sytuacjach, w których wchodzimy w interakcje lub myślimy o innych ludziach, pozostaje

3 Orrison W.W.: Atlas funkcjonalny mózgu. Warszawa, 2019, 7.

4 Gerhard S.: Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu. Kraków, 2010, 76.

natomiast nieaktywny w przypadku kontaktu z przedmiotami nieożywionymi⁵. Gotowość do wchodzenia w interakcje społeczne jest elementem wyposażenia percepcyjnego i odruchowego, który ujawnia się już w okresie noworodkowym⁶. Dziecko dąży do uzyskania bliskości i uwagi opiekuna, uruchamiając takie wrodzone reakcje, jak przywieranie, krzyk, uśmiech. Poszukiwanie bliskości innych ludzi, dążenie do wchodzenia z nimi w przyjemne interakcje i budowanie więzi towarzyszy człowiekowi przez całe życie i jest jedną z istotnych potrzeb społecznych. Obserwuje się natomiast indywidualne różnice w nasileniu tej potrzeby. Niemożność zaspokojenia potrzeby afiliacji prowadzi do poczucia osamotnienia i cierpienia emocjonalnego.

To, czego dziecko doświadczyło w relacji rodzicami (opiekunami), staje się matrycą wykorzystywaną do budowania związków z innymi ludźmi w późniejszych etapach życia. Wzorzec przywiązania ukształtowany w okresie wczesnego dzieciństwa jest jednym z istotnych czynników, które wpływają na późniejsze funkcjonowanie jednostki, jej relacje z rówieśnikami, przyjaciółmi, partnerami. Dzieci, u których wytworzył się bezpieczny wzorzec przywiązania cechuje zainteresowanie otoczeniem, dążenie do angażowania się w kontakty społeczne, zdolność do nawiązywania przyjaźni i budowania intymnych związków w dorosłym życiu. Potrafią one rozpoznawać stany emocjonalne innych ludzi i adekwatnie na nie reagować. Posiadają także zdolność do samodzielnego regulowania swoich stanów emocjonalnych, jak również poszukiwania pomocy, gdy doświadczają trudności czy obniżenia napięcia emocjonalnego. W ich wizerunku (obrazie) „ja” mieści się przekonanie o własnej wartości, co pozwala im z powodzeniem realizować zadania o charakterze poznawczym oraz rozwiązywać sytuacje trudne interpersonalnie⁷. Bezpečny wzorzec przywiązania kształtuje się wtedy, gdy opiekun jest dostępny fizycznie i psychicznie oraz responsywny, czyli uwrażliwiony na sygnały wysyłane przez dziecko, zdolny do ich właściwego interpretowania

5 Eagleman D.: *Mózg. Opowieść o nas*. Poznań, 2018, 177.

6 Czub M.: *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [W:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Brzezińska A. I. (red.). Gdańsk, 2005, 44-48.

7 *Ibidem*, 55-56; Schaffer R.: *Psychologia dziecka*. Warszawa, 2005, 128.

oraz szybkiego i adekwatnego reagowania na nie⁸. Funkcjonowanie dzieci, u których ukształtował się pozabezpieczny wzorzec przywiązania, cechują m.in.:

- niepewność w odniesieniu do własnej wartości lub przekonanie o jej braku;
- obniżona zdolność do eksplorowania otoczenia;
- niepewność w kontaktach z ludźmi, lęk przed odrzuceniem, izolowanie się w kontaktach z innymi;
- trudności w rozpoznawaniu własnych emocji, skłonność do hamowania ekspresji trudnych emocji lub przeciwnie – do nadmiernego zwracania uwagi otoczenia w celu zaspokojenia własnych potrzeb;
- tendencja do postrzegania innych ludzi jako nieprzychylnych i przypisywania im negatywnych intencji.

Pozabezpieczny wzorzec funkcjonowania tworzy się w relacji z opiekunem, którego zachowanie opisuje:

- niekonsekwencja w zaspokajaniu potrzeb dziecka lub nieumiejętność rozpoznania sygnałów wysyłanych przez dziecko i właściwego reagowania na nie;
- brak uwrażliwienia na ujawniane przez dziecko nieznaczące oznaki dyskomfortu lub stresu;
- unikanie kontaktu z dzieckiem, które poszukuje bliskości i wsparcia;
- dążenie do tego, by dziecko poszukiwało pocieszenia u innych osób lub znajdowało ukojenie w kontakcie z przedmiotami (takimi jak np. zabawki)⁹.

Dzieci należące do grupy o zdeorganizowanym wzorcu przywiązania w późniejszym życiu charakteryzuje zwiększone ryzyko wystąpienia zaburzeń w funkcjonowaniu poznawczym i emocjonalnym. Wzorzec ten tworzy się w kontakcie z opiekunem, który stosuje przemoc bądź ujawnia zachowania dziwaczne, niespójne, gwałtowne, budzące lęk¹⁰. Istotnym elementem wczesnych doświadczeń dziecięcych są doświadczenia związane z dotykiem – jego obecnością

8 Czub M.: op. cit., 56.

9 Czub M.: op. cit., 56-59.

10 Ibidem, 59.

lub brakiem. Jak zauważa Martin Grunwald, „brak fizycznego kontaktu pozostawia (...) głębokie rysy, które w okresie niemowlęcym mogą doprowadzić nawet do śmierci”¹¹. Ashley Montagu twierdzi, że kontakt przez dotyk ma kluczowe znaczenie w budowaniu poczucia bezpieczeństwa w relacji dziecka z matką i w sposób istotny wpływa na dobrostan człowieka¹². W przekonaniu Sue Gerhard „im więcej jesteśmy przytulani, tym więcej wytwarzamy przeciwciał”¹³. Anne Ancelin Schützenberger przytacza istniejące w języku francuskim określenie „źle wylizany niedźwiedź”, które odnosi się do osób ujawniających deficyty w funkcjonowaniu społecznym. Deficyty te powstają w konsekwencji przedwczesnego przerywania bliskiego kontaktu z matką (najczęściej w wyniku hospitalizacji matki lub dziecka) i niemożności odnalezienia (doświadczenia) poczucia bezpieczeństwa w późniejszym życiu¹⁴.

Drugi krąg troskliwości – rówieśnicy

W wieku szkolnym rówieśnicy stanowią najważniejszą grupę odniesienia. Przynależność do grupy wiąże się z korzyściami poznawczymi i społecznymi, m.in. takimi jak: 1. możliwość uzyskania informacji zwrotnych dotyczących własnej osoby, indywidualnych wzorców reagowania, zachowania, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, 2. doskonalenie umiejętności nabytych oraz rozwijanie nowych (takich jak: współdziałanie, rozwiązywanie konfliktów, komunikowanie się, wywieranie wpływu, rywalizacja, przewodzenie grupie), 3. możliwość uzyskania wsparcia w sytuacjach trudnych, 4. doświadczanie poczucia przynależności, wchodzenie w związki oparte na przyjaźni oraz w związki intymne, możliwość doświadczania poczucia bezpieczeństwa, wynikająca z obcowania z osobami podobnie myślącymi

11 Grunwald M.: Homo hapticus. Dlaczego nie możemy żyć bez zmysłu dotyku. Kraków, 2019, 39.

12 Schützenberger A.A.: Psychogenealogia w praktyce. Warszawa, 2017, 139-140.

13 Gerhard S.: op. cit., 76.

14 Schützenberger A.A.: op. cit., 140.

i podobnie się zachowującymi, mającymi wspólne pasje, zainteresowania itp.¹⁵

W okresie dorastania grupa staje się „wehikułem zmiany”¹⁶, pomagając nastolatkiowi w odrzucaniu wzorców i wartości rodzinnych, jak również we wprowadzaniu zmian w sposobie własnego funkcjonowania i w testowaniu nowych zasad. Zakorzenie się w grupie rówieśniczej i odnalezienie w niej swojego miejsca pomaga stopniowo uniezależnić się emocjonalnie od rodziców, inicjując proces poszukiwania własnej ścieżki rozwoju oraz budowania dojrzałej tożsamości¹⁷.

Jak zauważa David Eagleman: „Wraz z wiekiem nasze wyzwania społeczne nabierają bardziej subtelnych, a także złożonego charakteru”¹⁸. Zmiany w aktywności różnych części mózgu powodują, że nastolatków cechuje silna koncentracja na własnym „ja” (samoocena, poczucie wartości), skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych oraz zwiększona podatność na oddziaływanie grupy rówieśniczej. Jednocześnie z uwagi na nie w pełni jeszcze rozwinięte płaty kory przedczołowej, decyzje nastolatków oparte są na impulsach, aktualnie pojawiających się potrzebach, zapadają bez udziału głębszej refleksji nad własnym zachowaniem i nie uwzględniają konsekwencji podejmowanych działań¹⁹.

Charakterystycznym zjawiskiem w okresie dorastania jest brak tolerancji dla odmienności. Nietolerancja taka wiąże się z silną potrzebą określenia swojej tożsamości, uzyskania odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” i określenia tego, kim się nie jest. W tym kontekście nietolerancji można przypisać funkcję adaptacyjną i rozwojową, ale jedynie pod warunkiem, że ma ona charakter czasowy i nie ulegnie petryfikacji²⁰.

15 Appelt K.: Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [W:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska A. I. (red.). Gdańsk, 2005, 285; Bardziejewska M.: Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [W:] Ibidem, 361-362.

16 Bee H.: Psychologia rozwoju człowieka. Poznań, 2004, 375.

17 Bardziejewska M.: op. cit., 361.

18 Eagleman D.: op. cit., 157.

19 Ibidem, 20, 22, 148.

20 Bardziejewska M.: op. cit., 360.

Trzeci krąg troskliwości – nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy szkolni

Odrzucenie przez grupę, izolacja i związane z tym poczucie osamotnienia wpływają negatywnie na samoocenę dziecka, jego dobrostan psychiczny i społeczny. W przekonaniu Zygmunta Baumana, osoby poddane stygmatyzacji doświadczają także upokorzenia lub wstydu, co z kolei prowadzi do odczuwania wstrętu lub pogardy (jeśli osoba napiętnowana uwewnętrznia brak społecznej akceptacji), a w końcu – do depresji i paraliżu²¹. Jak podaje Bruce D. Perry, marginalizacja związana z wykluczeniem, poniżaniem, zawstydzaniem, jest doświadczeniem traumatycznym²². Cierpienie wynikające z odrzucenia przez innych i wykluczenia z grupy jest w istocie trudne do zniesienia. Ból społeczny uaktywnia bowiem te same obszary mózgu, co ból fizyczny²³.

Napiętnowanie wiąże się ponadto z innymi zagrożeniami – poszukiwanie akceptacji i przynależności może zwiększać ryzyko doświadczenia przez dziecko przemocy (fizycznej, seksualnej) lub skłaniać je do przyłączenia się do grup, których członkowie podejmują zachowania ryzykowne, autodestruktywne bądź pozostające w sprzeczności z prawem. Stygmatyzacja społeczna może, w połączeniu z innymi niekorzystnymi czynnikami, prowadzić do przyjęcia tożsamości negatywnej, czyli ukształtowania takiego obrazu siebie, który pozostaje w opozycji do wzorców, zasad i wartości uznawanych za ważne w rodzinie. Towarzyszący przyjęciu tożsamości negatywnej bunt można postrzegać jako formę rozładowania wewnętrznego napięcia spowodowanego brakiem oparcia w sobie i brakiem wsparcia ze strony innych²⁴.

W przekonaniu Zygmunta Baumana „Potrzeba dręczenia innych, szukania ofiar i motywów istnieje od zawsze i nigdy nie zniknie”²⁵.

21 Bauman Z.: op. cit., 50.

22 Perry B.D. Winfrey O.: Co ci się przydarzyło? Rozmowy o traumie, odporności psychicznej, zdrowieniu. Warszawa, 2022, 249.

23 Eagleman D.: op. cit., 168-169.

24 Ziółkowska B.: Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [W:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska A. I. (red.). Gdańsk, 2005, 404-406.

25 Bauman Z., Leoncini T.: Płynne pokolenie. Warszawa, 2018, 56.

Dlatego też rolą dorosłych (rodziców, wychowawców, nauczycieli) jest kształtowanie u dzieci i nastolatków kompetencji psychospołecznych, które mogą odgrywać istotną rolę w przeciwdziałaniu takim niekorzystnym zjawiskom, jak stygmatyzowanie, niechętnie nastawienie (uprzedzenia) i dyskryminowanie osób postrzeganych jako „inne” z uwagi na rasę, wiek, płeć, orientację seksualną, cechy wyglądu fizycznego, specyficzne potrzeby edukacyjne, chorobę lub niepełnosprawność. Troskliwi dorośli (nauczyciele, wychowawcy) powinni także mieć świadomość faktu, że trudne zachowania dziecka (nastolatka), takie jak agresja, autoagresja, zachowania opozycyjno-buntownicze czy inne niezrozumiałe, gwałtowne bądź nieadekwatne do bodźca reakcje, mogą wynikać z wczesnych, niekorzystnych doświadczeń rozwojowych bądź doświadczeń traumatycznych. Odwołując się do obserwacji Perry’ego, aby zrozumieć zachowanie dziecka (nastolatka), kluczowe jest zadanie mu pytania „Co ci się przydarzyło?”, które zastąpi stygmatyzujące: „Co jest z tobą nie tak?”²⁶.

Uwzględniając to, że ludzie reagują lękiem, niechęcią lub wycofaniem na nieznaną, wydaje się, że znaczącą rolę w osłabianiu uprzedzeń i przeciwdziałaniu stygmatyzacji odgrywa dostarczanie dzieciom i nastolatkom wiedzy dotyczącej specyfiki funkcjonowania i trudności doświadczanych przez osoby postrzegane jako „inne”. Troskliwi dorośli powinni jednocześnie wskazywać to, co łączy, a nie dzieli, akcentując fakt, że każdy człowiek ma zarówno zasoby, jak i deficyty czy ograniczenia. W działaniach ukierunkowanych na zmianę niepożądanych postaw istotne znaczenie przypisuje się empatii. Empatia to zdolność podzielenia stanu emocjonalnego innej osoby i doświadczania tych samych jakościowo emocji (zarówno pozytywnych, jak i trudnych), których doświadcza inna osoba²⁷. Jak wykazano w jednym z badań, wzbudzenie empatii zapobiega wystąpieniu zjawiska obwiniania ofiary, czyli obarczania winą osób, które doświadczyły cierpienia i straty²⁸.

26 Perry B.D., Winfrey O.: op. cit, 20.

27 Stach-Borejko A.: Zakończenie. [W:] Empatia i mózg. Stach R., Stach-Borejko A. (red.). Kraków, 2016, 171.

28 Stach-Borejko A.: Funkcje empatii, empatia jako narzędzie (instrument) prospołeczności. [W:] Empatia i mózg. Kraków, 2016, 100.

Kompetencje psychospołeczne (społeczne, społeczno-psychologiczne lub tzw. kompetencje miękkie) umożliwiają jednostce sprawne i satysfakcjonujące funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej. Kompetencje te pozostają w istotnym związku z atrakcyjnością i skutecznością interpersonalną, jak również pozwalają sprawnie zarządzać sobą, czyli m.in. motywować siebie do podejmowania aktywności, planować skuteczne strategie działania oraz kontrolować własną ekspresję emocjonalną²⁹. Kompetencje psychospołeczne (obejmujące wiedzę, postawy i umiejętności) można postrzegać także jako indywidualny zasób jednostki, chroniący i wzmacniający jej dobrostan, umożliwiający konstruktywne radzenie sobie w złożonych, niejednoznacznych sytuacjach społecznych i zwiększający jej gotowość do podejmowania wyzwań interpersonalnych.

Wśród najważniejszych umiejętności psychospołecznych wyróżnić można:

- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów oraz budowania długotrwałych relacji,
- umiejętność wyznaczania własnych granic i respektowania granic innych,
- umiejętność komunikowania własnych potrzeb i oczekiwań oraz formułowania poprawnej psychologicznie informacji zwrotnej,
- umiejętność rozpoznawania, nazywania i wyrażania własnych emocji w sposób nienaruszający granic innych ludzi,
- umiejętność uwzględniania perspektywy innych osób,
- umiejętność dostrzegania potrzeb innych ludzi i odpowiadanie na nie,
- umiejętność rozpoznawania emocji innych ludzi i adekwatnego reagowania,
- umiejętność współdziałania,
- umiejętność konstruktywnego rozwiązywania konfliktów,
- umiejętność radzenia sobie ze stresem własnym i cudzym,
- umiejętność udzielania wsparcia (informacyjnego, instrumentalnego i emocjonalnego).

29 Smółka P.: Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych. Kraków, 2008.

Zadaniem troskliwych osób dorosłych jest stwarzanie dzieciom i nastolatkom możliwości ćwiczenia różnych umiejętności społecznych w codziennych sytuacjach, angażowanie uczniów w aktywności oparte na współpracy, wspólnym poszukiwaniu rozwiązań, odgrywaniu ról, pomaganiu sobie nawzajem, jak również wzmacnianie tych zachowań.

Zamiast zakończenia

Edith Eger, terapeutka zajmująca się leczeniem traumy, proponuje włączanie w codzienną aktywność ćwiczeń, które zwiększają elastyczność myślenia i są adresowane do wszystkich osób zainteresowanych rozwijaniem własnego potencjału poznawczego, emocjonalnego i społecznego³⁰:

1. **Akceptuj innych takimi, jacy są.** Zapisz imię osoby, z którą jesteś skłócona. Potem zapisz wszystkie urazy, które do niej żywisz. Na przykład: (...).....

Potem jeszcze raz zredaguj tę listę, ale tym razem określ tylko to, co widzisz bez wyrażania swoich opinii, interpretacji, osądów i założeń. Staraj się nie używać słów typu „zawsze” i „nigdy”. Stwierdzaj po prostu fakty: (...)

2. **Współpracuj, nie dominuj.** Wybierz jedną pozycję z listy obserwacji odnoszących się do danej osoby. Znajdź neutralną chwilę, żeby z nią porozmawiać – nie rób tego w ferworze konfliktu. Najpierw powiedz, na co zwróciłaś/eś uwagę: (...)

Potem zainteresuj się punktem widzenia swojego rozmówcy. Najlepsze jest proste pytanie: Co się dzieje? Następnie bez zawstydzania i obwiniania powiedz, o co ci chodzi: (...)

30 Eger E.: Dar. 12 lekcji, dzięki którym odmienisz swoje życie. Poznań, 2021, 145-146.

I wreszcie, poproś swojego rozmówcę o wypracowanie wspólnego planu: Czy masz jakiś pomysł? Może znajdziemy rozwiązanie, które będzie najlepsze dla nas obu? Nic się nie stanie, jeśli od razu nie zażegnacie konfliktu. Najważniejsze, by przesunąć jego ciężar w kierunku współpracy – by każda osoba w tej relacji mogła zaspokajać swoją potrzebę władzy i kontroli.

3. **Traktuj innych tak, jakby byli ludźmi, którymi mogą się stać.** Wyobraź sobie człowieka, z którym jesteś skłócony. Stwórz w swojej wyobraźni jego najlepszy wizerunek (...). Przyłóż dłoń do serca i powiedz: Widzę cię.

Bibliografia:

- Appelt K.: Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [W:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska A.I. (red.). Gdańsk, 2005, 359-301.
- Bardziejewska M.: Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [W:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska A.I. (red.). Gdańsk, 2005, 345-377.
- Bauman Z.: Obcy u naszych drzwi. Warszawa, 2016.
- Bauman Z., Leoncini T.: Płynne pokolenie. Warszawa, 2018.
- Bee H.: Psychologia rozwoju człowieka. Poznań, 2004.
- Czub M.: Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [W:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska A.I. (red.). Gdańsk, 2005, 41-66.
- Eagleman D.: Mózg. Opowieść o nas. Poznań, 2018.
- Eger E.: Dar. 12 lekcji, dzięki którym odmienisz swoje życie. Poznań, 2021.
- Gerhard S.: Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu. Kraków, 2010.
- Grunwald M.: Homo hapticus. Dlaczego nie możemy żyć bez zmysłu dotyku. Kraków, 2019.
- Orrison W.W.: Atlas funkcjonalny mózgu. Warszawa, 2019.
- Perry B.D., Winfrey O.: Co ci się przydarzyło? Rozmowy o traumie, odporności psychicznej, zdrowieniu. Warszawa, 2022.
- Schaffer R.: Psychologia dziecka. Warszawa, 2005.
- Schützenberger A.A.: Psychogenealogia w praktyce. Warszawa, 2017.
- Smółka P.: Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych. Kraków, 2008.

MONIKA MATECKA

Stach A.: Funkcje empatii, empatia jako narzędzie (instrument) prospołeczności. [W:] Empatia i mózg. Stach R., Stach-Borejko A. (red.). Kraków, 2016, 83-129.

Stach A.: Zakończenie. [W:] Empatia i mózg. Stach R., Stach-Borejko A. (red.). Kraków, 2016, 171-177.

Ziółkowska B.: Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [W:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Brzezińska A.I. (red.). Gdańsk, 2005, 379-422.

Dr hab. Małgorzata Okupnik

Katedra Teorii Muzyki

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Uczyć się od outsidera. Rzecz o inkluzji społecznej uchodźców

Uchodźcy: od pytania do zadania

W 2020 roku ukazała się książka Dobrosława Kota *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach*. Filozof rozpoczął ją w nietypowy sposób – postawił dość odważną hipotezę: „A jeśli uchodźcy są najważniejszym pytaniem, przed jakim stajemy? Jeśli ich pojawienie się ujawnia konieczność pytania o sprawy najbardziej fundamentalne?”¹. Kot odniósł się do „kryzysu migracyjnego” z 2015 roku, który poruszył wiele osób. Pisał o fali uchodźców przyplływających do brzegów Morza Śródziemnego. Dla Polaków ten dramat był czymś abstrakcyjnym. O kryzysie słyszano, ale go nie widziano. Kot opisał ten stan w następujący sposób:

Gdzie jest uchodźca? Uchodźcy nie ma. Nie napotykamy go pomiędzy nami. Wiemy o problemie, znamy relacje, filmy, zdjęcia, statystyki. Są ludzie, którzy widzieli, znamy

1 Kot D.: *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach*. Gdańsk, 2020, 7.

ich relacje. Ale w gruncie rzeczy sam uchodźca jest nie-spotykany².

Gdyby autor chciał wydać (bądź wznowić) książkę *Tratwa Odysa* po 24 lutego 2022 roku, swoją hipotezę mógłby zastąpić mocną tezą: „Uchodźcy są najważniejszym pytaniem, przed jakim stajemy”. Zmieniły się bowiem okoliczności. Wspomniana data stała się cezurą w dziejach nowożytnej Europy, w dziejach świata. Tego dnia Federacja Rosyjska dokonała inwazji na Ukrainę, wywołała wojnę, która spowodowała największy i najszybszy w historii masowy exodus. Do krajów sąsiadujących z Ukrainą przybywają tysiące uchodźców, głównie kobiety i dzieci. Ta fala zdaje się nie mieć końca. Ofiary wojny szukają schronienia i pomocy. Ościenne kraje nie były i nie są przygotowane na przyjęcie takiej masy uchodźców oraz na taką skalę dramatu.

Dobrosław Kot w swojej książce odnotował, że w kwestiach uchodźstwa i uchodźców „Uruchomione zostają rozmaite dyskursy i praktyki: polityczne, etyczne, naukowe, publicystyczne, religijne”³. W tym wykazie pominął wiele innych aspektów. W obecnej sytuacji w jego wyliczeniu szczególnie uderza nieobecność teorii i praktyki edukacyjnej, które należałoby uznać za najważniejsze. Edukacja jest procesem, w którym udział biorą dwie strony: uczący się i nauczający.

Uchodźcy z dnia na dzień zostają wykorzeni i pozbawieni prawa m.in. do kształcenia. Potężnym wyzwaniem logistycznym i edukacyjnym jest włączanie ukraińskich⁴ dzieci i młodzieży w ramy polskiego systemu szkolnictwa i umożliwienie im kontynuowania (bądź podjęcia) nauki w szkołach (różnego stopnia). Dotyczy to również studentów, których edukację w Ukrainie przerwała wojna. Włączenie do grona uczniów czy studentów nie oznacza, że edukacja zakończy się sukcesem. Pedagodzy (nie tylko polscy) nie są przygotowani do pracy z uczniami i studentami z Ukrainy – tak pod względem językowym (większość nie zna ani ukraińskiego, ani rosyjskiego), jak

2 Ibidem, 10.

3 Ibidem, 7.

4 Problem ten pojawił się w Polsce znacznie wcześniej, wraz z emigracją zarobkową.

i psychologicznym⁵. Dla obu stron (uczniów i pedagogów) ta nowa sytuacja edukacyjna jest niekomfortowa i stresująca. Warto dołożyć starań, aby nauczanie było satysfakcjonujące dla obu stron. Do ideału zbliżałaby się taka sytuacja, gdyby przybysze uczyli się od tych, do których dotarli, a przyjmujący – od uchodźców⁶.

Outsider to inny, obcy, ktoś, kto przybywa z zewnątrz, „a fakt ten jest znaczący dla otoczenia, w którym zaistniał na nowo oraz dla niego samego”⁷. Nie można skupiać się tylko na odmienności i zewnętrżności. Joanna Rutkowiak przekonuje, że dla objaśnienia (tudzież przybliżenia) fenomenu outsidera ważne są pytania szczegółowe, dotyczące następujących kwestii: kim on jest?, skąd przybywa?, po co?, na co kieruje swoją uwagę?, jakie są tego skutki?⁸. Jeśli ktoś chce się uczyć od innego, to musi zostać spełniony elementarny warunek: trzeba poznać tego, od kogo pragnie się coś przejmować. Poznanie rozpoczyna się od życzliwego, nieoceniającego zainteresowania. Kolejnym jego etapem winno być uważne słuchanie, służące odkrywaniu dramatycznej historii tego, który uciekł z miejsca zamieszkania. Należy wykazać się taktem i uszanować czyjeś milczenie. Wiele osób z traumą wojenną nie chce opowiadać o swoim życiu w cieniu konfliktu zbrojnego, permanentnym strachu, ucieczce z ojczyzny.

Dobrosław Kot tłumaczy, że:

Słowo *uchodźca* (...) niesie w sobie zapowiedź opowieści. Jest w nim ruch, a więc jakaś fabuła, jest też punkt wyjścia,

- 5 Mam na myśli traumy wojenne, zespół stresu pourazowego, syndrom ocalenia i wiele innych zaburzeń, będących konsekwencją wojny i ucieczki.
- 6 Pierwszym krokiem może być poznawanie biernie przez czytanie opowieści uchodźców lub oglądanie filmów, np. dokumentalnego filmu animowanego *Przeżyć*, reż. J.P. Rasmussen, 2021 (o losie młodego uchodźcy).
- 7 Rutkowiak J.: Szanse i bariery uczenia się od outsidera. [W:] *Uczenie się od outsidera*. Rutkowiak J. (red.). Kraków, 1997, 87. Por. Bauman Z.: *Socjologia*. Łoziński J. (tłum.). Poznań, 1996, 61-76.
- 8 Rutkowiak J.: op. cit., 87.

ślad miejsca, z którego się uszło. Uchodźca nie jest zatem tylko tym, kto pojawia się w nowym kraju⁹.

To znaczy, że każdy uchodźca ma swoją niepowtarzalną, unikalną historię, swoje korzenie, tęsknoty i marzenia.

Dramat uchodźcy jest złożony. Wiąże się z utratą dawnej wspólnoty i jednocześnie niemożliwością inkluzyj do nowej społeczności z powodu obcości. Dobrosław Kot w książce *Tratwa Odysa* zajmuje się jeszcze innym, bardzo dotkliwym aspektem, a mianowicie utratą podmiotowości przez uchodźców. Potwierdza to uzus językowy: posługujemy się liczbą mnogą, a nie pojedynczą, mówimy i piszemy o uchodźcach, a nie uchodźcy czy uchodźczyni. Wniosek, do jakiego dochodzi Dobrosław Kot, jest słuszny:

Jednym z dramatów uchodźcy jest to, że staje się nierozróżnialną od innych kroplą w wielkiej rzece: to, co dla niego najważniejsze, zostaje przemnożone przez tysiące podobnych historii i kiedy rzeka uchodźców dociera do morza, a potem przepławia się przez morze, jest tylko mnogość. Uchodźca wszędzie jest już stłoczony: na łodzi, na wybrzeżu, w kolejce do rejestracji, w obozie przejściowym¹⁰.

Filozofa interesują dwie kwestie: „Czy [uchodźcą] odzyskuje pojedynczość? Czy mamy pomysł, by odzyskał swoje życie nie tylko w sensie bezpiecznego domu, ale także w sensie wyjścia z mnogości?”¹¹.

Te same pytania zadają sobie osoby mające bezpośredni kontakt z uchodźcami: nauczyciele, wykładowcy, lektorzy, psychologowie, coachowie, tutorzy, trenerzy itd. Nie powinny one umykać ludziom z bliższego i dalszego otoczenia uchodźców (w wersji idealnej, wręcz utopijnej: całemu społeczeństwu).

Praktyka pokazuje, że odzyskiwanie pojedynczości i wyjście z mnogości przez uchodźców jest bardzo trudne. Pozostają na obrzeżach nowego dla nich społeczeństwa, tkwią w gettach i obozach

9 Kot D.: *Tratwa Odysa*, op. cit., 85.

10 Ibidem, 204.

11 Ibidem, 204.

(rzeczywistych i mentalnych), wciąż pozostają obcy, a asymilacja jest słaba lub pozorna. Tylko nielicznym udaje się odnieść sukces. Dzieje się tak tylko wtedy, gdy, po pierwsze, ze swojego bycia outsiderem potrafią uczynić atut i, po drugie, trafią na ludzi, którzy w odpowiednim momencie pomogą im nie tylko w rozwinięciu talentu, ale również zaprezentowaniu go szerszej publiczności. Jednostki te można nazwać *beyonders*. W koncepcji Paula E. Torrance'a *beyonder* to osoba, która „wykracza poza to, co jest wymagane i oczekiwane, która przekracza granice, których nikt wcześniej nie przekroczył”¹². W tym szkicu wspomniana zostanie działalność trzech wybitnych postaci, które stały się reprezentantami potężnej grupy uchodźców. Ich historie życia nie są typowe, ale mogą się stać inspiracją tak dla samych migrantów, jak i tych, którzy chcą im pomóc, zrozumieć ich ból, osamotnienie i marginalizację.

Abdulrazak Gurnah – literacka analiza dramatu uchodźców

Akademia Szwedzka przyznała w 2021 roku literacką Nagrodę Nobla Abdulrazakowi Gurnahowi. Gdy Mats Malm, historyk literatury i sekretarz Akademii, odczytał jego nazwisko zapadła kompletna cisza, a pełne zakłopotania milczenie trwało dłuższy czas, ponieważ powieści laureata nie są powszechnie znane. Rzadko kto czytał *Paradise* (1994), *By the Sea* (2001) czy *Desertion* (2005). Wybór Gurnaha był jednak dobrze przemyślany. W uzasadnieniu werdyktu podano, że nagrodę przyznano za „bezkompromisowe i pełne współczucia wnikanie w skutki kolonializmu i losy uchodźców w przepaści między kulturami i kontynentami”¹³. Dla Szwedów istotne było to, że:

Gurnah przygląda się doświadczeniu uchodźcy, skupia się na jego tożsamości, świadomości i samoocenie. Bohaterowie jego książek są rozdarci pomiędzy kulturami, kontynentami,

12 Cyt. za: Chmielińska A.: Portret *Beyonders* jako inspiracja do badań biograficznych. [W:] Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria. Modrzejewska-Świgulska M. (red.). Łódź, 2016, 61.

13 The Nobel Prize in Literature 2021. <https://tiny.pl/wd7n1> (data dostępu: 18.06.2022).

życiem, jakie mieli, i tym, które ich czeka. Ten stan wprawia ich w nieustanne poczucie niestabilności i rozchwiania, którego nie potrafią się pozbyć¹⁴.

Abdulrazak Gurnah urodził się w 1948 roku w Zanzibarze (obecnie Tanzania). W wieku niespełna 18 lat przyjechał do Wielkiej Brytanii, dokąd uciekł przed prześladowaniami mniejszości mużułmańskiej, będącymi pokłosiem rewolucji na Zanzibarze. Przez wiele lat był profesorem literatury angielskiej i postkolonialnej na University of Kent¹⁵.

Choć jego pierwszym językiem jest suahili, pisze po angielsku. W swoich utworach porusza kwestie emigracji, znane mu z własnego doświadczenia¹⁶. Gurnah w różnych wywiadach zaznaczał, że w wątkach autobiograficznych, w których odwołuje się do własnych przeżyć, odnaleźć można typową historię naszych czasów, ponieważ miliony ludzi znalazły się w podobnej sytuacji i jako emigranci, uchodźcy, wygnańcy zostali zmuszeni do dostosowania się do nowego otoczenia. Asymilacja jest trudna, przybyszom często przychodzi się mierzyć z rasizmem i z różnymi uprzedzeniami, nienawiścią. Dlatego też zdarza im się ukrywać prawdę o swoim pochodzeniu i tożsamości lub kreować swoją biografię tak, by pasowała do nowych okoliczności. Znamienne jest to, że chociaż powieściopisarz od pół wieku żyje w Anglii, to nieustannie pisze o (swoim) wyobcowaniu. O Tanzanii powiedział: „I am from there. In my mind I live there”¹⁷. Swoją twórczość literacką sprowadził do trzech tematów: *belonging*, *rupture*,

14 Kube M.: Abdulrazak Gurnah. Wciąż bardziej obcy. <https://tiny.pl/wd7np> (data dostępu: 18.06.2022).

15 Zob. Abdulrazak Gurnah. <https://www.kent.ac.uk/AbdulrazakGurnah> (data dostępu: 18.06.2022).

16 Zob. książki Gurnaha: *Memory of Departure*. Jonathan Cape, London 1987; *Pilgrims Way*. London, 1988; *Dottie*. London, 1990; *Paradise*. London, 1994; *Admiring Silence*. London, 1996; *By the Sea*. London, 2001; *Desertion*. London, 2005; *The Last Gift*. London, 2011; *Gravel Heart*. London, 2017; *Afterlives*. London, 2020.

17 Taylor B.: Abdulrazakh Gurnah wins Nobel Prize. <https://tiny.pl/wdchg2> (data dostępu: 18.06.2022). Por. Gurnah A.: *The Arriver's Tale*. [W:] *Refugee Tales*. Herd D., Pincus A. (red.). Manchester, 2016, 35-39.

dislocation (poczucie przynależności, nagłe zerwanie i przemieszczenie¹⁸). Wybierając tego pisarza, Akademia przypomniła o licznej grupie uchodźców, w której znajdują się również wybitnie utalentowane jednostki. Dzięki Gurnahowi wiemy, co przeżywa uchodźca, jak wygnanie z kraju naznacza go na całe życie, co czuje, osiadając w nowym miejscu, będąc obcym, innym, niepożądanym.

Zygmunt Bauman – „globalny uczoney”¹⁹

O ile świat dopiero teraz, za przyczyną prestiżowej nagrody, odkrywa twórczość Gurnaha, to sława Zygmunta Baumana, zmarłego w 2017 roku (w wieku 92 lat), trwa nieprzerwanie od początku lat 90. XX wieku (kiedy wydał książkę *Modernity and the Holocaust*²⁰, w tłumaczeniu polskim *Nowoczesność i Zagłada*) aż do dzisiaj. Pozostaje on najbardziej znanym i najczęściej cytowanym socjologiem i filozofem na świecie²¹, a jego prace zmieniły bądź korygowały sposób myślenia wielu osób²². Chociaż w licznych wywiadach zapewniał, że udawało mu się separować osobiste przeżycia od pracy naukowej, to jego biografowie nie mają wątpliwości, że koncepcje Baumana wyrosły z jego doświadczeń autobiograficznych²³. Tym tłumaczą jego szczególną wrażliwość na kwestie uchodźców i bezpaństwowców, osób stygmatyzowanych i marginalizowanych, ludzką biedę.

18 Kube M.: op. cit.

19 Tytuł zapożyczam od: Wagner I.: Bauman. Biografia. Warszawa, 2021, 593.

20 Bauman Z.: *Modernity and the Holocaust*. New York, 1989 (wyd. pol. *Nowoczesność i Zagłada*. Jaszurki F. (tłum.). Warszawa, 1992). Według Baumana *Zagłada* była fenomenem specyficznym dla kulturowej nowoczesności. Żydzi, jako naród bez państwa, znajdowali się poza społeczeństwem i mogli z łatwością przekraczać granice. Dlatego też społeczeństwa europejskie traktowały ich jako przybyszy z zewnątrz, którzy byli wszędzie i nigdzie – a zatem stawali się nieuchwytni, co wywoływało agresję wobec nich.

21 Chmielewski A: Ślady Zygmunta Baumana. <https://www.tygodnikprzeglad.pl/slady-zygmunta-baumana/> (data dostępu: 18.06.2022).

22 Zob. specjalny numer „Lekcje Baumana”: *Znak* 2018, 1.

23 Por. Wagner I.: op. cit., 12.

Wyczulenie na te sprawy szło w parze ze zmysłem obserwacji i jemu tylko właściwą perspektywą, o której wspomniała jego córka Irena: „On dostrzegał ubóstwo, zanim zobaczył cokolwiek innego”²⁴.

Zygmunt Bauman wymyka się jednoznacznym ocenom. Na pierwszy plan wysuwa się „kwestia etnicznej binarnej tożsamości, napięcia pomiędzy jego polską i żydowską tożsamością”²⁵. Biografowie szukają określeń jego statusu społecznego: *numerus clausus*, uchodźca²⁶, kołchoźnik, student odmieniec²⁷, banita, bezpieczeństwo-wiec, emigrant, imigrant²⁸, uciekinier, outsider²⁹. Artur Domosławski nie wahał się nazwać Baumana „wygnańcem”³⁰. Wgania z Polski doświadczył dwukrotnie. Po raz pierwszy, w wieku 14 lat, gdy po wybuchu II wojny światowej we wrześniu 1939 roku wraz z rodzicami uciekł do Związku Radzieckiego. Po raz drugi, w wieku 43 lat, gdy w następstwie nagonki antysemickiej został usunięty z uczelni w 1968 roku i wyemigrował wraz z rodziną do Izraela, a po trzech latach przeniósł się do Wielkiej Brytanii, gdzie związał się z uniwersytetem w Leeds (w latach 1972-1990 był kierownikiem Katedry Socjologii). Bauman przeszedł transformację: od aktywisty (żołnierza, oficera, szkoleniowca specjalizującego się w propagandzie), przez badacza naukowego, nauczyciela akademickiego, intelektualistę, aż do uczonego globalnego.

24 Ibidem, 545. Bauman zajmował się również fotografią.

25 Ibidem, 681. Autorka obficie cytuje fragmenty niepublikowanego eseju autobiograficznego, napisanego w formie 70-stronicowego listu do dzieci i wnuków: Polacy, Żydzi i ja: Rozważania nad tym, co uczyniło mnie, kim jestem. Zygmunt i Janina Baumanowie tworzyli polską lewicową rodzinę inteligentką, której przywiązanie do kultury żydowskiej było natury świeckiej (ibidem, 481).

26 Wagner-Saffray I.: Bauman as a refugee: We should not call refugees ‘migrants’, Thesis Eleven 2020, Vol. 156(1), 102-117. <https://tiny.pl/wdcgz> (data dostępu: 21.03.2022).

27 Wagner I.: op. cit., 102.

28 Alija, czyli przyjazd do Izraela w 1968 roku, w ich przypadku przymusem, a nie dobrowolną decyzją. Zob. ibidem, 482-483.

29 Por. ibidem, 498-499.

30 Domosławski A.: Wgnaniec. 21 scen z życia Zygmunta Baumana. Warszawa, 2021, 463.

Artur Domosławski ma rację, gdy mówi, że Bauman przez kilkadziesiąt lat pisał nie pojedyncze, niezależne książki, ale jedną

wielotomową eseistyczną epopeję o XX wieku i początku XXI – o tworzeniu i rozpadaniu się kolejnych rządów i nieładów, o kataklizmach, które spadały na niego, o symbolicznych trzęsieniach ziemi i prywatnych końcach świata³¹.

W jego tekstach zawsze obecna była refleksja o wygnaniu i wygnańcach. W książce *Płynna nowoczesność*, która stała się przepustką do jego międzynarodowej, globalnej kariery, zawarł myśl, że wygnania nie powinno się postrzegać jedynie przez pryzmat utraty, warto rozpatrywać je w optyce daru. Nie chodziło mu o osobę, której doświadczeniem stała się emigracja, ale o społeczność, do której wygnaniec przybywa, przynosząc dary. Są to dary, „których te kraje potrzebują, choćby z potrzeby tej nie zdawały sobie sprawy”³², tym wartościowsze, że nie mogłyby ich pozyskać w inny sposób, z innego źródła. Ta uwaga dotyczyła również jego osoby. Bauman właśnie z tego powodu, że był outsiderem, człowiekiem nieskrępowanym regułami, wymykającym się szablonom, stereotypom, niepodążającym ślepo za intelektualnymi modami, odniósł sukces³³. Po przymusowym opuszczeniu Polski, musiał budować od początku swoją pozycję w nowym, nieufnym środowisku naukowym. Wydał wiele prac naukowych, które zyskały uznanie³⁴. Dla wielu stał się autorytetem³⁵. Najważniejsze i najbardziej znane prace stworzył po 1991 roku, gdy podjął współpracę z wydawnictwem Polity Press. Izabela Wagner, biografka, uważa, że książki Baumana zyskały taki rozgłos i siłę przebicia, ponieważ zostały w umiejętny sposób „przetłumaczone”

31 Ibidem, 803.

32 Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Kunz T. (tłum.). Kraków, 2006, 321.

33 Domosławski A.: op. cit., 804.

34 Wagner I.: op. cit., 612.

35 Por. Witkowski L.: O pozorach i innych ułomnościach form i postaci wpływu w kulturze (perspektywa zadań dydaktyki humanistycznej). [W:] *Kultury wpływów. Ludzie wpływu*. Doda-Wyszyńska A., Okupnik M. (red.). Poznań, 2021, 13-29.

z angielskiego Baumana na angielski dla mas³⁶. Ogromna w tym zasługa redaktorów jego książek. To właśnie oni wyluskali z jego tekstów przymiotnik *liquid* i wyeksponowali go w tytule książki *Liquid modernity*, otwierającej serię o różnych obliczach „płynnej” nowoczesności. Bauman udowodnił, że jego dorobek może być inspirujący dla nowego środowiska, gdyż prezentuje inne, świeże, często nieoczywiste spojrzenie na pewne sprawy.

Pod koniec życia, w 2015 roku, Bauman wydał znacząca książkę *Obcy u naszych drzwi*. Traktuje ona o nieproszonych gościach, czyli uchodźcach, i o potrzebie inkluzji społecznej. Impulsem do jej wydania stał się kryzys migracyjny z 2015 roku. Bauman przypomniał jednak, że masowa migracja nie jest zjawiskiem nowym³⁷. Uchodźcy stanowią nieodłączny element nowoczesnej rzeczywistości. Ich wzmożona ostatnimi czasy obecność, wiążąca się z „kryzysem migracyjnym”, a obecnie z wojną na Ukrainie, ujawnia luki w działaniu systemu, w którym żyjemy. Nie ma w nim miejsca dla uchodźców, dlatego pozostają oni na uboczu (ale pod nadzorem różnych urzędów), funkcjonują poza prawem, choć jednocześnie prawu podlegają. Bauman sygnalizował problem nierówności społecznych w dobie globalizacji, pisał o potężnej grupie, nazywanej „ludzkimi resztkami”³⁸. Tłumaczył, że:

Termin ten dotyczy ludzi znajdujących się poza zasięgiem naszego wzroku, sumienia i naszej troski, „nas”, czyli urodzonych wśród udogodnień, jakie ma do zaoferowania świat, żyjących w domach, a nie w namiotach czy barakach obozów dla uchodźców i szukających azylu³⁹.

Nieprzypadkowo na okładce wydania angielskiego *Strangers at Our Door* umieszczono grafikę przedstawiającą siedmioro drzwi, które w niezwykle sugestywny sposób ukazują nastawienie społeczne do

36 Wagner I.: op. cit., 549.

37 Por. Sławek T.: U-chodzić. Katowice, 2015, 41.

38 Bauman Z.: *Obcy u naszych drzwi*. Mincer W. (red.). Warszawa, 2016, 101. W innych książkach użył innych określeń: „ludzie odpady”, „ludzie na przemiał”.

39 Ibidem, 101.

uchodźców i migrantów⁴⁰. Jedne drzwi są otwarte na oścież, drugie prawie całkowicie otwarte, trzecie otwarte w połowie, czwarte i piąte uchylone (szerzej bądź wężiej), szóste mają tylko delikatny prześwit, są dyskretnie rozszczelnione, a ostatnie są zamknięte na cztery spusty. Stopień otwarcia drzwi pokazuje stosunek do uchodźców: akceptację i chęć udzielenia pomocy, łącznie z gością w własnym domu, zakłopotanie (mniejsze lub większe), irytację, niechęć, obojętność, wreszcie niezgodę na ich obecność (którą wyrażają frazeologizmy „pokazać komuś drzwi” i „zamknąć/zatrzasnąć komuś drzwi przed nosem”). W rozdziale *Panika migracyjna i jak się jej (nad)używa* znaleźć można odniesienie do symbolicznej bariery, jaką stanowią drzwi:

Uchodźcy uciekający przed bestialstwem wojny i despotyzmem lub barbarzyństwem, na jakie skazuje życie w głodzie i bez perspektyw, od zarania nowoczesności pukali do cudzych drzwi. Z punktu widzenia tych, którzy stoją po drugiej stronie drzwi, ci przybysze byli zawsze – tak jak i teraz – obcymi. Budzą niepokój właśnie z powodu swojej „obcości”, która ma sprawiać, że są przerażająco nieprzewidywalni, w odróżnieniu od ludzi, z którymi zadajemy się na co dzień i po których, jak nam się wydaje, wiemy, czego się spodziewać⁴¹.

Napływ uchodźców budzi niepokój, strach, lęk. Bauman tłumaczył, że głównym tego powodem jest to, że zaburzony został stary porządek⁴², pewien *status quo*. Ci, do których uchodźcy przybywają, wiedzą o nich zbyt mało, nie potrafią właściwie odczytać ich

40 W polskim wydaniu okładka ma kolor żółty, kojarzący się z niebezpieczeństwem, zagrożeniem. Na środku znajduje się tylko jeden element graficzny: częściowo uchylony, częściowo zasłonięty wizjer. W 2016 roku kwestia uchodźców, chociaż obecna w mediach, nie była jeszcze realnym problemem, z którym Polacy musieliby się mierzyć osobiście, na masową skalę. Projekt okładki był adekwatny do tamtej sytuacji.

41 Ibidem, 14.

42 Por. ibidem, 22.

zachowania, odgadnąć ich intencji. Nie wiedzą, jak się zachować w tej sytuacji, której sami nie zainicjowali i nie zaplanowali, lecz została im narzucona, na którą nie mają żadnego wpływu. Pozbawienie możliwości jakiegokolwiek kontroli rodzi lęk, kształtuje nastroje ksenofobiczne, może wywoływać nienawiść⁴³.

Zygmunt Bauman deklarował się jako ateista. W książce dotyczącej uchodźców przywołał słowa papieża Franciszka, co mogło wydać się zaskakujące. Bauman i Jorge Maria Bergoglio wiele dzieliło, ale jednocześnie wiele łączyło⁴⁴, albowiem obaj „skupiali się na najsłabszych członkach społeczeństwa i z troską spoglądali w przyszłość świata”⁴⁵. Papież ostrzegał świat przed „grzechem obojętności” wobec dramatu uchodźców. Bauman przytoczył obszerny fragment jego homilii wygłoszonej podczas wizyty na Lampedusie 8 lipca 2013 roku. Papież mówił wówczas, że: „W globalizowanym świecie popadliśmy w zglobalizowaną obojętność. Przywykliśmy do cierpienia innych. Mnie to nie dotyczy, mnie to nie dotyczy, to nie moja sprawa!”⁴⁶. Papież Franciszek mówił o „poczuciu braterskiej odpowiedzialności”⁴⁷, obowiązku gościnności oraz zapewnieniu pomocy imigrantom.

43 Mówił o tym papież, m.in. Encyklika Fratelli tutti Ojca Świętego Franciszka o braterstwie i przyjaźni społecznej. Wrocław, 2020, 31.

44 Zob. Wagner I.: op. cit., 645-646. Obaj byli celebrytami, autorytetami publicznymi, w życiorysach mieli trudne epizody – uwikłania w trudne zobowiązania (Bauman jako oficer Korpusu Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Bergoglio podczas rządów junty wojskowej w Argentynie 1976-1983). Bauman spotkał się z papieżem w 2016 r. w Asyżu. Powiedział do niego: „Całe życie pracowałem, aby ludzkość stała się bardziej gościnnym miejscem. Skończyłem 91 lat i widziałem falstarty, dopóki nie stałem się pesymistą... Dziękuję, bo Ty (Papież Franciszek) jesteś dla mnie światłem na końcu tunelu negatywnej globalizacji”. Papież Franciszek a Zygmunt Bauman i córka Bieruta. <https://tiny.pl/wdctm> (data dostępu: 19.06.2022).

45 Wagner I.: op. cit., 646.

46 Cyt. za: Bauman Z.: Obcy u naszych, op. cit., 29. Por. Papież Franciszek: Nie ulegajmy globalizacji zubożeniu. <https://tiny.pl/wdctg> (data dostępu: 19.06.2022).

47 Encyklika Fratelli tutti, op. cit., 32.

W książce *Obcy u naszych bram* Bauman opisywał „panikę migracyjną” i niewłaściwe, jego zdaniem, strategie stosowane przez polityków (separację, dystans, budowanie murów zamiast mostów), prowadzące do pogorszenia sytuacji, nieufności i wyobcowania. Uczony widział tylko jedno rozwiązanie: „Ludzkość znalazła się w kryzysie – a wyjście z niego prowadzi przez międzyludzką solidarność”⁴⁸. Jest ono aktualne również dzisiaj.

Yusra Mardini – „bohaterka wśród uchodźców”⁴⁹

Yusra Mardini jest młodą, atrakcyjną, wysportowaną kobietą; uchodźczynią, o której usłyszał cały świat. W jej przypadku szansą na inkluzję społeczną stał się sport⁵⁰. We współpracy z brytyjską dziennikarką Josie Le Blond napisała książkę *Butterfly. From Refugee to Olympian – My Story of Rescue, Hope, and Triumph*⁵¹, która znalazła się na liście dziesięciu najlepszych autobiografii wszechczasów⁵².

Yusra Mardini urodziła się 5 marca 1998 roku w Darjja (na przedmieściach Damaszku). Jej biografia nie jest typowa, nie tylko z powodu uchodźstwa. Yusra różniła się od rówieśników z Syrii, ponieważ od dziecka pod okiem ojca trenowała pływanię. Treningi odbywała również w czasie wojny, ryzykując życiem. Mohamed Ezzat Mardini był surowym i wymagającym trenerem, który zaplanował jej karierę pływacką i konsekwentnie realizował swój plan⁵³. Jako sześciolatka

48 Bauman Z.: *Obcy u naszych*, op. cit., 26.

49 Spence K.: *Yusra Mardini: Refugee Hero and Olympic Swimmer*. New York, 2018.

50 Osobną wartą wspomnienia kwestią jest islam stojący w kolizji z uprawianiem sportu przez kobiety.

51 Mardini Y. (with Le Blond J.): *Butterfly. From Refugee to Olympian – My Story of Rescue, Hope, and Triumph*. London, 2022. Książkę wydano również w jęz. niemieckim: Mardini Y., Le Blond J.: *Butterfly. Das Mädchen, das ein Flüchtlingsboot rettete und Olympia-Schwimmerin wurde*. Baisch A., Liebl E., Rupprecht U. (tłum.). München, 2018.

52 Top Ten Best Autobiographies All Time. <https://tiny.pl/wdctr> (data dostępu: 20.06.2022).

53 Znajdowały się w nim: syryjska drużyna narodowa, międzynarodowe konkursy i igrzyska olimpijskie. Zob. Y. Mardini, *Butterfly. From Refugee to Olympian*, op. cit., 4-9.

Yusra oglądała w telewizji występ Michaela Phelpsa na dystansie 100 metrów motylkiem na igrzyskach olimpijskich w Atenach w 2004 roku. Marzyła o tym, by tak jak on zostać olimpijką, choć wymagało to wielu wyrzeczeń i ciężkiej pracy. Yusra porównała swój rozkład dnia, ułożony przez ojca i zarazem trenera, do służby żołnierza: każdego dnia po szkole Mohamed Ezzat Mardini zawoził ją na pływalnię na treningi⁵⁴.

W 2012 roku Yusra Mardini reprezentowała Syrię podczas 11. Mistrzostw FINA w pływaniu. Jej ojciec planował udział w kolejnych zawodach. Życie w Syrii stawało się coraz bardziej niebezpieczne. Yusra, będąca bardzo młodą osobą, nie rozumiała, co się wokół niej działo, co było przyczyną konfliktu i otwartej wojny. W drugiej części autobiografii zatytułowanej *Wiosna* (chodziło o tzw. wiosnę arabską) wspomina o początkach konfliktu – wybuchu protestów przeciwko prezydentowi Baszszarowi al-Assadowi, które doprowadziły do wojny domowej, pochłaniając wiele ofiar, w tym również dzieci⁵⁵. Na 13-letniej Yusrze ogromne wrażenie zrobiły doniesienia medialne o aresztowaniu w mieście Dara syryjskich nastolatków za napisy antyrządowe na murze⁵⁶. Chłopcy byli torturowani, a „Ich rodzice usłyszeli od służb bezpieczeństwa: «Zróbcie sobie nowe dzieci, bo tych już nie zobaczycie»”⁵⁷. Yusra mówiła o napiętej atmosferze w szkole. Po wybuchu walk przynależność religijna nagle zaczęła mieć znaczenie, dzieci przejęły tę postawę od starszych – rodziców i dziadków⁵⁸.

Na jej oczach Syria zamieniała się w ruiny, ludzie żyli w permanentnym strachu. Yusra wspomniała, że kiedyś jej ojciec nie wrócił do domu i nie było z nim żadnego kontaktu telefonicznego. Mohamed Ezzat Mardini został pojmany przez siły paramilitarne, pobity

54 Ibidem, 10.

55 Traktuje o tym monografia Dzieci i doświadczenie wojny. Wiek XX i XXI. Grzywacz M., Okupnik M. (red.). Poznań, 2020. Por. Morales A.: Nie jesteśmy uchodźcami. Życie w cieniu konfliktów zbrojnych. Szafranska-Brandt M. (tłum.). Poznań, 2019.

56 Por. Boni K., Tochman W.: Kontener. Warszawa, 2014, 7-8.

57 Cyt. za: 10 lat destrukcji i rozlewu krwi. Rocznica wojny domowej w Syrii. <https://tiny.pl/wdctw> (data dostępu: 6.02.2022).

58 Mardini Y.: Butterfly. From Refugee to Olympian, op. cit., 38.

i torturowany. Rebelianci po kilku godzinach zorientowali się, że nie jest on poszukiwanym przez nich człowiekiem, dlatego porzucili go skatowanego na ulicy. Mohamed Ezzat Mardini doczołgał się do domu. Był skrajnie wyczerpany⁵⁹.

Yusra przeżyła cztery lata syryjskiej wojny. Prawie każdego dnia widziała na ulicach ciała zabitych. Docierały do niej informacje o śmierci przyjaciół, krewnych. Jej dom uległ zniszczeniu i nie nadawał się do zamieszkiwania. Jej rodzina musiała się wyprowadzić do innej, bezpieczniejszej części Damaszku. Wiele razy zmieniała miejsca pobytu. Przez cztery miesiące mieszkała w piwnicy bez światła dziennego. Lata wojny, która zdawała się nie mieć końca, były wyczerpujące: „Czołgi, bomby, granaty, strzelanina”⁶⁰.

Yusra Mardini próbowała żyć jak wcześniej, choć z dnia na dzień stawało się to coraz trudniejsze. Kontynuowała treningi, które działały na nią uspokajająco. Kilkukrotnie do basenu, w którym akurat pływała, wpadały granaty, ale nie eksplodowały w wodzie. Na jego dnie leżał metrowy pocisk (panzerfaust). Przebił się przez dach i wylądował w wodzie⁶¹. Gdyby upadł na kafelki, z pewnością by wybuchł, zabijając wszystkich pływających, również Yusrę. Dziewczyna była świadkiem, jak jeden z pocisków zniszczył halę, w której zwykle trenowała. Matka prosiła ją, żeby przerwała treningi. Yusra była nieugięta. Powiedziała matce: „Nie przestanę. Pływanie to moje życie. Muszę dostać się do Europy”⁶². Jej plan był bardzo konkretny: „Chcę pływać w Niemczech. Bez bomb”⁶³.

Yusra wraz z siostrą Sarą zdecydowała się uciec z Syrii w sierpniu 2015 roku. Rodzice zgodzili się na to, ponieważ dziewczęta miały przedostać się przez granicę ze swoimi dwoma kuzynami i dwoma innymi młodymi Syryjczykami. Najpierw dotarli do Libanu, a potem do Turcji. Grupa Yusry rozważała trasę ucieczki, wykluczyła przejście pieszo, które było tańsze, ale o wiele bardziej ryzykowne, i wybrała drogę morską. Zdecydowała się na łódź płynącą z wybrzeża

59 Ibidem, 36-37.

60 Ibidem, 63.

61 Ibidem, 61.

62 Ibidem, 61.

63 Ibidem, 64.

tureckiego na wyspę w Grecji. Sara Mardini przekonała ich mówiąc: „Jesteśmy pływaczkami. Mam uprawnienia ratowniczkii wodnej. Nie pozwolimy wam utonąć”⁶⁴. Na transport czekali cztery dni. Przemysłowcy podstawili łódkę przystosowaną do przewozu kilku pasażerów, co nie przeszkodziło stłoczyć na niej grupę liczącą 24 osoby (w tym dzieci i niemowlęta⁶⁵). Dramat zaczął się na środku morza: silnik zepsuł się, na domiar złego łódka zaczęła przeciekać. Yusra podjęła decyzję, która zaważyła na jej życiu:

Wskakuję do błyszczącej wody. „Yusra! Do cholery, co ty wyrabiasz?”

Nie zwracam uwagi na moją siostrę i nurkuję pod falami. Ryczące morze zagłusza głośnie bicie mojego serca. Kiedy wynurzam się na powierzchnię, słyszę z łodzi rozpaczliwe modlitwy nade mną. Chwytam linę i próbuję zobaczyć brzeg. Europa jest już w zasięgu wzroku. Słońce powoli zachodzi nad wyspą. Wieje silny wiatr. Pasażerowie krzyczą i piszcą, gdy łódź obraca się na falach. Afgańczyk z całej siły ciągnie za linkę rozrusznika. Silnik się zacina, nie chce się uruchomić. Jest zepsuty. Jesteśmy sami, na łasce rozszalałego morza⁶⁶.

Dalej Yusra Mardini opisała, w jak ekstremalnie trudnych warunkach spędziła w zimnym i wzburzonym morzu trzy godziny, holując wraz z siostrą (i dwiema innymi osobami potrafiącymi pływać) tonącą łódź, na której znajdowali się przerażeni uchodźcy. Jej oczu nie chroniły okulary. Czowała piekący ból⁶⁷. Yusra Mardini nie poddała się w tych bardzo trudnych warunkach. Opis walki z żywiołem zakończyła tak:

64 Ibidem, 71. Mardini pisze o kamizelkach ratunkowych, które stały się symbolem uchodźców.

65 Ibidem, 94.

66 Ibidem, 1.

67 Nie było to dla niej nowe wyzwanie. Wcześniej wzięła udział w zawodach na otwartym morzu, w nadmorskim syryjskim mieście Latakia. Ibidem, 18.

„Yusra, wracaj do łodzi!”

Jeszcze mocniej chwytam linkę. Nie ma mowy, żebym pozostawiła moją siostrę samą. Tak długo jak tu jesteśmy, nikt nie umrze. My jesteśmy Mardini. I my pływamy⁶⁸.

To była kwestia honoru. Umiejętność pływania uratowała życie Yusrze Mardini, jej siostrze Sarze i pozostałym uchodźcom na łodzi. Dopłynęli szczęśliwie do brzegu. Grupa młodych Syryjczyków pieszo przebyła Macedonię, Serbię, Węgry, dotarła do Austrii, a stamtąd do Niemiec⁶⁹.

Yusra Mardini otrzymała życiową szansę: mogła rozwinąć swój talent pływacki. W obozie dla uchodźców umożliwiono jej kontakt z berlińskim klubem sportowym Wasserfreunde Spandau 04, który miał sekcję pływacką. Tam spotkała Svena Spannekrebsa, który został jej trenerem i jednocześnie przyjacielem zatroskanym o jej los⁷⁰. Technicznie była dobra, jednak przerwa w treningach sprawiła, że straciła umiejętność „czucia wody”. Yusra była niezwykle zdyscyplinowaną pływaczką, szybko powróciła do formy i poprawiła własne wyniki. Nie przestała myśleć o marzeniu z dzieciństwa – starcie w igrzyskach olimpijskich. Taka szansa pojawiła się w 2016 roku, gdy przewodniczący Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego, Thomas Bach, zapowiedział, że w odpowiedzi na światowy kryzys uchodźczy zostanie powołana pierwsza niezależna drużyna, umożliwiająca start w igrzyskach także tym sportowcom, którzy musieli uciec ze swoich

68 Ibidem, 2.

69 Po drodze działy się różne rzeczy. Młodzi Syryjczycy doświadczali życzliwości, ale też niechęci i wrogości. Yusra najgorzej wspomina pobyt na Węgrzech, ponieważ trafiła tam do więzienia. Z Syrii udało się uciec również jej rodzicom i młodszej siostrze. Oni także zamieszkali w Niemczech. Por. Mazurczyk A.: Sara Mardini, ofiara procesu kryminalizacji działań humanitarnych? <https://tiny.pl/wdctd> (data dostępu: 8.02.2022).

70 Niepokoiła go jej kondycja psychiczna (podejrzał, że może cierpieć na syndrom Holokaustu, ujawniający się u ludzi, którzy przeżyli katastrofy i czują się z tego powodu winni. Sugerował (i to nie raz) psychoterapię. Ibidem, 241.

krajów⁷¹. W ten sposób Yusra Mardini znalazła się w grupie dziesięciu sportowców, którzy mogli wystartować podczas Igrzysk Olimpijskich w Rio de Janeiro w 2016 roku. Jej czas w przepłynięciu stu metrów stylem motylkowym był zbyt długi i nie pozwolił zakwalifikować się do kolejnych etapów. W 2021 roku, podczas igrzysk w Tokio Mardini również była członkinią reprezentacji uchodźców, liczącej 29 osób z całego świata⁷². Udział w olimpiadzie nie ograniczał się do wymiaru sportowego (obiektywnie: ze swoimi wynikami miała nikłe szanse na zwycięstwo). Ona miała jeszcze inną, ważniejszą misję do spełnienia:

Jestem bardzo dumna z tego, że reprezentuję 80 milionów uchodźców na całym świecie, wiedząc jednocześnie, że wysyłam do nich wszystkich wiadomość o nadziei, robiąc to, co kocham, a także pokazując światu, że uchodźcy nie poddają się łatwo i nawet po trudach podróży, będą nadal marzyć⁷³.

W 2017 roku Yusra Mardini została najmłodszą w historii Ambasadorką Dobrej Woli UNICEF i przedstawicielką stale rosnącej grupy uchodźców⁷⁴. W czasie licznych podróży po świecie zwracała uwagę na problem migracji. W siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych upominała się o prawa uchodźców. Miała możliwość rozmowy z ważnymi osobami, m.in. z prezydentem Barackiem Obamą i papieżem Franciszkiem⁷⁵. Obecnie angażuje się w pomoc uchodźcom z Ukrainy.

Yusrze Mardini nie można odmówić talentu i determinacji. Nie osiągnęłaby tyle, gdyby w odpowiednim czasie na jej drodze nie

71 Zob. *ibidem*, 211.

72 W tym 9 sportowców z Syrii, co jest niezwykle wymowne. Zob. Micheli E.: *The Representation of Yusra Mardini as a Refugee Olympic Athlete: A Sociological Analysis*. *Sport und Gesellschaft* 2021, 18 (1), 39-64. <https://tiny.pl/wdctp> (data dostępu: 18.06.2022).

73 Yusra Mardini: Od ucieczki z Syrii po drogę do medalu. <https://tiny.pl/wdctl> (data dostępu: 8.02.2022). Y. Mardini marzy o otwarciu własnej szkoły pływania.

74 Zob. Yusra Mardini. <https://tiny.pl/wdct4> (data dostępu: 19.06.2022).

75 Por. Dziubiński Z.: *Sport w służbie osoby i wspólnoty w perspektywie papieża Franciszka*. Warszawa, 2020, 27-29.

stał odpowiedni człowiek – Sven Spannekrebs, trener i coach pływacki, dbający o jej kondycję sportową, ale także o wykształcenie i dobrostan psychiczny. Yusra pomaga innym, ponieważ wcześniej otoczono ją wszechstronną opieką i umożliwiono realizację marzeń.

Historia Yusry Mardini jest przykładem udanej inkluzji społecznej, która dokonała się przez sport. Jej historię postanowiono opisać w książkach dla dzieci. W 2020 roku ukazała się ilustrowana biografia *Yusra Swims*⁷⁶, a wcześniej opowiadanie biograficzne w tomie *Good Night Stories for Rebel Girls: 100 Tales of Extraordinary Women*, gdzie zacytowano słowa młodej pływaczki: „Chciałabym, żeby wszyscy uchodźcy byli ze mnie dumni”⁷⁷. Historia Yusry i Sary Mardini czeka na ekranizację⁷⁸.

Yusra Mardini, mimo młodego wieku, ma świadomość, że jako jednej z nielicznych uchodźczyń udało się jej wyjść z cienia anonimowości. Można ująć to precyzyjniej: udało się jej odzyskać pojedynczość, wyjść z mnogości⁷⁹. Jej nazwisko i dokonania są znane. Mardini wykorzystuje tę sławę po to, żeby zmienić negatywne nastawienie do uchodźców i pokazać ich dramat: „Jako uchodźca czujesz się, jakbyś nie był do końca człowiekiem, jakbyś nie miał swojego kraju, był nikim. To trudne dla każdego”⁸⁰.

Coda

Uchodźcy nie są najważniejszym pytaniem, przed którym stajemy. W tej chwili są najważniejszym zadaniem dla nas, jako społeczeństwa.

76 Abery J.: *Yusra Swims*. Mankato, 2020.

77 Favilli E., Cavallo F.: *Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek. 100 historii niezwykłych kobiet*. Borówka E. (tłum.). Katowice, 2018, 193. (Favilli E., Cavallo F.: *Good Night Stories for Rebel Girls: 100 Tales of Extraordinary Women*. San Francisco, 2016, 199).

78 Film *The Swimmers*, reż. Sally El Hosaini. Zob. Saleh Z.: *A Netflix Film on Syrian Refugees-Turned-Olympians Yusra and Sarah Mardini is in the Works*. <https://tiny.pl/wdcgg> (data dostępu: 11.02.2022).

79 Kot D.: *Tratwa Odysa*, op. cit., 204.

80 Cyt. za: Warzecha S.: *Bomby, zepsuty ponton i ucieczka z kraju. Jak Yusra Mardini dotarła na igrzyska*. <https://tiny.pl/wdcgr> (data dostępu: 6.02.2022).

W tej pokaźnej grupie znajdowały się zawsze jednostki wybitne, które wpływały na bieg historii⁸¹. Uchodźcy opowiadali i wciąż opowiadają swoje historie. Nie zawsze odbywa się to w sposób kompletny i otwarty. Niektórzy doświadczenia uchodźcze przekształcają w literaturę (Gurnah)⁸², inni czynią je najważniejszym tematem prac naukowych (Bauman). Jeszcze inni wyrażają się poprzez muzykę⁸³, taniec, sztukę. Dla niektórych szansą na inkluzję staje się sport (Mardini). Danuta Lalak podkreśla, że „Biograficzność dokonuje się w ramach, które są nam dane jako warunki rozwoju społeczno-kulturowego”⁸⁴. Etapem propedeutycznym inkluzji może być intencjonalne badanie biografii uchodźców, a zwłaszcza śledzenie procesu konstrukcji i rekonstrukcji ich życia⁸⁵. Outsiderzy (*beyonders*), o czym przypomina Joanna Rutkowiak, bywają dobrymi nauczycielami. W opowieści uchodźcy należy doszukiwać się „ukrytej mądrości outsidera, zawierającej się w tym – kiedy?, jak?, po co?, z czego?, ku czemu?, w jakich okolicznościach?, z jakim sensem?, z jakimi skutkami podstawowymi i ubocznymi? tworzył on własne rozwiązania”⁸⁶. Poznawanie dokonau Gurnaha, Baumana, Mardini i wielu innych uchodźców może ubogacać i inspirować, uzmysłowić, że przekroczenie granicy oznacza potężną zmianę i wysiłek kreowania biografii od nowa.

81 Famous Refugees: <https://tiny.pl/wdcgw> (data dostępu: 30.06.2022).

82 Por. Sandten C.: Refugee Tales: Asylum Stories and Walks as New Forms of Literary and Political Intervention, *Anglistik: International Journal of English Studies* 31.3 (Winter 2020): 121-136. <https://tiny.pl/wdcg5> (data dostępu: 19.06.2022).

83 Zob. wybranych muzyków, którzy byli uchodźcami: <https://tiny.pl/wdcgj> (data dostępu: 19.06.2022).

84 Lalak D.: Biograficzność jako proces kształtowania życia – uczenie się z życia i jego konsekwencje rozwojowe. [W:] *Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*. Skrzyniarz R., Krzewska E., Zgłobicka-Gierut W. (red.). Lublin, 2014, 33.

85 Rekonstrukcja dokonuje się po ucieczce z kraju.

86 Rutkowiak J.: Szanse i bariery, op. cit., 127.

Bibliografia:

- Abery J.: *Yusra Swims*. Mankato, 2020.
- Bauman Z.: *Modernity and the Holocaust*. New York, 1989.
- Bauman Z.: *Nowoczesność i Zagłada*. Jaszowski F. (tłum.). Warszawa, 1992.
- Bauman Z.: *Obcy u naszych drzwi*. Mincer W. (tłum.). Warszawa, 2016.
- Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Kunz T. (tłum.). Kraków, 2006.
- Bauman Z.: *Socjologia*. Łoziński J. (tłum.). Poznań, 1996.
- Boni K., Tochman W.: *Kontener*. Warszawa, 2014.
- Chmieleńska A.: *Portret *Beyonders* jako inspiracja do badań biograficznych*. [W:] *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*. Modrzejewska-Śwignulska M. (red.). Łódź, 2016, 59-69.
- Domosławski A.: *Wygnaniec. 21 scen z życia Zygmunta Baumana*. Warszawa, 2021.
- Dzieci i doświadczenie wojny. Wiek xx i xxi. Grzywacz M., Okupnik M. (red.). Poznań, 2020.
- Dziubiński Z.: *Sport w służbie osoby i wspólnoty w perspektywie papieża Franciszka*. AWF w Warszawie. Warszawa, 2020.
- Encyklika Fratelli tutti Ojca Świętego Franciszka o braterstwie i przyjaźni społecznej. Wrocław, 2020.
- Favilli E., Cavallo F.: *Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek. 100 historii niezwykłych kobiet*. Borówka E. (tłum.). Katowice, 2018.
- Gurnah A.: *The Arriver's Tale*. [W:] *Refugee Tales*. Herd D., Pincus A. (red.). Manchester, 2016, 35-39.
- Kot D.: *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach*. Gdańsk, 2020.
- Lalak D.: *Biograficzność jako proces kształtowania życia – uczenie się z życia i jego konsekwencje rozwojowe*. [W:] *Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*. Skrzyniarz R., Krzewska E., Zgłobicka-Gierut W. (red.). Lublin, 2014, 33-51.
- Mardini Y. (z Le Blond J.): *Butterfly. From Refugee to Olympian – My Story of Rescue, Hope, and Triumph*. London, 2022.
- Morales A.: *Nie jesteście uchodźcami. Życie w cieniu konfliktów zbrojnych*. Szafrńska-Brandt M. (tłum.). Poznań, 2019.
- Rutkowiak J.: *Szanse i bariery uczenia się od outsidera*. [W:] *Uczenie się od outsidera*. Rutkowiak J. (red.). Kraków, 1997, 83-128.
- Sławek T.: *U-chodzić*. Katowice, 2015.
- Spence K.: *Yusra Mardini: Refugee Hero and Olympic Swimmer*. New York, 2018.
- Wagner I.: *Bauman. Biografia*. Warszawa, 2021.
- Witkowski L.: *O pozorach i innych ułomnościach form i postaci wpływu w kulturze (perspektywa zadań dydaktyki humanistycznej)*. [W:] *Kultury wpływów. Ludzie wpływu*. Doda-Wyszyńska A., Okupnik M. (red.). Poznań, 2021, 13-29.

Strony internetowe:

- 10 lat destrukcji i rozlewu krwi. Rocznica wojny domowej w Syrii. <https://tiny.pl/wdctw> (data dostępu: 6.02.2022).
- 10 Musicians Who Fled Their Home Country. <https://tiny.pl/wdcg3> (data dostępu: 19.06.2022).
- Chmielewski A.: Ślady Zygmunta Baumana. <https://tiny.pl/wdcg3> (data dostępu: 18.06.2022).
- Famous Refugees. <https://tiny.pl/wdcgw> (data dostępu: 19.06.2022).
- Kube M.: Abdulrazak Gurnah. Wciąż bardziej obcy. <https://tiny.pl/wd7np> (data dostępu: 18.06.2022).
- Mardini Y.: Od ucieczki z Syrii po drogę do medalu. <https://tiny.pl/wdctl> (data dostępu: 8.02.2022).
- Mazurczyk A.: Sara Mardini, ofiara procesu kryminalizacji działań humanitarnych? <https://tiny.pl/wdctd> (data dostępu: 8.02.2022).
- Michelini E.: The Representation of Yusra Mardini as a Refugee Olympic Athlete: A Sociological Analysis. *Sport und Gesellschaft* 2021, 18 (1), 39-64. <https://tiny.pl/wdctp> (data dostępu: 18.06.2022).
- Papież Franciszek a Zygmunt Bauman i córka Bieruta. <https://tiny.pl/wdctm> (data dostępu: 19.06.2022).
- Papież Franciszek: Nie ulegajmy globalizacji zubożnienia. <https://tiny.pl/wdctg> (data dostępu: 19.06.2022).
- Saleh Z.: A Netflix Film on Syrian Refugees-Turned-Olympians Yusra and Sarah Mardini is in the Works. <https://tiny.pl/wdcgg> (data dostępu: 11.02.2022).
- Sandten C.: Refugee Tales: Asylum Stories and Walks as New Forms of Literary and Political Intervention, *Anglistik: International Journal of English Studies* 31.3 (Winter 2020), 121-136. <https://tiny.pl/wdcg5> (data dostępu: 19.06.2022).
- Taylor B.: Abdulrazakh Gurnah wins Nobel Prize. <https://tiny.pl/wdcg2> (data dostępu: 18.06.2022).
- The Nobel Prize in Literature 2021. <https://tiny.pl/wd7n1> (data dostępu: 18.06.2022).
- Top Ten Best Autobiographies All Time. <https://tiny.pl/wdctr> (data dostępu: 20.06.2022).
- Wagner-Saffray I.: Bauman as a refugee: We should not call refugees 'migrants', *Thesis Eleven* 2020, Vol. 156 (1), 102-117. <https://tiny.pl/wdcgz> (data dostępu: 21.03.2022).
- Warzecha S.: Bomby, zepsuty ponton i ucieczka z kraju. Jak Yusra Mardini dotarła na igrzyska. <https://tiny.pl/wdcgr> (data dostępu: 6.02.2022).
- UNHCR – Yusra Mardini: <https://www.unhcr.org/yusra-mardini.html> (data dostępu: 19.06.2022).

Dr Robin Rolfhamre
Instytut Muzyki Klasycznej i Edukacji
Wydział Sztuk Pięknych
Uniwersytet w Agder, Kristiansand

Edukacja muzyczna w Norwegii – digitalizacja, tradycja i etyka

Wstęp

W ostatnich latach państwo norweskie wkłada coraz więcej wysiłku w digitalizację szkolnictwa wyższego. Rząd stosuje specjalną, sformalizowaną strategię cyfryzacji sektora szkolnictwa wyższego¹ i oferuje programy finansowania umożliwiające jej realizację, na przykład poprzez Norweską Agencję Współpracy Międzynarodowej i Podnoszenia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (DIKU)², a także organizowane konferencje³. We wstępie do nadrzędnej strategii digitalizacji ówczesny minister badań i szkolnictwa wyższego Henrik Asheim pisze:

uniwersytety i uczelnie wyższe muszą zatem postarać się lepiej wykorzystywać technologię cyfrową. [...] Instytucje

- 1 Kunnskapsdepartementet, Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren. <https://tiny.pl/wcdjs> (data dostępu: 20.06.2022).
- 2 Zob. np. DIKU: Digitalisering for læring i høyere utdanning. <https://tiny.pl/wdcw7> (data dostępu: 20.06.2022).
- 3 Universytet w Bergen, Nasjonal konferanse: Digitalisering i høyere utdanning 2021. <https://www.uib.no/uhdig21> (data dostępu: 20.06.2022).

muszą również stworzyć nowe kierunki studiów oraz zapewnić kompetencje i zrozumienie niezbędne do wykorzystania możliwości i sprostania wyzwaniom, jakie niesie ze sobą cyfryzacja... Jestem przekonany, że uniwersytety i uczelnie odnajdą się w tym procesie dostosowawczym⁴.

Poprzez kluczowe sformułowania, poparte samym dokumentem strategicznym, dowiadujemy się, że proces cyfryzacji nie jest opcjonalny i powinien prowadzić do zaoferowania nowych kierunków w ramach procesu dostosowawczego (który, tłumacząc z języka norweskiego, można by również odczytać np. jako bardziej neutralny, organizacyjny „proces restrukturyzacji”. Będę używał obu tłumaczeń w zależności od kontekstu). Norweska Inspekcja Pracy (NLIA) uświadamia nam, że procesy przekształceń mogą mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. W ramach pozytywów pracownik może podnieść swoje kompetencje i doświadczyć rozwoju osobistego poprzez bardziej zróżnicowaną i ciekawą pracę. Może dostać bardziej odpowiedzialne zadania, możliwość samodzielnego zarządzania i mieć większy wpływ na to, co się dzieje. Niekiedy może nawet zdobyć lepszą pracę. Negatywnym skutkiem procesów przekształceń może być utrata bezpieczeństwa wynikająca z niejasnych ról, wymagań i oczekiwań, być może nawet w połączeniu z poczuciem braku kontroli nad sytuacją. Pracownik może obawiać się utraty pracy i niespodziewanie znaleźć się w centrum konfliktów i plotek⁵.

Dla nauczyciela gry na instrumencie muzycznym, który dąży do przekazania bogatego w tradycje rzemiosła nowym pokoleniom muzyków, może to nie być oczywisty scenariusz. W zależności od usposobienia i osobistego doświadczenia, niektórzy mogą odczuć tylko pozytywne skutki i powyższy wstęp Asheima przeczytają z zainteresowaniem lub obojętnością. Innym może przydarzyć się negatywny scenariusz, zareagują więc na słowa Asheima irytacją, zmartwieniem lub buntem. Dla nienastawionego pozytywnie lub

4 Kunnskapsdepartementet, Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren. <https://tiny.pl/wcdjs> (data dostępu: 20.06.2022), 2.

5 Arbeidstilsynet. Omstilling. <https://tiny.pl/wdcwc> (data dostępu: 20.06.2022).

niezaangażowanego nauczyciela „proces dostosowawczy” może wyrócić do góry nogami teorię i praktykę, w których kiedyś się zakochał, jak i wywołać poczucie, że nie sprawdza się jako pracownik – „nie tym się zajmuję, z pewnością nie na to się pisałem. Dlaczego muszę to robić?”, mogą pomyśleć. Oczywiście, dwa powyższe przypadki reprezentują jedynie dwie skrajne sytuacje, natomiast w rzeczywistości istnieje nieskończenie wiele możliwości dopasowania lub jego braku na kilku różnych poziomach.

Przedmiotem mojego zainteresowania nie jest to, czy proces cyfryzacji jest dobry czy zły, ani czy będzie odpowiedzią na trudności, które miał pokonać. Interesuje mnie natomiast to, w jaki sposób wpływa on na postrzeganie mandatu i tożsamości zachodniego nauczyciela wykonawstwa muzyki klasycznej i jak rzemiosło powinno sobie radzić z tą cyfryzacyjną restrukturyzacją swojej pedagogiki, nie zatracając się po drodze. A konkretniej pytam: „jak zdigitalizowane nauczanie instrumentalnego wykonawstwa zachodniej muzyki klasycznej i nowe technologie mają się do dostępności i marginalizacji?”

Centralnym punktem myśli, które tu rozwijam, są filozoficzne i praktyczne tarcia, które pojawiają się, gdy wprowadza się w życie daną politykę. Na początek, jako punkt zerowy, wykorzystuję Plan Działania Norweskiej Dyrekcji ds. Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych i Usług Wspólnych w Szkolnictwie Wyższym i Badaniach Naukowych (dalej „UNIT”, zgodnie z norweskim akronimem, 2019)⁶. Przedłożono go po przedstawionej w 2017 roku strategii digitalizacji Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych, która miała dostarczyć wymiernych i kwantyfikowalnych danych w celu konkretyzacji i monitorowania realizacji powyższej strategii. Następnie zwracam się ku nomenklaturze równości i marginalizacji, aby wyjaśnić, w jaki sposób się nią posługuję i co chcę osiągnąć poprzez jej stosowanie w obecnym kontekście, zmierzając do zaproponowanego narzędzia dyskursywnego: „etyko-etymo-logii”. Następnie, zwracam się ku baradiańskiej performatyce i etyko-onto-epistemologii, aby uwypuklić sprawczość wpisaną w praktyki intra-aktywne i podkreślić znaczenie

6 Kunnskapsdepartementet, Strategy for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren. <https://tiny.pl/wcdjs> (data dostępu: 20.06.2022), 4-5.

nadania cyfrowym narzędziom edukacyjnym czytelnego mandatu, który pozwoli im w pełni wykorzystać potencjał w nauczaniu historycznego rzemiosła. W tym przypadku proponuję „kuratorstwo” i „opiekę”, jako dwa takie możliwe zadania. Na koniec przedstawiam pięć pilnych kwestii ujawnionych w tym rozdziale, które należy rozważyć zanim scyfryzowane konserwatorium muzyczne będzie mogło być zarówno realistyczne, jak i efektywne.

Plan działania UNIT-u na rzecz ICT

Plan działania UNIT-u określa sposób realizacji strategii cyfryzacji norweskiego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych (2017), aby zapewnić jej wdrożenie w instytucjach szkolnictwa wyższego. Strategia, na której opiera się plan zaznacza, że uniwersytety i uczelnie wyższe są zobowiązane do: 1) oferowania programów studiów promujących kompetencje cyfrowe odpowiednie dla większości zawodów; 2) zwiększenia dostępności poprzez technologię cyfrową i promowania „nauki przez całe życie”; 3) podniesienia jakości nauki poprzez technologię cyfrową, aby studenci uczyli się więcej; 4) skupienia się w większym stopniu na zasięgu, aby osoby spoza instytucji miały łatwiejszy dostęp do badań i lepsze możliwości ich wykorzystania. W strategii stwierdza się również, że stanowi ona przewodnik po procesie cyfryzacji, ponieważ określono w niej, co jest niezbędne do osiągnięcia celu, jakim jest restrukturyzacja sektora szkolnictwa wyższego za pomocą technologii cyfrowej oraz „zaspokojenie zapotrzebowania społeczeństwa na wiedzę i kompetencje”. Celem jest holistyczne podejście instytucji do wykorzystania technologii cyfrowej i efektów tego, „aby móc lepiej rozwiązywać swoją misję społeczną”⁷. Cele te są również poparte innymi dokumentami urzędowymi⁸, w któ-

7 Kunnskapsdepartementet, Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren. <https://tiny.pl/wcdjs> (data dostępu: 20.06.2022), 4-5.

8 Np. tzw. Biała księga Norweskiego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych, Raport nr 14 do Stortingu 2019-2020 (w nim podkreślana jest tzw. reforma umiejętności, nauka przez całe życie oraz odpowiedzialność i rola sektora szkolnictwa wyższego w łańcuchu popytu i podaży opartym na społeczeństwie i rynku pracy), a także dokument

rych podkreśla się konieczność oszczędzania pieniędzy państwowych poprzez systematyczne redukcje budżetowe i relokowanie środków, aby realizować bieżącą politykę. Podkreśla się, że restrukturyzacja z domeny ludzkiej na cyfrową pozwoli to osiągnąć, a więc nie chodzi tylko o digitalizację dla dobra wspólnego i integracji, ale istotną rolę odgrywa tu również ekonomia⁹.

Plan działania UNIT-u podsumowuje powyższą strategię sprawdzając ją do czterech głównych celów, jakie powinny zostać osiągnięte w procesie cyfryzacji badań i szkolnictwa wyższego:

- 1) wysoka jakość szkolnictwa i badań; 2) badania i edukacja na rzecz dobrobytu, tworzenia wartości i adaptacji; 3) dobry dostęp do edukacji; 4) wydajny, wieloaspektowy i solidny sektor szkolnictwa wyższego i systemu badawczego¹⁰.

Oczywiście ogólny język użyty zarówno w strategii, jak i w planie działania sprawia, że trudno jest ją wdrożyć w różnych dziedzinach i tradycjach nauczania, ponieważ zachęca ona do niejednoznacznego rozumienia tego co, dlaczego i w jaki sposób dostarczać, nie dając po drodze żadnych jasnych definicji. Ponadto, plan działania nakreśla priorytety strategiczne, w tym: „przyszłościowe procesy uczenia się; otwartą naukę; lepszy wgląd w sytuację i wsparcie decyzyjne; fundamenty dla mobilności i dzielenia się”¹¹. W ramach tych ogólnych zasad określono, że studenci powinni:

- doświadczać aktywizujących i zróżnicowanych form uczenia się i oceniania, obejmujących wykorzystanie technologii cyfrowej [...];

zatytułowany „Prop. 1 S Gul bok 2018-2019 For budsjetåret 2019 statsbudsjetten” (Propozycja 1 S Żółta książka 2018-2019 na rok budżetowy 2019, budżet państwa), w którym opisana jest tzw. Reforma ABE, czyli odbiurokratyzowanie i reforma efektywnościowa (po norwesku *avbyråkratiserings- og effektiviseringsreformen*).

⁹ Ibidem, 5.

¹⁰ Ibidem, 5.

¹¹ Ibidem, 5.

- mieć styczność z danymi i technologiami zintegrowanymi z przedmiotami, w celu promowania edukacji cyfrowej, w tym ograniczeń i konsekwencji korzystania z technologii [...];
- mieć dostęp do nowoczesnych, indywidualnych środowisk dydaktycznych, które ułatwiają realizację indywidualnych programów edukacyjnych i wspólną naukę oraz zapewniają elastyczność [...]¹².

Wśród innych podkreślanych priorytetów znajdują się: 1) elastyczne, cyfrowe programy nauczania, cyfrowe oceny i egzaminy; 2) cyfrowo ułatwiona mobilność studentów oraz 3) większe znaczenie doświadczenia zawodowego zdobywanego w trakcie studiów, a także innowacyjności i przedsiębiorczości¹³. Na pierwszy rzut oka wszystko może wydawać się w porządku, jednak do końca nie wiadomo, co właściwie kryje się za powyższymi wytycznymi. Można by, moim zdaniem, obstawać przy tym, że nauka gry na instrumencie muzycznym jest zajęciem aktywizującym, a uwzględniając pracę z zespołem czy orkiestrą nad repertuarem solistycznym, kształceniem słuchu, czytaniem nut *a vista*, historią muzyki itd., ośmielię się również określić ją jako różnorodne formy nauki i oceny muzykalności. Dla wykonawcy zachodniej muzyki klasycznej kłopot pojawia się na końcu pierwszego punktu: „obejmujące wykorzystanie technologii cyfrowej”. Po pierwsze, jakiej technologii? Czy chodzi o używanie komputera do wysyłania e-maili do ucznia? Albo tabletu do korzystania z książek i nut? Filmowanie zajęć, do których studenci mogą wracać w dowolnym czasie? A może pójście na całość i wprowadzenie zdalnego nauczania w technologiach VR, AR, XR lub MR (tj. rzeczywistości wirtualnej, rozszerzonej, poszerzonej, mieszanej)? Każda z nich ma inny charakter oraz oferuje inny poziom dostępności oraz oryginalności.

Drugi z powyższych punktów, w którym jest mowa o „styczności z danymi i technologiami zintegrowanymi z przedmiotami w celu promowania edukacji cyfrowej, w tym ograniczeń i konsekwencji korzystania z technologii”, jawi się jako bardziej skomplikowany.

¹² Ibidem, 7.

¹³ Ibidem, 8.

W moim rozumieniu „zintegrowane” sugeruje naturalną, powtarzającą się czynność, a nie narzędzie *ad hoc*, używane tylko od czasu do czasu. „Przedmioty” przenoszą punkt ciężkości z relacji między jednym studentem skrzypiec a nauczycielem również na tę pomiędzy innymi studentami skrzypiec i nauczycielami. Szczególnie w norweskim szkolnictwie wyższym, gdzie zajęcia i kursy są uporządkowane chronologicznie według daty przyjęcia, a nie instrumentu. Oznacza to, że kurs gry na instrumencie głównym może obejmować studentów *oraz* nauczycieli skrzypiec, gitary, fortepianu, głosu i akordeonu, z których każdy ma swoje indywidualne zajęcia i specyficzne dla danego instrumentu postępy dydaktyczne, plany i repertuar, przy czym oczekuje się, że *wszystkie strony zaangażowane* w ten kurs będą *integrować i promować* technologie w równym i możliwym do oceny stopniu. Aby to jeszcze bardziej skomplikować, jako że kursy trwają tylko jeden lub dwa semestry, każda klasa – grupa złożona z takich różnorodnych instrumentalistów (nauczycieli, jak i studentów) w trakcie studiów może zaliczyć dwa, trzy, a nawet cztery (lub więcej) kursy. Wszystkie one skupiają się na relacji studenta i nauczyciela i grze na danym instrumencie. Oczywiście nie jest to tylko kwestia technologiczna, ale znacznie bardziej strukturalna, organizacyjna, wywodząca się z procesu instytucjonalizacji edukacji muzycznej z 2015 roku, kiedy konserwatoria stopniowo łączono z innymi wydziałami, w celu utworzenia bardziej wszechstronnych uczelni¹⁴. Najwyraźniej digitalizacja kształcenia w zakresie wykonawstwa na instrumentach historycznych nie jest łatwa do osiągnięcia w ramach jednolitego działania, pod którym wszystkie zaangażowane strony zgodnie się podpiszą.

Po trzecie, nie powinien zaskakiwać fakt, że studenci winni mieć dostęp do nowoczesnych, indywidualnych środowisk dydaktycznych, ułatwiających realizację *indywidualnych* programów nauczania i wspólnej edukacji, a także elastycznych. Wracając do muzyków

14 O wiele bardziej szczegółowo omawiam ten temat w: Rolfhamre R.: Through the Eyes of an Entangled Teacher: When Classical Musical Instrument Performance Tuition in Higher Education is Subject to Quality Assurance, “Action, Criticism, and Theory for Music Education”, 2020, vol. 19, no. 1, 81-117.

tworzących wspomniany wyżej „przedmiot” lub „kurs”, należy zwrócić uwagę na użycie w ostatnim punkcie „nowoczesnych, indywidualnych środowisk dydaktycznych”. Zwróćmy uwagę na liczbę mnogą, która dopuszcza możliwość istnienia różnych środowisk dydaktycznych pomiędzy każdym nauczycielem i studentem (równoległych środowisk dla każdej z relacji) lub istnienia więcej niż jednego środowiska dydaktycznego na każdą relację. Możemy zadać pytanie, czy fragment ten sugeruje, że powinny tu istnieć trzy pary równoległych, dostępnych ścieżek (tabela 1 poniżej)? Jeśli weźmiemy pod uwagę różnicę pomiędzy relacjami poszczególnych uczniów z ich głównym nauczycielem instrumentu, a grupą uczniów uczących się tego samego instrumentu, a także dodamy fakt, że mogą oni uczyć się fizycznie lub cyfrowo w instytucji, zdalnie lub w dowolnej kombinacji hybrydowej, staje się jasne, że włączenie technologii do codziennej nauki wymaga starannego rozważenia każdego przypadku z osobna.

Tabela 1. Elastyczne równoległe ścieżki studiów cyfrowych i niecyfrowych

<i>Fizyczne</i>		<i>Technologiczne</i>			
Stacjonarne		Stacjonarne		Zdalne	
Indywidualne	Grupowe	Indywidualne	Grupowe	Indywidualne	Grupowe

Oczywiście wypowiadając się w tak ogólnych kategoriach, jak to ma miejsce w strategii i planie działania i obejmując wszystkie kierunki studiów dostępne w norweskim państwowym szkolnictwie wyższym (w tym matematykę, muzykę, sztukę, medycynę, informatykę itp.), łatwo stracić rozeznanie, o jaki rodzaj technologii chodzi (w jakim celu i w jakim zakresie używanej). Technologia przemysłowa przewidziana dla sektora medycznego jest z natury rzeczy bardzo różna od technologii stosowanej w klasycznych sztukach wykonawczych. Ponadto, czy mówimy wyłącznie o technologiach dydaktycznych lub administracyjnych? Czy mówimy o danych związanych z oceną jakości i satysfakcji studentów z programów studiów i kursów, czy też szukamy zupełnie innych odpowiedzi? Pytań jest bardzo wiele.

Być może w efekcie tego podstawowego pytania: „co to oznacza dla mnie, w moim kontekście?”, w planie działania zaleca się, aby środowisko współpracy pogodziło się z procesem cyfryzacji. Wyraźnie stwierdza się, że nauczyciele powinni: „posiadać kompetencje cyfrowe i edukacyjne w kulturze współpracy i dzielenia się [...] doświadczając szerokiego zakresu aplikacji, narzędzi cyfrowych i usług wspierających proces edukacji [...]”¹⁵. Plan pozostawia jednak otwartą kwestię interpretacji, co to właściwie oznacza: jaki rodzaj szerokiego zakresu aplikacji i narzędzi cyfrowych? Czy „usługi” obejmują na przykład oprogramowanie do edycji tekstów lub nauki języka? A jeśli tak, sektor szkolnictwa wyższego oferuje już swoim pracownikom i studentom kilka takich technologii: kiedy osiągnięty zostanie próg wystarczającej cyfryzacji? Pewnych wskazówek dostarcza zapis w planie działania o tym, że poszczególne instytucje są odpowiedzialne za rozwój wiedzy edukacyjnej w zakresie kompetencji cyfrowych. Publikacja UNIT-u wyjaśnia, że ich rolą jest koordynacja prac oraz dzielenie się dobrymi praktykami i przykładami. Poza tym plan działania odwołuje się do funduszy udostępnionych przez DIKU, który dysponuje „systemem instrumentów wspierających jakość kształcenia, którego celem jest wspieranie procesów edukacyjnych w przyszłości” i który „podejmie również inicjatywy w zakresie badań i dzielenia się wnioskami istotnymi dla prac rozwojowych”¹⁶.

Technologia – zakres, rozumienie, mandat

Wracając do strategii cyfryzacji, podkreśla się w niej, że

zmiana technologiczna może poprawić produkty, procesy i usługi, ale może również prowadzić do pogłębienia różnic społecznych i kulturowych oraz stanowić zagrożenie dla wolności słowa, prywatności i bezpieczeństwa¹⁷.

15 UNIT, Action Plan for Digitalisation in Higher Education and Research 2019-2021, <https://tiny.pl/wcdlx> (data dostępu: 20.06.2022), 7.

16 Ibidem, 9-10.

17 Kunnskapsdepartementet, Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren. <https://tiny.pl/wcdjs> (data dostępu: 20.06.2022), 4.

W tej części skupię się na tym, dla kogo przeznaczona jest zdigitalizowana edukacja, czyli kto na niej skorzysta, a kto nie. Jest to oczywiście obszerny temat, któremu poświęciło uwagę wielu naukowców z wielu środowisk. Ja skoncentruję się na wykorzystaniu technologii w szkolnictwie wyższym w zakresie wykonawstwa muzycznego, tj. na omówieniu *etosu* zawodowego nauczyciela, z naciskiem na retorykę i mandat¹⁸, jaki przypisujemy technologii.

Na wstępie przyjrzymy się czterem kluczowym pojęciom – inkluzji, wykluczeniu, różnorodności i marginalizacji – pod względem etymologicznym, korzystając z serwisu Etymdigitalised.com. Po pierwsze, pojęcie *inkluzja* odnosi się do „aktu czynienia częścią”, z łacińskiego *inclusionem* (zamknięcie, ograniczenie). Od początku xv wieku oznaczało ono „zamykać (kogoś lub coś), przetrzymywać, więzić, ograniczać” oraz „zawierać (coś), jako część składową”¹⁹. *Wykluczenie* (ang. *exclusion*) natomiast wywodzi się z łacińskiego *exclusionem* (zamknięcie, od *excludere*: trzymać z dala, odcinać)²⁰. Po trzecie, *różnorodność* (ang. *diversity*) ewoluowała z łacińskiego *diversitatem* (zaprzeczenie, sprzeczność, niezgoda), poprzez starofrancuską „różnicę, różnorodność, cechę wyjątkową, dziwność [...], także niegodziwość, przewrotność”, w czternastowieczną „cechę różnorodności, fakt różnicy między dwiema lub więcej rzeczami lub rodzajami; różnorodność; odrębność; to, w czym dwie lub więcej rzeczy różnią się [w neutralnym sensie]”. Według Etymdigitalised.com aż do lat dziewięćdziesiątych xx wieku nie widać zastosowania tego słowa jako pozytywnego znacznika w odniesieniu do etniczności, płci, mniejszości itp.²¹ Natomiast termin *marginalizacja* jest nowszej daty. W 1832 roku można było mówić o „robieniu notatek na marginesie”,

18 W oryginalnej wersji angielskiej tego tekstu pojawia się termin *mandate*. Wydaje się, że należy go rozumieć jako zakres uprawnień, jaki przypisujemy technologii.

19 Etymdigitalised: Marginalize. <https://tiny.pl/wdcwj> (data dostępu: 20.06.2022).

20 Etymdigitalised: Marginalize. <https://tiny.pl/wdcwj> (data dostępu: 20.06.2022).

21 Etymdigitalised: Diversity. <https://tiny.pl/wdcwp> (data dostępu: 20.06.2022).

ale dziś bardziej znane jest nam rozumienie „stawania w pozycji bezsilności” (Etymdigitalised.com nie wspomina o geolokalizacji ani języku oryginału w tych dwóch przypadkach, ale wskazuje na związek ze słowem „marginalny” w znaczeniu czegoś, co jest „mało ważne lub ma niewielki wpływ”, odnotowanym w 1887 roku, ponownie bez podania geolokalizacji²²).

Pojawia się etycznie zakorzeniona, logiczna niespójność: z jednej strony mamy „inkluzję” jako „stworzenie jedności” lub „jednorodności”, z którym „wykluczenie”, czyli „trzymanie z dala” ładnie współgra jako przeciwieństwo. Mówimy o tym, że coś jest zawarte lub nie w jednej całości. Z drugiej jednak strony „różnorodność” podkreśla *niebycie* jednolitym, a „marginalizacja” to, że coś ma mniejsze znaczenie i otrzymuje właściwość bezsilności (postrzeganą przez podmiot lub wymuszoną na nim). Oczywiście można by nazwać zbiór zróżnicowanych podmiotów jednością i dokonać aktów inkluzji do tego wymyślnego bytu i w jego obrębie, ale jeśli ta sama uznana różnorodność nie powinna pociągać za sobą niczego ani nikogo (co nawet w dobrze funkcjonującej demokracji byłoby niepraktyczne), to komuś nie poświęci się wystarczająco dużo uwagi, by został odpowiednio włączony. To znaczy, ktoś może nie być zróżnicowany we właściwy sposób, czy też nie stosować się do różnorodności normatywnej, że tak powiem, i dlatego zostanie pominięty. Musimy także rozróżnić tych, którzy są włączeni w słowach (polityka, retoryka, codzienny dyskurs), ale nie w efekcie, nie poprzez działanie. Z tej perspektywy to, jakich słów używamy do określenia „problemu” bycia pominiętym, ma swoje konsekwencje. Ujmując to logicznie – lub jak ja bym to określił – „etyczno-etymo-logiczne” (tj. etyczne dziedzictwo w jednym słowie i logika jego użycia w odniesieniu do innych słów), z uprzejmym ukłonem w stronę etyczno-onto-epistemologii Karen Barad, o której będzie mowa później – możemy zapytać, czy inkluzję i różnorodność da się w ogóle pogodzić? I jaki jest związek między jednością a nie-jednością, słowem a czynem?

Przypomnijmy, że plan działania UNIT-u kładzie nacisk na „wysoką jakość w edukacji i badaniach; badania i edukację na rzecz

22 Etymdigitalised: Marginalize. <https://tiny.pl/wdcwj> (data dostępu: 20.06.2022).

dobrobytu; [...] łatwy dostęp do edukacji”²³. Nie trzeba być ekonomistą, aby dojść do wniosku, że jest to temat ekonomiczny. Od strony instytucjonalnej korzystanie z usług cyfrowych i ich oferowanie wymaga posiadania środków na inwestycję. Cyfrowe ambicje instytucji muszą pozostawać w relacji do środków, jakimi dysponują na realizację niezbędnej infrastruktury. Wiele z tego, co dziś moglibyśmy określić mianem standardowych produktów cyfrowych w norweskim szkolnictwie wyższym (np. cyfrowe platformy edukacyjne, oprogramowanie administracyjne, archiwa cyfrowe, wideokonferencje i wiele innych) jest finansowane z funduszy państwowych. Jednak w przypadku bardziej zaawansowanych, jeszcze nieustandaryzowanych technologii (np. okularów VR, hologramów, interakcji metaverse itp.) sytuacja jest zupełnie inna i zależy albo od wewnętrznych przydziałów na poziomie instytucji lub wydziału, albo od zewnętrznych, alternatywnych programów finansowania. Nauczyciele otrzymują od instytucji laptopy lub komputery stacjonarne, są więc wyposażeni. Poza tym mają też dostęp do pracowni, sprzętu i programów dofinansowania, skąd mogą uzyskać finansowanie niektórych projektów edukacyjnych. Studenci natomiast nie otrzymują od uczelni laptopów. W rzeczywistości mają ustawy obowiązek posiadania dostępu do przenośnego komputera (Win 10 lub MacOS)²⁴. Podział na tych, których stać na komputer lub mają do niego dostęp i tych, którzy nie mogą sobie na niego pozwolić wyraźnie sugeruje, że norweskie uczelnie celują w studentów określonego typu – tych, którzy mają pewną stabilność ekonomiczną i możliwości. Mogę w tym momencie jedynie spekulować, czy jest to kwestia świadomych wyborów strategicznych, bezmyślności, czy też

23 UNIT, Action Plan for Digitalisation in Higher Education and Research 2019-2021. <https://tiny.pl/wcdlx> (data dostępu: 20.06.2022), 3.

24 Forskrift om egenbetaling ved universiteter og høyskoler (FOR-2005-12-15-1506) §3-3 (The Regulation on Own Contribution at Universities and University Colleges §3-3). <https://tiny.pl/wdcw4>; Moja macierzysta uczelnia, Uniwersytet w Agder, wymaga posiadania komputera. I nie są oni w tym odosobnieni. Patrz: Forskrift om studier og eksamen ved Universitetet i Agder (FOR-2005-06-22-833) §12d (Regulation on Studies and Exams at the University of Agder, §12d). <https://tiny.pl/wdcwn> (data dostępu: 20.06.2022).

zwykłego braku funduszy (nie mając żadnych dowodów na poparcie mojej perspektywy, jako pracownik państwowego uniwersytetu podejrzewam kombinację wszystkich trzech okoliczności w różnym stopniu, na różnych szczeblach w strukturze administracji). Pojawia się pytanie: czy podświadomie wypychamy nieuprzywilejowanych studentów z naszej grupy docelowej, ponieważ nie są to studenci, których kształceniem jesteśmy zainteresowani? Czy w ten sposób w takim samym stopniu wspieramy różnorodność, co cyfrową edukację na rzecz inkluzji? Oczywiście osoby bez odpowiednich możliwości finansowych mogą mieć szczęście otrzymać wsparcie finansowe z państwowych systemów pomocy społecznej lub pożyczyć komputer od rodziny czy znajomego.

Musi zatem istnieć pewna infrastruktura. Przykładem na poziomie osobistym jest dostęp do środków odbioru i korzystania z usług cyfrowych na odpowiednim dla danego formatu urządzeniu (np. laptop, smartfon, tablet, słuchawki, mikrofon, kamera internetowa, okulary VR itp.) Usługi na poziomie uniwersyteckim obejmowałyby np. pracownie komputerowe, komputery – do wypożyczenia lub wynajęcia, oprogramowanie, jak również rozwiązania sieciowe. Konieczne byłyby również struktury miejskie i państwowe, które zapewniłyby zasięg Internetu, linie i stacje energetyczne, biblioteki, archiwa, kafejki internetowe, struktury wsparcia społecznego itp. Na pierwszy rzut oka, z perspektywy norweskiej, być może łatwo byłoby przyjąć (poza indywidualną zdolnością studenta do dostępu i finansowania wspomnianych technologii), że to już jest, już to mamy. Badania sugerują jednak, że rzeczywiście istnieje polityczna tendencyjność w zakresie np. świadczenia usług internetowych w różnych grupach etnicznych. Nils, a także inni badacze donoszą, że istnieją zmarginalizowane grupy mające gorszy dostęp do Internetu, co umniejsza wyzwalający efekt technologii²⁵. Najwyraźniej technologia w edukacji nie jest i nie może być taka sama dla wszystkich.

25 Weidmann N.B., Benitez-Baleato S., Hunziker P., Glatz E. & Dimitropoulos X.: Digital discrimination: Political Bias in Internet Service Provision Across Ethnic Groups. "Science", 2016, vol. 353, no. 6304, 1151-1155. <https://tiny.pl/wdcw8> (data dostępu: 20.06.2022).

Wracając do kwestii nauczyciela gry na instrumencie głównym, wykonywanie zachodniej muzyki klasycznej jest już z natury rzeczą zajęciem dla mniej lub bardziej uprzywilejowanych. Instrumenty muzyczne nie są tanie, a studenci oczekują od nich pewnej jakości i standardu. Mówiąc z własnego doświadczenia nauczyciela gry na poziomie uniwersyteckim, instrumenty niskiej jakości mogą ograniczać, a nawet hamować rozwój artystyczny studentów. Wielokrotnie widziałem, jak studenci z instrumentami niespełniającymi norm, zaczęli radzić sobie z grą znacznie lepiej (zgodnie z tym, co staramy się osiągnąć w środowisku edukacyjnym) i często automatycznie rozwiązywać wiele problemów technicznych, po prostu zmieniając instrument na lepszy (oczywiście zgodnie z ich indywidualnym idiomem artystycznym). Ponadto, należy regularnie wymieniać struny, stroić pianina, kupować nuty, literaturę i tak dalej. Technologie cyfrowe stanowią więc dodatek do i tak już kosztownego zainteresowania i powołania. Z tej perspektywy rozszerzone wykorzystanie technologii, których uczelnia nie udostępnia bezpłatnie, inaczej wpłynie na muzyków niż na studentów wolnych od ograniczeń ekonomicznych związanych z posiadaniem i opieką nad instrumentem muzycznym w trakcie studiów.

Co więcej, zgodnie z naturą klasycznego wykonawstwa instrumentalnego w tradycyjnym sensie zawodowym, nie potrzebujemy technologii cyfrowych w takim samym stopniu, jak ktoś związany z informatyką czy inżynierią. Technologie edukacyjne, dydaktyczne (aby oddzielić je od np. administracyjnej wymiany informacji) są czynnością narzuconą, można by powiedzieć, że są dodatkiem do ugruntowanej już w erze przedcyfrowej praktyki zawodowej. Oznacza to, że trudno jest sobie wyobrazić na przykład, w jaki sposób nauka wspomagana przez roboty miałaby mieć taki sam pozytywny wpływ na kształcenie w zakresie wykonawstwa muzycznego, jak w przypadku chirurgii. Być może właśnie tutaj tkwi sedno problemu udanej digitalizacji edukacji w zakresie rzemiosła historycznego: jaki mandat powinniśmy nadać scyfryzowanym praktykom? Co może zrobić dla nas technologia? Opierając się na powyższych przesłankach sugeruję, że aby technologicznie ulepszone lub rozszerzone praktyki dydaktyczne odniosły sukces w kształceniu z zakresu wykonawstwa instrumentalnego zachodniej muzyki klasycznej, muszą otrzymać

wyraźny mandat w ramach lokalnych, specyficznych kontekstów. Mandat w muzyce musi być inny niż w architekturze, wszak historyczne (analogowe) rzemiosło należy doceniać za jego inność względem sztuk cyfrowych.

Jedno z takich zadań mogłoby obejmować ułatwienia dla różnego rodzaju niepełnosprawności. Interesującą pracą w tym zakresie jest dokument Marion Hersh *Technology for inclusion*, przygotowany na zlecenie *Global Education Monitoring Report* na potrzeby raportu GEM 2020 *Inclusion and Education*²⁶. Hersh dostrzega rosnące zapotrzebowanie i uznanie dla uniwersalnych projektów nauki i edukacji inkluzywnej, ale wskazuje na kilka przeszkód na drodze do wykorzystania pełnego potencjału nauki wspomagananej technologią i inne powiązane koncepcje. Taką przeszkodą w skali globalnej są nie tylko kompetencje i wykształcenie nauczycieli oraz gospodarka i infrastruktura, ale także inne nierówności społeczne.

Szczególnie wiele osób niepełnosprawnych nadal napotyka liczne bariery w edukacji, w tym w środowiskach edukacyjnych, które nie są w pełni dostępne [...], doświadczą ograniczonego uznania ich prawa do edukacji [...], ograniczonego wsparcia finansowego [...] oraz negatywnych postaw i niskich oczekiwań [...]. Dostęp kobiet do edukacji jest nadal gorszy niż mężczyzn, przy czym prawdopodobnie jeszcze gorszy jest dostęp niepełnosprawnych dziewcząt i kobiet. [...] Dzieci niepełnosprawne są najbardziej znaczącą i najbardziej zmarginalizowaną grupą w skali globalnej, jeśli chodzi o edukację [...]. Niepełnosprawni studenci są niedostatecznie reprezentowani w szkolnictwie policealnym i wyższym [...] i uzyskują gorsze wyniki w nauce, pomimo porównywalnych kwalifikacji wstępnych [...]»²⁷.

26 Hersh M.: *Technology for Inclusion*, Global Education Monitoring Report Team, 2020. <https://tiny.pl/wdcw6> (data dostępu: 20.06.2022).

27 Ibidem, 2-3; proszę zauważyć, że wyłączyłem z cytatu liczne odniesienia Hersha, aby nie pomyłono ich z moimi własnymi. Wszystkie oryginalne odniesienia można przeczytać w tekście oryginalnym.

Prace nad poprawą sytuacji na całym świecie różnią się pod względem stanu rozwoju i postępów. Aby technologia inkluzyjna odniosła sukces, także w odniesieniu do grup marginalizowanych oraz osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności, potrzebujemy przeszkolonych nauczycieli, wystarczających funduszy oraz czasu na planowanie i tworzenie programów nauczania, a także odpowiednich strategii pedagogicznych. Technologię należy postrzegać jako „narzędzie/strategię, nie zaś uniwersalne rozwiązanie, a uniwersalnych projektów edukacyjnych nie można traktować na równi z technologią – tę należy postrzegać jako sposób wdrażania zasad uniwersalnych projektów edukacyjnych.

Baradiańska performatyka i etyko-onto-epistemologia

Aby uwolnić sprawczość ewentualnej cyfryzacji edukacji rzemieślniczej i zaproponować mandat dla technologii w nauce wykonawstwa zachodniej muzyki klasycznej na instrumencie głównym, która nie ignoruje powyższej funkcji dostępności, ale zapewnia wyższy poziom kultywowania historycznego rzemiosła, zwracam się ku baradiańskiej performatyce. Przyznaję, że włączenie tu koncepcji Karen Barad jest balansowaniem pomiędzy moją obecną perspektywą, skoncentrowaną na człowieku, a czerpaniem inspiracji z jej myśli posthumanistycznych. Chociaż uważam, że treść rozprawy *Meeting the Universe Halfway* w znacznym stopniu przystaje do mojego dyskursu, jej zasadnicza krytyka antropocentryzmu, przejawiająca się w nowomaterialistycznym podejściu, skierowałaby moją wypowiedź w niezamierzonym kierunku, zbyt jeszcze niedojrzałym, przez co jego logika, wynikająca z jego przesłanek, byłaby niedostateczna. Zawarte tu moje rozważania mają charakter bardziej antropocentryczny. Włączenie niektórych koncepcji Barad należy zatem postrzegać jako zapożyczenie lub przeniesienie istoty tego, co ma do zaoferowania (zgodnie z moim rozumieniem) do moich treści, aby w ten sposób położyć podwaliny pod przyszłe, bardziej zaangażowane, nowomaterialistyczne wycieczki w głąb tematu.

Performatyka Karen Barad czerpie z koncepcji Judith Butler, ponieważ Barad twierdzi, że materialność nie jest pasywną

reprezentacją, ale aktywną, dyskursywną²⁸. Butlerowska performatyka przedstawiona w *Gender Trouble*²⁹ prezentuje okrężną relację pomiędzy normami społeczno-politycznymi, które dopuszczają pewne rodzaje akceptowanej aktywności, a naszym działaniem zgodnym z tymi normami, skutecznie pielęgnującym i podtrzymującym ich istnienie i rezultat. Normy tworzą i podtrzymują oczekiwania i działania; działania tworzą i podtrzymują normy i oczekiwania. Ze swojego posthumanistycznego punktu widzenia Barad krytykuje antropocentryzm performatyki Butler, jako nieuwzględniający sprawczości materialności. Dla Barad:

posthumanistyczne ujęcie performatyki kwestionuje pozycjonowanie materialności jako danej lub jako jedynie efektu ludzkiego działania. Aparatura to materialne (re)konfiguracje lub praktyki dyskursywne, które powstając wytwarzają materialne zjawiska (i są ich częścią) [...]. W ujęciu sprawczo-realistycznym performatyka rozumiana jest nie jako iteracyjna³⁰ cytacyjność (Butler), ale jako iteracyjna intra-aktywność. Intra-akcje są sprawcze, a zmiany w aparaturach ludzkiej³¹ produkcji mają znaczenie zarówno z powodów ontologicznych, jak i epistemologicznych oraz etycznych: różne praktyki materialno-dyskursywne wytwarzają różne materialne konfiguracje świata, różne wzorce różnic/dyfrakcji; nie wytwarzają jedynie różnych opisów. Obiektywność i sprawczość są związane z kwestiami odpowiedzialności

28 Barad K.: Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. 2007, 28, 59-66, 131, 151.

29 Butler J.: Gender Trouble. New York and London, 1999/2006. Aby zapoznać się z pełnym opisem użycia przez Butler, a także jej poprzedników Austina i Derridy „performatywu”, zob.: Rolfhamre R. (2022): Performative Musicology and HIP as Rhetoric and Pedagogy for the Past in Present and Future. In Rolfhamre R. & Angelo E. (red.), “Views on Early Music as Representation: Invitations, Congruity, Performance”. “Music Pedagogi Development”, 2022, no. 4, ch. 2, 21-95, 2022. <https://tiny.pl/wdcwb> (data dostępu: 20.06.2022).

30 Od redakcji: iteracja – czynność powtarzania tej samej operacji w pętli.

31 Od redakcji: w oryginale *bodily*.

i rozliczalności. W sprawczo-realistycznym spojrzeniu na praktyki technonaukowe, poznający nie pozostaje w relacji absolutnej zewnętrżności do świata naturalnego – nie istnieje taki zewnętrżny punkt obserwacyjny. Warunkiem obiektywizmu nie jest zatem absolutna zewnętrżność, lecz sprawcza odrębność – zewnętrżność w obrębie zjawisk. Nie jesteśmy zewnętrżnymi obserwatorami świata. Nie znajdujemy się też po prostu w określonych miejscach świata; jesteśmy raczej częścią świata w jego nieustannej intra-aktywności³².

Wnioski po dokonaniu transpozycji performatyki Barad z posthumanizmu na moją obecną antropocentryczną linię rozumowania w celu rozróżnienia butlerowskiej i baradiańskiej performatyki są następujące: 1) Butler koncentruje swój wywód na ludziach i ich działaniach (lub ich braku), podczas gdy Barad obejmuje wszelką materialną sprawczość materii; 2) Butlerowska cytacyjna performatyka umiejscawia człowieka ponad lub poza światem, o którym myślimy, jako kogoś, kto angażuje się w otoczenie, podczas gdy Barad splaszczyna hierarchię i umiejscawia człowieka jako część czegoś, co staje się tym, czym jest poprzez intra-aktywność (a nie inter-aktywność)³³; 3) Butler skupia się bardziej na tworzeniu, egzekwowaniu i obalaniu norm społeczno-politycznych, podczas gdy Barad uwzględnia również etyczność tego, co to poprzedza. To znaczy:

Teorie, które skupiają się wyłącznie na materializacji ludzkich ciał, pomijają zasadniczy punkt, że same praktyki, za pomocą których wyznacza się granice pomiędzy tym, co ludzkie i tym, co nieludzkie, są już zawsze zaangażowane w określone materializacje. Ustanawianiu tego, co jest ludzkie (nieludzkie) zawsze towarzyszą konkretne wykluczenia i efekt zawsze można podważyć. Wynika to z niedeterministycznego charakteru przyczynowego sprawczych intra-akcji, co jest punktem krytycznym[...]³⁴.

32 Barad K.: *Meeting the Universe Halfway*, op. cit., 183-184.

33 Ibidem, 133.

34 Ibidem, 153.

Butlerowska performatyka podkreśla etyczność i sprawczość wiedzy oraz to, w jaki sposób konstruujemy i reagujemy na to, jak postrzegamy świat i w nim uczestniczymy. Centralnym punktem twierdzenia Butler są pojęcia „sprawczego realizmu” i „etyko-onto-epistemologii”. Ta druga, jak rozumiem, działa jako rodzaj przesłanki umożliwiającej działanie tej pierwszej. Logika ta wynika z idei, że aparaty, na przykład mikroskopy, nie dostarczają suchych faktów o świecie, ale dostarczają konkretną prawdę opartą na swojej konstrukcji; tworzą granice, są dyskursywne i produkują różnice, które mają znaczenie i tworzą sens. Nie można ich zatem odróżnić od zjawisk, które przedstawiają, ale rekonfigurują świat. Aparaty to określone, otwarte praktyki³⁵. W ten sposób dochodzimy do

etyko-onto-epistemo-logii”, którą Butler opisuje jako „uznanie dla splotu etyki, poznania i bycia – ponieważ każda intra-akcja ma znaczenie, [...] ponieważ stawanie się świata jest głęboko etyczną sprawą³⁶.

Z tego punktu widzenia „realizm sprawczy” funkcjonuje jako ramy dla

przemyslenia podstawowych pojęć, które wspierają takie binarne myślenie, w tym pojęcia materii, dyskursu, przyczynowości, sprawstwa, władzy, tożsamości, ucieleśnienia, obiektywności, przestrzeni i czasu³⁷.

Digitalizacja – historyczne kuratorstwo i proponowany mandat technologii

To właśnie intra-akcje z materiałami sprawczymi mogą skłonić nas do przemyslenia podstawowych koncepcji naszej edukacji w zakresie rzemiosła historycznego. Etyka, wiedza i umiejętność nauczania kogoś, jak wykonywać dawną muzykę w erze cyfrowej może prowadzić do innej ścieżki zaangażowania się w swoją praktykę,

35 Ibidem, 140, 146, 169-170.

36 Ibidem, 185.

37 Ibidem, 26.

a tym samym wpływać na to, jak postępujemy (tutaj, w domenie cyfrowej właśnie). W tym miejscu Butlerowska performatyka może być użyteczna jako narzędzie zmiany perspektywy, ponieważ podkreśla etyczność i sprawczość wiedzy oraz to, że jesteśmy częścią świata: „[...] Wiedza pociąga za sobą określone praktyki, poprzez które świat jest różnie wyrażany i rozumiany. [...] Wiedza nie jest ograniczoną lub zamkniętą praktyką, ale ciągłym wykonywaniem świata”³⁸. To właśnie jako rozszerzenie tej idei proponuję etyko-etymo-logikę, aby podkreślić etyczne dziedzictwo słowa i logikę jego użycia w stosunku do innych wyrazów. Można by argumentować, że przypisywanie słowom takiego semantycznego dziedzictwa niewiele wnosi do debaty publicznej, ponieważ prawdopodobnie większość ludzi nie jest świadoma ich historii. Jednak z butlerowskiego punktu widzenia ja, jako uczonego i nauczyciela, mogę zaangażować się w jego etyczną sprawczość w celu uwolnienia perspektywy etycznego sprawstwa nauczania rzemiosła historycznego. Barad przypomina nam, że sprawczość ma charakter stopniowalny, nie zaś albo jest, albo jej nie ma³⁹.

Oświadczenia [kontynuuje] nie są jedynie wypowiedziami pierwotnej świadomości zunifikowanego podmiotu; zamiast tego, oświadczenia i podmioty wyłaniają się z pola możliwości. To pole możliwości nie jest statyczne ani pojedyncze, ale jest dynamiczną i warunkową wielością⁴⁰.

Jako nauczyciela wykonawstwa muzyki klasycznej w zakresie gry na głównym instrumencie, często uderzało mnie, że to, co robię – wybieranie pewnego repertuaru, historycznych i współczesnych praktyk oraz ideałów artystycznych, które chciałbym przekazać kolejnym pokoleniom – może wydawać się podobne do mandatu udzielonego kuratorowi muzeum. Komuś, kto *jednoznacznie* otrzymał zadanie zebrania fragmentów w całość, by przekazać narrację o naszej przeszłości. W ostatnim czasie skłoniło mnie to do zastanowienia się

38 Ibidem, 149.

39 Ibidem, 172.

40 Ibidem, 146-147.

nad tym, jaką narrację przekazuję moim studentom i w jaki sposób technologia może pomóc mi opowiadać tę historię. Być może jest to jedno z zadań dla technologii cyfrowej w nauczaniu rzemiosła historycznego, aby wspomóc narrację, nie zaś fizyczną praktykę z nim związaną. Kuratorstwo to rzeczywiście interesujące słowo w tym kontekście. Etymologicznie rzeczownik „kurator” wywodzi się z łacińskiego *curare* (opiekować się), co prowadzi przez średniowieczne *curatus* (odpowiedzialny za opiekę [nad duszami]), do czternastowiecznego „przewodnika duchowego, kościelnego odpowiedzialnego za duchowe dobro tych, którzy są pod jego opieką; proboszcza”. W formie czasownikowej przed 1979 rokiem zyskało znaczenie: „być odpowiedzialnym, zarządzać [...] muzeum, galerią, wystawą sztuki itp.” (znów bez podanej geolokalizacji językowej)⁴¹. Co więcej, etyczno-etymo-logiczna interpretacja spuścizny czasownika i rzeczownika mogłaby sugerować, że kuratorstwo może prowadzić poza decydowanie o treści i narracji w „wymyślonym muzeum utworów muzycznych” (by zapożyczyć skuteczną metaforę Lydii Goehr). Mógłby on powrócić do swoich wcześniejszych konotacji związanych z odpowiedzialnością za *opiekę* nad czymś i jego duchowym dobrem (niekoniecznie w sensie religijnym, tylko etycznym)⁴². W tym sensie ciekawe są uwagi Barad na temat „dyskursu”. Dla niej

Dyskurs nie jest synonimem języka. [...] Dyskurs nie jest tym, co się mówi; jest tym, co ogranicza i umożliwia to, co może zostać powiedziane. Praktyki dyskursywne określają, co liczy się jako znaczące wypowiedzi⁴³.

Zatem kuratorowanie dyskursu lub narracji można rozumieć jako ograniczanie możliwości promowania pewnego zestawu znaczących wypowiedzi. Ale ten dyskurs nie musi być statycznym biletem w jedną stronę, tylko obietnicą wspaniałej przygody.

41 Goehr L.: *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*. Revised edition. New York, 2007.

42 Ibidem.

43 Barad K.: *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. 2007, 146-147.

W tym sensie dynamika sprawczo-realistyczna, zdaniem Barad, różni się od dynamiki tradycyjnej tym, że nie zastępuje jednego sposobu konstruowania, że tak powiem, „praw” dotyczących tego, jak wartości zmieniają się w czasie w zależności od jednostki. Jest to raczej kwestia intra-akcji cytacyjnych, które rekonfigurują materializację zjawisk i jej materialno-dyskursywne granice⁴⁴. Choć to nieco uproszczone (ponieważ nie poświęcam się tu w pełni posthumanizmowi), w naszym aktualnym kontekście moglibyśmy rozumieć wykorzystanie technologii cyfrowej jako komplementarne, wspomagające opowiadanie historii w trakcie tworzenia kulturowej praktyki i spuścizny. Sposób, w jaki to czynimy, wyznacza granice naszego dyskursu i tego, jakie historyczne rzemiosła będą żyły dla przyszłych pokoleń. Jest to czynnik sprawczy, przyczynowo-skutkowy, który wprowadza w życie wiedzę i perspektywę: „Zaiste, w tym ujęciu sama natura zmiany i możliwości zmiany zmieniają się w sposób ciągły jako część intra-aktywnego dynamizmu świata”⁴⁵. Z tej perspektywy digitalizacja nie stanowi żadnego zagrożenia dla tradycyjnej praktyki, która stanowi o tożsamości zachodniej edukacji w zakresie praktyki wykonawczej muzyki klasycznej. Możemy zmienić jej zadanie z konkurencyjnej dydaktyki rzemieślniczej na komplementarną, dyskursywną narrację – dodatkową opowieść, czy też, jak kto woli, „historię”, kładąc nacisk na element opowiadania w pisaniu historii. W ten sposób nie tylko kuratorujemy rzemieślniczą przyszłość, ale także jej sprawczość: „Przyczyna i skutek wyłaniają się poprzez intra-akcje. Sprawcze intra-akcje są działaniami przyczynowymi”⁴⁶. W realizmie sprawczym ważne jest jednak by pamiętać, że determinowane byty powstają poprzez intra-akcje, a nie preegzystują⁴⁷. Co więcej, sprawczo-realistyczna przyczynowość nie ogranicza się do domeny ludzkich działań, ale także spłaszcza hierarchię między człowiekiem a materią. Sprawczość nie jest cechą, jest działaniem, czymś, co ktoś lub coś robi.

44 Ibidem, 179.

45 Ibidem, 179.

46 Ibidem, 176.

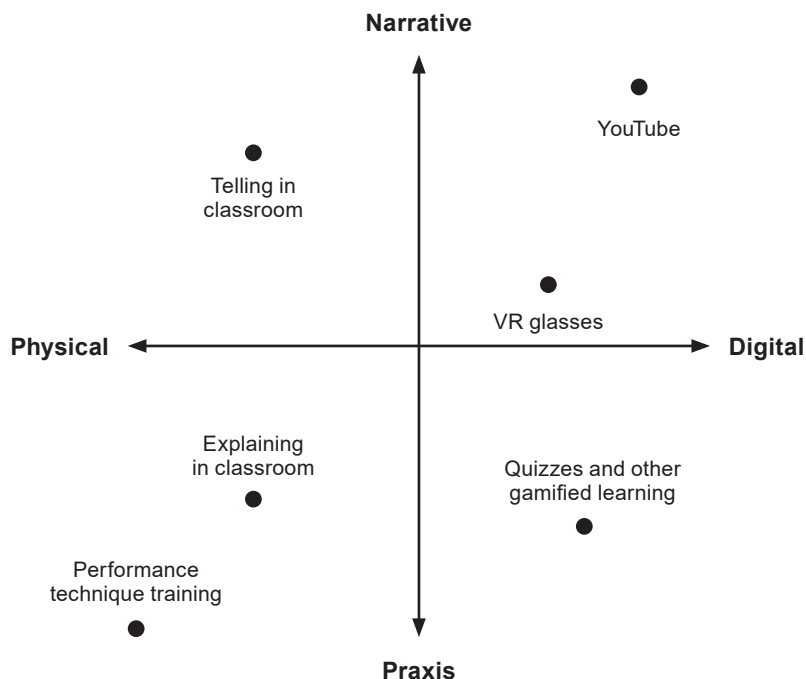
47 Ibidem, 175.

Szczególne możliwości (intra-)aktywności istnieją w każdym momencie, a te zmieniające się możliwości pociągają za sobą etyczny obowiązek odpowiedzialnej intra-aktywności w procesie stawania się świata, kontestowania i przepracowywania tego, co ma znaczenie i tego, co jest wyłączone z istotności⁴⁸.

Moje pojmowanie edukacji w zakresie gry na instrumentach historycznych, jako troskliwej kurateli nad narracyjną tożsamością kulturową, otwiera drogę do alternatywnego spojrzenia na edukację zdigitalizowaną. Oferuje taką, która może być wspomagana przez technologię w opowiadaniu swojej etycznie nasyconej i sprawczej historii, jako naturalnej części swojej praktyki, zamiast działać jako dydaktyczna myśl po fakcie. Na rysunku poniżej przedstawiam to samo spostrzeżenie w sposób wizualny, podkreślając, jak działania edukacyjne o różnym charakterze mogą stopniowo łączyć domenę fizyczną i cyfrową, praktykę i narrację, oferując zrównoważone, zróżnicowane i uzupełniające się działania edukacyjne i upowszechniające.

Pielęgnowanie narracji może również wykraczać poza sam dyskurs i oznaczać pomoc w poruszaniu się po świecie i „przeżyciu” go, niczym rodzic wspierający swoje dziecko. To konstruowanie otaczającego rusztowania, na którym dyskurs, narracja lub historia mogą zaistnieć i rozwijać się, biorąc pod uwagę ich etyczną sprawczość. Możemy teraz mówić o opiece nad rzemiosłem, opiece nad uczniem i opiece nad nauczycielem w bardziej dynamiczny sposób, ponieważ rzemiosło żyje poprzez nasze ludzkie i materialne intra-akcje. Na przykład różnorodność można wspierać poprzez narrację, a także sposób jej prowadzenia (w stronę opowiadania). Oznacza to, że nasze nauczanie może stać się dostępne dla różnych niepełnosprawności, pozycji kulturowych i innych potrzeb edukacyjnych, jak również podkreślać różnorodność poprzez narrację, którą tworzymy. Możemy dbać o ucznia, nauczyciela i treść narracji, nie tylko troszcząc się o przedmiot, ale także o siebie nawzajem w procesie jego stawania się. Jak pisze Barad:

48 Ibidem, 178.



Rys. Działania edukacyjne mogą stopniowo łączyć domenę fizyczną i cyfrową, praktykę i narrację, oferując zrównoważone, zróżnicowane i uzupełniające się działania edukacyjne i upowszechniające [Ilustracja autora]

Szczególne możliwości (intra-)aktywności istnieją w każdym momencie, a te zmieniające się możliwości pociągają za sobą etyczny obowiązek odpowiedzialnej intra-aktywności w procesie stawania się świata, kontestowania i przepracowywania tego, co ma znaczenie i tego, co jest wyłączone z istotności⁴⁹.

Podsumowanie potrzeb utworzenia cyfrowego konserwatorium muzycznego

Aby cyfrowe konserwatorium muzyczne było wiarygodne i efektywne, musimy zaangażować się w pracę nad jego relacją z technologią,

49 Ibidem, 178.

kładąc nacisk na retorykę i mandat, jaki przypisujemy technologii edukacyjnej. Plan działania UNIT-u pozostawia nam niewiele informacji o tym, jak i kiedy proces digitalizacji zostanie osiągnięty w sposób zadowalający. Nie ujawnia też, jakie wartości kryją się za „wysoką jakością w edukacji” lub „edukacją dla dobrobytu, tworzenia wartości i adaptacji”. „Dobry dostęp do edukacji” jest może lepiej wyjaśniony, ale jak widzieliśmy, dostępność nie jest sprawą prostą. Może się wydawać, że udana realizacja planu działania w pewnym stopniu polega na retoryce sprawozdania mówiącej „czyn został dokonany” w sensie austinowskiego aktu mowy (por. słynny przypadek księdza mówiącego: „Mocą nadaną mi [...] ogłaszam was mężem i żoną”)⁵⁰. Ponadto, trudno jest wyobrazić sobie sposób włączenia do nauczania rzemiosła historycznego cyfrowej edukacji uniwersalnej dla wszystkich instrumentów w ramach kursu, a także dla wszystkich typów studentów i ich możliwości ekonomicznych. O wiele łatwiej jest wyobrazić sobie, w jaki sposób cyfrowe narzędzia nauczania mogą przyczynić się do

aktywizujących i zróżnicowanych form nauki i oceny, obejmujących wykorzystanie technologii cyfrowej [...], doświadczanie danych i technologii zintegrowanych z narzędziami w celu promowania edukacji cyfrowej [...] oraz indywidualne środowiska edukacyjne wspierające indywidualne programy dydaktyczne i wspólną naukę oraz zapewniają elastyczność [...]⁵¹.

W odpowiedzi na plan działania i inne polityki, których musimy przestrzegać jako pracownicy państwowi, norweski nauczyciel rzemiosła historycznego najwyraźniej musi znaleźć własną drogę i cel.

W swoim opracowaniu odszedłem od dwojakiego rodzaju pytań stawianych wobec technologii, a mianowicie, co może a co powinna

50 Austin J.L. (1962): *How to Do Things with Words*. [W:] *The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Urmson J.O. (red.). Oxford, 1962.

51 UNIT, *Action Plan for Digitalisation in Higher Education and Research 2019-2021*. <https://tiny.pl/wcdlx> (data dostępu: 20.06.2022), 7.

ona uczynić dla nauczania gry na instrumencie głównym. To zaś utorowało drogę do wdrożenia słowa „kuratorstwo”, rozumianego jako troska o edukację w zakresie historycznego rzemiosła, uczniów i nauczycieli, aby zadbać o wystarczającą ilość czasu, dostępność i zachętę do włączenia narzędzi technologicznych w sytuację dydaktyczną. Ale samo uznanie i umożliwienie nowej koncepcji nie jest jednoznaczne z uczynieniem jej skuteczną i realistyczną. Na zakończenie proponuję pięć pilnych spraw, którymi moim zdaniem należy się zająć przy przechodzeniu na cyfrowe kształcenie w zakresie gry na instrumentach głównych, nie tylko w instytucjach szkolnictwa wyższego, ale na wszystkich poziomach edukacyjnych, państwowych i prywatnych:

1. *Dysonanse poznawcze i stosunek miłości/nienawiści do technologii w odniesieniu do edukacji w zakresie rzemiosła historycznego.* Ludzie mają różne relacje z technologią i aby technologia była skuteczna w edukacji w zakresie rzemiosła historycznego, nie możemy działać wyłącznie na podstawie zewnętrznych bodźców restrukturyzacyjnych z powodu przyzwyczajenia, lojalności, siły lub obowiązku. Musimy zrozumieć jej mandat i to, co może zaoferować, aby uzupełnić naszą pracę, a nie ją zastąpić. Abyśmy mogli się w to zaangażować, musi to mieć dla nas sens.
2. *Mandat, jaki przypisujemy edukacji cyfrowej i to, co chcemy, aby osiągnęła.* Czy powinna ona na przykład wspierać nas w zachowywaniu, przeżywaniu, pisaniu na nowo, ocenianiu lub rekonstruowaniu narracji historycznej, którą przekazujemy? Czy powinna sprawić, że to, co mówimy, będzie bardziej dostępne, bardziej zróżnicowane, bardziej donośne? Czy powinna promować zapamiętywanie czy krytyczną refleksję?
3. *Marginalizacja i inkluzja w edukacji jako ciągła sprawa aktywność.* Musimy poświęcić znacznie więcej uwagi temu, kogo włączamy i wykluczamy i z jakiego powodu. W ten sposób możemy lepiej wyobrazić sobie, dla kogo powinniśmy uczynić nasz materiał dydaktyczny bardziej dostępnym, a co za tym idzie, nadać priorytet czasowi, który jest potrzebny do wyprodukowania tego samego materiału dydaktycznego.
4. *Etyka i performatyka utrzymania i promocji wiedzy.* Jakie rzemiosło żyje dzięki naszej praktyce? Czyja to

odpowiedzialność? I w jakim stopniu kolonizujemy lub dekolonizujemy nasze narracje, nie tylko w imieniu innych kultur niż nasza własna, ale także dla naszej własnej historii?

5. *Rola nauczyciela w podtrzymywaniu i rozwijaniu dziedzictwa kulturowego w zgodzie i wbrew aktywnej polityce i normom społecznym.* Jak ułatwiamy nauczycielowi ogólnemu „stawanie się” czującym, poznawczym, opiekuńczym kuratorem o wystarczających umiejętnościach cyfrowych, by opowiedzieć swoją narrację?

Pytając w tym opracowaniu o to, „jak zdigitalizowane nauczanie wykonawstwa instrumentalnego zachodniej muzyki klasycznej i nowe technologie odnoszą się do dostępności i marginalizacji?”, mam nadzieję, że udało mi się odstąpić potencjalną ścieżkę prowadzącą poza praktyczne aspekty, takie jak inkluzja normatywna i reprezentacjonistyczne rozumienie tego, jakie możliwości mają, a jakich nie mają technologie cyfrowe w edukacji z zakresu rzemiosła tradycyjnego. Mam nadzieję, że udało mi się również aktywować etycznie naładowany sprawczy potencjał nauczania wykonawstwa instrumentalnego zachodniej muzyki klasycznej, nie tylko po to, by dbać o przeszłe rzemiosła, ale również po to, by dbać o przyszłość poprzez owo historyczne rzemiosło. W tym kontekście pytam zatem: w jaki sposób kuratorowanie tradycji z uczniami i różne aktywności edukacyjne umożliwiają działanie, wprowadzanie w życie i dokonywanie zmian poza jedynie stosowaniem się do planu działania UNIT-u, strategii digitalizacji Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych, czy jakiegokolwiek innego dokumentu urzędowego. Chodzi o mandat, cel i uznanie naszej zdolności do działania, poprzez bycie rzecznikami rzemiosła historycznego w świecie.

Bibliografia:

- Arbeidstilsynet. Omstilling. <https://tiny.pl/wdcwc> (data dostępu: 20.06.2022).
 Austin J.L.: How to Do Things with Words. [W:] The William James lectures delivered at Harvard University in 1955. Urmson J.O. (red.). Oxford, 1962.
 Barad K.: Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning, 2007.
 Butler J.: Gender Trouble. New York and London, 1999/2006.

- DIKU: Digitalisering for læring i høyere utdanning [The Regulation on Own Contribution at Universities and University Colleges §3-3]. <https://tiny.pl/wdcw7> (data dostępu: 20.06.2022).
- Etymdigitalised: Diversity. <https://tiny.pl/wdcwp> (data dostępu: 20.06.2022).
- Etymdigitalised: Exclusion. <https://tiny.pl/wdcc4> (data dostępu: 20.06.2022).
- Etymdigitalised: Inclusion. <https://tiny.pl/wdccl> (data dostępu: 20.06.2022).
- Etymdigitalised: Marginalize. <https://tiny.pl/wdcwj> (data dostępu: 20.06.2022).
- Finansdepartementet, Prop. 1 S Gul bok (2018-2019) for budsjettåret 2019 Statsbudsjettet (Gul bok). <https://tiny.pl/wdccw> (data dostępu: 20.06.2022).
- Forskrift om egenbetaling ved universiteter og høyskoler (FOR-2005-12-15-1506) §3-3. <https://tiny.pl/wdcw4> (data dostępu: 20.06.2022).
- Forskrift om studier og eksamen ved Universitetet i Agder (FOR-2005-06-22-833) §12d. <https://tiny.pl/wdcwn> (data dostępu: 20.06.2022).
- Goehr L.: *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*. Revised edition. New York, 2007.
- Hersh M.: *Technology for Inclusion*, Global Education Monitoring Report Team, 2020. <https://tiny.pl/wdcw6> (data dostępu: 20.06.2022).
- Kunnskapsdepartementet, Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren. <https://tiny.pl/wcdjs> (data dostępu: 20.06.2022).
- Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych, Report No14 to the Storting (2019-2020) *The Skills Reform – Lifelong Learning*. <https://tiny.pl/wdcct> (data dostępu: 20.06.2022).
- Rolfhamre R.: *Performative Musicology and HIP as Rhetoric and Pedagogy for the Past in Present and Future*. In R. Rolfhamre & E. Angelo (Eds.). [W:] *Views on Early Music as Representation: Invitations, Congruity, Performance*, "Music Pedagogy Development", no. 4, ch. 2, 21-95, Norway, 2022. <https://tiny.pl/wdcwb> (data dostępu: 20.01.2022).
- Rolfhamre R.: *Through the Eyes of an Entangled Teacher: When Classical Musical Instrument Performance Tuition in Higher Education is Subject to Quality Assurance*, "Action, Criticism, and Theory for Music Education", 2020, vol. 19, no. 1, 81-117.
- UNIT: *Action Plan for Digitalisation in Higher Education and Research 2019-2021*. <https://tiny.pl/wcdlx> (data dostępu: 20.06.2022).
- Universytet w Bergen, Nasjonal konferanse: *Digitalisering i høyere utdanning 2021*. <https://www.uib.no/uhdig21> (data dostępu: 20.06.2022).
- Weidmann N.B., Benitez-Baleato S., Hunziker P., Glatz E. & Dimitropoulos X.: *Digital discrimination: Political Bias in Internet Service Provision Across Ethnic Groups*. "Science", 2016, vol. 353, no. 6304, 1151-1155. <https://tiny.pl/wdcw8> (data dostępu: 20.01.2022).

Dr Stefan Drajewski

Katedra Teorii Muzyki

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Inkluzja uczniów z ukraińskich szkół baletowych do polskich na przykładzie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu (OSB) ma bogate doświadczenie we włączaniu migrantów lub uchodźców w system polskiej edukacji. W ostatnich 20 latach zdarzało się dość często, że w szkole pojawiali się pojedynczy obcokrajowcy, np. z Grecji, Rosji i Białorusi, którzy nie znali alfabetu łacińskiego, a ich komunikatywność ograniczała się ledwie do pojedynczych słów lub zdań. Od 2014 roku niemal w każdym roku szkolnym dołączali pojedynczo uczniowie i uczennice z Ukrainy. Posługiwali się językiem polskim, ponieważ pochodzili z małżeństw mieszanych lub legitymowali się polskimi korzeniami (znali język, jakim porozumiewali się w domu dziadkowie lub dalecy krewni). Po 24 lutego 2022 roku naukę w szkole, niemal na wszystkich poziomach nauczania, rozpoczęło ponad dwudziestu uczniów z Ukrainy (trudno ustalić ich dokładną liczbę, ponieważ jedni wracali, a inni przyjeżdżali). Wszyscy pochodzili z rejonów na wschód od Kijowa: z Charkowa, Krzywego Rogu, Mariupola. Zнали język ukraiński i język rosyjski (w różnym stopniu). „Z marszu” dyrekcja i grono pedagogiczne musiało wprowadzić działania inkluzyjne, aby zabezpieczyć ich potrzeby socjalne i naukę. Włączanie dzieci i młodzieży

doświadczonych wojną w obcą kulturowo społeczność wymyka się wszelkim dotychczasowym teoriom inkluzji społecznej i pedagogice inkluzyjnej, co postaram się udowodnić.

Metodą, która pozwala najpełniej opisać problem inkluzji młodych adeptów sztuki do nowego systemu edukacji, jest studium przypadku oraz wywiad pogłębiony, stosowany w badaniach antropologicznych i socjologicznych.

Zagadnienie inkluzji migrantów zostało dość dobrze opisane z różnych punktów widzenia¹. W żadnym z opisów nie znajdziemy jednak sytuacji, w jakiej wszyscy uczestniczymy, chociaż pojawiły się już pierwsze oznaki zainteresowania tym tematem. Mają one jednak charakter bardziej informacyjny i publicystyczny niż naukowy².

- 1 Lesińska M.: Inkluzja polityczna imigrantów we współczesnej Europie. Warszawa, 2013; Szafranek A., Halicki J.: Wybrane aspekty inkluzji społecznej. [W:] Niepełnosprawność. Poznać, przeżyć, zrozumieć. Halicka M., Halicki J., Czykier K. (red.). Białystok, 2016, 151-164; Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji. [W:] Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Chrzanowska I., Szumski G. (red.). Warszawa, 2019, 278-287; Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej. [W:] Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, t. 22, 2016, nr 1; Inkluzja – wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej. Aksman J., Zinkiewicz B. (red.). Kraków, 2019; Wlazło M.: Integracja jako cel inkluzji. Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej. „Kultura i Edukacja”, 2019, nr 1, 45-57; Deutschmann M.: Główne problemy integracji imigrantów z Ukrainy i propozycje rozwiązań w oczach przedstawicieli instytucji województwa opolskiego. „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 2020, z. 3, 193-217; Hańderek J.: Inny, uchodźca – współczesne formy obcości. „Etyka” 2019, nr 1, 125-141.
- 2 Integracja imigrantów i imigrantek. Przewodnik pomorski, Obszar Metropolitalny Gdańsk Sopot Gdynia. <https://tiny.pl/wdmh8> (data dostępu: 30.08.2022); Sześciło D.: Jaka polityka wsparcia i integracji uchodźców z Ukrainy? Wyzwanie na dziś i na lata. <https://tiny.pl/wdmhs> (data dostępu: 2.09.2022); Grudzińska Z.: Jaka powinna być polityka edukacyjna wobec uchodźców z Ukrainy? <https://tiny.pl/wdmh6> (data dostępu: 15.07.2022); Lucjan I.: Uczniowie z Ukrainy w polskich

Na przełomie kwietnia i maja 2022 roku przebywało w Polsce 1,5 mln uchodźców z Ukrainy³. Z badań aktualizowanych każdego dnia przez portal 300Gospodarka wynika, że od początku wojny przybyło 6,436 mln osób, a wróciło do Ukrainy 4,665 mln (stan na 20 września 2022)⁴. Oznacza to, że sytuacja jest dynamiczna. Wśród uchodźców dominują kobiety i dzieci. Mężczyźni, którzy ukończyli 18 rok życia (z wyjątkami), nie mogą opuszczać terytorium Ukrainy. Tę dynamikę odzwierciedla również statystyka uczniów w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej w Poznaniu. Dnia 1 września naukę rozpoczęło 24 uczniów i uczennic ukraińskich, którzy przybyli do Poznania po 24 lutego, co stanowi 15,2% wszystkich uczących się w tej szkole. Do tego należałoby dodać uczniów pochodzących z tego kraju, którzy rozpoczęli naukę przed wybuchem wojny rosyjsko-ukraińskiej i zdążyli się w Polsce zadomowić.

Dzieci, które dotarły do Polski, mają za sobą doświadczenie wojny. Były często świadkami ludobójstwa, przeżyły naloty, niektóre spędziły jakiś czas w piwnicach, straciły bliskich. W początkowym okresie przeżyły na pewno szok kulturowy. Często dotarły do miejsca przeznaczenia z jedną walizką i plecakiem, z dokumentami lub bez. Proces akulturacji – o czym pisała Aleksandra Borkowska⁵ – trwa bardzo długo. Opóźniają go traumy, jakie uchodźcy przeżywali w miejscu dotychczasowego zamieszkania. W nowym muszą się zmierzyć z inną rzeczywistością społeczną, kulturową i materialną. Optymalną strategią akulturacji jest inkluzja, którą można definiować na różne sposoby.

Przyjrzyjmy się, jak inkluzję i pedagogikę inkluzyjną interpretuje Krystyna Grzesiak:

szkołach – komentarz ekspercki, UMCS. <https://tiny.pl/wdmhv> (data dostępu: 15.07.2022).

- 3 Ilu uchodźców z Ukrainy chce zostać w Polsce? Nowy raport NBP. Business Insider. <https://tiny.pl/wdmhb> (data dostępu: 15.07.2022).
- 4 Ilu uchodźców z Ukrainy jest w Polsce? 300Gospodarka. <https://tiny.pl/gswd1> (data dostępu: 23.09.2022).
- 5 Zob. Borkowska A.: Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka. [W:] Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych. Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Warszawa, 2016, 101-123.

Inkluzja społeczna (inaczej: społeczne włączenie, wyższa forma integracji społecznej) jest definiowana na ogół jako proces włączania jednostek, grup czy kategorii społecznych [...] w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa. [...] Pojęcie inkluzji w edukacji (edukacji włączającej) odnosi się do procesu i stanu, w którym współczesna szkoła (we wszystkich fazach kształcenia i typach szkół) wychodzi naprzeciw uczniom jako jednostkom różnorodnym, indywidualnym, traktując ich holistycznie. Wymaga to przede wszystkim akceptacji odmienności, nieustannego aktualizowania wiedzy na temat potrzeb wszystkich uczniów, rekonstrukcji programów, konstruowania udogodnień i ogólnego udostępniania świadczeń dla odpowiednich grup dzieci bez wykluczania ich. Edukacja włączająca jest realizacją idei normalizacji, która zakłada (jako fakt społeczny) funkcjonowanie w środowisku lokalnym osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które powinny mieć swobodny dostęp do różnych rodzajów szkół na poziomie gminy i powiatu. W podejściu tym istotny jest wzajemny kontakt wszystkich dzieci na równych prawach, nauka bycia z drugim człowiekiem, poznawanie swoich mocnych i słabych stron, wspieranie (nie wyręczanie), poszanowanie odmienności, indywidualności i tożsamości, co stanowi dowód wzrastania w człowieczeństwie⁶. Warto w tym kontekście dopowiedzieć, że inkluzja różni się od integracji, ponieważ ta druga dzieli uczniów na dwie grupy, z których jedna ma specjalne potrzeby, a druga – nie. W inkluzji chodzi o dążenie do stworzenia jednej grupy, która charakteryzuje się zróżnicowanymi, indywidualnymi potrzebami, a zadaniem osób odpowiedzialnych za włączanie uchodźców jest zapewnienie im odpowiednich warunków⁷.

- 6 Aksman J., Zinkiewicz B.: Wprowadzenie. [W:] Inkluzja – wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej, op. cit., 16-17.
- 7 Lechta V.: Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice. [W:] Krakowska pedagogika specjalna. Dyduch E., Wyczęsany J. (red.). Kraków, 2010, 30.

Warunkiem powodzenia procesu inkluzji jest przygotowanie strony goszczącej uchodźców i migrantów.

Wychodząc z założenia, że

W globalizującym się świecie migrant nie jest już niespotykanym zjawiskiem społeczno-kulturowym, anomalią czy jednostką 'egzotyczną' ze względu na kolor skóry, język, którym się posługuje, czy odmienną kulturę. Jego obecność w przestrzeni publicznej zaczyna być (a w wielu środowiskach już jest) czymś naturalnym⁸,

oraz z doświadczeń własnych jednostkowego włączania uczniów pochodzących z różnych krajów i kultur, w poznańskiej szkole baletowej nie powinno być i w zasadzie nie było problemów.

Od zawsze jesteśmy otwarci na uczniów różniących się kolorem skóry czy pochodzeniem. Od wielu lat mamy na etacie psychologa, a od niedawna także pedagoga. Nie przewidując sytuacji, której aktualnie doświadczamy, zatrudniliśmy kilka lat temu nauczycielkę, która ma uprawnienia do nauczania języka polskiego jako obcego, ma doświadczenie pracy w Rosji, zna język rosyjski i ukraiński. Za każdym razem, kiedy do nas trafia pojedynczy uczeń czy grupa, podchodzimy do ich problemów holistycznie. Nie ograniczamy się do realizacji programu nauczania, ale staramy się nimi zaopiekować nie naruszając ich godności, szanując odmienności kulturowe

– mówi Rafał Kasprzak, dyrektor naczelny szkoły od 1 września 2022 roku⁹.

Pod koniec lutego 2022 roku szkoła przeżyła „oblężenie” uczniów z Ukrainy. Zgłaszali się uczniowie z bardzo różnych szkół. Nie potrafili

8 Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji, op. cit., 280.

9 Zapis rozmowy z Rafałem Kasprzakiem w posiadaniu autora.

określić charakteru swoich szkół, ich statusu, programu nauczania, często brakowało im dokumentów. W Ukrainie tylko Państwowa Szkoła Baletowa w Kijowie i Lwowie realizują program niemal identyczny z ogólnokształcącymi szkołami baletowymi w Polsce. Inne szkoły, z przymiotnikiem „choreograficzne” w nazwie, nie mają odpowiednika w polskim systemie edukacyjnym. Często są to szkoły specjalizujące się w tańcu towarzyskim lub ludowym, ale dbające jednocześnie – w mniejszym stopniu – o wykształcenie w zakresie techniki tańca klasycznego. Mimo znajomości języka rosyjskiego przez zgłaszających się i dużej grupy nauczycieli posługujących się językiem rosyjskim, kontakt był utrudniony.

Nie mogliśmy przyjąć wszystkich. Ustaliliśmy, że jedynym kryterium przyjęcia do szkoły będzie egzamin. Wszyscy chętni musieli zdać egzamin z tańca klasycznego, co pozwoliło sprawdzić poziom ich wykształcenia i jednocześnie umożliwiło zakwalifikowanie do odpowiedniej klasy¹⁰

– mówi ówczesny dyrektor naczelny szkoły Mirosław Różalski.

Ze względu na poziom wykształcenia w zakresie techniki tańca klasycznego, część uczniów z Ukrainy znalazła się w niższych klasach, niż wskazywałyby ich wiek. Dzięki temu zabiegowi dyrekcja dała nowym uczniom czas na wyrównanie poziomu nauczania w przedmiotach zawodowych i lepsze opanowanie języka, aby móc w pełni realizować program przedmiotów ogólnokształcących. Kto pomyślnie przeszedł egzamin, został przyjęty i otoczony opieką, o którą zadbał: dyrekcja, grono pedagogiczne i uczniowie, rada rodziców oraz Towarzystwo Przyjaciół Szkoły Baletowej. Niemalże wszystkim trzeba było zorganizować stroje do ćwiczeń, obuwie oraz miejsce w internacie. Uciekający przed bombami nie myśleli o baletkach i pointach. W szkole wszyscy mają świadomość, że otwartość i wytworzenie w migrancie poczucia bezpieczeństwa to najważniejsze elementy procesu inkluzji społecznej.

Z obserwacji pedagogów wynika, że największym problemem dzieci z Ukrainy jest kwestia nie tylko odnalezienia się w nowej

¹⁰ Zapis rozmowy z Mirosławem Różalskim w posiadaniu autora.

rzeczywistości, często z dala od rodziców i kolegów (wielu mieszka w internacie), ale także w stylu bycia i relacjach nauczyciel – uczeń. Przeszkodą w nauce poszczególnych technik tańca nie jest język: wszak uczniowi, który nie rozumie języka, można pokazać jakieś ćwiczenie ruchowe lub postawę, jaką powinien przyjąć. W nauczaniu technik tańca bardzo ważna jest natomiast uważność, która pozwala naśladować koleżanki i kolegów ćwiczących obok. W OSB w Poznaniu nauczyciele traktują uczniów jak partnerów, by uczniowie podchodzili do zajęć świadomie. Dzieci z Ukrainy nie mają takich nawyków, natomiast przyzwyczajone są do wykonywania poleceń. „Najwięcej czasu zajmuje nam praca nad zmianą mentalności przybyszów z Ukrainy. Staramy się im pokazać, że krzyk jako metoda nauczania wcale nie przynosi dobrych rezultatów¹¹. Takie same, a nawet lepsze efekty można osiągnąć dzięki spokojnej, uważnej i ciągłej pracy¹²” – mówi Krystyna Frąckowiak, dyrektorka artystyczna OSB w Poznaniu. Dużym wyzwaniem podczas lekcji tańca jest utrzymanie uwagi uczniów z Ukrainy. Drugim, niezwykle istotnym i zauważalnym problemem jest aparycja. Pedagodzy przypuszczają, że w Ukrainie większą wagę przywiązywano do kształcenia techniki tańca niżli warunków aparycyjnych. Zagadnienia aparycji nie wynikają tylko z budowy ciała, ale także, a może przede wszystkim, z niewłaściwego odżywiania i niewłaściwego treningu ogólnorozwojowego. Można przyjąć, że na aparycję może wpływać także stres (zajadanie się). W tym zakresie działania są bardzo trudne. Zrównoważony system odżywiania może wynikać z sytuacji materialnej, a uchodźcy najczęściej nie są zamożni. Dodatkową trudnością jest dotarcie i przekonanie kogoś, że złe nawyki trzeba zmienić. W tym względzie wymagana jest niewykła delikatność.

Uczniowie z Ukrainy nie mają problemów z tańcem klasycznym, ludowym i historycznym. Reprezentują różny poziom wyszkolenia, podobnie jak ich polscy koledzy i koleżanki. Gorzej wypada

11 „Matki, z którymi rozmawiam, bardzo często pokazują pięść i zachęcają do bardziej siłowych metod i krzyku” – mówi Krystyna Frąckowiak. – „Ale w naszym systemie edukacji na takie metody nie ma przyzwolenia”.

12 Zapis rozmowy z Krystyną Frąckowiak w posiadaniu autora.

ich edukacja w zakresie tańca współczesnego i jazzowego. Agata Ambrozińska-Rachuta mówi:

Na szczęście uczę tańca współczesnego w klasach starszych, uczniowie są już bardziej dojrzały, a technika tańca współczesnego nie jest tak rygorystyczna jak klasyka. Staram się przede wszystkim, aby praca przebiegała w spokoju, żeby uczniowie wsłuchiwali się w siebie, podążali za własnymi odczuciami i emocjami. Oswajam ich z naturalnością tej metody i dbam od pierwszych zajęć o samoakceptację i akceptację ćwiczących obok. Po tych kilku miesiącach, po wakacjach, wydaje mi się, że stworzyli grupę rówieśniczą, która ma takie same problemy i potrzeby¹³.

O ile z tańcem współczesnym uczniowie ukraińscy mieli ograniczony kontakt, o tyle prawdziwym wyzwaniem był hip-hop. „Może z jednym wyjątkiem, nikt nie znał tej techniki” – mówi Łukasz Kukulski, nauczyciel hip-hopu. –

Wszyscy patrzyli na polskich kolegów z dystansem i zaciekawieniem jednocześnie. Przyszli mi w sukurs polscy uczniowie, którzy wciągnęli do wspólnej zabawy nowych. A że uczę techniki poprzez zabawę, nie zorientowali się, że zapoznają się z nową techniką tańca. W jednej klasie mam trzech chłopców z Ukrainy, którzy konsekwentnie ustawiali się gdzieś w tyle, ale po wakacjach stają w pierwszym rzędzie. Chyba się im hip-hop spodobał¹⁴.

Przypadek sprawił, że uczniowie zza wschodniej granicy w tak dużej grupie pojawili się w szkole baletowej, kiedy ta intensywnie przygotowywała się do koncertu dyplomowego, w którym, oprócz absolwentów, prezentuje się cała społeczność szkolna i koncertu z okazji 70-lecia szkoły.

13 Zapis rozmowy z Agatą Ambrozińską-Rachutą w posiadaniu autora.

14 Zapis rozmowy z Łukaszem Kukulskim w posiadaniu autora.

Uznałem, że jest to znakomita okazja, aby włączyć nowo przybyłych uczniów do wspólnej pracy. Lekcje rządzą się innymi prawami, niżli przygotowania do koncertu. Tam trzeba realizować program nauczania, na próbie pracuje się nad konkretnym tańcem, nie powtarza się tych samych ćwiczeń, tylko od razu trzeba opanować choreografię, przestrzeń sceny, uruchomić środki aktorskiego wyrazu

– mówi Mirosław Różalski.

Poza tym, oprócz wspólnych tańców, poprosiłem ukraińskie dzieci, aby zaprezentowały przed publicznością coś swojego. Wybrały popisowego hopaka¹⁵. I jak się okazało, podczas obu koncertów odniosły wielki sukces. Poczwały się częścią szkoły, a nie tylko klasy. Owacje były dla nich wielkim przeżyciem, co widzieliśmy po występie za kulisami¹⁶.

Wspólna praca zwieńczona uznaniem publiczności okazała się najskuteczniejszym działaniem włączającym.

Po wakacjach większość uczniów z Ukrainy wróciła do szkoły, doszło też kilkoro nowych. O ile w pierwszych miesiącach można było mówić o „taryfie ulgowej” na przedmiotach ogólnokształcących, o tyle od września zaczęła się regularna praca. Przeszkodą są wciąż bariery w komunikacji werbalnej. Nie wszyscy nauczyciele znają język rosyjski. „Nieoczekiwanie pomocni w kontaktach z ukraińskimi dziećmi są uczniowie, którzy przyjechali z Rosji, Białorusi oraz dzieci z rodzin ukraińsko-polskich”¹⁷ – zwraca uwagę Alicja Drajewska, nauczycielka języka polskiego. –

Jeśli nauczyciel ma problem z dotarciem do ucznia, który czegoś nie rozumie, spieszą z pomocą dzieci, które dłużej

15 Choreografię tańca hopak przygotowali: Maryna Liubymova-Lisytsia i Sergey Shvets.

16 Rozmowa z Mirosławem Różalskim, op. cit.

17 Zapis rozmowy z Alicją Drajewską, nauczycielką języka polskiego, w posiadaniu autora.

mieszkają w Polsce i znają dwa języki: polski i ukraiński lub rosyjski. Nieoczekiwanie dwujęzyczne dzieci stały się asystentami nauczyciela. Na oczach wszystkich uczniów rodzi się nowa jakość współpracy, np. wspólnie sprawdzamy, które lektury dostępne są po ukraińsku lub rosyjsku. Mam długoletnie doświadczenie w uczeniu dzieci nieznających języka polskiego, ale tym razem problemem jest skala. Na szczęście niektóre dzieci szybko się uczą, innym musimy dać więcej czasu¹⁸.

Na przykładzie jednej szkoły artystycznej można zauważyć, że proces inkluzji nie dotyczy tylko uchodźców czy migrantów. Muszą się w niego zaangażować w równym stopniu wszyscy uczniowie, pedagodzy, dyrekcja i rodzice. W przypadku rodziców dzieci uchodźców jest jednak problem. Większość ojców została w Ukrainie i walczy. Matki często nie mieszkają razem z dziećmi, ponieważ mieszkają tam, gdzie znalazły pracę. Dzieci umieściły w internacie w trosce, aby bezpiecznie kontynuowały naukę zawodu, który wybrały w rodzinnym kraju. Doświadczenie poznańskiej OSB pokazuje, że pedagogika włączająca nie ogranicza się li tylko do procesu edukacyjnego. Ważnym elementem procesu inkluzji dzieci ukraińskich do szkoły baletowej okazało się budowanie wspólnoty, która miała jasno wytyczony cel: koncert, na którym musimy pokazać, że jesteśmy kandydatami na wspaniałych tancerzy. Ta motywacja dotyczyła wszystkich. Jednocześnie w klasach okazuje się, że uczniowie z Ukrainy, podobnie jak ich koleżanki i koledzy z Polski, wymagają spersonalizowanego podejścia do procesu uczenia.

Realizacja pedagogiki włączającej w kameralnej szkole artystycznej różni się od inkluzji w szkole masowej, a przed nauczycielami stoją inne wymagania. Muszą oni sobie poradzić z indywidualizmem, który jest wpisany w psychikę każdego ucznia szkoły artystycznej.

18 Ibidem.

Bibliografia:

- Aksman J., Zinkiewicz B. (red.): *Inkluzja – wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*. Kraków, 2019.
- Borkowska A.: *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*. [W:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Warszawa, 2016, 101-123.
- Deutschmann M.: *Główne problemy integracji imigrantów z Ukrainy i propozycje rozwiązań w oczach przedstawicieli instytucji województwa opolskiego*. „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 2020, z. 3, 193-217.
- Gajdzica Z., Bełza M. (red.): *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2016, t. 22, nr 1.
- Grudzińska Z.: *Jaka powinna być polityka edukacyjna wobec uchodźców z Ukrainy?* <https://tiny.pl/wdmh6> (data dostępu: 15.07.2022).
- Hańderek J.: *Inny, uchodźca – współczesne formy obcości*. „Etyka”, 2019, nr 1, 125-141.
- Lechta V.: *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*. [W:] *Krakowska pedagogika specjalna*. Dyduch E., Wyczesany J. (red.). Kraków, 2010.
- Lesińska M.: *Inkluzja polityczna imigrantów we współczesnej Europie*. Warszawa, 2013.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*. [W:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Chrzanowska I., Szumski G. (red.). Warszawa, 2019, 278-287.
- Szafrańek A., Halicki J.: *Wybrane aspekty inkluzji społecznej*. [W:] *Niepełnosprawność. Poznać, przeżyć, zrozumieć*. Halicka M., Halicki J., Czykier K. (red.). Białystok, 2016, 151-164.
- Sześciło D.: *Jaka polityka wsparcia i integracji uchodźców z Ukrainy? Wyzwanie na dziś i na lata*. <https://tiny.pl/wdmhs> (data dostępu: 2.09.2022).
- Wlazło M.: *Integracja jako cel inkluzji. Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej*, „Kultura i Edukacja”, 2019, nr 1, 45-57.

Strony internetowe:

- Integracja imigrantów i imigrantek. Przewodnik pomorski, Obszar Metropolitalny Gdańsk Sopot Gdynia*. <https://tiny.pl/wdmh8> (data dostępu: 30.08.2022).
- Ilu uchodźców z Ukrainy chce zostać w Polsce? Nowy raport NBP. Business Insider*. <https://tiny.pl/wdmhb> (data dostępu: 15.07.2022).

STEFAN DRAJEWSKI

Ilu uchodźców z Ukrainy jest w Polsce?, 300Gospodarka. <https://tiny.pl/gswd1> (data dostępu: 23.09.2022).

Lucjan I.: Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach – komentarz ekspercki, UMCS. <https://tiny.pl/wdmhv> (data dostępu: 15.07.2022).

W artykule wykorzystano rozmowy z dyrekcją i nauczycielami Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Poznaniu: Rafałem Kasprzakiem, Mirosławem Różalskim, Krystyną Frąckowiak, Agatą Ambrozińską-Rachutą, Łukaszem Kukulskim i Alicją Drajewską.

Część v
Inkluzja wczoraj i dziś

Dr hab. Mikołaj Rykowski

Katedra Teorii Muzyki

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

„Wyzbyć się obsesji jednej metody” – o filozofii nauczania Franza Xavera Scharwenki (1850-1924)

Fenomen działalności wirtuozów-kompozytorów jest nieodłączną częścią historii muzyki. Ich działalność kojarzona jest często z epoką romantyzmu, aczkolwiek mistrzowie gry na instrumentach znani byli już od czasu renesansu. W literaturze można spotkać nawet pogląd, iż osiemnasto- i dziewiętnastowieczni wędrowni wirtuozi mają swoich przodków w średniowiecznych minstrelach¹. Nie ulega jednak kwestii, że to w „wieku uniesień” idea wirtuozerii zyskała szczególne znaczenie. Oto artyści uwolnieni od feudalnej więzi z patronem-arystokratą stali się niezależni – mogli bez specjalnej zgody księcia podróżować i zmieniać miejsce pracy. Osobista swoboda miała jednak pewną cenę: od tej pory muzycy pozbawieni byli często skromnego, lecz stałego źródła utrzymania. Zabiegali zatem o regularne koncerty, recitale, dając początek nowej profesji antreprenera czy też impresaria muzycznego. Na marginesie rozważań o działalności wirtuozów można w literaturze przedmiotu znaleźć uwagi o tym, że solowa działalność koncertowa kompozytorów miała jeszcze jedną ważną zaletę – była naturalną zachętą do zamawiania lekcji prywatnych. Tak

1 Dahlhaus C.: *Nineteenth Century Music*, transl. By J. Bradford Robinson. Berkeley-Los Angeles-London, 1989, 134.

było np. w przypadku W.A. Mozarta, którego siedemnaście koncertów fortepianowych powstałych w najdojrzałym, wiedeńskim okresie działalności, było dla twórcy świetnym sposobem na zaprezentowanie swojego kunsztu kompozytorskiego, ale i przyczyniło się do pozyskania nowych uczniów².

Działalność Franza Xavera Scharwenki – niemieckiego kompozytora, wirtuoza fortepianu i pedagoga o polskich korzeniach także wpisuje się w tę praktykę, tzn. działalność koncertowa niewątpliwie przysparzała mu uczniów i to zarówno na starym kontynencie, jak i w „Nowym Świecie”. W przypadku tego twórcy jednak aktywność pedagogiczna została – by tak rzec – zinstytucjonalizowana (jest on bowiem założycielem konserwatorium muzycznego w Berlinie i w Nowym Jorku, uczył także w żeńskim Hardin College w stanie Missouri). Intensywna praca dydaktyczna i organizacyjna skłaniają do postawienia pytań o filozofię nauczania twórcy *Polnische Tänze*. Jakie były korzenie jego pedagogicznego światopoglądu, w jaki sposób prof. Scharwenka – aczkolwiek nie był to czas funkcjonowania idei inkluzji społecznej – ustosunkowywał się do uczniów różnych narodowości, wyznań, i wreszcie – czy był dobrym nauczycielem? Oto najważniejsze pytania niniejszego tekstu.

Słowo o artyście

Franz Xaver Scharwenka urodził się w Szamotułach w 1850, zmarł zaś w Berlinie w 1924 roku. Jego ojciec August Wilhelm był niemieckim protestantem, matka Apolonia Golisch natomiast pochodziła z rodziny polskiej i była katoliczką. Miasteczko nad rzeką Samą należało wówczas do *Provinz Posen* (w polskim środowisku preferowano wcześniejszą nazwę Wielkie Księstwo Poznańskie). Po latach spędzonych w Szamotułach (do 1859) i w Poznaniu, gdzie wraz z bratem Philippem uczęszczali do słynnej „Wilhelmówki”³, w 1865 roku familia Scharwenków przeniosła się do Berlina. „Szprewskie Ateny” dawały wówczas znacznie więcej szans na pracę dla ojca-architekta, synowie

2 Roeder T.: A History of the Concerto. United States of America (Oregon), 1994, 153.

3 Gimnazjum Fryderyka Wilhelma.

zaś mogli tu rozpocząć profesjonalną naukę muzyki. Franz Xaver Scharwenka ukończył Konserwatorium Theodora Kullaka w klasie fortepianu, gdzie po graduacji rozpoczął pracę jako pedagog. Dość szybko dał się poznać jako pianista-wirtuoz oraz kompozytor. Spektakularne *entrées* na rynek muzyczny zapewniły mu utwory, które przez niemal całe życie cieszyły się niezwykłą popularnością, stając się niejako znakami rozpoznawczymi artysty – były to: *Fünf polnische Tänze* op. 3 (Breitkopf & Härtel, 1869) oraz *Konzert für Klavier und Orchester* op. 32 b-moll (1876).

Fortepian stał niewątpliwie w centrum jego procesu tworzenia. W dorobku szamotulanina znajduje się kilkadziesiąt kompozycji solowych (miniatur, sonat) i kameralnych z fortepianem w składzie (np. *Quartett* na fortepian, skrzypce, altówkę i wiolonczelę op. 37). Franz Xaver jest autorem *Symfonie für Orchester* c-moll op. 60 oraz opery *Mataswintha*, która została z powodzeniem wykonana w Metropolitan Opera w Nowym Jorku. W pejzażu kulturalnym Niemiec artysta zaznaczył się jako organizator życia muzycznego, doprowadzając m.in. do pierwszego w historii wykonania *Grande Messe des Morts* op. 5 Hectora Berlioz w 1887 roku oraz założenia tzw. koncertów abonamentowych (1879), których ideą była prezentacja twórczości kompozytorów żyjących. W 1881 roku natomiast powstało *Conservatorium der Musik von Xaver Scharwenka*, które dwa lata później zostało przemianowane na *Klindworth-Scharwenka Konservatorium* i działało aż do lat 60. XX wieku. W 1891 roku, po przeprowadzce do Stanów Zjednoczonych Ameryki, Franz Xaver, zachęcany przez środowiska lokalne, założył w Nowym Jorku konserwatorium muzyczne (na wzór berlińskiego). Od tego czasu regularnie przemierzał ocean – ogółem 27 razy. Nade wszystko jednak jego życie zawodowe wypełnione było działalnością koncertową. Występował w największych salach koncertowych Europy (m.in. w Londynie, St. Petersburgu, Wiedniu) i „Nowego Świata” (m.in. w Nowym Jorku, Bostonie, Detroit, St. Louis, Chicago i Waszyngtonie).

Światopogląd

W kontekście kształtowania się światopoglądu przyszłego pedagoga fortepianu warto na moment powrócić do lat szkolnych spędzonych

w Szamotułach i Poznaniu. Szczególnie istotne wydają się tu dwa, jakże skrajne doświadczenia: wspomnienie pluralistycznego wyznaniowo i religijnie miasteczka Szamotuły oraz bezpośrednio zetknięcie z brutalnym systemem pruskiej edukacji. W odniesieniu do wieloletniej atmosfery Szamotuł w autobiografii artysty czytamy:

W czasie mojego dzieciństwa społeczność miasta Szamotuły, składającego się w połowie z katolików, a w połowie z protestantów i Żydów, żyła w głębokiej politycznej i religijnej zgodzie, bez nienawiści klasowej, nie niepokojona tarciami na gruncie politycznym czy narodowościowym. Mieszkańcy nie tyle czuli się katolikami, Żydami, protestantami itd., ile szamotulanami. Wkrótce jednak miało się to zmienić. Wraz z powstaniem lat 60. ten rajski stan skończył się i wąż narodowościowej i wyznaniowej niezgody podniósł głowę pełną trucizny. A teraz rok 1921? Boże, zmiłuj!⁴

Bolesne – i to w sensie ścisłym – doświadczenie modelu pruskiej edukacji miało miejsce w Szamotułach oraz w Gimnazjum Fryderyka Wilhelma (*Friedrich Wilhelm Gymnasium*).

(...) pobyt w szkole nigdy nie sprawiał mi przyjemności. Byłem uczniem nieuważnym i leniwym. Wynikało to z faktu, że właściwie nieustannie miałem w głowie muzykę, lecz w dużej mierze powodem były ówczesne metody nauczania – podobnie jak w późniejszym czasie w gimnazjum – wzbudzające w uczniach więcej przerażenia i strachu niż radości i gorliwości. Okrutne i bolesne kary były normą w *Klippschule*: klęczenie na grochu, ciąganie za uszy, co miało wpływ na słuch (naprawdę!); uderzenia trzciniowym patykiem w dłoń i podobne barbarzyńskie metody. Również później, w poznańskim gimnazjum, regułą było policzkowanie i smaganie trzciniową różgą. A jeśli takowej nie było

- 4 Scharwenka F.X.: *Dźwięki mojego życia. Wspomnienia muzyka* [Klänge aus meinem Leben. Erinnerungen eines Musikers, Leipzig 1922]. Rykowski M. (tłum. i wstęp). Szamotuły, 2020, 31.

pod ręką, delikwent musiał iść do klasy sąsiedniej, aby ów instrument osiągnięcia kulturowego postępu osobiście pobrać i przekazać ukontentowanemu nauczycielowi. W klasie drugiej gimnazjum (*Quinta ordinarius* dr Schäfer – ogólnie skądinąd lubiany – zorganizował prawdziwy komitet egzekucyjny. Przed wykonaniem kary doktor komenderował: „Wykonać karę!”, po czym czterech najsilniejszych kamratów łapało ofiarę, która musiała przełożyć się przez szkolną ławkę i po opuszczeniu portek pan doktor robił użytek z owej hiszpańskiej dyscypliny. Ohydne było też, kiedy słyszeliśmy krzyki i biadolenia dobiegające z sąsiednich klas. Tak działo się także w latach 1858-1865 w gimnazjum Wilhelma w Poznaniu⁵.

Pierwsze lekcje gry na fortepianie, które Xaver pobierał jeszcze podczas lat szamotulskich u kantora Schlangego, prowadzone były także pod pręgierzem kary cielesnej.

Pewnego razu (...), gdy kantor Schlange, w drugiej godzinie lekcji, zaczął okrutnie i dojmująco skubać małe włoski z tyłu głowy – podskoczyłem na krześle i wybiegłem galopem z lekcji na rynek, z powrotem na wolność. Dwie godziny błąkałem się tu i tam, nie zamierzając wracać do domu. Ale, dzięki Bogu – lekcja była skończona⁶.

Rozważmy najpierw kwestię możliwego wpływu atmosfery kulturowej tolerancji Szamotuł na światopogląd artysty. Otóż nieocenionym źródłem wiedzy są tu wspomnienia artysty (*Klänge aus meinem Leben*), z których wyłania się obraz człowieka otwartego na rozmaite kultury i narodowości. Do założonego przezeń Konserwatorium w Berlinie przyjeżdżali uczniowie niemal z całego świata. Jego sława zawędrowała także za ocean, gdzie na jakiś czas przeniósł swoją działalność koncertową i pedagogiczną. Podczas niezliczonych podróży koncertowych po Europie i Ameryce Północnej udzielał lekcji

5 Ibidem, 42.

6 Ibidem, 38.

prywatnych. Niewątpliwie wspierał też utalentowaną młodzież. Spektakularny przykład to sytuacja po recitalu w St. Louis w sali Odeonu (30.12.1911), kiedy to zgłosiła się doń matka, prosząc o przesłuchanie córki. Występ małej pianistki zrobił na kompozytorze tak wielkie wrażenie, że zaproponował jej sfinansowanie studiów muzycznych (cała historia została opisana w artykule *Composer Scharwenka adopts girl whose capital is „Divine fire”*⁷).

Wspomnienia kompozytora dowodzą jego tolerancyjnej postawy wszędzie tam, gdzie opisuje on kulturowe konteksty krajów, które odwiedzał z racji działalności koncertowej. Dominuje w tych opowieściach ton otwartości na nowe przygody, nie zaś krytyka kultur obcych prowadzona np. z pozycji – nazwijmy to – germanocentrycznej. Przywołajmy fragment wspomnień, w którym artysta opisuje jeden ze swoich pobytów w Hardin College w Mexico w stanie Missouri. Kilka razy w roku udawał się tu, aby koordynować pracę konserwatorium muzycznego (powiązanego ze szkołą dla dziewcząt o świetnej renomie).

Znalazłem wielbicieli mojej profesji wśród czarnych, którzy byli ogromnymi miłośnikami muzyki. W godzinach wieczornych gromadzili się regularnie przed oknami mojego parterowego pokoju hotelowego i oczarowani słuchali małych recitali, które dla nich grałem. Z uwagi na fakt, że wymowa mojego nazwiska sprawiała im kłopoty, a także może z wdzięczności za radość, którą im sprawiałem nazywali mnie *our professor*. Jeden taki szpakowaty zapewniał moją żonę, która towarzyszyła mi pewnego razu, że *our professor* mógłby przemierzać najbardziej odległe i opuszczone dzielnice miasta i nic złego mu się nie stanie. Moi czarni fani sprawiali mi dużo radości⁸.

Idea otwartości na rozmaite kultury zyskała także kształt artystyczny. W twórczości kompozytor Scharwenka doprowadził do – najogólniej rzecz ujmując – syntezy polskiej tradycji muzycznej (styl

7 Gazeta „St. Louis Star and Times”, 1.01.1912, artykuł niepodpisany.

8 Scharwenka F.X.: Dźwięki mojego, op. cit., 148.

Chopinowski) i niemieckiego akademizmu⁹. W pewnym sensie zatem połączył dwie tradycje kulturowe, z których się wywodził, a które przez ponad sto lat były ze sobą poważnie skonfliktowane. Szczególne miejsce w jego muzyce zajmowały nawiązania do polskiego folkloru (mazurki, polonezy, polskie tańce) – jedna piąta opusów zawiera indykcje polskich tańców. W czwartym tańcu polskim op. 58 w tonacji d-moll odnajdujemy cytaty z *Mazurka Dąbrowskiego*. Jak zauważył Michael Wittman sposób zacytowania melodii polskiego mazurka pozbawiony był podniosłego i patetycznego charakteru właściwego dla opracowań np. Edwarda Elgara (uwertura *Polonia* op. 76, 1915), czy Augusty Holmès (poemat symfoniczny *Pologne*, 1883)¹⁰.

W odniesieniu do drugiej kwestii, tzn. doświadczenia brutalnego systemu pruskiej edukacji, to rzecz jasna prof. Scharwenka prezentował postawę biegunowo odmienną. Zanim jednak przedstawiona zostanie jego filozofia nauczania, warto przyjrzeć się wykształceniu muzycznemu artysty, które w sposób oczywisty ukonstytuowało jego przysze poglądy metodyczne.

Edukacja

Poglądy na sztukę oraz metodykę nauczania zostały w dużej mierze ukształtowane w latach nauki w Berlinie. Ogromne znaczenie miał profil szkoły, do której trafił młody Xaver – Neue Akademie der Tonkunst oraz ideowy spór pomiędzy akademikami a przedstawicielami „Nowych Niemiec”, którego ważnym teatrem był Berlin.

Xaver Scharwenka trafił do klasy fortepianu założyciela Neue Akademie der Tonkunst Theodora Kullaka – jednego z najwybitniejszych pedagogów fortepianu i pioniera prywatnego szkolnictwa muzycznego w Berlinie. Kullak należał do grupy trzech założycieli Konserwatorium Sterna wraz z kompozytorem i teoretykiem Adolfem Bernhardem Marxem oraz dyrygentem i chórmistrzem Juliušem

9 Rykowski M.: Twórczość Franza Xavera Scharwenki (1850-1924) jako przedmiot interpretacji globalistycznej. [W:] Idea wolności w twórczości kompozytorskiej i myśli o muzyce. Rzeszów, 2019, 358-365.

10 Wittman M: Franz Xaver Scharwenka – Komponist aus Posen. [W:] <https://tiny.pl/wcszd> (data dostępu: 6.06.2022).

Sternem. Pierwszy nauczyciel i przyszły pracodawca Xavera pochodził – podobnie jak on – z Prowincji Poznańskiej, a ściślej z Krotoszyna. W literaturze źródłowej można spotkać sugestie, jakoby w Konserwatorium Sterna kultywowano idee typowe dla niemieckiego akademizmu, rozumianego np. jako preferowanie wirtuozerii instrumentalnej i klasycznego repertuaru z początku stulecia, podczas, gdy *Neue Akademie* była zbliżona ideowo do zwolenników postępu („Fortschritt”, co miało oznaczać np. wykonawstwo nowych, programowych utworów). Dokładna charakterystyka obu placówek wykracza poza ramy niniejszego tekstu, dlatego warto skupić się – rzecz jasna – na profilu *Neue Akademie* i ideach muzycznych promowanych przez Theodora Kullaka. O uczelni pisano, że „z nauczycielami takimi, jak: Richard Wüerst, Gustav Engel kształci przede wszystkim w zakresie świetnej gry na fortepianie”¹¹. Nie jest to jednak pełen obraz realizowanej w akademii koncepcji nauczania, albowiem zamierzeniem dra Kullaka nie było jedynie stworzenie kuźni wirtuozów (nie chciał też ograniczać wykonywanego tu repertuaru do utworów mistrzów przeszłości). Na łamach „*Neue Zeitschrift für Musik*”, w roku zainicjowania działalności Akademii (1865), tak uzasadniał wybór nazwy uczelni:

W związku z nazwą „konserwatorium” już wcześniej zostało zauważone, iż została ona wybrana dość jednostronnie. Określa ona bowiem tylko jedną stronę zagadnienia. Wyłącznym dążeniem i celem nie powinno być jedynie „konserwowanie”, albowiem podążanie naprzód jest tak samo ważne. Tam, gdzie tego rodzaju nazwy zostały już wybrane i zdefiniowane pojawia się potrzeba stworzenia czegoś nowego. A zatem przy budowaniu nowych instytucji winno się myśleć o nazwie odpowiadającej [nowemu – MR]. Analogicznie, jak to się dzieje z instytucjami reprezentującymi inne dziedziny, o podobnych celach, jak Akademia Sztuk Pięknych, Akademia Górnicze czy Drzewne itd., jedyną dobrą nazwą

11 Weissman A.: Berlin als Musikstadt. Geschichte der Oper und des Konzerts von 1740-1911. Berlin-Leipzig, 1911, 300.

jest Akademii der Tonkunst [dosłownie: Akademia Sztuki Dźwiękowej – MR]¹².

Program nauczania *Neue Akademie*¹³ oferował naukę gry na instrumencie, np. podstawowy kurs nauki gry na fortepianie i skrzypcach dla dzieci, lekcje śpiewu, języka włoskiego, deklamacji, gry na fortepianie, zajęć orkiestrowych i teorii muzyki. Ze wspomnień kompozytora dowiadujemy się, że

przez bardzo cienkie ściany można było posłyszeć odgłosy śpiewu, skrzypienia skrzypiec czy bębnienia w fortepian – a wszystkie te dźwięki kumulowały się na korytarzu niczym w domu wariatów. Taka kakofonia była szczególnie uciążliwa podczas wykładów z teorii muzyki¹⁴.

Koncepcja nauczania w *Neue Akademie* zakładała zatem wszechstronny rozwój uczniów, aczkolwiek trzeba przyznać, że niewątpliwie mocną stroną placówki była klasa fortepianu prowadzona przez nauczyciela uznanego na berlińskim dworze¹⁵. W zakresie

12 Brendels F.: Die Organisation des Musikwesens durch den Stadt, „Neue Zeitschrift für Musik”, 20.01.1865, nr 4, 27. <https://tiny.pl/wcszf> (data dostępu: 10.06.2022).

13 W związku z systematycznym rozwojem instytucji, zaistniała potrzeba przeniesienia siedziby do większego budynku, który znaleziono przy Friedrichstrasse 93. W semestrze zimowym 1855/1856 w Neue Akademie der Tonkunst nauki pobierało 141 uczniów, w 1863 roku – 189. Po wojnie Prus z Francją, toczonej w latach 1870-1871, liczba studentów wzrosła jeszcze bardziej. Podczas obchodów 25-lecia w 1880 roku w Akademii uczyło się tu 1040 wychowanków, natomiast w roku śmierci założyciela i dyrektora (1882) zatrudnionych było 100 nauczycieli, przy 1100 adeptach.

14 Scharwenka F.X.: Dźwięki mojego, op. cit., 32.

15 Theodor Kullak, wcześniej ujawniwszy talent, zyskał wsparcie hojnego patrona, polsko-pruskiego polityka i kompozytora Antoniego Radziwiłła (1775-1833; w kręgu niemieckim Hansa Heinricha von Radziwiłła, albowiem był on Namiestnikiem Wielkiego Księstwa Poznańskiego). W wieku lat 11, jako cudowne dziecko, występował przed samym królem

metodyki gry na fortepianie Kullak prezentował dość postępowe poglądy¹⁶. Oto w 49. numerze „Neue Zeitschrift für Musik” z 1850 roku, w rubryce poświęconej nowym utworom odnajdujemy kilka odnoszących się do nich instrukcji. Pewną ogólną ideę zawierał już podtytuł

w Berlinie. Szereg stypendiów umożliwiło mu podjęcie studiów w zakresie prawa, medycyny i muzyki na Uniwersytecie Berlińskim oraz roczny pobyt w Wiedniu, gdzie pobierał nauki u Carla Czernego, Simona Sechtera (nauczyciela Antona Brucknera) oraz Otto Nicolaia. Już w tym czasie, tj. w 1842 roku uczył księżniczki i księżętę na berlińskim dworze, stając się wkrótce najbardziej szanowanym nauczycielem fortepianu w mieście. Zostało to zresztą potwierdzone nadaniem mu w roku 1846 tytułu „königlicher Hofpianist”.

- 16 Klasa dra Kullaka była niezwykle, albowiem przynajmniej kilkoro uczniów zrobiło później karierę nie tylko w Niemczech, ale i na świecie. Co ciekawe, dwóch z nich – Moszkowski i Nicodé – przeszło drogę podobną do Scharwenków. Moritz Moszkowski (1854-1925) zbudował swoją sławę jako pianista-wirtuoz, potem zaś także jako kompozytor (najbardziej popularnych było jego *Tańce hiszpańskie* op. 12 na fortepian z 1883 roku). Polsko-żydowska familia Moritza, czy też Maurycego Moszkowskiego, mieszkała we Wrocławiu, dokąd przybyli oni z Pilicy koło Zawiercia. Historia splotła losy Moszkowskiego i braci Scharwenków niemal na całe życie, i to zarówno zawodowo (wspólne koncerty), jak i prywatnie. Drugim uczniem kullakowskiej szkoły, który wywodził się z polskich terenów, był Jean Louis Nicodé – niemiecki kompozytor i pianista, urodzony w poznańskiej dzielnicy Jeżyce w 1853 roku. Skończywszy studia u Kullaka powracał zresztą do stolicy prowincji – np. podczas występów legendarnej śpiewaczki Désirée Artôt, której akompaniował (jeden z takich występów odbył się 25 kwietnia 1878 roku, o czym donosił „Kurier Poznański” z 9 kwietnia). Wśród przyjaciół szkolnych Xavera znaleźli się poza tym: Hans Bischoff, Alfred Grünfeld oraz Norweżka Agathe Bakker. Bischoff zasłynął w przyszłości jako pianista, ale i autor edycji dzieł J. S. Bacha. Później wykładał w Akademii Kullaka i w Konserwatorium Sterna. Austriacki pianista Alfred Grünfeld przeszedł do historii jako jeden z pierwszych artystów, którzy dokonali komercyjnych nagrań swoich wykonań. Natomiast norweska artystka Agathe Bakker (Grøndahl) w 1868 roku została uznana za niezwykle interpretatorkę *Koncertu* Edwarda Griega. Była studentką Hansa von Bülowa (1871) i Franciszka Liszta (1873), stając się w latach 90. niezwykle ważną postacią norweskiej sceny muzycznej.

podręcznika Kullaka *Die Schule der Fingerübungen* [Szkoła ćwiczeń palcowych] reklamowanego na łamach „Neue Zeitschrift für Musik” następująco: „wprowadzenie metodyczne dla początkujących w grze fortepianowej, aby sami rozwijali ćwiczenia palcowe i znajdowali właściwe palcowanie”¹⁷. W jego opinii – jak można było przeczytać w tym samym numerze czasopisma – lekcja fortepianu nie miała być rodzajem szkolenia, a dosłownie: tresury (*die Abrichtung*). Chodziło raczej o rozbudzenie w uczniu chęci indywidualnych poszukiwań, samorozwoju i doskonalenia.

Lekcje fortepianu prowadzone były wedle praktyki rozpowszechnionej wówczas przez Franciszka Liszta, a którą dziś określilibyśmy jako *workshop* (warsztaty), tzn. każdorazowo w klasie znajdowało się od sześciu do ośmiu adeptów. Profesor Kullak w istocie unikał tzw. „tresury”:

podczas lekcji uczeń czasem tylko raz proszony był o grę (najczęściej od 2-4 razy). Istotą nauczania, poza zwykłym ćwiczeniem wykonawstwa, była nauka na błędach innych i słuchanie niezwykle cennych uwag Kullaka. W ten sposób, uczniowie ciągle poznawali nową literaturę muzyczną, a różnorodność repertuarowa w istocie była szczególnie bogata. Obok klasyki Bacha i Beethovena owe wykonawcze studia akademii Kullaka oznaczały oczywiście obecność znanych i mniej znanych kompozycji Roberta Schumanna, Fryderyka Chopina oraz Joachima Raffi [1822-1882, niemiecko-szwedzki kompozytor, pianista i nauczyciel – MR] i Johannes Brahmsa aż po największe dzieła wirtuozowskie Liszta. Chociaż trzeba zaznaczyć, że profil akademii nie oznaczał tylko kształcenia przyszłych wirtuozów. Tok nauczania zakładał rozwinięcie praktycznej umiejętności muzykowania kameralnego¹⁸.

17 Methodische Anleitung für Anfänger im Klavierspiel, sich selbst die Fingerübungen zu bildern und mit dem geeigneten Fingersätze dazu zu versehen, "Neue Zeitschrift für Musik", nr 49, 17 grudnia 1850, 269.

18 Scharwenka F.X.: Dźwięki mojego, op. cit., 32-33.

Podsumowując, w latach spędzonych w Neue Akademie der Tonkunst Theodora Kullaka Xaver zgromadził kapitał intelektualny, który niewątpliwie wpłynął na przyszłe ścieżki rozwoju zawodowego artysty w rozumieniu jego twórczości, działalności pedagogicznej i organizacyjnej. Kluczową kwestią była w tym czasie idea wirtuozerii tak właściwej dla nurtu niemieckiego akademizmu. Wprawdzie twórczość Xavera Scharwenki nie jest głównym tematem artykułu, lecz z uwagi na fakt, iż kwestia wirtuozerii będzie istotna także w metodzie pedagogicznej, warto poświęcić jej nieco uwagi. Otóż nie ulega wątpliwości, że ogromne możliwości techniczno-wykonawcze artyści w sposób naturalny wpływały na jego styl muzyczny, co można interpretować jako część popularnej wówczas praktyki komponowania np. pełnych brawury koncertów fortepianowych, w których ich autor najlepiej mógł zaprezentować swój interpretatorski potencjał. W muzyce niemieckiej II połowy XIX wieku tego rodzaju inspiracja determinowała zastosowanie elementów stylu salonowo-galanteryjnego, co odciskało piętno na wartości estetycznej muzyki. Epigonizm, eklektyzm, mało oryginalności to najczęstsze zarzuty, które pojawiały się przy nazwiskach mniej znanych pianistów-kompozytorów II połowy XIX wieku, takich jak: Karl H. C. Reinecke (1824-1916), Friedrich Gernsheim (1839-1916) czy Carl G. P. Grädener (1812-1883)¹⁹. Czy tak było w przypadku koncertów fortepianowych Franza Xavera Scharwenki?

Recepcja dzieł fortepianowych dowodzi, że naturalnie dostrzegano w nich sporą dawkę wirtuozerii wzbogaconej wszelako – jak to czasem określano – o „ideę poetycką”. Po występie w wiedeńskiej sali Towarzystwa Muzycznego (13.01.1880, koncert został powtórzony w sali Filharmonii dzień później), na którym Xaver zaprezentował swój *Koncert fortepianowy b-moll* krytyk, nauczyciel fortepianu, organów i harmonii Eduard Schelle (1814-1882) napisał:

dla Scharwenki natomiast wirtuozostwo jest jedynie środkiem dla osiągnięcia wyższego celu. W nim wirtuoz idzie ręką w rękę z kompozytorem, i ten kompozytor podąża za czymś odmiennym, niż by to się podobało wirtuozowi²⁰.

19 Więcej informacji w: Engel H.: Das instrumentalkonzert. Leipzig, 1932.

20 Ibidem, 79.

Otóż wydaje się, że publicysta zawarł w tym zdaniu istotę kompozycji pianisty. Gdy do tej opinii dodamy porównania *Koncertu fortepianowego b-moll* op. 32 do lisztowskiego *Koncertu fortepianowego Es-dur*, które od czasu do czasu pojawiały się w prasie (po koncercie w Wiedniu pisano tak np. w „Musikalisches Wochenblatt”, 27.02.1880), to staje się jasne, do jakiego typu wirtuozów należał Scharwenka. Podobnie jak dla Liszta, wirtuozeria stanowiła dlań jedynie środek do – jak ujął to Carl Dahlhaus –realizacji romantycznej rewolucji, tzn. do wyrażania głębszych idei muzycznych. Nie była zaś celem samym w sobie.

W stronę filozofii nauczania

Działalność pedagogiczna Franza Xavera Scharwenki w sposób zinstytucjonalizowany rozpoczęła się niezwłocznie po ukończeniu szkoły Theodora Kullaka (został tu zatrudniony) i trwała przez całe życie zawodowe artysty. W październiku 1881 roku założył on *Conservatorium der Musik*, w 1891 zaś, podobną instytucję w Nowym Jorku. Doświadczenia pedagogiczne stały się kanwą prac metodycznych. Są to:

Meisterchule des Klavierspiels – Eine Sammlung der zweckmässigsten Übungen aus den Werken unserer grossen Etüdenmeister, zusammengestellt mit instructiven Bemerkungen versehen und progressiv geordnet von Xaver Scharwenka, wyd. Breitkopf&Härtel:

- Band I, 1908, Mittelstufe, 72 strony, 42 przykłady,
- Band II 1909, Oberstufe, 115 stron,
- Band III 1910, Virtuosenschule, 106 stron, 38 przykładów.

W 1903 roku zaczął w Niemczech działać Związek Edukacji Muzycznej w Niemczech (*Musikpädagogischer Verband*), na którego czele stanął Franz Xaver Scharwenka. Organizacja zaradzić miała negatywnym procesom w sferze edukacji muzycznej, które zauważano już od jakiegoś czasu w środowisku niemieckim. Największe miasta bowiem „zalne” wówczas zostały instytucjami o niskim poziomie nauczania. Władze związkowe zwoływały w Berlinie raz do roku ogólnokrajowy kongres, kiedy to przedstawiano referaty i dyskutowano m.in. nad wprowadzeniem regulacji prawnych, nowych sposobów weryfikacji nauczycieli muzyki i roli edukacji muzycznej

w społeczeństwie. Prof. Scharwenka przewodniczył czterem kongresom. Z inicjatywy Związku powstała niezwykle cenna seria wydawnicza pod redakcją Scharwenki, pt. *Handbücher der Musiklehre, (Auf Anregung des Musikpädagogischen Verbandes zum Gebrauch an Musiklehrer-Seminaren für den Privatunterricht)*. Autorzy prac z zakresu metodyki gry, teorii i historii muzyki, wydawanych w ramach tej serii, to m.in. Hugo Riemann, Karl Schaefer i Herman Wetzel. W ramach *Handbücher* w 1916 roku opublikowano rozprawę Scharwenki pt. *Methodik des Klavierspiels. Systematische Darstellung der technischen und ästhetischen Erfordernisse für einen rationellen Lehrgang unter Mitwirkung von August Spanuth*²¹.

Najwięcej miejsca w swoich podręcznikach poświęca autor problemom technicznym oraz sprawom interpretacji bieżącego repertuaru fortepianowego. W *Meisterchule* adept sztuki fortepianowej (poziom podstawowy, średni i wirtuozowski) otrzyma przykłady nutowe utworów Muzio Clementiego, Fryderyka Chopina, Felixa Mendelssohna, Johanna Baptista Cramera, Josefa Moschelesa i innych. Znajdują się tu wskazówki, sugestie palców i komentarze odnośnie do sposobów ćwiczeń. W istocie pianista słynął z ogromnych czy wręcz nieograniczonych możliwości technicznych. Dowodzą tego wspomnienia Bettiny Walker, irlandzkiej pianistki i kompozytorki (1839-1893), która udała się do Scharwenki, ponieważ uchodził on za największy autorytet w dziedzinie techniki²².

Więcej informacji, wykraczających poza kwestie techniczne, odnajdujemy w rozprawie pt. *Methodik des Klavierspiels* z 1916 roku. Autor rozważa tu poszczególne zakresy problemowe gry na fortepianie, np. atak dźwięku, typy artykulacji, stosowanie mechanizmu pedałowego, kwestie rytmu i tempa, ornamentacji (podaje też sposoby ćwiczeń). W kontekście filozofii nauczania Franza Xavera Scharwenki najciekawszy jest rozdział ostatni, zatytułowany *Höhere Aufgaben des Lehrberufs (O nauczycielskich zadaniach wyższego rzędu)*.

21 Scharwenka F.X.: *Methodik des Klavierspiels. Systematische Darstellung der technischen und ästhetischen Erfordernisse für einen rationellen Lehrgang unter Mitwirkung von August Spanuth*. Lipsk, 1916.

22 Walker B.: *My Musical Experience*. London, 1892, 127-128. <https://tiny.pl/wcszk> (data dostępu: 4.04.2022).

Poruszane tu zagadnienia można by podzielić na dwie grupy – związane z tzw. etosem nauczycielskim oraz uwagi dotyczące konsekwentnej realizacji opartego na właściwej diagnozie indywidualnego planu dydaktycznego.

Zanim jednak zreferowane zostaną poglądy prof. Scharwenki, niezbędnym jest dokonanie pewnego istotnego zastrzeżenia. Otóż jego diagnoza stanu nauczycielskiego dotyczy prywatnego szkolnictwa muzycznego, które w tym czasie dominowało w Niemczech (niezwykle istotny jest tu zatem aspekt ekonomiczny). I tak, rozważania o etosie nauczycielskim (w rozdziale *O nauczycielskich zadaniach wyższego rzędu*) autor rozpoczyna od negatywnej oceny poziomu nauczania. Jedną z przyczyn jest przyjęte założenie, iż nauczyciel (od którego klient oczekuje propozycji możliwie najniższego honorarium) nie może być nazbyt wymagający, zadawać dodatkowych prac, podejmować starań ukierunkowanych na rozwój estetycznego gustu. Czyniąc tak, ryzykuje on bowiem utratą uczniów i środków do życia. Autor boleje też nad faktem, że do zawodu nauczyciela trafiają artyści, którzy mają za sobą porażkę w roli wirtuoza lub – w przypadku pań – damy, u których „perspektywa zamążpójścia jawi się jako coraz bardziej ponura”. W takim pedagogu trudno odnaleźć odpowiednie kompetencje oraz dumę z wykonywanego zawodu. Impuls do zmian musi zatem wyjść od wewnątrz, czyli od samych nauczycieli, albowiem „im więcej wymagasz, tym więcej otrzymujesz”. Początek postulowanej zmiany to zaprzestanie traktowania zawodu nauczyciela w kategoriach czystego biznesu. Konieczne jest, aby nauczyciel posiadał kierunkowe wykształcenie i wiedzę specjalistyczną – co jednak najważniejsze – musi wiedzieć, jak ową wiedzę przekazać. Etapem pośrednim jest więc pełnienie roli asystenta u bardziej doświadczonego pedagoga.

Diagnoza – plan – konsekwencja

Dobrze przygotowany do zawodu nauczyciel w rozumieniu odpowiedniego wykształcenia, ale i nabycia praktyki, może stać się mentorem dla ucznia. Rola ta jednak nadaje mu prawa i obowiązki. Najistotniejszą kwestią jest rozpoznanie (diagnoza) naturalnych uzdolnień i potencjału ucznia. Tam bowiem – jak zauważa autor – gdzie ambicje wykraczają poza przyrodzone talenty, winno się „stopniowo i ostrożnie

łagodzić zapał lub kierować go na inne tory”. Bardzo często nauczyciel musi pozbawić kogoś iluzji bycia wirtuozem – lecz jeśli uczyni to w zbyt brutalny sposób, może stracić ucznia, a „muzyka straci przyjaciela”. Wiele wysiłku kosztuje czasem przekonanie wychowanka, iż wirtuozeria nie jest „jedyną drogą do zbawienia”, przeciwnie, droga wirtuoza niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw. W tym kontekście prof. Scharwenka podkreśla, że zrozumienie muzyki jest o wiele bardziej wartościowe niż olśniewająca sprawność techniczna. Z drugiej strony, jeśli nauczyciel spotka się ze zbyt dużą obojętnością wobec kwestii pracy nad biegłością techniczną ze strony ucznia, musi poszukać nowych sposobów zachęty do ćwiczeń. Najważniejszą kwestią jest tu zatem brak ustępstw, konsekwencja w realizacji swoich założeń i nieuleganie naciskom zarówno samego ucznia, jak i jego bliskich. Sama diagnoza natomiast nie może być postawiona „na pierwszy rzut oka”, a raczej winna być wynikiem długotrwałej obserwacji. W kwestii rozróżnienia metod nauczania „amatorów i profesjonalistów” postulowana jest modyfikacja metodyki. W żadnym przypadku jednak nauczanie nie powinno być powierzchowne. W odniesieniu do amatora muzycznego także trzeba wymagać muzykalności i ciekawej interpretacji (być może jednak w mniejszym stopniu należałoby wymagać technicznej brawury).

Wedle prof. Scharwenki, cechą niedoświadczonego nauczyciela jest częste poczucie beznadziejności swoich wysiłków, podczas gdy bardziej doświadczony pedagog wciąż jest w stanie znaleźć nowe motywacje do pracy. Negatywna ocena uzdolnień na wczesnym etapie, w przypadku kiedy adept zdaje się „nie mieć ręki do fortepianu”, może być zbyt pochopnie sformułowana, albowiem techniczną zdolność do instrumentu można rozpoznać po jakimś czasie i wielu ćwiczeniach. Podobnie ma się sprawa z tzw. uchem wewnętrznym – dopiero po jakimś czasie możemy uznać kogoś za muzycznego (nawet gdy na początku miał kłopoty, aby powtórzyć melodię). Największym błędem nauczyciela jest natomiast, gdy da uczniowi do zrozumienia, że nie lubi swojego zawodu i przedkłada nadeń własną karierę wirtuoza.

Wedle autora pedagog, któremu przyświecają „zadania wyższego rzędu” nie będzie usatysfakcjonowany jednostronnym rozwojem umiejętności technicznych ucznia. Trening ucha wewnętrznego,

zewnątrznego, kształcenie słyszenia krytycznego w odniesieniu do gry profesora i swojej, poznawanie repertuaru symfonicznego, wokalnego – wszystkie te wysiłki winny zmierzać do poszerzenia horyzontów muzycznych (nie traktowania muzyki jedynie z perspektywy swojego instrumentu).

Plan dydaktyczny – konkluduje autor – powinien być dostosowany do indywidualnych predyspozycji uczniów, a nauczyciel powinien wyzbyć się obsesji „jednej, uniwersalnej metody”. Nie jest zasadne, aby wymagać od uczniów, iż na ścieżce indywidualnego rozwoju będą poruszać się w tym samym tempie i „będą mijać wszystkie stacje w tej samej kolejności”.

Podsumowanie

Filozofia nauczania, która wyłania się z prac metodycznych artysty, a także innych dokumentów, takich jak opublikowana autobiografia, wywiady czy też wspomnienia uczniów, jawi się jako niezwykle aktualna. Współczesny nauczyciel często np. staje przed problemem skierowania adepta sztuki muzycznej na właściwą, zgodną z jego predyspozycjami, ścieżkę rozwoju. Wydaje się, że w pełnym rywalizacji współczesnym świecie muzycznym kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia.

Mimo iż przedmiotem niniejszych rozważań jest działalność i twórczość artysty epoki wilhelmińskiej, wszelako można tu zauważyć ślad myślenia społecznie inkluzywnego – i to na kilku poziomach. Po pierwsze, twórczość muzyczna. Otóż w muzyce młodszego z braci Scharwenków odnajdujemy syntezę stylu Chopinowskiego i powszechnie (by nie powiedzieć globalnie) znanej wówczas estetyki niemieckiego romantyzmu. Ta glokalistyczna synteza, czyli połączenie tego, co lokalne i globalne²³, to niezwykle osiągnięcie artysty – zarówno w artystycznym, jak i społecznym wymiarze (szczególnie, jeśli wziąć pod uwagę konflikt niemiecko-polski). Można nawet stwierdzić, że muzyka Scharwenki stawała się w ten sposób „ambasadorką” sprawy polskiej w świecie.

23 Rykowski M.: Twórczość Franza, op. cit., 358-365.

Po drugie, rozdział o „nauczycielskich zadaniach wyższego rzędu” dowodzi, iż Scharwenka prezentował postawę cierpliwości i otwartości, co pozwalało mu unikać dokonywania przedwcześnie negatywnej oceny ucznia” (ergo: przeciwdziałać wykluczeniu). Lekcje fortepianu były przezeń prowadzone w sposób dostosowywany do umiejętności i predyspozycji ucznia. W ten sposób filozofia nauczania prof. Scharwenki nabierała cech uniwersalności, trafiając do przedstawicieli rozmaitych narodowości i kultur.

Przygotowano na podstawie badań w ramach projektu „Franz Xaver Scharwenka – wirtuoz, kompozytor, pedagog w świetle procesu globalizacji” o numerze rejestracyjnym 2015/19/D/Hs2/01125 sfinansowanych przez Narodowe Centrum Nauki.

Bibliografia:

- Dahlhaus C.: *Nineteenth Century Music*, transl. By J. Bradford Robinson. Berkeley-Los Angeles-London, 1989.
- Engel H.: *Das instrumentalkonzert*. Leipzig, 1932.
- Roeder T.: *A History of the Concerto*. Stany Zjednoczone Ameryki (Oregon), 1994.
- Rykowski M.: *Polifonia życia – biografia Franza Xavera Scharwenki*. Poznań, 2018.
- Rykowski M.: *Twórczość Franza Xavera Scharwenki (1850-1924) jako przedmiot interpretacji globalistycznej*. [W:] *Idea wolności w twórczości kompozytorskiej i myśli o muzyce*. Rzeszów, 2019, 358-365.
- Scharwenka F.X.: *Dźwięki mojego życia. Wspomnienia muzyka [Klänge aus meinem Leben. Erinnerungen eines Musikers, Leipzig 1922]*. Rykowski M. (wstęp i tłum.). Szamotuły, 2020.
- Scharwenka F.X.: *Methodik des Klavierspiels. Systematische Darstellung der technischen und ästhetischen Erfordernisse für einen rationellen Lehrgang unter Mitwirkung von August Spanuth*. Leipzig, 1916.
- Weissman A.: *Berlin als Musikstadt. Geschichte der Oper und des Konzerts von 1740-1911*. Berlin-Leipzig, 1911.
- Strony internetowe:
- Brendels F.: *Die Organisation des Musikwesens durch den Stadt*, "Neue Zeitschrift für Musik", 20.01.1865, nr 4, 27. <https://tiny.pl/wcszf> (data dostępu: 10.06.2022).
- Walker B.: *My Musical Experience*. London, 1892. <https://tiny.pl/wcszk> (data dostępu: 4.04.2022).
- Wittman M.: *Franz Xaver Scharwenka – Komponist aus Posen*. [W:] <https://tiny.pl/wcszd> (data dostępu: 6.06.2022).

Dr Krzysztof Prętki, dr Maja Matthews-Kozanecka
Katedra Nauk Społecznych i Humanistycznych
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Upowszechnienie szkolnictwa jako element inkluzji społecznej w Polsce w latach 1918-1939

Wstęp

Pojęcie „szkoła powszechna” jako termin urzędowy zostało wprowadzone do języka polskiego dopiero po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Wcześniej używano terminów „szkoła pospolita” (w odróżnieniu od „szkoły wydziałowej”, jako wyższego typu „szkoły ludowej” w zaborze austriackim), „szkoła ludowa” (w zaborze pruskim) oraz „szkoła początkowa” (w zaborze rosyjskim)¹. Po odzyskaniu niepodległości powszechność edukacji elementarnej stała się jednym z głównych problemów administracji państwowej. Przy rozwiązywaniu tego problemu starano się również zreformować system szkolny w zakresie jego struktury i programów nauczania. Upowszechnienie szkolnictwa było utrudnione ze względu na zacofanie gospodarcze kraju i liczbę analfabetów pozostałych po okresie zaborów. W latach 1918-1939, w porównaniu z okresem przed I wojną światową, szkolnictwo

1 Hessen S.: Szkoła powszechna. [W:] Encyklopedia wychowania, t. 3, Organizacja wychowania publicznego młodzieży. Łempicki S. (red.). Warszawa, 1937, 78.

podstawowe stało się znacznie bardziej powszechne, zwłaszcza w miastach, gdzie wiele w tym kierunku uczyniły samorządy lokalne. Na wsi sytuacja była znacznie mniej korzystna. Dążąc do zwiększenia potencjału gospodarczego i militarnego kraju władze państwowe uznały za celowe upowszechnienie szkolnictwa podstawowego.

Kazimierz Sośnicki, pedagog i dydaktyk, opisując cele szkolnictwa podstawowego wskazał, że państwo nakładało na rodziców obowiązki kształcenia swoich dzieci, ustawowo określało wiek dziecka, w którym musiało ono uczyć się i uczęszczać do szkoły. W jego opinii szkoła powszechna miała mieć charakter ogólnokształcący i przygotowawczy, dając uczniom podstawową wiedzę (potrzebną do orientowania się w swoim najbliższym środowisku), wykształcenie formalne i rozwój umysłowy (który umożliwiałby dalsze kształcenie w kierunku teoretycznym lub fachowym) oraz wychowanie moralne i społeczne, aby umożliwić współżycie społeczne z najbliższym otoczeniem i współżycie państwowe².

Gustaw Karol Dobrucki, Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wśród zadań, które stanęły przed władzami państwa polskiego po odzyskaniu niepodległości wyróżnił: odbudowę szkół zniszczonych w czasie I wojny światowej, wyrównanie strat w organizacji szkolnictwa i jego spolszczenie, zapełnienie luk w personelu nauczycielskim oraz zapewnienie obywatelom innych narodowości ich praw językowych i zadośćuczynienie ich potrzebom rozwoju własnej kultury³.

Władysław Żłobicki, dyrektor Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, przypominając motywy wprowadzenia nauczania powszechnego wskazał, że celem była likwidacja analfabetyzmu w Polsce⁴.

- 2 Sośnicki K.: Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Lwów, 1925, 13-14.
- 3 Dobrucki G.: Szkolnictwo niższe i średnie. [W:] Dziesięciolecie Polski Odrodzonej. Księga pamiątkowa 1918-1928. Dąbrowski M. (red.). Kraków-Warszawa, 1928, 538.
- 4 Żłobicki W.: Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości. „Oświata i Wychowanie”, 1930, II, 1, 3-4.

Małgorzata Pyter wyróżniła trzy etapy rozwoju szkolnictwa powszechnego w Polsce w okresie międzywojennym. W pierwszym z nich, trwającym w latach 1918-1922, Polska Niepodległa tworzyła ustrój polityczny, gospodarczy i monetarny. Tworzono także system edukacji, a w tym szkolnictwo powszechne. W latach 1923-1932 następowało z kolei „krzepnięcie” systemu, wyróżniające się intensywną działalnością ustawodawczą. Trzeci okres rozwoju szkolnictwa powszechnego trwał w latach 1932-1939 i wyróżniał się wprowadzeniem reformy polskiego systemu szkolnictwa, opracowanej przez ministra Janusza Jędrzejewicza; etap ten zakończył wybuch II wojny światowej⁵.

Wśród podstaw prawnych ustawodawstwa szkolnego i polityki edukacyjnej w tym okresie należy wyróżnić: dekret Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym⁶, dekret Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim⁷, ustawę z dnia 17 lutego 1922 roku o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych⁸, ustawę z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie publicznych szkół powszechnych⁹ oraz ustawę z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa¹⁰.

Dekret Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym

7 lutego 1919 roku wydano dekret o obowiązku szkolnym, na mocy którego wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej było obowiązkowe

- 5 Pyter M.: Kształtowanie się prawnego systemu oświaty w Polsce w latach 1918-1939. Lublin, 2020, 328.
- 6 Dekret o obowiązku szkolnym, Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 14, poz. 147.
- 7 Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 14, poz. 185.
- 8 Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, Dziennik Ustaw 1922 nr 18, poz. 143.
- 9 Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie publicznych szkół powszechnych, Dziennik Ustaw 1922, nr 18, poz. 144.
- 10 Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dziennik Ustaw 1932, nr 38 poz. 389.

dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Szkoły powszechne miały być tworzone w takiej liczbie, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki. W każdej miejscowości, w której liczba dzieci w wieku od lat 7 do 14 włącznie wynosiła w ciągu następujących po sobie 3 lat co najmniej 40, gmina miała obowiązek założyć szkołę powszechną. W przypadku gdy tylu dzieci nie było, w celu powstania rewiru szkolnego miejscowości sąsiadujące łączono tak, aby liczba dzieci wynosiła minimum 40. Rewir szkolny nie mógł mieć więcej niż 3 kilometry w swoim promieniu. Szkoła powszechna obejmowała siedem lat nauczania. Do czasu zorganizowania we wszystkich miejscowościach siedmioletnich szkół powszechnych, przejściowo mogły być utrzymywane i tworzone szkoły powszechne z czteroletnią nauką codzienną i z trzyletnią obowiązkową nauką uzupełniającą lub szkoły powszechne z pięcioletnią nauką codzienną i z dwuletnią obowiązkową nauką uzupełniającą. Jeżeli w danej szkole powszechnej nauka codzienna trwała krócej niż lat siedem, a dziecko w tym czasie nie uzyskało pomyślnego świadectwa jej ukończenia, obowiązek uczęszczania do szkoły na naukę codzienną przedłużał się aż do pomyślnego ukończenia edukacji, maksymalnie do końca tego roku szkolnego, w którym dziecko kończyło 14 rok życia. Wiek szkolny dziecka rozpoczynał się 1 września tego roku kalendarzowego, w którym dziecko kończyło 7 rok życia. Przepisom o obowiązku szkolnym można było uczynić zadość w publicznych szkołach powszechnych, w innych szkołach wszelkiego typu (w przypadku, gdy zakres wiadomości w nich udzielanych nie był mniejszy niż w publicznych szkołach powszechnych) oraz w domu¹¹.

Małgorzata Pyter podsumowała, że dekret o obowiązku szkolnym był

pierwszym aktem prawnym kompleksowo przedstawiającym zagadnienie przymusu edukacyjnego. Miał również zasadnicze znaczenie dla regulacji problematyki obowiązku szkolnego w odniesieniu do całego terytorium kraju. W szczególności posiadał odniesienie do ziem Polski byłego zaboru rosyjskiego, gdzie kwestia realizacji obowiązku

11 Dekret o obowiązku szkolnym, op. cit.

szkolnego była bardzo zaniedbana. Interpretacja przepisów dekretu w zakresie realizacji powszechności nauczania była stosunkowo niejednolita. Trzeba pamiętać, że realizacja zobowiązań państwowych natrafiała na przeszkody, głównie lokalowe, kadrowe i finansowe¹².

Dekret Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim

Elementem upowszechniania szkolnictwa było także wydanie dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, które odbywało się w seminariach nauczycielskich. Seminarium utrzymywane przez państwo były publiczne, a wszystkie inne były prywatne. Seminarium publiczne były oddzielne dla chłopców i dziewcząt. Przy seminarium nauczycielskim istniały jedna lub dwie wzorowe szkoły powszechne, jako szkoły ćwiczeń. Przy seminarium nauczycielskich lub osobno mogły być organizowane kursy zawodowe kształcenia nauczycieli w określonym kierunku, uwzględniającym potrzeby szkół powszechnych. Z seminarium nauczycielskim żeńskim łączył się dwuletni kurs ochraniarski i wzorowa ochronka. Do seminarium nauczycielskiego należał ogród odpowiednio przygotowany dla celów nauki przyrody i ćwiczeń z zakresu ogrodnictwa i pszczelnictwa. Seminarium nauczycielskie posiadało do dyspozycji uczniów seminarium i szkoły ćwiczeń, boisko do zabaw i gier ruchowych. Czas nauki w seminarium trwał minimum pięć lat. W seminarium pięcioletnich pierwsze trzy roczne kursy posiadały charakter ogólnokształcący, a z kolei dwa ostatnie głównie zawodowy. Liczba uczniów na jednym kursie nie przekraczała 40. Seminarium wraz ze szkołą ćwiczeń i kursami specjalnymi tworzyło jeden zakład pod kierownictwem administracyjnym dyrektora. Kierownictwo pedagogiczne należało do dyrektora i Rady Pedagogicznej. W zakres nauczania w seminarium nauczycielskich wchodziły następujące przedmioty obowiązkowe: religia, język polski i literatura, język obcy, historia, nauka o Polsce współczesnej wraz z nauką obywatelstwa, geografia z geologią i kosmografią, matematyka z kreśleniem, fizyka, chemia z mineralogią,

12 Pyter M.: op. cit., 242.

biologia (botanika, zoologia, anatomia i fizjologia z wiadomościami z antropologii), higiena ogólna i szkolna, ogrodnictwo i pszczelnictwo, rysunki, muzyka, śpiew, ćwiczenia cielesne z grami i zabawami ruchowymi, roboty ręczne, kaligrafia, psychologia i logika, pedagogika (pedagogika i dydaktyka, historia pedagogiki, organizacja szkolnictwa, ustawodawstwo szkolne, metodyka specjalna, hospitacje i ćwiczenia praktyczne). Nauka robót ręcznych obejmowała w seminarium męskim modelowanie, kartoniarstwo i sloyd drzewny, a w seminarium żeńskim modelowanie, kartoniarstwo, szycie białe, krawiectwo i gotowanie. W szkołach ćwiczeń był stosowany program publicznych szkół powszechnych, a zmiany mogły być wprowadzane za zezwoleniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który decydował też o dopuszczaniu podręczników do nauki w seminariach. Wyboru podręczników, spośród zatwierdzonych do użytku w seminariach, dokonywała Rada Pedagogiczna seminarium. Nauka w seminarium, na kursach ochraniarskich, na specjalnych kursach i w szkole ćwiczeń była bezpłatna. Nadzór nad seminariami i szkołami ćwiczeń sprawował Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego¹³.

Ustawa z dnia 17 marca 1921 roku – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej

Problematyka szkolnictwa powszechnego znalazła także swoje miejsce w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 roku. Obywatele mieli obowiązek wychowania swoich dzieci na prawych obywateli Ojczyzny i zapewnienia im co najmniej początkowego wykształcenia. W zakresie szkoły powszechnej nauka była obowiązkowa dla wszystkich obywateli państwa. Nauka w szkołach państwowych i samorządowych była bezpłatna¹⁴.

Władysław Leopold Jaworski, wybitny znawca prawa państwowego, wyraził sprzeciw dla brzmienia artykułu 119 przewidującego

13 Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, op. cit.

14 Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dziennik Ustaw 1921, nr 44, poz. 267.

bezpłatność nauki, zwracając uwagę, że „ustęp pierwszy nie da się, z wyjątkiem szkół powszechnych, rzeczowo uzasadnić”¹⁵.

Wacław Komarnicki, prawnik i działacz polityczny, oceniał z kolei, że „art. 119 wywołał za granicą zdziwienie, jako *curiosum* nadmiernej szczodroblewości twórców konstytucyjnych”¹⁶.

Olgierd Rudak wskazał, że obowiązkowi konstytucyjnemu nie towarzyszył nakaz podjęcia pozytywnych działań po stronie władz oświatowych, a przymus edukacyjny nie obejmował osób chorych fizycznie i umysłowo oraz niedorozwiniętych, a także dzieci, które dzieliło ponad 3 kilometry od szkoły lub na drodze stała przeszkoda naturalna¹⁷.

Ustawa z dnia 17 lutego 1922 roku o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych

17 lutego 1922 roku uchwalono ustawę o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych. Obowiązek zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych, przewidzianych w planie sieci szkolnej, ciążył na państwie i gminie. Inspektor szkolny, przy współudziale organów samorządu szkolnego na obszarze gminy, opracowywał plan sieci szkolnej i wszelkie w nim zmiany. Kurator okręgu szkolnego zatwierdzał plan w oparciu o opinię powiatowej rady szkolnej. Sieć szkolna miała być tak przygotowana, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki w publicznej szkole powszechnej oraz aby szkoła ta była możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego. Aby osiągnąć powyższe cele tworzono obwody szkolne, w których droga dziecka z domu do szkoły wynosiła maksymalnie 3 kilometry, obwód skupiał jak największą liczbę dzieci w wieku szkolnym (maksymalnie 650), a najmniejsza liczba dzieci w obwodzie wynosiła 40. Jeżeli szkoła była przeznaczona dla ludności dwóch lub

15 Jaworski W.L.: Konstytucja z dnia 17 marca 1921. Prawo polityczne od 2 października 1919 do 4 lipca 1921. Kraków, 1921, 713.

16 Komarnicki W.: Polskie prawo polityczne. Geneza i system. Warszawa, 1922, 561.

17 Rudak O.: Prawo do nauki. [W:] Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP. Banaszak B., Preisner A. (red.). Warszawa, 2002, 489-490.

więcej gmin, obowiązek jej założenia i utrzymywania ciążył na tej gminie, na której obszarze szkoła zgodnie z planem sieci szkolnej się znajdowała. Inne gminy korzystające z danej szkoły miały obowiązek pokrywania części wydatków ustalonych na podstawie wzajemnego porozumienia wszystkich gmin z danego obwodu. W przypadku braku porozumienia pomiędzy gminami spory rozstrzygały władze powiatowe, jeżeli gminy należały do różnych powiatów – władze wojewódzkie, a w przypadku gdy gminy należały do różnych województw – Minister Spraw Wewnętrznych. Stopień organizacyjny szkoły zależał od liczby zamieszkałych w obwodzie dzieci w wieku szkolnym. Jeżeli liczba ta w przeciągu trzech następujących po sobie lat nie przekraczała 60, szkoła była jednoklasowa, z jednym nauczycielem, 61-100 – dwuklasowa, z dwoma nauczycielami, 101-150 – trzyklasowa, z trzema nauczycielami, 151-200 – czteroklasowa, z czterema nauczycielami, 201-250 – pięcioklasowa, z pięcioma nauczycielami, 251-300 – sześcioklasowa, z sześcioma nauczycielami, a ponad 300 dzieci – siedmioklasowa, z siedmioma lub o większej liczbie nauczycieli (w przypadku funkcjonowania oddziałów równoległych). Siedmioklasowa szkoła powszechna miała obok nauczycieli osobnego kierownika, który miał obowiązek nauczania w szkole w zakresach określonych przez ustawy lub rozporządzenia. O kolejności i czasie zakładania publicznych szkół powszechnych rozstrzygał kurator okręgu szkolnego na podstawie wniosków rad szkolnych powiatowych, po zasięgnięciu opinii zainteresowanych organów samorządu gminnego i szkolnego na obszarze gminy, a przedkładanych kuratorowi za pośrednictwem inspektora szkolnego. Koszty zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych były pokrywane przez Skarb Państwa, gminę, z dobrowolnych świadczeń innych związków komunalnych oraz fundacji, zapisów i darowizn. Skarb Państwa ponosił koszt wydatków na pomoce naukowe, materiały do nauki, biblioteki i druki szkolne. Gmina ponosiła koszt budowy i konserwacji pomieszczeń dla szkół, wewnętrznego urządzenia szkół, ubezpieczenia, oświetlenia i opału dla szkół, materiałów piśmiennych, utrzymania służby, porządku i czystości¹⁸.

18 Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, op. cit.

Ustawa z dnia 17 lutego 1922 roku o budowie publicznych szkół powszechnych

Wydział Budownictwa Szkolnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opracował projekt przepisów o budowie szkół powszechnych i projekty szkół powszechnych¹⁹, opublikowane drukiem w 1921 roku, nakładem Ministerstwa Robót Publicznych. W dokumencie oceniono, że trudności natury finansowej i kłopoty z pozyskaniem materiałów budowlanych nakazywały przestrzeganie oszczędności w budowie szkół powszechnych, poprzez stosowanie zwartych planów (szczególnie w budynkach drewnianych), niewprowadzanie dużej ilości typów okien, umiarkowanie w wysokości dachu oraz prawidłowe użytkowanie poddasza. Ministerstwo Robót Publicznych nie dążyło do ustalenia określonych typów szkół powszechnych. Miały być one, zachowując specyfikę dla wsi, miasteczka i miasta, dopasowane do miejscowych warunków z punktu widzenia architektonicznego, technicznego i ze względu na znaczenie kulturalno-rozwojowe dla przyszłego pokolenia²⁰.

17 lutego 1922 roku uchwalono ustawę o budowie publicznych szkół powszechnych. Założonym zgodnie z obowiązującymi przepisami szkołom publicznym gmina miała obowiązek zapewnić odpowiednie pomieszczenia, w tym grunty w celu wzniesienia nowych budynków (mieszkalnych i gospodarczych) lub pod zabudowę boisk i ogrodów. Gmina była także zobowiązana przebudowywać już istniejące budynki oraz zaopatrywać szkoły w urządzenia wewnętrzne. Jeżeli szkoła była przeznaczona dla ludności dwóch lub więcej gmin, powyższe obowiązki ciążyły na tej gminie, na której terytorium znajdowała się siedziba szkolna. Jednakże pozostałe gminy zobowiązane były pokryć przypadającą na nie część kosztów, związanych

19 Szerzej na temat projektów szkół powszechnych: Przesmycka E., Miłkowska E.: Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce. Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych 2011, VII, 168-176.

20 Materiały architektoniczne. Budowle użyteczności publicznej wsi i miasteczka, z. 1. Szkoły powszechne. Ministerstwo Robót Publicznych. Warszawa, 1921, 5.

z wykonaniem tego obowiązku. W przypadku braku porozumienia pomiędzy gminami spory rozstrzygały władze powiatowe, jeżeli gminy należały do różnych powiatów – władze wojewódzkie, a w przypadku, gdy gminy należały do różnych województw – Minister Spraw Wewnętrznych. Obszar gruntu na szkołę wraz z boiskiem i ogrodem szkolnym powinien wynosić dla szkół 1, 2 i 3-klasowych minimum 0,56 ha, a dla szkół cztero-, pięcio-, sześćo- i siedmioklasowych minimum 0,85 ha. O ile gmina nie posiadała gruntu odpowiedniego, a nie mogła go uzyskać drogą kupna lub zamiany, mogło nastąpić na wniosek kuratora okręgu szkolnego wywłaszczenie gruntu dla celów szkolnych. Warunki, jakim odpowiadać winny grunty szkolne, budynki szkolne, mieszkania dla nauczycieli i urządzenia wewnętrzne szkoły, określał drogą rozporządzenia Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, któremu przysługiwało prawo nadzoru nad budową gmachów szkolnych i domów mieszkalnych dla nauczycieli. Plany i kosztorysy budowy i przebudowy wymagały zachowania przepisów budowlanych i zatwierdzenia kuratora okręgu szkolnego. Na budowę i przebudowę szkół i domów mieszkalnych dla nauczycieli, miały być udzielone gminom ze Skarbu Państwa zasiłki w wysokości 50% kosztów budowy, a na pokrycie pozostałych kosztów mogły być przyznawane gminom ze Skarbu Państwa długoterminowe pożyczki na warunkach określonych rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wydane w porozumieniu z Ministrem Skarbu. Zasiłków udzielał i o przyznawaniu pożyczek rozstrzygał kurator okręgu szkolnego w ramach zatwierdzonego budżetu szkolnego²¹.

Mieczysław Jabczyński w publikacji podsumowującej dziesięć lat funkcjonowania szkoły polskiej w poznańskim okręgu szkolnym w 1929 roku ocenił, że ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych oraz o budowie publicznych szkół powszechnych

podyktowane były nagłą potrzebą chwili, ujednoliciły rozbieżne w tym względzie stosunki, panujące w całym państwie i ustaliły obopólne obowiązki gmin i skarbu

21 Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie publicznych szkół powszechnych, op. cit.

państwa względem ponoszenia ciężarów na szkolnictwo powszechne²².

Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa

Kwestię szkolnictwa powszechnego normowała także ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, która wprowadzała takie zasady, które miały

Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia²³.

Szkoły oraz zakłady naukowe i wychowawcze, utrzymywane wyłącznie przez Państwo, nosiły nazwę szkół państwowych. Szkoły utrzymywane przez Państwo wspólnie z samorządem terytorialnym lub gospodarczym na mocy osobnych ustaw nosiły z kolei nazwę szkół publicznych. Pozostałe szkoły nosiły nazwę szkół prywatnych. Podstawę organizacyjną i programową ustroju szkolnictwa stanowiła siedmioletnia szkoła powszechna najwyżej zorganizowana (III stopnia). Programy miały być tak ułożone, aby umożliwiać młodzieży, odpowiednio uzdolnionej, przejście ze szkół jednego typu do drugich oraz ze szkół niższych stopni do wyższych. Organizację wszelkich typów szkolnictwa, czas trwania nauki, programy oraz warunki przejścia z jednych szkół do drugich określał Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Nauka w zakresie szkoły powszechnej była obowiązkowa. Obowiązek szkolny trwał siedem lat dla każdego dziecka. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego mógł

22 Jabczyński M.: Dziesięć lat szkoły polskiej w poznańskim okręgu szkolnym. Poznań, 1929, 106-107.

23 Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, op. cit.

na określonych obszarach i w poszczególnych miejscowościach przedłużyć czas trwania obowiązku szkolnego do ośmiu lat, mógł ten czas także skrócić do sześciu lat, jeśli było to konieczne ze względu na warunki organizacji szkolnictwa powszechnego na tych terenach. W przypadku, gdy w ciągu trwania obowiązku szkolnego dziecko nie ukończyło nauki w zakresie szkoły powszechnej, obowiązek szkolny mógł być dla niego przedłużony o rok. Obowiązek szkolny rozpoczynał się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko ukończyło siódmy rok życia. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego mógł na określonych obszarach lub w poszczególnych miejscowościach opóźnić lub przyspieszyć rozpoczęcie obowiązku szkolnego o jeden rok. Przyspieszenie obowiązku szkolnego nie mogło dotyczyć dzieci, które przed rozpoczęciem roku szkolnego nie ukończyły szóstego roku życia. Obowiązek szkolny mógł być odraczany dla dzieci opóźnionych w rozwoju fizycznym lub umysłowym oraz dla tych, które z powodu warunków komunikacyjnych miały utrudniony dostęp do szkoły. Do publicznych szkół powszechnych mogły być przyjmowane w miarę wolnych miejsc dzieci, które nie podlegały jeszcze obowiązkowi szkolnemu, gdy ukończyły szósty rok życia, jeżeli wykazały odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy. Obowiązek szkolny można było wypełnić przez pobieranie nauki w publicznej szkole powszechnej, innej szkole lub w domu. Szkoła powszechna obejmowała siedmioletni kurs nauki. W przypadku przedłużenia lub skrócenia czasu trwania obowiązku szkolnego czas trwania nauki szkolnej ulegał zmianie. Szkoła powszechna miała za zadanie dać na poziomie odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka potrzebne ogółowi obywateli, jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie (z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego). W programie szkoły powszechnej rozróżniano trzy szczeble. Szczebel pierwszy obejmował elementarny zakres wykształcenia ogólnego. Szczebel drugi był rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego. Szczebel trzeci miał natomiast przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. W materiale naukowym wszystkich trzech szczebli szkoły powszechnej planowano uwzględniać zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajdowała. Pod względem organizacyjnym rozróżniano szkoły powszechne trzech

stopni. Szkoła pierwszego stopnia realizowała pierwszy szczebel programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowymi szczebla drugiego i trzeciego. Szkoła drugiego stopnia realizowała pierwszy i drugi szczebel programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowymi szczebla trzeciego. Szkoła trzeciego stopnia realizowała wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Szkoła powszechna trzeciego stopnia realizowała pierwszy szczebel programowy w czterech pierwszych latach nauki, drugi szczebel programowy w piątym i szóstym roku nauki, trzeci szczebel programowy w siódmym, a w ośmioletniej szkole – w siódmym i ósmym roku nauki. Publiczne szkolnictwo powszechne miało być tak zorganizowane, aby obywatele mieli możliwość kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia. Zasady ułożenia planu sieci szkolnej i sposób jego realizacji określało rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego²⁴.

Podsumowanie

Podsumowując problematykę upowszechnienia szkolnictwa, jako elementu inkluzji społecznej w Polsce w latach 1918-1939, należy podkreślić znaczenie podstaw prawnych ustawodawstwa szkolnego i polityki edukacyjnej w tym okresie, w tym: dekretu Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym, dekretu Naczelnika Państwa z 7 lutego 1919 roku o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, ustawy z dnia 17 lutego 1922 roku o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, ustawy z dnia 17 lutego 1922 roku o budowie publicznych szkół powszechnych, a także ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa. Powyższe akty prawne przyczyniły się do upowszechnienia szkolnictwa, które stało się jednym z celów działań odrodzonego po okresie zaborów państwa polskiego.

Bibliografia:

Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 14, poz. 185.

24 Ibidem.

- Dekret o obowiązku szkolnym, Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 14, poz. 147.
- Dobrucki G.: Szkolnictwo niższe i średnie. [W:] Dziesięciolecie Polski Odrodzonej. Księga pamiątkowa 1918-1928. Dąbrowski M. (red.). Kraków–Warszawa, 1928, 538.
- Hessen S.: Szkoła powszechna. [W:] Encyklopedia wychowania, t. 3: Organizacja wychowania publicznego młodzieży. Łempicki S. (red.). Warszawa, 1937, 78.
- Jabczyński M.: Dziesięć lat szkoły polskiej w poznańskim okręgu szkolnym. Poznań, 1929, 106-107.
- Jaworski W.L.: Konstytucja z dnia 17 marca 1921. Prawo polityczne od 2 października 1919 do 4 lipca 1921. Kraków, 1921, 713.
- Komarnicki W.: Polskie prawo polityczne. Geneza i system. Warszawa, 1922, 561.
- Materiały architektoniczne. Budowle użyteczności publicznej wsi i miasteczka, z. 1: Szkoły powszechny. Ministerstwo Robót Publicznych. Warszawa, 1921, 5.
- Przesmycka E., Miłkowska E.: Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce. Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych 2011, VII, 168-176.
- Pyter M.: Kształtowanie się prawnego systemu oświaty w Polsce w latach 1918-1939. Lublin, 2020, 328.
- Rudak O.: Prawo do nauki. [W:] Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP. Banaszak B., Preisner A. (red.). Warszawa, 2002, 489-490.
- Sośnicki K.: Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Lwów, 1925, 13-14.
- Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dziennik Ustaw 1921, nr 44, poz. 267.
- Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie publicznych szkół powszechnych, Dziennik Ustaw 1922, nr 18, poz. 144.
- Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, Dziennik Ustaw 1922 nr 18 poz. 143.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dziennik Ustaw 1932, nr 38 poz. 389.
- Żłobicki W.: Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości. „Oświata i Wychowanie”, 1930, II, 1, 3-4.

Prof. dr hab. Paweł Drobnik

Katedra Instrumentów Dętych Drewnianych
Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Mgr Hubert Bogucki

Program Erasmus+
Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Muzyka jako remedium na ekskluzję społeczną na przykładzie wenezuelskiego *El Sistema* oraz West-Eastern Divan Orchestra

Współczesne społeczeństwa borykają się z problemami wykluczenia społecznego, marginalizacją i rozwarstwieniem społecznym. Ogromną rolę w rozwiązywaniu tych problemów odgrywa wsparcie edukacyjne i wychowawcze młodych ludzi, mające na celu włączenie ich w życie społeczne. Marginalizacja społeczeństwa w Wenezueli leżała na sercu José Antonio Abreu, wenezuelskiemu dyrygentowi, pianiście, pedagogowi i ekonomistcie, który szansę na inkluzję społeczną niższych warstw społecznych, szczególnie środowisk ubogich oraz o wysokim współczynniku przestępczości, upatrywał w edukacji muzycznej. W 1975 roku stworzył program muzyczny *El Sistema*. Początkowo jeździł po kraju i zakładał małe ogniska muzyczne, w których dzieci z biedniejszych rodzin mogły uczyć się gry na instrumentach bądź śpiewać w chórze. Szybko dołączyli do niego inni aktywiści, by wspólnie rozbudowywać projekt przy wsparciu finansowym siedmiu kolejnych wenezuelskich rządów – od centroprawicy po lewicową prezydenturę Hugo Cháveza oraz obecną, Nicolása Maduro. Ich hasło przewodnie to *grać i walczyć*, przy czym walka oznacza tu dążenie do lepszego jutra, stworzenie perspektyw

rozwoju i szansę na lepsze życie. Abreu był świadomy tego, jak pozytywne zmiany może wnieść muzyka do życia społecznego w jego ojczyźnie. Jego założenie było takie, że im wcześniej dzieci wejdą w świat muzyki, tym szybciej mogą wyrwać się z ubóstwa. Dzieci i młodzież uczestniczące w *El Sistema* uczą się obcowania z drugim człowiekiem, tolerancji oraz poszanowania odmienności. Biorą one czynny udział w życiu społecznym i kulturalnym. Oficjalna nazwa ruchu brzmiała – *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (Państwowa Fundacja Systemu Orkiestr Dziecięcych i Młodzieżowych). Organizacja zmieniła niedawno nazwę na *Fundación Musical Simón Bolívar* (FMSB). Dziewięćdziesiąt procent dzieci uczących się muzyki pochodzi z rodzin najuboższych. Niemal w każdym miasteczku działa młodzieżowa orkiestra lub chór. Poprzez wspólne muzykowanie dzieci nabierają pewności siebie, wzbogacają swój duchowy świat oraz uczą się funkcjonowania w grupie – ich udział w zajęciach jest dobrowolny i bezpłatny. Obecnie, w działających w ramach *El Sistema* 443 centrach muzycznych i 1704 mniejszych oddziałach, kształci się ponad milion młodych muzyków przy pomocy 5021 nauczycieli. Oryginalny program realizowany w Wenezueli obejmuje tygodniowo cztery godziny pozalekcyjnego treningu muzycznego i prób oraz dodatkową pracę w weekendy. Abreu podczas audycji w Polskim Radiu powiedział:

Największym problemem ludzi ubogich nie jest brak chleba, ale poczucie bycia nikim. *El Sistema* ma za zadanie wspierać w wymiarze społecznym oraz w zakresie dogłębnej edukacji muzycznej. Wpływa na zwiększenie potencjału intelektualnego i emocjonalnego młodzieży, umożliwia integralny rozwój osobowości, uwrażliwia na piękno. Praca w grupie uczy odpowiedzialności za innych, szacunku dla samych siebie oraz wiary we własne możliwości¹.

1 Fragment audycji Klaudii Baranowskiej: *El Sistema*. Sposób na przetrwanie, Polskie Radio Program Drugi, Audycja w ramach Dnia Solidarności z Ubóstwem. <https://tiny.pl/wckd6> (data dostępu: 16.06.2022).

W założeniach program miał zmniejszyć liczbę popełnianych przestępstw, uzależnień od używek, a ponadto był mocno zaangażowany w kwestie społeczne. Jego idee nakierowane są na ratowanie jednostek przed dezorientacją, pustką oraz niebezpieczeństwami młodości. Uczestnictwo w programie daje szansę na rozwój intelektualny, społeczny, duchowy, a także zawodowy². Dotychczas, w *El Sistema*, zaangażowanych zostało ponad 2 miliony dzieci, a liczba czekających w kolejce nadal rośnie. Zdesperowani rodzice są zdeterminowani, aby ich pociechy dostały się do jednej z setek *nucleos*, czyli społeczności szkół muzycznych w Wenezueli, przy których działają orkiestry dziecięce, młodzieżowe i chóry. *El Sistema* stał się motorem przemian społecznych w Wenezueli i akcją społeczną łączenia ludzi poprzez muzykę.

Najbardziej znaną wizytówką *El Sistema* jest Młodzieżowa Orkiestra Symfoniczna im. Simona Bolívara. Obecnie, z uwagi na wiek muzyków grających w orkiestrze, zespół przemianowano na Simon Bolívar Symphony Orchestra of Venezuela. Drugim znanym zespołem jest Sistema Europe Youth Orchestra (SEYO). Setki utalentowanych, najzdolniejszych młodych muzyków przesiąkniętych ideami *El Sistema* jednoczą się poprzez muzykę, spotykają na letnich obozach muzycznych i koncertują na całym świecie. Orkiestry te mają w sobie latynoskiego ducha, radość, a grający czują wielką wdzięczność dla muzyki. Najbardziej rozpoznawalnym wychowankiem ruchu jest dyrygent Gustavo Dudamel. Odnosił on bezprecedensowy, światowy sukces – obecnie jest dyrektorem muzycznym Opery Paryskiej oraz Filharmonii w Los Angeles. Edukację w *El Sistema* zaczął w wieku 4 lat i od zawsze podkreślał, że dzięki temu ruchowi stał się zawodowym muzykiem i jest jego dumnym ambasadorem. Z orkiestrą Simona Bolívara występuje na całym świecie i wszędzie przyjmowany jest entuzjastycznie. O znaczeniu muzyki wypowiada się w następujący sposób: „muzyka uratowała mi życie i uratowała życie tysiącom zagrożonych dzieci w Wenezueli... Podobnie jak jedzenie, opieka zdrowotna, edukacja, muzyka musi być prawem

2 *El Sistema: ¿Qué es El Sistema?:* <https://tiny.pl/wckdb> (data dostępu: 16.06.2022).

każdego obywatela”³. Innymi znanymi wychowankami *El Sistema* są dyrygenci Rafael Payare i Diego Matheuz, kontrabasista Filharmoników Berlińskich Edicson Ruiz, skrzypkowie Joen Vazquez oraz Edward Pulgar, fagocista Gustavo Núñez i wielu innych.

Mimo, iż obecnie Wenezuela boryka się z wieloma problemami gospodarczymi i politycznymi, ruch zapoczątkowany przez José Antonio Abreu wciąż ewoluuje, dostosowując się do pędzącego świata. Jednym z największych sukcesów jest fakt, że sztuka przestała być w Wenezueli monopolem elit, a stała się częścią życia zwykłych ludzi. Śmiało można uznać, że *El Sistema* to już symbol Wenezueli, a jego absolwenci powracają do rodzinnego kraju, aby nieść kaganek oświaty kolejnym pokoleniom.

***El Sistema* idzie w świat**

Pomysłodawca *El Sistema* niestety zmarł w 2018 roku, lecz ma swoich następców. Projekt emanuje na inne społeczeństwa, albowiem jego idee – określane jako *Sistema Global* – zaszczerpione zostały w programy edukacyjne krajów takich jak: USA, Kanada, Niemcy⁴. W ramach programu realizowanego w Stanach Zjednoczonych zapewnionych jest siedem lub więcej godzin zajęć muzycznych tygodniowo, a także możliwość bezpłatnego korzystania z instrumentu.

Pokłosiem *El Sistema* jest projekt *Buskaid Soweto String Academy*, umożliwiający naukę gry na instrumentach smyczkowych w afrykańskim mieście Soweto. Pomysłodawczynią i założycielką była brytyjska altowiolistka Rosemary Nalden, którą zainspirowała audycja wyemitowana przez brytyjskie radio BBC, gdzie omawiano trudności w wychowaniu afrykańskiej młodzieży. Początkowo jej szkołka liczyła 15 uczniów, lecz szybko zyskała sławę i rozrosła się do większych rozmiarów. W ramach *Buskaid*, oprócz prowadzenia zajęć z instrumentu, oferowane jest również wsparcie w formie tworzenia możliwości zawodowych, napraw instrumentów, zajęć pozalekcyjnych, a nawet wyjazdów za granicę w celu dalszego rozwoju najzdolniejszych z muzyków.

3 El sistema. <https://tiny.pl/wckd3> (data dostępu: 26.06.2022).

4 <http://www.wikipedia.org/wiki/El-Sistema> (data dostępu: 25.06.2022).

Podobne do *El Sistema* założenia przyświecały autorom stworzonego w 2008 roku w Anglii programu *In Harmony*, który ma na celu aktywizację dzieci i młodzieży z rodzin będących w niekorzystnej sytuacji życiowej. Zajęcia prowadzone w inkluzyjnej atmosferze i szerokie spektrum programowe pozwoliły na stworzenie nowych możliwości zaangażowania młodych muzyków. Otwarte podejście kadry pedagogicznej oraz nowatorskie programy nauczania sprawiły, że bariery między muzykami zniknęły – zaczęli oni ze sobą współpracować i czerpać wzajemną inspirację. Kluczem do sukcesu był zdywersyfikowany program nauczania, stały kontakt między nauczycielami, uczniami i rodzicami oraz tworzenie możliwości aktywności artystycznej.

Idea inkluzji społecznej odnajdujemy w działalności West-Eastern Divan Orchestra (WEDO), gdzie zyskała ona wymiar dialogu międzykulturowego pomiędzy zwaśnionymi narodami. WEDO została założona w 1999 roku z inicjatywy wielkiego artysty – pianisty i dyrygenta Daniela Barenboima oraz pisarza Edwarda Saïda. Pomysł zrodził się podczas warsztatów muzycznych w Weimarze, gdzie zebrało się wielu muzyków arabskich, izraelskich i kilku niemieckich. Wydarzenie to odbyło się w roku jubileuszu 250. rocznicy urodzin Johanna Wolfganga von Goethego. Nazwa zespołu została zaczerpnięta ze zbioru jego wierszy *West-östlicher Diwan*, czyli *Dywan Zachodu i Wschodu*. Dzieła te z kolei były inspirowane *Dywanem*, czyli zbiorem arabskich wierszy perskiego poety Chamsa ad-Din Mohammada Hafez-e Chiraziego. Goethe był pod ogromnym wrażeniem świętej księgi islamu, a ta fascynacja została zapoczątkowana w momencie, gdy pewien niemiecki żołnierz przywiózł mu stronę Koranu.

Członkowie orkiestry WEDO szlifowali swoje umiejętności instrumentalne pod okiem mistrzów, jednocześnie uczestnicząc w alternatywnym sposobie budowania pokoju na świecie. Znamiennym jest fakt, że muzycy zebrali się w Weimarze, blisko obozu koncentracyjnego w Buchenwaldzie. W ten sposób koszmar oraz piękno spletały się ze sobą. Poprzez stworzenie warunków do współdziałania narodów, powiązanych tak skomplikowaną historią, chciano budować pokojową i pełną zrozumienia atmosferę. Rezultat eksperymentu był trudny do przewidzenia. Jak wspomina Edmund Saïd, oprócz kursów mistrzowskich, pracy w zespołach kameralnych i orkiestrze, muzycy dużo

dyskutowali o kulturze, świecie i toczących się konfliktach. Czuło się niechęć pomiędzy Arabami i Izraelczykami, jednak stopniowo, poprzez wspólne muzykowanie, animozje bladeły lub zupełnie zanikały. Daniel Barenboim doskonale dyscyplinował zespół, a muzyka scalała młodzież z różnych kręgów kulturowych. Nie próbował przekonać Arabów do poglądów Izraelitów, ani odwrotnie. Stworzył platformę, gdzie dwie strony mogą się ze sobą nie zgadzać bez wyciągania broni. Godne uwagi są słowa mistrza:

Sztuka polega na wyjściu w stronę *innego*, a nie skupianiu się na sobie⁵. W ramach działalności orkiestry, oprócz koncertów na całym świecie, organizowane są dla członków zespołu kursy oraz lekcje mistrzowskie, prowadzone m.in. przez muzyków z Israel Philharmonic Orchestra oraz Staatskapelle Berlin. Sam Barenboim mówi o stworzonym przez siebie projekcie: „Nasz projekt nie zmieni świata, ale stanowi krok do przodu⁶.”

Orkiestra WEDO to symbol dialogu, tolerancji i dążenia do pokoju na świecie. Od 2002 roku rząd Andaluzji i mecenaszy z Hiszpanii zapewniają fundusze na działalność orkiestry. Orkiestra spotyka się w okresie letnim w Sewilli i po intensywnych próbach wyrusza w światową trasę koncertową. Szczególnym wydarzeniem w historii działalności zespołu był koncert w Ramallah (Palestyna) w 2005 roku, kiedy orkiestra po raz pierwszy wystąpiła na Zachodnim Brzegu, i był to jedyny koncert w kraju arabskim. Już wcześniej, bo w 2001 roku, Barenboim wystąpił w Ramallah, grając na fortepianie przed publicznością złożoną z czterystu palestyńskich dzieci. „Jest pan pierwszym Izraelczykiem bez karabinu, jakiego widzę”, powiedział do niego mały chłopczyk. Był tym szczerze wzruszony. Władze izraelskie starały się odwieść go od tego zamiaru, przestrzegając, że to „najbardziej niebezpieczne miejsce w świecie”, ale nie dał się zastraszyć. Swej odwagi dowiódł zresztą kilkakrotnie – potępiając przed Knessetem izraelską okupację, czy dyrygując w Izraelu wyklętą w tym kraju

5 Barenboim D, Said E.W.: Pararele i paradoksy. Warszawa, 2002, 20.

6 <http://www.west-eastern-divan.org> (data dostępu: 19.05.2022).

muzyką Wagnera (czego do dzisiaj mu nie wybaczone)⁷. W 2022 roku zaplanowano tournée koncertowe z solistą Lang Langiem oraz Danielem Barenboimem jako dyrygentem.

Wielki dyrygent i pianista stworzył również fundację The Daniel Barenboim Foundation, która wspiera międzykulturowy dialog poprzez edukację muzyczną i koncerty. Stara się przekraczać bariery i to właśnie w tych działaniach muzyka odgrywa kluczową rolę. Jest uniwersalnym językiem pomagającym we wzajemnej akceptacji pomiędzy ludźmi o całkowicie różnych poglądach i przeszłości. Daniel Barenboim to postać niezwykła, artysta kompletny i spełniony. Muzyce przypisuje niezwykle właściwości, wierząc, iż jej siła jest w stanie przewyciężyć każdy spór. Ciekawostką jest, że przyznała mu w Japonii prestiżową nagrodę *Praemium Imperiale* w wysokości 95 000 euro, postanowił przeznaczyć na stworzenie międzynarodowego funduszu na rzecz muzycznej edukacji, w szczególności małych dzieci. Według mistrza muzyka pozwala nam zrozumieć człowieka i uczy nas, jak żyć.

Niestety, dała się zamknąć w wieży z kości słoniowej, zepchnąć na margines kultury i społeczeństwa. Można być dzisiaj wykształconym, w ogóle nie znając muzyki. Świat zmierza w niebezpiecznym kierunku⁸.

Sprawa edukacji muzycznej leży Barenboimowi głęboko w sercu. Zależy mu bardzo, aby stała się powszechna i była podstawowym składnikiem ogólnego wykształcenia, na równi z innymi przedmiotami. To z jego inicjatywy powstały muzyczne żłobki w Berlinie i w Ramallah. Miejmy nadzieję, że Orkiestra WEDO będzie kontynuować misję przyjaźni oraz skutecznej integracji społecznej, a Daniel Barenboim zrealizuje swoje plany artystyczne.

Warto byłoby podążać za ideami Abreu, Barenboima i Saida także w Polsce. Może należałoby zacząć od uatrakcyjnienia i zwiększenia ilości lekcji muzyki w szkołach powszechnych. Ilość obowiązkowych

7 Rieger S.: Daniel Barenboim czyli muzyka wcielona. <https://tiny.pl/wckfc> (data dostępu: 26.06.2022).

8 <https://tiny.pl/wckfc> (data dostępu: 25.06.2022).

zajęć muzycznych w polskich szkołach jest o wiele mniejsza niż w innych krajach europejskich. Według danych z raportu *Arts and Cultural Education at School in Europe*, w Danii liczba godzin przeznaczonych na muzykę i plastykę to łącznie aż 610 godzin (dla klas IV-VI), natomiast w Polsce tylko 120⁹. Konieczne jest położenie większego nacisku na radość z nauki muzyki, spontaniczność i wyzwianie pozytywnej energii.

Jak wiadomo, muzyka może nie tylko uwrażliwiać artystycznie, ale wpływać na zachowanie młodych ludzi w ogóle. Grając na instrumencie lub śpiewając mogą oni lepiej rozwijać się intelektualnie i osiągać lepsze wyniki w nauce. Dzięki muzyce młodym ludziom łatwiej się skoncentrować, być pewnym siebie i zmniejszać poziom agresji. Edukacja muzyczna rozwija wyobraźnię, pamięć aktywną i samodzielne myślenie. Nie ulega wątpliwości, że w Polsce potrzebne jest systemowe wsparcie nie tylko dla profesjonalnych muzyków, lecz także dla muzykowania amatorskiego i atrakcyjnej edukacji.

Bibliografia:

- Barenboim D., Said E. W.: *Pararele i paradoksy*. Warszawa, 2002.
- Cylkowska-Nowak M., Strzelecki W.: *Muzykoterapia. Między wglądem a inkluzją*. Toruń, 2017.
- Olechnicki K., Załęcki P.: *Integracja społeczna*. [W:] *Słownik socjologiczny*. Toruń, 2004.

Strony internetowe:

- <https://www.muzykajest.pl/viola-labanow-el-sistema-polaco> (data dostępu: 14.06.2022).
- Rieger S.: Daniel Barenboim, czyli muzyka wcielona. RFI.FR. <https://tiny.pl/wckfc> (data dostępu: 25.06.2022).
- <http://www.west-eastern-divan.org> (data dostępu: 19.05.2022).
- El Sistema. Polska Wiki. https://polski.wiki/blog/en/El_Sistema (data dostępu: 26.06.2022).
- El sistema. <https://elsistema.org.ve/que-es-el-sistema/> (data dostępu: 16.06.2022).

9 Białkowski A.: *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju*. Raport o stanie muzyki polskiej. Warszawa, 2011.

Dr Paweł Kroczek

Katedra Instrumentów Dętych Drewnianych

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Akademickie Konkursy Klarnetowe im. Karola Kurpińskiego we Włoszakowicach i ich spuścizna jako przykład społecznej inkluzji

Niniejszy referat poświęcony jest historii najstarszego konkursu klarnetowego w Polsce. Przedsięwzięcie to odgrywa olbrzymią rolę w rozwoju sztuki klarnetowej w Polsce, a także – mimo tak specjalistycznego charakteru – jest ważnym wydarzeniem kulturalnym dla miejscowej społeczności. O wielkim prestiżu i tradycji świadczy fakt, iż w konkursie brała udział większość wykładowców klarnetu polskich akademii muzycznych.

Odbywający się w miejscu narodzin swojego patrona – Włoszakowicach, Akademicki Konkurs Klarnetowy im. Karola Kurpińskiego jest najstarszym dla tej specjalności konkursem w Polsce. Warto zaznaczyć, że do 1995 roku¹ pozostawał jedynym polskim konkursem klarnetowym przeznaczonym dla studentów. Przeglądania odbywają się w przepięknych wnętrzach Pałacu Sułkowskich we Włoszakowicach. W I etapie probierzem umiejętności jest dzieło niezwykle, a mianowicie utrzymany w tonacji B-dur, jedyny koncert

1 W roku 1995 odbyła się pierwsza edycja odbywającego się do dziś Festiwalu Klarnetowego w Piotrkowie Trybunalskim.

klarnetowy epoki klasycznej autorstwa patrona zmagania uczestników – Karola Kurpińskiego (ciekawostką jest także fakt, że to pierwsze tego typu dzieło w historii muzyki polskiej). Inauguracyjna edycja miała miejsce w 1968 roku, natomiast ostatnia w 2018 roku. Konkurs zainicjowali niezwykle ważni dla polskiej kultury muzycznej społecznicy, tj. prof. Ludwik Kurkiewicz² oraz Jerzy Młodziejowski³, przy współudziale Wielkopolskiej Orkiestry Symfonicznej w Poznaniu. Ich nadrzędnym celem była popularyzacja twórczości oraz dziedzictwa kulturowego Karola Kurpińskiego w Polsce oraz wśród społeczności włoszakowickiej. Kurkiewicz i Młodziejowski swoimi działaniami promowali ponadto młodych muzyków oraz kompozytorów, tworzących w niezwykle trudnych warunkach socjalistycznej Polski. Inicjatorzy chcieli stworzyć konkurs wyjątkowy, który będzie cieszyć się uznaniem i mieć wysoką rangę, toteż od samego początku był to konkurs składający się z trzech etapów. Od pierwszej jego edycji do roku 1991 w etapie finałowym uczestnikom towarzyszyła wspomniana wcześniej Wielkopolska Orkiestra Symfoniczna⁴. W uznaniu całokształtu działalności Kurkiewicza i Młodziejowskiego, uchwałą Rady Gminy

- 2 Ludwik Kurkiewicz (1906-1998) – polski klawecista i pedagog. Absolwent konserwatoriów muzycznych w Poznaniu oraz w Paryżu. Zawodowo związany był z orkiestrami Filharmonii Warszawskiej oraz Polskiego Radia w Warszawie. Uczył gry na klarncie w PWSM w Warszawie, gdzie przeszedł wszystkie szczeble kariery naukowej, aż do nadania mu tytułu profesora w 1966 roku. Nietościgniony propagator twórczości Karola Kurpińskiego oraz polskiej muzyki klarnetowej.
- 3 Jerzy Młodziejowski (1909-1985) – polski geograf, taternik, fotograf, muzyk, dyrygent, kompozytor, publicysta oraz wykładowca akademicki. Był dyrygentem Filharmonii Poznańskiej (1948-1952), założycielem i dyrygentem orkiestry symfonicznej w Opolu (1952-1954) oraz kierownikiem artystycznym i pierwszym dyrygentem Wielkopolskiej Symfonicznej Orkiestry Objazdowej w Poznaniu.
- 4 Zespół ten przestał istnieć w roku 1992. W kolejnych latach finalistom towarzyszyli pianiści – akompaniatorzy. Sytuacja zmieniła się, kiedy dyrektorem konkursu został Zdzisław Nowak. Dzięki jego staraniom orkiestra znów towarzyszy finalistom konkursu, najczęściej jest to orkiestra symfoniczna Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu.

Włoszakowice oraz Towarzystwa Muzycznego im. Karola Kurpińskiego, ich portrety zawisły w Sali Trójkątnej Pałacu Sułkowskich.

Na przestrzeni dekad formuła konkursu przechodziła liczne modyfikacje. W latach 70., 80. oraz na początku 90. konkurs odbywał się również w innych dyscyplinach, tj. fletu, oboju i fagotu. W tym czasie edycja klarnetowa mogła poszczycić się statusem międzynarodowym. Obecnie poza konkursem klarnetowym organizowany jest również konkurs pieśni i arii⁵ oraz polonezów⁶. Ludwik Kurkiewicz kierował wydarzeniem aż do śmierci w 1998 roku. Wówczas funkcję dyrektora artystycznego przejął prof. Zdzisław Nowak⁷ z Akademii Muzycznej w Poznaniu, i sprawuje ją do dnia dzisiejszego. Zdzisław Nowak jako jedyny żyjący klarnecista związany jest z konkursem od pierwszej edycji. W 1968 roku zaangażowany był w pracę zespołu organizacyjnego oraz asystował swojemu profesorowi, Wilhelmowi Michalakowi. Za sprawą Zdzisława Nowaka konkurs nieco zmienił swoją formułę, stając się bardziej nowoczesnym. Zmianie uległa nazwa wydarzenia. Pierwotnie był to konkurs ogólnopolski, następnie międzynarodowy, by ostatecznie przyjąć miano akademickiego. Zmienił się także repertuar. Za kadencji Ludwika Kurkiewicza w programie przeważały utwory kompozytorów polskich, natomiast obecnie są to kompozycje tożsame z repertuarem najważniejszych konkursów klarnetowych na świecie, m.in. ARD, Genewa, Festival Pražské Jaro, czy Carl Nielsen International Competition. Główne idee konkursu pozostają niezienne od samego początku. Organizatorzy wciąż dbają o popularyzację twórczości Karola Kurpińskiego, rozwój i promocję

- 5 Ogólnopolski Konkurs Młodych Muzyków im. Karola Kurpińskiego – Konkurs pieśni i arii, z przeznaczeniem dla studentów wyższych uczelni muzycznych.
- 6 Ogólnopolski Konkurs Młodych Muzyków im. Karola Kurpińskiego – Konkurs polonezów, przeznaczony dla uczniów szkół muzycznych I i II st.
- 7 Zdzisław Nowak (ur. 1942) – polski klarnecista i pedagog. Absolwent Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Poznaniu. Był klarnecistą – solistą orkiestry Teatru Wielkiego oraz Polskiego Radia i Telewizji w Poznaniu. Jako pedagog związany był z Akademią Muzyczną w Poznaniu (1968-2015) oraz Akademią Muzyczną w Bydgoszczy (1998-2011).

utalentowanych klarncistów oraz kompozytorów. Podczas każdej edycji zamawiany jest nowy utwór autorstwa młodego polskiego kompozytora, będący pozycją obligatoryjną dla wszystkich uczestników. Tym samym kompozycja ta trafia do szerokiego kręgu wykonawców i ma szansę zagościć w kanonie polskiego repertuaru klarinetowego. W ten sposób powstały, zostały wydane i znalazły swoje miejsce w rodzimym repertuarze klarinetowym kompozycje, m.in.: Jerzego Młodziejowskiego, Witolda Rudzińskiego, Pawła Mykiety, Tomasa Radziwonowicza, Krzesimira Dębskiego, Marcela Chyryńskiego, Benedykta Konowalskiego oraz Ewy Fabiańskiej-Jelińskiej. Każda edycja konkursu zapewnia laureatom szereg wartościowych nagród, w tym nagrodę główną – klarinet, fundowany przez firmę Buffet Crampon z Paryża. Zdzisław Nowak wypracował model, według którego w Akademicki Konkurs Klarinetowy im. Karola Kurpińskiego we Włoszakowicach włączają się wszystkie polskie akademie muzyczne, np. fundując nagrody. W opinii autora referatu, szczególne znaczenie dla konkursu ma nagroda UMFC w Warszawie. Jest to wyróżnienie im. prof. Ludwika Kurkiewicza, przyznawane za najlepsze wykonanie *Koncertu klarinetowego B-dur* Karola Kurpińskiego. Ze względu na pamięć o patronie oraz założycielu konkursu, nagroda ta ma nieocenioną wartość społeczną i sentymentalną. Wśród laureatów znajduje się zdecydowana większość wykładowców klas klarinetu polskich akademii muzycznych oraz kilku profesorów renomowanych uczelni zagranicznych, m.in.: Antonio Saiote (Portugalia), Vlastimil Mares (Czechy), Juan Armas (Niemcy, Szwajcaria, Hiszpania), Thomas Widiger (Niemcy), Alfredo Britto (Kuba), Tomas Vranek (Czechy), Kornel Wolak (Kanada). W jury zasiadają obecnie przedstawiciele wszystkich polskich uczelni muzycznych oraz zagraniczni goście, legitymujący się znaczącymi osiągnięciami. Wśród jurorów zagranicznych dotychczas znaleźli się m.in.: Vladimir Riha (Czechy-Praga), Milan Etlík (Czechy-Praga), Ewald Koch (Niemcy-Berlin), Valter Vitek (Czechy-Ostrava), Guy Deplus (Francja-Paryż), Florent Heau (Francja-Paryż), Bruno Martinez (Francja – Opera Paryska), Jean Marc Fessard (Belgia-Bruksela), Antonio Saiote (Portugalia-Porto), Gabor Varga (Węgry-Gyor), Masamihi Amano (Japonia), Algidras Budrys (Litwa-Wilno), George Townsend (USA), Alberto Rodriguez (Kuba-Hawana), Stanisław Wołynow (ZSRR).

Konkursowi towarzyszy za każdym razem spore zainteresowanie medialne. Podczas przesłuchań pojawiają się przedstawiciele prasy leszczyńskiej, poznańskiej, oddziału Polskiego Radia w Poznaniu – Radia Merkury, w osobie Aliny Kurczewskiej, Ewy Mikołajewskiej, Anny Biedakowej oraz redaktorów telewizji WTK w Poznaniu.

Istotny wpływ na losy, organizację i powodzenie konkursu ma Towarzystwo Muzyczne im. Karola Kurpińskiego. Ta organizacja społeczna została utworzona 29 stycznia 1976 roku z inicjatywy Jerzego Młodziejowskiego oraz Ludwika Kurkiewicza i do dnia dzisiejszego wspólnie z Akademią Muzyczną im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu jest głównym organizatorem konkursów we Włoszakowicach. Od chwili utworzenia, przez okres prawie 21 lat, prezesem Towarzystwa był Karol Muszkieta. Następnie stanowisko to przejął Stanisław Waligóra, wieloletni wójt Gminy Włoszakowice. Początkowo Towarzystwo miało swoją siedzibę w Lesznie, jednak podczas Walnego Zjazdu Towarzystwa 5 października 1996 roku podjęto decyzję o przeniesieniu siedziby do pomieszczeń Gminnego Ośrodka Kultury we Włoszakowicach.

Ważną rolę w historii Towarzystwa Muzycznego im. Karola Kurpińskiego oraz konkursu klarnetowego odegrał ks. prof. Tadeusz Przybylski⁸. Był on niestrudzonym badaczem i popularyzatorem twórczości Kurpińskiego. Ksiądz Przybylski poświęcił Kurpińskiemu wiele artykułów i referatów, w tym swoją rozprawę doktorską pt. *Karol Kurpiński – życie i twórczość*, którą obronił w roku 1977 na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Jego szeroko zakrojone badania naukowe doprowadziły do odnalezienia, opublikowania oraz nagrania utworu kameralnego autorstwa Kurpińskiego, tj. *Nokturnu G-dur na róg, fagot i altówkę*⁹. Będąc członkiem Komisji Historycznej Oddziału

- 8 Tadeusz Przybylski (1927-2011) – ksiądz, salezjanin, muzyk i muzykolog. Był wykładowcą Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Akademii Muzycznej w Krakowie. Obszar jego zainteresowań naukowych obejmował przede wszystkim dzieje polskiej kultury muzycznej od drugiej połowy XVIII do pierwszej połowy XX wieku.
- 9 Płyta CD – *Music of Karol Kurpiński*, wydana we współpracy Towarzystwa Muzycznego im. Karola Kurpińskiego z Akademią Muzyczną im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu w 2015 roku. W nagraniu udział

Krakowskiego Polskiej Akademii Nauk, Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz członkiem zwyczajnym Sekcji Muzykologów Związku Kompozytorów Polskich, zawsze dbał o odpowiedni wizerunek konkursu oraz o organizację dotacji. W latach 1996-2011 ks. Przybylski był honorowym prezesem Towarzystwa Muzycznego im. Karola Kurpińskiego we Włoszakowicach.

Dzięki konkursom włoszakowickim pielęgnowana jest pamięć o patronie przedsięwzięcia, Karolu Kurpińskim. Dzięki temu, że w pierwszym etapie konkursu wszyscy uczestnicy obowiązkowo wykonują jego *Koncert klarnetowy B-dur*, utwór ugruntował swoją pozycję wśród polskiej społeczności klarnetowej. Do dziś wydarzenie to przyciąga muzyków – klarncistów z całej Polski. Tradycja konkursu jest niezwykle istotna. Kolejne pokolenia nauczycieli przekazują ją swoim wychowankom. Stwarza to pole do dialogu muzycznego dla wielu pokoleń wykonawców i melomanów. Daje przestrzeń do wzajemnego inspirowania się, integracji, wymiany doświadczeń, nawiązywania kontaktów i współpracy.

Ponadto konkurs zyskuje na znaczeniu w wymiarze społecznym. Mieszkańcy Włoszakowic czynnie angażują się w organizację tego wydarzenia. Chętnie uczestniczą w przesłuchaniach konkursowych, koncertach towarzyszących oraz w ceremonii rozdania nagród. Wybrani przedstawiciele lokalnej społeczności przyjmowali obowiązki konferansjerów oraz prowadzących przesłuchania konkursowe. Wielokrotnie służyli wsparciem w kwestiach logistycznych i organizacyjnych. Umieszczenie konkursu we Włoszakowicach z pewnością wpływa na atrakcyjność regionu pod względem turystycznym. Do dnia dzisiejszego konkursowi towarzyszą spotkania uczestników oraz jurorów z miejscową społecznością. Spotkania te mają radosny charakter i stwarzają okazję do zapoznania przyjezdnych z tradycją rodzimego folkloru. Prezentowana jest wówczas regionalna muzyka, instrumentarium, taniec, kuchnia oraz tradycyjne stroje. Po dziś dzień wspomina się postać Stefana Skorupińskiego – słynnego fryzjera, regionalisty i działacza kulturalnego, pełniącego przez wiele lat rolę gospodarza miejsca.

wzięli: Krzysztof Stencel – róg, Arkadiusz Adamczyk – fagot i Lech Bałaban – altówka.

Akademicki Konkurs Klarnetowy im. Karola Kurpińskiego we Włoszakowicach jest doskonałym przykładem dbałości o dobro dziedzictwa kulturowego regionu. Warto również podkreślić obecność i znaczenie dialogu, który odbywa się tu z udziałem zróżnicowanych warstw społecznych. We Włoszakowicach obserwujemy bowiem dyskurs pomiędzy młodymi wykonawcami, kompozytorami, jurorami oraz miejscową społecznością. W wielu przypadkach konkurs włoszakowicki jest jedną z nielicznych okazji do kontaktów okolicznych mieszkańców z tzw. kulturą wyższą.

W obecnych realiach, po pandemii COVID-19, konkurs przeżywa poważny kryzys. Edycja planowana na rok 2021 z oczywistych względów nie doszła do skutku. W dalszej perspektywie planowane jest przeniesienie konkursu do Poznania, gdzie infrastruktura Akademii Muzycznej pozwoliłaby na organizację pełnowartościowego przedsięwzięcia, przy wykorzystaniu odpowiedniego zaplecza. Niestety, pomimo prób i starań, przedsięwzięcie jak na razie nie uzyskało aprobaty wśród władarzy miejskich, odpowiedzialnych za przyznawanie niezbędnych dotacji. Autor referatu żywi jednak nadzieję, że te problemy są jedynie zjawiskiem przejściowym i w niedalekiej przyszłości misja i tradycja organizacji najstarszego konkursu klarnetowego w Polsce będzie kontynuowana.

Lista laureatów Akademickich Konkursów Klarinetowych im. Karola Kurpińskiego we Włoszakowicach

I KONKURS – 1968:

- I. Wacław Jakubowski (Kraków)
- II. Jan Jędrak (Gdańsk)
- III. Jan Przestrzelski (Warszawa)

II KONKURS – 1971:

- I. Hanna Wołczedska (Warszawa)
- II. *ex aequo* Marek Ursztein (Warszawa) i Tadeusz Niedźwiedź (Poznań)
- III. Jan Oprychoł (Katowice)

III KONKURS – 1975:

- I. nie przyznano
- II. *ex aequo* Lothar Müller (Berlin), Mirosław Pokrzywiński (Warszawa) i Paweł Szczyrba (Katowice)
- III. Tomas Vranek (Katowice) i Paweł Polanowski (Warszawa)

IV KONKURS – 1979:

- I. *ex aequo* Alfredo Britto (Berlin) i Vlastimil Mares (Praga)
- II. *ex aequo* Wojciech Pyda (Katowice), Romuald Gołębiowski (Warszawa) i Jan Tatarczyk (Wrocław)
- III. Leopold Kaczyński (Gdańsk)

V KONKURS – 1982:

- I. *ex aequo* Juan Armas (Berlin) i Zenon Kitowski (Warszawa)
- II. *ex aequo* Stefan Kotnik (Praga), Jiri Rektorik (Praga), Thomas Widigier (Berlin) i Andrzej Sienicki (Wrocław)
- III. *ex aequo* Paweł Drobnik (Poznań) i Antonio Saiote (Lizbona)

VI KONKURS – 1985:

- I. Piotr Szymyślik (Katowice)
- II. Arkadiusz Adamski (Katowice)
- III. *ex aequo* Aleksander Romański (Warszawa) i Petr Skrobalek (Praga)

VII KONKURS – 1989:

- I. Robert Mosior (Warszawa)
- II. *ex aequo* Jesus Fuentes (Berlin) i Dusan Miheki (Praga)
- III. *ex aequo* Mariola Miskowska (Praga) i Wojciech Mrozek (Warszawa)
- IV. *ex aequo* Marek Markwica (Katowice), Rafał Młyńczak (Gdańsk) i Sandra Pozkay (USA)

VIII KONKURS – 1993:

- I. *ex aequo* Antonio Santa (Berlin), Janusz Trepiak (Wrocław) i Maciej Skórski (Warszawa)
- II. *ex aequo* Arkadiusz Disterheft (Gdańsk) i Zbigniew Olejniczak (Warszawa)
- III. *ex aequo* Wojciech Dunaj (Białystok) i Roman Licznernski (Katowice)

IX KONKURS – 1995:

- I. Krzysztof Komar (Warszawa)
- II. *ex aequo* Jan Jakub Bokun (Wrocław) i Dominik Misztal (Warszawa)
- III. *ex aequo* Piotr Chrapkowski (Gdańsk) i Zuzanna Fabijańczyk (Łódź)

X KONKURS – 1997:

- I. Artur Pachlewski (Warszawa)
- II. Katarzyna Skrzypczak (Białystok)
- III. *ex aequo* Arkadiusz Kwieciński (Wrocław), Krystyna Sakowska (Warszawa) i Paweł Wybraniec (Warszawa)

XI KONKURS – 2000:

- I. Zbigniew Kaleta (Katowice)
- II. Grzegorz Wieczorek (Gdańsk)
- III. *ex aequo* Piotr Lato (Kraków) i Konrad Putowski (Warszawa)
- IV. Kornel Wolak (Poznań)
- V. Paweł Waškowski (Gdańsk)

XII KONKURS – 2003:

- I. Krzysztof Krzyżanowski (Kraków)
- II. Adrian Janda (Warszawa)
- III. Bartosz Karwowski (Warszawa)
- IV. *ex aequo* Robert Gudaja (Katowice) i Jarosław Podsiadlik (Wrocław)

XIII KONKURS – 2006:

- I. Mariusz Bałdyga (Wrocław)
- II. Andrzej Wojciechowski (Gdańsk)
- III. Bartosz Karwowski (Warszawa)
- IV. Waldemar Żarów (Katowice)
- V. Przemysław Buczek (Bydgoszcz)

XIV KONKURS – 2009:

- I. Bartosz Pacan (Katowice)
- II. Piotr Zawadzki (Warszawa)
- III. Adam Eljasiński (Wrocław)
- IV. *ex aequo* Michał Urbańczyk (Katowice) i Bartosz Kloc (Wrocław)

XV KONKURS – 2012:

- I. Szymon Fortuna (Katowice)
- II. Grzegorz Wołczański (Warszawa)
- III. Piotr Mróz (Bydgoszcz)
- IV. Piotr Wybraniec (Katowice)
- V. Agnieszka Dąbrowska (Kraków)

XVI KONKURS – 2015:

- I. Andrzej Ciepeliński (Katowice)
- II. Gustaw Bachorz (Wrocław)
- III. Jacek Dziołak (Warszawa)
- IV. Karol Sikora (Kraków)
- V. Łukasz Szajewski (Gdańsk)
- VI. Łukasz Morawski (Katowice)

XVII KONKURS – 2018:

- I. Agata Piątek (Katowice)
- II. Piotr Thieu-Quang (Warszawa)
- III. Bartłomiej Dobrowolski (Katowice)
- IV. Emilia Maciak (Gdańsk)
- V. Dominik Domińczak (Łódź)

Bibliografia:

- Bogucki H.: Historia klasy klarnetu Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu w roku jubileuszu stulecia uczelni. Poznań, 2021 (praca dyplomowa).
- Czech A.: Ordynaci i trędownaci. Społeczne role instrumentów muzycznych. Gdańsk, 2013.
- Eberst A.: Klarnet od A do Z. Kraków, 1971. Gąsiorowski A.: Wielkopolski słownik biograficzny. Warszawa, 1981.
- Jachmiecki Z.: Karola Kurpińskiego dziennik podróży 1823. Warszawa, 1954.
- Kroczek P.: Profesor Józef Madeja *in memoriam* – działalność dydaktyczno-artystyczna w realiach powojennego Poznania. [W:] Klarnet wczoraj i dziś czyli spotkanie praktyki i teorii. Rykowski M., Pawłowska M. (red.). Poznań, 2019, 49-57.
- Kroczek P.: Twórczość klarnetowa wybranych kompozytorów poznańskich w XX w., ze szczególnym uwzględnieniem dorobku Józefa Madei. [W:] Instrumenty dęte drewniane. Historia, praktyka, dydaktyka. Karwaszewska M. (red.). Gdańsk, 2022, 71-87.
- Michałowski P.: Klasa klarnetu na przestrzeni 80. lat istnienia Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu. Poznań, 2001 (praca dyplomowa).
- Muszkietka K.: Kurpiński nasz współczesny. Włoszakowice, 2012.
- Susuł D.: Tadeusz Przybylski. [W:] Karol Kurpiński tu i teraz. Wielka osobowość na tle epoki. Kraków, 2014.

Strony internetowe:

- Kosińska M.: Jerzy Młodziejowski. Culture.pl. <https://tiny.pl/wcpcf> (data dostępu: 22.06.2022).
- Kosińska M.: Karol Kurpiński. Culture.pl. <https://tiny.pl/wcpc1> (data dostępu: 22.06.2022).
- Wikipedia. Wolna Encyklopedia: Ludwik Kurkiewicz. <https://tiny.pl/wcpcp> (data dostępu: 23.06.2022).
- Program XVIII Akademickiego Konkursu Klarnetowego. <https://tiny.pl/wcpcl> (data dostępu: 23.06.2022).
- Konkurs Klarnetowy we Włoszakowicach. <https://tiny.pl/wcpcn> (data dostępu: 25.06.2022).

Piotr Jagiełło-Stanowski

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu
Uniwersytet w Agder, Kristiansand

Od teorii etosu do inkluzji

Muzyka to najwdzięczniejsze i nader pożyteczne poznanie, które kieruje nasz umysł ku wyższym rzeczom, a uszy koi melodią. Dzięki muzyce trafnie myślimy, pięknie mówimy i odpowiednio się poruszamy.

Kasjodor

Związek pomiędzy muzyką a wychowaniem zajmuje ważne miejsce w rozważaniach o edukacji. Od starożytności aż do współczesności połączenie to oceniane było skrajnie różnie: muzyka uważana była za czynnik wychowawczo konstytutywny, obojętny, a nawet negatywny¹. Grecy filozofowie, m.in. Platon, Arystoteles oraz stoicy, gloryfikowali muzykę i jej oddziaływanie na moralność społeczeństwa. Z kolei epikurejczycy, sceptycy, m.in. Sextus Empiricus oraz Filodemos z Syrii, zajmowali nieprzychylnie stanowisko w odniesieniu do muzyki, widząc w niej ogniwo przyjemności, hedonizmu oraz

1 Przychodzińska-Kaciczak M.: Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego – tradycje-współczesność. Warszawa, 1979, 18.

zabawy, a nawet wyśmiewając cudowne działanie muzyki, opisane chociażby w mitologii².

Dawid W. Barber pierwszy rozdział książki *Zygzakiem przez muzykę* rozpoczyna żartobliwym stwierdzeniem, że pomimo istnienia wielu rodzajów muzyki, on rozróżnia tylko dwa: muzykę dobrą – która się mu podoba, oraz złą – której nie lubi³. Notabene, w owym rozróżnieniu pomoc dla autora stanowi starożytna teoria etosu, zgodnie z którą muzyka posiada wysoką wartość moralną – *ergo* – może kształtować i uszlachetniać postawy moralne społeczności. Przy użyciu muzyki można wzmacniać bądź osłabiać charakter, współtworzyć dobro i zło, porządek i chaos lub wywoływać spokój albo wzburzenie. Moralna wartość muzyki oznacza, iż: dobra – uszlachetnia, zła – demoralizuje. A zatem starożytni rozpatrywali muzykę pod względem moralności, rzadziej przyjemności⁴. Platon w słynnym dziele pt. *Państwo* zauważył zdolność muzyki do oddziaływania na społeczeństwo, dlatego też podkreślał konieczność kontrolowania jej przez filozofów rządzących idealnym państwem. Uważał, że wychowanie winno opierać się na służbie Muzom, a nie być pogonią za błahymi przyjemnościami. Według Platona muzyka kształtuje charakter i to dzięki niej można osiągnąć wewnętrzną harmonię. W jego rozważaniach muzyka staje się częścią *paidei* (z gr. wychowanie)⁵. Z kolei Arystoteles określił trzy cechy muzyki: wychowawczy charakter – kształcenie moralności, entuzjazm – który może prowadzić do przeżycia *katharsis* (poruszenia lub wzruszenia) oraz wirtuozostwo (jako cechę najmniej cenioną). Przyjemność płynąca z obcowania z muzyką stanowi element przejściowy, istota jej działania polega bowiem na działaniu umoralniającym. Dostrzegając rolę muzyki w edukacji. Według Arystotelesa wychowanie powinno obejmować gramatykę, gimnastykę, rysunki i muzykę (stanowiło to

2 Reiss J.W.: Mała historia muzyki. Warszawa, 1987, 20-25.

3 Barber D.W.: *Zygzakiem przez muzykę, czyli następna historia muzyki* wyłożona wreszcie jak należy. Świdorska B. (przekł.). Warszawa, 2019, 13.

4 Gwizdalanka D.: Historia muzyki, t. 1. Kraków, 2014, 20-21.

5 Platon. [W:] Encyklopedia Muzyczna PWM: część biograficzna: Pe-R. Dziębowska E. (red.), t. 8. Warszawa, 2004, 128.

w średniowieczu podstawę do włączenia muzyki do *quadrivium*, czyli nauczania arytmetyki, geometrii, matematyki i muzyki)⁶. Pitagorejczycy determinowali liczbę jako podstawowy pierwiastek muzyki – tzw. kanon, stąd nazywano ich kanonikami. W przeciwieństwie do nich teoretycy ze szkoły Arystoksenosa podążali za doznaniem słuchowymi oraz kładli nacisk na praktyczny wymiar muzyki. Wynika z tego, że zarówno Arystoteles jak i Platon korzystali z osiągnięć poprzedników, przy czym łączyło ich przekonanie o doniosłej roli muzyki w wychowaniu⁷.

Wprawdzie na przestrzeni wieków pogląd na wychowanie poprzez muzykę ulegał zmianom, lecz jej oddziaływanie nigdy nie było kwestionowane. Ślady teorii etosu odnajdujemy w pismach teoretyków renesansu, np. kanonik Johannes Tinctoris (1435-1511) wymienia zadania i korzyści płynące z muzyki, dotyczące zarówno Boga, jak i ludzi:

Boga radować, Boga chwalić, (...), umysły przyziemne podnosić, złą wolę odbierać, ludzi cieszyć, chorych leczyć, w trudach ulgę dawać, duszę do walki podniecać, miłość podsycać, obcowaniu ludzi przyjemności dodawać, (...), duszę zbawiać⁸.

W renesansowym wierszu Joachima du Bellay czytamy o muzyce dającej ulgę jak i pocieszenie:

Śpiewają robotnicy, niechętni swej pracy
I rolnicy, jeśli bruzdy są zbyt długie,
Wędrowcy, którzy nie mogą dotrzeć do domu,
Młodzieńcy, kiedy cierpią udręki miłosne,
Żeglarze, gdy ciężko im wiosłować,
I więźniowie stęsknieni za wolnością⁹.

6 Gwizdalanka D.: Symfonia na 444 głosy. Kraków, 2020, 49-50.

7 Reiss J.W.: op. cit., 21.

8 Gwizdalanka D.: op. cit., 14-15.

9 Ibidem, 26.

Przekonanie o oddziaływaniu muzyki odnajdujemy także w wielu dziełach literackich. Przywołajmy słowa Lorenca z szekspirowskiego *Kupca weneckiego*:

(...) Bo nie ma duszy tak wścieklej, tak twardej,
By jej na chwilę nie zmiękczyły pieśni.
Człowiek, co nie ma w swych piersiach muzyki,
Którego rzewne nie wzruszają tony,
Do zrad, podstępów, grabieży jest skłonny,
Duch jego ciężki jak ciemności nocne,
A myśli jego tak jak Ereb czarne.
Takiemu nigdy nie ufaj¹⁰.

Refleksje myślicieli odnoszą się naturalnie do oddziaływania muzyki na jednostkę. A co z jej wpływem na relacje międzyludzkie? Otóż celem wychowania poprzez muzykę – jak możemy przeczytać w literaturze przedmiotu – jest także przygotowanie człowieka do harmonijnego obcowania z innymi, do kształtowania życia społecznego oraz ukazanie drogi do osiągnięcia osobistego szczęścia¹¹. Koresponduje z tym pogląd na muzykę wyrażony przez Tomasza Manna w *Doktorze Faustusie*, gdzie wskazuje on bohaterowi sposób myślenia:

Zły byłem, gdyż stanowisko wujcia-doktora mnie również nie odpowiadało. Widziałem zresztą i rozumiałem doskonale, iż Kretschmar nie tylko nie zadowalał się rolą nauczyciela muzyki i trenera w specjalnej technice, lecz również i samą muzykę, cel owej nauki, o ile uprawiano ją jednostronnie, bez związku z innymi dziedzinami formy, myśli i kultury, uważał za specjalizację zubożającą człowieczeństwo¹².

10 Ibidem, 53.

11 Przychodzińska M.: Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. Warszawa, 1989, 12-15.

12 Mann T.: Doktor Faustus – żywot niemieckiego kompozytora Adriana Leverkühna, opowiedziany przez jego przyjaciela. Wrocław, 2018.

Spoglądając na muzykę szerzej, aniżeli tylko jak na hermetycznie zamkniętą dziedzinę sztuki, można ujrzeć pełnię jej oddziaływania na człowieka. Tak więc edukacja muzyczna będzie dotyczyć nie tyle samych umiejętności muzycznych, ale również kształcenia innych cech osobowościowych (czy kształtowania czynności poznawczych)¹³. Dzieci poprzez kontakt z muzyką mają możliwość poznania własnej psychiki, stanów emocjonalnych i odczuć. Co nader ważne: nie tylko swoich stanów i emocji, ale również swoich rówieśników i dorosłych. Muzyka odgrywa zatem istotną rolę w procesach poznawczych, umożliwia rozwój uczuć, zawiera pierwiastki poetyczności, ekspresji oraz logiki. Sfery te współwystępują i są nierozzerwalne – zależne od siebie. Wychowanie przez sztukę rozwija umiejętność porozumiewania się z rówieśnikami, co w konsekwencji prowadzić będzie do tworzenia więzi i relacji, a także rozwoju sfery uczuciowej. Wspólne muzykowanie uczy odpowiedzialności, bezinteresowności, a także tworzy więzy społeczne. Wychowanie muzyczne może ukazać nie tylko estetyczną wartość sztuki, ale także jej funkcję społeczną. Warto tu wspomnieć także kwestię rozwiązywania sporów pomiędzy uczestnikami muzycznych zdarzeń. Wspólny występ muzyczny niejako zmusza do poszukiwania rozwiązań, wyposażając młodych ludzi w nowe kompetencje społeczne. W ten sposób kształci się postawę twórczą, która jest charakterystyczna dla ludzi aktywnych, otwartych i samodzielnych¹⁴.

Niezwykle ważnym aspektem wychowania muzycznego jest ustosunkowanie się pedagoga do kwestii poziomu zdolności muzycznych ucznia. Oczywiście odpowiedź na pytanie, czy dzieci i młodzież są z natury muzykalne, znacznie przekracza ramy niniejszego artykułu. Warto jednak zapamiętać, że bardzo istotne jest stworzenie dziecku szansy na jak najwcześniejszy kontakt z muzyką. Kinga Lewandowska uważa, że

jeżeli wychowanie muzyczne przebiega prawidłowo od najwcześniejszych lat, jednostka może rozwinąć nie tylko swoje zdolności muzyczne, lecz także wyrobić wrażliwość

13 Przychodzińska M.: op. cit., 48-49.

14 Ibidem, 55-60.

artystyczną, to znaczy umiejętność oceny utworów o najwyższym stopniu trudności formalnej i treściowej¹⁵.

Jeśli przyjmiemy ten pogląd, możemy także założyć, że w ślad za prawidłowym kształtowaniem muzycznych zdolności rozwinięciu ulegną także procesy poznawcze, myślenie abstrakcyjne, a poprzez korelację muzyczno-matematyczną – rozumienie związku między czasem i przestrzenią.

Oczywiście niezwykle ważna w tak rozumianym wychowaniu poprzez sztukę jest osoba nauczyciela. Zofia Konaszkiewicz zauważa, że w odniesieniu do nauczycieli kierunków muzycznych należy stosować szerokie spektrum rozumienia terminu pedagog i wychowawca¹⁶. Nauczyciel muzyki powinien prezentować wysoki poziom kultury osobistej, co stanowi podstawę do kształtowania postaw wśród wychowanków. Cechy osobowości nauczyciela nie mogą być krępowane idealizmem muzycznym, prowadzącym do hermetyzacji nauczanej dziedziny. Posiadanie uzdolnień i wrażliwości muzycznej, wiedzy teoretycznej z zakresu muzyki, pedagogiki, dydaktyki oraz metodyki – wszystko to powinno konstituować dobrego nauczyciela muzyki. Nie można jednak zapominać o jego umiejętnościach społecznych, czyli np. łatwości nawiązywania kontaktu. Tego rodzaju umiejętności mogą pomóc budować więź, a nade wszystko uwrażliwić na piękno¹⁷.

Badania prowadzone przez Sandrę Trehub wraz z Erin Hannon na Uniwersytecie Cornella w stanie Nowy Jork polegały na porównywaniu przez amerykańskich studentów i imigrantów z Bułgarii powtarzania rytmów opartych na muzyce bułgarskiej, która wykorzystuje rytm nieregularny. Badania te nie ukazały nic szczególnego poza tym, że studenci z Ameryki mniej rozumieją muzykę bułgarską niż rdzenni Bułgarzy. W drugiej kolejności zademonstrowano te same nagrania

15 Lewandowska K.: Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym. Warszawa, 1978, 5-6.

16 Konaszkiewicz Z.: Analiza celów i form kształcenia nauczycieli muzyki w systemie wyższego szkolnictwa muzycznego. [W:] Kształcenie nauczycieli muzyki – stan obecny i perspektywy. Kurcz J. (red.). Kraków, 1999, 30.

17 Przychodzińska M.: Wychowanie muzyczne, op. cit., 164-176.

niemowlętom. W tym wypadku badania wykazały, że niemowlęta nie miały problemu z powtórzeniem nieregularnego rytmu. E. Hannon w wywiadzie mówiła: Pokazałyśmy, że małe dzieci, dysponujące o wiele mniejszym doświadczeniem z muzyką, nie mają uprzedzeń w jej odbiorze (takich jak dorośli) i dlatego odpowiadają nie tylko na struktury rytmiczne, do których są przyzwyczajone, lecz także takie, których nie znają¹⁸. Przykład tego badania ukazuje jak silne jest oddziaływanie własnego kręgu kulturowego i jak podatne na to oddziaływanie są dzieci.

Podsumowanie

Podsumowując, kiedy rozmyślamy o inkluzji społecznej w kontekście nauczania muzyki, warto zwrócić uwagę, że ślady tej idei można odnaleźć już w pismach starożytnych filozofów. Tak jak wówczas, tak i dziś edukacja muzyczna powinna przyczyniać się do wspierania wykluczanych grup społecznych oraz budowania wspólnoty (a zatem realizacji idei inkluzji społecznej), czego potwierdzenie odnaleźć można m.in. w teorii etosu, czy wymienionych pismach teoretyków i pisarzy renesansu.

Bibliografia:

- Barber D. W.: Zygzakiem przez muzykę, czyli następna historia muzyki wyłożona wreszcie jak należy. Świdarska B. (przekł.). Warszawa, 2019.
- Drosser Ch.: Muzyka. Daj się uwieść! Serwotka D. (tłum.). Warszawa, 2011.
- Encyklopedia Muzyczna PWM: część biograficzna: Pe-R. Dziębowska E. (red.). Hasło: Platon. Warszawa, 2004, 128.
- Gwizdalanka D.: Symfonia na 444 głosy. Kraków, 2020.
- Gwizdalanka D.: Historia muzyki, t. 1. Kraków, 2014.
- Konaszekiewicz Z.: Analiza celów i form kształcenia nauczycieli muzyki w systemie wyższego szkolnictwa muzycznego. [W:] Kształcenie nauczycieli muzyki – stan obecny i perspektywy. Kurcz J. (red.). Kraków, 1999.
- Lewandowska K.: Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym. Warszawa, 1978.

18 Drosser Ch.: Muzyka. Daj się uwieść! Serwotka D. (tłum.). Warszawa, 2011, 124-125.

PIOTR JAGIEŁŁO-STANOWSKI

Mann T.: Doktor Faustus – żywot niemieckiego kompozytora Adriana Leverkühna, opowiedziany przez jego przyjaciela. Wrocław, 2018.

Przychodzińska M.: Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. Warszawa, 1989.

Przychodzińska-Kaciczak M.: Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność. Warszawa, 1979.

Reiss J.W.: Mała historia muzyki. Warszawa, 1987.

Dr Jorge Salgado Correia

Departamento de Comunicação e Arte
Universidade de Aveiro

Maira Alejandra Gomez Perez

Conservatorio de Música Adolfo Mejía Navarro
Universidad Bellas Artes y Ciencias de Bolívar

Edukacja inkluzywna jako czynnik sprzyjający inkluzji społecznej

Wstęp i kontekst

Zachodnioeuropejskie nauczanie wykonawstwa muzyki artystycznej jest znane i wprowadzane w praktykę globalnie, aczkolwiek warto zauważyć, że nadal w dużym stopniu opiera się na dziewiętnastowiecznych wartościach i standardach. Ów model nauczania wykonawstwa muzycznego promuje określony repertuar, ogólnie przyjęte kanony estetyczne i sposób odczytywania partytury, często ignorując głos wykonawcy i kulturę, z której się wywodzi. Co więcej, model ten może stać się niezwykle przytłaczający, gdy narzuca się go kulturom (np. pozaeuropejskim), które mają własne, głęboko zakorzenione tradycje muzyczne. W tym rozdziale autor opisuje eksperyment, w którym ten model zakwestionowano i w ramach którego edukacja muzyczna może pomóc procesowi inkluzji, zamiast sprzyjać dyskryminacji.

Jednym z krajów o silnych tradycjach muzycznych, gdzie konfrontacja z dominującym europejskim modelem nauczania muzyki jest odczuwalna w dość skrajny sposób, jest Kolumbia. Zwłaszcza karaibskie miasto Cartagena de Indias może poszczycić się ogromnym

i bardzo zróżnicowanym bogactwem muzycznym, z takimi gatunkami, jak champeta, salsa, vallenato, cumbia, porro, fandango, bullerengue, chalupa, merecumbé, chandé, garabato, puya, son Palenquero, son de Negro, mapalé, chalusonga, by wymienić tylko te najbardziej reprezentatywne.

Uniwersytety w Kolumbii powstawały w warunkach kolonialnych. Obszarami akademickimi zarządzały w całości instytucje religijne, a przestrzeń edukacyjna muzyki była związana z funkcjami kanonicznymi. W rezultacie edukacja uprzywilejowała nielicznych obywateli, tworząc społeczną przepaść. Pod koniec XIX wieku, wraz z przybyciem obcokrajowców wykształconych w europejskich instytucjach, zawiął w Kolumbii wiatr zmian zapowiadający modyfikację edukacji muzycznej w kierunku trendów europejskich¹. Jednak przyjęcie modelu europejskiego jako jedyne punktu wyjścia dla ewolucji społeczno-muzycznej wykluczało inne przejawy kultury.

Wokół utworzenia Narodowego Konserwatorium Muzycznego w Kolumbii, jako głównego ośrodka edukacji muzycznej w kraju, toczyły się ostre polemiki, których celem było wypracowanie modelu edukacji muzycznej. Edukacja w sensie ogólnym była scentralizowana w głównych miastach, a dyskusja dotyczyła sytuacji w regionie andyjskim, przede wszystkim na Santafé de Bogotá. W pierwszej połowie XX wieku model europejski przyjęto jako jedyny obowiązujący sposób akademickiej edukacji muzycznej. Do tego zaczęli pojawiać się krytycy muzyczni i muzycy, zarówno zawodowi, jak i popularni, propagujący muzykę w lokalnych gazetach i stacjach radiowych, którzy próbowali decydować o tym, co miało stać się muzyką narodową. Promowano określone utwory np. w gazecie „Mundo al Día” oraz w audycjach radiowych, w których grano muzykę regionu andyjskiego, taką jak bambucos i pasillos². To właśnie te gatunki doprowadziły

- 1 Mesa L.G.: Hacia una reconstrucción del concepto ‚músico profesional’ en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología. Praca doktorska, Universidad de Granada, Granada, 2013, 86.
- 2 Bermúdez E., & Duque E.A.: Historia de Música en Santafé de Bogotá 1538-1938. Bogotá, 2000; Cortés J.: La música nacional popular colombiana en la colección mundo al día (1924-1938). Bogotá, 2004.

do pierwszej dyskusji, podczas której próbowano określać muzykę narodową w rozumieniu gatunków popularyzowanych przez literackie elity ówczesnego Santafé de Bogotá. Te tendencje Quijano³ nazywa „kolonializmem”, który w muzyce wyrażał się estetycznym wyrafinowaniem i „odautentyzowaniem” najbardziej popularnej muzyki⁴. Od końca XIX wieku obawiano się bowiem, że muzyka popularna jest synonimem kultury niskiej. Pojawiały się nawet opinie, że można by wyjść z tej opresji, gdyby tylko pojawił się ktoś taki, jak Fryderyk Chopin, który oczyściłby muzykę kolumbijską tak, jak wielki pianista zrobił to z muzyką polską⁵.

W zakresie edukacji muzycznej w Kolumbii niektóre instytucje nadal odtwarzają europocentryczną perspektywę w swoich programach artystycznych, nie biorąc pod uwagę zjawisk i manifestacji kulturowych, które mają obecnie miejsce w tym kraju. Monsalve⁶ pisze o utopiach edukacji muzycznej w Kolumbii, czyli tradycji europejskiej, jako najważniejszego punktu odniesienia, który komplikuje rzeczywistość edukacji w społecznej i kulturowej konstrukcji kraju:

Problem polega na tym, że jedno z tych dziedzictw, europejskie, będące przede wszystkim punktem odniesienia w zakresie edukacji, jest nam wszczepiane wraz z postawą podziwu, szacunku, czci i uznania wobec wyższości jego wartości, idei i historii. Jest to uświęcona historia, którą badamy w oparciu o wysoce problematyczny pogląd, któremu nie oparł się nawet tak świątły umysł, jak sam Domingo Faustino Sarmiento, że wprawdzie nie jesteśmy tacy jak Europa, ale możemy się takimi stać... jeśli będziemy się wystarczająco starać. Przesłanie zawarte w takim sformułowaniu jest

- 3 Quijano A.: *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires, 2014.
- 4 Hernández Salgar O.: *Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia*. „Latin American Music Review”, 28 (2), 2007, 225.
- 5 Garay N.: *Música Colombiana*. Bogotá, 1894, 242-243.
- 6 Monsalve E.A.: *Utopías de la educación musical en Colombia: Dilemas y conflictos de representaciones*, 2011. <https://tiny.pl/wfjhv> (data dostępu: 6.07.2022).

bardzo czytelne: nasze zadanie sprowadza się do przyswojenia sobie tego wspaniałego i niedoścignionego wzorca kulturowego. Dominujący model pedagogiczny wyrasta z ziarna wielkiej sztuki europejskiej, co jest widoczne w formach nauczania realizowanych na naszym kontynencie. W zasadzie wszystko już zostało zrobione i chodzi tylko o to, by być „na czasie”, dostatecznie zorientowanym w tym, co dzieje się w europejskich czy północnoamerykańskich metropoliach. Ważne zatem, abyśmy przyswoili tę wiedzę, mimo że coraz częściej jesteśmy analfabetami we własnym środowisku kulturowym⁷.

Kolumbia i wiele innych miast Ameryki Łacińskiej zostało zasypanych terminami akcentującymi tolerancję i afirmację różnorodności (megaróżnorodność, wielokulturowość, wieloetniczność itp.), ale z uwagi na fakt, iż wciąż utrzymywana jest idea kolonialnej władzy⁸ inkluzja wiedzy kulturowej i muzycznej w środowiskach akademickich jest w znacznym stopniu utrudniona.

Cel

Obecnie, mimo otwartości rządu na inkluzję kulturową i wiedzę muzyczną regionalnych społeczności w Kolumbii (warto w tym kontekście wspomnieć o programach *Economía Naranja*⁹ i *Programa Nacional de Estímulos*¹⁰) wciąż brak jest rozwijania myślenia kry-

7 Ibidem.

8 Quijano A.: *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, 2000, 204.

9 Pomarańczowa Gospodarka (*Economía Naranja*) to model rozwoju, w którym różnorodność kulturowa i kreatywność są filarami transformacji społeczno-gospodarczej kraju. Model ten dysponuje narzędziami rozwoju kulturalnego, społecznego i gospodarczego. Opiera się na tworzeniu, produkcji i dystrybucji dóbr i usług kulturalnych i kreatywnych, które mogą być chronione prawami własności intelektualnej. Więcej informacji: <https://tiny.pl/wdccc> (data dostępu: 2.08.2022).

10 Narodowy Program Motywacyjny (*Programa Nacional de Estímulos*) został stworzony przez Ministerstwo Kultury w 1997 roku w celu

tycznego i kreatywności u muzyków (dominacja jednego modelu nauczania muzyki powstrzymuje ich od ubiegania się o uczestnictwo we wspomnianych programach). Krótko mówiąc, widać dobre intencje i wsparcie na poziomie rządowo-centralnym, ale wyższe szkoły muzyczne, ogólnie rzecz biorąc, nie przygotowują studentów do stawienia czoła współczesnym wyzwaniom.

Problematyka ta znalazła się w centrum projektów realizowanych w ramach programu wymiany młodzieży akademickiej Erasmus, pomiędzy Universidad Bellas Artes y Ciencias de Bolívar (UNIBAC) z Cartageny (Kolumbia), a Uniwersytetem w Aveiro w Portugalii. Od 2018 roku zespół badaczy portugalskich podjął problematykę nauczania wykonawstwa muzycznego w placówkach szkolnictwa wyższego (HEIs), co zaowocowało powstaniem europejskiego projektu zatytułowanego *REACT*¹¹. Finansowany przez Erasmus Plus, *REACT – Rethinking Music Performance in European Higher Education Institutions (Zmiana podejścia do wykonawstwa muzycznego w europejskich instytucjach szkolnictwa wyższego, 2021-2023)* to strategiczna współpraca partnerska pięciu krajów europejskich: Portugalii, Cypru, Finlandii, Norwegii i Szwecji. Naczelna idea projektu to opracowanie nowego modelu pedagogicznego dla uczelni – tzw. modelu Artistic Research-Based Learning (AR-BL). Nowością jest tu przeniesienie punktu ciężkości z umiejętności technicznych na rozwijanie kreatywności studentów, rozwijanie krytycznego myślenia i refleksji o praktyce muzycznej. Głównym celem projektu *REACT* jest zaoferowanie alternatywnych rozwiązań, które połączą badania artystyczne, szkolenie artystyczne, rozwój osobisty i zarządzanie karierą. W fazie przygotowawczej przeprowadzono kilka badań pilotażowych, które pomogły w utworzeniu placówek szkoleniowych *REACT*. Ich głównym celem jest wskazanie nauczycielom innowacyjnych

rozszerzenia zakresu zaproszeń do składania wniosków i sformułowania istniejących programów stypendialnych i nagród w sektorze. Od samego początku Program uznawał twórczość, badania, szkolenia i obieg w dziedzinie kultury, dziedzictwa kulturowego i sztuki za filary rozwoju kulturalnego narodu. Więcej informacji: <https://tiny.pl/wdcc3> (data dostępu: 9.08.2022).

11 Link do strony *REACT*: <https://tiny.pl/wdcdq> (data dostępu: 7.08.2022).

praktyk pedagogicznych, które umożliwiłyby rozwijanie artystycznych umiejętności studentów. Ważne jest także zwiększenie roli uczelni wyższych, jako ośrodków mających wpływ na środowiska zawodowe. Instytucje akademickie często opisywane są jako „bańki”, wyłączone z przemian zachodzących w środowisku odbiorców i w innych dziedzinach artystycznych.

Eksperyment opisany w tym rozdziale jest jednym z takich badań pilotażowych. Miał miejsce w Conservatorio de Música Adolfo Mejía Navarro przy Uniwersytecie Bellas Artes y Ciencias de Bolívar w Cartagenie, w Kolumbii, a jego celem było promowanie krytycznego myślenia i kreatywności w kontekście akademickiej muzyki kolumbijskich Karaibów, ale z uwzględnieniem środowisk zawodowych. Badanie przeprowadzono z udziałem studentów studiów licencjackich uczęszczających na zajęcia Gestión Cultural II (tj. Zarządzanie kulturą II). Jego celem było stworzenie doświadczenia, w ramach którego studenci muzyki mogliby wymyślić i rozwinąć swój własny projekt artystyczny, istotny zarówno w kontekście akademickim, jak i zawodowym. Ideą tej jednostki programowej było zapewnienie podstawowych narzędzi zarządzania, niezbędnych do promocji i/ lub uzyskiwania dotacji na tworzenie lub opracowanie propozycji koncertowych na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym, a także poszukiwanie transdyscyplinarności w ramach jednej instytucji.

Opis działania

Spośród wspomnianych projektów opracowanych na zajęciach, warto wymienić współpracę dwóch studentów gitary, którzy dokonali adaptacji/aranżacji *Canción Triste Navidad* (*Smutna piosenka świąteczna*) Coupe Cloue w stylu bossa nova. Intencją studentów było wzbudzenie zainteresowania w środowiskach akademickich i nieakademickich artystyczną eksploracją gatunków pochodzących z dwóch różnych, lecz równie popularnych kultur, a mianowicie popularnej w Cartagenie muzyki champeta, oraz rytmu bossa nova (o korzeniach brazylijskich). W pracy pisemnej, która towarzyszyła projektowi artystycznemu, studenci wyjaśnili:

Projekt ten zrealizowano w celu stworzenia aranżacji na duet gitarowy utworu champeta *Triste Navidad* w rytmie bossa novy. Ważna jest tu konstrukcja melodyczna utworu, aczkolwiek zastosowano pewne wariacje, które dały początek syntezie gatunku bossa novy i adaptowanej piosenki. Poprzez ten projekt muzyczny pragniemy rozpowszechnić w środowisku akademickim i społecznym zmianę podejścia muzycznego z akademickiego na popularne: (...) aranżacja zostanie wykonana wewnątrz uniwersytetu, ale i przed budynkami Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar.

Jedynym, co łączyło studentów na początku kursu, był silny opór i niechęć wobec zajmowania się regionalną i/lub popularną muzyką z kolumbijskich Karaibów. Nie dlatego, że nie lubili tej muzyki – wręcz przeciwnie – słuchali jej nieprzerwanie od dzieciństwa, ale dlatego, że dano im odczuć, że ta muzyka jest nieodpowiednia i niegodna środowiska akademickiego. W miarę trwania kursu stali się bardzo świadomi i krytyczni wobec tej ideologicznej postawy, co wyraźnie pokazuje ich praca pisemna (fragment):

W przestrzeni edukacji muzycznej „większość programów kształcenia języka muzycznego koncentruje się na rozwoju muzyki europejskiej”. Nastąpiło przejście od rasizmu biologicznego do rasizmu kulturowego. W tym przypadku niepożądane aspekty nie są już związane z aspektem fizycznym, są teraz związane z kulturą pochodzenia. Z tego powodu wiele gatunków i stylów muzycznych jest świadomie lub nieświadomie stygmatyzowanych ze względu na miejsce pochodzenia, ekspresyjność ciała poprzez rytm, skojarzenie z daną osobą lub jej stylem życia oraz sposób powstania lub pewne cechy, które ograniczają nas nawet przez samą chęć słuchania tych form. Derogacyjne sformułowania na temat pewnych stylów muzycznych są w naszym środowisku codziennością, zarówno w przypadku tych muzyków, którzy mają wyższe wykształcenie, jak i tych, którzy go nie mają.

Studenci zyskali zatem świadomość znaczenia gatunku muzycznego champeta dla nich oraz dla społeczności i próbowali dowiedzieć się więcej o jego pochodzeniu. Badania ujawniły, że champeta jest gatunkiem, który pojawił się w San Basilio de Palenque, a jego struktura muzyczna wywodzi się z połączenia tradycyjnych rytmów *palanquero* i *soukous* z Konga, *mbaqanga* z Południowej Afryki oraz *calypso* z Trynidadu i Tobago. Uświadomiwszy sobie, że hybrydacja jest niczym swoista matryca dla muzyki latynoamerykańskiej, natychmiast zdecydowali, co będzie przedmiotem ich projektu:

uważamy, że należy wykonać tę pracę, przełamać muzyczne bariery, które uniemożliwiają fuzję i innowację w określonym stylu muzycznym, [chcemy] zastosować różne wariacje harmoniczne i rytmiczne oraz przekształcenia stylu muzycznego, dokonane wszakże z uwzględnieniem równowagi między zmianami, a pierwotną ideą melodyczną.

W celu nowego odczytania gatunku champety postanowili sprawdzić, co wyniknie ze skrzyżowania jej z brazylijskim gatunkiem muzycznym bossa nova. Jak sami mówią:

z tego zrodziło się pytanie, w jaki sposób pewne style muzyczne (champeta i bossa nova) mogłyby mieć innowacyjny i zintegrowany charakter w przestrzeniach kulturowych wewnątrz i na zewnątrz akademii, co otworzyłoby drogę dla nowej, twórczej wiedzy, dzięki której można by badać harmonię i rytmiczne wariacje bossa novy w champety.

Studenci intensywnie pracowali nad aranżacją i prezentowali ją kilkukrotnie przed kolegami i różnymi odbiorcami, pytając o opinie i wprowadzając korekty:

W aranżacji ustalono rytm pomiędzy batucadą i sambą, użyto akordów z opóźnieniami [składników], aby dać początek charakterystycznemu stylowi bossa; jeśli chodzi o melodię, to została ona w niektórych częściach zróżnicowana poprzez dodanie chromatyzmów i pominięcie form

champety; melodii nadano charakter *rubato*, a niektóre nuty zaakcentowano, aby oddać typowy styl bossa nova.

Efekty

Efekt końcowy został zaprezentowany podczas publicznego występu w Universidad Bellas Artes y Ciencias de Bolívar i nagrany na wideo, które można obejrzeć pod następującym linkiem: <https://tiny.pl/wdcdx>.

W rozdziale zatytułowanym *Efekty* studenci napisali:

Podczas prowadzenia projektu przyświecały nam różne cele, takie jak przyciągnięcie uwagi środowiska akademickiego i społecznego poprzez adaptację i aranżację piosenki *Triste Navidad* w stylu bossa nova na duet gitarowy oraz muzyczne poszukiwania pomiędzy dwoma gatunkami wywodzącymi się z różnych kultur. (...) niewielkie próbki aranżacji przekazano kilku osobom w Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar, aby sprawdzić, czy publiczność rozpozna piosenkę słysząc zmienioną aranżację; pozyskane dane podpowiedziały nam, które pomysły lepiej pominąć, a które zachować. Dzięki temu osiągnęliśmy zamierzony rezultat, ponieważ w dniu prezentacji publiczności udało się rozpoznać piosenkę *Triste Navidad*. Pomimo zmian rytmicznych, melodycznych i harmonicznym wprowadzonych do aranżacji, uczniowie i nauczyciele byli pod wrażeniem połączenia tych dwóch gatunków muzycznych pochodzących z różnych kultur, które okazało się przyjemne dla ucha słuchacza.

Dyskusja i końcowe rozważania

Podjęcie pedagogiczne Project-Based-Learning przyniosło bardzo interesujące rezultaty we wszystkich grupach studentów. Wszyscy wykazywali wysoki poziom motywacji i byli w stanie samodzielnie realizować swoje projekty, rozwijając poczucie sprawstwa jako muzycy, a zwłaszcza jako wykonawcy. Oczekiwali, że poprzez aranżację piosenki *Triste Navidad* w stylu bossa nova uda się w środowisku akademickim zbudować postawę tolerancji i ograniczyć uprzedzenia

wobec konkretnego gatunku muzycznego. Cel ten został osiągnięty, a widząc reakcje publiczności i społeczności akademickiej wydaje się, że uprzedzenia, które uniemożliwiały eksplorację różnych pomysłów, rytmów, harmonii i koncepcji melodycznych pochodzących z różnych gatunków muzycznych będących częścią kultury Karaibów, zdecydowanie znikły. Studenci udowodnili sobie i swojej społeczności akademickiej, że muzykę popularną można przenieść do środowiska akademickiego i eksplorować w sposób (od)twórczy, poszerzając repertuar, gdyż, jak stwierdzili: „jedynie, co nie ma granic, to muzyka”.

Bibliografia:

- Bermúdez E., & Duque E.A.: Historia de Música en Santafé de Bogotá 1538-1938. Bogotá, 2000.
- Cortés J.: La música nacional popular colombiana en la colección mundo al día (1924-1938). Bogotá, 2004.
- Dijk T.: Racismo y discurso de las élites. Barcelona, 2003.
- Garay N.: Música Colombiana. Bogotá, 1894.
- Goubert B.: El Estado del arte del área de música en Bogotá D.C. El Estado del arte del área de música en Bogotá D.C. Bogotá, 2009.
- Hernández Salgar O.: Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia. "Latin American Music Review", 28 (2), 2007, 225.
- Mesa L.G.: Hacia una reconstrucción del concepto 'músico profesional' en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología. Praca doktorska, Universidad de Granada. Granada, 2013.
- Monsalve E.A.: Utopías de la educación musical en Colombia: Dilemas y conflictos de representaciones, 2011. <https://tiny.pl/wfjhw> (data dostępu: 6.07.2022).
- Quijano A.: Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires, 2000.
- Quijano A.: Colonialidad del poder y clasificación social. Buenos Aires, 2014.